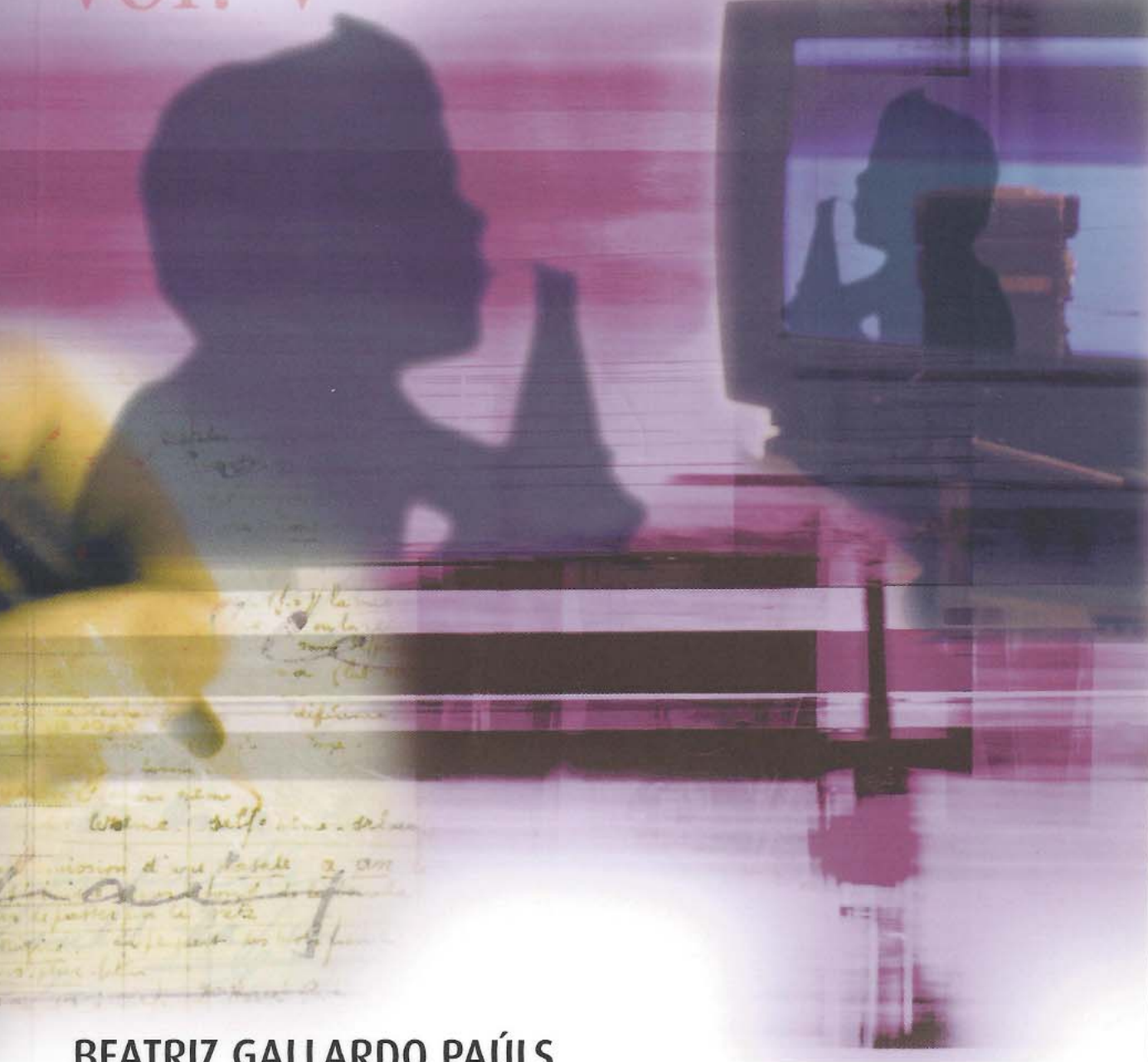


TRASTORNO por Déficit de ATENCIÓN y/o Hiperactividad

Materiales y análisis pragmático

Vol. V



BEATRIZ GALLARDO PAÚLS

VNIVERSITAT DE VALÈNCIA

***Trastorno por Déficit de Atención y/o
Hiperactividad***

Materiales y análisis pragmático

Volumen V del Corpus PerLA

Beatriz Gallardo Paúls
Valencia 2009



Volumen V del Corpus PerLA

*Trastorno por Déficit de Atención y/o
Hiperactividad*

Materiales y análisis pragmático

Beatriz Gallardo Paúls
Valencia 2009

Trastorno por Déficit de Atención y/o Hiperactividad. Materiales y
análisis pragmático.

Volumen V del Corpus PerLA (Percepción, Lenguaje y Afasia)

Beatriz Gallardo Paúls

Imprime: *Guada Impresores S.L.* (c./ Montcabrer 26, 46960 Aldaia-
Valencia).

Diseño de la cubierta: Celso Hernandez de la Figuera

ISBN (Obra completa): 978-84-370-6250-0

ISBN (volumen V): 978-84-370-7457-3

Depósito Legal: V-1949-2009

ÍNDICE

I. Introducción: pragmática textual en TDAH	7
1. Sobre el TDAH	9
2. TDAH y déficit lingüístico.....	19
3. Nuestros datos	24
4. Análisis textual.....	39
4.1. Pragmática textual (I): cohesión y conexidad.....	42
4.2. Pragmática textual (II): la coherencia.....	49
4.3. Pragmática textual (III): huellas enunciativas	59
5. Líneas de futuro	66
6. Bibliografía citada.....	68
II. Datos escritos	77
Textos narrativos.....	79
Textos argumentativos	103
III. Datos orales	131

Introducción:

pragmática textual en TDAH

La práctica de la conversación en los niños con TDAH tiene un perfil definido. Pueden estar durante mucho tiempo hablando sin parar. Agotan al interlocutor (hiperfluencia verbal). Mantienen un tono y volumen de voz siempre elevados. Durante el discurso los temas se amontonan. Una idea les asalta y, de repente, el discurso da un giro argumental acompañado de una inflexión de la voz. Irrumpen en la conversación sin comprender los tiempos de espera. Parecen no entender el significado de algunas afirmaciones. Les cuesta procesar el sentido (ya sea humorístico, imperativo, etc.) de un elemento de la conversación que se inserta espontáneamente en la misma. Otorgan demasiada importancia a partes irrelevantes de la información emitida durante la conversación. Reanudan partes de la conversación cuando parece haberse agotado el argumento. Las dificultades en la atención y los fallos en la función planificadora conversacional global les impiden tener una visión de conjunto de la conversación. El pobre control inhibitorio para impulsos verbales da lugar a la falta de previsibilidad durante la misma. Se caracterizan por una disminuida memoria de trabajo verbal junto a la falta de comprensión de las intenciones del interlocutor y a la escasa adecuación de sus respuestas al contexto; una planificación inadecuada al limitado plan estratégico argumental; la escasa flexibilidad cognitiva les hace perseverantes y faltos de comprensión, p. ej., de los toques de humor que pueden insertarse durante el discurso.

Julián Vaquerizo-Madrid

<http://www.sciencetools.net/tdah/pdf/cap2.pdf>

1. Sobre el TDAH¹

En este momento existen ya varios libros (Barkley 1995, 2000; Vaquerizo 2006), recursos web y revistas monográficas (Mulas 2007, 2008, 2009) que pueden informar al lector sobre la especificidad neurológica y psicológica del Trastorno por Déficit de Atención y/o Hiperactividad, por lo que en estas líneas nos limitaremos a esbozar los rasgos más característicos de ese perfil, con especial atención a los que sean relevantes desde una perspectiva de lingüística clínica.

Por lo que se refiere a las causas concretas del trastorno, cabe señalar que la investigación no ha ofrecido hasta el momento un rasgo identificador específico, cuya existencia permita al neuropediatra o al neuropsicólogo el diagnóstico directo. En esta situación, y como ocurre con otros muchos trastornos, el diagnóstico ya no se basa en elementos neurobiológicos sino conductuales. Tal y como acertadamente han señalado Cardo y Servera (2008: 365):

“los síntomas del TDAH son comunes a la población general y se representan como un continuo (en el cual los límites de la normalidad se establecen de una forma relativamente arbitraria, a partir, por ejemplo, de una desviación estándar y media o dos con respecto a la media), de modo que podríamos decir que se trata de los extremos de un comportamiento normal. Por tanto, no es la presencia del síntoma en sí (inatención, hiperactividad, impulsividad) lo que determina la disfuncionalidad, sino la intensidad y la frecuencia con la que se da con respecto a la edad de desarrollo del niño y a su contexto, y sobre todo por la repercusión que tiene en el funcionamiento diario del individuo”.

Esta idea nos parece esencial a la hora de intentar una descripción del lenguaje de estos hablantes, en el que no cabe buscar un rasgo identificador (un “estilo de TDAH”); por el contrario, nos vamos a encontrar un predominio de ciertos rasgos lingüísticos deficitarios que no solo se muestran también entre sus pares de desarrollo típico

¹ Esta publicación se enmarca dentro de los proyectos de investigación financiados por el Ministerio de Ciencia e Innovación: *Protocolo de análisis pragmasintáctico en afasias. Un estudio de corpus oral* (HUM2007-66074-C02-02) y *Coherencia, cohesión y pragmática textual en situaciones de déficit lingüístico* (FFI2008-02592/FILO).

(aunque previsiblemente en menor medida), sino también en otros hablantes de otros grupos patológicos con los que no hay clara relación etiológica.

Los intentos de describir el TDAH desde planteamientos neurobiológicos han prestado atención (Fernández Jaén, 2004b; Sagvolden et al. 2005; Vaquerizo 2006; Vilariño 2008) a la combinación de anatomía y función mediante estudios de neuroimagen (Capilla-González et al. 2005), a los aspectos genéticos (Bayes et al. 2005; Thapar et al. 2007; Acosta 2007), o a la neuroquímica; hay estudios que avalan la alteración de la corteza prefrontal, el núcleo caudado, el lenticular del lado derecho y el cerebelo. El TDAH es considerado como una característica genética compleja, es decir, que se presenta preferencialmente en familias pero no se adecua a las reglas mendelianas de segregación genética; esto es debido a causas como el patrón poligénico, una importante heterogeneidad genética y genotípica, la interacción con genes no conocidos o la ausencia de un fenotipo claramente delimitado (Acosta 2007: 38). Acosta señala la importancia de realizar estas investigaciones con mayor rigor metodológico, revisando los criterios clínicos para dotar de mayor homogeneidad a los estudios genéticos. El estado de las investigaciones permite defender cierto componente hereditario en el TDAH (los padres de niños con TDAH presentan un riesgo entre 2 y 8 veces mayor de tener TDAH, y lo mismo ocurre con los hermanos), pero no se han identificado marcadores genéticos claros. Los estudios se han centrado en genes del sistema catecolaminérgico (por ejemplo, receptores y transmisores de dopamina), del sistema noradrenérgico y el serotoninérgico, ya que las investigaciones neuroquímicas previas han asociado el trastorno con neurotransmisores como la dopamina, la adrenalina y la serotonina (Fernández-Jaen 2004b; Rebollo y Montiel 2006).

Algunas investigaciones han vinculado también el TDAH con cierta disfunción cerebelar (Tannock 2003: 51), lo que explicaría el retraso de estos pacientes en lo que suele denominarse “lenguaje interior”. Más recientemente, otras propuestas (Hale et al. 2008) han sugerido la relación del TDAH con una lateralidad cerebral atípica, insistiendo en la afectación de los circuitos interhemisféricos:

“we suggested an alternative model of increased R > L asymmetry of brain function and abnormal interhemispheric interaction in ADHD. We then performed preliminary analyses to evaluate key tenets stemming from this model: (a) that RH

pathology in ADHD reflects abnormal RH function with abnormal interhemispheric interaction versus RH function alone, and (b) that RH pathology in ADHD reflects abnormally increased RH mediation of task processing versus impoverished RL function". (2008: 9).

Los estudios con electroencefalograma (Sánchez-González 2004) identifican en los niños con TDAH un enlentecimiento difuso o intermitente de la actividad eléctrica cerebral que se sitúa fuera de los límites de la normalidad para la edad cronológica en 30-60 % de los casos, así como ondas lentas posteriores y actividad epileptiforme. La utilización de la magnetoencefalografía en los últimos años ha permitido completar esta descripción confirmando la afectación de la red fronto-estriatal-cerebelosa (Capilla-González et al. 2005; Barkley 2006; Vilarino 2008).

Integrando el alcance de estas investigaciones, Vaquerizo (2006: 76-78) resume así las consecuencias de tal afectación en las funciones ejecutivas² de los pacientes con TDAH:

“La memoria de trabajo es la representación consciente y la manipulación de la información que es necesaria para realizar una operación cognitiva complicada. Los niños con TDAH tienen dificultades para mantener ‘on-line’ representaciones de estímulos que están ausentes, especialmente ante situaciones estresantes. Consecuencia inmediata: se quedarán en blanco en los exámenes.

*“(…) La capacidad de planificar, rescatar información de la memoria y la flexibilidad mental necesarias para la resolución de problemas es el **córtex dorsolateral** del lóbulo frontal.*

“Pero los lóbulos frontales son también el gran supervisor de la conducta del individuo. Son el ‘gran hermano’ que vela por el proceder socialmente adecuado de los comportamientos.

² Con el constructo teórico de las funciones ejecutivas se describe un grupo de procesos mentales vinculados al córtex prefrontal, que participan en la planificación y gestión de la conducta orientada a metas, y en general, toda actividad que requiera del ser humano algún nivel de control cognitivo; entre las funciones ejecutivas se incluyen la inhibición de reacciones prepotentes y de la información irrelevante, la memoria de trabajo verbal y no verbal, la autorregulación del estado de alerta, emocional y motivacional, la flexibilidad, y la planificación, supervisión y evaluación de resultados (Papazian, Alfonso y Luzonso 2006: 47).

Capaz de elegir una conducta apropiada ante una situación determinada o de censurar un comportamiento inadecuado. En el desarrollo evolutivo de las especies la corteza frontal de los mamíferos desarrollados ejerce una influencia inhibitoria sobre estructuras más primitivas, como los núcleos de la base, la sustancia gris subcortical. Mientras, por ejemplo, los núcleos caudados desencadenan ciertos comportamientos, los lóbulos frontales ejercen de filtro intelectual y lo reprimen. La impulsividad verbal o motora y ciertos comportamientos hiperactivos aparecen cuando este mecanismo de defensa no es capaz de reprimirlos. La tendencia a realizar tics faciales y corporales, a emitir gruñidos compulsivos, expresiones obscenas y extravagantes, y a explorar incesantemente el entorno sin control es reprimida según los condicionamientos sociales por el lóbulo frontal. Este filtro también reprime, negativamente, la actividad creativa, algunos chispazos de ingenio y ciertos destellos de humor que, fuera de contexto, pudiéramos desarrollar.

*“El control ejecutivo que permite la inhibición de las conductas, la contención de la irritabilidad y la impulsividad reside en el **córtex orbitofrontal** del lóbulo frontal.”*

En definitiva, la manifestación del TDAH interfiere con las funciones ejecutivas del niño, y esto explica frecuentemente síntomas que pueden dar falsa apariencia de comorbilidad (hasta un 60% de los niños con diagnóstico de TDAH tienen algún otro diagnóstico asociado); así ocurre, por ejemplo, con los resultados negativos en tests de inteligencia (Barkley *et al.* 2002: 656). Los déficits de atención y de memoria de trabajo pueden justificar problemas lingüísticos como los déficits de comprensión o el uso deficitario la deíxis, las superestructuras o los conectores; a su vez, estos problemas lingüísticos pueden explicar dificultades de aprendizaje y de conducta:

“When speech, language and pragmatics dysfunctions coincide with attentional problems and hyperactivity, childrens are doubly at risk of failing to develop typically. Because they have limited language skills, they are more likely to act out rather than speak when they are frustrated. Because they are unlikely to respond to the verbal warnings and instructions of their caregivers, they can be subject to physical punishment more often. (...) language deficits have a more devastating impact on children with behavioral problems. These limitations may

continue to exacerbate their failures and frustrations in academic, social and family settings.” (Kim y Kaiser 2000: 155).

La complejidad que supone tratar de identificar marcadores neurobiológicos del TDAH aumenta al considerar la propuesta de diagnóstico del DSM-IV, utilizado habitualmente (junto al CIE-10, Catálogo Internacional de Enfermedades). Cardo y Sivera (2008: 366) resumen con acierto y agudez crítica varias de las limitaciones que arrastra este manual de diagnóstico; aunque es obvio el papel fundamental que cumple a pesar de tales limitaciones, es necesario recordarlas, especialmente por la utilización de criterios conductuales para una clasificación pretendidamente médica; es el propio concepto de “trastorno” el que parece necesitar definición (el DSM evita el término “enfermedad”, *disease*):

“La vaguedad de las definiciones del Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales, 4.ª edición (DSM-IV) (de hecho su propio título ya lleva a confusión: ‘manual de trastornos mentales’) no sólo conlleva posibles interpretaciones erróneas y estigmatización innecesarias, sino que también tiene importantes implicaciones prácticas para las familias y los profesionales. Mezclar grupos neurobiológicos heterogéneos en función del resultado final de patrones de comportamiento comunes ha complicado la interpretación de las intervenciones terapéuticas. En este sentido, McCough realiza una excelente crítica del DSM-IV por clasificar como entidades psiquiátricas a los trastornos neurobiológicos del desarrollo (trastornos del neurodesarrollo). El autor recuerda a los lectores que el método de clasificación se basa exclusivamente en la descripción de síntomas y compara el DSM-IV con una guía clínica naturalista, en el sentido de que no aporta ningún dato en la clasificación sobre factores biológicos/genéticos subyacentes y frecuentemente agrupa diferentes entidades nomológicas por compartir el mismo fenotipo conductual.” [subrayado nuestro]

No entraremos aquí a considerar esta ambigüedad conceptual, frecuentemente criticada por la bibliografía (González Pardo y Pérez Álvarez 2007), pero a la vez fomentada por tantas investigaciones fragmentarias, parciales, y que atomizan la problemática cognitiva y conductual, provocando una inflación de síndromes, trastornos y etiquetas que muchas veces tienen límite borroso para los propios

especialistas³. En el caso concreto del TDAH, cabe señalar que estos rasgos conductuales son bien conocidos. Según el manual de diagnóstico DSM-V-TR (APA 2000), el TDAH agrupa síntomas de inatención y de hiperactividad, de manera que pueden diferenciarse tres tipos básicos:

1. Combinado (TDAH-C): cuando presenta al menos seis síntomas de inatención y seis de hiperactividad en los últimos seis meses.
2. De predominio Inatento (TDAH-I): sólo cumple criterios completos para DA (6 o más de 6 puntos); la caracterización típica incluye problemas para mantener la atención y para ser constante así como distractibilidad y desorganización. Cumple 5 o menos de 5 rasgos de hiperactividad. Puesto que los síntomas de inatención pueden pasar desapercibidos, se piensa que el subtipo inatento (más frecuente en niñas) está infradiagnosticado, y se extiende más a la adolescencia que la hiperactividad.
3. De predominio Hiperactivo o Impulsivo (TDAH-H): sólo cumple 6 o más rasgos de impulsividad/hiperactividad, pero no supera los 5 síntomas de déficit atencional. Se describe típicamente por la reacción impulsiva y el exceso de actividad motora.

Según el mismo manual, los síntomas que caracterizan la impulsividad son los siguientes:

- No puede estar quieto sentado, está inquieto y juguetea.
- Se levanta del asiento cuando no debe.
- Corre o trepa en situaciones inadecuadas.
- Le cuesta jugar o realizar actividades de ocio tranquilamente.

³ Trastorno de aprendizaje no verbal, trastorno general del desarrollo, trastorno negativista desafiante, trastorno de espectro autista, trastorno de aprendizaje procedimental, trastorno específico del lenguaje, trastorno de la atención, la motricidad y la percepción..., es decir, TANV, TGD, TND, TEA, TAP, TEL, TAMP.... La sopa de letras es casi infinita. *“El caso es que de 106 categorías diagnósticas del DSM-I y 182 del DSM-II, se pasó a 265 en el DSM-III y 297 en el DSM-IV. Si se tiene en cuenta que en 1880 había del orden de unas ocho categorías, el ‘progreso’ es notable”.* (González y Pérez 2007: 29).

- A menudo “va como una moto”.
- Habla excesivamente.
- A menudo responde antes de acabar las preguntas.
- Tiene problemas para esperar su turno.
- Interfiere o interrumpe a los otros.

Para el déficit de atención, a veces designado como “inatención” o “distractibilidad”, el DSM-IV-TR propone este listado de posibles síntomas:

- Falla en prestar atención a los detalles o tiene muchos descuidos en los deberes, trabajos u otras actividades.
- Tiene dificultad para mantener atención en tareas o juegos.
- No parece escuchar cuando alguien le habla.
- No sigue bien las instrucciones ni termina sus tareas u obligaciones.
- Tiene problemas para organizar tareas, obligaciones.
- Le disgustan o evita tareas que requieren un esfuerzo mental continuado.
- Pierde frecuentemente el material necesario para sus actividades (juguetes, bolígrafos, libros, herramientas).
- Se distrae fácilmente con estímulos externos.
- Es olvidadizo.

Estos rasgos son los que establece el DSM-IV, aunque la bibliografía también insiste hace tiempo en la necesidad de revisar la clasificación en la nueva versión del DSM, incorporando especialmente propuestas como las de Barkley (1992, 2006), que ha subrayado la redundancia y debilidad descriptiva de esta asociación de síntomas (Barkley 2009). La caracterización tridimensional permite, además, que los estudios destaquen uno u otro de los ejes definitorios, y encontramos que mientras algunos grupos de investigación europeos prestan mayor atención a los problemas conductuales derivados de la hiperactividad y la impulsividad, los norteamericanos focalizan especialmente los problemas atencionales y de concentración (Zdanovik 2005). Como acertadamente señala Vaquerizo (2006: 79):

“Si bien el eje clínico de este trastorno (necesario para la clasificación nosológica) lo constituyen el fallo de atención, la conducta y el control de los impulsos, como desorden del neurodesarrollo es importante conocer que el TDAH no es solo la suma de inatención, hiperactividad e impulsividad. Los niños manifiestan otros problemas ligados a la disfunción ejecutiva que padecen.”

También hay varias propuestas de cuestionarios que han sido redactados para padres y/o maestros. Por ejemplo, la *Escala Escolar Conners*, de la que Farré-Riba y Narbona (1997) proponen la siguiente versión revisada:

	N	P	B	M
1. Tiene excesiva inquietud motora				
2. Tiene dificultades de aprendizaje escolar				
3. Molesta frecuentemente a los niños				
4. Se distrae fácilmente, escasa atención				
5. Exige inmediata satisfacción a sus demandas				
6. Tiene dificultad para las actividades cooperativas				
7. Está en las nubes, ensimismado				
8. Deja por terminar la tarea que empieza				
9. Es mal aceptado en el grupo				
10. Niega sus errores y echa la culpa a otros				
11. Emite sonidos de calidad y en situación inapropiada				
12. Se comporta con arrogancia, es irrespetuoso				
13. Intranquilo, siempre en movimiento				
14. Discute y pelea por cualquier cosa				
15. Tiene explosiones impredecibles, de mal genio				
16. Le falta el sentido de la regla, de “juego limpio”				
17. Es impulsivo e irritable				
18. Se lleva mal con la mayoría de sus compañeros				

19. Sus esfuerzos se frustran fácilmente, es inconstante				
20. Acepta mal las indicaciones del profesor				
N: nada. P: poco. B: bastante. M: mucho.				

Por lo que se refiere a la prevalencia del Trastorno, Fernández-Jaén (2004a) resume en la siguiente tabla la alta variabilidad de cifras propuestas, que dependen de factores como la no exclusión de otras patologías en la muestra de pacientes, la referencia a los criterios de la CIE-10 o el DSM-IV, y otros:

Fuente	Población	Criterios diagnósticos	Prevalencia (%)
Gilberg, 1983	Suecia	CIE-9	2
Satin, 1985	EEUU	DSM-III	8
Anderson, 1987	Nueva Zelanda	DSM-III	6,7
Bird, 1988	Puerto Rico	DSM-III	9,5
Offord, 1987	Canadá	DSM-III	6
Newcorn, 1989	EEUU	DSM-III DSM-III-R	12,9 18,9
Taylor, 1991	Inglaterra	DSM-III CIE-9	1,7 2
Baumgaertel, 1995	Alemania	DSM-III DSM-IV-TR	9,6 17,8
Esser, 1990	Alemania	DSM-III-R	4,2
Pelham, 1992	EEUU	DSM-III-R	2,5
Shaffer, 1996	EEUU	DSM-III-R	4,9
Leung, 1996	Hong Kong	DSM-III-R CIE-9	9 1
Wolraich, 1996	EEUU	DSM-III-R DSM-IV-TR	7,3 11,4

Esta alta variación en los datos sobre incidencia del trastorno pone de manifiesto una vez más la falta de rigor de un diagnóstico basado en rasgos conductuales, así como la divergencia entre los distintos catálogos internacionales de trastornos; véase, por ejemplo, el

contraste entre el 1% de Hong Kong con el CIE-9, frente al 18,9% del DSM-III-R de Estados Unidos: ¿están realmente hablando de lo mismo? Cuesta creerlo.

* * *

2. TDAH y déficit lingüístico

Como se ve en las referencias de §6, la bibliografía sobre TDAH y lenguaje es ya muy amplia, aunque se caracteriza por la heterogeneidad de planteamientos teóricos y metodológicos. La primera reflexión que surge al analizar esta bibliografía desde una óptica lingüística es la utilización contradictoria del mismo concepto de déficit lingüístico, algo que se manifiesta especialmente en el momento de seleccionar los datos. Además, los estudios se organizan estableciendo grupos de informantes cuya selección apriorística resulta cuestionable, lo que evidentemente lleva a conclusiones relativas. La más chocante de estas selecciones es, probablemente, la que distingue subgrupos de niños con TDAH con “trastornos puros del habla”, con “trastornos puros del lenguaje” y con “trastornos mixtos”, junto a niños con TDAH sin ninguno de estos trastornos. Normalmente estas clasificaciones incluyen un reduccionismo que equipara lenguaje con expresión y con gramática (no pragmática); por otro lado, también resulta problemática la selección de grupos de contraste: hay estudios que describen el lenguaje de los niños con TDAH por referencia al de niños con Dificultades en el Aprendizaje (Faraone *et al.* 2001), con Discapacidad Lectora (Purvis y Tannock 1997), con problemas de aprendizaje del lenguaje (Javorsky 1996), con Trastorno Específico del Lenguaje (Redmond 2004, 2005), con Autismo (Geurts y Embrechts 2008). El resultado es un panorama confuso y poco definido, con resultados no extrapolables y excesivamente dependientes de la metodología de obtención de datos, que lleva a conclusiones no ya contradictorias, sino contrarias:

“The result of this study provides some evidence that children with ADHD are more likely to have problems with expressive language rather than receptive language.” (Kim y Kaiser 2000: 158).

“Communication and language comprehension caused these children many more problems than expressive language. Problems of reading and writing were very frequent.” (Bruce, Thernlund y Nettelbladt 2006: 52).

Por ejemplo, Tirosh y Cohen (1988) se plantean la comorbilidad entre TDAH y déficit lingüístico, y proponen dos patrones

neurocognitivos diferentes: el de TDAH y el de TDAH con déficit lingüístico. No obstante, su concepto de lenguaje es restrictivo, ya que consideran exclusivamente déficits en fonología, léxico y sintaxis (1998: 494). Habida cuenta de nuestra concepción holista del lenguaje, incluyendo necesariamente gramática y componente pragmático, no cabe plantearse que los déficits lingüísticos en niños con TDAH sean un caso de comorbilidad; incluso el posible déficit gramatical (no solo el pragmático) podría considerarse definitorio en la medida en que se deba a los fallos de memoria de trabajo o del procesamiento central auditivo que también se asocian al TDAH (Vaquerizo 2006; Vilaríño 2008).

McInnes *et al.* (2003) realizan un (por otro lado) interesantísimo trabajo basado en textos expositivos donde asumen que el TDAH supone un déficit en la memoria de trabajo que explica fallos en la comprensión lectora, pero a la vez se plantean la confirmación de esta hipótesis distinguiendo (antes de hacer el estudio) cuatro grupos de niños: niños con TDAH, con TDAH y déficit lingüístico, con déficit lingüístico sin TDAH, y grupo control. Esta práctica describe, como venimos diciendo, lo habitual en este tipo de estudios. Sin embargo, para nosotros un déficit en la comprensión lectora es un tipo de déficit lingüístico porque el lenguaje se manifiesta en las cinco destrezas semióticas: hablar y escuchar en primera instancia, y escribir, leer y repetir como sistemas secundarios de representación. En todo caso, si se pretende mantener esta clasificación de grupos, sería más adecuado hablar de niños con o sin déficit gramatical expresivo, frente a niños con déficit claramente pragmático; con todo, ninguno de los trabajos que recogemos en la bibliografía ha logrado aún ofrecer una visión global del lenguaje en hablantes con TDAH.

En definitiva, aceptaremos la afirmación de Baker y Cantwell (1992: 8) según la cual

“by definition, all of the children [with ADHD] had some type of Speech Language problem”.

Esta afirmación es coherente con los criterios de diagnóstico habitualmente utilizados para el TDAH, donde, como hemos visto, se incluyen pautas de comportamiento referidas a la actividad conversacional. Tannock (2005) ha señalado que de los 18 rasgos conductuales utilizados para describir el TDAH, existe un subgrupo de 7 que son específicamente lingüísticos:

- Inatención:
 - No parece escuchar cuando se le habla directamente.
 - Tiene dificultades para seguir directamente las instrucciones.
- Impulsividad:
 - Contesta precipitadamente antes de que se le termine de formular una pregunta.
 - Interrumpe y se mete con los interlocutores (se mete en conversaciones ajenas).
 - Le cuesta esperar su turno.
- Hiperactividad:
 - Habla excesivamente.
 - Le cuesta jugar con tranquilidad.

Por lo que se refiere a déficits gramaticales, Redmond (2005: 113) identifica rasgos gramaticales específicos de TEL y TDAH a partir de una muestra de 10 niños de cada diagnóstico; resume así la asociación de este trastorno con el déficit lingüístico:

“children with ADHD have been shown to be at elevated risk for several markers of language impairment including delayed onset of first words and word combinations, poor performance on standardized language tests and pragmatic difficulties (...) Epidemiological studies suggest that significant levels of language impairment can be expected to co-occur in 35-50% of children who present with ADHD symptoms and rates as high as 90% have been observed in studies using clinically referred samples. (...) very little information exists on the performance of these children on the three clinical markers of language impairment [sentence recall, non-word repetition, or tense marking].”

El análisis de Redmond concluye que los niños con TEL tienen problemas con los que él señala como tres marcadores de déficit lingüístico, mientras los niños con TDAH sólo mostrarían problemas evidentes con los tests de repetición de oraciones, algo que, al igual que ocurre con otros déficits textuales que trataremos en este capítulo, puede ser atribuido al déficit de memoria de trabajo. Hay otros

trabajos que han señalado déficits gramaticales morfosintácticos en niños con TDAH; la bibliografía parece indicar que este déficit lingüístico es más esperable en el TDAH Inatento (Shaywitz *et al.* 1994; Turko 2007).

La ampliación de perspectiva incluyendo elementos no solo gramaticales sino también textuales, lleva a Vaquerizo *et al.* (2005) a matizar más su descripción, proponiendo que

“En líneas generales podemos afirmar que los niños con TDAH tienen dificultades en la organización fonológica (relación sonido-grafema) y en la sintaxis (lugar que ocupa cada palabra en la oración). Manifiestan problemas graves en aquellas tareas que requieren organización semántica, tienen una pobre memoria auditiva y, de manera especial, dificultades narrativas. La información que manejan es escasa y más desorganizada, las historias que desarrollan están menos cohesionadas y tienen muchos más errores al recordar que los niños sanos.”

En definitiva, es necesario abordar el análisis clínico teniendo presente que el déficit lingüístico no constituye una situación patológica *per se*, sino que es siempre un rasgo sintomático. En demasiadas ocasiones, la bibliografía tiende a mezclar la consideración del déficit lingüístico como síntoma y como síndrome específico, lo cual resulta contradictorio especialmente en la selección de los informantes. Por ello es recomendable que la intervención logopédica en TDAH se complemente con una intervención psicológica que entienda el déficit lingüístico como puente, y no como fin en sí mismo, apoyándose en las baterías de exploración neuropsicológica que permitan una evaluación exhaustiva de cada niño (Etxhepareborda *et al.* 2009). Por lo que se refiere a la posterior intervención, tal y como señala Soriano (2006, 2008), debe ser una intervención personalizada (que responda a las necesidades individuales de cada niño), multicomponental (que junto a la familia implique a profesionales diversos, como logopedas, pediatras, psicopedagogos y maestros), y ecológica (esto es, que se desarrolle en entornos naturales). Aunque excede el ámbito de nuestras preocupaciones en este volumen, no queremos dejar de reproducir una tabla en la que Soriano refleja las características que mencionamos, comparando su propuesta de intervención con el modelo tradicional:

Características	Intervención tradicional	Nuevo enfoque
Tipo	Reactiva (reducir la conducta problemática)	Pro-activa (Prevención mediante intervención sobre la conducta y cambios en los contextos)
Participantes	Psicoterapeuta. Padres y/o maestros ayudantes en la intervención diseñada por el psicoterapeuta.	Participantes activos (psicoterapeuta, padres, maestros, vecinos, familia, amigos, etc.)
Lugar	Escenarios no naturales.	Escenarios naturales.
Componentes	Técnicas adecuadas para la corrección de la conducta.	Psicofármacos; técnicas para la corrección de la conducta; modificación del ambiente; enseñanza de habilidades.
Objeto de la intervención	La conducta problemática.	Los contextos problemáticos y el autocontrol.
Momento	Intervención puntual.	En todo momento a lo largo del ciclo vital.
Objetivo	Reducir la conducta problemática.	Mejorar el estilo de vida.

* * *

3. Nuestros datos

El corpus PerLA, inicialmente dedicado a grabaciones de hablantes afásicos⁴, se ha ido ampliando con la inclusión de otros datos clínicos orales y escritos, y datos de control.

En esta ocasión presentamos materiales escritos, no orales. Los datos incluidos en este volumen de niños con TDAH proceden del centro CADAN de Badajoz, dirigido por el dr. Julián Vaquerizo Madrid, y el centro INVANEP de Valencia, dirigido por el dr. Fernando Mulas; sin la colaboración de estos profesionales (y de los niños) sería imposible realizar este trabajo, por lo que hacemos constar desde aquí nuestra gratitud. Los datos de niños de desarrollo típico proceden de colegios públicos de la Comunidad Valenciana⁵.

En la actualidad (febrero 2009) el corpus incluye los textos escritos planificados que refleja la siguiente tabla:

	Narraciones		Argumentaciones	
	C	TDAH	C	TDAH
7 y 8 años	0	4	3	8
9 años	26	4	34	3
10 años	56	10	36	10
11 años	29	5	18	4
12 años	5	0	10	9
13 años	0	0	5	9
14 años	0	0	24	9
15 años	0	0	56	5
16 años	0	0	45	8

⁴ Véase www.uv.es/perla, donde se encuentran disponibles algunos de los volúmenes del corpus.

⁵ En la obtención de datos ha colaborado también M. Jesús Baranda y Eva Ponce. Para las edades de 12 a 16 años, todos los textos proceden de institutos públicos de Alicante y Valencia; en este caso son los psicopedagogos los que, a partir de las informaciones de los docentes, derivan a los estudiantes a la USMI (Unitat de Salut Mental Infantil) para que allí sean evaluados y, si procede, diagnosticados.

Hemos seleccionado para este volumen 49 textos (22 narrativos y 27 argumentativos) pertenecientes a niños con diagnóstico de TDAH de entre 7 y 11 años, y 8 textos orales. Esta etapa supone una etapa bien definida en el proceso de adquisición (García Soto 1997; Serra *et al.* 2000; Fernández Pérez 2003; Prego 2006a, 2006b). La etapa posterior, a la que pertenecen estudiantes de enseñanza secundaria, está actualmente en proceso de análisis (Gimeno 2009).

La inclusión de los dos tipos básicos de superestructura obedece a nuestra convicción de que ambos son igual de importantes y necesarios para la competencia comunicativa. En este aspecto es fundamental la postura de Bruner, y su asociación de los dos tipos de superestructura con dos modos distintos y complementarios de procesamiento cognitivo (Bruner 1986, 1993).

Los textos narrativos fueron obtenidos en el contexto de un taller conocido como “La Pequeña Fábrica de Cuentos”, que es utilizado como parte de la intervención terapéutica en uno de los centros con los que colaboramos. Las narraciones de la Pequeña Fábrica de Cuentos proporcionan a los niños los elementos que “rellenan” algunas de las categorías básicas del cuento, y que corresponden a lo que la lingüística del texto de los años 70 identificó como superestructura textual; Vaquerizo-Madrid *et al.* (2004: 87-88) describen así su funcionamiento:

“La ‘pequeña fábrica de cuentos’ (PFC) de Gillig es un taller literario, una máquina para fabricar (narrar) cuentos por escrito en la que los personajes o actantes se combinan para construir un relato, fomentar la imaginación de los niños y enriquecer las competencias narrativas y del lenguaje oral. Se construye mediante una tabla plastificada blanca (100 × 70 cm) y siete discos (18 cm de diámetro). Cada uno de ellos representa un elemento de la estructura del cuento que hace referencia a los personajes, objetos y situaciones (héroe, punto de partida, objetivo, lugar, enemigo, amigo y objeto mágico). Cada elemento consta de ocho paradigmas distintos. El niño, a modo de ruleta, hará girar los discos para elegir aleatoriamente la estructura básica del cuento (p. ej., un príncipe, un sueño extraño, no envejecer jamás, un castillo abandonado, un ogro, un caballero, un tesoro). Adoptará entonces un título a su libre elección y se pondrá a redactar el cuento.”

OBTENCIÓN DE DATOS NARRATIVOS

NACIM:

NOMBRE: J.M.B.C.

Fecha:

Te pedimos que escribas una historia con los siguientes elementos y ajustada a este folio. Luego ponle un título. Tienes 30 minutos.

Héroe → Una pastora	Amigo → Un noble caballero
Punto de partida → Una llamada al móvil	Objeto mágico → Una tarjeta mágica
Objetivo → No envejecer nunca	Lugar → Una montaña
	Enemigo → Un dragón

En una vez una pastora estaba paseando con sus ovejas y cabras cuando oyó un grito que venía de un árbol, se acercó y apareció en un país mágico. Todo era de colores muy bonitos y muy agradables.

Preguntó a un noble caballero dónde estaban y contestó:

— Estamos en la montaña del dragón maldado. ¿Qué haces aquí?

— Pasear. Por eso soy una pastora. Después de un rato de charla decidieron ir a cazar con el dragón.

La pastora encontró una tarjeta mágica y la usó para vencer al dragón.

En la tarjeta había un hechizo para no envejecer nunca. X lo usó. Fin.

TÍTULO: La tarjeta y la pastora.

A partir de la selección de categorías realizada por los niños en La Fábrica de Cuentos, elaboramos luego formularios fijos que utilizamos para obtener las narraciones el grupo control en varios colegios de la ciudad de Valencia.

Este contexto de obtención de los datos impone ciertas limitaciones que han de ser tenidas en cuenta a la hora de analizarlos; en algunos casos hemos encontrado ciertas incoherencias textuales que parecen deberse al afán del niño por cumplir bien la tarea: se le ha pedido que utilice todos los elementos de la rueda, y eso en ocasiones le lleva a sacrificar la coherencia narrativa; véase, por ejemplo, en el texto núm. 13, la aparición de informaciones no relevantes que sólo se deben a la necesidad de incluir en el texto cierta categoría:

Se fue la bruja para abrirla[habrirla] **y además la Bruja sabía hacer carate.** [TDAH14/10:04/M]

Para los comentarios que incluimos en los apartados de análisis hemos seleccionado en el corpus un subgrupo de textos de control, con criterios de sexo y edad. Tanto en las narraciones como en las argumentaciones nos referiremos a un Grupo C formado por 22 narraciones y 28 argumentaciones del corpus global, de edades y sexo similares a los de los niños con TDAH. Identificaremos los textos con la mención del grupo ([TDAH] o [GRC]), la edad expresada en años y meses ([10:05] para 10 años y 5 meses), y el sexo (M o F).

A continuación mostramos algunas de las plantillas utilizadas.

FECHA

TEXTO N°

Taller de narración

Te pedimos que escribas una historia con los siguientes elementos y ajustada a este folio. Luego, ponle un título. Tienes 30 minutos.

Héroe → Una pastora	Amigo → Un hada
Punto de partida → Un rayo láser en el cielo	Objeto mágico → Alfombra voladora
Objetivo → Volverse muy fuerte	Lugar → Planeta de los Simios
	Enemigo → Un dragón

TÍTULO:

FECHA

TEXTO N°

Taller de narración

Te pedimos que escribas una historia con los siguientes elementos y ajustada a este folio. Luego, ponle un título. Tienes 30 minutos.

Héroe → Una princesa Punto de partida → Un rayo láser en el cielo Objetivo → Encontrar el amor	Amigo → Superman Objeto mágico → Una tarjeta mágica Lugar → Un castillo Enemigo → Un lobo malvado
--	--

TÍTULO:

Para la obtención de textos argumentativos hemos diseñado varias tareas que tenían como finalidad obligar al niño a dar argumentos y razones sobre un tema de su interés. Nos parece muy importante completar la evaluación de habilidades narrativas con las habilidades argumentativas, no sólo por interés estrictamente lingüístico, sino también con un interés que podríamos denominar pedagógico.

En la actualidad, nuestros sistemas educativos y culturales no dan importancia a las estrategias argumentativas, lo cual hace un flaquísimo favor a los alumnos y tiene consecuencias doblemente contraproducentes para ellos:

- Por un lado, porque no da al estudiante las habilidades necesarias para defenderse de las manipulaciones y discursos persuasivos de todo tipo a que nos someten nuestras sociedades de consumo.
- Por otro lado, porque la argumentación constituye una gran parte de nuestra actividad conversacional cotidiana; tanto en la esfera de las interacciones relacionales como las transaccionales argumentamos, contraargumentamos, coincidimos y discrepamos con el otro; en este sentido, nuestros niños han de poder enfrentarse a la discrepancia como algo habitual y han de saber utilizar la palabra con un grado máximo de eficacia; pero nuestros sistemas educativos no contemplan esta actividad como algo esencial en la formación de los individuos y suelen reducirlas a las escasas clases teóricas de lengua sobre conectores o tipos de texto en los niveles académicos superiores, o en el mejor de los casos, a las prácticas de debate que propone algún profesor concienciado.

A pesar de que los libros de texto acompañan a nuestros niños durante toda su vida académica y el texto argumentativo-expositivo es el más utilizado en ellos⁶, resulta evidente la escasa familiaridad de

⁶ No entraremos a valorar aquí la calidad lingüística y textual de los actuales libros de texto utilizados en nuestras escuelas; sólo diremos que la gran mayoría refleja un altísimo prejuicio (negativo) sobre la capacidad léxica y lecto-comprensiva de los niños, los mismos niños y niñas que, sin embargo, no tienen problemas en aprender de memoria el nombre y las características concretas de varias docenas de Pokémon. Lamentablemente, existe una postura extendida entre teóricos especialistas en lectura, según la cual los problemas de comprensión lectora se resuelven... simplificando los textos.

nuestros informantes con la elaboración de este tipo de redacciones, algo que se manifiesta especialmente en la longitud de los textos cuyos valores medios reflejamos en esta tabla (número de palabras):

TDAH-NEP	GRC-NEP	TDAH-AEP	GRC-AEP
96,7	149,1	32,1	110,2

Longitud Media de las redacciones.

Las tareas que hemos diseñado son específicas del código escrito, aunque el corpus general se está ampliando con la grabación de debates y tareas orales que exigen esta capacidad argumentativa. Gimeno (2009) propone un protocolo de evaluación en el que los estudiantes de enseñanza secundaria realizan debates que son grabados antes de las sesiones de lengua dedicadas a la argumentación y los conectores; después, los alumnos observan sus grabaciones, analizan la transcripción de las mismas, y su uso real de los elementos lingüísticos argumentativos (incluyendo paralenguaje y comunicación no verbal); posteriormente, realizan nuevamente las mismas tareas y se contempla y analiza su ejecución posterior a las clases de teoría.

Los estudios de desarrollo cognitivo y adquisición del lenguaje han mostrado que las capacidades argumentativas se consolidan bastante más tarde que las narrativas, ya que la argumentación se apoya necesariamente en un fondo cognitivo y de conocimiento del mundo; con todo, creemos que ambos tipos de modelo textual son interdependientes. Su importancia, sin embargo, nos parece similar a la de la narración, y no renunciamos a citar las palabras del propio Bruner respecto al tema (1985: 23):

“Hay dos modalidades de funcionamiento cognitivo, dos modalidades de pensamiento, y cada una de ellas brinda modos característicos de ordenar la experiencia, de construir la realidad. Los dos (si bien son complementarios) son irreductibles entre sí. Los intentos de reducir una modalidad a la otra o de ignorar una a expensas de otra hacen perder inevitablemente la rica diversidad que encierra el pensamiento.

“Además, esas dos maneras de conocer tienen principios funcionales propios y sus propios criterios de corrección. Difieren fundamentalmente en sus procedimientos de verificación. Un buen relato y un argumento bien construido

son clases naturales diferentes. Los dos pueden usarse como un medio para convencer a otro. Empero, aquello de lo que convencen es totalmente diferente: los argumentos convencen de su verdad, los relatos de su semejanza con la vida.”
[subrayado nuestro]

Por lo que se refiere a la pertinencia de su estudio en hablantes con TDAH, cabe pensar que la argumentación sea más exigente que la narración respecto al dominio de funciones ejecutivas de planificación, y más sensible a rasgos cognitivos como la impulsividad o la inatención. Resulta oportuno en este punto recordar las cifras de éxito académico de estos niños, que tal vez hagan recomendable una incidencia específica en ambos tipos de texto (oral y escrito):

“Los niños con TDAH debido a su inatención, la impulsividad y el comportamiento inquieto y nervioso que manifiestan en clase suelen tener grandes dificultades en su desempeño escolar (p.e. productividad en clase, exactitud en tareas académicas, motivación, aprendizajes previos, concentración,...) y logro académico (p.e. adquisición y dominio de la información normalmente evaluado a través de pruebas normalizadas de lectura, matemáticas y lenguaje), que no se corresponde con su capacidad. (...) tienen menos posibilidades de beneficiarse de la instrucción académica y no es sorprendente encontrar que un 56% de los niños con TDAH requieren tutorías académicas, alrededor de un 30% repiten un curso escolar, y entre un 30-40% asiste a uno o más programas de educación especial. Aproximadamente un 46% suspende en la escuela y lo que es más preocupante todavía, entre 10% a un 35% fracasan en terminar la Enseñanza Secundaria.” (Soriano 2008: 3).

FECHA
Taller de argumentación

TEXTO N°

Fecha nacimiento:	Curso	Sexo:
-------------------	-------	-------

Queremos saber tu opinión sobre algunas cosas, y comprobar cómo buscas ideas que apoyen esa opinión.

¿Existe algo que te gustaría poder hacer pero tus padres no te permiten?
¿Por qué no te dejan? Explica con detalle cuáles sus motivos.
¿Por qué piensas que sí deberían dejarte? Escribe detalladamente ideas que podrías usar para convencerlos.

Observa la imagen y contesta.
En tu opinión, ¿quién tiene una actuación incorrecta?, ¿por qué crees que es incorrecta?



Imagen tomada de M. Monfort: En la mente II.

Antes de pasar al apartado de análisis queremos dejar constancia de una precisión más, referida al valor relativo del estudio que presentamos.

Nuestros hallazgos han de interpretarse en relación con los datos concretos en que se basan, ya que no podemos olvidar que los datos escritos están muy condicionados por la formación recibida por el niño. Las edades que trabajamos, entre 7 y 11 años, son aún edades de adquisición, y frente a la adquisición del lenguaje, que permite una asociación más o menos fiable entre edad del hablante y estadio adquisitivo, la lectoescritura no es una adquisición, sino un aprendizaje; como tal, no depende sólo de la edad y madurez lingüística de los informantes (dependiente ésta también del entorno sociolingüístico), sino también del nivel de exigencia y enseñanza recibido, es decir, de la escolarización. No nos cabe ninguna duda de que una propuesta de redacciones como la nuestra presentaría niveles de corrección gramatical y elaboración textual muy distintos si los planteáramos en otro entorno espacial o temporal; en este sentido cabe decir que, igual que los textos hablan de sus autores, hablan también de nuestro sistema escolar y sus prioridades.

La descripción que presentamos, válida en la medida en que los datos de los niños TDAH son comparables a los de los niños del GRC, ha de ser entendida, pues, como parcial. Para nuestro objeto de interés resultará necesario completar el análisis de datos escritos con datos orales, tanto para los niños con TDAH como para los grupos de desarrollo típico; aunque el corpus cuenta con la grabación de entrevistas donde algunos de los niños relatan a la psicóloga del centro el cuento que han escrito, no tenemos los mismos datos para el grupo de control ni para las argumentaciones.

Tal y como señala Milagros Fernández Pérez (2006, 2008), hemos de distinguir entre *evaluar* y *valorar* las conductas lingüísticas de los niños; la valoración tiene en cuenta necesariamente el contexto de emisión, mientras la evaluación se relativiza con referencia a percentiles estandarizados, teniendo en cuenta variables y funciones. Por eso es necesario que las descripciones de los estadios de adquisición del lenguaje incorporen definitivamente los enfoques pragmáticos, de eficacia y adecuación comunicativa. Tal y como propone Paul (2007), y han señalado otros especialistas desde la eclosión pragmática de los años 80 y 90, una aproximación al habla infantil que pretenda ser sólida y ajustada a la realidad debe comenzar

por datos interactivos reales de las etapas iniciales; por tanto, para poder describir en algún momento el “lenguaje del TDAH” es necesario completar las evaluaciones que ofrece la bibliografía, basadas en tests estandarizados y descontextualizados, con el análisis exhaustivo de datos orales y escritos obtenidos ecológicamente. De este modo, algunas de las conclusiones que extraemos partiendo de nuestros datos escritos, pueden ofrecer nueva información al ser contrastadas con el mismo análisis sobre datos orales, lo que a su vez serviría para reconsiderar algunos estudios que han comparado la conducta verbal de niños con TDAH con la de niños diagnosticados de problemas de lectura. Se trata de un tema crucial en la medida en que el sistema de representación secundaria que supone la escritura podría considerarse más sensible a los problemas de inatención y/o autorregulación, mientras el canal oral sería tal vez más idóneo para reflejar los rasgos de impulsividad.

* * *

4. Análisis pragmático textual⁷

Como hemos hecho en los volúmenes previos del corpus respecto a datos orales, en estas páginas realizamos una aproximación pragmática a los textos escritos, mostrando el análisis de algunas categorías que no hemos tratado en las publicaciones anteriores; para que nuestras conclusiones puedan generalizarse será necesario aumentar la muestra, pero creemos que las líneas básicas resultan indicativas de los rasgos que necesitan mayor indagación. Los apartados que siguen intentan sobre todo ilustrar *una posibilidad de análisis de datos clínicos* que pueda resultar de interés para profesionales vinculados a la intervención logopédica y/o psicopedagógica.

Si simplificamos la evaluación de la pragmática considerando las categorías fundamentales de los niveles enunciativo, textual e interactivo (Gallardo 2008b; 2009), podemos ver que la investigación sobre TDAH ha señalado algún tipo de déficit para muchas de esas categorías. Por ejemplo, si repasamos los 17 ítems de evaluación del PREP-INIA⁸, vemos que hay trabajos que identifican problemas en TDAH para todas las categorías de la pragmática enunciativa: la articulación de los actos de habla enunciativos (Miranda *et al.* 2002), la emisión de actos de habla proposicionales (Idiazábal, Espadaler y Vila 2001, Silva-Ramalho 2006; Hale, Zaidel, McGough, Phillips y McCracken 2006), los actos ilocutivos (Barkley 2000; Wassenberg *et al.* 2008), las tareas de edición y las rectificaciones (Vaquerizo 2006), los tropos lexicalizados (Crespo, Manghi, García y Cáceres 2007) y las implicaturas conversacionales (Baker y Cantwell 1992; Tirosh y Cohen 1998; McInnes *et al.* 2003).

⁷ El análisis que presentamos se ha realizado con referencia a los textos escritos, pero es igualmente válido para los textos orales.

⁸ Disponible en www.uv.es/pauls

Ítems del PREP-INIA NEURAL

La conducta verbal del paciente se ajusta a las siguientes afirmaciones	SÍ	NO	No Ev
PRAGMÁTICA ENUNCIATIVA			
Actos de habla			
1. Dimensiones de los actos de habla: <i>Articula bien las palabras, de manera que las emisiones son reconocibles, sin que muestre serios problemas de</i>			
1.1. <i>Articulación fónica, modulación sonora</i> (Actos enunciativos)			
1.2. <i>Acceso léxico</i> (Actos proposicionales)			
1.3. <i>Manejo de las pausas y silencios</i>			
2. <i>Las emisiones que utiliza demuestran una comprensión suficiente de lo que se le dice, y son las adecuadas para conseguir su propósito comunicativo, aunque puedan tener fallos gramaticales o léxicos</i> (Actos ilocutivos)			
Tareas de edición			
3. <i>Pese a tener problemas de léxico o articulación, consigue transmitir su intención comunicativa (ilocutividad) con:</i>			
3.1. <i>Exclamaciones, entonaciones marcadas, sílabas sueltas, o palabras de significado impreciso, “yyy...”, “pueees”, “claro”... (Actos locutivos/enunciativos)</i>			
3.2. <i>Gestos y actos no verbales</i>			
3.3. <i>Circunloquios, rodeos, preguntas como “¿eh?, ¿no?”</i>			
4. <i>Muestra conciencia de su propia dificultad, iniciando él mismo rectificaciones en los puntos problemáticos</i> (Auto-rectificaciones conversacionales)			
Inferencias			
5. <i>Al plantearle emisiones que contienen frases hechas, refranes, etc. de sentido figurado, demuestra haberlas entendido correctamente; o las usa él mismo</i> (Inf. trópicas lexicalizadas).			
6. <i>Su conversación (pese a posibles fallos léxicos o articulatorios) avanza con relativa fluidez, respetando las leyes conversacionales de cooperación que exigen proporcionar información</i> (Implicaturas conversacionales):			
6.1. <i>Veraz</i> (Máxima de la cualidad)			
6.2. <i>Suficiente, ni escasa ni excesiva</i> (Máxima de la cantidad)			
6.3. <i>Clara, concreta</i> (Máxima de la manera)			
6.4. <i>Relevante</i> (Máxima de la pertinencia)			
6.5. <i>A veces comprendida a partir de sentidos figurados</i> (Impl. anómalas)			

PRAGMÁTICA TEXTUAL			
Coherencia			
7. <i>Al construir un relato o explicar una idea respeta las estructuras lógicas en el orden en que cuenta las cosas, la manera en que relaciona las ideas, la selección de información necesaria, etc. (superestructuras textuales narrativa y argumentativa)</i>			
8. <i>Su discurso se ajusta al tema que se está tratando, y cuando cambia de tema lo hace de manera fluida, sin brusquedad ni rupturas temáticas evidentes (macroestructuras y gestión temática)</i>			
Cohesión			
9. <i>Tiene suficiente capacidad léxica como para usar diversas maneras de referirse a lo mismo, en lugar de repetir siempre las mismas palabras o dejar la frase incompleta (Léxico: cadenas correferenciales)</i>			
10. <i>Su construcción de las palabras es completa, utilizando adecuadamente las terminaciones de sustantivos y verbos, respetando las concordancias de tiempo, género o número, así como los artículos (Morfología: agramatismos)</i>			
11. <i>Su construcción de las frases y oraciones es convencional, y utiliza enunciados de estructura completa, tanto en las oraciones (sujeto + predicado) como en constituyentes menores (preposición + término, auxiliar + verbo, etc.) (Sintaxis: paragramatismos)</i>			
PRAGMÁTICA INTERACTIVA			
12. <i>Su participación se realiza con la agilidad y rapidez propias de la conversación cotidiana, sin lentitud ni aceleración exagerada (Agilidad del turno)</i>			
13. <i>Aparentemente, su nivel de participación activa en la conversación (cantidad de turnos/palabras) es proporcional al de otros participantes; coopera en el desarrollo de la toma de turno y respeta la alternancia (Índice de participación conversacional)</i>			
14. <i>Utiliza igualmente turnos de respuesta a preguntas ajenas, como turnos que informan o preguntan (Predictibilidad: tipos de intervención)</i>			
15. <i>Su uso de los gestos, la expresión facial y la comunicación no verbal complementa y matiza su lenguaje adecuadamente, pero no lo sustituye (Gestualidad natural)</i>			
16. <i>Utiliza la mirada comunicativamente, para confirmar escucha y comprensión, para ceder o pedir el turno... (Mirada)</i>			
17. <i>Sus intervenciones son socialmente adecuadas, conformes a las convenciones de cortesía y educación (Prioridad)</i>			

Igualmente ocurre con las categorías del nivel interactivo; podemos encontrar que la bibliografía refiere déficit relativo a la agilidad conversacional y la toma de turno (Barkley 2000; Bignell y Cain 2007), la emisión proporcional de inicios y respuestas (Bishop y Baird 2001), la gestualidad y la proxémica (Barkley 2000; Vaquerizo 2006), la mirada, y la adecuación a normas sociolingüísticas como la prioridad conversacional. Todas estas categorías han sido analizadas en los volúmenes del corpus relativos a la afasia y al síndrome de Williams, por lo que en este caso centraremos nuestra atención en las categorías típicas de la pragmática textual: coherencia, cohesión y marcas de intersubjetividad.

4.1. Pragmática textual I: cohesión y conexidad

La cohesión se manifiesta en los elementos morfosintácticos y léxicos que proporcionan entidad textual a lo que de otro modo sería una simple sucesión de oraciones. Herrero (2005) la define como

“el conjunto de mecanismos lingüísticos de los que un texto se sirve para asegurar la conexión explícita entre sus partes. La cohesión hace que la interpretación lingüística de un elemento del texto (un morfema, una palabra, una construcción) se realice gracias a otros elementos del mismo texto.”

Estos mecanismos son básicamente dos:

- las cadenas correferenciales, es decir, el itinerario que describen en cada texto las distintas menciones de una misma realidad; se incluyen aquí elementos morfosintácticos (como la deixis o las proformas) y léxicos (sustituciones, paráfrasis y circunloquios, etc.).
- los conectores, elementos que enlazan las diversas partes del texto.

Además, contribuyen a la cohesión textual otros factores, como el uso de los determinantes en el ámbito nominal o la *consecutio temporum* en el verbal. Como vemos, pues, los elementos de cohesión son los típicamente asociados al déficit gramatical (lo que en afasias suele etiquetarse como agramatismo y paragramatismo); el enfoque pragmático no descuida la gramática, sino que la integra en una perspectiva enunciativa, contextualizada.

Antes de abordar el análisis estrictamente pragmático, realizamos para cada texto las medidas sintácticas habituales sobre longitud media del enunciado. La siguiente tabla muestra los valores medios de

los grupos TDAH y GRC en los dos tipos de redacción; para cada una atendemos al número de palabras, el número de oraciones, proposiciones, la longitud media de las oraciones (LMOr), el nivel de incrustación subordinada (NivSub), la longitud media de las proposiciones (LMPr) y la media de proposiciones por oración (Pr/O). Como se ve, en todos los casos el grupo TDAH muestra medidas inferiores, con la excepción de la Longitud Media de las Oraciones (posible correlato de la dificultad para planificar cierres, finales).

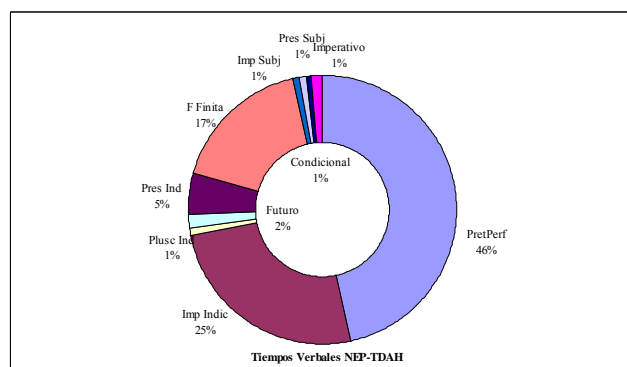
	Textos	Pal.	Oracs	Props	LMOr	NivSub.	LMPr	Pr/O
NEP-TDAH	22	96,7	5,6	18	17,4	1,7	5,6	3,2
NEP-C	22	149,1	9,3	25,6	16	2	5,2	3,1
ARG-TDAH	28	35,3	3,4	7,6	9,8	1,7	4,3	2,3
ARG-C	28	99,9	7,3	25,3	13,7	2	4,4	3,1

Valores medios sintácticos para los grupos TDAH y GRC (22 NEP y 28 AEP en ambos grupos).

Kaderavek y Sulzby (2000: 43) analizan el uso de los tiempos verbales en sus informantes con Déficit Lingüístico (TEL)⁹ y no observan diferencias notables respecto al grupo C, aunque estos últimos mostraban un mayor uso de las formas de pasado. En nuestros datos narrativos encontramos que los niños TDAH muestran un predominio de tiempos verbales de pasado, un 46% de perfectos (especialmente formas simples) y un 25% de imperfectos (cf. figura).

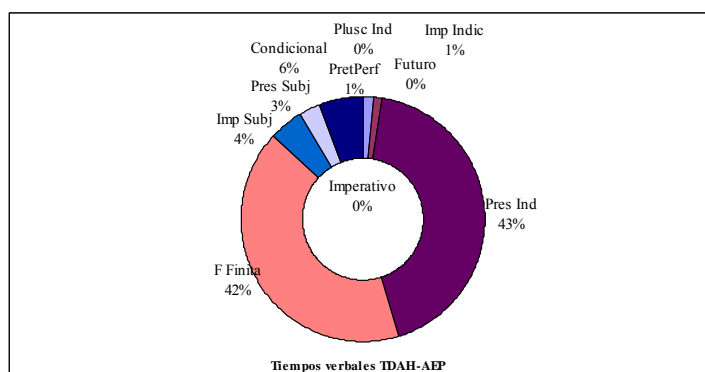
Estas medidas son perfectamente asimilables a las que vemos en las historias de los niños del grupo de control (49% de pretérito perfecto y 25% de pretérito imperfecto), y son, de hecho, las esperables en textos narrativos.

⁹ Aunque el *Specific Language Impairment* suele traducirse como Trastorno Específico del Lenguaje, TEL, consideramos que debería hablarse de Trastorno de Déficit Lingüístico.



Uso de tiempos verbales en 21 textos narrativos

Por el contrario, los textos argumentativos ofrecen un uso notable de las formas finitas, especialmente infinitivos, lo que se explica porque hemos propuesto tareas que propician el uso de perífrasis verbales modalizadoras que rigen formas verbales nominalizadas. En la medida en que casi todas las tareas se refieren a acciones (acciones no permitidas socialmente, acciones que los padres no consienten, acciones representadas en la tarea), es fácilmente entendible el predominio de infinitivos y gerundios introducidos por verbos como “deber”, “tener que” o “poder”. La proporción de usos es la siguiente:



Uso de tiempos verbales en 28 textos argumentativos

Al igual que ocurre con las narraciones, no existe ninguna diferencia especialmente destacable con los usos verbales del grupo C. El único rasgo que sí consideramos digno de mayor estudio es la aparición de tiempos futuros (5% de usos, frente a su nula aparición en TDAH), lo que podría apuntar a una capacidad de previsión no reflejada en los textos TDAH de esta edad. Por lo demás, en el grupo C encontramos que los usos temporales son asimilables: un 40% de formas finitas (vs. 42%), un 41% de presente de indicativo (vs. 43%), y un 5% de condicionales (vs. 6%). Podemos relacionar esta leve diferencia en el uso de futuros (pendiente –insistimos– del análisis de una muestra mayor) con la observada por Rennie (2003) a propósito del contenido proposicional de su corpus.

Rennie (2003) contrasta 5 niños con TDAH y 5 niños de desarrollo típico en una tarea no planificada jugando con un juego Lego; señala diferencias relativas a los temas vinculados al aquí y ahora de la enunciación y los fallos de ilocutividad (aunque considera estos rasgos erróneamente como elementos sociolingüísticos); mientras los niños con TDAH tendían a centrar su atención en el momento de la enunciación (un 66% del contenido de los enunciados), el grupo C lo hacía en menor medida (un 40%), e introducía más temas de contenido referencial abstracto. También aprecia que el grupo TDAH proporciona un 13,3% de respuestas nulas a las preguntas del evaluador durante la tarea, frente a un 1,6% por parte del grupo C.

Esta característica podría reformularse como un exceso de anclaje déictico en la enunciación (exceso respecto a sus pares del grupo C), lo que en la esfera verbal se relacionaría con el predominio de formas en presente y en la esfera cognitiva limitaría la capacidad de adelantarse y prever consecuencias asociadas a las acciones. He aquí un caso prototípico del grupo C en el que apreciamos el uso de futuro:

Primera regla: si nos pegamos nos castigan y si son muchas veces nos pueden abrir un expediente. Si pegamos no nos **irá**[hira] bien[vien] el día de mañana y si no[sino] nos va bien[vien] no **tendremos** una vida buena[vuena].

Segunda regla: si insultamos nos van a pegar y aparte, nos van a castigar por cualquier insulto, no nos va a ir[hir] bien. Si dejamos de insultar no **habrá**[abra] peleas.

Tercera regla: si nos molestamos nos **insultaremos**, luego nos **pegaremos**; molestar es como fastidiar, y si hacemos[acemos] eso al final no **seremos** amigos, al final no **tendremos** amigos. [GRC470/9:05/M]

Esta ausencia de verbos futuros en los textos TDAH es uno de los rasgos que plantea la necesidad de una investigación específica con una muestra mayor.

La proporción de errores sintácticos relativos a la *consecutio temporum* en los datos de nuestra muestra es equiparable a la que hallamos en los niños de desarrollo típico; este es uno de los rasgos que autores como Redmond (2004, 2005) utilizan como síntoma de Déficit Lingüístico. En nuestros textos TDAH encontramos errores en los verbos más bien de tipo léxico, utilizando algunos verbos con valor de proforma, o con un significado poco definido (36 NEP, 4 NEP).

Los siguientes textos muestran problemas con la *consecutio temporum*, si bien se trata de un ripo de error que, como hemos dicho, aparece igualmente en textos GRC:

Erased una vez una bruja que tenía un duende. El Duende le dijo a la bruja que "volveré sabio de la cueva oscura", y la bruja sin decirle a su duende que tenía una llave que abría[Ort:habría] todas las cerraduras. Se fue la bruja para abrirla[habrirla] y además la Bruja sabía hacer carate. Cuando la bruja se fue a su castillo, el Duende todavía[todavía] no había llegado. Cuando el duende **había llegado volvió** con la cara de sabio. [TDAH14/10:04 a; F]

Respetar las normas de tráfico. (...) Porque si no las respetáramos **hubieran** muchas muertes, accidentes, etc. [TDAH49/11:05/M].

Como hemos dicho, la cohesión se manifiesta también en los mecanismos de correferencialidad léxica y los conectores. En su análisis gramatical y pragmático, Kim y Kaiser (2000) mencionan un déficit de cohesión del 45% en su muestra de niños con TDAH (11 niños con TDAH y 11 controles de desarrollo típico).

El dominio de los mecanismos deícticos es imprescindible para situar los elementos discursivos respecto al tiempo y lugar de la enunciación; Tomasello (2003: 271) señala que la transición de un discurso centrado en el aquí-y-ahora hacia un discurso narrativo que pueda referir hechos pasados, obliga al niño a dominar los mecanismos de la deíxis fórica o textual.

Los conectores son una categoría textual que proporciona cohesión al texto; esta categoría incluye enlaces interoracionales como las conjunciones de coordinación y subordinación (*y, pero, no obstante...*), o locuciones invariables que conectan párrafos (*de*

entrada, entonces, es decir, para empezar,...), así como también los que vinculan el texto con la situación discursiva. Funcionalmente, podemos distinguir un uso sintáctico de los conectores y un uso pragmático que suele especificarse con el término “marcadores”. Portolés (1998: 25) define así los marcadores:

“son unidades invariables, no ejercen una función sintáctica en el marco de la predicación oracional y poseen un cometido coincidente en el discurso: el de guiar, de acuerdo con sus distintas propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas las inferencias que se realizan en la comunicación”.

Kaderavek y Sulzby (2000:44) encuentran en su estudio con niños TEL que los niños de desarrollo típico utilizaban conectores en los textos narrativos con más frecuencia que los niños con TEL (un 28% frente a un 6%). En nuestros textos vemos también que los niños con TDAH utilizan un promedio de 4,5 conectores en cada texto argumentativo y 10,8 en cada texto narrativo, mientras que en el grupo C encontramos una media de 13,5 en los textos AEP y 15,6 en los NEP. No obstante, si tenemos en cuenta la diferente longitud media de los textos en cada grupo vemos que la diferencia proporcional es escasa:

	TDAH-NEP	TDAH-AEP	GRC-NEP	GRC-AEP
Conectores por texto	10,8	4,5	15,7	13,5
Long.Media Textual	96,7	32,1	149,1	110,2
	8,9	7,1	9,5	8,1

Valor medio de conectores en los textos

Encontramos en ambos grupos el uso reiterado de los conectores “y”, “y entonces”, “entonces” para unir episodios de una trama o justificaciones de una argumentación; son conectores a los que podemos atribuir una función demarcativa en la medida en que sirven para jalonar el texto y dibujar el itinerario discursivo (Prego 2006b), sumando eventos sin necesidad de matizar la relación entre ellos; la conjunción “y” es el conector más utilizado en todos los grupos. El ejemplo siguiente presenta una sucesión de hechos que se aproxima a la enumeración; obsérvese el uso de las rutinas textuales de inicio y cierre narrativo:

Había una vez un pescador que estaba en lo más profundo del bosque e iba[y hiva] caminando por el bosque y se encontró un ogro en el bosque, y el pescador no se asustó sino que luchó con el ogro. **Entonces** lo mató y fue al lago donde estaba pescando y se encontró una botella con un mensaje y dentro de ese mensaje había una lotería de buen ganador. **Entonces** se volvió muy fuerte **porque**[por que] la carta del ganador le había dado fuerza y también en el bosque había un extraterrestre **pero** no le hizo nada **porque**[por que] le dijo **que** le trae la Paz, y colorín colorado este cuento se ha[sea] acabado. [TDAH35/10:01/M]

Mención especial nos merece el uso de “de repente” en los textos narrativos como introductor de sucesos, y “por ejemplo” en la introducción de casos de las argumentaciones, ya que la función demarcativa se muestra en ambos especialmente resaltada.

Los datos nos muestran casos en los que se utilizan erróneamente los conectores (tanto en su uso sintáctico como pragmático), pero los encontramos en ambos grupos de textos (TDAH y C). Véase por ejemplo este fragmento, donde la utilización de los conectores “por eso” y “pero” resulta inadecuada en la medida en que no se introduce ninguna información causal ni adversativa:

Érase[Era se] una vez una princesa que era una heroína, **por eso** un día estaba en lo profundo[pofondo] de un bosque recogiendo flores, **pero** de repente[rrepente] tuvo un mensaje de los extraterrestres. [TDAH10/10:01/M].

Nuestro análisis de los conectores en las narraciones TDAH nos permiten indentificar usos anómalos que se refieren al enlace de complicaciones y resoluciones (Gallardo 2007b); vemos que en ocasiones, los nexos se utilizan para unir elementos que en realidad pertenecen a sucesos o a episodios distintos. Por ejemplo, en el siguiente fragmento de narración, vemos que el conector “porque” no resulta explicativo de la oración principal (“se perdió”):

Y un día Sacapuntas se perdió en el planeta de los Simios buscando el dinero **porque** un día vio una huella misteriosa que era pasta en billetes de 200€. [TDAH1/10:00/M]

4.2. Pragmática textual II: la coherencia

La coherencia de los textos se apoya en una categoría abstracta que es la superestructura. Las superestructuras son teorizadas sobre todo en el marco de la gramática del texto de los años 70; citamos la definición de Van Dijk (1989: 53), realizada desde un modelo que intentaba trasladar el modelo de generación de oraciones a la generación de textos :

"una superestructura puede caracterizarse intuitivamente como la 'forma global' de un discurso, que define la ordenación global del discurso y las relaciones (jerárquicas) de sus respectivos fragmentos. Tal superestructura, en muchos aspectos parecida a la 'forma' sintáctica de una oración, se describe en términos de 'categorías' y de 'reglas de formación'. Entre las categorías del cuento figuran, por ejemplo: la introducción, la evaluación y la moraleja".

Estos esquemas textuales son esenciales, por ejemplo, para el almacenamiento y memorización de informaciones (Olson 1990); Chafe (1990: 80) señala que los esquemas textuales transmiten expectativas sobre la realidad, proporcionándonos

"prepackaged expectations and ways of interpreting that are already available to it".

La superestructura se puede relacionar con el concepto de secuencia prototípica (Herrero 2005), propuesto por Adam para identificar las unidades textuales mínimas, a partir de cuya combinación se forman los distintos tipos de textos. Este concepto es útil para dar cuenta de la simultaneidad de modelos estructurales en un único texto; la superestructura permite también relaciones de inclusión mutua en la medida en que las narraciones pueden incluir argumentaciones en su dimensión evaluativa, y las argumentaciones pueden albergar esquemas narrativos en los ejemplos.

Era una vez, cuando aún existían los dragones y los niños iban a la guerra. Un niño llamado Marc que se infiltró en el ejército contrario. Los demás sospecharon a sospechar. Con el tiempo Marc encontró una chica muy guapa y se enamoró de ella. Los dos se hicieron novios y tuvieron una familia.

En unos años hubo una guerra mundial en su país. Y los niños no tenían que ir a la guerra. Así que cogieron su dragón y se fueron volando.

Pasados los años encontraron un pequeño pueblo llamado Suik, era un poco siniestro, pero era acogedor.

Un día en el castillo que había perdido en medio del bosque se alojó "el Conde Drácula".

Marc, muy valiente, decidió ir a matarlo, así podría quitarse

el miedo. Luego, su mujer insistió en que se quedara pero él se negó. El castillo

era oscuro y tenía dos árboles a cada lado, uno oscuro con forma de mano y otro bien cuidado. También dos puertas, una grande y otra pequeña, entre por la más grande.

El castillo era terrorífico y había muchísimas puertas, así que consiguió entrar por la más pequeña. En esa puerta vio que había un megallón de retratos de "el Conde Drácula". Así que decidió seguir adelante, tenía la sensación de que estaba muy cerca de su destino.



4.2.1. Superestructura narrativa

Los enunciados narrativos aparecen en una etapa muy temprana del proceso de adquisición:

“At sometime around their second birthdays, young children begin to talk not just about ongoing events, but also about past events, a transition sometimes characterized as moving from the here-and-now to the there-and-then.” (Tomasello 2003: 270).

Existe una gran tradición de análisis de textos narrativos en TDAH (así como en TEL y otras situaciones) que se basan sobre todo en tareas de renarración de historias (Trabasso y van der Broek 1985; Merrit y Liles 1987, 1989; Tannock, Purvis y Schachar 1993; Purvis y Tannock 1997; Kaderavek y Sulzby 2000). La narración es un tipo de secuencia textual esencial; Labov la define como

“one method of recapitulating past experience by matching a verbal sequence of clauses to the sequence of events which (it is inferred) actually occurred.” (1972:359-360).

El marco teórico subyacente a casi todos los estudios sobre narración y TDAH es de ascendencia generativista: se basa en las gramáticas de historias desarrolladas desde los años setenta por autores como Petöfi, Van Dijk, Stein y Glenn (1979), Stein y Policastro (1984). Angel Herrero (2005) describe así la vinculación de las gramáticas de historias con la visión generativista del lenguaje:

“La gramática del texto fue concebida como un contrapunto a la gramática de la oración, comprendiendo un conjunto de reglas y de rasgos expandibles más allá de las fronteras oracionales. Un texto era una secuencia de oraciones (del sistema, es decir, teóricas) que recibiría una descripción gramatical de sus constituyentes oracionales más algunos mecanismos de enlace.”

Sin embargo, tal y como ha señalado Bruner (1993: 135), los textos narrativos no pueden explicarse mediante reglas de generación, ya que necesitan apoyarse necesariamente en el conocimiento de la propia cultura.

Nuestro análisis de la superestructura narrativa se centra en la identificación de sus categorías básicas, y tiene en cuenta tres niveles informativos distintos: el nivel estrictamente narrativo, que refleja

acciones y sucesos (organizados en complicaciones y resoluciones), el nivel descriptivo (al que pertenecen los datos sobre tiempos, lugares y personajes), y el nivel evaluativo (que extrae la información moral que puede derivar de la historia).

1. Categorías del nivel narrativo

Siguiendo la superestructura clásica de Van Dijk, las categorías mínimas de este nivel son la *complicación* (el acontecimiento desencadenante) y la *resolución* (el cambio de estado producido por tal acontecimiento inicial). Cada agrupación de estas dos acciones constituye un *suceso*, identificado por compartir un mismo *marco* (categoría del nivel descriptivo). La agrupación de un suceso y su marco constituye un *episodio*. Desde el punto de vista sintáctico, este nivel está integrado por cláusulas de acción, cuya progresión se ciñe por lo general a una línea temporal de sucesividad acorde a nuestros esquemas narrativos. Desde el punto de vista semántico/argumental, se incluyen en este nivel como unidades específicas los objetos verbales que complementan las acciones.

Encontramos que los niños muestran algún problema con la expresión de relaciones entre algunas acciones, según hemos indicado a propósito del uso de conectores. McInnes et al. (2003:7) señalan que estos mismos problemas aparecen también en la comprensión de narraciones orales:

“ADHD children comprehended factual details from standardized narrative passages and expository passages as well as normal children. However, they had significantly more difficulty than did normal children with subtle aspects of comprehension such as making inferences from the expository information, and monitoring their comprehension of instructions. Furthermore, the general pattern of findings for factual versus inferential comprehension was maintained even when word decoding and sentence formulation abilities were statistically controlled.”

Por lo que se refiere al promedio de sucesos por texto, encontramos que los niños del GRC escriben una media de 4,5 sucesos narrativos en cada texto, mientras que el grupo TDAH escribe 6 sucesos por término medio en cada texto.

2. Categorías del nivel evaluativo

Este nivel incorpora a la historia aspectos que van más allá de lo estrictamente narrativo, y que nos permiten conjugar la superestructura narrativa con la otra superestructura prototípica: la argumentativa. Como hemos visto, Bruner (1986, 1993) considera que estos dos tipos textuales constituyen en realidad los dos modos básicos de procesamiento cognitivo, y que cada uno de ellos proporciona modos característicos de ordenar la experiencia, de construir la realidad. Existen dos subcategorías evaluativas:

- la *evaluación*: es decir, el significado que los hechos narrados tienen para los personajes dentro de la trama.
- la *moraleja*: que explicita el significado moral de la historia para los lectores. En las historias conversacionales cotidianas este nivel corresponde al motivo que justifica su inserción en el desarrollo conversacional; con frecuencia esta evaluación es implícita, o aparece diseminada a lo largo de la narración sin que podamos aislarla en una o más intervenciones específicas; Bruner habla al respecto de “justificación”, y señala que esta categoría exige lo que cabría reconocer como teoría de la mente:

“A principle of relevance governs the telling of a story. It must contain not only an account of events (...), but it must also contain a justification for being told on this particular occasion.(...) the ‘why tell’ fulfills the requirement of intersubjective accommodation with one’s interlocutors.” (Bruner 1993: 134).

Los datos muestran una notable escasez de informaciones de este nivel, tanto en el grupo TDAH como en los textos de control. Es plausible pensar que las moralejas no pertenecen al modelo textual de los informantes, pues ya no son categorías explícitas habituales, de ahí su nula aparición. Sin embargo, sí que es posible encontrar, en ambos grupos, algunas informaciones que pertenecen al nivel evaluativo dentro de la trama

La ausencia de estos elementos no refleja una incapacidad de los niños, en la medida en que las tareas argumentativas sí nos muestran este tipo de juicios morales; su no inclusión en las narraciones, compartida por los niños TDAH y los GRC, reflejaría más bien una

superestructura en la que estos elementos no son canónicos, indispensables.

3. Categorías del nivel descriptivo

Estas categorías conforman el anclaje deíctico de las informaciones estrictamente narrativas, y proporcionan la información contextual necesaria para que el oyente entienda bien la historia. En la modalidad oral, Labov y Fanshel (1977) se refieren a estas informaciones con una categoría global que llaman “orientación”. Podemos diferenciar tres subcategorías:

- tiempos,
- lugares
- y personajes.

Nuestro análisis computa cada información relativa a las tres subcategorías, tanto las meramente existenciales (“*Había una vez una pastora*” aporta una información temporal y una de personaje) como las calificativas o descriptivas (“*Le gustaba mucho ir por las montañas cogiendo flores*” introduce una información descriptiva del personaje y otra vinculada a un lugar). En el modelo clásico de Van Dijk, los cambios en las subcategorías descriptivas (lo que él denomina *marco*) suponen un cambio de *episodio*.

La tarea proporciona siempre tres personajes (héroe, amigo y enemigo), un lugar, y alguna información añadida al héroe (por ejemplo, el objeto mágico, el objetivo); la gran mayoría de los textos se limitan a esta información sin ampliarla. Registramos las expresiones temporales y locativas, la mayoría de las cuales son relativas (*entonces, después, al día siguiente, un día, una vez, allí, un lugar...*); no aparecen tiempos ni lugares concretos que no hayan sido proporcionados por la tarea (algo que sí encontramos en el grupo C).

Nuestros datos presentan una pobreza narrativa que arranca precisamente del escaso desarrollo de esta categoría descriptiva: las historias parecen no avanzar o avanzar inconexamente porque los narradores omiten las categorías espaciotemporales que enmarcan las acciones. Estas informaciones constituyen un fondo (*background*) aparentemente marginal, pero imprescindible para poder entender los hechos adecuadamente (Goodwin 1984). Sin embargo, se trata de una limitación compartida por ambos grupos, y que se ajusta a los procesos de adquisición del lenguaje (García Soto 1997; Prego 2006a y b; Fernández Pérez 2006); en la etapa de adquisición de la narración

que se extiende entre los 7 y 11 años, la tendencia es la de priorizar la información agentiva frente a la descriptiva (que en cambio ha sido focalizada en la etapa previa, entre los 4 y 7 años).

Como ejemplo de análisis de la superestructura mostramos el texto TDAH.4.NEP, con etiquetas relativas a las informaciones temporales [Tp], los personajes [Pj], la información locativa [Lg], las complicaciones y resoluciones [Co, Re], así como las categorías ausentes [Au] (en este caso evaluación y moraleja). Otras etiquetas del texto del ejemplo se refieren a las incoherencias semánticas [IncSem] y sintácticas [IncSint] y los fallos ortográficos [Ort]:

Un día[Tp01] el lobo[Pj01] malvado[Ort01:malvado][Pj01.2] vio[Co01] un rayo láser en el cielo[Lg01], el castillo de la princesa[Lg02] estaba alucinado[IncSem01] y la princesa[Pj02] se le acercó[Ort02:ere se la cerco][Co01] y el lobo iba a comérsela[Co02] y Supermán[Pj03] la salvó[Ort03:salbo][Re01] y se queda[IncSem02][IncSint:TpoV] de muchísimo amor[Re02][AuEv][AuMo].

La gráfica muestra el desarrollo de las categorías narrativas considerando cada corpus; como se ve, no hay distancias llamativas entre los dos grupos:

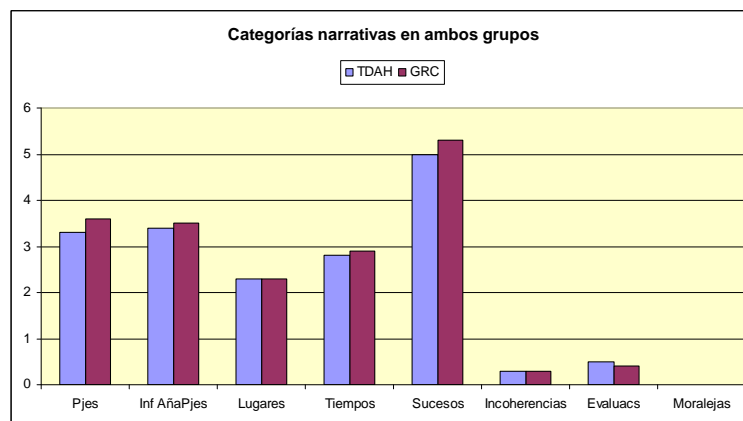


Figura: Utilización de las categorías de la superestructura narrativa en los dos grupos (21 textos en cada grupo).

Tal y como señala la bibliografía encontramos incoherencias en la superestructura, ya que no está claro el objetivo, no hay una secuenciación lógica de los acontecimientos:

Había una vez una princesa que se escondía en un sitio pero solo se abría[habría] con una llave y ella cogió un suero de la verdad pero el robot la quería matar pero ella tenía unos patines de ruedas a reacción y ella se iba[hiva] a[ha] pensar en el castillo abandonado[habandonado]. Pero ella tenía un sueño extraño. Y ella quería ser reina y ella tenía un amigo, un hada. [TDAH26.NEP.M]

Estos fallos en el mantenimiento de las categorías de la superestructura pueden explicarse por el déficit en la memoria de trabajo:

“Una limitada memoria de trabajo fuerza un reparto diferencial de la atención, creando conexiones inmediatas entre los sucesos de la historia en perjuicio de conexiones causales que requieren recuperar la información anterior.”
(Miranda et al. 2004: 112)

Así lo sugieren también Dodwell y Bavain (2007) en su estudio de narraciones de niños con TEL. Tannock (2005: 48) señala que los niños con TDAH son menos hábiles para incluir el objetivo general de la historia y para mantener una meta única a lo largo de toda la narración; también muestran más errores (discontinuidades, referencias ambiguas, anacolutos) y son menos eficaces y lentos en sus autorrectificaciones, rasgos que relaciona con el déficit de control inhibitorio y planificación ejecutiva:

“these narrative problems are believed to reflect the well-documented inhibitory control and planning deficits inherent in ADHD.”

Podemos relacionar estas dificultades con las que ofrece en general el texto argumentativo y, especialmente, las relaciones abstractas, como la de causalidad.

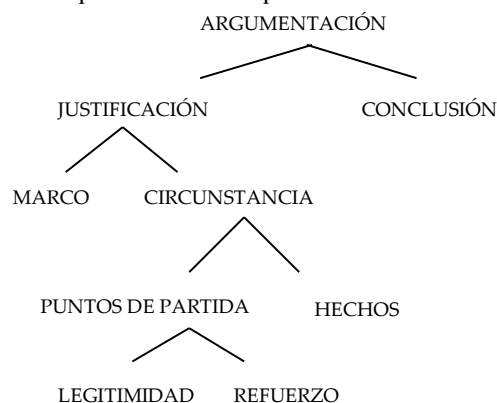
4.2.2. Superestructura argumentativa

Si la emergencia de enunciados narrativos se sitúa en torno a los dos años de edad (Tomasello 2003: 170), y la estructura narrativa canónica se estabiliza en torno a los 6/7 años, la aparición de argumentaciones es algo más tardía. La descripción clásica de Halliday (1975) sobre las funciones del lenguaje sitúa la etapa

heurística de exploración del entorno (la fase del “¿por qué?”) entre los 12 y 18 meses; entre los 3 y 4 años el niño hace intentos de explicar las cosas, pero la argumentación como tal se asienta entre los 13 y 17 años.

La superestructura argumentativa no suele estudiarse en el ámbito clínico, y el TDAH no es una excepción (aunque destaca en este sentido el trabajo de McInes, Humphries, Hogg-Johnson y Tannock 2003, a partir de textos académicos). Como ya hemos señalado al presentar los datos, creemos que es necesario evaluar también las habilidades de los informantes en este tipo de textos, y las primeras aproximaciones realizadas (Gallardo 2008) nos muestran que la variable tipo de texto es relevante. También hemos señalado ya que por lo general nuestros informantes no están acostumbrados a redactar textos argumentativos, lo que justificaría, de entrada, la menor longitud de las argumentaciones frente a las narraciones escritas.

La superestructura argumentativa (Van Dijk 1978:158) supone un vínculo entre una hipótesis o premisa y una conclusión; las categorías típicas son las que muestra el esquema:



La relación entre las hipótesis o justificaciones puede ser implícita (supuesta) o explicitarse mediante conectores argumentativos, que Moeschler define como

“un morpheme (un type de conjonction de coordination, conjonction de subordination, adverbe, locution adverbiale, etc.) qui articule deux énoncés ou plus intervenant dans une stratégie argumentative unique.” (Moeschler, 1985: 62).

Estos conectores son los que permiten distinguir tres tipos básicos de movimiento discursivo: concesivo, conclusivo y consecutivo:

- Los movimientos concesivos relacionan dos constituyentes que son argumentativamente contradictorios; el primero puede introducirse con conectores concesivos *aunque, incluso, aun cuando...*, y el segundo con conectores adversativos: *pero, aún así, de todas formas, sin embargo, no obstante...*
- Los movimientos conclusivos completan la concesión con un tercer elemento que explicita la conclusión, introducida por lo general con conectores del tipo *finalmente, y así..., en el fondo, de todos modos, a fin de cuentas, en suma...*
- Los movimientos consecutivos no presentan ninguna contradicción entre los argumentos, y puede hablarse de cierta unidireccionalidad argumentativa (Moeschler, 1985: 134). La conexión consecutiva establece entre los dos argumentos una relación deductiva o de causa > efecto; habitualmente se presenta un argumento seguido de su conclusión explícita, generalmente con conectores del tipo *pues, así que, entonces, por consiguiente, luego, con que...* La argumentación causal es la que invierte el movimiento argumentativo y focaliza la causa de la conclusión; su nexo prototípico es *porque*.

Los conectores argumentativos más utilizados en los cuatro grupos se mueven en el ámbito que Moeschler describe como de “monodireccionalidad argumentativa”: se trata de *porque* y *entonces*, que plasman argumentaciones causales y consecutivas. En toda la muestra sólo encontramos 3 usos de *aunque* (los tres en GRC-AEP); en los textos TDAH-AEP observamos que *porque* supone un 33% del total de conectores, y en los GRC-AEP un 25%, lo que es fácilmente explicable por la propia tarea:

El niño del medio está haciendo mal y actuando mal[au] **porque** está empujando, apartando, pisoteando y dando codazos, y eso es ser mala persona **porque** está maltratando a la gente y eso está muy mal y es una falta de respeto. [TDAH19/10:01/M]

No me dejan porque hay mucho tráfico y mi hermana se tendría que ir en coche y les pillan de paso[depasso] llevarme en coche. [TDAH47/11:05/M]

También vemos argumentaciones causales en el ámbito narrativo (donde *porque* constituye el 3%; *pero* un 8%; e y un 50%):

"Ríndete, lobo malvado, **porque** yo te estoy[testoi] clavando la espada en el corazón" [TDAH18/11:06/M]

"Cuando Supermán vio el castillo se asombró un poco, **porque** no sabía lo que pasaría y cuando entró en su cuarto vio[bio] a la princesa triste, y le preguntó a ver qué le pasaba, y la princesa se lo contó todo". [TDAH31/11:11/M]

La bibliografía ofrece algunos estudios centrados en la comprensión de relaciones causales por parte de los niños con TDAH (Lorch, Milick y Sanchez 1998; McInes, Humphries, Hogg-Johnson y Tannock 2003) según los cuales cabe esperar que estos niños tengan problemas para la comprensión de relaciones causales complejas en las narraciones. Pero las relaciones causales (aunque aparezcan en textos narrativos) son un ejemplo de relación argumentativa.

4.3. Pragmática textual (III): huellas enunciativas

En este apartado analizamos los rasgos textuales que pueden ser considerados como muestra expresiva de la existencia de una capacidad intersubjetiva en los hablantes. Utilizamos el término de "capacidad intersubjetiva" para referirnos a lo que otros autores llaman "teoría de la mente". Como es bien sabido, el concepto surge en el ámbito de la primatología, para reflejar la capacidad de ciertos primates de considerar las creencias, intenciones y sentimientos de los demás (Premack y Woodruff 1978). Creemos que esta capacidad se pone en juego necesariamente en contextos interactivos, por lo que asumimos el planteamiento de autores como Hobbson (1993) o Rondal (2007) y preferimos hablar de capacidad intersubjetiva:

"La hipótesis de la teoría de la mente propuesta en los últimos años prevé que los primates humanos (...) disponen de una intersubjetividad, de una capacidad de intuir el estado mental de un semejante basándose en el contexto e infiriendo a partir de la propia mente y de las propias experiencias de la vida." (Rondal 2007: 51).

Resulta fácil (diríamos que inevitable) relacionar esta habilidad con dos conceptos fundamentales de la teoría pragmática, como el principio griceano de cooperación (Grice 1975) o la teoría de la enunciación (Benveniste 1970). Desde este planteamiento hemos identificado una serie de recursos lingüísticos cuya utilización

requiere que el hablante posea esta capacidad intersubjetiva (Gallardo 2008); de este modo completamos la tradición de estudios que ha estudiado la teoría de la mente exclusivamente a partir de tests de comprensión, como las tareas de falsa creencia propuestas por Wiemer y Perner (1983) para niños de desarrollo típico y aplicadas luego a grupos poblacionales con algún tipo de déficit (Baron-Cohen, Leslie y Frith 1985; Perner, Leekam y Wimmer 1987; Frith y Happé 1994; Casidy et al. 1998; Peterson y Siegal 2000). La relación de la capacidad intersubjetiva con la adquisición del lenguaje ha sido enfatizada por Tomasello (2003: 281):

“the acquisition of language –in particular the consistent pressure to adjust utterance formulations for particular listeners in particular discourse circumstances- may also play a necessary, or at least a facilitative, role in children’s emerging understanding that other persons are mental agents with thoughts and beliefs of their own (theory of mind)”.

La perspectiva de la Teoría de la Enunciación de Benveniste nos lleva a considerar toda expresión como huella del hablante; los mecanismos gramaticales se analizan como marcas formales de un sujeto implicado en una situación de intercambio:

“En tanto que realización individual, la enunciación puede definirse, en relación con la lengua, como un proceso de ‘apropiación’. El locutor se apropia del aparato formal de la lengua y enuncia su posición de locutor mediante indicios específicos, por una parte, y por medio de procedimientos accesorios, por otra.

“Pero inmediatamente, en cuanto se declara locutor y asume la lengua, implanta al ‘otro’ delante de él, cualquiera que sea el grado de presencia que se atribuya a ese otro. Toda enunciación es, explícita o implícita, una alocución, postula un alocutario. (...) El acto individual de apropiación de la lengua introduce al que habla en su habla. He aquí un dato constitutivo de la enunciación. La presencia del locutor en su enunciación hace que cada instancia de discurso constituya un centro de referencia interna.” (Benveniste 1970: 84-85).

Entre estas marcas formales de la enunciación¹⁰, que delatan la presencia del autor en su texto, hemos considerado que hay algunas directamente vinculadas a la capacidad intersubjetiva del enunciador; son las siguientes:

- Las unidades léxicas que reflejan conceptos vinculados a la capacidad intersubjetiva: por un lado lo que Rondal (2007: 54) llama verbos mentalistas, y por otro, sintagmas nominales que se refieren al mismo campo semántico.
- Emergencia de la enunciación en el enunciado: son los casos en que el autor del texto aparece en el enunciado, con la alusión a las personas de la enunciación (autor/lector).
- Huellas de intertextualidad y polifonía textual en el enunciado: consideramos aquí tanto las menciones a otros textos del marco cultural del autor, como los diálogos incrustados en el texto (ya sea en estilo directo o indirecto).

1. Expresiones mentalistas

Cabe pensar que si un hablante ha desarrollado su capacidad de mentalización, de conferir a sus interactuantes creencias, intenciones, sentimientos y deseos, utilizará un léxico que refleje esta capacidad. En la esfera verbal, utilizará verbos que designen acciones relacionadas con estas acciones, a los que a veces (Rondal 2007) se ha llamado verbos mentalistas (VM): *creer, saber, sentir, imaginar, pensar, considerar, creer, respetar, culpar...* En las narraciones, los niños caracterizan a sus personajes a partir de sus creencias, intenciones, etc.:

Volvía cansada cuando, de pronto, frente a su casa, encontró una huella **misteriosa**. **Quiso** taparla, pero no pudo. **Quiso** huir, pero sus piernas no reaccionaban. **Quiso** gritar, pero sus labios no se lo **permitían**. [GRC410/10:02/M].

¹⁰ Esta visión de la palabra como hecho dialógico, intersubjetivo, nos remite a muchas otras teorías, como la postura vigotskyana sobre la función socializadora del lenguaje (1934: 87), la teoría de Mijaíl Bajtín sobre el dialogismo y su consideración de la palabra como “producto de la relación recíproca de un hablante y un oyente”, Vicente 1987: 349), o la visión reactiva de toda conducta (verbal o no) de la Escuela de Palo Alto (G. Bateson describe el objeto de la psicología como “el estudio de las reacciones de los individuos a las conductas de otros individuos”, Wittezaele y García 1992: 51).

También encontramos adverbios que necesariamente suponen la atribución de estados mentales o que reflejan juicios de valor por parte del escritor: *bien, mejor, mal...*

En tercer lugar, los elementos nominales mentalistas revelan igualmente la capacidad intersubjetiva del escritor del texto; analizamos en cada texto el léxico específico que alude a acciones, cualidades y estados relacionados con la cognición, los sentimientos o la intención propia y/o ajena:

Había una vez una pastora que era **muy lista** pero no tenía dinero. Ella **quería** ser detective pero como era tan pobre no podía estudiar [GRC418/9:11/F].

El protagonista matabatodas las persona que se portaba mal y el enemigo hacia magia a todos los que se portaba bien y el objeto magicos de sa parecian los que se por taban regular y el amigo era el que vigilava si alguno se portaba mal.[TDAH27/9:02/M]

La relación de estos elementos lingüísticos con la capacidad intersubjetiva (McLean, Moore y Carter 2000; Symons et al. 2005) ha llevado a valorar los cuentos infantiles como instrumento de fomento de la teoría de la mente (Astington 1993; Rabazo-Méndez y Moreno-Manso 2007); creemos que un rasgo importante en esta idoneidad es la riqueza en diálogos e interacciones verbales, no sólo en léxico mentalista.

El siguiente gráfico muestra el uso de unidades léxicas mentalistas, tanto verbos (VM) como otros sintagmas (ExprM), mostrando el valor medio por cada texto; como vemos, la diferencia es notable en el ámbito argumentativo (AEP), donde los niños TDAH aparecen más rezagados.

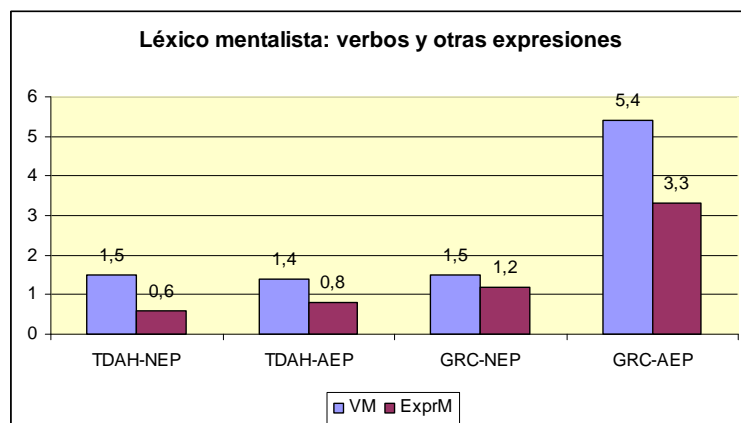


Figura: Utilización de verbos y otras expresiones mentalistas por ambos grupos en narraciones y argumentaciones

2. Emergencias enunciativas

Nos referimos a los casos en que el texto da cabida a la situación enunciativa, concretamente a los papeles interactivos de emisor y receptor. Con la alusión al sujeto que lee y/o al sujeto que escribe, el niño está demostrando plena consciencia del contexto interactivo:

Bien, **os describiré** a la princesa. [GRC432/10:01/F]

Erase una vez un pescador que estaba durmiendo. Tuvo un sueño muy raro. **Te lo voy a contar**. El pescador se fue navegando hasta una isla en la que vivía una bruja muy mala. [TDAH037/9:06/M]

En la medida en que los textos argumentativos se han planteado como preguntas directas a los niños sobre su opinión concreta sobre algo, es normal que la aparición de estas marcas formales sea mayor en el ámbito AEP. La gráfica nos muestra los valores de cada grupo:

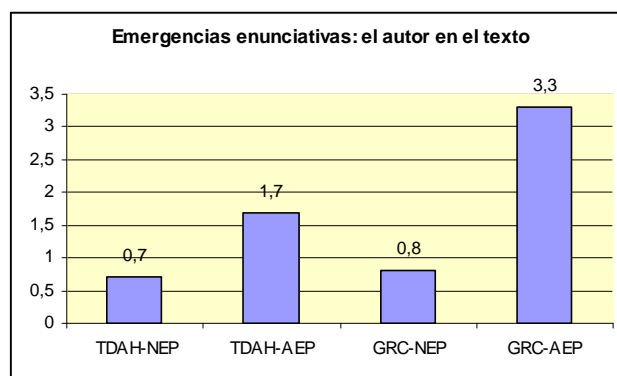


Figura: Emergencias enunciativas de autor y lector en los textos.

Como puede verse, los valores narrativos siguen siendo equiparables entre los dos grupos, y la distancia mayor aparece en el ámbito argumentativo.

3. Polifonía textual

Un rasgo relacionado con esta dimensión es la utilización de rutinas textuales que se ajustan al canon textual, lo que verificamos especialmente en el texto narrativo. Son muchos los niños que inician sus redacciones con expresiones rutinizadas, del tipo “*érase una vez*”, “*había una vez*”.

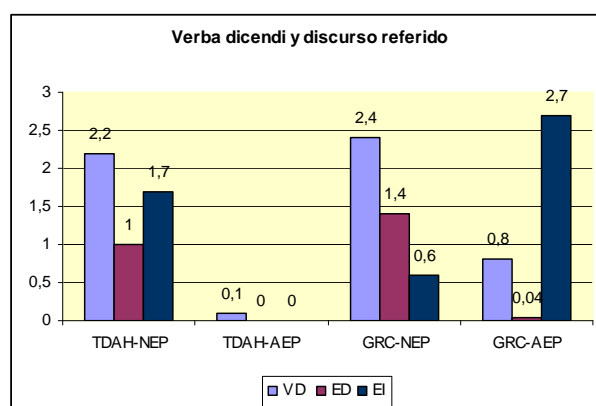


Figura: Verba dicendi y discurso referido en los textos.

En definitiva, las huellas formales de capacidad intersubjetiva por parte de los niños de los cuatro grupos, dibujan este perfil genérico, donde vemos menos marcas en los textos TDAH que en los textos GRC.

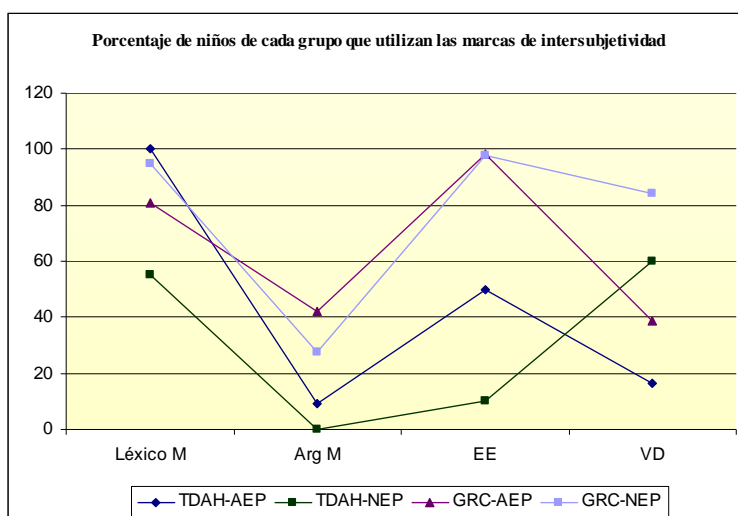


Figura: Huellas de capacidad intersubjetiva

Como refleja el gráfico general, las manifestaciones expresivas de capacidad intersubjetiva no revelan grandes diferencias entre los textos TDAH y los textos GRC, y éstas son de naturaleza cuantitativa más que cualitativa. A la espera del análisis de los datos del corpus debidos a autores adolescentes, podemos pensar que estos resultados son coherentes con las propuestas que vinculan la impulsividad con retraso lingüístico (entendido como retraso gramatical; Sagvolden et al. 2005: 413; Redmond 2005: 113):

“ADHD impulsiveness may be understood as a maturational lag with later achievement of language milestones, simpler expressive language, impaired sensory-motor coordination, poor handwriting, and reading ability that are all behind that which is expected for this child’s chronological age”.

* * *

5. Líneas de futuro

Cabría plantearse cómo el análisis que hemos esbozado en estas páginas puede ayudar a perfilar el texto prototípico de un niño con TDAH al que se le pide una redacción narrativa o argumentativa. Hemos revisado muchos elementos pragmáticos relacionados con la cohesión, la conexidad, la coherencia y la intersubjetividad, con la intención de mostrar un posible modelo de análisis de este tipo de datos, pero somos conscientes de las limitaciones derivadas del tamaño de la muestra. Así pues, nuestras conclusiones han de considerarse siempre en relación a este factor; nuestra pretensión ha sido ilustrar *cómo puede contribuir la lingüística clínica* a completar la información sobre el TDAH que se obtiene mediante análisis psicológicos.

Igualmente, cabe pensar que la información surgida de este tipo de análisis puede contribuir a orientar la intervención logopédica con estos niños. En el ámbito concreto de Teoría de la Mente, Rondal (2007: 16) ha sugerido que puede existir una reversibilidad en las influencias que se dan entre lenguaje y capacidad intersubjetiva, de tal manera que junto a las manifestaciones verbales de la teoría de la mente puede hablarse de

“un efecto de retorno, o sea, del desarrollo del lenguaje sobre el de la teoría de la mente a través de aspectos específicos del primero que son objeto de múltiples episodios interactivos entre adultos y niños.”

Este efecto de retorno ha sido destacado también por otros profesionales de la logopedia (por ejemplo, la interesante propuesta de Monfort (2009) sobre la bidireccionalidad entre lenguaje formal y comunicación). En el caso concreto de la capacidad intersubjetiva, requeriría una existencia previa de los mecanismos neurológicos que confieren tal capacidad al niño (mecanismos perceptivos de base, mecanismos de funcionamiento emocional y lectura de intenciones, Tomasello 2003). Asumiendo estos planteamientos, creemos que la intervención logopédica en TDAH podría tener en cuenta tareas como por ejemplo:

- Desarrollo de textos descriptivos minuciosos, por ejemplo, a partir de guiones narrativos previos, focalizando la atención al detalle.
- La insistencia en la práctica de actividades orales o escritas que utilicen necesariamente el futuro de indicativo y supongan actividades de planificación (deixis fórica pero también la deixis am Phantasma, desvinculada del aquí y ahora).
- Por último, el interés en desarrollar la capacidad intersubjetiva nos lleva a recomendar la elaboración de textos dialogados: cómics, obras de teatro, guiones... y, por supuesto, la participación en grupos de teatro. ¿Por qué no la creación de una película como programa de intervención a partir de ciertas edades?

Junto a estas propuestas queremos insistir en que, a diferencia de otras situaciones, la intervención logopédica en el TDAH debe integrarse en un planteamiento psicológico más amplio que atienda a las cuestiones cognitivas, como la planificación y readaptación al contexto (Soriano 2006); y siempre en coordinación con el entorno familiar y escolar del niño. Los actuales planteamientos de trabajo en equipos coordinados son esenciales para el buen desarrollo de la intervención.

6. Bibliografía citada

- Acosta, María Teresa (2007): Aspectos genéticos y moleculares en el trastorno por déficit de atención/hiperactividad: búsqueda de los genes implicados en el diagnóstico clínico, *Revista de neurología* 44 (Supl 2), 37-41.
- Astington Janet W. (1993): *The Child's discovery of the mind*, Cambridge MA: Harvard Univ. Press.
- Baker, Lorian y Cantwell, Dennis P. (1992): Attention deficit disorder and speech/language disorders, *Comprehensive Mental Health Care* 2, 3-16.
- Barkley, Russell A. (1995): *Niños hiperactivos. Cómo comprender y atender sus necesidades especiales*, Barcelona: Paidós 2002. Trad. de Judith Abad, Juan Antonio Amador, M. Pilar Muro y Anna Figueras.
- Barkley, Russell A. (2000): *Taking charge of ADHD*, Guilford.
- Barkley, Russell A. (2006): *ADHD. A Handbook for diagnosis and treatment*, Nueva York: Guilford Press.
- Barkley, Russell A.; Murphy, Kevin R.; Dupaul, George G.; Bush, Tracie (2002): Driving in young adults with attention deficit hyperactivity disorder: Knowledge, performance, adverse outcomes, and the role of executive functioning, *Journal of the International Neuropsychological Society* 8, 655-672.
- Baron-Cohen, Simon; Leslie, Alan M.; Frith, Uta (1985): Does the autistic child have a 'theory of mind'?, *Cognition* 21: 37-46.
- Bayes, Mònica et al. (2005): Genotipado a gran escala en la investigación del trastorno de espectro autista y el trastorno por déficit de atención con hiperactividad, *Revista de neurología* 40 (Supl 1), 187-190.
- Benveniste, Émile (1958): De la subjetividad en el lenguaje, en *Problemas de lingüística general, I*, México: Siglo XXI, 1974; 179-187. Trad. De Juan Almela.
- Benveniste, Émile (1970): El aparato formal de la enunciación, en *Problemas de lingüística general, II*, México: Siglo XXI, 1977; 82- 91. Trad. De Juan Almela.
- Bignell, Simon; Cain, Kate (2007): Pragmatic aspects of communication and language comprehension in groups of children differentiated by teacher ratings of inattention and hiperactivity, *British Journal of Developmental Psychology* 25 (4); 499-512. <http://eprints.lancs.ac.uk/845/>
- Bishop, Dorothy V. M.; Baird, G , (2001): Parent and teacher report of pragmatic aspects of communication: use of the Children's

- Communication Checklist in a clinical setting, *Developmental Medicine & Child Neurology* 43:12, 809-818.
- <http://ora.ouls.ox.ac.uk/objects/uuid:7c080be9-b130-4dfe-a2cb-7cf22b0ea8e0>
- Bruce, Barbro; Thernlund, Gunilla; Nettelbladt, Ulrika (2006): ADHD and language impairment. A study of the parent questionnaire FTF (Five to Fifteen), *European Child & Adolescent Psychiatry* 15/1, 52-60. DOI 10.1007/s00787-006-0508-9.
- Bruner, Jerome Seymour (1985): Dos modalidades de pensamiento. En (1986): *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*, Barcelona: Gedisa, 2004; pp. 23-53. Trad. de Beatriz López.
- Bruner, Jerome Seymour (1993): Explaining and interpreting: Two Ways of Using Mind. En Harman, G. (Ed): *Conceptions of the human mind: essays in honor of George A. Miller*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 123-136.
- Capilla-González, A.; Pazo, P; Campo, P ; Maestú, F; Fernández, A; Fernández-González, S; Ortiz, Tomás (2005): Nuevas aportaciones a la neurobiología del trastorno por déficit de atención con hiperactividad desde la magnetoencefalografía, *Revista de neurología* 40 (Supl. 1), 43-47.
- Cardo, Esther; Bustillo, Mariana; Servera, Mateo (2007): Valor predictivo de los criterios del DSM-IV en el diagnóstico del trastorno por déficit de atención/hiperactividad y sus diferencias culturales, *Revista de neurología* 44, Supl. 2, 19-22.
- Cardo, Esther; Servera, Mateo (2008): Trastorno por déficit de atención/hiperactividad: estado de la cuestión y futuras líneas de investigación, *Revista de neurología* 46 (6): 365-372.
- Chafe, Wallace (1990): Some Things That Narratives Tell Us About the Mind, en Britton, Bruce K. y Pellegrini, Anthony D. (Eds.): *Narrative Thought and Narrative Language*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale, New Jersey; 79-98.
- Crespo, Nina; Manghi, Dominique; García, Georgina; Cáceres, Pablo (2007): Déficit de atención y comprensión de significados no literales: interpretación de actos de habla indirectos y frases hechas, *Revista de neurología* 44/2, 75-80.
- De Beaugrande, Robert (1997): *New Foundations for a Science of Text and Discourse*, Norwood, Nueva Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Díez-Itza, Eliseo (Ed.) (2008): *Estudios de Desarrollo del Lenguaje y Educación*, Universidad de Oviedo.
- Dodwell, Kristy; Bavin, Edith L. (2007): Children with specific language impairment: an investigation of their narratives and memory. *International Journal of Language & Communication Disorders* 43:2, 201-218.

- Etchepareborda, Máximo; Paiva-Barón, Horacio; Abad, Luis (2009): Ventajas de las baterías de exploración neuropsicológica en el trastorno por déficit de atención/hiperactividad. *Revista de Neurología* 48(2), 89-93.
- Faraone, S. V., Bierderman, J., Monuteaux, M. C., Doyle, A. E. y Seidman, L. J. (2001): A psychometric measure of learning disability predicts educational failure four years later in boys with attention-deficit/hyperactivity disorder, *Journal of Attention Disorders* 4, 220-230.
- Fernández Pérez, Milagros (2006): Usos verbales y adquisición de la gramática, *Revista Español de Lingüística* 36/1, 319-348.
- Fernández Pérez, Milagros (2008): Qué requisitos deben cumplir los tests de evaluación del habla infantil, *IV Jornadas de Lingüística Clínica celebradas en la U. Valencia del 12 al 14 de noviembre de 2008*. Presentación consultada en enero de 2009 en <http://www.uv.es/perla/FernandezPerez2008.pdf>
- Fernández, M. Carmen; Deaño, Manuel (2004): Déficit de atención con hiperactividad (TDAH). Procesos PASS y eficacia de un programa de intervención cognitiva, *Educación, desarrollo y diversidad* 7(3), 51-92.
- Fernández-Jaén, Alberto (2004a): Trastorno por déficit de atención/hiperactividad. Epidemiología. Consultado en diciembre 2008 en <http://www.anshda.org/tdha2004.pdf#search=%22TDAH%20seg%C3%BAn%20DSM%20%22>, 8-13.
- Fernández-Jaén, Alberto (2004b): Trastorno por déficit de atención/hiperactividad. Aspectos neurobiológicos. Consultado en diciembre 2008 en <http://www.anshda.org/tdha2004.pdf#search=%22TDAH%20seg%C3%BAn%20DSM%20%22>, 14-24.
- Fernández-Pérez, Milagros (2003). Dinamismo construccional en el lenguaje infantil y teoría lingüística, *ELUA*, 17, 273-287.
- Fishman, Joshua (1971): *Sociología del lenguaje*, Madrid: Cátedra 1974. Trad. De Ramón Sarmiento.
- Frith, Uta; Happé, Francesca (1994): Autism: beyond 'theory of mind', *Cognition* 50, 115-132.
- Gallardo Paúls, Beatriz (2006a): Más allá de las palabras y su estructura: las categorías del componente pragmático, en E.Garayzábal (Ed.): *Lingüística clínica y logopedia*, Madrid: A.Machado Libros, 81-196
- Gallardo Paúls, Beatriz (2006b): Superestructuras del lenguaje en TDAH, *IV Reunión Internacional sobre Hiperactividad* en Badajoz, 23 y 24 de noviembre de 2006.
- Gallardo Paúls, Beatriz (2007a): Niveles de organización narrativa en TDAH, *IX Curso internacional de actualización en neuropediatría y neuropsicología infantil*, Valencia, marzo de 2007.

- Gallardo Paúls, Beatriz (2007b): *Pragmática para logopedas*, Cádiz: Servicio de Publicaciones Univ. Cádiz.
- Gallardo Paúls, Beatriz (2008a): Las huellas de Teoría de la mente e intersubjetividad en el trastorno por déficit de atención y/o hiperactividad, *Revista de Neurología* 46/1, 29-35.
- Gallardo Paúls, Beatriz (2008b): Pragmática textual y TDAH, *Actas del XXVI Congreso Internacional AELFA*, La Laguna, julio de 2008. Disponible en www.uv.es/pauls
- Gallardo Paúls, Beatriz (2009): “Valoración del componente pragmático a partir de datos orales”, *Revista de neurología* 48/2, 57-61.
- Gallardo Paúls, Beatriz; Gallardo Paúls, Elena (2008): “Dialogismo en narraciones infantiles”, en *Territorios en red*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Geurts, Hilde; Embrechts, Mariëtte (2008): Language profiles in ASD, SLI and ADHD, *Journal of Autism and Developmental Disorders* 38: 1931-1943.
- Gimeno Martínez, Manel (2009): El estudio de las estrategias argumentativas en estudiantes de enseñanza secundaria con TDAH. Ponencia presentada en las *V Jornadas de Lingüística Clínica*, Valencia, 19 de febrero de 2009.
- González Pardo, Héctor y Pérez Álvarez, Marino (2007): *La invención de los trastornos mentales*, Madrid: Alianza.
- Goodell, Elizabeth y Sachs, Jaqueline (1992): Direct and Indirect Speech in English-Speaking Children's Retold Narratives, *Discourse Processes*, 15/4 pp. 395-422.
- Goodwin Charles (1984): Notes on story structure and the organization of participation. En Atkinson JM y Heritage J. (Eds): *Structures of Social Action*, Cambridge: University Press; 225-246.
- Grice, H. Paul (1975): Logic and conversation. En Cole y Morgan (Eds.): *Syntax and Semantics III*. New York: Academic Press, 41-58. Traducido en Valdés Villanueva (Ed.): *En busca del significado*, Univ. de Murcia.
- Hale, T. Sigi; Loo, Sandra K.; Zaidel, Eran; Hanada, Grant; Macions, James; Smalley, Susan L. (2008): Rethinking a Right Hemisphere Deficit in ADHD, *Journal of Attention Disorders Online*. (DOI: 10.1177/1087054708323005).
- Hale, T. Sigi; Zaidel, Eran; McGough, James J.; Phillips, Joseph M.; McCracken, James T. (2006): Atypical Brain Laterality in adults with ADHD during dichotic listening for emotional intonation and words, *Neuropsychologia* 44, 896-904.
- Halliday, Michael A.K. (1975): *Learning how to mean*, Londres: Arnold.
- Herrero Blanco, Ángel (2005): Lenguaje y texto. En A. López y B. Gallardo (Eds): *Conocimiento y lenguaje*, Valencia: PUV.
- Hobson, R. Peter (1993): *El autismo y el desarrollo de la mente*, Madrid: Alianza, 1995. Traducción de Ángel Rivière Gómez.

- Idiazábal, M. Ángeles; Espadaler, José María; Vila, Joan (2001): Procesamiento semántico en el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad, *Anuario de Psicología* 32/4, 47-64.
- Javorsky, J. (1996): An examination of youth with attention deficit/hyperactivity Disorder and Language Learning Disabilities: A clinical study, *Journal of Learning Disabilities* 29, 247-258.
- Kaderavek, Joan N.; Sulzby, Elizabeth (2000): Narrative Production by children with and without specific language impairment: Oral narratives and emergent readings, *Journal of Speech and Hearing Disorders* 43, 34-49.
- Kim, Okmi H.; Kaiser, Ann P. (2000): Language Characteristics of Children with ADHD, *Communication Disorders Quarterly* 21/3, 154-165.
- Labov William y Fanshel David (1977): *Therapeutic discourse*, New York: Academic Press.
- Labov, William (1972): *Modelos sociolingüísticos*, Madrid: Cátedra.
- Labov, William (1972b): The transformation of experience in narrative syntax, en *Language in the inner city*, Philadelphia: University Press, 354-396.
- Labov, William; Waletzky, J. (1967): Narrative analysis: Oral versions of personal experience, en June Helms (ed): *Essays on the Verbal and Visual Arts*, Seattle and London, University of Washington Press, 12-44.
- Leone, Elizabeth A. y Cisneros, René (1985): Children's storytelling strategies, en Elías-Olivares et alii (eds): *Spanish Language Use and Public Life in the United States*, Berlín: Mouton.
- Lorch, Elizabeth; Diener, Mary Beth; Sánchez, Rebeca; Milich, Richard; Welsh, Richard; Van den Broek, Paul (1999): The effects of story structure on the recall of stories in children with attention deficit hyperactivity disorder, *Journal of Educational Psychology*, 91, 273-283.
- Love, A.; Thompson, M. (1988): Language disorders and attention deficit disorders in children referred for psychiatric services, *American Journal of Orthopsychiatry* 58, 52-64.
- Luo, Fei; Timler, GERALYN R. (2008): Narrative organization skills in children with attention deficit hyperactivity disorder and language impairment: Application of the causal network model, *Clinical Linguistics and Phonetics* 22:1, 25-46. <http://dx.doi.org/10.1080/02699200701627430>
- MacLean, M., Moore, B.; Carter, W. (2000). Children's use of mental state terms: a longitudinal study using the CHILDES database, *Children*, 14, 17.
- Martin, Ingerith; McDonald, Skye (2003): Weak coherence, no theory of mind, or executive dysfunction? Solving the puzzle of pragmatic language disorders, *Brain and Language* 85, 451-466.
- McGann, William; Schwartz, Arthur (1988): Main character in children's narratives, *Linguistics*, 26, 215-233.

- McInes, Alison; Humphries, Tom; Hogg-Johnson, Sheila y Tannock, Rosemary (2003): Listening comprehension and working memory are impaired in attention-deficit hyperactivity disorder irrespective of language impairment, *Journal of Abnormal Child Psychology* 31/4, 427-443.
- Merritt, Donna Disegna; Liles, Betty Z. (1987): Story grammar ability in children with and without language disorder: Story generation, story retelling, and story comprehension, *Journal of Speech and Hearing Research* 30, 539-552.
- Merritt, Donna Disegna; Liles, Betty Z. (1989): Narrative analysis: Clinical applications of story generation and story retelling, *Journal of Speech and Hearing Disorders* 54, 438-447.
- Miranda, Ana; García, Rosa; Soriano, Manuel (2005): Habilidad narrativa de los niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad, *Psicothema* 17 (2), 227-232.
- Miranda, Ana; Ygual, Amparo; Mulas, Fernando; Roselló, B.; Bó, R.M. (2002): Procesamiento fonológico en niños con trastorno por déficit de atención/hiperactividad: ¿es eficaz el metilfenidato?, *Revista de Neurología* 34 (Supl 1), 115-121.
- Miranda, Ana; Ygual, Amparo; Rosel, J. (2004): Complejidad gramatical y mecanismos de cohesión en la pragmática comunicativa de los niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad, *Revista de neurología* 38(1), 111-116.
- Monfort, Isabelle (2009): Comunicación y lenguaje: bidireccionalidad en la intervención en niños con trastorno de espectro autista, *Revista de Neurología*, 48/2, 53-56.
- Moeschler, Jacques (1985): *Argumentation et conversation. Éléments pour une analyse pragmatique du discours*, Genève : Hatier-Credif.
- Mulas Delgado, Fernando (2007): IX Curso Internacional de Actualización en Neuropediatría y Neuropsicología infantil, *Revista de Neurología* 44/2.
- Mulas Delgado, Fernando (2008): X Curso Internacional de Actualización en Neuropediatría y Neuropsicología infantil, *Revista de Neurología* 46/2.
- Mulas Delgado, Fernando (2009): XI Curso Internacional de Actualización en Neuropediatría y Neuropsicología infantil, *Revista de Neurología* 48/2.
- Olson, David R. (1990): Thinking About Narratives. En Britton, Bruce K. y Pellegrini, Anthony D. (Eds.): *Narrative Thought and Narrative Language*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale, New Jersey; 99-111.
- Papazian, Óscar; Alfonso, I.; Luzonso, R. J. (2006): Trastornos de las funciones ejecutivas, *Revista de neurología* 42/3, 45-50.
- Paul, Rhea (2007): *Language Disorders from Infancy through Adolescence. Assesment and intervention*, 3rd Edition. Mosby.
- Prego Vázquez, Gabriela (2006a): Code-switching emergente y voces discursivas en el habla infantil, en M. Villayandre (Ed.): *Actas del XXXV*

- Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística*, León, <http://www3.unileon.es/dp/dfh/SEL/actas/Prego.pdf>
- Prego Vázquez, Gabriela (2006b): Marcos de participación y recursos verbales en el discurso narrativo infantil. *Homenaje a José Andrés de Molina Redondo*, Granada: Método, 103-116.
- Premack David; Woodruff, G. (1978): Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavior and Brain Sciences* 1, 515-526
- Purvis, Karen L. y Tannock, Rosemary (1997): Language Abilities in Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder, Reading Disabilities and Normal Control, *Journal of Abnormal Child Psychology* 25, 133- 144.
- Rabazo-Méndez, M. José; Moreno-Manso, Juan Manuel (2007): Teoría de la Mente: la construcción de la mente mediante los cuentos de hadas, *Enseñanza e investigación en psicología* 12(1): 179-201.
- Rebollo, María Antonieta; Montiel, S. (2006). Atención y funciones ejecutivas, *Revista de neurología* 42/2, 3-7.
- Redmond, Sean M. (2003): Children's production of the affixed in past tense and past participle contexts, *Journal of Speech, Language and Hearing Research* 46, 1095-1109.
- Redmond, Sean M. (2005): Differentiating SLI from ADHD using children's sentence recall and production of past tense morphology, *Clinical Linguistics and Phonetics* 19(2), 109-127.
- Rennie, Terry J. (2003): The Communicative Competency of Boys with Attention Deficit Hyperactivity Disorder, *Connections'03*, 69-89.
- Rondal, J. (2007): Teoría de la mente y lenguaje, *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 27(2), 51-55.
- Sagvolden, Terje; Aase, Heidi; Johansen, Espen Borga; Russell, Vivienne Ann (2005): A dynamic developmental theory of attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD) predominantly hyperactive/impulsive and combined subtypes, *Behavioral and Brain Sciences* 28:3, 397– 468.
- Sánchez-González 2004, María del Carmen (2004): El Trastorno por déficit de atención y/o hiperactividad. Aportación de las pruebas neurofisiológicas en el diagnóstico y seguimiento. <http://www.anshda.org/tdha2004.pdf#search=%22TDAH%20seg%C3%BAn%20DSM%20%22>, 25-33.
- Semrud-Clikeman, Margaret; Guy, K.; Griffin, J. y Hynd, George (2000): Rapid naming deficits in children and adolescents with reading disabilities and attention deficit hyperactivity disorder, *Brain and Language* 74, 70-83
- Sergeant, Joseph A.; Geurts, Hilde; Huijbregts, Stephan; Scheres, Anouk; Oosterlaan, Jaap (2003): The top and bottom of ADHD: a neuropsychological perspective, *Neuroscience & Biobehavioral Reviews* 27/7: 583-592.

- Serra Raventós, Miquel; Serrat, Elisabet; Solé, Rosa ; Bel, Aurora y Aparici, Melina (2000): El desarrollo de la pragmática, en *La adquisición del lenguaje*, Barcelona: Ariel, 477-531.
- Shaywitz, Sally A.; Fletcher, Jack M.; Shaywitz, Bennett A. (1994): Issues in the classification of attention deficit disorder, *Topics in Language Disorders* 14(4), 1-25.
- Silva-Ramalho, Joaquim (2006): Patrones de comorbilidad en los subtipos del trastorno por déficit de atención con hiperactividad y las dificultades de aprendizaje: los procesos de lectura como factor de predicción, *Educación, Desarrollo y Diversidad* 9 (1).
- Soriano Ferrer, Manuel (2000): *Habilidad narrativa de los niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad*, Valencia: Universitat de Valencia.
- Soriano Ferrer, Manuel (2006): Avances psicopedagógicos en la intervención en el TDAH. *Ponencia presentada en las III Jornadas de Formación sobre TDAH. La Coordinación en equipo, clave en la intervención del TDAH*. Del 29 de noviembre al 1 de Diciembre. Huelva, 2006
- Soriano Ferrer, Manuel (2008): Intervención cognitivo-conductual en niños con TDAH, *Actas del XXVI Congreso Internacional AELFA*, La Laguna, julio de 2008.
- Stein, N. L. y Glenn, C. G. (1979): An analysis of story comprehension in elementary school children. En R.D. Freedle (Ed.): *Advances in discourse processes: vol. 2. New directions in discourse processing*, Norwood, NJ: Ablex, 53-119.
- Stein, N. L.; Policastro, M. (1984): The concept of a story: A comparison between children's and teachers' viewpoints. En H. Mandl, N. L. Stein y T. Trabasso (Eds.), *Learning and the comprehension of text*, Hillsdale, NJ: Erlbaum, 113-155.
- Symons Douglas K.; Peterson Candida C.; Slaughter Virginia; Roche Jackie; Doyle Emily (2005): Theory of mind and mental state discourse during book reading and story-retelling tasks, *British Journal of Developmental Psychology* 23: 1-24.
- Tannock, R., Purvis, K y Schachar, R. (1993). Narrative abilities in children with attention deficit hyperactivity disorder and normal peers, *Journal of Abnormal Child Psychology* 21, 103-117.
- Tannock, Rosemary (2005): Language and Mental Health Disorders: the case of ADHD. En Willy Østreg (ed): *Convergence. Interdisciplinary Communications 2004/2005*, Oslo: Centre for Advanced Study.
- Thapar, Anita; Langley, Kate; Owen, Michael J.; O'Donovan, Michael C. (2007): Advances in genetic findings on attention deficit hyperactivity disorder, *Psychological Medicine* 37, 1681-1692.

- Tirosh, Emanuel; Cohen, Ayala (1998): Language deficit with attention-deficit disorder: A prevalent comorbidity, *Journal of Child Neurology* 13, 493-49.
- Tomasello, Michael (2003): *Constructing a language. A usage-based theory of language acquisition*, Cambridge(Mass)/London: Harvard University Press.
- Turko, Kristine Schuster (2007): Language production deficits as a function of the level of diagnosis for ADHD. <http://www.cogsci.rpi.edu/csjarchive/proceedings/2007/docs/p1872.pdf>
- Van Dijk, Teun A. (1989): *Estructuras y funciones del discurso*, México: Siglo XXI. Traducción de Myra Gann y Martí Mur.
- Van Dijk, Teun A. (1978): *La ciencia del texto*, Paidós, Barcelona, 1983. Traducción de Sibila Huizinger.
- Vaquerizo-Madrid, Julián (2006): *Por qué mi hijo es hiperactivo*, Badajoz: Printex.
- Vaquerizo-Madrid, Julián *et al.* (2005): El lenguaje en el trastorno por déficit de atención con hiperactividad: competencias narrativas, *Revista de neurología* 41, 83-89.
- Vicente Gómez, Francisco (1987): Poética del proceso discursivo: Mijail M. Bajtín. *Epos. Revista de Filología* III (3), 347-356.
- Vilariño Vilariño, Isabel (2008): TDAH y comunicación: etiología del TDAH. *Actas del XXVI Congreso Internacional AELFA*, La Laguna, julio de 2008.
- Vygotsky, Lev Semenovich (1934): *Thinking and Speech, en The Collected Works of L. S. Vygotsky, Vol. I: Problems of General Psychology. Edited by R. W. Rieber and A. S. Carton. Translated by Norris Minik*, Nueva York-Londres: Plenum Press, 1987, 39-285
- Wassenberg, Renske; Hendriksen, Jos G.M.; Hurks, Petra P.M.; Feron, Frans J.M; Vles, Johan S.H.; Jolles, Jelle (2008): Speed of Language Comprehension is Impaired in ADHD, *Journal of Attention Disorders* 2008, DOI:10.1177/1087054708326111
- Wimmer, Heinz; Perner Josef (1983): Beliefs about beliefs: representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception, *Cognition* 13, 103-28.
- Wittezaele, Jean J.; García, Teresa (1992): *La Escuela de Palo Alto. Historia y evolución de las ideas esenciales*, Barcelona: Herder, 1994. Traducción de Luisa Medrano.
- Ygual, Amparo (2003): *Problemas de lenguaje en estudiantes con déficit atencional* [tesis doctoral]. Valencia: Universidad de Valencia; 2003.
- Zdanovik, N. (2005): ADHD (Trouble hyperkinétique ou déficit de l'attention / hyperactivité). http://www.sbfpdaea.be/pdf/zano_mar05.pdf

Datos escritos

Presentamos en esta sección un total de 49 redacciones. Cada una de las transcripciones aparece encabezada por una ficha de datos donde consignamos información sobre el texto y sobre el informante según estas convenciones:

TEXTO NÚMERO XX: hemos ordenado los textos según la edad de los informantes.

- ID del Informante: Iniciales del informante.
- Sexo: Femenino o Masculino.
- FDN: Fecha de nacimiento.
- FDE: Fecha de escritura del texto.
- EA: Edad del informante en el momento de la escritura.
- Grado: Curso de escolarización.
- Contexto: NARR o ARG según el tipo de texto.
- Lengua: Español.
- Subgrupo: TDAH (subgrupo del corpus).
- ID del texto: Número del texto en la base de datos del Corpus.
- Título: Si el informante ha puesto título al texto.
- Otras informaciones. Por ejemplo relativas a medicación, situación familiar o resultados escolares. Para los textos que tienen luego una narración oral, marcamos el número de la transcripción a que está vinculado.

Como ya hemos señalado, la transcripción se enfrenta al hecho de que los textos (y esto es igualmente válido para todos los textos que conforman el grupo Control del corpus, no incluido aquí) están bastante mal escritos desde planteamientos ortográficos y caligráficos. La acentuación y la puntuación nos han planteado problemas especialmente; en general hemos optado por reproducir lo que habría sido la opción correcta y colocar entre corchetes los errores ortográficos, pero los acentos y la puntuación los hemos corregido para facilitar la legibilidad de los textos. Cuando hay déficits de recepción, y el texto no muestra alguna palabra que sería necesaria, la incluimos y la marcamos como [Au]. También respetamos la

organización en párrafos propuesta por el niño, aunque es también notable la tendencia a no poner puntos y aparte.

Textos narrativos

TEXTO N° 01

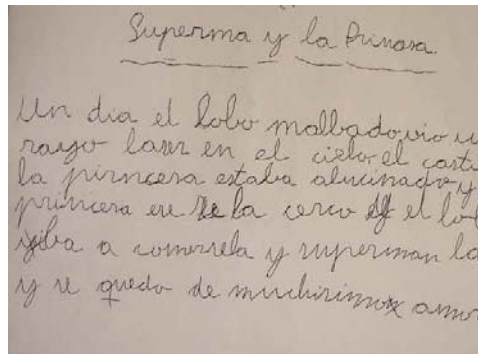
- ID del Informante: JMS
- Sexo: M
- FDN: 20/11/1998
- FDE: 11/2/2007
- EA: 8:03
- Contexto: NARR
- Lengua: Español
- Subgrupo: TDAH
- Localización: NEP
- ID del texto: 36
- Tit: "Un pastor con el bastón mágico".

Era un pastor que llevaba un bastón mágico y un dragón llamado Rayquaza[Raycuaza]* y secuestraba a todo el mundo y es en el planeta de los Simios. Y tenían un tapete volador y el pastor viajó con un hada y fueron a matar al dragón. Cuando mataron al dragón hizo un rayo solar al cielo y se hizo un rayo en el cielo para que no cayera[Ort:callera] un meteorito.

(*) Este nombre propio resulta familiar para los aficionados a los Pokémon, ya que se trata de una de estas criaturas ficticias. Es un típico rasgo de intertextualidad narrativa.

TEXTO N° 02

- ID del Informante: ODC
- Sexo: M
- FDN: 4/2/1998
- FDE: 1/7/2006
- EA: 8;5
- Lengua: Español
- Subgrupo: TDAH
- Localización: NEP
- ID del texto: 4
- Tít: SUPERMÁN Y LA PRINCESA
- Vínculo: Relato Oral número 1.



Un día el lobo malvado[malbado] vio un rayo láser en el cielo, el castillo de la princesa estaba alucinado y la princesa se le acercó[ere se la cerco] y el lobo iba a comérsela y Superman la salvó[salbo] y se queda de muchísimo amor.

TEXTO N° 03

- ID del Informante: AGC
- Sexo: M
- FDN: 9/12/1997
- FDE: 1/6/2006
- EA: 8:06
- Grado: 3°
- Contexto: NARR
- Lengua: Español
- Subgrupo: TDAH
- ID del texto: 13
- Título: La pastora y el gigante

Erase una vez una pastora llamada Maria. Le gustaba mucho ir por las montañas cogiendo[cojiendo] flores, un día estaba en una montaña, de pronto apareció un gigante con una botella. En el interior de la botella había[Ort: havia] un mensaje. El mensaje decía: “id[ir] a la isla desierta y alli encontraréis un cofre con un billete de loteria”. Fueron[Fuerón] a la isla y vieron[vieron] el cofre, lo abrieron y estaba el billete. Pero era un billete falso, el gigante lo tocó y se puso muy fuerte, intentó matar a la mujer pero de pronto apareció Superman y la salvó y mató al gigante.

TEXTO N° 04

- ID del Informante: RGG
- Sexo: M
- FDN: 1/11/1997
- FDE: 1/10/2006
- EA: 08:11
- Contexto: NARR
- Lengua: Español
- Subgrupo: TDAH
- Localización: NEP
- ID del texto: 15
- Tít: Sin título. Narración oral
núm 2.

Un pescador muy rico que tenía un amigo camarero[cabarero]. que luchaba[luchava] con un dragón[drajon] de agua.

Un día mato al dragón[drajon].

Y era[Iera] rico. corolincolorado este cuento se ha acabado[seacabado].

TEXTO N° 05

- ID del Informante: MJB
- Sexo: M
- FDN: 08/11/98
- FDE: 12/11/2007
- EA: 09:01
- Curso: 4°
- Contexto: NARR
- Lengua: Español
- Subgrupo: TDAH
- Localización: NEP
- ID del texto: 30
- Medicación: sí
- Tít: "Una pastora que derrotó al dragón"

Érase una pastora que quería volverse fuerte. Un día, un rayo láser que le apuntó desde el cielo a la pastora, le concedió el deseo de volverle fuerte. Al día siguiente, su maestro le mandó al Planeta de los Simios en una misión: "matar al dragón que acechaba a[ha] todos los simios del planeta". Al no tener vehículo la pastora le pidió a su amiga el hada que le diera un vehículo y el hada le dio una alfombra voladora. Cuando la pastora llegó a la fortaleza del dragón, empezaron a luchar hasta[asta] que la pastora mató al dragón y los simios estuvieron tan agradecidos que dieron un banquete en su honor[onor].

TEXTO N° 06

- ID del Informante: AAB
- Sexo: M
- FDN: 2/5/1997
- FDE: 1/7/2006
- EA: 09:02
- Contexto: NARR
- Lengua: Español
- Subgrupo: TDAH
- ID del texto: 27
- Tít: SIN TÍTULO

El protagonista mataba a todas[atodas] las persona que se portaban[portaba] mal y el enemigo hacía magia a todos los que se portaba bien[vien]

y el objeto mágico[magicos] desaparecía[de sa parecian] a[Au] los que se portaban[por taban] regular y el amigo era el que vigilaba[vigilava] si alguno se portaba mal.

TEXTO N° 07

- ID del Informante: FVSP
- Sexo: M
- FDN: 4/4/1997
- FDE: 5/10/2006
- EA: 09:06
- Contexto: NARRAC
- Lengua: Español
- Subgrupo: TDAH
- ID del texto: 37
- Tít: "El pescador y la bruja".
Relato oral núm 3.

Érase una vez un pescador que estaba durmiendo.

Tuvo un sueño muy raro.

Te lo voy a[ha] contar.

El pescador se fue navegando hasta una isla en la[Au: en la] que vivía una bruja muy mala. El pescador fue a buscar gente y se encontró un karateka.

Se hizo amigo del karateka y fueron a[ha] vencer a la bruja. Se encontraron una pócima, que dijo el pescador:

"¡Viva, una pócima para hacerse invisible!".

Se la tomaron y vencieron a la bruja. Y no envejecieron nunca más. Y colorín colorado este cuento se ha acabado.

TEXTO N° 08

- | | |
|--------------------------|--------------------|
| - ID del Informante: JAG | - Contexto: NARR |
| - Sexo: M | - Lengua: Español |
| - FDN: 13/9/1996 | - Subgrupo: TDAH |
| - FDE: 1/7/2006 | - ID del texto: 32 |
| - EA: 09:10 | - Tít: Sin título |

Había una vez una princesa que se escondía en un sitio pero solo se abría[habría] con una llave y ella cogió un suero de la verdad pero el robot la quería matar pero ella tenía unos patines de ruedas a reacción y ella se iba[hiva] a[ha] pensar en el castillo abandonado[habandonado]. Pero ella tenía un sueño extraño.

Y ella quería ser reina.

Y ella tenía un amigo, un hada.

TEXTO N° 09

- | | |
|--------------------------|------------------------------|
| - ID del Informante: JAM | - Lengua: Español |
| - Sexo: M | - Subgrupo: TDAH |
| - FDN: 12/6/1996 | - Localización: NEP |
| - FDE: 1/6/2006 | - ID del texto: 01 |
| - EA: 10;0 | -Tít: “La pastora” |
| - Contexto: NARR | -Vínculo: Relato oral núm 4. |

Érase una vez una pastora llamada Sacapuntas que tenía un amigo que se llamaba Superman el forzudo. Y un día Sacapuntas se perdió en el planeta de los Simios buscando el dinero porque un día vio una huella misteriosa que era pasta en billetes de 200 €. Llevaba su objeto favorito los patines a reacción. Al final encontró el tesoro pero cuando lo abrió apareció una bruja que mato a Sacapuntas y a Supermán.

TEXTO N° 10

- ID del Informante: AGT
- Sexo: M
- FDN: 10/6/1997
- FDE: 21/7/2007
- EA: 10:01
- Contexto: NARR
- Lengua: Español
- Subgrupo: TDAH
- Localización: NEP
- ID del texto: 10
- Tít: “El mensaje de los extraterrestres”

Érase[Ort: Era se] una vez una princesa que era una heroína, por eso un día estaba en lo profundo[los pofondo] de un bosque recogiendo flores, pero de repente[rrepente] tuvo un mensaje de los extraterrestres. Entonces fue rapidamente a casa de Supermán y le contó lo que ponía en el mensaje. Después de escuchar todo, Superman dijo que tenían que ir a ayudar a [ha] los extraterrestres. Pero por el camino se encontraron con el robot abrasador llamado Ocktopus. Pero la princesa le puso el suero al robot y dijo la verdad de todo, cuando terminó Supermán le lanzó un rayo y lo mató. Al final consiguieron ayudar a los extraterrestres y de agradecimiento le dieron a la princesa una fórmula para ser más fuerte.

TEXTO N° 11

- ID del Informante: MAS
- Sexo: M
- FDN: 1/1/1997
- FDE: 16/2/2007
- EA: 10;1
- Contexto: NARR
- Lengua: Español
- Subgrupo: TDAH
- ID del texto: 35
- Tit: "El pescador".
- Observaciones: El texto carece de signos de puntuación, es una oración única, y sólo antes de la moraleja encontramos un cambio de párrafo.

Había una vez un pescador que estaba en lo más profundo del boque e iba[y hiva] caminando por el bosque y se encontró un ogro en el bosque, y el pescador no se asustó sino que luchó con el ogro. Entonces[en tonces] lo mató y fue al lago donde estaba pescando y se encontró una botella con un mensaje y dentro de ese mensaje había[abia] una lotería de buen ganador. Entonces se volvió[bolvió] muy fuerte porque[por que] la carta del ganador le había dado fuerza y también en el bosque había un extraterrestre pero no le hizo nada porque[por que] le dijo que le trae la Paz, y colorín colorado este cuento se ha[sea] acabado.

Haz el bien y no mires a quién.

TEXTO N° 12

- ID del Informante: JDC
- Sexo: M
- FDN: 1/3/1996
- FDE: 1/6/2006
- EA: 10:03
- Contexto: Narr
- Lengua: Español
- Subgrupo: TDAH
- ID del texto: 16
- Tít: “El príncipe inventor”.
Relato oral núm 5.

En la cima de una montaña, un príncipe inventó una fórmula para hacerse[acerse] invisible y un plan secreto para volverse célebre. Un día llegó un gigante a la cima, el príncipe se fue corriendo a avisar a su amigo, un extraterrestre con seis brazos, el gigante aplastó al[a el] extraterrestre. Al cabo de un rato se puso bien, fue corriendo a coger un palo, frotó dos piedras y saltó una chispa encima del gigante, el gigante se quemó y fue corriendo al río, se cayó y se ahogó en el agua y nunca más volvieron ni a atacar ni al príncipe ni a su amigo el extraterrestre.

TEXTO N° 13

- ID del Informante: AGC
- Sexo: F
- FDN: 1/2/1996
- FDE: 1/6/2006
- EA: 10:04
- Contexto: Narr
- Subgrupo: TDAH
- ID del texto: 14
- Tít: “Una bruja que tenía un duende”
- Observaciones: texto sin puntuación: sólo un párrafo sin puntos ni comas.
- Relato oral n° 6.

Érase una vez una bruja que tenía un duende. El Duende le dijo a la bruja que “volveré sabio de la cueva oscura”, y la bruja sin decirle a su duende que tenía una llave que abría[habría] todas las cerraduras. Se fue la bruja para abrirla[habrirla] y además la Bruja sabía hacer carate. Cuando la bruja se fue a su castillo el Duende todavía[todavía] no había llegado. Cuando el duende había llegado volvió con la cara de sabio.

TEXTO N° 14

- ID del Informante: AB
 - FDN: 1/1/1996
 - FDE: 1/6/2006
 - EA: 10;5
 - Subgrupo: TDAH
 - ID del texto: 07
- Tít: CUENTO
 - Observaciones: Utilizamos las comillas para facilitar la lectura; el texto original no las lleva (tampoco ningún acento).

Érase[Ort: Era se] una vez una joven princesa que salió a pasear con su mago le dijo la princesa al mago, "llévame a la cima de la montaña".

En ella encontró un billete[villete] de lotería ganador y al instante que lo cogió[cojio] un rayo láser apareció en el cielo, y apareció una bruja.

Y la princesa le dijo al mago, "llévame con la bruja", y al instante se presentó delante de la bruja y le dijo que si le creaba una crema para nunca envejecer[embejecer] le daría un billete de lotería ganador, la bruja aceptó y la princesa fue joven para toda la eternidad.

TEXTO N° 15

- ID del Informante: EPS
- Sexo: M
- FDN: 28/5/1997
- FDE: 1/11/2007
- EA: 10;5
- Grado: 5° EP
- Contexto: NARR
- Lengua: ESPAÑOL
- Subgrupo: TDAH
- ID del texto: 17
- Tít: “La huella misteriosa”

Un día, en el planeta de los simios, una pastora con su amigo supermán se encontraron una huella misteriosa; aquella huella conducía a un tesoro. Aquella pastora, su objetivo era hacerse rica. Una bruja les dijo que hicieran una prueba, la pastora usó sus patines mágicos y supermán usó su velocidad. Los dos pasaron la prueba y consiguieron los dos la prueba, y se hicieron ricos y la bruja desapareció.

FIN.

TEXTO N° 16

- ID del Informante: EPP
- Sexo: M
- FDN: 17/3/1997
- FDE: 1/11/2007
- EA: 10;7
- Grado: 5°B
- Contexto: NARR
- Lengua: ESPAÑOL
- Subgrupo: TDAH
- ID del texto: 12
- Tít: “¡El héroe cabrón!”

Había[abía] una vez una pastora que vio un rayo láser del cielo y se transformó super xxxx y su amiga un hada[ada] y[i] su súper vieja alfombra voladora xxx al planeta de los simios y el dragón xxxx veloz y[i] xxx xxxx fuertes y lo xxxx y[i] fueron felices.

TEXTO N° 17

- | | |
|--------------------------|--------------------------------|
| - ID del Informante: MJA | - Lengua: ESPAÑOL |
| - Sexo: M | - Subgrupo: TDAH |
| - FDN: 13/3/1997 | - ID del texto: 29 |
| - FDE: 12/11/2007 | - Medicación: toma
CONCERTA |
| - EA: 10:08 | - Tít: Sin título |
| - Contexto: NARR | |

Había una vez un pescador. Un día el pescador fue a pescar. Y de repente vio algo. Era una botella y dentro había[avia] un mensaje. La abrió y de repente salió un extraterrestre. Y el extraterrestre al ver al pescador le dio las gracias. Y el pescador le pregunta.

- ¿Quién eres[heres]?
- ¿Qué quieres de mí?
- ¿Por qué estás aquí?

El extraterrestre le dice:

- Ahora te lo explico todo.

Cuando le acaba de explicar todo le dice:

- Toma este billete[villete] de lotería.

Y te dará todo lo que quieras. Pero con una condición. Antes de abusar de él tienes que matar a un ogro que está en un bosque".

El pescador, de acuerdo con lo que le dice el extraterrestre, va al bosque. Y en él se encuentra al ogro y le pide a su billete de la lotería que le dé fuerza para matar al ogro. El pescador mata al ogro gracias al billete[villete] de lotería que le dio el extraterrestre.

TEXTO N° 18

- ID del Informante: SFC
- Sexo: F
- FDN: 23/5/1996
- FDE: 10/2/2007
- EA: 10:09
- Contexto: NARR
- Lengua: Español
- Subgrupo: TDAH
- ID del texto: 34
- Tít: "Un zorro y un karateka consiguen lo que quieren"

En un cielo muy oscuro apareció un día un rayo laser que cayó encima de un bosque donde había muchos animales. Cuando un zorro estaba comiendo fue cuando cayó el rayo láser del cielo. El rayo láser era mágico por lo que el lobo tuvo[tubo] poderes. Cuando la prensa se enteró lo publicaron. Un ogro que estaba viendo[biendo] la televisión en su casa, fue al bosque para quedarse al zorro y apoderarse de sus poderes. El ogro salió corriendo detrás del zorro y el zorro salió a correr. Cuando llegó a un lugar no sabía dónde estaba y se encontró con un karateka. El zorro le contó todo y se hicieron amigos. El karateka le dijo que él le podía ayudar y el karateka le enseñó algunas cosas para ser más fuerte y lo consiguió.

Aparte lo que él quería era ser fuerte y se enteró de[Au:de] que para librarse del ogro necesitaba un tesoro que estaba en el fondo del mar. Se lo contó al karateka y entre los dos lo consiguieron y

vencieron al ogro, y el karateka, como vivía en un sitio con un césped muy grande, se quedó al zorro.

TEXTO N° 19

- ID del Informante: ITS
- Sexo: M
- FDN: 11/6/1994
- FDE: 20/6/2005
- EA: 11;0
- Curso: 5° EP
- Lengua: Español
- Subgrupo: TDAH
- ID del texto: 54
- Tít: “La isla desierta y la pastora”.

En una isla desierta vivía una pastora que era una heroína que protegía un tapete[tape] volador y que no quería envejecer jamás pero un policía malvado quería robarlo y fue un día[undía] a robarlo y la pastorcilla le envió un mensaje en una botella a su amigo karateka y el policía venció a la pastorcilla y llegó su amigo karateka y le pegó una paliza tremenda[tremeda] y al final venció al policía y se tiró al mar.

TEXTO N° 20

- ID del Informante: ITS
- Sexo: M
- FDN: 31/1/1995
- FDE: 1/6/2006
- EA: 11;4
- Lengua: Español
- Subgrupo: TDAH
- ID del texto: 9
- Tít: "La gran isla desierta".
- Vínculo: Relato Oral núm ++

Una vez un soldado recibió una llamada y se lo dijo a un policía, pero le mintió. Era un tesoro pero la policía fue más lista y lo siguió hasta la isla desierta a[Au: a] que se dirigía. El soldado bajó de la lancha pero la lancha desapareció y la del policía cuando el policía bajó. En la isla iba andando el soldado y encontró una carta mágica. Leyó y ponía: "en esta carta podrás sacar todo lo que quieras".

- Entonces conquistaré el mundo y seré el más fuerte.

Entonces lucharon él y el policía.

TEXTO N° 21

- | | |
|--------------------------|--|
| - ID del Informante: EPT | - Contexto: NARR |
| - Sexo: F | - Lengua: ESPAÑOL |
| - FDN: 23/4/1996 | - Subgrupo: TDAH |
| - FDE: 5/11/2007 | - ID del texto: 18 |
| - EA: 11:06 | -Tít: "La princesa encuentra su amor". |
| - Grado: 5°B | |

Había[havia] una vez una princesa que se llamaba[llamava] Luz. Luz vivía en un castillo con sus hermanastras y su madrastra. La madrastra se llamaba Loreta y las hermanastras se llamaban Noelia y Natali. Y[i] una noche apareció un rayo láser en el cielo y era su amigo Supermán que le iba a dar una tarjeta mágica para[Au] encontrar el amor verdadero. Luz se escapó y se adentró[adretó] en el bosque, de pronto apareció un lobo malvado que le dijo:

- Dame la tarjeta mágica para encontrar el amor verdadero.

Y de pronto apareció su amigo Supermán y le dijo Supermán al lobo malvado:

- Ríndete, lobo malvado, porque yo te estoy[testoi] clavando la espada en el corazón.

- Oh[o], Supermán, ¿quieres casarte conmigo?

- Sí, milady[mileidi]."

Entonces Luz y Supermán se casaron.

TEXTO N° 22

- ID del Informante: MJC
- Género: F
- FDN: 3/8/1995
- FDE: 5/7/2007
- EA: 11:11
- Grado: 6°
- Contexto: NARR
- Lengua: ESPAÑOL
- Subgrupo: TDAH
- ID del texto: 31
- Medicación: no

Había una vez una princesa llamada Olive que quería encontrar a su amor verdadero[berdadero], entonces cada noche ponía un rayo láser en el cielo para ver si alguien le contestaba. Una vez[bez] Superman vio ese rayo de luz y pensó que alguien estaba en apuros, entonces siguió el rayo láser hasta llegar[yegar] a donde estaba la princesa. Cuando Superman vio el castillo se asombró un poco, porque no sabía lo que pasaría y cuando entró en su cuarto vio[bio] a la princesa triste, y le preguntó a ver qué le pasaba, y la princesa se lo contó todo. Cuando oyó toda la historia Superman le dio una carta mágica con un número y al día siguiente intentó llamar por el teléfono, pero un lobo malvado lo oyó desde fuera. Entonces se la robó. Al final la princesa encontró la carta mágica porque al lobo se le cayó del saco por el camino. Y pudo llamar a un chico muy especial que era la sota de espadas, y ella al verle la cara se enamoró y vivieron felices y tuvieron dos hijos: el as de oros y el as de espadas.

Textos argumentativos

TEXTO Nº 23

- ID del Informante: LSC
- Sexo: M
- FDN: 24/03/2001
- FDE: 12/11/2007
- EA: 07:00
- Grado: 2º EP
- Contexto: ARGUM
- Lengua: ESPAÑOL
- Subgrupo: TDAH
- ID del texto: 11

En tu opinión, ¿quién tiene una actuación incorrecta? ¿Por qué crees que es incorrecta? [imagen de niño empujando a un grupo de niños para pasar].

Es el del medio quien está empujando a los niños. Porque no se puede empujar, prohibido.

TEXTO N° 24

- ID del Informante: JCH
- Sexo: M
- FDN: 13/3/2001
- FDE: 25/05/2008
- EA: 07:02
- Grado: 1°
- Contexto: ARGUM
- Lengua: ESPAÑOL
- Subgrupo: TDAH
- ID del texto: 57

En tu opinión, ¿quién tiene una actuación incorrecta? ¿Por qué crees que es incorrecta? [imagen de niño empujando a un grupo de niños para pasar].

Que ese niño no está haciéndolo[aciendo lo] bien porque le ha[a] dado un codazo. Porque quiere pasar el primero. Porque hace sangre.

TEXTO N° 25

- ID del Informante: JCH
- Sexo: M
- FDN: 01/12/2000
- FDE: 28/05/2008
- EA: 07:06
- Grado: 2°
- Contexto: ARGUM
- Lengua: ESPAÑOL
- Subgrupo: TDAH
- ID del texto: 58

En tu opinión, ¿quién tiene una actuación incorrecta? ¿Por qué crees que es incorrecta? [imagen de niño empujando a un grupo de niños para pasar].

¿Por qué? Porque sale, y empuja, y pega.

TEXTO N° 26

- ID del Informante: JCH
- Sexo: M
- FDN: 01/12/2000
- FDE: 28/05/2008
- EA: 07:06
- Grado: 2°
- Contexto: ARGUM
- Lengua: ESPAÑOL
- Subgrupo: TDAH
- ID del texto: 60

En tu opinión, ¿qué crees que está prohibiendo este cartel? [cartel con imagen de 'prohibido pisar la hierba']. Explica en unas 10 o 15 líneas por qué crees que se prohíbe hacer eso.

Significa[Sin hifica] no pasar.

¿Por qué?

Porque está prohibido[plivido].

¿Por qué?

Nos dan aire.

TEXTO N° 27

- | | |
|--------------------------|--------------------|
| - ID del Informante: RPB | - Grado: 2° |
| - Sexo: M | - Contexto: ARGUM |
| - FDN: 30/11/2000 | - Lengua: ESPAÑOL |
| - FDE: 7/10/2008 | - Subgrupo: TDAH |
| - EA: 7:10 | - ID del texto: 83 |

[Chiste gráfico donde se muestra una clase de colegio, en cuya tarima la maestra se ha colocado detrás de una caja que simula el marco de la pantalla de televisión].

Observa la imagen y explica por qué crees que la maestra se ha colocado detrás de la caja. ¿Crees que los alumnos le harán más o menos caso? Explica tu opinión.

No porque es[so] incierto y[i] porque también la rubia la veo[beo] que tiene todo tirado[todotirao] y[i] también toda la clase[todalaclase] y[i] la profesora está[es ta] hablando[ablando] y[i] la clase está mirando al otro lado.

TEXTO N° 28

- ID del Informante: JCH
- Sexo: M
- FDN: 28/3/2000
- FDE: 6/5/2008
- EA: 08:01
- Grado:
- Contexto: ARGUM
- Lengua: ESPAÑOL
- Subgrupo: TDAH
- ID del texto: 54

En tu opinión, ¿qué crees que está prohibiendo este cartel? [cartel con imagen de 'prohibido pisar la hierba']. Explica en unas 10 o 15 líneas por qué crees que se prohíbe hacer eso.

No pasar, pisar, porque las plantas son nuevas.

TEXTO N° 29

- ID del Informante: MCC
- Sexo: M
- FDN: 20/08/2000
- FDE: 05/03/09
- EA: 8:06
- Grado: 3°
- Contexto: ARGUM
- Lengua: ESPAÑOL
- Subgrupo: TDAH
- ID del texto: 99

[Chiste gráfico donde se muestra una clase de colegio, en cuya tarima la maestra se ha colocado detrás de una caja que simula el marco de la pantalla de televisión].

Observa la imagen y explica por qué crees que la maestra se ha colocado detrás de la caja. ¿Crees que los alumnos le harán más o menos caso? Explica tu opinión.

No porque pueden mirar por cualquier lado.

Porque piensa que le harán[aran] más caso.

Para hacer gestos[jestos] de los que[Au] explica.

TEXTO N° 30

- ID del Informante: SMH
- Sexo: M
- FDN: 17/6/1999
- FDE: 5/11/2008
- EA: 09:05
- Grado: 3°
- Contexto: ARGUM
- Lengua: ESPAÑOL
- Subgrupo: TDAH
- ID del texto: 26

[Chiste gráfico donde se muestra una clase de colegio, en cuya tarima la maestra se ha colocado detrás de una caja que simula el marco de la pantalla de televisión].

Observa la imagen y explica por qué crees que la maestra se ha colocado detrás de la caja. ¿Crees que los alumnos le harán más o menos caso? Explica tu opinión.

Para enseñarles la tele, y no hacen caso a la maestra porque están distraídos.

TEXTO N° 31

- | | |
|--------------------------|----------------------------|
| - ID del Informante: IJE | - Contexto: ARGUM |
| - Sexo: M | - Lengua: ESPAÑOL |
| - FDN: 31/03/1999 | - Subgrupo: TDAH |
| - FDE: 30/09/2008 | - ID del texto: 84 |
| - EA: 9:06 | - Nota media: 6 |
| - Grado: 4° EP | - Medicación hace dos años |

En la calle, en el colegio, en casa... en todas partes utilizamos reglas para la convivencia, hay cosas que podemos hacer y otras que no... Menciona tres de esas reglas:

1. No ir pegando por la calle.
2. Hacer los deberes en casa.
3. No chillar.

*Ahora imagina que viene alguien de fuera, o de otro planeta, y no entiende **por qué** usamos esas reglas. Explícale detalladamente **POR QUÉ**. Dí en diez o quince líneas, cuáles crees tú que son los **motivos** para usarlas.*

Porque si no respeta las normas no puede vivir aquí.

TEXTO N° 32

- | | |
|--------------------------|-------------------|
| - ID del Informante: IVF | - Grado: 4° |
| - Sexo: M | - Contexto: ARGUM |
| - FDN: 17/4/1998 | - Lengua: ESPAÑOL |
| - FDE: 12/11/2007 | - Subgrupo: TDAH |
| - EA: 9:07 | - ID del texto: 6 |

En la calle, en el colegio, en casa... en todas partes utilizamos reglas para la convivencia, hay cosas que podemos hacer y otras que no... Menciona tres de esas reglas:

1. Hacer los deberes.
2. Jugar con los amigos.
3. Respetar normas de tráfico.

*Ahora imagina que viene alguien de fuera, o de otro planeta, y no entiende **por qué** usamos esas reglas. Explícale detalladamente **POR QUÉ**. Dí en diez o quince líneas, cuáles crees tú que son los **motivos** para usarlas.*

Para que aprendas cosas del cole en casa.

Para no aburrirte.

Porque si no las respetas, te puede ocurrir algo grave.

TEXTO N° 33

- ID del Informante: ICN
- Sexo: M
- FDN: 13/5/1998
- FDE: 05/05/2008
- EA: 10:00
- Grado: 3°
- Contexto: ARGUM
- Lengua: ESPAÑOL
- Subgrupo: TDAH
- ID del texto: 39

En tu opinión, ¿qué crees que está prohibiendo este cartel? [cartel con imagen de 'prohibido pisar la hierba']. Explica en unas 10 o 15 líneas por qué crees que se prohíbe hacer eso.

Prohíbe pisar la hierba.

Porque si la pisas se muere y viene la policía y te riñe..

TEXTO N° 34

- ID del Informante: ICN
- Sexo: M
- FDN: 13/05/1998
- FDE: 05/02/2008
- EA: 10:00
- Grado: 3° EP
- Contexto: ARGUM
- Lengua: ESPAÑOL
- Subgrupo: TDAH
- ID del texto: 40
- Con medicación.

[Chiste gráfico donde se muestra una clase de colegio, en cuya tarima la maestra se ha colocado detrás de una caja que simula el marco de la pantalla de televisión].

Observa la imagen y explica por qué crees que la maestra se ha colocado detrás de la caja. ¿Crees que los alumnos le harán más o menos caso? Explica tu opinión.

Más. Porque parece la tele.

TEXTO N° 35

- ID del Informante: SDC
- Sexo: M
- FDN: 13/10/1997
- FDE: 20/11/2007
- EA: 10:01
- Grado: 5° EP
- Contexto: ARGUM
- Lengua: ESPAÑOL
- Subgrupo: TDAH
- ID del texto: 19

En tu opinión, ¿quién tiene una actuación incorrecta? ¿Por qué crees que es incorrecta? [imagen de niño empujando a un grupo de niños para pasar].

El niño del medio está haciendo mal y actuando mal[Au] porque está empujando, apartando, pisoteando y dando codazos, y eso es ser mala persona porque está maltratando a la gente y eso está muy mal y es una falta de respeto.

TEXTO N° 36

- | | |
|--------------------------|--------------------|
| - ID del Informante: SDC | - Grado: 5° EP |
| - Sexo: M | - Contexto: ARGUM |
| - FDN: 13/10/1997 | - Lengua: ESPAÑOL |
| - FDE: 20/11/2007 | - Subgrupo: TDAH |
| - EA: 10:01 | - ID del texto: 20 |

En la calle, en el colegio, en casa... en todas partes utilizamos reglas para la convivencia, hay cosas que podemos hacer y otras que no... Menciona tres de esas reglas:

1. No tirar basura.
2. No maltratar a la gente.
3. Darle de comer a los pobres.

*Ahora imagina que viene alguien de fuera, o de otro planeta, y no entiende **por qué** usamos esas reglas. Explícale detalladamente **POR QUÉ**. Dí en diez o quince líneas, cuáles crees tú que son los **motivos** para usarlas.*

Porque si tiramos la basura, entonces quien los pise se resbala, si tiramos basura, hay que mantener la calle limpia.

No hay que molestar a la gente porque es de mala educación.

Porque si no mueren sin alimento de hambre, y es muy importante de que todo el mundo tenga comida y no pase hambre.

TEXTO N° 37

- ID del Informante: MAL
- Sexo: M
- FDN: 28/01/1998
- FDE: 06/04/2008
- EA: 10:02
- Grado: 4°
- Contexto: ARGUM
- Lengua: ESPAÑOL
- Subgrupo: TDAH
- ID del texto: 55

En la calle, en el colegio, en casa... en todas partes utilizamos reglas para la convivencia, hay cosas que podemos hacer y otras que no... Menciona tres de esas reglas:

1. Respetar el paso de peatones y los semáforos.
2. Hacer lo que te digan tus padres.
3. Llegar a la hora necesaria a cada clase (puntualidad).

*Ahora imagina que viene alguien de fuera, o de otro planeta, y no entiende **por qué** usamos esas reglas. Explícale detalladamente **POR QUÉ**. Dí en diez o quince líneas, cuáles crees tú que son los **motivos** para usarlas.*

Los motivos son que si no hubiera[hubieran] reglas de esas no habría orden en cada hora del día. Sería un caos.

TEXTO N° 38

- ID del Informante: JCH
- Sexo: M
- FDN: 28/01/1998
- FDE: 06/04/2008
- EA: 10:02
- Grado: 4°
- Contexto: ARGUM
- Lengua: ESPAÑOL
- Subgrupo: TDAH
- ID del texto: 56

¿Existe algo que te gustaría poder hacer pero tus padres no te permiten?

Jugar a la Wii todos los días y a la DS.

¿Por qué no te dejan? Explica con detalle cuáles sus motivos.

...

¿Por qué piensas que sí deberían dejarte? Escribe detalladamente ideas que podrías usar para convencerlos.

Para divertirme.

Que jugara un rato y ya está[yastá].

TEXTO N° 39

- ID del Informante: IVA
- Sexo: M
- FDN: 30/06/1997
- FDE: 14/11/2007
- EA: 10:04
- Grado: 4° EP
- Contexto: ARGUM
- Lengua: ESPAÑOL
- Subgrupo: TDAH
- ID del texto: 2

En tu opinión, ¿quién tiene una actuación incorrecta? ¿Por qué crees que es incorrecta? [imagen de niño empujando a un grupo de niños para pasar].

Yo creo que es el de en medio, porque está empujando a personas y dando codazos.

Está colándose y pegando a los demás, que no le han hecho nada, debería tener un poco de más respeto entre las personas, ser un señor amable sin pelearse por llegar antes ni después.

Esta actuación es muy incorrecta.

Es como si tú le pegaras a él y él no te ha[a] hecho nada.

Por ir delante no tienes que[Au] ir pegando a la gente que vaya por medio.

TEXTO N° 40

- ID del Informante: IVB
- Sexo: M
- FDN: 30/06/1997
- FDE: 14/11/2007
- EA: 10:04
- Grado: 4° EP
- Contexto: ARGUM
- Lengua: ESPAÑOL
- Subgrupo: TDAH
- ID del texto: 3

En la calle, en el colegio, en casa... en todas partes utilizamos reglas para la convivencia, hay cosas que podemos hacer y otras que no... Menciona tres de esas reglas:

1. Alguien de la familia tiene que recoger la mesa.
2. No hacer cosas peligrosas.
3. Hacer los deberes.

*Ahora imagina que viene alguien de fuera, o de otro planeta, y no entiende **por qué** usamos esas reglas. Explícale detalladamente **POR QUÉ**. Dí en diez o quince líneas, cuáles crees tú que son los **motivos** para usarlas.*

¿Por qué alguien de la familia tiene que recoger la mesa?
Porque si no la recoges queda sucia siempre.

¿Por qué no hay que hacer cosas peligrosas? Porque te puedes hacer algo.

¿Por qué hay que hacer los deberes? Porque así sabes más cosas, aprendes, etc.

TEXTO N° 41

- | | |
|--------------------------|--------------------|
| - ID del Informante: JCH | - Grado: 5° EP |
| - Sexo: M | - Contexto: ARGUM |
| - FDN: 30/01/1997 | - Lengua: ESPAÑOL |
| - FDE: 22/11/2007 | - Subgrupo: TDAH |
| - EA: 10:10 | - ID del texto: 21 |

En la calle, en el colegio, en casa... en todas partes utilizamos reglas para la convivencia, hay cosas que podemos hacer y otras que no... Menciona tres de esas reglas:

1. No empujar a la gente.
2. No robar cosas.
3. No romper los cristales con un martillo.

*Ahora imagina que viene alguien de fuera, o de otro planeta, y no entiende **por qué** usamos esas reglas. Explícale detalladamente **POR QUÉ**. Dí en diez o quince líneas, cuáles crees tú que son los **motivos** para usarlas.*

Aquí en nuestro planeta conducimos por la derecha para no tener accidentes.

Hay que cumplir unas normas para que no te multen.

TEXTO N° 42

- ID del Informante: ACH
- Sexo: M
- FDN: 30/01/1997
- FDE: 22/11/2007
- EA: 10:10
- Grado: 5° EP
- Contexto: ARGUM
- Lengua: ESPAÑOL
- Subgrupo: TDAH
- ID del texto: 22

En tu opinión, ¿quién tiene una actuación incorrecta? ¿Por qué crees que es incorrecta? [imagen de niño empujando a un grupo de niños para pasar].

Porque es de mala educación estar empujando o dando codazos a la gente o dando pisotones; también se pueden hacer daño, como con un codazo o un empujón, porque se puede caer al suelo y eso duele mucho.

TEXTO N° 43

- ID del Informante: SCC
- Sexo: M
- FDN: 05/10/1996
- FDE: 12/11/2007
- EA: 11:01
- Grado: 6° EP
- Contexto: ARGUM
- Lengua: ESPAÑOL
- Subgrupo: TDAH
- ID del texto: 8

En tu opinión, ¿quién tiene una actuación incorrecta? ¿Por qué crees que es incorrecta? [imagen de niño empujando a un grupo de niños para pasar].

Porque está empujando a los demás y pegando patadas y codazos y si no pide permiso para pasar y también empuja.

TEXTO N° 44

- ID del Informante: JSR
- Sexo: M
- FDN: 28/12/1996
- FDE: 17/05/2008
- EA: 11:05
- Grado: 6° EP
- Contexto: ARGUM
- Lengua: ESPAÑOL
- Subgrupo: TDAH
- ID del texto: 47
- Con medicación hace 4 meses; nota media de aprobado.

¿Existe algo que te gustaría poder hacer pero tus padres no te permiten?

Irme[hirme] en bici al colegio.

¿Por qué no te dejan? Explica con detalle cuáles sus motivos.

No me dejan porque hay mucho tráfico y mi hermana se tendría que ir en coche y les pilla de paso[depass] llevarme en coche.

¿Por qué piensas que sí deberían dejarte? Escribe detalladamente ideas que podrías usar para convencerlos.

Porque me gusta el deporte y se ahorraría gasolina.

TEXTO N° 45

- ID del Informante: JSR
- Sexo: M
- FDN: 28/12/1996
- FDE: 15/05/2008
- EA: 11:05
- Grado: 6° EP
- Contexto: ARGUM
- Lengua: ESPAÑOL
- Subgrupo: TDAH
- ID del texto: 49
- Con medicación hace 4 meses. Nota media: aprobado.

En la calle, en el colegio, en casa... en todas partes utilizamos reglas para la convivencia, hay cosas que podemos hacer y otras que no... Menciona tres de esas reglas:

Hay que tirar los papeles a las papeleras.

Tenemos que respetar a las personas.

Respetar las normas de tráfico.

*Ahora imagina que viene alguien de fuera, o de otro planeta, y no entiende **por qué** usamos esas reglas. Explícale detalladamente **POR QUÉ**. Dí en diez o quince líneas, cuáles crees tú que son los **motivos** para usarlas.*

1. Tenemos que tirar los papeles a las papeleras porque si no[sino], la calle estaría llena de suciedad.

2. Tenemos que respetar a las personas porque[por que] si a[ha] nosotros no nos respetaran nos fastidiaría.
3. Porque si no las respetáramos habrían muchas muertes, accidentes, etc.

TEXTO N° 46

- ID del Informante: JCH
- Sexo: M
- FDN: 25/07/1996
- FDE: 23/04/2008
- EA: 11:09
- Grado: 6°
- Contexto: ARGUM
- Lengua: ESPAÑOL
- Subgrupo: TDAH
- ID del texto: 48
- Con medicación desde 2003
- Predominio Inatento.

Mi juego favorito es el futbol; porque se marcan goles, porque[porque] mi equipo favorito está liderando la liga, porque mis dos jugadores favoritos están jugando en el Madrid, y porque en todos los partidos que juega el Barcelona, quiero que pierda el equipo culé.

TEXTO N° 47

- ID del Informante: JBB
- Sexo: M
- FDN: 16/03/1997
- FDE: 04/02/2009
- EA: 11:11
- Grado: 6° EP
- Contexto: ARGUM
- Lengua: ESPAÑOL
- Subgrupo: TDAH
- ID del texto: 98
- Con medicación.

En la calle, en el colegio, en casa... en todas partes utilizamos reglas para la convivencia, hay cosas que podemos hacer y otras que no... Menciona tres de esas reglas:

1. Prohibido[proivido] el maltrato.
2. Recoger las heces[eces] de tus mascotas en la calle.
3. Andar en bicicleta por el carril de bicis.

*Ahora imagina que viene alguien de fuera, o de otro planeta, y no entiende **por qué** usamos esas reglas. Explícale detalladamente **POR QUÉ**. Dí en diez o quince líneas, cuáles crees tú que son los **motivos** para usarlas.*

El maltrato a gente porque[por qué] haces daños muy graves[grabes] e incluso podrías matar. Hay que limpiar las heces[eces] de las mascotas porque[por qué] si no las calles huelen mal y estará sucia de excrementos que casi parecería un campo de minas. Hay que andar por el carril de bici cuando vas en bici para evitar atropellar civiles o accidentes de tráfico.

TEXTO N° 48

- ID del Informante: JBB
- Sexo: M
- FDN: 16/03/1997
- FDE: 04/02/2009
- EA: 11:11
- Grado: 6° EP
- Contexto: ARGUM
- Lengua: ESPAÑOL
- Subgrupo: TDAH
- ID del texto: 97
- Con medicación.

[Chiste gráfico donde se muestra una clase de colegio, en cuya tarima la maestra se ha colocado detrás de una caja que simula el marco de la pantalla de televisión].

Observa la imagen y explica por qué crees que la maestra se ha colocado detrás de la caja. ¿Crees que los alumnos le harán más o menos caso? Explica tu opinión.

La maestra está colocada detrás de la caja para que no le den las cosas que lanzan los niños. Sí, porque como ya no le pueden dar no tienen otra cosa que hacer que atender.

TEXTO N° 49

- ID del Informante: JBB
- Sexo: M
- FDN: 16/03/1997
- FDE: 03/02/2009
- EA: 11:11
- Grado: 6° EP
- Contexto: ARGUM
- Lengua: ESPAÑOL
- Subgrupo: TDAH
- ID del texto: 96
- Con medicación.

En tu opinión, ¿qué crees que está prohibiendo este cartel? [cartel con imagen de 'prohibido pisar la hierba']. Explica en unas 10 o 15 líneas por qué crees que se prohíbe hacer eso.

Está prohibiendo pisar el césped.

Creo que se prohíbe pisar el césped para que no se ensucie y que quede bonito, o para que los perros de la gente no caguen ahí[hay] dentro, para que las personas no derrochen basura por todo el recinto, para que no talen los árboles que hay, porque hay embarradas[enbarradas] o arenas movedizas[moberizas], que no se hagan chabolas[chavolas], no planten plantas porque está el cesped infectado con un virus o algún gas mortal, para que la gente que no se da cuenta ponerle una multa y así el ayuntamiento cobre un dinerito extra.

Datos orales

Completamos los datos escritos con un grupo de transcripciones referidas al relato oral que, una vez escrito el cuento, hacen algunos de nuestros informantes a la psicóloga del centro. Las convenciones de estas transcripciones son las habituales en el corpus PerLA, que responden a la tradición etnometodológica iniciada por Harvey Sacks y Gail Jefferson.

0001	Turno de la transcripción.
E:	El turno pertenece al hablante identificado como “E”.
§	Sucesión inmediata (“encabalgada”) entre dos emisiones de hablantes distintos.
=	Mantenimiento del turno de un hablante en un solapamiento; no se numera la segunda línea.
[Lugar donde se inicia un solapamiento.
]	Lugar en que termina un solapamiento; no siempre es fácil de determinar, especialmente en los casos de turnos colaborativos.
/	Pausa corta, de menos de medio segundo.
//	Pausa que oscila entre medio segundo y un segundo.
///	Pausa de un segundo de duración.
(5.0)	Pausa de cinco segundos; se cronometran en casos de especial relevancia.
–	El guión largo indica pausa en el interior de un turno, por reinicios, refacturas o autointerrupciones.
-	Reservamos el guión corto para su uso ortográfico en los fragmentos en valenciano.
MARCAS TONALES: se indican las entonaciones que no coinciden con los patrones melódicos habituales o con función demarcativa en interior de intervención; toda marca tonal supone la existencia de una mínima pausa, por lo que no resulta necesario consignar la pausa breve (/) cuando se marca la entonación.	
→	Entonación suspendida.

↑	Entonación ascendente.
↓	Entonación descendente.
°()°	Pronunciación en voz muy baja, próxima al susurro; a veces son emisiones de “hablar para uno mismo”.
MAYÚS CULA	Pronunciación en voz muy alta.
* () *	Pronunciación extraña: entrecortada, costosa, o alterada.
p(e)ro	Reconstrucción de un fragmento que no ha sido pronunciado por el hablante.
h	aspiraciones.
m’han dicho	Elisiones por fonética sintáctica y velocidad de pronunciación.
dí ga me/ lo que ve/ en la fo to	La negrita se utiliza para marcar una pronunciación “silabeada”, que el hablante realiza con especial cuidado; puede darse en una palabra o en una frase.
<i>cursiva</i>	Fragmentos de estilo directo o metalenguaje.
(xxx xxx)	Fragmento indescifrable, aparentemente de dos palabras.
((la doctora))	Transcripción dudosa; el transcriptor propone una posibilidad pero no está seguro.
aquí↓/ (SE TOCA LA FRENTE)	Gestos y elementos no verbales que aclaran la intervención. Algunos de estos gestos aparecen con su nombre concreto: emblemas como el EMBLEMA DEL BESO, reguladores como el DE COMPÁS, o ilustradores como el BARRIDO o el INTENSIFICADOR .
aquí (RISAS ^R)	La R en superíndice significa que el gesto en cuestión se realiza repetidamente.
(⇒E)	El hablante dirige la mirada hacia E.
↑, ↓, ⇔	Dirección en que se realiza cierto movimiento, por ejemplo (BRAZO↓)

Relato oral núm. 1

Transcripción del relato oral correspondiente a la narración número 02, “Supermán y la princesa”.

- 0001 E: bueno/ venga/ Omar
0002 I: bueno/ lo he hecho entero
0003 E: cuéntamelo/ cuéntame el cuento (LE ENTREGA LA HOJA ESCRITA)
0004 I: ah↑ (LA COGE)/// (4.0; SE RECUESTA ACOMODÁNDOSE EN LA SILLA, LEE, JUGUETEANDO TODO EL RATO CON LA MANO IZDA EN SU RODILLA) *Supermán y la/ princesa*// un día↑ eel lobo// maa- malvado↑ vio/ un/ rayo↑/ láser/ en el cielo→/ el castillo dee→/ no↓/ en el cielo↓// (CAMBIA LA HOJA DE MANO, JUGUETEA CON LA DCHA EN EL PANTALÓN) el castillo↑/ de/ la princesa↑/ estaba/ aluuz→/// (SUJETA LA HOJA CON AMBAS MANOS, LA BAJA Y SE INCLINA PARA LEER MEJOR) alucionado (SE INCORPORA)/// ¿qué he puesto? (COLOCA LA HOJA SOBRE LA MESA, SE ACERCA PARA LEER, ⇒E, SONRISA) *alucionado*
0005 E: alucinado
0006 I: (SE INCLINA SOBRE EL PAPEL PARA MIRAR) ¡ah/ sí!// (VUELVE A SENTARSE BIEN EN LA SILLA, SUJETANDO EL PAPEL CON LAS DOS MANOS ANTE SÍ) alu- cinado// y la/ princesa↑/ se→/ no↓// se→/ se laa→// (2.0) se- se l(e) acercó→ (3.0, MANO IZQUIERDA POR ARRIBA A OREJA DCHA, CABECEA, SONRISA) ¡uy!/ ¡no lo he puesto bien! (CABEZA HACIA ATRÁS)
0007 E: °(bueno)°
0008 I: he puesto/ e/ se
0009 E: no pasa nada/ venga (LE COGE LA HOJA)/ [pero]
0010 I: [es que] quería poner→§
0011 E: §escucháme/ ((deja de leer))/ que no pasa nada/ yo lo que quiero es que me cuentes- es que me expliques el cuento (I SE TIRA HACIA ATRÁS Y RESOPLA)/ explícamelo/ a ver/ qué es lo pasaba en tu cuento

- 0012 I: quee→// (JUGUETEA TODO EL TIEMPO CON UNA MUÑEQUERA QUE LLEVA EN LA MANO DCHA) un día↑/ un lobo/ ¿no?/ iba/ y estaba pa(ra) (ah)í/ yy vio en el cielo// un rayo de→/ un rayo láser
- 0013 E: uh um
- 0014 I: y luego/ eech→
- 0015 E: ¿pero cómo son los rayos láser?
- 0016 I: mm (ILTR DE BARRIDO, MANO DCHA HACIA ATRÁS, ENCOGIMIENTO DE HOMBROS) soon/ rápidos
- 0017 E: ¿y el lobo cómo era?/ ¿era muy grande/ muy chico→?
- 0018 I: malvado
- 0019 E: sí/ pero era grande/ chico→// ¿cómo era?
- 0020 I: ¡GRANDE!/ ¡GRANDEE!
- 0021 E: era muy grande/ uh um/ ¿cómo tenía los dientes?
- 0022 I: GRANDES (RISA, ILTR DE DENTADURA PASANDO LOS DEDOS EN VERTICAL POR LOS LABIOS, SE BALANCEA EN LA SILLA)
- 0023 E: grandes también
- 0024 I: grandes/ ¿no? (ENTRE RISAS)
- 0025 E: venga (RÍE LIGERAMENTE)
- 0026 I: tenía to(d)o grande// menos las pierninas (SE ABRAZA LAS RODILLAS)
- 0027 E: ¿sí?/ las piernas eran chiquititas
- 0028 I: (RÍE) y era to(d)o gordo (EBM DE GORDURA)
- 0029 E: síii
- 0030 I: de toda la comida que comía
- 0031 E: uh um
- 0032 I: yyy/ entonces/ se enteraron que había un lobo↑/ y luego ya/ loos→ los del castillo/ estaban alucina(d)os/ y la princesa fue/ afuera/ se le acercó el lobo↑/ pa(ra) comérsela/ llegó Supermán/ yy la salvó (EBM DE BARRIDO DEJANDO CAER LAMANO SOBRE LA PIERNA, RESOPLA)
- 0033 E: ¿y ya?
- 0034 I: (ENCOGIMIENTO) nooo/ léelo lo del final (SEÑALA LA HOJA)
- 0035 E: y se/ y se llenó dee→ y se quedó de muchísimo amor
- 0036 I: síiii/ como tú has dicho lo del final↑/ pues ya llegó/ en– en el final
- 0037 E: muy bien↑ (I SE CRUZA DE BRAZOS, SONRISA)/ venga/ y

- oye/ Omar/ cuáles son las cosas que te gustan a ti/ a ver/ ¿qué es lo que más te gusta?
- 0038 I: ¿de qué? (⇒E, MANO IZDA AL MENTÓN)
- 0039 E: pues de todo/ dee§
- 0040 I: §¿del cuento? (APOYA LOS BRAZOS EN LA MESA, MANO IZDA EN LA FRENTE, SEÑALA LA HOJA)
- 0041 E: no/ del cuento/ no//
- 0042 I: ¡ah! (SE RECUESTA EN EL ASIENTO, MIRA HACIA LA PARED)
- 0043 E: de deportes/ de música/ ¿cuáles son las cosas que te gustan?/ a ver/ explícame cuáles son
- 0042 I: ummm (PENSATIVO)
- 0043 E: explícame cuáles/// (2.0) de videojuegos→
- 0044 I: no hombre/ los videojuegos no mucho (SONRISA)
- 0045 E: de chuches/ dee§
- 0046 I: §(SE TIRA PARA ATRÁS Y SE COGE LAS MANOS JUNTO AL PECHO) ¡JA!// de chuches sí/ mucho/ pero→
- 0047 E: ¿síiii?
- 0048 I: (ENUMERA CON LOS DEDOS) me gusta/ el fútbol→
- 0049 E: ah/ sí
- 0050 I: el baloncesto/// (2.0) baloncesto/ (PENSATIVO) ¿qué más?/// (2.0) el rugby (SONRISA)/// sí/ síii
- 0051 E: a ver/ ¿cómo se
- 0052 I: eso/ (SE LEVANTA) coge una pelota/ ¿no?
- 0053 E: pero sentadito/ sentadito
- 0054 I: coge una pelota/ la pones– te pones en el medio del campo/ la pones/ porque es ((piuc))/ picu(d)a (LIGERA RISA)/ la pones§
- 0055 E: §¿cómo/ cómo es la pelota?
- 0056 I: picuda/ así (ILTR DE PELOTA CON LAS MANOS SOBRE LA MESA)/ así/ pero no sé pa(ra) qué/ pero bueno
- 0057 E: uh um
- 0058 I: la pones/ la tiras to(d)o fuerte// luego/ cuando viene alguno/ la coge→ (SIMULA QUE SE PONE ALGO BAJO EL BRAZO, 2.0) yyy cuando→ (PENSATIVO, MANO EN LA CABEZA)/// tira→/ aaa (PENSATIVO, MANO EN LA CABEZA) un– o puedes tirarla→ (BRAZO↑)/ encima de un palo / o salirte fuera del campo (ILTR. DE AVANCE)/ y tirarte luego (ILTR. DE LANZARSE)

- 0059 E: ah/ ¿sí?
- 0060 I: sí/ lo que pasa es que/ si- si tú/ te viene uno por detrás/
pum/ se te tira encima (ILTR. DE AMONTONAMIENTO)^R/
se te tira otro/ y otro/ y otro/ y otro/ y otro/ y otro-
tro- tro- to- to↑
- 0061 E: ¿hasta que hace una montaña?
- 0062 I: claro↑/ y luego ((te coges el balón)) (EMITE PEQUEÑOS
GRITOS) ((si salgo→)) (RESOPLA) y se te suelta el
balón/ y si te lo coge otro/ pues te aguantas
- 0063 E: yy al fútbol/ a ver/ ¿en qué consiste el fútbol?
- 0064 I: poo→§
- 0065 E: §¿cómo se juega [al fútbol?/ a ver/ explícamelo]
- 0066 I: [poo→]/ en meter goles
(RESOPLA)/ otra cosa↑
- 0067 E: pero hombre/ algo habrá que hacer/ ¿no?
- 0068 I: eee- en que te den dinerito (EBM. DE DINERO)
- 0069 E: (SE RÍE) *en tener dinerito*/ ¿por qué te van a dar dinerito?
- 0070 I: porquee/ no juegan pa(r) a na(d)a/ sólo ju- hacen una
falta/ pum/ (EXTIENDE BRAZO)/ *toma/ quinientos euros*
- 0071 E: aanda ya↑
- 0072 I: [xxx xxx]
- 0073 E: [por xxx] una falta le dan quinientos euros↑
- 0074 I: y si no marcaa ningún gol/ quinientos euros/ oo
cualquiera/ [o doscientos]
- 0075 E: [vaaaa]/// oye/ Omar/ y ¿cuál es la última
película que has visto?
- 0076 I: (PENSATIVO) la de ésa de plastilina
- 0077 E: ¿la?
- 0078 I: la de plastilina/ ésa que ha salido nueva
- 0079 E: ah/ no sé cuál es/ explícamela
- 0080 I: la que dee/ (LIGERA RISA) que van dos hombres/ es que
te va a hacer risa (⇒ ABAJO, PARECE ATARSE UN
ZAPATO)// van unos hombres↑/ luego pasa el tiempo/ y
to(d)o eso/ haciendo experimentos y to(d)o/ va luego/
y dice quee está comiendo un conejo pa(r)a (ah)í
to(d)o grande/ la zanahoria// y va y le da la comida del
perro (LIGERA RISA)/// yyy§
- 0081 E: §*que era la amiga del
perro*/ ¿de qué perro?
- 0082 I: del perro que tenía el hombre↑// y el hombre era el
monstruo (RÍE LIGERAMENTE)/// no te enteras§

0083 E: §no- no
te he entendido

0084 I: que eran dos/ ¿no?/ eel perro/ y un hombre

0085 E: uh um

0086 I: y era- y hacían experimentos/ y salvaban a la ((gente))/ y van/ llegó/ un- un montón de ((días))/ yyy fueron a ver el campo→/ yy/ se puso la Luna/ y va- se pone/ ahí en el coche/ pum/ rompe el coche/ y se pone ahí to(d)o el monstruo/ yy§

0087 E: §¿pero/ ¿cómo era el monstruo?

0088 I: poo grandísimo (LEVANTA EL BRAZO)

0089 E: ¿y cómo?/ a ver/ ¿qué→?§

0090 I: §pues como un conejo (LEVANTA LOS BRAZOS)/las orejas así→/ los ((piños)) (MANOS A LOS DIENTES) por aquíii (RÍE LIGERAMENTE)// así de gordo (ILTR DE DISTANCIA)

0091 E: xxx xxx

0092 I: sí (ASIENTE Y RÍE)

0093 E: ¿y qué hacía?

0094 I: pos comerse todas laaas→// encima/ tenía un concurso dee// uh umm (GOLPEA CON LA MANO LIGERAMENTE EN LA MESA)/ de zanahorias grandes/ y todo eso

0095 E: sí/ sólo de zanahorias↑

0096 I: no/ de zanahorias/ de pepinos/ de to(d)o/ de la verdura

0097 E: aaaaah§

0098 I: §y encima se había comido algunas zanahorias que tenía la gente (RÍE Y SE APRIETA LA BOCA)

0099 E: (2.0) y el último libro que te has leído/ ¿cuál es?

0100 I: (LEVANTA EL BRAZO) *Platero y yo*

0101 E: ¿y te ha gusta(d)o?

0102 I: todavía no me lo he leído entero/ pero→

0103 E: aaah/ y lo que llevas leído/ hasta ahora/ a ver

0104 I: a mí- a mí sí me gusta

0105 E: ¿y de qué va/ el libro?

0106 I: deee// uh um- de un hombre/ y uun→ (PENSATIVO)// yyy uuun→/ mmm (PENSATIVO; SE GOLPEA LIGERAMENTE EL MUSLO)/ dee→// de un burro/ que eran amigos/ y to(d)o eso→

0107 E: ¿y tú sabes cómo es un burro?

0108 I: sssh/ grande (LEVANTA EL BRAZO)// yy§

0109 E: §[pero grande→]

- 0110 I: [haa/ haa]
(IMITA REBUZOS)§
- 0111 E: §¿muy grande→?
- 0112 I: no/ hombre// mediano (ILTR DE ALTURA)
- 0113 E: ¿cómo?/ a ver
- 0114 I: así (EXTIENDE EL BRAZO Y SE LEVANTA)/ bueno/ más alto
que yo/ así (EXTIENDE EL BRAZO Y SALTA; RÍE)
- 0115 E: desde luego→// y de los videojuegos que te hay/ ¿cuáles
te gustan más?
- 0116 I: el fútbol (RÍE)
- 0117 E: ¿eh?
- 0118 I: el fútbol/ y el rugby/ y el baloncesto/// yyy§
- 0119 E: §¿y cómo
juega?
- 0120 I: (PENSATIVO) bueno/ y las motos (SIMULA DAR GAS A
UNA MOTO)
- 0121 E: las motos también te gustan/ uh um/// (2.0) oye/ me has
explica(d)o antes como se juega al fútbol/ ¿pero tú
practicabas fútbol→?
- 0122 I: en mi colegio
- 0123 E: ¿y de qué juegas tú?
- 0124 I: pos dee/// dee/ uh um– dee/ en mi colegio no juego/
juego– en/ cuando estamos en gimnasia/ de delantero
(RÍE)
- 0125 E: ¿y qué hace el delantero?
- 0126 I: poo un delantero→/ hombre/ nosotros hacemos lo que
nos da la gana/ nosotros/ en vez de quedarnos en el
sitio/ nos vamos por otro sitio
- 0127 E: uh um§
- 0128 I: §somos delanteros§
- 0129 E: §pero ¿qué hace el delantero?
- 0130 I: pooo/ pa(r)a que no te marquen goles/ ¿no?
- 0131 E: ponerse delante→
- 0132 I: no/ (SE LEVANTA Y EXTIENDE EL BRAZO) ésta– ésta es la
otra portería de aquí/ ¿no?
- 0133 E: sí
- 0134 I: y ésta es la nuestra (SEÑALA DETRÁS DE ÉL)/ pues tú/ te
vas fuera del área/ una aquí/ otra aquí y otra allí
(SEÑALA A IZQUIERDA, DERECHA Y DELANTE)
- 0135 E: sí (I SE SIENTA)/ ¿y qué hace [el delantero?]
- 0136 I: [son tres] (MUESTRA TRES)

- DEDOS)/ pues cuando viene/ el (PARECE DIBUJAR UN BALÓN EN EL AIRE)/ tin/ cualquiera/ quitarle el balón (LANZA UN PATADA)/ pasársela a otro (LANZA OTRA PATADA)/ para delante (EXTIENDE EL BRAZO)/ y el otro/ que se la pase a cualquiera
- 0137 E: uh um
- 0138 I: pero nosotros no vamos a jugar veintitrés/ jugadores
- 0139 E: oye/ Omar / ¿y qué te gustaría ser de mayor?
- 0140 I: futbolista
- 0141 E: (RIENDO) futbolista/ ¿y qué otra cosa más ?
- 0142 I: (PENSATIVO) yy/ como mi tío (SONRISA)
- 0143 E: ¿y qué es tu tío?
- 0144 I: poo/ informático
- 0145 E: informático/ y para qué
- 0146 I: (SONRIENDO) porquee me gusta la informática
- 0147 E: te gusta la informática/ pero ¿y qué hacen los informáticos?
- 0148 I: poo/ con el ordenador to(d)o el día (SONRISA)
- 0149 E: y ya está/ no hacen nada más→
- 0150 I: no hombre/ y con el ordenador/ (ILTR. DE TECLEO) tic tic/ tic tic (HACE ASPAVIENTOS, SONRISA)/ pero/ ya
- 0151 E: hale/ ya está ahí mamá

Relato oral núm. 2

Corresponde al texto narrativo número 4, sin título.

- 0001 E bueno/ Ramón/ a ver/ cuéntame tu cuento
- 0002 I eehmm (⇒ UNA HOJA QUE TIENE DELANTE, SOBRE LA MESA A LA QUE ESTÁ SENTADO; 7.0; ENTRA ALGUIEN Y SE ESPERA QUE SE VAYA PARA HABLAR) un pescador/ muy rico/ quee- tenía/ un amigo/ caballero/// que luchaba/ con un dragón/ de agua// [((un día))]
- 0003 E [oye]/ Ramón (I⇒ E) ¿cómo te imaginabas tú al dragón?
- 0004 I que era de un- de un dragón→
- 0005 E ¿pero cómo?/ a ver/ explicame/ dame el boli
- 0006 I toma (SE LO ENTREGA)
- 0007 E explicame
- 0008 I ¿qué hago/ un dibujo así? (DA PALMAS)^R
- 0009 E nooo/ (I SONRÍE Y DA PALMAS)^R explicamelo tú/ ¿cómo te imaginabas tú al dragón?
- 0010 I el dragón/ tenía→ (DEDOS DE LA MANO IZDA A LA BOCA)/ los dientes muy largo(s)→ (SE PASA LAS MANOS POR LA CARA; ⇒ LA CÁMARA)
- 0011 E a ver/ ¿cómo de largos?
- 0012 I (⇒ E) así/ (ILTR DE COLMILLOS) hasta aquí (MANO EN LA BARBILLA)
- 0013 E ¡aah/ anda!/ qué grandes/ ¿no?
- 0014 I (ASENTIMIENTO, SONRISA) sssh/ después tenía/ unos cuernos
- 0015 E ¿sí? (ASENTIMIENTO)/ ¿y cómo eran los cuernos?
- 0016 I (ILTR DE CUERNOS CON LAS MANOS EN LA CABEZA) así
- 0017 E pero/ ¿así/ dando vueltas→/ o rectos/ hacia arriba?
- 0018 I (MANOS EN LA CABEZA, ILTR DE CUERNOS)^R rectos/ rectos (ASENTIMIENTO)
- 0019 E ¿rectos hacia arriba? (I ASIENTE)/ andaa
- 0020 I después tenía→ (CIERRA CON FUERZA LOS OJOS; ⇒ ABAJO) en een→ la cola→ (⇒ ATRÁS)// que/ (⇒ LA CÁMARA) a las uñas de los pies→/ muuy largas
- 0021 E hum/ ¿y qué más?
- 0022 I (APRIETA LOS OJOS)^R y después/ ¿eh?/ tenía/ la cola/ ¿eh?/ con pin- con pinchos/ que mataba (⇒ E)

- 0023 E ¿con pinchos que mataban?
- 0024 I (ASENTIMIENTO) sí§
- 0025 E §¿en la cola?
- 0026 I la cola así larga (MANO A LA ESPALDA)§
- 0027 E §¿cómo?/
[a ver]
- 0028 I [y tenía así→ (DIBUJA EN EL AIRE LOS PINCHOS)]
- 0029 E ¿cómo de larga era la cola?
- 0030 I así (SE GIRA Y EXTIENDE EL BRAZO HACIA ATRÁS)/
hastaa→/ chst/ (PENSATIVO; AGACHA LA CABEZA Y SE
RASCA POR DETRÁS; 3.0; SE GIRA HACIA DELANTE,
SONRISA, ⇒ E) no sé comooo (SE VUELVE; 3.0; SE GIRA
HACIA DELANTE)/// hasta la puerta de→ de→
- 0031 E ¿de Félix?
- 0032 I (ASENTIMIENTO) de Félix (SEÑALA HACIA DELANTE CON
EL BRAZO DCHO. EXTENDIDO) [xxx xxx]
- 0033 E [qué larga]/ ¿y toda con
pinchos?
- 0034 I (ASENTIMIENTO) y todas con pinchos// y cual– y cuando
iba a una ciudad/ con la cola (SE MUEVE DE UN LADO A
OTRO)/ atravesaba con los pinchos las paredes
- 0035 E ¿y contra ese ladrón/ (I GUIÑA LOS OJOS)^R luchó el
pescador?§
- 0036 I § (ASENTIMIENTO) nooo/ eel– el caballero
- 0037 E ¡aah!/ el caballero (I ASIENTE)// el noble caballero/ ¿y
cómo era el noble caballero?
- 0038 I tenía/ aquí (MANOS A LA CABEZA Y LUEGO A LA CARA)/
una herradura/
- 0039 E ¿dónde?
- 0040 I (SE LLEVA LAS MANOS A LA CABEZA) en la cabeza
- 0041 E ah
- 0042 I (SE COGE LA MANO DCHA CON LA IZDA) y después tenía
una espada (⇒ LIGERAMENTE HACIA SU IZDA)/ eh– eeh–
maga→ que→ (SONRISA) hacía cosas (LIGERA RISA)// y
después tenía→ (SEPARA LAS MANOS Y EXTIENDE EL
BRAZO DCHO EN ESA DIRECCIÓN) unn→ (PENSATIVO;
GOLPEA CON EL PUÑO DCHO LA PALMA DE LA MANO
IZDA) escudo→ cuando llegaba (⇒ ALREDEDOR) los
pinchos→ a él– noo→ le hacían/ daño/ no lo
traspasaba↑

- 0043 E aaah/ muy bien (I GOLPEA CON LAS PALMAS DE LAS MANOS EN EL BORDE DE LA MESA)^R/ continúa leyendo el cuento
- 0044 I tenía un xxx caballero (APOYA LA CABEZA EN LA MANO IZDA)/ que luchaba con un dragón de agua/ un día/ mató/ al dragón→/ eeh
- 0045 E ¿y cómo lo mató?
- 0046 I ¿eh? (SONRISA)
- 0047 E ¿cómo lo mató?
- 0048 I (ASENTIMIENTO Y SONRISA) con la espada
- 0049 E con la espada/ pero ¿qué hizo?/ ¿que luchó contra él?/ ¿qué hizo?
- 0050 I que luchó contra él
- 0051 E ¿sí? (I ASIENDE)/ ¿y cómo fue?/ ¿cómo te imaginabas tú esa lucha?
- 0052 I (AGACHA LA CABEZA, SE LE RESBALA LA HOJA, LA COGE) muy terrible (⇒ E)/ porque→/ porque hizo ((daño)) un poco (da unos saltitos sentado en la silla)/ el dragón/ [con la- con la→]
- 0053 E [¿dónde?]/ ¿dónde le hizo daño?
- 0054 I (MANO AL PECHO) aquí/ chstt
- 0055 E ¿ahí?/ muy bien
- 0056 I (SONRISA, MANO AL PECHO) le partió hasta aquí/ así→ sssht/ con un pincho/ pero como tenía→ el- eeh um/ una espada→ maga (⇒ A LA CÁMARA)/ pues/ (⇒ E) no le hacía nada (SONRISA)
- 0057 E [aaah]
- 0058 I [ningún daño (SONRISA)]
- 0059 E claro/ con la espada maga→§
- 0060 I §y cogió→ (⇒ ABAJO) la- el- uh um- la espada/ le cortó→ (ILTR DE CORTAR CON UNA ESPADA)/ el cuerno/ lo sacó/ y después le hizo así (EMPIEZA A MOVER EL BRAZO DCHO EN CÍRCULOS COMO SI VOLTEARA ALGO)/ fssssh/ (RISA LIGERA) le dio vueltas al cielo/ y después lo tiró otra vez
- 0061 E (RISA) a la ((quema))
- 0062 I yy eso (SE INCLINA HACIA LA HOJA)/ yy
- 0063 E y le mató/ ¿no?
- 0064 I (ASENTIMIENTO, LEE) y era rico→/ eh// (SE RECLINA Y SONRISA) y→ era rico/ él

- 0065 E sí/ se convirtió en rico/ ¿pero el pescador o el noble caballero?
- 0066 I (⇒ E) el hombre
- 0067 E aaah
- 0068 I (PENSATIVO ANTE EL TEXTO) ah/ y ya está/ éste es el final
- 0069 E y colorín colorado/ este cuento se ha acabado/ ¿no? (ASENTIMIENTO; CIERRA Y ABRE LOS OJOS)^R
- 0070 I ¿qué?
- 0071 E muy bien/ qué bonito tu cuento/ Ramón// qué bonito→ (I SE GOLPEA LOS MUSLOS CON LAS MANOS)/ oye/ [Ramón=]/
- 0072 I [uh um]
- E = a ti→
- 0073 I ¿sí?
- 0074 E ¿qué deportes te gustan más?
- 0075 I (AGACHA LA CABEZA Y LUEGO LA LEVANTA) fútbol/ natación/ baloncesto→/ yy tenis/ yy sobre el hielo/ ése
- 0076 E ¿y cómo es eso del hielo?/ esoo→/ a ver/ explícamelo
- 0077 I dee- que- tiene un casco (EBM DE CASCO)/ después tiene una herradura así (SE PASA LAS MANOS POR EL CUERPO)/ tiene un palo negro→ yy una→ y una→ y una pelota / así (ILTR DE ALTURA)/ redonda (DIBUJA UN PEQUEÑO CÍRCULO EN EL AIRE)/ que va sobre el hielo/ y la portería así/ pequeña (DA PALMAS)^R
- 0078 E aah/ hockey sobre hielo (I ASIENTE, CON LAS MANOS ENTRELAZADAS)// ¿eso es lo que te gusta?// [¿y sabes jugar?]
- 0079 I [sí/ yy- y→]/ sí/ y también →/ me gusta también (⇒LA CÁMARA)/ a lo que jugaba mi padre (⇒ E)
- 0080 E ¿y a qué jugaba tu padre?
- 0081 I aaa- aa→ a eso que coges la pelota→ (DA UNA PALMA)/ así en la mano (SIMULA QUE COGE ALGO EN EL AIRE)/ y después la tiras a la portería (SIMULA LANZAR ALGO)
- 0082 E aah/ ¿sí? (I ASIENTE)/ al balonmano (I ASIENTE)^R
- 0083 I eso (ASENTIMIENTO)
- 0084 E aanda/ ¿y tú sabes cómo se juega?
- 0085 I (ASENTIMIENTO) ssii
- 0086 E ¿cómo se juega al balonmano?/ a ver
- 0087 I xo- coger la pelota/ se la tiras (ILTR LANZAMIENTO)/ a tu

- compañero/ después el compañero/ te la tira a ti/ y después/ la portería/ la tienes/ la tienes que marcar así (ILTR LANZAMIENTO)/ ¡pumba!/ pa(r)a que te dé muchos puntos (SONRISA)
- 0088 E muuy bien/ y gana el que tenga más puntos/ ¿no? (I ASIENTE)/ ¿y al hockey/ sabes jugar?
- 0089 I (⇒ DCHA) al hockey/ unn poco/ me caigo sobre el hielo (RISA LIGERA)
- 0090 E (RISA LIGERA) te caes sobre el hielo (I ASIENTE)/ pero tienes que patinar/ ¿tú sabes lo que es patinar?
- 0091 I sí
- 0092 E [a ver]
- 0093 I [sh sh (MOVIÉNDOSE DE UN LADO A OTRO)] sh sh
- 0094 E así/ ¿no? (I SONRISA)// así se patina/ muy bien
- 0095 I como yo/ en Port Aventura/ hice→ (⇒ARRIBA Y DELANTE) una cosa/ en→/ con- con→ u- (ENTRELAZA LAS MANOS)/ mira/ cogí unn-/ no// mira (⇒ ABAJO) me dieron una cosa pa(r)a que→ (PASA MANO DCHA POR EL BORDE DE LA MESA)/ uh um- del agua/ y después/ había→ hielo↑/ y- y si/ el flotador mío/ se caía/ porque yo estaba de pie (SE LEVANTA UN POCO DE LA SILLA)/ y- y el flotador/ iba así (ROZA LAS MANOS)^R sssshiii- sssshhhi→/ rodando
- 0096 E [aaaaah]
- 0097 I [y yo→]/ y después daba la vuelta (ILTR DE CÍRCULOS EN EL AIRE)/ yo/ porque era tapa(d)o/ yy yo→ ffffiuuuffffhssshh (MUEVE MUY RÁPIDO LA MANO DCHA HACIENDO CÍRCULOS)/ daba vueltas→// [muchas muchas→]
- 0098 E [madre/ cuántas vueltas→]
- 0099 I sí/ muchas vueltas hasta el final (RISA LIGERA DE E)/ y después ya/ al final↑/ ya se abría/ xxx eso/ y hacía→ (DIBUJANDO UN SEMICÍRCULO DE LADO A LADO) ffffiuummm→/ ffuummm (DIBUJA OTRO SEMICÍRCULO, DE LADO A LADO, PERO EN DIRECCIÓN CONTRARIA AL ANTERIOR) otro que tapa(d)o/ y fffufuffffuu (DIBUJA CÍRCULOS MUY RÁPIDO)^R
- 0100 E pero eso/ ¿dónde?
- 0101 I (MUEVE LA CABEZA DE UN LADO A OTRO) enn→ Port/ Aventura

- 0102 E ah/ en Port Aventura/ que no sabía dónde me estabas hablando (LIGERA RISA DE I)/// a ver// ¿cuál es la última película que has visto?
- 0103 I (⇒ A LA CÁMARA Y LUEGO A E) eeeeh/ ¿la última?
- 0104 E que te haya gustado mucho mucho
- 0105 I uh um (CHASQUEA LOS DEDOS)^R/ quee→ ¿qué era/ ((tío)? (MANO DCHA A LA BARBILLA, PENSATIVO; 4.0)/// ¿cómo era (SE TAPA CON LAS MANOS LA CARA) tío/ ese nombre? (MANTIENE LAS MANOS TAPANDO LA NARIZ Y LA BOCA/ PENSATIVO; 3.0)/// xxx/ no (NEGACIÓN)
- 0106 E explicamelo/ [a ver si→]
- 0107 I [xxx/ no (SEPARA LAS MANOS DE LA CARA, ⇒ DCHA Y GUIÑA EL OJO DCHO)]/ era→ (⇒ E, CON LAS MANOS ENTRELAZADAS) monster haus
- 0108 E *monster haus*/ ¡anda!!/ ¿y no te da miedo? (I NIEGA CON LA CABEZA)/ esa película es de miedo
- 0109 I no/ ésa→ sólo dice→ (SE LLEVA LAS MANOS A LA ESPALDA)/ en la- en la película→ (SE ESTIRA EL SUÉTER) que los niños que tienen tre(s) años/ como mi hermano/ no la **pue den** ver/ sólo→ nosotros (SE TOCA EL PECHO CON LA MANO DCHA)/ y mi tita/ me lo regaló/ para mi cumpleaños
- 0110 E sí
- 0111 I y también hay un juego (SE RECLINA)
- 0112 E a ver/ explícame qué pasa en la película
- 0113 I quee/ que al principio salen unas letras/ con un fantasma/ yy→ xxx (SIMULA HABLAR COMO EL PERSONAJE)/ así (⇒ A LA CÁMARA, SONRISA, SE COGE LAS MANOS; LIGERA RISA DE E)/ que te tienes que poner gafas→ (EBM DE GAFAS)/ así// para ver/ a tu→/ a las letras/ y también/ el monstruo/ xxx xxx mismo
- 0114 E ¿síiii? (I. ASIENTE Y SONRÍE)/ o sea/ vamos a ver/ tú te pones unas gafas→
- 0115 I unas gafas así (SIMULA LLEVAR GAFAS)/ con→ cosas (DA PALMAS)
- 0116 E ¿con qué cosas?
- 0117 I azul→ (⇒ DCHA)/ azul y rojas/
- 0118 E aah/ y entonces/ ¿tú puedes ver al monstruo sentado a tu lado?
- 0119 I no/ e- e→ encima mía (MANO DCHA EN ALTO Y

- SEPARADA DELANTE DEL PECHO, Y LA IZDA SOBRE ÉSTE)
- 0120 E encima tuya/ madre/ qué miedo
- 0121 I (SONRISA) y entonces→/ cuando sale la casa encantada→/ el perrito/ sale/ así ggrrrr (IMITA UN GRUÑIDO)/ sin un perro/ después se mea/ en el césped/ de esa casa/ que está encanta(d)a↑/ porque se murió su su ma- su→/ no/ su mujer (MANO DCHA POR LA CARA)/ ¿eh?// y entonces los zapa- la alfombra es la lengua y→ el cuchillo (SIMULA QUE LE PASA POR DELANTE Y SE TIRA HACIA ATRÁS)/ oooh- ostras (SE RÍE)/ si no xxx xxx [la lengua ((con el perro))]
- 0122 E [xxx xxx]
- 0123 I chst- *aaaauuu/ffffihhhhhh* (SE TIRA HACIA DELANTE Y PONE LAS MANOS BRUSCAMENTE SOBRE LA MESA; ⇒ E, SONRISA)
- 0124 E ¡madre→ [mía!]
- 0125 I [y después] los policías/ con los árboles/ así/ cogidos/ y después *uoo- uoooh* (BRAZO IZDO↔)^R / y yo (SE PEGA LA RESPALDO DE LA SILLA)/ ostras/ tío (SE MUEVE DE UN LADO A OTRO)^R/ xxx xxx se mueve (E SE RÍE)/ porque→ era→ se movían [las sillas]
- 0126 E [las sillas]/ ¡anda!/
[xxx]
- 0127 I [sshhhh (SE MUEVE DE UN LADO A OTRO Y ASIENTE)]/
eran→ uh um- de otro pueblo/ de→ dee- de la→ tercera dimensión/ (SE MUEVE DE UN LADO A OTRO)^R
uuaaaahh/ tío/ [y- y]
- 0128 E [xxx]
- 0129 I cuando salía el agua→ eh- por- por (SEÑALA HACIA DELANTE CON EL BRAZO DCHO)/ por laa→/ por los tubos/ así (SIMULA CON LAS MANOS QUE ALGO SALE DE UN AGUJERO) de escape→/ tam- también salían/ aquí (SE GIRA LIGERAMENTE Y TOCA EL RESPALDO DE LA SILLA) agua/ y me echaba a mí (ASIENTE)/ de verdad§
- 0130 E §¿síii?/ [¡madre!]
- 0131 I [y- y también→] cuando- cuan- cuando hacías algo→ (⇒DE UN LADO A OTRO DE LA MESA Y PASA LAS MANOS POR EL BORDE)/ o cuando la película→/ hacías así con la lengua/ schhhhhh (ALARGA EL BRAZO DCHO)/ te cogía algo (SE LLEVA LAS MANOS A LOS PIES)/ por lo dos pies/

- shhhhh (SE TIRA BRUSCAMENTE CONTRA LA MESA)
 0132 E ¡madre mía!
 0133 I es porque tenía→ tenía (SONRISA)/ tenía aquí (MANO DCHA AL PIE DCHO) un ((fla))/ y aquí (TOCA CON LA MANO DCHA EL RESPALDO DE LA SILLA) otro ((fla))/ aquí/ echaba agua→ así de verdad (ASIENTE)/ aquí te cogía (PONE LAS MANOS DEBAJO DE LA MESA)/ emm– algo así/ pschht/ y te echaba así/ pufffhh (ABRE LOS BRAZOS Y PONE EL PECHO SOBRE LA MESA)// así (EXTIENDE LOS BRAZOS EN LA MESA)/ y ¡pooouhh– eem! (SE DEJA CAER DE GOLPE SOBRE EL RESPALDO)/ ¡pumba!
- 0134 E madre/ mía/ qué miedo
 0135 I (SONRISA; ⇒ A UN LADO Y A OTRO) y después/ y después salía/ al final xxx xxx (BRAZO DCHO↓↑)^R/ schtt/ (SE GIRA HACIA LA DCHA) se levantaba/ un muñeco/ así de mentira/ (SE GIRA A MEDIAS) por las ((patas))/ y hace así (LEVANTA LOS BRAZOS Y LUEGO LOS ESTIRA)/ fhuuthh/ los brazos/ fhuuthh/ yo miraba así (LEVANTA LA CABEZA, ⇒ AL TECHO)/ ¡OSTRAS! (E SE RÍE)// y le pegaba un golpe (CON EL PUÑO CERRADO, DE ARRIBA ABAJO)/ se podía dar golpes/ así/ y si tú le das así (DA UN CODAZO)/ pisschtt/ [te vas poniendo→]
- 0136 E [xxx xxx]
 0137 I otra vez pa(r)a bajo
 0138 E ¡ah/ aanda!// muy bien
 0139 I ¡bah!
 0140 E ¿y te gusta leer/ Ramón?
 0141 I sí/ (MANOS A LA CARA) muucho/ [sí]
 0142 E [xxx xxx]
 0143 I una mijina (SONRISA)
 0144 E una mijina (I ASIENTE)/ ¿qué es lo último que te has leído?/ ¿cuáles han sido los últimos cuentos que te has leído?
- 0145 I eeh– uh um/ yo qué se (⇒ A UN LADO Y OTRO, PENSATIVO)// ffuhhh/ shhhh/ eel– uh um (AGACHA LA CABEZA)/ me estoy leyendo→ el– la– la venganza de Pablo Diablo/ un niño muy malo/ que pega a su hermano y no lo deja/ porque/ siempre/ cuando hace– algo/ Pablo/ él→ di– dice Roberton/ (RISA LIGERA) el niño ((pe(r)fecto))/ eh– eeh→ *Papá/ mira* (SEÑALA

- HACIA LA CÁMARA)/ *a Roberto/ está esto /así* (⇒ E Y SONRISA)/ chsttt/ [todo]
- 0146 E [jaahh!]
- 0147 I y un día/ lo ((quedó))/ en– en– en un árbol/ solo/ hasta la mañana/ y cuando se despertaron/ sus padres/ dijo/ *Roberto/ castiga(d)o/ sin– sin jugar a la videoconsola/ y cuando– cuando vio a Ro– a Pablo/ que tenía también la nueva xxx– le– de– le quitaron el castiga(d)o a Roberto/ y ya pudo jugar ya/ y a Pablo/ le castigaron*
- 0148 E bien// bueno/ oye/ y Ramón→
- 0149 I (GUIÑA LOS OJOS, COGE CON LAS MANOS HACIA ATRÁS EL RESPALDO DE LA SILLA Y SE INCLINA HACIA LA MESA) ¿qué?
- 0150 E ¿a ti qué te gustaría ser de mayor?
- 0151 I (EN LA POSICIÓN ANTERIOR, MUEVE LA SILLA HACIA DELANTE Y ATRÁS GOLPEANDO CON LAS PATAS TRASERAS EN EL SUELO) eh– que/ cogiera loh a(u)tocareh
- 0152 E ¿cómo?
- 0153 I que cogiera loh a(u)tocareh/ y llevar a la gente
- 0154 E que cogiera a los autocares/ y llevar a la gente (I ASIENTE)/ ¿y eso cómo se llama?
- 0155 I eehm (ASENTIMIENTO)
- 0156 E pero/ ¿cómo son los autocares/ grandes/ pequeños→?
- 0157 I grandes/ muy grandes
- 0158 E a ver/ ¿cómo son?
- 0159 I como mi padre/ quiero ser (SONRISA)/ mi padre es camionero
- 0160 E ah/ ¿sí?
- 0161 I (ASENTIMIENTO, PASA LAS MANOS POR EL BORDE DE LA MESA) sshii
- 0162 E ¿y cómo se llama eso?
- 0163 I (HACE COMO SI LIMPIARA LA MESA) eeh– uh um/ conductor/ de autobus
- 0164 E aaanda/ ¿y qué [es lo que hace?]
- 0165 I [de autocares]
- 0166 E ¿y qué es lo que hacen/ los conductores?
- 0167 I (GUIÑA EL OJO DCHO CON FUERZA) eeeeh/ pues ponen alguna película pa(r)a que loos→/ pa(r)a que → uum/ alguna gente/ se entretenga viendo/ la peli/ y después

- luego[↑]/ cuando ya llegan a su destino/ la quita/ y dice/
el destino de Francia/ y se pone así→/ y también
coge→ también a uno/ a un amigo→ de también– uh
um/ de fútbol/ paraa/ dejarlo/ porque es un amigo suyo
0168 E [bueno]
0169 I [y– y un (COGE CON LAS MANOS HACIA ATRÁS LA SILLA
Y LA MUEVE)] mexicano le dio– le dio un gorro
(SONRISA)
0170 E ¿síiii? (I ASIENTE Y SONRÍE)/ ¡anda/ qué chulo!!! bueno/
Ramón/ pues ya hemos terminado/ ¿vale? (I ASIENTE Y
SE LEVANTA PARA IRSE)

Relato oral núm. 3

Corresponde a la narración escrita núm 7, “El pescador y la bruja”.

- 0001 E: a ver/ explícame tu cuento
- 0002 I: (AGACHA LA CABEZA, PONE EL CODO IZDO SOBRE LA MESA Y APOYA LA CABEZA EN LA MANO; SE TOCA EL FLEQUILLO CON LOS DEDOS) érase un príncipe que→/ tenía un ((sueño)) extraño/ que→/ que→/ yy/ que quería ser rey/ pero→ una bruja no le dejaba
- 0003 E: una bruja no le dejaba→/ porque ¿qué hacía la bruja?
- 0004 I: (CONTINÚA EN LA MISMA POSICIÓN) que para llegar al trono/ había que cruzar un camino y ese camino quería que→
- 0005 E: ¿y cómo era el camino?/ grande/ chico/ estrecho/ ancho/ ¿cómo era?
- 0006 I: (GIRA LA CABEZA HACIA LA DCHA Y LUEGO VUELVE A LA POSICIÓN ANTERIOR) era grande (I⇒ A LA PARED, ARRIBA, SIN DEJAR DE TOCARSE EL FLEQUILLO Y CON EL CODO IZDO APOYADO EN LA MESA)
- 0007 E: ¿cómo de grande?/ a ver/ ¿me lo puedes explicar?/// ¿cómo te imaginabas tú que era de grande el camino? (I⇒ AL CENTRO, ARRIBA; TIENE UN DEDO EN LA SIEN Y EL CODO APOYADO EN LA MESA)
- 0008 I: (PENSATIVO; ⇒ IZDA, ARRIBA) dos coches (⇒ E, CON EL CODO APOYADO Y EL DEDO EN LA SIEN)
- 0009 E: como dos coches/ grande era/ ¿no? (I ASIENTE, EN LA MISMA POSICIÓN; LUEGO, TODAVÍA ACODADO EN LA MESA, SE LLEVA EL PUÑO IZDO A LA MEJILLA)/// ¿y qué más?
- 0010 I: eeeeh (⇒ ARRIBA, CON EL PUÑO EN LA BOCA; 2.0; ⇒ E)/ y muy oscuro
- 0011 E: ¿muy muy oscuro?
- 0012 I: (2.0) no tanto (PARECE QUE SONRÍE)
- 0013 E: a ver/ ¿cómo?
- 0014 I: (SEPARA EL PUÑO DE LA BOCA Y LO MUEVE HACIA ATRÁS) nubla(d)o
- 0015 E: nublado (I ASIENTE)// uh um/// ¿y qué pasó entonces?
- 0016 I: (SEPARA EL PUÑO DE LA BOCA, ⇒ DCHA) no le dejaron / (AGACHA LA CABEZA LIGERAMENTE Y SE TOCA, CON EL

- BRAZO IZDO TODAVÍA ACODADO, EL FLEQUILLO CON LOS DEDOS) por eso tuvieron que luchar con ella
- 0017 E: con la bruja (I ASIENTE)/ ¿y cómo era la bruja?/ (I ⇒ al TECHO, CON EL BRAZO IZDO ACODADO Y LA MANO EN LA FRENTE) a ver/ explícame un poquito/ ¿cómo te imaginabas que era la bruja mientras que estabas escribiendo
- 0018 I: (BAJA LA CABEZA AL CENTRO) pues→/ con un sombrero de pico→
- 0019 E: uh um
- 0020 I: (GIRA LA CABEZA A LA DCHA; SIGUE CON EL BRAZO IZDO ACODADO EN LA MESA Y TOCÁNDOSE EL FLEQUILLO) con una nariz muy grande→// con granoh→
- 0021 E: ¿por dónde?/ ¿dónde tenía los granos?/ ¿cómo→?
- 0022 I: (CON LA CABEZA LIGERAMENTE AGACHADA AL CENTRO) en la nariz
- 0023 E: ¿en la nariz sólo?
- 0024 I: y en la ca- y en la cara
- 0025 E: y era muy feoo→ (I ASIENTE)/ ¿era fea la bruja? (I ASIENTE TÍMIDAMENTE)// uh um (I ASIENTE)/ (I⇒ DCHA, EN LA MISMA ACTITUD) ¿y qué más tenía?
- 0026 I: tenía→/ (⇒ E, SIN DEJAR LA POSICIÓN) unas zapatillas muy grandes
- 0027 E: °(aah)°// ¿y ya?/ (I ASIENTE LIGERAMENTE) ya se ha terminado la historia/ ¿y qué pasó al final? (I⇒ E)
- 0028 I: (PARECE SONREÍR; CONTINÚA EN LA MISMA POSE PERO SE PASA LA MANO IZDA POR LA FRENTE) que consiguieron pasar
- 0029 E: que consiguieron pasar/ (SE LEVANTA EL FLEQUILLO) ¿y cómo te imaginabas al príncipe?
- 0030 I: (GIRA LIGERAMENTE LA CABEZA A LA DCHA, SEPARA EL PUÑO DE LA CARA, SE TOCA LA CABEZA CON LA MANO DCHA Y VUELVE A PONER EL PUÑO SOBRE AL MEJILLA IZDA) pues con un sombrero con una pluma↑/ eeeh→
- 0031 E: ¿y cómo era el sombrero?/ (I⇒ E Y CON EL BRAZO IZDO TODAVÍA ACODADO EN LA MESA SE LLEVA EL MEÑIQUE A LA BOCA)/ a ver/ explícamelo
- 0032 I: (LOS DEDOS DE LA MANO IZDA EN LA BOCA, GIRA LA CABEZA A LA IZDA, ⇒ HACIA ARRIBA EN ESA DIRECCIÓN) pues un sombrero→ (GIRA LA CABEZA UN INSTANTE HACIA

- ATRÁS, SE LLEVA LA MANO DCHA AL FLEQUILLO; ⇒
 ABAJO A LA IZDA; GIRA LA CABEZA AL CENTRO, SE LLEVA
 EL PUÑO IZDO A LA MEJILLA IZDA)
- 0033 E: (0.6) ¿cómo era la forma?/ (I⇒ E) por ejemplo
- 0034 I: la formaa→/ (PONE UN DEDO DE LA MANO DCHA EN LA
 MESA) eeh/ (SEPARA EL PUÑO IZDO DE LA MEJILLA Y
 SEÑALA A E) circular (SE LLEVA LA MANO IZDA A LA
 BOCA)
- 0035 E: circular
- 0036 I: sí
- 0037 E: como una boina
- 0038 I: (ASIENTE, PARECE SONREIR, CON LA MISMA MANO TODAVÍA
 EN LA BOCA) sí
- 0039 E: uh um
- 0040 I: (INCLINA LIGERAMENTE LA CABEZA HACIA LA DERECHA,
 SEPARA UN POCO EL PUÑO IZDO DE LA BOCA Y SE TOCA EL
 PELO POR DETRÁS DE LA CABEZA CON LA MANO DCHA)
 yyy→/ (BAJA LA MANO DCHA Y MANTIENE LA IZDA
 CERRADA CERCA DE LA BOCA; GIRA LA CABEZA LA DCHA)
 también→
- 0041 E: ¿pero igual igual/ (I⇒ E, CON EL PUÑO ENTRE LA MEJILLA Y
 LA BOCA) que una boina? (I ASIENTE)
- 0042 I: má(s) o meno(s)
- 0043 E: pero más o menos/ no significa igual/ (I⇒ E, CON LA MANO
 CERRADA EN LA BOCA) ¿cómo era? (I⇒ ARRIBA)
- 0044 I: (⇒ E, SEPARA MUY POCO LA MANO CERRADA DE LA BOCA)
 como muy parecido a una boina (VUELVE A PONER LA
 MANO CERRADA EN LA BOCA, PARECE QUE SE COGE EL
 LABIO INFERIOR)
- 0045 E: uh um/ (I LADEA LIGERAMENTE LA CABEZA HACIA LA
 IZQUIERDA, EN LA MISMA ACTITUD)/ parecido a una
 boina/ (I VUELVE UN POCO LA CABEZA AL CENTRO, ⇒ E)
 pero ¿puedes describirla un poquito?
- 0046 I: (CON LOS DEDOS TOCANDO LOS DIENTES; ⇒ ARRIBA, UN
 POCO A LA IZDA) eee- era alto→ (SEPARA POR UN
 MOMENTO EL PUÑO DE LA BOCA Y VUELVE A PONERLO)
- 0047 E: (RÍE LIGERAMENTE) digo el sombrero (RÍE)
- 0048 I: ah/ (GIRA LA CABEZA A LA DCHA Y BAJA EL BRAZO IZDO,
 TODAVÍA ACODADO EN LA MESA) el sombrero→/ eraa un
 poc- era grande (SE LLEVA EL PUÑO A LA SIEN; LADEA LA

- CABEZA HACIA LA IZDA CON LA MANO EN EL FLEQUILLO;
GIRA LA CABEZA A LA DCHA Y LUEGO AL CENTRO,
MIENTRAS SE PASA LA MANO POR TODO EL FLEQUILLO Y
LUEGO SE LLEVA UN DEDO A LA BOCA)/ tenía una pluma/
y eraa (⇒ E)/ de color→ marrón (LADEA LIGERAMENTE
LA CABEZA A LA DCHA)
- 0049 E: uh um/ y el príncipe/ ¿cómo era?
- 0050 I: (EN LA MISMA ACTITUD) era alto→ (AGACHA UN POCO LA
CABEZA Y SE COGE EL FLEQUILLO CON LOS DEDOS DE LA
MANO IZDA; 3.0) no era gordo (CON LA CABEZA
LIGERAMENTE GIRADA A LA DCHA SE LLEVA UN DEDO DE
LA MANO IZDA A LA BOCA; 2.0) llevabaa// zapatillas→/
(MUEVE LA CABEZA DE LA DCHA AL CENTRO Y OTRA VEZ
A LA DERECHA, TOCÁNDOSE EL FLEQUILLO) mmm/
zapatillas/ muuu– mu(y) chicas→ (CON LOS DEDOS EN LA
BOCA, LEVANTA LA CABEZA, ⇒ AL TECHO)
- 0051 E: ¿y cómo eran las zapatillas?
- 0052 I: (BAJA UN POCO LA CABEZA, CON LOS DEDOS EN LA BOCA)
zapatillas→/ marrones→ (LADEA UN POCO LA CABEZA A
LA DCHA)
- 0053 E: igual que el gorro (I, EN LA MISMA POSICIÓN, ASIENTE)
- 0054 I: sí (IGUAL, SE ENCOGE UN POCO DE HOMBROS)
- 0055 E: y la forma/ ¿cómo era?
- 0056 I: (⇒ HACIA ABAJO, CON LA CABEZA AGACHADA Y HACIA LA
DCHA; 3.0) la forma→ (CON LOS DEDOS EN LA BOCA)
- 0057 E: (5.0) ¿cómo te las imaginabas tú/ mientras que la estabas
escribiendo?
- 0058 I: (CON LOS DEDOS EN LA BOCA Y LA CABEZA RECTA, ⇒
ENFRENTE A LA DCHA) cooo– como– como una zapatilla
de pico (⇒ E, APOYA CABEZA SOBRE LA MANO DCHA DEL
BRAZO IZDO, ACODADO EN LA MESA)
- 0059 E: xxx xxx
- 0060 I: en la punta→ (SE LLEVA LOS DEDOS DE LA MANO IZDA A LA
BOCA)
- 0061 E: no sé→ lo que me quieres decir/ a ver
- 0062 I: (TIENE EL TRONCO GIRADO LIGERAMENTE A LA DERECHA,
CON LOS DEDOS DE LA MANO IZDA, CERRADA, EN LA
BOCA; 6.0; CON EL TRONCO GIRADO, VUELVE LA CABEZA
AL CENTRO Y SE LLEVA LOS DEDOS AL FLEQUILLO; ⇒ E)
unas zapatillas normales

- 0063 E: uh um/ pero/ (I MUEVE LA CABEZA EN REDONDO Y SE PASA LA MANO POR LA FRENTE Y EL FLEQUILLO) ¿de pico o normal?/ es que no sé cómo me [quieres→]
- 0064 I: [(DANDO LA ESPALDA A LA CÁMARA, CON LA MANO IZDA ENTRE EL HOMBRO Y EL CUELLO, EL MISMO BRAZO ACODADO EN LA MESA, Y, AL PARECER, SEÑALANDO CON LA MANO DCHA HACIA LOS PIES) de pico]/ de la punta/ (⇒ E) como un pico
- 0065 E: aah/ en la punta de la zapatilla→ normal (I ASIENTE)/ un pico (I ASIENTE, CON LA MANO CERRADA EN LA BOCA)
- 0066 I: °(sí)°
- 0067 E: ah/ vale vale vale/ es que no sabía lo que me estabas diciendo// uh um/ ¿y qué más?
- 0068 I: (CON LA MANO EN LA BOCA, GIRA LA CABEZA A LA DCHA) [xxx xxx]
- 0069 E: [al final] has dicho que consiguieron pasar (I⇒ E y ASIENTE)/ ¿no?/ por el camnino ese ancho que ocupaba lo mismo que dos coches juntos/ ¿no? (I ASIENTE)/ y que estaba muy oscuro (I ASIENTE)/ como si estuviese nublado (I ASIENTE)/ y al final consiguieron cruzarlo// y ¿ya se ha terminado?
- 0070 I: (⇒ ARRIBA Y LUEGO AL FRENTE A LA DCHA, CON LA MANO, CERRADA, EN LA BOCA) no/ después llegaron ((al trono))// y lo hicieron rey (⇒E)
- 0071 E: al príncipe (I ASIENTE)/ ajá/ muy bien/ ¿y cómo te imaginabas la corona?
- 0072 I: la corona de oro/ y con muchos pico(s)
- 0073 E: ajá/ muy bien/ ¿ya? (I ASIENTE)/ muy bien/ muy chulo/ tu cuento (I SONRÍE, Y SEPARA UN POCO EL PUÑO DE LA BOCA) (RÍE)// oye (I⇒ E)/ Fernando/ ¿te gusta el fútbol? (I ASIENTE)/ ¿juegas al fútbol? (I ASIENTE)/ ¿y de qué juegas?
- 0074 I: mmm (⇒ ARRIBA Y LUEGO ⇒E)/ de cierre/ y de derecha
- 0075 E: de cierre y de derecha (I ASIENTE)/ uy/ explicame eso porque yo no sé que es [un cierre→](I APOYA EL PUÑO EN LA BARBILLA)
- 0076 I: [(LIGERAMENTE LADEADO Y CON LA MANO CERRADA EN LA MEJILLA, ⇒E) el cierre→] es defender→/ defender→/ está el portero (VA MOVIENDO LA MANO DCHA A LA VEZ QUE HABLA)/ pues después hay

- un defensa
- 0077 E: ¿pero dónde te pones tú?// ¿delante del portero→?
- 0078 I: (ASIENTE) sí
- 0079 E: ¿o detrás del delantero?/ o ¿cómo es eso?
- 0080 I: (SONRISA, CON LA MANO, CERRADA, EN LA BOCA) delante del portero
- 0081 E: delante del portero (I ASIENTE)/ ¿y qué es lo que haces?
- 0082 I: (MUEVE EL PUÑO A LA MEJILLA) pues no dejar que pasen/ y que tiren
- 0083 E: ¿y qué es lo que haces/ aparte de no dejar que pasen y que tiren?/ ¿qué haces?/ ¿le das patadas al balón→? (I ASIENTE)/ ¿te agarras a un compañero tuyo para que no pasen→? (I ASIENTE)/ a ver/ ¿cómo lo haces?/ explícame
- 0084 I: poo? (SE TOCA EL FLEQUILLO CON LA MANO IZDA Y MIRA HACIA ABAJO Y LA DCHA)/ le hago→/pa(r)a que no pasen/ (⇒ E) le meto fuerte la pierna/ y le quito el balón/
- 0085 E: ¿y cómo lo haces?
- 0086 I: pooo (SONRISA, GIRA LIGERAMENTE LA CABEZA A LA DCHA Y SIGUE TOCÁNDOSE EL FLEQUILLO)/ ((ayyy))/ metiéndole así la pierna (ESTIRA LA PIERNA DCHA, ⇒E))/ y le quito (SONRISA)/ y le xxx
- 0087 E: (RÍE) ¿y te gusta algún deporte más?
- 0088 I: (CON LA PUNTA DE LOS DEDOS DE LA MANO IZDA, CERRADA, EN LA BOCA, GIRA LIGERAMENTE LA CABEZA A LA DERECHA Y LUEGO ⇒E) el pádel
- 0089 E: ah/ ¿sí? (I ASIENTE)/ ¿y cómo juegas al pádel?/ es que yo no sé cómo→§
- 0090 I: §(CON LA PUNTA DE LOS DEDOS DE LA MANO IZDA, CERRADA, EN LA BOCA, ⇒ ARRIBA) el pádel→/ (EL PUÑO DELANTE DE LA BOCA Y LUEGO EN LA MEJILLA; ⇒ E) necesita una raqueta de→/ de esas gruesas→
- 0091 E: una raqueta de esas gruesas/ ¿y cómo son esas raquetas?
- 0092 I: (LA MANO CERRADA Y EL PULGAR ENTRE LOS DIENTES; ⇒ ARRIBA) pues tiene→ (SE QUITA LA MANO DE LA BOCA Y JUNTA LAS DOS)/ por dentro→/ (⇒ E) algodón
- 0093 E: uh um
- 0094 I: (ABRE LA MANO IZDA EN EN EL AIRE, CON EL BRAZO ACODADO SIEMPRE EN LA MESA) y por fuera tiene un plástico (SE LLEVA EL PUÑO A LA BOCA)
- 0095 E: uh um

- 0096 I: (CON EL PUÑO IZDO DELANTE DE LA BOCA Y LUEGO EN LA MEJILLA) y son más gruesos que las de tenis
- 0097 E: ¿y más grandes también?
- 0098 I: (I ASIENTE) bueno (GIRA Y LEVANTA LIGERAMENTE LA CABEZA HACIA LA DERECHA, CON EL PUÑO IZDO EN LA MEJILLA)/ las de tenis son más largas (ESTIRA EL DEDO ÍNDICE)/ pero las de pádel (CON EL PUÑO DELANTE DE LA BOCA Y EL PUÑO LUEGO ENTRE LOS DIENTES)/ son más pequeñas// xxx xxx
- 0099 E: o sea/ las de pádel son más pequeñitas (I ASIENTE)/ y algún color en especial→/ o algo
- 0100 I: (PENSATIVO, MIRANDO AL FRENTE Y UN POCO A LA DCHA, Y CON EL PUÑO EN LA BOCA) [xxx xxx]
- 0101 E: [¿cómo es] tu raqueta?/ a ver/ explícame cómo es tu raqueta de pádel
- 0102 I: (CON EL PUÑO EN LA MEJILLA, ⇒E) gri(s)→/ y naranja (SE LLEVA OTRA VEZ EL PUÑO A LA BOCA Y EL PULGAR ENTRE LOS DIENTES)
- 0103 E: (PENSATIVO; SEPARA EL PUÑO DE LA BOCA Y LUEGO LO VUELVE A LLEVAR AHÍ) forma de huevo
- 0104 I: forma de huevo/ vale/ y algún deporte más que hagas/ [o que te guste]
- 0105 E: [(SEPARA MIENTRAS HABLA EL PUÑO DE LA BOCA)la natación]
- 0106 I: la natación/ ¿y en qué estilo nadas?
- 0107 E: (SEPARA MIENTRAS HABLA EL PUÑO DE LA BOCA) todos
- 0108 I: ¿todos los estilos? (I ASIENTE)/ ¿mariposa también nadas? (I ASIENTE)/ a croll también/ ¿no? (I ASIENTE)/ y a brazos también (I ASIENTE)/ andaa/ muy bien// muy bien/ ¿no? (CON EL DEDO PULGAR ENTRE LOS DIENTES, SONRISA)/ es que a mí también me gusta mucho la natación// ¿y cuál es la última película que has visto?
- 0109 E: (PENSATIVO, BAJA LA MANO, CON EL BRAZO IZDO TODAVÍA ACODADO EN LA MESA, GIRA LA CABEZA HACIA LA DCHA Y ⇒ ARRIBA; SE VUELVE A LLEVAR LA MANO A LA BOCA; GIRA LA CABEZA AL CENTRO Y ⇒ E) ¿película o deudedé?
- 0110 I: es lo mismo/ ¿no?
- 0111 E: bueno (SE LLEVA LA MANO A LA CABEZA)/ hay películas que deudedé→ que tienen→ series

- 0112 I: uh um
- 0113 E: no un deudedé de los Simpson
- 0114 I: bueno/ y la última vez que has ido al cine/ ¿o no has ido?
- 0115 E: sí (GIRA LA CABEZA HACIA LA CABEZA Y APOYA EN LA MANO IZDA, CERRADA)
- 0116 I: ¿cuál es la última película que has visto/ en el cine?
- 0117 E: Harry Pot- no→/ sí/ Harry Potter y el prisionero de Azkaban
- 0118 I: ah/ ¿y te gustó?
- 0119 E: (ENCOGIMIENTO DE HOMBROS, CON LA MANO IZDA, AL REVÉS, DEBAJO DE LA BOCA, Y ASIENTE) sshí
- 0120 I: ¿y de qué iba?/ ¿te acuerdas de qué iba?
- 0121 E: (⇒ ARRIBA) de un niño que era mago/ que→/ va- va→ (⇒ HACIA DELANTE Y SE LLEVA LA MANO IZDA AL FLEQUILLO)/ que no se enteró de que su tío→ (SE LLEVA EL PULGAR DE LA MANO IZDA, CERRADA, A LA BOCA)/ no sabía que era su tío el que le quería matar/ pero su tío lo sabía/ y él le quería matar/ [porque→]
- 0122 I: [xxx xxx]
- 0123 E: porque se quería vengar
- 0124 I: el tío (I ASIENTE)/ del mago/ quería matar al§
- 0125 E: §[pero→]
- 0126 I: [niño que era mago]
- 0127 E: (SE LLEVA LA MANO AL FLEQUILLO) Harry Potter/ el niño→ (SE LLEVA EL PULGAR A LA BOCA)/ que era mago/ (NIEGA CON LA CABEZA) no sabía que era→/ que/ le/ que lo querían matar/ ni nada
- 0128 I: ¿y cómo era el niño?
- 0129 E: (MUEVE LA MANO IZDA, CERRADA, DE LA BOCA A LA MEJILLA) era- tenía el pelo negro/ tenía gafas/ (SEÑALA LA FRENTE) y tenía una cicatriz en la frente
- 0130 I: aaah/ ¿dónde tenía la cicatriz?
- 0131 E: (SE SEÑALA DE NUEVO LA FRENTE) en la frente
- 0132 I: aaah/ muy bien/ yy a ver/ a ver/ y el tío/ ¿cómo era?
- 0133 E: (MUEVE LA MANO CERRADA DE LA MEJILLA A DEBAJO DE LA BOCA, AL REVÉS, Y LUEGO SE SEÑALA LA OREJA) el tío era- tenía el pelo negro y un poco riza(d)o→/ riza(d)o/ y tenía→ la nariz (SE GIRA HACIA LA DCHA Y SE TOCA LA NARIZ; ⇒ E) puntiaguda (COLOCA LA MANO IZDA, AL REVÉS, DEBAJO Y LUEGO SOBRE LA BOCA)

- 0134 I: aaaah/ muy bien (I CIERRA Y ABRE LOS OJOS)^R/ y escúchame el último libro que te has leído/ el último cómic que te has [leído→]
- 0135 E: [(COLOCA EL PUÑO BAJO LA BARBILLA, ⇒ ARRIBA) sí]
- 0136 I: ¿cuál?
- 0137 E: un cómic→/ de cómic→ (SE LLEVA EL PUÑO A LA MEJILLA, GIRA EL TRONCO Y LA CABEZA HACIA LA DCHA) eeeeh/ (SE GIRA DE NUEVO AL CENTRO, CON LA MANO SEMIABIERTA EN LA BOCA; ⇒ E Y LUEGO ABAJO, HACIA LA MESA) Asterix y Obelix el gladiador
- 0138 I: Asterix y Obelix/ el gladiador(I ASIENTE, CON EL PUÑO EN LA BOCA)/ ¿y de qué iba ?
- 0139 E: (COLOCA SU MANO IZDA ABIERTA EN LA CARA) dee doos/ uno muy gordo/ y alto/ y otro muy pequeño/ y delga(d)o (GIRA LIGERAMENTE LA CABEZA A LA IZDA, ⇒ ARRIBA)/ (GIRA LA CABEZA DE NUEVO AL CENTRO) y que iban/ a rescatar a un amigo→// pero ellos no sabía dónde estaba (SE COGE LA BARBILLA CON EL PULGAR DE LA MANO IZDA)/ y por eso tenían que ganar/ una prueba olímpica (SEPARA UN POCO LA MANO DE LA BOCA, ⇒ E)/ pa(r)a→/ pa(r)a entrar→/ después→/ (SE PONE LA MANO, AL REVÉS, DELANTE DE LA NARIZ) pa(r)a entrar después/ los calabozos/ y rescatarle
- 0140 I: al amigo (I ASIENTE)/ ¿y el amigo era gordo?/ no/ [a ver]
- 0141 E: [(SEPARA LA MANO IZDA DE LA BOCA Y EL BRAZO, ACODADO TODAVÍA SOBRE LA MESA) lo que quería] era resca- eran dos (LEVANTA EL DEDO ÍNDICE DE LA MANO IZDA)
- 0142 I: dos
- 0143 E: (MUESTRA OTRA VEZ EL DEDO ÍNDICE Y LUEGO SE LLEVA LA MANO, CERRADA, A LA BOCA) uno gordo/ y otro delgado// querían rescatar→ a un amigo
- 0144 I: a un amigo/ ¿y cómo era ese amigo?
- 0145 E: (PENSATIVO, CON LA MANO, CERRADA, EN LA BOCA, LA CABEZA LIGERAMENTE RECLINADA HACIA ATRÁS, ⇒ ARRIBA) puees/ eraa (SE LLEVA LA MANO, SEMICERRADA Y DE LADO, A LA CARA)/ flaco/ y llevaba un gorro con una pluma (⇒ E)
- 0146 I: a ver/ ¿cómo era el gorro?
- 0147 E: (MISMA POSTURA, ⇒ ARRIBA) el gorro→/// el gorro→ (⇒

- E)/ uno que- tiene→ por delante/ y por atrás unos picos↑
- 0148 I: no sé cómo es/ no lo he visto (2.0; ENCOGIMIENTO DE HOMBROS; RISA LIGERA) ¿no sabes? (SONRISA Y NIEGA CON LA CABEZA; APOYA LA CABEZA SOBRE LA PALMA DE LA MANO IZDA; VUELVE A NEGAR CON LA CABEZA)
- 0149 E: ¿qué me has dicho que quería ser de mayor?
- 0150 I: (CON LA PALMA DE LA MANO SUJETANDO LA CARA POR LA BARBILLA) ar-quitecto
- 0151 E: ¿y por qué?
- 0152 I: porque me gusta hacer mucho las casas/ y eso/ (CON LA MANO ABIERTA EN LA CARA, SE INCLINA HACIA LA IZDA Y VUELVE A SENTARSE BIEN) me gustan las casas
- 0153 E: ¿y por algo más? (I NIEGA CON LA CABEZA; SE RÍE)/ entonces quieres ser arquitecto/ ¿eh? (I ASIENTE)/ muy bien/ Fernando/ ya hemos terminado/ ¿vale?/ ya te puedes ir (I SE LEVANTA Y SALE DE LA HABITACIÓN)

Relato oral núm. 4

Corresponde al texto escrito núm. 9, “La Pastora”.

- 0001 E: a ver/ Juan Agustín// ¿me explicas tu cuento? vaa→/
explicamelo
- 0002 I: (SEÑALA A UNA HOJA QUE TIENE DELANTE, ⇒E) ¿sin
mirar?
- 0003 E: bueno↑/ sin mirar↑ o si→ [quieres mirar algo→/=]
- 0004 I: [⇒E, SE RASCA LA CABEZA,
⇒ IZDA VOLVIENDO LA CABEZA, ⇒E, SE COGE LA
MANO IZDA CON LA DCHA Y JUEGA CON LOS
NUDILLOS]
- E: = pero/ explicamelo↑/ explicamee↑/ en qué consiste ese
cuento
- 0005 I: (ENCOGIMIENTO DE HOMBROS^R, SE ACOMODA EN LA
SILLA, ⇒E) (pues es) una pastora↑/ quee→ se llama
Sacapuntas↑
- 0006 E: *Sacapuntas*/ [se llama la señora]
- 0007 I: [sí / jaa→ (ASENTIMIENTO)]
- 0008 E: ajá/ ¿y por qué le has puesto ese nombre?
- 0009 I: (ENCOGIMIENTO DE HOMBROS) pues sí↑ (SONRISA, ⇒E)
- 0010 E: te ha parecido a ti→// °(vale)°
- 0011 I: (SENTADO DE FRENTE, LEVE BALANCEO DE HOMBROS Y
JUGUETEO CON LAS MANOS EN EL REGAZO) y
entonces→/ encontró una huella misteriosa↑/ que
eraa→ dinero↑
- 0012 E: uh um
- 0013 I: de repente/ doscientos euros// y luego→/ se en– se
encontró el tesoro↑// pero no era bru– eraa→/ en
cuanto lo abrió↑ apareció una bruja y se cargó a
Sacapuntas↑ y a Suu→ Supermán
- 0014 E: a ver/ a ver/ que yo me entere/// eeh– encontró una
huella misteriosa↑ y era dinero// [¿o cómo?]
- 0015 I: [(ASENTIMIENTO,
⇒E, QUIETO) sí]
- 0016 E: ¿esa huella misteriosa era dinero?
- 0017 I: sí

- 0018 E: en billetes de doscientos euros/[era]
- 0019 I: [sí] (ASENTIMIENTO, ⇒ E,
QUIETO; SIN DEJAR DE MIRAR A E RETOMA EL
JUGUETEO DE MANOS EN EL REGAZO Y UN LEVE
BALANCEO) y luego siguió buscando↑ yy→
(NEGACIÓN, ENCOGIMIENTO DE HOMBROS) siguió
buscando↑ y encontró el tesoro// pero cuando
[lo abrió→]
- 0020 E: [¿pero cómo] era el tesoro?
- 0021 I: pues/ (ENCOGIMIENTO) en billetes también
- 0022 E: en billetes también
- 0023 I: de dinero↑
- 0024 E: uh um
- 0025 I: y cuando lo abrió apareció una bruja y se cargó aa→ a
Supermán↑ y a la Sacapuntas
- 0026 E: ¡ah!/ que Supermán eraa→/ [°(¿quién era Superman?)°]
- 0027 I: [un amigo suyo]
- 0028 E: ¡ah!/ un amigo de laa→
- 0029 I: de la Saca[puntas]
- 0030 E: [de la] pastora/ que se llamaba Sacapuntas/
¿no?// uh um// yy→/ bueno/ yy→ ¿cuál era el papel
de Supermán?// ¿qué hacía Supermán?
- 0031 I: pues que la estaba acompañando (ENCOGIMIENTO DE
HOMBROS)
- 0032 E: la estaba acompañando/ uh um/ ¿y la bruja por qué los
mató?/ ¿los mató/ o no?
- 0033 I: sí (SONRISA)
- 0034 E: sí/ ¿por qué los mató?
- 0035 I: porque cuando laa→// cuando vio el tesoro↑ lo vio↑ y
la mató (ENCOGIMIENTO DE HOMBROS, SONRISA)
- 0036 E: ¿porque sí?
- 0037 I: pues sí (ENCOGIMIENTO DE HOMBROS, SONRISA)
- 0038 E: (RISA) bueno/ muy bien// ¿y cuáles son las cosas que te
gustan?
- 0039 I: ¿de qué?
- 0040 E: pues de juegos/ deee- del→ deporte↑/ de libros↑/
[de películas↑]
- 0041 I: [de deportes↑] todoh (ENCOGIMIENTO DE HOMBROS,
SONRISA)
- 0042 E: ¿todos los deportes te gustan?

- 0043 I: sí
- 0044 E: ¿sí?/ a ver/ [xxx xxx]
- 0045 I: [menos] el baile
- 0046 E: (RISA) menos el baile// ¿y el baile por qué no te gusta?
- 0047 I: (ENCOGIMIENTO DE HOMBROS, RESOPLIDO) porque no
- 0048 E: hombre/ alguna razón habrá ¿no?/ te da vergüenzaa→/
no→
- 0049 I: (ENCOGIMIENTO DE HOMBROS) es un rollo
- 0050 E: es un rollo→
- 0051 I: ((lo que más)) correr y saltar (SE RECUESTA Y ABRE LOS
BRAZOS SOBRE EL RESPALDO DEL ASIENTO,
COLOCANDO CADA MANO EN EL BRAZO DEL SILLÓN)
- 0052 E: ¿y a ti te gusta correr y saltar?
- 0053 I (ASENTIMIENTO)
- 0054 E: a ver/ ¿me explicas en qué consiste el fútbol?
- 0055 I: (ENCOGIMIENTO DE HOMBROS) poos→ ((juego muy))
poco/ (VUELVE A LA POSTURA ANTERIOR, LAS MANOS
SOBRE LAS RODILLAS, JUGUETEA CON ELLAS) pero
bueno/ ((yo te explico)) ¿cómo va?// puees que hay
una pelota→/ y entonces se dividen→/ los pee- las
personas↑ en equip- en dos equipos
- 0056 E: ¿de cuántos equipos/ o sea/ de cuántas personas el
equipo?
- 0057 I: no sé (ENCOGIMIENTO DE HOMBROS)
- 0058 E: no lo sabes
- 0059 I: no he visto ningún partido nunca (ENCOGIMIENTO DE
HOMBROS)
- 0060 E: ¡ah!/ no has visto ningún partido// pero sí juegas al
fútbol/ ¿no?
- 0061 I: sí (ENCOGIMIENTO DE HOMBROS) / pero es que depende/
de las personas que haya/ si hay doce→/ de seis/
pero→ en cada uno hay par/ siempre hay pares
- 0062 E: ¡ah!/ siempre hay números pares
- 0063 I: sí
- 0064 E: uh um
- 0065 I: y entonces/ hay una pelota/ y no la pueden tocar con la
mano/ tienen que intentar- hay dos porterías↓// y
tienen que intentar meter la pelota con el pie/ en la
portería
- 0066 E: uh um// y la portería ¿qué es?/ ¿grande?/ ¿pequeña?/

- ¿cómo es la portería?
- 0067 I: (MIRA A IZDA Y DERECHA) pues será de la pared a aquí
(ILTR. DE DISTANCIA, SEÑALANDO AMBAS PAREDES)
- 0068 E: ¿de la pared a aquí?
- 0069 I: (RECORRE CON LA MIRADA LA DISTANCIA ENTRE AMBAS
PAREDES) más o menos↑/ (⇒E) yo creo
- 0070 E: uh um/// y→/ bueno/ consiste entonces↑/ en meter la
pelota dentro de la por- de la portería/ pero→
[¿de alguna manera?]
- 0071 I: [del equipo contrario/] con el pie
- 0072 E: con el pie
- 0073 I: sí
- 0074 E: ¿y si la metes con la mano?
- 0075 I: pues falta (ENCOGIMIENTO DE HOMBROS)
- 0076 E: hay una falta
- 0077 I: sí/ sí/ te puede sacar amarilla
- 0078 E: ¿y con la cabeza?
- 0079 I: con la cabeza también puedes
- 0080 E: con la cabeza también puedes/ o sea/ con la cabeza y con
el pie
- 0081 I: sí
- 0082 E: ¿no?
- 0083 I: y con la barriga
- 0084 E: y con la barriga también [puedes→]
- 0085 I: [o con lo que] quieras menos
coon→ menos con→/ esto de aquí (MANO AL BRAZO
Y CODO)// del codo pa(r)a (a)bajo
- 0086 E: aaah// °(vale)°/// bueno/ y las películas te gustan→
- 0087 I: sí (ASENTIMIENTO)
- 0088 E: ¿cuál fue la última que viste?
- 0089 I: la deel→ *El código da Vinci*/ (SE ADELANTA HACIA LA
MESA, SONRISA) pero me confundí↑/ era el Santo
Grial//[xxx xxx =/]
- 0090 E: [uh um]
- I: = pero me confundí// (MANO DERECHA A LA SIEN,
GOLPECITOS CON EL DEDO TRAS LA OREJA) que luego/
cuando me iba a ir a por el coche↑ me acordé (MANO
IZQUIERDA A LA FRENTE, JUQUETEA CON EL
FLEQUILLO)
- 0091 E: ah/ ah (RISA)/ y bueno/ explícame otra vez *El código da*

- Vinci*/ cuéntamelo porque noo→/ la verdad es que noo→/ estaba muy atenta// ¿en qué consiste la película?/ yo la he visto/ pero la verdad es que no me he entera(d)o muy bien
- 0092 I: porque→ / haan→/ (SE RECUESTA, PONE LAS MANOS EN LOS BRAZOS DEL SILLÓN, LAS MIRA, ⇒E) a una mujer↑/ le mataron a un abuelo// en el museo↑// y nada/ los *Perlarios*/ o algo así/ creo que se llamaban
- 0093 E: ¿los Peldaños se llamaba [el museo?]
- 0094 I: [los *Perlarios*] no// (JUEGO DE MANOS EN LOS BRAZOS DEL SILLÓN) el museo era el Luvre
- 0095 E: aah
- 0096 I: pero eraa/ creo que era→ los Pe- los Predarios (ASENTIMIENTO)/ uno que lo mató/ de los Predarios
- 0097 E: ¿los *Predarios*?
- 0098 I: creo que era así/ (ILTR MOSTRATIVO, RETUERCE AMBAS MANOS A LA ALTURA DEL PECHO) no me acuerdo// era Pre algo/ creo que era Predarios/ no sé (SEPARA LAS MANOS, JUEGA CON LA IZDA EN EL BRAZO DEL SILLÓN, CON LA DCHA REALIZA ILUSTRADORES)// entonces se lo cargó/ le puso aquí→ (MANO DERECHA AL PECHO)// antes de morirse→ ee- el hombre↑/ pues se cogió aquí (AGACHA LA CABEZA, SE CRUZA EL PECHO CON LA MANO DERECHA)/ se puso/ una espada↑/ los dos triángulos éstos (DIBUJA CON DEDO SOBRE LA MESA)/ que son aa- unoo→ así (DIBUJA EN EL AIRE CON MANO) y otro/ así (⇒E)
- 0099 E: uh um/ ¿y qué más?// cuéntame→
- 0100 I: y luego entonces→ descu- tenían→/ tenían puesto como unos números también↑
- 0101 E: ajá
- 0102 I: y entonces/ con esos números// des- descubrieron dónde estaban las llaves
- 0103 E: ¡ah/ ya!/ ya me acuerdo yo/ que ese [era el código/ ¿no?]
- 0104 I: [en- een un banco//]
no
- 0105 E: que ese era el código→
- 0106 I: el código dee→de la caja fuerte de un banco/
[que entonces=]

- 0107 E: [de la caja fuerte]
 I: = salió las llaves/ y en las llaves ponía dónde estabaa→
 (LENTAMENTE VA GIRANDO LA CABEZA A LA
 DERECHA Y PARECE BUSCAR ALGO CON LA MIRADA,
 CHASQUIDO, ⇒E)
- 0108 E: ¿y la llave cómo era?
 0109 I: era como cuadrá(d)a// (MUESTRA EL PUÑO ALZADO E
 ILUSTRA CON LOS DEDOS DE LA MANO DERECHA
 LA FORMA CON LA LLAVE) era así como rectangular
 (SUBE LA MANO)/ luego tenía lo de esto→/ (ILTR DE
 ESCRITURA) tenía unos códigos abajo
- 0110 E: *lo de esto/ pero ¿esto qué es?//* hablas de *esto* pero no
 sé→
- 0111 I: no (SONRISA)/ era como→(SE ADELANTA HACIA LA
 MESA E ILUSTRA CON LOS DEDOS LA FIGURA)/ como
 así cuadrá(d)a// (ILTR. DE CUADRADO) y luego tien→
 (ILTR CÍRCULO SOBRE LA MESA) hace como si→//
 con aquí dos→ agujeros (ILTR DOS CÍRCULOS, SE
 RECUESTA SOBRE EL RESPALDO, COLOCANDO LAS
 MANOS SOBRE LOS BRAZOS DEL SILLÓN)
- 0112 E: ajá↑ vale// ¿y qué más?
 0113 I: pues que→/ (DESLIZA LAS MANOS SOBRE EL BRAZO DEL
 SILLÓN, LUEGO LAS COLOCA JUNTAS EN EL REGAZO)
 cuandoo/ fueron al banco/ metieron la llave/ y les
 salió eso quee→/ que era como→ un cilindro (ILTR
 CON LAS MANOS)/ que tenían que poner
 [el código/ que si lo rompían↑/ eh→ =]
- 0114 E: [es verdad/ ya no me acordaba]
 I: = salía el vinagre/ y se cargaba [el pergamino↑=]
- 0115 E: [es verdad/ xxx]
 I: = entonces el tío→ lo cogió/ y lo abrió/ y tenía→/
 porque si no lo abría↑/ mataba a– a su amiga↑
- 0116 E: uh um
 0117 I: entonces lo cogió/ y se fue pa(r)a allí un momento/
 entonces cogió la contraseña/ que era *manzana* en
 inglés/ *apel* ↑/ y lo tiró/ (ILTR DE TIRAR ALGO POR
 ENCIMA DE LA CABEZA) él así→ pero ya estaba
 vacío↑ (JUNTA LAS MANOS, JUGUETEA CON LOS
 BORDES DE LA MESA)
- 0118 E: uh um

- 0119 I: y luego/ cuando salieron→ vinieron la policía// salieron↑
y decía la chica/ *ya hemos perdido el código* ↑/ *no podemos descifrar/ lo del abuelo* ↑/ (⇒ DCHA) y se cogió de aquí (ILTR DE ENGANCHAR ALGO A LA CAMISETA)/ [el papel]
- 0120 E: [el papel/] ¿no?/ es verdad// ¿y al final el Santo Grial qué es lo que era?
- 0121 I: nada/ el cáliz/ que era la chica→ esa/ que era descendiente de Jesús
- 0122 E: es verdad/ es verdad/ ya me acuerdo§
- 0123 I: §y salió en el—
debajo de la iglesia esa (ILTR EN EL AIRE CON EL BRAZO)/ que el cáliz estaba allí→ como§
- 0124 E: §¿cómo era la iglesia?/ a ver/ explicame cómo era la iglesia
- 0125 I: (2.0) como— como— qué/ era→/ eraa/ (COGIÉNDOSE UNA MANO CON LA OTRA, MIRA LENTAMENTE ALREDEDOR) creo que era→/ no/ la iglesia no/ lo de→/ los Templarios// el castillo ése de los [Templarios]
- 0126 E: [¿pero cómo] era el castillo?/ explicamelo así→ un poquito/ que yo lo vea
- 0127 I: es que no salía mucho/ había como→/ dentro de él había como→/ cabezas puestas así (EXTIENDE Y CRUZA BRAZO)/ están→ (MANO A BARBILLA Y AGACHA CABEZA) como deforma(da)s/ y eso
- 0128 E: uh um
- 0129 I: y→ no habían tumbas ni na(d)a// y luego/ bajaron pa(r)a (a)bajo// y allí→ con el→ *ponía prohibido pasar* (JUNTA LAS MANOS EN EL REGAZO)
- 0130 E: uh um
- 0131 I: pasaron y había una alfombra/ (ILUSTRA EL GESTO DE LAVANTAR) entonces la levantaron/ y abrieron la piedra/ y se metieron pa(ra) (a)bajo↑/ y ahí estaba lo de→/ que era→/ donde vieron que era descendiente/ y que el abuelo ese↑/ que decía que era su abuelo↑ no era/ que era otro
- 0132 E: uh um/ valee/ de acuerdo/ yyy/¿te gusta jugar a la plei?
- 0133 I: sí (ENCOGIMIENTO DE HOMBROS)
- 0134 E: ¿y cuál era el último juego al que jugaste?

- 0135 I: XX X
- 0136 E: que me lo explicaste un poquito [a ver si→]
- 0137 I: [sí/ era→]/ con XX
 XX// ese→ conejito/ que es azul (RODEA CARA)/ que
 tiene aquí blanco (LA MANO AL ESTERNÓN)// ese que
 corre tanto↑
- 0138 E: sí
- 0139 I: que coge el dinero (JUGUETEA PASANDO LAS MANOS POR
 LOS BRAZOS DEL SILLÓN)
- 0140 E: uh um/ ¿y en qué consiste el juego?
- 0141 I: ¡es que juego muy poco!/ ¡siempre me matan en el
 mismo sitio!
- 0142 E: (RÍE LIGERAMENTE) bueno/// entonces↑/ me has dicho
 que practicas deporte/ ¿pero qué deportes prácticas?
- 0143 I: (AGACHA CABEZA Y LA MUEVE DE UN LADO A OTRO)
 pues→ correr y saltar/ fútbol/ baloncesto/ bamintón/
 padel↑/ tenis→ no sé
- 0144 E: ¿y el baloncesto↑ en qué consiste ?
- 0145 I: pues tienes una pelota también/ que bota más que la
 dee→/ que la de fútbol/ es naranja/ tiene rayas
 negras↑/ entonces también se dividen los equipos↑
- 0146 E: ¿y dónde– y la pelota que también/ se mete en una
 portería?
- 0147 I: no/ en una canasta
- 0148 E: ah// vale/ y la canasta que está→/ ¿en el suelo?
- 0149 I: no/ (BRAZO DERECHO ARRIBA) hay como una barra así↑
 un cuadra(d)o/ y está la canasta puesta así (DIBUJA
 CÍRCULO)/ con un aro grande para entrar la pelota/ y
 tiene como un cuadro→/ que en teoría/ si le das así
 (SIMULA LANZAR ALGO)/ pos→ (SE APOYA CON LOS
 CODOS SOBRE LA MESA) se tee– se te mete dentro
- 0150 E: ah/// ¿y qué te gustaría ser de mayor?
- 0151 I: piloto de fórmula uno
- 0152 E: piloto de fórmula uno/ y bueno/ ¿y en qué consiste ser
 piloto de fórmula uno?
- 0153 I: pues en correr carreras con coches muy rápidos
- 0154 E: ¿pero a ti te gustan los coches entonces?
- 0155 I: (ASENTIMIENTO) sí
- 0156 E: ¿y qué coches te gusta?
- 0157 I: pues el Ferrari

- 0158 E: ¿y cómo es el coche de Ferrari?
- 0159 I: poos rojo// lleva el símbolo de ((Fiat))↑/ lo pilota→ (SE RASCA EL COSTADO DERECHO CON LA MNOS IZQUIERDA, MIENTRAS EL OTRO BRAZO SIGUE APOYADO EN LA MESA)
- 0160 E: el símbolo ¿de?
- 0161 I: de ((Fiat))
- 0162 E: ¿y cómo es el símbolo de Fiat?/ es que yo no sé cómo es
- 0163 I: pues es que no me acuerdo/ era Fiat/ pone Fiat/ no me acuerdo cómo era
- 0164 E: uh um
- 0165 I: ahora mismo yo/// es que no me acuerdo
- 0166 E: dime algo que sea llamativo en el coche/ aparte del color /¿que quieres ser/ piloto de carreras/ de Ferrari/ no?
- 0167 I: sí
- 0168 E: ¿sólo de Ferrari?
- 0169 I: (ASENTIMIENTO) sí
- 0170 E: de Renault/ no// ¿no?
- 0171 I: no
- 0172 E: ¿y tú sabes cómo son los coches de Renault?
- 0173 I: (ASENTIMIENTO) sí
- 0174 E: a ver/ ¿cómo es el símbolo de Renault?
- 0175 I: de Renault (SE GIRA COMO SI BUSCARA ALGO)/ creo que era→ un rombo/ platea(d)o
- 0176 E: uh um// bueno/ pues nada/ Juan Agustín/ ya hemos termina(d)o/ ¿vale?
- 0177 I: vale
- 0178 E: ya te puedes ir con mamá

Relato oral núm. 5

Esta transcripción corresponde al relato del texto escrito núm 12, “El príncipe inventor”. El informante I participa en la conversación junto a su hermana, codificada como I2, y también con TDAH.

- 0001 E: bueno/ venga/ Jesús/ explícame tu cuento/// [a ver→]
0002 I: [SONRISA]
0003 E: o me lo puedes leer/ si quieres
0004 I: (COGE UNA HOJA, ⇒ E, RECUESTA LA CABEZA EN LA MANO DCHA Y LEE) *el príncipe i- inventor* (⇒ E)
0005 E: más alto/ que no me entero
0006 I: el príncipe inventor (⇒ E)// en la cima de una montaña/ un príncipe inventó una fórmula para ser invicible- invisible// (TOSE LIGERAMENTE Y SE PASA LA MANO POR LA NARIZ) y un gran secreto para volverse xxx (SE LLEVA LA MANO DCHA, DOBLADA, AL MISMO LADO DE LA CARA)/ un día llegó un gigante a la cima→/ a la cima/ el príncipe se fue corriendo a avisar a su amigo/ un extraterrestre con seis brazos/ el gigante aplastó al extraterrestre/ al cabo de un rato se puso→ bien/ fue corriendo a coger un palo→/ sobre todo piedras/ y saltó una chispa→ (BUSCA EN LA HOJA CÓMO SEGUIR)
0007 E: más alto/ Jesús
0008 I: y saltó una chispa encima del gigante→/ del gigante (COGE UN LÁPIZ Y APUNTA ALGO EN LA HOJA QUE LEE)
0009 I2: ¿y cuántas patas/ tenía [el extraterrestre ?]
0010 I: [el gigante] se quemó y fue corriendo al [(pueblo)] (COGE EL LÁPIZ Y APUNTA ALGO EN LA MISMA HOJA)]
0011 E: [cuatro/ ¿no?]
0012 I: se cayó/ y se ahogó/ en el agua (VUELVE A APUNTA ALGO)/ y se→/ y se ahogó en el agua→
0013 E: un poquito más alto/ Jesús
0014 I: y nunca más→/ (LEE CON LA HOJA LEVANTADA Y DELANTE DE SU CARA) volvieron a atacar/ ni al príncipe→
0015 I2: (⇒ E) uno/ dos/ tres/ [y cuatro]
0016 I: [(SE LLEVA LA MANO IZDA A LA CARA) ni a su amigo el ((extraterrestre))]

- 0017 I2: [(⇒ E) ¡CUATRO PATAS!
(SONRISA)] (I BAJA LA HOJA, GIRA LA CABEZA HACIA LA DCHA, ⇒ E)
- 0018 E: anda/ muy bien/ bueno/ ¿y cómo te imaginabas tú al príncipe? (I SE ENCOGE Y SONRÍE) a ver/ explícamelo/ [¿cómo te→?]
- 0019 I: [como lo hacen] en las películas/ y esas cosas
- 0020 E: ¿y cómo lo hacen en las películas?/ a ver/ explícamelo
- 0021 I: (SIGUE SONRIENDO Y MUEVE LA MANO DERECHA ARRIBA Y ABAJO)^R pues así con dibujos→/ xxx xxx con capa (SE LLEVA LA MANO IZDA A LA CABEZA)
- 0022 E: a ver→/ pero cómo es la capa/ ¿cómo te la imaginabas tú la capa?
- 0023 I: (SONRIENDO) roja
- 0024 E: roja/ andaa (I LEVANTA LA HOJA CON LAS DOS MANOS DELANTE DE ÉL)/ ¿y llevaba algún sombrero o algo el príncipe/ el príncipe inventor?
- 0025 I noo→

BREVE INTERRUPCIÓN

- 0026 E bueno/ Jesús/ venga/ sígueme explicando tu cuento (I⇒ E Y SONRÍE; I⇒ A LA HOJA QUE TIENE DELANTE SOBRE LA MESA A LA QUE ESTÁ SENTADO)
- 0027 I xxx xxx
- 0028 E estábamos en cómo te imaginabas al príncipe/ ¿verdad?
- 0029 I sí (ASIENTE)
- 0030 E ¿y cómo te lo imaginabas?
- 0031 I (MANO DCHA EN LA OREJA DCHA, RÍE LIGERAMENTE) con el pelo castaño y así→ senta(d)o→// (SE TAPA LA BOCA CON LA MANO) senta(d)o bajo un árbol
- 0032 E sentado bajo un árbol/ pero un árbol graande→ chico→// ¿cómo era el árbol?
- 0033 I (⇒ DCHA, CABEZA APOYADA EN EL PUÑO DCHO; ⇒ E) una encina (ENCOGIMIENTO DE HOMBROS)
- 0034 E ¿una encina?
- 0035 I (I ASIENTE) sí
- 0036 E aaah/ ¿cómo son las encina?/ ¿tú las has visto alguna vez las encinas? (I ASIENTE TÍMIDAMENTE)// ¿sí?/ ¿cómo son?

- 0037 I °(bueno)° (SONRISA, SEPARA LA MANO DE LA CARA, SE LEVANTA UN POCO DE LA SILLA Y SE VUELVE A SENTAR) son grandeh grandeh
- 0038 E son grandes/ vaale// oye/ José/ ¿y a ti te gusta el futbol?
- 0039 I (⇒ E) Jesús→
- 0040 E uy/ José↓/ Jesús/ eso// ¿te gusta el fútbol?
- 0041 I (NIEGA LIGERAMENTE CON LA CABEZA) °(no)°
- 0042 E no te gusta el fútbol/ ¿qué deportes te gustan?/ ¿te gusta algún deporte?
- 0043 I (ASIENTE) sí// baloncesto
- 0044 E baloncesto/ ¿juegas al baloncesto?
- 0045 I (ASIENTE, CON EL PUÑO CERRADO Y APRETANDO UN LÁPIZ) °(sí)°/ estoy apunta(d)o (SE RECLINA Y SE VUELVE A INCLINAR HACIA DELANTE)
- 0046 E ah/ ¿sí?/ [explicame]
- 0047 I [ssí (⇒ ABAJO)]
- 0048 I2 [y yo→]/ a- como- tricidad↑
- 0049 I a sicomotricidad
- 0050 E a sicomotricidad estás tú apuntada/ anda qué bien
- 0051 I2 sí (AGACHA LA CABEZA Y ESCRIBE EN UNA HOJA)/ pero ya se ha acabado↑
- 0052 E aaah- ah/ ¿y qué es lo que haces tú en sicomotricidad? (I⇒ E)
- 0053 I2 (⇒ ARRIBA, MANO IZDA A LA BOCA) eeh/// (2.0) juego/ con→ (PARECE SEÑALAR A I, QUE LE DICE ALGO ININTELIGIBLE EN VOZ BAJA) ((Héctor)) (I2⇒ I, SE ACERCA A ÉL)// ¿con quién? (I⇒ E)
- 0054 E con pelota
- 0055 I2 (NIEGA CON LA CABEZA Y SE LEVANTA) no/ con→ (DIBUJA CÍRCULOS EN EL AIRE CON EL DEDO)^R
- 0056 I lo tienes que decir tú
- 0057 I2 lo- lo→ lo que→/ lo que→ (⇒ E)/ con- se parece→ a una rueda grande
- 0058 E ¿como un aro?
- 0059 (ASIENTE) sí/ como un aro// tan- también (⇒ ABAJO, A LA HOJA QUE TIENE EN LA MESA) sa- sa→/ también→§
- 0060 I §(⇒ I2) saltando (MUEVE LA CABEZA DE ARRIBA ABAJO COMO ASINTIENDO)
- 0061 I2 saltaando→/ (⇒ E) en pata cojaa→
- 0062 I en una colchoneta

- 0063 I2 (SONRISA) en una colchoneta→
- 0064 I jugando con la pelota (⇒ E)/ pasándola (MUEVE EL LÁPIZ DE UN LADO A OTRO)§
- 0065 I2 §(FROTA UN LÁPIZ CON LAS PALMAS DE LAS MANOS) y jugando a la pelota/ pasándola→
- 0066 E anda/ qué bien te lo pasas↑/ ¿eh?
- 0067 I2 yyy (⇒ I) nada más/ ¿no?
- 0068 I (ENCOGIMIENTO DE HOMBROS CON LA CABEZA GACHA, SONRISA, ⇒ E) a veces también/ jugando→/ haciendo otras cosas/ xxx xxx/ (ENCOGIMIENTO DE HOMBROS) yo no sé lo que– lo que hace ella/ porque yo el baloncesto lo hago en el patio/ y ella→ lo hace en el→§
- 0069 E §y cómo/ a ver/ explícame/ ¿cómo se juega al baloncesto?/ es que yo no lo sé
- 0070 I (PENSATIVO) al baloncesto→/ pues→ (SONRISA, SE RECLINA HACIA ATRÁS Y LUEGO HACIA DELANTE)
- 0071 E explícamelo/ ¿qué es lo que hacéis?
- 0072 I (SONRIENDO) hacen un→ (⇒ ARRIBA DCHA)/// a veces hacemos partidos/ pero siempre que lo hacemos en el colegio yo nunca juego/ pero cuando vamo(s) a xxx xxx/ y eso/ muchas veces→ nos ponemo(s) a jugar→ ummm/ a un juego de la ((espalda))/ que no es→/ [xxx]
- 0073 E [a un] juego/ ¿cómo?
- 0074 I de la– de la espalda/ que– uno serán→/ la rifamos/ y el que→// laaa
- 0075 I2 es xxx (⇒ E)
- 0076 I (SONRISA) ya no ((me acuerdo))
- 0077 E ¿y cómo se juega a ese juego?/ a ver/ explícamelo
- 0078 I pues uno se la pica/ y los demás esta– se echan a correr↑/ y si e– y si el que se la pica le toca→ le toca la espalda→/ se la pica a él/ y para [salvarle→]
- 0079 E [¿y qué–] qué es lo que le tiene que hacer en la espalda?/ a ver
- 0080 I le tiene que hacer así (SE INCLINA HACIA DELANTE Y CON LA MANO DERECHA SE TOCA LA ESPALDA)
- 0081 E aaaah
- 0082 I pero más fuerte/ ya xxx xxx/ y→ para– para salvarte de

- é→ te pones así (EXTIENDE LOS BRAZOS HACIA LOS LADOS)// de pie (SE PONE DE PIE)/ así// abriendo las piernas→/ y– y alguien (SE SIENTA) tiene que pasar por debajo tuya para que te salve/ y ya/ pa(r)a que te salven§
- 0083 I2 §(LEVANTA LA CABEZA) A ESO TAMBIÉN JUEGO YO EN ((DRI))→/en→
- 0084 E ¿síii?
- 0085 I2 en **si co** motricidad (AGACHA LA CABEZA)
- 0086 E en sicomotricidad↑/ ¿y cómo juegas tú?/ a ver
- 0087 I y también jugamo(s) a la cadena
- 0088 E ay/ ¿cómo [se juega a eso?]
- 0089 I2 [(⇒ E) eso/ se pone→ así (EXTIENDE LOS BRAZOS HACIA LOS LADOS Y ABRE LAS PIERNAS)]
- 0090 E así
- 0091 I2 también/ que uno te saalva→// y entoces [xxx]
- 0092 I [(⇒ E) pero eso] de la cadena/ no (NIEGA CON LA CABEZA)/ la de la cadena→/ no es así
- 0093 I2 (⇒ E) xxx [xxx]
- 0094 I [eso]/ se la pican dos→/ y van
- 0095 I2 y luego [xxx]
- 0096 I [y van–]
- 0097 E [aaah]
- 0098 I y van/ corriendo por los demás→ (MUEVE LA MANO DCHA DE UN LADO A OTRO)// y ya– y a quien cojan→/ se pone en la cadena→/ y cuando ya coja a todos→§
- 0099 E §¿y qué salen/ con una cadena de verdad?
- 0100 I como si fuera una cadena de verdad/ pero o§
- 0101 E §¿y cómo es?/ ¿qué es lo que es? (I SE QUEDA PENSATIVO)// ¿qué es?
- 0102 I puees ((andando)) (SONRISA, EXTIENDE LOS BRAZOS HACIA LOS LADOS) van así/ agarra(d)os§
- 0103 E §aaah/ que es agarrado (I ASIENTE)/ [aaah]
- 0104 I [tú vas corriendo→] a por los→ y→ si hemos pilla(d)o a todos/ y falta sólo uno/ la xxx en un sitio/ como si fuera un xxx/ por ejemplo/ y donde está el otro/ otro
- 0105 E ¿cómo si fuera un qué?

- 0106 I como si fuera un campo→/ donde está la cadena↑ (CON LA MANO DCHA EXTENDIDA MUEVE EL BRAZO DE UN LADO A OTRO)
- 0107 E aaah
- 0108 I y después/ a- otro- otro niño que es el único que- que falta por coger// entonces nos cogemos- nos estiramos bien→ (EXTIENDE UN POCO LOS BRAZOS HACIA LOS LADOS Y TIRA HACIA DELANTE EL PECHO)/ y vamos corriendo→/ a por el- a por el niño o niña quee falta- que falta
- 0109 E que falte/ ¿no?
- 0110 I (ASENTIMIENTO) sí
- 0111 E aaah/ muy bien// y a ver/ ¿cuál es la última película que habéis visto?
- 0112 I (PENSATIVO, SE ENCOGE LIGERAMENTE DE HOMBROS) ¿yo?/ laa (PENSATIVO, ⇒ DCHA; ⇒ E) la de *Los increíbles*
- 0113 E ¿La de *Los increíbles*?
- 0114 I (ASIENTE) sí
- 0115 E anda↑/ y a ver/ explicamela
- 0116 I2 (⇒ E) y ((yo)) la de Dona
- 0117 E la de Dona/ la del pato Donald
- 0118 I2 (ASIENTE)^R
- 0119 E ¿sí?
- 0120 I2 (ASIENTE)^R
- 0121 E andaa→/ venga/ pues explicarme [las películas]
- 0122 I [(SONRISA) las dos-]
las dos que nos ha xxx (INCLINA LA CABEZA SEÑALANDO A I2) ella/ xxx xxx// la de Los increíble no la vio/ ummm// al final- a- al principio PALMA DE LA MANO DCHA A LA BOCA)/ cuando xxx xxx
- 0123 E (A I) quítate la manita de la boca
- 0124 I es- está con el coche→/ va a cerrar→/ está→/ con el coche→/ cie- cierra la puerta→/ no (ASENTIMIENTO)/ deja la puerta abierta→/ y como el padre tiene mucha fuerza→ apoya la mano en el coche→ y le- uh um- le- hace como si aplastara un poco el coche↑/ lo que está arriba de→ de- de la puerta→
- 0125 E uh um
- 0126 I y después va a cerrar la puerta→ no se cierra por eso→//

- hace así/ plas (ILTR DE PORTAZO)
- 0127 E pega un portazo/ ¿no?
- 0128 I sí (ASENTIMIENTO)/ pega un portazo→ y se carga el
crista(l)/ des- después xxx a casa→ están comiendo→
va- va a partirle a- umm→ al niño→ mediano→//
que- que el poder que tiene es de fuerza→/
(ASENTIMIENTO) no/ de fuerza no/ que corre mucho
- 0129 E aah/ que corre mucho/ sí
- 0130 I e- el- el mediano→/ le va a partiir→ uh um- le va a
partir el filete→ y se carga el plato (LIGERA RISA)
- 0131 E síi (LIGERA RISA)/ madre (RISA)// y a la hermana/ ¿qué le
pasaba?
- 0132 I ¿a la hermana mayor?
- 0133 E sí
- 0134 I la hermana→ pues estaba en el colegio escondido
(SONRISA) para que no lo viera uno
- 0135 E aaaah/ que se hacía→ invisible/ ¿no?
- 0136 I (ASENTIMIENTO) sí
- 0137 E y a la mamá/ ¿qué le pasaba a la mamá?
- 0138 I la madre era elás- es elástica (SONRISA)
- 0139 E que era elástica
- 0140 I sshí
- 0141 E ¿y cómo se estiraba?/ ¿qué es lo que hacía?
- 0142 I pues que se estiraba→ cuando se estiraba las manos así→
(EXTIENDE LOS BRAZOS HACIA DELANTE) se convertía
en una- en una→ en una chica- en un paracaídas→
- 0143 E síiii/ qué chuli// y la del pato Donald/ ¿cómo era?/
Fernanda
- 0144 I2 (⇒ E, SONRISA) ummm→ ummm/ que- que→ (LIGERA
RISA)
- 0145 I (⇒ E) la hemo(s) alquila(d)o (SONRISA)
- 0146 E ah/ que la habéis alquilado// ¿cómo era la del pato
Donald/ Fernanda?
- 0147 I2 (TIENE UN VASO DE PLÁSTICO ENTRE LAS MANOS QUE
APRIETA) espera/ a ver/ uh um→ quee- quee→ /que→
(LIGERA RISA)/ quee esta- que estaba→ bailando→
- 0148 E ¿y cómo bailaba?§
- 0149 I2 §Do- Donald→
- 0150 E ¿cómo bailaba Donald?
- 0151 I2 (SONRISA) no lo sé (⇒ E)// yyy→

- 0152 I xxx xxx así (SONRISA, CON LOS DEDOS ÍNDICES DE LA
MANOS EXTENDIDOS SUBE Y BAJA LOS BRAZOS)§
- 0153 I2 §y de
pronto- y de pronto→ de pron- y de pronto los
hijos(s) le echa pa(r)a atrás(s)↑
- 0154 E síiii
- 0155 I2 le echan pa(r)a atrás(s)/ y entonces→ bailan los hijo(s) con
Daisy
- 0156 E síiii/ ¿y quién es Daisy?
- 0157 I2 (ENCOGIMIENTO DE HOMBROS, SONRISA) no sé (E SE
ríE)/// es igual que el pato Donald/ y tiene un lazo
aquí (SE LLEVA LA MANO DERECHA A LA CABEZA)
- 0158 E aah/ en una patita
- 0159 I2 (PENSATIVA) emmm→ emmm→/ no/ (SE LEVANTA) no
van al agua/ tiene una cosa aquí (MANO A UN PIE)/ del
pie§
- 0160 E §¿dónde?/ una cosa/ ¿dónde?/ ¿en el pie?
- 0161 I2 aquí (VUELVE A TOCARSE UN PIE)/ aquí- no/ en el pie/
no// a- aquí→ una cosita→ como/ Dona(ld)
- 0162 E [síii]
- 0163 I2 [(SE LEVANTA) que es] de los patos/ también
- 0164 E aah/ las patas§
- 0165 I §(ASIENTE) xxx xxx las patas
- 0166 E ¿las patas de los patos?
- 0167 I sí (I2 ASIENTE)
- 0168 E claro// pero entonces/ Daisy/ es una pata/ hembra
- 0169 I (ASENTIMIENTO, SONRISA) °(hembra)°
- 0170 I2 (⇒ I, ASENTIMIENTO) sí/ sí↑
- 0171 E y el pato Donald/ es macho (I E I2 SONRIEN Y ASIENTEN
LIGERAMENTE)/ échate un poquito para acá/ al ladito
de tu hermano/ Fernanda (I2 SE SIENTA Y SE ACERCA A
I)// ahí/ un poquito al ladito de tu hermano (I2 SE
ACERCA MÁS A I)/ eso es/// yyy/ a ver/ ¿y a Fernanda/
qué es lo que más más le gusta de todo?/ ¿qué es lo
que más le gusta a Fernanda?
- 0172 I2 (SONRISA) ¿de qué?
- 0173 E pues de las cosas que haces→/ ¿te gusta dibujar/
escribir→?
- 0174 I2 [eeeh]
- 0175 E [contar] cuentos→/ [¿qué es→]

- 0176 I2 [eeeh]
- 0177 E lo que más te gusta?
- 0178 I2 lo que más me gusta es jugar con mi Barbi
- 0179 E aah/ ¿tienes muchas barbis (I2 ASIENTE)^R// ¿síiii? (I2 ASIENTE Y AGACHA LA CABEZA)^R/ anda/ qué bien→// ¿y cuál es la película que más que más/ que más te ha gustado?
- 0180 I2 (TIRA LA CABEZA Y LA ESPALDA UN POCO HACIA ATRÁS Y SE MUEVE DE UN LADO HACIA OTRO) eeeh/ la dee/ ummm (SE LEVANTA DE GOLPE)/ el deuedé- el deuedé/ que me lo dieron/ un día/ en el cole
- 0181 E ah/ ¿sí?
- 0182 I2 es→/ que→ allí/ sale→ yo (SONRISA)/ de pequeñita
- 0183 E anda/ qué [bien]
- 0184 I2 [y mi] amiga/ en la tele
- 0185 E qué bien/ y a Jesús/ ¿qué es lo que más le gusta de las cosas?
- 0186 I lo dee→ bueno/ muchas cosas/ los coches esos de mando [que (SE LLEVA LA MANO A LA BOCA)]
- 0187 E [los coches]/ ¿cómo?
- 0188 I los teledirigidos/ esos que van→/ esos/ los todoterreno (SE TAPA LA NARIZ Y LA BOCA CON LA MANO DCHA)
- 0189 E ¿y cómo son [esos coches?]
- 0190 I2 [(CANTANDO, DE PIE) ya he termina(d)o/ de]=
- 0191 I [xxx xxx cuatro por cuatro]
- I2 = **colo** [re aaar]
- 0192 E [¡Fernanda!]
- 0193 I2 (⇒ E Y DEJA DE CANTAR)// ya// he termina(d)o/ de **co lo** reaaar (VUELVE A CANTURREAR)
- 0194 E venga/ ¿cómo son?
- 0195 I eeel cuatro por cuatro/ uno que tengo/ un cuatro por cuatro/ ese ya está medio destroza(d)o
- 0196 E pero/ ¿cómo son?/ es que no sé cómo son esos coches
- 0197 I son→/ como si fueran todoterreno↑/ que pueden ir por todos los sitios/ pero→/ yo tengo uno→/ que na(da) más/ que es uno/ que ése ya está des- ya está medio→/ medio estropea(d)o→ (I2 SE PONE ANTE LA CÁMARA Y E LA RETIRA)// y no- y no lo meto por la tierra→/ porque se→ porque se estropea
- 0198 E uhum/ (A I2) siéntate en tu sitio/ [¿vale?]

- 0199 I [por las-] las ((ruedas))
de delante→ están ya→ un poco→ °(rotas)°
- 0200 E están/ [¿cómo?]
- 0201 I [y también-] también me gustan→/ un coche que
tengo yo→/ ((sólo que ese)) está destroza(d)o→
porque ha sido un- por un cable que se le ha→
estropea(d)o
- 0202 E ¿y cuál→?
- 0203 I uno de Fernando Alonso
- 0204 E Fernando Alonso→
- 0205 I xxx xxx y también→// pero- pero además de- de lo de
los coches me gusta también→/ lo que más me gusta
de todo es lo del ordenador cuando te meten las cosas
esas de→§
- 0206 E §¿y qué es lo del ordenador?
- 0207 I lo de las películas→
- 0208 E ¿qué es?/ lo del ordenador no sé qué es
- 0209 I lo de la peli- uh um/ lo del ordenador/ te metes en
Internet/ en guguel pones/ por ejemplo/ *Las tres
mellizas*/ y te salen ((juegos)) de las tres mellizas→
- 0210 E aaah/ muy chulo
- 0211 I y pones/ voz de la película→ de *Cars*/ otra de Pixar/ y te
saleee- y te salee- uh um/ xxx xxx
- 0212 E vale/ [xxx xxx
- 0213 I [cualquier cosa]
- 0214 E ¿y cuál es el cuento que más os ha gustado?
- 0215 I a mí/ el de- el de la película de *Cars* (SE ESCONDE TRAS
EL BRAZO DCHO, SONRISA)/ es el que más me gusta
- 0216 E ¿sí?/ ¿y el tuyo→?
- 0217 I quiero ver→ quiero ver la película/ pero no sé ((si voy a
poder))→
- 0218 E (A I2) ¿qué cuento te ha gustado más?
- 0219 I2 (DE PIE) uno del leñador
- 0220 I (SONRIENDO, SEÑALA UNA HOJA QUE I2 TIENE DELANTE)
xxx xxx
- 0221 E (LIGERA RISA) bueno/ ¿y qué es lo que quieres ser de
mayor?
- 0222 I2 ummm/ farmacéutica/ como mi madre↑
- 0223 E farmacéutica como mamá/ ¡anda/ qué bien!!! ¿y qué
[es lo que→?]
- 0224 I2 [porque como] mi madre/ es farmacéutica↑

- 0225 E ¿y qué es lo que hacen los farmacéuticos?/ ¿tú lo sabes?/
a ver (I2 ASIENTE)^R/ ¿qué hacen?
- 0226 I2 (DE PIE, ⇒ HACIA LA HOJA QUE TIENE DELANTE Y ENTRE
LAS MANOS) ummm- aaaa→ aa la gente→ le dan/
unn- un jarabe→ ummmm (I SE RÍE; RISA, ⇒ I) y se
lo lleva- aa- a (RISA)// a su- a su casa/ y se lo toma
(⇒ E)
- 0227 E ¿para que se pongan buenos?
- 0228 I2 síii (ASENTIMIENTO)^R
- 0229 E sí/ ¿no? (I2 ASIENTE) R// ¿y tú qué quieres ser de mayor/
Jesús?
- 0230 I2 informático
- 0231 E ¿informático?/ aanda/ ¿y eso?/ ¿qué es lo que te gusta a ti/
[que→?]
- 0232 I [(SONRISA) lo que más me gustan]=
- 0233 I2 [yo de→/ yo de→ yo de mayor voy a tener→ hijos]
I = son los ordenadores/ cosas de ordenadores
- 0234 E (A I2) siéntate allí / ¿vas a tener hijos/ de mayor?
- 0235 I2 sí (RISA)
- 0236 E siéntate ahí/ corre// ¿y cuántos hijos quieres tener de
mayor?
- 0237 I2 (⇒ I, QUE SONRÍE, ENCOGIMIENTO DE HOMBROS; ⇒ E)
uh um
- 0238 I (⇒ I2) eso ya lo decidirás tú/ cuando ya seas→ mayor/
(SONRISA, ⇒ E) todavía falta mucho
- 0239 I eeh
- 0240 E ¿uno?
- 0241 I2 uh um (NEGACIÓN)
- 0242 E ¿dos?
- 0243 I2 no (NEGACIÓN)
- 0244 E ¿cinco?
- 0245 I2 ah ah (NEGACIÓN)
- 0246 E ¿tres?
- 0247 I2 (HACE AMAGO DE ASENTIR; PENSATIVA) espera (⇒ DCHA,
AL CENTRO Y A I)
- 0248 I °(xxx xxx)° (ENCOGIMIENTO DE HOMBROS Y SONRISA)
- 0249 I2 (RISA) xxx xxx
- 0250 E (LIGERA RISA) oye/ ¿y qué me ha dicho→/ vuestra tía/ que
os vais de vacaciones→?
- 0251 I (⇒ E) sí/ a San Vicente de la Barquera

0252 E a San Vicente de la Barquera/ (I E I2 ASIENTEN) anda/
[de ahí es un famoso/ ¿no?]

0253 I [y vamos a ir]/ también/ a casa→ de mi abue- de mi
abuela/ Rosa/ eso que ya te he dicho/ de que van a ir a
una boda→ [en Sevilla]

0254 E [ah/ ya]/ lo que [me has contado]

0255 I [sí/ eso]

0256 E y San Vicente de la Barquera→ de ahí es un famoso/
¿no?

0257 I eeh- uh umm (LIGERA RISA)/ yo no me acuerdo de cómo
se llama

0258 E un cantante

0259 I David Bisbal/ es/ me parece

0260 E es Bustamante

0261 I eso/ el Busta→§

0262 E §el Bustamante (LIGERA RISA)/ bueno/
[pues ya hemos acabado]

0263 I [¿y cómo se llama-] y cómo se llama/ el Bustamente?

0264 E David Bustamante

0265 I eso

0266 E bueno

Relato oral núm. 6

Transcripción correspondiente a la narración “Una bruja que tenía un duende”.

- 0001 E ((explícame)) el cuento/ Alicia/ o cuéntamelo/ lo lees y me lo vas explicando/ ¿vale?
- 0002 I (ASIENTE; HACE VARIOS AMAGOS DE EMPEZAR; 3.0) una ((bruja)) que tenía un duende→
- 0003 E uy/ no te escucho/ Alicia
- 0004 I (SE RECLINA UN POCO) una bruja que tenía un duende/// el duende le dijo/ a la- a la bruja/ que→ vol- vol volvía/ de la cueva/ **os cura**/// y la bruja/ sin- sin decirle/ a su duende/ que tenía/ una llave que abría todas las cerraduras/ se fue/ la→ bruja/ para abrirla/// (2.0) y además/ la bruja sabía hacer/ kárate// cuando la bruja se fue a su castillo el duende// todavía/ no había/ llegado/ cuando el duende había llegado/ volvió con la cara de ((sabio)) (SE RECLINA; ⇒ E ; MANO IZDA A LA BOCA)
- 0005 E anda/ ¿cómo te imaginabas tú al duende?/// (I PENSATIVA; 2.0) cuando estabas escribiendo el cuento/ ¿cómo te la imaginabas?
- 0006 I (2.0) yo es que no me la he imagina(d)o (SONRISA)
- 0007 E (RISA LIGERA) no te lo has imaginado/ pero ¿tú cómo crees que son los duendes/ grandes→/ pequeños→?
- 0008 I ((de color))
- 0009 E ¿de qué color?
- 0010 I (PENSATIVA; MANO IZDA EN LA BOCA; ⇒ A UN LADO Y A OTRO, SONRISA) verde
- 0011 E veerde/ ¿así te lo estás imaginando tú? (I ASIENTE)/ ¿y lleva gorro/ o no lleva gorro?
- 0012 I (ASIENTIMIENTO, CON MANO EN LA BOCA) lleva gorro
- 0013 E ¿y cómo es el gorro?
- 0014 I (⇒ ARRIBA, PENSATIVA; 2.0; ⇒ E) rojo
- 0015 E ¿pero de qué forma?/ ¿un gorro chiquitito así→/ que se pone en la cabeza?/ ¿chiquitito/ o→ un gorro grande?/

- ¿cómo?/ a ver/ explicamelo un poquito
- 0016 I (MANO EN LA BOCA) un gorro grande
- 0017 E ¿peroo→ de puntaa/ o no?
- 0018 I de punta
- 0019 E ¿de punta? (I ASIENTE)/ ¡andaa!/ como David el Gnomo/
¿no? (I ASIENTE)/ ¿tú veías David el Gnomo? (I
ASIENTE)/ vale/ son muy viejos ya esos dibujos// ¿y a la
bruja cómo te la imaginabas/ Ángela?
- 0020 I (PENSATIVA; TOCÁNDOSE UNOS DEDOS CON LOS OTROS)
vestida de bruja/ y cuando iba a kárate/ con ropa de
kárate
- 0021 E ¿y cómo es la ropa de kárate?
- 0022 I (PENSATIVA; TOCÁNDOSE UNOS DEDOS CON LOS OTROS)
pues→/// eel/ el kimono→
- 0023 E pero/ a ver/ explicamelo/ ponte de pie/ y explicamelo/
¿cómo es la ropa de kárate?
- 0024 I es que no la he visto
- 0025 E ah/ que no la has visto (NEGACIÓN DE I)/ ¿y entonces cómo
te imaginas tú que es la ropa de kárate?
- 0026 I (PENSATIVA; MIRADA COMO PERDIDA) creo que se la he visto
a una amiga/ pero no me acuerdo
- 0027 E aaah/// bueno/ cuando iba a kárate↑/ vestida de kárate/ ¿no?
(I ASIENTE)/ y mientras/ vestida de bruja (I ASIENTE)/ ¿y
cómo se visten las brujas?
- 0028 I (MIRADA PERDIDA, TOCÁNDOSE UNOS DEDOS CON LOS
OTROS) puees/ con una falda negra/ oo→// con→/// el
gorro/ la camisa// y la escoba (⇒ E)
- 0029 E ¿y cómo es el gorro?
- 0030 I (PENSATIVA, TOCÁNDOSE UNOS DEDOS CON LOS OTROS) eees/
de pico
- 0031 E pero/ chiquitito/ grande/ ¿cómo?
- 0032 I (PENSATIVA, TOCÁNDOSE UNOS DEDOS CON LOS OTROS)
grande
- 0033 E ¿y de qué color?
- 0034 I negro
- 0035 E °(negro)°/ y la blusa/ ¿cómo es?
- 0036 I (PENSATIVA, TOCÁNDOSE UNOS DEDOS CON LOS OTROS; 3.0)
la blu→/ la blusa es una camisa/ negra
- 0037 E ¿también grande?/ ¿o pequeña?/ ¿oo→ estrechita?
- 0038 I Estrecha

- 0039 E ((qué lista)) (LIGERA RISA)/ y Alicia/ decías ahí en tu cuento/
que tenía unas llaves que abrían ahí unas puertas
mágicas→
- 0040 I una que abría la cerradura
- 0041 E que abría la cerradura (I ASIENTE)/ ¿todas las cerraduras de
la casa? (I ASIENTE)^R// ¿y cómo te imaginabas que era la
bruja abriendo→?
- 0042 I pues con→/ con- como la→ (LLAMAN A LA PUERTA Y PARA
DE HABLAR)
- 0043 E (A QUIEN HA ENTRADO) espera un momentito (CIERRAN Y SE
VAN)
- 0044 I como los→ hoteles/ pero→/ con→/ con unas tarjetas/ (⇒ E,
QUE SE HA LEVANTADO) pero ((con llave))
- 0045 E perdona (A ALGUIEN DE FUERA)/ ah/ vale
- 0046 I pero en llave
- 0047 E como los hoteles/ con tarjeta→/ pero con llave/ ah/ ¿pero tú
has visto las tarjetas de los hoteles? (I ASIENTE)/ ¿cómo
son?/ yo es que no las he visto nunca
- 0048 I son como las tarjetas de crédito (JUEGA CON EL COLLAR)
- 0049 E (I SE LLEVA EL COLLAR A LA BOCA) ah/ ¿sí?/ que tienen→ a
ver/ explícamelo un poquito
- 0050 I como las→/ como las→/ tarjetas de→ (PENSATIVA)/// de→
Caja Badajoz→/ pues/ igualitas
- 0051 E que tiene papá/ una de Caja Badajoz[↑]/ y tú se la has visto
- 0052 I (JUGANDO CON EL COLLAR, ASENTIMIENTO) sí/ pero tiene-
tenemos nosotros una de un hotel
- 0053 E aaah/ ¿sí?/ qué chula// bueno/ ¿qué más?/ a ver qué más/
¿cómo terminaba el cuento/ Alicia?
- 0054 I (⇒ LA HOJA QUE TIENE DELANTE SOBRE LA MESA, COLLAR
EN LA BOCA; 2.0) que→/ que el- que (⇒ E) el duende→/
iba/ cuando volvió iba con la cara de ((sabio))
- 0055 E ¿con una cara de sabio? (I ASIENTE)// ¿y cómo es esa cara?
- 0056 I (SONRISA, ENCOGIMIENTO DE HOMBROS, COLLAR EN LA
BOCA) no lo sé
- 0057 E (LIGERA RISA) te lo has inventado/ y no sabes porqué
(SONRISA, ENCOGIMIENTO DE HOMBROS de I) bueno/
Alicia→/ escúchame Alicia// a ti→/ ¿qué deporte te
gusta más?/ ¿el fútbol/ el baloncesto→ los patines→?/
¿qué te gusta más?
- 0058 I (PENSATIVA; ⇒ E, SE QUITA EL COLLAR DE LA BOCA) los

- patines
- 0059 E ¿montas en patines?
- 0060 I y también el baloncesto (SE VUELVE A LLEVAR EL COLLAR A LA BOCA)
- 0061 E ¿también te gusta el baloncesto? (I ASIENTE)/ ¿y tú de qué juegas?// ¿juegas al baloncesto? (I ASIENTE)/ ¿y de qué juegas?
- 0062 I (PENSATIVA; SE QUITA EL COLLAR DE LA BOCA; ⇒ LA MESA) de→
- 0063 E ¿eres la que pasa la pelota/ o la que tira a canasta?
- 0064 I la que pasa la pelota (⇒ E)
- 0065 E aaah/ y a ver/ (I ⇒ ABAJO) ¿qué es lo que haces?/ explicámelo
- 0066 I (PENSATIVA; ⇒ ARRIBA) uh um (⇒ AL TECHO) entreno→ /// (12.0) entreno// eeh/ jugamos partidos
- 0067 E ajá
- 0068 I (⇒ E) y hacemos también juegos
- 0069 E °(aaah)°
- 0070 I de pilla pilla// ((botando)) la pelota
- 0071 E ¿síii? (I ASIENTE)/ a ver/ explicame ese juego/ que yo no sé cómo es
- 0072 I (SE GIRA UN POCO HACIA SU IZQDA) ees pilla pilla/ pero botando con las dos manos la pelota
- 0073 E es que no sé cómo es el pilla pilla// explicámelo
- 0074 I (PENSATIVA; JUEGA CON EL COLLAR; ⇒ E) como el escondite/ [(⇒ abajo) pero]
- 0075 E [uhum]
- 0076 I pero/ tienes que contar↑/ y te tienes que quedar quieto/ cuando→/ cuando deja de contar la persona→/ tenemos que ir botando (⇒ E Y JUEGA CON EL COLLAR)/ sin dejar de botar/ y al que pille↑/ tiene que pillar a los demás
- 0077 E jaah/ sí! (I ASIENTE)/ y (I⇒ ABAJO Y SE LLEVA EL COLLAR A LA BOCA)/ ¿cómo lo hacéis?/ ¿cómo tiráis el balón? (I SE MANTIENE PENSATIVA) ¿se lo tiráis así en la mano→? (I ASIENTE TÍMIDAMENTE)/ ¿cómo?
- 0078 I (JUGANDO CON EL COLLAR) se lo pasamos botando (SE LLEVA EL COLLAR A LA BOCA)
- 0079 E aah/ botando// y bueno/ si yo no lo cojo→/ no me han pillado/ ¿no? (I ⇒ ABAJO, PENSATIVA; 2.0) ¿no? (I NIEGA CON LA CABEZA)/ lo tengo que coger a la fuerza?

- (I ASIENTE)/ aaaah/// ¿yyy- y qué más te gusta?/ me has dicho que el baloncesto/ y el patinaje/ ¿no? (I ASIENTE)// ¿y patinas→?// ¿cómo son tus patines?/ explicamelo
- 0080 I (⇒ E) mis patines son como las botas/ pero son de una línea
- 0081 E de una línea/ ¿eso qué es?/ no sé que es eso
- 0082 I (⇒ A LA IZQUIERDA) los patines (⇒ E) que tiene las ruedas/ pero que son una línea
- 0083 E uuy/ yo no sé qué es eso/ Alicia/// a ver/ explicamelo
- 0084 I (⇒ DCHA) pues son unas botas→ (SE RECLINA EN LA SILLA)
- 0085 E a ver/ ¿cómo son las botas?
- 0086 I (I ⇒ ABAJO, MANOS EN EL REGAZO) son grandes→
- 0087 E explicamelas
- 0088 I umm→/ son grandes/ llevan algo ata(d)o por dentro→// y- después/ por fuera (⇒ E)/ llevan plástico/ (⇒ ABAJO) luego→/(⇒ E) las cerraduras/ pa(r)a- pa(r)a- pa(r)a atarse (⇒DCHA, DELANTE)/ pa(r)aa→ son como→ (⇒ ARRIBA Y ABAJO)// uno- unn→// (⇒ E) un tipo de broche/ pa(r)aa→
- 0089 E a ver/ explicamelo con las manos (I SACA LAS MANOS DE DEBAJO DE LA MESA Y LAS ENTRELAZA)/ a ver si con las manos lo entiendo
- 0090 I eees→ una tira negra/ ¿no?/ con- y después/ tiene/ una pinza→
- 0091 E uh um
- 0092 I y despu-entonces/ en la pinza→ tú le- se le pone/ el enganche→
- 0093 E uhum
- 0094 I paa'→ pa'que te lo sujete/ y en- y después→
- 0095 E uhum
- 0096 I abajo lleva/ ruedas seguidas/ pero- de/ una
- 0097 E a- aaah/ de estos que van las ruedas todas seguidas/ ¿no? (I ASIENTE Y SE TOCA EL PELO)// andaaa/ ya sé cuáles son/ ¿y te gusta hacer patinaje? (I ASIENTE)^R// qué bien// Alicia// ¿cuál es la última peli que has visto?
- 0098 I la última peli que he visto→ ha sido la de→/// (15.0; SONRISA) espérate/ que ahora no me acuerdo
- 0099 E (E SE RÍE E I SIGUE PENSATIVA) a ver explicamela/ igual la he visto yo también y te puedo ayudar
- 0100 I es que es una que pone→ *El cofre del hombre muerto*/ pero (NEGACIÓN) no me acuerdo de ((más))

- 0101 E Los piratas del Caribe
- 0102 I (SONRISA Y ASENTIMIENTO) sí
- 0103 E ¿y te gustó?
- 0104 I °(sí)° (ASENTIMIENTO)
- 0105 E a ver/ explícamela/ porque es que yo→/ no sé ahora mismo/
si la he visto o no/// a ver/ si me vas diciendo tú cosas→
a lo mejor/ me suena
- 0106 I pues→ es un hombre que→ que tiene/ no como gusanos en
la cabeza→
- 0107 E ¡¿gusanos en la cabeza!?! (I ASIENTE)// y ¿cómo es eso?! a
ver// pero ¿dónde tiene los gusanos? (I⇒ ARRIBA)// ¿por
dónde los tiene?
- 0108 I no/ pero→ eh– es uun→ una película/ no una peluca/ no
que→ de espaa→ no/ como si fuera el pelo/ con gusanos
- 0109 E pero entonces que los tiene/ ¿por el pelo gusanos?
- 0110 I (NEGACIÓN, SONRISA) no/ eso noo→ ah/ no/ eso no es/ es–
eeeh/ unn→ un→ un hombre→ ¿no?! que– que/ que su
cabeza/ es de pulpo
- 0111 E ¡maadre!! ¿una cabeza de pulpo?! entonces tiene la cabeza//
y por aquí/ ¿qué tiene?! como si fueraa→ a ver/
explícamelo tú (I ESTÁ PENSATIVA; ⇒ ARRIBA; 2.0)
¿tiene barba? (I NIEGA CON LA CABEZA)/ ¿con pelo→? (I
NIEGA CON LA CABEZA)/ ¿qué tiene?
- 0112 I pues (⇒ ARRIBA)/ pulpo/ pero/ blanco→ (PENSATIVA)//
después→/// se va→ (⇒ ABAJO)
- 0113 E ¿y ese es un pirata/ o no?
- 0114 I (⇒ E Y SE RECLINA) un pirata
- 0115 E ¿se ha vestido de pirata? (I ASIENTE)/ ¿y cómo va vestido?
- 0116 I (⇒ ABAJO) pues su cara es de pulpo/ y lo de– y lo demás→
y lo demás→ es→ (⇒ DCHA)// un cuerpo normal (⇒ E)
- 0117 E aaaah/ ¿y qué mas?! (I⇒ ABAJO) ¿y ése qué era/ bueno o
malo?
- 0118 I (PENSATIVA) malo (⇒ E)
- 0119 E ¿y qué hacía?
- 0120 I (PENSATIVA; ⇒ ARRIBA, A LA DERECHA Y A E; 2.0) es que
ahora no me acuerdo (SONRISA)
- 0121 E ¿no te acuerdaas? (SE RÍE LIGERAMENTE; I NIEGA CON LA
CABEZA, QUE LA AGACHA)// muy bien/ ¿yy→ te gusta el
fútbol/ Ángela? (I⇒ E Y NIEGA CON LA CABEZA)/ ¿no?! a
mí tampoco/ me gusta el fútbol

- 0122 I a mí me gusta verlo/ pero jugar no
- 0123 E ¿te gusta ver el fútbol? (I ASIENTE)// pero entonces tú entiendes algo de fútbol/ porque yo no entiendo nada
- 0124 I un poco (SONRÍE LIGERAMENTE)
- 0125 E ¿síiii?/ a ver/explicame lo poquito que sepas/ explicámelo
- 0126 I (⇒ HACIA DELANTE Y UN POCO A LA IZQUIERDA) cuando→ cuando→ la pelota/ da/ a la portería/ pero→ a la barra (⇒ E Y LUEGO UN POCO ARRIBA)/ eso es→ poste// donde está la bandera→ en el pico donde hay bandera→
- 0127 E el pico de dónde→ es que no lo sé
- 0128 I eeh- hay→ en el→ en el campo de fútbol no hay→ hay dos- están los picos/ ¿no? del césped→
- 0129 E uhum
- 0130 I ¿no?/ pues→ hay→ pues hay→ con/ tiza→ un pico (VA DIBUJANDO CON EL DEDO SOBRE LA MESA)/ y después así/ (⇒ E) de alguna bandera/ y→ (⇒ ARRIBA) eso significa corner (⇒ E)
- 0131 E a- aaaah/// ¿y qué más sabes de fútbol?/// estás puestísima en el fútbol/ ¿eh?/ sabes muchas cosas
- 0132 I eeeeh
- 0133 E ¿que te vas/ con papá a verlo? (I ASIENTE, SE RÍE LIGERAMENTE)
- 0134 I (PENSATIVA; ⇒ ARRIBA Y UN POCO A LA IZQDA.) cuando/ tú metes un gol/ yy le vas a→ y le vas a→ poner un→ alta/ de un→ por- a- muy alta→// entonces/ no vale/ xxx xxx (SE PRODUCE UN RUIDO FUERA QUE NO DEJA ENTENDER LO QUE DICE) por encima de la cabeza→ (SE LLEVA TÍMIDAMENTE LA MANO IZQDA. AL PELO;⇒ A LA DRCHA. Y LUEGO A E)/ si pasa por encima de la cabeza→/ eso es alto/ (⇒ E) y entonces ese gol no vale
- 0135 E aaaah
- 0136 I (⇒ ABAJO) porque da→/ (⇒ E) a la red de arriba
- 0137 E ajáa// pero bueno/ si no entra en la portería/ ¿no?
- 0138 I (⇒ ABAJO) y después→ hay un hombre/ ¿no?/ que van diciendo los números→ a ver quién→ a ver quién se sale (⇒ E) de- de la partida/ y quién entra en la partida
- 0139 E aaah/ los que hablan/ ¿no? (I ASIENTE; ⇒ ABAJO)// ((jelines)/ anda que no sabes cosas del fútbol// oye/ Ángela// ¿qué quieres ser de mayor/ tú? (I SE QUEDA PENSATIVA; ⇒ ABAJO)// ¿qué te gustaría ser de mayor?

- 0140 I (⇒ ABAJO Y LUEGO A E) como mi madre
- 0141 E ¿como tu madre? (I ASIENTE)// bueno/ pues explicame entonces qué es lo que hace mamá
- 0142 I (⇒ ABAJO) mi madre→ vende perfume→
- 0143 E qué bien tiene que oler entonces/ ¿eh? (SE RÍE TÍMIDAMENTE)
- 0144 I lle- lleva uniforme→ (2.0) explica a los demás que perfume es→ la- las cremas→/ lo- lo de las berruga(s)// eh→
- 0145 E uy/ eso de las verrugas/ ¿qué es lo que es?
- 0146 I lo→ (SE RECLINA EN LA SILLA) cuando te- cuando te sale→ (PENSATIVA, SE RASCA LA BARBILLA; 2.0; NIEGA CON LA CABEZA) no/ eso no es// **el des maquillante**→
- 0147 E a ver/ ¿y qué es lo que tenemos que hacer con el desmaquillante?
- 0148 I (⇒ ARRIBA) pues cuando te pintas por la noche→/ cuand-pri-antes de pintarte→ te la- te lavas la cara→ te la secas→/ te- te maquillas y después de trabajar→ por la noche- um→ te→ con una toallita→/ tee echen el maquillante→ en el- en el→ en laa toallita o→ o donde sea→/ yy→ (⇒ E) y se te va quitando
- 0149 E ah/ ¿sí?/ lo echo y ya está (I ASIENTE TÍMIDAMENTE)/ ¿no tengo que hacer nada más? (I NIEGA CON LA CABEZA)^R// ¿ni me la paso por la cara ni nada de nada?
- 0150 I (NIEGA Y LUEGO ASIENTE) eso sí/ por la cara sí (SONRÍE)
- 0151 E (SE RÍE LIGERAMENTE) pero/ a ver/ ¿cómo me la tengo que→/ alguna forma especial→ que me tenga que pasar la toallita?/ ¿o cómo? (I MANTIENE LA CABEZA AGACHADA)// a ver (2.0) ¿así→? (I NIEGA CON LA CABEZA)/ ¿o así? (I VUELVE A NEGAR CON LA CABEZA)
- 0152 I (PENSATIVA; ⇒ ARRIBA) eh→ haciendo→ círculos (⇒ E)
- 0153 E a ver/ hazlo tú
- 0154 I (PENSATIVA; ⇒ LIGERAMENTE A LA DRCHA.) pero es que mi madre lo hace de un- de una forma/ pero no→ (⇒ E)/ que no sé→ cómo lo hace/ mi madre (SONRÍE)
- 0155 E bueno/ xxx xxx ((ya)) (LLAMAN AL MÓVIL Y NO SE ENTIENDE LO QUE ACABA DE DECIR) (2.0) sí/ ya termino (2.0) vale/ bueno/// bueno/ Ángela/ ya hemos terminado/ ¿vale? (I ASIENTE TÍMIDAMENTE)/ xxx xxx

Relato oral núm. 7

Corresponde al texto escrito núm. 14: “Cuento”.

La grabación comienza cuando la entrevistadora ya ha preguntado al niño algunos detalles sobre su redacción, como la apariencia física de los protagonistas de su texto.

- 0001 I: con un gorro→/ con un gorro negroo/ con un- con un§
0002 E: §pero
grande/ chico/ ¿cómo?§
- 0003 I: §grande/ grande el- el gorro↑/
con una cacho nari(z)/ con [pelos]
- 0004 E: [sí]/ ¿pero muy grande
también la nariz?§
- 0005 I: §sí§
- 0006 E: §¿o cómo?
- 0007 I: así (MANO A LA NARIZ)/ puntiaguuda/// yy→/ una cap→/
(NIEGA CON LA CABEZA) uunn paño/ (SE PASA LAS
MANOS POR EL TORSO) así/ como azul
- 0008 E: uh um
- 0009 I: los pies con unos zapatos que tienen como una cosita así
(DIBUJA EN EL AIRE UN CÍRCULO)/// yyy// y unos guantes
negros (MANO A LOS OJOS Y MUEVE LOS DEDOS) en las
manos
- 0010 E: y el pelo laargo/ cortoo→§
- 0011 I: §el pelo/ el pelo de serpientes
- 0012 E: de serpientes/ ay/ madre↑/ (ENTRE RISAS) muy bien/ la
princesa/ ¿cómo era?
- 0013 I: la princesa/ (⇒ DER.) una niña rubia coon/ coon/ un vestido
rosa yyy/ los zapatos ro- azules
- 0014 E: el vestido rosa/ y los zapatos azules (I ASIENTE)/ uh um/
muy bien/ ¿pero los zapatos de cristal→/ [oo→]
- 0015 I: [de cristal]
(ASIENTE)
- 0016 E: de cristal/ uh um/ ¿y llevaba velo/ o no?
- 0017 I: (RÍE LIGERAMENTE) sí que llevaba
- 0018 E: un velo/ un velo/ noo§
- 0019 I: §ah/ un velo/ no

- 0020 E: el pelo/ me has dicho que era rubia/ ¿no?
- 0021 I: sí
- 0022 E: ¿y llevaba un moño/ o algo→?
- 0023 I: una coleta
- 0024 E: una coleta/ °(vale)°/ ¿y de qué color tenía los ojos?
- 0025 I: (⇒ ABAJO) azules
- 0026 E: era guapa entonces la princesa/ ¿no?
- 0027 I: (RÍE LIGERAMENTE; ENCOGIMIENTO) yo qué sé
- 0028 E: tú te la imaginabas guapa/ ¿no?
- 0029 I: (ASENTIMIENTO Y ENCOGIMIENTO) bueno
- 0030 E: y el mago/ ¿cómo te lo imaginabas
- 0031 I: (⇒ DCHA) ¿el mago?/ con los ojos veerdes→/ otro gorro negro→§
- 0032 E: §¿y el gorro/ cómo?/ ¿grande o chico?
- 0033 I: (PENSATIVO) mediano
- 0034 E: pero/ ¿cómo?/ ¿un gorro normal y corriente/ como una gorra?
- 0035 I: un poquito más grande/ no/ más/ más/ más grande que un gorrito de eso que se ponen→/ los niños→/ de las hadas esos en Halloween/ (NEGACIÓN) digoo→/ como cuando es Carnaval que se ponen→ como→ esos→ /se disfrazan de hada/ y se pone/ un gorrito así (ILTR SOBRE SU CABEZA UN GORRO REDONDO Y ALARGADO EN PUNTA)
- 0036 E: es que no sé cómo es/ a ver/ explicamelo tú§
- 0037 I: §pues→/ así/ un gorrito (ILTR GORRO)/ y después/ así/ pero mediano
- 0038 E: uh um
- 0039 I: con un pico
- 0040 E: uh um
- 0041 I: la nariz/ chata→/// con arrugas→
- 0042 E: uh um
- 0043 I: en- en las manos/ tenía→/ unos guantes de color rojo→/ una varita→/ eeh/ y otro→ una cosa de éstas que se ponen así/ (SE PASA LAS MANOS POR EL TORSO Y CINTURA)^R que son como unos vestidos→
- 0044 E: uh um
- 0045 I: bajo/ y negras/ y los pies con otros zapatos así (DIBUJA EN EL AIRE UN CÍRCULO)
- 0046 E: oye/ Adrián/ yyyy/ ¿a ti te gusta el fútbol?

0047 I: (ASENTIMIENTO) ssshff
 0048 E: ¿y juegas al fútbol?
 0049 I: (ASENTIMIENTO) fffhhh
 0050 E: ¿y de qué juegas
 0051 I: de portero/ o de- o del- centrocampista
 0052 E: ¿y el centrocampista qué es lo que hace?
 0053 I: todo (MUEVE EL BRAZO DE ABAJO ARRIBA)
 0054 E: ¿todo?
 0055 I: menos ser portero/ bueno (SONRISA)/ yo hago todo ya
 0056 E: (RIENDO LIGERAMENTE) menos ser portero/ todo/ xxx xxx/
 ¿y te gusta ser portero?
 0057 I: claro
 0058 E: y escúchame/ ¿en qué consiste el fútbol?§
 0059 I: §pero a mí me
 gusta más portero
 0060 E: explícame ¿en qué consiste el fútbol?/ porque es que yo no
 séee→
 0061 I: eeeh/ el fútbol→/ de portero consiste en que te tiren→/ y tú
 te la- y tú→§
 0062 E: §en que te tiren/ ¿el qué?
 0063 I: una pelota
 0064 E: ah
 0065 I: y la tienes que parar/ con- con las manos/ el portero/ los
 demás no pueden coger→§
 0066 E: §¿y con los pies/ puede
 pararla el portero también?
 0067 I: sí/ lo puede parar con todas las partes del cuerpo/ uuum/
 pero/ chst/ los demás/ los demás/ jugadores (NIEGA CON
 LA CABEZA) no pueden- no pueden→/ sólo pueden
 tocarlo→/ con todas las partes del cuerpo/ menos las
 manos/ y los brazos§
 0068 E: §¿con qué partes?
 0069 I: CON TODAS (SE PASA LAS MANOS POR EL TORSO)
 0070 E: ¿con todas?§
 0071 I: §menos→/ menos con todo esto (PASA UNA
 MANO DESDE EL OTRO HOMBRO A LA MANO)^R
 0072 E: menos todo eso/ aaaah
 0073 I: (ASENTIMIENTO) sssshh
 0074 E: con la cabeza también
 0075 I: (ASENTIMIENTO) sssshh

0076 E: y con la cara también
 0077 I: (ASENTIMIENTO) también
 0078 E: con la barriga también
 0079 I: (ASENTIMIENTO) también
 0080 E: con la rodilla también
 0081 I: (ASENTIMIENTO) también
 0082 E: con el pie también
 0083 I: (ASENTIMIENTO) también
 0084 E: uh um/ ¿con las orejas?
 0085 I: (SONRISA) bue— con las orejas (ASENTIMIENTO)/ también se
 puede (RÍE LIGERAMENTE)/ aunque no le puedes dar
 mucho efecto
 0086 E: escúchame/ Adrián/ ¿yyy cuál es la última peli que has
 visto?
 0087 I: eeeeh/ la de Equis men
 0088 E: la de Equis men
 0089 I: sí
 0090 E: anda/ y ¿te ha gusta(d)o?
 0091 I: sí
 0092 E: a ver/ pues explícamela
 0093 I: eeeeh/ (SONRISA) es que es muy larga/ muy larga/ [muy
 larga]
 0094 E: [bueno]/
 pues de lo que tú te acuerdes/ es que yo la he visto
 también/ pero no me quedé muy bien con la copla/ no
 me enteré muy bien// explícamela tú
 0095 I: dee/ de unos mutantes/ queee/ queee/ quee a par— que una
 mutante/ se había muerto/ y— y otro/ y otro estaba
 enamora(d)o de ella/ yyy/ fue al lago/ donde se
 murió—§
 0096 E: §a ver/ un mutante que se había muerto/ y otro
 que estaba enamora(d)o de ella§
 0097 I: §UNA/ una mutante
 0098 E: ah/ una mutante
 0099 I: que se había muerto/ y otro [estaba enamora(d)o de ella]
 0100 E: [(ah/ ya)/ no me acordaba] de
 eso§
 0101 I: §yyy§
 0102 E: §¿que cómo se llamaba el otro?
 0103 I: (SONRISA) no me acuerdo/ de eso sí que no me acuerdo

- 0104 E: ¿y ése quién era?/ el que estaba enamora(d) de ella/ ¿quién era?
- 0105 I: no me acuerdo de su nombre
- 0106 E: pues explícame un poquito/ cómo era
- 0107 I: tenía unas gafas/ de color rojo/ los cristales→/ y cuand- y cuando se quitaba las gafas→ sacaba rayos de los ojos→
- 0108 E: uh uuum
- 0109 I: yy- y- yyy tenía una moto→
- 0110 E: oye/ y el lobo/ el Lobežno/ ¿cómo es?
- 0111 I: Lobežno es→/ como así (SIMULA ESTIRARSE EL PELO)/ con el pelo así/ con ((pinchos)) así/ con la→ con una garra/ que se le sale de aquí (MANO A LA MUÑECA)
- 0112 E: uh um
- 0113 I: ((sólo tres)) xxx/ no cuatro/ yyy/// (2.0) tienee→/ no sé qué más/// eeeh/ tiene la nariz pequeñita/ los ojos no s(é)-creo que de color azul→
- 0114 E: y también hay otro/ ¿verdad? que→§
- 0115 I: §la- laa/ la azul entera/
o la- o la→/ o laa→/ que tiene el pelo rojo
- 0116 E: la que tiene el pelo rojo/ es la que se había muerto/ ¿no?
- 0117 I: sí/ pero se- pero→/ pero→/ pero es que con sus poderes→
- 0118 E: sí/ pero no/ más que corto media- iguaal/ eeeeh/ un poco corto/ y un poco largo
- 0119 I: uh um
- 0120 E: (NIEGA CON LA CABEZA) no es tan largo del todo (⇒ abajo)
- 0121 I: yy/ hay otra también/ ¿verdad?/ quee/ que amenazaba al novio/ le mataba/ o algo de eso/ ¿no?
- 0122 E: uuum/ no/ yo creo que- quee- ah/ eeeh/ unaaa que tiene el pelooo§
- 0123 I: §¿cómo lo tiene?§
- 0124 E: §gris/ gris y blanco
- 0125 I: pero ¿todo?/ ¿todo el pelo/ lo tiene gris/ o blanco?
- 0126 E: todo el pel- topo el pelo/ gris y blanco
- 0127 I: pero/ ¿ésa no es Tormenta?
- 0128 E: ¿eh?
- 0129 I: ¿es Tormenta?
- 0130 E: no/ es- esa/ es que ésa es otra/ y la Tormenta→/ es una que tiene→ (⇒ DCHA) el pelo/ como/ como negro/ creo/// yy- y- yy se ponen/ los ojos blancos

- 0131 I: uh um
- 0132 E: al controlar/ el aire/ y eso/// yy/ y la que se había
muerto→/ era la más poderosa de todos/// yyy- y mató
aaa- a un profesor/ que estaba controlando sus poderes//
por culpa de Lobezno
- 0133 I: ¿cómo controlaba sus poderes?
- 0134 E: con los poderes que tenía él→/ lo controlaba
- 0135 I: pero/ ¿cómo?/ ¿cuáles eran sus poderes?
- 0136 E: uumm/ no sé/ unos mentales/ o algo
- 0137 I: ¿hace algo con la caraa→/ oo?
- 0138 E: sí/ con la mente// creo
- 0139 I: con la mente
- 0140 E: yy/ (⇒ DCHA) por culpa de Lobezno/ porque Lobezno la
desató de todas partes/ (⇒ ABAJO) de todas las cosas
que le hizo el profesor/ y entonces/ lee§
- 0141 I: §pero ¿dónde
estaba ?
- 0142 E: pero- en/ en eel/ en laa/ en la academia de los mutantes
- 0143 I: uh um
- 0144 E: que estabaan a- yy
- 0145 I: y estaba atada
- 0146 E: sí
- 0147 I: con- pero con- con→
- 0148 E: no/ pero no estaba catada así/ tenía unos cables aquí (MANO
A LA NUCA)/ atados al profesor/// pero el profesor no
estaba allí/ lo puso a una computadora/ que tenía/ el
profesor/ yy// y Lobezno le quitó todo// todas las cosas/
y entonces/ eeh/ entonces/ ((se pegaron a besar))/ el
Lobezno y el otro/ y se querían quitar toda la ropa/ y
después/ Lobezno/ se la puso/ diciendo que noo (RIE
LIGERAMENTE, ⇒ IZQ.)/ diciendo que noo// yy- y se
fue→/ y se fue corriendo laa- a su casa/ yy- y el
profesor que controlaba los poderes/ y el profesor de los
malos/ de los mutantes malos fueron a ver a laa- a laa/
a la mutante/ yy mató al profesoor bueno
- 0149 I: al bueno
- 0150 E: al bueno/ [yyy]
- 0151 I: [que iba] en una silla de ruedas/ ¿no?
- 0152 E: sí/ y también mató [al de las gafas]
- 0153 I: [¿y te acuerdas-]/ y te acuerdas cómo

- era la silla de ruedas?
- 0154 E: (ASENTIMIENTO) sssh/ (⇒ DCHA) nee- las ruedad ne- bue/
(NIEGA CON LA CABEZA) no/ normal y corriente/ como
todas (E SE RÍE)// como todas pero con→/ con las
ruedas↑/ tienen aquí (SEÑALA ABAJO)/ una equis
- 0155 I: ¿verdad?// oye/ y ¿cuál es el último libro que te has leído/ o
no te a- acuerdas?
- 0156 E: (PENSATIVO; ⇒ ARRIBA) ¿libroo?/ que no me acuerdo/ es
que hace mucho tiempo/ ya/ ah/ el dee/ el dee//
(SONRISA)eh- si fue antesdeayer/ creo/
- 0157 I: ah/ pues tampoco hace [tanto tiempo/ ¿no?]
- 0158 E: [el saber]/ la deel→/ el cuer- el
cuerpo humano/ (NIEGA CON LA CABEZA) no/ el cuerpo
humano/ no (⇒ DCHA; PENSATIVO)// *Érase una vez/ el
hombre*
- 0159 I: aah/ *Érase una vez el hombre*
- 0160 E: sí/ pero mee/ es que me leí poco/ porque (SONRISA) me lo
mandaron/ **la se ño rita**a/ pa(ra) (ha)cer una copia→/ y
me leí sólo un poquito/ la copia
- 0161 I: ¿y te has entera(d)o del libro?
- 0162 E: (NIEGA CON LA CABEZA) no- que yo- sepa
- 0163 I: no te has entera(d)o mucho/ ¿no?/ ¿y cómo son los bichitos
que salen?/ a ver/ explicamelo/ [lo de la sangree→]
- 0164 E: [es que no- es que no
sé→]/ (NIEGA CON LA CABEZA) no/ no es nada de eso/
no es el cuerpo humano/ es/ eees
- 0165 I: ah/ era/ historia
- 0166 E: (ASENTIMIENTO) síii
- 0167 I: es historia/ es verdad/ es verdad§
- 0168 E: §y por eso ya no me
acuerdo/// ((es que)) no me lo leí bien
- 0169 I: ya
- 0170 E: bueno/ pues entonces nada/ oye/ y tú ¿qué es lo que quieres
ser de mayor?
- 0171 I: futbolista
- 0172 E: futbolista/ y ¿por qué todos los niños quieren ser
futblistas?§
- 0173 I: §(RÍE LIGERAMENTE) portero/ más que
futbolista/ portero
- 0174 E: y ya está/ ¿ya no quieres ser ni médico/ [ni nada→]

- 0175 I: [y- y por la tarde→]// (SONRISA) y por la tarde/ vendedor de chucherías para sacar un dinerillo fácil
- 0176 E: (RÍE) ¿por la tarde/ vendedor de chucherías?
- 0177 I: sí
- 0178 E: y por laa→/ y por la mañana/ futbolista
- 0179 I: (ASENTIMIENTO) y si algún día tengo un partido importante/ y no puedo vender chucherías/ pues cierro/ y ya está
- 0180 E: ajá/ o sea/ que quieres tener un quiosco/¿no?
- 0181 I: (ASENTIMIENTO) sí§
- 0182 E: §¿y cómo sería tu quiosco?/ ¿lo sabes?/
[[me lo explicas]]
- 0183 I: [normal y corriente]/ como el que tiene San Francisco
- 0184 E: no sé cómo es/ explicamelo cómo es
- 0185 I: (⇒ ARRIBA) es→/ como un molino→/ pero lo que pasa es que/ en vez de tener/ las espirales/ abajo→/ aquí de lado (MANOS ANTE EL PECHO)/ los tiene arriba (MANOS A LA ALTURA DE LA FRENTE)/ y juntas (MUEVE LAS MANOS DE UN LADO A OTRO)^R/ todas
- 0186 E: uh um/ aaah
- 0187 I: y es de color blanco// es como un molino/ (MUEVE LAS MANOS DE UN LADO A OTRO)^R pero con cristales arriba como si fuese
- 0188 E: aaah
- 0189 I: yyy/ yy como→/ como un pinchito/ así pa(ra) (a)riba/ negro
- 0190 E: aaah
- 0191 I: y ya está/ así
- 0192 E: muy bien/ Adrián/ pues ya hemos termina(d)o/ ¿vale?
- 0193 I: vale
- 0194 E: ya te puedes ir con papá

Relato Oral núm. 8

Corresponde a la narración escrita núm 19: “La gran isla desierta”.

- 0001 E: ¿qué tal?
- 0002 I: bien
- 0003 E: aburrido/ ¿verdad?/ de tanto esperarme
- 0004 I: hum (ASIENTE LIGERAMENTE)
- 0005 E: ¿sí?//a ver→ (⇒ UNA HOJA QUE TIENE DELANTE SOBRE LA MESA)// la gran isla desierta↑/ uh ummm/ ¿me cuentas el cuento?
- 0006 I: vale (COGE LA HOJA QUE ESTÁ SOBRE LA MESA; I⇒ E Y COLOCA LOS BRAZOS ENTRE LAS PIERNAS).
- 0007 E: venga// pero bueno/ más que leerlo/ cuéntamelo/ ¿vale?/ explícamelo
- 0008 I: (GIRA LA CABEZA HACIA LA DERECHA, ⇒ DCHA, LEVANTA LA PIERNA DCHA Y CON LAS DOS MANOS SE ARREGLA EL CALCETÍN DE ESA PIERNA) que una vez/ a un soldado/ le llamaron→// pero no lo convencieron (BAJA LA PIERNA)// yy→/ (VUELVE A LEVANTAR LA PIERNA DCHA Y A ARREGLARSE EL CALCETÍN) era que había un tesoro en una isla desierta
- 0009 E: hum
- 0010 I: le dijo al→/ a un policía// quee/ alguien le había llamado/ pero le dijo una mentira// pero→
- 0011 E: a ver/ el soldado le dijo una mentira al policía
- 0012 I: sí/ porque como era un tesoro/ cuando no se enterase/ porque era como un ((delito de esos))
- 0013 E: ¿y el tesoro cómo era?/ ¿me explicas cómo era?/ ¿qué es lo que había en el tesoro?
- 0014 I: pues era una carta mágica que con ella podías sacar lo que querías.
- 0015 E: ¿síiii?/ ¿que podías sacar cualquier cosa/ que tú quisieras?
- 0016 I: (ASIENTE) sí
- 0017 E: ¿cómo qué (I⇒ IZDA)/ por ejemplo? algo que tú me quieras explicar/ que te guste.
- 0018 I: pues de vez en cuando ponía quee/ cuando se fueron de la isla desierta/ queee mmm (SE QUEDA PENSATIVO)

- CON LA CABEZA AGACHADA Y SE LLEVA LA MANO DERECHA A LA BOCA)// cogían→/ y hacía desaparecer un barco/ y se iban con el mago
- 0019 E: ¿y el barco cómo era?/ grande/ pequeño/ ¿cómo era?/ explícamelo
- 0020 I: normal (SIGUE CON LAS MANOS EN LA ZAPATILLA DCHA)
- 0021 E: a ver/ pero normal↑/ ¿qué tenía?
- 0022 I: puees/ con unn- es una piscina→
- 0023 E: una piscina tenía el barco
- 0024 I: hum/ bueno/ era ((mejor)) el barco/ ((era grande))/ sí/ era→/ tenía una piscina→/// (SE QUEDA PENSATIVO)
uy/ se me ha olvida(d)o hacer una cosa/ el dibujo (⇒ E)
- 0025 E: bueno/ no pasa nada
- 0026 I: (SIGUE CON LAS MANOS EN LA ZAPATILLA DCHA, GIRADO EN LA MISMA DIRECCIÓN) tenía una piscina→/ era grande→/ un bar/ un restaurante→// su dormitorio→// una plataforma para xxx helicópteros→// mmmm (SE VUELVE A QUEDAR PENSATIVO)
- 0027 E: oye/ ¿y en qué se diferencia un helicóptero de un avión?
- 0028 I: en qué→/ en que el helicóptero/ en vez de- despegar así→ (AGACHA LA CABEZA, SE INCLINA UN POCO HACIA DELANTE Y CON LA MANO DCHA SOBRE LA MESA DIBUJA UN DESPEGUE DE AVIÓN)// se suben así (LEVANTA EN VERTICAL Y RECTO LA MANO DCHA DESDE LA MESA)/ y aterrizan así (BAJA LA MANO DCHA EN VERTICAL Y RECTO HASTA LA MESA)/ ((el avión)) hace así (PASA POR ENCIMA DE LA MESA LA MANO DCHA, ⇒ E)
- 0029 E: aaah/ °(xxx xxx)°
- 0030 I: pero los cohetes aterrizan igual que los aviones
- 0031 E: ¿los cohetes? (I⇒ E Y ASIENTE) ¿los que van al espacio?
- 0032 I: hum (I⇒ E, ASIENTE, AGACHA LA CABEZA Y VUELVE A DESPLAZAR LA MANO DCHA POR ENCIMA DE LA MESA)
- 0033 E: no sabía yo eso
- 0034 I: yo es que tengo uno.
- 0035 E: ¿tienes un cohete? (I ASIENTE)/ ¿te gustan los cohetes?
- 0036 I: uh um
- 0037 E: pero de juguete/ ¿no?

0038 I: uh um (ASIENTE)

0039 E: oye/ ¿y te gusta el fútbol?

0040 I: sí.

0041 E: ¿sí? (I ASIENTE)/ ¿y tú sabes cómo juegan los equipos (I ASIENTE)/ cómo se forman→?

0042 I: uh um (ASIENTE, SONRISA LIGERA, SE RECLINA COGIENDO CON LAS DOS MANOS LOS LATERALES DEL ASIENTO DE LA SILLA)

0043 E: ¿y qué hace el portero→?/ ¿qué hace el delantero→?

0044 I: (SE INCLINA HACIA DELANTE, CON LA MANOS COGIENDO LOS LATERALES DE LA SILLA, SONRISA) sí

0045 E: ¿sí?/ ¿me lo explicas?/ porque es que yo no estoy muy enterada

0046 I: ((por lo menos)) estoy en un equipo (SE COGE CON LAS MANOS LA ZAPATILLA DCHA)

0047 E: ah/ que estás en un equipo de fútbol (I ASIENTE Y SONRISA)/ ah/ ¿y de qué juegas?

0048 I: de delantero

0049 E: de delantero/ ¿y qué es lo que haces?

0050 I: pues yo→/ (SE COGE CON LAS MANOS LA ZAPATILLA DCHA) los delanteros→/ vamos/ en fútbol sala/ sólo juegan cinco/ [pero en el fútbol grande→]

0051 E: [ah/ en fútbol sala]/ pero ¿es distinto el fútbol sala del otro fútbol?

0052 I: (ASIENTE) sí

0053 E: ¿en qué se diferencian?

0054 I: (GIRA LA CABEZA HACIA LA DCHA Y, CON EL TOBILLO DCHO SOBRE EL MUSLO IZDO, PARECE ATARSE LA ZAPATILLA) pues→/ en varias cosas/ el fútbol sala (⇒ E) tiene (NIEGA CON LA CABEZA)/ no tiene fuera de juego/ se sacan los corners con la mano (SIMULA HACERLO CON LOS BRAZOS)→

0055 E: ¿qué es un fuera de juego?

0056 I: (AGACHA LA CABEZA Y SE SIENTA UN POCO MÁS HACIA ADENTRO DE LA SILLA CON LAS MANOS SOBRE LOS LATERALES DE ÉSTA) pues cuando un defensa→/ o sea (PASA LOS DEDOS POR ENCIMA DE LA MESA)/ cuando un delantero→

0057 E: uh um

0058 I: unnn (PASA LOS DEDOS POR ENCIMA DE LA MESA Y MUEVE LA MANO DCHA DE UN LADO A OTRO)^R/tsch/

- un jugador le pasa a su→/ a un delantero (SE COGE CON LAS MANOS LA ZAPATILLA DCHA)/ o a alguien/ de su mismo equipo/ y cuan→/ yyy
- 0059 E: un jugador le pasa a un delantero de su mismo equipo→
(I ASIENTE Y BAJA LA PIERNA)
- 0060 I: oo→/ cualquiera (ASIENTE)
- 0061 E: ah/ ¿o a cualquiera?
- 0062 I: sí/ de su mismo equipo/ y si está/ por delante/ de los defensas/ frente al portero→
- 0063 E: uh um
- 0064 I: es fuera de juego/// (PASA LOS DEDOS POR ENCIMA DE LA MESA) si está xxx xxx/ por ejemplo// uh um- eehh
(SE INCLINA HACIA LA MESA Y COGE UNA GOMA)
- 0065 E: si el portero está en→
- 0066 I: sí/ mira/ éste es el defensa (COGE UN BOLÍGRAFO)/ y aquí está eel→
- 0067 E: el portero
- 0068 I: no/ este es el jugador/ y el portero está pa'quí (TOCA EL BOLI Y LA GOMA)
- 0069 E: ah
- 0070 I: entonces/ pues le pasa el balón→/ y esto es fuera de juego/ cuando la coge/ el defensa está aquí (⇒ E)
- 0071 E: aaah
- 0072 I: pero si hace así (COGE EL LAPIZ Y EL BOLÍGRAFO)/ si está aquí (DEJA EL BOLÍGRAFO Y MUEVE EL BRAZO DCHO EN LA MISMA DIRECCIÓN)/ más atrás/ y le pasa (CRUZA EL BRAZO DERECHO POR ENCIMA DEL IZDO)/ y después/ cuando pasa ya del defensa (COGE EL BOLÍGRAFO CON LA MANO DCHA)/ tiene que ir así (MUEVE EL BRAZO IZDO DE UN LADO A OTRO) así y así (DEJA TODO SOBRE LA MESA Y SE RECLINA)/ no eso es [fuera de juego]
- 0073 E: [y eso] vale
- 0074 I: (ASIENTE) sí
- 0075 E: Y si mete gol/ es un gol/ ¿no?
- 0076 I: (SE COGE CON LAS MANOS LA ZAPATILLA DERECHA, ASIENTE) uh um
- 0077 E: y el gol cómo lo puedes meter/ ¿con el pie también→?/ ¿o le puedes dar con cualquier parte del cuerpo→?/ ¿o cómo?
- 0078 I: (SE SIENTA HACIA ADENTRO DE LA SILLA APOYANDO LAS

- MANOS EN LOS LATERALES DE ÉSTA) con la cabeza/
con el pie/ con la rodilla/ con el pecho→/ menos con
la mano/ con to'/// [bueno]
- 0079 E: [aaaah]
- 0080 I: menos con esta parte (AGACHA LA CABEZA Y RECORRE EL
BRAZO DCHO ENTERO CON LA MANO IZDA)/ bueno/
con el hombro (SE TOCA EL HOMBRO DCHO) sí
puedes/ así (SIMULA QUE GOLPEA CON EL HOMBRO
DCHO)
- 0081 E: con el hombro sí puedes
- 0082 I: menos con esta parte (AGACHA LA CABEZA Y RECORRE EL
BRAZO DCHO ENTERO CON LA MANO IZDA)/ (se TOCA
EL CODO DCHO) a partir del co→/// por aquí (CON LA
MANO ENTRE EL CODO Y EL HOMBRO)/ menos por esta
parte→ (SE RECORRE EL BRAZO DCHO DESDE EL CODO
A LA MUÑECA)
- 0083 E: uh um
- 0084 I: (AGACHA LA CABEZA Y SE TOCA EL BRAZO IZDO) y ésta→
(SE RASCA LA RODILLA DCHA CON LA MANO DCHA)
- 0085 E: ¿y cuál es la última película que has visto?
- 0086 I: aaa (GIRA LA CABEZA LIGERAMENTE HACIA LA IZDA Y
MIRA HACIA ARRIBA)/ Asterix y Obelix/ creo
- 0087 E: Asterix y Obelix
- 0088 I: uh um (ASIENTE)
- 0089 E: ¿y te ha gustado?
- 0090 I: (LEVANTA LA PIERNA DERECHA Y SE SUBE EL CALCETÍN
CON LAS DOS MANOS) sí
- 0091 E: ¿y de qué iba?
- 0092 I: (MIRA HACIA ABAJO, PRIMERO AL CENTRO Y LUEGO A LA
IZDA) pues iba de→ (CIERRA LOS OJOS Y JUNTA LOS
LABIOS)/ mmmm/ a ver (SIGUE MIRANDO HACIA
ABAJO Y A LA IZDA, PENSATIVO; VUELVE A LEVANTAR
LA PIERNA Y SE ATA LA ZAPATILLA)/ de que los
romanos querían conquistar laaa/ la GALIA
(PENSATIVO CON LA CABEZA AGACHADA Y VUELVE A
ATARSE LA ZAPATILLA)/// yyy uno (⇒ E Y LUEGO ⇒
ABAJO Y HACIA LA IZDA)/ unos romanos le echan las
culpas a otro romano porque no era capaz dee→/
shhh (MIRA HACIA ABAJO Y AL CENTRO, Y CONTINÚA
ATÁNDOSE LAS ZAPATILLAS)/ de conquistarla/ y
entonces/ el→ ese romano// que se burla de los otros/

- capturó a su druida (⇒ E)/ al druida/ (AGACHA LA CABEZA Y SIGUE ATÁNDOSE LAS ZAPATILLAS) y a los dos/ (⇒ E) que lo acompañaban al druida/ que son Asterix y Obelix→/// (⇒ E Y SIGUE ATÁNDOSE LAS ZAPATILLAS) LOS CAPTURÓ
- 0093 E: pero/ ¿eso qué es?/ el druida de eso/ no sé qué es
0094 I: es como→ (AGACHA LIGERAMENTE LA CABEZA, CIERRA LOS OJOS, PENSATIVO, Y SE LLEVA LA MANO IZDA A LA FRENTE)/ el druida Panoramix es→ (CON EL PULGAR IZQUIERDO ENTRE LOS DIENTES)/// (SE INCLINA HACIA DELANTE Y VUELVE A COGERSE LA ZAPATILLA DCHA CON LA MANO IZDA) como→ los científicos→ éstos→
- 0095 E: aah/ ¿y como→/ pero como→ [xxx xxx un científico?]
0096 I: [cien- ti→]
- 0097 E: a ver/ explicamelo un poquito§
0098 I: §porque inventa pociones↑
- 0099 E: [ah/ ¿sí?]
0100 I: [y-yy]/ shhh/ y son blancas
0101 E: oye/ ¿y cómo iban vestidos los romanos/ en la película?
0102 I: pues iban→/ tenían un escudo rojo (SE RECLINA Y SE LLEVA LAS MANOS A LA CINTURA DCHA)
- 0103 E: uh ummmm
0104 I: casco rojos→/ bueno/ casco→ (SE LLEVA LAS MANOS ARRIBA DE LA CABEZA)/ no armadura/ pero→// tenían (DESDE LA CABEZA SEPARA LAS MANOS HACIA LOS LADOS) pa'quí unn/ el centurión tenía→ las plumas/ pero (SE INCLINA HACIA LA DCHA Y PARECE TOCARSE DE NUEVO LA ZAPATILLA CON LA MANO DCHA)// después/ en la armadura por aquí (CON LA CABEZA AGACHADA SE PASA LAS MANOS POR EL PECHO Y EL ESTÓMAGO)^R/ esto es la armadura/ pues esto lo tenía de rojo (LEVANTA LA CABEZA, ⇒ E)/ laa (SE PASA LAS MANOS POR LOS MUSLOS)/ tenían calzones/ y los calcetines eran rojos (SE LLEVA LAS MANOS A LOS CALCETINES DE SU PIERNA DCHA)/ escudos rojos/ yy/ ya está
- 0105 E: vale/ yy el último libro que te has leído.
0106 I: eeeh (MIRA HACIA ARRIBA Y LA IZDA)/ Harry Potter (SE

- GOLPEA UNA MANO CON LA OTRA)
- 0107 E: ¿y te ha gustado?
- 0108 I: (CON LOS DEDOS DE LAS MANOS EN EL BORDE DE LA MESA Y LA CABEZA AGACHADA) sí
- 0109 E: ¿y de que iba el libro?
- 0110 I: (ENCOGIMIENTO DE HOMBROS, MIRA HACIA ABAJO CON LA CABEZA LIGERAMENTE AGACHADA, LEVANTA LA PIERNA DERECHA Y SE TOCA LA ZAPATILLA) iba de que un hombre/ (⇒ E Y BAJA LA PIERNA)/ que era padrino de Harry Potter/ se xxx xxx se había escapa(d)o de la prisión (VUELVE A LEVANTAR LA PIERNA Y SE TOCA LA ZAPATILLA, ⇒ IZDA)/ yy/ se había escapa(d)o de la prision/ yy quería matar a Harry Potter/ pero bueno/ ponía en el ((libro))/ pero en realidad quería matar a otro/ que era→ la ((rata de don)) (⇒ E)
- 0111 E: ¿la?
- 0112 I: la/ rata→
- 0113 E: la rata de ron
- 0114 I: (ASIENTE) sí (AGACHA LA CABEZA Y SE COGE LA ZAPATILLA CON AMBAS MANOS) xxx xxx
- 0115 E: ah/ de xxx
- 0116 I: yyy/// co→// cogió/ y fue/ a por ella/ y→/ y hizo un conjuro para que apareciese el hombre/ que el quería matar/ porque era→/ con un hechizo que le hizo/ él se escapó/ el hombre que le quería matar/ se escapó/ y se convirtió en una rata (JUNTA LOS BRAZOS Y LOS DEJA CAER ENTRE LAS PIERNAS, LUEGO SE RECLINA, ⇒ DCHA Y COGE CON LAS MANOS LOS BORDES DE LA SILLA)
- 0117 E: y se convirtió en una rata
- 0118 I: (I ASIENTE) uh um
- 0119 E: y al final/ ¿qué pasó? (I ⇒ IZDA)/ ¿lo mató, no lo mató, o cómo?
- 0120 I: (⇒ IZDA) lo dejaron/ (⇒ E) lo dejó Harry Potter escapar→ (MUEVE LOS PIES Y ⇒ IZDA) /// mmm/ y después (LEVANTA LA PIERNA DERECHA, COGE LAS ZAPATILLAS CON LAS DOS MANOS Y ⇒ DCHA)/ también dejó escapar a Sirius Black// porque los ((dementotes))/ que eran los policías// lo iban a dar/

- el beso/ que era/ ummm/ (BAJA LA PIERNA Y COLOCA LOS BRAZOS ENTRE LAS PIERNAS, ⇒ DCHA) una especie dee/ a ver/ unnn/ chst (GIRA LA CABEZA HACIA LA DCHA)// (⇒ E) porque ellos tenían poderes para ((robar la felicidad)) y eso
- 0121 E: ¿pero eran una especie de qué?
- 0122 I: (COLOCA EN TOBILLO DCHO SOBRE EL MUSLO IZDO Y SE TOCA LA ZAPATILLA CON AMBAS MANOS) claro/ como ((roban)) la felicidad/ pues el beso era para/ chst (HA SEPARADO LA PIERNA DCHA DE LA IZDA, PERO CONTINÚA TOCANDOSE LA ZAPATILLA)/ robar toda toda toda/ toda/ la felicidad
- 0123 E: aaah// muy bien
- 0124 I: xxx xxx (COLOCA LOS BRAZOS ENTRE LAS PIERNAS)
- 0125 E: oye/ XX/ ¿y qué quieres ser de mayor?
- 0126 I: (⇒ DCHA, PENSATIVO; SONRISA) no sé/ futbolista
- 0127 E: ¿futbolista? (SE RÍE E I ASIENTE LIGERAMENTE) ¿y de qué? ¿futbolista portero, delantero→?
- 0128 I: (CON LOS BRAZOS ENTRE LAS PIERNAS) delantero (LEVANTA LA PIERNA DERECHA Y SE TOCA CON LAS MANOS LA ZAPATILLA)
- 0129 E: ¿y para qué/ quieres ser futbolista?
- 0130 I: (SONRISA y ⇒ DCHA Y E) no sé/ porque me gusta el deporte
- 0131 E: te gusta el deporte (ASENTIMIENTO Y SONRISA DE I) aaah
- 0132 I: (ASENTIMIENTO) y ganan mucho
- 0133 E: y ganan mucho dinero (LIGERA RISA E I ASIENTE)/ por eso/ ¿no?
- 0134 I: no/ porque también me gusta (ENCOGE LOS HOMBROS Y ⇒ IZDA)/ porque yo no– porque yo no gano dinero en mi equipo/ pero juego y me divierto/ con mis amigos
- 0135 E: aaah/ muy bien
- 0136 I: (AGACHA LA CABEZA, CON LAS MANOS EN LOS BORDES DE LA SILLA) xxx xxx
- 0137 E: bueno XX/ ya hemos terminado// ¿vale?
- 0138 I: (⇒ E) vale
- 0139 E: ya te puedes ir con mamá
- 0140 I: (SEÑALANDO AL CUENTO) ¿me lo puedo llevar o te lo ((quedas))?§

0141 E: §no/ esto me lo quedo yo/ ¿vale? (I SALE
 POR LA PUERTA)/// adiós

0142 I: adiós

