



Universidad  
del País Vasco

Euskal Herriko  
Unibertsitatea

HEZKUNTZA  
ETA KIROL  
FAKULTATEA  
FACULTAD  
DE EDUCACIÓN  
Y DEPORTE

# Las rutinas y la adquisición de una segunda lengua en Educación Infantil

## TRABAJO DE FIN DE GRADO

AUTORÍA: Calabor Fernández, Arantzazu.

DIRECCIÓN: Krajewska, Dorota.

**2018/2019**

## **RESUMEN**

En este trabajo de fin de grado analizo los procesos en el desarrollo del lenguaje en niños de 0 a 3 años, tanto en la L1 como en la L2 o hasta en la L3. El objetivo es mostrar la importancia que tienen las rutinas y la interacción entre el profesor y el alumno en la adquisición de una lengua. El trabajo se estructura en cuatro partes; en las cuales explico el porqué de este trabajo y desarrollo de forma más detallada cuáles son los objetivos, expongo una síntesis sobre las diferentes teorías de la adquisición y la evolución que estas han comprendido a lo largo de los tiempos, y a su vez, analizo los aspectos tanto internos como externos que influyen en la adquisición de una lengua. Por último, presento los resultados de una investigación sobre la forma en la que se adquiere una L2/L3 en un aula. Esta investigación la llevé a cabo en las últimas prácticas del grado, las cuales he realizado en un aula de tres años cuyo modelo ofertado es íntegramente en euskera, siendo la mayoría de los alumnos castellanoparlantes o incluso de origen extranjero.

## **LABURPENA**

Gradu amaierako lan honen helburu nagusia 0-3 tarteko umeen lehenengo edo bigarren/hirugarren hizkuntzaren jabetze prozesua aztertzea da. Lan hau lau ataletan banatuta dago. Atal hauetan era zehatzago batean azaltzen dut lan honen justifikazioa, baita lana burutzean bete nahi ditudan helburuak ere. Gainera, hizkuntza jabetze buruzko teoria batzuen sintesia garatzen da, denboran zehar teoria hauek jasan dituzten aldaketak barneratuz. Jarraituz, hizkuntzaren jabetze prozesuan eragiten duten barne- eta kanpo- alderdien analisisa ere aurrera eraman dut. Amaitzeko, geletan bigarren edo hirugarren hizkuntzen jabetze prozesuari buruz garatu dudak ikerketaren emaitzak aurkezten ditut. Ikerketari dagokionez, graduaren azkenengo praktikaldian burutu nuen, 3 urteko umeen gela batean. Gelan, hurrek jarraitzen zuten eredu euskerakoa zen (D eredu), nahiz eta ume gehienak erdaldunak ziren.

## **ABSTRACT**

The aim of this end-of-grade project is to analyse the of language acquisition in children from 0 to 3 year-old, both in L1 and L2, ore even in the L3.The paper is divided into four parts, where I explain the reasons behind the choice of this topic, and the objectives. Moreover, I provide a synthesis of the different theories of language acquisition and their development over time. Together with an analysis of the internal and external factors influencing the acquisition of a language. Finally the results of my research will be discussed, in terms of how an L2 or L3 is acquired in a classroom. I carried it out during the last intership of de degree, which I completed in a classroom of three-year-old children. In this classroom, the instruction was exclusively in Basque, although most students were Spanish speakers.

## ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	4
2. OBJETIVOS Y JUSTIFICACIÓN .....	4
2.1. Objetivos.....	4
2.2. Justificación.....	4
3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	5
3.1. Teorías sobre la adquisición del lenguaje .....	6
3.2. Las etapas de la adquisición .....	9
3.3. Adquisición de la L2.....	13
3.4. El papel del adulto .....	17
4. INVESTIGACIÓN .....	20
4.1. La importancia de las rutinas.....	21
4.2. Cómo es la conversación en clase.....	25
5. CONCLUSIONES.....	29
6. BIBLIOGRAFÍA.....	30
7. ANEXOS .....	31
TRANSCRIPCIÓN 1 .....	31
TRANSCRIPCIÓN 2 .....	33
TRANSCRIPCIÓN 3 .....	36
TRANSCRIPCIÓN 4 .....	40
TRANSCRIPCIÓN 5 .....	47
TRANSCRIPCIÓN 6 .....	54
TRANSCRIPCIÓN 7 .....	58
TRANSCRIPCIÓN 8 .....	66
TRANSCRIPCIÓN 9 .....	69

# 1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo de fin de grado tiene como objetivo principal analizar los procesos en el desarrollo del lenguaje en niños de 0 a 3 años, tanto en la L1 como en la L2 o hasta en la L3. En particular, me interesa entender el papel de la interacción entre el alumno y el adulto en la escuela: cómo los niños adquieren una lengua a través del diálogo y cuáles son las estrategias que usan los docentes.

El trabajo se estructura en cuatro partes; en la primera realizaré una pequeña argumentación y explondré de forma más detallada cuáles son los objetivos del trabajo. En la segunda realizaré una pequeña síntesis sobre las diferentes teorías y la evolución que estas han comprendido a lo largo de los tiempos. La tercera parte constará de los aspectos tanto internos como externos que influyen en la adquisición de una lengua. En la última parte, presentaré una investigación que llevé a cabo en las últimas prácticas del grado.

Estas prácticas las realicé en el aula de tres años de modelo D, es decir; modelo íntegro en euskera. En el aula, la mayoría de los niños eran castellanoparlantes, por lo que el euskera se trata de una L2 para ellos. Pero además, había varios niños de origen extranjero cuyo idioma materno no era el castellano, por lo que, la profesora, no solo estaba enseñando una L2 a los alumnos nativos, sino una L3 a alumnos de origen extranjero.

## 2. OBJETIVOS Y JUSTIFICACIÓN

### 2.1. Objetivos

Especificar los objetivos de este proyecto es esencial para comprenderlo, por ello detallo a continuación cuáles son los que me han motivado a realizar esta investigación:

- Describir los procesos en el desarrollo del lenguaje en niños de 0 a 3 años, tanto en la L1 como en la L2/3.
- Examinar y apreciar los elementos y los factores de cada etapa que permiten la adquisición del lenguaje.
- Analizar las estrategias de las que hacen uso los docentes para enseñar una lengua.
- Conocer los métodos que se usan en un aula para la adquisición de una L2 y/o L3.
- Detectar las estrategias que utilizan los profesores para corregir los errores, enseñar nuevo vocabulario, etc.

### 2.2. Justificación

Tal y como se señala en el Decreto 237/2015, de 22 de diciembre, por el que se establece el currículo de Educación Infantil y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco (BOPV, 15-01-2016):

*La Educación Infantil tiene como principal finalidad contribuir al desarrollo integral de niñas y niños en todas sus dimensiones en estrecha cooperación con las familias y el entorno.*

*La corresponsabilidad, la colaboración y la aceptación mutua son pilares fundamentales para el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje.*

*La competencia comunicativa consiste en utilizar de forma complementaria la comunicación verbal, la no verbal y la digital para comunicar de manera eficaz y adecuada en las diversas situaciones. Esta competencia posibilita la construcción del pensamiento así como el establecimiento de relaciones entre el individuo y el medio. La comunicación es fundamental en la creación de la propia cultura y en su apropiación por el alumnado a través del proceso interactivo de enseñanza-aprendizaje.*

Basándonos en lo citado anteriormente, y teniendo en cuenta que la lengua oral es una capacidad innata que posee como especie el ser humano para expresarse y comunicarse, razonamos que ésta se desarrolla en sociedad e interactuando con otros hablantes, por lo que es realmente significativo que los docentes seamos conscientes de este hecho, consiguiendo así resultados óptimos en el desarrollo del lenguaje.

Durante estos años en los que me he formado, me han remarcado constantemente cómo debemos dar las clases los docentes, así como los diferentes métodos de los que podemos hacer uso para enseñar o incluso ser mejores profesores en un futuro y para poder motivar a nuestros alumnos a aprender, así como motivarnos nosotros mismos a seguir enseñando.

Siempre me he preguntado cómo adquieren los niños estos conocimientos, además, es algo que me parece imprescindible para entenderlos y conseguir ser mejores profesores. Es por eso que me resulta interesante hacer el trabajo de fin de grado sobre la adquisición de la lengua, para comprender de una forma más directa cómo lo viven los niños y por qué procesos pasan a lo largo de esta evolución.

Además, la adquisición de la lengua hoy en día es objeto de múltiples investigaciones, algunas de ellas notables, pero muchos otros frutos de controversias sobre ciertos aspectos fundamentales sobre la teoría y el método de esta ciencia, por lo que me crea la necesidad de investigar y aprender sobre estos contenidos.

### **3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

Lingüistas tradicionales, salvo algunas excepciones, únicamente han tratado de forma esporádica esta materia. Asimismo, la lingüística contemporánea está inspirada principalmente en los trabajos de Chomsky -de los que hablaremos más adelante- y ha innovado la manera de plantear dilemas.

A principios de los años setenta (de la mano de Piaget y Vigotski) dieron comienzo numerosas investigaciones sobre la comunicación prelingüística para entender el origen del lenguaje. Los debates que llegaron hasta el inicio de los años ochenta se aproximaron a cuestiones como la

aparición de la intención comunicativa, la existencia de continuidades a lo largo del desarrollo o la relación entre capacidades cognitivas, aparición del léxico, la interacción social, etc. Estas cuestiones han sido reanudadas actualmente a partir de concepciones inspiradas en propuestas derivadas de las “teorías de la mente”.

### 3.1. Teorías sobre la adquisición del lenguaje

Según Owens (2003) existen diferentes teorías que intentan explicar la adquisición del lenguaje, cada una a su manera. Por lo que, para realizar este trabajo hemos tenido que analizarlas una a una.

La primera teoría que se menciona es la **Teoría conductista**. Al inicio del siglo XX la mayor parte de la información sobre la adquisición de la lengua era anecdótica y la recogida de datos poco sistemática. Pero en torno a la década de los 30 y los 40, la recogida de datos mejoró sensiblemente y los investigadores se interesaban más en las conductas observables y contemplaban las regularidades en las conductas lingüísticas para interpretarlas como evidencias.

Ideólogos como Skinner (1957) estimaban que el lenguaje era simplemente una conducta más que se debía aprender. Desde su punto de vista, las unidades lingüísticas tradicionales -como las formas sintácticas- eran irrelevantes. Según él todas las conductas son aprendidas u *operantes*, y la conducta es modificable debido a los acontecimientos que la siguen.

El suceso que aumenta la probabilidad de ocurrencia de la conducta precedente se denomina **reforzador**, y el que la disminuya se denomina **castigo**. El cambio resultante en la conducta se denomina **condicionamiento operante**. Skinner afirmaba que un niño adquiere el lenguaje cuando sus vocalizaciones se ven reforzadas. Una vez que se adquiere una conducta únicamente hacen falta refuerzos para mantenerse y fortalecerse. Skinner (1957) también explicaba que los sonidos del habla que son ignorados pueden llegar a desaparecer, este proceso de disminución de conducta sin que exista un castigo se denomina **extinción**.

Pero como afirma Owens, el aprendizaje de las palabras es algo más complicado, pues cuando un niño expresa una palabra, suele ser reforzada prestándole atención si es correcto, en cambio, si no lo es, no obtendrá ningún refuerzo.

Para Skinner, el aprendizaje de la lengua se basa en el modelado, la imitación, la práctica y el refuerzo selectivo, ya que los niños escuchan a un adulto decir algo e intentan imitarlo para ir después produciendo pequeñas modificaciones hasta conseguir imitar el modelo del adulto.

En esta teoría existen ciertas imperfecciones que han sido resaltadas por teóricos psicolingüistas como Chomsky. Este opinaba que, en efecto, los padres de un niño que está aprendiendo a hablar solo, refuerzan un pequeño porcentaje de las emisiones de sus hijos. Pero también criticó a Skinner por intentar explicar el proceso ignorando el contenido de lo que se está aprendiendo. Pues para él la imitación tampoco explica del todo bien el aprendizaje sintáctico, ya que

los niños imitan estructuras que ya saben crear por si solos. Chomsky concluía en que la imitación se debería reservar para el aprendizaje de nuevas palabras.

Aún así, la teoría conductista no se debería descartar por completo, ya que las nociones conductistas han desempeñado cierta influencia sobre las teorías sociolingüísticas posteriores. Además, las conductas identificadas por Skinner y otros psicólogos conductistas también han demostrado ser muy útiles para el entrenamiento lingüístico, ya que actualmente, las técnicas conductistas estructuradas son la base de la mayoría de los programas de intervención que se utilizan con niños que tienen retrasos o dificultades con el lenguaje.

La segunda teoría que menciona Owens es la **Teoría Psicolingüística**. Los teóricos psicolingüistas de entre los años 50 y 60 se centraron en la estructura del lenguaje y en los procesos mentales subyacentes que representan, argumentando así que las estructuras lingüísticas son la clave de los métodos que utilizan los hablantes de una lengua para comprender y generar lenguaje. El defensor más destacado de esta teoría es Noam Chomsky, quien intentó describir el lenguaje desde una perspectiva científica. Chomsky infería que debía existir cierta universalidad o elementos comunes en las reglas de las distintas lenguas humanas.

Algunos teóricos psicolingüistas llegaron a la conclusión de que el lenguaje es algo propio de la especie humana, ya que no existen evidencias de que alguna especie no humana tenga la capacidad de adquirir las etapas más primitivas del desarrollo del lenguaje, por lo que debe tener una base biológica.

A la hora de adquirir una lengua los niños avanzan desde palabras aisladas hasta las combinaciones de palabras y después hacia el perfeccionamiento de esas estructuras. Los primeros psicolingüistas suponían que la universalidad del lenguaje y las similitudes evolutivas de los niños dejaban claro un mecanismo de adquisición del lenguaje de carácter innato. Chomsky utilizó la expresión *mecanismo de adquisición del lenguaje* para designar tal mecanismo (LAD, en las siglas originales). El LAD está compuesto por principios lingüísticos subyacentes de carácter universal, esto es, de reglas para las estructuras de las frases. Por lo que los niños nacen “programados” para realizar los análisis lingüísticos. Este mecanismo permite a cada niño procesar el lenguaje que escucha y realizar hipótesis basadas en las regularidades que se encuentra en esa lengua. Al contrastar esa hipótesis, los niños alcanzan unos conocimientos sobre las reglas sintácticas de su lengua natural. A pesar de que el LAD sea innato, es necesario el *input* lingüístico para activar el mecanismo de análisis.

En los últimos años Chomsky ha intentado establecer una teoría del lenguaje que pueda explicar las oraciones bien construidas de una lengua, así como la maquinaria necesaria para construir y comprender esas oraciones. El resultado ha sido la **teoría del régimen obligatorio**, que intenta describir la forma en la que la mente humana representa el sistema autónomo del lenguaje. Su objetivo era presentar una teoría que explicase la diversidad que existe en los lenguajes humanos y el desarrollo de la gramática por parte de los niños a partir de un *input* tan limitado.

La teoría gramatical de Chomsky está basada en el habla adulta y cuando intentamos imponer este modelo a los niños, aparecen las dificultades. Asimismo, la teoría también rechaza los usos del lenguaje que hacen los niños, ya que estos lo utilizan para describir y acompañar sus experiencias personales. La idea del conocimiento innato es uno de los puntos más débiles de esta teoría, ya que no nos ayuda a comprender cómo tiene lugar el procesamiento lingüístico y resulta demasiado simple, por no mencionar que ofrece una explicación poco satisfactoria sobre la cuestión.

La última teoría en cuestión es la **teoría sociolingüística**, que considera el lenguaje tanto desde la perspectiva sintáctica como desde una semántica. Aunque las unidades estructurales y las reglas propuestas pueden ser diferentes, la sintaxis y la semántica tienden a centrarse en elementos discretos y microscópicos del lenguaje en vez de en las unidades más amplias e indefinidas.

Vigotsky es uno de los defensores de esta teoría, pues según él, el lenguaje es una herramienta ineludible para la comunicación social. Además, argumenta que la interacción social juega un papel central en el aprendizaje, sobre todo en el aprendizaje tanto de primeras como de segundas lenguas.

El análisis sociolingüístico se centra en el tipo de comunicación que se requiere para transmitir información. La comunicación puede consistir en una conversación completa o simplemente en una frase o palabra. Una aproximación que se centre exclusivamente en la estructura del lenguaje desestima su contexto comunicativo, ignorando la principal función del lenguaje. Según la perspectiva sociolingüística, el lenguaje se utiliza para comunicarse y son muy pocas las ocasiones en las que el lenguaje es un fin en sí mismo.

Los teóricos que siguen un modelo sociolingüístico se concentran en las funciones sociales y comunicativas del lenguaje. Según este modelo el hecho de que el lenguaje se utilice para la comunicación resulta esencial en el proceso lingüístico y para el desarrollo del propio lenguaje ya que la motivación principal para adquirir y utilizar el lenguaje es conseguir una comunicación eficaz.

Owens (2003) afirma que el contexto de comunicación más interesante y esencial es el que se establece entre el niño y su cuidador, ya que los cuidadores responden a las primeras conductas de los niños, y como consecuencia, estos aprenden a comunicar sus intenciones. Aún así, este proceso no es unidireccional, ya que la dirección de la comunicación avanza en ambos sentidos. Durante los primeros meses de vida, los niños son capaces de diferenciar fonemas, patrones de entonación y sonidos de habla de otros sonidos no lingüísticos. Además, también son capaces de diferenciar la voz de las personas y de demostrar preferencia por el rostro humano y por los sonidos que producen los hablantes.

El grado de correspondencia de los padres está relacionado de forma positiva con las posteriores capacidades lingüísticas de sus hijos. Cuando los niños tienen tres o cuatro meses los cuidadores intentan establecer contacto visual para después dirigir la mirada hacia donde quieren que atienda el niño, mientras que lo nombran y lo señalan con el dedo. Con el tiempo, los niños serán capaces de atender a un objeto basándose exclusivamente en claves verbales.

Estos teóricos concluyen en que la interacción social que rodea al lenguaje es la que facilita su adquisición. Igualmente, identifican tres etapas evolutivas en las primeras funciones comunicativas: la *perlocutiva*, en la que las conductas de los niños no están diferenciadas; la *ilocutiva*, cuando los niños utilizan gestos y vocalizaciones convencionales para expresar su intención; y la *locutiva*, en la que se utilizan palabras para transmitir intenciones. Por lo tanto, las funciones o intenciones comunicativas ya están claramente establecidas antes de que el niño comience a adquirir estructuras lingüísticas. Aún así, y de la misma manera que ocurre con otras teorías analizadas anteriormente, ésta tampoco explica de forma adecuada la adquisición del lenguaje.

Con la llegada de esta aproximación, el estudio del lenguaje infantil ha cerrado prácticamente el círculo de manera histórica y teórica. Además, ha resaltado los aspectos sociales del aprendizaje del lenguaje.

### 3.2. Las etapas de la adquisición

Existen diferencias en cuanto a la distribución de las etapas en la adquisición del lenguaje, pues en algunos estudios se considera desde un punto de vista cronológico, mientras que en otros menciona nada en cuanto a la edad en la que comienzan algunas etapas -ya que la división de la que hablamos se centra en criterios pre-lingüísticos, y no en edades-.

La división de las etapas, desde el punto de vista cronológico, debe realizarse con cierta flexibilidad, pues debemos tener en cuenta lo que hace la mayoría de los niños en una edad estimada, aunque pueden existir variaciones. Teniendo en cuenta las divisiones realizadas por distintos estudiosos como Jakobson (1973) y Alarcos (1976), Pablo Félix Castañeda (1999) establece la siguiente división en etapas:

La **Etapa pre-lingüística**, que es denominada también “pre-semiótica”, “pre-verbal” o “etapa oral no lingüística”. Alarcos (1976) habla de etapas precedentes al uso efectivo del lenguaje, durante las cuales se pueden encontrar funciones como la comunicación.

El eje de estudio de esta etapa se centra en los aspectos relacionados con el desarrollo integral del niño y con las funciones básicas de las emisiones fónicas de este periodo. En la primera etapa de su evolución lingüística, el bebé debe desarrollar las posibilidades funcionales de los órganos con los que con el tiempo realizará manifestaciones lingüísticas; tiene que aprender a dominar los aparatos de fonación y audición.

Por otro lado, poco a poco el bebé se da cuenta que sus manifestaciones tienen una consecuencia en lo que le rodea. Según Alarcos (1976 p.14) a partir de ese momento, la actividad fónica comienza a ser una actividad desinteresada y con carácter de juego. Esto es el principio de la comunicación, aunque en estos primeros meses sea muy básica y gestual. Es a partir de que el niño

observa una reacción exterior ante sus manifestaciones fónicas, cuando comienza a ejercitarlas gradualmente de una forma intencionada.

En esta etapa observaremos los aspectos que se relacionan con la emisión de los primeros sonidos y gestos relevantes para el comienzo de la comunicación, así como el comportamiento del niño ante la lengua y acciones que percibe a su alrededor.

Esta etapa se divide en las siguientes sub-etapas:

1. Pre-balbuceo → Durante el primer mes de vida del niño, lo único que emiten son vocalizaciones reflejas o exteriorizaciones sonoras como el llanto, por ejemplo. Aquí se puede establecer el comienzo del proceso comunicativo, pues a través del llanto nos comunica dolor, hambre o reflejo de cualquier estado de bienestar o malestar. Con él logra comunicar sus necesidades y si estas son complacidas, comenzará a usarlo de forma intencional. Hacia el segundo mes, se pueden observar las primeras articulaciones espontáneas o gorjeos. Con respecto a la respuesta hacia el entorno, notamos que los niños empiezan a reconocer personas y voces con claridad, y responden con sonrisas.
2. Balbuceo → A partir del tercer mes emiten un balbuceo claro y constante. Pasan de emitir sonidos aislados a emisiones voluntarias o intencionales respecto al sonido que quiere emitir. De la misma forma, empiezan a realizar identificaciones y diferenciaciones, tanto articulatorias como auditivas para producir el mismo sonido o uno totalmente diferente. Durante esta etapa no se advierte una gran evolución en la cantidad de emisiones fónicas, pero sí encontramos un comportamiento que denota respuesta o reacción ante su entorno. Empieza a observarlo todo con detenimiento. Muestra con gestos (pataleo, movimiento de brazos, sonrisas) cuando algo le gusta. Los adultos, por su parte, observan los movimientos y gestos e intentan imitarlos. En esta etapa, el niño también entiende perfectamente a través de los tonos cuando se juega con él. Según Alarcos (1976), este comportamiento denota que está desarrollando las facultades receptoras, ya que responde con gestos y movimientos a las emisiones fónicas que escucha.
3. Balbuceo reduplicativo. Imitación de sonidos → Después de los gorjeos, empiezan a darse una gran cantidad de sonidos, al principio mayormente vocálicos -/a/, /e/, /i/, /o/, /oi/, /ui/, /ua/- junto con exclamaciones, sonidos o sílabas aisladas -iau, uau, miau, piau, pió, pia, ya, etc-. Esto consiste en la emisión de sonidos mediante redoblamiento de sílabas: bobobo, mamama, mamimami, uiuiui /oioioi/uauaua, oeoioeoe, bababa, papapa, ñañaña, tatata. Además del aumento notable de emisiones fónicas, Alarcos destaca una diferencia fundamental de estas emisiones con las mencionadas en el período anterior, ya que ahora trata de imitar mediante sonidos. En esta etapa continúan las funciones mencionadas en la anterior, pero con un gran aumento de las manifestaciones fónicas. Alrededor de los siete u ocho meses las posibilidades comunicativas comienzan a incrementarse. Pueden alcanzar objetos, los observan con detalle y los pueden intercambiar con los adultos. Surge gradualmente la necesidad de nombrar estos objetos. A este respecto,

Pablo Félix Castañeda (1999) señala un cambio notable en el comportamiento del niño, el cual se debe al desarrollo de sus habilidades motoras y posturales, dejando hacia un lado al adulto e iniciando su autoafirmación.

En esta edad se realizan múltiples vocalizaciones espontáneas. Estas vocalizaciones próximas a la palabra son las lo llevarán a emitir sus primeras palabras. En estos momentos, cobra importancia de un contexto comunicativo con el que, a través de la imitación, puedan interaccionar y evolucionar en su lenguaje. Durante esta etapa seguimos encontrando emisiones fónicas propias de la etapa anterior aunque progresivamente van aumentando su complejidad.

Dejando a un lado las matizaciones que hemos realizado en cuanto a la dificultad de establecer el momento exacto de la aparición del signo lingüístico, también existen diferencias a la hora de definir el comienzo de la etapa lingüística. Félix Castañeda (1999, p. 85) lo sitúa en el momento en el que el niño emite la primera palabra, criterio que se considera difícil de aplicar, ya que la elección de lo que se considera "la primera palabra del niño" la realizan los padres, con la subjetividad que ello conlleva.

Esta etapa se divide en dos fases:

1. Constitución del signo lingüístico con carácter oral (10-12 meses):

La aparición del signo significante cambia decisivamente el tipo de emisiones que se producen. Según Alarcos, es probable que el niño se centre en reconocer los rasgos distintivos de los sonidos y disminuya su repertorio fónico. Según Millán Chivite (1995-96, p. 823), esto se debe a el significado, que es el nuevo centro de interés para el niño.

Él denomina a esta etapa "estadio germinal". Para él, en algún momento de la vida del niño surge una nueva dimensión: el contenido. El niño descubre la función significativa, la emisión fónica se convierte en significante y se asocia a un contenido o significado.

A esta fase se la llama también "etapa holofrástica"<sup>1</sup>. Estos primeros significantes tienen ya significados concretos, así como funciones diferenciadas que están condicionadas por el contexto. El significado y la función del significante son determinados por el tono que emplea el niño y los gestos que lo acompañan -normalmente señalando el objeto al que se refiere-.

- Evolución del signo hacia la palabra (13-14 meses):

En esta etapa se mantienen las características básicas mencionadas en la anterior, aunque aplicadas a un mayor número de emisiones. A partir del primer año encontramos que este sistema se va afianzando con la ampliación de significantes. Además, se van acercando paulatinamente a los elementos léxicos del sistema adulto.

---

<sup>1</sup> Una *holofrase* es una palabra que para el niño tiene el significado de todo un enunciado.

También se siguen manteniendo las mismas funciones que en la fase anterior; denominación de objetos o personas y demanda de objetos o alimentos, pero aplicadas a un mayor número de significantes. Además, algunos de estos significantes los utilizan para referirse a distintos significado, que son diferenciados por el contexto.

Esta situación es también descrita por Félix Castañeda (1999, p. 88):

*Entre los 13 y 14 meses, el niño inicia la conocida etapa "holofrástica" (palabra-frase), en la que emite frases de una sola palabra o elementos con varios significados. Por ejemplo, la palabra "abe" (abrir) lo utiliza para expresar diferentes acciones-. Abre-. Abre la puerta/Abre: Pela la naranja/Abre: Pon a un lado las cosas para... Por esta época, los primeros pasos de comunicación verbal del niño se caracterizan por un incremento en la "denominación", pues, ya sabe utilizar el nombre de las personas de la familia y otros próximos a él, y cuando comienza su "conversación" emplea palabras que sirven de reclamo o llamada: "¡mía, mía!" (mira, mira), etc. A esta edad, la indicación o señalización que apareció a los 10 meses ya va acompañada de la palabra que se refiere al objeto. El niño dice palabras que designan bien el objeto de la acción, la acción misma o la persona que ha de realizarla, aunque todo esto lo hace apoyándose todavía en los gestos.*

A la hora de adquirir un lenguaje son importantes también ciertos aspectos personales, así como los factores independientes de los niños que afectan al aprendizaje de una nueva lengua; como el papel que mantiene el adulto, ya sean padres o profesores, en el proceso de adquisición de una lengua por el que pasan todos los niños de entre los cero a los tres años de edad. Pablo Félix Castañeda (1999, p. 74) destaca los siguientes aspectos como necesarios para la adquisición del lenguaje:

- a. Proceso de maduración del sistema nervioso.
- b. Desarrollo cognoscitivo que comprende desde la discriminación perceptual del lenguaje hablado hasta la función de los procesos de simbolización y pensamiento.
- c. Desarrollo socio-emocional, que es el resultado de la influencia del medio sociocultural, de las interacciones del niño y las influencias recíprocas.

Dejando a un lado los factores necesarios para la adquisición del lenguaje que nos propone Félix Castañeda, debemos mencionar nuevamente que es realmente importante el *input* que se le ofrezca al niño, así como la motivación de la que disponga a la hora de aprender una lengua, etc.

### 3.3. Adquisición de la L2

En el momento de adquirir una L2 debemos ser conscientes de que hay diferencias comparándolo con la L1 que ya hemos adquirido con anterioridad, una de estas diferencias es que en la adquisición de la L1 la motivación no es consciente, mientras que en la L2 -en la mayoría de los casos-, sí lo es. Además, no es suficiente con un *input* comprensible por parte del docente, ya que no todo el *input* es procesado por el estudiante, sino que debe existir esa motivación de la que hablamos anteriormente.

Para que el *input* sea adecuado, debe ser comprensible y por ello tiene que cumplir 3 condiciones básicas:

- 1- Lo que contemos tiene que ser interesante
- 2- Comprensible: entonación, gesticulación, miradas...
- 3- Adaptarse al nivel del alumno gradual

Dicho de otra forma; cuando enseñamos una lengua debemos mantener al alumno motivado, tratar de reducir las malas consecuencias del filtro afectivo y adecuarnos a las características en el sentido más amplio del alumno.

Los efectos del bilingüismo difieren en función de la edad y de la forma de su adquisición. Por esta razón, y como afirma Owens en su obra, resulta importante establecer una distinción entre la adquisición simultánea y la sucesiva.

La **adquisición simultánea** se da si ambas lenguas se adquieren antes de los 3 años de edad. Algunos estudios han observado que el ritmo y el curso del desarrollo parecen ser iguales para niños monolingües y para los bilingües. A pesar de la carga extra que implica el bilingüismo, los niños parecen aprender ambas lenguas a un ritmo similar al de los monolingües. El elemento más importante para que se establezca un bilingüismo lo más equilibrado posible es la utilización de cada lengua en un contexto específico.

Existen, tres etapas en la adquisición simultánea de dos lenguas: Durante la primera, los niños adoptan dos sistemas diferentes y no suele haber solapamiento de vocabulario, los niños aprenden el equivalente lingüístico en cada idioma. En esta etapa los niños adquieren dos sistemas lingüísticos distintos que pueden utilizar en contextos diferentes, de forma que puedan utilizar uno de los sistemas con los adultos que hablan un idioma y el otro sistema con los adultos que hablan la otra lengua.

En esta fase también puede observarse una diferencia fonológica. La fonología inicial suele ser una combinación del *input* de cada lengua. La diferenciación de los sistemas fonológicos suele iniciarse entre los 24 y los 30 meses, ya que en este momento los niños ya han adquirido un concepto de su fonología natal que especifica ciertos contrastes como más importantes, mientras que otros son irrelevantes para el sistema de significados.

Durante la segunda etapa los niños disponen de dos léxicos distintos, aunque aplican las mismas reglas sintácticas a cada uno de ellos, este proceso es muy difícil y evoluciona muy lentamente. Los niños tienen que separar cada palabra de su contexto específico e identificar la palabra equivalente en la otra lengua. Pero las palabras tienden a permanecer vinculadas al contexto específico en el que se aprendieron, lo que dificulta la tarea, ya que generalmente las palabras equivalentes no tienen por qué aprenderse simultáneamente. Los niños pueden moverse entre ambos léxicos y traducir libremente las palabras, a pesar de que esta flexibilidad no se produzca a nivel sintáctico. Ya que lo más habitual es que el aprendizaje sintáctico de cada lengua se produzca a ritmos diferentes, basándose en la dificultad sintáctica de cada lengua (siempre las más simples se aprenden antes que las complejas).

Durante la tercera y última etapa, los niños ya producen correctamente las estructuras léxicas y sintácticas de cada lengua. En general, las mezclas o interferencias tienen más probabilidad de aparecer cuando los niños carecen de la palabra necesaria en una de las lenguas.

Para disminuir las interferencias, los niños deben intentar mantener ambas lenguas separadas y quizá asociando cada una de ellas a personas o contextos distintos. A medida que los niños se van familiarizando con las diferencias sintácticas entre ambas lenguas, van siendo capaces de manejar dos sistemas lingüísticos distintos y por lo tanto, muestran un bilingüismo más equilibrado.

Por otro lado, la **adquisición sucesiva**, Según Owens, se da cuando la mayor parte de los niños bilingües han adquirido su primera lengua en el hogar y una segunda lengua en la escuela.

Los humanos somos capaces de aprender una lengua a cualquier edad, pero a partir de la adolescencia es más difícil adquirir las características fonológicas propias de un hablante nativo para la segunda lengua que se aprende.

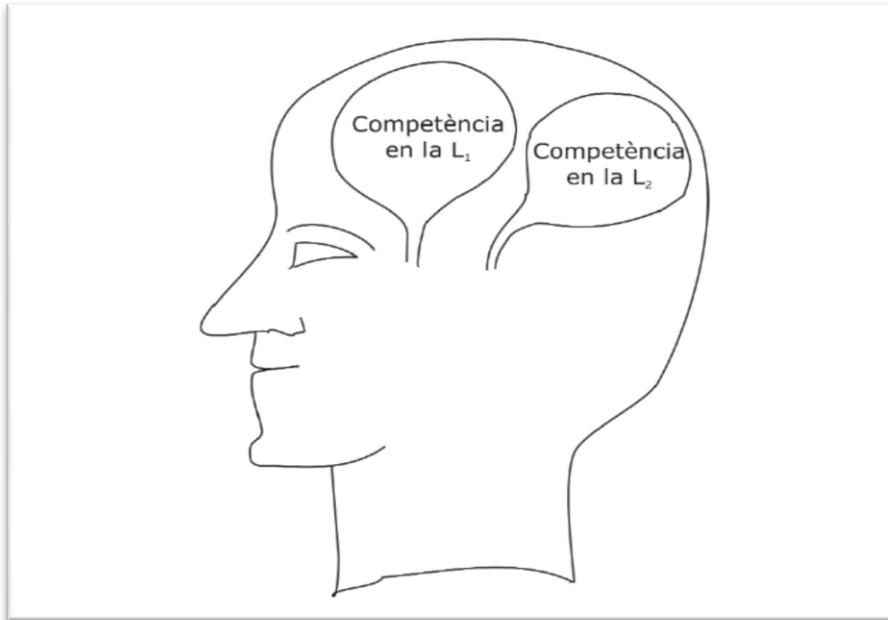
Puede ocurrir que la exposición a una segunda lengua antes de que haya madurado la primera dé lugar a retrasos en esta última. Por otra parte, la competencia que se alcance en la segunda lengua suele estar en función de la madurez relativa alcanzada en la primera.

Es justo ahora donde debemos mencionar la Hipótesis de la Interdependencia Lingüística, la cual defiende la existencia de una competencia subyacente y común a las lenguas de un bilingüe que permite transferencia de habilidades de L1 a L2. Como si de dos icebergs se tratara, la L1 y la L2 tendrían una misma base escondida. Por lo que la capacidad lingüística subyacente sería la misma para todas las lenguas del hablante. En la infancia, desarrollamos la capacidad subyacente en un idioma para después transferir esa capacidad a otro idioma.

A continuación ofrecemos una imagen de cómo se ven tradicionalmente nuestras capacidades lingüísticas<sup>2</sup>:

---

<sup>2</sup> Imágenes pertenecientes a apuntes de la asignatura "Fundamentos de la didáctica de la lengua en contextos multilingües" impartida por Alexander Gurrutxaga en la UPV.



Y por otro lado, ofrecemos la visión de Cummins con respecto a la gramática universal:



La teoría de Cummins al principio formula que el nivel de competencia en L2 que un niño bilingüe alcanza viene condicionado, en gran parte, por el tipo y nivel de competencia que ha desarrollado en L1, en el momento en que comienza la exposición intensiva a la L2. Pero sigue investigando, y concluye que en la medida en que la instrucción en Lx es efectiva en promover competencia en Lx, la transferencia de esta competencia a Ly se dará siempre que exista un *input* y una motivación adecuada.

La adquisición sucesiva de una segunda lengua fuera de la escuela suele tener lugar a lo largo de tres etapas: Durante la primera los niños establecen relaciones sociales con hablantes de la segunda lengua. Esta interacción es mucho más importante que el mero intercambio de información. Durante

esta etapa los niños parecen asumir que ciertos patrones lingüísticos son especialmente apropiados para situaciones determinadas.

Durante la segunda etapa, el objetivo principal es la comunicación. Los niños utilizan algunas estrategias, como explotar al máximo las unidades lingüísticas que ya comprenden y concentrarse en la comunicación de manera global, dejando los detalles para más adelante.

Durante la tercera etapa, los niños se concentran en producir formas lingüísticas correctas. Lo más probable es que sean más correctas que un bilingüe simultáneo que se encuentra en la misma etapa.

Es importante recordar que la primera lengua puede ser base para la segunda. Algunos procesos lingüísticos tienen un carácter muy general, de manera que el conocimiento de la primera lengua se puede transferir a la segunda. Lo más normal es que la primera lengua continúe desarrollándose hacia una mayor madurez, mientras que la segunda evolucione por debajo de ese nivel. Sin embargo, no siempre ocurre así y bajo algunas circunstancias la primera lengua puede llegar a olvidarse, a menos que su práctica se mantenga de manera intencionada.

En general, los niños pequeños pueden aprender una lengua de la misma manera que aprendieron la primera, comenzando con palabras aisladas y después produciendo frases muy cortas y algunos marcadores morfológicos.

Los hablantes bilingües suelen realizar con frecuencia intercambios de códigos (cambiar de una lengua a otra). El intercambio de códigos suele reducirse casi exclusivamente a los nombres y tiende a ocurrir cuando la estructura superficial de la oración es similar. Los niños suelen cambiar palabras aisladas, mientras que los adultos suelen sustituir oraciones completas.

Por lo que respecta a los niños, el intercambio de códigos parece depender de los participantes de la conversación. Hay tres características importantes de los participantes: su capacidad lingüística, su preferencia por una lengua y su identidad social. Los niños también asocian determinadas personas con ciertas lenguas.

Todavía se desconoce la función evolutiva exacta que cumple el intercambio de códigos. Según algunos autores es posible que persiga dos objetivos: por una parte, puede contribuir al mantenimiento de la primera lengua mientras se aprende la segunda y, una vez que esta última ya se ha aprendido, puede servir para asegurar que ambas se utilizan con cierta regularidad.

### 3.4. El papel del adulto

Como he mencionado al principio del trabajo, el lenguaje es algo innato que poseemos los humanos a diferencia de otros seres, pero es también algo que se debe desarrollar en sociedad y con otros hablantes. Es por ello que nos corresponde considerar la importancia del papel de los adultos en este tema por el hecho de que los niños están en constante relación con adultos, ya sean profesores o familiares.

Debemos ser conscientes de que no merece especial interés describir solo las estructuras lingüísticas que el adulto propone al niño como modelo, sino el conjunto de las conductas relacionales en las que intervienen las interacciones verbales y de las que no pueden dejar de recibir huella.

En la obra *Desarrollo del lenguaje y cognición*, los investigadores Manuel Peralbo Uzquiano, Manuel Gomez Durán, Rosa Santórum Paz y Manuel García Fernández, afirman que el ambiente formal del niño está formado por todas las personas que hablan a su alrededor, pero no todas desempeñan el mismo papel en la adquisición de la lengua, pues es la madre quien ocupa sin duda un lugar privilegiado.

Todos los adultos, de forma inevitable, pretenden interpretar constantemente cualquier mirada, sonido, sonrisa, gesto facial o movimiento que realizan los niños. Dan un valor premeditado y comunicativo a algo que son únicamente conductas expresivas. Sin embargo, es este hecho el que consigue que se construya el andamiaje<sup>3</sup> necesario para que el bebé sea capaz de realizar actos intencionales.

Además de la sobre-interpretación de miradas, sonrisas y vocaciones, también existen las protoconversaciones, que tal y como señaló Snow (1977) son interacciones verbales que los adultos establecen con los bebés con el fin de crear una conversación. Es decir, los adultos ayudan a construir y mantener una estructura cíclica de alternancia de turnos.

Incluso en situaciones como la de alimentarse, la madre y el bebé establecen pausas de interacción. De forma que, cuando el niño realiza alguna pausa de interacción la madre aprovecha para estimularle hasta que el niño inicia otro “turno de succión” y así se construye una especie de “diálogo” entre madre e hijo.

El papel del adulto en este tipo de interacción es muy activo, pues es él quien lleva el peso de la interacción entre ambos. El papel del adulto no es solo reforzante, sino que tiene también un papel formante, ya que proporciona la construcción de intenciones comunicativas en el propio niño.

Con estas simples acciones como contar cuentos o realizar tareas conjuntas, los adultos enseñan a hablar, por no mencionar nuevamente que los niños aprenden por imitación. Este es un trabajo implícito que se debe realizar cara a cara y en contextos de aquí y ahora entre el adulto y el

---

<sup>3</sup> Metáfora utilizada por Bruner donde los maestros apoyan al alumno para utilizar estrategias cognitivas que desarrollen su potencial.

niño. Además, es recurrente que cuando un adulto se dirige a un niño, se emplee frecuentemente la tercera persona del verbo en lugar de la primera o la segunda, decir, por ejemplo “papá va a comprar” en lugar de decir “voy a comprar”.

Numerosos autores han analizado el lenguaje de los adultos y niños en estas situaciones de juego y el nombre general que se le ha asociado al habla de los adultos de apego en interacción lingüística con los niños es el de *motherese* (Newport, Gleitman y Gleitman, 1977). Enumeramos a continuación las características más importantes que lo definen:

1. Imitaciones entre el niño y el adulto en la que, por lo general los adultos alargan los enunciados infantiles.
2. Lenguaje muy entonado por parte del interlocutor adulto, o al menos señalando los elementos de la frase especialmente interesantes. El habla del adulto suele ser prosódicamente muy marcada, con entonación muy enfática, tono elevado en las palabras que se desean destacar, frecuencia de enunciados expresivos, etc.
3. Lenguaje fonéticamente correcto. Una vez pasados los momentos iniciales del “Baby talk”<sup>4</sup>, los adultos siempre hablan con corrección fonética a sus hijos.
4. Lenguaje sencillo pero correcto. Los adultos emiten enunciados morfosintácticamente correctos pero simple y muy inteligibles; su LME (Longitud Media de Emisiones)<sup>5</sup> es solo ligeramente superior al infantil y va aumentando y adaptándose a medida que aumenta la edad del niño
5. Los adultos provocan un papel lo más activo posible en el niño interlocutor. Es la estrategia más frecuente; provocar el cambio de turno y la toma de iniciativa.

Por otro lado, los adultos de apego en su papel de enseñante informal, desarrollan, utilizan y asumen una serie de conocimientos sobre los que los teóricos consideran “estrategias educativas informales”, que son las siguientes:

1. Conocen los niveles potenciales de desarrollo de sus hijos y siempre saben de qué forma utilizar las técnicas que se correspondan a niveles ajustados.
2. Desarrollan estrategias de intervención informal aprovechando los contextos naturales y/o las situaciones espontáneas.
3. Los escenarios de aprendizaje son esenciales para que se produzca la transmisión intergeneracional de la lengua.
4. Los padres están implicados emocional y afectivamente. Los adultos enseñantes no tienen el objetivo específico de enseñar a hablar, sino el mucho más general y básico; el de socializar.

Algunos investigadores concluyen en que realizar actividades conjuntas entre niños y adultos, ya sean padres o profesores, estimula la movilización comunicativa del bebé, que pasa de ser

---

<sup>4</sup> Código lingüístico que utilizan los adultos o niños mayores de cinco años cuando se dirigen a bebés.

<sup>5</sup> Relación del número de palabras más morfemas de inflexión.

receptor pasivo de las actividades e intenciones de sus padres a compartir la acción e intencionalidad y a ser, por tanto, participes de las tareas que realizan entre padre e hijo.

Es importante recordar que el lenguaje que usan los adultos será guía para el niño que lo escucha, tal y como afirma Snow (1977), las madres de clase media con estudios medios y superiores producen más expansiones, menos imperativas y más sustantivas que las madres de clases más desfavorecidas. Cabe destacar que las intervenciones verbales de la madre –siempre que sean adecuadas- desempeñan un papel de refuerzo.

La autora concluye -basándose en los trabajos de Newport, Gleitman y Gleitman (1977) y de Cross (1977)-, que estas diferencias en los estilos maternos afectan a la rapidez y facilidad en la adquisición lingüística por parte del niño. McDonald y Pien (1982) en su trabajo distinguen dos tipos de madres:

Por un lado las que buscan felicitar la participación en las conversaciones. Este grupo se reconocería como madres con estilo conversacional. Este estilo obedece a la intención de estimular la participación del niño en la conversación. Y por otro lado las que intentan controlar la acción de sus hijos. En este grupo se refleja la acción de aquellas madres cuyo objetivo principal en la interacción es dirigir o controlar la conducta del niño.

Olsen-Fulero tras analizar la forma de hablar de once madres comprobó la dificultad de establecer estilos maternos. Su trabajo demuestra una gran variabilidad, de forma que esta autora distingue cuatro prototipos maternos, de los cuales dos son identificables con los de McDonald y Pien:

- **Madres directivas.** Adultas con proporciones muy altas de enunciados emitidos para conseguir acciones físicas del niño. Su enunciados son fundamentalmente reguladores de acción, imperativas o agradecimientos a la acción infantil. También consiguen porcentajes altos de reguladoras de atención y de monologo.
- **Madres conversacionales.** Madres que se caracterizan por preguntar mucho, especialmente preguntas verdaderas. Las preguntas siempre se hacen dentro de un tono permisivo, positivo, y de confidencialidad. Para estas madres, el contenido de la conversación no es tan importante como el hecho de comunicar.
- **Madres intrusas.** Aquellas que están preocupadas en conseguir hacer hablar al niño, pero también por conseguir regular la conversación. Son, por tanto, madres que preguntan y regulan. Sin embargo, no están preocupadas por la acción sino por la conversación, pero son muy autoritarias en sus propuestas.
- **Madres didácticas.** La finalidad de estas madres es proveer a los niños de estimulación intrusiva, preocupándose más por los temas o contenidos conversacionales que por la comunicación con el niño. Actúan como si estuvieran con otro niño que no fuera su hijo, puesto que tienen un papel muy instructor y muy didáctico.

Wyatt, por su parte nos presenta el método implícito de la madre ideal, que implica un recurso universalizado de *feedbacks* correctores, más eficaces y más inmediatos, frecuentes y limitados. Asimismo, no son solo los padres quienes deben tener lo mencionado anteriormente en cuenta, sino que los docentes debemos volcarnos para conseguir estos objetivos con nuestros alumnos.

#### 4. INVESTIGACIÓN

Hemos visto que la interacción con el adulto es muy importante para la adquisición de una lengua; los estudios que he mencionado hablan sobre todo del contexto familiar, pero lo mismo se podría decir de la escuela. El objetivo principal de este trabajo es precisamente investigar el desarrollo de una segunda lengua en la Educación Infantil.

La investigación la he llevado a cabo durante las prácticas, pues me resultó interesante enlazar esta investigación con las prácticas realizadas en el último curso del grado, ya que estuve en el aula de tres años y muchos de los alumnos estaban empezando a hablar tanto en la primera como en la segunda lengua.

Realicé este último practicum en el colegio La Salle Legazpi, situado en Zumárraga. Este colegio ofrece un modelo educativo íntegro en euskera, exceptuando las clases de castellano e inglés. Debemos tener en cuenta además, que la mayoría de los alumnos son castellanoparlantes, por lo que este modelo sería un programa de inmersión para ellos. Este programa está dirigido a niños de la lengua y la cultura dominante, en el cual se sumergen del todo en una L2. El objetivo es que los niños aprendan y se alfabeten en dos lenguas.

Los niños que viven este tipo de programas aprenden la L2 en el colegio y mantienen y desarrollan la L1 (el castellano, en este caso) gracias al tratamiento que recibe en el centro y el peso y uso que el idioma tiene a nivel social. El resultado de este programa es un bilingüismo aditivo<sup>6</sup>. Existen tres tipos de inmersión: La inmersión temprana, la inmersión retardada y la inmersión tardía. En este caso, los alumnos tienen una inmersión temprana total, ya que la mayor parte de los dos/tres primeros cursos en el colegio se utiliza la L2 y la enseñanza de la lecto-escritura en L1 se realiza después de su aprendizaje inicial en la L2 (normalmente en el tercer grado de primaria).

A continuación analizaré las diferentes estrategias que usa la maestra en las grabaciones que he mencionado. Me basaré en el análisis de los intercambios comunicativos entre niños y adultos que ofrecen del Rio y Gracia (1996) – a pesar de que se centren en el contexto de familia, pues como veremos, su trabajo se puede aplicar a la escuela también- y también en la siguiente clasificación.

---

<sup>6</sup> Se añade una L2 a la L1. Se da cuando los hablantes de la lengua mayoritaria estudian en la lengua minorizada. Socialmente ambas lenguas sean valoradas.

## 4.1. La importancia de las rutinas

Como he mencionado anteriormente, grabé durante nueve días la rutina que realizaban al entrar en clase (que realizábamos a veces por la mañana y otras veces por la tarde), en ellas se hablaba de lo que habían comido o desayunado, o de lo que iban a hacer los niños por la tarde, el fin de semana, etc. de esta forma se pueden observar los avances de los alumnos a lo largo del tiempo en un mismo contexto. Estas rutinas, según Ruiz Bikandi (2000), son importantes ya que tienen un alto grado de predictibilidad con el que los alumnos pueden crear esquemas mentales. Ejemplo de esta estrategia son los siguientes:

PROFESORA: ea, zer bazkaldu dugu gaur?  
[Uno dice que macarrones y todos repiten lo mismo]

Alejandra: Yo he comido toro

Abderrahmane: Anderenio, anderenio

PROFESORA: Gaur zer bazkaldu duzu Luken? (T2<sup>7</sup>)

---

PROFESORA: Eta Maialen?

Maialen: <...>

PROFESORA: Maialen | zer moduz pasatu duzu gaur etxean? Usaindu duzu zer zegoen etxean bazkaltzeko? (T3)

---

PROFESORA: Esan | esan lagunei, badakizue zer bazkaldu dudan? Badakizue?  
Matias: Bai

PROFESORA: =Ah ba nik ez, galdetuko diot=, zer bazkaldu dezu?

Alejandra: =Ba nik si=

Maialen: ...

PROFESORA: Arroza? (T5)

---

Ibai: Zuk zer bazkaldu duzu gaur?

<...>

PROFESORA: Pentsatzen ari da...

Ibai: PURE!

PROFESORA: Purea bazkadu de, zein ondo! Eta bigarren platera?

Ibai: ... (T2)

---

<sup>7</sup> La letra y el número entre paréntesis se refieren a la transcripción (anexo 1) de la que está sacado el ejemplo.

En estos ejemplos, la profesora ayuda a los alumnos, mediante las preguntas directas que les realiza, a reducir la ansiedad que les puede producir el hecho de no saber qué decir en algún momento o no saber qué es lo que va a ocurrir después. Además, cuando uno de los niños se queda en blanco o no sabe qué decir exactamente, la profesora hace uso de esta estrategia, la cual le posibilita continuar con la conversación. Al principio les costará a los niños saber qué contestar, pero al realizar la profesora las mismas preguntas –o muy parecidas- irán aprendiendo qué o cómo responder.

En las rutinas podemos incluir los saludos a la entrada o salida de clase o la rutina de pasar lista para ver quién ha faltado a clase ese día, por ejemplo. Gracias a ellas, contribuimos al entendimiento de los roles de *hablante* y *oyente*. El profesor es al principio el modelo de actuación para los niños, pero a medida que va avanzando la conversación, se limita únicamente a guiar a los alumnos o a supervisar el trabajo que realizan.

En este ejemplo la profesora pregunta a ver quién es el ayudante ese día, pues es él quien decide qué vocal elegir al hacer *Ulises*<sup>8</sup> o quien pregunta a ver quién ha ido ese día a clase.

PROFESORA: Bai, behean dago, banoa bilatzera <...> Nor da arduraduna gaur?  
Varios niños: Noa:!! Noa:!!

PROFESORA: Bai, egia da. Ostiralean, Aimar izan zen eta gaur Noa | Noa, begira borobila... Begira begira, uztai biribila, zertarako zertarako denok jolasteko. Ez dut entzuten! benga! (T5)

---

En el ejemplo que veremos a continuación varios niños se pelean por *Nuba*, mascota de la clase que sostiene siempre el ayudante de la profesora:

PROFESORA: Nuba da, bai. Bi nuba

Ibai: Dame un::o, dame uno, dame

Ane: Ay

Nami: Nuba, Nuba, Nuba <...> Bi

???

Abderrahmane: Aeño, aeño

Ane: ane anunanuna

PROFESORA: Ez, zu zara arduraduna? (T6)

---

En el siguiente ejemplo la profesora deja claro que ese día es Noa su ayudante, por lo que es ella quien debe elegir con qué vocal hacer *Ulises*:

Aarón: Quero e.

Haizea: A-rekin

---

<sup>8</sup> Juego que realizan para aprenderse las vocales, en el que dicen una frase únicamente con una vocal.

PROFESORA: Noak erabaki behar du. A aukeratu du. Prest <...> A-REKIN. (T3)

En estos ejemplos, es la profesora quien se anticipa y detecta las señales comunicativas, como un gesto o una mirada, para dar el turno a alumnos que desean decir algo en ese momento, pues es así como empiezan a comprender que deben respetar los turnos en todo momento.

Por otro lado, hechos como las rutinas permiten que los niños participen de forma activa y hagan uso de vocabularios específicos en ciertas ocasiones. Esto les ofrece un *input* básico de fórmulas y frases que aprenden en este contexto y les provocan una sensación de éxito. Con el paso del tiempo, las expresiones que utilizan se van ampliando y cambiando. En los ejemplos que vienen a continuación, la profesora consigue que los alumnos utilicen el vocabulario específico que llevan trabajando desde comienzo de curso, así como decir “*hemen nago*” cuando pasan lista a diario, hablar sobre qué tiempo hace cada día “*eguzkia, euria, elurra, haizea...*” o comentar qué han comido o desayunado ese día.

PROFESORA: Hemen nago. Eta | Alejandra?

Alex [dos golpes en el suelo con los pies]: <...>

PROFESORA: Ez da entzuten | Alejandra etorri al da eskolara?

Alejandra: Hemen nago!

PROFESORA: Oso ondo, eta Ane?

Ane: Aquí toy::

PROFESORA: Hemen nago:: oso ondo ane:: Eta Aarón etorri al da eskolara?

Aarón [dando golpes con los pies en el suelo]: HEMEN NAGO (T3)

En este ejemplo Ane responde en castellano “*Aquí toy*” y la profesora lo repite en euskera para remarcarlo. Aarón, por su parte, lo dice con gran ímpeto en euskera –sabiendo que lo ha respondido bien-.

---

PROFESORA: Nola estaen dugu esaldi osoa? Ni Ane naiz | Nor zara zu?

Wael: e:: i:: wa...i::

PROFESORA: Ni Wael naiz, nor zara zu?

Nami: Nami na\*

PROFESORA: Nami naiz, zoragarri! eta zu?

Aarón: Aarón ??? matiné

PROFESORA: Nola duzu izena?

Aarón: Ni Aarón ??? Matines (T4)

---

En el diálogo que menciono a continuación hablan del tiempo que hacía ese día, pues el viento produjo que a una de las niñas de le volara el paraguas:

PROFESORA: Uy, zergatik? <...> Haizearengatik! (T4)

---

PROFESORA: m:: | eta Noa? Zer bazkaldu du?  
???

PROFESORA: Noa garbantzuk jan ditu (T5)

---

La conversación que observamos aquí se produce en la época en la que celebraban y trabajaban halloween en el colegio:

Alejandra: Me voy a disfrazar mañana de BRUJ::A!

PROFESORA: Bai, sorginaz. Baina zu ya zea sorgina eh, ya zea sorgina... (T6)

---

Para terminar, mencionaremos que en ellas se lleva a cabo una *conversación interaccional*, la cual está dirigida al oyente, con un tema superficial y vocabulario general. Ejemplo de este tipo de conversación lo observamos en los siguientes ejemplos:

PROFESORA: Benga goazen prest gaude. Bolon bat eta bolon bi egingo dugu eta hasiko gara Ulisesekin. Nora zoaz? Noraino joango gara?

Beñar: ukalondola

PROFESORA: Ukalondoraino, bagoaz, Ane prest! Bagoazela.

Alejandra: ???

PROFESORA: Poliki poliki goaz...

Wael: Alon <...> Alon

PROFESORA: Ukalondora iritsi naiz! (T8)

---

PROFESORA: Zer zenbaki da hori Wael?

Haizea: =Bat=

Ibai: =Bat=

Wael: i::

PROFESORA: Begira Wael, begira | berdin berdinak dira. Bat bat bat bart parrandan ibili bart parrandan ibili | eta hurrengoa?

Haizea: =bi bi bi e naiz ongo ibili= (T9)

---

En ellos, la profesora no pide detalles ni especificaciones, pero sí logra un conocimiento compartido por los interlocutores, así como una buena comunicación entre todos los alumnos. Consigue esto realizando preguntas para evitar malentendidos y lograr que se expresen todos ellos con claridad.

## 4.2. Cómo es la conversación en clase

Tal y como explica Ruiz Bikandi (2000), el habla del profesor cumple muchas funciones, es importante, además, el uso que el docente haga del lenguaje en el aula, así como el control que tiene sobre el habla. El objetivo de los docentes debe ser conseguir el habla activa de sus alumnos y, para ello, realiza ciertas tácticas que mencionaremos y explicaremos a continuación:

En cuanto a los aspectos lingüísticos se refiere, tenemos que tener en cuenta diversos puntos importantes a trabajar, como son la fonología y fonética, la morfología, etc.

Fonología y fonética: La profesora tiene una pronunciación clara, hablando con más lentitud de lo normal para lograr una correcta comprensión por parte de todos los alumnos. Además, realiza una exageración en los acentos y en las pausas, así como una entonación exagerada (marcados con mayúsculas en las transcripciones).

Haizea: BEGIRA!

PROFESORA: A ver | MAR GO A ,ezta? (T2)

---

PROFESORA: Noak erabaki behar du. A aukeratu du. Prest <...> A-REKIN. (T3)

---

PROFESORA: Hotza egiten duelako! Oso ondo! Eta guk hotzik es pasatzeko, Ane, zer janzten duzu?

Haizea: Txanoa, bujan... da

PROFESORA: Lepoan? BU FAN DA

Alejandra: Eta txaketa PROFESORA: Buruan?

Ibai: TXAKETA!

Haizea: TXAPELA!

PROFESORA: Txapela, bufanda... (T5)

En estos ejemplos, la profesora habla con lentitud y haciendo énfasis en ciertas palabras como “margoa” o “bufanda”, con el objetivo de que el niño adquiriera la palabra, pues al principio la pronuncia de forma incorrecta.

Morfología y sintaxis: Este apartado comprende a la utilización de frases más cortas que utiliza la profesora, así como oraciones más simples y con una mayor regularidad en las expresiones. Incluye también más verbos en presente -por la tendencia a hablar de “aquí y ahora-. Por otro lado, evita las elipsis, pues pueden confundir a los alumnos. Cuantas más preguntas formula a los alumnos, una mayor participación de estos lograra. En estos siguientes ejemplos, la profesora realiza

preguntas para lograr que sus alumnos participen en la conversación. Además, formula los verbos en presente y remarca con una continuidad notable el “*orain*”, pues los niños de estas edades no controlan todavía más allá del “aquí y ahora”. El siguiente es un claro ejemplo de una conversación entre la profesora y un alumno extranjero, el cual no conoce ni el castellano ni el euskera:

PROFESORA: Orain bakarrik emango ditugu hiru pauso aurrera

Abderrahmane: e uta bosa mia

PROFESORA: Eta orain eseri egingo gara Ulises egiteko, bai? (T3)

---

Haizea: Yo mañana tengo el mercau ???

PROFESORA: Bihar larunbata da, eta gaur ostirala, bai? Hasiko gara | bat, bi, eta hiru, kuku, kuku, bi esku ditugu, kiki kiki eskuak itxi (T5)

Léxico y semántica: En las aulas de Educación Infantil, conviene que exista una mayor presencia de elementos semánticamente cargados (como nombres y verbos), y menor cantidad, a su vez, de léxico variado, pues corremos el riesgo de que se les olvide con facilidad. La profesora utiliza pocas expresiones idiomáticas y se puede apreciar simplicidad temática que ayuda a la comprensión de los temas que intenta tratar. Ejemplo:

PROFESORA: Aizue, eta ba zenekiten etxera sartu zaretenean makarroiak zeudela?

Ibai: Eta nik uzaindu!

PROFESORA: Etxeko atetik sartu zarenean usaindu duzu? (T2)

---

PROFESORA: eta gailetak zer ziren borobilak edo karratuak?

Luken: Kadatuak (T4)

---

PROFESORA: Begira, astelehenean lainotuta zegoen, asteartean neuria, asteazkenean ere bai, ostegunean ere bai, eta gaur ostirala <...> zer jarriko degu?(T7).

En los anteriores ejemplos, además, la profesora introduce nuevo vocabulario de forma inconsciente para los alumnos, pero lo realiza directamente, sin ofrecerles un equivalente en su idioma nativo, sino que se ayuda de objetos o gestos que ayuden a los niños a comprender a qué se está refiriendo.

Por otro lado, y a la hora de conversar, la profesora hace uso de dos tipos de mecanismos; los mecanismos de conversación y el uso de las rutinas y del lenguaje contextualizado.

En cuando a los mecanismos de conversación, es la profesora quien deja claros los turnos, temas, roles, etc. En el siguiente ejemplo, la profesora alienta a los alumnos para evitar sentimientos

de inhibición y conseguir su objetivo: que puedan y quieran expresar sus sentimientos sin sentirse violentos.

PROFESORA: Ea lagunak... Noa galdetuko duzu nor zara zu? Ea erantzuten dizun (T1)

---

PROFESORA: Maialen, mina egin badizu esan, aizu, mina egin didazu! (T4)

Como he mencionado, la profesora hace uso de las rutinas con la finalidad de clasificar el lenguaje en contextualizado y descontextualizado. Pues es en estas situaciones donde los alumnos pierden la ansiedad de no saber qué decir o la forma en la que actuar. Por ello es importante utilizar un lenguaje contextualizado en el que se sientan cómodos y que comprendan.

PROFESORA: Purea bazkadu du, zein ondo! Eta bigarren platera?

Ibai: ...

PROFESORA: Inoiz ez duzu jaten bigarren platera purea bazkaltzen dezunean <...> eta postrea hartu duzu? Natila edo yogurt aedo zer edo zer ez? Noa, jarraituko dugu? Haizea | zer bazkaldu duzu zuk gaur?  
Haizea: ... (T2)

---

PROFESORA: Egun on esango diegu lagunei oso ondo. Ikusi ikusi, zer formatakoa da hau?

Aarón: BODOBILA (T9)

En el anterior ejemplo, la profesora introduce lenguaje contextualizado en la conversación, pues consigue –formulando preguntas– reconducir el diálogo hacia un vocabulario que ya han trabajado.

Por último, utiliza ciertas estrategias de corrección. En las grabaciones mencionadas, observamos de una forma más precisa de qué modo actúa la maestra cuando se cometen errores y cómo hace para corregirlos, pues, a pesar de que el ser interrumpido constantemente cuando intentamos hablar es algo realmente desanimante, la corrección es necesaria para avanzar en la interlengua. Una de las estrategias que más utilizan los docentes, es la *reformulación correcta* de la frase que el alumno no ha dicho de forma adecuada. A pesar de ser una estrategia de las más recurrentes, se ha desvelado que es una de las que menos efecto produce en el alumnado, pues los docentes tienen constantemente a repetir las ideas que exponen los alumnos, para que quede clase que son correctas o para que el resto de la clase la oiga. Es por ello que, en ocasiones, los alumnos no saben si el maestro está únicamente repitiendo lo que ha dicho anteriormente o lo está corrigiendo.

El estudio llevado a cabo por Roy Lister y Leila Ranta (1996) desvela que las estrategias docentes más productivas son las que realiza la profesora en los siguientes ejemplos: la petición al alumno de

la forma correcta (T9), el ofrecimiento de pistas metalingüísticas (T5), la petición de aclaración (T3), la repetición de la fórmula errónea con un tono que indica que algo no está bien (T7) o incluso la corrección explícita (T6):

Nami: Uilisis

PROFESORA: Zer?

Nami: Uilisis

PROFESORA: Bai, Ulises egingo dugu (T3)

---

PROFESORA: zer gertatzen da?

Abderrahmane: Uria!

PROFESORA: Euria bai, eta zer gehiago?

Alejandra: =Mi ama ha ditxo que <...> hace edurra=

PROFESORA: Elurra bai. (T4)

---

PROFESORA: Eta Ibai?

Ibai: Hemen dago

PROFESORA: Na, nago. Nik nago. Haizea?

Haizea: Hemen nago! (T5)

---

Irati: Cazi

PROFESORA: Ia-ia

PROFESORA: Bale... eta euria nondik egiten du?

Matias: Zedutik!

PROFESORA: Goitik.. Zerutik behera [cantando] klin klan klin klan euri tantak euri tantak EZ DET ENTZUTEN! klin klan klin klan euri tantak klean! (T6)

---

Ane: Oztidala oztidala

PROFESORA: Gaur ostirala da, bai. (T7)

---

PROFESORA: Aiba eta zer koloretakoa?

Haizea: holia!

PROFESORA: Nola?

Haizea: Horia:!! (T9)

## 5. CONCLUSIONES

Para concluir me gustaría realizar un pequeño análisis sobre la actitud y las estrategias que hemos examinado con anterioridad. Después de analizar con detenimiento las transcripciones hechas de los audios, llego a la conclusión de que la maestra ofrece un excelente modelo verbal a los niños del aula, ya que articula claramente tanto las palabras como los gestos que realiza para ayudar a un mejor entendimiento, tal y como ocurre en la mayoría de las transcripciones.

Usa también frases tanto cortas como sencillas, las cuales son apropiadas para la edad y el nivel de desarrollo de la mayoría de los niños que se encuentran en el aula, pues debemos recordar que hay niños de padres árabes que todavía no conocen del todo bien el castellano y por lo tanto, tampoco el Euskera. Además, la profesora propone temas que está dispuesta a cambiar si observa que los alumnos mantienen dificultades a la hora de hablar sobre el tema, realiza preguntas si la conversación se atasca, o incluso las utiliza para introducir los temas que quiere tratar.

También consigue suscitar el habla de todos los alumnos, aunque para ello, en ocasiones deba realizar preguntas directas o, como he mencionado anteriormente, cambiar el tema que tenía pensado tratar para que así todos los alumnos tengan posibilidad de participar en las conversaciones.

A continuación me gustaría retroceder al comienzo del trabajo, donde analizamos las diferentes teorías que existen sobre la adquisición de la lengua. Tras analizarlas y compararlas con la investigación realizada, la teoría que más me satisface es la sociolingüística, pues tal y como afirman estos investigadores, la comunicación es esencial para el proceso lingüístico y para el desarrollo del propio lenguaje. También es importante tener en cuenta la ZDP, distancia entre lo que el alumno es capaz de realizar por sí solo y lo que sería capaz de hacer con la ayuda de un adulto. Además, debemos recordar que la motivación para conseguir una comunicación eficaz es la base principal para adquirir el lenguaje.

Por último, me gustaría realizar una pequeña reflexión sobre lo que me ha aportado personalmente realizar esta investigación y lo que va a influir en mi futuro profesional, pues me he dado cuenta de que la forma en la que habla el profesor es realmente importante en muchos aspectos, no únicamente en la adquisición de la lengua de nuestros alumnos –que también- sino en otros muchos ámbitos de la vida de los que, *a priori*, no somos conscientes, como pueden ser las ciencias, el arte, la música, etc..

Personalmente, este trabajo me va a ser de gran ayuda a la hora de enfrentarme a un aula en mi futuro, pues creo que, después de realizarlo, voy a ser más consciente de lo que digo y de la forma en la que lo hago, de la entonación que utilizo y de cómo corrijo los errores. Por ello, me gustaría dar las gracias a todos aquellos que han formado parte de esta investigación, pues han aportado su granito de arena en hacer de mi una mejor maestra.

## 6. BIBLIOGRAFÍA

CASTAÑEDA P. F.(1999). *El Lenguaje Verbal del Niño*. Lima: Fondo Editorial de la UNMSM.

Departamento de Educación, Política lingüística y Cultura (2014) Heziberri 2020. Marco de modelo educativo pedagógico. [En línea] <http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/r43-hezi2020/es/>. [Fecha de consulta 12 de abril de 2019]

MARISCAL ALTARIES, S. (2009). *El desarrollo psicológico a lo largo de la vida*. Los inicios de la comunicación y el lenguaje. UNED: España

OWENS, E. (2003). *Desarrollo del lenguaje*. Pearson education. Madrid: España

PERALBO UZQUIANO, M., GÓMEZ DURÁN, B., SANTÓRUM PAZ, R., GARCÍA FERNÁNDEZ, M. (1998). *Desarrollo del lenguaje y cognición*. Ediciones Pirámide S.A. Madrid: España.

RICHELLE, M. (1975). *La adquisición del lenguaje*. Editorial Herder S.A., Provenza 388. Barcelona: España.

RUIZ BIKANDI, U. (2000) *Didáctica de la segunda lengua en la Educación Infantil y Primaria*. Editorial Sñintesis. Madrid: España.

## 7. ANEXOS

### TRANSCRIPCIÓN 1

PROFESORA: Beste aldera joango gara. Prest?

Varios niños: BAI!!

PROFESORA [cantando]: Eskutik helduta gaude borobila egi=nez=, harraspozik gabiltza helduta eskutik. Eskubi ezkerre urrats =bat aurrera= | eskubi ezkerre | eskuak askatu! [mientras se tapa la nariz].

Haizea: =nez= <...> =bat aurrera=!

Sara: Marta! Marta! Manana te ponex tu, ¿vale?

Aarón: ¡Quiero coche! ¡Coche!

Uxue: Hala::

PROFESORA: Ipurdia lurrera!

Ibai: O::

Aarón: A::U::!

Irati: es que Aarón me ha tidado...

Sara: N::O::, am::on::a::, aam::o::na::

Haizea: A ver! Tienes que ir mas palante!

PROFESORA: Ikusi Luken eseri hanka motzetan <...> Horrela oso ondo, eta saiatu eskurik gabe zutik jartzen! Horrela horrela igotzen | Upa, eskuak lurra ikutu gabe, a ver a ver, ipurdia gora gora...

Niños [a la vez y entre risas]: A::, uy::, joe::...

Aarón: e:: vale ya::!!! Te | te | riñe

Marta: y me ves ala! ALA!

PROFESORA: zabaldu eskuak zabaldu zabaldu... Bueno lagunak, Abderrahmane etorri al da eskolara?

Todos: BAAAI!

Uxue: bedan dago

PROFESORA: Bai, behean dago, banoa bilatzera <...> Nor da arduraduna gaur?

Varios niños: Noa::!! Noa::!!

PROFESORA: Bai, egia da. Ostiralean, Aimar izan zen eta gaur Noa | Noa, begira borobila... Begira begira, uztai biribila, zertarako zertarako denok jolasteko. Ez dut entzuten! benga!

Uxue: baduda

PROFESORA: xup xup!

Uxue: kanpoda

PROFESORA: Xup xup! benga, berriro!

Uxue: Begida begida, uztai bidibila, zeltalako zeltalako, denok jolasteko. Baduda, xup, kanpoda, xup.

PROFESORA: oso ondo!

Luken: Tú no

PROFESORA: Zergatik ez? Denok egin dezakegu! Eta denok abestu dezakegu | ezta Ibai?

Ibai: Bai...

PROFESORA: Ea lagunak... Noa galdetuko duzu nor zara zu? Ea erantzuten dizun

Aarón: No puedo...

Wael: JA::SO::TXE::RA::

Maria: andereño con Abderrahmane. Están jugando

Sara [cantando]: bababababaababababa

Uxue: Noooooo

PROFESORA: Ni | Aitana | Naiz.

Aitana: i | Aitana

Todos [cantando]: neska polita eta euskalduna na::iz!

PROFESORA: ea, beste norbaiti galdetu.

Aimar: a mii a mii

¿???

PROFESORA [señalando a un niño]: Nor zara zu?

Maria: me hace danio en el bdazo

PROFESORA: Lagunduko dizut.

## TRANSCRIPCIÓN 2

PROFESORA: Sudurretik arnasa hartu...

Luken: Yo ya ten::o una

Aarón: pica un monton

Ane: No puero

PROFESORA: Eta bukatzen dugunean, berriro. Sudurretik arnasa bota...

Nami: Arantsatsu

Aarón: Tú Arantsatsu ???

Aitana: Astoa ikusi tuten, bet::aulekoe::kin | Astoa ikusi nuen betaulekoekin.

PROFESORA: Arnasa hartu eta tximeleta bezala eseriko gara.

[Siguen cantando la canción de Astoa ikusi nuen de fondo entre unos cuantos]

Haizea: BEGIRA!

PROFESORA: A ver | MAR GO A, ezta?

Irati: O:: I mi cajita

PROFESORA [Dirigiéndose a uno de los niños]: Bai, lotu. Nora, arduraduna! Txartelak behar ditugu, venga barrua.

Ane: Anuna::nuna

[Entra una madre con uno de los niños al aula]

Aarón: Txi quiero

???

Alejandra: Y el cochie?

Nami: Quit::a Quit::a

Nami: M::íra

Julen [mientras juega con un compañero]: El oto no

Beñat: ez dago ondo j::arita

[Se pone a pasar la lista preguntando uno por uno a ver si han venido al colegio y los niños contestan sí o no]

Aarón [Señalando los botones de la bata porque ya se los ha atado]: Yata

PROFESORA: oso ondo!

Alejandra: Yo ya esta, mira.

Uxue: pero te falta este...

Nami [Refiriéndose a Luken, que también tenía los bonotes atados]: Eta Ruken, no Ruken, no así no.

PROFESORA: ea, zer bazkaldu dugu gaur?

[Uno dice que macarrones y todos repiten lo mismo]

Alejandra: Yo he comido toro

Abderrahmane: Anderenio, anderenio

PROFESORA: Gaur zer bazkaldu duzu Luken?

Luken: Mandarina con tuffa

PROFESORA: Mandarina postre bezala eta lehenengo platera zein izan da, Luken?

Luken [susurrando]: t...uffa <...>

PROFESORA: Zer?

[Hablan entre ellos al oído y el resto empieza a hablar, después la profesora sigue pasando la lista]

Ibai: Zuk zer bazkaldu duzu gaur?

<...>

PROFESORA: Pentsatzen ari da...

Ibai: PURE!

PROFESORA: Pura bazkadu du, zein ondo! Eta bigarren platera?

Ibai: ...

PROFESORA: Inoiz ez duzu jaten bigarren platera pura bazkaltzen dezunean <...> eta postrea hartu duzu?

Natila edo yogurt aedo zer edo zer ez? Noa, jarraituko dugu? Haizea | zer bazkaldu duzu zuk gaur?

Haizea: ...

PROFESORA: mmm... benetan gozoa zegoela, seguro! Eta zuk, Adei?

Adei: <...>

Hajar: Y yo?

PROFESORA: Saltxitxak tomatearekin?

Hajar: Yo he comio pita

Alex: Hac::ámio pitsa

PROFESORA: Noa, eta zuk zer bazkaldu duzu gaur?

[Entran los alumnos de la clase de 5 años vestidos de incas en el aula y las profesoras explican algo sobre ellos, qué comían, etc. Con ayuda de los mayores]

Aarón [se acerca a la grabadora]: Que es et::o? Esto de qen ex?

PROFESORA: Nirea da

Aarón: y de quien es et::o?

Abderrahmane [señalando los dibujos de bocas y narices que hay encima de la mesa]: hay una boc::a

Nami: Un lupo, jaja yoto guardn

PROFESORA: Aizue, eta ba zenekiten etxera sartu zaretenean makarroiak zeudela?

Ibai: Eta nik uzaindu!

PROFESORA: Etxeko atetik sartu zarenean usaindu duzu?

[Empiezan a hablar todos de si han olido o no lo que había para comer al entrar en casa]

Uxue: que queles comel

Beñat [señalando un dibujo que estaba en el suelo]: Ete e tuyo <...> Uxue?

Sara: Youno yo uno vi a llevar al agu a la tade

???

### TRANSCRIPCIÓN 3

PROFESORA: Matias eta Haizea, zenbat aldiz? Nahikoa da, tontakeriak etxean utzi <...> Aitana pixka bat atzerago, mesedez.

Ane: Aurerago::

PROFESORA: Bueno konturatu gara Aimar ez dela etorri eskolara, ez? Goizean bai, baina arratsaldean ez <...> [coge su fotografía y se la da a Noa] Hartu maitia <...> Abderrahmane | jarraituko dugu zerrendarekin, ados? Noa, Jarraituko dugu, Hajar etorri al da?

Aarón: BAI

Hajar [sonríe]: nago

PROFESORA: Hemen nago. Eta | Alejandra?

Alex [dos golpes en el suelo con los pies]: <...>

PROFESORA: Ez da entzuten | Alejandra etorri al da eskolara?

Alejandra: Hemen nago!

PROFESORA: Oso ondo, eta Ane?

Ane: Aquí toy::

PROFESORA: Hemen nago:: oso ondo ane::: Eta Aarón etorri al da eskolara?

Aarón [dando golpes con los pies en el suelo]: HEMEN NAGO

PROFESORA: Eta Maialen?

Maialen: <...>

PROFESORA: Maialen | zer moduz pasatu duzu gaur etxean? Usaindu duzu zer zegoen etxean bazkaltzeko?

Haizea: Dejalo ahí vale

???

Aitana: ¿Qué es eso?

Beñat: Mira::

PROFESORA: Beñat, zer moduz zeuden patatak errioxa erara?

Beñat: <...>

PROFESORA: Maria, zu zer bazkaldu dezu gaur?

Maria: Macarones

PROFESORA: mmm.... NOA BEZALA, ezta? Benga Noa, jarri Aimar ez dela etorri eta ya ba dauzkagu hiru lagun: Ishag, Wael eta Aimar. Hiru lagun. Hiru txalo joko ditugu.

Varios niños a la vez: BAT, BI ETA HIRU

PROFESORA: Hiru txalo lurrean

Todos [dando golpes en el suelo]: BAT, BI ETA HIRU

PROFESORA: Hiru txalo masaietan!

Todos [golpeando el suelo]: BAT, BI ETA HIRU

Maria: eres mi amigo?

PROFESORA: Sudurrean! Bat bi eta hiru:: <...> hiru txalo berrero, BAT, BI ETA HIRU. Orain zutituko gara eta egingo ditugu hiru salto: BAT BI HIRU

[Todos se levantan y dan tres saltos]

PROFESORA: Orain bakarrik emango ditugu hiru pauso aurrera

Abderrahmane: e uta bosa mia

PROFESORA: Eta orain eseri egingo gara Ulises egiteko, bai?

[Mucho ruido de los niños moviéndose]

Haizea: Eta lehenengo leroan?

PROFESORA: Lehenengo lerroan kometak eseriko dira.

Irati: BIEN::

Ibai: Hemen?

PROFESORA [dirigiéndose a Zaira]: zu hor ez maitia

Ibai: Kometakemen?

PROFESORA: Bai, kometak lehenengoan.

Nami: Ulisis

PROFESORA: Zer?

Nami: Ulisis

PROFESORA: Bai, Ulises egingo dugu

Ibai: Que nos han ditzo que aquí nosotros::

[Ruidos de los niños sentándose]

Ibai [cantando]: Hemen nago, hemen nago

Ander: aaah que me c::a::igo::

PROFESORA: Eseri Luken, hasiera goaz!

Luken: Hemeng?

PROFESORA: Bai. Sara, eseri. Eskuak itxita...

Hajar: eskuak txita::

Maialen: es que ni nago | Luken ni nago::

PROFESORA: Bi harritan, hemen pic bizi da, hemen puc bizi da....

Maialen [molesta]: Ez ikuste::n!

PROFESORA: Luken jarri hemen eta utzi Maialeni ikusten. PIXKAT HONEAGO

Ane: pa pa papa:: AY no sale

???

[mientras tanto la profesora sigue contando el cuento]

Haizea: Andeleño:: y potoloa nun ago

PROFESORA [cantando]: Tipi tapa tipi tapa mailu eta zinzeliz...

Algunos de los niños [intentando repetir la canción]: tapa... laz...

PROFESORA: Ipotxak lan eta lan... batzutan azkar eta batzutan patxadaz...

Alejandra: Ha dicho ipotx::ak

PROFESORA: Batzutan mantso mantso mantso mantso eta beste batzutan bizkor bizkora bizkor. <...> Ah, baino badakizue zer gertatzen zen norbait bisitatzerako joaten denean? I::zkutatu egiten ziren! [escondiendo los pulgares]

Ane: kutatu

Haizea: Nilea dago hemen

PROFESORA: Bagoaz, eskuak itxita

Haizea: Holela?

PROFESORA: Bagoaz pixkanaka pixkanaka ukaldondoraino

Varios niños: Horrela? Horrela?

Aarón: A:: ma echo asi mam::i

PROFESORA: Poliki poliki goaz | ukalondora iristerakoan hasiko gara. Bolon bat ea bolon bi, isil isil nago ni, txiribi, txiribita, begiak irekita. Belarriak erne, eta ipurdia ondo ondo itsatsita.

Hajar: iki...iki... goaz... bat eta bi... nago ni

Aarón: es que ha hecho tlam::pa

Alejandra: Ondo ondo itx::atx::ita

Luken: a mi va buscar abuelo

PROFESORA: Gaur Aurelio Artetaren pinturak ikusiko ditugu. Prest? Zaira, Hajar. Hastera goa <...> ane eseriko zara mesedez? Eskerrik asko!

[La profesora empieza a enseñarles las pinturas junto con sus nombres]

Alex: esta no es tu marra

[Se escucha susurrar a muchos de los niños, pero no se entiende qué dicen]

Nami: Txori, txori, tsi su re

Aarón: edo papata, no papa

[Algunos cantan una canción que no se entiende]

PROFESORA: Bukatu dugu, Noa. Prest?Katu katu katu, Ulises da bukatu. Tori Irati, eta eseri besteak bezela I Bai?

Algunos niños: Katu katu katu, Ulises da bukatu

PROFESORA: Noa, nahi duzu bokalen batekin egin?

Irati [enseñando un dedo]: Bai

PROFESORA: U-rekin egin nahi du.

Algunos niños: Katu katu katu, Ulises da bukatu

PROFESORA: Hori ya esan dugu, eta Noak erabaki du u-rekin egin nahi duela | Prest lagunak?

Haizea: Este se me ha rompido

PROFESORA: Prest noa?

Todos: Kutu kutu kutu, ulusus du bukutu

Nami: ???

Haizea: kata kata kata, alabas da bakata

PROFESORA: Egin duzu u-rekin. Egin nahi duzu beste batekin? I? a, e, i? <...> Aizue I-rekin, denok batera.  
PREST

Haizea: kiti kiti kiti ilisis di bikiti

Alejandra: Ahoda, u-reki

PROFESORA: esan dugu u | ez zara adi egon. Egin dugu u eta i, falta dira a, e, o.

Aarón: Quero e.

Haizea: A-rekin

PROFESORA: Noak erabaki behar du. A aukeratu du. Prest <...> A-REKIN.

Todos: kata kata kata, alabas da bakata

Alex: tx::orii tx::ori

PROFESORA: Falta zaizkizu bi, zeinekin egin nahi duzu?

Irati: O

PROFESORA: O-rekin lagunak.. PREST.

Todos: koto koto koto olosos do bokoto

Beñat: tx::ori tx::ri tx::ori

Maialen: ¿porque tienes aquí esto?

PROFESORA: Eta azkena <...> E! E-rekin, prest!

Todos: kete kete kete, eleses de bekete.

PROFESORA: Zoragarri, txalo zaparrada bat!

Luken: yo con los piez::

PROFESORA: Benga goazen komunera lagunak, pixa egiteko ordua da!

## TRANSCRIPCIÓN 4

[Hablan todos]

???

PROFESORA: Sara, Sara | korroan jarriko gara <...>Aarón...

Aarón: Koroan

PROFESORA: Korroan jarriko gara, esan eta esan gaude...

Luken [Enseñándole algo]: Anderenio!

PROFESORA: Maialen, goazen, korro barrura!

???

Hajar: vamoz koroan?

Aarón: Bat, bi, eta hilu:!

PROFESORA: Nik prest nago

Aarón: y to que?

PROFESORA: Goazen

[Cantan entre todos una canción para ponerse en corro y sentarse]

PROFESORA: Hanka puntaz ukituaz, bat bi hiru...

[Se rien y gritan mientras tocan el suelo con la punta del pie. Dos de ellos se pegan y uno se pone a llorar]

PROFESORA: Maialen, mina egin badizu esan, aizu, mina egin didazu!

Alejandra: Eta ni::

PROFESORA: Orain belarria, zenbat belarri ditugu?

Algunos niños: Bi::

PROFESORA [Tocándose las orejas]: ba venga, bat, eta bestea.

[Dan la voltereta y se tocan las manos entre ellos y mueven los pies como si estuvieran en una bici]

PROFESORA: hala, zutituko gara

Alejandra: Ala yo yaxtoy depie

Haizea: Eta etoliko zara etxera!

PROFESORA: bale ya eh, Haizea nahikoa da | Aimar gure arduraduna da, bere bila nijo.

Ane: Et::o? Que ez et::o?

Luken: Adantzazu kaizo

Alejandra [cantando]: Ah! Ipotx::ak gara lenengo lerroan exeriko gala

Wael: Y ket eto Aadóon? Ket eto?

[Se ponen e hablar todos y la profesora les pide que se sienten bien]

PROFESORA: Zer gosaldu dezu?

Luken: Biberona eta gailetak

PROFESORA: eta gailetak zer ziren borobilak edo karratuak?

Luken: Kadatuak

PROFESORA: mmm ze gaileta honak

[Aarón hace burla a uno de sus compañeros]

Wael: Adón

Alejandra: Poke te sientas

Luken: Zuk baita

Maialen: Mi ama va a comprar como a mi

PROFESORA: Borobilean sartuko gara Aimar, ondo ikusteko dena.

Aarón: QUEKEKEKEKE?

Asier: Aimar!

Wael: Aimaa noo | poke a pitan::o

Abderrahmane [Señalando a la ventana]: Eneni...

PROFESORA: zer gertatzen da?

Abderrahmane: Uria!

PROFESORA: Euria bai, eta zer gehiago?

Alejandra: y mi padaguaz za ezcapau

Abderrahmane: aderenio no |E NE NIIIII

PROFESORA: Uy, zergatik? <...> Haizearengatik!

[Algunos se ríen]

Abderrahmane: Adereno no abdereno no, E NE NIII

[La profesora sigue con su explicación sobre la lluvia]

Matias [Señalando a Uxue]: Uxue!

Wael y Abderrahmane [cantando]: Abdereeeeeeeño abdereeeeeeeño

Maialen: Pero ha ditzo en la tele <...> tormenta

PROFESORA: =Tormenta, eikaitza dator ezta? sekulako ekaitza dator, bai. Haizea... euria...[señalando a la ventana] Horko mendian, neguan gaudenez, segur aski elurra egongo dela=.

Alejandra: =Mi ama ha ditzo que <...> hace edurra=

PROFESORA: Elurra bai.

Aarón: Y mi ama me ha dicho queque que hay lluvia

Alejandra: Y yo voy a hacer un muneco de nieve con zanahoria

PROFESORA: Bai? Ze suerte! Elur asko egiten badu, eskularruak jantzita, txanoa eta guzti elurra mara mara ari badu egin dezakegu elurretako panpina

Aarón Mara. Mara

Wael: Aadón, Aadón.

Alejandra: pero yo no teno zanahoria

Luken: Yo voy a hacer como pinotxo

Alejandra: Po yo también teno pinotxo

Haizea: Yo tengo a pinotxo el muñeco y pin y pon y le clece la naliz

PROFESORA: Bai? Sudurra luzatzen zaio?

Alejandra: Si y le txiokas azi e niño

PROFESORA: nik hor daukat pinotxo bat <...> ezagutzen dezue?

Haizea: Yo si, yo si poke teno a pinotxo

[La profesora cuenta el cuento de pinotxo]

Wael: OOO YEEE

Abderrahmane: Adereño,

PROFESORA: Eta zu nor zara? Galdetu zion?

Ane: An::e

PROFESORA: Baina nola esaten dugu esaldi osoa? Ni Ane naiz.

Ane: Ane na::iz

PROFESORA: eta zu nor zara?

Alejandra: Alejandra

PROFESORA: Eta esaldi osoa nola da? <...> Lagunduko dizut, etorri. Nor zara zu?

Aarón: Alon\*

PROFESORA: Baina esaldi osoa?

Wael: No nooo ete no tita\*

[La profesora sigue contando el cuento mientras uno de ellos se acerca]

Wael: Hola::, yo Wa...i::

PROFESORA: Esan ni Wael naiz

Wael: Wa...i::

PROFESORA: Egun on, Wael! Esaiozu, egunon!

Wael: Euno

PROFESORA: Nor zara zu?

Aarón: Aron nais

PROFESORA: Ni Aron naiz, oso ondo

Aarón: eta elunon

PROFESORA: orain beste baten txanda da bai?, nor zara zu?

Ibai: Ibai

PROFESORA: Esaiozu ni ibai naiz

Ibai: Ibai naz

PROFESORA: Nor zara zu?

Aitana: Aitana

PROFESORA: Baina nola esaten dugu esaldi osoa lagunak? Ni, Aitana naiz

[Algunos se pegan entre ellos y se quejan]

PROFESORA: Bale, eseri ondo. Wael zure tokira

Wael: Wa.: | i:: yo

Maialen [señalando las katiuskas que llevaba ese día]: Es que yo no puero

PROFESORA: Ez dizu ematen katiuskakin, oso ondo

PROFESORA: Eta zu nor zara?

Noa: Noa naiz

PROFESORA: Nor zara zu?

Maialen: Ni naiz Maialen

PROFESORA: Zoragarri, nor zara zu?

Matias: Matias

PROFESORA: Nik pinotxo naiz, nor zara zu?

Haizea [avergonzada y susurrando]: Haizea

PROFESORA: Eta nola esango diozu? Ni Haizea naiz. <...> nola duzu izena?

[Algunos gritan y otros se quejan]

Adei: Adei

PROFESORA: Holaxe! Nire izena pinotxo da nola deitzen zara zu? <...> Nola esaten dugu esaldi osoa?

Wael: Hola:., a mi

Aarón: PAPAAPAP

PROFESORA: Nire izena pinotxo da, nor zara zu?

Ane: Ane

PROFESORA: Nola estaen dugu esaldi osoa? Ni Ane naiz | Nor zara zu?

Wael: e:: i:: wa...i:

PROFESORA: Ni Wael naiz, nor zara zu?

Nami: Nami na\*

PROFESORA: Nami naiz, zoragarri! eta zu?

Aarón: Aarón ??? matiné

PROFESORA: Nola duzu izena?

Aarón: Ni Aarón ??? Matines

PROFESORA: Oso ondo, zoragarri, nor zara zu?

Alejandra: Alejandra

PROFESORA: Oso ondo, ni Alejandra naiz, bueno ba pinotxo utziko dugu.

Aarón: Pinotxio

Alejandra: pinoxio, e:: e::, hax tocau

Haizea: Pos a mi pinotxo se se le quita la naliz\*

PROFESORA: Zureari? <...> etxean duzunari? Oso ondo

Haizea: Y si le quitas la naliz le cambias la... la cala\*

PROFESORA: Bale... aurpegia aldatu egiten zaio? Norbaitek kontatu nahi du zer gosaldu duen gaur?  
Ibai: NI!

Haizea: beloia

PROFESORA: Biberioa | oso ondo Haizea

Matias: Nik bi...be...ron

PROFESORA: Oso ondo Matias, Maialen zuk edalontzian ezta? Esnearekin, neska handia egiteko. Norbaitek gehiago kontatu nahi du zer gosaldu duen gaur?

Alejandra: nik

PROFESORA: Zer gosaldu dezu gaur?

Alejandra: bibe

PROFESORA: bale, eta ez duzu ogia mermeladarekin edo zerbait jan?

Beñat: El aita sí que le echa

PROFESORA: Baita nik ere

Alejandra: Y he hechio caca

PROFESORA: Oso ondo, eskolara etorri aurretik

Ane: Yo mana

PROFESORA: Zer gosaltzen dezu zuk, Ane?

Ane: <...>

[Se escuchan risas]

PROFESORA: eta zuk Noa? Cola cao-a esnearekin =baina zuk edalontzian ezta?= Eta zerealak edo gailetak?  
Gaur gailetak? Oso ondo

Matias: =Andeleño...=

[Noa asiente]

???

[Algunos corren dentro de clase, jugando al pilla pilla]

Matias: Hoy es el cumpleaños de Melani

PROFESORA: Melaniren urtebetetze eguna da ala? Eta zenbat urte egiten ditu? Bosta? Lau? Ezetz, ezetz | Ez dugula korrikarik egiten arriskua dagoelako mina hartzeko <...> Mantala lotu behar dugu, Aarón, bale? Aimar, mantala lotu behar duzu.

???

Aarón: = Yo, yo, yo=

PROFESORA: =Aizue Abderrahmane ez da etorri eskolara! Gaixorik al dago?=  
Ane: Gaizori

???

???

Matias: Y le hemos cantado cumpleaños fei

[Cantan entre todos la canción que cantan siempre cuando alguno de los alumnos está enfermo y no va a clase]

Matias: =no ese no es asi=

PROFESORA: Ez da entzuten!

Haizea: Ilabazi, Ilabazi, aulela!

[Empiezan a pasar la lista y cuando llegan al nombre de algún alumno que no ha ido a clase vuelven a cantar la canción]

PROFESORA: Irati etorri al da eskolara?

Todos: BAI

PROFESORA [mientras da dos golpes con los pies en el suelo]: Esaten dugu hemen nago!

Matias: Jose Migel etorri al da eskolara?

Nami: BA::I!

PROFESORA: Wael etorri da eskolara?

Wael: No ke yo me i:: ???

Todos: BAI!

[Siguen pasando la lista]

Haizea: Ishag ez da etoli zenbait geltatu zaio gaizolik dagoeta =ohe barruan dago= ??? zerbait geltatu zaio, lenbailen sendatzeko besalka bat handia!\*

[Cantan todos juntos]

Luken: =Ohe baduan dago=

???

[Siguen cantando y pasando la lista]

Alejandra: Me estoy peinando el pelo y voy a ir a la etx::era

Haizea [Cantando]: == zerbait geltatu zaio, lenbailen sendatzeko besalka bat handia!==

TODOS [Cantando]: ==zerbair gertatu zaio, lehen bait lehen sendatzeko, besarkada handia! =

Irati: ==...aio <...> tzeko | kada handia! =

PROFESORA: Alejandra etorri al da?  
Alejandra: BAI!

PROFESORA: Eta Ane?

Ane: ai

PROFESORA: Hankarekin ane! Aarón, hankarekin! Etorri al zara eskolara?  
Aarón: MEN NA <...> GO

PROFESORA: Eta Maialen?

Matias: BAI!

Alejandra: Yar e etxo a atxo <...> ala<...> txiokolate?\*

## TRANSCRIPCIÓN 5

PROFESORA: Prakak aldatu eta listo

Alejandra: ??? tu edez un txiakurra

PROFESORA: Gorde faborez. Bueno, arratsalde on guztioi!

Maialen: Nozotroz no ???

Todos: Aratsalde on!

PROFESORA: Zer moduz bazkaldu dezue?

Alejandra: =Ondo! =

Matias: =ONDO! =

PROFESORA: Tripa bete dezue?

Todos: BAI

PROFESORA: Aber aber tripatxo horiek...

[Se escuchan risas y ruidos]

Alejandra: Sabes que he comido?

PROFESORA: Zer? Esan; badakizu zer bazkaldu dudan?

Nami: BAI!

PROFESORA: Esan | esan lagunei, badakizue zer bazkaldu dudan? Badakizue?

Matias: Bai

PROFESORA: =Ah ba nik ez, galdetuko diot=, zer bazkaldu dezu?

Alejandra: =Ba nik si=

Maialen: ...

PROFESORA: Arroza?

Alejandra: Eta nik espagetis con tomate

PROFESORA: m:: | eta Noa? Zer bazkaldu du?  
???

PROFESORA: Noa garbantzuak jan ditu

Haizea: Nik patatas

PROFESORA: Ez, ez, ez, eserita gaude

Irati: Nik txaltxi | txitxak

Matias: Y yo vi a come lechugas

???

PROFESORA: Maialen eseri zaitetz, mesedez. Maialen eseri

???

PROFESORA: Zer esan dizula? Zer esan?

Maialen: Caca culo

Wael [cantando]: Lilililili

PROFESORA: Wael ez naiz hasiko Eh | goazen eseritzera <...> Bueno ba nik jan ditut garbantzuak Aita | ez, barkatu, Noa bezala. Norbaitek gehiago esan nahi du zer bazkaldu duen?

Aarón: Ni!

PROFESORA: Zu zer bazkaldu dezu?

Aarón: Ba...

Ibai: Pure eta <...> bainak

PROFESORA: A::m:: Bainak patatakin?

[Ibai asiente]

PROFESORA: Eta postrea? Jan al dezu zerbait? Pentsatu, pentsatu <...> Ane | Ane zuk zer bazkaldu dezu gaur?

(Se pelean dos niñas)

Ane: Eh <...> txitxi::

PROFESORA: Haragia

Ane: Pure::

PROFESORA: Pura

Ane: ea | Txitxia::

PROFESORA: Pura eta haragia | mm...

Ibai: Falta uno!

Haizea [cantando]: Mendigaina suri suri | zodionak zodionak | beltan ditugu gabonak!

PROFESORA: Neguak badakizue zer? Pasatu ziren, eta badakizue? Luginak | joan zirenean neguan sartu ginela?

Haizea: BAI!

PROFESORA: Eta abesten dugu neguan gaudelako: goiko mendian elurra | txuritzen ari da lurra | txuri txuria gailurra | gorri gorria sudurra | Zergatik gorri gorria sudurra?

Beñat: Sergatik hotxa

PROFESORA: Hotza egiten duelako! Oso ondo! Eta guk hotzik es pasatzeko, Ane, zer janzten dugu?

Haizea: Txanoa, bujan... da

PROFESORA: Lepoan? BU FAN DA

Alejandra: Eta txaketa

PROFESORA: Buruan?

Ibai: TXAKETA!

Haizea: TXAPELA!

PROFESORA: Txapela, bufanda...

Beñat: Yo he taido ahí

PROFESORA: Nik ekarri dut, =dago pertxeroan=...

Ane: =Txapela | No:...=

PROFESORA: Gaur ez duzu arratsaldean ekarri?

Alejandra: =Pero no he traido ahola <...> solo he traido godo=

Maialen: Poque no quiero

Luken: Yo he comio yugur

PROFESORA: Mm |ni bezala yogurta! Beñat, zer moduz zegoen menestra? Barazkiena?

Wael: WA:: E:: <...> WA::E::

PROFESORA: Eta patata tortilla? Ona?

Beñat: Ona

Haizea: Bai, ONA

Luken: Bai. ONA

Haizea: Pelo tu no estas en la jangela

Alejandra: Poz mañana yo voy a ir a la jangela

PROFESORA: Bale | Eh Ane, horrela egon behar gara etzanda?

Wael: SI::

Luken: Arendeeño

PROFESORA: Esan

[Le enseña algo que tiene en las manos]

PROFESORA: Ikusten dut. Bueno...

Haizea: Yo mañana tengo el mercau ???

PROFESORA: Bihar larunbata da, eta gaur ostirala, bai? Hasiko gara | bat, bi, eta hiru, kuku, kuku, bi esku ditugu, kiki kiki eskuak itxi

[Empiezan a aplaudir mientras siguen cantando la canción]

Luken: Pedo esta es adrebez

P: Eskuetan behatz txikiena! Lehenengotxu hori, punta behatz hori, beste guztien artean txikia duk hori  
LALALAL bigarrentxu hori punta behatz ohri beste guztien artean alferra duk hori LELELELLE hirugarrentxu  
hori punta behatz hori beste guztien artean luzea duk hori LOLOLOLO laugarrentxu hori punta behatz hori beste  
guztien artean bizkorra duk hori ELELLELELE bostgarrentxu hori punta behatz hori beste guztien artean lodia  
duk hori LULULULULU

Haizea: Ayel he ido a la pistina

PROFESORA: =Atzo=? Bueno, hasiko gara Ulisesekin, ondo eserita eta izena hartuta | poliki poliki goaz...

Noraino joango gara, Aimar?

[Aplausos]

Haizea: UKALONDOLA?

PROFESORA: Iritsi zarete?

Matias: Ni bai

PROFESORA: Ah ba prest gaude orduan!

Haizea: Andeleño!

Irati: Nik ez!

Haizea: Nik ez!

PROFESORA: Sorbaldaraino joan zara!

Ibai: ALA ALA ALA

Haizea: Mi aita | mi aita | mi aita cuando yo le pegoala mano no tiene daño

Jose Miguel: Andereño Eneritz...

Haizea: después de txokala hay que hacer asi

Jose Miguel: las pelotax

Haizea: Hoy voy a la jangela

PROFESORA: Benga...

Haizea: y que bocadillo voy a <...> oye, que esto es mio!

PROFESORA: =Hara hara hara... luken! Luken, ni prest nago ya, ukalondora iritsi naiz=.

Haizea: Y que bocadillo me va a tlael mi madre?

PROFESORA: =Ikusiko dugu...= Bolon bat eta bolon bi sh::, ixil ixil nago ni. Tz, aldatuko dut. Goizean... Kuletu faltsua ikusi dugu, ea.

Alejandra: =Ala=

Aarón: Ba:i etoa dago

Beñat: Kuleto

PROFESORA: Oilo beltza! Perretxiko hauek oilo beltzak dira!

Haizea: Oilo beltza!

PROFESORA: Bai, begira Ulisesen Aurelio Artetaren pinturak ikusiko ditugu. Bale?

Maialen: Luken::

Haizea: Que vaz a ve?

PROFESORA: Aurelio Artetaren pinturak

Haizea: Au | que aurelio::?

Ane: ituak

PROFESORA: Bai, margolaria Aurelio Artetaren pintura hau Euskal Arrantzaleak du izena <...> Pintura figuratiboa da. Bilboko Arte Ederretako museoan dago. Pintura erreallista eta herrikoia da. .

Haizea: Hoy no voy a il a la pistina porque mañana ya he ido a la pistina

Wael: E a me y::o::

P: Emilio Artetaren pintura hau Mirentxu

Alejandra: ???

PROFESORA: Alejandra...! Nami, zarata ez ateratzeko jarri zaitut hor!

Haizea: Mi ama va a zumba con Marisol

PROFESORA: Haizea nahikoa bai? Hasita nago, eh <...> Aurelio Artetaren pintura hau Mirentxu deitzen da. =Eta figuratuboa da=. Bilboko bilduma pribatu batean dago. Pintura errealista eta herrikoia da.

Wael: =Yo y yo <...> yo mañana e oio= <...> yo ma mi::

PROFESORA: Adei zertab zabiltz? Luken, nola gaude eeserita? Wael: Yu ma yo::

Abderrahmane: Me toca Wae::!

P: Aurelio Artetaren pintura hau dultzainako zubia deitzen da. Pintura figuratuboa da. Bilboko arte ederretako museoan dago. Pintura errealista eta herrikoia da.

Haizea: ???

Alejandra: Es mi txokoa

P: Aurelio Artetaren pintura hau Lau belaunaldi deitzen da. Pintura figuratuboa da, Bilboko bilduma pribatu batean dago. Pintura errealista eta herrikoia da.

[Sigue explicando pinturas de Aulerio Arteta]

PROFESORA: Shhhhh... BU KA TU DA.

Haizea: Asi no es

PROFESORA: Zergatik ez? Aizue, belarria zertarako?

Haizea: =Entzuteko!=

Ibai: =Entzuteko=

PROFESORA: Oh... baina garraxia egin beharra dago?

Luken: ENTZUTEKO!

Irati: ENTZUTEKO!

PROFESORA: Oso ondo, eseri eseri.

Alejandra: ANDEREÑO!

PROFESORA: Ez zaude ondo eserita...

Ibai: Nik?

Haizea: =Ni bai=

Irati: =Ni bai=

Luken: =Ni bai=

Haizea: Ez, nik | andereño!

PROFESORA: Bat, bi eta hirugarrena. Sudurra zertarako?

Haizea: UZAINTEKO!

PROFESORA: Eta zer egin behar dugu gure gorputza osasuntsu mantentzeko?

Ibai: Jan askoaskoaskoasko

PROFESORA: Baina gozo gozo gozo asko asko asko ez! Zer jan behar da asko asko?

Hajar: Asko asko asko asko asko

PROFESORA: Barazkiak! BA RAZ KI AK eta?Haragia eta? Arraina! Bai?

Luken: Eh yo he tenio uno de ezo

PROFESORA: Aizue, eta begiak zertarako?

Haizea: Ikusteko!

Ibai: Ikusteko!

PROFESORA: Eta ahoa?

Beñat: Hitx egiteko

PROFESORA: mmm | gozoa, gazia dagoena...

Irati: JATEKO DA!

PROFESORA: Uy | entzuten du tondo ee::

[risas]

PROFESORA: Eta eskuak?

Haizea: Ukitxeko

PROFESORA: Aber.. ukitu lagunei

Ane [haciendo de perro]: Gauau, guau, guau, guau

PROFESORA: Listo, entzun: ya ikasi dugu gure gorputza. Gure burua | besoak eta hankak. A ver besoak gora! Hankak gora! Sabela... Ala, bukatu dugu, bai.

Ibai: Mira que esta haciendo

PROFESORA: Matias... Zaira, Matias ez da etorri baina, Abderrahmane etorri da?

Haizea: Ba:i!

Luken: Ez

Ibai: Ez...

PROFESORA: Goazen zenbatzera... Abderrahmane ez da etorri.

Ibai: Bi <...> eta hiru

PROFESORA: Bigarrena da Matias, goazen jarraitzera. Irati erotti da?

Haizea: BA::I?

Beñat: Hemen dago!

Aarón: Au au au au

PROFESORA: Eta Wael?

Haizea: BA::I!

PROFESORA: Hemen nago | Eta Aitana?

Todos: Bai!

PROFESORA: Aitana ez da etorri, zerbait gertatu al zaio?  
Haizea: Pero si antes ha venido...

PROFESORA: Haizea, goizean etorri da | baina arratsaldean ez da etorri. Bai <...> Luken etorri al da?

Luken [Susurrando]: Bai

PROFESORA: Eta Ibai?

Ibai: Hemen dago

PROFESORA: Na, nago. Nik nago. Haizea?

Haizea: Hemen nago!

PROFESORA: Adei etorri al da?

Maialen: E::z!

Adei: Bai...

Luken: Po yo soy txokoa jajajaja

[La profesora les pide que se sienten]

Ibai: ??? de de el móvil

???

[La profesora va diciendo los nombres de los alumnos que sí han ido a clase y que tienen que colocar sus tarjetas en la foto del colegio] ????

Luken: Adantzazu::

Beñat: Esta one Wael <...> ????

Haizea [cantando]: belarriak entxuteko <...> Ako maite <...>

Ibai: Be:: gi...ak ikuz...teko

PROFESORA: Bi oinak...

Beñat: Ibil...txeko

Alejandra: Haunditzen haunditzen hazi naiz haunditzen tzikiainik

PROFESORA: Listo, lau lagun ez dira etorri!

Beñat: E <...> mi ama pone aquí e | dibujos

[Se escuchan gritos]

Haizea: Yo lo he cogido plimela!

PROFESORA: Gaur ze eguraldi egiten du, Zaira? Jarri...

Matias [Cantando]: Belali..

PROFESORA [cantando]: Entzuteko...

## TRANSCRIPCIÓN 6

Ibai: Ma... que ma ra...pido

PROFESORA: Bi, oso ondo

Haizea: Vamoz a jugal!

[Juegan con pistolas]

Maialen: Mira! Etxe bat...

PROFESORA: Etxe bat, bai. Zurea da? Hor bizi zara zu?

Maialen: Es que tiene que tener un techo pa que no llueva

Alejandra: Ala se ha metido

Maialen: Por aquí, ha subido pol ascensor y ya ha llegado y sa dormiro

Alejandra: Gaitxorik

PROFESORA: Hemen gaude, ez gaude han

Alejandra: Toli andereño

PROFESORA: Uy eskerrik asko, nor da hau?

Alejandra: E txikitin, eta suk am I eta suk amatxo

PROFESORA: Hau amatxoa da handiagoa delako?

Alejandra: Bai mira

?????

Alejandra [asustada]: Me voy al merico...

[Se escuchan ruidos porque están jugando]

Ibai [cantando]: Al merico | al merico yo vengo al merico::

Maialen: He hetzo una casa

Alejandra: Pos yo también tago tagota l voy a hacer una casa <...> Así. En mi casa

Maialen: Arantzazu sa rompido<...> La chica ha subido por las esas y sa rormiro.

Ibai: Toma ???? tu vasa tu | tu edes este

PROFESORA: Ah bale...

Alejandra: Y te ibas al merico

PROFESORA: Eseriko zarete pixka bat? Irati jun pixka bat atzerago lagunei lekua uzteko l eta zuek utziko dezue hori ya? Utzi hori mahai gainean.

Maialen: neresiro ventana

PROFESORA: Nami, ekarriko didazu gorri hori? Borobil gorri hori?

Nami: Regalo

PROFESORA: Zer egingo duzu?

Ane: anumo

PROFESORA: Zer? Ah! Triangelua! <...> triangelu gorria

Ane: ete bololila

Maialen: Voy a abrir la pelsiana <...> Que esta | Que está viendo con los catalejos

Alejandra: Ala! Pum!

Maialen: ALA SA LOMPIDO!

Alejandra: Andeleño tximenea

Haizea: Andereño! Andereño!

Abderrahmane: Y eto

Luken: Que es pa come no es pa tiralo...!

Maialen: Tienen dos pa que no llueva!

Alejandra: Eta ahora esta lloviendo

Maialen: Y sa puesto dos pa que l pa que no se mojen los otlos <...> Ala, sa... sa domido la pistola

PROFESORA: Ala, orain barruan dago, ohe barruan. Gaixorik dago?

Maialen: =Ez=

Haizea: =Andeleño begira! =

Maialen: Que tiene sueño

PROFESORA: Ah logurea dauka | ni baita daukat

????

Aarón [llamando a su amiga]: Zaia

PROFESORA: Zer da hau? Berari galdetu...

Aarón: Un degalo? Pa | pa mi?

PROFESORA: Zer da, Maialen?

Maialen: Casa bat

PROFESORA: Etxetxo bat

Irati: Andereño..

Haizea: Este regalo pa quien es?

Alejandra: Andereño!!

Luken: Arendeño | ete regalo pa quien es?

Abderrahmane: Andeño..

Maialen: Ay, se ma caído

Alejandra: Ota ves esta lloviendo::

[Matias canta pero no se entiende lo que dice]

Ibai: Hay que encender la chimenea ???

Ane: Aala io ae

PROFESORA: Txisa egin duzu?

Alejandra: bai

PROFESORA: Oso ondo

Alejandra: Lau lau lau, sadina bakalau!

Maialen: Yo también voy a hacer

Alejandra: Tu no sabes::

????

Matias: Bat bat bat badandan i::ili bat tadandan i::ili hidu hidu kompañe i::

Alejandra: Lau lau lau, sadina bakalau!

Ane: mira?

????

Alejandra: tayudo?

PROFESORA: Begira lagunak, begira, lehen karratu forma azaltzeko esan siot Alejandrari eta karratu formakoaz ekarri di...

Alejandra: Andereño...

PROFESORA: Alejandra, lehen karratu forma ekartzeko eskatu dizut eta begira zer ekarri didazun, borobila ezta?

Ane: AI

PROFESORA: Bai, begira zeinek dauka karratu forma!

Ibai: Ez un degalo

PROFESORA: Lagunak, zer forma dauka hau borobila ala karratua?

Beñat: ???

PROFESORA: Zer esan dizu? Tzz | tz | zatozte

Maialen: kadatua

PROFESORA: Hau da triangelua bihotza! Hau eta hau berdinak al dira?

Ibai: Ka <...> karratua!

PROFESORA: Ahh... karratu formakoa!

Wael [llamando a Aimar]: Ima::

Luken: Aredeño Eneritz eto ez un degalo

Nami: Aneneño Nu | pa

PROFESORA: Nuba da, bai. Bi nuba

Ibai: Dame un::o, dame uno, dame

Ane: Ay

Nami: Nuba, Nuba, Nuba <...> Bi

???

Abderrahmane: Aeño, aeño

Ane: ane anunanuna

PROFESORA: Ez, zu zara arduraduna?

???

[Quejidos y gritos]

Ibai: Donde ezta el legalo?

Luken: Ta ahí ta aquí

Zaira: No eh, no ha cogió la ande::ño

Beñat: Luken! Ezta arebes

## TRANSCRIPCIÓN 7

Matias: HAIZEA HAIZEA <...> no me a la mano

PROFESORA: Goxoa dago? Goxoa dago?

Matias: No me das la mano?

Haizea: NO!

Luken: Ago gozoa

???

Matias: Dejara abierta!

PROFESORA: Goazen borobila egitea!

Haizea: ANDEREÑO!

PROFESORA: Mantala lotuta Zaira eta Aarón. Aimar, txamarra kendu behar duzu. Goazen borobilerara mesedez. Aitana | Noa | Nika gauzak hiru aldiz ya ez ditut esan nahi e | asike egin kaso lehenengoan | Oso ondo Maialen, zoragarri. Amantala lotu mesedez. Wael goazen, bagoaz. <...> etorri maitia. Borobilerara mesedez...= Zaira eta Aarón eseri aulkian amantala lotzera=.

Luken: =Hau ze da? EZKUA?=  
Haizea: Uno, dos y tres <...> ALEJANDRA!

<...>

Luken: Eto eta odenado eto ???

Ane: Oztidala oztidala

PROFESORA: Gaur ostirala da, bai.

???

Alejandra: Me voy a disfrazar mañana de BRUJ::A!

PROFESORA: Bai, sorginaz. Baina zu ya zea sorgina eh, ya zea sorgina...

Alejandra: BRUJA BRUJA BRUJA!

PROFESORA: Ah bai | venga Matias, jarri korroan

???

PROFESORA: Aizu, Aimar l etorri mantala lotzera <...> Hau oso ondo. <...> orain mantala lotu behar dugu.

???

PROFESORA: Bueno, prest gaude? Eskuak gora. GORA!

Ane: Gura

PROFESORA: Eskuak behera... BEHERA!

Ane: Beta

PROFESORA: Eskuak gora bera gora bera gora behera BAI! Egun on guztioi!

Matias: NON!

PROFESORA: Egunon Matias!

Luken: Egun on Eneditx

PROFESORA: Egun on, Nami!

Todos: Egun on! Egun on!

P: Egun o guztioi. Hasiko gara korroan? Denok atzera, goazen. Korro korro korroan jolasean ta kantuan =korro korro korroan orain dira bai kontuak= Tzz beste aldera l jiratu robotak bezala pim pim pim pim pim pim l Korro korro korroan jolasean ta kantuan korro korro korroan orain dira bai kontuak. Ea hanka puntak Hanka puntaz ukituaz BAT BI HIRU behatz puntaz kolpatuaz BAT BI HIRU

[Mientras la profesora canta se escuchan bastantes ruidos y voces de los niños]

Alejandra: =Pod aquí no pod afuera no pod adentro=

Ane: BAT BI...

PROFESORA: Belaun gainaz ukituaz

Aarón: Jaira eantate

PROFESORA: Ukondoaz kolpatuaz BAT BI HIRU <...> Sudur puntaz kolpatuaz BAT BI HIRU belarriaz ukituaz BAT BI HIRU <...> ipurdiaz kolpatuaz BAT BI HIRU eta txiribuelta atzera atzera atzera...

Ane: Ay ekua:!!

Matias: Dame da mado

PROFESORA: Noren eskua da hau?

Alejandra: que yo echio:!!

PROFESORA: Egun on Ibai!

Maialen: ADANTZAZU! Nik con Adantzazu

PROFESORA: A ver l atzo Hajar izan zen arduraduna, bai? <...> Atzo osteguna izan zen eta euria egin zuen ???

Haizea: Eta gaur!

PROFESORA: Eta gaur!

Alejandra: Peo que ahoda no he ditzo abderaman!

Irati: Sabbes andereño? que ayer a: ??? y casi lloida

PROFESORA: A:: joan egin zaio aterkia? Haizeak eraman zion aterkia!

Irati: Cazi

PROFESORA: Ia-ia

PROFESORA: Bale... eta euria nondik egiten du?

Matias: Zedutik!

PROFESORA: Goitik.. Zerutik behera [cantando] klin klan klin klan euri tantak euri tantak EZ DET ENTZUTEN! klin klan klin klan euri tantak kalean!

Todos: Kli klan kli klan eudi tantak kalean

PROFESORA: Zerua ikusten badezue? Grisa grisa dago, lainoz Beteta dago, hodei pilo bat daude eta euria ari du. Bai | Zaira ipiniko duzu txartela? Bat jartzeko? Goazen borobila egitera Irati borobila egitera! Ane borobilera | Abderrahmane borobilara!

Matias: mañana soy arduraduna...

???

PROFESORA: Eseri, bai?

Luken: Que ezta poniendo aquí a mano

PROFESORA: Ba esan.. begira begira, borobil handia =zertarako zertarako?= Denok jolasteko!

Haizea: Zedtalako zedtalako

Luken: Denok jolasteko

Matias: baduda

Todos: xup xup

PROFESORA: Uy begira nortzuk gauden barruan biok gaude! Irati eta nik | kanpora, Irati

Haizea: Baino Idati ez da adudadun!

PROFESORA: Ay orduan, zein geratu da uztailaren barruan? Borobilaren barruan?

Matias: Andereño Eneditx!

PROFESORA: Zenbat pertsona?

Matias eta Haizea: BAT!

PROFESORA: Ba txalo bat, banoa kanpora.. eta orain zenbat geratu dira barruan?

Matias: Zelo!

PROFESORA: Zero patatero. A ver | aber aber <...> aber

Luken: No tengo nadie

PROFESORA: Nami...

Luken: Zeo patateo

Haizea: Hay alguien ahí!

PROFESORA: Ikusten zaitut <...> Uy, eta orain zenbat daude?

Todos: Bat

PROFESORA: Ba txalo bat <...> Uy orain berriro bat, baina desberdina, ba beste txalo bat...

Luken: Zeo patateo

PROFESORA: Bat jun eta beste bat etorri... <...> Uy, Ane, Ibai eta Matias | hiru lagun uy laugarrena, bat bi hiru lau uy bost. Bat gehiago BAT BI HIRU LAU BOST, uy BAT BI HIRU LAU BOST SEI ZAZPI ZORTZI

[Se meten todos dentro del círculo]

Alejandra: =LAU LAU LAU saldina bakalau=

PROFESORA: Itxaron itxaron | zenbau behar ditut | geldi, geldi BAT, BI, HIRU, LAU, BOST, SEI, ZAZPI, ZORTZI, BEDERATZI I HAMAZAZPI LAGUN! Hara hara!

Ane: Ala, yo li

PROFESORA [cantando]: Bat bi, hiru, lau, bost, sei, zazpi, zortzi, bederatzi hamar hamaika hamabi, hamairu hamalau, hamabost, hamasei, hamazazpi. Baina zeintzuk ez dira etorri eskolara orduan? Ez da etorri Hajar?

Haizea: E l ta Wael...

PROFESORA: Wael ez da etorri?

Ibai: Bai::

PROFESORA: Ah l bat gehiago. Hemezortzi! Eta Abderrahmane etorri da eskolara?  
Todos: BAI!

PROFESORA [dando dos golpes en el suelo]: Abderrahmane esan

Ibai: Que haze eto aquí

Alejandra: Bai etoli da!

PROFESORA: Hemen nago <...> eta Irati?  
Haizea: BAI!

???

PROFESORA: Ez da entzuten, Irati!

Irati: Hemen nago...

PROFESORA: Jose Migel etorri al da?  
Todos: BAI!

PROFESORA: Eta Wael?

Haizea: Ba:i...!

PROFESORA: Eta Aitana? Esan hemen nago! Luken?  
Luken: Ba:i...

Alejandra: Yo he venio con laita y con lama

PROFESORA: Heman hankakin! Aitana? Esan bestea bezala: Hemen nago! Eta Haizea?

Nami: Adantzazu, Adantzazu tata

PROFESORA: Tarta, bai. Eseri hemen, benetan eh | DEMONTRE! Eserita gaude ya <...> Haizea zu eseri

Haizea: Eh yo quielo alau de Alejandra

PROFESORA: Ba eskatu, esan: Ibai utziko didazu bere ondoan? <...> =Zaira, nahikoa duzu eh= <...> Aarón zaude hemen!

Haizea: =????=

Luken [chinchando a su compañero]: Te he quitau tu zitio...

???

Ane: y a la gagala saietala gala

Irati: Zi ya no quiele pues...

???

Ibai: La Salle txa txa txa La Salle txa txa txa

Luken: No me v::e?

Beñat: La Salle txa txa txa

Luken: Que no hay nagie

PROFESORA: Adei etorri da eskolara?

Todos: BA::I!

PROFESORA: Eta non dago?

Haizea: HOR::!

PROFESORA: Ba nik ez diot ikusten...

Abderrahmane: ???

PROFESORA: Uy eta zer abderrahmane? Egon | eta Noa?

Nami: BA::I!

PROFESORA: Ishag etorri al da?

Todos: EZ!

PROFESORA: Ay ama | ez da etorri | zerbait gertatu zaio gaixorik dago eta | ANE!

Irati: Mañana yo etaba malita y no he iro a cole

Haizea: ohe baluan dago, aitatxok eman dio esnea eta ezitia, lehen baitlehen sendatzeko besalka bat haundia!

Todos [mientras aplauden]: BAT BI HIRU LAU BAT BI HIRU LAU BOST SEI ZAZPI BOST SEI ZAZPI, EUS...KALDUNAK <...> IRABAZI <...> IRABAZI AURRERA!

PROFESORA: Nami etorri al da eskolara?

Todos: BAI!

PROFESORA: Eta Hajar?

Todos: Bai...

[Haja da dos golpes con los pies]

PROFESORA: Hemen nago, ONDO! Aimar etorri al da?

Todos: Bai!

PROFESORA: Gure arduraduna da gaur baina fundamentu gutxikin etorri da gaur <...> zatoz niri eskua ematea mesedez

Luken: Arendeo Eneritz...

PROFESORA: Alejandra etorri al da gaur eskolara?

Todos: Bai!

PROFESORA: Eta Ane?

Todos: Bai! Mahaiaren azpian dago etzanda... mahaiaren azpian... Aarón etorri al da eskolara gaur?

Aarón: BAI! Hemen dago

Luken: Ez dago eseri...

PROFESORA: Prest? Ondo. Maialen etorri al da?

[Siguen pasando la lista]

PROFESORA: Bakarrik ez da etorri Ishag. Beste guztiak etorri gara eskolara.

Maialen: Bai

Luken: Eta adantazu

Alejandta: Hemen nago

PROFESORA: ONDO!

Alejandra: Ba dago txikia bat | txikia txikia

PROFESORA: Begira, astelehenean lainotuta zegoen, asteartean neuria, asteazkenean ere bai, ostegunean ere bai, eta gaur ostirala <...> zer jarriko degu?

Ibai: Eulia!

PROFESORA: Hau ez, ezta?

Nami: E::Z!

PROFESORA: Ay | a ver zein ateratzen den uy hau bai ezta?

Ibai: Bai

Haizea: bai

Beñat: Eta loz doz ezta <...> ahí

Alejandra: Pues yo he visto arduradun

Haizea: Pos yo no he visto nieve

Alejandra: pos yo si, en el bar cuando me iba = y luego he tocau la campana y he comio tortitas de txokolate y ag::ua y luego con ezo todoz loz colores=

PROFESORA: =Euria mendian, euria atarian, ez bustitzeko aterki txikia edo aterki handia= esan lagunei eseritzeko Ulises egiteko

Haizea: Eta lehenengo leloan?

PROFESORA: Ba begira, ipotxak eseriko dira

Matias [cantando]: Ipotxak gara Ipotxak gara lehenengo lerroan eseliko gala

Alejandra: Goran ipotxak goran ipotxak

PROFESORA: Ezetz, ezetz Aimar, mantala lotu behar duzula eta gero jolastuko dugu

PROFESORA [Cantando]: BAT BAT BAT BART PARRANDAN IBILI BART PARRANDAN IBILI, BI BI BI EZ NAIZ ONDO IBILI EZ NAIZ ONDO IBILI lotu amantala Wael | hiru <...> kometak, eta laugarrenean txoimaloak. E aba!

Matias: Wael, Haizea...

Alejandra: Oye l que aquí no eles tu!

Beñat: oto txosak

????

PROFESORA: Luken maitia zu hirugarrenean

Luken: men? Men? Men? Emen? Emen?

PROFESORA: Ni Eneritz naiz, orain zuek esan behar dezue. Ni l bakoitzaren izena, bale | Ni, nire liburua, nire bekainak, nire masaiak, nire lepoa nire besoak, nire bularra, nire sabela, nire iztarrak, nore hankak, belaunak, eta nire oinak | Prest? Ea zuek ere egiten dezuen! Bakoitzak bere izena, eh?

Alejandra: Y voy a ir mañana a la jangela... ???

<...>

PROFESORA: Nire besoak | nire belaunak | Aimar ez zara saiatzen ari | eta nire oinak <...> Eseri zaitetze hastera goaz!

Alejandra: Hemen ipotxak!

PROFESORA: Bai, zoragarri

Alejandra: Eta hemen goran ipotxak y vamos a hacer lanak a que si? A que vamos a hacer lanas andereño aquí arriba?

PROFESORA: Prest? Ane!

Luken: es que mira se cai

???

PROFESORA: Lortu duzu, oso ondo. Laguntza eskatu duzu eta lortu duzu

Maialen: Andereño ez ikusten!

Luken: Que no veo!

PROFESORA: Begira! Ea asmatzen dezuen lagunak. Aldatuko ditut perretxikoak mm | atzo hau jarri genuen begira! Abderrahmane, adi. Hau kuleto faltsua da. Perretxiko hau kuleto faltsua da

Nami: Aanon

PROFESORA: Gaur Ulisesekin ikusiko dugu l eseriko zea? Van Gogh-en irudiak

Wael: Alon,Alon

PROFESORA: Oso gaizki hor, ez duzu oso ondo ikusiko <...> zure taldekoak hor daude. Hasi eta bukatu harte | Aarón etorri nire ondora favorez.

[La profesora empieza con la explicación]

Maialen: Hemen ez Alon, ni nago!

PROFESORA: Maialenen ondoan, Aaron.

[Sigue con la explicación]

Wael: Qué...ta Nami <...> No Nami mio | Nami mio

Luken: Peo a que edes mi amigo

Nami: Mi amig::o

[Sigue con la explicación]

???

Nami: Da...me la jjen

Matias: Y | Y la de mi tia, se llama Blu <...> Ez ikusten...

???

Wael: Ya ni ya ni

???

PROFESORA: =Orain bai, bukatu dugu=

Haizea: =Bukatu dugu?=  
Nami: Katu katu katu, Ulises da bukatu

Todos: Katu katu katu Ulises da bukatu

PROFESORA: Orain | zuk ba al dakizu zer den karratu bat?

Wael: E...ne...ni...zi!

Luken: U! U!

PROFESORA: Ah bokalak? U-rekin egiteko? A, E, I, O, U

Todos: KUTU KUTU KUTU ULUSUSU DU BUKUTU

Luken: Ahoda A!

Ane: A!

PROFESORA: Ekarriko didazu karratu formakoa den zerait? A ver zer ekartzen didan

Alejandra: Txikia

PROFESORA: I? Txikia? Benga ba, i-rekin

Todos: kiti kiti kiti ilisis di bikiti

PROFESORA: Eta orain?

Nami: Kadatua da

Haizea: O!

PROFESORA: O-rekin!

Todos: koto koto koto olosos do bokoto

Wael: Adó a...aquí::

Haizea: poque tu me estas poniendo...

Nami: Adón

Ane: Goría... bolo...

Ane: Goría... bolo...

## TRANSCRIPCIÓN 8

[Se escucha un vídeo de Pic y Puc]

PROFESORA: Ze ona!

Matias: Ota vez ez

PROFESORA: Ez duzu nahi berriz ikusi?

Luken: Ni b::ai

Nami: E ba | lo | ia

Haizea: e:: | e:: | elaldoia dantzan asi da

Matias: Ze l zenak

[La profesora cuenta el cuento de Pic y Puc mientras se escucha a uno de los alumnos cantando de fondo]

PROFESORA: Honek arraultzaren bila joan da, honek | ditu, honek frijitu eta honek gatz pixka bat bota eta honek den dena zurrupatu.

Ibai: Ez dut ikusten

Haizea: Ez dut ikusten!

PROFESORA: Lasai maitia, entzun: lehenengotxu hori, =punta behatz hori, beste guztien artean txikia= da horia LALALALALAL bigarrentxu hori, punta behatz hori, beste guztien artean alferra da hori LALALALAL Hirugarrentxu hori, =punta behatz hori=, beste guztien artean luzea da hori LALALALALA laugarrentxu hori, punta behatz hori, beste guztien artean azkarra da horie LALALALA =bostgarrentxu hori=, punta behatz hori, beste guztien artean lodia da hori LALALAL

Haizea: =Behatx hori=

Wael: =Ay Aló::n..=

PROFESORA: Ni laguntzaile bat behar dut, zatoz nirekin, laguntzera...nire ondoan eseri, hemen. Ez? Bueno, goazen gure masaje bat ematera gure aurpegian! AY AY AY gure gorputza maitatu behar dugu! Hasiko gara kopetan | beste aldean | sudurran | bekainak | masaiak

<...>

Haizea: Golila

PROFESORA: Gorila bat bezala, bai. Eta gure gorilak nola egiten du? Horrela? Mingaina ateratzen du, eta mugitzen du mingaina alde batera <...> bestera

Matias: Y gero asi...

PROFESORA: Eta bularrean...

<...>

PROFESORA: Wael mesedez, hasita gaude lanean eh

Wael: Alón

<...>

PROFESORA: Bueno, harri bat, esta beste. Harri honetan nor bizi da?

Todos: P:IC

PROFESORA: Eta bestean?

Todos: PUC

PROFESORA: Eta beraien artean nola portatzen ziren?

Maialen: ???

PROFESORA: A bai? Baina lagunak ziren ezta?

Haizea: BA::I

PROFESORA: Eta lagunak zirenez batzuetan...

Maialen: POZIK!

PROFESORA: PIC eta PUC lagunak ziren. Eta batzutan laztandu | =laztandu egiten ziren= maitia maitia eta beste batzuetan borrokan ibiltzen ziren, beste batzuetan bata bestearen atzetik korrika korrika korrika =PUC PICen atzetik= eta PIC PUCen atzetik baina gehien gustatzen zitzaiena lanean ibiltzea zen, =beraien mailuekin=. TIKI TAKA TIKI TAKA HARRI ETA ARROKETAN MAILUA ETA ZINTZELAKIN IPOTXAK LAN ETA LAAAN BATZUTAN AZKAR ETA BESTE BATZUTAN PATXADAZ <...> baina badakizue zer egiten dute beraien lagunak joaten direnean bixitan? =TXUP ezkutatu egiten dira=. Zergatik ote?

Matias: =Boroka=

Ibai: =Miau, miau=

Wael: =Adón=

Alejandra: Iotxiak

<...>

PROFESORA: Benga goazen presta gaude. Bolon bat eta bolon bi egingo dugu eta hasiko gara Ulisesekin. Nora zoaz? Noraino joango gara?

Beñar: ukalondola

PROFESORA: Ukalondoraino, bagoaz, Ane prest! Bagoazela.

Alejandra: ???

PROFESORA: Poliki poliki goaz...

Wael: Alon <...> Alon

PROFESORA: Ukalondora iritsi naiz!

Matias: Eta ni

Alejandra: Nik e::

PROFESORA: Prest gaude? Bat, bi eta hiru | hasi. Bolon bat eta bolon bi, ixil ixil nago ni begiak nola?

Alejandra: Irekitak

PROFESORA: Belarriak?

Maialen: Ondo i...ekitak

PROFESORA: Ahora? <...> Itxita eta ipurdia? Ondo ondo itxatxita hastera noa, Gaue Van Gogh ikusiko dugu

[Empieza con la explicación]

PROFESORA: Begira gaur ipotxen taldekoa zara eta bigarren lerroan egon behar zara eserita

Wael: Alón Alón <...> ta e ta e ta e txamu <...> don::e

[Se escuchan ruidos mientras la profesora continua con la explicación]

PROFESORA: Bukatu dugu lagunak? Txintxo txintxo egon zarete. Prest?

Todos: Katu katu katu Ulises da bukatu <...> E aba, gaurko lana zein den azalduko dizuet.

Wael: Alón

## TRANSCRIPCIÓN 9

PROFESORA: Etorri maitia, eseri denok, eseriko gara hemen ikustera

Nami: Adantasu tata

PROFESORA: Bai, begira zer ekarri duen, hau zer formatakoa da?

Ibai: BOROBILA!

PROFESORA: Pasatu lagunari eta esan ikusi ikusi!

???

PROFESORA: Zer zenbaki da hau?

Nami: Ba::

PROFESORA: Baina eskatu al diozu lagunari?

Matias: Es que ma puezto azi

PROFESORA: =Ez zara bakarra, eseri ondo...=

Alejandra: Andereño! Andereño!

PROFESORA: Etorri eseritzera

Ibai: Egun on

Hajar: Egun on

PROFESORA: Egun on esango diegu lagunei oso ondo. Ikusi ikusi, zer formatakoa da hau?

Aarón: BODOBILA

PROFESORA: Erakutsi Lagunari eta esan begira zer forma daukan hau!

[Se ponen a jugar]

PROFESORA: Joe | benetan ez gara orain horrela ibili behar | Nami zutitu zaitez.

Nami: N::o

Alejandra: Eto no ez

???

[La profesora les echa la bronca]

PROFESORA: Hau da bat, ezta? Eta beste hau ze zenbaki da?

Haizea: =Bi::=

Matias: =Bi=

Ibai: =Bi=

PROFESORA: Uy zein ondo, ya ikasi ditugu guk zenbakiak eh!

Alejandra: Sa caído

PROFESORA: Bota dut eh

Abderrahmane: Abe

???

Wael: Quez et::o?

PROFESORA: Ikasteko da | ikusi eta ikasteko

Wael: Quez et::o

PROFESORA: Erantzun lagunak, galdetu du: zer da hau?

???

PROFESORA: Ane | zure lagunak gauzatxo bat eman nahi dizu baina ez daude adi <...> Aitana esaiozu eske ez du ikusten, esan orduan, ikusteko: Ane hartu

Aitana: Ne hatu

PROFESORA: Zer formatakoa da hori Ane?

Ane: ...

PROFESORA: Zer zenbaki da hori Wael?

Haizea: =Bat=

Ibai: =Bat=

Wael: i::

PROFESORA: Begira Wael, begira | berdin berdinak dira. Bat bat bat bart parrandan ibili bart parrandan ibili | eta hurrengoa?

Haizea: =bi bi bi e naiz ongo ibili=

Matias:=eao:: i::=

???

Alejandra: Ala!

PROFESORA: Zer da hori?

Alejandra:= Bodobila!=

Maialen:= Kadatua...=

PROFESORA: Karrantua!

Haizea: ANDEREÑO

Aarón [cantando]: =Amarillo!=

Haizea [cantando]:= Amarillo! Amarillo!=

???

Ane: Ni bolobila aigolia!

[Siguen cantando la canción]

Haizea: Bo::dobila:: bodobila::!

PROFESORA: Aiba eta zer koloretakoa?

Haizea: holia!

PROFESORA: Nola?

Haizea: Horia:!

PROFESORA: Aizuek, lau pauso atzera lagunei lekua uzteko

???

Ibai: Bat, bi hiru eta lau!

Haizea: ANDELEÑO