



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CORDOBA



Facultad de Lenguas

Especialización en Didáctica de las Lenguas Extranjeras

Trabajo Final

**Estrategias cognitivas y metacognitivas en la escritura
en lengua extranjera**

Autora: Cecilia del Carmen Herrera

Directora: Mgtr. Ana Cecilia Pérez

Córdoba, mayo de 2017

*Dedico este trabajo a la profesora **María Luisa Torre**, quien, enseñando con pasión, despertó en mí el amor por la docencia.*

AGRADECIMIENTOS

Deseo expresar mi más sincero y profundo agradecimiento:

- A la Mgtr. Ana Cecilia Pérez, compañera de ruta desde nuestros comienzos profesionales y directora de este trabajo, por su buena disposición, colaboración generosa y calidez humana que hicieron de esta experiencia un verdadero camino de reflexión y crecimiento.
- A los directivos, profesores, facilitadores y compañeros de la EDLE, ya que cada uno, desde su lugar, fue aportando para que esta experiencia académica sea realmente enriquecedora.
- A los alumnos de segundo nivel del Departamento Cultural que participaron tanto de la experiencia piloto, cuanto del trabajo de campo sobre los que pude reflexionar para realizar este trabajo.
- A Mario Amadeo Valvassori, mi esposo y compañero, por su paciencia, acompañamiento, contención y permanente estímulo, sin los cuales difícilmente habría llegado hasta aquí.

TABLA DE CONTENIDO

CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN	1
1.1 Planteo del problema	1
1.2 Objetivos	2
1.2.1 Objetivo general.	2
1.2.2 Objetivos específicos.	2
CAPÍTULO 2. ANTECEDENTES	3
CAPÍTULO 3. MARCO TEÓRICO	7
3.1 La expresión escrita y los modelos cognitivos.....	7
3.1.1 Modelo cognitivo de Flower de 1979.	8
3.1.2 Modelo cognitivo de Flower y Hayes de 1980 y 1981.....	9
3.1.3 Modelo socio-cognitivo-afectivo de Hayes de 1996.....	11
3.1.4 Modelo de Bereiter y Scardamalia de 1987.	13
3.2 Estrategias cognitivas y metacognitivas y aprendizaje de segundas lenguas	14
3.2.1 Estrategias metacognitivas de aprendizaje.....	16
3.2.2 Estrategias cognitivas de aprendizaje.	17
3.3 La expresión escrita y la perspectiva lingüístico-discursiva-cognitiva	19
3.3.1 La escritura en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.	19
3.3.2 Modelo de De Beaugrande y Dressler.	21
3.3.3 Modelo de Van Dijk y Kintsch.	22
3.4 Teorías socio-interaccionistas del aprendizaje de lenguas	23
3.4.1 Enfoques de la interacción en el aula.....	26
CAPÍTULO 4. MARCO METODOLÓGICO.....	28
4.1. Enfoque y tipo de estudio	28
4. 2. Participantes	28
4.2.1 Perfil de los informantes que conformaron las díadas analizadas.	28
4.2.1.1 Díada 1.....	28
4.2.1.2 Díada 2.....	29
4.3 Procedimiento de recolección del corpus	29
4.4 Procesamiento de datos que conforman el corpus	31

4.5 Criterio de selección de los informantes y análisis del corpus	32
CAPÍTULO 5. ANÁLISIS DE RESULTADOS	34
5.1 Negociación de aspectos del contexto discursivo	34
5.1.1 Díada 1.	34
5.1.2 Díada 2.	39
5.2 Tratamiento de aspectos lingüísticos	43
5.2.1 Díada 1.	44
5.2.2 Díada 2.	50
CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES	56
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	59
ANEXO	63
1. Consigna de la tarea de escritura	63
2. Transcripción de grabaciones	64
2.1 Transcripción de grabación Díada 1	64
2.2 Transcripción de grabación Díada 2	86
3. Textos.....	105
3.1 Texto 1	105
3.2 Texto 2	106

CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN

1.1 Planteo del problema

La escritura es un proceso complejo en el que intervienen, de manera interrelacionada, tanto factores culturales, sociales y contextuales, como cognitivos, metacognitivos, socio-afectivos y discursivos. Coincidimos con Hayes (1996), quien define el escribir como un “acto comunicativo que requiere de contexto social y de un medio. Es una actividad generativa que requiere motivación, y una actitud intelectual que exige procesos cognitivos y memoria” (Hayes, 1996, p.2). Entendemos por estrategias escriturales “el conjunto de procesos y acciones que desarrolla una persona desde que le surge la necesidad de producir un texto hasta que lo da por acabado” (Diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes¹, en adelante CVC).

En la práctica de la enseñanza del idioma portugués en el Departamento Cultural de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba (en adelante UNC), vemos con preocupación la dificultad de numerosos alumnos para redactar textos que respeten las características del género textual al que pertenecen y que, al mismo tiempo, sean organizados, coherentes, cohesivos, adecuados al destinatario y al contexto comunicativo.

Las investigaciones en el ámbito de la psicología cognitiva han demostrado que el desempeño escriturario puede estar relacionado a características individuales, tales como edad, personalidad, motivación, aptitudes, saberes, experiencias educativas, como también a factores contextuales, tales como la consigna, el género textual solicitado, el lugar donde se escribe, el ambiente y el tiempo destinado a la tarea, que podrían incidir en el despliegue de estrategias de escritura.

La dificultad en la escritura podría ser causal de frustración y, en algunos casos, de abandono del estudio del idioma. Por tal motivo, es fundamental emprender estudios que promuevan el conocimiento del comportamiento estratégico del escritor, a fin de poder diseñar herramientas y emprender acciones de ayuda que tiendan a optimizar la movilización de los recursos de que disponen los estudiantes a la hora de enfrentar una tarea de escritura en lengua extranjera.

¹ Definición de procedimientos de composición

El presente estudio, de corte cualitativo, recibe las contribuciones de la psicología cognitiva, de la lingüística del texto y de las teorías socio-interaccionistas de la enseñanza de lenguas y tiene por meta contribuir al conocimiento de las estrategias cognitivas y metacognitivas que despliegan los discentes que conforman la población estudiada, a la hora de realizar una tarea de escritura en portugués lengua extranjera —en adelante PLE— en colaboración.

La asunción de una perspectiva interactiva para comprender el comportamiento estratégico de los escritores cumple tres funciones fundamentales: 1) promueve la negociación de aspectos relacionados al proceso de escritura frente al interlocutor; 2) incentiva y amplía la reflexión metalingüística al detenerse en determinados aspectos de la lengua; 3) estimula procesos de ayuda mutua entre los participantes.

Los resultados de este estudio podrán orientar la toma de decisiones metodológicas para mejorar la enseñanza de la escritura en este contexto educativo.

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo general.

- Identificar las estrategias cognitivas y metacognitivas movilizadas en las interacciones durante la escritura de un texto en colaboración.

1.2.2 Objetivos específicos.

De modo más específico, el presente estudio se propuso:

- Describir los procesos de negociación de aspectos contextuales durante la resolución de una tarea de escritura en díadas.
- Describir el modo de resolución conjunta de problemas lingüísticos surgidos durante el proceso de escritura.

CAPÍTULO 2. ANTECEDENTES

El Departamento Cultural de la Facultad de Lenguas dicta cursos anuales y cuatrimestrales de diferentes idiomas dirigidos a la comunidad en general. El alumnado está compuesto por jóvenes y adultos. A pesar de la larga trayectoria en la enseñanza del portugués como lengua extranjera –en adelante LE– en este Departamento, no existen estudios previos tendientes a indagar sobre las capacidades escriturarias de los estudiantes de este idioma.

Como antecedentes de esta investigación, resultan relevantes los hallazgos de estudios sobre estrategias de escritura tanto en lengua materna como en lengua extranjera. En todos los casos relevados, se trata de estudios empíricos que han propiciado un acercamiento al objeto de estudio desde una perspectiva procesual.

Las investigaciones sobre las estrategias de escritura en lengua materna –en adelante LM– han sido asumidas por estudiosos de diversos países, entre los que podemos citar a Figueroa y Simón (2011) quienes, desde Venezuela, aseveran que los jóvenes “tienen dificultades para analizar e interpretar lo que leen, para hacer una inferencia, para expresar una opinión, para introducir un texto o concluirlo y para estructurar la información de una manera coherente” (p.120). A partir de esta constatación llevaron a cabo una investigación con el fin de explorar el uso de la planificación, la textualización y la revisión como metodología para la composición escrita y concluyeron que el 95% de los estudiantes identifica al destinatario, pero les cuesta precisar el objetivo del texto, y establecer coherencia. Al planificar se atiende más al contenido que a la estructura textual y el texto final es diferente al plan inicial. Estos autores sostienen que la problemática puede obedecer a distintos factores, tales como: la enseñanza de la lengua centrada en la gramática sin considerar su aspecto comunicativo-funcional; el poco interés por la lectura; los docentes poco formados y estimulados y la didáctica implementada en la clase de lengua. A dichos factores se sumaría la creencia general referida a que los problemas vinculados con la lengua serían competencia exclusiva del profesor de esta área. Completan el panorama alegando que la escritura se aborda en vistas a la consecución de un producto, colocándose el énfasis en el escrito que el alumno entregará al docente a fin de que este corrija y evalúe (Figueroa & Simón, 2011).

Investigadores españoles, como Roca De Larios, Manchón Ruiz y Murphy (2007) subrayan la importancia de conocer la situación real de la enseñanza y el aprendizaje de la escritura en el sistema educativo. Estos estudiosos aseguran que en su país es casi nula la tradición de la enseñanza de los procesos de composición escrita. En lo que respecta a la LM,

estos investigadores constatan que los alumnos realizan gran cantidad de ejercicios, sin embargo, la enseñanza de las habilidades de composición suele estar ausente. Al mismo tiempo, sostienen que en la clase de lengua priman actividades de análisis morfológico y sintáctico, o bien, comentarios de texto, que conducen a dejar de lado actividades relacionadas con el proceso de escritura. Este comportamiento trae como resultado que la mayoría de los alumnos, a pesar de haber pasado muchos años escribiendo, concluye la educación obligatoria sin saber componer textos convencionales en su LM.

En lo que respecta a las habilidades de escritura en LE, Roca De Larios et al. (2007) añaden que la situación es bastante similar a la descrita, referida a la LM. A los alumnos de primaria se les solicita que escriban palabras o frases y a los de secundaria que redacten, a lo sumo, pequeños párrafos o redacciones cortas sobre temas conocidos o personales. Esta realidad habría conducido a que la escritura en LE haya quedado reducida, en la mayor parte de los casos, al papel de soporte para otro tipo de actividades relacionadas, generalmente, con el aprendizaje de la gramática y del vocabulario. El resultado de su investigación revela que hay una serie de perfiles estratégicos individuales que, habiéndose adquirido en la LM, se transfieren, prácticamente intactos, a la LE. Los estudiosos afirman que pueden surgir limitaciones sobre la capacidad de componer, cuando el grado de dominio de la LE, por parte del escritor, es insuficiente para hacer frente al conjunto de exigencias implicadas en la tarea de escritura. Escribir en una segunda lengua suele implicar bastantes más interrupciones que hacerlo en LM. Así, la capacidad para planificar, evaluar y revisar los textos a nivel pragmático y textual puede verse afectada, llevando a los escritores a sobredimensionar sus preocupaciones de orden lingüístico. Al mismo tiempo, la longitud del texto producido y la fluidez del proceso de transcripción también pueden verse afectadas.

Roca De Larios et al. (2007) se apoyan en otros investigadores tales como Raimés, Sasaki y Hirose, Chenoweth y Hayes quienes afirman que a los escritores les resulta bastante problemático tanto escribir extensamente, como mantener el esfuerzo que supone componer en LE. Desde el punto de vista de la fluidez, se sustentan en las investigaciones de Pennington y So, Krings, Whalen y Ménard (en Roca De Larios et al., 2007) para aseverar que, por regla general, terminar una frase en la segunda lengua suele implicar bastante más interrupciones que hacerlo en LM.

Otros estudios relacionados con las estrategias de escritura en LE son los de Cornaire y Raymond (1999). Estos investigadores franceses describieron los procesos de escritura en LM

y en LE. Su estudio se propuso caracterizar la escritura en LE, en sus aspectos textuales y estratégicos. Los resultados comprueban que las producciones textuales de estudiantes en LE son generalmente menos extensas, contienen menos información y, en consecuencia, menos contenido que en las producciones en LM. En lo que se refiere al vocabulario, los discentes tienen tendencia a la repetición porque disponen de un lenguaje restringido. En el aspecto sintáctico, los textos son más simples, tienen menos conexiones y mayor cantidad de errores de diferente índole. En cuanto a los procesos de escritura en LE, estos autores afirman que el tiempo necesario para la redacción es más largo que en la LM y el repertorio de estrategias movilizadas es limitado o inadecuado.

Cornaire y Raymond (1999) apoyaron su estudio en otras investigaciones entre las que se encuentran las de Hall quien, al comparar estrategias de producciones escritas de estudiantes en LM y LE, encontró que el comportamiento del escritor hábil en LE y LM es muy variable y la forma de abordar una tarea de escritura y las elecciones estratégicas cambian de acuerdo con la tradición cultural.

Por su parte, Cumming, Raimés y Zamel, citados en Cornaire y Raymond (1999) indagaron sobre la eficacia de determinadas estrategias empleadas durante la actividad de escritura en LE y demostraron que los escritores experimentados en LE se parecen bastante a los escritores experimentados en LM, ya que utilizan las mismas capacidades y estrategias durante la escritura: adaptan el texto en función de los lectores, planifican en diferentes niveles y revisan constantemente. Estos investigadores mostraron que los estudiantes transfieren sus competencias en redacción de la LM a la LE.

Además, Zamel, (en Cornaire & Raymond, 1999) llevó a cabo estudios tendientes a examinar el modo en que estudiantes de inglés LE de nivel universitario abordan la composición de textos informativos. Su investigación reveló que los escritores más habilidosos se preocupan principalmente por las ideas, mientras que los menos hábiles se preocupan más por el vocabulario y la gramática.

En relación a estudios sobre procesos de escritura en estudiantes de inglés LE, la investigación de Díaz (2013) reveló que no todos los alumnos disponen de un amplio repertorio de estrategias metacognitivas de escritura. Con la intención de indagar si, desde la LE, la enseñanza explícita de dichas estrategias podía mejorar esta realidad, llevó a cabo un estudio de diseño cuasi-experimental con estudiantes del Profesorado de inglés de la

Universidad Nacional de Villa María, Córdoba, Argentina. Los resultados mostraron que luego de la instrucción, los participantes comenzaron a emplear un mayor número de estrategias de planificación, monitoreo y evaluación. Por otra parte, el estudio reveló que los participantes lograron desarrollar algunas de las estrategias que Bereiter y Scardamalia consideran como características de los escritores expertos, tales como dedicar un tiempo considerable a la planificación, tener en cuenta el objetivo del texto y prestar atención a aspectos tales como el contenido, la forma, el destinatario y la organización. Así, esta investigadora concluyó que las estrategias metacognitivas de escritura pueden ser enseñadas y su desarrollo permite que los alumnos tengan mayor control sobre su proceso de aprendizaje.

En lo que respecta a las estrategias de retroalimentación durante la escritura en LE, Aljaafreh y Lantolf (1994) examinaron la evolución del proceso de negociación en una tarea de escritura en LE entre los alumnos y su tutor. De su estudio se desprende que los aprendizajes en LE no se relacionan con un tipo particular de procedimiento de retroalimentación, sino que existen diversos mecanismos de ayuda relacionados con la intervención dentro de la zona de desarrollo proximal —en adelante ZDP—. La ayuda debe estar supeditada a la necesidad real y eliminada de manera similar cuando la persona demuestra la capacidad de funcionar de forma independiente.

En la misma línea de estudios, Mahieddine (2010) observó el proceso de redacción colaborativa de un grupo de cuatro estudiantes árabes, en el que las formas de andamiaje fueron el objetivo. Su investigación demostró que, en todos los casos, uno de los alumnos ocupa la posición de experto ocasional y se torna fuente de información para el alumno que se encuentra en dificultad y de ese modo las competencias se complementan y se posibilita el co-aprendizaje.

CAPÍTULO 3. MARCO TEÓRICO

Los marcos conceptuales de esta investigación se nutren de los aportes provenientes del ámbito de la psicología cognitiva, de la lingüística del texto y de las teorías socio-interaccionistas del aprendizaje de lenguas. Esta mirada multidisciplinar sobre el objeto de estudio posibilita una caracterización y una comprensión amplia de los procesos de escritura involucrados en este estudio.

3.1 La expresión escrita y los modelos cognitivos

La lingüística de comienzos del siglo XX concebía la escritura como una encodificación del lenguaje oral. Desde una concepción de la escritura como producto, la mayor parte de los estudios sobre expresión escrita realizados durante esa época enfocaban aspectos formales del lenguaje y analizaban el texto desde una perspectiva estructuralista. La preocupación científica por la expresión escrita como proceso comienza en la década del 60, y en las décadas del 70 y 80 se producen trabajos valiosos para la consolidación de los modelos procesuales de escritura.

Este cambio de paradigma está marcado por el auge de la psicología cognitiva que, con base en estudios experimentales, construye modelos a partir del interés por indagar los procesos mentales involucrados en el acto de escribir. Desde esta perspectiva, se considera la escritura como una actividad comunicativa de resolución de problemas, cuyo proceso ocurre principalmente en el cerebro de quien escribe y demanda una permanente toma de decisiones. Durante la realización de la tarea, el escritor pone en funcionamiento estrategias y activa conocimientos que abarcan desde aspectos lingüísticos, hasta aspectos sociales y culturales. Sólo si el sujeto está consciente de que debe llevar a cabo una determinada tarea y se da cuenta de los recursos disponibles, podrá dimensionar su problema retórico y desplegar estrategias tendientes a una solución pertinente. En otras palabras, la escritura, además de manifestarse como un producto, es percibida como un complejo proceso cognitivo durante el cual el sujeto escritor actúa, piensa, aprende y se desarrolla.

Las investigaciones sobre prácticas escriturarias en lengua materna y extranjera se han nutrido, en los últimos años, del sustento teórico proveniente de modelos cognitivos. A continuación, se retoman los modelos más influyentes en el ámbito de la enseñanza, que han sido los de Flower, de 1979, Flower y Hayes, de 1980 y 1981, Hayes, de 1996 y Bereiter y Scardamalia, de 1987.

3.1.1 Modelo cognitivo de Flower de 1979.

Linda Flower elabora un modelo a partir de la observación y el análisis directo de textos escritos. En este modelo, la investigadora analiza el proceso de composición desde el exterior, es decir desde los textos, e identifica dos tipos de prosa: la prosa de escritor y la prosa de lector, que caracteriza según su función, estructura y estilo. En estos dos extremos, suelen producirse diferentes operaciones intelectuales (Cassany, 1987).

La prosa de escritor es la que se vincula con la expresión de quien escribe. En este tipo de prosa se registran los pensamientos y las ideas de forma espontánea, a medida que van surgiendo. Quien escribe, lo hace para sí mismo y el vocabulario utilizado puede ser significativo solo para él. Además, no se preocupa por la forma y utiliza escasos conectores.

La prosa de lector es aquella que establece una comunicación con el lector. Este tipo de prosa tiene una estructura retórica basada en el propósito comunicativo del autor; su lenguaje es objetivo y compartido con el destinatario y el texto es autónomo del contexto en que fue producido. Se trata de una construcción consciente y medida, fruto de una labor que demanda tiempo y esfuerzo.

A juicio de Flower, ambas prosas pueden tener un papel importante en el proceso de composición. Cuando un escritor competente escribe sobre algo que conoce, seguramente utiliza prosa de lector. Sin embargo, tanto al escritor competente, cuando escribe sobre algo que no domina, como al escritor principiante o inexperto, la prosa de escritor les permite concentrarse en generar ideas y postergar la preocupación por organizarlas, desarrollarlas y conectarlas. La investigadora considera que aspectos tales como la organización de las ideas y la adecuación a la audiencia pueden limitar la riqueza del proceso de generación de ideas. Lo importante es que, en algún momento, la prosa de escritor sea transformada en prosa de lector, para lo cual es necesario adoptar el punto de vista de la audiencia y adaptar la estructura narrativa a una estructura retórica que sirva a un propósito comunicativo.

Flower sostiene que desde el punto de vista didáctico, puede ser de gran utilidad que el aprendiz tome conciencia de la diferencia entre “expresión” y “comunicación” para desarrollar estrategias de composición que conduzcan a transformar el pensamiento interior en prosa que dialogue con el lector.

3.1.2 Modelo cognitivo de Flower y Hayes de 1980 y 1981.

A partir de estudios empíricos, Flower y Hayes elaboraron una teoría de los procesos cognitivos intervinientes en la composición. Su modelo se apoya en cuatro puntos clave:

El primero considera que “la acción de redactar es el conjunto de procesos característicos del pensamiento organizados u orquestados por el escritor durante el acto de la composición” (Flower & Hayes, 2016, p.3). En sus estudios, consideran que las principales unidades de análisis son procesos mentales elementales y cada uno de estos actos mentales puede ocurrir en cualquier momento durante la tarea de composición. De este modo, los procesos de pensamiento son vistos como herramientas que el escritor utiliza para conseguir su objeto de redacción y es él quien decide cómo y cuándo utilizarlas. En este punto, el modelo contrasta con paradigmas de redacción en etapas, tales como el de Gordon Rohman, de 1965, que preconiza las etapas de Pre-escritura/Escritura/Reescritura y el de Britton et al., de 1975 (en Flower & Hayes, 2016), que pondera la Concepción/Incubación/Producción. Estos dos modelos perciben la composición como una sucesión lineal de fases, separadas en el tiempo, en las que el texto es producido gradualmente.

El segundo punto establece que los procesos cognitivos “tienen una organización jerárquica con una alta capacidad de inserción en la cual un proceso en particular puede ser insertado dentro de cualquier otro” (Flower & Hayes, 2016, p.3). De este modo, el modelo muestra que los procesos mentales de la composición tienen un orden de importancia y, al mismo tiempo, una capacidad de ensamblaje, lo que promueve que cualquier proceso pueda actuar encadenado a otro.

El tercer punto dictamina que “el acto de componer en sí mismo es un proceso del pensamiento orientado hacia un fin, conducido por una red de objetivos cada vez mayor y propia del escritor” (Flower & Hayes, 2016, p.3). Así, estos autores consideran la composición como un proceso mental dirigido por un conjunto de propósitos que el escritor pretende alcanzar. Al mismo tiempo, los objetivos no se crean exclusivamente en la etapa de pre-escritura, sino que se plantean durante todo el proceso de composición, ya que la cadena de objetivos se desarrolla mientras se realiza la tarea.

El cuarto punto en que se apoya el modelo de Flower y Hayes (2016) asevera que:

Los escritores crean sus propios fines de dos maneras: proponiendo objetivos de alto nivel y respaldando objetivos subordinados que dan vida al sentido de propósito que se va desarrollando en el escritor, y luego, a veces, cambiando los objetivos principales o aún estableciendo otros totalmente nuevos en base a lo que se ha aprendido a través de la redacción propiamente dicha. (p.3)

De las palabras de estos estudiosos se desprende que los objetivos van trazando el camino que conduce al fin deseado por el escritor. Sin embargo, durante este viaje, quien escribe va haciendo descubrimientos que pueden llevarlo a percibir la necesidad de recorrer otros caminos, e inclusive, de elegir otros destinos.

Como se observa en la figura 1, este modelo reconoce la existencia de tres grandes componentes: el ambiente de trabajo, la memoria a largo plazo del escritor y los procesos de redacción.

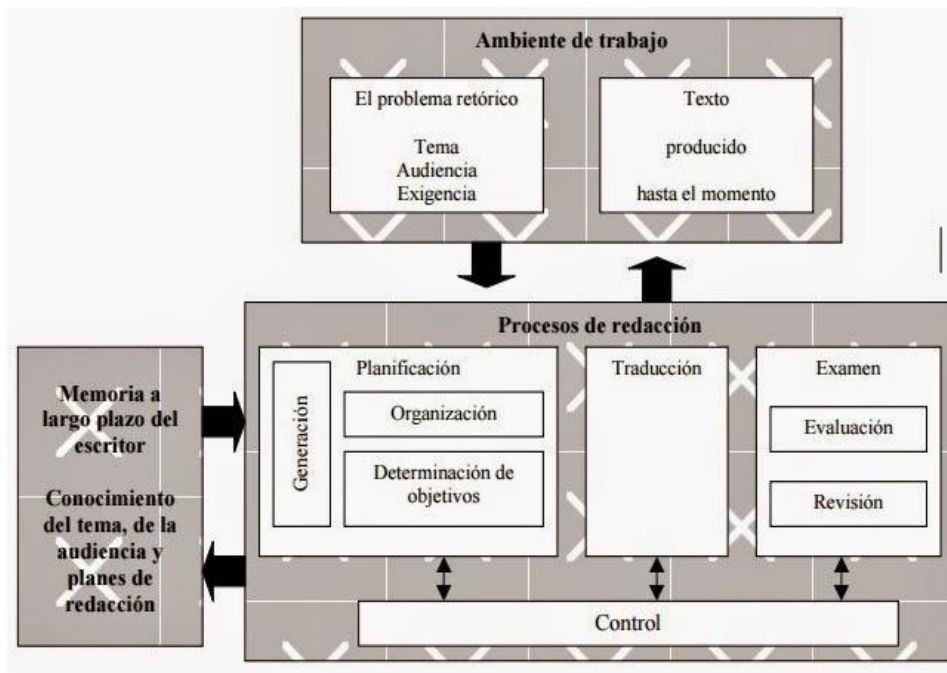


Figura 1 – Estructura del modelo de redacción (Flower & Hayes, 2016, p.5)

El ambiente de trabajo comprende todos los factores que influyen en la tarea de escritura que se encuentran fuera del escritor y abarca tanto factores sociales, como contextuales y situacionales. El ambiente de trabajo está compuesto por el problema retórico y el texto. Flower y Hayes consideran la escritura como una tarea de resolución de problemas y argumentan que el punto clave del proceso de composición consiste en la definición del problema retórico que el escritor se plantea e intenta resolver mediante la producción del texto. Al mismo tiempo, el texto que está siendo producido va condicionando lo que puede ser escrito a continuación.

La memoria a largo plazo es donde el escritor almacena la información referente al tópico sobre el que escribe, al destinatario o lector y al tipo textual. Además, puede remitir a registros de información a los que el escritor puede recurrir, tales como libros, sitios de internet, etc.

Los procesos de redacción propiamente dichos se refieren a los procesos básicos de planificación, traducción y examen, que se integran mediante el control. Con respecto al uso del término “traducción” los propios autores afirman que “es esencialmente el proceso de convertir las ideas en lenguaje visible” (como se citó en Marín, 1999, p.119).

En la figura 1 se pone de manifiesto que todos los componentes están relacionados, y las flechas en ambas direcciones representan que el acto de componer se caracteriza por una serie de operaciones recursivas. Una de las premisas centrales de la teoría de estos investigadores es que los escritores constantemente movilizan un conjunto de procesos cognitivos a medida que integran la planificación, la memoria, la puesta en texto y la revisión.

3.1.3 Modelo socio-cognitivo-afectivo de Hayes de 1996.

Por su parte, Hayes, en 1996, realiza modificaciones al primer modelo elaborado con Flower en 1980 y 1981. En el nuevo modelo, la composición es entendida como una compleja actividad cognitiva, basada en la memoria y la reestructuración del conocimiento, en la que adquieren una importancia significativa tanto aspectos motivacionales como afectivos del escritor. Al mismo tiempo, la composición es concebida como un acto comunicativo situado en un contexto social. Hayes (1996) sostiene que:

La escritura, si es que quiere acontecer, depende, realmente, de una combinación apropiada de condiciones cognitivas, afectivas, sociales y físicas. La escritura es un acto comunicativo que requiere de un contexto social y de un medio. Es una actividad generativa que requiere motivación, y es una actividad intelectual que exige procesos cognitivos y memoria. (p.2)

Como se puede constatar en la figura 2, su modelo está estructurado alrededor de dos componentes: el entorno de la tarea y el individuo. El entorno de la tarea consta de un entorno social y uno físico. El entorno social está vinculado con la audiencia y con otros enunciados que el escritor puede consultar mientras escribe. El entorno físico incluye el texto que el escritor ha producido hasta ese momento y el medio de escritura, por ejemplo un procesador de textos. El segundo componente, el individuo, incorpora motivación y emoción, procesos cognitivos, memoria activa y memoria a largo plazo.

Según Hayes existen cuatro diferencias fundamentales entre el nuevo modelo y aquel elaborado con Flower: la primera, y más importante, es el papel central de la memoria activa en la escritura. La segunda radica en que este modelo incluye tanto representaciones espaciales visuales como representaciones lingüísticas. La tercera se vincula con el lugar que ocupa la motivación y la emoción. Finalmente, la sección del proceso cognitivo del modelo fue reorganizada: la revisión fue reemplazada por la interpretación del texto; la planificación fue incluida en la categoría más general de reflexión, y la traducción fue incorporada al proceso de producción de textos.

Con respecto a la memoria, Hayes la concibe por un lado como una facultad que se activa para almacenar y recuperar la información. Esta facultad es llamada “memoria a largo plazo”. Por otro lado, la considera como una herramienta utilizada para desplegar los procesos cognitivos durante el acto de escritura. Esta es llamada “memoria activa”. Al mismo tiempo, los aspectos motivacionales y emocionales asumen, en este modelo, un lugar significativo. Hayes demuestra, mediante sus investigaciones, que las creencias de una persona sobre la tarea que debe realizar influyen en el proceso de composición y en su resultado.

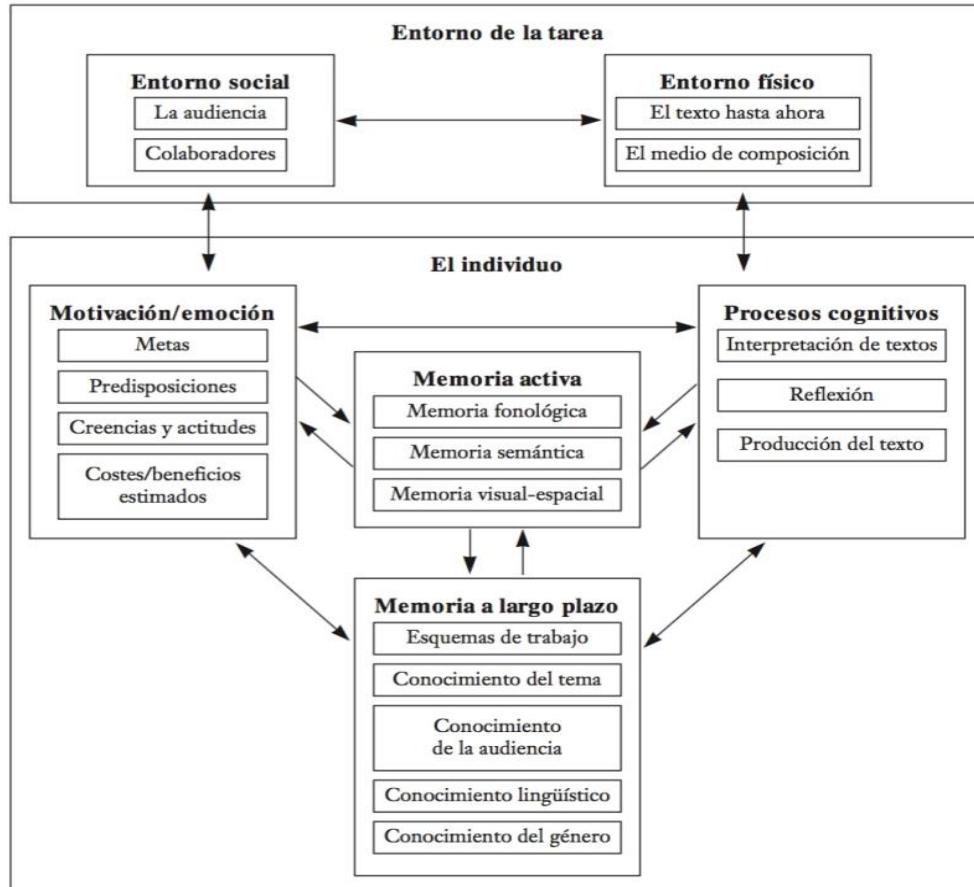


Figura 2 – Modelo de Hayes de 1996 (Arias Gurín & García Sanches, 2006, p.41)

3.1.4 Modelo de Bereiter y Scardamalia de 1987.

Bereiter y Scardamalia aportan datos empíricos acerca de las estrategias cognitivas del escritor y crean un modelo teórico basado en dos tipos de estrategias: las de “decir el conocimiento” y las de “transformar el conocimiento”. Este modelo considera, por un lado, los procesos activados por escritores novatos o inmaduros y, por otro, los activados por escritores expertos o maduros.

Como se puede observar en la figura 3, los escritores inmaduros llevan a cabo un proceso de generación que permite iniciar la composición rápidamente, a partir de la activación de algunos nodos de memoria y de un conjunto de esquemas estructurales adecuados. La composición se inicia a partir de las pistas que ofrece la misma tarea de escritura que permite al escritor empezar a producir su texto sin un plan previo. Una vez escrito un fragmento, este sirve como generador de nuevas asociaciones, y así continúa hasta que las ideas se agotan en la memoria, o bien hasta que el espacio o el tiempo pautados para la tarea se acaban.

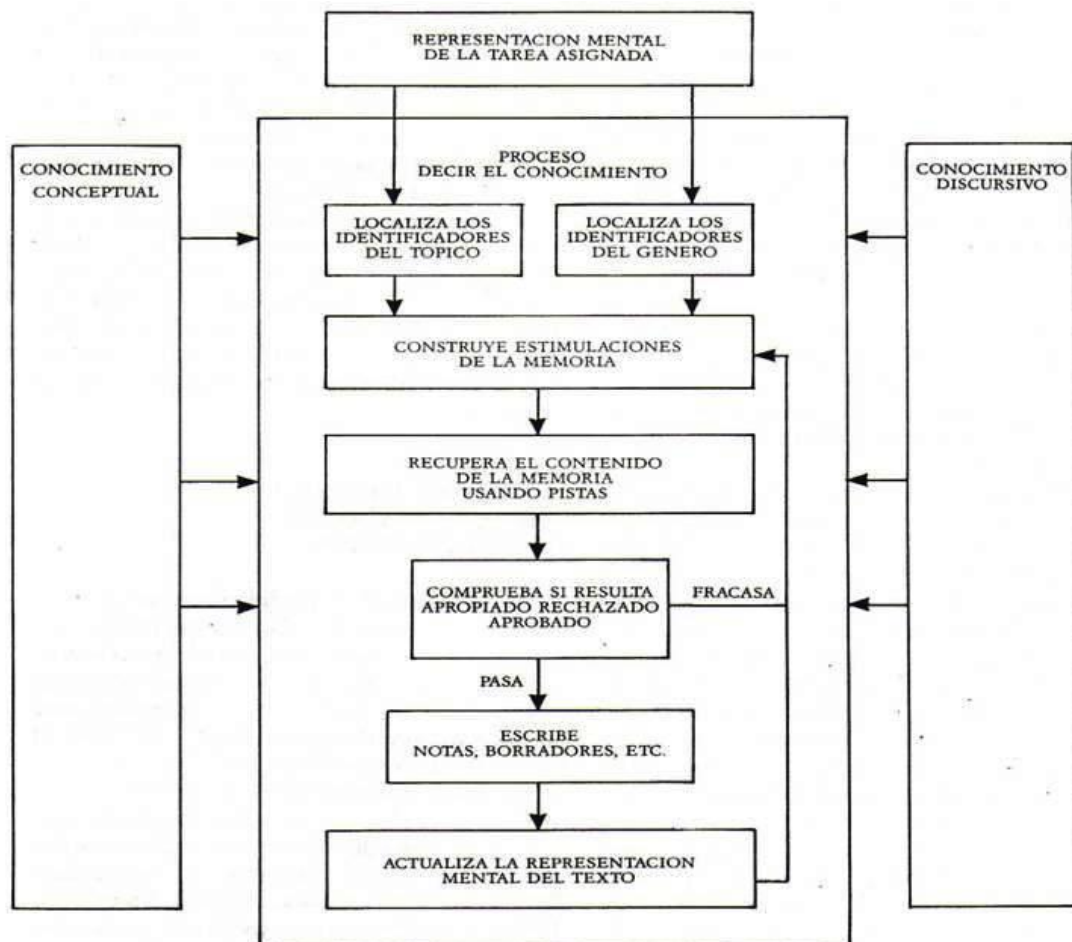


Figura 3 - Estructura del modelo “Decir el conocimiento”
(Bereiter & Scardamalia, 1992, p.45)

Para describir los procesos de los escritores maduros, los autores proponen el modelo de “Transformar el conocimiento” representado en la figura 4. Este modelo incluye al anterior y lo contiene como una fase de un proceso mayor de resolución de problemas. En los escritores expertos, la comprensión de lo que están escribiendo va cambiando a lo largo de la realización de la tarea, a través de la ejecución de procedimientos poderosos que les permiten delimitar, elaborar y refinar los conocimientos disponibles.

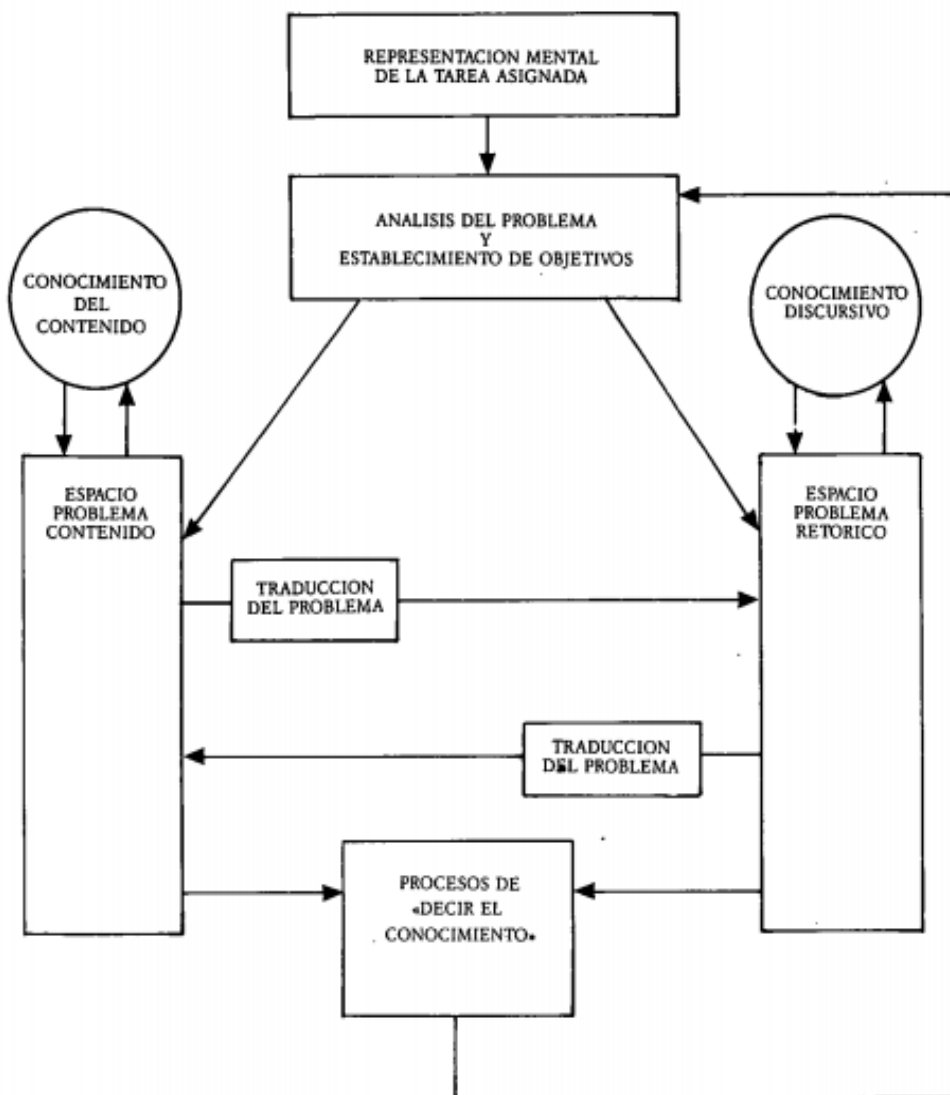


Figura 4 – Estructura del modelo “Transformar el conocimiento” (Bereiter & Scardamalia, 1992, p.47)

3.2 Estrategias cognitivas y metacognitivas y aprendizaje de segundas lenguas

Desde la perspectiva de los modelos cognitivos interactivos presentados se concibe la escritura como una actividad de construcción de sentidos estructurada alrededor de procesos

cognitivos desplegados en la resolución de una determinada tarea y de procesos de regulación de la actividad escrituraria.

En el ámbito de la adquisición de segundas lenguas, estos procesos han sido descritos inicialmente a través de estudios exploratorios (Stern, Rubin en Cyr, 1998) tendientes a describir el comportamiento y las características del buen aprendiz de lengua extranjera. En los años 80, a partir de las aportaciones de la psicología cognitiva, los estudios se centraron en la descripción y clasificación de las estrategias de aprendizaje de segundas lenguas (Oxford, Rubin, O Malley en Cyr, 1998).

Las estrategias de aprendizaje han sido definidas como comportamientos, técnicas, tácticas, planes, operaciones mentales conscientes y/o inconscientes, habilidades cognitivas o funcionales y, además, como técnicas de resolución de problemas observables en el aprendiz.

Para el presente trabajo tomamos el concepto estrategias de aprendizaje de Legendre quien considera que:

*Une stratégie d'apprentissage est un "ensemble d'opérations et de ressources pédagogiques, planifié par le sujet dans le but de favoriser au mieux l'atteinte d'objectifs dans une situation pédagogique."*² (como se citó en Cyr, 1998, p.4)

En otras palabras, podemos definir las estrategias de aprendizaje en LE como un conjunto de operaciones desplegadas por los estudiantes para comprender, asimilar, integrar y utilizar la lengua que están aprendiendo y su activación puede variar de acuerdo con el perfil de los individuos.

En lo que respecta a la clasificación de las estrategias de aprendizaje, nos basamos en aquellas propuestas por O'Malley y Chamot en 1990, retomadas por Cyr (1998, p.39) quienes postulan que las estrategias de aprendizaje en LE pueden agruparse en tres grandes categorías, a saber: metacognitivas, cognitivas y socio-afectivas. Los diversos modelos cognitivos de escritura han integrado estas estrategias en un sistema explicativo global para describir la tarea del escritor. Para los objetivos del presente trabajo nos ocuparemos en particular de las estrategias metacognitivas y cognitivas.

² Traducción del francés al español propuesta por la autora del presente trabajo: Una estrategia de aprendizaje es un conjunto de operaciones y de recursos pedagógicos, planificados por una persona con el fin de propiciar la consecución de objetivos en contexto pedagógico.

3.2.1 Estrategias metacognitivas de aprendizaje.

Las estrategias metacognitivas consisten esencialmente en reflexionar sobre el propio proceso de aprendizaje, comprender las condiciones que lo favorecen, organizar o planificar las actividades con el fin de aprender, controlar o monitorear las actividades de aprendizaje y autocorregirse (Brown et al. en Cyr, 1998, p. 42). Este tipo de estrategias son de importancia capital, tal como lo han ampliamente demostrado las investigaciones en el campo de la educación y de la didáctica de LE. Estas estrategias son clasificadas según O'Malley y Chamot de la siguiente manera:

1. Anticipación o planificación.
2. Atención general.
3. Atención selectiva.
4. Autogestión.
5. Autorregulación.
6. Identificación del problema.
7. Autoevaluación.³ (Cyr, 1998, p.39)

Estrategias Metacognitivas Concepto

Anticipación o planificación	Establecer metas y objetivos. Favorecer la toma de conciencia de la utilidad de las actividades de aprendizaje.
Atención general	Prestar atención a todos los actos de lengua que pueden contribuir al aprendizaje y mantener la atención durante la realización de una tarea.
Atención selectiva	Concentrarse en los aspectos específicos de la tarea.
Autogestión	Comprender las condiciones que facilitan el aprendizaje de la lengua y trabajar para favorecer dichas condiciones.
Autorregulación	Verificar y corregir su desempeño durante una tarea de aprendizaje o de una actividad de comunicación.
Identificación del problema	Identificar el punto central de una tarea lingüística o un aspecto de la tarea que demande una solución para su realización satisfactoria.

³ Traducción del francés al español realizada por la autora del presente trabajo.

Autoevaluación	Evaluar las habilidades que posee para realizar una tarea lingüística o una actividad de comunicación; evaluar el resultado de su desempeño lingüístico.
----------------	--

3.2.2 Estrategias cognitivas de aprendizaje.

Las estrategias cognitivas implican interacción del aprendiz con el objeto de estudio, manipulación mental o física del material y aplicación de técnicas específicas durante la realización de actividades de aprendizaje. Este tipo de estrategias son más concretas y más fácilmente observables. O'Malley y Chamot proponen la siguiente clasificación:

1. Repetición.
2. Utilización de recursos.
3. Clasificación o agrupamiento.
4. Toma de notas.
5. Deducción o inducción.
6. Sustitución.
7. Elaboración.
8. Resumen.
9. Traducción.
10. Transferencia de conocimientos.
11. Inferencia.⁴ (Cyr, 1998, p.39)

Estrategias Cognitivas	Concepto
Repetición	Repetir segmentos de la lengua; pensar o hablarse a sí mismo en la lengua meta; utilizar en comunicaciones auténticas las palabras, frases o reglas aprendidas en clase.
Utilización de recursos	Utilizar fuentes de referencia sobre la lengua meta.
Clasificación o agrupamiento	Ordenar, clasificar o etiquetar lo abordado según características comunes a fin de facilitar su recuperación.
Toma de notas	Anotar en un cuaderno las palabras nuevas, los conceptos, las expresiones, las expresiones lingüísticas que pueden ser de utilidad para una tarea de aprendizaje o para un acto de comunicación.

⁴ Idem referencia 3.

Deducción o inducción	Aplicar una regla real o hipotética a fin de producir o comprender en la segunda lengua. Esta estrategia puede conducir a la hipergeneralización al aplicar una regla en los casos en que existen excepciones.
Sustitución	Suplir la falta de vocabulario mediante el uso de paráfrasis o circunloquios.
Elaboración	Establecer vínculos entre los elementos nuevos y los ya conocidos; hacer asociaciones intralingüales (en el seno de la lengua meta) a fin de comprender o de producir enunciados.
Resumen	Realizar un resumen mental o escrito de una regla o de una información que se desprende de una tarea.
Traducción	Traducir o realizar comparaciones interlingüales significativas.
Transferencia de conocimientos	Utilizar la competencia lingüística adquirida en lengua materna o en otra lengua extranjera para comprender el sistema y el funcionamiento de la lengua meta.
Inferencia	Utilizar los elementos conocidos de un texto o enunciado para inducir o inferir el sentido de elementos nuevos o desconocidos; utilizar el contexto lingüístico o extralingüístico a fin de comprender el significado global de un texto o de una comunicación; recurrir a la intuición.

En una situación de escritura en lengua extranjera, las estrategias cognitivas y metacognitivas se actualizan de manera variable según el tipo de tarea, el modo de resolución, las características del escritor; el tipo de ayuda exterior ofrecida (lingüística o contextual), el tiempo disponible y la finalidad que se proponen los escritores involucrados. De allí la necesidad de contextualizar la investigación sobre estas estrategias y de considerar la multiplicidad de factores en juego, entre ellos, la dimensión discursiva.

3.3 La expresión escrita y la perspectiva lingüístico-discursiva-cognitiva

Los modelos cognitivos resultan insuficientes para comprender los comportamientos de los escritores. De allí la necesidad de considerar modelos que articulen la dimensión estratégica y la dimensión lingüístico- discursiva. Las aportaciones de la lingüística del texto han sido de gran utilidad para entender la textualidad como unidad comunicativa de análisis de una actividad de escritura.

3.3.1 La escritura en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (2002) —en adelante MCERL— contempla el escribir entre las actividades comunicativas de la lengua y pone de manifiesto que el progreso comunicativo se evidencia en la capacidad del alumno para realizar actividades lingüísticas observables y de poner en práctica estrategias de comunicación. En este documento se emplea el término “estrategias” para referir a la adopción de una línea concreta de acción con el fin de maximizar la eficacia. Al mismo tiempo, se considera el uso de estrategias de comunicación como la aplicación de los principios metacognitivos activados para comunicar, a saber: planificación, ejecución, control y reparación.

La descripción del proceso de producción escrita en este texto referencial para la enseñanza de lenguas considera una dimensión cognitiva que involucra los principios metacognitivos antes mencionados. Las estrategias de expresión implican la movilización de recursos en busca del equilibrio entre distintas competencias, aprovechando lo que se sabe y evitando las insuficiencias, para equiparar el potencial disponible con la naturaleza de la tarea.

Al realizar actividades de expresión, el alumno activa recursos internos, lo que quizás implique una preparación consciente, el cálculo de efectos de estilo y de formulaciones —atención al destinatario— así como la posibilidad de consultar fuentes o buscar ayuda ante alguna carencia —localización de recursos—. Si los recursos localizados resultan suficientes y adecuados, el escritor podrá ser más ambicioso en la formulación de sus ideas. De lo contrario, él tendrá que hacer concesiones con respecto a lo que desearía expresar con el fin de adecuarse a los medios disponibles —reajuste del mensaje—.

Entre las estrategias de expresión se distinguen las estrategias de aprovechamiento, de evitación, de control y reformulación. Las estrategias de aprovechamiento son las que

permiten encontrar los medios para lograr desenvolverse, potenciando los recursos disponibles. Al utilizar este tipo de estrategias, el alumno aborda la tarea con una actitud positiva, lo que le permite realizarla haciendo uso de aproximaciones, generalizaciones, parafraseo, e inclusive compensando sus carencias mediante el uso de su lengua materna o intentando utilizar lo que recuerda a medias y piensa que podría funcionar. Las estrategias de evitación son aquellos procedimientos de reajuste mediante la disminución de los objetivos cuando los recursos de que se dispone son limitados. En lo que respecta al control y reformulación, en actividades no interactivas, el usuario de la lengua puede revisar conscientemente tanto los aspectos lingüísticos como los comunicativos y, en caso de detectar deslices o errores, tiene la posibilidad de autocorregirse.

Esta caracterización del proceso de escritura atiende específicamente al comportamiento estratégico del escritor, pero resulta insuficiente para construir un modelo procesual si no consideramos el componente textual. El MCERL describe las propiedades de la textualidad dentro de lo que denomina competencia pragmática, al referir a la capacidad de estructurar y organizar el discurso. La competencia pragmática, en tanto que componente de la competencia comunicativa en lengua, refiere al conocimiento que posee el usuario de la lengua de los principios según los cuales los mensajes:

- a) se organizan, se estructuran y se ordenan, lo que se denomina “competencia discursiva”;
- b) se utilizan para realizar funciones comunicativas, lo que se denomina “competencia funcional”;
- c) se secuencian según esquemas de interacción y de transacción, lo que se denomina “competencia organizativa”.

La competencia discursiva es la capacidad de ordenar oraciones en secuencias para producir fragmentos coherentes de lengua. El orden de las oraciones puede variar en función del tema y de la perspectiva adoptada, de relaciones de causa y efecto, entre otras. De este modo, el discurso se estructura en función de la organización temática, la coherencia y la cohesión, la ordenación lógica, el estilo y el registro y la eficacia retórica. Si bien estas capacidades discursivas resultan pertinentes para la textualidad, toda tarea de escritura solicita, además, conocimientos de orden formal, de naturaleza gramatical, léxica, semántica y ortográfica.

3.3.2 Modelo de De Beaugrande y Dressler.

De Beaugrande y Dressler (1997) elaboran un modelo de procesamiento textual que sitúa a la lingüística del texto en la posición de eje transversal encargado de regular las relaciones entre la lingüística, la ciencia cognitiva y la inteligencia artificial. Para estos estudiosos, el texto es el resultado de un proceso comunicativo que depende de aspectos lingüísticos y contextuales. Desde su perspectiva, un texto debe cumplir siete normas de textualidad; a saber: cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, situacionalidad, intertextualidad e informatividad. Para ellos, estas siete normas crean y definen la forma de comportamiento identificable como “comunicación textual”.

Según estos estudiosos, la cohesión es la conexión que surge cuando la interpretación de un elemento del texto depende de otro elemento dentro de este mismo. Así, las palabras que componen la superficie textual están interconectadas a través de relaciones gramaticales, tales como la repetición, las formas pronominales, la correferencia, la elisión, etc. La coherencia se establece cuando las diferentes ideas o conceptos que componen el universo discursivo del texto están interconectados mediante relaciones de diversa naturaleza que le confieren unidad de significado. La intencionalidad consiste en que la organización del texto siga un plan dirigido hacia el cumplimiento del objetivo, habitualmente extralingüístico. En otras palabras, el autor es consciente de lo que pretende lograr con su texto. La aceptabilidad se manifiesta cuando un receptor reconoce que una secuencia de enunciados constituye un texto cohesionado, coherente e intencionado porque lo que se comunica es, a su juicio, relevante. La situacionalidad se refiere a los factores que hacen que un texto determinado sea pertinente y relevante en un determinado contexto comunicativo. La intertextualidad se basa en el hecho de que la interpretación y adecuada comprensión de un determinado texto dependa del conocimiento que se tenga de otros textos. Finalmente, la informatividad es el factor de novedad que motiva el interés por la recepción de un texto. Este rasgo permite que el receptor evalúe si el contenido de un texto es predecible o inesperado, si transmite información conocida o desconocida.

Además, para De Beaugrande y Dressler el texto debe obedecer a tres principios reguladores de la comunicación textual que son: eficacia, efectividad y adecuación. La eficacia de un texto depende de que quienes intervengan en su intercambio alcancen los mejores resultados comunicativos posibles, invirtiendo en esa tarea un esfuerzo mínimo. La efectividad está en relación con la intensidad del impacto comunicativo que el texto

provoca en sus receptores. Finalmente, la adecuación es el equilibrio óptimo que se consigue en un texto entre el grado de adecuación a las normas de textualidad, por un lado, y la satisfacción de las demandas comunicativas, por otro.

3.3.3 Modelo de Van Dijk y Kintsch.

Por su parte, Van Dijk y Kintsch proponen un modelo integrador que comprende tanto la perspectiva cognitiva como la lingüístico-discursiva. Ellos sostienen que “el escritor debe planificar la composición de su discurso, ejerciendo el control total de la información disponible a través de estrategias comunicativas, culturales, sociales y pragmáticas” (como se citó en Parodi, 1999, p.100). En este proceso, se activa el modelo de situación que conlleva una serie de informaciones vinculadas con la tarea a realizar. La información puede estar almacenada en la memoria de quien escribe, calificada como subjetiva y parcial; o puede ser más general y compartida por grandes grupos de personas. Durante el proceso de producción textual, se considera que estos conocimientos constituyen la base para la realización de la tarea.

Desde una perspectiva psicolingüística, estos autores proponen un modelo general de la comprensión y producción textual y contemplan ciertos componentes y estrategias específicas involucrados en estos procesos; aunque reconocen no contar con un modelo completo de producción (Parodi, 1999). Su modelo considera tres componentes básicos, a saber: un plan global, un plan semántico y un plan pragmático.



Figura 5 – Propuesta de diagrama en base a Van Dijk y Kintsch (1983) y Van Dijk (1985) (Parodi, 1999, p.101)

En el diagrama presentado en la figura 5, el plan global corresponde al proyecto cuya producción del discurso es concebida como planificación y realización de un conjunto de acciones en una situación determinada. Los planes constituyen el macro acto de comunicación que incluye el análisis específico y control de la situación y del producto; es decir que determina los objetivos, delimita la audiencia, selecciona el estilo, etc. Las estrategias procuran cumplir con las metas y objetivos. A su vez, el esquema plantea la necesidad constante de la evaluación, tanto de los planes, como de las estrategias. Las flechas de movimiento muestran la recursividad de los procesos, subprocesos y estrategias (Parodi, 1999).

Tal como lo subraya Parodi, el modelo para la producción textual que Van Dijk y Kintsch proponen enfatiza la concepción de la naturaleza estratégica como un proceso flexible, de múltiples niveles y de trabajo en paralelo. De este modo, existe un mecanismo que, considerando diversos tipos de información, permite al mismo tiempo la construcción de representaciones semánticas, expresiones léxicas y estructuras sintácticas.

A juicio de Van Dijk, el texto organiza su contenido en el plano global, en dos tipos de estructuras: la macroestructura y la superestructura. “La macroestructura constituye la estructura semántica del conjunto del texto; la superestructura representa la forma como se organiza la información en el texto, esto es, la estructura textual formal” (como se citó en Diccionario de términos clave de ELE⁵ del Centro Virtual Cervantes, s.f.). De este modo, si una secuencia de oraciones carece de tema global o macroestructura, el conjunto es percibido como una sucesión de enunciados incoherentes, y, por lo tanto, no llega a constituirse como texto. En este sentido, se puede afirmar que la macroestructura es un mecanismo de coherencia textual. Para producir un discurso coherente, el escritor debe organizar sus experiencias parciales en torno a una representación global. Por su parte, la *microestructura* hace referencia a los elementos que estructuran el texto a nivel de la oración. La coherencia a nivel de la oración se realiza mediante una serie de estrategias de producción de proposiciones, encargadas de actualizar la información contenida en la macroestructura.

3.4 Teorías socio-interaccionistas del aprendizaje de lenguas

La perspectiva socio-interaccionista del aprendizaje de lenguas destaca el rol constitutivo y estructurante de la interacción en los procesos de aprendizaje socialmente situados (Mondada

⁵ Español Lengua Extranjera

& Pekarek Doehler, 2000). La interacción social es considerada a la vez el lugar, el medio y el objeto de la adquisición (Matthey, 2010). En este ámbito, las investigaciones centran su interés en la descripción de los procesos interactivos, tales como reformulaciones, negociaciones, solicitudes, etc., y en las condiciones de aprendizaje que privilegian la resolución de tareas en colaboración e implican la asunción de roles en actividades de co-construcción de sentido. Este enfoque teórico es heredero de las teorías socioculturales (Vygotsky, 2016; Bruner, 1971) que conciben el aprendizaje como un proceso de internalización de los símbolos y signos de la cultura y del grupo social al que se pertenece y de apropiación de las prácticas culturales a través de la interacción con miembros más experimentados.

Entre los conceptos más influyentes de la teoría vigostkiana se destacan el de mediación y el de internalización. Vygotsky postula que los seres humanos tienen la capacidad de usar los símbolos como herramientas no solo para controlar el ambiente físico, sino también para mediar su propia actividad psicológica. Mientras las herramientas físicas sirven como medios auxiliares para mejorar la capacidad de controlar y cambiar el mundo físico, las herramientas simbólicas sirven como medio auxiliar para controlar y reorganizar los recursos psicológicos. Este control es voluntario e intencional y permite a los seres humanos, a diferencia de otras especies, controlar procesos automáticos. Esta capacidad de considerar posibles acciones en un plano ideal antes que en el plano objetivo, es decir de planificar atendiendo a aspectos relevantes, es lo que constituye la conciencia humana. Es a través de la creación de instrumentos auxiliares de mediación que somos capaces de analizar una situación, considerar alternativas de acción y posibles resultados en el plano ideal o mental. Para Vygotsky, el lenguaje es el artefacto cultural más penetrante y poderoso que los seres humanos poseen para mediar su conexión con el mundo y entre sí. Esta capacidad para regular la acción mental es resultado de la internalización de artefactos mediadores social y culturalmente construidos, y el lenguaje es el principal instrumento de mediación social. El proceso de internalización explica, según Vygotsky, la conexión orgánica entre comunicación social y actividad mental, y es el mecanismo a través del cual adquirimos control sobre nuestro cerebro, órgano biológico del pensamiento. En su ley general de desarrollo genético, Vygotsky postula la interconexión que posibilita este proceso de internalización: cada función psicológica aparece dos veces, primero en el plano interpsicológico, es decir entre personas, y luego dentro del individuo en el plano intrapsicológico.

Otro de los conceptos fundantes de las teorías de Vygotsky es el de Zona de Desarrollo Próximo —en adelante ZDP— entendida como la distancia entre el nivel de desarrollo determinado por la capacidad de resolver un problema individualmente y el nivel de desarrollo potencial que puede adquirir el aprendiente si participa en procesos de resolución de problemas, bajo la guía de un adulto o en colaboración con un compañero más capacitado. La implicancia de este concepto en el ámbito educativo sostiene que el aprendizaje en contexto formal es posible cuando la enseñanza tiene lugar en la ZDP, a través de tareas de interacción orientadas a la resolución de algún problema en colaboración con una persona más experta.

En línea con la perspectiva vigotskiana, Bruner (1971) retoma y amplía la reflexión sobre el papel de la interacción en estudios sobre la adquisición del lenguaje. El concepto de andamiaje ilustra los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en las interacciones entre adultos y niños. La metáfora del andamiaje refiere a formatos de interacción observados en diversas investigaciones y postula que cuando el adulto interactúa con un niño para enseñar algo tiende a adecuar el grado de ayuda —andamio— al nivel de competencia que percibe del niño. A medida que el aprendiente se torna más experto, el monitor o enseñante va retirando su ayuda y concede más responsabilidad al aprendiz, hasta que este logre realizar la tarea de manera autónoma. En esta etapa del pensamiento pedagógico de Bruner, la educación se entiende como un proceso que consiste en intercambiar, compartir y negociar significados y los sistemas de ayuda son los que permiten moverse hacia un próximo escalón que conlleva la apropiación de herramientas culturales, tales como la lectura y la escritura (Guilar, 2009).

En el ámbito de la adquisición de segundas lenguas, investigadores norteamericanos adoptaron la teoría sociocultural como marco de referencia para dar cuenta de estudios focalizados en los trabajos colaborativos, en los mecanismos de ayuda del experto, la retroalimentación y sus influencias en la adquisición de una segunda lengua (Lantolf & Thorne, 2006). En la obra de Lantolf y Thorne (2016) se expone el trabajo de Aljaafreh y Lantolf que propone analizar el proceso de retroalimentación correctiva a través de estructuras de andamiaje y a partir del concepto de ZDP. Para estos autores, la retroalimentación, tanto implícita como explícita, impacta en el desarrollo lingüístico y el tipo de retroalimentación ofrecida es un índice de desarrollo de la segunda lengua, como lo son también las formas lingüísticas que el alumno produce. Desde esta perspectiva, los procesos de desarrollo y adquisición de lenguas implican la internalización de la mediación negociada entre el

estudiante y otro(s) participante(s). Estos procesos son de naturaleza dialógica y suponen una evaluación continua de la ZPD del alumno y posterior adaptación de la ayuda, para facilitar la progresión del desarrollo de la regulación externa a la autorregulación.

3.4.1 Enfoques de la interacción en el aula.

Desde una perspectiva sociocultural de la cognición, tal como la entienden los enfoques socio-interaccionistas, es posible afirmar que el contenido de enseñanza y el desarrollo de procesos cognitivos tienen su punto de encuentro en los intercambios en el aula. El estudio de la interacción en el aula ha sido abordado desde diversas perspectivas que, al realizar recortes en su objeto de estudio, reclamaron metodologías específicas.

A partir de la década del 70, los enfoques lingüísticos han desarrollado diversos modelos jerárquicos de análisis de intercambios verbales. Sinclair y Coulthard (en Villalta Páuca, 2009) trazan en su obra un esquema para el análisis y categorización de la estructura del habla en el aula. Estos autores muestran cómo el orden social formal de una clase está incorporado a un orden lingüístico, una estructuración del habla que representa el modo en que se lleva a cabo la educación en estos marcos y establecen categorías de estructuración del habla: lección, transacción, intercambio, movimiento y acto de habla.

La transacción es entendida como un bloque de intercambios relacionados y con un alto grado de coherencia semántica. El intercambio corresponde a la más pequeña unidad dialogal y está compuesto por intervenciones. Estas intervenciones están conformadas por actos de habla definidos como un acto intencional que realiza un hablante frente a su interlocutor en un contexto dado. En esa misma línea, las contribuciones de Kerbart-Orecchioni (2005) proponen un modelo de cinco rangos para describir la organización de las interacciones en general. En este modelo se reconocen unidades dialogales —interacción, secuencia e intercambio— que son estructuras de lenguaje en las que participan dos interlocutores, y unidades monologales —intervención y actos de habla— que son estructuras que dependen de un solo locutor.

Una de las corrientes que ha contribuido al desarrollo del estudio de las interacciones en situaciones naturales es la etnometodología, disciplina que se encuentra en el origen del análisis conversacional. Uno de los máximos exponentes de la etnometodología, Garfinkel, se interesó por las estructuras que constituyen la interacción social, concibiéndolas como métodos de actuación regulares que dan sentido a las acciones sociales (Mondada & Pekarek

Doehler, 2000). El análisis de la conversación ha desarrollado su propio objeto de estudio al interesarse por los métodos —procedimientos y prácticas— que un determinado grupo utiliza para organizar sus conversaciones cotidianas en situaciones comunes. La gestión de turnos de habla, la organización local y global de la interacción, los procedimientos de reparación y negociación de sentido y los roles conversacionales se encuentran entre los principales objetos de interés del campo.

En un principio el análisis conversacional se interesó por las conversaciones cotidianas monolingües entre nativos y posteriormente; sus contribuciones han sido aplicadas a prácticas interactivas en grupos más heterogéneos —intercambios entre nativo y no nativo, entre médico y paciente, entre maestro y alumno, intercambios plurilingües, etc.—. En el marco de estudios sobre los procesos de adquisición de segundas lenguas, el análisis conversacional se ocupa de describir los recursos movilizados por los aprendientes para realizar actividades en contextos y con propósitos específicos. En este sentido, el análisis conversacional privilegia una perspectiva de los participantes *in situ* o émica relacionada con los métodos desplegados durante la interacción en el marco de una tarea determinada (Steffen, 2013).

CAPÍTULO 4. MARCO METODOLÓGICO

El presente capítulo expone los aspectos relacionados con las decisiones metodológicas que guiaron la investigación. Se describen, en primer lugar, el enfoque y el tipo de estudio adoptados. En segundo lugar, se caracteriza a los participantes. Luego, se especifican los pasos que se siguieron para efectuar la recolección del corpus a partir de una actividad de escritura en díadas. Posteriormente, se expone el modo en que fueron procesados los datos que conforman el corpus. Por último, se presentan el criterio de selección de los informantes y los procedimientos aplicados para analizar el corpus.

4.1. Enfoque y tipo de estudio

La presente investigación constituye un estudio de alcance descriptivo ya que especifica propiedades, características y rasgos importantes del fenómeno analizado (Hernández Sampieri, 2006) y se inscribe dentro de los diseños de campo, puesto que “los datos fueron recogidos en forma directa de la realidad” (Sabino, 1992, p.76).

El diseño metodológico responde a un paradigma cualitativo que privilegia la observación de datos no estructurados y el análisis de las interacciones. Esta elección se fundamenta en que la investigación de corte cualitativo proporciona profundidad a los datos, riqueza interpretativa, contextualización del ambiente, detalles y experiencias únicas, además de aportar un punto de vista holístico de los fenómenos, así como también flexibilidad (Hernández Sampieri, 2006).

4. 2. Participantes

El trabajo de campo fue realizado con jóvenes y adultos hispanohablantes, estudiantes de portugués del Departamento Cultural de la Facultad de Lenguas, UNC, Córdoba, Argentina. La población estuvo compuesta por 13 alumnos del segundo nivel de portugués que habían cursado 120 horas de estudio del idioma. La franja etaria de la población oscila entre los 18 y los 50 años.

4.2.1 Perfil de los informantes que conformaron las díadas analizadas.

4.2.1.1 Díada 1.

La díada identificada con el número 1 estuvo conformada por Jimena y Francisco.

Jimena es diseñadora gráfica y tiene 21 años. Manifestó que tiene conocimientos de inglés, idioma que estudió desde la infancia en la escuela e instituciones de enseñanza privada. La participante reveló que tanto la lectura como la escritura le resultan indiferentes. Al mismo tiempo, afirmó que escribe diferentes tipos textuales con la finalidad de cumplir con las tareas de la facultad.

Francisco es un estudiante universitario de 25 años, que, al igual que su compañera, declaró tener conocimientos de inglés, idioma que aprendió desde niño en institutos y en la escuela. Reconoció que leer le disgusta y que escribir le resulta indiferente. Además, informó que escribe textos académicos y que esa actividad le sirve para afianzar los conocimientos.

4.2.1.2 Díada 2.

La díada identificada con el número 2 estuvo conformada por Marta y Perla.

Marta es empleada en un taller de cerámica artesanal y tiene 50 años. Reveló tener estudios secundarios completos y conocer el idioma guaraní, por ser de nacionalidad paraguaya. A Marta le gusta leer y escribir. En relación a las prácticas de escritura en otras lenguas, informó que escribe en portugués y en castellano. Aunque su perfil lingüístico ha revelado su relación con el guaraní, no ha manifestado experiencias de escritura en esta lengua. Añadió que suele escribir e-mails con finalidad laboral.

Perla es empleada pública y tiene 47 años. Su nivel de formación es de posgrado e informó no tener conocimientos de otro idioma además del castellano y el portugués. Reveló que le gusta leer y escribir y que escribe principalmente textos informativos para cumplir con su actividad laboral.

4.3 Procedimiento de recolección del corpus

Para conformar el corpus, se propuso una tarea de escritura —cuya consigna forma parte del Anexo— que consistió en la redacción de un artículo de promoción turístico-cultural de la ciudad de Río de Janeiro, a partir de la visualización de un documento audiovisual.

El artículo debía reunir las características de una publicación de la sección de turismo cultural de un diario brasileiro. La consigna de escritura definió parámetros tales como género textual, extensión, destinatario, soporte, lugar de publicación, intención comunicativa y rol del enunciador.

Como elemento facilitador de la tarea, se proyectó un video de 6 minutos de duración. En el documento audiovisual una reportera de un programa de televisión junto a un historiador y guía de turismo realizan un recorrido por algunas atracciones culturales de la ciudad de Río de Janeiro. Los primeros lugares visitados y descritos son 3 iglesias: la Catedral Metropolitana de São Sebastião y las iglesias São Francisco da Penitência y Candelária. Finalmente, en una zona céntrica conocida como “*Cinelândia*”, recorren la Biblioteca Nacional, el Museo de Bella Artes y el Teatro Municipal. La información contenida en el documento audiovisual sirvió de *input* para facilitar el proceso de búsqueda y organización de las ideas del texto.

Con el fin de indagar sobre los procesos de composición escrita, se solicitó que todas las anotaciones, reformulaciones y correcciones fuesen conservadas y entregadas junto con el texto definitivo.

El desarrollo de la tarea consideró las siguientes etapas:

- Visualización de un video de 6 minutos. Se propusieron dos instancias de visualización. Durante la primera, los alumnos observaron el documento sin hacer anotaciones, con el propósito de construir una representación global del texto. Durante la segunda proyección, registraron por escrito lo que consideraron pertinente para la realización de la tarea.
- Producción escrita en díadas de un artículo de promoción turístico-cultural, de 170 a 190 palabras de extensión, sobre la ciudad de Río de Janeiro para ser publicado en un diario de Brasil. Para esta tarea dispusieron de 1 hora/reloj.

El método de recogida de datos utilizado fue el de protocolos verbales interactivos durante la escritura colaborativa en parejas. Se grabó el proceso de interacción que tuvo lugar entre los dos sujetos involucrados en la escritura de un único texto. A diferencia del protocolo verbal individual, en los protocolos interactivos la verbalización de los pensamientos tiene carácter participativo y negociador. Al escribir de manera cooperativa, existe una verdadera necesidad de comunicar al compañero las ideas, opiniones, estrategias y conocimientos individuales, por lo que la verbalización es un procedimiento natural para llevar a cabo la actividad. Sobre el uso de esta técnica, Krzyształowska (2012) sostiene que los investigadores que la han utilizado, “destacan su eficacia como herramienta de recogida de datos mediante la cual se pueden observar tanto las dificultades con las que se encuentran los escritores, como

las estrategias de resolución de problemas que utilizan” (p.80). El mismo método fue utilizado por Bouchard (1996), quien sostiene que:

*Cette méthode a pour but de rendre audible le processus rédactionnel en amenant les participants à négocier oralement les formulations des phrases comme l'organisation locale et globale d'un discours produit collectivement. Elle a comme effet de créer des problèmes socio-cognitifs que les co-scripteurs doivent régler*⁶. (p.88)

Bouchard (1996) afirma que al proponer una redacción grupal, los participantes deben negociar oralmente la organización del discurso y el contenido de las frases y, de ese modo, el proceso de redacción puede ser escuchado y registrado.

4.4 Procesamiento de datos que conforman el corpus

El material obtenido de las grabaciones fue transcrito y forma parte del Anexo. Como se ha señalado en numerosas ocasiones, quien transcribe elige los fenómenos del habla que va a retener en función de sus objetivos de análisis. Por tal motivo, la tarea de transcripción de las grabaciones, al haber sido realizada por la autora de esta investigación, constituyó no solo un proceso de construcción de datos, sino también un primer momento de análisis.

Para la transcripción del material oral a su forma escrita se utilizaron las convenciones propuestas por Tusón Valls (2002) que se detallan a continuación⁷:

1. Numerar las líneas a la izquierda.

2. Usar las grafías normales.

3. Símbolos prosódicos:

- ¿? interrogación
- ¡! entonación exclamativa
- / tono ascendente
- \ tono descendente
- ...- corte abrupto en medio de una palabra
- | pausa breve
- || pausa mediana
- <...> pausa larga,
- ac** ritmo acelerado
- le** ritmo lento
- subr** énfasis
- MAYÚS** mayor énfasis
- ::** alargamiento de un sonido

⁶ Traducción del francés al español propuesta por la autora del presente trabajo: Este método tiene como objetivo tornar audible el proceso de redacción de los participantes, al llevar los participantes a negociar oralmente las formulaciones de las frases y, también, la organización local y global de un discurso producido colectivamente. Este método tiene el efecto de crear problemas socio-cognitivo que los coautores deben resolver.

⁷ Las negritas fueron agregadas por la autora de este trabajo.

p piano (dicho en voz baja)
pp pianissimo (dicho en voz muy baja)
f forte (dicho en voz más alta)

4. Símbolos relativos a los turnos de palabra

=.....= solapamiento en dos turnos

5. Otros símbolos:

[] fenómenos no léxicos, tanto vocales como no vocales,
 { } para marcar las fronteras en las que se produce algún fenómeno no léxico que se quiere señalar
 (???) palabra ininteligible o dudosa. (p.148)

A estas convenciones, se agregó cursiva para indicar el uso de la lengua portuguesa y, cuando se consideró necesario, se incorporó comentario o transcripción fonética en pie de página para dar cuenta de realizaciones idiosincrásicas. Una vez transcritas las conversaciones grabadas en audio, estas fueron identificadas con el número de díada.

Los textos producidos fueron transcritos en procesador de texto Word, identificados con los nombres “Texto 1” el correspondiente a la díada 1 y “Texto 2” el correspondiente a la díada 2, sus renglones fueron enumerados y forman parte del Anexo. En las transcripciones de las producciones se mantuvieron las palabras tal como habían sido escritas por los alumnos, a fin de reproducir el material empírico con la mayor fidelidad posible.

4.5 Criterio de selección de los informantes y análisis del corpus

Para la selección de las díadas, y en vistas a reflejar un panorama que pudiese ser representativo de diferentes perfiles estratégicos de los estudiantes, se eligió una díada compuesta por dos alumnos con nivel de desempeño académico distinguido y otra díada conformada por alumnos con nivel bueno o suficiente⁸.

Luego de una minuciosa transcripción de las interacciones de las díadas seleccionadas, las herramientas conceptuales de los diversos modelos de escritura, del enfoque socio-interaccionista de la enseñanza de lenguas y del análisis conversacional proporcionaron elementos para el análisis cualitativo de las interacciones. En el presente trabajo se focalizaron dos dimensiones de la tarea de escritura:

⁸ En el Departamento Cultural de la Facultad de Lenguas, al finalizar el ciclo académico, las notas numéricas son transformadas en conceptos conforme la siguiente escala: 10 Sobresaliente. 7, 8 y 9: Distinguido. 5 y 6: Bueno. 4: Suficiente. 1, 2 y 3: Insuficiente. 0: Reprobado

a) Los aspectos que definen el contexto discursivo de una situación de escritura: la finalidad del texto, el ámbito de circulación, el género textual a producir y la figura social del emisor y del receptor.

b) El tratamiento de dificultades lingüísticas durante la realización de la tarea.

Para el análisis de ambas dimensiones se procedió a seleccionar secuencias de cada una de las interacciones, en función de los objetivos del presente estudio. El análisis de los artículos producidos se orientó a relevar aspectos estrechamente relacionados con las perspectivas consideradas en el análisis de las interacciones y que inciden en la cohesión textual. La observación de estos dos componentes del corpus —interacción y producción— permitió establecer relaciones entre el proceso de escritura y el texto producido en el contexto de una tarea determinada.

CAPÍTULO 5. ANÁLISIS DE RESULTADOS

El análisis de las estrategias desplegadas en la interacción focalizó en dos aspectos:

- a) Las negociaciones vinculadas a elementos del contexto discursivo de la situación de escritura.
- b) El tratamiento de problemas lingüísticos.

El primero de estos aspectos se relaciona con estrategias metacognitivas de planificación y organización de la tarea de escritura en función de la situación comunicativa propuesta en la consigna, y el segundo aspecto corresponde a las estrategias cognitivas desplegadas a partir de un problema lingüístico en el momento de la puesta en texto de las ideas.

El análisis del producto textual de cada díada revela las decisiones lingüísticas plasmadas en el texto, estrechamente vinculadas con las dos dimensiones de análisis definidas.

5.1 Negociación de aspectos del contexto discursivo

En esta sección del trabajo, el análisis se centró en el modo en que los participantes definen aspectos vinculados con el contexto discursivo de una situación de escritura, a saber: la finalidad del texto, el ámbito de circulación, las características del género textual a producir y la figura social del emisor y del destinatario.

5.1.1 Díada 1.

La interacción de la díada 1 comienza con la discusión sobre el registro de la información disponible a partir de la toma de notas y el análisis de las anotaciones. Esta instancia de intercambios, que se extiende durante más de seis minutos, moviliza estrategias de anticipación y planificación global del texto y de atención general, durante la cual los escritores representación mental de la tarea, desglosan los datos recabados e identifican las ideas relevantes y las expresiones que les resultan seductoras para conformar el artículo. Uno de los participantes, Jimena, es quien activa el proceso de búsqueda y generación de ideas al proponer la puesta en común de las anotaciones individuales (intervenciones 4 y 6)⁹.

4. J sí || bueno | esto lo corro para allá | así puedo escribir || bueno | primero estaría bueno que pongamos en común la información | que anotamos

5. F ¿cómo cómo?

6. J la información que anotamos | la pongamos en común | vos ¿qué tenés acá?

⁹ En este capítulo, los números entre paréntesis remiten al número de intervención en la interacción.

La negociación de aspectos relacionados con el contexto discursivo comienza en la intervención 2, cuando Jimena al desplegar la estrategia de identificación de problema, explicita la función predominante del texto a producir: la descripción. Antes de comenzar con la textualización, y a lo largo de su realización, los discentes dialogan sobre la intencionalidad del texto (104 - 412 - 607) al referir al impacto comunicativo que debe provocar en los destinatarios.

2. J eh | sí | en realidad fui anotando toda la información que || bueno | me pareció que la íbamos a necesitar para | detallar bien las características de cada lugar || para bueno || llenar un poco

[...]

104. J sí \ bueno | como empezamos \ | así como para convencer a la gente | de que venga a Río

[...]

412. J y se terminan de convencer\

[...]

607. F [...] si le gustó lo que vio antes\ digamos |

La intención de persuadir al lector se plasma en la búsqueda de términos que resaltan características de la catedral metropolitana, tales como “*estrutura muito particular*” y “*sua estrutura tem uma beleza*” (403 - 404). Uno de los participantes sugiere anexar fotografías y link para captar la atención del turista. Esta propuesta no es aceptada por el compañero, cuya representación del género textual está vinculada a la publicación en versión impresa. El proceso de regulación mutua conduce a descartar la propuesta de complementar el texto escrito con información visual y audiovisual.

403. F [mjum] y ¿cómo | cómo? | habría que meter |cada tanto\ | algo | como para convencerlo/ | no sé/ {(ac) sua *estrutura muito particular*}/ | [eemm]

404. J algo\ | mirá lo que había puesto/ | sua *estrutura tem uma beleza* | [risa] {(ac)ahí lo convencés! }*eu acho* | seguro \ | che está bueno \ | entonces/ |

405. F [risa]

406. J adjunto unas fotos/ al menos que le pongamos/ adjunto unas fotos para agregar al artículo || con eso los convencés/ | con las fotos |adjunto videos para que vean

407. F no | pero es un artículo del diario/

408. J ya sé [risa]

409. F o sea | el diario =.....=

410. J te podés imaginar / [risa] | adjunto un link/les detallo un link para que vean un video\

411. F no \no\ eso no\

412. J y se terminan de convencer\

413. F [risa] *sua estrutura é muito particular*/ =.....=

De modo a completar el razonamiento sobre el problema retórico, los participantes

despliegan las estrategias de atención selectiva cuando hacen un recorte de la situacionalidad, al considerar el ámbito turístico al que adscribe el texto y el aspecto cultural a ser desarrollado (117 a 123), además de definir al destinatario (120). Dichas intervenciones revelan que la díada trabaja de modo conjunto para lograr la efectividad en el texto, uno de los tres principios reguladores de la comunicación textual según Beaugrande y Dressler.

117. F sí | tenemos que pensar que tiene que estar orientado | o sea a:: | más que nada =.....=
 118. J al turismo
 119. F / claro | pero también | el hecho de la cultura que tiene | no tanto a hablar de | de::
 120. J claro | pero la idea es que vayan turistas
 121. F [mjum]
 122. J a partir de | la cultura =.....=
 123. F sí | sí | sí || estamos

La determinación conjunta del género textual y el pedido por parte de Francisco de considerar elementos de la superestructura del texto, tales como título e introducción (105, 152 y 241) y por parte de Jimena, de una conclusión (745) trasluce la estrategia de anticipación o planificación con la consecuente representación mental de la tarea asignada y, al mismo tiempo, revela la capacidad de organización global del texto, fruto de la atención general.

105. F [mmm] || no sé si tiene que tener título \
 106. J un artículo de | ¿qué era? | promoción /
 107. F para | de promoción | a:: Río [emmm] | tenemos que pensar también =.....=
 108. J le pondría de título [...]
 [...]
 152. F algo así | como para decir | introducir | también | de qué vamos a hablar\
 algo de eso <...>
 [...]
 241. F [mjum] <...> [eemm] | lo que dice en el video es que | si vos querés conocer bien la cultura brasilera tenés que ir a Río | como || podríamos poner eso | como una introducción antes de hablar de:: =.....=
 [...]
 745. J no/ pero hay que poner una conclusión
 746. F ¿en qué?
 747. J hay que poner una conclusión\
 \

En lo que respecta a las figuras del discurso, cabe señalar que los discentes privilegian un estilo que apela directamente al destinatario y, por tal motivo, no se identifican marcas lingüísticas que remitan al enunciador. Sin embargo, durante la planificación del cuarto párrafo del artículo, en la intervención 620, Jimena propone la presencia del emisor a través de un verbo en 1ª persona del singular. Esta propuesta genera la reacción de su colega (621 - 623) quien al identificar el problema, sugiere no evidenciar la presencia del emisor. Ambos

escritores reflexionan sobre su rol en tanto emisores, Jimena autoevalua su propuesta y realiza una contrapropuesta tendiente a continuar con el estilo asumido desde el inicio (624).

617. F *para continuar com sua viagem*
 618. J *será que/ se escribirá continuar /*
 619. F *si::*
 620. J *con::ti::nuar::com:: | sua:: viagem::/ recomendo\ podemos poner/*
 621. F *yo no lo haría/ personal \ así como/*
 622. J *ah/*
 623. F *como que yo te estoy recomendando\ {(pp) sino como::}*
 624. J *pode ir / ¿ponemos/?*
 625. F *si*

Como se puede observar en la tabla 1, el ocultamiento del emisor en el texto se logra mediante la colocación del foco enunciativo en el destinatario del evento comunicativo y del foco informativo en los lugares y atracciones a ser visitadas. De este modo, el texto carece de deícticos referentes al emisor.

Tabla 1: Focos del texto 1

Foco	Recursos lingüísticos	Líneas
En el destinatario	<i>Se você quer conhecer começe...</i>	2 y 3
	<i>... você pode encontrar</i>	4
	<i>... você não vai ver</i>	6 y 7
	<i>... que você não pode deixar de visitar</i>	8
	<i>Para continuar com sua viagem pode ir ...</i>	12
	<i>... você pode recorrer</i>	15
	<i>Faça este percurso e não se vai a arrepentir</i>	19 y 20
En lugares y atracciones	<i>O Rio tem em cada canto....</i>	1
	<i>Na cidade...</i>	4
	<i>... cuja construção levou....</i>	5
	<i>... sua estrutura é</i>	6
	<i>Outra beleza... é....</i>	8
	<i>Uma construçãocom ... que comemoram</i>	9 a 11
	<i>... com murais e pinturas que contam ...</i>	13 y 14
<i>o teatro municipal inaugurado que é até hoje</i>	16 a 18	

En lo concerniente a la representación de la figura del destinatario, esta se realiza mediante el uso del pronombre de 2ª persona. En la intervención 243 Francisco sugiere implicar al destinatario para cumplir con la función persuasiva del texto y Jimena traduce la idea de su compañero con la propuesta de una frase condicional que utiliza la 2ª persona del singular “*você*”¹⁰. El grupo de trabajo llega a un consenso de forma inmediata y adopta, a lo largo de toda la interacción, el uso del pronombre personal nominativo de la 2ª persona del singular, de registro informal, lo cual contribuye a la cohesión textual.

242. J *O Rio | antiga capital do Brasil tem em cada canto uma história para contar*

243. F ahí | lo podemos personalizar =.....=

244. J *se você::* =.....=

245. F eso | estaba pensando yo =.....=

246. J *se você quer conhecer*

247. F [mjum] <...>

248. J *a cultura do país!*

249. F [mjum] bien\

250. J *tem que visitar primeiro o Rio* [risa]

En el análisis del texto producido por esta díada, se observa la presencia de los siguientes deícticos de persona que remiten al destinatario:

Tabla 2: Deícticos de persona referentes al destinatario

Deixis de 2ª persona singular	Recursos lingüísticos	Líneas
Pronombre personal	<i>Você</i>	2, 4, 6, 8, 15
Elipsis de sujeto	<i>pode</i> <i>não se vai a arrependir</i>	12 19 a 20
Morfema verbal en modo imperativo	<i>comece</i> <i>faça</i>	3 19
Determinante posesivo	<i>Sua</i>	12

En la díada 1 el despliegue de estrategias de planificación de la situación discursiva y de selección de las figuras de emisor y receptor se realiza en un contexto de negociación en el que los participantes revelan capacidad para gestionar la relación interpersonal y las exigencias de procesamiento de la situación de escritura.

¹⁰ En este capítulo se usaron comillas para destacar en el texto las palabras retomadas de la interacción

5.1.2 Díada 2.

La interacción de la díada 2 comienza negociando aspectos relacionados con la planificación y atención general de la tarea de escritura. Tal como lo muestra la secuencia de inicio, Perla define el género textual mediante una comparación con otro género que ella percibe como similar (3) y refiere al contenido informativo (5). Por su parte, Marta señala el requisito de extensión del texto. En estos intercambios se percibe cómo se va definiendo de manera conjunta el problema retórico y cómo las alumnas se preparan para la realización de la tarea y la representan mentalmente.

1. P tenemos | que hacer / una:: \ producción /
2. M sí
3. P para:: | como | un folleto turístico /
4. M {{(pp) de ciento cincuenta::}}
5. P {{(pp) de ciento cincuenta:: }}| [eemm] yo creo que | parecido / a lo que vimos \
6. M {{(p) y sí \}}

La necesidad de recuperar elementos de la situación comunicativa presentes en la consigna se revela como estrategias de regulación mútua válida para señalar el error en el uso de la persona del discurso. En la siguiente secuencia, Perla decide volver a la consigna y oralizarla al percibir que Marta pretende reproducir la situación de enunciación del video. En el documento audiovisual una reportera de un programa de televisión recorre la ciudad de Río de Janeiro en compañía de un guía de turismo experto en historia y usa la 1º persona del plural para destacar el hecho de la visita como experiencia compartida. En la consigna de la tarea de escritura, la situación solicita asumir el rol de periodista especializado en turismo que se dirige a potenciales visitantes brasileños o extranjeros. Perla advierte el error pragmático de su colega y señala que ellas deben asumir el rol enunciador de periodistas que les fuera asignado en la consigna y refiere a la intencionalidad del texto a producir (73).

70. M *para elo* | para ello \ | **nos** acompañó / o *ruteiro* /
71. P [eemm]
72. M ¿así?
73. P no/ porque nosotros estamos fomentando
74. M no tenemos así que:: / (???)
75. P no no no \ | no no no \ | nosotros somos:: / | [ee] estamos haciendo un artículo por lo que dice acá / || redacten un artículo de promoción turístico {{(ac) Río de Janeiro \ su artículo será} publicado en el diario de Brasil / en la sección de turismo | escriban en portugués / {{(ac) en las hojas que les fueron entregadas}
76. M {{(ac) bueno}
77. P {{(ac) bueno \ pará...- estamos haciendo el artículo}

En cuanto a la figura del emisor, las participantes comienzan eligiendo una construcción impersonal como recurso de ocultamiento del emisor. La estrategia desplegada consiste en la utilización de recursos proporcionados por el documento audiovisual, al repetir textualmente la frase con que da inicio. En la secuencia, se observa que Perla propone el uso de un verbo impersonal en español en la intervención 17 y Marta traduce al portugués en la intervención 42.

16. M para conocer verdaderamente Brasil /

17. P hay que conocer Rio \ ahí está \ entonces ¿cómo sería en portugués?

[...]

42. M *é preciso* \ | es \ | *seria / é /*

Posteriormente, Perla sugiere el uso de una forma condicional en 1ª persona del singular (461) y luego de la activación de mecanismos de autorregulación, ella misma reformula la identidad discursiva del emisor mediante el uso del mismo verbo en presente del indicativo, 1ª persona del plural (483) que se mantiene hasta la finalización del artículo.

461. P al retorno de un día | [ee] | intenso | de praia / | [eee] le recomendaría | visitar

[...]

483. P [eee] le:: || le recomendamos o::/

En el análisis del texto producido por esta díada se observa la presencia del emisor tanto en el uso de una forma impersonal de verbo, como en los verbos en 2ª persona del plural y en el uso del adjetivo posesivo correspondiente:

Tabla 3: Deícticos de persona referentes al emisor

Emisor	Recursos lingüísticos	Línea
Impersonal	<i>é preciso</i>	1
	<i>podemos</i>	5
Personal	<i>recomendamos</i>	11
	<i>nosso</i>	14

En lo que respecta a la identidad discursiva del destinatario, esta surge en el comienzo de la secuencia, mediante el uso de la 2ª persona del singular (83) que Marta modifica en la intervención 88 por la 2ª persona del plural. Este cambio en la persona del discurso desencadena una reflexión y atención selectiva conjunta sobre la figura del destinatario. Perla

recurre a la revisión de lo escrito anteriormente (91 y 93) a fin de cerciorarse si el destinatario ya ha sido referido. Al percibir que todavía no han tomado ninguna decisión al respecto, propone en español un destinatario 2º persona del singular y Marta acepta su propuesta y traduce la idea mediante el uso del pronombre “*você*” (94) que establece un trato directo e informal.

83. P *para que você disfrute / para que você disfrute o para que você* | no:: *disfrute o:: que você* | no::
 84. M se você | *quer / quer* disfrutar
 85. P e *conhocer* | conocer ya lo pusimos =.....=
 86. M sí
 87. P [eee] sería/ | más que conocer \ {(p) se você quer | quer =.....=
 88. M se vocês | vocês
 89. P se *vocês* | ¿a varias personas |? \ | no a uno \
 90. M sí
 91. P acá ¿cómo lo pusimos? {(ac) *para conhecer a verdadeira história | de Brasil /* }
 92. M {(le) (pp) *é preciso*}
 93. P *é precisada...*- no pusimos a nadie todavía | si va dirigido a uno / | o a varios [ee] [ee] podríamos poner | si su viaje es en familia o individual / [ee] hay | hay | ciertos puntos / que no debe dejar de conocer \ sin importar si su viaje es individual o en familia \ | ¿te parece / o no? como::
 94. M se você vem:: | *sozinho ou em família::*

A lo largo de la interacción se observan variaciones en la elección de referente deíctico personal de destinatario. En la intervención 189 Perla, quizás por estar concentrada en el contenido informativo que desea expresar, no consigue mantener el referente de destinatario que ella propuso anteriormente e introduce la 1ª persona del plural, mediante el uso del verbo *descobrir* con sujeto tácito, lo que provoca una ruptura en la cohesión textual ya que incluye al emisor entre los destinatarios del texto. Esta situación de cambio del referente deíctico de destinatario se repite en varias intervenciones e incluso proponen, en la intervención 435, una forma lingüística que remite a la figura de un destinatario no implicado en el discurso que finalmente no es retenida en la textualización. Veamos algunos ejemplos de intervenciones que ilustran la situación descrita:

189. P da | entonces en *cada canto* da cidade | en cada canto da *cidade* || descubrimos | no lo pusimos nunca todavía \ descubrimos /
 190. M descubrimos\ tendría que ser/ {(le) des::cu::brimos} | está bien descubrimos
 [...]
 345. P se você *gusta...*- |*gosta de pinturas/* | la::| una...- buen destino sería Candelaria \ | la igreja de:: Candelaria \ | se você / podríamos decir \
 [...]
 355. P de neorrenacentistas italianos \ | o sea |[ee] se você gusta | se você gusta | se vocês | porque iba con la familia o *sozinho*

[...]

435. P [...] || o sea | otro destino \ | [ee] otro destino para el visitante / | y su familia / puede ser

[...]

466. M *quando vocês voltam da praia /*

El análisis del texto producido evidencia las siguientes variaciones en la referencia deíctica del destinatario que generan ruptura a nivel de la cohesión textual e denotan dificultad para identificar el problema retórico.

Tabla 4: Deícticos de persona referentes al destinatario

Deixis de 2^a persona singular y plural	Recursos lingüísticos	Líneas
Pronombre personal sujeto	<i>ocê</i>	3
	<i>ocês</i>	8 y 12
Elipsis de sujeto	<i>deve</i>	3
	<i>podemos</i>	5
	<i>pode</i>	8
	<i>poderam</i>	13
	<i>esqueceram</i>	16
Pronombre personal acusativo	<i>os</i>	17
Pronombre personal dativo	<i>lhe</i>	11

En la díada 2 la definición de aspectos del contexto discursivo evidencia la capacidad de las participantes para negociar con éxito la finalidad del texto pero, a diferencia de la díada 1, no se advierte planificación global de la estructura del texto. Las ideas se escriben a medida que son propuestas y en la textualización predomina la repetición y la traducción. Las dificultades en la representación de la figura del destinatario pueden obedecer a la falta de estrategia de revisión.

En la tabla 5 se presenta una síntesis del análisis del contexto discursivo observado en ambas díadas.

Tabla 5: Contexto discursivo

Contexto discursivo	Día 1	Día 2
Intencionalidad del texto	Convencer al visitante (104 - 403 - 404 - 406 - 412 - 607) ¹¹	Fomentar el turismo a Río (73)
Informatividad	Describir lugares y resaltar sus características (2 - 403 - 404 - 406 - 413)	Describir la ciudad histórica tal como se realiza en el video (5)
Ámbito de circulación	Ámbito turístico y aspecto cultural (117 a 123)	-----* ¹²
Identificación del género textual	Artículo de promoción (106) Artículo de diario (407)	Folleto turístico (3) Artículo de promoción turística (75)
Figura social del emisor	Oculto 1º persona singular (620)	Oculto: verbo impersonal (17 - 42) 1º persona singular (461) 1º persona plural (70 - 483)
Figura social del destinatario	2ª persona singular informal (243)	2ª persona singular (83) 2ª persona plural (88 - 189) No implicado en el discurso (435)

5.2 Tratamiento de aspectos lingüísticos

En esta sección, nos detendremos en la negociación de aspectos lingüísticos, más precisamente en la identificación y resolución de problemas que surgen durante la realización de la tarea. Un comportamiento común observado en ambas días es la traducción del español al portugués a la hora de tomar decisiones durante la textualización. Pensar una idea o una palabra en una lengua para formularla en otra genera instancias de focalización sobre aspectos lingüísticos de diverso orden. A esta estrategia de naturaleza interlingual se suman, en una de las días, procesos de búsqueda de equivalentes dentro de la propia lengua meta, es decir que se despliega la estrategia de sustitución. Tanto la estrategia de traducción como la

¹¹ Los números en el presente cuadro remiten a las intervenciones en la transcripción de grabación.

¹² No se observa

de sustitución movilizadas en la escritura conjunta representan instancias de aprendizaje de la lengua.

5.2.1 Díada 1.

Tal como ha sido señalado (cf. 5.1.1), en la díada 1 la interacción comienza con la anticipación o planificación y se organiza primero en torno al contenido del video para luego emprender la escritura del texto propiamente dicho. La instancia de puesta en texto inicia con la distribución de roles entre quien registra por escrito las ideas del texto y quien las propone. Jimena decide tales roles (96) pero su compañero despliega la estrategia de autogestión y advierte que los dos deben colaborar en la búsqueda de ideas y en la forma de comunicarlas (101).

96. J sí/ |bueno/ | empecemos / con el texto / || vos dictame | yo escribo

97. F te digo igual | nos complementamos bastante bien/ eh\

98. J ah / bueno\ | sí

99. F algo vamos a hacer |

100. J ¿querés ir viendo ahí? | ¿querés dictar? \ [risa]

101. F sí | no | pero vos decime \ igual\ {(p)vos}

102. J [risa] obvio | es que | no me gusta mucho redactar || (???)

La primera decisión conjunta se vincula con la atención selectiva y concierne la escritura del título del artículo. Las propuestas son sugeridas en español e incluyen el uso de adjetivos que enaltecen el destino turístico “gran”, “bello”, “grandioso”, “único”. Una vez la elección realizada, se plantea la formulación y la escritura en la lengua meta. La falta de conocimiento del término “gran” por parte de ambos participantes despliega la estrategia de utilización de recursos al generar el pedido de ayuda a la profesora, quien proporciona el equivalente en portugués. Jimena solicita a la profesora que revise, además, la escritura de esa palabra. Al tratarse de una actividad *ad hoc* realizada en el marco de una investigación y no en una situación de clase ordinaria, la posibilidad de utilizar recursos de ayuda externa genera duda entre los participantes (130 a 134).

126. J más simple | el gran /Río de Janeiro | entonces queda como (???)

127. F pero en portugués | ¿cómo es?

128. J ah | no sé como se dice gran

129. F ah bien bien bien \

130. J ¿se podrá preguntar | a la profe / algo?

131. F [mmm] [risa] no sé | hacé la prueba [risa] | no no sé

132. J en código morse [risa] [golpeteo] [risa]
 133. J{(p) {dirigiéndose a la profesora}¿se puede preguntar algo?}
 134. Pf {(pp) sí}
 135. J ¿cómo se diría | el gran?
 136. Pf o *grande*
 137. J ¿así?
 138. Pf [mjum]

En otra instancia, la profesora interviene ante la solicitud de los estudiantes, para resolver una duda ortográfica de acentuación (479). La información brindada por la profesora corresponde al tipo de acento, pero no a su representación gráfica. Ante la duda, Jimena solicita ayuda a su colega para verificar la grafía de la palabra “*época*” y concluye destacando la similitud con el español mediante el despliegue de la estrategia de transferencia de conocimientos.

476. J ¿época/ | se dice | época/?
 477. F me parece que sí | pero no sé si va con:: | *circunflexo*
 478. J |ah!| {(p) ¿y si le preguntamos a la profe? | yo ya le pregunté una cosa | preguntale vos ahora}
 479. F [risa] {(pp) {dirigiéndose a la profesora}Ceci/[eemm]}| {(p) ¿época:: |leva:: | *circunflexo*?}
 480. Pf época/ não\
 481. F não?
 482. Pf agudo\
 483. F{dirigiéndose a Jimena} agudo\
 484. J ¿este/? | ¿así/?
 485. F [mjum] tá \ | está bien\
 486. J |ah | igual que nosotros!
 487. F [mjum]

Entre las dificultades lingüísticas que esta díada encuentra, se identifican 17 dudas de orden ortográfico, de las cuales 16 fueron resueltas exitosamente. En la secuencia anterior se puso de manifiesto como los alumnos resuelven una duda de acentuación consultando a la profesora (479). En otras oportunidades, la estrategia puesta en funcionamiento para dilucidar dudas de grafía es la deducción o inducción al considerar la posibilidad de que existan equivalencias formales entre la lengua extranjera y la materna ya que ambas tienen raíz latina. En la siguiente secuencia surge la duda sobre la escritura de la palabra “*comemoram*” (531). Jimena estimula a su compañero a consultar (532), pero Francisco se apoya en la hipótesis de que se trata de un vocablo similar al castellano y, además, despliega la estrategia de elaboración al hacer una asociación intralingual. Se observa que el discente activa una regla ya internalizada al sugerir la escritura de la palabra elegida con eme al final. La regla que sirve de apoyo al alumno es que la terminación ene del español, en la lengua portuguesa se

transforma generalmente en eme (533). De este modo, los participantes resuelven el problema, pero no activan la regla de correspondencia ortográfica que establece que las combinaciones especiales de consonantes como “nm”, “mn” y “nn” del español, en portugués se escriben con una sola consonante.

531. F que conmemoran/
 532. J bueno\ averiguá cómo se escribe conmemoran::
 533. F poné lo mismo\ | poné conmemoran | así | pero con eme al final
 534. J con/ | me/ |
 535. F con | me | moram
 536. J con\ | me\

En otros momentos, la estrategia de utilización de recursos se pone de relieve mediante el apoyo en el conocimiento del compañero de grupo. Por ejemplo, en la intervención 212 Francisco pregunta a su compañera si sabe como decir esquina en portugués y ella repite el término “*canto*” utilizado en el video. En la intervención 227 la aplicación de la deducción o inducción en la recuperación de la regla de correspondencia entre grafía y pronunciación en la lengua extranjera, les permite resolver la duda ortográfica de esta palabra que contiene un sonido nasal.

212. F no me había dado cuenta <...> ¿sabes cómo se dice esquina? | ¿o algo así? | ¿o rincón?
 213. J *canto*\
 214. F ¿*canto*? | bien\
 [...]
 225. J ¿cómo se escribe *canto*?
 226. F calculo que =.....=
 227. J con ene | can:: to
 228. F calculo que sí <...>

En la siguiente secuencia Francisco solicita a su compañera la formulación en portugués de una construcción relativa (357) y Jimena revela saber que la traducción es muy similar al español, pero se escribe con letra jota en lugar de i griega. Su compañero parece no confiar plenamente en lo que ella afirma y con su pregunta la induce a reflexionar, a fin de confirmar si ella tiene certeza de lo que ha afirmado (361). Aunque la forma propuesta por Jimena es correcta, la duda de su compañero la conduce a autoevaluarse y a reconocer que cometer un error es parte de los riesgos que deben asumir en pro de la comunicación (362).

357. F ¿cómo iría cuya construcción? |
 358. J *cuja* | con ce /u/ jota/ a/
 359. F ¿sí/? =.....=

360. J *construção* \ =.....=
 361. F ¿estás segura?
 362. J [mjum] | y si no bueno | estará mal | {(p) ¿qué problema hay?}

En la siguiente secuencia Jimena oraliza una forma verbal cuya pronunciación¹³ genera dudas en la correspondencia ortográfica de la palabra y decide preguntar al compañero. Francisco responde pronunciando el vocablo de modo correcto en portugués (373) y Jimena, tras desplegar una estrategia de elaboración, transcribe la palabra elegida. En la misma secuencia surge una duda de acentuación (376) que también se resuelve a través de una estrategia cooperativa de utilización de recursos. La confianza en el conocimiento del otro, que se reconoce lingüísticamente más competente, juega un papel clave en estas situaciones.

372. J [risa] sí \ | escuché bien <...> *jevou* | ¡oh! | ¿cómo se escribe *jevou*?
 373. F *levou*/
 374. J ¡ah! *levou* <...> *séculos*!
 375. F sí | *levou séculos* | [eemm] <...>
 376. J *séculos* ¿com acento en la e?
 377. F sí

La discusión en torno al uso de la conjunción “e” o de la coma con valor aditivo se genera ante la necesidad de agregar una idea a fin de completar una construcción que describe la catedral metropolitana. Francisco, de modo sutil, demuestra haber identificado un problema que puede ser resuelto mediante el uso de la conjunción y lo expresa sutilmente a través de la risa y de la reformulación de la propuesta de su compañera (439). Luego, el alumno se apoya en una frase dubitativa y, finalmente, afirma de que el uso de la conjunción no sería incorrecto (441). Estas modalidades atenuadas regulan mutuamente por parte de Francisco incitan a Jimena a solicitar una respuesta contundente a su pedido (440 y 442), lo que conduce a Francisco a reafirmar su preferencia por la expresión conjuntiva.

431. F antes de pasar a la otra le tenemos que agregar algo más/ a esta la vamos a dejar muy colgada / sino\
 432. J {(pp) [risa] dejala así\
 433. F no [risa]
 434. J bueno/ ¡inventá algo! { (pp) pero inventá (???) } ||
 435. F [risa] y no vas a ver otra igual / | no sé/ algo así/ (???)
 436. J *sua estrutura é muito particular* \
 437. F *e você não vai* =.....=
 438. J *vírgola* [risa]
 439. F [risa] *e você não* | *não vai ver*:: || [eee] *outra igual* | no sé

¹³ La alumna pronuncia /ʒe'vow/ (la pronunciación correcta es /le'vow/)

440. J *vírgola* \ pongol \ no pongol y::\ (???)
 441. F no sé/ no estaría mal\
 442. J ¿pongo y::?
 443. F sí/<...>
 444. J *agora* sí/ | vamos a la otra\

En otros momentos la búsqueda para elaborar la idea deseada activa la reflexión intralingual. Esta situación se puede ilustrar con la siguiente secuencia en la que Jimena reformula una idea que ella había sugerido anteriormente, cuando propone sustituir “*tem que visitar primeiro*” (250) por “*tem que começar*” (252). Este comportamiento pone de manifiesto la competencia lingüística de la participante.

241. F [mjum] <...> [eemm] | lo que dice en el video es que | si vos querés conocer bien la cultura brasilera tenés que ir a Río | como || podríamos poner eso | como una introducción antes de hablar de:: =.....=
 242. J *O Rio* | *antiga capital do Brasil tem em cada canto uma história para contar*
 243. F ahí | lo podemos personalizar =.....=
 244. J *se você::* =.....=
 245. F eso | estaba pensando yo =.....=
 246. J *se você quer conhecer*
 247. F [mjum] <...>
 248. J *a cultura do país/*
 249. F [mjum] bien\
 250. J *tem que visitar primeiro o Rio* [risa]
 251. F sí
 252. J *tem que começar por o Rio* \ ahí/
 253. F bien | sí | sí sí sí | está bueno

En la siguiente secuencia se puede apreciar otro uso de paráfrasis en la lengua meta, cuando Jimena sugiere el uso de la palabra “*atração*” en portugués y luego duda de su propuesta y le consulta a su compañero, apoyándose en la lengua materna (446). La falta de refuerzo por parte de Francisco estimula a Jimena a sugerir el término “*beleza*” que cumple con la misma función comunicativa.

446. J *ou...- outra atração* | ¿cómo sería otra atracción?
 447. F no sé/
 448. J *outra beleza* | *é a igreja São Fran...-[eee]* sí | a igreja São Francisco =.....=

Otra preocupación constante de los miembros de este grupo es por evitar repeticiones y para tal fin los alumnos despliegan la estrategia de sustitución. En la intervención 264 Jimena

sugiere el uso de una construcción verbal perifrástica modal de obligación. Su compañero advierte el uso del verbo “*ter*” en la frase precedente, lo que conduce a la inmediata reformulación por parte de Jimena quien propone el uso de un verbo en modo imperativo (266). Francisco acepta la propuesta y además valoriza la idea de su compañera generando un estímulo positivo.

264. J *se você quer | conhecer a cultura <...> do país | tem que começar | ¿está bien?*
 265. F *sí | estaba pensando cómo no repetir otra vez tem pero no sé cómo*
 266. J *comece | así usamos un imperativo*
 267. F (???) [risa]
 268. J *comece por o Rio / =.....=*
 269. F [risa] | *está bien | está bien | bueno dale | sí || bravo / [...]*

En otro momento el modo de evitar la repetición consiste en el empleo de un deíctico de lugar. En la intervención 284 Jimena apunta un adverbio de lugar para evitar la repetición de la ciudad nombrada en el título del artículo. Francisco acepta la sustitución y valoriza nuevamente la idea de su compañera (285). Además él alude al empleo de la misma estrategia propuesta anteriormente por Jimena, al usar el sustantivo común “*país*” para retomar el sustantivo propio “*Brasil*” (287).

284. J *¿si le cambiamos y ponemos | comece por aqui? | se da a entender que estamos hablando de Río\ A cultura do Brasil | no Rio*
 285. F *sí | está bueno | está bueno*
 286. J *porque O Rio queda como muy repetido*
 287. F *sí | así como usaste país en vez de coso / [...]*

En la siguiente secuencia Jimena pone de relieve que le preocupa producir un texto con abundancia de reiteraciones (474). Francisco manifiesta desplegar la estrategia de atención selectiva a lo que van textualizando y de evaluación mutua cuando tranquiliza a su compañera informando que usaron dos veces la palabra “*construção*” y que eso es aceptable. Al mismo tiempo, él insinúa que ya no deberían emplearla más (475) lo que pone de manifiesto la estrategia de autorregulación.

474. J *outra beleza que você não pode deixar de visitar é a Igreja São Francisco da Penitência\ | uma construção\ da época colonial\ | vírgula || [mm] usé mucho construção\ ¿no?*
 475. F *no:: | creo que es la segunda vez no más | ya la tercera | no podemos usarla\ ||*

Al tratar conjuntamente los aspectos lingüísticos, se continúa observando en la diáda 1 el despliegue de estrategias metacognitivas identificadas en el tratamiento del contexto discursivo, a las que se suma la evaluación mutua. En esta sección del análisis, es

significativo además, el despliegue de estrategias cognitivas entre las que identificamos la utilización de recursos de ayuda externa, la transferencia de conocimientos, la deducción, la elaboración, la repetición, la traducción y la sustitución.

5.2.2 Díada 2.

En la díada 2, las participantes a medida que van generando la idea, la van escribiendo y esta modalidad de escritura hace que los procesos de planificación y textualización permanezcan en el nivel frástico. A lo largo de toda la interacción, las negociaciones giran, en mayor medida, en torno a la atención selectiva y a la identificación de problemas de orden lingüístico. Estas dudas activan reflexiones conjuntas sobre aspectos formales, entre los que podemos resaltar el uso de artículos, preposiciones y contracciones.

Como se puede apreciar en el siguiente extracto, Perla duda sobre el uso del artículo definido femenino o masculino para determinar el referente “*Rio*” y solicita ayuda a su colega (169). En la intervención 171 la duda de Perla se orienta hacia el uso del verbo como transitivo directo o indirecto. Por su parte, Marta apoya su reflexión en un sustituto léxico “*a cidade*” (170) y el término “*Rio*” como complemento de nombre (172) lo cual demanda el uso de la contracción que le recuerda el género de esta ciudad. Finalmente Marta, apoyándose en la deducción, propone el sintagma nominal compuesto por el término *Rio* con su correspondiente artículo y un adjetivo calificativo.

169. P *que refleixa a Rio cultural* | [ee] *O Rio* | ¿o a? | ¿qué te parece?
 170. M *a cidade* =.....=
 171. P *que refleja* | *la ciudad* | *que refleja a Río* | *a* | *que refleja* | *la ciudad cultural*
 172. M {(p) *Rio* \ | *do Rio* \ | *da Rio*} || *que refleixa o Rio cultural*

En las siguientes secuencias, la situación problemática a resolver es el modo de contraer una preposición con un artículo definido (188 y 360). La recuperación de reglas de correspondencias morfológicas entre el portugués y el español por parte de la participante que demuestra mayor competencia lingüística y mayor capacidad de transferencia de dichos conocimientos, contribuye a solucionar dudas sobre el uso de las contracciones.

185. P *da cidade* \=.....=
 186. M o ¿*de cidade*? {(p) *da cidade*} { (pp) *em cada canto* \ *em cada canto*} \ en cada punto
 187. P de la *ciudad* \ *sería* / | *de la*::/ | *de la*::/ ¿cómo queda?
 188. M *de la* \ é da
 189. P da | entonces en *cada canto da cidade* | en *cada canto da cidade* || descubrimos | no lo pusimos nunca todavía \ descubrimos /

[...]

358. M *gostam::* / =.....=

359. P de \ | de \ | la \ | [ee] | de \ | de la \ | del arte gráfico / | sería/ | ¿no? | ¿o no? \ o de la pintura ponemos\ nada (???)

360. M [eee] de la / | entonces / *da* \

La alternancia de código en un enunciado se explica por la necesidad de garantizar la comunicación. Una vez formulada la idea, se inicia un proceso de búsqueda de la traducción al portugués (311). En el caso de la forma “en el” del español, las participantes reconocen que el equivalente es una contracción. La búsqueda de esta forma contracta las lleva a recuperar de la memoria varias reglas de contracciones que exteriorizan alternadamente. La pregunta de Perla (327) actúa como estímulo para focalizar la forma correcta. El equivalente de la preposición y del artículo definido en ambas lenguas orienta el trabajo conjunto. Marta es quien transfiere sus conocimientos y resuelve exitosa el problema (332).

306. M en el *coração da cidade*\

[...]

311. P ubicada\ | en el \ sería/

312. M en el | nel/

313. P nel\

314. M {(pp) no/ no\}

315. P {(p) en/ en el\} | en el / (???) en una\ en una

316. M {(pp) no\ [tch |tch |tch |tch]

317. P en el/ | en | el\

318. M en una

319. P en una \ | es | en | una\ || en una/ queda mal/

320. M *em uma \ numa*/en una \ *numa*

[...]

323. P en el | né | no era | nesse/ =.....=

324. M ubicada/ =.....=

325. P nesse/

326. M no\ {(pp) en ese \ é nesse}

327. P {(pp) en ese } en un/ ¿cómo será/ en el/ ?

328. M em o coração/ | en el \ | {(p) es que el (???) portugués}

329. P el

330. M es | O\

331. P *em o* /

332. M NO

En la siguiente secuencia, la propuesta de una frase subordinada por parte de Perla (131) reclama la selección de una forma verbal que nuevamente es objeto de trabajo conjunto. Las intervenciones muestran un recorrido de búsqueda prolífico de un verbo de percepción sensorial. En ocasiones, la propuesta de traducción portugués-español o español-portugués,

revela el dominio léxico de las participantes (muestra / *mostra*; descubre / *descobre*; enseña / *ensina*). En otras intervenciones, la imposibilidad de encontrar el término correspondiente en la lengua meta (151 a 153) o la falta de competencia ortográfica (157 a 160) conllevan el descarte de la propuesta y orientan la búsqueda hacia otros términos. El verbo *mostrar* aparece como sugerencia en varias intervenciones, pero finalmente no es retenido y termina siendo elegida una palabra inexistente en portugués: “*refleixa*”. Esta expresión es producto del despliegue de la estrategia de deducción interlingual, que condujo a la hipergeneralización del rasgo semántico de la palabra *deixar* que surgió anteriormente, en la intervención 124. Se puede inferir que el razonamiento aplicado por las discentes para elaborar esta expresión idiosincrásica se apoya en la palabra *dejar*. Si el equivalente en portugués, en ese caso, cambia la terminación “jar” por “ixar”, podría transferirse ese raciocinio a otras palabras con la misma terminación. Vale la pena resaltar que hay otros vocablos terminados en “jar” en español cuyo equivalente en portugués termina en “ixar” como por ejemplo: encajar / *encaixar*, bajar / *baixar*; quejar / *queixar*. Sin embargo, no es una regla general y en el caso de la palabra reflejar, cuya traducción al portugués es *refletir*, no se aplica.

123. P *não deve* | con ve corta | ¿no? | *não deve* | {(le) dejar}
124. M *deixar* =.....=
125. P *deixar* ¡ay | qué bien ahí! | [risa] ¡ qué maestra! [risa]
[...]
131. P a| a | [ee] a...- a Río cultural \ no dejar de visitar el *ruteiro* que marca Río cultural \ *ruteiro* o *ruteiro* / *ruteiro*/
que:: que indic...- que indica o que marca =.....=
132. M o *ruteiro que*:: | mos...- =.....=
133. P *mostra* =.....=
134. M *que mostra* =.....=
135. P *que mostra* | *que mostra a* | Río cultural =.....= que muestra | *que mostra* | o que
136. M que:: [ee]
137. P identifica | que::
138. M que:: [ee]
139. P que:: [ee] *cena*/ | *ensena* / no\
140. M {(p) *que descobre*}
141. P que descubre | que:: |
142. M que =.....=
143. P *ruteiro que* [eemm]
144. M ¿enseña? \ *ensina*/
145. P que viven...- | vivenciar | que vivencia | que:: | *ruteiro que*
146. M que
147. P que muestra /
148. M que revala / no\
149. P {(pp) que [ee] | *ruteiro que* }
150. M que

151. P [ee] | no | que desnuda | podría ser | que desnuda /
152. M{(pp) ¿y cómo se dice?}
153. P { (pp) no sé}\ desnuda / te acordás / que lo:: sabíamos /
154. M que::
155. P que desnuda / que:: | que:: | que destapa | que destapa | que::
156. M {(pp) ay ¿cómo era?}
157. P *ruteiro* / pará \ | *ruteiro* que (???) EXHIBE | *ruteiro* que exhibe | que exhibe \ exhibe \ mandale exhibe | {(pp) como exhibe no más /} =.....=
158. M ¿con ve corta / | o con be larga \ hacemos? [risa] | exhibir =.....=
159. P exhibir \ =.....=
160. M en español =.....=
161. P entonces ponele mostrar \ | que muestra | o que:: =.....=
162. M que mostra =.....=
163. P que refleja
164. M que *reflexa*
165. P refleja | a ver
166. M {(pp) *reflexa* | *reflexa*}
167. P {(pp) ¡qué maestra!} [risa]
168. M [risa]
169. P *que reflexa a Rio cultural* | [ee] *O Rio* | ¿o a? | ¿qué te parece?

En la siguiente secuencia, nuevamente el desafío para avanzar en la textualización radica en encontrar un verbo de percepción sensorial. El verbo descubrir parece ser el apropiado y es propuesto en español, pero surgen dudas en cuanto a su forma. Las alumnas proponen varias alternativas: “descubrimos, ser descubiertas, *descobremos*”. Ante la dificultad, se orientan en la búsqueda de sustitutos y Perla propone “aparece” y “*fica*”. Marta asume el rol de más experta en conocimientos lingüísticos y explica a su compañera algunos de los significados del verbo “*ficar*” a fin de justificar la imposibilidad de usarlo en dicho contexto (204). En la intervención 213 Perla oraliza la forma correcta “*descobrimos*”, pero pasa inadvertida y ambas siguen adelante en su labor. Finalmente, Marta reformula la idea y elige la construcción perifrástica “*podemos descubrir*” que es utilizada en el texto (214). Luego de una larga reflexión, consiguen resolver el problema desde el punto de vista lingüístico. Desde el punto de vista pragmático, el uso de la 1ª persona del plural quiebra la cohesión en la referencia al destinatario del texto, tal como fuera explicado en el apartado del análisis de los aspectos contextuales de la díada 2 (cf. 5.1.2).

190. M descubrimos\ tendría que ser/ {(le) des::cu::brimos} | está bien descubrimos
191. P descubrimos \ | ¿qué queremos poner? | en cada canto de la ciudad descubrimos/ | iglesias/ que no deben dejar de ser [ee] (???)
192. M {(p)visitadas\}
193. P iglesias\ [ee] [eee] descubiertas =.....=

194. M iglesias/ [eee] | museos/ |
195. P museos | Cinelandia | viste que dijo algo / Cinelandia \ s\ en *cada canto* \ en *cada canto de ciudad* / [eemm] | en cada *canto* de ciudad|
196. M {(pp) (le) descubremos}
197. P en cada lugar de la ciudad \ aparece/ | podíamos poner\ | aparece una atracción/ aparece una atracción \ | entre ellas/ | la iglesia de tanto\ | aparece \ | aparece:: =.....=
198. M [susurra para no ser comprendida]
199. P una atracción arquitectónica\ tendría que ser \ ¿no?
200. M {(pp) (le) una atra...-} =.....=
201. P aparece | o:: fica \ fica /
202. M [tch |tch]
203. P ¿no te gusta | fica?
204. M {(pp) no::} fica es queda:: | [ee] está | {(pp) qué se yo| muchas cosas}
205. P {(pp) sí}
206. M {(p) en *cada canto da cidade* }=.....=
207. P en *cada canto da cidade* | o \ *eu acho*/ que \ | ¿e?
208. M {(p) en *cada canto da cidade* } [eem] =.....=
209. P descubrimos/ \ {(pp) no}
210. M {(pp) descubremos *o encanto/ e a beleza*/=.....=
211. P arquitect...- | un encan \ encanto natural / y arquitectónico/ =.....=
212. M a beleza =.....=
213. P tales como | {(ac) en *cada canto da cidade* } |*descubrimos lo podemos detallar/ podemos detallar un::*
214. M {(pp) en *cada canto da cidade* [eee] | [eee] *podemos descobrir*
215. P {(pp) *podemos* (???)}
216. M *podemos* =.....=
217. P *podemos* | *desco*...- | *descobrir* | {(le) *desco::brir*} =.....=

Ante la elección de determinadas formas verbales, se observa la textualización y la aceptación tácita por parte de la compañera que no advierte los desvíos ortográficos que se producen demostrando carencia de autorregulación. Los casos más significativos son los verbos en futuro simple: “*disfrutaram*” por “*desfrutarão*”, “*poderam*” por “*poderão*” y “*esqueceram*” por “*esquecerão*”. Los mecanismos de elaboración sobre la base de asociaciones intralinguales pueden ocasionar selecciones léxicas erróneas, como se puede constatar en este caso. La grafía adoptada para los verbos en futuro se entiende como una transferencia negativa intralingual de hipergeneralización fonológica, puesto que, en portugués, las terminaciones “*am*” y “*ão*” se pronuncian igual, aunque la primera es átona y la segunda tónica. Este desvío ortográfico conlleva la ruptura a nivel de la cohesión temporal del texto, puesto que las grafías utilizadas son muy próximas a aquellas correspondientes a los verbos en pretérito perfecto.

Durante el tratamiento de aspectos lingüísticos, en la diáda 2 se observan escasas estrategias metacognitivas. Para la resolución de problemas, se despliegan estrategias

cognitivas de deducción, transferencia de conocimientos, sustitución, traducción y elaboración. Las asociaciones intralingüales e interlingüales conducen, en algunos momentos, al error, debido a la hipergeneralización de rasgos semánticos y de correspondencia entre grafía y pronunciación.

Si analizamos las interacciones en términos de roles asumidos por los participantes, en la díada 1, Jimena asume el rol de escritora y principal generadora de ideas. Cuando ella sugiere enunciados para la textualización, utiliza mayormente la lengua portuguesa. Su compañero, Francisco, coopera en la organización del trabajo, en la textualización y en la generación de ideas que formula preferentemente en lengua materna. Ambos participantes demuestran conciencia sobre la importancia de lograr la efectividad en el texto al reflexionar sobre la intencionalidad comunicativa, la situacionalidad, la informatividad y el destinatario. Con relación a la figura social del emisor y del destinatario, los discentes reflexionan sobre la adecuación de las diversas opciones y revelan representar mentalmente ambas personas del discurso.

En la díada 2, Perla es la principal generadora de ideas y Marta asume el rol de escritora y de participante más experta en el dominio de la lengua extranjera. Por tal motivo, ella es quien toma la mayoría de las decisiones al aceptar o rechazar lo que Perla va sugiriendo. Su principal estrategia a la hora de textualizar parece consistir en seleccionar lo que ella sabe expresar en portugués, de aquello que Perla propone, y de ese modo se va gestando la trama textual. Con relación a la figura social del emisor y del destinatario, las alumnas representan mentalmente ambas figuras. Sin embargo, en la selección de formas deícticas para referir a los participantes de la situación comunicativa planteada en la consigna, no logran mantener una cohesión referencial.

CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES

En esta investigación nos propusimos identificar las estrategias de escritura movilizadas en las interacciones durante la escritura de un texto en colaboración desde una triple perspectiva:

1. La perspectiva cognitiva focalizó en las estrategias de planificación, puesto en texto y revisión;
2. La perspectiva textual permitió identificar recursos lingüísticos que inciden en la cohesión del discurso;
3. La perspectiva socio-interaccionista permitió analizar el desarrollo del proceso de escritura en la interacción.

Para esta indagación se planteó una tarea de escritura en díadas que consistió en la elaboración de un artículo de promoción turístico-cultural sobre Río de Janeiro a partir de un documento audiovisual. La elección de una modalidad interactiva para la recolección de datos partió del supuesto de que la interacción promueve la negociación de aspectos relacionados al proceso de escritura, amplía las oportunidades de reflexión metalingüística e incentiva procesos de ayuda mutua entre los participantes.

Para el análisis descriptivo de las estrategias cognitivas y metacognitivas de escritura se consideraron dos aspectos:

- a) Una dimensión contextual centrada en el modo en que los participantes definieron aspectos ligados al contexto discursivo de producción de una situación de escritura tales como las características del género textual, la finalidad del texto a producir, el ámbito de circulación y la figura social del emisor y del destinatario.
- b) Una dimensión lingüística que centró el interés en el tratamiento conjunto de problemas lingüísticos que surgieron durante la escritura.

La interacción puso de manifiesto la negociación de aspectos relacionados al proceso de escritura y reveló que tanto la díada 1 como la díada 2 lograron representar mentalmente la tarea a realizar y recuperar de la memoria características del género textual y elementos de la superestructura del texto tales como título, introducción, desarrollo y conclusión. Al mismo tiempo, ambas díadas demostraron dimensionar el problema retórico y tener conciencia de la función persuasiva propia de un artículo de promoción turística. Además, la claridad de

representación de la figura social del emisor y del destinatario en la díada 1 redundó en la consistencia del empleo de deícticos en el texto. Sin embargo, las dificultades en la representación de estas figuras por parte de la díada 2 incidieron en la cohesión del artículo.

En lo que respecta al tratamiento de aspectos lingüísticos, en ambas díadas se observó que durante el proceso de puesta en texto se generaron instancias de reflexión metalingüística frente a un determinado problema lingüístico. En ambas díadas, una estrategia común consistió en la formulación de las ideas del texto en lengua materna y la búsqueda de equivalentes en la lengua de aprendizaje. Esta alternancia de lenguas incentivó procesos de transferencia interlinguales basados en la proximidad entre las dos lenguas o en la transferencia de reglas internalizadas. En una de las díadas se identificaron procesos de búsqueda de equivalentes intralinguales que pusieron de manifiesto el dominio de la lengua extranjera.

Numerosas fueron las estrategias identificadas y descritas en el capítulo de análisis. En la díada 1 se observó un importante despliegue de estrategias metacognitivas a lo largo de toda la actividad, entre las que se pueden citar: la anticipación o planificación, la atención general y selectiva, la regulación mutua y la identificación de problema. En la díada 2, la estrategia metacognitiva de planificación posibilitó definir con éxito algunos elementos del contexto discursivo tales como las características del género textual y su finalidad, pero no resultaron exitosas a la hora de identificar la figura del destinatario.

Por su parte, las estrategias cognitivas fueron observadas en ambas díadas, principalmente durante el análisis del tratamiento lingüístico. En la díada 1 se describieron y ejemplificaron estrategias de utilización de recursos de ayuda externa, de transferencia de conocimientos, de deducción, de elaboración, de repetición, de traducción y de sustitución. En la díada 2 se identificaron y describieron estrategias cognitivas de deducción, de transferencia de conocimientos, de sustitución, de traducción y de elaboración. Además, se ilustró la aplicación de asociaciones intralinguales e interlinguales que no resultaron exitosas para resolver algunos problemas lingüísticos que se plantearon.

De todo lo expuesto se concluye que el trabajo grupal de producción textual estimula procesos de ayuda mutua entre los participantes, al mismo tiempo que incentiva y amplía la reflexión metalingüística en la búsqueda de respuestas a los propios interrogantes y a los interrogantes del otro. Además, este tipo de actividad interactiva propicia la retroalimentación

entre pares durante la negociación, lo cual genera instancias únicas de aprendizaje de la lengua. La escritura en colaboración como estrategia metodológica para enseñar a escribir en lengua extranjera coloca al aprendiz en su lugar de principal protagonista de dicho proceso. Los docentes de lengua extranjera debemos, pues, estar conscientes de la responsabilidad que nos compete y considerar no solo la utilidad, sino también la necesidad de brindar a los alumnos la oportunidad de escribir en el aula de forma colaborativa con los andamios necesarios para incentivar la reflexión conjunta en las instancias de planificación, de puesta en texto y de revisión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aljaafreh, A. & Lantolf, J. (1994). Negative Feedback as Regulation and Second Language Learning in the Zone of Proximal Development. *The Modern Language Journal*, 78 (4), 465-483. Recuperado de:
https://www.jstor.org/stable/328585?seq=1#page_scan_tab_contents
- Arias Gurín, O. & García Sánchez, J. (2006). El papel de la revisión en los modelos de escritura. *Revista del I.C.E. Aula abierta*, 88, 37-52. Universidad de Oviedo. Recuperado de <file:///C:/Users/CH/Downloads/Dialnet-ElPapelDeLaRevisionEnLosModelosDeEscritura-2684194.pdf>
- Beaugrande, R. de & Dressler, W. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. (Sebastián Bonilla, trad.). Barcelona: Ariel.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de comprensión escrita. *Infancia y aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, (58), 43-64. Recuperado de: <file:///C:/Users/CH/Downloads/Dialnet-DosModelosExplicativosDeLosProcesosDeComposicionEs-48395.pdf>
- Bouchard, R. (1996). Compétence argumentative et production écrite en langue étrangère et maternelle. *Langue française*, 112 (1), 88-105.
- Bruner, J. (1971). *La importancia de la educación* (Alejandra Devoto, trad.). Buenos Aires: Paidós.
- Cassany, D. (1987). *Describir el escribir: cómo se aprende a escribir*. Buenos Aires: Paidós.
- Cornaire, C. & Raymond, P. (1999). *La production écrite*. París: CLE International.
- Cyr, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. París: CLE International.
- Díaz, G. (2013). Metacognitive writing strategies in academic writing : the path to enhance autonomy and to become expert writers (Tesis de maestría). Córdoba: Facultad de Lenguas. Recuperado de <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/1130>
- Diccionario de términos clave de ELE. CVC (Sin fecha). Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm#p

- Figuerola, R. & Simón, J. (2011). Planificar, escribir y revisar, una metodología para la composición escrita. Una experiencia con estudiantes del Instituto Pedagógico de Caracas (IPC). *Revista de Investigación*, 73 (35), 119-148. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3897797>
- Flower, L. & Hayes, J. (2016). Teoría de la redacción como proceso cognitivo. *Textos en Contexto 1. Los procesos de lectura y escritura*, 3-19. Asociación Internacional de Lectura/ Lectura y Vida. Buenos Aires. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/267779388_TEXTOS_EN_CONTEXTO
- Guilar, M. (2009) Las ideas de Bruner “de la revolución cognitiva a la revolución cultural”. *Educere* 13 (44) 235-241. Universidad de los Andes Mérida, Venezuela. Recuperado de <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=35614571028>
- Hayes, J. (1996). Un nuevo marco para la comprensión de lo cognitivo y lo emocional en la escritura. New Jersey: Santillana S.A. *The science of writing*, 1-27. Recuperado de <file:///C:/Users/CH/Downloads/163820693-John-R-Hayes-Un-nuevo-marco-para-la-comprension-de-lo-cognitivo-y-lo-emocional-en-la-escritura.pdf>
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Kerbarth-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Paris: Armand Colin.
- Krzyształowska, A. (2012). *Acercamiento cognitivo hacia el proceso de escritura cooperativa en L2*. Universidad de Nebrija, Madrid. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2014bv15/2014_BV_15_15Agata%20Krzysztalowska%20.pdf?documentId=0901e72b81a44858
- Lantolf, J.P. & Thorne, S. (2006). *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford: Oxford University Press.
- Mahieddine, A. (2010). L'étayage de soutien à la production écrite dans une tâche de rédaction collaborative. *Synergies Algérie*, (9), 145-158. Recuperado de <https://gerflint.fr/Base/Algerie9/mahieddine.pdf>

- Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. (2002). Instituto Cervantes. Madrid: Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Marín, M. (1999). *Lingüística y Enseñanza de la Lengua*. Capital Federal, Argentina: Aique.
- Matthey, M. (2010). Interaction : lieu, moyen ou objet d'acquisition? *Langues et sociétés. Approches sociolinguistiques et didactiques. Etudes offertes à Alain Giacomi* 31-42. Paris: L'Harmattan.
- Mondada, L. & Pekarek Doehler, S. (2000). Interaction sociale et cognition située : quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues ? *Acquisitions et Interactions en Langue Étrangère* (12) 81-102.
- Parodi, G. (1999). *Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso de la Universidad Católica de Valparaíso.
- Roca De Larios, J., Manchón Ruiz, R. & Murphy, L. (2007). Componentes básicos y evolutivos del proceso de formulación en la escritura de textos en lengua materna y lengua extranjera. *RESLA* 20, 159-183. Recuperado de <file:///C:/Users/CH/Downloads/Dialnet-ComponentesBasicosYEvolutivosDelProcesoDeFormulaci-2514641.pdf>
- Sabino, C. (1992). El diseño de investigación. *El proceso de investigación* (75-95). Caracas: Panapo.
- Steffen, G. (2013). Les disciplines dans l'enseignement bilingue. Apprentissage intégré des savoirs disciplinaires et linguistiques. *Sprache, Mehrsprachigkeit und sozialer Wandel*, 18. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Tusón Valls, A. (2002). El análisis de la conversación: entre la estructura y el sentido. *Estudios de Sociolingüística* 3 (1), 133-153. Recuperado de <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=forums&srcid=MTEzNjMzOTkzMDkyNzA3MTkxMDIBMTIzNjIwMjcxNzgyNzQwODU1NzQBMksyMHZkMlpFTDRKATAuMQEBdjI>

Villalta Páuca, M. A. (2009). Análisis de la conversación: Una propuesta para el estudio de la interacción didáctica en sala de clase. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 35 (1) 221-238. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052009000100013>

Vygotsky, L. (2016). *Pensamiento y lenguaje*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.

ANEXO

1. Consigna de la tarea de escritura

La consigna de la actividad fue planteada a los estudiantes de la siguiente manera:

- A) Guarden sus útiles y dejen sobre el banco únicamente una birome.
- B) Formen grupos de dos alumnos.
- C) Miren el video que será proyectado 2 veces. En la 1° visualización no pueden anotar nada. Viajen a través de las imágenes. En la 2° visualización anoten la información que pueda servirles para la siguiente tarea. No necesitan anotar todo lo que entiendan.
- D) Redacten un artículo de promoción turística de la ciudad de Rio de Janeiro. Su artículo será publicado en un diario de Brasil, en la sección de turismo. Escriban en portugués, en las hojas que les fueron entregadas.
- E) Es muy posible que lectores de ese diario que pretenden viajar a Rio de Janeiro y lean su artículo, se entusiasmen por conocer los lugares que fueron presentados.
- F) De la edición del diario les avisaron que disponen de un espacio limitado: pueden escribir entre 170 y 190 palabras.
- G) Pueden conversar en español. Graben la conversación llevada a cabo durante la producción escrita. Escriban en portugués, con letra clara y usando renglón de por medio.
- H) Disponen de un margen derecho para poder hacer anotaciones que consideren necesarias durante la realización de la tarea. **Por favor, no borren nada¹⁴**. Para corregir, pueden tachar y escribir en el renglón superior, dejando visible lo que habían escrito.
- I) **Por favor, conserven todas las anotaciones, reformulaciones y correcciones y entréguenlas junto con el texto definitivo. Esto es fundamental para mi trabajo de investigación.**
- J) Tienen 1 hora para la producción escrita.

¹⁴ Las negritas forman parte de la consigna tal como fue planteada.

2. Transcripción de grabaciones

Técnica: grabación de audio, transcripción manual y escritura en procesador de texto Word

Género: conversación de dos alumnos mientras producen un texto escrito

Lugar: Departamento Cultural, Facultad de Lenguas, Av. V. Sarsfield 187, Córdoba, Argentina

Fecha: 20 de octubre de 2016

2.1 Transcripción de grabación Díada 1

Duración: 51 minutos 22 segundos

Alumnos: Francisco (F) y Jimena (J) –quien escribe-

Profesora (Pf)

1. F vos anotaste más que yo | me parece
2. J eh | sí | en realidad fui anotando toda la información que || bueno | me pareció que la íbamos a necesitar para | detallar bien las características de cada lugar || para bueno || llenar un poco
3. F ¿igreja¹⁵ | es iglesia?
4. J sí || bueno | esto lo corro para allá | así puedo escribir || bueno | primero estaría bueno que pongamos en común la información | que anotamos
5. F ¿cómo cómo?
6. J la información que anotamos | la pongamos en común | vos ¿qué tenés acá?
7. F lo mismo que vos acá /
8. J yo puse || Rio de Janeiro | bueno |el programa de viaje | antigua capital | historia de la cultura de Brasil (???)
9. F sí | lo que dice es que en cada esquina hay una historia para contar | una cosa así dice
10. J sí | en cada |en cada *canto* =.....= hay una historia en sí | está bueno para agregarlo en el texto
11. F [mjum]
12. J puse que el ||que| iban a hablar del pasado de Bra...- de Rio | y empieza con la catedral metropolitana de São Sebastião || eso no entendí || está ¿en 1676 ya la construyeron? || después dice algo de 1900
13. F sí \ yo no entendí también || yo quería anotar eso /
14. J no alcanzaste a enganchar eso\=.....=
15. F no | pasa que yo entendí que | empezaron la construcción / | y ahí fue cuando cuando se consolidó / | una cosa así escuché || por eso no entendí
16. J no | entonces no vamos a tener que poder poner al año | porque
17. F no | no pongamos año || pero ¿vos estás segura que es en este siglo?
18. J yo entendí | que la habían construido en 1676 || y después dice algo de 1900
19. F sí | exacto
20. J entonces me quedé con la duda

¹⁵ El alumno pronuncia /i'grexa/ (la pronunciación correcta es /i'greza/)

21. F *século* será década || ¿o no?
22. J *século* es el siglo
23. F bueno | eso entonces | puede ser que en esta fecha arrancó | y tardó *séculos* | dice en consolidarse hasta tener la =.....=
24. J (pp) ¡ah! sí
25. F arquitectura | algo así =.....=
26. J hasta el 1900 =.....=
27. F pero por las dudas || bueno sí =.....=
28. J podemos poner que se terminó de construir en el siglo 19 =.....=
29. F [ajam]
30. J y lo redondeamos y no des...- no decimos cuándo empezaron
31. F bien
32. J después puse | la iglesia de san Francisco | ¿cómo es | San Francisco || de?
33. F *de* | *da Penitência* es
34. J ¡ah![yy] || una iglesia colonial como muchas | dice algo así el video
35. F sí || dice *beleza interna*
36. J sí || *decoração barroca*
37. F bien =.....=
38. J exuberante || con las paredes doradas | y en el techo || pinturas | de belleza indescriptible
39. F sí | que dice que|| es como que || conmemoran la adorificación a San Francisco || que es justamente el de la iglesia
40. J ¡ah! | bueno | ves/eso lo puedo poner [[eeemmm] | después la iglesia Candelaria || [eee] que fue hecha en el siglo | en el siglo 18
41. F sí
42. J que recuerda el barroco portugués || con murales y pinturas que cuentan la historia de la iglesia
43. F bien |bien eso es bastante completo
44. J vos ¿qué anotaste?
45. F no | yo puse | murales y pinturas <...> después dice al...- || ¿qué dice? || ¿primero dice algo de *Cinelândia*? || ¿y después va con la biblioteca? =.....=
46. J vos sabes que no entiendo / a qué se refiere con eso / =.....=
47. F yo entendí como que =.....=
48. J¿Cinelandia? ¿qué es eso? ¿Cinerandia? ¿qué es eso? =.....=
49. F Lo que yo entendí es que | tanto la biblioteca || como por ejemplo el museo | viste que habla de un museo || dice como que están en *Cinelândia* =.....=
50. J sí | la biblioteca nacional / | el museo / || y el teatro no \ || el teatro | no \ || está aparte \
51. F eso no sé || pero entendí como si fuera | no sé | un barrio | o algo de eso || no sé que será
52. J como si fuera un complejo |algo así | pero no entendí bien || capaz que sea mejor que lo pongamos por separado\
53. F bien||¿qué | anotaste de la biblioteca? Esto no había escuchado bien
54. J yo puse || biblioteca nacional brasilera / || la mayor de América Latina | eso lo sabía yo | porque lo sabía de antes | por eso lo anoté
55. F bien | refleja la ||=.....=

56. J ¿tiene 90 millones de ítems?
57. F no escuché eso
58. J ah | vos sabes que | ese número me pone nerviosa
59. F lo que yo anoté =.....=
60. J 90 millones | seguro | porque 9 millones | es poco \ para libros \ ;90 millones de libros!
61. F y si es la mayor de América Latina | sí | seguro\
62. J seguro | que debe ser 90 millones\
63. F sino || podemos hacer || bueno
64. J muchos millones | le ponemos
65. F sí claro || escuchá | yo puse | que refleja la memoria gráfica | de Brasil
66. J ah:: |eso no lo alcancé a anotar | bien || y después | fui directo al teatro | la parte del museo | no lo pude anotar |
¿vos anotaste algo? <...>
67. F ¿qué pusiste? | yo puse que tiene composiciones nacionales e internacionales <...>
68. J y | {(p)¿qué más?}
69. F y tiene tres lindas cúpulas | nada más puse\
70. J ¡del museo! || y del museo || ¿qué pusiste?
71. F ¿de qué?
72. J ¿del museo?
73. F no / no entendí | eso
74. J ah bueno {(ac) yo no puse tampoco } =.....=
75. F fue muy rápido || no sé | estaba anotando/ no sé | ¿qué pusiste vos?
76. J yo también | no | del teatro puse directamente / teatro municipal | se empezó a construir en 1908 | se inauguró en 1909 | es la principal casa de presentaciones de | de música y de piezas teatrales del país / y en cuestión | en cuestión de construcción |sigue una línea clásica | con detalles en barroco | o sea todas esas paredes doradas que tenía afuera /=.....=
77. F yo | barroco | [mjum]
78. J claro | pero sigue una línea clásica \ a la vez \ porque tiene muchas líneas rectas / | y los pilares |
79. F bien
80. J [ee] y || en los \ en los || ¿cómo se dice en castellano? | yo anoté *vitrais* | en los <...> ¿cómo se le dice al vidrio? || ¿en castellano? | [emm] || en el video dice *vitrais* | los
81. F [emm] <...> no sé que es \
82. J los vidrios / | con las imágenes / || bueno | esas cosas / | con las musas protectoras =.....=
83. F sí | eso sí lo escuché
84. J lo anoté por las dudas \ | porque yo digo | ¡hay! sí sí lo escuché/ y después no anoto y me olvidé <...>
85. F bien \ | en cuanto al museo | vos me estás diciendo | [bá] | no sé si estará en Cine...- =.....=
86. J o lo obviamos | al museo | o...- =.....=
87. F y pero | yo estoy seguro que estaba en Cinelandia | podemos decir por ejemplo que =.....=
88. J ¿Cinelandia? | ¿vos escuchaste eso?
89. F [mjum]
90. J ah bueno
91. F o sea | es lo primero que dice =.....=

92. J yo entendí / |Cine...- | no sé qué \
93. F Cinelandia | calculo que se escribe así | | [emm]
94. J pero no no =.....=
95. F lo que entendí es que el museo está en:: | coso | y viste que | cuando empieza el video | muestra Cinelandia | y después la biblioteca | como un cartelito / | y después Cinelandia || lo que yo entiendo / | es que | o que podemos decir | que Cinelandia está compuesto de <...> de:: <...> de:: cultura:: || tanto en la biblioteca | el museo | como para aunque sea nombrarlo viste
96. J sí/ |bueno/ | empecemos / con el texto / || vos dictame | yo escribo
97. F te digo igual | nos complementamos bastante bien/ eh\
98. J ah / bueno\ | sí
99. F algo vamos a hacer |
100. J ¿querés ir viendo ahí? | ¿querés dictar? \ [risa]
101. F sí | no | pero vos decime \ igual\ {(p)vos/}
102. J [risa] obvio | es que | no me gusta mucho redactar || (???)
103. F acordate que es un renglón de por medio /
104. J sí \ bueno | como empezamos \ | así como para convencer a la gente | de que venga a Río
105. F [mmm] || no sé si tiene que tener título \
106. J un artículo de | ¿qué era? | promoción /
107. F para | de promoción | a:: Río [emmm] | tenemos que pensar también =.....=
108. J le pondría de título | artículo *de promoção* | *para investigação* / |
109. F [risa] | [mmm] | no sé \
110. J ¿no?
111. F no sé \ no sé \
112. J bueno | (???) título | le pongamos | [eee] | ¡El Gran Río de Janeiro! | no sé como se dice gran {(pp) en portugués} <...>
113. F y pero ¿qué pondrías vos?
114. J ¿por qué lo pondríamos? | y para <...> poder seguir con Río de Janeiro entonces la gente dice ¡ay! ¿a ver? ¿Río?
115. F bien \
116. J digo | no sé\ o el bello | el grandioso | el único
117. F sí | tenemos que pensar que tiene que estar orientado | o sea a:: | más que nada =.....=
118. J al turismo
119. F / claro | pero también | el hecho de la cultura que tiene | no tanto a hablar de | de::
120. J claro | pero la idea es que vayan turistas
121. F [mjum]
122. J a partir de | la cultura =.....=
123. F sí | sí | sí || estamos
124. J bueno | ¡inventemos un título! <...> a mí se me ocurrió eso [risa]{(p) agregale lo que quieras | o cambialo}
125. F ¿cómo dijiste | vos?
126. J más simple | el gran /Río de Janeiro | entonces queda como (???)

127. F pero en portugués | ¿cómo es?
128. J ah | no sé como se dice gran
129. F ah bien bien bien \
130. J ¿se podrá preguntar | a la profe / algo?
131. F [mmm] [risa] no sé | hacé la prueba [risa] | no no sé
132. J en código morse [risa] [golpeteo] [risa]
133. J{(p) {dirigiéndose a la profesora}¿se puede preguntar algo?}
134. Pf {(pp) sí}
135. J ¿cómo se diría | el gran?
136. Pf o *grande*
137. J ¿así?
138. Pf [mjum]
139. F {(pp){dirigiéndose a la profesora }¿tiene que tener título? }
140. J con ese | ¿quedaría con ese::? <...>
141. FAh | bien bien | yo opino que sí <...>
142. J ¿quedaría con ese sentido? Yo quiero decir | EL GRAN RÍO DE JANEIRO | como || ¡guau! ¿quedaría con ese sentido?
143. Pf o *grande*
144. F ponemos así \
145. J ¿ponemos así?!
146. F [mmm]
147. J queda como (???)
148. F o *grande*:: <...>
149. J no me hagas escribir cosas que después (???) tenga que tachar
150. F o *grande*:: <...> [risa] no | yo no quiero tachar <...> yo pondría algo:: || o *grande*:: | e:: *cultural*:: | *Río* <...> de *Janeiro* |
151. J bueno/ sí <...>
152. F algo así | como para decir | introducir | también | de qué vamos a hablar\ | algo de eso <...>
153. J a ver \ [ee] así quedaría el gran y cultural || no\
154. F ¿no te gusta?
155. J no\ el cultural | de última | pongamos | ¡ah! | o | *Río* | coma | *cheio de cultura* || [risa] bueno\ es lo que se me ocurre\ ||
156. F ¿cómo dijiste?
157. J O *Río* *Virgola*¹⁶ / | *cheio de cultura* \ |
158. F [emmm]
159. J no\ | porque *cheio* no \
160. F no no \
161. J tenemos que decir algo como que es la| la | la fuelle | o sea | como que de ahí || si querés saber de la verdadera cultura tenés | de Brasil | tenés que ir a Río /

¹⁶ Se refiere al signo de puntuación “*virgula*” cuya representación gráfica es “,”.

162. F sí | está bueno / eso sí está bueno /
163. J tendría que ser algo más:: || ¿y si ponemos la cultura de Brasil en Río? ||
164. F sí \
165. J la cultura de Brasil en Río de Janeiro \ | o sea <...>
166. F bien | eso m...- | eso está bueno | sí
167. J ¿te parece? | ¿lo escribo?
168. F dale || [risa] <...>
169. J *do Brasil* / || *vírgola* | *no Río de Janeiro* <...> Le pongo:: | ¿lo subrayo? | ¿al título?
170. F [mmm]
171. J ¿no? | bueno dale | ya hice el título yo
172. F bien [risa] | hacé el resto vos | [emmm] | y yo empezaría más o menos | como empieza el video:: =.....=
173. J claro
174. F está buena la intro...-
175. J *O Rio é a cidade mais grande* |o:: con | *mais povoada* | no sé\
176. F ¿es así no?\ sí | no\ ¿la más poblada de Brasil?
177. J *povoada* | creo que es así
178. F claro pero ¿es?
179. J ¿lo escribo? =.....=
180. F Río | sí es =.....=
181. J no \ sí/ =.....=
182. F efectivamente =.....= ah bien
183. J es más | es la que tiene más billonarios \
184. F [risa] ah cierto | podemos poner eso || no:: | [emm] *o Río* | por ejemplo | es la ciudad m...-
185. J ¡ah! es la ciudad más antigua
186. F no no no
187. J Sí:: / <...> capital
188. F no | antigua capital | o sea | ahora es otra | la capital | ahora es São Paulo | ¿no?
189. J no sé en el video decía la capital más antigua | viste que (???)
190. F yo no escuché la más capital
191. J antigua capital <...>
192. F yo escuché antigua capital
193. J ah | es una antigua/ capital | no es la más antigua
194. F no | antigua capital | pero porque ahora es ¿São Paulo? o no\ ¿ la capital? | o no
195. J no sé pero en el video ¿ves que los dos anotamos lo mismo? || *antiga capital*
196. F [mjum] do Brasil/ | ¿no era la capital antes? | ¿no te acordás vos?
197. J no sé/ pero ¿qué tiene que ver eso?
198. F claro | lo que pasa que en Brasil se refiere a eso | *antiga capital* | *exc capital* digamos
199. J ¡ah::! /
200. F no sé si se referirá a eso =.....=

201. J ya entendí lo que querés decir <...> no sé | yo le entendí como que era la más antigua [risa] justamente porque tiene estas construcciones tan viejas
202. F yo diría:: | que es la antigua capital de Brasil/ | y listo\ *antiga capital do Brasil* porque me parece que es eso a lo que se refiere
203. J bueno\ sí / como quieras | me da igual |
204. F bueno | por ejemplo | *O Rio é a antiga capital do Brasil*
205. J pongo | *O Rio | a antiga capital do Brasil /*
206. F bien
207. J *vírgola* |
208. F bien | tiene:: <...>
209. J ¿empiezo?
210. F dale <...> ¡ah | sos zurda!
211. J sí [risa]
212. F no me había dado cuenta <...> ¿sabes cómo se dice esquina? | ¿o algo así? | ¿o rincón?
213. J *canto*\
214. F ¿*canto*? | bien\
215. J {(pp) *antiga capital do Brasil*}
216. F yo lo que pensaba es decir que tiene
217. J esperate esperate [risa] | *antiga capital do Brasil* | *vírgola* | ahora sí
218. F tiene:: | [eemm]
219. J *tem uma história em cada canto* |{(ac) así como decía el vídeo }
220. F bien | dale
221. J {(p) ¡no! | es al revés | decía el vídeo}| *tem em cada canto* /=.....=
222. F [mjum] =.....=
223. J *uma história para contar*
224. F bien\ | eso está bueno para arrancar <...>
225. J ¿cómo se escribe *canto*?
226. F calculo que =.....=
227. J con ene | can:: to
228. F calculo que sí <...>
229. J ¿por contar? <...>
230. F ¿llevaba acento| no? | sí *Cecília* sí sí | está bien <...>
231. J sí
232. F [eemm]
233. J [risa] aprendiste las palabras con *Cecília*
234. F sí | obvio |
235. F [eemm]
236. J yo me confundo | no puedo pensar en otra palabra
237. .F *uma história* || *para contar* | ¿no?
238. J ¿para contar? | no | por contar

239. F me parece que es para
240. J para contar
241. F [mjum] <...> [eemm] | lo que dice en el video es que | si vos querés conocer bien la cultura brasilera tenés que ir a Río | como || podríamos poner eso | como una introducción antes de hablar de:: =.....=
242. J *O Rio | antiga capital do Brasil tem em cada canto uma história para contar*
243. F ahí | lo podemos personalizar =.....=
244. J *se você::* =.....=
245. F eso | estaba pensando yo =.....=
246. J *se você quer conhecer*
247. F [mjum] <...>
248. J *a cultura do país/*
249. F [mjum] bien\
250. J *tem que visitar primeiro o Rio* [risa]
251. F sí
252. J *tem que começar por o Rio\ ahí/*
253. F bien | sí | sí sí sí | está bueno
254. J ¿coma? | ¿vírgola?
255. F no punto
256. J ¿aparte? | ¿o seguido?
257. F seguido\ se (???)¿no?
258. J *se / | você / |*
259. F *quer conhecer*
260. J *quer / |¿y si le agregamos conhecer toda || {{p} toda} a cultura?*
261. F pasa que dice *grande parte* | me gustó más como lo dijiste al principio
262. J ¡ah no yo dije *conhecer a cultura!*
263. F ¡ah claro! | vos dijiste que tiene que comenzar por coso | está bien | =.....=
264. J *se você quer | conhecer a cultura <...> do país | tem que começar* | ¿está bien?
265. F sí | estaba pensando cómo no repetir otra vez tem pero no sé cómo
266. J *comece* | así usamos un imperativo
267. F (???) [risa]
268. J *comece por o Rio /* =.....=
269. F [risa] | está bien | está bien | bueno dale | sí || bravo/ el el artículo
270. J [risa] <...>
271. F ¿cuántas palabras faltan? [risa]
272. J ¡ay ¡no sé! | uno dos tres cuatro cinco seis siete ocho nueve | promedio | diez por renglón \ vamos treinta \
273. F [mjum] bien | vamos =.....= [¡mmm!]
274. J me faltan ciento cincuenta
275. F bueno [eeem]
276. J quince renglones más o menos
277. F acá ¿vos que decís del pasado de Río? || vamos a lo que dijimos ahí ¿o no?

278. J que el chico | el pelado | iba a hablar del pasado | de Río
279. F [mmm] | bien
280. J mediante | y hablando de las iglesias | y antiguas
281. F y ¿cómo hacemos para hablar de cada cosa?
282. J *O Rio/ a antiga capital do Brasil* {(pp) *tem em cada canto uma história para contar* | *Se você quer conhecer a cultura do país* | *comece por o Rio*}
283. F ¿sabes por qué? | porque:: tenemos que ten...- =.....=
284. J ¿si le cambiamos y ponemos | *comece por aqui?* | se da a entender que estamos hablando de Río\ *A cultura do Brasil* | *no Rio*
285. F sí | está bueno | está bueno
286. J porque *O Rio* queda como muy repetido
287. F sí | así como usaste país en vez de coso / ¿no iba arriba? <...>
288. J ¡oh | escribí al lado! [¿aa?] <...>
289. F bueno | seguí arriba
290. J sí/ yo también/
291. F (???) tachalo/
292. J ¡ay no no/ | dejalo ahí![risa]
293. F {(pp) bueno} || [eemm] | sabés que estaba pensando que::
294. J ¿qué?
295. F no tenemos tantas palabras para decir | o sea | tenemos para decir cada cosa | pero por ahí sí nos aceleramos mucho
296. J no/ le agregamos palabras/ no hay problema/ | con eso
297. F sí | sí nos aceleramos mucho | capaz que nos quedan | no sé | capaz que 50 palabras y no tenemos más nada para decir || por eso tenemos que | pensar un poco como vamos a organizar =.....=
298. J a mí me pasa al revés | por ahí lleno/ | tengo 170 palabras y todavía =.....= me falta decir la mitad de las cosas
299. F ah | bueno | entonces está bueno eso[risa] digo porque ponele | ¿cómo arrancaríamos? || porque | si arrancamos hablando de la catedral metropolitana || no sé \ tenemos mucho que rellenar/ =.....=
300. J bueno pongamos \ | *o passado do Rio/* | [eee] *você pode encontrar /* | y ahí empezamos | *a catedral metropolitana::*
301. F bien \
302. J o | *na* =.....=
303. F claro | eso
304. J *cidade você pode encontrar a::/*
305. F sí | eso está bueno
306. J ¿pongo? |
307. F así tenemos que hacer/
308. J ¿escribo | ya?
309. F ¿cómo dijiste | entonces/?
310. J *na cidade você pode encontrar /| encontrar/¿ se dice encontrar?*
311. F [mjum] creo que sí | sí me parece que sí\ <...>

312. J *você pode encontrar* | [eemm] ¿la más antigua/ dice acá?
313. F [risa] no sé si es la más antigua
314. J *São Sebastião*/ no es más antigua \ | no entiendo/ | la San Sebastián/ tiene una forma muy rara:: como para ser tan vieja | parece medio moderna/ |=.....=
315. F sí | sí | no me parece:: =.....=
316. J tiene forma como de | como de | semicírculo || tiene como una forma rara =.....=
317. F bueno | bueno eso lo podemos poner/ la arquitectura que tiene/ o sea | no es tan común/ en las iglesias | viste que una (???) altísima
318. J lo que yo sé es que las iglesias son cada vez más altas para llegar más cerca de Dios\
319. F bien
320. J viste las góticas | las que tienen las puntas esas\
321. F [mjum]
322. J bueno en la época se usaban
323. F ¡ah mirá vos!
324. J para estar más cerca de Dios | cuanto más puntuda y altas sean/
325. F bueno ésta no tiene una estructura muy común \ eso lo podemos poner\ | o sea agregar también un poco de lo que vimos/
326. J *na cidade você pode encontrar [amm] a igreja São Francisco*/ \ no | *a igreja me...*- =.....=
327. F esta es la que estamos:: =.....=
328. J *a catedral metropolitana São Sebastião*/
329. F ¿esto es de cuando comenzó a ser coso | construida?
330. J sí | terminó en el siglo 19 | que yo sepa
331. F bien\ está bueno eso/ para empezar y después decimos un par de características que tiene\
332. J sigo\ | *na cidade você pode encontrar a::*
333. F *catedral metropolitana*
334. J {(p) (le) *catedral*}
335. F ah mirá | tiene tiempo | también | esto | nos queda media hora || unos 40 minutos
336. J *metropolitana* | *São* =.....=
337. F *São Sebastião* =.....=
338. J {(le) *Sebastião* || *São* } <...> *que foi finalizada*/ | *no século*::\
339. F [eemm]
340. J *dezenove*
341. F y:: || pero digamos que | ¿no?
342. J no no | porque no estábamos estamos seguros de ese número [risa]
343. F ah/ no estamos | seguros/
344. J no | yo no estoy segura de ese número
345. F ¿y el siglo?
346. J {(ac) no importa |pero | tenemos que decir cuando lo terminaron | por las dudas | no vaya a ser que no sea ahí/ que la empezaron\}
347. F está

348. J si no sabemos bien si la empezaron en el siglo 17:: <...>
349. F bueno podemos decir que llevó de...- | siglos/ la construcción
350. J bueno | ¿qué ponemos? *você pode encontrar a catedral metropolitana São Sebastião* || *que:: jevou¹⁷-lhe* / [risa]
351. F que levou\
352. J no | es un artículo | hay que escribir formalmente
353. F y pero:: vos ¿a quién te estás refiriendo?
354. J que le llevó:: | a la catedral/ | o a San Sebastián/ [risa]
355. F [risa]
356. J trescientos años construirlo | {(p) no ves} | esa información no la sabemos | certeramente
357. F ¿cómo iría cuya construcción? |
358. J *cuja* | con ce /u/ jota/ a/
359. F ¿sí/? =.....=
360. J *construção* \ =.....=
361. F ¿estás segura?
362. J [mjum] | y si no bueno | estará mal | {(p) ¿qué problema hay?}
363. F [risa] | sí | igual | no me parece muy común | pero bueno | no sé | [eee] | lo que yo quería decir es que =.....=
364. J {(ac) ¡ah!} | ¿ y si le ponemos} | *cuja construção demorou* || *trezentos anos*? =.....=
365. F [risa] *séculos*
366. J três séculos \ =.....=
367. F [mjum] está bien | sí
368. J [emm] entonces ¿qué pongo? ¡ah/ *séculos!* =.....=
369. F aproximadamente:: =.....=
370. J ¡ah! | vos decís | siglos:: =.....=
371. F [mjum] sí | no bueno
372. J [risa] sí \ | escuché bien <...> *jevou¹⁸* | ¡oh! | ¿cómo se escribe *jevou¹⁹*?
373. F *levou*/
374. J ¡ah!/ levou <...> *séculos!*
375. F sí | *levou séculos!* | [eemm] <...>
376. J séculos ¿com acento en la e?
377. F sí
378. J *até o século* | no | queda muy repetido | *levou anos* | *muitos anos* \ | *muitos anos* \ | *até o século dezenove* que foi finalizada
379. F mejor <...>
380. J ¿cómo se escribe diecinueve en números romanos?
381. F sería =.....=
382. J ¿quis i equis/? =.....=
383. F exacto\ || ¿cómo fue que dijiste ahí?

¹⁷ La alumna pronuncia /ʒe'vow/ (la pronunciación correcta es /le'vow/)

¹⁸ Ídem referencia 8

¹⁹ Ídem referencia 8

384. J *foi* | *finalizada* | ¿cómo se dice? =.....=
385. F [mjum] *finalizada*
386. J bueno | estará bien/ [risa]
387. F pará | ahora me hiciste dudar
388. J ¿se podrá usar el Google | traductor/?
389. F [risa] {(p) no creo} | bien ahora podemos decir (???) | para mí/ |tiene una arquitectura bastante particular\ | y:: || y:: no es como una :: | y no es parecida a las demás/ podemos hablar de la belleza interna que tiene/ | y vos | ¿qué más dijiste?
390. ¡belleza interna! | ¡pero eso es de la otra |la belleza interna\!| de la colonial
391. F ¡ah! sí! | me estoy confundiendo\ | bien ahí/ | y entonces esta ¿qué tenía?
392. J no entiendo qué diferencia tiene esa iglesia | con la colonial/ o sea sé que hay una diferencia | pero | la época | ¿no era la misma | que la colonial?
393. F no sé
394. J ¿por qué son tan distintas | si la época es la misma?
395. F es muy distinta la | la metropolitana/
396. J sí ¿por qué es tan distinta? | ¿por qué tiene esa forma de | redonda?
397. F {(pp) no sé}/ pero podemos decir eso / | porque no sé qué más decir\ o sea | más que nada es lo que vi que lo que escribí =.....=
398. J bueno | *na cidade você pode encontrar a Catedral metropolitana |São Sebastião | vírgola | cuja construção levou muitos anos até o século XIX que foi finalizada || tem uma estrutura muito particular*
399. F ¿sua/ estrutura/?
400. J {(le) sua}
401. F ¿estructura |{(pp) se escribe ...-? }| bien\ | [eemm]
402. J ¿é muito particular?/
403. F [mjum] y ¿cómo | cómo? | habría que meter |cada tanto\ | algo | como para convencerlo/ | no sé/ {(ac) sua *estrutura muito particular*}/ | [eemm]
404. J algo\ | mirá lo que había puesto/ | sua *estrutura tem uma beleza* | [risa] {(ac);ahí lo convencés! }*eu acho* | seguro \ | che está bueno \ | entonces/ |
405. F [risa]
406. J adjunto unas fotos/ al menos que le pongamos/ adjunto unas fotos para agregar al artículo || con eso los convencés/ | con las fotos |adjunto videos para que vean
407. F no | pero es un artículo del diario/
408. J ya sé [risa]
409. F o sea | el diario =.....=
410. J te podés imaginar / [risa] | adjunto un link/les detallo un link para que vean un vídeo\
411. F no \no\ eso no\
412. J y se terminan de convencer\
413. F [risa] *sua estrutura é muito particular*/ =.....=
414. J ¡ah! | le puse un punto/ {(p) bueno\}
415. F {(pp) no importa }

416. J *sua estrutura é muito particular*/
417. F yo estaba pensando en algo como que/[eemm] | como que no importa la religión que seas | es algo que vas a ir | y lo vas a disfrutar | no sé::
418. J ¿cómo qué importa la región que seas? [risa]
419. F porque sí
420. J ¿qué tiene que ver la región?
421. F ¡ah!| ya estoy pensando en la otra/ yo\ bueno
422. J bueno | pasemos a la otra | ya está | porque ya escribimos cuatro renglones de una/
423. F no pero / | tenemos que poner algo más/
424. J (???) escribimos cuatro renglones de una | cuatro renglones de otra | cuatro renglones de otra | cuatro renglones del teatro | ya llegamos a los quince | cuatro por tres doce | ¿e?
425. F ciento setenta tenemos que llegar/
426. J ¿entre ciento setenta/ y ciento noventa/? =.....=
427. F sí
428. J ¿o ciento cincuenta / y ciento noventa palabras? || ciento setenta\ bueno \ entonces (???) renglones/ y ya tenemos =.....=
429. F pero ¡pará!
430. J la introducción/
431. F antes de pasar a la otra le tenemos que agregar algo más/ a esta la vamos a dejar muy colgada / sino\
432. J {(pp) [risa] dejala así\}
433. F no [risa]
434. J bueno/ ¡inventá algo! { (pp) pero inventá (???) } ||
435. F [risa] y no vas a ver otra igual / | no sé/ algo así/ (???)
436. J *sua estrutura é muito particular* \
437. F *e você não vai* =.....=
438. J *vírgola*/ [risa]
439. F [risa] *e você não | não vai ver::* || [eee] *outra igual* | no sé
440. J *vírgola*\ pongo\ no pongo/ y::\ (???)
441. F no sé/ no estaría mal\
442. J ¿pongo y::?
443. F sí/<...>
444. J *agora* sí/ | vamos a la otra\
445. F bien\ | [ee] | ¿cómo decimos? | si seguís paseando/ no sé cómo decirlo [eemm]
446. J *ou...- outra atração* | ¿cómo sería otra atracción?
447. F no sé/
448. J *outra beleza* | *é a igreja São Fran...-[eee]* sí | a igreja São Francisco =.....=
449. F sí | porque no dijimos nada | o sea
450. J ¡ ah no! | vamos a decir | *outra beleza que você não tem | não pode deixar de ver*
451. F sí/ algo así estaba pensando yo\ claro/
452. J claro/ pero::

453. F tenemos que convencerlo de que =.....=
454. J repetimos mucho ahí | ver ||
455. F {(pp) *outra beleza*} ||
456. J *visitar* \ | vamos a decir | {(le) (pp) *que você não || pode deixar*} | casi escribo deijar²⁰ | *com jotal deixar de* ||
457. F [risa] igreja²¹ =.....=
458. J igreja \ *igreja*²² =.....=
459. F *São Francisco da Penitência*
460. J ¿*igreja*/irá con mayúscula? ||
461. F [mmm]
462. J *São*
463. F sí \ | {(pp) creo que sí}
464. J *São Francisco* =.....=
465. F *Francisco*
466. J ¡ay | mirá!
467. F *da Penitência* =.....=
468. J ¿por qué será da *Penitência*?
469. F [risa] {(pp) no sé}
470. J ¿cómo se escribe *Francisco*? | me parece que tiene un acento en especial \ || tendría \ | tenía | por ahí algo | alguno \ | {(pp) (le) bueno lo dejamos así \} | *São Francisco*/ ¿dónde está escrito? | a ver/ *da Penitência* =.....=
471. F da::/| *Penitência* | este sí tiene \ || bien \
472. J *ponto*
473. F sí \
474. J *outra beleza que você não pode deixar de visitar é a Igreja São Francisco da Penitência* \ | *uma construção*/ *da época colonial* \ | *vírgola* || [mm] usé mucho *construção*/ ¿no?
475. F no:: | creo que es la segunda vez no más | ya la tercera | no podemos usarla \ ||
476. J ¿*época*/ | se dice | *época*/?
477. F me parece que sí | pero no sé si va con:: | *circunflexo*
478. J ¡ah! | {(p) ¿y si le preguntamos a la profe? \ | yo ya le pregunté una cosa | preguntale vos ahora \}
479. F [risa] {(pp) {dirigiéndose a la profesora} *Ceci*[eemm]} | {(p) ¿*época*:: | *leva*:: | *circunflexo*\?}
480. Pf *época/ não* \
481. F *não*?
482. Pf *agudo* \ |
483. F {dirigiéndose a Jimena} *agudo* \
484. J ¿*este*/? | ¿*así*/?
485. F [mjum] tá \ | está bien \
486. J ¡ah | igual que nosotros!
487. F [mjum]

²⁰ La alumna pronuncia /dei'xar/ (la pronunciación correcta es /dei'far/)

²¹ El alumno pronuncia /i'grexa/ (la pronunciación correcta es /i'greza/)

²² Ídem referencia 12

488. J *da época colonial* |
489. F bien\
490. J me encanta todo lo que es colonial\
491. F ¿ah| sí?
492. J sí\ | me encanta la historia\ |
493. F ¡qué bueno!!| a mí no |
494. J [risa] | ¡ah/ | mirá vos che!| como (???)
495. F no no| la pegué acá/
496. J *uma construção da época colonial*
497. F bien\ | vos pusiste decoración barroca/ =.....=
498. J *com decoração barroca::* |
499. F exuberante/ =.....=
500. J por qué no empezamos a escribir | todo/ eso/ que anoté ahí \ |con comas\
501. F [risa] | exuberante ¿vos te referís | acá |a la decoración barroca?
502. J {(pp) sí\}| *com decoração barroca/* | es todo junto\ *decoração barroca exuberante*²³ | ¿entendés? | ¿cómo se escribirá *exuberante*²⁴?
503. F calculo que igual/ |
504. J coma | *paredes* | *douradas*/
505. F ¿no pondrías un punto, che? | me parece que ya::
506. J [risa] no =.....=
507. F *vírgula* \ | *vírgula*\ | *vírgula*\ | =.....=
508. J [risa] en otro punto/ en otra parte/
509. F yo pondría | por ejemplo | =.....=
510. J punto\ acá\ punto seguido\ | acá | ahora sí | ahora sí |¿por qué punto seguido? porque seguimos hablando de lo mismo\ |
511. F (???) bien\ =.....=
512. J {(ac) *uma construção da época colonial* | *com decoração barroca exuberante* | *com paredes*}\ | *doradas*²⁵/ |¿se escribía *doradas*?|\ | *paredes doradas/* | e tetos | e teto | {(pp)e teto} | y techo\ | no\ techos\ || {(le) e teto| *com pinturas*}
513. F [eee] | sinónimo de *beleza* podría ser <...>
514. J e *com pinturas* de
515. F {(pp) pará | yo/ | ah\ } | tenemos que meter un verbo\ ah\ porque decimos {(ac) *uma construção da época colonial com decoração barroca*}
516. J ¡es que la estamos describiendo!
517. F pará | deberíamos poner | conmemoran | la adoración | a San Francisco | algo así\
518. J e *teto com pinturas que comemoram*\ | ¿cómo se escribe *comemoram*?| vos buscás cada palabra para escribir\ [risa]
519. F [eemm] | y carac...- =.....=

²³ La alumna pronuncia /esube'rãfjĩ/ (la pronunciación correcta es /ezube'rãfjĩ/)

²⁴ La alumna pronuncia /eksube'rãfjĩ/

²⁵ La alumna pronuncia /do'radas/ (la pronunciación correcta es/dow'radas/)

520. J *e teto com pinturas | lindas*
521. F [risa] no\ | pero:: / *uma construção da época colonial* || {{(pp)pará }}|yo le pondría conmemora | no sé cómo decirlo sino | pero digo | venimos describiendo/ describiendo/ describiendo/ | | paredes | o sea todos [eemm] ||
522. J es que lo estamos describiendo/ cómo no vamos a poner =.....=
523. F claro pero | punto | ponemos\ son construcciones de la época colonial (???) *paredes doradas e tetos com pinturas/ que* | ¿qué hace todo eso?
524. J *com pinturas/de beleza* | indescrípible/
525. F claro | pero si ponés punto ahí | es como que:: | te (???) | ba:: yo metería un verbo/ o por ejemplo acá sería | es una construcción de la época colonial con/ | y ahí sí/ | ¿entendés?
526. J bueno/ tacho acá | y pongo | *é uma* || porque acá/ ya decimos\ | *outra beleza que você não pode deixar de visitar* [f] *É:: a Igreja | São Francisco da Penitência* | *É:: uma construção <...>*
527. F y ¿qué pondrías acá? | con pinturas/ =.....=
528. J con pinturas/ | extravagantes\ |
529. F [risa]
530. J chau/ | no ya usamos exuberantes | con pinturas/ da época | {{(ac) (p) ya usamos eso dos renglones antes} | con pinturas/
531. F que conmemoran/
532. J bueno\ averiguá cómo se escribe conmemoran::
533. F poné lo mismo\ | poné conmemoran | así | pero con eme al final
534. J con/ | me/ |
535. F con | me | moram
536. J con\ | me\
537. F *a adoração*
538. J ¿[ã]? a/
539. F [mjum]
540. J glo | ri | fi
541. F NO\
542. J ¿qué::?/
543. F *adorificação*
544. J ¿*dorificação*?
545. F *adorificação* |de:: adoración\
546. J |ah::\!| entendi/ a \ {{(pp) *glorificação*}}
547. F ba...- no sé si es *adoração*/ | ba...- | a mí me pareció | escuchar | esto de {{(p) *adorificação*}}
548. J a mí m...- | A MÍ me pareció escuchar | A GLO / | rificação | porque:: | vos glorificás un santo/ bueno/ no sé/ cómo quieras/ me da igual a mí\=.....=
549. F puede ser/ puede ser
550. J ¿qué pongo? dale\ rápido\ antes que se nos acabe la hora\
551. F [eemm] | bueno sí\ ponele *glorificação* | mejor | por las dudas
552. J [jo] *comemoram::*
553. F ponele:: disputa | debate entre compañeros | ponele ahí arriba/

554. J no ya lo escuchó en el audio [risa]
555. F [risa]
556. J a:./
557. F *glorificação de São Francisco*\
558. J de:.
559. F [tos]
560. J ¿ya está?
561. F sí | ¿qué era Candelaria?
562. J otra iglesia [risa]
563. F [uuu] [risa]
564. J esta es iglesia y el teatro municipal\ =.....=
565. F sí sí | bien =.....=
566. J y la biblioteca nacional =.....=
567. F y la biblioteca | bien\ | ¿cómo entramos con Candelaria?
568. J {(pp) no sé| pensalo vos:} || ¿cuántos renglones vamos?
569. F [eee] | creo que vamos [eee] quince\ |a ver | no | quince no
570. J ¡ah\ viste!
571. F{(pp) uno dos tres cuatro cinco seis <...> sí} | quince | pero |[ee] catorce pero | no sé si tiene todas | digamos \ | nada\ | vamos | estamos bien\
572. J bueno | hagamos veinte renglones | tenemos que poner todo lo demás en cinco renglones
573. F claro | estaría bien veinte renglones\
574. J {(ac) ¿qué más? }
575. F [eemm]
576. J mirá que esto te lo cuenta como un renglón\ | [e]/
577. F na:.
578. J sí:.\
579. F bueno\ | pero igual ciento setenta palabras\
580. J {(pp) nunca te tomaron un texto de:}
581. F sí:./
582. J ¿no estudiaste otro idioma?
583. F [n...-/n...-]
584. J ¿no?
585. F ah/ inglés/ sí\
586. J en inglés/ no te daban textos de:.
587. F no recuerdo que:.
588. J ¿ en una academia?
589. F en un instituto\ y: en la secundaria
590. J por eso\ en una academia\
591. F [mjum]
592. J en un instituto {(pp) ¿no te daban textos para escribir?}

593. F no/ era::
594. J ah\ a mí me hacían contar palabra por palabra:: | y el título contaba::\
595. F tá
596. J {{(pp) me hacían contar de acá a acá/ (???) cincuenta y cinco palabras\ (???) contás contás contás/ cien palabras\ contás contás contás/}
597. F tá
598. J iba anotando\
599. F bue...- veinte renglones más o menos tenemos que estar bien::\ entonces | [eee]
600. J {{(pp) bueno dale\} | encárgate de la otra\
601. F [eemm]
602. J de la Candelaria\}=.....=
603. F no sé cómo decir | [mmm] ¿cómo pusiste antes?
604. J {{(le) outra |beleza:: }<...> (???) ¿qué puse yo de la Candelaria? | *século dieciocho lembra o barroco português | murais com pinturas que/ | contam a história da igreja*
605. F {{(pp) bien}
606. J dale que un montón ya terminaron/
607. F sí | tenemos tiempo tenemos tiempo\ | [eee] yo estaba pensando algo decir [eee] si le gustó lo que vio antes\ digamos | [eemm]
608. J bueno\ sino podemos poner puede continuar su viaje:: | o su visita/ | no visita ya usamos | porque como el título es plan | plan de:: *viagem | programa de viagem/* es el título del video/
609. F bien
610. J podemos poner
611. F ¿cómo dirías?
612. J para continuar con su viaje::/ puede visitar/
613. F [eee] ir\ podemos poner \ más que visitar\}=.....=
614. J o ir/
615. F sí\ | {{(ac) para continuar}
616. J {{(pp) soy uma genia \ ¿viste?} [risa]
617. F *para continuar com sua viagem*
618. J será que/ se escribirá *continuar /*
619. F sí::\
620. J *con::ti::nuar::com::* | *sua:: viagem::/ recomendo* podemos poner/
621. F yo no lo haría/ personal \ así como/
622. J ah/
623. F como que yo te estoy recomendando\ {{(pp) sino como::}
624. J *pode ir/ ¿ponemos/?*
625. F sí
626. J *pode | ir | à Igreja | Candelaria/*
627. F [mjum] || [eemm]
628. J *construída no século dezoito/ |¿vírgola?| [risa] | construída/*

629. F sí \ | *construída* =.....=
630. J ¿cómo se escribe *construída*?
631. F *construída*/ y
632. J no no no
633. F si es que se puede | tiene que ser lo mismo\ || *construção*/
634. J *construir* | {(le) *construída*}
635. F y sino/ un sinónimo/ [eemm] | *criada* | sino || *no século diez e oito*²⁶
636. J ¿cómo se escribe *dezoito*?
637. F así/ equis
638. J equis cinco tres tres tres | uno uno uno [risa]
639. F [mjum] sí
640. J ¡terminemos rápido así nos dan un bon o bon/!
641. F ¡ay/ buena onda/[risa] | bueno \ *ela* | yo pondría \ | *ela lembra com barroco português* \ como pusiste vos acá\ pondría | *ela*| *lembra* | *barro...- com barroco*
642. J ¿qué le pongo | punto seguido?
643. F pará\ \ | *ela lembra com barroco português/com/que contam a história de igreja*\ | no no| si| estoy diciendo mal| *ela* | *le...- ela*/|| o con un barroco português \ *lembra* \ la historia de la iglesia²⁷ | con murais
644. J No/ para mí/ *lembra*/ | se refiere a:: como que trae:: a la:: | memoria\ {(ac) o sea vos la ves e decis ¡uy! barroco português}
645. F bien\
646. J entendés\ como que te trae la::
647. F la historia/ o no\
648. J para mí/ lo que quiere decir / la del video con *lembra::* \ es como que se
649. F conmemora
650. J claro / como que te trae:: | ese português ba...- | ese barroco português de Europa\ acá
651. F ¡ah! bien bien bien
652. J me parece que significa eso =.....=
653. F entonces/ está bien\ || sí\ algo dijo | algo:: de un italia::no/ también\
654. J sí \ | las puertas\
655. F bien | [eeee] | entonces |
656. J pongo | *lembra o barroco português*/ | así como está ahí/
657. F bien \ | dale dale <...>
658. F pod...- podemos poner | *com murais* =.....= e *pinturas*
659. J *com murais*
660. F e *pinturas*
661. J ¡ah no! | *com murais*/ | *com pinturas*\
662. F no\ o sea/ esto es / o sea \ yo calculo que esto queda parte para vos\ con
663. J ¿qué hago? =.....=

²⁶ Un número en español (diez) y el resto en portugués (*e oito*)

²⁷ El alumno pronuncia /i'gresia/

664. F yo pondría =.....=
665. J *lembra o barroco português* ¿coma? =.....=
666. F *com murais e pinturas* / sí\ | no/ no le pongas/ coma
667. J *com murais* | e:: *pinturas*\
668. F [mjum] | *que contam* / |a | *a história da igreja* <...>
669. J ¿punto?
670. F sí | y ahora tenemos que ir a Cinelandia
671. J ¡ ay! ¿qué es eso de Cinelandia?
672. F [risa] [eee] del museo no tenemos mucho para decir /
673. J no\ porque nadie escuchó \ | {(ac) así que podemos hablar de la biblioteca y del teatro/ que es lo que tenemos}\
[risa] (???)
674. F bien\ ¿hay algo...- otra \ una cosa más? | no\ | no | podemos decir/ [eeemm]
675. J de la Candelaria/ no\
676. F o sea\ a todo esto venimos hablando de visitas a igre::sias/ todo eso\ | podemos decir/ como para:: | [eemm]
677. J (???)
678. F si tenés interés en:: conocer un =.....=
679. J lazer\ |{(pp) ¿ cómo es?}
680. F{(p) lazer\ | (???)
681. J *para as atividades de lazer* / | *leitura* / [eee] *assistir uma o...- peça de teatro* /
682. F *como atividade de hacer* / | *de lazer*
683. J *você pode visitar o museu:* | *a biblioteca nacional/ e o teatro*\ =.....=
684. F en Cinelandia| ahí dejamos ahí / y / | y no sé si querés decir algo de:: [emmm] |
685. J {(le) (p) *como* | *atividade* |*de* | *lazer*| *você* | *pode*/ | }¿*pode* está bien escrito así o lleva acento?
686. F [eee] esa es mi duda siempre\ | creo que está bien así
687. J [risa] | *você pode* | *ir/ o visitar*\ *assistir*\ <...>
688. F *recorrer*\
689. J *pode recorrer* | ¿estará bien? ¿está bien dicho *recorrer*?
690. F [mjum]
691. J {(pp) (???) equivocamos (???)} | *pode recorrer*
692. F podríamos poner =.....=
693. J a:: *Cinelândia*\
694. F bien\ y ¿cómo le seguirías? =.....=
695. J *que tem* / | *que tem* |{(pp) *musi* | *museo* |no |*museo a biblioteca*\ }
696. F *ponele recorrer o museu e* | *o teatro municipal/ em Ci...- o::*
697. J {(p) (le) *pode recorrer o*}
698. F{ (p)(le) *museu*}
699. J{ (p)(le) *museu* | A | *biblioteca* | *nacional* }| ¿pongo la más grande del país? | la biblioteca/ {(le) *a mais que Bra...- }*
{(ac)yo...- yo sé/ que para hacer estas aclaraciones/ se ponen comas}
700. F bien\ bueno/

701. J {(ac) se pone/ por ejemplo\ la biblioteca nacional | coma | la más grande del | de América Latina | coma | y::
seguís hablando de otra cosa\ | entendés/ | como si las comas fueran paréntesis\
702. F [mjum] |
703. J {(ac) le:: terminemos acá/ porque ya\ nos vamos a pasar/ sino \}
704. F sino/=.....=
705. J {(ac) de última nos quedamos sin hablar del teatro\}
706. F [risa]
707. J [risa] en serio
708. F podemos:: | pasa que venía hablando | podés recorrer || podemos tachar / | el museu\ {(pp) ahí}
709. J o *museu* | a *biblioteca nacional* | a *mais grande da América e::*
710. F bien\
711. J o *teatro* {(pp) *municipal*}\ | ¡ay! ¿cómo se escribe *teatro*?
712. F {(p) yo lo escribí | así} | yo sé que no se entiende mucho/ pero...-
713. J{(le) te::a
714. F {(le) *teatro* / || *municipal*\ ||}
715. J *fundado em* | ponemos / *mil novecientos e nove* || en mil novecientos ocho se empezó a construir | en mil
novecientos nueve se inauguró
716. F ah \ ¿sí?
717. J [mjum]
718. F bueno \ | de una\
719. J ¿*inaugurado*/ | pongo/?
720. F ¿*existe?* =.....=
721. J ¿cómo se dice *inaugurado*? {dirigiéndose a la profesora} Ceci | *como se diz inaugurado*?
722. Pf *inaugurado*/
723. J *sim\ assim*/
724. Pf *i::nau::gurado*
725. J ¿está bien dicho *no ano*?
726. F[mmm] sí:: || puede ser también | *em* | es lo mismo\ | calculo/ que es lo mismo\ [eee] ¿vos querés cortarlo ahí?
727. J no/ y le (???) | ¿cómo puse acá? | a *casa* | de *apresentações* |
728. F ¿*do país?* =.....=
729. J *do país* | o sea:: como que:: sigue siendo a pesar de que pasaron *cient* años / el lugar | el principal lugar donde se
dan las piezas de tea::tro/ | como el teatro Colón\
730. F como hablando un poco más de la cultura brasilera/ también \ está bueno \ |
731. J e/ o *teatro municipal inaugurado no a...- no ano mil no(???)* | *que é até hoje* | *que é::* | *até hoje::* | a *casa*
732. F a *casa* [eee]
733. J yo |[risa] hice una mezcla ahí
734. F bien\ bien | a *casa* /[eee]
735. J (???) creo que | *das* presentaciones | no sé si dice así en el video\ | yo puse esa palabra | pero no es
exactamente lo que decía el video\
736. F sí/ no\ pero está bueno porque hablaba:: [eee] =.....=

737. J se refiere (???) musical =.....=
738. F un poco de todo =.....= exacto | sí sí sí =.....=
739. J teatral:: =.....=
740. F *sí/ ponele/ das apresentações*
741. J ¿si le ponemos/ presentaciones artísticas? |
742. F *artísticas* | sí | [eee] | =.....=
743. J fin/=.....=
744. F bueno/=.....=
745. J no/ pero hay que poner una conclusión
746. F ¿en qué?
747. J hay que poner una conclusión\
748. F [eee]
749. J tienen que venir\ fin\
750. F en fin\ vengan\ [eee]
751. J en fin \ |venga {(p) así hacemos plata con | el turismo}
752. F [risa] | [eeem] | podemos poner | como de que no se va a lamentar::/ algo así\ | no se va a arrepentir\
753. J {(pp) te toca pensar}
754. F el tema es que no sé como se dice arrepentir\ | ¿arrepentir/ se dice *arrepentir?* <...>
755. J *se você vem ao Brasil / comece por o Rio* | eso lo dijimos al principio\
756. F sí eso lo dijimos al princi...- [risa] || [eemm]
757. J [eemm] (???)estas atracciones/
758. F ¿cómo?
759. J estas atracciones/ (???) pueden contar do Rio | {(pp)no sé cómo cerrarlo}
760. F podemos poner eso/ y:: | eso de:: | yo le mandaría [eee] | ¿confiar/? | ¿confiar es *confiar?* | ¿conferir?
761. J *faça este percorrido/ e não se arrepentirá*\
762. F claro/ algo así\ quiero poner yo\ | como para [ffiiuut]
763. J{(pp)(le)bueno\ dale\} usalo y yo lo escribo\ ¿qué pongo?
764. F [eemm] ¿cómo fue que dijiste vos?
765. J *faça este percorrido | recomendado/ | e não se vai a arrepentir*
766. F recomendado por los expertos/ le mandamos
767. J ¿ah?
768. F recomendado por los expertos \ | digo para mencionar también un poco al pelado\ que no::
769. J sí [risa]
770. J ¡ah | percorrido es!
771. F ah:: no sé | *recomendado | pelos expertos*
772. J ay ¿cómo se escribe experto?
773. F igual/ | *e não:: se vai a arrepentir* || te faltó el não
774. J [risa]
775. F [risa] o sea:: después de lo que dijimos:: queda[risa] | quedamos en la lona/
776. J [risa]

777. F nos echan | del diario | {{(pp)}(le) e não se | vai a arrepen...-}
778. J {{(pp)} (???)¿qué hora es?}
779. F no sé | não se vai| arrepen::tir
780. J tá | <...>
781. F listo
782. J {{(pp)} ¿querés contarlas? || ¿tenemos que poner nombre?}
783. F {{(p)} seguro}
784. J {{(p)} ¿acá? | ¿acá?}
785. F {dirigiéndose a la profesora} {{(pp)}Ceci}
786. Pf {{(pp)} sí
787. F {{(pp)} ¿tenemos que poner nombre?}
788. Pf Sí =.....=
789. J ¿a todas las hojas? =.....=
790. Pf ¿apago el grabador? =.....=
791. F a todas =.....=
792. Pf ¿apago el grabador?
793. J sí

2.2 Transcripción de grabación Díada 2

Duración: 38 minutos 07 segundos

Alumnos: Perla (P) y Marta (M) –quien escribe-

Profesora (Pf)

1. P tenemos | que hacer / una:: \ producción /
2. M sí
3. P para:: | como | un folleto turístico /
4. M {{(pp)} de ciento cincuenta::}
5. P {{(pp)} de ciento cincuenta:: }|| [eemm] yo creo que | parecido / a lo que vimos \
6. M {{(p)} y sí \}
7. P ¿no? / | diciendo:: | empezando:: ¿querés escribir vos?
8. M (???) empezó diciendo que para conocer la historia de Brasil | es preciso conocer Río de Janeiro
9. P bueno\ lo podemos anotar/ a eso \ =.....=
10. M {{(p)} bueno =.....=}
11. P o no \ ¿sí?
12. M querés::
13. P ¿querés escribir? (???) [ruidos de movimiento del grabador] | para / | [ee] primero el título =.....=
14. M tenemos que poner un título\
15. P título |¿qué título? | tus [ee] | [ee] tus mejores [eee] vacaciones / [eee] | o sea...- no dejes de conoc...- para...- para | para unas buenas vacaciones no dejes de conocer Río
16. M para conocer verdaderamente Brasil /

17. P hay que conocer Río \ ahí está \ entonces ¿cómo sería en portugués?
18. M [eee]
19. P *pra* | *conhecer* | *o Rio*
20. M dejamos el título para después \ no (???)
21. P [mjum] dejó más espacio \ entonces
22. M entonces \ acá
23. P ¿ya empezamos con el texto? (???)
24. M sí \ sí | para conocer \ a ver | para
25. P {(le) *conhecer* =.....=}
26. M {(le) *conhecer* | *conhecer*} | no | está mal =.....=
27. P está muy bien así | está muy bien
28. M *conhecer* =.....=
29. P *conhecer* | *a Brasil* =.....=
30. M *a verdadeira história* | *do Brasil* /
31. P bueno || *verda*::
32. M *deira* | *verdadeira* =.....=
33. P verdadera | *verdade*::
34. M *verdadeira*
35. P *deira* | (???) *verda*:: | *verdade* =.....=
36. M *verdadeira*
37. P *verdade*²⁸ =.....=
38. M *verdadeira* \
39. P *poné deira*
40. M *deira* | *deira* | {(pp) *do* | *his* | *tória*} | {(ac) creo que lleva acento} | *história* | *do Brasil* /
41. P {(pp) *do Brasil* }
42. M *é preciso* \ | es \ | *sería* / *é* /
43. P *é* /
44. M *pre*:: | ¿cómo? con dos
45. P dos eses / *seguro* \
46. M sí
47. P *preciso* | con ce / =.....=
48. M no | acá es ce y dos eses =.....=
49. P ce y dos eses | sí | *preciso* | *preciso* | volvemos a repetir *conhecer* / no | *é preciso* | *visitar* \ *visitar* / | *visitar* /
50. M *o Rio de Janeiro* =.....=
51. P *o Rio de Janeiro* \ acá (???) =.....=
52. M *ou a cidade*²⁹ / | *a cidade*:: /
53. P *a cidade maravilhosa* / | *do Rio de Janeiro* |
54. M {(pp) *a cidade* =.....=}

²⁸ La alumna pronuncia /ver'dade/

²⁹ La alumna pronuncia /si'dade/

55. P | a cidade maravilhosa / cida:: | a cidade {(le) maravilhosa | lhosa | do Rio}
56. M do Rio de Janeiro | de Janeiro
57. P bueno [eee] son muchos años de historia | ¿vos pusiste de:: cuándo?
58. M antigua capital del país \
59. P [mjum]
60. M puse yo \
61. P bueno /podemos {(pp) (???)}
62. M ¿cómo pongo acá? | ¿o qué?
63. P (???)
64. M antigua =.....=
65. P antigua
66. M antiga
67. P capital
68. M {(le) capital | do país }
69. P do país\
70. M para elo³⁰ | para ello \ | nos acompañó / o ruteiro /
71. P [eemm]
72. M ¿así?
73. P no/ porque nosotros estamos fomentando
74. M no tenemos así que:: / (???)
75. P no no no \ | no no no \ | nosotros somos:: / | [ee] estamos haciendo un artículo por lo que dice acá / || redacten un artículo de promoción turístico {(ac) Río de Janeiro \ su artículo será) publicado en el diario de Brasil / en la sección de turismo | escriban en portugués / {(ac) en las hojas que les fueron entregadas}
76. M {(ac) bueno}
77. P {(ac) bueno \ pará...- estamos haciendo el artículo}
78. M {(pp) haciendo el artículo}
79. P acá lo que decía el hombre que | [eee] hay que conocer | hay que recorrer cada / cada canto³¹ de la ciudad³² | donde:: hay que trazar un ruteiro³³ / | y conocer cada canto de la ciudad³⁴ / y | sin dejar de conocer que | alguna de las iglesias \ [ee] más interesantes que tiene\
80. M eso puede ser \
81. P o sea | reiteremos que:: para trazar un ruteiro para no dejar ningún canto de la ciudad sin conocer =.....=
82. M para es...- ¿cómo ponemos \ entonces? | para isso [eee]
83. P para que você disfrute³⁵ / para que você disfrute o para que você | no:: disfrute o:: que você | no::
84. M se você | quer / quer disfrutar
85. P e conhocer³⁶ | conocer ya lo pusimos =.....=

³⁰ Palabra inexistente en portugués

³¹ Intercala palabra en portugués

³² La alumna pronuncia /siu'dade/

³³ La alumna pronuncia /ru'teiro/

³⁴ Idem referencia 23

³⁵ La alumna pronuncia /dis'frute/

³⁶ La alumna pronuncia /cojno'ser /

86. M sí
87. P [eee] sería/ | más que conocer \ {(p) se você quer | quer =.....=}
88. M se vocês | vocês
89. P se vocês | ¿a varias personas? \ | no a uno \
90. M sí
91. P acá ¿cómo lo pusimos? {(ac) para conhecer a verdadeira história | de Brasil / }
92. M {(le) (pp) é preciso}
93. P é precisada...- no pusimos a nadie todavía | si va dirigido a uno / | o a varios [ee] [ee] podríamos poner | si su viaje es en familia o individual / [ee] hay | hay | ciertos puntos / que no debe dejar de conocer \ sin importar si su viaje es individual o en familia \ | ¿te parece / o no? como::
94. M se você vem:: | sozinho ou em família::
95. P hay / determinados lugares | que no debe dejar de conocer \ || ¡ay | había que escribir de por medio! | ¿te acordás? | bueno no importa
96. M ¿en esa?
97. P sí \ | bueno acá empezamos | acá de por medio \
98. M cierto
99. P bueno \ en ...- | ahí dejamos ese renglón /
100. M escribimos acá y decimos esto =.....=
101. P sí [mjum] |
102. M [ee}
103. P ¡no no! | hacé así | mirá | este lo tachamos / y ahí / empezá \ ahí \
104. M [eemm]
105. P se você / si su:: | si su viaje es [ee]
106. M se você
107. P {(pp) se você}
108. M vem sozinho
109. P se você vem
110. M você | {(pp) você vem (???) [risa]}
111. P {(p) vem | se você vem | vem }
112. M se você vem |
113. P {(le) sozinho} =.....=
114. M {(le) sozinho}
115. P o / o \ | o
116. M em:: /
117. P em {(pp) família / }
118. M {(pp) família}
119. P família / | coma | não [ee] | não deve | não deve
120. M {(p) vos ayudame con las comas y esas cosas} =.....=
121. P {(pp) claro} | sí \ | coma / sí \ en familia | coma | não deve | não
-

122. M{ (le) *não*}
123. P *não* deve | con ve corta | ¿no? | *não* deve | {(le) dejar}
124. M *deixar* =.....=
125. P *deixar* ¡ay | qué bien ahí! | [risa] ¡ qué maestra! [risa]
126. M *deixar* | de visitar =.....=
127. P de visitar
128. M {(le) sss | tar =.....=}
129. P visitar [ee] =.....=
130. M *as igresias*³⁷
131. P a| a | [ee] a...- a Río cultural \ no dejar de visitar el *ruteiro* que marca Río cultural \ *ruteiro* \ o *ruteiro* / *ruteiro*/
que:: que indic...- que indica o que marca =.....=
132. M o *ruteiro* que:: | mos...- =.....=
133. P *mostra* =.....=
134. M *que mostra* =.....=
135. P *que mostra* | *que mostra a* | Río cultural =.....= que muestra | *que mostra* | o que
136. M que:: [ee]
137. P identifica | que::
138. M que:: [ee]
139. P que:: [ee] *cena*/ | *ensena* / no\
140. M {(p) *que descubre*}
141. P que descubre | que:: |
142. M que =.....=
143. P *ruteiro* que [eemm]
144. M ¿enseña? \ *ensina*/
145. P que viven...- | vivenciar | que vivencia | que:: | *ruteiro* que
146. M que
147. P que muestra /
148. M que revala / no\
149. P {(pp) que [ee] | *ruteiro* que }
150. M que
151. P [ee] | no | que desnuda | podría ser | que desnuda /
152. M{(pp) ¿y cómo se dice?}
153. P { (pp) no sé}\ desnuda / te acordás / que lo:: sabíamos /
154. M que::
155. P que desnuda / que:: | que:: | que destapa | que destapa | que::
156. M {(pp) ay ¿cómo era?}
157. P *ruteiro* / pará \ | *ruteiro* que (???) EXHIBE | *ruteiro* que exhibe | que exhibe \ exhibe \ mandale exhibe | {(pp)
como exhibe no más /} =.....=
158. M ¿con ve corta / | o con be larga \ hacemos? [risa] | exhibir =.....=

³⁷ La alumna pronuncia /i'gresia/

159. P exhibir \ =.....=
160. M en español =.....=
161. P entonces ponele mostrar \ | que muestra | o que:: =.....=
162. M que mostra =.....=
163. P que refleja
164. M que *reflexa*³⁸
165. P refleja | a ver
166. M {(pp) *reflexa* | *reflexa*}
167. P {(pp) ¡qué maestra!} [risa]
168. M [risa]
169. P *que reflexa a Rio cultural* | [ee] *O Rio* | ¿o a? | ¿qué te parece?
170. M *a cidade* =.....=
171. P que refleja | la ciudad | que refleja a Río | a | que refleja | la ciudad cultural
172. M {(p) *Rio* \ | *do Rio* \ | *da Rio*} || *que reflexa o Rio cultural*
173. P o Rio {(pp) *cultural*} | que refleja / | tachalo /
174. M o le hago encima | como ya le hicimos (???)
175. P {(pp) (le) *o Rio*} | *o Rio cultural* | podríamos poner |(en *cada canto de cidade*/ descubremos una | una:: *iglesia*³⁹ /) destacando a la iglesia Metropolitana \ | eso/ tendría que ser punto \ | ahí
176. M no no/
177. P punto \ |
178. M sí | sí
179. P ahora sí | en *cada canto de cidade*⁴⁰ /
180. M {(pp) *em*}
181. P *em*
182. M {(pp) *em cada* /
183. P *em cada canto* / | *em cada* / | *canto* \ | *canto* \ | *de*⁴¹ | *cidade*
184. M *da cidade* \ =.....=
185. P *da cidade* \ =.....=
186. M o ¿*de cidade*? {(p) *da cidade*} { (pp) *em cada canto* \ *em cada canto*} \ en cada punto
187. P de la ciudad \ sería/ | de la::/ de la::/ ¿cómo queda?
188. M de la \ é da
189. P da | entonces en *cada canto da cidade*⁴² | en *cada canto da cidade* || descubrimos | no lo pusimos nunca todavía \ descubrimos /
190. M descubrimos \ tendría que ser/ {(le) des::cu::brimos} | está bien descubrimos⁴³

³⁸ Palabra inexistente en portugués

³⁹ La alumna pronuncia /i'gresia/

⁴⁰ La alumna pronuncia /si'dadi/

⁴¹ La alumna pronuncia /de/

⁴² La alumna pronuncia /siu'dade/

⁴³ La forma correcta en portugués es “*descobrimos*”

191. P descubrimos \ | ¿qué queremos poner? | en cada canto de la ciudad descubrimos/ | iglesias/ que no deben dejar de ser [ee] (???)
192. M {(p)visitadas\}
193. P iglesias\ [ee] [eee] descubiertas =.....=
194. M iglesias/ [eee] | museos/ |
195. P museos | Cinelandia | viste que dijo algo / Cinelandia \ sí\ en *cada canto* \ en *cada canto de ciudad* / [eemm] | en cada *canto* de ciudad|
196. M {(pp) (le) descubremos}
197. P en cada lugar de la ciudad \ aparece/ | podíamos poner\ | aparece una atracción/ aparece una atracción \ | entre ellas/ | la iglesia de tanto\ | aparece \ | aparece:: =.....=
198. M [susurra para no ser comprendida]
199. P una atracción arquitectónica\ tendría que ser \ ¿no?
200. M {(pp) (le) una atra...-} =.....=
201. P aparece | o:: fica \ fica /
202. M [tch |tch]
203. P ¿no te gusta | fica?
204. M {(pp) no::} fica es queda:: | [ee] está | {(pp) qué se yo| muchas cosas}
205. P {(pp) sí}
206. M {(p) en *cada canto da cidade* }=.....=
207. P en *cada canto da cidade* | o \ *eu acho*/ que \ | ¿e?
208. M {(p) en *cada canto da cidade* } [eem] =.....=
209. P descubrimos/ \ {(pp) no}
210. M {(pp) descubremos⁴⁴ o encanto/ e a beleza/=.....=
211. P arquitec...- | un encan \ encanto natural / y arquitectónico/ =.....=
212. M a beleza =.....=
213. P tales como | {(ac) en *cada canto da cidade* } |descubrimos /o podemos detallar/ podemos detallar un::
214. M {(pp) en *cada canto da cidade* [eee] | [eee] *podemos descubrir*
215. P {(pp) *podemos* (???)}
216. M *podemos* =.....=
217. P *podemos* | *desco*...- | *descobrir* | {(le) *desco::brir*} =.....=
218. M {(pp) ¿con be larga o con ve corta?
219. P con be larga / ba / no sé\ | *descobrir*/ | ¿haber?
220. M sí \ | con be larga | sí =.....=
221. P descubrir / *uma beleza natural*/ | o arquitectónica =.....=
222. M el encanto | el encanto y la belleza natural/
223. P natural/
224. M o encanto e a beleza natural | ¿así?
225. P sí | natural y arquitectónica | tal como/ | las iglesias
226. M {(le)(p) o encanto /}

⁴⁴ Idem referencia 35

227. P {(le)(pp) o encanto /}
228. M e a *beleza*::
229. P sí / | con zeta
230. M a *beleza*/
231. P *natura*...-| *natureza* \ | de la | de la *natureza*/
232. M no/ no\
233. P{(pp) ¿no? }
234. M me parece que no \ | de la naturaleza | natural (???)
235. P natural/ ¿vos querés decir...-?/
236. M el encanto y la belleza natural | ¿o naturaleza?
237. P pero | ¿natural de qué? | del \ del lugar / | de los cerros | ¿cosas así?
238. M no [ee] no/ | (???) natural:: | del lugar \
239. P o *encanto*/ a *beleza* =.....=
240. M de las obras / =.....=
241. P {(pp) claro | pero | no es tan natural /}
242. M y la *beleza* de las obras / ponemos entonces \
243. P la *beleza* de las obras arquitectónicas/
244. M {(p) *das obras*} | {(le) *das*::}
245. P {(le) *das*:: | *obras* | *obras* }
246. M *arquitetônicas*
247. P *arquitetônicas* | sería\ (???)
248. M de las obras arquitectó...-
249. P de las /
250. M diseñadas / =.....=
251. P obras diseñadas /
252. M de las obras arquitectónicas \
253. P (???)
254. M y ahí ponemos | diseñadas con /
255. P *beleza interna* =.....=
256. M con pinturas || obras\ | [eee] arquitectónicas\ [aaa] \ | ar...-
257. P arr \ | arQUI
258. M QUI | arQUI
259. P *tetonicas* {(p) sería *arquitetônicas*|| *tetônicas* \}
260. M *te*/
261. P *tetônicas*\ *tetônicas*\
262. M ahí está/ [risa]
263. P *arquitetônicas*
264. M *arquitetônicas*
265. P y ahí podríamos poner\ | tales como
266. M {(pp) (???)}

267. P{(pp) (???)}
268. M [ee] como::/
269. P como\ dice (???) \ le podríamos poner/ | como\ | la catedral Metropolitana \ | *como a* | *a catedral* / | *como a* | *catedral Metropolitana* / =.....=
270. M {(pp) esperá (???) } | {(le) catedral }
271. P {(le) a:: | *como a* | *catedral* / | *catedral* | *Metropolitana*}
272. M{(le) *tana*}
273. P *que é conhecida*⁴⁵ | con el nombre San Francisco \ lo mismo \ | ¿vos entendiste eso? | {(pp) ¿que la catedral es la San Francisco?}
274. M {(pp) no \ me parece que esa es otra Iglesia}
275. P {(pp) ¿es otra?}
276. M (???) =.....=
277. P (???) ¿cuántas / iglesias detalló? =.....=
278. M yo entendí \ | San Francisco de pe...- \ de *Penitência* \ | catedral Metro...- | Metropolitana\
279. P ah sí | es esta\ ¿o es otra para vos?
280. M para mí / | es otra\
281. P ah
282. M sus construcciones fueron hechas con pinturas| (???) con...- | paredes::/
283. P la de San Francisco\
284. M sí {(pp) (???)}
285. P ah/ bueno\ entonces pongamos catedral Metropolitana \ | coma\ | San Francisco/ sin que/ poner \ =.....=
286. M iglesia⁴⁶
287. P sin que quede tan claro si es o no es\
288. M iglesia /
289. P iglesia | *igreja*⁴⁷ \ | se escribe\ | *igreja* \ *igreja* / =.....=
290. M *igreja* / *igresa* | *São*/ | *São*/
291. P {(pp) *São*/ | *Francisco* \ }
292. M {(pp) *Francisco*/ \ de/ *Penitência* \ }
293. P {(pp) cinco \ seis \ siete\ ocho\ nueve\ diez\ once\ doce\ | catorce\ quince\ dieciséis\ diecisiete\ dieciocho\}} tenés dieciocho por tres \ | dieciocho por tres\ | tres por ocho veinticuatro / | me llevo dos\ tres por una tres \ cuatro\ cinco\ | cincuenta y cuatro / [eee] cincuenta y cuatro en tres renglones\
294. M en tres\
295. P tenés [ee] cien/ son tres acá\ ciento cincuenta/ y ya vamos ¿no?/
296. M {(pp) (???) falta todavía}
297. P ciento ochenta/
298. M mucha diferencia
299. P sí \ pero no hay que superar los:: / ciento:: /

⁴⁵ La alumna pronuncia /cojno'sida

⁴⁶ La alumna pronuncia /i'gresia/

⁴⁷ La alumna pronuncia /i'grexa/. La pronunciación correcta es /i'greza/

300. M noventa\
301. P ciento setenta | ciento noventa =.....=
302. M ciento noventa ciento noventa
303. P estamos ahí \ te diría \ =.....=
304. M *igreja São Francisco de Penitência* /
305. P [eee] entonces es \ es *São Francisco*/ [eemm] | en el centro de la cidade / | en el centro de la ciudad\ | iglesia\
en el centro de la ciudad\
306. M en el *coração da cidade*\
307. P ¡ay! | {(p)bueno\}
308. M (???)
309. P ubicada | ¿no le ponemos?
310. M ubicada
311. P ubicada\ | en el \ sería/
312. M en el | nel⁴⁸ /
313. P nel\
314. M {(pp) no/ no\}
315. P {(p) en/ en el\} | en el / (???) en una\ en una
316. M {(pp) no\ [tch |tch |tch |tch]
317. P en el/ | en | el\
318. M en una
319. P en una \ | es | en | una\ || en una/ queda mal/
320. M *em uma \ numa*/ en una \ *numa*
321. Pf ¿y el aparatito⁴⁹ ?
322. M ¡ah!
323. P en el | né | no era | nesse/ =.....=
324. M ubicada/ =.....=
325. P nesse/
326. M no\ {(pp) en ese \ é nesse}
327. P {(pp) en ese } en un/ ¿cómo será/ en el/ ?
328. M em o coração/ | en el \ | {(p) es que el (???) portugués}
329. P el
330. M es | O\
331. P *em o* /
332. M NO
333. P no/
334. M así \ | no
335. P no| en/ | el | está bien\ | *ubicada*⁵⁰ *no coração*/ | *no coração*/

⁴⁸ Palabra inexistente en portugués

⁴⁹ Habían puesto el grabador en la falda

⁵⁰ Palabra inexistente en portugués

336. M {(le) no cora:} =.....=
337. P {(le) no cora::ção / } =.....=
338. M {(le) ção} =.....=
339. P *coração* | de la
340. M ciudad/ | *da cidade*/ | *da cidade*\
341. P sí \ | *da cidade*\ | *da cidade*\ | *também*⁵¹ [ee] *posse*⁵² / *posse* recorrer | [ee] a Candelária\ o::
342. M ¿esa es otra iglesia?
343. P sí | {(ac) decoración neorrenacentista italiana \ | pinturas que cuentan la historia} =.....=
344. M {(pp) (???) ubicada} [eemm] | igre...- =.....=
345. P *se você gosta...*- | *gosta de pinturas*/ | *la::* una...- buen destino sería Candelaria \ | la iglesia de:: Candelaria \ | *se você* / podríamos decir \
346. M a ver qué yo puse acá \ | Cine...- | Cinelandia también \ | para...- {(ac) catedral Metropoli...- | sus construcciones fueron hechas con pint...- | fueron hechas | hechas/ con pinturas barrocas | interior de mármoles / =.....=
347. P sí
348. M Cinelandia \ la biblioteca nacional\ museo\ el museo\ el teatro municipal =.....=
349. P teatro municipal
350. M inaugurado en mil novecientos e *oito*⁵³ / creo que dijo así | donde se prese...- presentan | | grandes artistas nacionales e internacionales \ | la construcción es verdaderamente \ | *esplendida* \ | se me confunde todo\
351. P [risa] | (???) podríamos terminar con esta/ | terminar con las iglesias | la catedral de Penitencia / | ubicada en el corazón de la ciudad\ | punto\ [ee] *se você gusta*⁵⁴ de la bona⁵⁵ ...- | de la | de la pintura/ [ee] | no debe dejar de conocer / la iglesia la Candelaria / donde:: | refleja con sus:: *frescos*/ | *la::* \ | la historia de::
352. M pinturas barrocas /
353. P y::
354. M pinturas barrocas\
355. P de neorrenacentistas italianos \ | o sea [ee] *se você gusta* | *se você gusta* | *se vocês* | porque iba con la familia o *sozinho*
356. M *se vocês gostam*
357. P *gosta*
358. M *gostam::* / =.....=
359. P de \ | de \ | la \ | [ee] | de \ | de la \ | del arte gráfico / | sería/ | ¿no? | ¿o no? \ o de la pintura ponemos\ nada (???)
360. M [eee] de la / | entonces / *da* \
361. P *da* / | *gusta da* pintura / de la pin::tura /
362. M {(le) tu::ra}
363. P {(p) pintura \} *não pode*⁵⁶ \ | *não pode* /

⁵¹ La alumna pronuncia /tam'bem/

⁵² Palabra inexistente en portugués

⁵³ Comienza el número en español (mil novecientos) y termina en portugués (*e oito*)

⁵⁴ La forma correcta en portugués es “*gosta*”. La alumna pronuncia /'gusta/

⁵⁵ Palabra inexistente en ambos idiomas

⁵⁶ La alumna pronuncia /'pode/. La pronunciación correcta es /'põdʒi/

364. M *não pode / não pode / dei...- | deixar =.....=*
365. P *deixar de visitar/ | {(pp)(le) deixar / | de / | visitar /}*
366. M *{(pp)(le) de / | visitar /}*
367. P *[ee] la \ | [ee] a \ igreja⁵⁷ / | de la/ Candelaria \ || de la / da*
368. M *da:: /*
369. P *{(le) Can::delaria \} | delaria / | que en sus*
370. M *Candelaria no llevaba / | llevaba acento *
371. P *{(pp) qué sé yo! | qué sé yo \}*
372. M *{ (p) la::ria *
373. P *Candelaria /*
374. M *{(pp) bueno le ponemos}{???*
375. P *que en sus | en sus muros / | en sus muros / o en sus*
376. M *que en sus paredes*
377. P *rede / ¿no son muros? | en sus muros/ relata la historia*
378. M *en sus muros /*
379. P *relata la histo::ria / ¿de quién? / no sé \ con historias \ pinturas con historias*
380. M *em seus\ | ¿seus? /{???*
381. P *seus / | seus muros / | [ee] cuenta infinidades de historias\ no sabemos bien \ si habrán sido de quién \ | dice pinturas con historia \ =.....=*
382. M *cuentan \ | cuentan =.....=*
383. P *cuentan infinidades de historias *
384. M *{(p) infinidades} | {(pp) ¿cómo es?}*
385. P *{(pp) {???*
386. M *cuen::tan /*
387. P *un sin número / =.....=*
388. M *cuentan =.....=*
389. P *un sin número / sin / | nu...- =.....=*
390. M *conta | contam*
391. P *contam | um:: | sin número*
392. M *mu::itas*
393. P *muitas \ | ahí está\ | muitas histórias | contam / muitas / histórias *
394. M *{(le) mu::itas / hitó::rias}*
395. P *histórias*
396. M *{(pp) {???* } en sus pinturas barrocas /
397. P *neo \ | neorrenacentistas *
398. M *refleixadas⁵⁸ /*
399. P *adas *
400. M *em \ ||seus \ pinturas / não *

⁵⁷ La alumna pronuncia /i'grexa/. Lla pronunciación correcta es /i'greza/

⁵⁸ Palabra inexistente en portugués. La alumna pronuncia /reflej'fadas/

401. P pinturas ya lo pusimos \ {(pp)[relee balbuciendo] (???)} | sí \ está bien \ | contam (???)
402. M ah / tá \ | pinturas (???) *refleixadas com* su estilo barroco / =.....=
403. P {(pp)[relee balbuciendo] (???)} en su estilo barroco / neorrenacentista / italiano \ |
404. neorrenacentista / italiano \
405. M {(pp) neo:: /}
406. P estilo / neorrenacentista / italiano
407. M {(pp) cen::tis::ta \ | italiano \
408. P | uno \ dos \ tres \ cuatro \ cinco \ seis \ siete \ ocho \ nueve \ diez \ once \ doce \ trece \ catorce \ quince \ dieciséis \ diecisiete \ dieciocho \ diecinueve \
409. M ¿cómo...- ? =.....=
410. P diecinueve renglones \ diecinueve renglones por dieciocho / {(pp) ocho por ocho (???) nueve por uno
411. M {(pp) ocho por ocho sesenta y cuatro (???) ¿o no?
412. P cincuenta y seis / cincuenta y seis / [eee]
413. M sesenta y cuatro \
414. P sesenta y cuatro \
415. M pero ¿por qué ocho? | nueve ¿no es?
416. P ocho por nueve
417. M setenta y dos \
418. Pf *ai estão os microfones*⁵⁹ \ se você coloca aí / fica muito longe \
419. M ¡ah::!
420. Pf *coloque aí \ encima *
421. M {(p) {dirigiéndose a la profesora}[eee] *temos / que ler | um pedacinho*
422. Pf escrever / =.....=
423. M *cada uma?*
424. Pf la lectura no importa \ lo que importa es la escritura
425. M ah \ sí
426. P [eemm] {(pp) ochenta}
427. Pf lean lo que a ustedes les haga falta para ESCRIBIR / | no es una actividad de lectura | actividad de escritura [mm]
428. M ah
429. P setenta y dos tenemos
430. M setenta y dos \ || quince
431. P (???) || ciento setenta <...>
432. M {(pp) estilo renan...- neorrenacentista italiano \} | bueno ¿qué pongo acá?
433. P después otro destino / puede ser Cinelandia / =.....=
434. M perá \ | a ver \ | mirá que \ ¿cómo termina acá \? | (???) | museo | teatro municipal | donde se presentan grandes | artistas | nacional e internacionales \ | construcciones \ | *as construções são \ | uma verdadeira /me..._ | são \ são verdadei::ramente esplêndidas* \ | después...- | así podemos terminar \ =.....=

⁵⁹ Por segunda vez, habían puesto el grabador en la falda

435. P sí \ | sí / sí \ otro destino es Cinelandia que \ me parece que es como una zona \ ¿no? | que tiene la biblioteca Nacional / que *conta* la memoria gráfica brasileira / el museo / el teatro Municipal | principal casa de espectáculos del país | decoración barroca \ ves / esto con vitroses⁶⁰ de musas protectoras || o sea | otro destino \ | [ee] otro destino para el visitante / | y su familia / puede ser
436. M sí \
437. P la la \
438. M biblioteca / =.....=
439. P Cinelandia / {(pp) la zona / de /}
440. M ¿Cinelandia será / | es un lugar / | ¿un shopping? /
441. P {(pp) no sé \ | no no / | no sé \} | ponemos otro destino puede ser \ sin nombrar \ Cinelandia / la biblioteca \ el museo \ y el teatro \
442. M sí \ |
443. P la biblioteca / =.....=
444. M el museo \ y el teatro Municipal / =.....=
445. P (???) la memoria gráfica de Brasil / | ponemos eso \
446. M sí \
447. P para / | terminar su estadía en Río / | para:: /
448. M ¿ ¿sigo:: / | aparte o seguido? /
449. P o podríamos poner / antes de \ | ir a la playa | antes de \ | irse a la *praia* / de:: | de Río / | [eee]
450. M o::
451. P no se olvide mimetizar por::
452. M {(ac) [eee] su estilo neorenacentista italiano \} | [eee]
453. P como gran competencia [ee] de la *praia* | no podemos dejar de visitar / | o | antes de ir a la *praia* /
454. M a | ant...- =.....=
455. P o a la vuelta / | a la *volta* de la *praia* /
456. M o:: que no se...- =.....=
457. P (???) tratar de / =.....=
458. M o recorriendo / digamos / [susurra para no ser comprendida]
459. P ¿por qué? | [susurra para no ser comprendida]
460. M no no no \ | está bien \ | seu estilo neorenacentista italiano \ =.....=
461. P al retorno de un día | [ee] | intenso | de *praia* / | [eee] le recomendaría | visitar
462. M {(p) sí \ | pará | pará | pará \} | al retorno /
463. P al retorno \
464. M {(pp) al retorno | ¿cómo es al retorno?}
465. P a la *volta* /
466. M *quando vocês voltam da praia* /
467. P a la *volta* de um dia extenso de *praia* / | a la *volta*
468. M volt...- à *volta*
469. P à *volta* | à *volta*

⁶⁰ Palabra inexistente en ambos idiomas

470. M {(le) de || um || dia
471. P intenso / | podríamos poner \
472. M intenso \ ¿cómo sería?
473. P con dos eses \ | intenso [mmm/] | intenso
474. M bien \ =.....=
475. P ¿no te gusta? =.....=
476. M sí \
477. P intenso \
478. M ten \ ten
479. P hay dos eses \ | ahí \ | intenso \ | muy intenso \
480. M *à volta de um dia intenso da...- | da praia / o ¿de praia? *
481. P *de praia \ | de praia / { (le) praia}*
482. M{(le) *pra:ia*}
483. P [eee] le:: || le recomendamos o:!
484. M le | recondema...- | recomenda::mos / | le
485. P le recomendamos \ | le \ | recomendamos le
486. M {(le) da::mos | le} =.....=
487. P {(le) da::mos | le / | le /} un paseo \ | *um passeio | um passeio * | por la biblioteca::
488. M *um:: | passeio* =.....=
489. P *passeio* | *pela*
490. M por la / =.....=
491. P *pela* | claro / | *pela* =.....=
492. M *pela* / | ¿o *pela*?
493. P *pela* | *pela \ biblioteca / Nacional* |
494. M {(le) *pela \ | biblioteca / Nacional / }*=.....=
495. P {(le) *biblioteca / Nacional / }*
496. M {(le) *blio::teca*} =.....=
497. P {(le) *teca*}
498. M {(le) *Na::cio::nal / }* =.....=
499. P {(le) *Nacional / }* con toda la memoria gráfica brasileira / [ee] donde encontraremos \ | donde:!/ | donde:!/
500. M *onde*
501. P *onde você* conocerá / | *onde você*
502. M *onde conhecerá* =.....=
503. P cono..._ | *onde você* =.....=
504. M {(le) *conhecerá* / | *conhe::cerá / }* =.....=
505. P *você* / | *onde você* disfrutará | *donde você::* | *experimentará* =.....=
506. M [eee] *onde você:: /*
507. P *onde você se::*
508. M *pará* / | *pará \ ¿cuál sería la...- [mmm]?*
509. P *se::* | *familiarizará *

510. M *donde você* | *deleitará*
511. P *ahí tá*
512. M *gostará*
513. P *donde você gostará* =.....=
514. M {(p) *delei...-*} =.....=
515. P *donde você gostará \ | donde você gostará * =.....=
516. M *onde você::* | [eemm]
517. P *onde você* | *vocês \ ¿no?/* | *siempre*
518. M *onde vocês *
519. P *vocês \ | {(pp) no sé \} | gostarão /*
520. M *gostarão \ de / uma /* =.....=
521. P *gostarão* =.....=
522. M *o se deleitarán / | onde vocês deleitarão* =.....=
523. P *onde vocês deleitarão | deleitarão | o se familiarizarán / | o se::* [eemm]
524. M *conhecerão | {(p) ya usamos \}*
525. P *sí \ | onde você disfrutará /*
526. M *des::frutará /*
527. P {(pp) *onde vocês |}*
528. M *desfrutará /* =.....=
529. P *disfrutará /*
530. M *¿es dis::frutar | o des::frutar?*
531. P (???)
532. M *bueno \ no me::* =.....=
533. P *dis:: \ | des:: * =.....=
534. M *dis:: \ | des:: \ {(le) dis:: fru:: tar}* =.....=
535. P {(le) *dis:: fru:: tar}* de :: *memória gráfica de la ciudad*
536. M *de as / de las *
537. P *de las /*
538. M *de / | o das \ | das /*
539. P *memorias*
540. M *memó::rias | {(le) memo::rias}*
541. P *gráficas* =.....=
542. M {(p) *¿lleva acento / | memó::rias \? acá /}*
543. P *memó::rias* =.....=
544. M *memó::rias* =.....=
545. P *memo::rias \ | gráfica*
546. M *gráficas*
547. P *brasileiras \ | memória gráfica brasileira /*
548. P *biblioteca Nacional / onde vocês disfrutarão /* =.....=
549. M *grá::fica \ gráfica / {(pp) (???)}* =.....=

550. P o talvez \ o talvez \ le:: | le interese =.....=
551. M o:: \
552. P cono...- *conhecer* \ | el teatro Municipal / | o talvez \ le \
553. M o:: \
554. P le interese conocer la principal casa de espectáculos del / país \ que es el teatro Municipal \ | y fin \ | ¿qué te parece? \ | o talvez / | a vocês le interese conhecer la principal casa de espectáculos del / país \ =.....=
555. M *onde você* =.....=
556. P que es el teatro Municipal \
557. M o:: / | o *também* / =.....=
558. P u talvez / | o *também* \ | =.....=
559. M o *também* =.....=
560. P o *também* / | a *você* / =.....=
561. M *pode* \ *podem*⁶¹ \ | *pode*
562. P *podem*⁶² \ | *conhecer* a principal casa de espectáculos /
563. M {(le) *também* /} || o \ {(le) *também*}
564. P o \ *também*
565. M [eee]
566. P *pode*⁶³ \ | *pode* dijiste vos / *pude*⁶⁴ | *pude*⁶⁵ \
567. M *podem* / ¿*como podem?* | *no* \ | *pode* | *vocês::* | *poderam* \ *poderão* =.....=
568. P *poderão* / | *poderão*
569. M {(pp) *poderão*}
570. P y acá pongamos / *conhecer* \ *conhecer*
571. M [eee]
572. P a principal casa de espectáculo
573. M *conhecer*
574. P {(pp) *co::no*}
575. M {(le) *conhe::cer*}
576. P {(pp) *cer::*} | la | *a principal* /
577. M *a principal* /
578. P {(p) *principal* / | *casa*} *casa* =.....=
579. M *casa*
580. P *do* espectáculo /
581. M {(pp) *do espec...* - *do espectáculo* / | {(pp) *espe...*-} | *espectáculo* /
582. P espectáculo \ | *espe::táculo* \ vá parece \ ahí \ | *espe::táculo* \ | sin
583. M ¿sin la ese?
584. P sin \ *espec...*- *táculo* / | (???) ES | PEC:: \ | *esa ce* / | no\

⁶¹ La alumna pronuncia /'pɔdʒein/ (la pronunciación correcta es /'pɔdʒi/)

⁶² La alumna pronuncia /'pɔʃeim/

⁶³ La alumna pronuncia /'pɔde/ (la pronunciación correcta es /'pɔdʒi/)

⁶⁴ La alumna pronuncia /'pudi/

⁶⁵ La alumna pronuncia /'puɔdʒi/

585. M jah | esa ce / | no\
586. P espetáculo | es::pe::táculo / do país /
587. M espetáculos /
588. P do país /
589. M {(pp) do país }
590. P do país / | coma | nuestro querido / | teatro | Municipal / | podría poner / nosso \ | nosso \ |
591. M nosso \ |
592. P nosso:: / | nosso \ | querido / no sé \ | nosso:: \ |
593. M nosso amado \ | nosso:: \ | amado / =.....=
594. P nosso país /
595. M nuestro querido =.....=
596. P nosso amado \ | estaría bien (???) estaría bien / | una \ | una brasileñada
597. M [risa]
598. P nosso amado \ | teatro Municipal \ |(le) teatro / | Municipal \ } || os / esperamos /?
599. M [ee] {(ac) no teatro Municipal } onde:: /
600. P ya está \ ya pusimos ahí \ ya le pusimos \ la memoria gráfica / | podrán *conocer a principal* casa de espectáculos /
601. M { (p) y sus:: / } {(pp) y se van a llevar una *lembranças* / algo así \ =.....=
602. P ajá
603. M para terminar \ =.....=
604. P o podés poner acá \ | nunca jamás se [ee] | olvidarán de:: | *esquecer* de Rio /
605. M *nunca mais* | *esquecerão*
606. P [ee] aseguramos [ee] que jamás / | *esquecerão* \ de este / | de esta / hermosa *ciudad* \
607. M *desta* \ | *de...-* | *desta viagem* \ |
608. P *desta viagem* / |
609. M { (pp) de:: | *viagem* \ como / | hacer / un | (???) | e *jamais esquecerão* / | (???) }
610. P *esquecer* | [eee] =.....=
611. M bueno =.....=
612. P *jamás* [eee] | eu \ | nosotros achamos =.....=
613. M no\ es jamás [eee] \ | a ver / | *jamais*⁶⁶
614. P *jamais* / =.....=
615. M *jamais* \ =.....=
616. P *jamais* / | *esquecerão* \
617. M *jamais* /
618. P *jamais* / | *jamais* /
619. M {(le) *jamais* / }
620. P *esquecerão* \
621. M {(le) *es::quecerão*} =.....=

⁶⁶ La alumna pronuncia /xa'majs/. La pronunciación correcta es /ʒa'majs/

622. P *esquecerão*⁶⁷ \ {(pp) andá a saber cómo se escribe \ } *esquecerão* \ [eee] | *do Rio* / | y sus | de | de *Rí...-* | *de::* \ | jamás *esquecerão*
623. M *viagem* / | quiero poner \ | a ver cómo poner =.....=
624. P jamás *esquecerão* / | de este \ | de este / | de este / sería *deste*
625. M *deste* / =.....=
626. P *deste::* \
627. M *des...-* | *deste*
628. P *deste* | *deste* paseo /
629. M *viagem* | *deste menino* \
630. P *desta*
631. M *desta* \ | *desta viagem* \
632. P ¿ *viagem é femenina?* /
633. M sí
634. P *desta* / | *viagem* \ {(pp) (???) con esto cerramos} | los esperamos \
635. M (???) \ *desta viagem* /
636. P *desta viagem* / | los esperamos \ | punto / | los:: esperamos \ los / esperamos \
637. M os
638. P os
639. M *esperamos*
640. P *esperamos*
641. M {(pp) os *esperamos* / | *de volta* }
642. P no \ | los esperamos / | no \ | porque todavía no vinieron \ | os *esperamos* \ | os *esperamos* / =.....=
643. M os *esperamos* |
644. P con mui..._ *com muita::* \
645. M [eee]
646. P *com muita::* \ | *com muita::* \ |
647. M título / | no \
648. P *com muita* \ *alegria* /
649. M os *esperamos* /
650. P con [ee] no...- | con toda la alegría / propia de su gente / los esperamos \ | propia de esta gen...- | *de::*
651. M pero estos están hablando \ | están hablando:: /
652. P sí \ | por eso \ | os *esperamos* \
653. M os *esperamos* \
654. P os / | *esperamos* \
655. M *esperamos* \
656. P ahí está \ perfecto \ | ya está
657. M [susurra para no ser comprendida]
658. P [risa]
659. M no \ tenemos que corregir algo | {(pp) el título /}

⁶⁷ La alumna pronuncia /eskese'ram/. La pronunciación correcta es /eskese'rãu/

660. P jah / | el título / sí ! | [eee]
661. M Río de Janeiro maravilloso \ no\
662. P sí / | sí /
663. M o \ | uma viagem =.....=
664. P meu Rio /meu Rio / =.....=
665. M uma viagem / | inolvidable / \ también puede ser \
666. P um \ | uma viagem / | uma...- | viagem / | para no...- | pra no / | esquecer \ | um viage...- | para no / | esquecer pra no / esquecer \ | uma viagem /
667. M uma | {(le) viagem /}
668. P gem | pra / | [ee] para
669. M {(le) para /}
670. P para | não =.....=
671. M {(le) não esquecer | nã::o / | esquecer \ } =.....=
672. P {(le) nã::o / | esquecer \ | es::que::cer}
673. M jay | siempre mezclclo! \ | esquecer
674. P {(pp) listo \} || {(dirigiéndose a la profesora) terminamos \}

3. Textos

3.1 Texto 1

Autores: Jimena y Francisco

Cantidad de palabras: 181

A cultura do Brasil, no Rio de Janeiro

- 01 O Rio, a antiga capital do Brasil, tem em cada canto uma
 02 história para contar. Se você quer conhecer a cultura do país,
 03 começe por aqui.
- 04 Na cidade você pode encontrar a Catedral metropolitana São
 05 Sebastião, cuja construção levou muitos anos até o século XIX que
 06 foi finalizada. Sua estrutura é muito particular e você não vai
 07 ver outra igual.
- 08 Outra beleza que você não pode deixar de visitar é a Igreja São
 09 Francisco da Penitência. Uma construção da época colonial com
 10 decoração barroca exuberante, paredes doradas e teto com
 11 pinturas que comemoram a glorificação de São Francisco.

12 Para continuar com sua viagem pode ir a Igreja Candelaria,
 13 criada no século XVIII. Lembra o barroco português com murais e
 14 pinturas que contam a história da igreja.
 15 Como atividade de lazer, você pode recorrer o museu, a biblioteca
 16 nacional, a mais grande da América Latina, e o teatro
 17 municipal inaugurado no ano 1909 que é até hoje a casa das
 18 apresentações artísticas.
 19 Faça este percurso recomendado pelos expertos e não se vai a
 20 arrepentir.

3.2 Texto 2

Autores: Marta y Perla

Cantidad de palabras: 143

Uma viagem para não esquecer

01 Para conhecer a verdadeira história do Brasil, é preciso visitar a
 02 cidade maravilhosa do Rio de Janeiro, antiga capital do país.
 03 Se você vem sozinho o em família, não deve deixar de visitar o
 04 roteiro que reflete o Rio cultural. Em cada canto da cidade
 05 podemos descobrir o encanto e a beleza das obras arquitetônicas
 06 como a Catedral Metropolitana, Igreja São Francisco de Penitência
 07 ubicada no coração da cidade.
 08 Se vocês gostam da pintura, não pode deixar de visitar a Igreja da
 09 Candelária que em seus muros contam muitas histórias
 10 refletidas em seu estilo neorenacentista italiano.
 11 A volta de um dia intenso de praia recomendamos-lhe um
 12 passeio pela Biblioteca Nacional onde vocês disfrutaram das
 13 memórias gráficas brasileiras o também puderam conhecer a
 14 principal casa do espetáculo do país, nosso amado teatro
 15 municipal.
 16 Jamais esqueceram desta viagem.
 17 Os esperamos!