

PODCASTS Y A HABLAR POR HABLAR: CÓMO SE PIDE Y SE PRESTA AYUDA EN UNA INTERVENCIÓN DE ELE

Du-Lu Hsiao

Universidad Nacional de Taiwán

Resumen

El presente estudio tiene en consideración el potencial que ofrecen los *podcasts* en una clase de conversación de ELE nivel B1 para incrementar la participación y la interacción entre los estudiantes. Concretamente, se emplea un *podcast* del programa *Hablar por Hablar* a modo de *input* para observar y explorar los momentos en que se demandan y se prestan ayuda entre los participantes. Estas observaciones se recogen en fragmentos que han sido transcritos previamente. Según los resultados preliminares, los interlocutores intervienen durante las interacciones en momentos significativos de pausas silenciosas y llenas. Además, se observa que la demanda de ayuda y el ofrecimiento de ella surgen cuando ambos ven que la fluidez de la conversación se estanca. Vemos que la lengua empleada en los momentos de demanda-ayuda puede ser tanto español como chino-mandarín.

Palabras clave: ELAO, podcasts, TIC, web 2.0

Abstract

This study sees the potential of podcasting to increase participation and interaction among students from Spanish Second Language conversation class level B1. Specifically, it employs one podcast from the radio program *Hablar por Hablar* as an input to observe and explore the process during the discussion that requires students to help and be helped. These observations are collected in fragments which have been transcribed previously. According to preliminary results, the participant gives help during significant silent pauses and when they use gestures, giggles and other paralinguistic signs. It is apparent that the demand and offer for help arise where both interlocutors see that the flow of the conversation is altered. We see that the language used during demand for assistance process can be in both Spanish or in Mandarin.

Keywords: CALL, podcasts, ICT, web 2.0

1. Introducción

El uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) como los *podcasts* en clases de lenguas extranjeras sigue siendo un reto y una oportunidad para muchos de los profesores que impartimos Español como Lengua Extranjera (ELE). Es una oportunidad porque hay estudios que consideran que este material digital beneficia comprensión auditiva y la expresión oral de los estudiantes de lenguas extranjeras (McBride, 2009; McQuillan, 2006 y Thorne y Payne, 2005). Es un reto porque, sin una integración coherente o sin un marco didáctico, puede llegar a convertirse en lo que McQuillan (2006) llama “old wine into new bottles” (p.18). Estas dos cuestiones se tienen en cuenta en el presente estudio para alcanzar el siguiente objetivo: identificar y analizar el proceso de interacción entre los alumnos taiwaneses de ELE después de haber escuchado un *podcast*, especialmente en los momentos de demanda de ayuda recíproca y el ofrecimiento de ella, entre otros.

Para llevar a cabo dicho objetivo, se han seguido una serie de pautas que nos han servido para alcanzarlo. Tras la introducción, en el *Estado de la cuestión*, tratamos los conceptos más importantes que nutren la construcción de una base fundamental. A continuación exponemos el *Objetivo* del estudio. Seguimos con la *Metodología* para presentar el método utilizado para la realización del estudio y el proceso de elaboración de la herramienta de recogida de datos. Después pasamos a los *Resultados / Análisis de los Datos* donde analizamos y presentamos los resultados de los datos obtenidos. Posteriormente, en la *Discusión* será el momento en que discutiremos los resultados. Por último, en las *Conclusiones* intentaremos responder a nuestros objetivos. Finalmente, encontramos la *Bibliografía* y *Anexo*.

2. Estado de la cuestión

2.1. Los Podcasts y el contexto social

Para los editores del *New Oxford American Dictionary*, “Podcasts” fue la palabra del año 2005¹ en Estados Unidos. La palabra fue elegida como reflejo del aumento de archivos digitales de audio en Internet de diversa índole que pueden abarcar temas tan variados como educación, recetas de cocina, conversaciones, notas culturales, música, textos literarios, vocabulario, ejercicios de comprensión, etc. En un estudio mercadotécnico realizado por Lewin (2009) el número de usuarios de *podcasts* a nivel mundial en 2009 sobrepasó los 17,4 millones y se estima que para el 2013 la cifra alcance los 37,6 millones de usuarios. En noviembre de 2012, una búsqueda a través de Google ofrece 130 millones de entradas con el término *podcast*. Edirisingha et al. (2007) atribuyen la popularidad de esta herramienta Web 2.0² principalmente a tres tendencias que favorecen su crecimiento:

First, it is being used increasingly as a supplementary or alternative means of delivering content by the media... A second supportive trend for podcasting is the increase in MP3 player ownership and the use of MP3 player to listen digital sound... A third supportive trend for podcasting is the increasing availability of free software and tools to create podcasts and distribute them on Internet, and to download and playback on MP3 players (p.88).

Ante este marco, cabe preguntarse: ¿qué entendemos por *podcast*? Este neologismo está formado por dos palabras: *ipod* y *broadcast*. *Wikipedia* lo define como una distribución de archivos multimedia (normalmente audio o vídeo, que puede incluir texto como subtítulos o notas) mediante un sistema de redifusión (RSS) que permita suscribirse y usar un programa que lo descarga para que el usuario lo escuche en el momento que desee. Esta idea de distribuir archivos de audio por Internet no es nada novedosa, de hecho las descargas de audio siempre han sido una práctica común y corriente. Lo que diferencia el *podcast* o *podcasting*³ del resto de archivos digitales de audio o video es “the ease of publication, ease subscription, and ease of use across multiple environments” (Campbell, 2005: 34).

¹ Ver más en <http://news.bbc.co.uk/2/hi/technology/4504256.stm>.

² Anderson (2007) describe la Web 2.0 como “a more socially connected web in which people can contribute as much as they can consume” (p.4).

³ Trataremos en este estudio la palabra *podcast* como un sustantivo y *podcasting* como un verbo.

En otras palabras, con la ayuda del *Really Simple Syndication*⁴ (RSS), el usuario puede recibir y descargar de forma automatizada los episodios de *podcasts* más recientes y escucharlos en un ordenador o en un reproductor MP3.

Jordan (2007) denomina este proceso como “the ability to be syndicated, subscribed to, and downloaded automatically when the content is added” (párrafo 3). En palabras resumidas de Rosell-Aguilar (2009) los *podcasts* son “a series of regularly update media files that can be placed on a number of devices and are distributed over the Internet via subscription service” (p.4).

2.2. Los *Podcasts* y el aprendizaje de lenguas extranjeras

Debido a su desarrollo continuo y a su creciente importancia en el contexto social y académico, la Web 2.0 ha comenzado, sin duda, a ocupar un sitio relevante en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, aportando oportunidades únicas en su proceso. Estas herramientas digitales como las wikis, los blogs y los *podcasts* están ganando cada vez más terreno dentro de las aulas de lenguas, lo que demuestra su potencial para incrementar el *input*, el *output*, la interacción y la participación en parejas, factores importantes en la adquisición de lenguas extranjeras (Gass, 1997; Krashen, 1985; Long, 1996; Lord, 2008; Swain, 1995; Van Patten, 2003).

En el particular caso de los *podcasts*, Godwin-Jones (2005) considera esta herramienta digital como una tecnología rompedora, ya que supone: “new and different ways of doing familiar task, and in the process, may threaten traditional industries” (p.9). También se la ha visto como una fuente para difundir material auténtico dentro y fuera de clase, para la práctica de la comprensión auditiva y la producción oral (Ducate y Lomicka, 2009; Fernández, 2011; Godwin-Jones, 2005; Lord, 2008; McBride, 2009; McQuillian, 2006; O’Byrne y Hegelheimer, 2007; Rosell-Aguilar, 2007; Sze, 2006; Thorne y Payne, 2005).

Thorne y Payne (2005: 385) señalan que los *podcasts* pueden ser vistos “as another avenue for providing language learners with access to diverse authentic materials”. De igual modo, Beare (2006) cree que los *podcasts* proporcionan acceso a los estudiantes de lenguas extranjeras a fuentes auténticas de audio de casi todos los géneros y que, por tanto, “teachers can take advantage of podcasts as a basis for listening comprehension exercises, as a means of generating conversation based on student’s reaction to podcasts” (párrafo 2). Además de brindar a los aprendices material auténtico en las clases de lengua, el *podcasting* saca provecho de “leverages habituated behavior: many students already own portable mp3 players and routinely download content that they listen to during downtime or transition time between activities” (Thorne y Payne, 2005: 386). Asimismo, hay estudios que apuntan a los *podcasts* como un potenciador para promover la comprensión auditiva en los distintos niveles de lengua, entendiéndose como un andamiaje para que los estudiantes de un nivel de lengua puedan apoyarse en algo tangible y alcanzar el siguiente nivel de comprensión. McQuillian (2006) cree que la producción y construcción de los *podcasts* es ideal para que los estudiantes de nivel intermedio puedan mejorar su comprensión auditiva y alcanzar el siguiente nivel de esta destreza:

I see the podcasting as the key to helping second language students who have reached an intermediate level of fluency through taking a few courses in the school... By providing lots of easy, intermediate listening material that students enjoy, podcasting can take those student to a more advance level (p.18).

⁴ Ver más en Winner, D. “Payloads for RSS”.

McBride (2009) también subraya la importancia del material auténtico de audio argumentando que los estudiantes de lenguas extranjeras, cuando escuchan *podcasts* auténticos, responden a una serie de preguntas que activan de modo descendente (*top-down*) su comprensión auditiva. Estas preguntas pueden referirse a la información básica del *podcast* (tema, presentador, lugar, etc.).

También sugiere que realizando dictados y repeticiones con los *podcasts* puede favorecerse el desarrollo de la comprensión auditiva de modo ascendente (*bottom-up*). No obstante, a pesar del potencial que puede tener el material auténtico en clases de lenguas, Rosell-Aguilar (2007) apunta en uno de sus trabajos, donde analiza y evalúa los *podcasts* en Internet, que gran parte de este material digital disponible carece de un diseño metodológico y, por tanto, “having the technical know-how does not necessarily imply a pedagogic know-how” (p.486). Concluye que al igual que en las primeras fases del Aprendizaje de Lenguas Asistido por Ordenador (ALAO)⁵, la mayoría de los *podcasts* se centran en los aspectos tecnológicos y se alejan de los problemas pedagógicos.

McQuillan (2006) también menciona que, como cualquier tecnología emergente utilizada con el fin del aprendizaje de lenguas, siempre existe el riesgo de reproducir lo habitual con las tecnologías existentes. Esto es lo que él llama “old wine into new bottles” (p.18). De alguna forma esta situación podría acuñarse a la célebre frase lapidaria “que todo cambie para que siga igual”, aludiendo sobre todo a replicar lo nuevo con lo viejo. Haciéndose eco de esto, Rosell-Aguilar (2007, 2009) y O’Byrne y Hegelheimer (2007), argumentan que el potencial y la efectividad de los *podcasts* en clases de lenguas extranjeras dependerán siempre de los objetivos de la instrucción y abogan por la construcción de *podcasts* pedagógicos para la enseñanza de lenguas.

3. Objetivo del estudio

El objetivo principal de este trabajo es identificar, observar y analizar el proceso de interacción entre alumnos de ELE después de haber escuchado un *podcast* del programa *Hablar por Hablar*. Es un estudio dentro de un contexto de no inmersión lingüística. Para alcanzar este objetivo se tienen en cuenta las ideas y teorías descritas en el apartado anterior, como las características que pueden aportar las herramientas Web 2.0 al proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras en general. Así pues, si nuestro trabajo es analizar qué procesos de interacción se dan en este contexto específico tras el uso de esta herramienta digital, tendremos que tener en cuenta los siguientes puntos:

- Procesos en los que se demanda y se da ayuda en una interacción: quién, cómo, cuándo y con qué fin.
- Factores de motivación que ayudan al individuo a prestar ayuda a su interlocutor.
- Otros posibles factores que se producen en este contexto específico.

Con el fin de analizar en qué medida pueden verse o no afectados estos fenómenos, se observará la relación con los siguientes factores:

⁵ El Aprendizaje de Lenguas Asistido por Ordenador (ALAO) es el uso que haremos del término inglés Computer-Assisted Language Learning (CALL). Optamos por este uso porque nos interesa enfocar nuestra perspectiva desde el aprendizaje. Sin embargo, no es inusual encontrarse en la literatura existente el término Enseñanza de Lenguas Asistido por Ordenador (ELAO).

- La intervención del tutor (investigador).
- La intervención recíproca entre los interlocutores (alumnos).
- Tipo de herramienta digital (*podcasts*).
- Tipo de actividad (colaborativa).

4. Metodología

El presente trabajo se ha llevado a cabo a partir de un diseño cualitativo de investigación. Se trata de un estudio de caso que pretende averiguar, identificar, observar y analizar el proceso de interacción entre alumnos de una clase de conversación de ELE nivel B1 después de haber escuchado un *podcast*. La investigación cualitativa se caracteriza por ser inductiva, descriptiva, holística, ecológica, estructural, sistemática, de diseño flexible y destaca más la validez que la posibilidad de reproducir exactamente los resultados de un experimento de investigación (Martínez, 1998). Hemos optado por este enfoque puesto que nos permite analizar las dimensiones sociales de los procesos de aprendizaje del estudiante y observar el proceso de colaboración mediante el uso del *podcast* en un contexto de no inmersión lingüística. Así que, con este estudio de caso podremos recopilar una gran cantidad de datos de forma detallada e intensa. Es una investigación que se define como descriptiva, es decir, describe la situación existente en el momento en que se realiza el estudio.

4.1. Instrumentos de recogida de datos

Como se ha explicado en el apartado anterior, este trabajo se caracteriza por el uso del paradigma cualitativo. Brown (2001) y Van Lier (1988) exponen diferentes herramientas de las que disponemos para recoger datos en el ámbito de aprendizaje de lenguas: observaciones, entrevistas, cuestionarios y grabaciones de audio. Para este trabajo, el instrumento de recogida de datos (grabaciones de audio) se seleccionó siempre teniendo en cuenta el objetivo planteado. Posteriormente, estas grabaciones orales nos proporcionan el corpus para su análisis. Así pues, si queremos identificar, observar y analizar el proceso de interacción que se produce entre los participantes, consideramos que éste último instrumento de recogida de datos nos aporta un espectro más nítido del contexto, puesto que nos permite obtener información de las fuentes lingüísticas, captando palabras u oraciones tal y como se escuchan.

4.2. Criterios de transcripción

Muchos autores coinciden en que la transcripción es laboriosa (Van Lier 1998; Calsamiglia 1999; Payrató, 1996). Por ello, antes de iniciar este arduo trabajo debemos establecer las convenciones que emplearemos para analizar nuestros datos (grabaciones de audio). En algunos casos la elección de una y otras normas dependen de los objetivos del análisis y se puede optar por unos criterios u otros. En nuestro caso particular, hemos seleccionado la propuesta de Payrató (1996: 61-66), ya que creemos que se adapta mejor al tipo de datos que tenemos, permitiendo mostrar algunos aspectos interesantes que hemos recogido durante la recolección de datos. Se ha tenido en cuenta el uso de estas convenciones para las grabaciones que surgen por unos criterios y recomendaciones que se ofrecen en Calsamiglia y Tusón (1999): numerar las líneas a la izquierda y usar las grafías normales. Estos son los códigos utilizados en la transcripción⁶ de este trabajo:

⁶ Ver en Anexo las cuatro transcripciones completas

1. Numerar todas las líneas a la izquierda
2. Participantes
 - T: investigador
 - A: participación de alumno A
 - B: participación de alumno B
 - C: participación de alumno C
 - D: participación de alumno D
 - E: participación de alumno E
 - F: participación de alumno F
 - G: participación de alumno G
 - H: participación de alumno H
3. Aspectos prosódicos
 - ¿? entonación interrogativa
 - ¡! entonación exclamativa
 - \ tono descendente
 - / tono ascendente
 - subr énfasis
 - : / :: / :: alargamiento de sonidos (distintos grados)
 - por- corte brusco de una palabra
4. Pausas y solapamientos
 - | pausa breve
 - || pausa larga (más de 3 segundos)
 - [] solapamiento de texto afectado
5. Aspectos vocales
 - {(AC) texto afectado} tempo rápido o corto
 - {(DC) texto afectado} tempo lento o largo
 - {(DCC) texto afectado} tempo muy lento
 - {(P) texto afectado} intensidad suave
 - () descripción de fenómeno e.g. risas
 - (()) comentario del transcriptor
 - mhm / mhm mhm asentimiento
 - m: / e: / a: duda
 - ntx / pse / ps valoración
6. Fragmentos conflictivos
 - x / xx / palabra / más de una palabra

4.3. Contexto de la investigación

El presente estudio se llevó a cabo en la Universidad Nacional de Taiwán, siendo también el profesor el mismo investigador que ha realizado el estudio durante el curso de conversación intermedia de Español Lengua Extranjera (ELE) nivel B1, según el Marco *común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* (MCERL).

4.4. Participantes de la investigación

La selección de la muestra se originó mediante el muestreo casual o incidental, el cual sucede cuando se seleccionan directa e intencionadamente los elementos de la muestra (Torres y Salazar, 2006). Por lo general, en este procedimiento se utilizan como muestra a los individuos a los que se tiene fácil acceso, siendo ésta nuestra

situación. La clase está compuesta por 8 estudiantes que realizan distintas carreras universitarias; Filología Inglesa (5), Derecho (1) y Medicina (2). Tienen el chino-mandarín como L1, el inglés como L2 y el español como L3, y ninguno de ellos ha estado en países de habla hispana.

4.5. Material digital de trabajo

Durante el desarrollo de este proyecto contamos con dos herramientas digitales en auge: el *podcast* y el *audacity*. Todos los participantes se descargaron en sus dispositivos móviles (MP3, portátiles, tabletas, móviles) un *podcast* del programa *Hablar por Hablar: Otros que tampoco duermen. Manuel es camarero en la cafetería del tanatorio de la M-30 en Madrid*: http://www.cadenaser.com/actualidad/audios/otros-duermen-manuel-camarero-cafeteria-tanatorio-m-30-madrid/csrcsrpor/20120428csrcsr_3/Aes/.

Asimismo, recurrimos al programa de grabación *audacity*, que nos permitió pasar a la fase de grabación durante la interacción entre las parejas participantes: <http://audacity.sourceforge.net/download/?lang=zh-TW>

4.6. Recogida de los datos

Las grabaciones mediante el programa *audacity* para su posterior análisis se ha llevado a cabo durante la interacción de cada pareja. Se recogieron un total de 4 grabaciones, una grabación por cada pareja de unos 6 minutos aproximadamente, conformando el corpus del estudio. Pese a que las grabaciones se realizaron en un laboratorio, muchas veces la calidad del audio se ve afectada por el movimiento del micrófono por parte de los participantes y de los sonidos exteriores provenientes de las otras parejas. El procedimiento para la recogida de los datos se refleja en la Tabla 1

Paso 1. División de grupos: Grupo 1 (N=4) y Grupo 2 (N=4)

Paso 2. División de tareas intermedias: el Grupo 1 escucha y formula cinco preguntas. El Grupo 2 escucha y transcribe el *podcast*.

Paso 3. Interacción en parejas: En clase, el Grupo 1 resume oralmente el *podcast* y formula las cinco preguntas establecidas previamente. El Grupo 2 responde a las cinco preguntas de su compañero apoyándose en su transcripción.

Paso 4. Fase de grabación: El investigador pone en marcha el programa de grabación *audacity* durante seis minutos al mismo tiempo que el Grupo 1 y el Grupo 2 realizan sus tareas intermedias correspondientes.

Paso 5. Transcripción: La fase de transcripción ha sido realizada por el mismo autor de la investigación. Se han empleado cerca de unas cinco horas y media para transcribir los datos.

Tabla 1. Procedimiento para la recogida de los datos

5. Resultados / Análisis de los datos

A continuación, presentamos y analizamos diversos fragmentos de las 4 transcripciones. En primer lugar, observamos algunos problemas de producción oral como la fluidez y la pronunciación durante la interacción que

entorpecen la comprensión del mensaje oral de los interlocutores. La mayoría de los participantes no tiene grandes dificultades en realizar sus tareas intermedias, ya sea resumiendo el *podcast*, formulando o respondiendo a las preguntas de su compañero.

Sin embargo, como se puede observar de la línea 21 a la 24, la pronunciación por parte del participante D: “mar tia”, dificulta a su interlocutor la comprensión del mensaje original, refiriéndose a “mal día”.

Fragmento 1:

- 21. D: creo que sí\ que la gente que tenga mar [tia]
- 22. C: [¿mar tia?] que-
- 23. D: especialmente con la gente | él especialmente con la gente
- 24. C: ¿tenga mar tía? ¿qué es mar tia? Tenga mal día\

Este problema de pronunciación que ocurre en menos de 2 segundos hace que el participante C formule para sí mismo el significado del mensaje (línea 22); en otras palabras, ha desviado su atención en busca de una aclaración antes de seguir escuchando el resumen de su interlocutor, que continúa resumiendo su tarea sin percatarse del problema de comprensión de su interlocutor (línea 23). Ante la ausencia de atención, C parece haber encontrado el significado del mensaje tras una serie de repeticiones (línea 24), que le permite realizar una deducción del significado del mensaje original.

Hablando en líneas generales, la producción oral de los dos grupos (Grupo 1 y Grupo 2) no presenta grandes problemas de comprensión, sin embargo, es evidente que la pronunciación de los participantes A, B, C, D, E, F, G, H se identifica dentro del colectivo de hablantes nativos del chino-mandarín. Algunas de estas características que ocurren en el español de los sinohablantes recaen frecuentemente entre la distinción de⁷:

- Las oclusivas sonoras y sordas
- El relajamiento de las oclusivas sonoras en posición intervocálica y vibrantes

Y sus rasgos más comunes en la pronunciación de ELE son:

Fonema	Error
/r/	no sabe pronunciarlo o lo pronuncian como [r]
/d/	lo pronuncian como [t] o [d]
/b/	lo pronuncian como [p] o mal relajamiento
/t/	lo pronuncian como [d] o [t]

En la línea 21, C comete algunos errores típicos de sinohablantes al pronunciar “mar tia” en vez de “mal día”. Primero, la pronunciación del fonema /m/ no es suficientemente nasalizado y posteriormente el fonema /l/ es pronunciado como [r]. Segundo, también el fonema /d/ es pronunciado como [t]. Con estos errores comunes que se cometen en este contexto, el participante D (línea 22), muestra claros signos de incompreensión del mensaje.

La interacción entre parejas discurre dentro de los parámetros de cortesía como suele ocurrir en este contexto específico, sobre todo hay una ausencia de desacuerdos y de interrupciones que impidan el desarrollo de las tareas correspondientes. No obstante, los turnos de habla se suelen producir solamente cuando algún interlocutor

⁷ Ver más en Chen, Zhi. *SinoELE*, 4.

marca una pausa silenciosa significativa o muestra signos de incompreensión del mensaje. Como vemos en la línea 7 del Fragmento 2, tras finalizar su largo argumento, A espera una reacción de su interlocutor, sin embargo, B muestra signos claros de pausa y silencio (línea 8), como intentando recordar en su memoria posibles significados del mensaje y esperando a que su interlocutor intervenga en la pausa.

Fragmento 2:

7. A: se [conocen muy bien | sí] y:: m:: la mujer siguiente preguntale que | qué es lo mejor de su trabajo y:
{(DC) él responde que después de | trabajar}la gente: hablar gracias o: muchas gracias a él | por eso él
siente que es muy bien para él |porque la cafetería es el tanatorio\
8. B: ||
9. A: ¿entiendes qué es tanatorio?
10. B: es que no (risas)
11. A: es como la [funeral]
12. B: [mhm]

Ante este silencio incómodo que produce su interlocutor, A formula una pregunta clave de estimulación como una medida de ayuda para que la comunicación entre los dos pueda seguir de forma coherente. Llegado a este punto, B responde con un “no”(línea 10), acompañado de risas como signo vergüenza⁸ de su desconocimiento del significado, mientras tanto, su interlocutor inmediatamente se ocupa de aclararlo (línea 11). Hemos observado que dentro de este contexto, las risas existen como gestos de asentimiento, interrupción, duda, en busca de apoyo o simplemente como gestos de desconocimiento del significado de una palabra. Este fenómeno complejo se refleja aún más en estudiantes asiáticos, ya que muchas veces prefieren mantener la armonía en la conversación, evitando usar el “no” a cambio de un recurso extra lingüístico: la risa. Mostramos a continuación algunos fragmentos en donde este fenómeno extralingüístico interviene en las tareas intermedias de los participantes.

Fragmento 3:

23. A: le pregunta que: qué es | qué es lo peor en su trabajo pero | pero este: esta frase no entiendo mucho
xx lo peor de su trabajo (risas)
24. B: [mhm]
25. A: más o menos (risas)

Fragmento 4:

3. G: sí | en Madrid | e e: él || no sé- | entrvist- no ||
4. H: ¿una entrevista en e:l la cafetería? (risas)
5. G: creo que sí | la gente: la gente llega a la cafetería más o: menos que antes/ más o menos que antes
6. H: || xx repetir eso
7. G: {(DCC) la gente llega a la cafetería más o menos que antes }
8. H: ¿ha dicho eso? (risas)

En las líneas 23 y 25 del Fragmento 3, A recurre a este fenómeno extralingüístico como gesto de desconocimiento, mientras que en las líneas 4 y 8 del fragmento 4, H emplea la risa como gesto de duda ante la información que está recibiendo de su interlocutor. En ocasiones es interesante ver que las risas de los estudiantes surgen como señas en busca de apoyo del profesor en una situación de inseguridad. Por ejemplo, en

⁸ Ver más en Xiaojing He. *Linred*, número VI.

el fragmento 6 el profesor (T), aunque no participa activamente en la conversación, hace patente su presencia en ella como elemento pasivo a través de este gesto extralingüístico, línea 33 y 34.

Se ha observado que durante el proceso de intervención de los participantes, estos no siempre emplean la lengua meta, sino que en ocasiones se ven obligados a usar su lengua materna para ofrecer una ayuda más precisa, aclarando las dudas y los malentendidos entre los interlocutores, pese a que están en clase de ELE y pareciera una forma impertinente de intervención. No obstante, nuestro estudio pretende observar en qué momentos de la interacción se producen estas incidencias de la lengua materna. Así que a continuación reflejamos algunos fragmentos que nos han parecido relevantes.

En el siguiente fragmento, línea 18, C mantiene un diálogo relativamente fluido, resumiendo su tarea intermedia hasta que finalmente parece anunciar su desconocimiento del significado de la frase “estado de ánimo de una persona” que escuchó en el *podcast*, entendiéndose como “animada”. Inmediatamente D, al percatarse de que su interlocutor demanda ayuda, aunque C no la haya expresado de forma explícita ni formulado pregunta alguna sobre el significado de esa frase, emplea la lengua materna para explicar el significado, línea 19.

Fragmento 5:

18. C: y la: y la chica le vue- pregunta que es la mejor de su trabajo | y Manuel respuesta que la- lo mejor es | hacer lo bien y: puede comprender animada de persona {(AC) pero no no no:} entiendo: que significa ani- animada de persona

19. D: 想起人的心親 ((*xian chi ren the xin chin*-se acuerda del estado de ánimo de los clientes))

Encontramos que los participantes recurren a su lengua materna para mantener un diálogo coherente y fluido cuando han agotado todo el repertorio lingüístico, sobre todo en los momentos en que ese repertorio no es del todo satisfactorio para la construcción de sus discursos orales:

Fragmento 6:

33. D: pienso que te gusta: charlar con: las madrugadas

34. C: ¿con las madrugadas? (dirige su mirada a T)

35. D: por las madrugadas

36. C ¿qué: qué es las madrugadas?

37. D: l:a la gente que madruga

38. C: madruga-

39. D: 早起的人 ((*zhau chi the ren*-madrugador))

40. C: oh:: las madrugadas

El Fragmento 6 parece trascurrir en una dinámica de preguntas y respuestas. Sin embargo, tanto C como D han entrado en una serie de explicaciones que entorpecen y dificultan cada vez más la comprensión entre los interlocutores, y que finalmente desemboca recurriendo a la lengua materna, línea 39.

Primero, como se ve en las líneas 33 y 35, D emplea de forma incorrecta el uso de la preposición, sin percatarse de que la duda de su interlocutor no se refiere concretamente a ese uso, sino al significado de “madrugada”. Deduciendo la pregunta de C, línea 36, sabremos que el participante demanda ayuda respecto del significado de la palabra y no del uso correcto o incorrecto de la preposición como su interlocutor interpreta. Segundo, la explicación insatisfactoria, pero en ningún momento incorrecta, línea 37, ante la pregunta de C, hace que el participante D recurra a usar el chino-mandarín para dar por concluido este malentendido, que se produjo desde la interpretación del mensaje en la línea 33.

Otras veces las interrupciones se ven afectadas por las reparaciones que un interlocutor realiza en aspectos gramaticales. Este aspecto es un requisito del que los participantes son conscientes en situaciones institucionales cuando el *output* es evaluado por los profesores dentro de clase. En la línea 22 del Fragmento 7 vemos cómo B interrumpe la frase de A, línea 21, al ser consciente de que su interlocutor ha empleado de forma incorrecta la posición del complemento indirecto dentro de la frase. Por su parte, A inicia un proceso de reparación de ese error gramatical en su mente que posteriormente formula en voz alta, línea 23, permitiéndole continuar con el mensaje oral.

Fragmento 7:

21. A: no y Manuel dice que no sé- nadie sabe el futuro | por eso: mhm: no sé:: él cambiará: su trabajo en el futuro o no y pero ahora | él cree que disfrutar su trabajo mucho y:: mhm:: y:: en el diálogo | la mujer [preguntale que]

22. B: [le pregunta]

23. A: le pregunta que: qué es | qué es lo peor\ en su trabajo pero | pero este: esta frase no entiendo mucho xx lo peor de su trabajo (risas)

Las reparaciones no solamente ocurren en el nivel gramatical, sino también en el nivel léxico. En algunas ocasiones se observan las autorreparaciones, donde el interlocutor realiza una “salida en falso” e inmediatamente se detiene para auto-reparar el error léxico sin la intervención de su compañero: línea 19 del Fragmento 8 y línea 1 del Fragmento 9.

Fragmento 8:

18. H: que más o menos nos conocemos | son [familias]

19. G: [trabajo-] trabajadores de empresa | policía | por la noche

Fragmento 9:

1. E: e::s una: entrevista sobre: un | entrevistador trabajador | entrevista en una ca- camarero {(P) de un cafetería} || ha:: dicho que- el hombre ha dicho que: lo más importante: de: trabajo es ser tranquilo y: hay siempre muchas situaciones {(DC) porque hay siempre muchas situaciones} y el hombre le gusta mucho e:l trabajo y disfruta: e::l ambiente de: su trabajo

Otro momento destacable durante las intervenciones entre los interlocutores se produce llegado el momento de una incoherencia del argumento que describen. En síntesis, el argumento de la historia se desarrolla durante una entrevista de una presentadora de radio a Manuel, un muchacho que trabaja en la cafetería del tanatorio de la M30 de Madrid. No obstante, como vemos en la narración del participante A, línea 13 del Fragmento 10, la información errónea de su narración hace que su interlocutor B, línea 18, formule una pregunta para cerciorarse de que entiende el argumento. Ante esta pregunta, el participante A repara su respuesta, volviendo al hilo coherente del argumento, en donde los participantes de la entrevista son un chico y una chica, línea 19.

Fragmento 10:

13. A: [sí] | por eso la mujer preguntale que: en la cafetería tal vez hay muchas {(DCC) personas que muy triste} {(P) porque la tanatorio}y ella dice que en realidad no | porque la gente ahí es tranquila: solo charla: como el: tema del fútbol: | por eso él x él piensa que es: solo una [trabajo]

14. B: [mhm]

15. A: y la mujer siguiente preguntale que: cambiarla\ su trabajo en futuro o no

16. B: mhm

17. A: y él [responde que]

18. B: [un momento] es que | en esta his::toria solo hay una chica, ¿verdad?

19. A: hay una chica y || un chico

20. B: y:: la chica no tiene: nombre | ¿no?

Esta intervención del participante B, en la línea 18, nos hace pensar que, desde su punto de vista, el argumento que describe su interlocutor le provoca cierta confusión sobre la coherencia con la que se desarrolla la tarea. El uso del pronombre personal de tercera persona en femenino singular del participante A, línea 13, provoca que B haga una pregunta para cerciorarse del argumento que se describe.

6. Comentario de los resultados

El principal objetivo de este trabajo ha sido identificar, observar y analizar el proceso de interacción entre alumnos de ELE después de haber escuchado un *podcast* del programa *Hablar por Hablar*; los momentos en que se demanda ayuda, los factores del individuo que dirige ayuda y otros posibles factores de este contexto específico.

Hemos podido mostrar mediante el análisis, que en la interacción de las cuatro parejas de participantes se han producido numerosas intervenciones tanto para demandar como para prestar ayuda entre los interlocutores. Estas interacciones ocurren dentro de los parámetros normales de cortesía que se producen en este contexto específico. Podemos argumentar que la interacción entre las parejas tiende la mayor parte del tiempo a generar discursos de asentimiento y muy pocas veces a discrepar entre sí. En las cuatro interacciones encontramos constantemente marcas de aprobación, acuerdo y asentimiento. Puede ser que estos fenómenos se hayan producido a raíz del tipo de actividad; en nuestro caso, los alumnos debían describir oralmente a su pareja lo que habían escuchado en el *podcast*. De aquí podemos deducir que si la dinámica de la actividad se basa en torno a un debate para generar distintos puntos de vista, y no en una actividad que describe tal cual lo que han escuchado en el *podcast* como se ha hecho en nuestro caso, se reduciría este exceso de asentimientos y marcas de aprobación entre los participantes. No obstante, vemos que las demandas y los ofrecimientos de ayuda tienden a surgir cuando se produce una pausa significativa entre los interlocutores o estos muestran signos de incompreensión del mensaje. Estas pausas pueden ser silenciosas: aquellas producidas por un silencio; o pausas llenas: producidas por una serie de titubeos como *eh*, *uh*, *mmm*, etc. Se ha visto que la mayoría de los interlocutores tienden a sentirse incómodos ante estas pausas silenciosas o llenas lo que, posteriormente, les lleva a ofrecer ayuda a su interlocutor para que la comunicación siga de forma fluida y coherente.

Además de las pausas, uno de los fenómenos extralingüísticos que se ha observado en este trabajo ha sido el empleo de la risa como gesto de asentimiento, interrupción, duda, busca de ayuda o simplemente ante la negativa de una respuesta. En algunas ocasiones, las risas se producen también en momentos de inseguridad, desconocimiento o simplemente ante el hecho de no saber cómo responder a una situación. El empleo de este gesto nos sugiere que los participantes prefieren mantener su imagen y esconder su desconocimiento de alguna cuestión en concreto. Dada la alta frecuencia con que los participantes que participan en esta investigación emplean la risa en clase, consideramos que es un gesto extralingüístico muy extendido en este contexto que queda fuera de nuestro estudio.

Es interesante ver cómo dentro de la interacción entre sinohablantes aprendices de ELE surgen problemas a causa de una pronunciación o articulación incorrecta, especialmente de algunos fonemas del español, que muchas veces desemboca en una mala interpretación del mensaje oral o incluso en la incompreensión del discurso oral por parte de los interlocutores. Algunos de los rasgos más problemáticos que se han visto tienen relación con

la distinción entre las oclusivas sonoras y sordas, y el relajamiento de las oclusivas sonoras en posición intervocálica y vibrantes.

En ocasiones muy puntuales los interlocutores se ven obligados a emplear su lengua materna; chino-mandarín, con el objetivo de proveer información precisa y mantener fluida la interacción aunque en ningún momento se haya manifestado ayuda para traducir del español al chino. También ocurren estas incidencias de lengua materna en momentos donde los interlocutores han agotado todo el repertorio lingüístico de la lengua meta tras haberse visto de forma insatisfactoria la construcción y reconstrucción de las explicaciones en español.

Pese a que las interrupciones de reparaciones entre los participantes no sean frecuentes en este contexto, vemos que pueden surgir a raíz de las reparaciones en aspectos gramaticales. En este caso, observamos que los participantes son conscientes del *output* de su interlocutor y en ocasiones interrumpen el diálogo para hacer una reparación puntual. Esto nos hace pensar que, en cierta forma, los participantes son conscientes de la importancia de asumir el rol de evaluadores y no simplemente el de un interlocutor que escucha el diálogo. En estos mismos términos vemos que en ocasiones surgen autorreparaciones de errores léxicos y gramaticales sin que su interlocutor intervenga. Los resultados expuestos en el presente apartado nos indican que el uso del *podcast* puede de alguna forma favorecer al desarrollo de la comprensión auditiva y expresión oral, líneas similares a las sugerencias de McBride (2009), en la cual el material auténtico del *podcast* activa de modo descendente (*top-down*) y ascendente (*bottom-up*) dicha destreza, favoreciendo a los alumnos a realizar intervenciones durante una interacción. Un último aspecto no menos importante durante la integración del *podcast* en el curso de conversación, ha sido la función de ofrecer a los estudiantes material auténtico, es decir, han podido tener acceso a una perspectiva distinta del material que habitualmente suelen emplear. Estamos de acuerdo con Thorne y Payne (2005), Beare (2006) y McBride (2009) que ven los *podcasts* como un material que proporciona autenticidad a la instrucción beneficiando una retención de atención por parte de los alumnos por su fácil acceso/descarga de este material digital.

7. Conclusión

Finalmente, tras haber revisado los datos en el apartado de análisis y discusiones, y de haber reflexionado sobre el proceso de interacción entre los participantes junto con las teorías expuestas por algunos investigadores en este campo acerca de los beneficios que puede aportar esta herramienta digital en el aula de lenguas extranjeras, podemos concluir, de manera general que, por muy obvio o sencillo que parezca el proceso de intervención de los estudiantes de ELE después de haber escuchado un *podcast*, conviene actuar de manera más amplia. En otras palabras, a fin de garantizar resultados más significativos, se debería tener en cuenta un mayor número de población para el estudio así como comprobar, analizar y estudiar las intervenciones que puedan surgir en esas interacciones. Asimismo, en cuanto a la organización curricular del curso creemos que, antes de llevar a cabo cualquier tipo de actividades relacionadas con el Aprendizaje de Lenguas Asistido por Ordenador (ALAO), es conveniente la formación del profesorado para que de esta forma el ALAO pueda integrarse en el aula de lenguas y no ser un material complementario. Por último, estamos totalmente de acuerdo con que los *podcasts* ayudan a incrementar el *input*, *output*, la interacción y la participación en parejas, factores importantes en la adquisición de lenguas extranjeras (Gass, 1997; Krashen, 1985; Long; 1996, Lord, 2008; Swain, 1995; VanPatten, 2003).

Referencias bibliográficas

- Anderson, P. (2007). What is Web 2.0? Ideas, Technologies and implications for education, *JISC Technology and Standards Watch*, 4.
- Bear, K. (2006). Introduction to English learning podcasts. *About.com: English as 2nd Second Language*. “http://esl.about.com/od/englishlistening/a/intro_podcasts.htm”
- Brown, J. (2001). *Using Survey in Language Programs*. Cambridge University Press.
- Calsamiglia, H. (1999). *Las Cosas del decir* : manual de análisis del discurso, Amparo Tusón Valls. Barcelona : Ariel.
- Campbell, G. (2005). There’s something in the air: Podcasting in education. *Educause Review*, 40 /6, 32-47.
- Chen, Zhi. (2011). Errores articulatorios de los estudiantes chinos en la pronunciación de las consonantes españolas. *SinoELE*, 4. “http://www.sinoele.org/index.php?option=com_content&view=article&id=137&lang=es&Itemid=102”
- Ducate, L. & Lomicka, L. (2009). Podcasting: An Effective Tool for Honing Language Students’ Pronunciation? *Language Learning & Technology*, 13/3, 66-86. “<http://lt.msu.edu/vol13num3/ducatelomicka.pdf>”
- Edirisingha, P., Rizzi, C., Nie, M. & Rothwell, L. (2007). Podcasting to provide teaching and learning support for an undergraduate module on English language and communication. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 8/3, 87-107.
- Fernández, C. (2011). Four L2 Learning Objectives to Guide Podcast Design. In Abdous, M. & Facer, B (Eds.), *Academic Podcasting and Mobile Assisted Language Learning: Applications and Outcomes* (pp.21-36). Information Science Reference (ISC) Global.
- Gass, S. (1997). *Input, interaction, and the second language learner*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Godwing-Jones, R. (2005). Skype and podcasting: Disruptive Technologies for language learning. *Language Learning and Technology*, 9/3, 9-12.
- Jordan, M. (2007). What a podcast is and everything you need to know about podcasting. *The American Chronicle*. “http://www.americanchronicle.com/articles/viewArticle.asp?articleID=47099_”
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis*. London: Longman.
- Lewin, J. (2009). Podcasting goes mainstream. *Podcasting News: New Media Update*.
- Long, M. H. (1996). The role of linguistic environment in second language acquisition. In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of research on language acquisition, Vol. 2: Second language acquisition* 413-468. New York: Academic Press.
- Lord, G. (2008). Podcasting communities and second language pronunciation. *Foreign Language Annals*, 41/2, 364-379.
- Marco Común Europeo De Referencia Para Las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. 2012. “http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/”
- Martínez, M. (1998). *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual Práctico – Teórico*. Editorial Trillas, Caracas.
- Mcbride, K. (2009). Podcasts and second language learning: Promoting listening comprehension and intercultural competence. In Abraham, L. B., & William, L. (Eds), *Electronic discourse in language learning and language teaching* 153-167. Amsterdam: John Benjamins.
- Mcquillan, J. (2006). Language on the Go: Tuning in to Podcasting. *The International Journal of Foreign Language Teaching*, 2/1, 16-18.
- O’bryan, A. & Hegelheimer, V. (2009). Mobile Technologies, Podcasting and Language Education. In Thomas, M. (Ed), *Handbook of Research in Web 2.0 and Second Language Learning* 331-349. Hershey, PA: IGI Global.
- O’bryan, A. & Hegelheimer, V. (2007). Integrating CALL into the classroom: The role of podcasting in an ESL listening strategies course. *ReCALL*, 19/2, 162-180.
- Payrató, L. (1996). *Proposta de convencions de transcripció del discurs oral*. Corpus Corpora. Universitat de Barcelona.
- Rosell-Aguilar, F. (2009). Podcasting for language learning: Re-examining the potential. En L. Lomicka y G. Lord (Eds.), *The next generation: Social networking and online collaboration in foreign language learning* 13-34. San Mateo, TX: CALICO.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In Gass and Madden (Eds), *Input in second language acquisition*. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers.

- Sze, P. (2006). Developing student's listening and speaking Skill through ELT podcasts. *Education Journal*, 34, 115-134.
- Ten Haven, P. (1999). *Doing Conversation Analysis. A Practical Guide*. London: Sage Publications.
- Thorne, S., & Payne, J. (2005). Evolutionary trajectories, Internet-mediate expression, and language education. *CALICO Journal*, 22/3, 385-386.
- Torres, M. & Salazar, F.G. (2006). Tamaño de una muestra para una investigación de Mercado. *Boletín electrónico Universidad Landívar*, 2.
- Van Lier, L. (1988). *The Classroom and the language learner : ethnography and second-language classroom research*. London: Longman
- Van Patten, B. (2003). *From input to output: A teacher's guide to second language acquisition*. New York: McGraw-Hill.
- Wikipedia, *la enciclopedia libre*. 2013. "<http://es.wikipedia.org/wiki/Podcasts>"
- Winer, D. (2012). Payloads For RSS - The Forerunner To Podcasting. "<http://www.thetwowayweb.com/payloadsforrss>"
- Xiaojing, H. (2008). El silencio y la imagen china en el aula de ELE. *Linred*, número VI. "http://www.linred.es/articulos_pdf/LR_articulo_31102008.pdf"

Du-Lu Hsiao. Profesor colaborador de Español como Lengua Extranjera (ELE) en el Departamento de Lengua y Literatura Extranjera de la Universidad Nacional de Taiwán. En la actualidad está realizando la investigación para su tesis doctoral sobre el uso de los *podcasts* en ELE de la Universidad de Barcelona. Publicaciones destacadas: "Un *podcast* entendido es más divertido en un curso intensivo" con coautora Mila Vieco en *MarcoELE*, 12, 2012; "Reflexiones de estudiantes taiwaneses en la transcripción y producción de *podcasts*" en *SinoELE*, 6, (p. 103-121).

Anexo

TRANSCRIPCIONES DE PARTICIPANTES A / B

- 1 .A: la M30 en Madrid | y: m: a: al principio la mujer pregúntale que cómo es el ambiente de la [cafetería]
- 2 .B: [mhm]
- 3 .A: y ella responde que la cafetería es tranquilo | y es como una familia | porque la gente ahí conoce ah:: conoce | ellos (muy bien)\, no sé cómo xx
- 4 .B: ¿ellos [es]?
- 5 .A: [la gente]
- 6 .B: [se conocen]
- 7 .A: se [conocen muy bien | sí] y:: m:: la mujer siguiente pregúntale que | qué es lo mejor de su trabajo y: {(DC) él responde que después de | trabajar} la gente: hablar gracias o: muchas gracias a él | por eso él siente que es muy bien para él | porque la cafetería es el tanatorio\
- 8 .B: |
- 9 .A: ¿entiendes qué es tanatorio?
- 10.B: es que no (risas)
- 11.A: es como la [funeral]
- 12.B: [mhm]
- 13.A: [sí] | por eso la mujer pregúntale que: en la cafetería tal vez hay muchas {(DCC) personas que muy triste} {(P) porque la tanatorio} y ella dice que en realidad no | porque la gente ahí es tranquila: solo charla: como el: tema del fútbol: | por eso él x él piensa que es: solo una [trabajo]
- 14.B: [mhm]
- 15.A: y la mujer siguiente pregúntale que: cambiarla\ su trabajo en futuro o no
- 16.B: mhm
- 17.A: y él [responde que]
- 18.B: [un momento] es que | en esta his::toria solo hay una chica, ¿verdad?
- 19.A: hay una chica [y] un chico
- 20.B: y:: la chica no tiene: nombre | ¿no?
- 21.A: no y Manuel dice que no sé- nadie sabe el futuro | por eso: mhm: no sé:: él cambiará: su trabajo en el futuro o no y pero ahora | él cree que disfrutar su trabajo mucho y:: mhm:: y:: en el diálogo | la mujer [pregúntale que]
- 22.B: [le pregunta]
- 23.A: le pregunta que: qué es | qué es lo peor\ en su trabajo pero | pero este: esta frase no entiendo mucho xx lo peor de su trabajo (risas)
- 24.B: [mhm]
- 25.A: más o menos (risas)
- 26.B: sí | sí | entonces: ¿este diálogo si hay {(DCC) tema específico} o no?
- 27.A: ¿específico? sí | sí | sí:: no | no | no | creo que no- | es como | dos personas cahrla- charlando su trabajo || el diálogo se llama hablar por hablar | [hablar por hablar y:]
- 28.B: [mhm]
- 29.A: la gente no puede dormir en la noche | tal vez escuchar esta esta: diálogo (risas)
- 30.B: vale
- 31.A: España
- 32.B: sí/
- 33.A: es 廣播 ((*guan buo*-programa de radio en chino-mandarín)) y:: *let me see* ((déjame ver en inglés)) || ya está (risas)
- 34.T: ¿tus preguntas?
- 35.A: pero él no [escuchar] (risas)
- 36.T: [pero él es] inteligente, él puede
- 37.A: ¿cómo se llama el hombre?(risas)
- 38.B: {(DC) eso ya lo sé}, se llama Manuel (risas)
- 39.A: mhm:: Manuel le gusta su trabajo o ¿no?
- 40.B: sí | mucho
- 41.A: y ¿cómo es el ambiente de la cafetería?
- 42.B: el ambiente de la cafetería: es muy tranquilo y la gente de allá son:: y las personas allá {(DCC) son muy amables}
- 43.A: y ¿qué hace la gente en la cafetería?

- 44.B: a:: eso no es:toy muy seguro pero pienso que: están allá y: charlan y: platican temas como: ver [fútbol]
 45.A: [sí | sí | sí] muy inteligente (risas)
 46.B: lo me dijiste
 47.A: ¿qué es lo mejor de su trabajo? (risas)

TRANSCRIPCIONES DE PARTICIPANTES C / D

1. C: en:: en la:: en:
2. D: la [podcast]
3. C: [podcast] la chica:: pregunta a un hombre | y el hombre se llama Manuel | y Manuel trabaja de camarero de: la cafetería de la to- de la tanatorio de madrugada
4. D: mhm
5. C: y la: y la chica: le pregunta (INH) que: esté la ambiente de la cafetería/ y Manue- {(DCC) Manuel} dice que: la ambiente de la cafetería suele ser tranquilo/ no: no muchos no muchas com- no muchas complicaciones y: hay hay gente venga: bebido algo
6. D: a: [sí]
7. C: [sí:] {(AC) normalmente es muy tranquilo la ambiente de la cafetería} eh:: y: se dice- y dice que: viene los trabajadores de: las empresas y: Manuel se co- se conoce a los trabajado- dores como una familia\ nos- eh: dice que nos cono:emos todos
8. D: mhm
9. C: ¿sí? y: la la: siguiente parte no estoy segura
10. D: mhm ah:
11. C: ta- Manuel trabaja en {(DCC) tanatorio}y tanatorio {(AC) normalmente} la ambiente de tanatorio: es: es [triste]
12. D: [mhm]
13. C: pero: pero Manuel dice que: cuando: hay joven: ¿jóvenes? la ambiente no es tanto:: triste como lo que piensa/ no no estoy segura
14. C: ||
15. D: [jóvenes]
16. C: [jóvenes]
17. || ((discusión en chino-mandarín por ambas interlocutoras))
18. C: y la: y la chica le vue- pregunta que es la mejor de su trabajo | y Manuel respuesta que la- lo mejor es | hacer lo bien y: puede comprender animada de persona {(AC) pero no no no:} entiendo: que significa ani- animada de persona
19. D: 想起人的心親 ((*xianchi ren the xin chin*- se acuerda del estado de ánimo de los clientes))
20. C y está: está satisfecho y contento de su trabajo | sí\ y la: la chica le pregunta: que:es: qué es la parte de:: {(AC) que de su trabajo no le gusta} pero no no no escu- no escuché es- este: esta- este parte ||
21. D: creo que sí\ que la gente que tenga mar [tia]
22. C: [¿mar tia?] que-
23. D: especialmente con la gente | él especialmente con la gente
24. C: ¿tenga mar tia? ¿qué es mar tia? Tenga mal día\
25. D: mal día ellos los camareros especialmente con la gente con:: comar | a- ánimo
26. C: {(AC) sentimiento}
27. D: sentimiento | sentimiento
28. C: sí | pero: le: le gusta: le gusta su trabajo
29. D: mhm
30. C: pero no no escucha las partes | las pregunta que la chica le pregunta a él
31. D: ¿por qué trabajar por la noche?
32. C: ||
33. D: pienso que te gusta: charlar con: las madrugadas
34. C: ¿con las madrugadas?
35. D: por las madrugadas
36. C ¿qué: qué es las madrugadas?
37. D: l:a la gente que madruga
38. C: madruga-
39. D: 早起的人 ((*zhau chi the ren*-madrugador))
40. C: oh:: las madrugadas

41. D: por día más confiden xx
42. C: pero {(DCC) las madrugadas} siempre:: es:tan: ¿triste? no no no está triste | tienen mala | tienen mal sentimiento
43. D: y entonces la: la mujer pregunta que y algo que no te gusta y dice que

TRANSCRIPCIONES DE PARTICIPANTES E / F

1. E: e::s una: entrevista sobre: un | entrevistador trabajador | entrevista en una ca- camarero {(P) de un cafetería} || ha:: dicho que- el hombre ha dicho que: lo más importante: de: trabajo es ser tranquilo y: hay siempre muchas situaciones {(DC) porque hay siempre muchas situaciones} y el hombre le gusta mucho e:l trabajo y disfruta: e::l ambiente de: su trabajo.
2. F: y ¿qué es lo malo hay algo le gus- en en su trabajo?
3. E: ¿lo: clientes?
4. F: ¿clientes?
5. E: que: falta e- falta educación
6. F: sí sí [sí]
7. E: [mhm] y no va cambiar su trabajo/
8. F: ¿hay hay hay más gente o menos gente de que antes?
9. E: hay: más\
10. F: no\
11. E: hay [menos]
12. F: [quiero-] creo que hay menos {(DC) porque la crisis}
13. E: de economía
14. F: sí sí
15. E: ¿hay a: alguna experiencia especial | que: lo: lo que ha: ha hablado e: el hombre?
16. F: e: especia::l
17. E: {(AC) experiencia especial}
18. F: como::
19. E: situación
20. F: ntx como como como: la gente viene a: al que tiene un día mal y beber | beber bebidos y también dice al el camarero s:u situación y:: | y vosotros echar: echáis | luego: la gente: la gente s: se siente mejor\
21. E: después
22. F: después de xx
23. E: ¿por qué el hombre xx?
24. F: || n::o no no estoy segura pero creo: || creo que e:: que necesita: dinero/
25. E: || ¿qué::: cuál es la:: e:: más interesante {(AC) ¿cuál es el parte más interesante de su trabajo?}
26. F: que: puede que puede ver la gente diferente y::: se siente | hacer su trabajo bien
27. E: antes- después ¿qué plan tiene e: el hombre?
28. F: || y no y no quiere cambiar su trabajo

TRANSCRIPCIONES DE PARTICIPANTES G / H

1. G: hay un hombre | que se llama Manuel- | Manuel y es un: es un trabajador de una e- es un camarero de una cafetería de: tanatorio/
2. H: ¿en Madrid?
3. G: sí | en Madrid | e e: él || no sé- | entrevist- no ||
4. H: ¿una entrevista en e:l la cafetería? (risas)
5. G: creo que sí | la gente: la gente llega a la cafetería más o: menos que antes/ más o menos que antes
6. H: || xx repetir eso
7. G: {(DCC) la gente llega a la cafetería más o menos que antes}
8. H: ¿ha dicho eso? (risas)
9. G: sí | y: dice que- dice que:: ahora hay poc- hay más [poca]
10. H: [{(AC) sí sí sí }]
11. G: hay menos | personas que | viene | a: cafetería y él creía que es para | era porque: {(AC) era por} porque crisis/
12. H: mhm
13. G: y: otras: razón que: que no he escuchado | yo yo solo he escuchado porque en: porque la crisis-
14. H: yo | xx solo he escuchado clien- clien-
15. G: [¿clientes?]

16. H: [clientes]
17. G: los clientes | sí
18. H: que más o menos nos conocemos | son [familias]
19. G: [trabajo-] trabajadores de empresa | policía | por la noche
20. H: ¿le gusta ||?
21. G: le gusta charla charlar con: muchos temas | muchos temas y ¿qué: qué comentan las personas en la cafetería?
{(AC) ¿qué temas?}
22. H: de la vida | [cualquiera]
23. G: [y:] fútbol | fútbol: ¿sí? fútbol || la vida creo que: creo que hace | más había más
24. H: ha dicho que la gente que viene al bar xx no- (risas)
25. G: ||
26. T: tú ((dirigiéndose a G))
27. G: ¿yo?
28. T: puedes preguntarle a ella ((ella es H))
29. G: sí | y | ¿qué es lo mejor de s- su trabajo?
30. H: lo mejor de su trabajo para | para él es hacer bien
31. G: hacerlo bien
32. H: ||
33. G: ha dicho mucho
34. H: ||
35. G: puede ser | puede ser | puede: puede charlar con sus: clientes y hacer trabajar como: como en su familia | todos | con todos los clientes | sí/