



UNIVERSIDAD DE GRANADA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

***LA EXPOSICIÓN A INPUT* COMO TÉCNICA DE CORRECCIÓN
DE LAS INTERFERENCIAS LINGÜÍSTICAS EN EL DISCURSO
DE LOS FUTUROS PROFESORES BRASILEÑOS DE ELE**

NURIA MARÍA NIETO NÚÑEZ

Granada, 2019

UNIVERSIDAD DE GRANADA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



TESIS DOCTORAL

***LA EXPOSICIÓN A INPUT* COMO TÉCNICA DE CORRECCIÓN
DE LAS INTERFERENCIAS LINGÜÍSTICAS EN EL DISCURSO
DE LOS FUTUROS PROFESORES BRASILEÑOS DE ELE**

NURIA MARÍA NIETO NÚÑEZ

DIRECTOR: DR. D. JOSÉ RIENDA POLO

GRANADA, 2019

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autor: Nuria María Nieto Núñez
ISBN: 978-84-1306-147-4
URI: <http://hdl.handle.net/10481/55428>

TESIS DOCTORAL

*LA EXPOSICIÓN A INPUT COMO TÉCNICA DE CORRECCIÓN
DE LAS INTERFERENCIAS LINGÜÍSTICAS EN EL DISCURSO
DE LOS FUTUROS PROFESORES
BRASILEÑOS DE ELE*

PRESENTADA POR LA DOCTORANDA

Nuria María Nieto Núñez

DIRIGIDA POR EL DOCTOR

D. José Rienda Polo

Granada, 2019

A mi madre

AGRADECIMIENTOS

Son muchas las personas que han hecho posible la realización de esta tesis doctoral. Por ello vaya ahora mi más sincero agradecimiento a las mismas:

Al Dr. D. José Rienda Polo, mi director de tesis, por su capacidad para guiar mi progreso haciendo que sacara lo mejor de mí misma, y por estar siempre cerca en la distancia.

A Dr. D. Idelso Espinosa Taset y D. Pedro Navarro, por su ayuda en dimensionar el ámbito de la tesis a medidas y objetivos realistas.

A Begoña Colmenero y Alejandro de los Santos, por su apoyo desinteresado, por presentarme a Dr. D. Vincenç Beltrán Pepió quien me abrió las puertas de la Università Sapienza di Roma y a Emma Gago Sánchez, por su colaboración y la de los profesores del Lettorato de Língua Spagnola.

A Dr. D. Alexandro Gómez Texeira, y a todo el Departamento de Letras de la UFRN/CERES por su apoyo constante y desinteresado, y por facilitarme la posibilidad de investigar con sus alumnos.

A los estudiantes en prácticas docentes que participaron en la investigación, por su colaboración en el estudio y por su buena disposición en el aprendizaje del español.

A mi amigo Nino por haberme descubierto el mundo estadístico dentro del propio, con toda claridad y paciencia.

A mi madre Maite, mi hermano Manuel y mi familia por su cariño, su paciencia y por apoyarme incondicionalmente.

A todos, gracias.

El doctorando / The *doctoral candidate* [**NURIA MARÍA NIETO NÚÑEZ**] y los directores de la tesis / and the thesis supervisor/s: [**JOSÉ RIENDA POLO**]

Garantizamos, al firmar esta tesis doctoral, que el trabajo ha sido realizado por el doctorando bajo la dirección de los directores de la tesis y hasta donde nuestro conocimiento alcanza, en la realización del trabajo, se han respetado los derechos de otros autores a ser citados, cuando se han utilizado sus resultados o publicaciones.

/

Guarantee, by signing this doctoral thesis, that the work has been done by the doctoral candidate under the direction of the thesis supervisor/s and, as far as our knowledge reaches, in the performance of the work, the rights of other authors to be cited (when their results or publications have been used) have been respected.

Lugar y fecha / Place and date:

Granada, a 9 de enero de 2019

Director/es de la Tesis / *Thesis supervisor/s;*

Doctorando / *Doctoral candidate:*



José Rienda Polo

Firma / Signed



Firma / Signed

ÍNDICE

Página

1. Introducción	23
1.1. Motivación del estudio	23
1.2. Hipótesis	26
1.3. Estructura de la tesis	28
2. Fundamentación teórica	31
2.1. El discurso del profesor de ELE	31
2.1.1. Análisis del discurso	34
2.1.2. El discurso del profesor	38
2.1.3. El discurso del profesor como <i>input</i> para los aprendientes de ELE	45
2.2. La exposición a <i>input</i> como técnica para mejorar la producción oral	50
2.2.1. Teorías del aprendizaje de LE en relación con el <i>input</i>	50
2.2.2. Tipologías de exposición a <i>input</i> en el aprendizaje de LE	53
2.2.3. El <i>input</i> para el alumno brasileño de ELE	64
2.2.4. Los tres tipos de <i>input</i> que reciben los alumnos de LE	66
2.3. Las interferencias en el aprendizaje de ELE de los estudiantes brasileños	75
2.3.1. La Lingüística Contrastiva	76
2.3.1.1. El modelo de análisis contrastivo	79
2.3.1.2. El modelo de análisis de errores	82
2.3.1.3. El modelo de Interlengua	87
2.3.2. Lenguas cognadas	91
3. Metodología	97
3.1. Tipología de la investigación	97
3.2. Hipótesis y objetivos de la investigación	99
3.2.1. Hipótesis	99
3.2.2. Objetivo general	99
3.2.3. Objetivos específicos	99
3.3. Corpus de la investigación	100
3.3.1. Perfil de los sujetos del corpus	101
3.3.2. Muestras de la investigación	103
3.3.3. Caracterización del evento comunicativo	104
3.3.4. Configuración del Grupo de Control y del Grupo Experimental	106
3.4. Fases de la investigación	107
3.5. Intervención didáctica	107
3.5.1. Materiales utilizados en las sesiones de exposición a <i>input</i>	112
3.6. Transcripción de las interferencias	118
3.6.1. Estructura de las transcripciones	119
3.6.2. Catalogación y codificación de las interferencias en las transcripciones	122
3.6.2.1. Nivel fonético	123
3.6.2.1.1. Subnivel F1-Nasalización de vocales	124

- I1-[ã]	127
- I2-[ẽ]	127
- I3-[ĩ]	127
- I4-[õ]	128
- I5-[ũ]	128
3.6.2.1.2. Subnivel F2-Consonantes	129
- I1-/r/ vs. /R/	129
- I2-/x/ vs. /ʒ/	130
- I3-<d> y <t> -> [ʝ]	130
- I4-<v> = [b] vs. [v]	131
- I5-[θ] en caso de Seseo	132
- I6-<z> y <s> entre vocales ≠ [z]	132
- I7-/j/, /j/, /z/, /dʒ/, /ʃ/ vs. [λ]	133
- I8-[ɲ] vs. [ɲ]/ [n]	134
3.6.2.1.3. Subnivel F3-Vocalización de consonante	134
- I1-Consonante + <e>	135
- I2-Epéntesis	135
- I3-<l> final de sílaba -> [u]	136
3.6.2.1.4. Subnivel F4-Vocales abiertas vs. cerradas/cambiadas	136
- I1-[ɛ]	137
- I2-[ɔ]	138
- I3-Neutralización de la <e> -> [i]	138
- I4-Neutralización de la <o> -> [u]	139
3.6.2.1.5. Subnivel F5-Sílaba tónica	139
- I1-Palabras heterotónicas	139
3.6.2.1.6. Subnivel F6-Entonación	140
- I1-Acento brasileño	145
- I2-Entonación de pregunta	146
3.6.2.1.7. Interferencias fonéticas excluidas por el SPSS	146
3.6.2.2. Nivel morfológico	147
3.6.2.2.1. Subnivel M1-Mala conjugación verbal	148
- I1-Concordancia de 2. ^a /3. ^a pers.	148
- I2-v. pronominal	150
- I3-Subjuntivo	151
- I4-Imperativo	152
- I5-Verbo gustar	152
- I6-Verbos "psicológicos"	153
- I7-Infinit. sin <r>*+ Pron.	153
- I8-Concordancia de número	154
- I9-Flexión de Infinit.	156

- I10-Auxiliar “tener” en verbos compuestos	159
3.6.2.2.2. Subnivel M2-Irregularidades verbales	159
- I1-Alternancia vocálica: "e"-> "ie"/ "e" -> "i" / "i"->"ie"	159
- I2-Alternancia vocálica: "o"->"ue"	160
- I3-Alternancia consonántica: "uir"->"y"	161
- I4-Alternancia consonántica: "ecer", "ocer", "ucir">"zc/z"	161
- I5-(Yo) + -go	162
- I6-Sobregeneraización de irregularidad	163
- I7-Futuro simple irreg.	163
3.6.2.2.3. Subnivel M3-Adjetivo	164
- I1-Apócope	164
- I2-Comparativos "mayor/menor"	165
- I3-Comparativo: más nuevo/viejo*	166
- I4-Concordancia heterogénica	166
3.6.2.2.4. Subnivel M4-Substantivo	167
- I1-Número: pl. de -n	167
- I2-Número: pl. de -ay; -ey; -oy	168
- I3-Número: pl. de -l	169
- I4-Número: pl. y sing. iguales	169
- I5-Número: colectivo partitivo	170
3.6.2.2.5. Subnivel M5-Pronombres	171
- I1-Sujeto: nosotras/vosotras	171
- I2-Demostrativo: neutro + s.	172
3.6.2.2.6. Subnivel M6-Determinantes	172
- I1-Demostrativos: estes*/aquelles*/eses*	172
- I2-Demostrativos: contracciones	173
- I3-Posesivos: concordancia 2. ^a /3. ^a pers.	173
3.6.2.2.7. Subnivel M7-Artículo	174
- I1-Uso del neutro "lo": + adj./ el/"la cosa"	174
- I2-Con nombres propios: Adición del artículo.....	175
- I3-Con adj. poses.	176
- I4-Con palabras heterogénicas	177
- I5-Omisión	177
- I6-Construcción	178
- I7-Eufonía	178
- I8-¿Lo*+ qué...?	179
3.6.2.2.8. Subnivel M8-Adverbios	179
- I1-Construcción	180
3.6.2.2.9. Subnivel M9-Verbos irregulares	180

- I1-Ser	182
- I2-Estar	183
- I3-Tener	184
- I4-Haber	185
- I5-Ir	186
- I6-Hacer	187
- I7-Decir	188
3.6.2.2.10. Interferencias morfológicas que han sido excluidas por el SPSS	189
3.6.2.3. Nivel sintáctico	190
3.6.2.3.1. Subnivel S1-Pronombres CD/CI	190
- I1-Concordancia 2. ^a /3. ^a pers.	191
- I2-Posición pronominal	191
- I3-Uso de "se"+ CD	193
- I4-Ausencia de CD/CD	194
- I5-Posición pronominal en perífrasis verbales	195
3.6.2.3.2. Subnivel S2-Preposición	196
- I1-Ausencia de "a" ante CD/CI	197
- I2-Ausencia de "a" ante poses./dem. + CD/CI	197
- I3-Uso de "para" ante CD/CI	198
- I4-Preposición "de" + transporte	198
- I5-Preposición (in)necesaria	199
3.6.2.3.3. Subnivel S3-Pronombre suj.	200
- I1-Concordancia 2. ^a /3. ^a pers.	200
- I2-Sujeto innecesario	200
- I3-Posición de "yo" en enumeración	201
3.6.2.3.4. Subnivel S4-Adjetivo	202
- I1-Uso de "de" y "cuanto" en comparaciones	202
- I2-Uso de "muy"/"mucho"	202
3.6.2.3.5. Subnivel S5-Tiempos verbales	203
- I1-Pret. Indef. vs. Pret. Perf. Comp.	203
- I2-Evitación del Imperativo	204
- I3-Futuro Simple vs. Perífrasis	205
- I4-Evitación del subjuntivo	206
- I5-Frases pasivas vs. activas	209
- I6-"Tener" vs. "hay"	209
3.6.2.3.6. Subnivel S6-Colocaciones	210
- I1-"Ir"+ "a"	210
- I2-Verbos que rigen "a"	211
- I3-Preposición "de" con verbos	211
- I4-Preposición "con" con verbos	212

- I5-"Hablar "+ en	212
- I6-Posición del "más"	213
- I7-"Relacionado" + a*	213
3.6.2.3.7. Subnivel S7-Artículos	214
- I1-Uso innecesario	214
- I2-Ausencia de prep.+ art. ante "que"/"cual"	215
3.6.2.3.8. Interferencias sintácticas que han sido excluidas por el SPSS	215
3.6.2.4. Nivel léxico	216
3.6.2.4.1. Subnivel L1-Portuñol	216
- I1-Palabras en portugués hispanizadas o español aportuguesadas.....	216
3.6.2.4.2. Subnivel L2-Vocablos	217
- I1-Heterosemánticos	217
3.6.2.4.3. Subnivel L3-Portugués	218
- I1-Palabras en portugués	218
3.6.2.4.4. Subnivel L4-Acepción	218
- I1-Palabras en correcto español, sin ser la mejor acepción	218
3.6.2.4.5. Interferencias léxicas que han sido excluidas por el SPSS	219
3.6.2.5. Nivel discursivo	220
3.6.2.5.1. Subnivel D1-Pausas	221
- In.1-Prolongadas	222
- In.2-Numerosas	222
3.6.2.5.2. Subnivel D2-Tratamiento	222
- In.1-Confusión entre 2. ^a vs. 3. ^a pers.	222
3.6.2.5.3. Subnivel D3-Portugués	223
- In.1-Partes en portugués	223
3.6.2.5.4. Subnivel D4-Autocorrección	224
- In.1-Autocorrecciones	224
3.6.2.5.5. Subnivel D5-Muletillas	225
- In.1-Excesiva repetición de palabras	224
- In.2-Excesiva repetición de pausas sonoras	226
3.6.2.5.6. Subnivel D6- Incoherencias	226
- In.1-Incoherencias lingüísticas (cohesión)	226
- In.2-Incoherencias de contenido (coherencia)	227
3.7. Instrumento de investigación - Excel - SPSS	227
3.7.1. Coeficiente del Alfa de Cronbach	229
3.7.2. Correlación lineal de Pearson	231
4. Análisis de datos	233
4.1. Análisis del nivel fonético	233
4.1.1. Análisis comparativo intergrupos del nivel fonético	234
4.1.1.1. Situación inicial del GE y del GC	234
4.1.1.2. Situación final del GE y del GC	240

4.1.2.	Análisis comparativo intragrupos del nivel fonético	247
4.1.2.1.	Grupo Experimental en la SI y en la SF	247
4.1.2.2.	Grupo de Control en la SI y en la SF	254
4.2.	Análisis del nivel morfológico	261
4.2.1.	Análisis comparativo intergrupos del nivel morfológico	261
4.2.1.1.	Situación inicial del GE y del GC	261
4.2.1.2.	Situación final del GE y del GC	268
4.2.2.	Análisis comparativo intragrupos del nivel morfológico	276
4.2.2.1.	Grupo Experimental en la SI y en la SF	276
4.2.2.2.	Grupo de Control en la SI y en la SF	282
4.3.	Análisis del nivel sintáctico	289
4.3.1.	Análisis comparativo intergrupos del nivel sintáctico	290
4.3.1.1.	Situación inicial del GE y del GC	290
4.3.1.2.	Situación final del GE y del GC	298
4.3.2.	Análisis comparativo intragrupos del nivel sintáctico	305
4.3.2.1.	Grupo Experimental en la SI y en la SF	305
4.3.2.2.	Grupo de Control en la SI y en la SF	311
4.3.3.	Nubes de palabras - Nivel sintáctico	317
4.4.	Análisis del nivel léxico	320
4.4.1.	Análisis comparativo intergrupos del nivel léxico	321
4.4.1.1.	Situación inicial del GE y del GC	321
4.4.1.2.	Situación final del GE y del GC	322
4.4.2.	Análisis comparativo intragrupos del nivel léxico	324
4.4.2.1.	Grupo Experimental en la SI y en la SF	324
4.4.2.2.	Grupo de control en la SI y en la SF	326
4.4.3.	Nube de verbos pertenecientes a la interferencia L3I1	328
4.5.	Análisis del nivel discursivo	335
4.5.1.	Análisis comparativo intergrupos del nivel discursivo	336
4.5.1.1.	Situación inicial del GE y del GC	336
4.5.1.2.	Situación final del GE y del GC	345
4.5.2.	Análisis comparativo intragrupos del nivel discursivo	354
4.5.2.1.	Grupo Experimental en la SI y en la SF	354
4.5.2.2.	Grupo de Control en la SI y en la SF	362
4.6.	Resultados del análisis de datos	372
4.6.1.	Compendio de resultados del análisis de datos referidos a la competencia oral inic	372
4.6.2.	Compendio de resultados del análisis de datos referidos a la evolución de la comp	374
4.6.3.	Compendio de resultados del análisis de datos referidos a la evolución de la comp	378
4.6.4.	Compendio de resultados del análisis de datos referidos a la evolución de la comp	382

5. Conclusiones	389
6. Bibliografía	395
Anexos	413
Anexo 1: Tablas SPSS	415
Anexo 2: Tabla de marcación de las interferencias.....	419
Anexo 3: Transcripciones de discursos	429
Listas	585
Lista de figuras	587
Lista de códigos	607
Lista de abreviaturas y siglas	611

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Motivación del estudio

Causa destacada del abordaje de esta investigación ha sido que, como los propios profesionales de la enseñanza admiten, el desarrollo de la competencia oral comunicativa es uno de los aspectos a los que menos tiempo dedican en sus clases. Sabemos que las consecuencias que tal carencia provocan en el alumnado no se circunscriben simplemente al siglo xix, sino que se han repetido durante el xx y se están constatando también en el XXI (Villoria, 2008). A lo largo de varios años impartiendo las asignaturas de Prácticas Supervisadas de Español Lengua Extranjera (ELE) en diferentes universidades públicas en Brasil, se mostraron evidentes algunos problemas en el dominio de la lengua española por parte de los alumnos en prácticas durante las clases que imparten. Por un lado, debido a su formación, los alumnos de Letras Español poseían un alto dominio de conocimientos lingüísticos teóricos; sin embargo, a la hora de lidiar con la lengua española como canal de comunicación con sus alumnos, se revelaban carencias en su expresión oral, cargada ella, en mayor o menor medida, de interferencias propias de aprendices de ELE nativos de portugués brasileño.

El periodo en el que estos futuros profesores realizan sus prácticas es en el último año de carrera universitaria, por lo tanto, ya han completado las asignaturas dedicadas al aprendizaje y práctica del español. Según este hecho, cabría suponer que su dominio del español debería haber alcanzado una calidad notable, sin embargo –como los resultados

de algunos estudios revelan— se constata que la incursión en interferencias se continúa produciendo en la misma medida en los alumnos del primer año como en los del último año (Semino, 2005). Por todo ello, surgió la necesidad de indagar sobre las posibles soluciones que podrían paliar esta situación.

El diseño del proyecto del estudio se fue perfilando más nítidamente según impartía más cursos de las asignaturas de Teoría y Práctica de la Lengua Española y Prácticas Supervisadas Docentes de Lengua Española. En ese momento tenía la inquietud de investigar académicamente todo lo que pudiese promover un aprendizaje eficaz para mis alumnos y futuros profesores de ELE. Esta preocupación por la competencia discursiva, específicamente oral, compartida por los docentes de lengua requiere una concreción conceptual desde el punto de vista de la disciplina. En este sentido Núñez Delgado expresa:

aprender significa apropiarse paulatinamente de las formas de hablar -y de escribir- sobre el objeto de aprendizaje en cuestión y hacerlo en la manera acostumbrada en esa parcela del saber; significa, pues, apropiarse del discurso específico que se reconoce como propio de esa disciplina (Núñez, 2000: 156).

Consciente de la potencialidad que los alumnos poseen como actores de su propio aprendizaje, mi búsqueda —explorando diferentes estrategias de aprendizaje de LE— me llevó a centrarme en aquellas que potenciasen la autonomía y la autoconciencia del aprendizaje, dentro de un contexto motivador y natural que se adecuase a la realidad de los aprendientes. Entre dichas técnicas se encontraban aquellas con actividades de autocorrección de producciones orales y escritas y, en especial, diversos medios para el contacto con muestras auténticas de la lengua objeto de estudio (LO), el español.

Los interesantes resultados que observé con el uso de *input* auténtico me recordaron cómo, hacia el año 1985, el contacto que yo tenía con materiales auténticos en mi primera LE, el inglés, era a través de libros y cintas casete traídas del extranjero. Pero hoy en día, las innumerables posibilidades que nos ofrecen las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) me llevaron a idear una propuesta didáctica basadas en ellas.

Así pues, esta investigación surge primeramente de la preocupación por la calidad del discurso del profesor en lo que respecta a su influencia como referente y modelo lingüístico para sus alumnos –Díaz (2010); Quilis y Fernández (1985); González (2001, 2010a, 2010b); Coll y Onrubia (1996); Colomina, Onrubia, Rochera (2001); Nussbaum y Tusón (1996); Cambra (1998); Caretero (2004); Bayés y Montmany (2013); Cros (2003); Brown, (1968); Pinilla (1997); Barranco (2007)–. Además, no era obvio el agravante más característico en el aprendizaje de ELE por parte de brasileños que son las interferencias –como avalan innumerables investigaciones–, las cuales están infiltradas en todos los niveles de competencia –(Semino (2005); Heiser (2003); Arcos (2009); Carayannis (2015); Silva (2005)–. Finalmente decidimos abordar esta dificultad diseñando una propuesta didáctica que paliara las dificultades que las interferencias lingüísticas suponen en el contexto de la investigación debido a la ausencia de estudios e investigaciones en los que además de constatar esta dificultad propusiesen una solución.

La importancia del contacto y práctica continuados con la LE –contrariamente a la falsa idea extendida entre los alumnos de LE de que una vez aprendida una lengua esa etapa está superada– condujo nuestros pasos hacia una exposición a *input* comprensible, como forma de autoformación o formación continuada.

Para la intervención didáctica se diseñaron 24 sesiones de exposición a *input* comprensible teniendo en consideración los factores de calidad, estrategias de procesamiento (VanPatten y Cadierno, 1993), (Consejo, 2001) y (Instituto, 2008), de intensidad o distribución temporal de exposición (Serrano, 2007) y (Semino, 2005), de output/interacción (Long, 1998) y (Swain, 1995), la atención a la forma e, indirectamente, la exposición al español de estos alumnos en otras asignaturas impartidas en la LE (AICLE).

Como fuente de recursos para ese contacto con la LE escogimos Internet por la amplia gama de materiales reales que proporciona, y como canal para la intervención didáctica la red social Facebook, medio que la generación de nuestro corpus consulta diariamente,

para así adaptarnos a la realidad social de estos alumnos. A pesar de ciertas limitaciones, los resultados no podían haber sido mejores dentro de la propuesta de esta investigación.

En las últimas décadas, se han realizado numerosas investigaciones de carácter exclusivamente descriptivo sobre las interferencias que acometen los aprendices brasileños de ELE –Heiser (2003); Alonso (2011); Arcos, 2009; Durão, 1999; Silva, 2010; Ferreira, 2007; Frigo, 2006–, sin embargo, esta investigación se centra en aquellas interferencias que se producen específicamente en el seno del discurso de los futuros profesores de ELE brasileños durante sus prácticas. Además de circunscribirla en este ámbito por motivos evidentes –como la futura profesión de los sujetos de la investigación– creemos que, como formadores de futuros profesores de ELE, no podemos limitarnos a investigar para constatar un problema, sino que, como agentes coadyuvantes en la educación, debemos ir en busca de posibles soluciones al problema, que mejoren la calidad de nuestras enseñanzas. De ahí surge nuestra hipótesis de investigación, que enunciaremos más adelante.

1.2. Hipótesis

Al profesor le corresponde proveer las condiciones necesarias dentro de clase para que los alumnos desarrollen en LE las destrezas lingüísticas y las prácticas de lenguaje en general. En este sentido, el mayor flujo de interacción y recepción de *input* en la LE que el alumno recibe proviene del profesor, produciéndose, a su vez, una retroalimentación recíproca. Por ello es, en efecto, en tal espacio donde adquiere relevancia nuestra propuesta de trabajo –la exposición a *input* como técnica de corrección de las interferencias verbales en el discurso de los futuros profesores brasileños de ELE–, en tanto que incorpora los procesos que garantizan la calidad de la enseñanza.

Son muchos los estudios descriptivos que se han realizado en el contexto de las lenguas afines o cognadas sobre las interferencias, las cuales siempre se han sobreentendido negativas debido a la influencia de la LM presente a lo largo de todo el aprendizaje de la LE. Este es justamente el difícil contexto en el que nos encontramos insertos –la

enseñanza/aprendizaje de ELE por parte de nativos de portugués de Brasil y futuros docentes de ELE– lo que nos obliga a colocar todos los medios posibles para mejorar esta situación dada nuestra condición de formador de profesores.

Conocemos la innegable eficacia de las teorías sobre la exposición directa a *input* de aprendices y consideramos su uso para la intervención que proponemos. Del mismo modo, somos conocedores de la larga evolución de dichas teorías desde sus inicios, con la hipótesis del *input comprensible (I+1)* de Krashen (1985), quien, con sus polémicas teorías, dilucidó caminos hacia la ‘efectiva’ adquisición de LE, confinando la instrucción tradicional a fines de un ‘mero aprendizaje’. En este sentido, consideramos también otros autores como Larsen-Freeman y Long (1991) que defendieron que la exposición a un *input* comprensible era la característica que aseguraba una adquisición fructífera de una primera o segunda lengua.

De otra parte, tenemos muy presente que a raíz del hecho de que el alumno no procesa todo a lo que se le expone con el *input* –sino la adquisición sería automática– se comenzó a indagar sobre el procesamiento del *input*, surgiendo la teoría de la instrucción basada en el procesamiento del *input* de Van Patten y Cadierno (1993), con actividades que contienen “*input* estructurado” –muestras de la lengua intencionalmente manipuladas que transmiten un significado–. Asimismo, nos apoyamos en la hipótesis del output de Swain (1995), que mantiene que la producción juega un papel crucial en el proceso de adquisición para justificar la hipótesis de nuestro trabajo, con lo que la producción de nuestra muestra se verá afectada positivamente por esta exposición.

Lógicamente, de la misma manera que tendremos en cuenta la calidad de las muestras, observaremos la intensidad o distribución temporal de exposición a *input* que apunta Serrano (2007) y, por último, obligatoriamente, tendremos en consideración la cantidad de *input* que puedan recibir nuestros sujetos de la muestra en otras asignaturas impartidas en lengua española dada la repercusión que el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera (AECLI) pueda tener.

Con todo, podemos establecer la siguiente **hipótesis** para nuestra investigación: como las interferencias lingüísticas en las exposiciones del profesor perjudican la adquisición del dominio expresivo de la LE por parte de los alumnos en la práctica lingüística, una adecuada intervención de exposición a *input* minimizará dicho perjuicio.

1.3. Estructura de la tesis

Nuestra investigación se organiza a partir de sus cinco epígrafes principales: introducción, fundamentación teórica, metodología, análisis de datos, conclusiones.

En el primero se han expuesto las causas que motivaron esta investigación, su justificación y contribución teórica y pedagógica. En los párrafos siguientes, se describe el resto de la estructura.

El segundo apartado se ha dedicado a la fundamentación teórica en la que se describe el estado de la cuestión. Los tres pilares sobre los que se yergue este estudio son: el discurso del profesor, el *input* como técnica para mejorar la calidad de la expresión oral de los futuros profesores de ELE y, las interferencias en el aprendizaje de ELE por parte de aprendientes brasileños.

En el tercer apartado se presenta la metodología de investigación diseñada para responder a la hipótesis y alcanzar los objetivos establecidos para esta tesis. Asimismo, se detalla el contexto de nuestro estudio; el corpus, perfil de los participantes y las muestras de la investigación –los discursos realizados durante las prácticas docentes–; los instrumentos y procedimientos de recogida y análisis de datos; las fases de la intervención didáctica; y el método de transcripción y codificación de las interferencias lingüísticas.

El cuarto apartado aborda de forma detallada los análisis de datos realizados inter e intragrupos de las treinta y dos muestras recogidas que han servido para determinar la evolución experimentada –en lo que a interferencias se refiere– y el impacto que la exposición a *input* ha supuesto en la expresión oral de los dieciséis futuros profesores de ELE.

En el quinto apartado se recogen las conclusiones de los resultados obtenidos del estudio, se presentan sus limitaciones y se proponen algunas recomendaciones para investigaciones futuras.

Por último, se recogen las referencias bibliográficas utilizadas para esta tesis y los anexos en los que figura la transcripción de los discursos muestras de investigación, la tabla de marcación y codificación de las interferencias y las tablas producto de la validación de nuestro instrumento de investigación.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Este apartado establece los antecedentes teóricos, además de contemplar estudios más recientes que amparan esta investigación. Para ello, analizamos los tres pilares teóricos que sustentan este estudio. En primer lugar, el objeto de nuestro estudio es el *discurso del profesor de ELE*, eje principal de esta tesis, debido a la búsqueda por optimizar la calidad de las clases de ELE, preocupación compartida por los formadores de profesores de LE. En segundo lugar, nos referimos a la técnica propuesta para mejorar la producción oral del profesor de ELE en formación –la *exposición a input*–. Por último, trataremos sobre el instrumento que nos ayudará a medir la repercusión que pueda tener esta exposición a *input*: las *interferencias lingüísticas* producidas por profesores en formación brasileños de ELE. Inevitablemente, se hace necesario abarcar otras áreas que nos sirven de báculo para la explicación y contextualización de estos tres pilares dentro del ámbito de nuestra investigación, como son: el análisis del discurso, las estrategias de enseñanza y aprendizaje de LE, la lingüística contrastiva y sus tres modelos de análisis, el aprendizaje de lenguas cognadas.

2.1. El discurso del profesor de ELE

El interés por este asunto surge de la necesidad de garantizar una formación adecuada al contexto de trabajo –la clase de LE– y lo más eficaz posible para los futuros profesores de ELE. Nuestra preocupación parte de la base de que, a lo largo de la evolución de las metodologías de enseñanza/aprendizaje de LE, la mayoría de ellas se centran, entre

otros, en el papel del alumno, del profesor y de los materiales, pero no reparan en la importancia de cómo esa interacción se realiza. Aunque parece obvio que la figura del profesor es el elemento que proporciona los conocimientos y que orienta a sus alumnos en su recorrido por el camino del saber, desde el punto de vista didáctico, el caso del profesor de LE es aún más complejo. Entendemos que el discurso emitido por el profesor de LE, tiene dos funciones: instruccional y ejemplar. Dicho de otro modo, el discurso del profesor ejerce una influencia tanto por su contenido, como por su forma, las cuales afectan directamente al aprendizaje de una LE. En este sentido, Lourdes Díaz afirma lo siguiente:

Estamos escasamente avisados de cosas tan frecuentes como la manera en que negociamos significados sobre la marcha, o en que graduamos el suministro de información o conducimos paso a paso una tarea, [...] pocos de nosotros tenemos sistematizadas nuestras estrategias para saber cuáles son más eficaces para una u otra función [...] y, sin embargo, resultan de muchísima utilidad para la formación de profesores, la mejora de la propia actuación, o para ver el grado de ajuste entre el objetivo prefijado y la forma en que se ha llevado a la práctica (Díaz, 2010: 340).

La primera de las funciones del discurso del profesor, la instruccional, radica en el carácter pragmático de las consignas que da durante la clase, las cuales orientan al aprendiente a realizar las tareas previstas. Si lo que promueve el desarrollo de la competencia comunicativa de un aprendiente son las tareas realizadas en la clase, o fuera de ella, podemos concluir que el discurso del profesor puede facilitar o dificultar la realización de las mismas y, por consiguiente, el aprendizaje de LE. Las formas que adquiere la instrucción del profesor –promotoras de dicho aprendizaje– son diversas: explicaciones claras y adecuadas tanto a los contenidos lingüístico-comunicativos como a las directrices para realizar una tarea; corrección de errores explícita o implícita; *feedback* positivo/negativo; contextualización; etc.

La segunda función del discurso del profesor, la ejemplar, se entiende en el sentido de que, específicamente, en clase de LE, sirve como ejemplo, modelo de lengua para los aprendientes. De hecho, el discurso del profesor es la más directa y constante referencia en LE, en ocasiones, la única que reciben sus alumnos. Esta influencia que ejerce el profesor de LE se caracteriza por: la pronunciación; la variedad lingüística; la

entonación: la corrección de la lengua; la riqueza de vocabulario; etc. Es tanta la influencia del *input* oral del profesor respecto a la entonación que, como afirman Quilis y Fernández (1985), tan importante es:

aprender bien la entonación de la frase que la pronunciación de cada sonido en particular, es decir, se notan menos las faltas de articulación de los sonidos teniendo una buena entonación; por el contrario, una mala entonación desvirtúa casi por completo la pronunciación (Padilla, 2015: 31).

En este sentido, y teniendo en cuenta que el contexto de nuestra investigación, no podemos considerar el discurso del profesor como un mero canal de transmisión de conocimientos y de instrucciones, sino como la referencia de LE más frecuente que reciben los alumnos. Así, el Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas advierte:

Los profesores deberían darse cuenta de que sus acciones, reflejo de sus actitudes y de sus capacidades, son una parte muy importante de la situación de aprendizaje o de la adquisición de la lengua. Sus acciones constituyen modelos que los alumnos pueden seguir en su uso posterior de la lengua y en su práctica como futuros profesores (Consejo, 2001: 142).

Basándonos en estas dos propiedades del discurso del profesor de LE, creemos que es fundamental para una correcta formación de futuros profesores de LE hacer un análisis de los aspectos que caracterizan el discurso del profesor y sus implicaciones. Por ello, a pesar de que los estudios sobre el discurso académico son muy recientes, vamos a hacer un pequeño recorrido por los conceptos: el análisis del discurso y el discurso instruccional. Así mismo, nos centraremos en el discurso de aula de LE y en el discurso del profesor como *input* para los aprendientes de LE, específicamente, de ELE para brasileños.

2.1.1. *Análisis del discurso*

El análisis del discurso (AD) se encarga de estudiar las formas lingüísticas, según los objetivos y funciones a las que están destinadas dentro de su contexto de uso cuyo máximo exponente es la obra *Discourse Analysis* de Brown y Yule (1983). Los dos enfoques que dieron lugar al AD fueron: asumir el enunciado, y no la oración, como unidad de análisis y concebir la lengua como una intervención comunicativa entendiéndola como conjunto de actuaciones, usos, situaciones, interlocutores y momentos concretos, contraposición al sentido virtual y abstracto de la lengua del estructuralismo de Saussure. Los primeros pasos hacia el AD los dio el círculo lingüístico de Praga, con la teoría de los actos de habla de Austin –acto locutivo, acto ilocutivo y acto perlocutivo– complementada por los actos de habla indirectos de Searle. Hasta entonces la Lingüística se había centrado en la oración como unidad mayor de estudio, lo que dificultaba el análisis del enunciado, texto o discurso, por este motivo, la incursión de la pragmática, el análisis del discurso, el análisis de la conversación, la gramática del texto, etc. en la lingüística vinieron a abarcar segmentos mayores de estudio.

Entendemos por segmentos más amplios o unidad de estudio del AD el ‘enunciado’, definido por Briz como “unidad de acción, unidad informativa”. En consecuencia, la unidad del evento comunicativo o texto –oral o escrito– será el resultado de la combinación de enunciados. La misma autora se referirá a las unidades mayores de la conversación como *secuencia* y el *diálogo* o *interacción*. Finalmente,

la combinación de intercambios sucesivos da lugar a la unidad superior, *diálogo* o *interacción*, unidad de rango mayor, que está constituida por unidades temáticas, de rango así pues distinto, denominadas *secuencias*. En concreto, la *secuencia de apertura* y la *de cierre* son sus límites más precisos¹ (Briz, 1998: 55-56).

A partir de aquí, existen diferencias en los factores que intervienen en esta situación socialmente definida en la que se da el discurso. Hymes (1972) organiza estos factores en el acrónimo SPEAKING: *Situation, Participants, Ends, Act sequences, Key,*

¹ Traducción propia de esta y todas las citas siguientes.

Instrumentalities, Norms y Genre (situación, participantes, finalidades, secuencia de actos, clave, instrumentos, norma y género) (Tusón, 2015: 73-79). Lo que define al evento es, como explican Calsamiglia y Tusón (1999: 5):

que es imprescindible el uso de la palabra para que se realice y, también, que se suele asociar a un tiempo y a un espacio apropiado [...]. Además, para cada hecho comunicativo quienes participan en él se supone que lo hacen a partir de unos estatus y papeles característicos, utilizan instrumentos verbales y no verbales apropiados y actúan en el tono o clave también apropiados para los fines que pretenden, respetan unas normas de interacción [...] y unas normas de interpretación [...]. A través de unas prácticas sociales se va constituyendo en géneros identificables (Calsamiglia y Tusón, 1999: 5).

Por su parte, Kerbrat-Orecchioni (1992) caracteriza los diferentes tipos de interacción orales basados en: *la nature du site* (espacio físico); *des participants* (participantes); *le but* (objetivos de la interacción); *le degre de formalité et style* (grado de formalidad y estilo de la interacción).

Brown y Yule (1983) distinguen dos funciones dentro del lenguaje: la descriptiva y la interactiva. La primera es de más interés para los lingüistas y los filósofos, la segunda, para los psicoanalistas y sociolingüistas. Obviamente nuestra investigación atañe a ambas, ya que en los discursos orales analizados recurrimos a la función descriptiva para realizar un análisis de las unidades significativas menores del discurso –la identificación de las interferencias lingüísticas producidas en el discurso de futuros profesores de ELE brasileños–; y además, tendremos en consideración la función interactiva porque contempla los fenómenos característicos de las situaciones comunicativas orales –el discurso del profesor–.

Dado que el contexto de enseñanza/aprendizaje de LE se caracteriza por su carácter interactivo oral, deberíamos tener en consideración el exhaustivo análisis desde el punto de vista de la lengua conversacional que realizó M.^a Vicenta González (2010), y así reconocer la magnitud del discurso del profesor, siendo que engloba tanto la categoría de discurso más o menos monogal, siendo que el profesor se dirige a una audiencia y, a su vez, contemplarlo en su manifestación interactiva, dado que el discurso se produce

entre profesor-alumno-alumnos, con la participación de todos los interlocutores. En base a esta doble concepción, el discurso del profesor presenta una cierta ambigüedad ya que puede ser un discurso preparado *a priori* o elaborado en conjunto, con los alumnos, durante la clase; es un discurso construido solo por el profesor o en comunión con los alumnos; el discurso es espontáneo y preconcebido; etc.

Desde la concepción constructivista, el papel del docente es de guía, facilitador o mediador del aprendizaje, en este sentido Coll (2001) sugiere un triángulo interactivo que represente el acto comunicativo, en cuyos vértices encontramos: alumnos-contenidos-docente. Asimismo, se espera que el docente implemente estrategias didácticas para que el estudiante incorpore el conocimiento para que haga un uso de él flexible y funcional.

Entre las estrategias conversacionales, cabe destacar que las de relaciones temporales y modales, como recoge Briz (1998), suponen una tarea pendiente en el estudio de la lengua oral, en tanto que forman parte del paradigma verbal de la conversación. Esta circunstancia, sin embargo, no se da con las estrategias sintácticas o de construcción, las contextuales, las fónicas, las constantes y estrategias léxico-semánticas y el paralenguaje en los estudios del español conversacional. Destacamos en este punto que todas estas estrategias han sido contempladas en nuestro estudio, incluidas las primeras mencionadas de temporales y modales.

Por su parte Brown y Yule (1983) se refieren a la lengua oral recogiendo algunas características definitorias al respecto de la lengua hablada del trabajo descriptivo de Labov (1972), Sinclair y Coulthard (1975) y Chafe (1979):

- 1) La sintaxis suele estar menos estructurada que en la lengua escrita.
- 2) Contiene muchas oraciones incompletas.
- 3) Suele contener menos subordinación.
- 4) Se encuentran formas declarativas activas en la conversación.

- 5) Se recurre menos a los marcadores discursivos o conectores.
- 6) No suele acumular información relativa a un determinado referente de forma concentrada.
- 7) Muestra una estructura tema-comentario (Givón 1979, en Brown y Yule 1983: 36).
- 8) Se tiende poco al uso de las pasivas en la conversación.
- 9) Se puede confiar en la dirección de la mirada la tarea de asignar un referente, si el referente está en el mismo escenario de la enunciación.
- 10) Se puede retocar las expresiones durante la conversación.
- 11) Hay un uso común del vocabulario general.
- 12) Se puede dar una repetición de la misma estructura sintáctica varias veces.
- 13) El hablante puede recurrir a un gran número de articuladores.
- 14) En suma, hay una densidad informativa mucho menor.

El AD también ha repercutido en los enfoques de la enseñanza y aprendizaje de LE, por un lado, en la didáctica –las unidades programáticas pasan a referirse a enunciados, textos, usos en contexto, etc.– y en el aprendizaje –la lengua se aprende usándola en contexto–; por otro lado, el que concierne a este estudio, al convertirse el AD en una eficaz herramienta para el estudio de los diversos tipos de interacción que se producen en el microcosmos social que es la clase de LE (Centro, 2008).

Tomaremos como base este andamiaje teórico que sustenta el AD y que nos servirá como punto de partida para el análisis del discurso del profesor que realizamos en el próximo apartado donde observaremos las repercusiones a las que el AD ha dado lugar.

2.1.2. *Discurso del profesor*

Antes de comenzar a describir nuestro objeto de estudio –el discurso generado por el profesor de ELE–, debemos aclarar que, por lo reciente de su estudio, encontramos en la bibliografía existente diferentes denominaciones: consignas, directrices, lenguaje o texto instruccional, lenguaje de las instrucciones, texto instructivo y enunciado o texto procedimental (Bayés 2012); además de otras denominaciones más comunes como, discurso del profesor, discurso instruccional, discurso de aula y discurso en clase. En este estudio optaremos por *discurso del profesor*, cuando nos refiramos al sentido más globalizador del mensaje emitido por el docente, e *instrucciones*, para especificar diferentes partes de dicho discurso.

Coll y Onrubia (1996) y Colomina, Onrubia, Rochera (2001) distinguen dentro del discurso del profesor un nivel macro –estructura de la actividad durante el proceso de enseñanza y aprendizaje– y un nivel micro –la mediación semiótica para la construcción y mediación de los significados–. De este último, que es el que corresponde a nuestro objeto de estudio, distinguen a su vez cuatro niveles: *secuencia didáctica*, *sesión*, *segmentos de interactividad* y *mensajes*:

- 1) La *secuencia didáctica* representa una expresión en pequeño del proceso de enseñanza aprendizaje, con inicio, desarrollo y final, incluyendo los elementos propios del proceso educativo (intencionalidad, contenidos, tareas y evaluación). Se corresponde con el número de sesiones que el docente utiliza para enseñar un contenido o tema. Por ejemplo, para trabajar el tema del Cuerpo Humano, un profesor puede destinar 4 clases.
- 2) La *sesión* representa una parte de la secuencia didáctica, donde se retoma la actividad conjunta de la clase anterior y se asegura la continuidad de la secuencia didáctica. En el ejemplo anterior, corresponde a una de las cuatro clases.

- 3) Los *segmentos de interactividad* son formas de organización de la actividad conjunta al interior de las sesiones y se distinguen como patrones de actuación entre el profesor y sus alumnos que tienen una estructuración de participación social, una estructuración académica acorde a la tarea y una finalidad instruccional específica.
- 4) Los *mensajes* son unidades de significado y de conducta comunicativa que gestan la actividad conjunta entre el maestro y sus estudiantes, haciendo visible la negociación de los significados de los contenidos curriculares. Contemplan extractos del discurso de los participantes, constituidos por elementos prosódicos (entonación, pausas, etc.), paralingüísticos (gestos) y lingüísticos (habla), los cuales en su conjunto constituyen la actividad discursiva del profesor y los estudiantes, para la construcción de significados compartidos alrededor de los contenidos y tareas escolares.

Para Ortega (2000) se basa en la función comunicativa y discursiva para establecer las cinco partes que componen la estructura general de la sesión de clase, a la que denomina *lección magistral*.

- 1) *Preámbulo*: tiene la función de establecer el contacto entre sus participantes, en favorecer el ambiente de relaciones personales, etc. Suele constar de saludos, comentarios personales, o contenidos de intereses para la clase, pero que no son actividades de enseñanza propiamente.
- 2) *Planteamiento del tópico general*: para fijar el punto para la presentación y desarrollo de los contenidos que se van a trabajar en la sesión. Se suele hacer alguna recapitulación de contenidos de la sesión anterior y también es el momento en que se expone con qué contenidos y cómo se va a trabajar en esa sesión.
- 3) *Explicación*: esta sección de la clase es la que consiste en el centro de la transmisión del objeto de enseñanza, en la presentación de uno o más tópicos. Se estructura utilizando las siguientes funciones (actos de habla) en torno al tópico:

presentación, exposición de su contenido (desarrollo del tópico), ejemplificación y cierre.

- 4) *Interacción previa al cierre de la lección*: en el caso de clases en las que el profesor suele ocupar el turno de palabra durante casi toda la clase, después de su exposición el profesor puede abrir una sección para que los alumnos planteen sus preguntas, pidan aclaraciones, etc., sobre lo escuchado.
- 5) *Cierre de la lección*: indica el final de la clase. El profesor suele utilizar actos de agradecimiento y despedida, o también algún tipo de instrucción en relación con la siguiente clase, con el contenido presentado, algún aspecto de la organización, etc. Igual que en el preámbulo de la clase, puede haber interacciones más naturales de relaciones sociales con el uso de actos de habla de situaciones comunicativas comunes en otros ámbitos de aproximación social.

Por su parte González (2010: 86) también analiza el discurso del profesor según las modificaciones que este genera y establece la estructura de las secuencias que aparecen con mayor frecuencia y que componen la sesión de clase:

- 1) Discurso social
- 2) Presentación de contenidos
 - a) Presentación de contenidos gramaticales
 - b) Presentación de elementos léxicos
- 3) Instrucciones
- 4) Modelaje
- 5) Práctica controlada

6) Práctica semicontrolada

7) Corrección

Como podemos observar, González añade a la estructura del discurso del profesor que nos ofrece Ortega, la práctica semicontrolada y la corrección, tan relevantes en la clase de LE.

Asimismo, dentro del discurso del profesor coexisten diferentes tipos de discursos, según la tipología de Cambra (1998) se clasifican en los siguientes:

- 1) Según el origen del discurso, se producen el *discurso aportado* que proviene de los materiales didácticos, auténticos, etc. destinados al aprendizaje y el *discurso generado* el que se produce entre el profesor-alumno o entre alumnos.
- 2) Según la función del discurso, se dan el *discurso constitutivo* que es el originado en los intercambios transaccionales –usar la lengua para transmitir información, discutir o intercambiar contenidos– y el *discurso regulativo* generado en los intercambios interactivos –usar la lengua para desarrollar y mantener una relación social–.
- 3) Según la planificación del discurso, se originan el *discurso previsto*, tanto planificado por el profesor –al preparar la clase– como por el alumno –al preparar una determinada actividad de clase–; y el *discurso no previsto* que se da en el transcurso de la clase y el alumno interviene sin preparación previa.

Nussbaum y Tusón (1996) y Cambra (*op. cit*) resaltan una serie de características que rodean al discurso del profesor de LE, además de las que envuelven a cualquier intercambio comunicativo, como son sus protagonistas –con sus características de aprendizaje y socioculturales específicas– con unas expectativas y objetivos determinados. Estas características son:

- 1) Finalidad didáctica: todo lo que se dice en clase es materia de evaluación, repetición, reformulaciones, etc.
- 2) Contexto institucional: donde el profesor controla y simplifica la lengua. En este contexto, el discurso se encuentra protegido de los «ruidos» a los que se enfrenta el estudiante en un contexto natural.
- 3) Lengua extranjera: es al mismo tiempo el instrumento y el objeto de estudio.
- 4) Participantes: centran su atención tanto en el contenido como en la forma de la lengua.
- 5) Comunicación oral: una estructura de participación que difiere de la que puede surgir en una conversación espontánea. Existe una distancia social entre el profesor y los alumnos, unas normas para la asignación y sucesión de turnos y, muchas veces, los temas sobre los que se habla están previamente negociados.
- 6) Formatos de interacción específicos tales como:
 - a) La secuencia I-R-F (iniciativa-respuesta-*feedback*). La secuencia suele iniciarse con una pregunta del profesor, seguida de una reacción o respuesta del alumno, que es evaluada posteriormente por el profesor. La secuencia se termina si la evaluación es positiva; en caso contrario se suceden otras secuencias secundarias hasta obtener la respuesta adecuada.
 - b) Otros formatos propios de actividades basadas en una concepción constructivista del aprendizaje y de la lengua como comunicación, por ejemplo, en las actividades de simulación o juegos teatrales. En este tipo de interacciones los estudiantes aprenden a manejar los recursos conversacionales y a gestionar turnos y desarrollan diferentes estrategias discursivas.

- c) La pregunta didáctica, cuyo objetivo no es obtener una información que se desconoce sino comprobar que el alumno conoce la respuesta.
- 7) Alternancia de códigos, para ayudar a la comprensión o como recurso del alumno para comunicarse cuando no tiene herramientas suficientes para hacerlo en la LE.

Entre estas características que rodean al discurso del profesor se encuentra un breve acercamiento a los formatos específicos de las interacciones en el contexto del aula. En este sentido, se han realizado diversos estudios para poder clasificar y definir lo que se entiende por *instrucciones* (Huges, 1959; Landsheerre, 1969; Sinclair y Coulthard, 1975; Fanselow, 1987; Cambra, 1998; entre otros), que son aquellas que facilitan la realización de las actividades a los estudiantes de ELE y que favorecen la interacción y el desarrollo de la competencia comunicativa. Constatamos además que entre mediados de la década de los sesenta y principios de la década de los ochenta

aparecen numerosos estudios centrados en analizar la interacción verbal entre profesor y aprendientes. La metodología utilizada seguía siendo la observación del discurso a partir de categorías preestablecidas. La idea era identificar aquellos patrones de interacción que caracterizan una instrucción efectiva al margen del método de instrucción utilizado. Estos patrones podrían servir de modo aislado para la formación y desarrollo del profesorado (Carretero 2004: 82).

Recogemos aquí la que nos parece más significativa y reveladora dentro de nuestro contexto de investigación, dado que nuestro objetivo es que partiendo de las instrucciones consigamos establecer los aspectos lingüísticos que van a ser analizados en los discursos de nuestro corpus. A partir de los estudios Long (1983); Pica y Doughty (1985); González (2001) y en el sentido anterior, Bayés (2011) ofrece en *La formulación de instrucciones en la clase de ELE*, una propuesta de análisis funcional en la que se enuncian las siguientes características de nuestro objeto de estudio:

- 1) La información procedimental. [...] es decir, el emisor de la directriz intenta modificar la conducta de los interlocutores, receptores, para que hagan una actividad [...].

- 2) La institucionalización. El profesor es una autoridad, [...] lo que le permite enunciar consignas en un contexto específico: el aula.
- 3) El texto procedimental va desapareciendo en el aula a medida que los alumnos van conociendo las dinámicas de las tareas.
- 4) Un rasgo general y constitutivo de las directrices didácticas es el hecho de que sean orales y tengan el receptor *in praesentia*, [...] permite la regulación continua del proceso comunicativo y todas las aclaraciones y comprobaciones orientadas a su comprensión.
- 5) La naturaleza multimodal. Lo visual, lo verbal y las acciones dotan de significado a las instrucciones.
- 6) El carácter lingüístico. Se hace evidente la recurrencia a la repetición, simplificación léxica o sintáctica de las emisiones, disminución de velocidad, uso de preguntas de confirmación de comprensión, etc.

A la vista de nuestro estudio, cabe destacar la tabla que presentamos a continuación extraída de la tesis doctoral de González (2001: 63), que se basa en una descripción más sencilla que la que acabamos de presentar, de Sinclair y Coulthard (1975), en la que distinguen tres actos de habla en el discurso del profesor (*elicitation, directive and informative*). Basándose en esta descripción, González nos presenta una tabla con las diferentes estructuras gramaticales que pueden presentar los enunciados instruccionales del profesor:

1.	2.	3.
Modo imperativo (mandatos dirigidos a iguales o inferiores).	Presente de subjuntivo (mandatos dirigidos a superiores).	Futuro simple (orden o prohibición absoluta).
4.	FORMAS VERBALES Y REALIZACIÓN DE ENUNCIADOS IMPERATIVOS	5.
Presente de indicativo (propio de la comunicación oral espontánea).		Verbos de voluntad en condicional o imperfecto (mandatos atenuados).
6.	7.	8.
Perífrasis incoativa "ir a + infinitivo" (valor exhortativo similar al del presente de subjuntivo).	Perífrasis de obligación "tener que + infinitivo" (expresa obligación o necesidad, es la de mayor uso de su grupo).	Infinitivo (considerado incorrecto, coloquial y propio de la lengua oral).

Figura 1 - Formas verbales y realización de enunciados imperativos (González, 2001)

Cabe observar que, en relación con el análisis que hacemos de los discursos emitidos por lo profesores de ELE en formación brasileños, además de estas formas verbales – corazón de las instrucciones que componen el discurso del profesor– se observan todos los componentes y aspectos relacionados a ellos, basándonos en un análisis a nivel fonético, morfológico, sintáctico, léxico y discursivo.

2.1.3. El discurso del profesor como input para los aprendientes de ELE

Comenzaremos explicando en qué consiste el *input*, termino traducido al español como *aducto* o *caudal lingüístico*, sin embargo, elegimos usar el término en inglés ya que en el campo de la lingüística aplicada se ha generalizado el uso de este último, de ahí la elección que hemos hecho de la forma más conocida. Explicada la elección terminológica, consideramos oportuno la definición de *input* que aporta el Centro Virtual Cervantes muestras de lengua meta, orales o escritas, que el aprendiente encuentra durante su proceso de aprendizaje y a partir de las cuales puede realizar ese proceso.

Teniendo en cuenta que el contexto en el que estamos inmersos –la formación de profesores de ELE– y por lo expuesto hasta ahora, en este apartado abordamos el discurso del profesor no apenas como un canal de transmisión de conocimientos y de instrucciones, sino como la referencia de LE más frecuente que reciben los alumnos. A partir del análisis que realiza Villoria sobre el Método Natural de aprendizaje de LE de Piferrer se constata que, desde el siglo XIX, se le otorga importancia a “la *viva voz* del maestro como guía necesaria para una buena pronunciación. En especial cuando los sonidos se complican y resulta imprescindible su *voz* de referencia y su experiencia” (Villoria, 2008: 217).

En clase de LE, es obvio que lo ideal es que el profesor sea nativo de la LE y es así como hacen referencia al profesor en la bibliografía sobre el asunto que nos compete, hablante nativo (HN) y a los alumnos como hablantes no nativos (HNN). Sin embargo sabemos que desgraciadamente no siempre es así, como es en nuestro caso que trabajamos con futuros profesores de ELE brasileños. Sin embargo usaremos dichas denominaciones para respetar las fuentes y considerando la formación que capacita a dichos (futuros) profesores tal y como afirma Cros Alavedra:

[...] la clase como un género discursivo que se transmite fundamentalmente por el canal oral y que es gestionado por una persona considerada experta que interacciona, con una finalidad didáctica, con un grupo de personas consideradas no expertas o menos expertas (Cros, 2003, 44).

Por lo dicho hasta aquí, podemos deducir que el aprendiente de LE recibe el caudal lingüístico –sea en forma de muestra de la lengua como de conocimientos– en gran medida a través del discurso del profesor, del libro de texto, de los materiales complementares –auténticos o adaptados– y de las producciones en LE provenientes de sus compañeros; además las nuevas tecnologías les permiten a los alumnos/profesores una amplia gama de material en LE.

Es sabido, actualmente, que la exposición a *input* comprensible para el aprendiz es un requisito imprescindible para que la adquisición de una LE se produzca. También es

cierto que desde que la irrupción de la polémica *hipótesis del input comprensible (I +1)* de Krashen (1985) se ha evolucionado mucho sobre este asunto. En la actualidad contamos con el resultado de estudios de numerosos autores que indagaron al respecto de la potencialidad del *input*. Pero antes de comenzar a revisar los diferentes estudios realizados sobre el el discurso del profesor como *input* en clase de LE, no debemos olvidar los antecedentes.

Son numerosos los estudios que han tratado de encontrar la explicación del aprendizaje de LE a partir del aprendizaje de la LM. Esta relación ha llevado a dos escuelas, la anglosajona –Estados Unidos y Reino Unido– y a la europea –especialmente Francia y Suiza– a investigar en este sentido, pero siguiendo dos postulados diferentes. Los primeros el del AD y los segundos el de la etnología. En consecuencia cada una presenta diferencias en la forma de describir las situaciones analizadas, en el desarrollo de sus investigaciones y en la terminología utilizada. Además, cada una analiza las modificaciones que sufre el discurso del profesor al dirigirse a extranjeros en contextos de enseñanza de LE distintos: la anglosajona en instituciones educativas y la europea en situación natural, como puede ser el de los inmigrantes. A pesar de ello, lo curioso es que ambas escuelas hayan llegado a categorizaciones de los fenómenos similares, y por lo tanto a conclusiones también coincidentes (González, 2010).

En este punto cabe aclarar que lo que entendemos por *input* son las muestras de lengua, más o menos modificadas, que proporciona el profesor a sus estudiantes. En contraposición, el *input* que puedan recibir los estudiantes de HN recibe el nombre de *foreign talk*.

Para explicar los procesos de enseñanza/aprendizaje de una LE debemos buscar cuáles son los discursos especiales que favorecen la adquisición de la LE. Como comentábamos antes, el espejo en el que se reflejan es en el aprendizaje de la LM, por eso el punto de partida es el *baby talk*, que hace referencia al discurso que se le dirige a los niños con sus ajustes formales y conversacionales que facilitan su aprendizaje. Si lo llevamos al ámbito educativo, en el discurso dirigido a HNN existen una serie de características que comparten con el *baby talk* como frases más cortas y simples, desde el punto de vista gramatical, una pronunciación más clara, una entonación más

exagerada, evitación de léxico abstracto, etc. No obstante, no podemos equiparar en su totalidad el proceso de aprendizaje de un niño y un adulto ya que presentan características significativamente diferentes en su desarrollo, aunque en ambos representan un factor fundamental en el desarrollo de su competencia comunicativa (Brown, 1968).

En la evolución de estos estudios, se pasó del análisis del habla en sí misma y de sus aspectos formales, a una perspectiva más amplia que incluía el interés por entender la interacción que se produce entre los interlocutores y cómo afecta al aprendizaje (Wells 1981). El área de estudio a la que nos referimos es *foreigner talk* o variedad de habla utilizada con HNN que todavía no son competentes en dicha lengua. Esta experimenta modificaciones por parte del profesor que viabilicen el entendimiento por parte de sus alumnos, *teacher talk*. Entre sus características se encuentran: hablar más despacio, repetir, reformular, realizar preguntas absolutas, adecuarse al nivel de competencia de la clase, realizar simplificaciones de la lengua, etc.

Por su parte, Pinilla Gómez (1997: 439) también caracteriza estas modificaciones entre las características de los discursos dirigidos a extranjeros:

- 1) Es más lento y, generalmente, en un tono de voz más alto.
- 2) Se acompaña, a menudo, de una pronunciación exagerada.
- 3) Presenta un vocabulario y una gramática más simples, como la omisión de artículos y de conectores discursivos o la abundancia de procesos de derivación y composición.
- 4) Resulta más redundante en cuanto a los temas y los elementos focalizados

En la línea de las modificaciones del habla del profesor descritas por Pinilla, González (2010: 32-45) describe las estrategias conversacionales encontradas en el discurso del profesor: estrategias sintácticas o de construcción, contextuales, temporales y modales, fónicas, constantes y estrategias léxico-semánticas.

- 1) *Estrategias sintácticas o de construcción* entre las que se incluye: la sintaxis concatenada (frente a la sintaxis incrustada propia del discurso escrito); la parcelación; el rodeo explicativo, favorecedor de la paráfrasis, la redundancia, bajo la forma de repeticiones y reelaboraciones; la unión abierta entre enunciados; la conexión a través de conectores pragmáticos y de la entonación (conectores argumentativos, demarcativos, ordenadores de discurso, reguladores fáticos); el orden pragmático (movimientos tópicos o dislocaciones a la izquierda); y la tendencia al relato favorecedor del empleo del discurso directo.
- 2) *Estrategias contextuales*: la elipsis y la deixis, el yo como centro deíctico, el tú y los enunciados suspendidos.
- 3) *Estrategias fónicas*: la entonación y las pausas, los alargamientos fónicos, la pronunciación marcada o enfática, las vacilaciones fonéticas, la pérdida y la adición de sonidos.
- 4) *Constantes y estrategias léxico-semánticas*: el uso de determinados elementos léxicos (pro-verbos, pro-sustantivos, pro-adverbios, proadjetivos); el léxico argótico (Briz, 1998).

Por último –en relación al *input* aportado por el discurso del profesor de LE– cabe destacar como Barranco (2007) nos señala que este también surge en colaboración con los alumnos, en respuesta a la verificación de hipótesis lingüísticas que los alumnos solicitan, su necesidad de *feedback*, corrección de errores, etc. en su calidad de interlocutores.

En conclusión, en el objetivo principal de esta investigación subyace el interés por una producción oral de los futuros profesores de ELE que satisfaga las necesidades de sus alumnos y que comprenda todos los aspectos aquí mencionados de efectividad didáctica. Esta preocupación se suma a la de los Parametros Curriculares Nacionales para Enseñanza Media (2002) –directrices educativas del Ministerio de Educación brasileño–, que advierten que las condiciones en las clase de la mayoría de las escuelas

brasileñas (carga horaria reducida, clases abarrotadas, poco dominio de las habilidades orales por parte de la mayoría de los profesores...) pueden imposibilitar la enseñanza de las cuatro habilidades comunicativas.

2.2. La exposición a *input* como técnica para mejorar la producción oral

El segundo pilar sobre el que se fundamenta esta tesis es la exposición a *input* auténtico como técnica para mejorar la calidad ejemplar del discurso del profesor de ELE brasileño. Con este fin, discurriremos sobre la relevancia que ha ido adquiriendo el *input* a lo largo de las teorías de enseñanza y aprendizaje de LE y sus diferentes aplicaciones en el aula. Obviamente nos centraremos en las repercusiones de esta técnica dentro de las especificidades de los aprendientes brasileños de ELE. Por último, describiremos los tres tipos de *input* que reciben los aprendientes de LE apoyándonos en las estrategias de aprendizaje que refuerzan el papel de este, así como el papel crucial que los aprendientes de LE desempeñan en este contexto.

2.2.1. Teorías del aprendizaje de LE en relación al *input*

A mediados del siglo XX, específicamente entre los años cuarenta y sesenta, las creencias que se tenían con respecto a la adquisición de LE, se basaban en teoría conductista liderada por Skinner (1981), quien afirmaba que el aprendizaje de una LE, así como de cualquier otro conocimiento en la vida del ser humano, se realiza a partir de la imitación y la repetición, y que la respuesta que reciba el aprendiente, sea positiva o negativa según su éxito o fracaso del mismo, llevará a la reafirmación del sujeto y su consecuente aprendizaje.

En este sentido, Baralo Ottonello defiende el protagonismo del *input* en el proceso de aprendizaje de una LE a través de su teoría de la “tabla rasa”:

Según esta teoría, la cantidad y calidad de *input* lingüístico, esto es las muestras de lengua que escucha, por un lado, y la fuerza del refuerzo que reciba de los adultos,

por otro, serán los factores de gran efecto y consecuencia en el éxito que cada niño consiga en el aprendizaje de su lengua (Baralo, 1999: 12-13).

A pesar del auge que llegó a alcanzar la teoría conductista en el campo del aprendizaje de LE, hemos de reconocer que esta no llegaba a explicar todos los factores que llevan a la adquisición de una lengua. De hecho, el conductismo refleja apenas una parte de los aspectos que influyen en el proceso de aprendizaje, del cual se hicieron eco diversos métodos, especialmente el audiolingual; sin embargo, aspectos derivados de este proceso que son más complejos y abstractos como lo explicaría más adelante Noam Chomsky, con su gramática generativa, no tenían espacio en el conductismo.

En los años setenta, surge el cognitivismo, a partir del cual podemos explicar entre otras cosas cómo es posible que generemos frases que nunca habíamos escuchado antes, rebatiendo así al conductismo, siendo que no tan solo con la repetición se aprende una LE. De este modo, se abrieron las puertas a un mundo nuevo, el de la mente humana. Esta teoría psicológica se encarga de estudiar los procesos mentales del ser humano y de ver cuál es el papel del alumno en su propio aprendizaje. Por lo tanto, al darnos cuenta de que cada persona puede tener una forma de percibir la realidad, procesar la información, almacenarla, recordarla y pensar sobre ella de forma diferente, podremos entender un poco mejor cómo aprenden nuestros alumnos, cómo podemos potenciar su aprendizaje e, incluso, enseñarles otras formas de aprender. De esta forma, seremos más conscientes de nuestra labor docente, así como los alumnos serán más dueños de su propio aprendizaje.

Se han realizado numerosos estudios sobre el cognitivismo, lo que ha derivado en el análisis de las habilidades cognitivas y metacognitivas que un alumno tiene y que, además, puede desarrollar a lo largo de su proceso de aprendizaje. Partiendo de dichas habilidades, algunos autores han establecido el modelo de “El buen aprendiente” de LE, que sería, de alguna forma, el estudiante ideal con el que siempre soñamos los profesores, y que todo alumno, si fuese consciente de su potencial, también desearía ser. A continuación, se resumen las características de “El buen aprendiente” señaladas por Ellis (1985):

- 1) Responde positivamente a la dinámica del grupo en la situación de aprendizaje y no desarrolla sentimientos negativos de ansiedad ni inhibiciones.
- 2) Aprovecha todas las ocasiones que se le ofrecen para usar la lengua meta.
- 3) Explota al máximo todas las ocasiones que se le presentan para practicar la comprensión del discurso en LE –tanto si va dirigido a él como a otras personas– y para dar una respuesta, lo que supone atender al significado antes que a la forma del mensaje.
- 4) Complementa el aprendizaje logrado mediante el contacto directo con hablantes de la LE, con el aprendizaje logrado mediante técnicas de estudio (como, por ejemplo, la elaboración de listas de vocabulario), prestando así atención a la forma del mensaje.
- 5) Está en la adolescencia o en la edad adulta con preferencia a la infantil, al menos en lo que se refiere a los estadios iniciales del desarrollo de la gramática.
- 6) Posee la capacidad de análisis necesaria para percibir, categorizar y almacenar los rasgos lingüísticos de la LE, así como para monitorizar sus errores.
- 7) Tiene potentes razones para aprender la LE (que pueden ser reflejo tanto de una motivación integradora como de una instrumental) y al mismo tiempo desarrolla una potente motivación para la tarea, es decir, responde positivamente a las tareas de aprendizaje que ha elegido o le han sido propuestas.
- 8) Está dispuesto a experimentar y correr riesgos, sin temor a hacer el ridículo.
- 9) Es capaz de adaptarse a diferentes condiciones de aprendizaje.

Además de estas habilidades, existen numerosas taxonomías que diversos autores han usado para describirlas y clasificarlas, pero todas ellas están relacionadas a los estilos de aprendizaje personal de cada uno, que son uno de los factores individuales que

intervienen en el proceso de adquisición de aprendices de LE, así como los son la actitud, la aptitud, la edad y la motivación.

Los estilos de aprendizaje engloban la variable cognitiva y la variable afectiva. Si la primera tiene que ver con las capacidades y procesos mentales, la inteligencia o la memoria por un lado y los procesos de síntesis, análisis, la inducción o deducción por el otro; la segunda, variable afectiva, está relacionada con todos los aspectos sentimentales, provenientes de experiencias y emociones del alumno, como pueden ser el estado de ánimo, la actitud, la ansiedad, motivación, etc.

Los estilos de aprendizaje se derivan en el aula, entre otros aspectos en las estrategias de aprendizaje que los profesores podemos promover. En este sentido, el uso de estas estrategias servirá para promover la autonomía de aprendizaje del alumno, propiciará la introspección del mismo, para así, reconocer su propio estilo de aprendizaje, y con la exposición a otros estilos por parte del profesor, el alumno podrá experimentar y practicar otras estrategias para ampliar y mejorar las que ya posee.

Entendemos que aprender una lengua no es apenas la transmisión de contenido por parte del profesor, para que el alumno, como si fuese un depósito de información, almacene esos datos; sino que es una labor mucho más profunda, en la que nuestro compromiso como educador ultrapasa las barreras del papel de transmisor, para abarcar la naturaleza del aprendizaje en sí mismo. De esta manera, alcanzamos niveles cognitivos, afectivos y estratégicos, para así, poder educar al alumno en su conjunto como aprendiente y hablante de otra lengua. Al profundizar en este territorio, conseguiremos, además, que los alumnos entiendan el aprendizaje desde la perspectiva de su propio futuro profesional, la enseñanza de ELE, porque como sabemos el ejemplo de una educación integral es la primera semilla que debe ser plantada.

2.2.2. Las tipologías de la exposición a input en el aprendizaje de LE

Con el fin de mejora que perseguimos, resulta pertinente el uso de esta técnica dada la innegable eficacia de las teorías sobre la exposición directa a *input* de aprendices y su

uso para la intervención que proponemos. Como “la continuidad en las prácticas con el lenguaje favorece el potencial de desarrollo, por tanto, la práctica y las actividades relacionadas con la mejora y la adquisición del lenguaje se han de realizar de forma constante en el aula” (Núñez y Santamarina, 2014: 83-84), entendemos que esta práctica realizada fuera de clase –contexto de nuestra propuesta– favorecerá igualmente al dominio de ELE de nuestros sujetos.

Según orienta el MCERL (2001: 150), para el aprendizaje de una LE se debería seguir “El orden “natural” de adquisición observado en el desarrollo de la lengua de los niños de L1 se podría quizá tener en cuenta a la hora de planear el desarrollo de la L2”. Esto supone que la mera exposición a *input* auténtico sería suficiente, aunque como exponemos en este apartado existen otros factores que influyen en este proceso.

Somos conscientes de la larga evolución de dichas teorías desde sus inicios con la *hipótesis del input comprensible (I+1)* de Krashen (1985), quien, con sus polémicas teorías, dilucidó caminos hacia la ‘efectiva adquisición’ de LE, confinando la instrucción tradicional a fines de un ‘mero aprendizaje’, si bien han inspirado diversos debates (consultar Callegari, 2006).

En esta línea, se ha comprobado que gracias a la exposición a la LE, el aprendiente recibe dos tipos de evidencias, la positiva y la negativa, que son de extrema importancia en su proceso de aprendizaje. La *evidencia positiva* es todo tipo de caudal lingüístico que recibe el aprendiente en la LE y que le sirve para formular y confirmar sus hipótesis sobre el funcionamiento de la LO. La *evidencia negativa* es toda la información que se le proporciona al aprendiente, explícita o implícitamente, sobre la incorrección de sus producciones. La primera es en la que nos centraremos, y sea dicho de paso, es la que mayor efectividad ha demostrado en investigaciones realizadas sobre el aprendizaje de ELE por brasileños (Serrano, 2007; Semino, 2007).

En la actualidad contamos con los estudios de numerosos autores que indagaron al respecto de la potencialidad del *input* (Krashen, VanPatten, Cadierno, Swain, Serrano, Llopis, Alonso, Collentine, Farley, Doughty, Williams, Wong, Long, entre otros) y dieron lugar a resultados sobre diversas cuestiones que giran en torno a la aplicación del

input y su repercusión en el *output*, que tendremos en cuenta en nuestra investigación ya que conforma nuestro objetivo general.

Así mismo, Larsen-Freeman y Long (1991), defendieron que la exposición a un *input* comprensible era la característica que aseguraba una adquisición fructífera de una primera o segunda lengua. Ahora bien, a raíz del hecho de que el alumno no procesa todo a lo que se le expone con el *input* –sino que la adquisición sería automática– se comenzó a indagar sobre el procesamiento del *input*. Se ha constatado en los estudios de adquisición de segundas lenguas que existe, de la totalidad de los datos presentes en el *input* que el aprendiente recibe, una porción de ellos que es capaz de comprender y, por consiguiente, que su memoria a corto plazo es capaz de almacenar. A este proceso de apropiación de datos se le denomina *intake*. A su vez, parte de los conocimientos almacenados temporalmente puede llegar a incorporarse en la memoria a largo plazo, por lo tanto, se llega a la adquisición de esos componentes lingüísticos.

A lo largo de este proceso en el que se produce la percepción y recepción del *input* hasta la producción del *output* pasando por la formación del *intake*, confluyen muy diversos factores que intervienen en mayor o menor medida en la adquisición de la LE. Dichos factores son cruciales para la construcción del conocimiento en la interlengua, lo que condujo a VanPatten a elaborar el Modelo de Procesamiento de *Input* (PI), que estudia “las estrategias y mecanismos de los aprendientes utilizan para vincular una forma lingüística con su significado y/o forma” (VanPatten, 2004: 1). Estas estrategias psicológicas las lleva a la práctica a través de una metodología didáctica llamada Instrucción de Procesamiento (IP). Dicha metodología “intenta llevar a la práctica los mecanismos de procesamiento de los aprendientes para que el sistema gramatical [interlengua] esté mejor preparado a la hora de enfrentarse a *input* comprensible y por tanto pueda crecer” (Collentine, 2004:171). Estas actividades, en contraposición al *input* auténtico que no sufre manipulación de ningún tipo, contienen *input estructurado* (IE): “muestras de lenguaje (o bien orales o bien escritas) que han sido alteradas de manera que se favorezca la atención de aprendiente hacia el significado de la forma lingüística deseada” (Farley, 2001: 289).

VanPatten (1996) establece seis premisas para la aplicación del IE:

- 1) Presente una estructura de cada vez.
- 2) Mantenga el significado como elemento clave.
- 3) Haga la transición de sintagmas u oraciones a discurso conectado.
- 4) Utilice *input* tanto oral como escrito.
- 5) Haga que los estudiantes trabajen con el *input*.
- 6) Mantenga siempre las estrategias de procesamiento del aprendiente en mente.

Los primeros estudios realizados en el marco del PI fueron realizados por Bill VanPatten y Teresa Cadierno (1993) que compararon la instrucción tradicional –basada en la instrucción explícita paradigmática y en actividades de producción de la forma meta–, con la de la IP en la enseñanza de pronombres objeto en español. Se llegó a la conclusión de que la IP había influido en la manera que los aprendientes tenían que procesar el *input* recibido y transformarlo en *intake*, es decir, incorporarlo a sus propias interlenguas y volverlo disponible para la producción de nueva lengua (VanPatten y Cadierno, 1993).

De acuerdo con las teorías de PI y los estudios mencionados, para la adquisición de una LE es necesaria la exposición a *input* teniendo en cuenta las estrategias psicolingüísticas durante el proceso. En contraposición a dicha postura, Swain (1995) establece la *hipótesis del output* que mantiene la exposición a *input* estructurado no es suficiente y que el papel que juega el *output estructurado* (EO) es crucial en el proceso de adquisición. Así, propone trabajar con EO para facilitar el procesamiento a través de la producción y comprobar hasta qué punto este es útil o necesario para el aprendizaje de la forma meta. Del mismo modo, esta teoría dio lugar a dos tipos de actividades, también aplicables al IE: referenciales y afectivas. Las primeras son del tipo respuesta cerrada y los aprendientes deberán basarse en su forma y significado para poder responderla. En las afectivas, “piden las opiniones de los estudiantes y permiten varias

respuestas posibles” (Farley, 2004: 26) reforzando así el protagonismo de los aprendientes a la hora de tomar las decisiones basadas en las formas y significados. Consecuentemente, el IE se basa en la interpretación y el OE en la producción. Entre los beneficios que esta teoría aporta al proceso de adquisición de LE se encuentra el hecho de que los alumnos presten más atención a aspectos gramaticales que se muestran necesarios en la producción, lo que no ocurre en la comprensión. Además, pueden detectar lagunas en su conocimiento y desarrolla la precisión lingüística. Por último, la producción posibilita la automatización, mejorando así la fluidez de los aprendientes.

De otra parte, Long (1998) propuso la *hipótesis de la interacción* en el campo del aprendizaje de LE. Esta ley defiende que en el intercambio que se produce con un HN y un HNN de una LE puede ayudar a este último prestar atención a la forma. Por un lado, el HN realizará modificaciones como hablar más despacio, estructuras sencillas adecuadas al nivel de su interlocutor, vocabulario más básico, que facilitarán la comprensión por parte del HNN. Por otro, en situaciones que este no le comprenda o se exprese de forma incorrecta, podrá realizar preguntas *prompts* y *recasts* que ayudarán a la corrección de su producción, algo muy común en el aula realizado por el *feedback* del profesor.

Estudios muy recientes revelan otro aspecto más que debemos tener en cuenta sobre la exposición a *input*: la intensidad o distribución temporal de exposición. Las investigaciones de Serrano (2007) y Semino (2005) han demostrado que cuánto más exposición a la lengua meta, mayor es el progreso lingüístico que se consigue. Por ello, además de cuidar de la calidad del *input* al que exponemos a los individuos del corpus de nuestra investigación, también tendremos en cuenta el factor del tiempo de exposición.

Finalmente, el último factor que tendremos en consideración será obligatoriamente la cantidad de *input* que puedan recibir nuestros sujetos de la muestra en otras asignaturas impartidas en lengua española dada la repercusión que el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera (AECLI) pueda tener.

Por su parte, Rod Ellis (2005) en su completo análisis de las investigaciones existentes sobre la adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza hace distinción entre dos grupos en los que clasificar dichas investigaciones empíricas: el Modelo computacional y la Teoría sociocultural de la mente. El primero es una analogía entre el proceso de aprendizaje de la LE y el modo que un ordenador procesa la información –en términos de *input* y *output*–. De este modo, los aprendientes poseen un “programa interno” (*built-in syllabus*) que rige el desarrollo de su interlengua, por tanto los conceptos clave son: procesamiento de *input*, *intake*, desarrollo de la interlengua, procesamiento de *output* y la monitorización. La Teoría sociocultural de la mente establece el origen del aprendizaje de lenguas en la interacción social, construyen de forma cooperativa estructuras que independientemente no serían capaces de realizar, para interiorizarlas posteriormente. Los conceptos claves que acompañan a esta teoría son zona de desarrollo próximo, habla privada (*private speech*), heterorregulación (*other regulation*), autorregulación (*self-regulation*) y andamiaje (*scaffolding*).

Ellis también establece algunos principios generales para el éxito de la enseñanza de LE. De estos principios destacamos el de la necesidad de “que la enseñanza se oriente –de modo predominante– al desarrollo del conocimiento implícito de la L2, sin que ello suponga desatender el conocimiento explícito” (Ellis, 2005: 40). Entendemos como modelos implícitos cuando “la enseñanza no incluía ni la presentación de la regla ni tampoco instrucciones para prestar atención a unas determinadas formas” (Norris y Ortega, 2000: 467) o explícitos si “la explicación de la regla formaba parte de la enseñanza” (*ibídem*). Varios estudios han mostrado la eficacia de ambos modelos, aunque para esta investigación nos centraremos, principalmente, en el modelo implícito, dado que no se determina en las actividades planteadas el trabajo de contenido gramatical específico. Según Ellis,

el conocimiento implícito es procedimental, se retiene de manera inconsciente y sólo puede verbalizarse si se hace explícito. Se accede a él con rapidez y facilidad, y por eso puede utilizarse en una comunicación rápida y fluida. Según la mayoría de los investigadores, la competencia en una L2 es esencialmente una cuestión de conocimiento implícito. El conocimiento explícito “es el conocimiento lingüístico –y a menudo anómalo– de las características fonológicas, léxicas, gramaticales, pragmáticas y socio-críticas de una L2, acompañado del metalenguaje necesario para clasificar ese

conocimiento” (Ellis, 2004). Se retiene de manera consciente, es aprehensible y verbalizable, y normalmente se accede a él mediante un proceso controlado cuando los aprendientes experimentan algún tipo de dificultad lingüística en el uso de la L2. (Ellis, 2005: 40).

En este sentido, entendemos que los alumnos participantes de nuestra investigación han recibido este conocimiento explícito a lo largo de la carrera de Letras Español –siendo que en el curso en el que se encuentran han completado las asignaturas destinadas a ello–. Aunque se espera que los contenidos presentes en las muestras de *input*, y percibidos de forma intuitiva a través del subconsciente por parte de los participantes, active los conocimientos explícitos de estos y sirvan para controlar las dificultades relativas a las interferencias.

Gómez del Estal (2004) plantea la relación existente entre la enseñanza y el conocimiento gramatical, diferenciando entre el proceso implícito y explícito que realiza el aprendiente desde el *input* para llegar al *output* en la LE, como se puede observar en la siguiente figura:

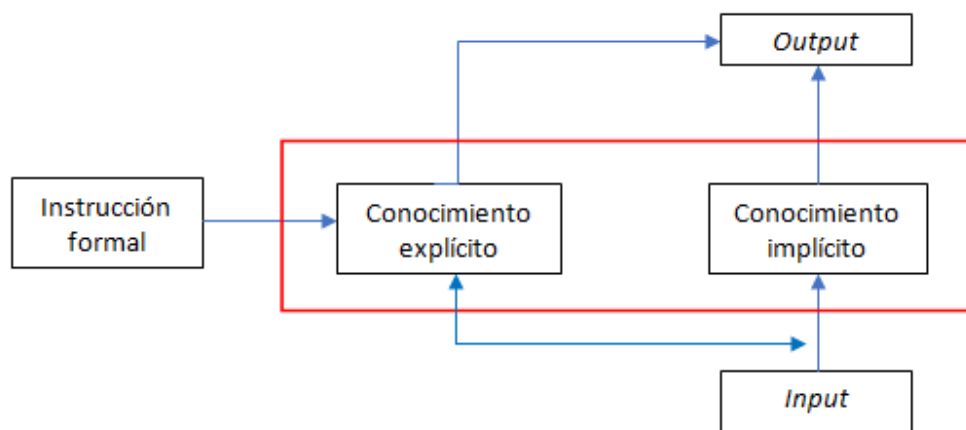


Figura 2 - Modelo psicolingüístico sobre la diferencia entre conocimiento explícito y conocimiento implícito para el aprendizaje de la gramática

Ambos conocimientos, tanto el conocimiento gramatical explícito como el implícito, se utilizan en la comunicación, pero como nos advierte Krashen existen ciertos límites para que el hablante acceda al conocimiento explícito. Si bien el conocimiento explícito desenvuelve la función de monitorizar durante la comunicación –revisar y corregir la calidad formal de las producciones orales o escritas– para ello el aprendiente tendrá que

cumplir las tres condiciones del modelo de monitor de Krashen (1982): 1) el conocimiento de las reglas; 2) la conciencia del error; 3) el tiempo para poder ejecutar las dos primeras.

De acuerdo con Gómez del Estal (2004) “este conjunto de factores hace que el conocimiento explícito juegue un papel secundario en el uso natural del lenguaje. El conocimiento implícito de la gramática es, por tanto, el que rige formalmente los usos del lenguaje para la comunicación”.

Por ello, hemos de entender cómo se construye el conocimiento implícito, según Gómez del Estal y Zanón el proceso de construcción de conocimiento implícito tiene tres fases: análisis del *intake*, reconstrucción del sistema lingüístico LE (o interlenguaje) y desde el conocimiento explícito de la gramática. La primera fase es de atención, comparación e interiorización; esto es: primeramente, el alumno se fija en un fragmento del caudal lingüístico por una razón personal; seguidamente, compara la estructura gramatical ya adquirida en la LE y la compara con la que le presenta el *intake*; finalmente, si ambas reglas resultan coherentes incorporará los nuevos datos, caso contrario procederá a la reestructuración. La fase de interlenguaje, si el alumno no puede encontrar relación entre la estructura interna y el *intake*, elabora hipótesis para incorporarlo. En el caso de que haya conflicto entre ambos, la hipótesis se dirige a restaurar el equilibrio lingüístico. La restauración puede consistir en: acumulación de evidencia empírica; producción en lengua extranjera; enseñanza explícita de la regla; la interacción en situaciones de comunicación. En tercer lugar, puede considerarse dicha construcción desde el conocimiento explícito de la gramática.

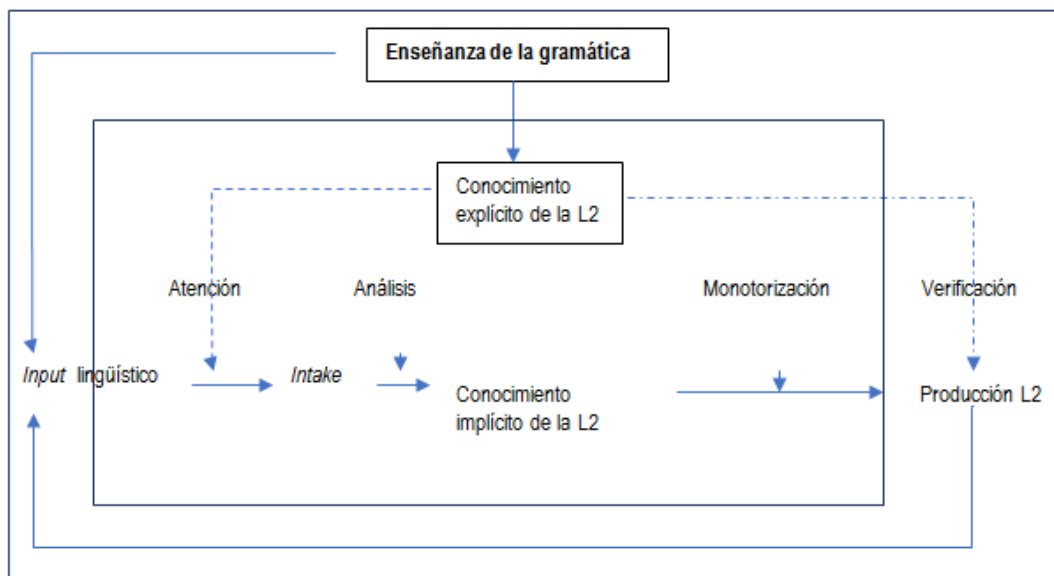


Figura 3 - Mecanismos básicos de construcción de conocimiento implícito (Gómez del Estal y Zanón, 1999)

A continuación, se pueden apreciar los enfoques de aprendizaje de LE predominantes en el escenario actual sintetizados en la siguiente figura, y específicamente el enfoque pedagógico –basado en tareas– al que pertenece el aprendizaje implícito sobre el que venimos discutiendo.

ENFOQUE PEDAGÓGICO	1. Oral-situacional	2. Nociofuncional	3. Basado en tareas
CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES	Basado en un programa estructural La metodología se Apoya en el esquema presentación-práctica-producción (PPP)	Basado en un programa nociofuncional La metodología se apoya en el esquema presentación-práctica-producción (PPP)	Basado en un programa que consiste en tareas holísticas Enfoque con finalidad en profundidad (<i>deep-end</i>) Interacción auténtica
TEORÍA DEL APRENDIZAJE	Inicialmente conductista, en la actualidad se sustenta en la teoría del desarrollo de destrezas	Competencia comunicativa Papel de las expresiones fijas Teoría del aprendizaje de destrezas	Aprendizaje implícito de lenguas Hipótesis de la interacción Énfasis en lo formal (<i>focus-on-form</i>)

Figura 4 - Teorías del aprendizaje en tres enfoques de la enseñanza de lenguas (Ellis, 2005: 12)

La teoría del aprendizaje basada en el aprendizaje implícito viene recogida por el enfoque por tareas denominado por Howatt (1984) “enfoque comunicativo fuerte”. Esto se debe a que entiende que enseñar una lengua radica en que los aprendientes usen la lengua en actos comunicativos auténticos y consideren la lengua no solo como un objeto, sino como una herramienta. Esta concepción establece que los aprendientes son capaces de alcanzar la competencia gramatical a partir del aprendizaje para la comunicación, lo que favorece la fluidez sobre la corrección, objetivo que se pretende alcanzar en este estudio. No obstante, esta concepción no niega la importancia de la atención a los aspectos formales de la lengua, aunque para asegurar la adquisición de una LE en el contexto de aprendizaje debe prevalecer la atención al significado.

Con respecto a la segunda teoría de aprendizaje presente en este enfoque, la Hipótesis de la interacción (Long, 1996), además de las exposiciones a *input* propuestas por nuestra intervención didáctica, se les sugiere a nuestros participantes una interacción a raíz de la temática planteada en cada sesión, favoreciendo así la adquisición de nuevas formas lingüísticas como consecuencia de la atención que los aprendientes prestan a las mismas en el proceso de negociación del significado.

Por último, en lo relativo a las enseñanzas que abordan lo formal, Long (1991) diferencia dos tipos: el que da énfasis a las formas (*focus-on forms*) y el que da énfasis a lo formal (*focus-on-form*). El primero hace referencia a la enseñanza que dirige la atención del aprendiente a aspectos formales, aspectos lingüísticos pre-seleccionados, y no tanto en el significado. Por el contrario, el segundo establece el foco de la enseñanza en el contenido del mensaje, por consiguiente, en los procesos cognitivos que dirigen la atención del aprendiente a la forma de manera incidental durante la producción y comprensión de sus mensaje comunicativos. Según Long (1991), la primera se identifica más con formas de intervención directa y la segunda con la indirecta y defiende esta última por considerar la primera incompatible con lo que se sabe sobre la naturaleza de la adquisición de una LE.

Ellis (2005) recoge las formas de intervención con énfasis en las formas en la siguiente figura, de las que destacan tres tipos de *input* –2) *input* sin realzar, *input* realzado; 3) *input* estructurado–, de los cuales nuestra propuesta cabría relacionarla con el *input* sin

realzar, ya que se espera que los alumnos infieran el funcionamiento de las formas “sin que éste sea un proceso consciente”; y porque “se presentan a los estudiantes datos en la L2, sin pretender atraer su atención hacia las formas objeto de estudio”. En relación con la enseñanza centrada en lo formal señala las intervenciones basadas en la Hipótesis de *output* (Swain, 1985).

OPCIÓN	DESCRIPCIÓN
<p>1. Enseñanza explícita</p> <p>a) Didáctica (deductiva) b) Descubrimiento (inductivo)</p>	<p>Enseñanza que requiere que los alumnos presten atención consciente a las formas presentadas a fin de que las capten y las comprendan.</p> <p>Se proporciona a los estudiantes una explicación de las formas.</p> <p>Se proporciona a los estudiantes datos en la L2 que ilustran esas formas y se les pide que descubran su funcionamiento por sí mismos.</p>
<p>2. Enseñanza implícita</p> <p>a) <i>Input</i> sin realizar (<i>Non-enhanced input</i>) b) <i>Input</i> realizado</p>	<p>Enseñanza que requiere que los alumnos infieran el funcionamiento de las formas sin que éste sea un proceso consciente.</p> <p>Se pide a los estudiantes que memoricen datos de la L2 que ilustran una determinada forma.</p> <p>Se presentan a los estudiantes datos de la L2, sin pretender atraer su atención hacia las formas objeto de estudio.</p> <p>Las formas objeto de estudio son puestas de relieve (mediante el uso de cursiva, por ejemplo) para de este modo propiciar la percepción de las mismas.</p>
<p>3. <i>Input</i> estructurado</p>	<p>Enseñanza que exige a los aprendientes procesar datos de la L2 que han sido especialmente diseñados para provocar la “captación” de las formas objeto de estudio, y que solo pueden ser aprehendidos si esas formas han sido procesadas.</p>
<p>4. Práctica de producción</p> <p>a) Controlada b) Funcional</p>	<p>Enseñanza que exige a los alumnos producir enunciados que contengan las formas objeto de estudio.</p> <p>Se guía a los estudiantes para que produzcan enunciados que contengan las formas objeto de estudio (por ejemplo, completando huecos en frases o por medio de la transformación de oraciones).</p> <p>Se pide a los alumnos que produzcan sus propios enunciados con las formas objeto de estudio mediante el uso de algún tipo de contexto situacional.</p>
<p>5. Retroalimentación para la corrección (<i>corrective feedback</i>)</p> <p>a) Implícito b) Explícito</p>	<p>Enseñanza que proporciona una retroalimentación como respuesta a los esfuerzos de los alumnos en la producción de las formas objeto de estudio.</p> <p>La retroalimentación modela la forma correcta sin indicar al alumno de forma explícita que ha cometido un error.</p> <p>La retroalimentación deja claro al alumno que se ha cometido un error.</p>

Figura 5 - Las opciones principales en la enseñanza centrada en las formas (Ellis, 2005:16)

Este panorama nos lleva a la conclusión de que la mera *exposición a input* no es el componente que por sí solo nos garantizará el éxito en el aprendizaje de LE, sino que depende de diversos factores que modelarán su aplicación.

En este sentido destaca el amplio estudio realizado por Schmid (1994) sobre el italiano de los españoles inmigrados en la Suiza alemana contexto aplicable a nuestra investigación por tratarse ambos de lenguas cognadas. Enmarcado en la teoría de la interlengua y el enfoque cognitivo, el modelo que propone de construcción de la competencia de la LE está basado en la noción de estrategia, entendida como el conjunto de recursos que el hablante utiliza como finalidad tanto comunicativa como de aprendizaje. Entre las estrategias que contempla se destacan las siguientes (Calvi, 2004):

- 1) estrategia de *congruencia*, basada en la observación de las semejanzas entre la L1 y la L2, y en el trasvase de elementos de la L1 a la L2;
- 2) estrategia de la *correspondencia*, basada en la identificación de regularidades de la L2, y puestas en relación con la L1, y en la consiguiente aplicación de reglas de conversión L1-L2;
- 3) estrategia de *diferencia*, basada en el descubrimiento de las divergencias interlingüísticas en la lengua meta.

2.2.3. El input para el alumno brasileño de ELE

El motivo por el cual nos centraremos en el *input* como herramienta de aprendizaje de LE es porque—en la construcción de conocimiento interlingüístico, este desempeña un papel crucial, siendo que gracias a los siguientes tres procesos se produce la construcción de este conocimiento: a) de aducto (*input*): seleccionar, ordenar y sistematizar los datos del exterior; b) de toma (*intake*): incorporar los nuevos datos del sistema; c) de educto (*output*): comprender y expresarse en la lengua meta (Baralo,

2008: 370). Por lo tanto, el *input* podemos considerarlo como el punto de partida de aprendizaje de la LE.

Así mismo debemos considerar el contexto en el que nos encontramos, que es el aprendizaje de ELE por parte de aprendientes brasileños y la consecuente idiosincrasia de ambas lenguas que, por sus orígenes neolatinos, poseen muchas equivalencias estructurales y coincidencias léxicas, pero, además, rasgos intransferibles y peculiaridades propias. Esto se debe a los diferentes caminos que tomaron ambas lenguas en su evolución desde su cuna latina hasta su desmembramiento, evolución propia e, incluso, peregrinación a Latino América con sus características propias.

Este contexto de enseñanza/aprendizaje de ELE acarrea consecuencias muy controvertidas. Por una parte, presenta una serie de facilidades al aprendiente, por otra, tales semejanzas desembocan en numerosas dificultades. En este sentido, Martín Martín, a propósito de las aportaciones de Sweet y otros, sintetiza:

A finales del siglo pasado, Sweet escribía que si bien una lengua resulta más fácil cuanto más cercana es de nuestra L1, similitud con frecuencia es fuente de confusión y puede llegar a ser un obstáculo para llegar a un conocimiento profundo de la L2 si quien la aprende se conforma con entenderla y hablarla de manera suficiente, pero suficiente para una comunicación básica (Martín, 2000: 109).

Dichas facilidades iniciales darán lugar a ‘falsos principiantes’, pues, aunque no hayan recibido instrucción alguna en dicha lengua, la semejanza interlingüística consigue crear una situación de partida muy peculiar, una especie de plataforma que sitúa al aprendiz en un nivel bastante más avanzado del que tendría en el caso de lenguas con mayor distancia (Calvi, 2004). Durante este proceso de aproximación a la LE, el aprendiente entiende que esta proximidad le autoriza a transferir estructuras de la LM a la que está aprendiendo, evitando otras estrategias propias de cuando se está aprendiendo una LE, como la simplificación. Situados en la fase intermedia del aprendizaje, el aprendiente ya es consciente de las diferencias existentes y tiende a evitar dicha transferencia, pero llegado al estadio avanzado, la seguridad le lleva a hacer nuevamente uso de esa estrategia, lo que suele acarrear la fosilización de los errores.

En este sentido, ¿qué puede hacer el profesor al respecto? Pues, por una parte, consciente de que existen dichas coincidencias, así como diferencias entre la LM y el ELE, aprovechar esta condición de facilitador de la comprensión oral y escrita para acelerar el aprendizaje en los niveles básicos, aprovechando el conocimiento previo gramatical de su LM latina. De este modo, el *input* ofrecido a los alumnos en clase permite al profesor introducir tanto textos orales y escritos, como dirigirse a los alumnos en la lengua meta. Por otra parte, al ser el profesor conocedor también de las diferencias existentes entre ambas lenguas, lo que redundará en las cuestiones metodológicas usadas, las podrá intentar prevenir cuando se presenten a lo largo de su aprendizaje. De la misma forma, este aspecto puede ser paliado gracias al *input*, tanto de calidad como en cantidad, que reciba el alumno, ya que cuanto mayor sea el contacto con la LE, la familiaridad con las formas correctas de la misma aumentará y, consecuentemente, menor incidencia habrá en la transferencia de formas o vocablos procedentes de la LM hacia la LE.

Las mencionadas peculiaridades entre estas lenguas de trabajo, sus condicionantes y consideraciones sobre el *input* presentadas hasta ahora, producto del buen hacer docente, nos llevan a analizar los tres tipos de *input* que el alumno recibe durante sus clases de LE, y el potencial desde el punto de vista de las estrategias de aprendizaje que cada uno conlleva.

2.2.4. *Los tres tipos de input que reciben los alumnos de LE*

En este apartado, trataremos sobre el objeto de estudio de este trabajo que es el *input* que reciben los alumnos en clase de LE, la importancia que radica en el contexto al que nos referimos –clase de ELE para brasileños–, los diferentes tipos de *input* que podemos encontrar en la clase de ELE y su relación con los estilos y las estrategias de aprendizaje que subyacen a cada uno.

1) El discurso del profesor

El primer tipo de *input* es el discurso del profesor, obviamente efectuada en la LE objeto de estudio. Probablemente, este es el *input* más constante que reciben los alumnos ya que el uso de la LE como medio de comunicación en clase de LE es imprescindible. Además, sirve como modelo que toman los alumnos para su ejecución, especialmente oral, de la LE, como ya se ha explicado ampliamente en el apartado anterior Discurso del profesor de ELE.

Además de las caracterizaciones mencionadas en ese apartado consideramos pertinente destacar la de Larsen-Freeman y Long (1994) que han categorizado las estrategias discursivas usadas por los profesores de LE para facilitar la comprensión de los alumnos. Estas nos servirán, de alguna manera, para clasificar los aspectos lingüísticos analizados en nuestra investigación:

- a) *Aspectos fonológicos*: menor velocidad de producción; más uso de pausas; articulación más cuidada; mayor extensión tonal/entonación exagerada; más uso de formas plenas/eliminación de contracciones.
- b) *Aspectos morfológicos y sintácticos*: expresiones más cortas o menos palabras por expresión; expresiones menos complejas; más verbos marcados en presente/menos con referencia temporal de no-presente; más preguntas de confirmación.
- c) *Aspectos semánticos*: más marcas que revelan relaciones semánticas; un uso más controlado de las expresiones idiomáticas; mayor promedio de frecuencia léxica de nombre y verbos; mayor proporción de verbos copulativos; uso marcado de elementos léxicos; menos formas opacas de uso de pronombre.
- d) *Aspectos conversatorios*: mayor extensión de temas previsibles/más limitación temática; mayor orientación hacia el aquí y ahora; tratamiento más breve de los temas; cambios temáticos más abruptos; mayor uso de

preguntas para introducir temas; más repeticiones –propias, ajenas, exactas y semánticas, completas y parciales–; más verificaciones de comprensión; más verificaciones de confirmación; más expansiones; más series de preguntas y respuestas; más descomposición.

El profesor, al emitir su discurso en clase realizando este tipo de modificaciones, redonda en la *hipótesis del input comprensible* de Krashen (1985), específicamente, en su fórmula de $(I + 1)$ –en la que “I” es el *input* comprensible y “+1” se refiere a los elementos lingüísticos ligeramente superiores al nivel actual del aprendiente–. Se ha evolucionado de forma significativa a este respecto, como gracias a la teoría de la *instrucción basada en el procesamiento del input* de Van Patten y Cadierno (1993), que consiste en actividades que contienen “*input* estructurado”, muestras de la lengua intencionalmente manipuladas que transmiten un significado, el caso del habla del profesor. En este sentido, Palou, Carreras y Bosch (2005), Núñez y Santamarina (2014: 83) recogen algunas estrategias empleadas por el docente que promuevan el papel activo del alumno y el desarrollo de su comprensión oral:

- a) Evitar los monólogos demasiado largos;
- b) Utilizar una intensidad de voz media y alzar el volumen para resaltar palabras clave;
- c) Reformular, es decir, repetir con otras palabras lo que ya se ha dicho;
- d) Clarificar el tema que se va a tratar y estimular la escucha con expresiones que reclaman el acuerdo y la atención de los receptores

Enumeramos algunas de las estrategias de aprendizaje de LE seleccionadas de las diversas taxonomías existentes que están directamente relacionadas con el discurso del profesor como *input*:

- a) Razonamiento deductivo: comparar la lengua meta con la lengua materna u otras (Rubin, 1975).
- b) Buscar situaciones comunicativas con hablantes de la LM (Naiman, Fröhlich, Stern y Todesco, 1978).
- c) Imitar un modelo lingüístico, incluyendo la práctica, la repetición y los silencios (O'Malley y Chamot, 1990).
- d) Pedir una explicación/verificación y/o corrección (Valcárcel, Coyle y Verdú, 1996).
- e) Petición de repetición (Villanueva y Navarro, 1997).

Este tipo de *input* es el eje de nuestra investigación, preocupación primera dentro de la formación de profesores de ELE, dada la importancia y repercusión que se ha demostrado que posee.

2) Material auténtico en LE

El *input* más evidente que nos encontramos en clase de LE son las muestras de lengua orales, véase grabaciones de audios, videos, canciones, poemas declamados, cortometrajes, etc., o escritas como noticias de periódicos o de revistas, menús de restaurantes, un folleto de una agencia de viajes, una entrada para un espectáculo, etc.

Como podemos percibir, solo nos referimos al material real o auténtico ya que consideramos que los materiales adaptados o creados con fines didácticos no tienen la misma efectividad. Por lo tanto, nos referimos al material que E. Martín Peris define así: “Un texto auténtico es aquel cuya finalidad original difiere del uso didáctico, y consiste en facilitar la comunicación entre individuos o grupos”. Este tipo de material permite motivar a los alumnos, de forma que la monotonía del libro de texto se vea amenizada por otros elementos de la realidad de la lengua estudiada.

Esta motivación conlleva la curiosidad por dicha cultura y formas de vivir con la carga de una realidad social, ya sea diferente en algunos aspectos o similar en otros. Estos aspectos socioculturales hacen entender al alumno que una lengua no es apenas reglas gramaticales y vocabulario, sino un medio de comunicarse y de entender el mundo. Además, el profesor tiene la posibilidad de seleccionar estos materiales, tanto desde punto de vista del nivel de conocimiento de la LE, como de los temas a tratar.

Por todo ello, el *input* procedente de materiales auténticos en LE permite trabajar la motivación y las competencias comunicativas, pragmáticas y socioculturales.

Existe una serie de estrategias de aprendizaje de LE que hemos seleccionado de entre las numerosas taxonomías existentes que están directamente relacionadas con los materiales auténticos usados como *input* en clase:

- a) Hipótesis receptiva: comparar la hipótesis con el *input* de la LE (Faerch y Kasper, 1985).
- b) Crear oportunidades para practicar: laboratorio de idiomas; escuchar la televisión, etc. (Rubin, 1975)
- c) Emplear materiales de referencia de la lengua meta.
- d) Prestar atención global o a los aspectos concretos del *input* lingüístico. (O'Malley y Chamot, 1990).
- e) Desarrollar un entendimiento cultural (Oxford, 1990)
- f) Tomar conciencia de los pensamientos de las otras personas (Valcárcel *et al.*, 1996).
- g) Identificación de los papeles sociales (Villanueva y Navarro, 1997).

- h) Hipótesis receptiva: comparar la hipótesis con el *input* de la LE. (Faerch y Kasper, 1985)
- i) Crear oportunidades para practicar: laboratorio de idiomas; escuchar la televisión, etc. (Rubin, 1975)
- j) Emplear materiales de referencia de la lengua meta.
- k) Prestar atención global o a los aspectos concretos del *input* lingüístico. (O'Malley y Chamot, 1990).
- l) Desarrollar un entendimiento cultural (Oxford, 1990).
- m) Tomar conciencia de los pensamientos de las otras personas (Valcárcel *et al.*, 1996).
- n) Identificación de los papeles sociales. (Villanueva y Navarro, 1997).

Dado el papel crucial que desempeñan los materiales usados en el aula de LE, hemos basado la intervención didáctica de esta investigación en este tipo de *input*.

3) La interacción

El último tipo de *input* que se da en clase de LE es el que surge a tiempo real gracias a la interacción producida entre alumnos-profesor o alumnos-alumnos, sea como parte de discursos instruccionales –instrucciones o explicaciones de contenidos, de actividades, de dudas, etc.– o dentro de una actividad en la que se pongan en acción el intercambio lingüístico en LE.

Para mejor delimitar lo que entendemos por interacción, no remitimos al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas en el que se define así, en el apartado *Actividades y estrategias de interacción*: “la interacción cara a cara puede suponer, naturalmente, una mezcla de medios: hablados, escritos, audiovisuales,

paralingüísticos y paratextuales” (Consejo, 2001: 81). Y de este modo construir de forma conjunta discursos en la LE que sirvan de nuevo *input* elaborado en clase. Este puede ser el caso de un diálogo, por ejemplo, como describe el MCERL: “En las actividades de interacción oral, el usuario de la lengua actúa de forma alterna como hablante y oyente con uno o más interlocutores para construir, conjuntamente una conversación mediante la negociación de significados siguiendo el principio de cooperación.” (Consejo, 2001:74).

Asimismo, nos apoyamos en la *hipótesis del output* de Swain (1995), que mantiene que la producción juega un papel crucial en el proceso de adquisición de una LE, con lo que la producción de nuestros alumnos se verá afectada positivamente por esta exposición.

Las estrategias de aprendizaje de LE derivadas de la interacción que hemos seleccionado

A continuación, se observan algunas de las estrategias de aprendizaje de LE que se han seleccionado por su relación con la interacción como *input* producido en clase:

- a) Crear oportunidades para practicar: con hablantes nativos; entre los compañeros (Rubin, 1975).
- b) La práctica con el tiempo se vuelve algo subconsciente, automático (conocimiento procedimental) (Anderson, 1980, 1983, 1985).
- c) Practicar de forma natural (Oxford, 1990).
- d) Utilizar conocimiento adquirido a través de la experiencia vivencial (O'Malley y Chamot, 1990).
- e) Dependencia de campo – contexto (Villanueva y Navarro, 1997).

- f) Criterios para la búsqueda de situaciones de uso (Villanueva y Navarro, 1997).

La interacción propuesta en nuestra intervención didáctica –ver apartado Metodología– pretende abarcar la potencialidad del *input* generado en este contexto. Con la intervención didáctica propuesta en esta investigación se pretende reunir algunas de las aplicaciones que consideramos más relevantes para llevar a la práctica las mencionadas estrategias con una actividad que sirva que ilustra lo expuesto en este apartado.

Consideramos que la interrelación de las estrategias de aprendizaje es una herramienta que potencia el aprendizaje de LE de diversas formas. A modo de ejemplo, nos valemos del esquema de Eloúsa y García expuesto a continuación que sirve, de forma general, como orientador para nuestra práctica docente, ya que nos muestra cómo podemos integrar las estrategias de aprendizaje de LE y los procesos que conllevan.

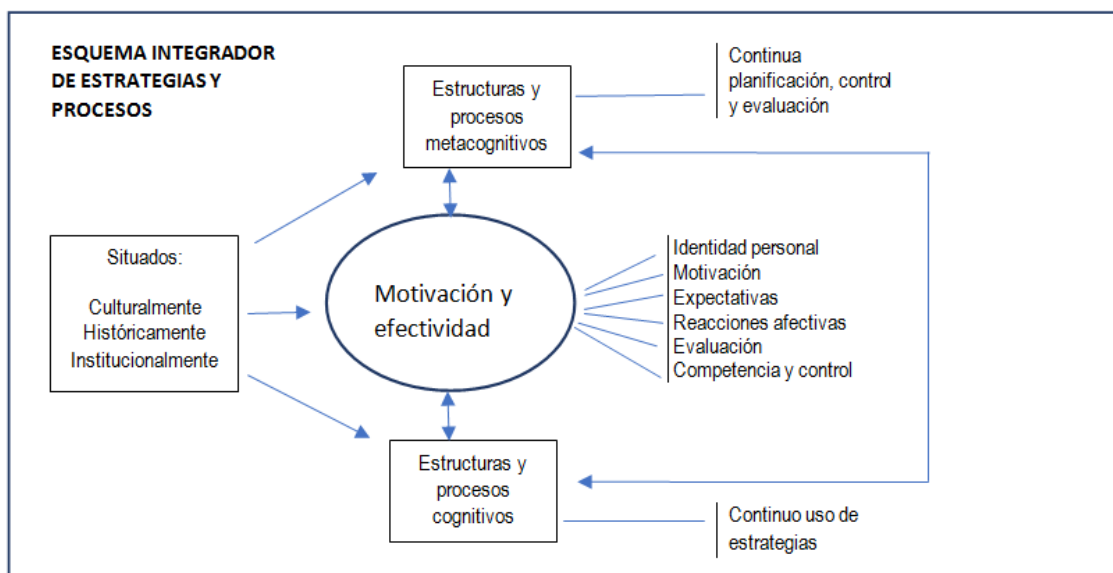


Figura 6 – Esquema integrador de estrategias y procesos de Eloúsa y García (1993)

Así mismo, no podríamos dejar de lado la percepción de Gardner (1983) sobre el aprendizaje de LE a partir de las inteligencias múltiples. Su visión sobre las diferentes formas de percibir el mundo y, consecuentemente, aprender se añan con algunos de los paradigmas expuestos en este apartado y viene a abrir el espectro de

posibilidades de trabajo en clase de LE. No se pretende hacer un análisis sobre las inteligencias múltiples, tan sólo se exponen a continuación la clasificación de las mismas y sus características de aprendizaje, como forma de instigar al lector a investigar en otras perspectivas que redundan en los factores y estilos de aprendizaje de LE:

- a) Inteligencia intrapersonal (habilidades metacognitivas)
- b) Inteligencia interpersonal (relaciones humanas)
- c) Inteligencia lógico-matemática (pensamiento analítico)
- d) Inteligencia lingüístico verbal (preocupación por la forma)
- e) Inteligencia musical
- f) Inteligencia visual-espacial (multisensorial)
- g) Inteligencia cinético-corporal (movimiento)

Por último, se pretende reafirmar cómo el uso del *input* en clase, en sus diversas vertientes –material auténtico, discurso del profesor, interacción– activan las estrategias del aprendizaje de LE, y es más relevante aún cuando tratamos con alumnos brasileños aprendientes de ELE, dado que este estímulo tiene que ser más reforzado de cara a garantizar un mejor aprendizaje porque el contacto con ese *input* reverberará en el intento de no caer en las posibles y comunes, interferencias que surgen a lo largo de este proceso. Para ello, se presenta a continuación la pirámide del aprendizaje de LE de William Glasser que ilustra esta visión.



Figura 7 – Pirámide del aprendizaje de William Glasser

2.3. Las interferencias en el aprendizaje de ELE por parte de estudiantes brasileños

En este apartado, abordaremos el instrumento que usaremos para medir la repercusión de nuestro estudio: las interferencias. Estas cobran una destacada importancia en el aprendizaje de LE desde el surgimiento de la Lingüística Contrastiva, la cual se encarga de predecir y analizar la comisión de errores en LE derivados de la influencia de la lengua materna (LM) en la fase de interlengua a través de la comparación entre lenguas. Este asunto se torna aún más controvertido cuando se trata de lenguas cognadas o afines, contexto en el que se sitúa nuestra investigación –el aprendizaje de español por parte de futuros profesores de ELE nativos de portugués de Brasil–. Por lo tanto, se hace necesario reflexionar sobre dos puntos, que son: la Lingüística Contrastiva y el

aprendizaje de LE por parte de aprendientes cuya LM es lingüísticamente próxima a la Lengua objeto de estudio (LO).

2.3.1. La Lingüística Contrastiva

Para situar el nacimiento de la Lingüística Contrastiva (LC), tenemos que remontarnos a la II Guerra Mundial, cuando surgió el interés por buscar métodos más rápidos y eficaces para la enseñanza de lenguas extranjeras a los soldados estadounidenses, además de la atención a la expresión oral. Partió de este interés que, teorías, métodos y conocimientos lingüísticos comenzaron a trabajar en función de determinadas áreas de conocimiento en las cuales la lengua estaba involucrada, creando así nuevas disciplinas (enseñanza/aprendizaje de LE, logopedia, traducción asistida, lexicografía, etc.). La aplicación de la Lingüística a otras áreas recibe el nombre de la Lingüística Aplicada y donde se ha destacado más es en el área de la enseñanza/aprendizaje de LE. Con este mismo objetivo, el de profundizar y mejorar el proceso de aprendizaje de LE, nace a finales de los años sesenta una subdisciplina de la Lingüística Aplicada: la Lingüística Contrastiva o lingüística de contrastes. Como afirma Vez Jeremías la lingüística del contraste fue

un hito sustentado por el peso indudable que representan casi treinta años continuados de investigación aplicada en el entorno de la consecución de una teoría plausible, capaz de dar cuenta de lo que en realidad ocurre en ese encuentro de dos (o varios) sistemas lingüísticos diferentes en el interior de una única matriz cognitiva: la que posee el individuo que trata de apropiarse de más de una lengua Vez, 2008: 151).

A lo largo de los años, se ha constatado cómo la Lingüística Contrastiva (LC) ha representado un antes y un después en la enseñanza/aprendizaje de LE. La LC se fundamenta en la identificación de las diferencias y similitudes existentes, de forma sincrónica, entre dos, o más lenguas, sean estos elementos lingüísticos o socioculturales. La gran aportación radica en que estas diferencias son susceptibles de convertirse en una fuente de errores por parte de los aprendientes de la LO. Este hecho nos incita a la reflexión respecto a las dificultades y necesidades los aprendientes y abre una serie de

caminos que pueden ayudar a comprender aún mejor y optimizar el proceso de aprendizaje de los mismos.

En este sentido, las investigaciones concernientes a LC identifican los aspectos de la LO a los que debemos dar más énfasis o prestar especial atención e, indirectamente, aquellos que, por su absoluta equivalencia, representarían en teoría un facilitador para el aprendizaje. Consecuentemente, desde el punto de vista didáctico, nos permiten orientar más adecuadamente las metodologías, técnicas y estrategias de aprendizaje de LE podemos aplicar, así como adaptar las programaciones de una forma más coherente. En este sentido Fente Gómez advierte que

el papel de la lingüística de contrastes es, concretamente, el intentar racionalizar la enseñanza de lenguas extranjeras y, en especial, la introducción de mejoras sensibles en la programación de los cursos de escuelas e institutos de grado elemental y medio. La lingüística de contrastes se constituye, pues, en una parte importante de la lingüística aplicada con una clara finalidad didáctica y metodológica (Fente, 1980: 12).

Para tal efecto, los que se han destacado por reflejar estos aspectos contrastivos en sus contenidos son los materiales didácticos. Estos han recogido en mayor o menor medida dichos aspectos desde el inicio de la enseñanza de ELE en Brasil, ya en 1919, con la *Gramática da língua espanhola para uso dos brasileiros* de Nascentes (1920) y el *Manual de Español* de Becker (1945); hasta llegar a la actualidad (*Español: curso de español para hablantes de Portugués*, de Durão, en 2001; *Expansión: español en Brasil*, de Romanos y Carvahlo, en 2002; *Espanhol: série Brasil*, de Martin, en 2003; *Español hoy*, de López Barrera, en 2003; *Español ahora*, de Briones, en 2003; *Espanhol para o ensino médio*, de Palacios y Catino, 2004; *Gente*, de Martins y Sans Baulenas, en 2004; *Español en marcha*, de Castro, en 2005; *Curso de español para profesionales brasileños*, de Garrido, en 2007; *Enlaces. Español para jóvenes brasileños*, de Osman, en 2007; *Agencia ELE*, de Gil-Toresano, en 2009; *Pasaporte ELE*, de Cerrolaza, en 2010; *Formación en español: lengua y cultura*, de Villalba, en 2012).

Sin embargo, si observamos el Programa Nacional del libro didáctico del Ministerio de Educación y Cultura de Brasil, que se dedica a analizar anualmente los libros didácticos

adoptados por las escuelas públicas brasileñas, se puede afirmar que los manuales de ELE para alumnos brasileños contemplan principalmente aspectos contrastivos léxicos (heterosemánticos) y en cierta medida sintácticos, pero, en menor medida, los aspectos fónicos (heterofónicos, heterotónico, entonación), morfológicos (ortografía, heterogenéricos), sin mencionar que los aspectos socioculturales quedan relegados a una mera exposición de contenidos informativos de países de habla hispana (Ferreira, 2006). Por todo ello, debemos destacar que la teoría y la práctica no caminan de la mano, porque las divergencias lingüísticas y, especialmente, las socioculturales no reciben la atención requerida.

Consideradas estas implicaciones, se hace necesario aclarar que, en términos generales, se ha de distinguir entre LC teórica y LC práctica, cuya diferencia fundamental está en el objetivo final de la investigación (Santos, 1993: 29). En sentido, Fisiask (1995) sostiene que la primera estudia los conceptos y modelos que fundamentan la comparación para poder describir y comparar lenguas de forma pertinente, es decir, el ámbito de los universales lingüísticos; la segunda, por su parte, tiene un carácter más descriptivo, ya que basándose en los conceptos y modelos establecidos por la LC teórica, se encarga de realizar las comparaciones propiamente dichas entre dos o más lenguas y aplica sus hallazgos a la resolución de aspectos docentes, de traducción, etc.

A continuación, se analizan los tres modelos de análisis de la LC –el modelo de análisis contrastivo, el modelo de análisis de errores, el modelo de interlengua–, para así establecer lo que entendemos por *interferencia*. En este breve análisis, se puede observar cómo los cambios que introdujeron cada modelo representan una evolución desde el estructuralismo, pasando por el generativismo-transformacional, hasta la psicolingüística. Como afirma Santos Gargallo,

la observación empírica de la producción lingüística en hablantes no nativos (HNN), que se inicia a finales del decenio de los años sesenta del pasado siglo, viene motivada por el interés de los psicolingüistas en profundizar en el conocimiento del proceso de adquisición-aprendizaje de segundas lenguas (L2) y lenguas extranjeras (LE), una vez que se fue puesta de manifiesto la insuficiencia del conductismo psicológico y del estructuralismo lingüístico y la parcialidad de los estudios contrastivos (Santos, 2008: 391).

2.3.1.1. El modelo de análisis contrastivo

Los principales investigadores del análisis contrastivo (AC), Fries (1945) y Labo (1957), sostenían que el aprendizaje de LE dependía de la capacidad de respuesta a estímulos que el aprendiente tiene y de los hábitos resultado de la misma. Dicho proceso de aprendizaje era el que habrían adquirido al aprender su LM. Desde esta visión conductista, que el aprendiente transferiría sus ‘conductas lingüísticas’ adquiridas con su LM a la nueva lengua. Este raciocinio supondría un facilitador en los casos en que ambas lenguas compartiesen semejanzas lingüísticas, produciéndose así *transferencias positivas*. Söhrman (2007: 17) las clasifica en:

- 1) enteramente formales (por ejemplo, dos ocurrencias del mismo sonido);
- 2) homonímicas (la misma forma oral) u homógrafas (la misma forma visual, pero con significado diferentes);
- 3) semánticas (el sentido coincide en su mayor parte);
- 4) funcionales (tienen una misma función u objetivo).

Sin embargo, ocurre todo lo contrario con los elementos con rasgos distintivos que son los que dificultan el aprendizaje de la LE al provocar *interferencias –transferencias negativas–*. De esta premisa, parte el fundamento de la AC que es identificar de antemano las diferencias específicas entre la LM del aprendiente y la LO y, consecuentemente, las dificultades que se puedan presentar para así prevenir las interferencias provenientes de la influencia de la LM, a través de instrucción orientada a dichos contenidos divergentes.

A pesar del éxito que llegó a alcanzar el AC y el gran beneficio que didácticamente se puede obtener de él, se plantearon algunas críticas y limitaciones. Durão (2007) las clasificó en: a) la idea de que la lengua no es un conjunto de hábitos automatizados; b) la afirmación de que todas las estructuras diferentes de la LM invariablemente

provocarían dificultades de aprendizaje; c) la suposición de que la interferencia es el único factor que llevaba a los aprendices a cometer errores.

Cuando comenzó el declive del AC (Durão, 2007), Wardhaugh defendió la utilidad del modelo, aunque con un pequeño matiz, su aplicación debería de ser hecha *a posteriori*. Para este teórico, el problema del AC residía en que no se podían predecir los errores que cometerían los aprendientes sin compararlos con sus producciones, por eso propuso la *versión débil* –la que realizaba el AC que era antes del proceso de aprendizaje– y la *versión fuerte* –que serviría para explicar los errores cometidos– (Wardhaugh, 1970), espacio en el que nos movemos para los análisis de discursos ya producidos por profesores de ELE en formación.

Las hipótesis del AC dieron lugar al concepto esencial de este modelo: las *interferencias*. Según Santos Gargallo “se dice que hay interferencias cuando un individuo utiliza en una lengua meta (L2) un rasgo fonético, morfológico, sintáctico o léxico característico de su lengua nativa (L1)” (Santos, 1993: 35-36). A continuación, presentamos algunos ejemplos de interferencias de lusoparlantes brasileños para ilustrar dichas categorías:

- 1) Interferencia fonética: la tendencia será la de pronunciar la [v] como una labiodental, cuando en español es bilabial.
- 2) Interferencia morfológica: se podrá confundir el género de la palabra ‘puente’ ya que en español es masculino y en portugués femenino.
- 3) Interferencia sintáctica: se tenderá a usar la preposición ‘de’, y no ‘en’, en la frase ‘Fui a la escuela de autobús’.
- 4) Interferencia léxica: se podrá confundir la palabra ‘todavía’ cuando quiera decir ‘sin embargo’, ya que en portugués son sinónimas.

Por su parte, Weinrich y Haugen abrieron un nuevo escenario, que posteriormente se confirmaría con investigaciones de análisis de errores, afirmando que la LM no es la

única razón generadora de interferencias, ya que la propia LE también puede ser la causante de errores (Weinrich 1953). Para distinguirlas, en el primer caso, trataremos de *interferencias interlingüísticas* y, en el segundo, de *interferencias intralingüísticas*.

Durão (2004: 81) clasifica las *interferencias interlingüísticas* en:

- a) la similitud fonológica u ortográfica;
- b) la extensión por analogía;
- c) la falta de habilidad para distinguir aspectos gramaticales de la LE con respecto a los de la LM;
- d) el empleo de extranjerismos.

Las interferencias intralingüísticas por su parte comprenden aquellos errores derivados de la deducción por parte del aprendiente de las propias reglas de la LO, tales como la generalización, la analogía o la aplicación incorrecta de reglas. Esta clasificación de errores representa una gran dificultad de descubrir la real procedencia de los mismos, como afirma López Alonso y Seré:

La clasificación de errores intralingüales es interesante, pero no es fácil analizarlos; se trata de una propuesta de carácter descriptivo y no siempre es posible localizarlo y caracterizar ese error. El intento de llegar a esa conclusión refleja, sin duda, un alto nivel de reflexión (López, 2002: 5).

Así mismo, Bustos Gisbert recoge esta dificultad y refleja la necesidad de establecer una taxonomía que los clasifique: “tal limitación tiene su origen en que carecemos de sistemas metodológicos con los que ordenar los errores de acuerdo con su origen y con la causa que los motiva; por ello, es necesario desarrollar modelos para la interpretación del significado de los errores” (Bustos, 1998: 18).

Esta necesidad es la que el Análisis de errores intentará suplir y pasamos a entender a continuación.

2.3.1.2. El modelo de análisis de errores

El modelo de análisis de errores (AE) irrumpe en la Lingüística Contrastiva con el trabajo de Corder en 1967, donde aparecen los primeros estudios sistemáticos de errores de los aprendientes de LE. Hasta el momento, los estudios que se venían realizando se limitaban a la comparación de los sistemas lingüísticos de dos lenguas, normalmente la LM y la LO, con el objetivo de encontrar las diferencias y similitudes existentes entre ambas para poder predecir las dificultades que encontrarían los aprendientes de la LO. Sin embargo, como demostraron numerosos investigadores no todos los errores se debían a la influencia de la LM sobre el aprendizaje de la nueva lengua, por lo que, basándose en la teoría del cognitivismo chomskiana, se comienza a analizar los errores cometidos en producciones orales y escritas con el objetivo de entender cuáles son las estrategias cognitivas que están envueltas en el proceso de aprendizaje de una LE y se pasa a entender el error como algo positivo. En este sentido, los errores que aparecen en el uso de una lengua extranjera son elementos valiosos para el alumno, para el profesor y para el investigador por la información que proporcionan sobre el proceso de aprendizaje (Liceras, 1992: 35).

Según esta nueva visión, el AE, las principales aportaciones según Corder (1967,1973) se pueden formular de la siguiente manera:

- 1) Podremos observar los paralelismos existentes entre el proceso de adquisición de la L1 y el proceso de aprendizaje de una L2, ya que ambos comparten algunos mecanismos, procedimientos y estrategias; y observaremos que el proceso de aprendizaje se ve facilitado por la experiencia previa de la adquisición.
- 2) La observación y el análisis de los errores en la producción lingüística dará cuenta de lo que el hablante no nativo interioriza y podremos establecer una clara diferencia entre la información lingüística a la que está expuesto (*input*) y la que procesa (*intake*).
- 3) La consideración de los errores es importante desde tres puntos de vista: primero, para el profesor, porque le orientará sobre lo que ha de enseñar;

segundo, para el investigador, porque le aportará información sobre el proceso de aprendizaje y sobre los procesos psicológicos subyacentes al aprendizaje; y, tercero, para el que aprende, porque constatará sus hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua objeto de aprendizaje (Santos, 2008: 395-396).

Consiguientemente, el error pasa a ser inevitable e importante dentro del proceso de adquisición de LE como él mismo definió en su artículo titulado *The significance of learners errors* (1967). Los errores también van a caracterizar un sistema de lengua nuevo, el que tiene el aprendiente a lo largo de su proceso de aprendizaje, que recibe el nombre de *dialecto idiosincrásico*, *sistema aproximativo* o como es más comúnmente conocido: *interlengua*.

Corder propuso una dicotomía entre *error sistemático* –competencia incompleta– y *error no sistemático* –lapsos lingüísticos momentáneos–; el primero se derivaba de la competencia –conocimiento que se tiene de una lengua– y el segundo de la actuación, producto expuesto cuando el hablante emite una locución oral o escrita.

Entre la variada y compleja taxonomía para la clasificación de errores destacaremos los que siguen los criterios: lingüísticos, gramatical, etiológico, pedagógico y comunicativo (Durão, 2007).

Criterio lingüístico

Según Burt y Kiparsky (1972) la clasificación por el criterio lingüístico se puede desarrollar de la siguiente manera:

- 1) por adición: cuando se agrega un morfema o una palabra redundante o no adecuada en un determinado contexto;
- 2) por omisión: cuando se suprime un morfema o alguna palabra imprescindible en un contexto;

- 3) por ausencia de orden oracional (o por falsa colocación): refleja una organización inadecuada de constituyentes;
- 4) por malformación de palabras o estructuras, por falsa elección/selección (cuando se usa un ítem de forma equivocada): indica una construcción inadecuada.

Criterio gramatical

Según Corder (1973), los errores deben ser analizados por niveles:

- 1) error fonético-fonológico: afecta puntos referentes a confusiones causadas por oposiciones fonológicas que no existen en la lengua en cuestión o a confusiones motivadas por la existencia de sonidos diferentes en la lengua materna de los estudiantes;
- 2) error ortográfico: afecta a la forma gráfica de las palabras;
- 3) error morfológico: atañe a la forma de las palabras;
- 4) error sintáctico: atañe a la construcción de los enunciados;
- 5) error léxico-semántico: afecta el significado de la lexías;
- 6) error discursivo: afecta la constitución discursiva de los enunciados.

Criterio etiológico

Según Selinker (1972) y Richards (1973) toma como base la fuente de errores, subdividiéndolos en:

- 1) transitorios (o de desarrollo): errores típicos de los estadios naturales de desarrollo;

- 2) permanentes: errores que tienden a mantenerse en la interlengua de los aprendientes.

Esos errores pueden deberse a:

- 1) transferencia (también denominados errores de interferencia o errores interlingüísticos):
 - a) errores de producción;
 - b) errores de subproducción;
 - c) errores de superproducción;
 - d) errores de mala interpretación;
 - e) errores de hipercorrección.
- 2) Problemas intralingüísticos (también denominado error intralingual):
 - a) por generalización (también llamados sobregeneralización o hipergeneralización): los aprendices extienden las reglas de la lengua meta a contextos inapropiados;
 - b) por inducción: deriva de la forma en que un elemento lingüístico fue presentado a los aprendices y cómo lo practicaron;
 - c) por producción excesiva (también designado subproducción): cuando los aprendices repiten determinadas estructuras, reiterándolas innecesariamente.

Criterio pedagógico

El criterio pedagógico refleja el tipo de producción de la que parte el que analiza, como se puede observar a continuación:

- 1) de comprensión: cuando el objeto de análisis es una comprensión (oral/escrita);
- 2) de producción: cuando el objeto de análisis es una producción (oral/escrita);
- 3) individuales: cuando el objeto de análisis ha sido elaborado por un único aprendiz;
- 4) colectivos: cuando el objeto de análisis ha sido elaborado por más de un aprendiz;
- 5) orales: cuando el objeto de análisis es una producción oral;
- 6) escritos: cuando el objeto de análisis es una producción escrita.

Criterio comunicativo

Los errores comunicativos se refieren a los que perturban diferentes situaciones comunicativas de alguna forma:

- 1) global: afecta a todo el enunciado, de tal forma que no se puede comprender su sentido;
- 2) local: afecta únicamente a algún constituyente o a algunas partes de un enunciado (Burt y Kiparsky, 1972);
- 3) irritante: causa una especie de ‘enojo’ porque afecta a estructuras de sentido común (Richards, 1973);

- 4) por inhibición: producido cuando se evitan ciertas estructuras de la lengua meta (Schachter, 1974);
- 5) por ambigüedad: genera dificultades de comprensión debido a la existencia de ambigüedad (Vázquez, 1999);
- 6) estigmatizador: tiene que ver con una impresión más o menos generalizada sobre una determinada comunidad de habla, induciendo a juicios negativos de valor (Johanson, 1973);
- 7) sociocultural: ocurre por transferencia de aspectos de un contexto lingüístico a otro, llevando a malos entendidos relacionados con significados socioculturalmente establecidos;
- 8) pragmático: ocurre en función de la falta de entendimiento de un acto de habla o de alguna norma de habla, relacionado con la intención del hablante o con la falta de comprensión de tan intención por parte de su interlocutor.

Este modelo evolucionó y cambió sus objetivos a lo largo de su desarrollo y de explicar y predecir tipos de errores de acuerdo con taxonomías gramaticales, pasó a estudiar los efectos gramaticales y a valorar los errores en función de su efecto comunicativo, incorporando así el concepto de *competencia comunicativa* (Rienda, 2014:761).

Por último, reconocemos que el AE representó un paso más en lo que a comprensión del aprendizaje de LE se refiere, aunque no está exento de críticas, especialmente en cuanto a la falta de precisión entre los términos ‘descripción’ y ‘explicación’, de las categorías y subcategorías de errores (Santos Gargallo, 1993).

2.3.1.3. El modelo de Interlengua

Por necesidades evolutivas dentro de la Lingüística contrastiva y como se anunció en el AE, surgió el modelo de interlengua (IL) postulado por Selinker en 1972 (traducido en Liceras, 1992:

el conjunto de oraciones que intenta reproducir un alumno que aprende una L2 no es idéntico al conjunto hipotetizado de las que produciría un hablante nativo de esa LO que intentara expresar los mismos significados que el alumno. Puesto que estos dos conjuntos de locuciones no son idénticos, cuando formulemos los principios relevantes para una teoría del aprendizaje de lenguas segundas estaremos completamente justificados, quizás hasta obligados, a presentar como hipótesis la existencia de un sistema lingüístico independiente: sobre la base de los datos observables que resultan de los intentos del alumno en la producción de una norma en la LO. Llamaremos ‘interlengua’ (IL) a este sistema lingüístico (Santos, 2008: 391).

A raíz de esta concepción de un sistema lingüístico en LO propio del alumno, este modelo intentará descubrir lo que ocurre dentro del individuo aprendiente para procesar y usar los datos lingüísticos de la LE que le llegan. Se distinguen tres procesos para la construcción del conocimiento interlingüístico: a) de aducto (*input*) seleccionar, ordenar y sistematizar los datos del exterior; b) de toma (*intake*): incorporar los nuevos datos del sistema; c) de educto (*output*): comprender y expresarse en la lengua meta (Baralo, 2008: 370, Vademécum). En consecuencia, el término *interlengua* “se refiere a los estadios que el aprendiz atraviesa antes de llegar al resultado final” (Fernández, 1997: 14).

A esos estadios que componen la interlengua, hemos de añadir un conjunto de reglas presentes en esta estructura interna. Esta sistematización de las reglas se basa primeramente, en el almacenamiento de la información recibida en la L2, seguido de una comprobación, para después poder recurrir a dicha información. Hemos de recalcar que si el estudiante dejase de realizar estas comprobaciones de las hipótesis se produciría un estancamiento en el proceso de aprendizaje de la L2. De ahí parte la relevancia de la IL en nuestro contexto de estudio. Este proceso se puede observar en el siguiente cuadro de Kim Griffin:

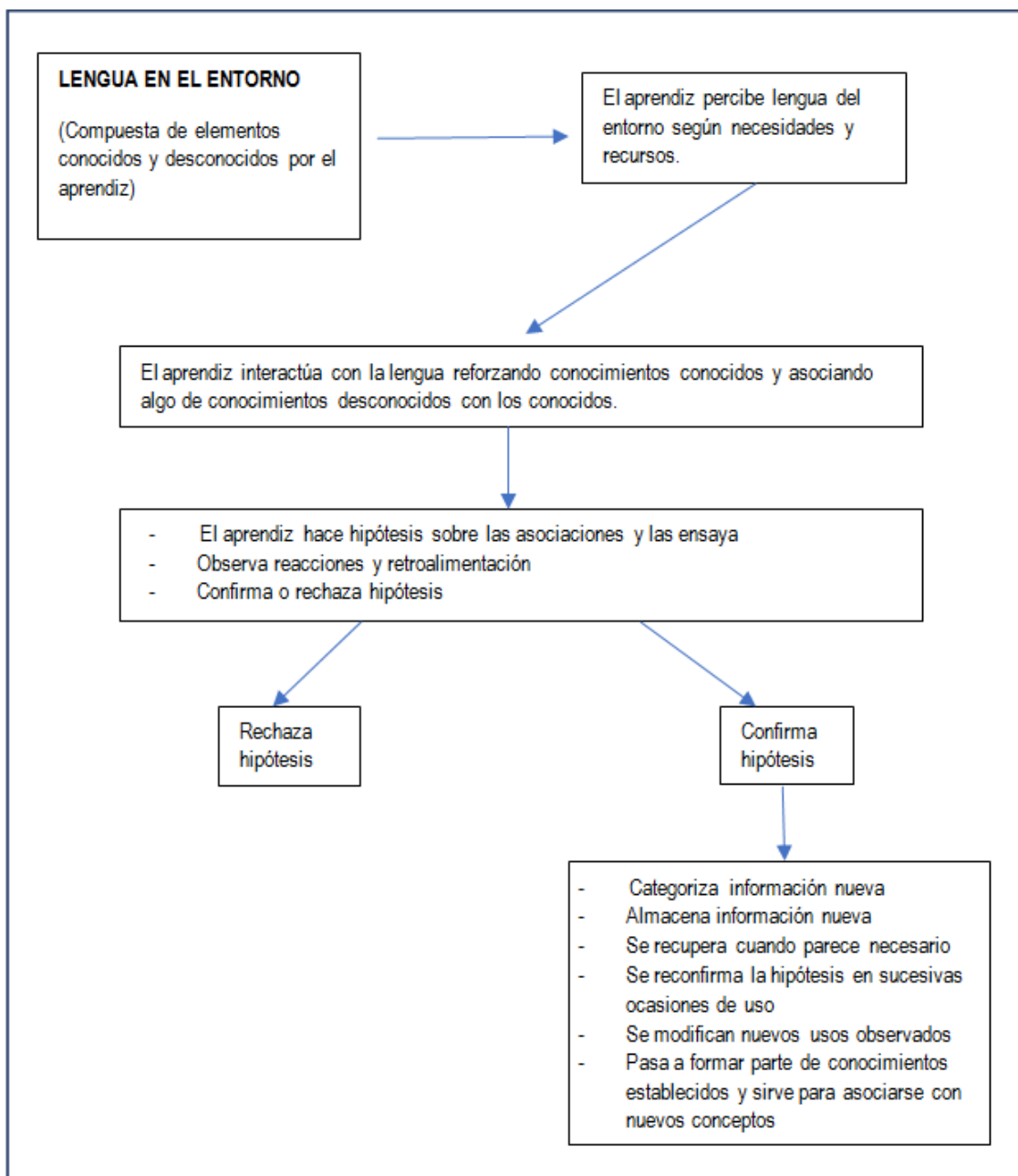


Figura 8 - Representaciones de interlengua. Kim Griffin (2005:97)

Con esto, inferimos que “la interlengua es un sistema dinámico y continuo que cambia a través de un proceso creativo” (Santo Gargallo, 1993:129) en el que el aprendiente hace uso de una serie de estrategias a lo largo de su proceso de IL, descritas por el lingüista Kim Griffin como sigue (Griffin, 2005:92):

- 1) Transferencia (de L1): realizar una “traducción literal”.

- 2) Sobregeneralización de reglas: puede dar lugar a “ultracorrección” por aplicar reglas indebidas en situaciones parecidas.
- 3) Transferencia de instrucción: abuso generalizado de una regla recién aprendida.
- 4) Estrategias de aprendizaje: diversas estrategias que el estudiante utiliza para asimilar el *input* y almacenar en su memoria.
- 5) Estrategias de comunicación: se recurre a ellas cuando el aprendiente no es capaz de transmitir correctamente el mensaje con el objetivo de mantener la comunicación, para resolver problemas, etc.

En cuanto a los errores léxico-semánticos, Benedetti identifica sus diferentes tipos basándose en la utilización equivocada de los lexemas, ya sea por “extensión semántica del término, por modificación del significante (forma) sin alteración del significado, por transferencia de un elemento y reproducción de otro, y por integración léxica de préstamos por confusión en el uso” (Benedetti, 2001: 11). En este sentido, Borrego (2001: 93-94): distingue estos cinco tipos:

- 1) *Errores de impropiedad semántica*: son los casos en los que la palabra resulta inadecuada y en su lugar habría que utilizar un sinónimo u otra palabra de su mismo campo semántico. O también los casos en los que la palabra resulta correcta, pero pertenece a otro registro y, por tanto, solemos decir los hablantes nativos que nos suena extraña.
- 2) *Transferencia*: son las palabras o expresiones que son el resultado de una traducción literal de la lengua nativa o de otras lenguas que forman parte de la competencia lingüística del hablante.
- 3) *Préstamos lingüísticos*: es similar a la transferencia, pero aquí no hay traducción.

- 4) *Derivación errónea*: es formación de una palabra siguiendo una generalización de las reglas fonológicas de la lengua meta y, por lo tanto, en muchos casos da lugar a derivaciones erróneas.
- 5) *Uso de la palabra en la lengua materna*: es el uso de la palabra directamente en la lengua materna del aprendiente.

Entre las aportaciones que el IL proporcionó a la LC fue el concepto de fosilización, fenómeno lingüístico que caracteriza la interlengua, y que hace mantener rasgos de la gramática de la LM en la estructura del sistema empleado por el aprendiente (Santos Gargallo: 1993: 157).

Por último, hemos de concluir que cada modelo contrastivo no excluye el anterior, sino que se complementan. Cada uno difiere de los otros en sus principios metodológicos, datos analizados, resultados y propuestas de soluciones pedagógicas, pero todos ellos en busca de una enseñanza más eficiente de la LE. En términos generales, el modelo AC predice errores, el modelo AE cataloga y analiza los errores y el modelo IL indica, a través del tipo de error cometido por el aprendiente, en qué nivel de aprendizaje él se encuentra.

2.3.2. *Lenguas cognadas*

En la segunda mitad del siglo XVIII, *L'Encyclopédie* bajo la dirección de Denis Diderot y Jean le Rond d'Alembert es desarrollada con el objetivo de recoger y difundir todos los conocimientos y saberes acumulados hasta el momento. De ahí que surge, entre otras cuestiones, la necesidad de clasificar las lenguas por familias, para lo cual se compararon por primera vez las lenguas con el propósito de establecer entre sí relaciones que pudieran justificar los orígenes de las mismas. Posteriormente, en el siglo XIX, florece la Lingüística Comparada –que no se debe confundir con la Lingüística Contrastiva– a partir de la cual podemos establecer el parentesco histórico entre determinadas lenguas.

Este es el caso del portugués y el español, que provienen del mismo tronco lingüístico, al ser ambas lenguas neolatinas o románicas. Por el hecho de compartir el mismo origen, el latín, poseen muchas equivalencias estructurales y coincidencias léxicas, pero, además, rasgos intransferibles y peculiaridades propias. Caso gemelo es el analizado por Moreno Moreno (2012) a propósito de los paralelismos lingüísticos de vecindad y analogías léxico-semánticas entre el italiano y el español. Esto se debe al proceso evolutivo que experimentaron estas dos lenguas, donde inicialmente comparten una serie rasgos como coincidencias fonéticas, fonológicas y sintácticas, para después, a partir de la segunda mitad del siglo XV y la primera del XVI, experimentar una serie de innovaciones que las separan y originan divergencias funcionales y semánticas, así como contrastes en el marco de la norma y el uso, esto es, divergencia progresiva (Ramírez, 2009). Estas divergencias y contrastes originados en España y Portugal peregrinaron hasta el cono sur de América.

Este contexto de enseñanza/aprendizaje de LE, el de lusohablantes aprendientes de español, acarrea unas consecuencias muy controvertidas, pues si por una parte presenta una serie de facilidades al aprendiente, pronto tales semejanzas desembocarán en numerosos escollos. En este sentido, Martín Martín, a propósito de las aportaciones de Sweet y otros, sintetiza:

A finales del siglo pasado, Sweet escribía que si bien una lengua resulta más fácil cuanto más cercana es de nuestra L1, similitud con frecuencia es fuente de confusión y puede llegar a ser un obstáculo para llegar a un conocimiento profundo de la L2 si quien la aprende se conforma con entenderla y hablarla de manera suficiente, pero suficiente para una comunicación básica y que, por el contrario, aprender una lengua lejana presenta dificultades inversas (Martín, 2000:109).

Las facilidades se deben a la existencia de las similitudes mencionadas anteriormente, lo que dará lugar a ‘falsos principiantes’, pues, aunque no hayan recibido instrucción alguna en dicha lengua, la semejanza interlingüística consigue crear una situación de partida muy peculiar, una especie de plataforma que sitúa al aprendiz en un nivel bastante más avanzado del que tendría en el caso de lenguas con mayor distancia (Calvi, 2004). Durante este proceso de aproximación a la LO, el aprendiente interpreta esta proximidad como un pasaporte para transferir estructuras de la LM a la que está

aprendiendo, evitando otras estrategias propias de cuando se está aprendiendo una LE, como la simplificación. Situados en la fase intermedia del aprendizaje, el aprendiente ya es consciente de las diferencias existentes y tiende a evitar dicha transferencia, pero llegado al estadio avanzado, la seguridad le lleva a hacer nuevamente uso de esa estrategia, lo que suele acarrear la fosilización de los errores.

En este sentido, el AC juega un papel fundamental, ya que tanto profesores como alumnos, ya sea conscientemente o inconscientemente, hacen uso de las transferencias e interferencias detectadas por este modelo contrastivo como técnica de aprendizaje. Siguiendo con el análisis interlingüístico, el AE aporta una clasificación de estos errores basados en una tentativa de entender las estrategias cognitivas que se dan en este proceso. Asimismo, Schmid-Rinehat (1994) observa especialmente tres procedimientos: estrategia de congruencia, estrategia de la correspondencia y estrategia de diferencia. De acuerdo con nuestro contexto, destacamos las estrategias que señalan algunos autores (Arcos, 2009; Polakof, 2009; Semino, 2005; Silva, 2010) fruto de las investigaciones realizadas sobre las consecuencias de la coyuntura de nuestras dos lenguas objeto de estudio –español y portugués de Brasil–.

La investigación de Arcos Pavón (2009) por un lado identifica una simplificación del sistema lingüístico del aprendiente ante el código más elaborado de la LO y, por otro, concluye que los tipos de errores encontrados tanto en producciones orales como escritas fueron: interlingüísticos donde se encuentran transferencias negativas (aunque se registran algunos casos de transferencia positiva), intralingüísticos, de tipo descriptivo (falta de conocimiento de las reglas gramaticales) y por último, principalmente en el nivel superior, destacan errores fosilizados.

Por su parte, Polakof (2009) destaca entre los errores léxico-semánticos (Borrego, 2001; Benedetti, 2001) la siguiente tipología de colocaciones de verbo acompañado de sustantivo –los que ha definido como semántico-sintácticos y léxico-sintácticos–:

- 1) Errores de impropiedad semántico-sintáctica: en este caso se utiliza fuera de contexto semántico-sintáctico un vocablo de la lengua objeto.

- 2) Transferencia léxico-sintáctica: esta traducción literal se da a nivel del léxico y/o de la sintaxis, ya que lo que el aprendiz hace no es sólo una traducción de la palabra sino de las estructuras sintácticas en las que aparece.

De acuerdo a nuestra investigación, también resaltamos las estrategias que destaca Semino (2005) sobre las interferencias verbales: préstamos de sustitución, formas mezcladas, desinencias o raíces interferidas, calcos sintácticos, giros diferentes y presencia de tiempos no existentes o diferentes en español, así como algunos casos de hipergeneralización o sobregeneralización.

Desde un punto de vista gramatical, Silva Junior (2010) clasifica las interferencias verbales en cuatro grupos: 1) Concordancia entre los sujetos del discurso y las formas verbales: empleo de la conjugación verbal de la 2.^a persona en sustitución de la 3.^a persona del singular; confusión entre la 3.^a persona del singular y la 3.^a del plural; 2) Empleo del pronombre personal yo; 3) Empleo de los pronombres personales: los sujetos coordinados; 4) Verbos con irregularidades en la raíz: sobregeneralización del diptongo *ie*; omisión del diptongo *ie*; cambio de la vocal *e* por *i*; omisión del diptongo *ue*; sobregeneralización del diptongo *ue*.

A pesar de todas las consideraciones ya mencionadas, también está bastante expandida una idea más simplista basada en dos premisas en este contexto: es posible la comprensión, aunque se tenga poco o ningún conocimiento de la lengua y es posible establecer una comunicación ‘exitosa’. Además, la realidad brasileña tiene como referencia del español una imagen que no contribuye a cambiar esta visión, como evidencia Bourguignon (2007) algunas causas son:

- 1) las viñetas de los humoristas gráficos Angeli, Glauco y Laerte que publican semanalmente sátiras sobre el tema en el periódico *Folha de Sao Paulo*;
- 2) los anuncios publicitarios [estereotipados] en televisión, radio y prensa;
- 3) las interpretaciones [estereotipadas] televisivas de personajes hispanos e hispanoamericanos en telenovelas y series;

- 4) los turistas argentinos, uruguayos, paraguayos entre otros que veranean en las playas brasileñas;
- 5) los políticos que convierten entrevistas y declaraciones en frases cliché;
- 6) el “dialecto” hablado en la frontera de Brasil con Uruguay, Paraguay, Argentina, Bolivia, Colombia, Perú y Venezuela.

Con esta perspectiva, se crea el campo de cultivo para la propagación de lo que se conoce como ‘portuñol’ o ‘portunhol’ que se refiere a la mezcla de la lengua española y portuguesa, como ocurre con el ‘spanglish’. Este término se suele usar para aquellos hablantes incompetentes, sean ellos lusohablantes o hispanohablantes, que nunca estudiaron la lengua o para denominar la fase de interlengua de un aprendiz. Se caracteriza, entre otras, por las siguientes incorrecciones (Bourguignon, 2007):

- 1) Pobreza de vocabulario
- 2) Desorden de ideas
- 3) Uso de muletillas o sonorización intermedia de palabras
- 4) Tono inadecuado
- 5) Ideas poco claras, imprecisas
- 6) Vocalización incorrecta.

Esta cuestión del portuñol está ampliamente tratada y reflejada su preocupación en las *Orientaciones Curriculares para la Enseñanza Secundaria* del Ministerio de Educación de Brasil (2006: 134-145) en el apartado 2, titulado “Algunas especificidades en la enseñanza de la Lengua española a estudiantes brasileños”. En él se puede percibir que existe una conciencia de las particularidades que el aprendizaje plantea a los hablantes

en Brasil y una preocupación por una enseñanza efectiva que acabe con el fenómeno del portugués.

3. METODOLOGÍA

Este apartado está dedicado a la justificación de las elecciones metodológicas que han orientado esta investigación. En primer lugar, se expone las características tipológicas de la misma. A continuación, presentamos las hipótesis y objetivos, general y específicos, que han originado este estudio. Tras ello se explican las circunstancias y motivos que determinaron la selección de los sujetos y las respectivas muestras de esta investigación, determinando así nuestro corpus. Seguidamente se abordan las fases de la investigación, los materiales utilizados por la intervención didáctica y la metodología de transcripción de las interferencias. Por último, nos ocuparemos de la validación y la fiabilidad de nuestro instrumento de la investigación.

3.1. Tipología de la investigación

Esta investigación se encuadra dentro de la investigación *cuasi-experimental*, cuyo carácter más significativo, como suele ocurrir en las investigaciones educativas, es el de trabajar con muestras que no suelen ser muy grandes ni elegidas al azar, dado que utilizamos estructuras organizativas de grupos de estudiantes ya existentes, establecidas por el centro académico en el que se realizó el estudio, en concreto, grupos que están cursando la asignatura de Prácticas Supervisadas de Lengua Española en la Licenciatura de Letras Español en Brasil.

A partir de la selección del grupo objeto de la muestra, se han establecido un grupo control y un grupo experimental. Los integrantes del grupo de control cursan la asignatura de prácticas docentes de la forma habitual y no han recibido ninguna aportación didáctica por parte de esta investigación. El grupo experimental recibe las sesiones de exposición a *input* teniendo en consideración los factores: de calidad, estrategias de procesamiento, de intensidad o distribución temporal de exposición, de *output*/interacción, la atención a la forma e, indirectamente, la exposición al español de estos alumnos en otras asignaturas impartidas en la LE.

Asimismo, se trata de una investigación *transversal* ya que consta de una recogida de datos anterior a la intervención didáctica y otra posterior a la misma, siendo la finalidad el poder compararlas para determinar la influencia que haya podido tener nuestra propuesta en los conocimientos de ELE.

El enfoque metodológico tiene carácter *cuantitativo*. La justificación de este enfoque se debe a que el análisis de las interferencias lingüísticas observables en los discursos orales de los alumnos en prácticas docentes –según los niveles lingüísticos: fónico, morfológico, sintáctico, léxico y discursivo–, se basa en relación con el índice porcentual de aparición de dichas interferencias. Dicho análisis se repite tanto con un análisis intergrupo –al comparar el grupo de control y el grupo experimental– como intragrupo –al comparar la situación inicial y final de cada grupo–. La forma de recogida de estos datos será a través de la grabación de las clases que impartan los alumnos en prácticas y su consecuente transcripción, para la que se utilizarán técnicas de análisis de conversación y sistemas de cálculos de incidencias con el fin de obtener información suficiente para lograr el análisis propuesto.

Igualmente, podemos señalar el *sesgo descriptivo* de nuestra investigación, ya que busca especificar propiedades, características y rasgos importantes del fenómeno analizado, dilucidando así, las tendencias del grupo estudiado y valorando la posibilidad de su generalización (Hernández, 2010).

Por todo ello, se ha adoptado el modelo de Kemmis, que apoyándose en el modelo de Lewin (1946) de “espiral de ciclos” (Kemmis y McTaggart, 1988), centra “el proceso de

investigación-acción en dos ejes: uno estratégico, constituido por la acción y reflexión; y otro organizativo, constituido por la planificación y la observación. El proceso está integrado por cuatro momentos interrelacionados: 1) planificación; 2) acción, 3) observación, y 4) reflexión. Cada uno de ellos implica una mirada retrospectiva, y una intención prospectiva, que forman conjuntamente una espiral autorreflexiva de conocimiento y acción” (en Latorre, 2003: 31).

Por último, considerando el estudio de proceso de enseñanza-aprendizaje y sus resultados en el ámbito de la propia práctica, este estudio se encuadra en el modelo de *investigación-acción*, por pretender promover una mejora en el contexto en que se circunscribe.

3.2. Hipótesis y objetivos de la investigación

3.2.1. Hipótesis

Como las interferencias lingüísticas en las exposiciones del profesor perjudican la adquisición del dominio expresivo de la LE por parte de los alumnos en la práctica lingüística, una adecuada intervención de *exposición a input* minimizará dicho perjuicio

3.2.2. Objetivo general

Determinar en qué medida la exposición a la LE –español– ejerce una influencia positiva en el aprendiente de ELE y profesor en prácticas docentes.

3.2.3. Objetivos específicos

- 1) Identificar la tipología de las interferencias lingüísticas –nivel fonético, morfológico, sintáctico, léxico, discursivo y sus respectivos subniveles– que

aparecen en el discurso oral emitido por discentes brasileños de Letras Español en la fase de prácticas docentes.

- 2) Observar cómo la intervención de *exposición a input* de los alumnos en prácticas a través de textos orales y escritos pueden repercutir en las interferencias a nivel fonético.
- 3) Observar cómo la intervención de *exposición a input* de los alumnos en prácticas a través de textos orales y escritos pueden repercutir en las interferencias a nivel morfológico.
- 4) Observar cómo la intervención de *exposición a input* de los alumnos en prácticas a través de textos orales y escritos pueden repercutir en las interferencias a nivel sintáctico.
- 5) Observar cómo la intervención de *exposición a input* de los alumnos en prácticas a través de textos orales y escritos pueden repercutir en las interferencias a nivel léxico.
- 6) Observar cómo la intervención de *exposición a input* de los alumnos en prácticas a través de textos orales y escritos pueden repercutir en las interferencias a nivel discursivo.

3.3. Corpus de la investigación

Para la composición de nuestro corpus se realizaron cuatro tipos de procesos de concreción del mismo. Por un lado, se seleccionaron a los sujetos de esta investigación en cuanto a su perfil, basándonos en características determinantes en cuanto al aprendizaje de ELE para configurar así un corpus homogéneo. Por otro se garantizó que las muestras seleccionadas fuesen lo suficientemente significativas para la investigación. Asimismo, se caracterizó el hecho comunicativo –las clases de prácticas docentes de Lengua española– como base para la construcción del corpus de datos

susceptibles de ser tipificados (Tusón, 2015). Por último, se configuraron los grupos, el de control y el experimental, para la realización de la investigación.

3.3.1. Perfil de los sujetos del corpus

Entre 2003 y 2013, iniciado por el presidente Ignacio Lula da Silva y continuado por la presidenta Dilma Vana Rousseff, se llevó a cabo el Programa de Apoyo a Planes de Reestructuración y Expansión de las Universidades Federales brasileñas (REUNI). Este programa permitió aumentar la pequeña oferta de plazas públicas para alumnos universitarios reservadas a pocos privilegiados, –generalmente habitantes de grandes ciudades o capitales de estados–. Todo ello fue posible gracias a la creación de 63 nuevas universidades federales –públicas– y de 321 campus, abarcando así 231 municipios brasileños. Esta expansión ayudó a ampliar y democratizar el acceso a la universidad y a combatir las desigualdades regionales. Asimismo, se crearon cursos nocturnos para quién trabaja durante el día y solo puede estudiar por la noche. En este marco se encuadra la carrera de Letras Español creada en 2009 del campus Centro de Ensino Superior do Seridó (CERES) – Currais Novos creado para la expansión e interiorización de la UFRN, donde se ha realizado esta investigación.

Para la composición del corpus, se contó con la participación inicial de 32 alumnos de la asignatura de Prácticas Supervisadas en Lengua Española III de la Licenciatura de Letras Español del campus CERES – Currais Novos/UFRN¹.

En aras de establecer un corpus homogéneo que garantice la base de la que parte esta investigación, se tuvieron en cuenta una serie de características sobre los sujetos que conformaron el proceso de concreción de nuestro corpus, véase: edad; formación académica; asignatura de prácticas docentes; condicionantes socioeconómico –a) nivel socioeconómico, b) procedencia, c) situación laboral–; y competencia lingüística en ELE –a) formación académica previa de aprendizaje de español, b) situación comunicativa de contacto con el español–. Considerando estas características, se desestimaron aquellos alumnos que pudieran distorsionar la homogeneidad del corpus,

¹ Por motivos de anonimato de nuestro corpus, no se especifica ni el semestre ni el año al que pertenecían.

como porque trabajaran con enseñanza de ELE o tuvieran estrecho contacto con hispanohablantes. A continuación, se describe el perfil de nuestro corpus:

- 1) *Edad*: 21 años, salvo un 30% que no superaban en más de 15 esta edad –casos de falta de recursos para trasladarse a la capital para estudiar, algo común en las universidades brasileñas a partir del REUNI–.
- 2) *Formación académica*: alumnos de la Licenciatura de Letras Español.
- 3) *Asignatura de prácticas docentes*: estar en 3.º de carrera de Letras Español y, consecuentemente, haber superado todas las asignaturas obligatorias en las que aprenden lengua española; estar cursando Prácticas Supervisadas en Lengua Española III en la que imparten clases de español en institutos de enseñanza secundaria al equivalente de 4.º de ESO –nivel A1– de la educación obligatoria.
- 4) *Condicionantes socioeconómico*: a) *nivel socioeconómico*: se encuadran en clase social media y media-baja; b) *procedencia*: de la región del interior de Rio Grande do Norte; c) *situación laboral*: la mitad de ellos compaginaba los estudios con una vida laboral y eran independientes, algunos con familias que mantener; la otra mitad eran aún dependientes del núcleo familiar;
- 5) *Competencia lingüística en ELE*: a) *formación previa de aprendizaje de español-académica*: en todos los casos el español es la segunda lengua extranjera estudiada, después del inglés –este es obligatorio desde el 6º ano equivalente a 1.º de ESO–, pero fueron mayoritariamente los primeros en recibir clase de Lengua española como segunda lengua extranjera durante dos años en la Enseñanza Secundaria al estar incluida en el currículo de Enseñanza secundaria por la ley 11.161 de 2005; b) *situación comunicativa de contacto con el español*: en la vida académica, en la universidad, con profesores, textos y trabajos de las asignaturas de la carrera y en congresos; en cuanto a la vida personal, escasa búsqueda por Internet de contenidos en español por interés propio.

También el pre-test realizado antes de la investigación –amen del perfil de alumno universitario de Letras Español perteneciente a un campus del interior de Brasil–, abaló, desde el punto de vista lingüístico, la homogeneidad de nuestro corpus, como se puede comprobar en el capítulo de Análisis de datos, ya que los sujetos de la investigación no presentan diferencias significativas en el dominio del español en lo que concierne a las interferencias por ellos producidas.

3.3.2. Muestras de la investigación

En cuanto a la selección de los discursos –segundo proceso de concreción de nuestro corpus– se seleccionaron aquellos que cumplían simultáneamente tres requisitos mínimos y necesarios para el fin de nuestra investigación.

El primero de ellos se basa en que el discurso del alumno en prácticas tendría que constar de tres partes: una parte de presentación, en la que se anuncia el contenido y/o desarrollo de la clase; una parte de explicación del contenido ya sea gramatical, de vocabulario, funcional, cultural, etc.; y una explicación de una actividad o ejercicio a realizar por los alumnos de 4.º de ESO.

En segundo lugar, sabiendo de las dificultades técnicas que sufren los alumnos en prácticas docentes que, con frecuencia, impiden la grabación completa y continuada de los 50 min que comprende una clase de secundaria, –principalmente debido tanto a la falta de memoria en sus teléfonos móviles, así como a los numerosos cortes que realizan en la grabación para evitar que sus alumnos de secundaria se cohiban a la hora de participar en las clases–, se estableció una duración mínima de 20 min de discurso del profesor en prácticas, siempre que se cumpliera el primer requisito.

Y el tercero, y no por ello el menos importante, que la parte hablada en español por parte del alumno en prácticas fuese mayor que la hablada en portugués, condicionado al cumplimiento del primer y del segundo requisito.

3.3.3. Caracterización del evento comunicativo

A continuación, describimos los componentes del hecho o evento comunicativo –clases de prácticas docentes de Lengua española– según los componentes que caracterizan todas las interacciones verbales definidos por Hymes (1972). Estos componentes resumidos por el acrónimo SPEAKING (*Situation, Participants, Ends, Act sequences, Key, Instrumentalities, Norms y Genre*²) son los siguientes en nuestro contexto de investigación:

1) *Situación:*

- a) *Localización espacial y temporal:* las fronteras espaciales externas se refieren a la clase dentro de un instituto; y las internas a la disposición de las mesas y sillas del profesor en prácticas y sus alumnos respectivamente, la pizarra, el ordenador y proyector, etc. Las fronteras temporales externas están delimitadas por el inicio y fin de la clase; las internas, como ya hemos mencionado, son la presentación, explicación de contenido y explicación de una actividad.
- b) *Escena psicosocial:* es la delimitada por los papeles que juegan en el acto comunicativo los integrantes, es decir, el profesor por un lado y los alumnos por otro.

2) *Participantes:* sobre las *características socioculturales, relaciones entre ellos y la constelación de los participantes*. Nos remitimos a la descripción Perfil de los sujetos del corpus, donde especificamos las características de los participantes objeto de esta investigación.

3) *Finalidades:*

- a) Las *metas o productos* resultan de los propios objetivos destinados a esa clase de ELE.

² En este trabajo seguiremos la traducción y descripción de los ocho elementos de Tusón (2015: 73-79).

- b) Estas finalidades son *globales o particulares* dependiendo del punto de vista del profesor se espera que la finalidad sea global, de todos los alumnos de la clase, aunque no siempre sea así para cada participante.

4) *Secuencia de actos*

- a) La *organización y estructura de la interacción* es la que decide el profesor para la estructura de la clase.

- b) La *organización temática* es la dispuesta en el plan de clase del profesor.

5) *Clave*

- a) El *grado de formalidad/informalidad de la interacción* lo determina los propios participantes.

6) *Instrumentos*

- a) El *canal* es auditivo y visual.

- b) La *variedad de habla* es la escogida por los aprendientes de ELE –profesor en prácticas o sus alumnos–, siendo que tanto el profesor como los alumnos son HNN.

- c) *Cinesia y proxemia*: comprende los gestos, posiciones del cuerpo, etc. e, incluso, vocalizaciones o ruidos que se sitúan a medio camino entre los gestos y palabras, como *mm, ajá, ah; amém del control y uso del espacio con intención comunicativa*.

7) *Norma*

- a) Las *normas de interacción* regulan la toma de la palabra, que puede estar marcada por el profesor o por la libertad de intervención que tengan los alumnos.
- b) Las *normas de interpretación* se refieren a las implicaturas, la cortesía, las presuposiciones, que permiten a los participantes realizar procesos de inferencia para interpretar las intenciones de los demás (Tusón, 2015).

8) *Género*

- a) El *tipo de interacción*, el hecho comunicativo que es una clase de LE.
- b) Las *secuencias discursivas* que podemos encontrar en una clase de LE son varias y van a depender del profesor y el transcurso de la clase, según las necesidades de los alumnos.

3.3.4. Configuración del Grupo de Control y Grupo Experimental

Después del doble proceso de concreción de nuestros corpus, este quedó conformado por 16 alumnos. Estos fueron divididos aleatoriamente en dos grupos de ocho alumnos cada uno:

- 1) Grupo de Control (GC): durante los dos meses que duran las prácticas docentes, no recibe ninguna aportación didáctica por parte de la investigación, realiza las prácticas normalmente.
- 2) Grupo Experimental (GE): durante el bimestre de prácticas docentes, reciben las sesiones de intervención didáctica, propuesta de esta investigación.

3.4. Fases de la investigación

El desarrollo de esta investigación se llevó a cabo durante el semestre académico que dura la asignatura de Practicas Supervisadas en Lengua Española III de la licenciatura de Letras español, concretamente, durante el bimestre en el que los alumnos de esta asignatura asumen las clases de secundaria en los institutos de la región.

1) Fase 1: Pre-test.

Tanto los integrantes del GC y del GE participaron del pre-test, a través de la entrega de la grabación de la primera clase impartida en sus prácticas docentes para constatar la Situación Inicial (SI) de cada grupo.

2) Fase 2: Intervención didáctica.

Los integrantes del GE recibieron las sesiones de exposición a *input* –que se explica en el próximo apartado– durante todo el bimestre.

3) Fase 3: Post-test.

Los integrantes de ambos grupos participaron del pos-test, entregando las grabaciones de la última clase que impartieron durante el bimestre que asumieron la clase de Lengua española en los institutos de secundaria, registrando así la Situación Final (SF) de la investigación.

3.5. Intervención didáctica

La intervención didáctica solo se ha aplicado al GE, el cual ha recibido las sesiones de exposición a *input* inteligible teniendo en consideración los factores mencionados en la literatura revisada en el apartado de la Fundamentación teórica: de calidad, estrategias de procesamiento, de intensidad o distribución temporal de exposición, de *output*/

interacción, la atención a la forma e, indirectamente, la exposición al español de estos alumnos en otras asignaturas impartidas en la LE.

1) La calidad de las muestras de la lengua

Las 24 sesiones de exposición a *input* comprensible consistieron en textos orales y escritos en formato de vídeo, meme y foto, extraídos de la realidad del mundo hispanohablante y escogidos cuidadosamente para que abarcasen varias variantes del español e, incluso, el lenguaje de signos en español, contemplando de esta manera lo que concierne la autenticidad de las muestras de lengua ELE.

2) La forma que el aprendiz de una LE procesa el *input*: el *intake*

En cuanto a las estrategias de procesamiento de *input* (VanPatten y Cadierno, 1993), se han contemplado basándonos en dos opciones metodológicas que el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas sugiere: “mediante la exposición directa a enunciados hablados y textos escritos especialmente elegidos en L2 (“material de entrada (*input*) inteligible)” y “mediante la exposición directa a un uso auténtico de L2 de las siguientes:

- a) oyendo conversaciones;
- b) escuchando la radio, grabaciones, etc.;
- c) viendo y escuchando la televisión, vídeos, etc.;
- d) leyendo textos escritos auténticos que no hayan sido manipulados, no adaptados (periódicos, revistas, relatos, novelas, señales y rótulos publicitarios);
- e) participando en conferencias por ordenador, conectados o no a Internet” (Consejo, 2001: 141).

Asimismo, hemos seleccionado los textos según los géneros textuales que el Plan Curricular del Instituto Cervantes (2008: 329-331) asigna a los niveles B2-C1 establecidos por el MCERL, en los cuales se encuadran nuestros sujetos de la investigación; estos son: anécdotas, anuncios publicitarios en la televisión, conversaciones telefónicas, chistes, entrevistas, informativos, canciones, noticias, películas, cuentos, mensajes breves en fotos virtuales, poemas, instrucciones, entre otros. Se le ha dado un peso fundamental a los textos procedentes de obras literarias de diversos géneros, dada su repercusión en el aprendizaje de ELE (Rienda, 2014b).

3) La intensidad o distribución temporal de exposición al *input*

Atendiendo a la intensidad y distribución temporal de exposición al *input* (Serrano, 2007) y (Semino, 2005), se seleccionaron materiales auténticos de entre 5 y 10 min de duración y distribuidos en tres sesiones semanales, concretamente los martes, jueves y sábado. En la primera de las sesiones que coincidía con el fin de semana se compartió una película/documental (Vídeo 18), con una duración más larga; sin embargo, esta práctica, que pretendía extenderse a las sesiones de los sábados por disponer de más tiempo disponible, debido a su mala acogida se descartó. Esto podría ser reflejo, no solo del carácter inmediatista de la generación actual, sino también de la posible falta de atención a la intensidad de la exposición a *input*, colocándose así este factor como el factor respecto al *intake* que son capaces de almacenar.

4) El papel de la interacción y del *output*

Cada sesión –vídeo, meme, foto– fue distribuida a través de un grupo de la red social Facebook creado para la investigación y contenía en su publicación: un pequeño mensaje introduciendo el contenido de la sesión y una pregunta de opinión sobre el asunto que trataba. Con esto se ha pretendido no solo contextualizar la sesión –presentando el tema y tipo de contenido audiovisual que se estaba publicando– sino también promover la interacción al preguntarles por su opinión o experiencias personales. Esta interacción promueve una de las actividades sugeridas por Swain (1995), las afectivas, ya que se enmarcan en el ámbito de la opinión

personal reforzando así el protagonismo de los alumnos. La interacción que por su parte defiende Long (1996), es la promovida entre HN y HNN, concretamente el caso de nuestro contexto por ser la investigadora, hablante nativa, y los sujetos de la investigación, no nativos de español. Esta situación redundante, por su parte, en las sugerencias metodológicas para la enseñanza y aprendizaje de LE que señala el MCERL al referirse a actividades realizadas “mediante la participación directa en interacciones comunicativas auténticas en L2: por ejemplo, una conversación con un interlocutor competente” (Consejo, 2001: 142), conversación esta a través del intercambio de comentarios por la red social Facebook.

5) La atención a la forma (gramática)

Respecto a la atención a los aspectos gramaticales que los participantes del GE pudieron tener, se facilitaron de forma inductiva, dado que no había un propósito gramatical explícito en las sesiones de exposición a *input*. No obstante, se escogieron muestras de la lengua con contextos que implicase el uso de contenidos susceptibles de interferencias; algunos de los materiales audiovisuales propuestos estaban acompañados por subtítulos facilitando la observación de la forma; y se elaboraron preguntas en los comentarios que introducían las sesiones que inducían también al uso de estos mismos contenidos contrastivos entre la LM y la LO en la interacción.

6) La extensión de esta *exposición al input* a otras áreas del conocimiento (AICLE).

La extensión de esta *exposición al input* a otras áreas del conocimiento es de forma indirecta, ya que se sobreentiende que dentro del contexto de la universidad recibirían *input* en español dentro de las otras asignaturas de la carrera.

Por otra parte, Amo y Saiz (2000: 58) defienden “la construcción de un saber educativo por medio de la transposición didáctica de los presupuestos epistemológicos sobre los que se asienta el universo científico audiovisual”, proposición sobre la que se asienta el canal y los materiales utilizados en nuestra intervención didáctica que relatamos a continuación. De esta manera queremos evidenciar la gran importancia de elección del

canal a través del cual se han realizado las sesiones de exposición a *input*, porque como afirma Péres (2007: 50): “el profesor debe traer a clase situaciones que se aproximen del mundo real y que exijan desempeños direccionados a la cultura en la cual el aprendiz está inserido o vaya a inserirse”. Por un lado, es obvia la omnipresencia de las nuevas tecnologías de la información y comunicación (TIC) en los días de hoy y, más común todavía, son las nuevas formas de socializarse, destacándose especialmente las redes sociales, como es el caso del Facebook en Brasil, la red social más utilizada con 127 millones de usuarios en una población de 208 millones de habitantes. Por otro lado, dicha elección fue una provocación, dado el poco uso que los sujetos manifestaron que hacen de las TIC para tener el contacto con el español. Creemos que debemos aprovechar la facilidad de acceso a materiales auténticos del mundo hispanohablante que nos proporcionan las TIC para, en este caso, abrir caminos a dichos sujetos, que posibiliten la adquisición de consciencia y autonomía de su aprendizaje que multipliquen nuestra labor como profesores de ELE. En este sentido, coincidimos con el aprendizaje desarrollador descrito por Villoria *et al.*, que

garantiza que el individuo se apropie activa y creadoramente de la cultura, propiciando el desarrollo de un autoperfeccionamiento constante de su autonomía y autodeterminación, en íntima conexión con los procesos de socialización, compromiso y responsabilidad social (Villoria *et al.*, 2008: 62).

De entre los tres requisitos que sugiere Castellanos, D., Castellanos, B., Liviana, M. J. y Silverio, M. (2001) para que tenga lugar dicho aprendizaje, destacamos el que perseguimos con nuestra intervención didáctica, que en este caso es el de “desarrollar la capacidad para realizar aprendizajes a lo largo de toda la vida a partir del dominio de habilidades y estrategias para aprender a aprender y de la necesidad de una autoeducación constante”.

No obstante, aún basando nuestra propuesta didáctica en los actuales medios tecnológicos, consideramos esencial que dentro dicha formación continuada de los (futuros) profesores de ELE debe estar incluido el uso sistemático de las bibliotecas para la consulta de obras especializadas en la lengua y la literatura del español. A partir de este uso sistemático de las bibliotecas –también digitales-, el profesor podrá

desempeñar su labor docente con eficacia y, así inculcar dicho uso como costumbre en el alumnado (Borda, 2004).

En conclusión, el eje de esta investigación se basa en una propuesta didáctica que desarrolle la adquisición de las competencias lingüísticas por parte de los futuros profesores y su autonomía, como J. M. del Amo defiende: “La sociedad del presente siglo está demandando a la universidad la formación de ciudadanos autónomos y profesionales competentes, capaces de aprender en distintos momentos de su vida y de responder ante situaciones nuevas y distintas” (Amo *et al.*, 2011: 382).

3.5.1. Materiales utilizados en las sesiones de exposición a input

A continuación, presentamos los contenidos de las 24 sesiones de exposición a *input* comprensible que se elaboraron para esta investigación a través de una breve descripción –características lingüísticas, asunto, formato–; la fuente; la duración; y el comentario dirigido a los integrantes del GE.

Vídeo 1

Descripción: vídeo "12 Cosas extrañas que hacían nuestros ancestros" sobre costumbres antiguas de higiene, mortuorias, de moda, etc. de todo el mundo. Audio en español latino y parcialmente subtulado en español.

Fuente:

www.youtube.com/watch?v=DVf9vbHf1fs&fbclid=IwAR35oFDecVYFsQdoHJqb7R96bJYw4SHWSBmN_MOqdBkO-0Zr9Feh-HwGhc0




Duración: 08 min 30 s

Comentario: "12 Cosas extrañas que hacían nuestros ancestros", es bastante sorprendente... ¿Cuál de las 12 cosas te ha llamado más la atención? 😊👂³




Vídeo 2

Descripción: cortometraje argentino protagonizado por Fabio Posca y China Zorrilla, “Sueños”, subtulado en español.

³ A pesar de que este formato no acepta la reproducción de los emoticonos, se han dejado para constatar la importancia que tienen dentro del intercambio comunicativo en este contexto.

Fuente: www.youtube.com/watch?v=rQ8l8w7InM&fbclid=IwAR3uU6TCnmV4IOQBphqK41NJJ4IyEDtMvg1LxVAjQUGPH6B22B4KLtZnHA
Duración: 10 min 2 s
Comentario: Un maravilloso cortometraje llamado "Sueños"... quiero que sueñen   y compartan en los comentarios un sueño que quieran para vuestra vida!!!  .

Vídeo 3

Descripción: es una recopilación de 20 imágenes –fotos de carteles, señales de tráfico, avisos, en casi todos los casos con texto– acompañados de comentarios jocosos.
Fuente: genial.guru/admiracion-humor/20-anuncios-que-desconciertan-y-divierten-a-la-vez-452860/?fbclid=IwAR0o8o6eMRzNDR7RRISkFVIHlvtWYgSpEaAnfX0BwiobOXT1ywSWtOpU4xE
Duración: (20 imágenes)
Comentario: No hay nada mejor que terminar el fin de semana con un poco de humor... el canal "Genial" tiene cada cosa...    Para mí la mejor es la #1, y ¿para vosotros?

Vídeo 4

Descripción: reportaje de vídeo explicativo sobre los altercados del 1 de octubre en Cataluña. Vídeo de la historia de Cataluña hasta el 1 de octubre de 2017 con algunas declaraciones de personas de diferentes ámbitos.
Fuente: www.youtube.com/watch?v=0MdruaTWayg
Duración: 08 min 15 s
Comentario: Ayer fue un día de prueba para la democracia: se celebró el Referéndum para votar la independencia de Cataluña, en España, con intervención en las calles de la policía para impedirla. Para entenderlo mejor, tenemos que conocer la historia... y usar los medios de comunicación alternativos que nos ofrecen periodistas independientes. ¡Os animo a investigar y formar vuestra propia opinión! (algunas páginas: Play Ground, Spanish Revolution, Crazy World).

Vídeo 5

Descripción: “El derecho al delirio” del uruguayo Eduardo Galeano, pequeño relato leído por el autor acompañado por imágenes y subtítulos en español.
Fuente: www.facebook.com/SpanishRevolution/videos/1020988677989933/
Duración: 04 min 19 s
Comentario: Eduardo Galeano, escritor y "filósofo" uruguayo: "¿Qué tal si deliramos por un ratito?, ¿qué tal si clavamos los ojos más allá de la infamia para adivinar otro mundo posible?...". ¿Qué te gustaría cambiar de tu entorno más cercano?

Vídeo 6

Descripción: ronda de preguntas de un programa de televisión mejicano, *Pequeños Gigantes*, formato de concurso de talentos, cuyos concursantes son niños.

Fuente: [/www.youtube.com/watch?v=cF-V-COdSHQ](http://www.youtube.com/watch?v=cF-V-COdSHQ)

Duración: 4 min 44 s

Comentario: ¡Los niños son geniales! Aquí tenéis un concurso mejicano ¡¡¡más que divertido!!! 😊❤️😊❤️😊 ¿Podéis compartir con nosotros alguna historia divertida que hayáis vivido con un/a niño/a? 🙏🙏🙏

Vídeo 7

Descripción: el actor argentino Ricardo Darín declama el poema de Pablo Neruda “Queda prohibido”.

Fuente:

www.youtube.com/watch?v=CR9WtgX9aPw&fbclid=IwAR0hztHNweJgXirKwygQB_u6i9u2Db-u7u19fbLgkI6KsoPj-ffDOyPdBcQ

Duración: 03 min 01 s

Comentario: En tiempos tan difíciles, unas palabras sabias... disfrutad de las palabras del gran actor Ricardo Darín. ¿Cuál os ha gustado más?

Vídeo 8

Descripción: vídeo grabado por un chico canario que discurre sobre las variedades del español y defiende esa diversidad como identidad propia de cada pueblo. El discurso se caracteriza por estar pronunciado a una velocidad mayor que la normal.

Fuente: www.facebook.com/eurodicas/videos/1925011797758823/

Duración: 1min 01 s

Comentario: Para celebrar el día de la Hispanidad mi vena de lingüista me obliga a compartir este bellissimo mensaje, aunque declamado de forma tan divertida... ¿Habéis conseguido entender algo? ¡Seguro que sí!

Vídeo 9

Descripción: selección de 15 memes en tono de humor sobre la profesión de profesor.

Fuente:

www.google.com/search?biw=1600&bih=789&tbm=isch&sa=1&ei=zXtYXPq6EJHDIwTe5qHwCw&q=memes+del+dia+del+profesor&oq=memes+del+dia+del+profesor&gs_l=img.3...0.0.45073...0.0..0.0.0.....1.....gws-wiz-img.DeceCP1548

Duración: - min – s

Comentario: ¡¡¡Feliz día del profesor a todos!!! Quiero ver cuál os gusta más, colocad un ❤️ en aquellas que más os gusten, a ver la que sale ganadora!

Vídeo 10

Descripción: sección de un programa <i>late night</i> de televisión, llamado <i>Late Motiv</i> , en la que los telespectadores mandan consultas de toda índole por audio, vídeo y escritas a un humorista, Berto Romero, quien responde con sugerencias y consejos en clave de humor.
Fuente: www.youtube.com/watch?v=cOHcCZgK5dM&t=118s&fbclid=IwAR0mAcLGI4xK9h5TfvN-kQVYBfMfQUHudNlxSVJ8Fm25sNPzKw_upBCjlkQ
Duración: 16 min 07 s
Comentario: Esta es una sección de un programa de televisión, <i>Late Motiv</i> , sobre consultas que el público hace al cómico Berto Romero. ¿Cuál es el mejor consejo que da Berto según tu opinión?

Vídeo 11

Descripción: videoclip de la canción de grupo música puertorriqueño Calle 13, titulada <i>Latinoamérica</i> . El inicio de la canción es una presentación radiofónica de la canción en quechua hablado en Cuzco, Perú.
Fuente: www.youtube.com/watch?v=DkFJE8ZdeG8&fbclid=IwAR3gtulNibWHwMAcf1Kij8oK40dCtoyGxmxk4YF300E1B885fYEbHZVOWhk
Duración: 5 min 41 s
Comentario: Calle 13 es un grupo de música de Puerto Rico que triunfó con el estilo musical <i>reggeaton</i> , y después se diversificó musicalmente, aunque lo que les caracteriza es su carácter reivindicativo, ¡espero que os guste la canción!

Vídeo 12

Descripción: vídeo de la página de Facebook El muro de los idiomas, con una persona mostrando con el lenguaje de signos como se dicen algunas frases y expresiones básicas en español en una mitad de la pantalla y en inglés en la otra. Con subtítulos en ambas lenguas.
Fuente: www.facebook.com/murodelosidiomas/videos/1877228532317988/
Duración: 3 min 10 s
Comentario: El lenguaje de signos en cada lengua es diferente, aquí tenéis algunas frases básicas en español.

Vídeo 13

Descripción: vídeo hecho por un <i>youtuber</i> aprendiente de español cuya lengua materna es inglesa, quien explica dificultades de aprender el español como la pronunciación de alguna letra, las jergas, la velocidad al hablar, tiempos verbales, etc.
Fuente: www.youtube.com/watch?v=UKKIkPda4GY
Duración: 4 min 37 s
Comentario: Seguro que habéis sentido alguna vez las mismas cosas que comenta este chico que estudia español hace un año... ¿Cuál de ellas (u otras) pensáis que son las más características?

Vídeo 14

Descripción: vídeo tutorial de cómo maquillarse para la noche de Halloween con instrucciones de paso a paso. Variedad del español de Méjico.
Fuente: www.youtube.com/watch?v=wqrG02IIbx8&fbclid=IwAR33Zbor1cB_k2C-rdC0UZJfP2CF80DAeQJA2MwdOIGcBjnVGHpDtPC2YUY
Duración: 4 min 44 s
Comentario: El día de los muertos está muy cerca, así os dejo una sugerencia de disfraz, para hombre y para mujer para quedar ¡¡¡fantasmagóricos!!! ¿Qué disfraces ya habéis utilizado en este día?

Vídeo 15

Descripción: entrevista a la escritora nicaragüense Gioconda Belli sobre el libro <i>El país de las mujeres</i> y la figura de la mujer en la sociedad.
Fuente: www.youtube.com/watch?v=7TYdDalnzCU&fbclid=IwAR1PhkneaOCSCHlmRhVb7r2QPYe24QGxbrpEmfdHFThFOFBaliWb-6IkkfU
Duración: 11 min 22 s
Comentario: Una antigua entrevista con la genial escritora Gioconda Belli, sobre una novela increíble, hablan sobre un tema más que actual. Os recomiendo, en especial, su poesía revolucionaria, feminista e irónica.

Vídeo 16

Descripción: vídeo-reportaje de la página de Facebook Playground, medio de comunicación alternativo, sobre las mujeres sin techo de Detroit que participan de un programa de creación de joyas a partir de muros resquebrajados de grafitis. Soporte de imágenes y narración escrita.
Fuente: www.facebook.com/PlayGroundMag/videos/1758864677486734/
Duración: 1min 31 s
Comentario: Como dijo Eduardo Galeano: "Personas pequeñas, en lugares pequeños haciendo cosas pequeñas, pueden cambiar el mundo". ¿Conocéis iniciativas parecidas?

Vídeo 17

Descripción: vídeo-documental de la página de Facebook de la revista E Ter Magazine sobre La Catrina creada por José Guadalupe Posada como imagen de la crítica social que retrata la miseria y hoy es la actual imagen de la mejicanidad. Soporte de imágenes y narración escrita.
Fuente: www.facebook.com/etermagazine/videos/1110347092429954/
Duración: 1min 34 s
Comentario: ¡Feliz día de los difuntos y de todos los santos! Así de alegre lo celebran en Méjico el día de los muertos y su icono es la Catrina, pero su origen trae cola...; ¿qué os ha parecido?, ¿qué pensáis de la forma de la que los mejicanos celebran este día?

Vídeo 18

Descripción: “La educación prohibida” película-documental que discurre sobre los inicios de la educación hasta nuestros días y plantea los paradigmas de ser un educador y no tan solo un profesor. Intervienen profesionales de la educación de varios países de habla española.
Fuente: www.youtube.com/watch?v=BPME2GHBe9s&fbclid=IwAR1t7-TumUYdX7u47V6bqoxYAn62MRxYXTY3-eiPEtZXYWtij8CN4RmUJ6M
Duración: 2 h 25 min
Comentario: Esta película-documental (imperdible para profesores-educadores) nos trae reflexiones ¡tan actuales! ¿Cuál os parece más relevante?

Vídeo 19

Descripción: reportaje de un mexicano que inventa máquina que crea gasolina a partir de desechos plásticos y lo amenazan de muerte. La particularidad de este vídeo es que está hablado por un lector artificial, lo que incide en la falta de entonación.
Fuente: www.youtube.com/watch?v=OYI5n9OPFLM
Duración: 3 h 44 min
Comentario: ¡¡¡Esta es una maravillosa noticia, ojalá que consiga llevarse adelante!!! El vídeo está leído con el micrófono de google, ¿observáis alguna dificultad para entenderlo por no ser una voz humana?

Vídeo 20

Descripción: el Dr. Rodolfo Llinás, neurocientífico, colombiano, habla sobre la educación y su relevancia de cara al individuo y a la sociedad.
Fuente: www.youtube.com/watch?v=6mNMMygfGVlk
Duración: 1 min 26 s
Comentario: Creo que este vídeo no necesita comentarios (míos), lo dice todo, espero que os haga pensar...

Vídeo 21

Descripción: conjunto de declaraciones de <i>El País digital</i> sobre afrodescendientes españoles que cuestionan el concepto de racismo en nuestros días.
Fuente: elpais.com/elpais/2017/11/06/planeta_futuro/1509973183_806384.html?id_externo_rsoc=FB_C_M
Duración: 4 min 28 s
Comentario: Un evento realizado en Madrid para reflexionar un poco sobre el racismo y ponernos en la piel de los otros..., ¿qué os parece lo que habéis oído?

Vídeo 22

Descripción: sketch de Los Simuladores (2002-2004, Argentina), creado por Damián Szifron sobre el consumismo, subtulado.
Fuente: www.youtube.com/watch?v=5KUB05mj_Ns

Duración: 2 min 54 s
Comentario: Si miramos a nuestro alrededor, el mundo está un caos, pero ¿¿¿todo ese caos es real o también hay algo que es promovido por parte de la sociedad intencionalmente???

Vídeo 23

Descripción: selección de los 10 anuncios publicitarios más vistos en televisión en 2017.
Fuente: www.youtube.com/watch?v=5bY6ErtklcY&t=56s
Duración: 6 min 19 s
Comentario: Aquí tenéis los 10 anuncios más vistos en 2017; ¿cuál os ha parecido interesantes y por qué?

Vídeo 24

Descripción: selección de 10 intervenciones del ex-presidente uruguayo Pepe Mujica sobre las 10 reglas para el éxito: la felicidad, vuélvete a levantar, vive sin odio, vive ligero de equipaje, compromiso, adversidad, compañerismo, educa tu mente, nadie es más que nadie, cuida la vida.
Fuente: www.youtube.com/watch?v=Ld3DYhAAWaU&fbclid=IwAR2EbiR9JOxe8m_wQ7-zK7_Bo6870B8ed64Nbg_NTaJi_fc1B93s9pvSt8
Duración: 15 min 26 s
Comentario: Quiero regalaros la gran sabiduría de Pepe Mujica hablando sobre la vida como despedida, con todo mi cariño.

3.6. Transcripción de las interferencias

Siguiendo las orientaciones de Tusón (2015) sobre los registros de datos y metodología de análisis de las transcripciones, se tomaron una serie de decisiones teóricas y metodológicas, ya que ninguna de las propuestas consultadas contemplaban las características requeridas en nuestra investigación. Por ello, elaboramos nuestra propia propuesta de simbología de transcripción adecuándola a nuestras necesidades para poder realizar el proceso de descripción y análisis de las interferencias en los discursos de los alumnos brasileños de Letras Español. En los dos siguientes apartados, se presentan la estructura, y la catalogación y codificación de las interferencias de las transcripciones.

3.6.1. Estructura de las transcripciones

Las transcripciones realizadas –muestras de esta investigación– se limitaron al discurso oral emitido por el profesor en prácticas, que a su vez es alumno de Letras Español, ya que nuestro estudio se centra en la competencia oral del futuro profesor de ELE, y no en la de sus alumnos de secundaria (AS). Por eso, las intervenciones orales que realizan los AS, se han reflejado en las transcripciones con el mismo símbolo escogido para las pausas –para pausas cortas “(...)”, para pausas largas “[...]”–; la única diferencia es que cuando la pausa la realiza el profesor en prácticas el color de la fuente es en rojo (ver apartado Nivel discursivo) y cuando se refiere a una intervención de uno o varios AS el color de la fuente es verde. Por ejemplo: “Entonces, ¿alguna duda? (...) Pues pueden empezar.”, (se sobreentiende que un AS ha respondido que “no”, por ejemplo).

Para realizar las transcripciones de los discursos emitidos por los sujetos de nuestro corpus, se utilizó el programa Word, asimismo para señalar y distinguir las diversas interferencias en los discursos, se seleccionaron, entre la gama de modificación de fuente del Word –color de fuente, color de resalto del texto, subrayado, cursiva, negrita, etc.– una serie de marcaciones específicas (véase Anexo 2) para distinguir cada interferencia. El motivo de las marcaciones fue para facilitar la visualización de las mismas, así como para ayudar a la hora de la contabilización.

Aparte de las marcaciones de las interferencias, se establecieron cuatro marcaciones extrainterferenciales para un mejor manejo e identificación de elementos en los discursos, son ellos:

- 1) Título del discurso: está compuesto por cuatro elementos:
 - a) *Transcripción*: para identificar que es la transcripción realizada de la grabación, sea vídeo o audio, de la clase impartida por el alumno en prácticas docentes.
 - b) *Clase 1/Clase 2*: para referirse a la primera clase de las prácticas docentes o a la última clase impartida respectivamente.

- c) *A n.º*: para identificar a cada uno de los ocho alumnos en prácticas dentro de cada grupo –GC y GE–, por ejemplo; A1, A2, A3, etc.
- d) *GE/GC – SI/SF*: para discriminar el grupo, sea GE sea GC, al que pertenece el discurso de ese alumno y la fase, sea SI sea SF, a la que pertenece dicho discurso.

Por ejemplo: *Transcripción: Clase 1 – A8 – GE SI*

- 2) Tratamiento del discurso: los alumnos en prácticas docentes han escogido libremente tutear o tratar de usted a sus alumnos durante las clases impartidas. El tratamiento formal o informal es un aspecto que se hace necesario dejar reflejado en la transcripción a causa de algunas de las interferencias morfológicas, sintácticas e incorrecciones discursivas que se explican más adelante. Por eso, después de una primera audición de las grabaciones, se establece el tratamiento usado, sea por la primera constatación del uso de uno de los tratamientos, o en caso del mayor uso de uno de ellos, formal o informal, a pesar de contradecir la primera constatación. Para ello, se ha colocado el tratamiento después del título de esta manera, por ejemplo: *(El alumno en prácticas docentes trata formal a sus alumnos)*.
- 3) Grabaciones: en el caso de que el alumnos en prácticas haya grabado su clase en más de una parte –sea por cuestiones técnicas, sea por otro motivo– se señalan estas partes en las transcripciones, así: *Vídeo 1, Vídeo 2, ...; Audio 1, Audio 2, etc.* En estos casos las referencias al tiempo –que se explican a continuación– recomienzan la contabilización en cada parte.
- 4) Tiempo: para medir temporalmente los discursos orales de los sujetos de nuestra investigación se han dividido –las intervenciones que el profesor en prácticas realiza– en periodos como máximo de cinco minutos, señalando los minutos y segundos de la grabación de inicio y fin de cada intervención.

- 5) Acotaciones: los paréntesis en cursiva presentes a lo largo de las transcripciones sirven para explicar algún aspecto del desarrollo de la clase necesario para entender el contexto del discurso oral. Algunas de esas acotaciones son:
- a) (*incomprensible*): cuando ruidos externos a los participantes de la clase –sonidos de automóviles de la calle, el ruido del aire acondicionado o del ventilador, el timbre de la escuela, etc.– o de los propios participantes de la clase –alboroto de los alumnos, el tono bajo o la precaria dicción del docente en prácticas, etc.– impiden la comprensión de lo emitido por nuestro sujeto de la investigación.
 - b) (*pasar la lista de presencia*): cuando hay un espacio de tiempo sin discurso porque se está pasando la lista de clase y no se han transcrito los nombres de la lista de clase cuando el docente pasa la lista.
 - c) (*emisión del audio/vídeo*): cuando hay un espacio de tiempo sin discurso porque se está emitiendo un audio o vídeo como parte de alguna actividad en clase.

Como ya se ha mencionado, se ha optado por señalar cada interferencia –sea palabra, grupo de palabras o letras– con un tipo de modificación de fuente que las pudiese delimitar; además se ha añadido al final de cada interferencia detectada un código elaborado para cada interferencia. La nomenclatura de este código está compuesta por dos letras (L) y dos números (n.º) colocados intercaladamente de esta manera: *LnºLnº*:

- 1) La primera letra corresponde al nivel lingüístico siendo: *F* para el nivel fonético; *M* para el nivel morfológico, *S* para el nivel sintáctico, *L* para el nivel léxico y *D* para el nivel discursivo.
- 2) El número que sigue a la primera letra corresponde a cada uno de los subniveles que componen ese nivel.

- 3) La segunda letra, *I* corresponde a la palabra interferencia o *In.* para las incorrecciones, exclusivamente en el caso del nivel discursivo.
- 4) El último número del código organiza las interferencias dentro de cada subnivel. Un ejemplo de estos códigos sería: *M3I2*. Estos niveles, subniveles e interferencias/incorrecciones se describen contrastivamente, a continuación.

A continuación, se describen las interferencias analizadas en esta investigación, tanto desde el punto de vista lingüístico como la forma que se ha utilizado en las transcripciones para señalar cada una de ellas (marcación). Hemos de señalar que, aunque cada interferencia tiene su propia marcación gráfica, como es lógico, en ocasiones, las interferencias se superponen en una misma palabra. Por eso, en ocasiones se mezclan las marcaciones desde un punto de vista gráfico, pero están claramente definidas gracias a los códigos ya mencionados que siguen a cada interferencia.

3.6.2. *Catalogación y codificación de las interferencias en las transcripciones*

Santos Gargallo (2008: 396) define el error como “aquellos rasgos de la producción lingüística de un hablante no nativo que se alejan de la norma culta de la lengua meta y que podrían obstaculizar una actuación lingüística adecuada y/o correcta en una determinada situación de comunicación intercultural [...]”. Si entendemos el error como interferencia en nuestra investigación, que por influencia de la LM de los sujetos del corpus sufre una desviación de la norma de la lengua meta, debemos tener en cuenta que esta definición acarrea un problema esencial para nuestro caso en particular. Este es, como bien plantea Ellis (1994) y Moreno Fernández (1997), qué variedad de lengua meta debe considerarse como la norma. En este caso trabajamos con la variedad del español centro peninsular, ya que es la que posee la investigadora y, en el caso del portugués, la variedad brasileña nordestina, que es la de nuestro corpus.

Queremos dejar constancia que utilizar las interferencias y, a su vez, su clasificación más normativa –interferencias fonéticas, morfológicas, sintácticas, léxicas y discursivas– como termómetro de los efectos que puedan tener la exposición de los

alumnos brasileños en prácticas de ELE a *input* real en español no tiene una intención “punitiva” o reduccionista a lo que el error se refiere. Por lo contrario, se pretende usar esta división como microscopio que nos permita observar cómo dichas interferencias reaccionan en cada forma lingüística y poder percibir la influencia que el contacto con la LE tiene en grado y medida en ellas. Como afirma Gómez Torrego (2015: 3), “[...] la Normativa no se entiende como una mera lista de preceptos o imposiciones, sino como una ayuda más en la profundización del funcionamiento de la lengua”, en este caso de la LE, concretamente, el aprendizaje de español por parte de brasileños.

Por todo ello, en primer lugar, nos hemos servido de los niveles lingüísticos para poder dotar de estructura a nuestro análisis de datos y, en segundo, este estudio no pretende hacer un análisis pormenorizado de los aspectos gramaticales en sí, sino que hemos ahondado en los entresijos de la gramática española y portuguesa de Brasil para poder delimitar cada interferencia de forma que se justificasen los efectos de nuestra propuesta didáctica.

3.6.2.1. Nivel fonético

La fonética definida por el Diccionario de la Real Academia Española es la “parte de la gramática que estudia los mecanismos de producción, transmisión y percepción de la señal sonora que constituye el habla” (RAE, 2014). Por eso, la estructura de este nivel se compone por los componentes fónicos: fonemas vocálicos y consonánticos y sus articulaciones, la acentuación y la entonación, aspectos fónicos estos que presentan divergencias entre las dos lenguas de estudio. Andrade Neta (2007) afirma que “este suele ser el nivel que diferencia al hablante nativo de determinada lengua del hablante extranjero”.

El Alfabeto Fonético Internacional (AFI o IPA en inglés) fue creado por el fonetista Henry Sweet en 1877 para poder representar de forma gráfica todos los sonidos de las lenguas del mundo y así poder estudiar las características fonéticas de cada lengua. Aunque Tomás Navarro Tomás publicó, en 1915 en la *Revista de Filología Española* (RFE), un alfabeto adaptando el AFI a las peculiaridades de la lengua española, en esta

investigación hemos optado por utilizar el AFI para que este nos permita hacer un análisis contrastivo con el portugués.

3.6.2.1.1. Subnivel F1-Nasalización de vocales

El proceso de nasalización se produce cuando la expulsión del aire se produce, en mayor o menor medida por las cavidades nasales al pronunciar un sonido normalmente oral con el velo del paladar bajado. Este fenómeno se produce por un proceso asimilatorio que puede dar lugar a dos fonemas diferenciados –pares mínimos–, como es el caso del portugués, o al mismo fonema cuya articulación posee una diferenciación silábica por estar entre dos sonidos nasales o entre pausa y nasal, dando lugar a vocales oronasales (Padilla, 2015), caso del español.

De acuerdo con la clasificación de las vocales que hace Bechara, se puede deducir que, partiendo de las diferentes articulaciones de las mismas, variedad vocálica es mayor en portugués. En la siguiente figura, se puede constatar la oposición entre las vocales orales y nasales en portugués (3).

VOCALES	1) <i>En cuanto a la zona de articulación.....</i>	anteriores: /é/, /ê/, /i/ media: /a/ posteriores: /ó/, /ô/, /u/
	2) <i>En cuanto al timbre.....</i>	abiertas: /a/, /é/, /ó/ cerradas: /ê/, /ô/, /i/, /u/
	3) <i>En cuanto al papel de las cavidades bucal y nasal.....</i>	orales: /a/, /é/, /ê/, /i/, /ó/, /ô/, /u/ nasales: /ã/, /ẽ/, /ĩ/, /õ/, /ũ/
	4) <i>En cuanto a la intensidad.....</i>	tónicas átonas
	5) <i>En cuanto a la elevación de la lengua.....</i>	baja: /a/ media: /é/, /ó/, /ê/, /ô/ altas: /i/, /u/

Figura 9 - Cuadro de la clasificación de las vocales en portugués brasileño de Bechara (2015: 67)

Cunha y Cintra destacan que la diferencia existente entre las vocales orales y las nasales en portugués reside en

la gran importancia en la producción y caracterización de las vocales, desde el punto de vista articulatorio, la posición del velo del paladar durante el paso de la corriente del aire al expirarlo. Si, durante su paso, el velo del paladar está levantado contra la pared posterior de la faringe, las vocales que se producen son orales: [i], [ε], [e], [a], [ɔ], [o], [u]⁴. Si, por lo contrario, el paso del aire se da con el velo del paladar bajado, una parte de esta corriente espiratoria resonará en la cavidad nasal y las vocales producidas serán nasales: [ĩ], [ẽ], [ã], [õ], [ũ] (Cunha y Cintra, 2013: 48-50).

Podemos concluir que, en portugués, tanto de Brasil como de Portugal, además de las siete vocales orales, existen cinco vocales nasales (*ibídem*):

	Anteriores o palatales	Media o central	Posterior o velares	
Cerradas	[ĩ]		[ũ]	+ altas
Semi-cerradas	[ẽ]	[ã]	[õ]	- altas - bajas
	- posteriores - redondeadas	+ anteriores - redondeadas	+ anteriores + redondeadas	

Figura 10 - Cuadro de la clasificación de las vocales nasales en portugués brasileño de Cunha y Cintra (2013: 50)

Bechara (2015: 96) clasifica las posiciones en las que se produce nasalización en portugués en las siguientes situaciones:

- 1) Las vocales nasales se representan al final de los vocablos por *ã* (*ãs*), *im* (*ins*), *om* (*ons*), *um* (*uns*): *afã*, *cãs*, *flautim*, *folhetins*, *semitom*, *tons*, *tutum*, *zum-zuns*, etc.
- 2) La *ã* puede encontrarse en la sílaba tónica, pretónica o átona: *ãatá*, *cristãmente*, *irmãmente*, *maçã*, *manhãzinha*, *órfã*, *romãzerira*, etc.

⁴ Diferenciación contrastiva entre el portugués y el español que se recoge en este nivel fonético en próximos subniveles.

- 3) Cuando estas vocales son iniciales o medias, la nasalidad se expresa por la *m* antes de *b* o *p*, y por la *n* antes de cualquier consonante: *ambos*, *campo*, *contudo*, *enfim*, *enquanto*, *homenzinho*, *nuvezinha*, *vintezinho*, etc.
- 4) Los diptongos nasales se escriben así: *ãe*, *ãi*, *ão*, *am*, *em*, *en(s)*, *õe*, *ui* (pronunciada *ũi*): *mãe*, *pães*, *cãibra*, *acórdão*, *irmão*, *leãozinho*, *amam*, *bem*, *bens*, *devem*, *põe*, *repões*, *muito*, etc.

Bassols e Israel (2014: 49-50) señalan que la “nasalización de las vocales es un proceso categórico en el portugués de Brasil, aunque la nasal pertenezca o no a la misma sílaba de la vocal nasalizada: c[ã]ma, m[ẽ]nte, t[ĩ]mbre, c[õ]nde, m[ũ]ndo”.

Los estudiantes brasileños cuando aprenden español tienen la tendencia a transferir esta nasalización para la LE en todos los casos. Mientras que, en español, según Quilis (2005 *apud ibidem*), la nasalización solo se realiza en dos casos: cuando la vocal está entre dos consonantes nasales –en la misma sílaba o en sílabas diferentes–, y cuando la vocal se encuentra después de pausa y antes de consonante nasal. Sin embargo, es importante destacar que el grado de nasalización en español se hace casi imperceptible en comparación con el portugués.

En esta investigación nos basamos en esta diferenciación –nasalización sutil en el caso de la correcta articulación española, comparado con la nasalización plena, considerada como interferencia– en este subnivel, *F1-Nasalización de vocales*, cuando la vocal se encuentra en contacto con consonantes nasales, es decir seguidas por <n>, <m> ó <ñ>, pertenezca a la misma sílaba o no. Basándonos en esta diferenciación podemos observar las siguientes interferencias:

Marcación: color de fuente rojo y uso de la virgulilla “~” en la vocal interferida.

- 11. [ã]⁵

Nasalización de la <a>.

Por ejemplo:

Portugués	Español
<i>Cansar</i> – c[ã]nsar	Cansar – c[a]nsar
Marcación de la interferencia en la producción oral	
Tãmbién(F111) podemos decirlo así.	

- 12-[ẽ]⁶

Nasalización de la <e>.

Por ejemplo:

Portugués	Español
<i>Normalmente</i> – normalm[ẽ]nte	Normalmente – normalm[e]nte
Marcación de la interferencia en la producción oral	
Ten~emos(F112) que ponernos en parejas.	

- 13-[ĩ]⁷

Nasalización de la <i>.

Por ejemplo:

⁵ En adelante, denominaremos a las interferencias *F1-Nasalización de vocales 11-[ã]*, tan solo F111.

⁶ En adelante, denominaremos a las interferencias *F1-Nasalización de vocales 12-[ẽ]*, tan solo F112.

⁷ En adelante, denominaremos a las interferencias *F1-Nasalización de vocales 13-[ĩ]*, tan solo F113.

Portugués	Español
<i>Timbaleiro</i> – t[ĩ]mbaleiro	Timbalero – t[i]mbalero
Marcación de la interferencia en la producción oral	
Por favor, s~in(F113) gritar.	

- 14-[õ]⁸

Nasalización de la <o>.

Por ejemplo:

Portugués	Español
<i>Monte</i> – m[õ]nte	Monte – m[o]nte
Marcación de la interferencia en la producción oral	
¿Hicierõn(F114) los ejercicios que pedí?	

- 15-[ũ]⁹

Nasalización de la <u>.

Por ejemplo:

Portugués	Español
<i>Comum</i> – com[ũ]m	Común – com[u]n
Marcación de la interferencia en la producción oral	
Es comũn(F115) cometer ese error.	

⁸ En adelante, denominaremos a las interferencias *F1-Nasalización de vocales 14-[õ]*, tan solo F114.

⁹ En adelante, denominaremos a las interferencias *F1-Nasalización de vocales 15-[ũ]*, tan solo F115.

3.6.2.1.2. Subnivel F2–Consonantes

En lo que se refiere a las interferencias del subnivel *F2-Consonantes*, contempla la pronunciación de las consonantes que en español difieren de la pronunciación en portugués en su variante brasileña.

Conscientes de que la diversidad de la pronunciación de las consonantes en español es muy amplia (por sus características intrínsecas; condicionamientos externos –posición en la sílaba o en la palabra y la influencia de las vocales–; la influencia del tempo y del registro; y por los fenómenos dialectales (Gil, 2007: 482-498), por cuestiones de asequibilidad dada la magnitud que podría adquirir esta investigación, se han tomado como referencia los aspectos fonéticos propios de la ‘idílica’ lengua española estándar, usada en los manuales de enseñanza de ELE. A pesar de ser este punto de vista algo reduccionista por no entrar en tan amplia diversidad, es lo funcionalmente necesario para alcanzar el objetivo de esta investigación: permitirnos comparar la influencia de la LM de nuestro corpus en sus producciones orales en español. De esta forma, analizamos las interferencias del subnivel F2 que se recogen a continuación.

Marcación: Letra mayúscula y en color de fuente rojo de la consonante pronunciada con su fonema brasileño.

- *II*-/r/ vs. /R/¹⁰

La interferencias F2II se refiere a la tendencia de los lusófonos brasileños a pronunciar la letra <r> inicio de palabra, precedida por las consonantes <l>, <n> y <s> y su dígrafo <rr> –cuyo fonema es vibrante alveolar múltiple, /r/– como el fonema /R/, su equivalente en portugués, que se asemeja a la <j> en español (Masip, 2010: 49) (Bassols y Semino, 2014: 23 y 31) (Milani, 2006: 14).

Por ejemplo:

¹⁰ En adelante, denominaremos a las interferencias *F2-Consonantes II-[r] vs. [x]*, tan solo F2II.

Portugués	Español
<i>Realmente</i> – [R]ealmente	Realmente – [r]ealmente
Marcación de la interferencia en la producción oral	
¿Podemos coRRegir?(F2I1)	

- I2- /x/ vs. /ʒ/¹¹

La interferencias F2I2 hace referencia a la pronunciación de la <j> ante cualquier vocal y la de <g> ante <e> e <i> en español –cuyo fonema es el fricativo alveolar sordo /x/– como el del fonema fricativo postalveolar sonoro /ʒ/ del portugués, que se asemeja al de la <y> argentina (Masip, 2010: 37) (Bassols y Semino, 2014: 22 y 30) (Milani, 2006: 12).

Por ejemplo:

Portugués	Español
<i>Justo</i> – [ʒ]usto	Justo – [x]usto
Marcación de la interferencia en la producción oral	
EscoGe(F2I2) un personaje.	

- I3- <d> y <t> -> [tʃ]¹²

En el caso de la interferencia F2I3, la confusión de fonemas entre el español y el portugués en dos casos. El primero cuando es las letras <d> y <t> están seguidas por la letra <e>, que en vez de ser pronunciado como oclusivas dentales sonora (/d/) y sorda (/t/) respectivamente, –como ocurre en español seguidas por cualquier letra– la pronunciación tiende a asemejarse al fonema africado palatal /dʒ/ y /tʃ/ respectivamente (Cunha y Cintra 2013: 59), como una <ch> suave, como ocurre en portugués (Masip,

¹¹ En adelante, denominaremos a las interferencias *F2-Consonantes I2*-[x] vs. [ʒ], tan solo F2I2.

¹² En adelante, denominaremos a las interferencias *F2-Consonantes I3*- <di> y <ti> -> [tʃ], tan solo F2I3.

2010: 53). En el segundo caso, también ocurre esta variación en la pronunciación de las letras <d> y <t> cuando las sigue una <i>, especialmente en el caso de los “gauchos (región sur de Brasil), que no palatalizan esas consonantes antes de la vocal **i** –*dia* (**dj**ia) o *tia* (**tch**ia)–.” (Milani, 2006: 12).

Por ejemplo:

Portugués	Español
<i>Normalmente, digo</i> – normalmen[tʃ]e, [dʒ]igo.	Normalmente, digo – normalmen[t]e, [d]igo.
Marcación de la interferencia en la producción oral	
Buenos d ías(F2I3) chicos.	

- **I4**-<v> = [b] vs. [v]¹³

El origen de la interferencia F2I4 reside en que en español las letras y <v> comparten la misma pronunciación la del fonema oclusivo bilabial sonora /b/, sin embargo, en portugués la pronunciación de la <v> difiere del español, produciéndose como fricativo labiodental sonoro /v/, de ahí que la tendencia de los lusoparlantes se la de pronunciar esta última como su realización en portugués (MASIP, 2010: 55), (Milani, 2006: 12).

Por ejemplo:

Portugués	Español
<i>Vela</i> – [v]ela.	<i>Vela</i> – [b]ela.
Marcación de la interferencia en la producción oral	
Sí, V amos(F2I4) a empezar.	

¹³ En adelante, denominaremos a las interferencias *F2-Consonantes I4*-<v> = [b] vs. [v], tan solo F2I4.

- 15- $[\theta]$ en caso de Seseo¹⁴

En algunas partes de España y la mayor parte de Latinoamérica se produce el fenómeno del seseo, que consiste en pronunciar el fonema $/\theta/$ –que corresponde en español a la letra <z> o a la <c> ante <i> y <e>– como el fonema $/s/$, teniendo esta $/s/$ varias realizaciones (Gil, 2007: 491), (Masip, 2010: 22). Cabe al aprendiente de español elegir cuál de las dos opciones de pronunciación adoptar, y por similitud con el portugués acostumbra se el seseo. Sin embargo, la interferencia F2I5 surge por la no constancia en la realización de una de estas opciones, lo que provoca en el oyente, en este caso sus propios alumnos, confusión respecto a la pronunciación e, incluso, puede llevar a interpretaciones ambiguas del propio mensaje.

Por ejemplo:

Portugués	Español
<i>Cerca</i> – [s]erca	Cerca – $[\theta]$ erca / [s]erca
Marcación de la interferencia en la producción oral	
Ceniza – $[\theta]$ eni[s]a	
Marcación: Ceniza(F2I5)	

- 16- <z> y <s> entre vocales $\neq [z]$ ¹⁵

La interferencia F2I6 se produce cuando se pronuncia las letras <s> y <z> intervocálicas o cuando la <s> se encuentra en las palabras compuestas con el prefijo *trans*, como en *tran[z]itivo*, con el sonido del fonema $/z/$ –similar al zumbido de una mosca– que no existe en español (Bechara, 2015: 81) (Bassols y Semino, 2014: 65).

Por ejemplo:

¹⁴ En adelante, denominaremos a las interferencias *F2-Consonantes 15- $[\theta]$ en caso de Seseo*, tan solo F2I5.

¹⁵ En adelante, denominaremos a las interferencias *F2-Consonantes 16- <z> y <s> entre vocales $\neq [z]$* , tan solo F2I6.

Portugués	Español
Casa – ca[z]a	Casa – ca[s]a
Marcación de la interferencia en la producción oral	
Casa – ca[z]a Marcación: CaSa(F2I6)	

- I7-/j/, /j/, /ʒ/, /dʒ/, /f/ vs [λ]¹⁶

La controversia que se da en la interferencia F2I7 la representan la pronunciación de las letras <y> y <ll> en español y su supuesto equivalente <lh> en portugués. Mientras el fonema que representa el sonido del dígrafo portugués es el lateral palatal /λ/, en español –que también existe representado por la letra <ll>– ha caído en desuso a causa del yeísmo. El yeísmo, que consiste en la no distinción entre el fonema /λ/ de la <ll> y el fonema /j/ de la <y> de modo que ambos fonemas se pronuncian como la <y>, está tan extendido por amplias zonas de España Méjico, Centroamérica, y buena parte de Sudamérica (Gil, 2007: 491), permaneciendo dicha distinción, según los estudios realizados por Peña Arce (2015: 195), “solo en dos países, Colombia y Paraguay, entre los que existen notables diferencias.”.

Por otro lado, como Paredes *et. al.* (2013: 26) apuntan el caso particular que se da “en el español rioplatense, que abarca de la cuenca del Río de la Plata en Argentina, Uruguay y zonas aledañas, el yeísmo se pronuncia con una vibración más intensa, que técnicamente se denomina rehilado o yeísmo con rehilamiento”, pronunciación recogida por los fonemas /j/, /ʒ/, /dʒ/ o, incluso /f/ en ciertas zonas de Argentina.

Por todo ello, se deduce que la tendencia de los estudiantes de ELE brasileños es articular las <ll> e <y> como el fonema /λ/, por ser la pronunciación de su <lh> (Cunha y Cintra, 2013: 65), siendo que es la opción más rara de encontrar en la actualidad en el mundo hispanohablante.

¹⁶ En adelante, denominaremos a las interferencias F2-Consonantes I7-/j/, /j/, /ʒ/, /dʒ/, /f/ vs. [λ], tan solo F2I7.

Por ejemplo:

Portugués	Español
<i>Malha</i> – ma[λ]a	Malla – ma[j]a
Marcación de la interferencia en la producción oral	
Malla – ma[λ]a Marcación: MaLLa(F2I7)	

- I8-[ɲ] vs. [ŋ]/ [n]¹⁷

En el caso de la interferencia F2I8, que se refiere a la pronunciación de la letra <ñ>, se dan dos posibles pronunciaciones interferenciales en portugués. La primera es el caso en el que en vez de pronunciar el fonema /ɲ/ propio del español, se pronuncia /ŋ/, fonema que corresponde al dígrafo <nh> del portugués (Masip, 2010: 46). La segunda pronunciación interferencial es la que se da por simplificación y se convierte en tan solo el fonema /n/.

Por ejemplo:

Portugués	Español
<i>Panho</i> – pa[ŋ]o	Paño – pa[n]o
Marcación de la interferencia en la producción oral	
Paño – pa[ŋ]o/ pa[n]o Marcación: paÑo(F2I8)	

3.6.2.1.3. Subnivel F3-Vocalización de consonante

En cuanto al subnivel F3-Vocalización de consonantes, se refiere a los casos en los que, en portugués, se da en el habla la aparición de vocales inexistentes en la construcción de la palabra o a la vocalización de una consonante –la sustitución de una consonante por

¹⁷ En adelante, denominaremos a las interferencias F2-Consonantes I8-[ɲ] vs. [ŋ]/ [n]tan solo F2I8.

una vocal-, práctica que transfieren al español, como podemos observar en las siguientes interferencias.

Marcación: entre paréntesis y en rojo la vocal que se ha añadido.

- I1-Consonante + <e>¹⁸

La interferencia F3I1 se produce porque las palabras que en español acaban en -d en portugués acaban en -de, por eso tienen una tendencia a añadir una <e> a las palabras que terminan en -d.

Por ejemplo:

Portugués	Español
<i>Realidade, verdade.</i>	Realidad, verdad.
Marcación de la interferencia en la producción oral	
¡Qué dificultad(e)(F3I1)!	

- I2-Epéntesis¹⁹

La interferencia F3I2 ocurre en dos circunstancias, la primera por la inserción de epéntesis vocálica ante encuentros consonánticos formados por oclusiva, fricativa o nasal en la coda. En español se mantiene, en los tres casos, la pronunciación de las mismas en coda, “no obstante, los brasileños suelen pronunciar las palabras del español insertando una vocal entre la oclusiva, fricativa o nasal y la consonante siguiente, ya que en portugués la epéntesis es un fenómeno prácticamente categórico” (Bassols y Semino, 2014: 63) de la siguiente forma: ó[pi]tímo, i[gi]norante, alu[mi]no, o[bi]tener. La

¹⁸ En adelante, denominaremos a las interferencias *F3-Vocalización de consonantes I1-Consonante +<e>*, tan solo F3I1.

¹⁹ En adelante, denominaremos a las interferencias *F3-Vocalización de consonantes I2-Epéntesis*, tan solo F3I2.

segunda circunstancia en la que se aparece la <i> epentética final de palabra en el caso de estrangerismo, como en club[i], chic[i], chat[i] (Cunha y Cintra, 2013: 60).

Por ejemplo:

Portugués	Español
<i>Obstáculo</i> – o[bi]stáculo	Obstáculo – o[b]stáculo
Look – loo[ki]	Look – loo[k]
Marcación de la interferencia en la producción oral	
P(i)sicología (F3I2), Rock(i) (F3I2)	

- I3-<l> final de sílaba -> [u]²⁰

La diferencia en la pronunciación de la letra <l> entre el español y el portugués es que cuando se encuentra en posición de coda, al final de sílaba o palabra, sufre una vocalización en portugués asimilando la consonante <l> y transformándose en semivocal en contraposición con la pronunciación alveolar española (Bassols y Semino, 2014: 67), (Cunha y Cintra, 2013: 59).

Por ejemplo:

Portugués	Español
<i>Calma, normal</i> – ca[u]ma, norma[u].	Alto, igual – a[l]to, igua[l].
Marcación de la interferencia en la producción oral	
A(u)guma(F3I3)	

3.6.2.1.4. Subnivel F4–Vocales abiertas vs. cerradas/cambiadas

En este subnivel se recogen la pronunciación equivocada de una vocal ya sea por haberla pronunciado como abierta, cuando debería de ser cerrada, ya sea por haber

²⁰ En adelante, denominaremos a las interferencias F3-Vocalización de consonantes I3-<l> final de sílaba -> [u], tan solo F3I3.

cambiado por otra vocal al pronunciarla por influencia de la LM, como se puede observar en la descripción de las interferencias que se encuentran a continuación. Al igual que puntualizamos en el subnivel F2, no pretende hacer un análisis exhaustivo de las realizaciones de las vocales, por eso no profundizaremos en las características intrínseca, en la influencia del contexto, en los fenómenos dialectales ni en la secuencia de vocales que afectan su pronunciación, tan solo lo únicamente necesario para percibir las características contrastivas entre el español y el portugués.

Marcación: letra mayúscula y color de fuente rojo de la vocal interferida.

- *II*-[ɛ]²¹

Una de las diferencias vocálicas, ya mencionadas, es que en el portugués brasileño existen siete vocales y en español cinco. De estas siete, dos corresponden a las producciones de la letra <e> y son el /e/ y /ɛ/, en este último fonema se observa la diferencia con el español, pronunciación que se produce con la <e> en posición tónica y constituye una transferencia de la LM a la LE. Si bien es verdad que en español aparece ese fonema según Tomás Navarro (2004: 53-54) en casos de contacto con vibrante, delante de <j> y <g> con sonido [x], en el diptongo <ei> y en sílaba trabada, según afirma Bassols y Semino (2014: 43-46): “el grado de apertura de las vocales medias es diferente en las dos lenguas, a pesar de que se use los mismos símbolos para representar este proceso en portugués y en español. El brasileño abre mucho más estas vocales que el hispanohablante.”

Por ejemplo:

Portugués	Español
<i>Médico</i> – m[ɛ]dico	Médico – m[e]dico
Marcación de la interferencia en la producción oral	
Por la mEsa(F4I1).	

²¹ En adelante, denominaremos a las interferencias *F4-Vocales abiertas versus cerradas II*-[ɛ], tan solo F4I1.

- **I2-[ɔ]**²²

El caso de la interferencia F4I2, es similar al anterior, pero con la letra <o>, produciendo el sonido abierto del fonema /ɔ/. También de acuerdo con Tomás Navarro (2004: 59), en español se observa este fonema en contacto con vibrantes, delante de <j> y <g> con sonido [x], en el diptongo <oi> u <oy> y en sílaba trabada.

Por ejemplo:

Portugués	Español
<i>Moda</i> – m[ɔ]da	Moda – m[o]da
Marcación de la interferencia en la producción oral	
Es muy cómodo(F4I2)	

Para ambos casos Bassols y Semino nos advierte que:

la apertura de las vocales medias en el uso del español por brasileños es un fenómeno de transferencias de la LM bastante recurrente, que no sólo se verifica en estadios iniciales del proceso de adquisición de ELE, sino también en estadios más avanzados (Bassols y Semino, 2014: 46).

- **I3-Neutralización de la <e> -> [i]**²³

Masip (2010: 28) nos advierte de la dificultad que los brasileños tienen para no neutralizar la vocal media <e> átona en posición postónica final y convertirla en una [i], proceso bastante recurrente en el portugués brasileño.

Por ejemplo:

²² En adelante, denominaremos a las interferencias *F4-Vocales abiertas versus cerradas I2-[ɔ]*, tan solo F4I2.

²³ En adelante, denominaremos a las interferencias *F4-Vocales abiertas versus cerradas I3-Neutralización de la <e> -> [i]*, tan solo F4I3.

Portugués	Español
Verde – verd[i]	Verde – verde[e]
Marcación de la interferencia en la producción oral	
Había mucha gent I(F4I3)	

- I4-Neutralización de la <o> -> [u]²⁴

La interferencia F4I4, paralelamente con la F4I3, se refiere a la neutralización de la letra <o> átona en posición postónica final, cuya representación más común en el portugués de Brasil es de [u], caso que no ocurre en español (Bassols y Semino, 2014: 47).

Por ejemplo:

Portugués	Español
Acento – acent[u]	Acento – acent[o]
Marcación de la interferencia en la producción oral	
NU me importa (F4I4)	

3.6.2.1.5. Subnivel F5–Sílabas tónicas

Este subnivel se refiere a las diferencias que existen entre el portugués brasileño y el español con respecto a la pronunciación de palabras iguales o muy semejantes en ambas lenguas, pero la sílaba tónica no coincide.

Marcación: color de la fuente rojo y con tilde.

- II-Palabras heterotónicas²⁵

La interferencia F5I1 se refiere a los casos en que las palabras heterotónicas se pronuncian acentuando la sílaba tónica portuguesa y no la española.

²⁴ En adelante, denominaremos a las interferencias *F4-Vocales abiertas versus cerradas I4-Neutralización de la <o> -> [u]*, tan solo F4I4.

²⁵ En adelante, denominaremos a las interferencias *F5-Sílabas tónicas II-Palabras heterotónicas*, tan solo F5I1.

Por ejemplo:

Portugués	Español
Nível – nível	Nivel – nivel
Marcación de la interferencia en la producción oral	
Alguién (F5I1)	

3.6.2.1.6. Subnivel F6–Entonación

La importancia de este subnivel, como afirma Cantero, radica en que:

la estructura acentual del discurso, pues, es el principio organizador de la materia sonora y, por tanto, el filtro mediante el cual el hablante organiza y el oyente identifica bloques fónicos compactos. El oyente no se enfrenta a una mera sucesión de sonidos, sino a una estructura lineal pero bien jerarquizada de segmentos átonos nucleados en torno a segmentos tónicos, a su vez nucleados en torno a acentos sintagmáticos (Cantero, 2002: 80).

En el contexto de esta investigación, la cuestión no es apenas la competencia en la entonación de los sujetos de nuestros corpus y, por tanto, la comprensión de lo dicho por sus oyentes, ya que las interferencias en este subnivel siendo que sus oyentes comparten su LM, facilitarían la comprensión, sino que el profesor es el espejo en el que se reflejan sus alumnos.

La entonación, como la define Gómez (2011: 406), es la melodía que recubre, que acompaña al enunciado como un todo y cuyo valor funcional se divide entre el plano fónico –tono, intensidad y cantidad de sonidos– y el plano significativo, ya que nos proporciona las claves que entraña un significado asertivo, de pregunta, exclamativo, entre otros dependiendo de la situación, individuo, etc., aunque son estos tres los que tomamos como referencia para nuestro análisis contrastivo.

Además de la diversidad intrínseca que entraña la entonación en cualquier lengua, cada variedad del español presenta unas peculiaridades de entonación propias²⁶, así como las variedades del portugués²⁷.

Toda esta complejidad en la entonación la resume Gil en la siguiente figura:

1. VARIACIONES EN LA CUALIDAD DE LA VOZ		
Rasgos personales de cada hablante	Modificaciones cualificadores emocionales	o Base de articulación o acento idiomático
2. VARIACIONES TONALES		
Gama tonal individual	Función pragmática de la entonación	Función fonológica o gramatical de la entonación Correlato del acento Entonación idiomática
3. VARIACIONES DE INTENSIDAD		
Gama de intensidad propia de cada hablante	Función actitudinal o emotiva de la intensidad	Correlato del acento Ritmo Intensidad idiomática
4. VARIACIONES DE DURACIÓN		
Velocidad de articulación individual	Función actitudinal o emotiva de la duración	Ritmo Tempo idiomático Sincronización de los movimientos articulatorios
----->		
Usos extralingüísticos	Usos paralingüísticos	Usos lingüísticos
-		+

Figura 11 - Cuadro de la progresión de las variaciones articulatorias de la entonación de Gil (2007: 25)

Además, como la propia autora afirma:

²⁶ Véase Pinto y Rebollo (2016, 130-140).

²⁷ Véase la geolocalización de las variedades del portugués en el mundo descrita por Cunha y Cintra (2013: 24-35).

Cierto es que existe una notable falta de información sobre el conjunto total de fenómenos vocales que son lingüísticamente relevantes para el estudio de una lengua y que rara vez se ha intentado delimitar, describir y clasificar sistemáticamente toda esa gama en un marco teórico. Ello ha tenido un fiel reflejo en la esfera docente, donde, por citar algún ejemplo, sólo recientemente se ha reconocido la importancia de fenómenos como el de la entonación (Gil, 2007: 27).

Siendo conscientes de estas dificultades y todas las variedades mencionadas, en esta investigación nos remitiremos a estudios que definen el perfil de entonación en ambas lenguas –español y portugués de Brasil– para usarlo como parámetro comparativo en nuestro análisis contrastivo.

Por su parte, Bassols y Semino establecen los patrones de entonación del español y del portugués que recogemos a continuación:

Descripción del tipo de oración	Comienzo del patrón	Primera sílaba tónica	Última sílaba tónica
asertiva o enunciativa	subida del tono inicial	mantenimiento de un tono medio	bajada del tono (↓)
exclamativa	subida brusca del tono	subida máxima	caída brusca del tono (↓)
interrogativa parcial	subida del tono inicial	subida hasta llegar al elemento interrogativo	subida y bajada brusca del tono (↓)
interrogativa total	subida a partir de la primera sílaba acentuada	mantenimiento de un tono medio	subida del tono (↑)

Figura 12 - Patrones de entonación del español, extraído de Brassols y Semino (2014: 119)

Descripción del tipo de oración	Comienzo del patrón	Penúltima sílaba tónica	Última sílaba tónica
asertiva o enunciativa	subida del tono inicial	caída continua del tono	caída del tono (<i>linha de declinação</i>) (↓)
exclamativa	subida brusca del tono	caída del tono	pequeña subida y posterior caída del tono (↓)
interrogativa parcial	subida del tono inicial	subida hasta llegar al elemento interrogativo	caída del tono (↓)
interrogativa total	subida a partir de la primera sílaba acentuada	mantenimiento de un tono medio	subida y caída del tono en la postónica (^) (↓)

Figura 13 - Patrones de entonación del portugués, extraído de Brassols y Semino (2014: 119)

De estas dos tablas se desprende que las diferencias de entonación entre ambas lenguas radican en la fase final de la curva melódica –con diferencias en todos los tipos de oraciones–, así como en la primera y penúltima sílaba tónica –del español y brasileño respectivamente– en las oraciones asertivas y exclamativas.

Por todo ello, nos deparamos una vez más con el paradigma de la entonación estándar:

“por más que quiera hablarse de «modelos entonativos estándares», tales modelos apenas recogen las realizaciones entonativas relevantes lingüísticamente; es decir, dejan de lado la llamada «entonación prelingüística», mediante la cual se integran las unidades fónicas del discurso de tal modo que permiten su comprensión.” (Cantero, 1994: 251)

En la investigación de Fonseca de Oliveira, se describe la entonación del español hablado por brasileños con un nivel avanzado –mismo nivel que el corpus de nuestra investigación– de la siguiente forma:

Cuando se identifican indicios de primer pico, este no ocurre con exactitud en la primera vocal tónica, sino muchas veces en vocal pretónica o post tónica, pero no hay una regularidad en dicho fenómeno. Al no existir primer pico, no hay declinación a lo largo del enunciado, por esto se perciben melodías muy planas, pero con contornos ondulados o en zigzag resultantes de la presencia de prominencias tonales en vocales átonas y ligaduras internas (Fonseca, 2013-2014: 72-73).

Como se puede observar en la siguiente figura extraída del mismo artículo destaca principalmente la sinuosidad en la línea melódica, transferencia de la LM al español, presente en la entonación prelingüística de los sujetos de dicha investigación.

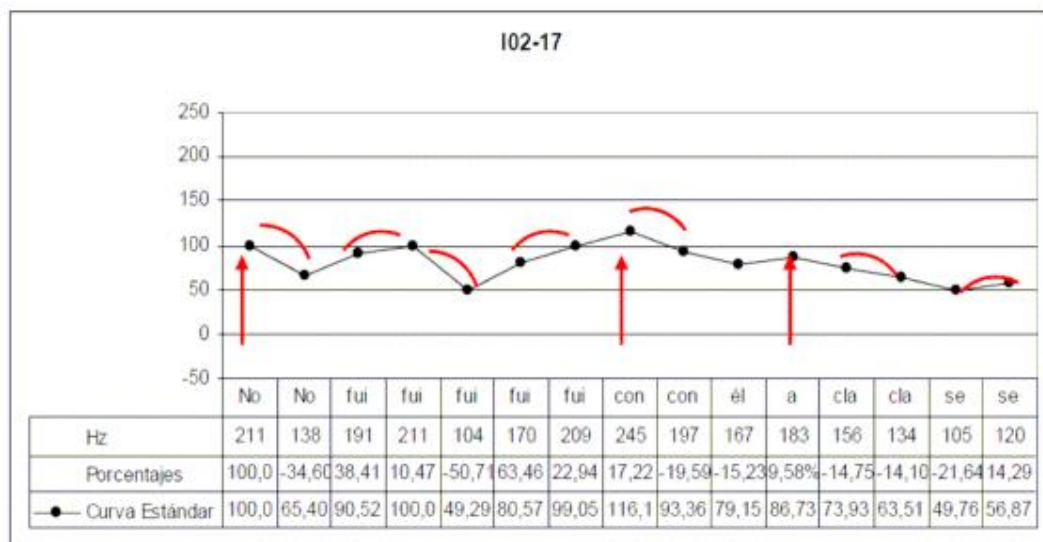


Figura 14 – “No fui con él a clase extraída de la investigación de Fonseca (2013-2014: 73) que representa el perfil melódico de brasileños, con nivel avanzado de español, a hablar español

Esta sinuosidad, contornos ondulados o en zig-zag en los discursos de nativos brasileños al hablar en español son los que se han tomado como referencia contrastiva en nuestra investigación porque como afirma Cantero (1994: 258) “el acento propio de la lengua consiste en lo que hemos llamado entonación prelingüística” y es esta la que refleja fielmente la realidad lingüística del contexto de nuestro corpus.

Fonseca de Oliveira concluye que:

Como resultado de dicha entonación prelingüística, se entiende que la organización del discurso de los brasileños al hablar en español es en parte distinta a la organización del

discurso de los nativos de lengua española. Hecho que configura su perfil melódico (Cantero y Devís, 2011) y caracteriza su acento extranjero (Fonseca, 2013-2014: 72).

Aunque son diversas las formas de transcribir la entonación, se ha optado por el que es más recurrente en los manuales de ELE, la representación del contorno o curva melódica mediante rectas (Gil, 2007: 362-363). Así como recoge Padilla, los modelos de entonación asertiva, exclamativa, interrogativa y añade la suspendida:

Los primeros modelos entonativos del español aparecen en los trabajos de Navarro Tomás (1974; 1.^a ed. 1944), Quilis (1975) y Quilis et al. (1993) que marcan las directrices de la tradición etnológica española. En fechas más recientes Cantero y su grupo para el análisis melódico del habla, retoman el problema y definen ocho tonemas y cuatro modelos entonativos básicos que [...] resultan especialmente útiles por su posible aplicación didáctica (Padilla, 2015: 43).


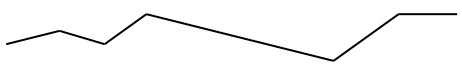
Hemos querido dividir este subnivel en dos partes, el primero abarca la modalidad asertiva y exclamativa, y el segundo con la modalidad interrogativa, en su doble vertiente: los enunciados interrogativos totales –cuya respuesta es “sí” o “no”– y los enunciados interrogativos parciales –cuya respuesta hace referencia a un pronombre interrogativo en ella contenido–.

Marcación: subrayado ondulado de las partes del discurso con entonación brasileña.

- *II-Acento brasileño*²⁸

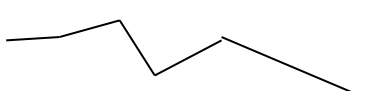
Como ya hemos mencionado en la interferencia F6I1 recogemos las interferencias que se refieren a los modelos de entonación asertiva y exclamativa.

²⁸ En adelante, denominaremos a las interferencias *F6-Entonación II Acento brasileño*, tan solo F6I1.

Marcación de la interferencia en la producción oral
<p>Ejemplo de marcación y línea de entonación asertiva interferida:</p> <p><u>Cuando abráis la página 16 vais a ver una foto...</u> (F6I1)</p> 
<p>Ejemplo de marcación y línea de entonación exclamativa interferida:</p> <p><u>¡Cómo ha sido productiva esta clase!</u> (F6I1)</p> 

- I2- Entonación de pregunta²⁹

Por ejemplo:

Marcación de la interferencia en la producción oral
<p>Ejemplo de marcación y línea de entonación interrogativa interferida:</p> <p><u>¿Quién puede leer el ejercicio?(?)</u> (F6I2)</p> 

3.6.2.1.7. Interferencias fonéticas que han sido excluidas por el SPSS

A continuación, se presentan las 14 interferencias que han sido excluidas por el programa SPSS de la investigación acompañadas del porcentaje medio de incursión en cada interferencia discriminando por grupo y fase de la investigación. A pesar de que estas interferencias que, por razones estadísticas, no se han tenido en cuenta en los

²⁹ En adelante, denominaremos a las interferencias *F6-Entonación I2-Entonación pregunta*, tan solo F6I2.

análisis posteriores en esta investigación, no obstante, su peso cualitativo no se puede ignorar.

Interferencias fonéticas	GE SI	GE SF	GC SI	GC SF
F2I2	9,30	2,50	6,25	4,06
F2I3	0,00	0,42	0,00	0,00
F2I5	0,00	0,26	0,00	0,55
F2I6	9,18	5,45	19,09	7,74
F2I7	15,32	21,19	19,56	21,87
F2I8	0,00	28,75	8,04	1,79
F3I1	28,07	15,69	7,60	29,04
F3I2	26,02	6,41	32,34	12,50
F4I1	5,32	3,81	5,09	3,69
F4I2	2,63	0,98	5,98	6,33
F4I3	0,26	0,20	0,09	0,89
F4I4	0,28	14,77	0,48	0,23
F5I1	51,25	17,71	32,92	17,92
F6I2	2,68	20,23	12,09	7,91

Figura 15 - Tabla de los porcentajes medios del GE y GC, en sus SI y SF, de las interferencias fonéticas excluidas estadísticamente por el programa SPSS

3.6.2.2. Nivel morfológico

Según el DRAE la morfología es la “parte de la gramática que estudia la estructura de las palabras y de sus elementos constitutivos”. Por eso, en este nivel, observamos las interferencias derivadas de la estructura interna y externa de las palabras, es decir, relativas a la morfología léxica y derivada que revela la formación de palabras y a la morfología flexiva que explica los cambios de naturaleza gramatical necesarios para establecer la concordancia entre los elementos de la oración, sea esta nominal sea verbal (Feliú, 2009: 53). La estructura de este nivel corresponde a las categorías gramaticales de las palabras significativas dentro del contexto de la investigación, que corresponden a los subniveles del mismo como son: verbos regulares e irregulares, sustantivos, adjetivos, pronombres, determinantes, artículos y adverbios.

3.6.2.2.1. Subnivel M1-Mala conjugación verbal

En el subnivel M1 se contemplan las interferencias verbales que se dan en la construcción morfológica de los verbos en lo que concierne la concordancia verbal con el sujeto, con los pronombres reflexivos y verbos pronominales, el uso y adecuación de los tiempos verbales y otras especificidades verbales del portugués brasileño transferidas al español.

Marcación: Color de resaltado del texto verde lima del verbo interferido, excepto los casos de concordancia con el sujeto, que además del resaltado la letra es en cursiva.

- II-Concordancia de 2.ª/3.ª pers.³⁰

En portugués, Bechara (2015: 234) expone cómo “generalmente las formas verbales indican las 3 personas del discurso, para el singular y para el plural” de la siguiente forma:

1.ª persona del singular: *eu canto*

2.ª persona del singular *tu cantas*

3.ª persona del singular *ele canta*

1.ª persona del plural *nós cantamos*

2.ª persona del plural *vós cantáis*

3.ª persona del plural *eles cantam*

³⁰ En adelante, denominaremos a las interferencias *M1-Mala conjugación verbal II-Concordancia de 2.ª/3.ª pers.*, tan solo MIII.

Sin embargo, en el portugués de Brasil, a causa de la implementación las formas gramaticalizadas *você/ vocês*, en sustitución de *tu/vós* (Cunha y Cintra, 2013: 512) – equivalente a los pronombre de tratamiento informal *tú/ vosotros* informal del español estándar–, derivó, como indica Lopes (2004: 47-48), en una serie de repercusiones gramaticales a diferentes niveles, entre ellos en el paradigma verbal que pierde su riqueza en termos de su flexión pasando de seis a cuatro³¹ formas básicas:

1.^a persona del singular: *eu falo*

2.^a persona del singular *tu/ você fala*

3.^a persona del singular *ele fala*

1.^a persona del plural *nós falamos*

2.^a persona del plural *vocês falam*

3.^a persona del plural *eles falam*

En la interferencia M1I1, se puede observar la discordancia entre el sujeto en 2.^a persona y el verbo que le acompaña conjugado en 3.^a persona, fenómeno aceptable en el portugués de Brasil, pero no transferible al español, como se puede observar en los siguientes ejemplos señalados por Cunha y Cintra (2013: 304):

Você parece que não está com nenhuma vontade de ver aquele finório, não é?

(Portugués de Portugal: *tu pareces*)

(A. Callado, MC, 104)

Onde é que vocês vão? (Portugués de Portugal; *vos ides*)

(Luandino Vieira, NM, 78.)

³¹ Si bien la autora defiende que dicha reducción es a tres formas verbales siendo ellas (*eu falo, você/tu/ele/a gente fala, vocês/eles falam*), en esta investigación, no se ha considerado *a gente* como sustitutivo de *nós* -nosotros- (ver Lopes, 2004).

Por todo ello, al usar el vocativo, en el caso del tuteo informal, la tendencia del hablante brasileño es la de conjugar el verbo en tercera persona en español, a pesar de que el sujeto exija segunda persona del singular o plural.

Asimismo, también se puede deber a lo que Andrade Neta (2007) señala sobre una posible semejanza entre “usted” y *você*.

Los brasileños suelen confundirse en el uso de la forma "Usted" con valor formal puesto que la comparan con el *você* del portugués de uso informal (equivalente a "tú" en la mayor parte del país). Quizás este error se debe al hecho de que la concordancia con *você* se hace en la tercera persona como con "usted" en español. Es decir, utilizan "usted" cuando su intención es utilizar el tratamiento informal o bien, utilizan el pronombre "tú" pero hacen la concordancia verbal en tercera persona o viceversa.

Por ejemplo:

Portugués	Español
<i>Vocês conhecem os números em espanhol?</i>	¿Vosotros conocéis los números en español?
Marcación de la interferencia en la producción oral	
¿Vosotros conocen (M1I1) los números en español?	

- I2-v. pronominal³²

La interferencia M1I2 hace referencia a los calcos que se producen cuando se da una transferencia negativa del portugués al español por el uso de pronombre con verbos, cuando estos difieren en cada una de las lenguas. Por ejemplo, se puede dar el caso de un verbo ser pronominal en portugués y en español no lo es, tratar al verbo como pronominal equivocadamente, o viceversa se considera un calco.

³² En adelante, denominaremos a las interferencias *M1-Mala conjugación verbal I2-v. pronominal*, tan solo M1I2.

Por ejemplo:

Portugués	Español
<i>Vocês lembram disto?</i>	¿Os acordáis de esto?
Marcación de la interferencia en la producción oral	
¿[os] Acordáis(M1I2) de esto?	

- I3-Subjuntivo³³

Esta interferencia abarca la mala formación de los verbos en subjuntivo por su diferencia morfológica con el portugués, especialmente en el caso de los verbos irregulares, como con el verbo ser, estar, haber, tener, etc. Además, el español posee dos formas, con terminación en –ra (cantara, escribiera, viviera) y en –se (cantase, escribiese, viviese), mientras que en portugués solo existen las formas terminadas en -sse (cantasse, escrevesse, vivesse) (Moreno y Eres Fernández, 2012: 246). Además, existe el tiempo futuro de subjuntivo que en español ya no existe como indica Andrade Neta (2007):

El futuro de subjuntivo, vigente en portugués, está en desuso en español, que usa el presente de indicativo o el presente de subjuntivo. Ejemplo: Cuando **llegar* a casa, te llamo. (Cuando llegue a casa...). **Si tuvier* tiempo, ven a verme. (Si tienes tiempo, ven a verme). Las formas **llegar* y **tuvier* corresponden al futuro de subjuntivo en portugués (intento de traducción al español).

Por ejemplo:

Portugués	Español
<i>Eu quero que façamos assim.</i>	Quiero que lo hagamos así.
Marcación de la interferencia en la producción oral	
Quiero que hasamos (M1I3) así.	

³³ En adelante, denominaremos a las interferencias *M1-Mala conjugación verbal I3-Subjuntivo*, tan solo M1I3.

- 14-Imperativo³⁴

La interferencia M114 comprende la mala formación de los verbos en imperativo por su diferencia morfológica con el portugués, especialmente en el caso de los verbos irregulares, como con el verbo decir, hacer, ir, ser, etc. Además, morfológicamente la –d como terminación de la segunda persona del plural, en el imperativo del portugués no existe –es -ai, -ei, -i en cada una de las tres conjugaciones–. Por último, por los motivos ya mencionamos en la interferencia M111, en ocasiones, también se da confusión entre los vocativos *vocês/usted* y *vocês/ustedes*, y resulta en la construcción del imperativo formal (3.ª pers.) aunque la intención es el uso de la informalidad (2.ª pers.)

Por ejemplo:

Portugués	Español
<i>Diz a resposta do exercício.</i>	Di la respuesta del ejercicio.
Marcación de la interferencia en la producción oral	
Dice (M114) la respuesta del ejercicio.	

- 15-Verbo *gustar*³⁵

En este caso, la interferencia M115 se produce con el verbo *gustar* –incluido dentro de los verbos “psicológicos” que se explican en la próxima interferencia– cuando este está mal conjugado al regirse persona y género por el sujeto formal y no por el objeto semántico del mismo.

Por ejemplo:

³⁴ En adelante, denominaremos a las interferencias *M1-Mala conjugación verbal 14-Imperativo*, tan solo M114.

³⁵ En adelante, denominaremos a las interferencias *M1-Mala conjugación verbal 15-Verbo gustar*, tan solo M115.

Portugués	Español
<i>Felipe, você gosta de ouvir música?</i>	Felipe, ¿te gusta oír música?
Marcación de la interferencia en la producción oral	
Felipe, ¿ gustas (M115) oír música?	

- 16-Verbos "psicológicos" ³⁶

“Los predicados con verbos psicológicos o de afección psíquica que implican un 'experimentador' 'humano' o 'animado' como complemento” (Martínez Linares, 1998: 117-118), como, aburrir, preocupar, divertir, etc. Sin embargo, en portugués –salvo alguna excepción como el verbo *interessar*–, esto no ocurre, el que experimenta o padece la 'sensación' es el sujeto gramatical, creándose una transferencia negativa de la LM al conjugar estos verbos en español.

Por ejemplo:

Portugués	Español
<i>Eles curtem esta música.</i>	A ellos, les divierte esta música.
Marcación de la interferencia en la producción oral	
A ellos, les divierten (M116) esta música.	

- 17-Infinit. sin <r>*+ Pron. ³⁷

En portugués cuando el infinitivo va seguido por un pronombre de complemento directo o indirecto, se coloca igual que en español, solo que el infinitivo pierde la <r> final, se acentúa la última vocal y se añade un guión que lo separa del pronombre. En el contexto en el que nos encontramos, oral, lo significativo en esta interferencia es la pérdida de la <r> como transferencia negativa al hablar en portugués.

³⁶ En adelante, denominaremos a las interferencias *M1-Mala conjugación verbal 16-Verbos "psicológicos"*, tan solo M116.

³⁷ En adelante, denominaremos a las interferencias *M1-Mala conjugación verbal 17-Infinit. sin <r>*+ Pron.*, tan solo M117.

Por ejemplo:

Portugués	Español
<i>Adoraria conhecê-lo.</i>	Me encantaría conocerlo.
Marcación de la interferencia en la producción oral	
Me encantaría conocelo (M1I7)	

- 18-Concordancia de número³⁸

Esta interferencia tiene que ver con la concordancia verbal entre sujeto y verbo, que se refleja principalmente en la conjugación del verbo en 3.ª persona del singular cuando el sujeto está 3.ª persona del plural y viceversa –aunque se da en menos ocasiones–. Este fenómeno, transferido al habla de brasileños en español, ha sido registrado en investigaciones (Rodrigues, 2004), (Masscarelo, 2010), (Silva, 2010) como la realizada por da Silva Júnior (2010: 113) en la que los clasifica en:

- 1) Empleo de la conjugación verbal de la 2.ª persona por la 3.ª persona del singular;
- 2) Concordancia entre el verbo y el sujeto de la 1.ª persona del plural;
- 3) Empleo de la conjugación verbal de la 3.ª persona por la 1.ª persona del singular;
- 4) Confusión entre la 3.ª persona del singular y la 3.ª del plural;
- 5) Casos particulares;
- 6) Otros paradigmas.

Respecto al número 4, en la que no hemos centrado en esta investigación, da Silva Júnior (2010: 118-120) afirma que los motivos de esta confusión se deben a deslices

³⁸ En adelante, denominaremos a las interferencias *M1-Mala conjugación verbal 18-Concordancia de número*, tan solo M1I8.

que provocan probablemente esta falta tanto en la LM como en español o porque han flexionado el verbo con otro sujeto erróneo de la oración a causa de la distancia entre ambos. Como se puede comprobar en los discursos analizados en esta investigación no ha sido ese el caso, ya que se han repetido con mucha frecuencia y, además, en la mayoría de las ocasiones el sujeto se encontraba inmediatamente antes del verbo.

En principio, se podría atribuir esta confusión a la falta de escolaridad como apunta Rodrigues (2004) en su estudio realizado en un corpus proveniente de zonas del interior y favelas, dado que, en sí, es una incorrección en portugués. Sin embargo, “corresponde a un sub-sistema lingüístico, socialmente explicable y definible, identificado por la frecuencia de incidencias de ítems lingüísticos particulares, muchos de ellos estigmatizados, convencionalmente etiquetados de no patrón” (*ibídem*) cuyo comportamiento verbal regular le proporciona una identidad como grupo.

En este sentido, Masscarelo (2010), confirma lo expuesto anteriormente por Rodrigues, ya que esta misma falta de concordancia verbal fue detectada en un corpus heterogéneo. Entre los factores que promueven este fenómeno lingüístico, constató la influencia de la prominencia fonética o entonativa (Lemle y Naro, 1977), la posición del sujeto en la oración y si el sujeto era animado o no.

En conclusión, creemos que los aspectos funcional y social del lenguaje se funden, y no se puede entender uno sin el otro, por eso consideramos estamos de acuerdo con estos autores en considerar este fenómeno origen de esta interferencia.

Por ejemplo:

Portugués	Español
<i>Os senhores, o que pensam disto?</i>	Ustedes, ¿qué piensan de esto?
Marcación de la interferencia en la producción oral	
Ustedes, ¿qué <i>piensa</i> (M118) de esto?	

- *19-Flexión de Infinit.*³⁹

En la interferencia M1I9, nos encontramos con la peculiaridad, entre las lenguas modernas, prácticamente exclusiva del portugués⁴⁰, porque además del infinitivo impersonal e invariable, este también tiene la posibilidad de flexión, inexistente en español. Esta flexión del infinitivo recibe el nombre de infinitivo personal o flexionado.

A modo de ejemplo, presentamos a continuación las formas que adquiere el infinitivo personal en portugués en las tres conjugaciones verbales regulares.

	1.ª CONJUGACIÓN	2.ª CONJUGACIÓN	3.ª CONJUGACIÓN
INFINITIVO IMPERSONAL	<i>cantar</i>	<i>vender</i>	<i>partir</i>
INFINITIVO PERSONAL	<i>cantar-es</i>	<i>vender-es</i>	<i>partir-es</i>
	<i>cantar</i>	<i>vender</i>	<i>partir</i>
	<i>cantar-mos</i>	<i>vender-mos</i>	<i>partir-mos</i>
	<i>cantar-des</i>	<i>vender-des</i>	<i>partir-des</i>
	<i>cantar-em</i>	<i>vender-em</i>	<i>partir-em</i>

Figura 16 - Tabla de las conjugaciones verbales del tiempo infinitivo personal del portugués, ejemplo extraído de Cunha y Cintra (2013: 408)

Basándonos en el compendio de las correspondencias del infinitivo personal con algunos tiempos del español recogidas por Lourenço Lopes (2015)⁴¹, se exponen a continuación una selección de ellas⁴² con ejemplos propios en español, en portugués y la posible forma interferida:

1) Subordinadas sustantivas, con función de complemento directo:

a) con verbos perceptivos (*ver, ouvir, sentir*, etc.):

³⁹ En adelante, denominaremos a las interferencias *M1-Mala conjugación verbal 18-Flexión de Infinit.*, tan solo M1I9.

⁴⁰ También se ha encontrado en la lengua gallega, así como en algunas variantes de dialectos sardos (v. Ali, M. Said, 2008) citado por Lourenço Lopes (2015: 9).

⁴¹ Véase Lourenço Lopes (2015: 28-33).

⁴² Hemos omitido aquí los casos que corresponden al subjuntivo, en español, porque figuran en el apartado de Nivel sintáctico, concretamente en la interferencia que se refiere a este tiempo.

<i>Ouviram os professores <u>falarem</u> das provas?</i>	¿Habéis oído que los profesores <u>hablaban</u> de los exámenes? ¿Habéis oído a los profesores hablar de los exámenes?
¿Habéis oído que los profesores <u>hablarem</u> de los exámenes?	

b) de presencia y manifestación (*demonstrar, explicar, provar, etc.*):

<i>As variedades do espanhol mostram as línguas <u>serem</u> muito ricas.</i>	Las variedades del español demuestran que las lenguas <u>son</u> muy ricas.
Las variedades del español demuestran que las lenguas <u>serem</u> muy ricas.	

2) Subordinadas de relativo: cuando la oración que alberga el infinitivo –copulativa (*ser* y *estar*)– es complemento directo del verbo de la oración relativa:

<i>Estes são os verbos que dizia <u>serem</u> irregulares.</i>	Estos son los verbos que decía que <u>eran</u> irregulares.
Estos son los verbos que decía <u>serem</u> irregulares.	

3) Circunstanciales

a) Subordinada de causa:

(1) <i>A resposta é correta por <u>estarem</u> os adjetivos no masculino singular.</i>	(2) La respuesta está correcta porque los adjetivos <u>están</u> en masculino singular.
(3) La respuesta está correcta por <u>estarem</u> los adjetivos en masculino singular.	

b) Subordinada temporal con la expresión “*a se fazer*”:

<i>Os alunos como vcocê a se <u>fazerem</u> de desentendidos, dificultam a aula.</i>	Los alumnos como tú, <u>haciéndose</u> los distraídos, dificultan la clase.
Los alumnos como tú, a se <u>fazerem</u> los distraídos, dificultan la clase.	

Por su parte, Chozas y Dorneles (2003: 63) señalan otro caso en los que el infinitivo personal tiene equivalencia con el español como sigue a continuación:

c) Subordinadas condicionales:

<i>Ficarei muito feliz se todos passarem a prova.</i>	Me pondré muy contenta si todos <u>aprueban</u> el examen.
Me pondré muy contenta si todos <u>aprobar</u> el examen.	

Por último, Moreno y Eres Fernández (2012: 303-305) recogen los siguientes ejemplos del infinitivo personal y sus equivalencias con el infinitivo en español:

- 1) La anterioridad inmediata en oraciones temporales con *nada más* o *al poco* no se expresa igual en portugués.

Nada más <u>comer</u> , salimos a dar un paseo.	<i>Assim que <u>acabarmos</u>, sairemos para dar uma volta.</i>
---	---

- 2) En español necesita un verbo introductor, en frases como las siguientes:

<u>Decir</u> tú y cambiar la situación, fue todo uno.	<i>Foi só (você) <u>falar</u> para mudar a situação/ a situação mudar.</i>
---	--

- 3) A + infinitivo: el valor condicional se expresa en portugués con la preposición para.

A <u>decir</u> verdad, no tengo mucha hambre.	<i>Para dizer a verdade, não estou com muita fome.</i>
---	--

Por ejemplo:

Portugués	Español
<i>Quando falarmos “vale” significa “ok”.</i>	Quando decimos “vale” significa “ok”.
Marcación de la interferencia en la producción oral	
Quando falamos (M1I9) “vale” significa “ok”.	

- I10-Auxiliar “tener” en verbos compuestos⁴³

La interferencia M1I10 se produce por la diferencia que existe del verbo auxiliar de los verbos compuestos entre el español y el portugués, ya que se usa el verbo haber en español y el verbo *ter* –tener– en portugués, lo que les lleva a los brasileños a escoger el verbo equivocadamente al conjugar dichos tiempos.

Por ejemplo:

Portugués	Español
<i>Vocês ja tinham visto isto?</i>	¿Ya habíais visto esto?
Marcación de la interferencia en la producción oral	
¿Ya tenfan (M1I10) visto esto?	

3.6.2.2.2. Subnivel M2-Irregularidades verbales

Este subnivel refleja las interferencias en las que no se ha respetado la irregularidad de los verbos, por no tener la misma irregularidad en su LM. Estas irregularidades verbales comprenden las modificaciones que sufre en la raíz en la alternancia vocálica, alternancia consonántica, alternancia mixta, en concreto, el caso del futuro de indicativo irregular y la sobregeneralización de cualquiera de ellas.

Marcación: Color de resaltado del texto verde lima del verbo interferido y resaltado en negrita.

- II-Alternancia vocálica: "e"-> "ie"/"e" -> "i"/"i"->"ie"⁴⁴

Esta interferencia ocurre porque la alternancia vocálica en la raíz del verbo por medio

⁴³ En adelante, denominaremos a las interferencias M1-Mala conjugación verbal I10-Auxiliar “tener” en verbos compuestos, tan solo M1I10.

⁴⁴ En adelante, denominaremos a las interferencias M2-Irregularidades verbales II- Alternancia vocálica: "e"-> "ie"/"e" -> "i"/"i"->"ie", tan solo M2I1.

de la diptongación –"e"> "ie" como en *pensar*; "i"->"ie" de *adquirir*– o por sustitución de vocal –"e"->"i" como en el verbo *vestir*– que existe en español, se produce de formas muy diferentes en portugués. Ante este contexto, el aprendiente brasileño de español tiende, como nos indica Da Silva Júnior (2015: 136), al uso de: a) la sobregeneralización del diptongo ie –por ejemplo: *quieremos**–; b) la omisión del diptongo ie–por ejemplo: *preferen**–; c) el cambio de la vocal <e> por <i> –por ejemplo: *consegue**–. En esta investigación, el caso b) y c) que acabamos de ver se registran en esta interferencia, M2I1, y las sobregeneralizaciones de la misma en otra que encontraremos más adelante en este mismo nivel.

Por ejemplo:

Portugués	Español
<i>O que você quer?</i>	"e"> "ie": ¿Qué quieres?
<i>O exercício pede isso.</i>	"e" -> "i": El ejercicio pide eso.
<i>Não serve, tem de preenchê-lo.</i>	"i"->"ie": No sirve, hay que completarlo.
Marcación de la interferencia en la producción oral	
¿Qué quieres (M2I1)?	
El ejercicio pede (M2I1) eso.	
No serve (M2I1), hay que completarlo.	

- 12-Alternancia vocálica: "o"->"ue"⁴⁵

En la interferencia M2I2, existe un paralelismo con la anterior, al producirse esta transferencia negativa como producto de divergencia entre las irregularidades entre ambas lenguas. Estas irregularidades también se dan en la raíz del verbo en base a la diptongación de "o"->"ue" como en *poder* y *aprobar*. En estos casos, Da Silva Júnior (2015: 136) señala que se dan en los aprendientes brasileños de ELE las mismas interferencias generadas por omisión del diptongo –por ejemplo: *encontra**– y por

⁴⁵ En adelante, denominaremos a las interferencias *M2-Irregularidades verbales 12-Alternancia vocálica: "o"->"ue"*, tan solo M2I2.

sobregeneralización –por ejemplo: *concuermos**–. La separación de ambos casos sigue el procedimiento de la interferencia anterior.

Por ejemplo:

Portugués	Español
<i>Comprovem as suas respostas.</i>	Comprueben sus respuestas.
Marcación de la interferencia en la producción oral	
Comprueben (M2I2) sus respuestas.	

- I3-Alternancia consonántica: "uir"->"y"⁴⁶

La alternancia consonántica que transforma la <i> de los verbos terminados en "uir" en una <y> en español, no se produce en portugués, de ahí que surge la interferencia M2I3, porque el hablante de portugués tiende a reproducir la forma de su LM.

Por ejemplo:

Portugués	Español
<i>Atribui um adjetivo à personagem.</i>	Atribuye un adjetivo al personaje.
Marcación de la interferencia en la producción oral	
Atribuye (M2I3) un adjetivo al personaje.	

- I4-Alternancia consonántica: "ecer", "ocer", "ucir">"zc/z"⁴⁷

Los verbos cuyo infinitivo terminan en "ecer", "ocer", "ucir" en los tiempos presente de indicativo y presente de subjuntivo aparece una <z> antes de la <c> presente en la raíz

⁴⁶ En adelante, denominaremos a las interferencias *M2-Irregularidades verbales I3-Alternancia consonántica: "uir"- "y"* tan solo M2I3.

⁴⁷ En adelante, denominaremos a las interferencias *M2-Irregularidades verbales I4-Alternancia consonántica: "ecer", "ocer", "ucir">"zc/z"* tan solo M2I4.

como en los verbos agradecer, conocer, traducir; salvo en algunas excepciones, por ejemplo, cocer, mecer en las que la <c> es sustituida por una <z>. En ambos casos esta irregularidad no se presenta en portugués, por lo que la tendencia es la de reproducir las formas verbales de la LM.

Por ejemplo:

Portugués	Español
<i>Agradeço a todos pela atenção.</i>	Agradezco a todos vuestra atención.
<i>Conheço essa palavra.</i>	Conozco esa palabra.
<i>Como traduzo isto?</i>	¿Cómo traduzco esto?
Marcación de la interferencia en la producción oral	
Agradeso(M2I4) a todos vuestra atención.	
Conoso(M2I4) esa palabra.	
¿Cómo traduso(M2I4) esto?	

- I5-(Yo) + -go⁴⁸

La irregularidad verbal del español en la que se añade una <g> en la 1.ª persona del singular del presente de indicativo y en el presente de subjuntivo, como en el verbo *salir*, no existe en portugués, por lo que conlleva la omisión de esa <g> o la aparición de otras consonantes propias de la conjugación de su LM en aprendientes de ELE brasileños.

Por ejemplo:

Portugués	Español
<i>Não ouço o que você fala.</i>	No oigo lo que dices.
Marcación de la interferencia en la producción oral	
No oiso(M2I5) lo que dices.	

⁴⁸ En adelante, denominaremos a las interferencias *M2-Irregularidades verbales I5-(Yo) + -go* tan solo M2I5.

- I6-Sobregeneraización de irregularidad⁴⁹

Esta interferencia tiene lugar cuando la irregularidad de las alternancias vocálicas, consonánticas o mixtas se atribuye a una persona o tiempo en los que no se aplica y se denomina sobregeneralización. Es una estrategia común entre los aprendientes de una LE, por la que asumen y aplican hipótesis sobre reglas que van aprendiendo de la nueva lengua o perteneciente a la propia LM, solo que en estos casos dicha hipótesis no se aplica.

Por ejemplo:

Portugués	Español
<i>Preferimos do outro jeito.</i>	Preferimos de la otra forma.
Marcación de la interferencia en la producción oral	
Prieferimos (M2I6) de la otra forma.	

- I7-Futuro simple irreg.⁵⁰

Algunos verbos en español son irregulares en futuro simple de indicativo –irregularidad que se produce en el condicional también–: mantienen las terminaciones propias del futuro, pero su raíz sufre modificaciones –por ejemplo: hacer, poder, querer–. En portugués el futuro no experimenta estas mismas irregularidades, por lo que la tendencia es de no respetar estas irregularidades, aplicando la forma de los verbos regulares o aproximándose de su LM.

Por ejemplo:

⁴⁹ En adelante, denominaremos a las interferencias *M2-Irregularidades verbales I6-Sobregeneraización de irregularidad* tan solo M2I6.

⁵⁰ En adelante, denominaremos a las interferencias *M2-Irregularidades verbales I7-Futuro simple irreg.* tan solo M2I7.

Portugués	Español
<i>Isto valerá 3 pontos.</i>	Esto valdrá 3 puntos.
Marcación de la interferencia en la producción oral	
Esto valera (M2I7) 3 puntos.	

3.6.2.2.3. Subnivel M3-Adjetivo

Este subnivel recoge interferencias que se producen cuando, por algún aspecto distintivo entre el español y el portugués, se produce alguna discordancia en la formación de los adjetivos o grupos adjetivales.

Marcación: fuente de la letra en cursiva.

- *II-Apócope*⁵¹

En español, la palabra apocopada o apócope es el resultado de la “supresión de algún sonido al final de algún vocablo” (DRAE). La Nueva Gramática de la Lengua Española (245, 359) distingue entre las apócopes que se sitúan ante sustantivo masculino singular, como los adjetivos *buen*, *mal* y *postrer*, y los numerales *primer* y *tercer*. El adjetivo *grande* que se apocopa en *gran* ante sustantivos masculinos y femeninos. Por otro lado, señala las variantes apocopadas *muy*, *tan*, *cuan* y *cuán* que aparecen ante adjetivos y adverbios, que no se aplican en las combinaciones de grupos adjetivales y adverbiales que forman comparativo de desigualdad, así como con los adverbios *antes* y *después* con valor comparativo; y los cuantificadores masculinos *alguno*, *ninguno* –sólo ante masculino singular, y ante femenino singular en el caso que comience por <a> tónica– y *cualquiera* –ante masculino y femenino–.

En portugués, estos adjetivos, numerales y cuantificadores no experimentan esta supresión, por lo que la interferencia M3I1 suele ocurrir al no respetar esta regla.

Por ejemplo:

⁵¹ En adelante, denominaremos a las interferencias *M3-Adjetivo II-Apócope* tan solo M3I1.

Portugués	Español
<i>Podem fazer o primeiro exercício.</i>	Pueden hacer el primer ejercicio.
Marcación de la interferencia en la producción oral	
- Pueden hacer el <i>primero</i> (M3I1) ejercicio.	

- I2-Comparativos "mayor/menor"⁵²

La controversia que se produce entre el portugués de Brasil y el español respecto a los comparativos de superioridad irregulares *mayor* y *menor*, y su forma ‘regular’ *más grande* y *más pequeño* es que el portugués el uso de estos últimos no existe y se unifican ambos casos en las formas *maior* y *menor*. Aunque la Real Academia de la Lengua Española (reconoce el uso *mayor* –y, por extensión, de *menor*– en ambos casos comparativos como se puede apreciar en el ejemplo:

“Cuando *mayor* [...] se emplea con verdadero valor comparativo, esto es, con el significado de ‘que excede a otra cosa en tamaño, cantidad, calidad o intensidad’ y, referido a persona, ‘que excede en edad a otra’ es incorrecta su combinación con *más*; así, ⊗ *El baño no es más mayor que la cocina* o ⊗ *Mi hermano Pedro es más mayor que tú* son oraciones incorrectas por *El baño no es más grande/mayor que la cocina* o *Mi hermano Pedro es mayor que tú*.” (RAE, 2014).

Matte Bon (2013: 90) confirma que estos comparativos “en el caso de **grande** y **pequeño** se prefiere generalmente usar la forma irregular sólo para referirse a la edad. Cuando se habla del tamaño, aunque se encuentran usos de la forma irregular, suelen ser raros.”.

Por ejemplo:

⁵² En adelante, denominaremos a las interferencias M3-Adjetivo I2-Comparativos "mayor/menor" tan solo M3I2.

Portugués	Español
<i>Essa aula é maior que a nossa.</i>	Esa clase es más grande que la nuestra.
Marcación de la interferencia en la producción oral	
Esa clase es mayor(M3I2) que la nuestra.	

- I3-Comparativo: *más nuevo/viejo**⁵³

En español, cuando “*mayor* tiene, dentro del campo de la edad, sentidos en que funciona, no como forma comparativa de *grande*, sino como un verdadero adjetivo en grado positivo” (RAE, 2014) significa que ser adulto o de avanzada edad; lo mismo es atribuible a *menor* –de corta edad–. El equivalente en portugués es *mais velho* o *mais novo*⁵⁴ respectivamente. Por esta diferencia entre ambas lenguas los brasileños corren el riesgo de realizar la traducción literal y no funcionar, por ser gravemente despectiva la primera y la segunda atribuible a cosas. Además, la forma portuguesa cuenta con el adverbio comparativo *más*, lo que haría de la expresión llevada al español una comparación y no un adjetivo.

Por ejemplo:

Portugués	Español
<i>Eu tenho um irmão mais novo.</i>	Tengo un hermano menor.
Marcación de la interferencia en la producción oral	
Tengo un hermano <i>más nuevo</i> (M3I3).	

- I4-Concordancia heterogénica⁵⁵

Aunque existen muchos sustantivos que comparten el género en portugués y en español, existen otros que, por ejemplo, tienen género masculino en español y para ese mismo

⁵³ En adelante, denominaremos a las interferencias M3-Adjetivo I3-Comparativo: *más nuevo/viejo* tan solo M3I3.

⁵⁴ Traducción literal: *más viejo*, *más nuevo*, respectivamente.

⁵⁵ En adelante, denominaremos a las interferencias M3-Adjetivo I4-Concordancia heterogénica tan solo M3I4.

sustantivo el género es femenino en portugués, y viceversa. Estos sustantivos que no comparten el mismo género entre dos lenguas se llaman heterogénicos. Esta diferencia de género conlleva, si se ignora, la concordancia incorrecta de los adjetivos que acompañan a la palabra a la que modifican (Gómez Seibane, 2012), como ocurre en esta interferencia.

Por ejemplo:

Portugués	Español
<i>Prefiro roupas de cores claras.</i>	Prefiero la ropa de colores claros.
Marcación de la interferencia en la producción oral	
Prefiero la ropa de colores <i>claras</i> (M3I4).	

3.6.2.2.4. Subnivel M4-Substantivo

Este subnivel recoge aquellas formaciones de plural de sustantivos –y extensible a los adjetivos– que por sus diferentes terminaciones en portugués y español dan lugar a las interferencias que se exponen a continuación.

Marcación: color de la fuente anaranjado, énfasis 2, oscuro 50% de la palabra interferida.

- II-Número: *pl. de -n*⁵⁶

En español los sustantivos que terminan en -n, hacen su plural añadiendo la terminación -es; así como en portugués, aunque en este idioma las palabras que terminan en -n son muy escasas, remitiéndose a algunas palabras técnicas. Por este motivo y porque las equivalencias de portugués al español son las palabras terminadas en -m -por ejemplo: *comum* (común), *garagem* (garaje), *jardim* (jardín)-, lo común es transferir el plural de

⁵⁶ En adelante, denominaremos a las interferencias M4-Substantivo II-Número: *pl. de -n* tan solo M4I1.

estas últimas -al que se le sustituye la <m> por una <n> y se añade la terminación -s- al plural de las españolas.

Por ejemplo:

Portugués	Español
<i>Os examens.</i>	Los exámenes.
Marcación de la interferencia en la producción oral	
Los examens (M4I1).	

- I2-Número: pl. de -ay; -ey; -oy⁵⁷

En español los sustantivos y adjetivos que terminan en -y, forman su plural añadiendo la terminación -es; mientras que, en portugués, palabras con esta terminación son casi inexistente –remitiéndose a algunos anglicismos como *sexy*–, los que presentan esta terminación, siguen el plural del inglés, sustituyendo la <y> final por <i> y añaden -es. El motivo mayor de las interferencias es que estas palabras españolas presentan la equivalencia en portugués representado por palabras que terminan en -i -por ejemplo: *lei* (ley), *boi* (buey), *rei* (rey), cuyo plural se realiza con la terminación -s, tendencia que aplican al español.

Por ejemplo:

Portugués	Español
<i>Os reis.</i>	Los reyes.
Marcación de la interferencia en la producción oral	
Los reys (M4I2).	

⁵⁷ En adelante, denominaremos a las interferencias *M4-Sustantivo I2-Número: pl. de -ay; -ey; -oy* tan solo M4I2.

- I3-Número: pl. de -l⁵⁸

En español, como en la mayoría de las palabras que terminan en consonantes, se pluralizan añadiendo -es. Sin embargo, en portugués, las palabras terminadas en -al, -el, -ol, -ul en singular, adquieren la terminación -ais, -éis, -óis, -uis no plural, aquellas palabras que terminan en -il pueden tener un plural en -eis o -is dependiendo del caso. Por estas diferencias la tendencia es aplicar la regla del plural en portugués

Por ejemplo:

Portugués	Español
<i>Os numerais.</i>	Los numerales.
Marcación de la interferencia en la producción oral	
Los numerais (M4I3).	

- I4-Número: pl. y sing. iguales⁵⁹

Según el *Diccionario panhispánico de dudas*, en español:

Sustantivos y adjetivos terminados en -s o en -x. Si son monosílabos o polisílabos agudos, forman el plural añadiendo -es: *tos*, pl. *toses*; *vals*, pl. *valses*, *fax*, pl. *faxes*; *compás*, pl. *compases*; *francés*, pl. *franceses*. En el resto de los casos, permanecen invariables: *crisis*, pl. *crisis*; *tórax*, pl. *tórax*; *fórceps*, pl. *fórceps*. También permanecen invariables los polisílabos agudos cuando se trata de voces compuestas cuyo segundo elemento es ya un plural: *ciempiés*, pl. *ciempiés* (no ~~ciempieses~~); *buscapiés*, pl. *buscapiés* (no ~~buscapieses~~), *pasapurés*, pl. *pasapurés* (no ~~pasapureses~~) (RAE, 2005).

En portugués, los sustantivos terminados en -s (en sílaba tónica) forman el plural añadiendo -es: *ás*, *ases* pl., *freguês*, *fregueses* pl., *revés*, *reveses* pl. Aquellos

⁵⁸ En adelante, denominaremos a las interferencias M4-Sustantivo I3-Número: pl. de -l tan solo M4I3.

⁵⁹ En adelante, denominaremos a las interferencias M4-Sustantivo I4-Número: pl. y sing. iguales tan solo M4I4.

sustantivos terminados en –s (en sílaba átona) no tienen marca de plural permaneciendo igual: *pires, pires pl., lápis, lápis pl., cútis, cútis pl.* (Bechara, 2015: 125 y 129).

La problemática se plantea porque no siempre estas palabras coinciden de una lengua a otra, como en los siguientes ejemplos de plurales en portugués: *tese, teses pl., análise, análises pl., crise, crises pl., ênfase, ênfases pl.*, etc. lo que provoca la tendencia de imitar la LM.

Por ejemplo:

Portugués	Español
<i>Uma crise, várias crises.</i>	Una crisis, varias crisis.
Marcación de la interferencia en la producción oral	
Las crises (M4I4).	

- I5-Número: colectivo partitivo⁶⁰

Determinados sustantivos en español pertenecen a la categoría de colectivo partitivo y no se usan en plural, sin embargo, en portugués tienen forma en singular y en plural. Este es el caso del sustantivo *información*, por ejemplo, que como indica el diccionario de María Moliner el propio término en singular ya indica un conjunto:

3 (colectivo partitivo) Conjunto de noticias o informes: "Una información completa. Me falta información para aconsejarte".

4 (colectivo partitivo) Conjunto de datos contenidos en un mensaje o conjunto de signos o señales sobre los que opera un aparato: "Cantidad de información".

Por ejemplo:

⁶⁰ En adelante, denominaremos a las interferencias *M4-Sustantivo I5-Número: colectivo partitivo* tan solo M4I5.

Portugués	Español
<i>As informações.</i>	La información.
Marcación de la interferencia en la producción oral	
Las informaciones (M4I5).	

3.6.2.2.5. Subnivel M5–Pronombres

Este nivel observa aquellas interferencias que morfológicamente afectan a los pronombres, en este caso personales de sujeto y los demostrativos.

Marcación: fuente del pronombre en cursiva en el primer caso y color de resaltado en el texto amarillo en el segundo.

- II-Sujeto: *nosotras/vosotras*⁶¹

En portugués, el pronombre personal sujeto de 1.^a y 2.^a persona del plural es invariable, es el mismo para masculino y femenino: *nós* y *vós/vocês*; mientras que en español existe la forma para femenino, *nosotras* y *vosotras*, además de la forma masculina, *nosotros* y *vosotros*. Ante esta situación, la tendencia de los lusoparlantes es la de usar el masculino incluso para el femenino al hablar en español.

Por ejemplo:

Portugués	Español
<i>Nós, as mulheres.</i>	Nosotras, las mujeres.
Marcación de la interferencia en la producción oral	
<i>Nosotros</i> (M5I1), las mujeres.	

⁶¹ En adelante, denominaremos a las interferencias M5-Pronombres II-Sujeto: *nosotras/vosotras* tan solo M5I1.

- I2-Demostrativo: neutro + s.⁶²

La interferencia M5I2 ocurre cuando los aprendientes brasileños de ELE usan el pronombre demostrativo neutro *esto* delante de un sustantivo. Siendo que en portugués existe la forma idéntica *este*, el motivo de esta confusión se puede explicar por la sobregeneralización del hecho de que existe un número de palabras españolas masculinas terminadas en -o muy significativo, o por la “lógica” de que al plural ser *estos*, su singular debería de ser *esto*.

Por ejemplo:

Portugués	Español
<i>Este livro.</i>	Este libro.
Marcación de la interferencia en la producción oral	
Esto (M5I2) libro	

3.6.2.2.6. Subnivel M6–Determinantes

En este subnivel, se recogen las interferencias morfológicas que ocurren con los determinantes, en este caso, demostrativos y posesivos.

Marcación: color de resaltado del texto en amarillo en el primer caso y color de la fuente en rojo en el segundo.

- I1-Demostrativos: estes*/aquelles*/eses*⁶³

La interferencia M6I1 consiste en la transferencia negativa de la forma de los determinantes demostrativos masculinos plurales *-estes, aqueles, esses-* al español, es decir con terminación en -es, en vez de -os: *estes*/aquelles*/eses**.

⁶² En adelante, denominaremos a las interferencias *M5-Pronombres I2-Demostrativo: neutro + s.* tan solo M5I2.

⁶³ En adelante, denominaremos a las interferencias *M6-Determinantes I1-Demostrativos: estes*/aquelles*/eses** tan solo M6I1.

Por ejemplo:

Portugués	Español
<i>Estes são os meus livros.</i>	Estos son mis libros.
Marcación de la interferencia en la producción oral	
Estes (M6I1) son mis libros.	

- I2-Demostrativos: contracciones⁶⁴

En portugués, son muy numerosas las contracciones, resultado de la unión de una preposición *-de, em, a, etc.-* con los artículos, demostrativos y algunos adverbios, formando así una única palabra. En español, este fenómeno morfológico tan solo existe en los casos de *del* y *al* -unión de la preposición *de* o *a* con el artículo *el-*. Por ello, la tendencia a realizar estas uniones entre preposiciones y determinantes demostrativos es común entre brasileños al hablar en español, contracción que no existe español.

Por ejemplo:

Portugués	Español
<i>Está naquela página.</i>	Está en aquella página.
Marcación de la interferencia en la producción oral	
Naquela (M6I2) página	

- I3-Posesivos: concordancia 2.^a/3.^a pers.⁶⁵

En esta interferencia, ocurre lo mismo que ya se ha explicado en la interferencia M1I1. Otra de las consecuencias de la derivación morfológica de los elementos que acompañan a un sujeto en segunda persona, como a los de tercera, también se aplica a

⁶⁴ En adelante, denominaremos a las interferencias *M6-Determinantes I2-Demostrativos: contracciones* tan solo M6I2.

⁶⁵ En adelante, denominaremos a las interferencias *M6-Determinantes I3-Posesivos: concordancia 2.^a/3.^a pers.* tan solo M6I3.

los determinantes posesivos –consecuentemente a los pronombres posesivos también–. En portugués, a pesar del sujeto y poseedor pertenecer a la segunda persona, se acompaña con posesivos de la tercera persona, lo que es transferido equivocadamente al español, produciendo así una discordancia entre el sujeto, por usar *su(s)* –perteneciente al sujeto usted/ustedes– en vez de *tu(s)* o *vuestro(a)(s)* –propios de lo sujeto tú y vosotros(as) respectivamente.

Por ejemplo:

Portugués	Español
<i>Vocês podem abrir seus livros na página 15?</i>	¿Podéis abrir vuestros libros en la página 15?
Marcación de la interferencia en la producción oral	
¿Podéis abrir sus(M6I3) libros en la página 15?	

3.6.2.2.7. Subnivel M7–Artículo

En este subnivel, se han recogido aquellas transferencias negativas del portugués al español que tienen relación con los artículos.

Marcación: color de resaltado del texto gris 25% de la interferencia.

- II-Uso del neutro "lo": + adj./ el/"la cosa"⁶⁶

El uso del *lo* como artículo neutro presenta una serie de dificultades para el hablante de portugués porque, en portugués, no existe un equivalente ya que el artículo *o*, masculino singular, hace las funciones de los artículos *el* y *lo* en este contexto.

⁶⁶ En adelante, denominaremos a las interferencias M7-Artículo II-Uso del neutro "lo": + adj./ el/"la cosa" tan solo M7I1.

Lo puede ir seguido por adjetivos y adverbios, sin embargo, en ocasiones, el aprendiente de ELE brasileño puede intercambiar el uso de *lo* por *el*, usando *el* seguido de adjetivos o adverbios cuando debería de usar el *lo* “referencial o individuativo (en el sentido de que selecciona un elemento individual al que se hace referencia) [...] encabeza grupos nominales que expresa entidades no animadas” (NGE, 2009: 275).

En otras ocasiones ocurre lo contrario, y cuando se debería usar el artículo *el* acompañando a un sustantivo, tal vez por semejanza entre el artículo portugués *o* con *lo*, se utiliza este último erróneamente.

Por último, la expresión “lo mismo que”, a pesar de ser posible la traducción literal, “*o mesmo que*”, la forma más extendida en Brasil es “*a mesma coisa que*”, por eso hay una tendencia a traducir esta última que no funciona en español, por ejemplo “Es la misma cosa que pienso yo” (Moreno y Eres Fernandez, 2012: 74).

Por ejemplo:

Portugués	Español
<i>O principal é sobreviver.</i>	Lo principal es sobrevivir.
<i>O rapaz.</i>	El chico.
<i>Ele repetiu a mesma coisa que você diz.</i>	Él repitió lo mismo que dijiste tú.
Marcación de la interferencia en la producción oral	
El(M7I1) principal es sobrevivir.	
Lo(M7I1) chico.	
Él repitió la misma cosa(M7I1) que dijiste tú.	

- I2-Con nombres propios: Adición del artículo ante nombres propios⁶⁷

En español, el uso de artículos delante de nombre propios de persona se considera un vulgarismo; mientras que, en portugués, como nos señala Moreno y Eres Fernandez, (2012: 88), “en Brasil el uso del artículo antes de nombres propios varía de región a

⁶⁷ En adelante, denominaremos a las interferencias *M7-Artículo I2-Con nombres propios* tan solo *M7I2*.

región. Así, en algunas partes se dice *Diga ao João que (a) sua avó está aquí* y en otras *Diga a João que (a) sua avó está aquí.*”. Se puede percibir que *ao João*, está constituido por la contracción de la preposición *a* y el artículo portugués *o*, por lo que esta práctica puede ser aplicada en el habla española de algunos aprendientes de ELE. Esto también se puede extender a nombre de países y algunas ciudades.

Por ejemplo:

Portugués	Español
<i>O João.</i>	Juan.
Marcación de la interferencia en la producción oral	
EI(M7I2) Juan.	

- I3-Con adj. poses. ⁶⁸

En el portugués de Brasil, en algunas regiones –como se puede observar entre paréntesis “(a) sua avó” en el ejemplo anterior de Moreno y Eres Fernandez (2012: 88)–, se utiliza artículo ante posesivo, como ocurre en italiano *il mio lavoro*, en portugués *o meu trabalho*; en español no es así, por lo que la interferencia M7I3 surge de aplicar esta regla al español.

Por ejemplo:

Portugués	Español
<i>O meu caderno.</i>	Mi cuaderno.
Marcación de la interferencia en la producción oral	
EI(M7I3) mi cuaderno.	

⁶⁸ En adelante, denominaremos a las interferencias *M7-Artículo I3-Con adj. poses.* tan solo M7I3.

- 14-Con palabras heterogenéricas⁶⁹

En esta interferencia, se aplica lo que mencionado en la interferencia M3I4, sobre las palabras heterogenéricas, pero en este caso la consecuencia de tener un género diferente en español que en portugués afecta al artículo que le acompaña si el hablante no respeta esta diferencia de género respecto a su LM.

Por ejemplo:

Portugués	Español
A viagem.	El viaje.
Marcación de la interferencia en la producción oral	
La(M7I4) viaje	

- 15-Omisión⁷⁰

La interferencia M7I5 consiste en los casos en los que en portugués no es necesario el uso de artículo, mientras que en español si se utiliza. Algunos ejemplos son: en construcciones con *jugar*; en expresiones relativas a las horas; con porcentajes (Moreno y Eres Fernández, 2012: 90).

Por ejemplo:

Portugués	Español
São cinco horas.	Son las cinco.
Marcación de la interferencia en la producción oral	
Son [las](M7I5) cinco.	

⁶⁹ En adelante, denominaremos a las interferencias M7-Artículo 14-Con palabras heterogenéricas tan solo M7I4.

⁷⁰ En adelante, denominaremos a las interferencias M7-Artículo 15-Omisión tan solo M7I5.

- 16-Contracción⁷¹

En esta interferencia ocurre lo mismo que ya venimos recogiendo en relación a las contracciones portuguesas, salvo, en este caso, en el que sí que existen contracciones en español tan solo con las preposiciones *a* y *de* con el artículo *el*; el resto de los casos en los que se realice la contracción, influencia de la LM se consideran interferencias relativas a la M7I6.

Por ejemplo:

Portugués	Español
<i>Na sala de aula.</i>	En la clase.
Marcación de la interferencia en la producción oral	
Na(M7I6) clase.	

- 17-Eufonía⁷²

Según el DRAE, la eufonía es “sonoridad agradable que resulta de la acertada combinación de los elementos acústicos de las palabras” (RAE, 2014) que se opone al concepto de cacofonía, por el que se realizan ciertos cambios para evitar combinaciones de algunos fonemas contiguos. El diccionario Señas (Universidad, 2013: 1328) recoge las reglas de eufonía para artículos:

Delante de las palabras de género femenino y número singular cuya letra inicial sea *a*-tónico, se debe utilizar la forma masculina: **el alma**, **el área**. Lo mismo ocurre cuando la palabra comienza por *h*- seguida de un *a*- tónico: **el hacha**. Esta regla no se aplica cuando entre el artículo y el sustantivo hay un adjetivo intercalado: *la veloz águila*.

En portugués no existe esta regla, por lo que la interferencia M7I7 se produce cuando no se respeta por influencia de la LM.

⁷¹ En adelante, denominaremos a las interferencias *M7-Artículo 15-Contracción* tan solo M7I6.

⁷² En adelante, denominaremos a las interferencias *M7-Artículo 17-Eufonía* tan solo M7I7.

Por ejemplo:

Portugués	Español
<i>A água.</i>	El agua.
Marcación de la interferencia en la producción oral	
La(M7I7) agua.	

- I8-¿Lo*+ qué...? ⁷³

En portugués el pronombre interrogativo para preguntar por una cosa, el equivalente para *¿qué?* en español, es *o que?*, por eso la tendencia de los lusoparlantes al preguntar en español es hacer la traducción literal del interrogativo en su LM: *¿lo qué?*

Por ejemplo:

Portugués	Español
<i>O que é isso?</i>	¿Qué es eso?
Marcación de la interferencia en la producción oral	
¿Lo(M7I8) qué es eso?	

3.6.2.2.8. Subnivel M8-Adverbios

Este nivel trata la interferencia morfológica analizada con relación a los adverbios.

Marcación: color de resaltado de texto amarillo de la interferencia.

⁷³ En adelante, denominaremos a las interferencias *M7-Artículo I8-¿lo*+ qué...?* tan solo M7I8.

- *II-Contracción*⁷⁴

La M8I1 es el mismo caso que ya se ha mencionado en las interferencias M6I2 y M7I6, solo que en esta interferencia la contracción, inexistente en español, resulta de la unión de una preposición y un adverbio. Como consecuencia de esto la tendencia de los hablantes de portugués es reproducir esta contracción al hablar español.

Por ejemplo:

Portugués	Español
<i>Daqui a pouco...</i>	De aquí a poco...
Marcación de la interferencia en la producción oral	
Daqui(M8I1) a poco...	

3.6.2.2.9 *Subnivel M9-Verbos irregulares*

En este subnivel se han recogido los verbos que, tanto en español como en portugués, se consideran irregulares “por excelencia” ya que presentan más de una irregularidad en su formación, sin configurar una pauta para un grupo de verbos, como ocurre con los verbos del subnivel M2. Los verbos que se han analizado aquí son: *ser, estar, tener, haber, ir, hacer y decir*.

Las interferencias cometidas en este subnivel se deben, generalmente a: el uso de la forma/irregularidad de la LM en español; a ignorar la forma irregular específica del español y, consecuente, sobregeneralización de la forma regular; y a formas mezcladas de ambas lenguas.

Por no ser el objetivo de la investigación hacer un análisis pormenorizado de los aspectos gramaticales y dada la compleja idiosincrasia de estos verbos, en ambas lenguas, no se especifican aquí todas las irregularidades que tiene cada uno de los

⁷⁴ En adelante, denominaremos a las interferencias *M8-Adverbios II-Contracción* tan solo M8I1.

verbos en sus respectivos idiomas, sino que se presenta una tabla comparativa de los tiempos verbales de cada idioma para poder observar las diferencias.

Hemos de señalar algunas cuestiones que se han tenido en cuenta para diseñar estas tablas: a) en los verbos, se han marcado en **negrita** las partes –raíz, desinencia– que presentan irregularidad; b) en portugués se ha respetado la forma del portugués brasileño, en la que la tercera persona ha asimilado la segunda, tanto en plural, como en singular; c) se han contemplado tan solo los tiempos verbales simples –y no los compuestos–; d) el imperativo negativo se ha obviado por ser el presente de subjuntivo el que realiza esta función en ambas lenguas; e) se ha incluido el futuro de subjuntivo, aunque en español cayó en desuso, porque en portugués existe.

Marcación: color de resaltado del texto turquesa y letra en **negrita**.

- *II-Ser*⁷⁵

VERBO SER: Español/Portugués (Brasil)							
FORMAS NO PERSONALES							
Infinitivo		Gerundio		Participio			
ser		siendo		sido			
INDICATIVO							
Presente		Pretérito imperfecto		Pretérito anterior			
yo	soy	<i>sou</i>	era	<i>era</i>	fui	<i>fui</i>	eu
tú	eres	<i>é</i>	eras	<i>era</i>	fuiste	<i>foi</i>	você
él/ella/usted	es	<i>é</i>	era	<i>era</i>	fue	<i>foi</i>	<i>ele(a)/o(a) senhor(a)</i>
nosotros(as)	somos	<i>somos</i>	éramos	<i>éramos</i>	fuimos	<i>formos</i>	nós
vosotros(as)	sois	<i>são</i>	erais	<i>eram</i>	fuisteis	<i>foram</i>	vocês
ellos/ellas/ustedes	son	<i>são</i>	eran	<i>eram</i>	fueron	<i>foram</i>	<i>eles(as)/os (as) senhores(as)</i>
Futuro y Condicional							
		Futuro		Condicional			
yo		seré	<i>serei</i>	sería	<i>seria</i>		eu
tú		serás	<i>será</i>	serías	<i>seria</i>		você
él/ella/usted		serás	<i>será</i>	sería	<i>seria</i>		<i>ele(a)/o(a) senhor(a)</i>
nosotros(as)		seremos	<i>seremos</i>	seríamos	<i>seríamos</i>		nós
vosotros(as)		seréis	<i>serão</i>	seríais	<i>seriam</i>		vocês
ellos/ellas/ustedes		serán	<i>serão</i>	serían	<i>seriam</i>		<i>eles(as)/os (as) senhores(as)</i>
SUBJUNTIVO							
		Pretérito imperfecto		Futuro*			
yo	sea	<i>seja</i>	fuera/ fuese	<i>fosse</i>	fuere	<i>for</i>	eu
tú	seas	<i>seja</i>	fueras/ fueses	<i>fosse</i>	fueres	<i>for</i>	você
él/ella/usted	sea	<i>seja</i>	fuera/ fuese	<i>fosse</i>	fuere	<i>for</i>	<i>ele(a)/o(a) senhor(a)</i>
nosotros(as)	seamos	<i>sejamos</i>	fuéramos/ fueseis	<i>fôssemos</i>	fuéremos	<i>formos</i>	nós
vosotros(as)	seáis	<i>sejam</i>	fuerais/ fueseis	<i>fossem</i>	fuéreis	<i>forem</i>	vocês
ellos/ellas/ustedes	sean	<i>sejam</i>	fuera/ fuesen	<i>fossem</i>	fueren	<i>forem</i>	<i>eles(as)/os (as) senhores(as)</i>
		IMPERATIVO		INFINITIVO PESSOAL			
yo				Infinitivo			eu
tú	sé	<i>seja</i>		ser			você
él/ella/usted				ser			<i>ele(a)/o(a) senhor(a)</i>
nosotros(as)				sermos			nós
vosotros(as)	sed	<i>sejam</i>		serem			vocês
ellos/ellas/ustedes				serem			<i>eles(as)/os (as) senhores(as)</i>

Figura 17 - Tabla contrastiva de la conjugación verbal del verbo ser en español y en portugués de Brasil

Por ejemplo:

Portugués	Español
Vocês são muito inteligentes.	Vosotros sois muy inteligentes.
Marcación de la interferencia en la producción oral	
Vosotros seis (M9I1) muy inteligentes.	

⁷⁵ En adelante, denominaremos a las interferencias *M9-Verbos irregulares II-Ser* tan solo M9I1.

- I2-Estar⁷⁶

VERBO ESTAR: Español/Portugués (Brasil)							
FORMAS NO PERSONALES							
Infinitivo		Gerundio		Participio			
estar		estando		estado			
:estar		:estando		:estado			
INDICATIVO							
Presente		Petérito imperfecto		Preterito anterior			
yo	estoy	estou	estaba	estava	estuve	estive	eu
tú	estás	está	estabas	estava	estuviste	estive	você
él/ella/usted	está	está	estaba	estava	estuvo	estive	ele(a)/o(a) senhor(a)
nosotros(as)	estamos	estamos	estabamos	estávamos	estuvimos	estivemos	nós
vosotros(as)	estáis	estão	estabais	estavam	estuvisteis	estiveram	vocês
ellos/ellas/ustedes	están	estão	estaban	estavam	estuvieron	estiveram	eles(as)/os (as) senhores(as)
Futuro							
Futuro		Condicionales					
yo	estaré	estarei	estaría	estaria			eu
tú	estarás	estará	estarias	estaria			você
él/ella/usted	estará	estará	estaría	estaria			ele(a)/o(a) senhor(a)
nosotros(as)	estaremos	estaremos	estaríamos	estariamos			nós
vosotros(as)	estaréis	estarão	estaríaís	estariam			vocês
ellos/ellas/ustedes	estarán	estarão	estarian	estariam			eles(as)/os (as) senhores(as)
SUBJUNTIVO							
Presente		Pretérito imperfecto		Futuro*			
yo	esté	estejas	estuviera/ estuviese	estivesse	estuviere	estiver	eu
tú	estés	esteja	estuvieras/ estuvieses	estivesse	estuvieres	estiver	você
él/ella/usted	esté	esteja	estuviera/ estuviese	estivesse	estuviere	estiver	ele(a)/o(a) senhor(a)
nosotros(as)	estemos	estejamos	estuviéramos/ estuviésemos	estivessemos	estuviéremos	estivermos	nós
vosotros(as)	estéis	estejam	estuvierais/ estuvieseis	estivessem	estuviereis	estiverem	vocês
ellos/ellas/ustedes	estén	estejam	estuvieran/ estuviesen	estivessem	estuvieren	estiverem	eles(as)/os (as) senhores(as)
IMPERATIVO		INFINITIVO PESSOAL					
Imperativo		Infinitivo pessoal					
yo	está	esteja	estar	estar			eu
tú	estés	esteja	estar	estar			você
él/ella/usted	esté	esteja	estar	estar			ele(a)/o(a) senhor(a)
nosotros(as)	estemos	estejamos	estarmos	estarmos			nós
vosotros(as)	estéis	estejam	estarem	estarem			vocês
ellos/ellas/ustedes	estén	estejam	estarem	estarem			eles(as)/os (as) senhores(as)

Figura 18 - Tabla contrastiva de la conjugación verbal del verbo estar en español y en portugués de Brasil

Por ejemplo:

Portugués	Español
Quero que estejam tranquilos.	Quiero que estén tranquilos.
Marcación de la interferencia en la producción oral	
Quiero que estejan (M9I2) tranquilos.	

⁷⁶ En adelante, denominaremos a las interferencias M9-Verbos irregulares I2-Estar tan solo M9I2.

- 13-Tener⁷⁷

VERBO TENER: Español/Portugués (Brasil)							
FORMAS NO PERSONALES							
Infinitivo		Gerundio		Participio			
tener	ter	teniendo	endo	tenido	ido		
INDICATIVO							
Presente		Pretérito imperfecto		Pretérito anterior			
yo	tengo	tenho	tenía	tinha	tuve	tive	eu
tú	tienes	tem	tenías	tinha	tuviste	tive	ocê
él/ella/usted	tiene	tem	tenía	tinha	tuvo	tive	ele/o(a) senhor(a)
nosotros(as)	tenemos	temos	teníamos	tinhamos	tuvimos	tivemos	nós
vosotros(as)	tenéis	tem	teníais	tinham	tuvisteis	tiveram	ocês
ellos/ellas/ustedes	tienen	tem	tenían	tinham	tuvieron	tiveram	eles(as)/os (as) senhores(as)
Futuro y Condicional							
		Futuro		Condicional			
yo	tendré	terei	tendría	teria			eu
tú	tendrás	terá	tendría	teria			ocê
él/ella/usted	tendrás	terá	tendría	teria			ele/o(a) senhor(a)
nosotros(as)	tendremos	teremos	tendríamos	teríamos			nós
vosotros(as)	tendréis	terão	tendríais	teriam			ocês
ellos/ellas/ustedes	tendrán	terão	tendrían	teriam			eles(as)/os (as) senhores(as)
SUBJUNTIVO							
Presente		Pretérito imperfecto		Futuro*			
yo	tenga	tenha	tuviera/ tuviese	tivesse	tuviere	tiver	eu
tú	tengas	tenha	tuvieras/ tuvieses	tivesse	tuvieres	tiver	ocê
él/ella/usted	tenga	tenha	tuviera/ tuviese	tivesse	tuviere	tiver	ele/o(a) senhor(a)
nosotros(as)	tengamos	tenhamos	tuviéramos/	tivéssemos	tuviéramos	tivermos	nós
vosotros(as)	tengáis	tenham	tuviérais/	tivéssem	tuviéreis	tiverem	ocês
ellos/ellas/ustedes	tengan	tenham	tuvieran/ tuviesen	tivéssem	tuvieren	tiverem	eles(as)/os (as) senhores(as)
IMPERATIVO		INFINITIVO PESSOAL					
yo	ten	tenha	ter	ter			eu
tú	ten	tenha	ter	ter			ocê
él/ella/usted	ten	tenha	ter	ter			ele/o(a) senhor(a)
nosotros(as)	tened	tenham	termos	terem			nós
vosotros(as)	tened	tenham	terem	terem			ocês
ellos/ellas/ustedes	tened	tenham	terem	terem			eles(as)/os (as) senhores(as)

Figura 19 - Tabla contrastiva de la conjugación verbal del verbo tener en español y en portugués de Brasil

Por ejemplo:

Portugués	Español
<i>Eu tenho muito paciência.</i>	Yo tengo mucha paciencia.
Marcación de la interferencia en la producción oral	
Yo teno (M9I3) mucha paciencia.	

⁷⁷ En adelante, denominaremos a las interferencias M9-Verbos irregulares 13-tener tan solo M9I3.

- 14-Haber⁷⁸

VERBO HABER: Español/Portugués (Brasil)							
FORMAS NO PERSONALES							
Infinitivo		Gerundio			Participio		
haber	<i>haver</i>	habiendo	<i>havendo</i>		habido	<i>havido</i>	
INDICATIVO							
Presente		Petérito imperfecto			Preterito anterior		
yo	he	<i>hei</i>	había	<i>havia</i>	hube	<i>houve</i>	
tú	has	<i>ha</i>	habías	<i>havia</i>	hubiste	<i>houve</i>	
él/ella/usted	ha / hay*	<i>ha</i>	había	<i>havia</i>	hubo	<i>houve</i>	
nosotros(as)	hemos	<i>hemos</i>	habíamos	<i>havíamos</i>	hubimos	<i>houvemos</i>	
vosotros(as)	habéis	<i>hão</i>	habíais	<i>haviam</i>	hubisteis	<i>houveram</i>	
ellos/ellas/ustedes	han	<i>hão</i>	habían	<i>haviam</i>	hubieron	<i>houveram</i>	
						eu você ele(a)/o(a) senhor(a) nós vocês eles(as)/os (as) senhores(as)	
Futuro							
Futuro		Condicional					
yo	habré	<i>haverei</i>	habría	<i>haveria</i>		<i>haveria</i>	
tú	habrás	<i>haverá</i>	habrías	<i>haveria</i>		<i>haveria</i>	
él/ella/usted	habrá	<i>haverá</i>	habría	<i>haveria</i>		<i>haveria</i>	
nosotros(as)	habremos	<i>havermos</i>	habríamos	<i>haveríamos</i>		<i>haveríamos</i>	
vosotros(as)	habreis	<i>haverão</i>	habríais	<i>haveriam</i>		<i>haveriam</i>	
ellos/ellas/ustedes	habrán	<i>haverão</i>	habrían	<i>haveriam</i>		<i>haveriam</i>	
						eu você ele(a)/o(a) senhor(a) nós vocês eles(as)/os (as) senhores(as)	
SUBJUNTIVO							
Presente		Pretérito imperfecto			Futuro*		
yo	haya	<i>haja</i>	hubiera/ hubiese	<i>houvesse</i>	hubiere	<i>houver</i>	
tú	hayas	<i>haja</i>	hubieras/ hubieses	<i>houvesse</i>	hubieres	<i>houver</i>	
él/ella/usted	haya	<i>haja</i>	hubiera/ hubiese	<i>houvesse</i>	hubiere	<i>houver</i>	
nosotros(as)	hayamos	<i>hajamos</i>	hubiéramos/ hubiésemos	<i>houvêssemos</i>	hubiéremos	<i>houveremos</i>	
vosotros(as)	hayáis	<i>hajam</i>	hubierais/ hubieseis	<i>houvêssem</i>	hubiereis	<i>houverem</i>	
ellos/ellas/ustedes	hayán	<i>hajam</i>	hubieran/ hubiesen	<i>houvêssem</i>	hubieren	<i>houverem</i>	
						eu você ele(a)/o(a) senhor(a) nós vocês eles(as)/os (as) senhores(as)	
IMPERATIVO		INFINITIVO PESSOAL					
Imperativo		Infinitivo pessoal					
yo	habe/ he	<i>haja</i>		<i>haver</i>		<i>haver</i>	
tú				<i>haver</i>		<i>haver</i>	
él/ella/usted				<i>haver</i>		<i>haver</i>	
nosotros(as)				<i>havermos</i>		<i>havermos</i>	
vosotros(as)	habed	<i>hajam</i>		<i>haverdes</i>		<i>haverdes</i>	
ellos/ellas/ustedes				<i>haverem</i>		<i>haverem</i>	
						eu você ele(a)/o(a) senhor(a) nós vocês eles/os (as) senhores(as)	

Figura 20 - Tabla contrastiva de la conjugación verbal del verbo haber en español y en portugués de Brasil

Por ejemplo:

Portugués	Español
<i>Não há tempo para isso.</i>	No hay tiempo para eso.
Marcación de la interferencia en la producción oral	
No há (M9I4) tiempo para eso.	

⁷⁸ En adelante, denominaremos a las interferencias M9-Verbos irregulares 14-Haber tan solo M9I4.

- 15-*Ir*⁷⁹

VERBO IR: Español/Portugués (Brasil)							
FORMAS NO PERSONALES							
Infinitivo		Gerundio		Participio			
ir	<i>ir</i>	yendo	<i>indo</i>	ido	<i>ido</i>		
INDICATIVO							
Presente		Pretérito imperfecto		Preterito anterior			
yo	voy	<i>vou</i>	iba	<i>ia</i>	fui	<i>fui</i>	eu
tú	vas	<i>vai</i>	ibas	<i>ia</i>	fuiste	<i>foi</i>	você
él/ella/usted	vas	<i>vai</i>	iba	<i>ia</i>	fue	<i>foi</i>	<i>ele(a)/o(a) senhor(a)</i>
nosotros(as)	vamos	<i>vamos</i>	íbamos	<i>íamos</i>	fuímos	<i>fomos</i>	<i>nós</i>
vosotros(as)	vais	<i>vão</i>	ibais	<i>íam</i>	fuisteis	<i>foram</i>	<i>vocês</i>
ellos/ellas/ustedes	van	<i>vão</i>	iban	<i>íam</i>	fueron	<i>foram</i>	<i>eles(as)/os (as) senhores(as)</i>
Futuro y Condicional							
		Futuro		Condicional			
yo		iré	<i>irei</i>	iría	<i>iria</i>		eu
tú		irás	<i>irá</i>	irías	<i>iria</i>		você
él/ella/usted		irás	<i>irá</i>	iría	<i>iria</i>		<i>ele(a)/o(a) senhor(a)</i>
nosotros(as)		iremos	<i>iremos</i>	iríamos	<i>iriamos</i>		<i>nós</i>
vosotros(as)		iréis	<i>irão</i>	iríais	<i>iriam</i>		<i>vocês</i>
ellos/ellas/ustedes		irán	<i>irão</i>	irían	<i>iriam</i>		<i>eles(as)/os (as) senhores(as)</i>
SUBJUNTIVO							
		Presente		Pretérito imperfecto		Futuro*	
yo	vaya	<i>vá</i>	fuera/ fuese	<i>fosse</i>	fuere	<i>for</i>	eu
tú	vayas	<i>vá</i>	fueras/ fueses	<i>fosse</i>	fuere	<i>for</i>	você
él/ella/usted	vayas	<i>vá</i>	fuera/ fuese	<i>fosse</i>	fuere	<i>for</i>	<i>ele(a)/o(a) senhor(a)</i>
nosotros(as)	vayamos	<i>vamos</i>	fuéramos/ fuésemos	<i>fôssemos</i>	fuéramos	<i>formos</i>	<i>nós</i>
vosotros(as)	vayais	<i>vão</i>	fuérais/ fuéreis	<i>fossem</i>	fuéreis	<i>forem</i>	<i>vocês</i>
ellos/ellas/ustedes	vayan	<i>vão</i>	fueran/ fuesen	<i>fossem</i>	fueren	<i>forem</i>	<i>eles(as)/os (as) senhores(as)</i>
		IMPERATIVO		INFINITIVO PESSOAL			
		Imperativo		Infinitivo pessoal			
yo				ir			eu
tú	ve	<i>vá</i>		ir			você
él/ella/usted				ir			<i>ele(a)/o(a) senhor(a)</i>
nosotros(as)				iramos			<i>nós</i>
vosotros(as)	id	<i>ide</i>		irem			<i>vocês</i>
ellos/ellas/ustedes				irem			<i>eles(as)/os (as) senhores(as)</i>

Figura 21 - Tabla contrastiva de la conjugación verbal del verbo *ir* en español y en portugués de Brasil

Por ejemplo:

Portugués	Español
<i>Eu vou á escola.</i>	Yo voy a la escuela.
Marcación de la interferencia en la producción oral	
Yo vou (M9I5) a la escuela.	

⁷⁹ En adelante, denominaremos a las interferencias *M9-Verbos irregulares 15-Ir* tan solo M9I5.

- 16-Hacer⁸⁰

VERBO HACER: Español/Portugués (Brasil)											
FORMAS NO PERSONALES											
Infinitivo		Gerundio		Participio							
hacer		fazer		haciendo		fazendo		hecho		feito	
INDICATIVO											
Presente		Pretérito imperfecto		Preterito anterior							
yo	hago	faço	hacia	fazia	hice	fiz	eu				
tú	haces	faz	hacias	fazias	hiciste	fez	você				
él/ella/usted	hace	faz	hacia	fazia	hizo	fez	ele(a)/o(a) senhor(a)				
nosotros(as)	hacemos	fazemos	hacíamos	fazíamos	hicimos	fizemos	nós				
vosotros(as)	hacéis	fazem	hacíais	faziam	hicisteis	fizeram	vocês				
ellos/ellas/ustedes	hacen	fazem	hacían	faziam	hicieron	fizeram	eles(as)/os (as) senhores(as)				
		Futuro		Condicional							
yo	haré	farei	haría	faría			eu				
tú	harás	fará	harías	faría			você				
él/ella/usted	hará	fará	haría	faría			ele(a)/o(a) senhor(a)				
nosotros(as)	haremos	faremos	haríamos	faríamos			nós				
vosotros(as)	haréis	farão	haríais	faríam			vocês				
ellos/ellas/ustedes	harán	farão	harían	farían			eles(as)/os (as) senhores(as)				
SUBJUNTIVO											
Presente		Pretérito imperfecto		Futura*							
yo	haga	faça	hiciera/ hiciese	fizesse	hiciera	fizer	eu				
tú	hagas	faça	hicieras/ hicieses	fizesse	hicieras	fizer	você				
él/ella/usted	haga	faça	hiciera/ hiciese	fizesse	hiciera	fizer	ele(a)/o(a) senhor(a)				
nosotros(as)	hagamos	façamos	hiciéramos/ hiciésemos	fizéssemos	hiciéramos	fizeremos	nós				
vosotros(as)	hagáis	façam	hicierais/ hicieseis	fizéssem	hiciéreis	fizerem	vocês				
ellos/ellas/ustedes	hagan	façam	hicieran/ hiciesen	fizéssem	hicieren	fizerem	eles(as)/os (as) senhores(as)				
IMPERATIVO		INFINITIVO PESSOAL									
Imperativo		Infinitivo pessoal									
yo	haz	faça		fazer			eu				
tú				fazer			você				
él/ella/usted				fazer			ele(a)/o(a) senhor(a)				
nosotros(as)	haced	façam		fazeremos			nós				
vosotros(as)				fazerem			vocês				
ellos/ellas/ustedes				fazerem			eles(as)/os (as) senhores(as)				

Figura 22 - Tabla contrastiva de la conjugación verbal del verbo hacer en español y en portugués de Brasil

Por ejemplo:

Portugués	Español
Façam a atividade 5.	Hagan la actividad 5.
Marcación de la interferencia en la producción oral	
Hasam (M9I6) la actividad 5.	

⁸⁰ En adelante, denominaremos a las interferencias M9-Verbos irregulares 16-Hacer tan solo M9I6.

- 17-*Decir*⁸¹

VERBO DECIR Español/Portugués (Brasil)							
FORMAS NO PERSONALES							
Infinitivo		Gerundio			Participio		
decir	<i>dizer</i>	diciendo	<i>dizendo</i>	dicho	<i>dito</i>		
INDICATIVO							
Presente		Petérito imperfecto			Preterito anterior		
yo	digo	<i>digo</i>	decía	<i>dizia</i>	dije	<i>disse</i>	<i>eu</i>
tú	dices	<i>diz</i>	decías	<i>dizia</i>	dijiste	<i>disse</i>	<i>você</i>
él/ella/usted	dice	<i>diz</i>	decía	<i>dizia</i>	dijo	<i>disse</i>	<i>ele(a)/o(a) senhor(a)</i>
nosotros(as)	decimos	<i>dizemos</i>	decíamos	<i>diziamos</i>	dijimos	<i>dissemos</i>	<i>nós</i>
vosotros(as)	decís	<i>dizem</i>	decíais	<i>diziam</i>	dijisteis	<i>disseram</i>	<i>vocês</i>
ellos/ellas/ustedes	dicen	<i>dizem</i>	decían	<i>diziam</i>	dijeron	<i>disseram</i>	<i>eles(as)/os (as) senhores(as)</i>
Futuro y Condicional							
		Futuro		Condicional			
yo		diré	<i>direi</i>	diría	<i>diria</i>		<i>eu</i>
tú		dirás	<i>dirá</i>	dirías	<i>diria</i>		<i>você</i>
él/ella/usted		dirá	<i>dirá</i>	diría	<i>diria</i>		<i>ele(a)/o(a) senhor(a)</i>
nosotros(as)	diremos	<i>diremos</i>	diríamos	<i>diríamos</i>			<i>nós</i>
vosotros(as)	diréis	<i>dirão</i>	diríais	<i>diriam</i>			<i>vocês</i>
ellos/ellas/ustedes	dirán	<i>dirão</i>	dirían	<i>diriam</i>			<i>eles(as)/os (as) senhores(as)</i>
SUBJUNTIVO							
Presente		Pretérito imperfecto			Futuro*		
yo	diga	<i>diga</i>	dijera/ dijese	<i>dissesse</i>	dijere	<i>disser</i>	<i>eu</i>
tú	digas	<i>diga</i>	dijeras/ dijeses	<i>dissesse</i>	dijeres	<i>disser</i>	<i>você</i>
él/ella/usted	diga	<i>diga</i>	dijera/ dijese	<i>dissesse</i>	dijere	<i>disser</i>	<i>ele(a)/o(a) senhor(a)</i>
nosotros(as)	digamos	<i>digamos</i>	dijeramos/ dijeseamos	<i>disséssemos</i>	dijeremos	<i>dissermos</i>	<i>nós</i>
vosotros(as)	digáis	<i>digam</i>	dijerais/ dijeseis	<i>dissessem</i>	dijereis	<i>disserem</i>	<i>vocês</i>
ellos/ellas/ustedes	digán	<i>digam</i>	dijeran/ dijesen	<i>dissessem</i>	dijeren	<i>disserem</i>	<i>eles(as)/os (as) senhores(as)</i>
IMPERATIVO		INFINITIVO PESSOAL					
Imperativo		Infinitivo pessoal					
yo	di	<i>diga</i>		<i>dizer</i>			<i>eu</i>
tú				<i>dizer</i>			<i>você</i>
él/ella/usted				<i>dizer</i>			<i>ele(a)/o(a) senhor(a)</i>
nosotros(as)	decid	<i>digam</i>		<i>dizermos</i>			<i>nós</i>
vosotros(as)				<i>dizerem</i>			<i>vocês</i>
ellos/ellas/ustedes				<i>dizerem</i>			<i>eles(as)/os (as) senhores(as)</i>

Figura 23 - Tabla contrastiva de la conjugación verbal del verbo decir en español y en portugués de Brasil

Por ejemplo:

Portugués	Español
Marco <i>diz</i> coisas sem pensar.	Marco dice cosas sin pensar.
Marcación de la interferencia en la producción oral	
Marco diz (M9I7) cosas sin pensar.	

⁸¹ En adelante, denominaremos a las interferencias M9-Verbos irregulares 17-*Decir* tan solo M9I7.

3.6.2.2.10. Interferencias morfológicas que han sido excluidas por el SPSS

A continuación, se presentan las 33 interferencias que han sido excluidas por el programa SPSS de la investigación acompañadas del porcentaje medio de incursión en cada interferencia discriminando por grupo y fase de la investigación. A pesar de que estas interferencias que, por razones estadísticas, no se han tenido en cuenta en los análisis posteriores en esta investigación, no obstante, su peso cualitativo no se puede ignorar.

Interferencias morfológicas	GE SI	GE SF	GC SI	GC SF
M1I2	33,33	10,33	21,04	4,17
M1I3	12,02	18,75	51,07	11,88
M1I5	8,33	37,50	7,81	16,89
M1I6	0,00	0,00	0,00	6,25
M1I7	0,00	2,08	15,63	1,39
M1I10	16,79	12,50	0,00	0,00
M2I3	0,00	3,13	12,50	0,00
M2I4	0,00	0,00	0,00	0,00
M2I5	0,00	0,00	0,00	0,00
M2I7	0,00	12,50	25,00	0,00
M3I2	0,00	0,00	0,00	0,00
M3I3	0,00	0,00	0,00	0,00
M4I1	1,79	6,25	0,96	0,00
M4I2	0,00	0,00	0,00	0,00
M4I3	0,00	3,13	0,83	0,00
M4I4	0,00	0,00	0,00	0,00
M4I5	0,00	0,00	0,00	0,00
M5I1	0,00	0,00	0,00	0,00
M5I2	11,31	14,13	18,12	10,42
M6I1	31,25	18,13	4,29	0,00
M6I3	19,44	9,98	23,30	36,60
M7I1	44,79	35,90	44,06	18,33
M7I2	2,50	0,00	7,54	0,00
M7I3	0,00	0,00	1,39	0,74
M7I5	10,32	1,06	3,59	6,49
M7I6	2,44	7,05	2,25	9,73
M8I1	12,50	1,56	0,00	0,00
M9I1	0,96	1,01	0,00	0,00
M9I2	0,54	0,20	0,39	5,63
M9I3	1,56	10,14	1,93	7,50
M9I4	4,71	8,23	23,44	4,91
M9I5	0,00	2,50	1,56	0,00
M9I6	0,00	5,12	14,73	6,25

Figura 24 - Tabla de los porcentajes medios del GE y GC, en sus SI y SF, de las interferencias morfológicas excluidas estadísticamente por el programa SPSS

3.6.2.3. Nivel sintáctico

Según la DRAE, la sintaxis es la “parte de la gramática que estudia el modo en que se combinan las palabras y los grupos que estas forman para expresar significados, así como las relaciones que se establecen entre todas esas unidades” (RAE, 2014). Por ello, en el nivel sintáctico, se han reunido aquellas interferencias relativas a la combinación de palabras para que los grupos que estas formen entre ellas cumplan el significado esperado en el contexto de enseñanza de Lengua española en el que se emite el discurso de los aprendientes de ELE brasileños. La estructura de este nivel se basa en las categorías gramaticales que entrañan, en combinación con sus grupos nominales, verbales, adverbiales, etc., funciones específicas, sus subniveles son: pronombre complemento directo e indirecto, preposición, pronombre sujeto, adjetivo, tiempos verbales, colocaciones y artículos.

3.6.2.3.1. Subnivel S1–Pronombres CD/CI

En el subnivel S1 clasificamos las interferencias producidas por los desvíos que los aprendientes brasileños de español tienen respecto al uso de los pronombres tónicos. Por un lado, a diferencia del español, en portugués de Brasil el uso de los pronombres de complemento directo (CD) y de complemento indirecto (CI) es muy poco y, en varias ocasiones, inexistente. Por otro lado, dentro del uso de estos pronombres en portugués de Brasil, existen diferencias en su posicionamiento en la oración respecto de su localización en español. Por todas estas divergencias, el uso de los pronombres tónicos en español da lugar diferentes interferencias dentro de nuestro contexto de investigación.

Marcación: color de fuente azul claro del pronombre interferido; color de fuente rojo y entre corchetes en el caso de ausencia del pronombre.

- 11-Concordancia 2.^a/3.^a pers.⁸²

Como ya se ha mencionado en las interferencias M1I1 y M6I3, la implantación del uso del *você* en el portugués de Brasil, que implica su vínculo con la tercera persona, también conllevó la reorganización del sistema pronominal con la fusión del paradigma de 2.^a con el de 3.^a persona, dando lugar, como nos indica Lopes (2004: 47-48), a nuevas combinaciones de los pronombres átonos:

Nuevas posibilidades combinatorias se volvieron usuales: *você* con *te~lhe~o(a)*, *teu~seu/tua~sua*, etc. y *vocês* con *lhes~vocês~os*, *seus~teus,de vocês* etc. En síntesis, hubo alteraciones en las otras sub-categorías pronominales (posesivos, oblicuos átonos y tónicos) como ilustran los siguientes ejemplos: *Vocêi disse que eu te encontraría aqui para pegar o teu/seu livro. Você conseguiu o que eu te/lhe pedi?*"

Por este motivo, se produce la interferencia S1I1, ya que, en español, existe una correlación entre el referente *tú* con *te*; *usted* con *le-lo-la*; *vosotros(as)* con *os*; *ustedes* con *les-los-las*.

Por ejemplo:

Portugués	Español
<i>O que eu quero lhes explicar a vocês é que...</i>	Lo que os quiero explicar hoy a vosotros es que ...
Marcación de la interferencia en la producción oral	
Lo que les(S1I1) quiero explicar hoy a vosotros es que ...	

- 12-Posición pronominal⁸³

Sobre la posición de los pronombres átonos, también denominados clíticos, la Nueva

⁸² En adelante, denominaremos a las interferencias *S1-Pronombres CD/CI*, *11-Concordancia 2.^a/3.^a pers.* tan solo S1I1.

⁸³ En adelante, denominaremos a las interferencias *S1-Pronombres CD/CI*, *12-Posición pronominal* tan solo S1I2.

Gramática de la Lengua Española (2009: 311) señala las dos formas de situarles en la oración:

Los pronombres átonos aparecen enclíticos (es decir, pospuestos al verbo), cuando se adjuntan a los infinitivos (*comprarlo*), los gerundios (*comprándolo*) y los imperativos afirmativos (*cómpralo tú*, *compralo vos*). La colocación es la misma con las formas de imperativo afirmativo que coinciden con las de subjuntivo (*cómprelo usted*).

Y la proclítica en la que “los pronombres átonos se anteponen al resto de las formas personales del verbo en el español general de hoy: *le contestó, las vio, se fue, no se lo digas*”.

En portugués, las reglas para situar los pronombres átonos en la oración son, en algunos casos, diferentes, estos son (Bechara, 2015: 606-610):

A- En relación a un solo verbo:

- 1) No se inicia un periodo con pronombre átono. P. ej.: *Sentei-me, enquanto Virgilia, calada, fazia estalar as unhas*. [MA.1, 125]
- 2) No se pospone pronombre átono a verbo en futuro de indicativo ni condicional. Tendrá una posición proclítica o mesoclítica. P. ej.: *Os Teodomiro recordar-se-á ainda de qual foi o desfecho do amor de Eurico...* [AH.1, 60].
- 3) En locución verbal, lo más frecuente entre los brasileños, tanto en la lengua hablada como escrita, es el uso del pronombre átono proclítico al verbo principal sin guión. P. ej.: *Eu quero lhe falar. Esu estou lhe falando*.
- 4) En formaciones de auxiliar + participio, el pronombre puede ser proclítico, enclítico del auxiliar con guión y, frecuentemente, se usa la forma tónica con preposición. P. ej.: *Eu lhe tenho falado. Eu tenho-lhe falado. Eu tenho falado a ele*.

Además de estas diferencias, como nos indica Moreno y Eres Fernández (2012:39) “en portugués la colocación de los pronombres complemento en la lengua escrita y en la lengua hablada no es exactamente la misma:

Lengua escrita	Lengua hablada
<i>Dei-lhe um livro.</i>	<i>*Lhe dei um livro./Dei um livro a ele/ela.</i>
<i>Viu-a no parque.</i>	<i>A viu no parque/ *Viu ela no parque.</i>
<i>Estava contando-me a historia.</i>	<i>Estava me contando a historia.</i>

Las frases señaladas con (*) no son admitidas por la norma culta.” (Moreno y Eres Fernández, 2012:39)

Todas estas diferencias ente las lenguas de estudio, dan lugar a la interferencia S1I2 por influencia de la LM de nuestro corpus.

Por ejemplo:

Portugués	Español
<i>Mandar-lo-ei./ Chamo-me Rita.</i>	Lo mandaré./ Me llamo Rita.
Marcación de la interferencia en la producción oral	
Mandaloré(S1I2)/ Llamome(S1I2) Rita.	

- I3-Us o de "se"+ CD⁸⁴

Según el diccionario Señas, en español, el uso de *se* como sustitución del pronombre de CI se da

cuando en una oración intervienen dos pronombres de tercera persona, uno en función de complemento directo y otro en función de complemento indirecto, este último adoptará la forma **se**; [...] *regalamos flores a nuestra madre* /**le** *regalamos flores* (a nuestra madre) /**se las** *regalamos* y no ***le las** *regalamos* (Universidad, 2013: 1329).

⁸⁴ En adelante, denominaremos a las interferencias *SI-Pronombres CD/CI*, *I3-Us o de "se"+ CD* tan solo S1I3.

Sin embargo, en portugués, como se puede observar en los siguientes ejemplos “no se combinan dos pronombres de complemento a la vez, excepto en situaciones muy especiales de la lengua escrita o culta” (Moreno y Eres Fernández, 2012: 45) –que no es el contexto de nuestra investigación, ya que analizamos textos orales–.

Español	Portugués
➤ ¿Les han comunicado ya los cambios?	➤ <i>Já lhes comunicaram/Comunicaram-lhes já as mudanças?</i>
➤ No, todavía no nos los han comunicado.	➤ <i>Não, ainda não as comunicaram (a nós).</i>

Por todo ello, el uso combinado de ambos pronombres e, incluso, respetar la regla del *se* representa un desafío para los sujetos de nuestro corpus, reflejándose en la interferencia S1I3.

Por ejemplo:

Portugués	Español
<i>E a solução, ele não a deu (a eles)?</i>	Y la solución, ¿no se la ha dado?
Marcación de la interferencia en la producción oral	
Y la solución, ¿no le(S1I3) la ha dado?	

(Moreno y Eres Fernández, 2012: 45).

- I4-Ausencia de CD/CD⁸⁵

La diferencia existente en portugués respecto del español sobre la ausencia de pronombres complemento es en función de complemento, aunque en la lengua escrita es más frecuente mantenerlos. Por ejemplo (Moreno y Eres Fernández, 2012: 44):

⁸⁵ En adelante, denominaremos a las interferencias *S1-Pronombres CD/CI*, *I4-Ausencia de CD/CI* tan solo S1I4.

Español	Portugués
<ul style="list-style-type: none"> ➤ No sé donde he puesto las llaves. ➤ Pues búscalas. Pero no las busques ahora que nos tenemos que ir. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>Não sei onde coloquei as chaves.</i> ➤ <i>Então procure (procure as). Mas não procure (as procure) agora porque temos que ir embora.</i>

La obligatoriedad del uso de los pronombres complemento en español y los casos de ausencia de su uso en portugués, conlleva una dificultad añadida para los hablantes de español brasileños, casos que se contemplan en la interferencia S114.

Por ejemplo:

Portugués	Español
<i>Você falou com a Mirta sobre a festa?</i> <i>Falei.</i>	¿Le dijiste a Mirta lo de la fiesta? Se lo dije.
Marcación de la interferencia en la producción oral	
¿Ya le dijiste a Mirta lo de la fiesta? [Se lo](S114) dije.	

- 15-Posición pronominal en perífrasis verbales⁸⁶

En cuanto al uso de los pronombres átonos junto con perífrasis verbales, el español admite cierta libertad en la colación de éstos en la oración. Según la Nueva Gramática de la Lengua Española (2009: 313):

En las perífrasis verbales, los infinitivos y los gerundios que las forman pueden construirse también con pronombres átonos. Así ocurre, por ejemplo, en *Debo hacerlo*; *Estoy esperándote*; *Tengo que decírselo*; *Sigo pensándomelo*. Como las perífrasis equivalen a un núcleo verbal, aunque complejo, admiten que los pronombres precedan al auxiliar sin variación perceptible en el significado: *Lo debo hacer*; *Te estoy esperando*; *Se lo tengo que decir*; *Me lo sigo pensando*.

⁸⁶ En adelante, denominaremos a las interferencias *S1-Pronombres CD/CI*, *15-Posición pronominal en perífrasis verbales* tan solo S115.

En portugués, “en determinadas circunstancias, muy especialmente en la lengua escrita, la colocación de los pronombres complemento es ligeramente diferente” (Moreno y Eres Fernández, 2012: 39):

Español	Portugués
Me están llamando /Están llamándome.	<i>Estão me chamando/Estão chamando-me.</i>
No quiero encontrar la .	<i>Não a quero encontrar.</i>
Si pudiera, lo contrataría.	<i>Se pudesse, contá-lo-ia.</i>
Lo compraré mañana.	<i>Comprá-lo-ei amanhã.</i>

De todo ello, se puede deducir que por las diferencias encontradas en la colocación de los pronombres átonos en la frase, la influencia de la LM en la producción oral en español se presta a la incidencia en la interferencia S1I5.

Por ejemplo:

Portugués	Español
<i>Quero lhes explicar isto.</i>	Les quiero explicar/Quiero explicarles esto.
Marcación de la interferencia en la producción oral	
Quiero les (S1I5) explicar esto.	

3.6.2.3.2. Subnivel S2–Preposición

El subnivel recoge las interferencias que se producen a la hora de unir los elementos que forman la oración con unas u otras preposiciones o con la ausencia de ellas según las funciones que tienen en portugués y en español respectivamente.

Marcación: color de resaltado del texto turquesa de las preposiciones interferidas; color de fuente rojo y entre corchetes en el caso de ausencia de preposición; color de fuente rojo y tachado cuando la preposición es innecesaria.

- I1-Ausencia de "a" ante CD/CI⁸⁷

En español la preposición *a* introduce el CD cuando se trata de persona o animal o cosas personificadas y el CI. Como se explica en la Nueva Gramática de la Lengua Española (563):

Unas preposiciones poseen contenido léxico (bajo, durante, entre, según), y otras, propiamente gramatical (*a*, *de*). Así, la preposición *a* aporta información estrictamente sintáctica cuando introduce el complemento directo o el indirecto (*La eligieron a ella; Demos una oportunidad a la paz*).

En portugués, el CI en general está introducido por las preposiciones *a* y *para*, aunque Completamente distinto es el caso del objeto directo introducido por preposición, en que el empleo de preposición no obligatoria transmite a la relación en valor nuevo, ya que el refuerzo que proviene del contenido significativo de la preposición es siempre un elemento intensificador y clarificador de la relación verbo-objeto. (Cunha y Cintra, 2013: 573)

Por ello, la ausencia de la preposición *a* delante de CD y CI es una interferencia muy recurrente entre los hablantes brasileños de español.

Por ejemplo:

Portugués	Español
<i>Viu o policial na rua.</i>	Vio al policía en la calle.
Marcación de la interferencia en la producción oral	
Vio [a](S2I1)el policía en la calle.	

- I2-Ausencia de "a" ante poses./dem. + CD/CI⁸⁸

La interferencia S2I2 tiene un paralelismo con la interferencia S2I1, en cuanto al uso de

⁸⁷ En adelante, denominaremos a las interferencias *S2-Preposición I1-Ausencia de "a" ante CD/CI* tan solo S2I1.

⁸⁸ En adelante, denominaremos a las interferencias *S2-Preposición I2-Ausencia de "a" ante poses./dem. + CD/CI* tan solo S2I2.

la preposición *a* que acabamos de describir, por lo que se aplica las mismas reglas para cada idioma.

Por ejemplo:

Portugués	Español
<i>Presenteou seu irmão com um livro.</i>	Le regaló a su hermano un libro.
Marcación de la interferencia en la producción oral	
Le regaló [a](S2I1) su hermano un libro.	

- I3-*Uso de "para" ante CD/CI*⁸⁹

En portugués, la preposición *para* se utiliza con CI –como ya se ha mencionado en la interferencia S2I1– “indica la persona que se beneficia o se perjudica de quien practica una acción (objeto indirecto)” (Bechara, 2015: 333); mientras que, en español, solo se utiliza con un complemento de persona cuando se trata de un destinatario.

Por ejemplo:

Portugués	Español
<i>Pode pedir para o seu colega as perguntas.</i>	Puedes pedir a tu compañero las preguntas.
Marcación de la interferencia en la producción oral	
Puedes decir para(S2I3) tu compañero las preguntas.	

- I4-*Preposición "de" + transporte*⁹⁰

En portugués, la preposición *de* es la que precede a los medios de transporte, *de carro*,

⁸⁹ En adelante, denominaremos a las interferencias S2-Preposición I3-*Uso de "para" ante CD/CI* tan solo S2I3.

⁹⁰ En adelante, denominaremos a las interferencias S2-Preposición I4-*Preposición "de" + transporte* tan solo S2I4.

de barco, de tren; mientras que, en español, la preposición utilizada es *en*, en coche, en barco, en tren, salvo en algunas excepciones como *a pie, a caballo*. Por esta diferencia surge la interferencia S2I4.

Por ejemplo:

Portugués	Español
<i>Nós vamos à escola de ônibus.</i>	Vamos al colegio en autobús.
Marcación de la interferencia en la producción oral	
Vamos al colegio de(S2I4) autobús.	

- I5-Preposición (in)necesaria⁹¹

Entre el español y el portugués existen varias divergencias en cuanto al uso de preposiciones. La interferencia S2I5 refleja aquellos casos en los que la preposición escogida por los sujetos de la investigación era innecesaria y aquellos en los que no se utilizó ninguna preposición cuando en español si exige el uso de una. Por ejemplo, el caso la preposición *em* al hablar de días de la semana, mientras que el portugués exige el uso de *em* –aunque aparezca contraído–, *No sábado vou para a praia*, en español no es necesario: El sábado voy a la playa.

Por ejemplo:

Portugués	Español
<i>Teremos uma prova no 5 de dezembro.</i> <i>É sério?</i>	Habrà un examen el 5 de diciembre. ¿Es en serio?
Marcación de la interferencia en la producción oral	
Habrá una examen em(S2I5) el 5 de diciembre. ¿Es [en](S2I5) serio?	

⁹¹ En adelante, denominaremos a las interferencias S2-Preposición I5-Preposición (in)necesaria tan solo S2I5.

3.6.2.3.3. Subnivel S3–Pronombre suj.

El subnivel S3 está compuesto por las interferencias que afectan al sujeto.

Marcación: color de la fuente azul claro del pronombre sujeto interferido o color de la fuente rojo y tachado del sujeto innecesario.

- *II-Concordancia 2.ª/3.ª pers.*⁹²

La controversia surgida a raíz de la gramaticalización de las formas del portugués de Brasil *você* y *vocês*, ya mencionada en la descripción de la interferencia M1I1, afecta también el uso de los pronombres equivalentes en español. Esto se puede deber al origen de *você* y de usted, que en ambos casos proviene de la contracción de *vossa mercê*/vuestra merced respectivamente, tratamiento formal. En español se mantuvo el uso de la tercera persona a pesar de ser un vocativo, persona a la que estás hablando, sin embargo, en portugués pasó a ser el tratamiento informal equivalente al *tú* español y conjugado en segunda persona. Por ello, el parecido entre estas formas puede que a dicha confusión.

Por ejemplo:

Portugués	Español
<i>Vocês começam.</i>	Vosotros empezáis.
Marcación de la interferencia en la producción oral	
<i>Ustedes(S3I1)</i> empezáis.	

- *I2-Sujeto innecesario*⁹³

En español, al igual que en italiano, como afirma Calvi (2004)

⁹² En adelante, denominaremos a las interferencias *S3-Pronombre suj. II-Concordancia 2.ª/3.ª pers.* tan solo S3I1.

⁹³ En adelante, denominaremos a las interferencias *S3-Pronombre suj. I2-Sujeto innecesario* tan solo S3I2.

dada la función diferenciadora de las terminaciones verbales, la mención del pronombre sujeto es obligatoria sólo en caso de homofonía (en español, esto se da entre la I y III persona sing. de las formas de subjuntivo [...]). La mención del pronombre por razones de énfasis, contraposición, etc. También puede obedecer a criterios en parte distintos, aunque básicamente análogos.

Sin embargo, en portugués, la tendencia a explicitar el sujeto es prácticamente total.

Por ejemplo:

Portugués	Español
<i>Você sabe se haverá prova amanhã?</i>	¿Sabes si habrá examen mañana?
Marcación de la interferencia en la producción oral	
¿ Tú (S3I2) sabes si habrá examen mañana?	

- I3-Posición de "yo" en enumeración⁹⁴

Comúnmente en portugués brasileño, y más en la lengua oral, el uso del pronombre personal *yo* inicia una enumeración, sin embargo, en español, tanto en la oralidad como en la forma escrita siempre va en último lugar.

Por ejemplo:

Portugués	Español
<i>Eu e os meus primos.</i>	Mis primos y yo.
Marcación de la interferencia en la producción oral	
Yo(S3I3) y mis primos.	

⁹⁴ En adelante, denominaremos a las interferencias S3-Pronombre suj. I3-Posición de "yo" en enumeración tan solo S3I3.

3.6.2.3.4. Subnivel S4-Adjetivo

En este subnivel, se recogen las interferencias referentes a los modificadores de gradación y comparación de los elementos a los que se hace referencia.

Marcación: color de resalto rojo.

- I1-Uso de "de" y "cuanto" en comparaciones⁹⁵

En portugués existen las formas comparativas: “*mais/menos ... de que*” y “*tão ... quanto*”; en español se utiliza *que* y *como* respectivamente para la segunda parte de la comparación, por lo que hay una tendencia al calco: "más/menos ... de* que"; "tan/to ... cuanto*".

Por ejemplo:

Portugués	Español
<i>Pergunta tanto quanto precisar.</i>	Pregunta tanto como necesites.
Marcación de la interferencia en la producción oral	
Pregunta tanto como(S4I1) necesites.	

- I2-Uso de "muy"/"mucho"⁹⁶

En español existe el adverbio *mucho* que precede a sustantivos y, cuando pospuesto al verbo, lo modifica, además existe la forma apocopada *muy* que precede a adjetivos y adverbios; en portugués, solo existe *muito*, para ambas formas (Chozas y Dorneles, 2003). Por eso, en español, puede darse la confusión entre ambas formas.

Por ejemplo:

⁹⁵ En adelante, denominaremos a las interferencias *S4-Adjetivo I1-Uso de "de" y "cuanto" en comparaciones* tan solo S4I1.

⁹⁶ En adelante, denominaremos a las interferencias *S4-Adjetivo I2-Uso de "muy"/"mucho"* tan solo S4I2.

Portugués	Español
<i>Está muito frio.</i>	Hace mucho frío.
Marcación de la interferencia en la producción oral	
Hace muy (S4I2) frío.	

3.6.2.3.5. Subnivel S5–Tiempos verbales

La elección del tiempo verbal, considerándolo a este como si fuese un elemento más de la oración, ya que en combinación con los otros grupos de palabras modifica el significado, también representa dificultades interferenciales para los nativos de portugués brasileño cuando hablan español y se han recogidos en las siguientes interferencias.

Marcación: color de fuente verde.

- II-Pret. Indef. vs. Pret. Perf. Comp.⁹⁷

En español el pretérito perfecto se utiliza para acciones realizadas dentro de un espacio de tiempo inacabado o que por una proximidad psicológica se pretende aproximar al presente y el pretérito indefinido describe acciones ocurridas en un periodo de tiempo ya acabado (Gómez, 2011: 151) y (Areizaga, 2009: 19-20). Sin embargo, el pretérito perfecto, en portugués, indica procesos continuos o repetitivos iniciados en el pasado que siguen hasta el presente, por ejemplo *Tenho comido extraordinarios camarões aqui no Rio do Janeiro* (Una posible traducción sería: estoy comiendo extraordinarias gambas aquí en Río de Janeiro)⁹⁸.

Por ejemplo:

⁹⁷ En adelante, denominaremos a las interferencias S5-Tiempos verbales II-Pret. Indef. vs. Pret. Perf. Comp. tan solo S5I1.

⁹⁸ A pesar de que somos conscientes que la distinción entre el pretérito indefinido y el pretérito perfecto no es uniforme en todas las variantes del español, ya que en Galicia, Asturias, Canarias y gran parte de Hispanoamérica este contraste no existe y los usos del pretérito perfecto los asume el pretérito anterior.

Portugués	Español
<i>Já terminaram os exercícios?</i>	¿Ya han acabado los ejercicios?
Marcación de la interferencia en la producción oral	
¿Ya Acabaron(S5I1) los ejercicios?	

- I2-Evitación del Imperativo⁹⁹

Andrade Neta (2012) atribuye la dificultad que el uso del imperativo representa para los lusohablantes:

A los lusohablantes les cuesta usar correctamente el modo imperativo. Primero, porque en portugués se utiliza mucho menos ese modo, puesto que su uso es poco cortés. En segundo lugar, porque confunden las segundas personas con las terceras debido a la concordancia del portugués que se da en tercera persona para uso informal con el pronombre de tratamiento *você*.

Como alternativa al imperativo en el portugués de Brasil, como se ha constatado en esta investigación, utilizan las perífrasis verbales como *ir + a + infinitivo* (Silva Torres, 2016). También es frecuente el uso de la perífrasis *poder + infinitivo*, como nos señalan Moreno y Eres Fernández (2012: 219) para pedir algo, aconseja o persuadir como podemos comprobar en los siguientes ejemplos:

Español	Portugués
➤ <i>Não gosta de peixe?</i>	➤ ¿No le gusta el pescado?
➤ <i>Gosto sim.</i>	➤ Sí, sí, me encanta.
➤ <i>Então, pode se servir de mais um pouco!</i>	➤ Pues sírvase un poco más.

⁹⁹ En adelante, denominaremos a las interferencias *S5-Tiempos verbales I2-Evitación del Imperativo* tan solo S5I2.

<i>Pode esperar aqui; o médico já vem.</i>	Espérese aquí un momento; el médico vendrá enseguida.
<i>Você podería repetir o qe disse? Eu não escutei.</i>	Repíte lo que has dicho, que no te he oído.

En español, el uso del imperativo es mucho más frecuente, siempre teniendo en consideración los contextos y los elementos atenuadores como orienta Matte Bon (citado por Silva Torres, 2016).

Por ejemplo:

Portugués	Español
<i>Podem ler o texto e responder as perguntas.</i>	Leed el texto y responded las preguntas.
Marcación de la interferencia en la producción oral	
Podéis leer(S5I2) el texto y responder las preguntas.	

- I3-Futuro Simple vs. Perífrasis¹⁰⁰

En ocasiones, hemos constatado, en nuestras muestras, el uso del futuro simple con intención de acción inmediata. Sin embargo, existe una diferencia entre el uso del futuro simple, en algunos manuales llamado “futuro lejano” –ya que se refiere a acciones futuras, en ocasiones con una relativa seguridad de que puedan ocurrir– y la perífrasis de futuro ir + a + infinitivo, también llamada “futuro próximo”. Por eso, al igual que en la interferencia anterior, creemos que este empleo se deba a la necesidad de no ser impositivo propia del portugués de Brasil.

Por ejemplo:

¹⁰⁰ En adelante, denominaremos a las interferencias S5-Tiempos verbales I3-Futuro Simple vs. Perífrasis tan solo S5I3.

Portugués	Español
<i>Agora responderão as perguntas.</i>	Ahora van a responder las preguntas.
Marcación de la interferencia en la producción oral	
Ahora responderán(S5I3) las preguntas.	

- 14-Evitación del subjuntivo¹⁰¹

Como comentamos en el apartado Nivel morfológico –interferencia M1I9– entre los usos del infinitivo personal en portugués, se encuentran las equivalencias al subjuntivo en español. Por ello, se da la evitación del subjuntivo por parte de lusoparlantes cuando hablan en español.

Basándonos de nuevo en la compilación realizada por Lourenço Lopes (2015), aquí exponemos los casos de uso del infinitivo personal en portugués que equivalen al subjuntivo en español, adaptado con ejemplos propios en portugués, español y su posible forma interferida:

1) Subordinada sustantiva con función de sujeto

<i>É necessário <u>escutarem</u> aos seus colegas.</i>	Es necesario que <u>escuchéis</u> a vuestros compañeros.
Es necesario que <u>escutarem</u> a vuestros compañeros.	

2) Subordinada sustantiva –con función de complemento directo– con verbos que rigen infinitivo (*deixar, poder, transmitir, etc.*) y con verbos causativos (*fazer, ocasionar, provocar, etc.*) se usa el infinitivo personal cuando el sujeto es diferente:

<i>Deixa seus companheiros <u>responderem</u>.</i>	Deja que tus compañeros <u>respondan</u> .
Deja que tus compañeros <u>responderem</u> .	

¹⁰¹ En adelante, denominaremos a las interferencias *S5-Tiempos verbales 14-Evitación de subjuntivo* tan solo S5I4.

<i>Esta irregularidade verbal faz nós <u>conjugarmos</u> o verbo desse jeito.</i>	Esta irregularidad verbal hace que <u>conjugemos</u> el verbo así.
Esta irregularidad verbal hace <u>conjugarmos</u> el verbo así.	

- 3) Oraciones de complemento introducidas por los verbos *pedir* y *dizer* (Vázquez, 2011) con intención de finalidad usando el *para*, estructura que en español no existe:

<i>Eu peço para <u>escutarem</u> um pouco.</i>	Os pido que <u>escuchéis</u> un poco.
Os pido para <u>escucharem</u> un poco.	

- 4) Circunstanciales:

- a) Subordinada temporal (cuando, hasta que, mientras, em cuanto, antes de que¹⁰², etc.):

<i>Quando <u>acabarem</u>, me falem.</i>	Cuando <u>acabéis</u> me avisáis.
Cuando <u>acabarem</u> me avisáis.	
<i>Antes de <u>comenzarem</u> a responder o exercício, deixem eu explicar uma coisa.</i>	Antes de que <u>empecéis</u> a responder el ejercicio, dejadme explicaros una cosa.
Antes de que <u>empezarem</u> a responder el ejercicio, dejadme explicaros una cosa.	

- b) Subordinadas finales:

<i>Eu vou explicar a atividade para <u>poderem</u> fazé-la em casa.</i>	Os voy a explicar la actividad para que <u>podáis</u> hacerla en casa.
Os voy a explicar la actividad para que <u>poderem</u> hacerla en casa.	

- c) Concesivas:

¹⁰² La autora no clasifica como de modo, aunque nosotros lo hemos querido aglutinar en temporales, ya que tiene esa doble clasificación.

<i>Mesmo se não <u>conhecerem</u> todas as palavras, o que vocês entenderam?</i>	Aunque no <u>conozcáis</u> todas las palabras, ¿qué habéis entendido?
Aunque no <u>conocerem</u> todas las palabras, ¿qué habéis entendido?	

d) Condicionales:

<i>No caso de <u>terem</u> dúvidas, podem perguntar.</i>	En el caso de que <u>tengáis</u> dudas, podéis preguntar.
En el caso de <u>terem</u> dudas, podéis preguntar.	

e) Modal negativa con la expresión “sem” que acompañado de pasado:

<i>Começamos a fazer o exercício sem <u>teremos perguntado</u> nada.</i>	Empezamos a hacer el ejercicio sin que <u>hubiéramos preguntado</u> nada.
Empezamos a hacer el ejercicio sin <u>teremos perguntado</u> nada.	

Por su parte Chozas y Dorneles (2003: 62-63) además apuntan estos casos:

- 5) Subordinadas de relativo con valor de futuro (introducido por *o que, quem, etc. o por nombre + que, onde, como, no que*):

<i>Farei o que for necessário para entenderlo.</i>	Haré lo que se necerario para entenderlo.
Empezamos a hacer el ejercicio sin <u>teremos perguntado</u> nada.	
<i>Falarei da forma que a regra falar.</i>	Hablaré de la forma que la regla <u>diga</u> .
Hablaré de la forma que la regla <u>decir</u> .	

- 6) También nos advierten que con verbos de creencia y suposición (crer, pensar, imaginar, estimar, etc.), a diferencia que, en portugués, en español se utiliza

indicativo en oraciones afirmativas –aunque ambas lenguas utilicen el subjuntivo en oraciones negativas–:

<i>Acho que se fale assim.</i>	Creo que se dice así.
Creo que se diga así.	
<i>Não pensó que isso seja correto.</i>	No pienso que eso esté correcto.

Por ejemplo:

Portugués	Español
<i>Sublinhem o que não entenderem.</i>	Subrayad lo que no entendáis.
Marcación de la interferencia en la producción oral	
Subrayad lo que no entendéis(S5I4)	

- 15-Frases pasivas vs. activas¹⁰³

Tanto en portugués como en español comparten los mismos usos de la pasiva “lo que cambia sustancialmente es la frecuencia de uso: en portugués se usa más la pasiva con ser al contrario que el español que, además de no usar tanto esta construcción, prefiere la pasiva refleja” (Moreno y Eres Fenández, 2012: 266).

Por ejemplo:

Portugués	Español
<i>A pesquisa foi feita rápido.</i>	La investigación se ha hecho rápido.
Marcación de la interferencia en la producción oral	
La investigación ha sido hecha (S5I5) rápido.	

- 16- "Tener" vs. "hay"¹⁰⁴

La diferencia entre el español y el portugués en cuanto al uso del verbo tener o la forma

¹⁰³ En adelante, denominaremos a las interferencias S5-Tiempos verbales 15-Frases pasivas vs. activas tan solo S5I5.

¹⁰⁴ En adelante, denominaremos a las interferencias S5-Tiempos verbales 16-"Tener" vs. "hay" tan solo S5I2

hay del verbo haber provoca esta interferencia. Existe dos casos en los que en portugués se usa el verbo *ter* y en español *hay* (Chozas y Dorneles, 2003: 12-13):

1. Cuando se usa una expresión de lugar, seguida de un verbo de existencia y un complemento, por ejemplo: En mi clase hay mucho ruido.
2. Cuando se expresa obligación y consejo de forma impersonal, por ejemplo: Para aprender una lengua, hay que practicar.

Por ejemplo:

Portugués	Español
<i>No texto tem alguns verbos irregulares.</i>	En el texto hay algunos verbos irregulares.
Marcación de la interferencia en la producción oral	
En el texto tiene (S5I6) algunos verbos irregulares.	

3.6.2.3.6. Subnivel S6–Colocaciones

En este subnivel recogemos las interferencias que se dan por la elección o colocación incorrecta o ausencia de preposiciones o adverbios en una oración.

Marcación: color de fuente rojo y entre corchetes para la ausencia de un elemento; color de fuente rojo y tachado para colocación incorrecta; color de resaltado del texto turquesa para las preposiciones incorrectas.

- **II- "Ir" + "a"**¹⁰⁵

Esta interferencia es una de las más comunes de encontrar en lusoparlantes hablando español, consiste en la omisión de la preposición *a* seguida del verbo *ir*, ya que en portugués no lleva esta preposición.

¹⁰⁵ En adelante, denominaremos a las interferencias S6-Colocaciones II-"Ir"+ "a" tan solo S6I1.

Por ejemplo:

Portugués	Español
<i>Primeiro, vocês vão ler este texto.</i>	Primero, vais a leer este texto.
Marcación de la interferencia en la producción oral	
Primero, vais [a](S6I1) leer este texto.	

- I2-Verbos que rigen "a"¹⁰⁶

En portugués existen verbos que, al igual que en la interferencia S6I1, no rigen la preposición *a*, pero en español si es necesaria, como con los verbos ayudar, prestar atención, jugar, etc., por eso la tendencia de los brasileños es omitirla en español.

Por ejemplo:

Portugués	Español
<i>Sempre que eu posso, ajudo meus colegas.</i>	Siempre que puedo ayudo a mis compañeros.
Marcación de la interferencia en la producción oral	
Siempre que puedo ayudo [a](S6I2) mis compañeros.	

- I3-Preposición "de" con verbos¹⁰⁷

En portugués, existen verbos que rigen el uso de la preposición *de*, como es el caso de los verbos: *gostar, necessitar, esquecer* + *de* + infinitivo, *chamar, saber*, etc. Sin

¹⁰⁶ En adelante, denominaremos a las interferencias S6-Colocaciones I2-Verbos que rigen "a" tan solo S6I2.

¹⁰⁷ En adelante, denominaremos a las interferencias S6-Colocaciones I3-Preposición "de" con verbos tan solo S6I3.

embargo, en español los verbos gustar, necesitar, olvidar + infinitivo, llamar, saber no rigen la preposición *de*, por eso se da la interferencia S6I3.

Por ejemplo:

Portugués	Español
<i>Vocês gostam de ver filmes em espanhol?</i>	¿Os gusta ver películas en español?
Marcación de la interferencia en la producción oral	
¿Os gusta de (S6I3) ver películas en español?	

- I4-Preposición "con" con verbos¹⁰⁸

En la interferencia S6I4 hemos recogido el caso de la colocación del verbo parecerse + *con* portuguesa, que en español es con la preposición *a*.

Por ejemplo:

Portugués	Español
<i>Você se parece com o seu pai.</i>	Te pareces a tu padre.
Marcación de la interferencia en la producción oral	
Te pareces con (S6I4) tu madre.	

- I5-"Hablar "+ *en*¹⁰⁹

La interferencia S6I5 se refiere a la colocación del verbo *falar* seguido de la preposición *em*, que en español es hablar seguido por *de* o *sobre*.

Por ejemplo:

¹⁰⁸ En adelante, denominaremos a las interferencias S6-Colocaciones I4-Preposición "con" con verbos tan solo S6I4.

¹⁰⁹ En adelante, denominaremos a las interferencias S6-Colocaciones I5-"Hablar "+ *en* tan solo S6I5.

Portugués	Español
<i>Para falar em saias mais curtas ou compridas, se fala...</i>	Para hablar de falda más corta o larga, se dice...
Marcación de la interferencia en la producción oral	
Para hablar en (S6I5) falda más corta o larga, se dice...	

- I6-Posición del "más"¹¹⁰

La colocación del adverbio más cuando acompaña al complemento directo en portugués es antepuesto al complemento y en español es pospuesto.

Por ejemplo:

Portugués	Español
<i>Este é mais uma revisão.</i>	Este es un repaso más.
Marcación de la interferencia en la producción oral	
Este es más un repaso [más] (S6I6).	

- I7-"Relacionado" + a*¹¹¹

Esta interferencia se da por las diferencias en el uso de la preposición que acompaña las expresiones “relacionado con”, “en relación con”, “con relación a” en español comparadas con las portuguesas “em relação a”, “relacionado a”. De lo que se puede deducir que la tendencia de los lusoparlantes sea usar la preposición *a*, en vez *con*, con estas expresiones al hablar en español.

Por ejemplo:

¹¹⁰ En adelante, denominaremos a las interferencias S6-Colocaciones I6-Posición del "más" tan solo S6I6.

¹¹¹ En adelante, denominaremos a las interferencias S6-Colocaciones I7-"Relacionado" + a* tan solo S6I7.

Portugués	Español
<i>Uma exceção realcionada a isto...</i>	Una excepción relacionada con esto...
Marcación de la interferencia en la producción oral	
Una excepción relacionada a(S6I7) esto...	

3.6.2.3.7. Subnivel S7-"Artículos"

En este subnivel, se reúnen interferencias relativas a los artículos desde el punto de vista sintáctico.

Marcación: color de fuente rojo y tachado en el caso de ser innecesario; color de fuente rojo y entre corchetes del artículo que por su ausencia debería de estar.

- II-Uso innecesario¹¹²

En portugués, a diferencia que en español, se usa artículo antes de posesivo, nombres propios, como ya hemos mencionado en las interferencias M7I2 y M7I3, pero existen otras circunstancias en las que tampoco se usa artículo en español, por ejemplo con outro(a)(s) (Moreno y Eres Fernández, 2012: 90): *gostaria uma outra fatia de queijo no sanduíche* (me gustaría otra rodaja de queso en el sándwich).

Por ejemplo:

Portugués	Español
<i>No español se fala assim.</i>	En español se dice así.
Marcación de la interferencia en la producción oral	
En e (S7I1) español se dice así.	

¹¹² En adelante, denominaremos a las interferencias S7-Artículos II-Uso innecesario tan solo S7I1.

- I2-Ausencia de prep.+ art. ante "que"/"cual"¹¹³

Los pronombres de relativo que y cual hacen referencia a un antecedente, tanto en español como en portugués. La diferencia que existe entre las dos lenguas es que en portugués el *que* se clasifica como invariable y *qual* es variable –o *qual, os quais, a qual, as quais*–, por este motivo, también reciben el nombre de formas simples y compuestas respectivamente (Cunha y Cintra, 2013: 357). Las formas compuestas también pueden ir precedidas de preposiciones en portugués, a diferencia que las formas simples –*que*–. En español, tanto que como cual pueden ir precedidos de preposición y obviamente de artículo. Por ello, al utilizar *que* en español se tiende a omitir las preposiciones o artículos que deberían acompañarlo.

Por ejemplo:

Portugués	Español
<i>O livro que te falei era este.</i>	El libro del que te hablé era este.
Marcación de la interferencia en la producción oral	
El libro [del](S7I2) que te hablé, era este.	

3.6.2.3.8. Interferencias sintácticas que han sido excluidas por el SPSS

A continuación, se presentan las 10 interferencias que han sido excluidas por el programa SPSS de la investigación acompañadas del porcentaje medio de incursión en cada interferencia discriminando por grupo y fase de la investigación. A pesar de que estas interferencias que, por razones estadísticas, no se han tenido en cuenta en los análisis posteriores en esta investigación, no obstante, su peso cualitativo no se puede ignorar.

¹¹³ En adelante, denominaremos a las interferencias S7-Artículos I2-Ausencia de prep.+ art. ante "que"/"cual" tan solo S7I2.

Interferencias sintácticas	GE SI	GE SF	GC SI	GC SF
S1I3	0,00	0,00	0,00	0,00
S2I2	0,00	0,00	0,00	0,00
S2I4	12,50	0,00	0,00	0,00
S3I1	20,85	26,72	23,49	30,82
S3I3	0,00	0,00	0,00	0,00
S5I3	1,81	5,15	2,27	2,08
S5I4	8,33	22,54	43,20	45,71
S6I2	37,50	0,00	0,00	0,00
S6I5	0,00	0,00	0,00	4,17
S6I7	0,00	12,50	12,50	12,50

Figura 25 - Tabla de los porcentajes medios del GE y GC, en sus SI y SF, de las interferencias sintácticas excluidas estadísticamente por el programa SPSS

3.6.2.4. Nivel léxico

El nivel léxico –conjunto de vocablos de una lengua–, dentro del contexto de esta investigación, en el que entran en juego dos lenguas cognadas, representa como afirma Andrade Neta (2007) un arma de doble filo, porque la gran semejanza entre los vocablos ofrece una gran ventaja al lusoparlante, pero, al mismo tiempo “hay una tendencia natural a transferir desde la lengua materna la forma y el significado de un vocablo” (Benedetti, 2001: 23) y como en no siempre se da ese paralelismo, esto da lugar a interferencias léxicas.

3.6.2.4.1. Subnivel LI–Portuñol

- II-Palabras en portugués hispanizadas o español aportuguesadas¹¹⁴

La interferencia L1I1 es lo que comúnmente se puede denominar *portuñol*. Resulta de la mezcla de ambas lenguas –portuguesa y española– en un mismo vocablo. Este fenómeno se puede dar por transferencia “las palabras o expresiones que son el

¹¹⁴ En adelante, denominaremos a las interferencias LI-Portuñol II-Palavras en portugués hispanizadas o español aportuguesadas tan solo L1I1.

resultado de una traducción literal de la lengua nativa” (Borrego, 2001: 93) o por derivación errónea “formación de una palabra siguiendo una generalización de las reglas fonológicas de la lengua meta y, por lo tanto, en muchos casos da lugar a derivaciones erróneas” (Óp. cit., 94).

Marcación: color de resaltado del texto fucsia.

Por ejemplo:

Portugués	Español
<i>Então</i>	Entonces
<i>Até!</i>	¡Hasta luego/mañana/ ... !
Marcación de la interferencia en la producción oral	
Entón (L1I1)	
¡Hasta! (L1I1)	

3.6.2.4.2. Subnivel L2–Vocablos

- I1 – Heterosemánticos¹¹⁵

Los heterosemánticos, comúnmente conocidos como falsos amigos, son aquellas palabras que, en dos lenguas, tienen casi la misma grafía o sonido, sin embargo, lo que ocurre con su significante, no ocurre con su significado, ya que semánticamente no son equivalentes.

Marcación: color de fuente púrpura.

Por ejemplo:

¹¹⁵ En adelante, denominaremos a las interferencias L2-Vocablos I1-Heterosemánticos tan solo L2I1.

Portugués	Español
<i>Carteira</i> – pupitre.	Cartera – monedero, billetera.
Marcación de la interferencia en la producción oral	
En las carteras (L2I1) encontrarán el examen.	

3.6.2.4.3. Subnivel L3– Portugués

- II – Palabras en portugués¹¹⁶

La interferencia L3I1 se refiere a las palabras que directamente se han empleado en portugués mientras hablaban en español. Hemos de destacar que en este caso se consideran dentro de esta interferencia tan solo aquellas palabras aisladas y no aquellas intervenciones en portugués que los sujetos de la investigación hacen intencionalmente durante la clase (ver apartado Nivel discursivo, interferencia D3I1).

Marcación: color de resaltado de texto amarillo.

Por ejemplo:

Portugués	Español
<i>Isto é muito interessante.</i>	Esto es muy interesante.
Marcación de la interferencia en la producción oral	
Esto é(L3I1) muy interesante.	

3.6.2.4.4. Subnivel L4–Acepción

- II – Palabras en correcto español, sin ser la mejor acepción¹¹⁷

En la interferencia L4I1, hemos recogido aquellas palabras en español con impropiedad

¹¹⁶ En adelante, denominaremos a las interferencias *L3-Portugués II-Palabras en portugués* tan solo L3I1.

¹¹⁷ En adelante, denominaremos a las interferencias *L4-Acepción II-Palabras en correcto español, sin ser la mejor acepción* tan solo L4I1.

semántica:

“Son los casos en los que la palabra resulta inadecuada y en su lugar habría que utilizar un sinónimo u otra palabra de su mismo campo semántico. O también los casos en los que la palabra resulta correcta, pero pertenece a otro registro y, por tanto, solemos decir los hablantes nativos que nos suena extraña” (Óp. cit., 93).

Marcación: color de resaltado de texto oliva

Por ejemplo:

Portugués	Español
<i>As formalidades se usam com pessoas mais velhas.</i>	La formalidad se utiliza con personas mayores.
Marcación de la interferencia en la producción oral	
La formalidad se utiliza con personas más viejas(L4I1) .	

3.6.2.4.5. Interferencias léxicas que han sido excluidas por el SPSS

A continuación, se presenta la interferencia que ha sido excluida por el programa SPSS de la investigación acompañada del porcentaje medio de incursión en esa interferencia discriminando por grupo y fase de la investigación. A pesar de que esta interferencia que, por razones estadísticas, no se ha tenido en cuenta en los análisis posteriores en esta investigación, no obstante, su peso cualitativo no se puede ignorar.

Interferencias Léxicas	GE SI	GE SF	GC SI	GC SF
L4I1	6,76	1,40	2,52	1,09

Figura 26 - Tabla de los porcentajes medios del GE y GC, en sus SI y SF, de las interferencias léxicas excluidas estadísticamente por el programa SPSS

3.6.2.5. Nivel discursivo

El interés de los lingüistas por el estudio analítico sobre las características del proceso de comunicativo y la influencia del análisis del discurso en la enseñanza de lenguas, entre otras, ha sido “la adopción del texto, frente a la oración como unidad natural de realización de los usos lingüísticos” (Alonso, 2008: 553). Consecuentemente, este interés por el discurso, su uso contextualizado y su significación social se ha aplicado al aprendizaje de LE, lo que ha sido determinante para el desarrollo del concepto de competencia discursiva “entendido este como la capacidad del alumno de interactuar lingüísticamente en un acto de comunicación, captando o produciendo textos con sentido, adecuados a la situación y al tema que se perciban como un todo coherente” (*ibidem*).

Por su parte, el MCERL (2001: 120) distingue entre los factores que garantizan una competencia discursiva del alumno de LE:

- 1) Tema y perspectivas
- 2) Información nueva/información conocida
- 3) La secuencia natural
- 4) Relaciones causa efecto
- 5) La capacidad de estructurar y controlar el discurso en función de:
 - a) La organización temática.
 - b) La coherencia y cohesión.
 - c) La ordenación lógica.
 - d) El estilo y el registro.

e) La eficacia retorica.

- i. El principio de cooperación (Grice, 1975): calidad, cantidad, relevancia y manera.

6) Organización del texto.

Dado que los aspectos discursivos comprenden las convenciones comunicativas que funcionan como presupuestos y que aportan un contenido contextual, relevante para un final exitoso del proceso comunicativo (Molina y Rúa, 2017), hemos considerado imprescindible incluir este nivel, a pesar de que no suponga interferencias en sí, sino incorrecciones, pero que afectan al discurso al igual que los aspectos fonológicos, semánticos y gramaticales. Aunque estas incorrecciones pueden estar provocadas por dificultades que los sujetos puedan tener con el conocimiento del español, revelan carencias indirectamente relacionadas a nuestro objeto de estudio.

3.6.2.5.1. Subnivel D1–Pausas

El subnivel D1 contempla las incorrecciones producidas por las pausas cuando estas afectan la fluidez del discurso y, consecuentemente la comunicación.

Las pausas son un fenómeno natural que ocurre, especialmente, en la oralidad. Como afirma Calvo Capilla:

“El ritmo continuo del habla se suele interrumpir con intervalos pausales que nos permiten, entre otras cosas, la toma de decisión que conlleva la conversión de una idea en una forma lingüística. Son una serie de fenómenos, muy frecuentes en el habla espontánea, englobados bajo el nombre de disfluencias: pausas silenciosas y sonoras, alargamientos, repeticiones y reformulaciones” (Calvo Capilla, 2016:154).

De acuerdo con Schmid y Beers Fägersten (2010: 754-755) estos rasgos suprasegmentales, fundamentales en la interacción comunicativa, se deben, en parte, a

procesos cognitivos de diseño y planificación mental del discurso y, por otra parte, a enfatizar algunos elementos y estructurar el habla. Por ello, cuando estas disfluencias son muy marcadas en el discurso, son indicadores de problemas de acceso a léxico, formas verbales, etc. De hecho, en sus investigaciones, los autores (*ibídem*: 155) constataron que las pausas silenciosas aumentan cuando se incrementaba el nivel de exigencia cognitiva.

En este sentido, nos centraremos aquí en las pausas silenciosas y distinguiremos entre dos incorrecciones, pausas prolongadas y excesivas pausas cortas –en el subnivel D5 retomaremos las pausas sonoras–.

- In.1-Prolongadas¹¹⁸

Marcación: corchetes con tres puntos suspensivos dentro y color de fuente en rojo.

Por ejemplo: entonces vamos [...] (D1I1) a empezar.

- In.2-Numerosas¹¹⁹

Marcación: paréntesis con tres puntos suspensivos dentro y color de fuente en rojo.

Por ejemplo: quería (...) explicaros el esto hoy.

3.6.2.5.2. Subnivel D2-Tratamiento

- In.1-Confusión entre 2.ª vs. 3.ª pers.¹²⁰

El MCERL (Consejo, 2001: 116) reconoce el tratamiento –formal e informal– como marcadores lingüísticos de relaciones sociales dentro de la competencia sociolingüística

¹¹⁸ En adelante, denominaremos a las interferencias *D1-Pausas In.1-Prolongadas* tan solo D1I1.

¹¹⁹ En adelante, denominaremos a las interferencias *D1-Pausas In.2-Numerosas* tan solo D1I2.

¹²⁰ En adelante, denominaremos a las interferencias *D2-Tratamiento In.1-Confusión entre 2.ª vs. 3.ª pers.* tan solo D2I1.

y, al mismo tiempo, dentro de la competencia discursiva en lo que tañe al *Estilo* y *registro* en lo que respecta al modo de expresarse según las circunstancias, concretamente, entre los interlocutores. De acuerdo con Santos Gargallo (2010: 37) se refiere a este factor como adecuación: “entre otras cosas se tiene en cuenta que el registro utilizado sea el adecuado con la situación comunicativa, el estatus del interlocutor, la relación hablante oyente, etc.”

El tratamiento, en el contexto de este estudio, plantea un desafío a los brasileños al hablar español, aunque no se debe a los factores de los que depende –como el estatus relativo, la cercanía de la relación, el registro del discurso, etc. (Consejo, 2001: 116)–, ya que ambas en lenguas son similares, sino a causa de la confusión entre *usted/es* (formal) con *você/s* (informal). Pues otra de las repercusiones que provoca la asimilación brasileña de segunda persona por la tercera en verbos, posesivo, pronombre complemento y pronombres personales sujeto –como ya hemos comentado a lo largo de las interferencias de la M1I1, M6I3, S1I1 y S3I1– es confundir el tratamiento formal e informal en el discurso.

Para calcular esta incorrección se ha realizado la suma de las frecuencias de las interferencias en las que se ve reflejada esta falta en el tratamiento y se ha calculado el porcentaje medio de las mismas.

3.6.2.5.3. Subnivel D3-Portugués

- *In.1-Partes en portugués*¹²¹

Aunque ha quedado más que justificado en el apartado Fundamentación teórica la importancia del discurso instruccional como *input* para sus alumnos, existen situaciones durante las intervenciones del profesor de LE en las que este recurre a la LM de los alumnos como estrategia comunicativa (Moreno García, 2011:343). De hecho, esta práctica es muy provechosa en situaciones como: el análisis lingüístico; la presentación de reglas gramaticales; la discusión de aspectos interculturales; dar instrucciones;

¹²¹ En adelante, denominaremos a las interferencias *D3-Portugués In.1-Partes en portugués* tan solo D3I1.

mantener la disciplina dentro de clase; la explicación de errores; la comprobación de la comprensión de una tarea; para realizar análisis contrastivo.

En el análisis de datos de esta investigación, no se ha considerado cuantitativamente esta “incorrección” en el conjunto de los datos discursivos, aunque hemos reflejado su presencia y peso dentro del discurso de los sujetos de la investigación en dicho apartado. A pesar de ello, consideramos que puede reflejar datos muy interesantes sobre las carencias que el alumno puede tener en la LE, especialmente cuando se observa un abuso del uso de la LM –concretamente cuando no se contemplaba ninguna de las situaciones citadas anteriormente–, aunque por su importancia y magnitud cualitativa, resultaría objeto de otra investigación.

Marcación: fuente en negrita.

Por ejemplo: **pronto! Agora vamos ver también alguns acessórios. Certo?(D3I1).**

3.6.2.5.4. Subnivel D4–Autocorrección

- *In.1-Autocorrecciones*¹²²

La autocorrección se considera una de las estrategias de expresión –sobre todo en actividades no interactivas, por ejemplo, una presentación–, ya que “el usuario puede controlar conscientemente tanto los aspectos lingüísticos como los comunicativos de los deslices momentáneos y los errores más frecuente, y corregirlos” (Consejo, 2001: 68). De hecho, los descriptores de los niveles de competencia de MCERL a los que pertenece nuestro corpus describen el aspecto de Control y Corrección de la siguiente manera:

¹²² En adelante, denominaremos a las interferencias *D4-Autocorrección In.1-Autocorrecciones* tan solo D4I1.

C1	Es capaz de sortear una dificultad cuando se topa con ella y vuelve a formular lo que quiere decir sin interrumpir totalmente la fluidez del discurso.
B2	Corrige deslices y errores si se da cuenta de ellos, o si dan lugar a malentendidos. Toma nota de los errores más frecuente y controla conscientemente el discurso en esas ocasiones.

Figura 27 - Cuadro de descriptores del Control y Corrección de los niveles de competencia del MCERL B2 y C1(Consejo, 2001: 68)

Por todo ello, en nuestra investigación hemos considerado este aspecto como algo cuantitativamente positivo y así se ha tenido en cuenta en el análisis de datos, ya que demuestra que el alumno tiene consciencia de su propio conocimiento y de sus errores.

Por ejemplo: en nuestra disciplina, asignatura (D4I1)

3.6.2.5.5. Subnivel D5–Muletillas

Hemos decidido llamar a este subnivel *muletillas* –“voz o frase que se repite mucho por hábito” (RAE)–, a pesar de haber incluido en aquí también la incorrección de pausas sonoras porque así como las muletillas se repiten innecesariamente en la conversación.

En ambos casos, hemos considerado como incorrección cuando la repetición es excesiva, ya que creemos que la relativa repetición de un determinado silencio sonoro, palabra o frase, se puede considerar como una particularidad de cualquier hablante, y más aun en el contexto que nos concierne que es la oralidad.

Marcación: color de fuente púrpura.

- *In.1-Execisava repetición de palabras*¹²³

Esta incorrección se refiere a las mencionadas muletillas que, en nuestro contexto de investigación, han coincidido con aquellas que sirven para confirmar la comprensión de

¹²³ En adelante, denominaremos a las interferencias *D5-Muletillas In.1-Execisava repetición de palabras* tan solo D5I1.

una explicación (¿sí?, ¿vale?), para introducir información (ahora, entonces), para introducir la reformulación de una idea (o sea), dar *feedback* (muy bien) etc. Estas repeticiones excesivas representan falta de variedad léxica, motivo por el cual lo hemos considerado una incorrección dado el nivel de competencia lingüística –B2/C1– de nuestros sujetos.

Por ejemplo: vamos a hacer el ejercicio 3, ¿si?(D5I1), es igual que el 2, ¿si?(D5I1), tenéis cinco minutos ¿si?(D5I1).

- *In.2-Excesiva repetición de pausas sonoras*¹²⁴

Como ya se ha mencionado en el apartado Subnivel D1, las pausas sonoras forman parte de las disfluencias semánticas presentes en los discursos orales y “varían de lengua a lengua ya que dependen de las tendencias rítmicas y los hábitos articulatorios de cada una de ellas” (Rebollo Couto, 1997: 668). De Almeida (2009: 170) presenta la comparación de los sonidos y palabras más utilizados en las pausas sonoras en español (*eh, em=, este, pues*) y portugués brasileño (*éh, ah, ahn, mm*); en ambos casos aparecen la vocal <e> (abierta en el caso del portugués), coincidentemente, la que más se ha registrado en nuestra investigación (*eh*).

Por ejemplo: vamos *eeeh*(D5I2) a ver *eeeh*(D5I2) un cortometraje.

3.6.2.5.6. Subnivel D6–Incoherencias

- *In.1-Incoherencias lingüísticas (cohesión)*¹²⁵

Según Alonso Belmonte, (2007 Vademecum: 556), la cohesión es por tanto, el modo en que las frases y las oraciones se unen y establecen relaciones lógicas entre ellas. Por

¹²⁴ En adelante, denominaremos a las interferencias *D5-Muletillas In.2-Excesiva repetición de pausas sonoras* tan solo D5I2.

¹²⁵ En adelante, denominaremos a las interferencias *D6-Incoherencias In.1-Incoherencias lingüísticas (cohesión)* tan solo D6I1.

ello, lo que hemos considerado como incorrección D6I1 han sido las frases que careciesen de sentido por sí mismas y en relación con el discurso.

Marcación: subrayado doble de la oración u oraciones que carezcan de coherencia o cohesión.

Por ejemplo: los números en español, porque cuando hablamos(D6I1), (carece de sentido).

- In.2-Incoherencias de contenido (coherencia)¹²⁶

Según Alonso Belmonte (2007: 556), “la coherencia textual es una propiedad abstracta e interna que tiene que ver con la lógica relación temática de las diferentes partes de texto. En este sentido, se han considerado incorrecciones D6I2 aquellas oraciones cuyo contenido relativo al tema –contenido lingüístico de ELE enseñado a sus alumnos– fuese incorrecto.

Marcación: subrayado doble de la oración u oraciones que carezcan de coherencia o cohesión.

Por ejemplo: los pronombres posesivos son mi, tu, su, etc.(D6I2), (cuando debería ser: Los adjetivos/determinantes posesivos son mi, tu, su, etc.).

3.7. Instrumento de investigación – Excel – SPSS

Una vez realizadas las transcripciones y la identificación de todas las interferencias descritas en el apartado anterior con su correspondiente codificación, a través del programa Word, se realizó la contabilización de las mismas.

Seguidamente, se diseñaron hojas de cálculo, Excel, con una estructura correspondiente a los niveles lingüísticos establecidos por la investigación –fonético, morfológico,

¹²⁶ En adelante, denominaremos a las interferencias D6-Incoherencias In In.2-Incoherencias de contenido (coherencia) tan solo D6I2.

sintáctico, léxico y discursivo–, sus subniveles y sus respectivas interferencias. Así mismo se subdividió cada interferencia en cuatro líneas de cálculo:

- 1) *Frecuencia*: es el número de veces que la interferencia aparecía en el discurso oral analizado o las que el sujeto se equivocó.
- 2) *Total*: contabilizaba el número de veces que aparecía ese aspecto lingüístico en todo el discurso, esto es el total de veces que el sujeto podría haberse equivocado o, de hecho, se dio esa interferencia.
- 3) *Porcentaje*: con los datos proporcionados, el programa calcula el porcentaje de incursión en dicha interferencia por discurso y por alumno.
- 4) *Módulo*: diseñado para el proyecto piloto, basándose en los datos proporcionados, el Excel calcula en una escala de 0 a 10 dicha incursión en cada interferencia para poder introducirlo en el programa estadístico SPSS de cara a la validación del instrumento de investigación.

Después de diseñar el instrumento que subsidiaría el análisis cuantitativo de esta investigación y antes de realizar el proceso investigativo en sí mismo, se realizó un proyecto piloto. Se seleccionaron 16 grabaciones de clases de prácticas de alumnos de años anteriores, teniendo en consideración que coincidiese con el perfil de nuestro corpus¹²⁷ y se realizó el proceso anteriormente descrito de transcripción, codificación y contabilización de las interferencias con el fin de validar el instrumento de investigación a través del módulo con el programa estadístico SPSS.

Este proceso se repitió en cada grupo –GE y GC– y fase –SI y SF– de la investigación con cada una de las interferencias anteriormente descritas. Por último, se calculó el *porcentaje medio* de incidencia en cada interferencia por grupo y fase, ya que la

¹²⁷ Este proyecto piloto fue posible dado que la investigadora de esta tesis es la profesora de Prácticas Supervisadas en Lengua Española de la UFRN, universidad a la que pertenece el corpus de esta investigación. Dentro del programa de las asignaturas de prácticas docentes, los alumnos realizan estas grabaciones para la supervisión y orientación de la profesora de la asignatura.

investigación no se ha centrado en la evolución experimentada por los sujetos individualmente sino en cada grupo en sí.

Los datos recogidos en el proyecto piloto de la investigación se han analizado estadísticamente mediante el programa informático *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) para Windows en su versión 22 (2013). El SPSS, a través del Alfa de Cronbach y del coeficiente de correlación de Pearson, ha garantizado la fiabilidad y validez de nuestro instrumento de investigación como se detalla en el próximo subapartado.

La investigación consideró como punto de partida, como ya hemos descrito en el apartado anterior, un total de 104 interferencias fonéticas, morfológicas, sintácticas y léxicas, y ocho incorrecciones discursivas —estas, al no configurar aspectos interferenciales, no se han sometido a la validación del SPSS—. Finalizó la validación del instrumento de investigación con un resultado de 46 interferencias y las ocho incorrecciones discursivas que se analizan en el próximo apartado de este estudio.

3.7.1. *Fiabilidad del instrumento de investigación. Coeficiente del Alfa de Cronbach*

El coeficiente Alfa de Cronbach es un modelo de consistencia interna, basado en el promedio de las correlaciones entre los ítems analizados, cuyo mayor valor teórico es 1 y 0,800 es el valor aceptable que otorga fiabilidad a un estudio (García-Bellido et al., 2010). En este caso, el módulo (resultado de la escala de 0 a 10 obtenida del porcentaje medio de cada interferencia) han conformado los ítems utilizados en el programa SPSS, que nos ha permitido evaluar la fiabilidad de nuestro estudio. Para realizar ello, dividimos este proceso en cuatro partes, correspondientes a los cuatro niveles lingüísticos: fonético, morfológico, sintáctico y discursivo.

Nivel fonético

El nivel fonético comenzó el estudio con 23 interferencias, de las cuales fueron descartadas 14 para alcanzar así un coeficiente de fiabilidad de 833 correspondiente a 9 interferencias.

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,833	9

Nivel morfológico

El nivel fonético comenzó el estudio con 47 interferencias, de las cuales fueron descartadas 33 para alcanzar así un coeficiente de fiabilidad de 819 correspondiente a 14 interferencias.

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,819	14

Nivel sintáctico

El nivel fonético comenzó el estudio con 30 interferencias, de las cuales fueron descartadas 10 para alcanzar así un coeficiente de fiabilidad de 798 correspondiente a 20 interferencias.

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,798	20

Nivel léxico

El nivel fonético comenzó el estudio con 4 interferencias, de las cuales se descartó una para alcanzar así un coeficiente de fiabilidad de 880 correspondiente a 3 interferencias.

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,880	3

3.7.2. Validez del instrumento de investigación. Correlación lineal de Pearson

Para determinar el grado de relación existente entre un conjunto de variables se ha utilizado la correlación lineal de Pearson, que proporciona noción de si la dirección de esta relación es positiva o negativa y si la fuerza supone una correlación fuerte, débil o sin correlación. Como afirma González González (2009).

“El valor de correlación fluctúa entre -1 y 1, donde valores cercanos a -1 indican una fuerte correlación negativa, mientras que valores cercanos a 1 indican una fuerte relación positiva. Si el valor de la correlación es cercano de cero, se puede decir que el grado de relación lineal entre las variables es cero o muy débil”.

Estos son los rangos de valores normalmente utilizados para determinar la fuerza de la relación entre las variables:

Rango de Correlación	Significado
$r = 1$	Correlación perfecta
$0,8 < r < 1$	Correlación muy alta
$0,6 < r < 0,8$	Correlación alta
$0,4 < r < 0,6$	Correlación moderada
$0,2 < r < 0,4$	Correlación baja
$0 < r < 0,2$	Correlación muy baja
$r = 0$	Correlación nula

Dado la gran cantidad de variables –interferencias analizadas–, y siguiendo las orientaciones anteriormente citadas, presentamos la media de las correlaciones por nivel lingüístico basándonos en los valores absolutos aportados por el programa SPSS para cada correlación¹²⁸. La media de dichas correlaciones por nivel lingüístico son las siguientes:

- 1) Nivel fonético: 0,61 Correlación alta.

¹²⁸ Véase Anexo I - Tablas generadas por el programa estadístico SPSS respecto a la correlación lineal de Pearson por nivel lingüístico.

- 2) Nivel morfológico: 0,49 Correlación moderada.
- 3) Nivel sintáctico: 0.54 Correlación moderada.
- 4) Nivel léxico: 0,80 Correlación muy alta

Por todo ello, queda comprobado que el instrumento de investigación de este estudio cumple todos los requisitos de fiabilidad y validez necesarios.

4. ANÁLISIS DE DATOS

Una vez establecidos los grupos de control (GC) y experimental (GE), se realizó un pre-test y un post-test, con el vídeo o audio de sus primera y última clases impartidas por los sujetos del corpus. Seguidamente se abordó la transcripción de los ocho discursos de cada grupo, se codificaron las interferencias detectadas en los mismos para poder determinar su magnitud con anterioridad y posterioridad a la investigación. Con esa finalidad, se obtuvieron los porcentajes de las interferencias presentes en los discursos de cada alumno, para poder hallar el porcentaje medio de incidencia en cada interferencia por grupo y en cada situación de la investigación, SI y SF.

Así mismo, se ha dividido el análisis de datos en cinco apartados, que corresponden a los niveles lingüísticos: fonético, morfológico, sintáctico, léxico y discursivo.

4.1. Análisis del nivel fonético

Siguiendo la Metodología descrita, se ha realizado el análisis en cuatro subniveles: *F1-Nasalización de vocales; F2-Consonantes; F3-Vocalización de consonantes; F6-Entonación*. Por su parte, en cada subnivel se contempla la serie de interferencias específicamente abaladas estadísticamente como fiables y válidas por el programa

estadístico SPSS, que a continuación se detallan: del F1 la *I1-[ã]*, nasalización de la <a>, *I2-[ẽ]*, nasalización de la <e>, *I3-[ĩ]*, nasalización de la <i>, *I4-[õ]*, nasalización de la <o>, *I5-[ũ]*, nasalización de la <u>; del F2 la *I1-[r]* vs. *[x]*, pronunciación de la letra <r> vibrante, *I4-<v> = [b]* vs. *[v]*, pronunciación del fonema /v/; del F3 la *I3- <l> final de sílaba -> [u]*; del F6 la *I1-Acento brasileño*.

4.1.1. Análisis comparativo intergrupos del nivel fonético

4.1.1.1. Situación inicial del GE y del GC

Ahora bien, a raíz del hecho de que el alumno no procesa todo a lo que se le expone con el *input* –sino que la adquisición sería automática–.

En este apartado, realizamos el análisis comparativo intergrupos –entre el GE y el GC– en su Situación Inicial (SI), con anterioridad a la intervención didáctica propuesta por nuestra investigación para el GE, que corresponde, además, al inicio del semestre para ambos.

En los siguientes gráficos, podemos analizar de forma detallada estos subniveles, desvelándose en ellos las interferencias que componen cada uno de los subniveles fonéticos anteriormente mencionados.

Dados los valores obtenidos del análisis, y por razones gráficas, se ha reflejado en dos figuras –la Figura 28 y Figura 29– los porcentajes medios de interferencias fonéticas.

Por un lado, la Figura 28, con un orden de magnitud de interferencias por yuxtaposición de 250 puntos porcentuales, representa los porcentajes medios más altos de las interferencias del subnivel fonético que corresponden al subnivel F1.

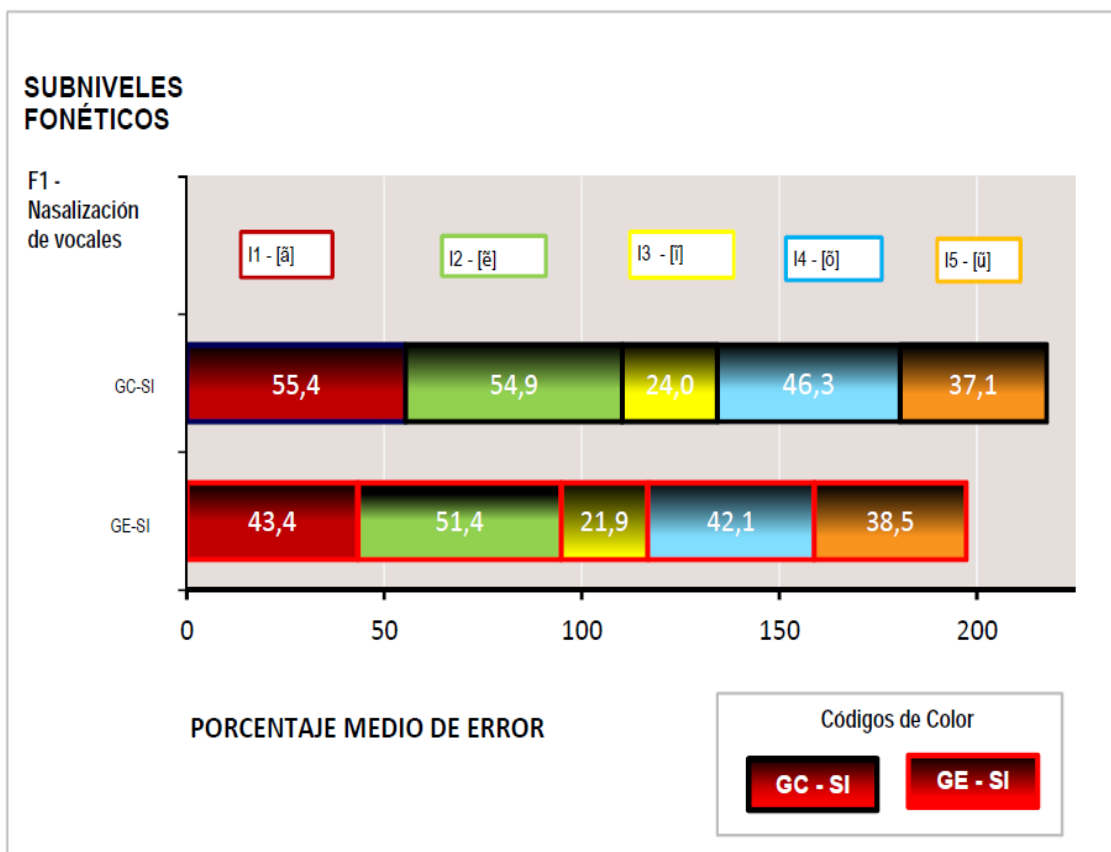


Figura 28 - Gráfico comparativo intergrupos GC SI versus GE SI – Interferencias por subnivel fonético: mayores porcentajes medios de interferencias

Esta figura revela que la interferencia en la que más incurren ambos grupos, GC SI y GE SI, es la *F1-Nasalización de las vocales*, con un promedio de 48,4 en el GC y de 43,8 puntos en el GE en todas las vocales, excepto para la F1I3 que es prácticamente la mitad de significativo en ambos casos.

Por otro lado, la Figura 2 representa los porcentajes medios cuantitativamente inferiores de las interferencias de los subniveles fonéticos, del orden de magnitud por yuxtaposición de 40 puntos, siendo estos: F2, F3, F4 y F6.

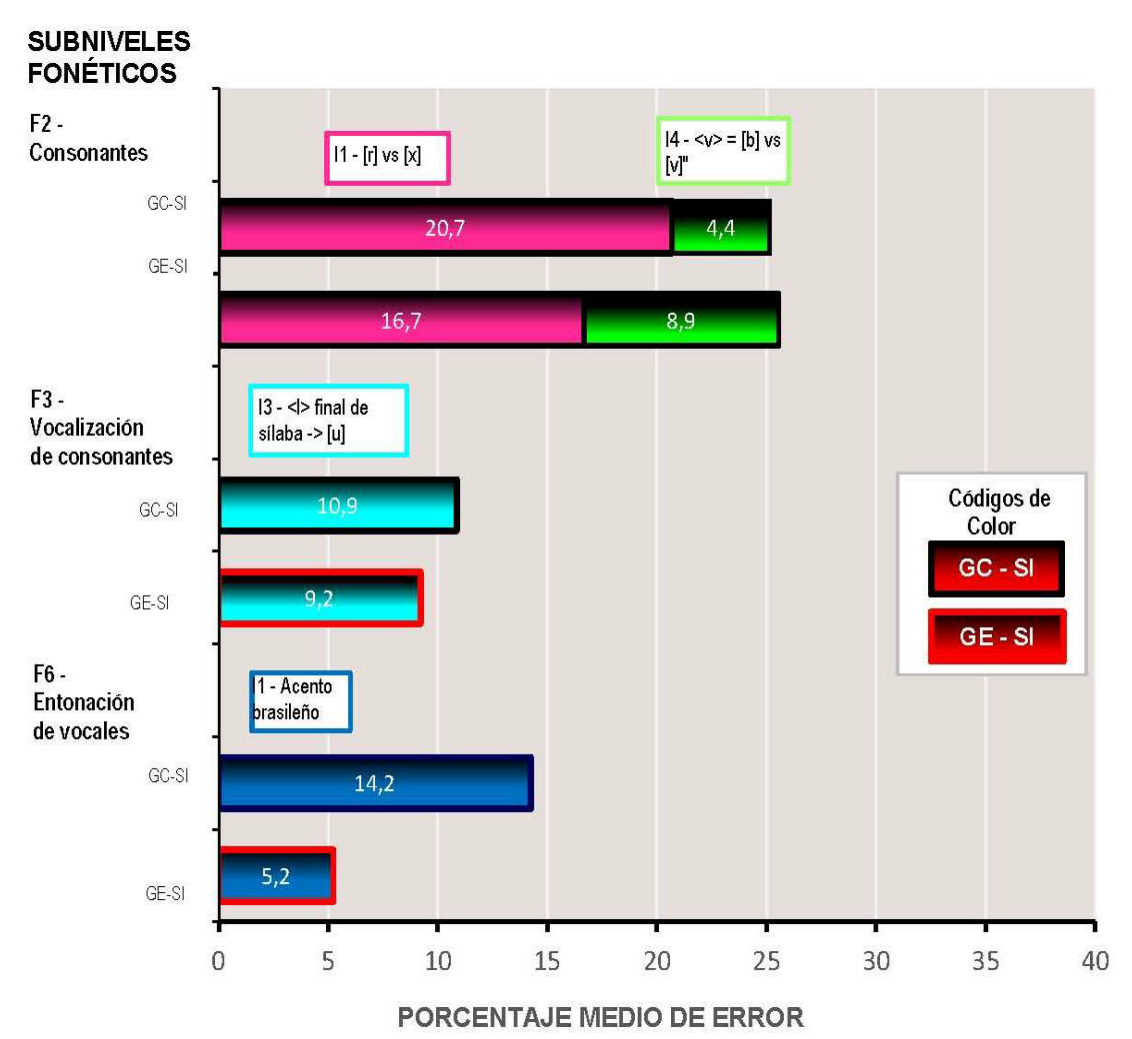


Figura 29 - Gráfico comparativo intergrupos GC SI versus GE SI – Interferencias por subnivel fonético: menores porcentajes medios de interferencias

Como podemos observar en la Figura 29:

- 1) En el subnivel *F2-Consonantes*, destaca la interferencia F2I1, con los valores más altos de incidencia tanto en el GC con en el GE, 20,7 y 16,7 puntos respectivamente; en cambio, la interferencia F2I4 presenta los índices en relación más bajos, con 4,4 y 8,9 puntos.
- 2) En el subnivel *F3-Vocalización de consonantes*, en la interferencia F3I3, es prácticamente igual la incursión de ambos grupos, alrededor de un 10%.
- 3) Por último, el subnivel *F6-Entonación* representa pequeña incidencia y disparidad entre el GC y el GE, ya que la interferencia F6I1 de este subnivel registra 14,2 puntos en el caso del GC, y 5,2 puntos en el GE.

En las Figuras 30, 31, 32 y 33, está representada la variación, de forma numérica, que existe entre el GE y el GC entre cada una de las interferencias analizadas por subnivel en la SI, anterior a la investigación.

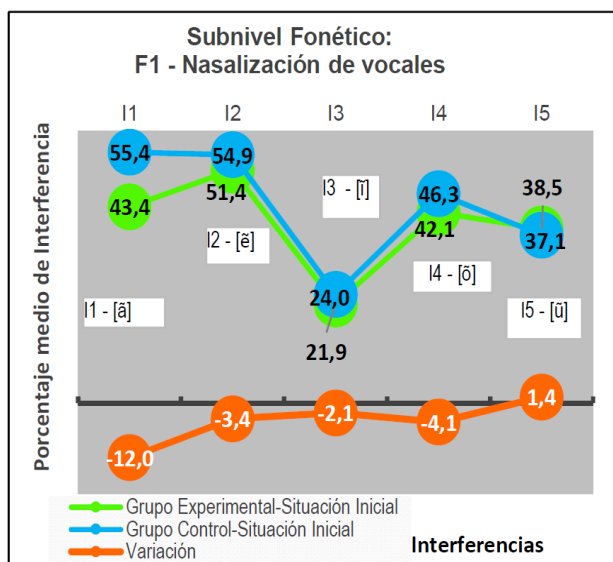


Figura 30 - Gráfico comparativo intergrupos GC SI versus GE SI – Interferencias del subnivel fonético F1: porcentajes medios de interferencias y sus variaciones

En la Figura 30 se puede observar que la diferencia entre el GE y el GC es muy poco significativa en el subnivel F1 –menos de 4,1 puntos–, excepto en la interferencia F1I1 en la que el GC supera al GE en 12 puntos.

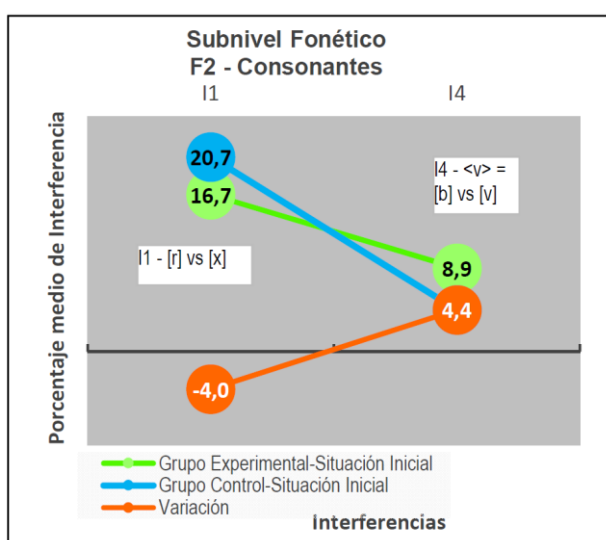


Figura 31 - Gráfico comparativo intergrupos GC SI versus GE SI – Interferencias del subnivel fonético F2: porcentajes medios de interferencias y sus variaciones

En el subnivel F2, la diferencia entre los grupos también es muy baja porque las dos interferencias analizadas no superan los 4,4 puntos, siendo menor en el GE en el caso de la F2I1 y superior en la F2I4.

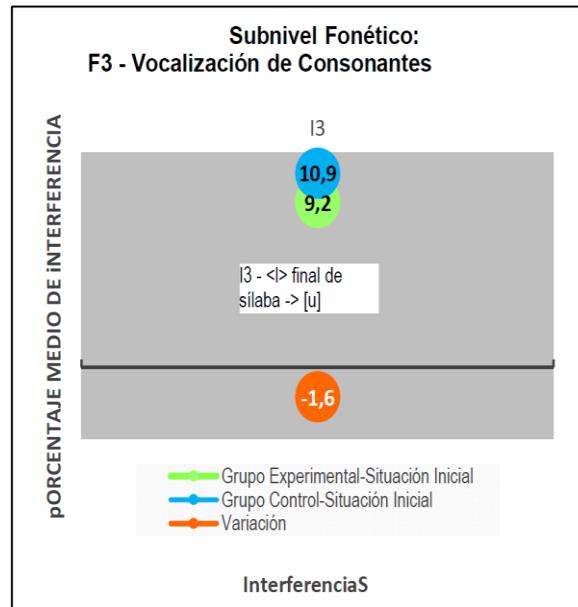


Figura 32 - Gráfico comparativo intergrupos GC SI versus GE SI – Interferencias del subnivel fonético F3: porcentajes medios de interferencias y sus variaciones

En el subnivel F3, la diferencia entre ambos grupos es mínima, ya que la variación no supera los 1,6 puntos en la interferencia F3I3.

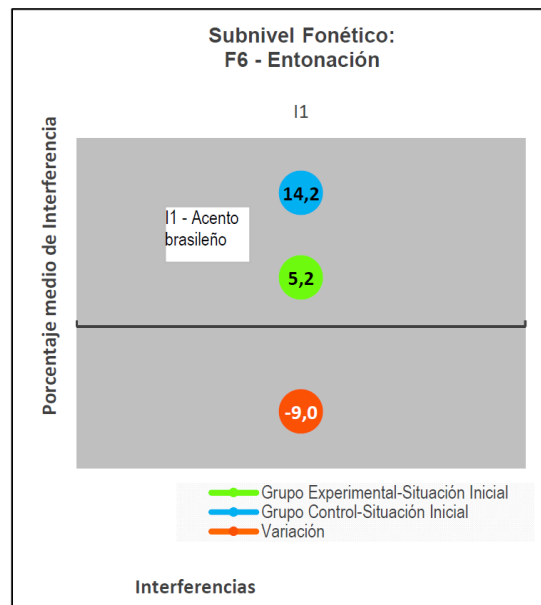


Figura 33 - Gráfico comparativo intergrupos GC SI versus GE SI – Interferencias del subnivel fonético F6: porcentajes medios de interferencias y sus variaciones

Por último, en la interferencia F6I1, podemos observar que la variación entre ambos grupos, aunque algo más alta que en los otros subniveles, continúa siendo muy poco significativa (9 puntos).

En conclusión, a la luz del análisis de los gráficos comparativos intergrupos en la SI de la investigación, podemos afirmar que partimos de una base muy homogénea. Apenas cabe destacar diferencias de más de 5 puntos en dos de las nueve interferencias fonéticas, siendo estas tan solo de 12 y 9 puntos en la F1I1 y F6I1 respectivamente. De las otras siete interferencias, las F1I2, F1I4, F2I1 y F2I4 se encuentran entre 4,4 y 3,4 puntos, mientras las F1I3, F1I5 y F3I3 se sitúan entre 2,1 y 1,4 puntos, índices estos, que expresan una diferencia muy poco significativa.

Asimismo, considerando de forma conjunta las interferencias fonéticas analizadas y agrupando los resultados por subniveles, esto queda acreditado en el orden de los subniveles mediante el siguiente gráfico.

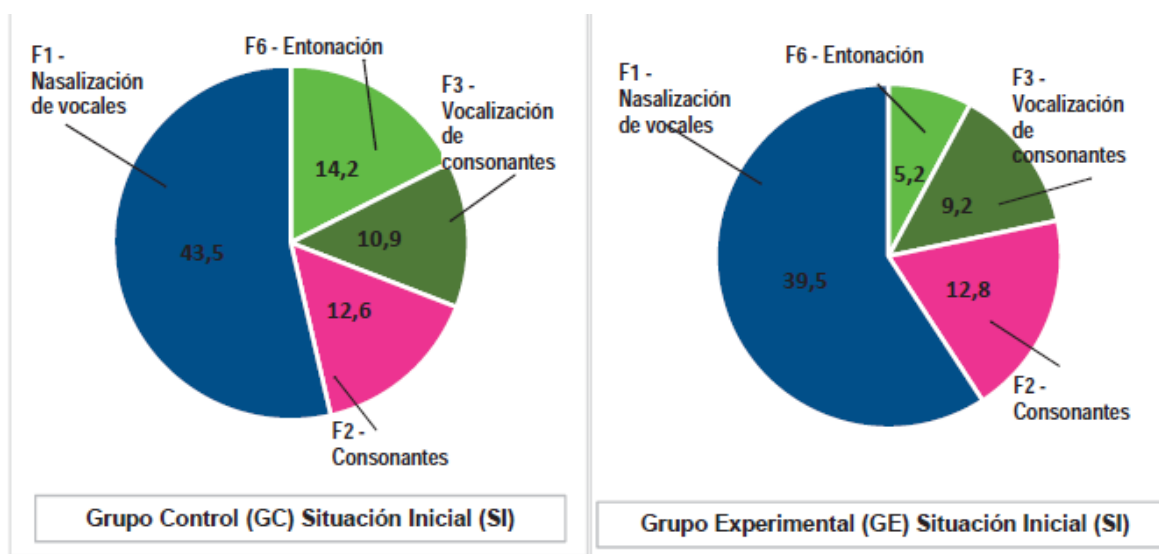


Figura 34 - Gráficos comparativos intergrupos GE SI versus GC SI – Subniveles fonéticos: media de los porcentajes medios de interferencias

Como se puede observar en los gráficos de la Figura 34 la diferencia más significativa entre los grupos es la que se da respecto al subnivel F6 (9 puntos) y la menor se da en el subnivel F2 (0,2 puntos). En lo que respecta a la diferencia de los subniveles F1 y F3, se sitúan en 4 puntos y 1,7 respectivamente.

Por último, se puede observar en la Figura 35 la variación existente entre el GE y el GC en la SI en lo tocante al nivel fonético de forma global.

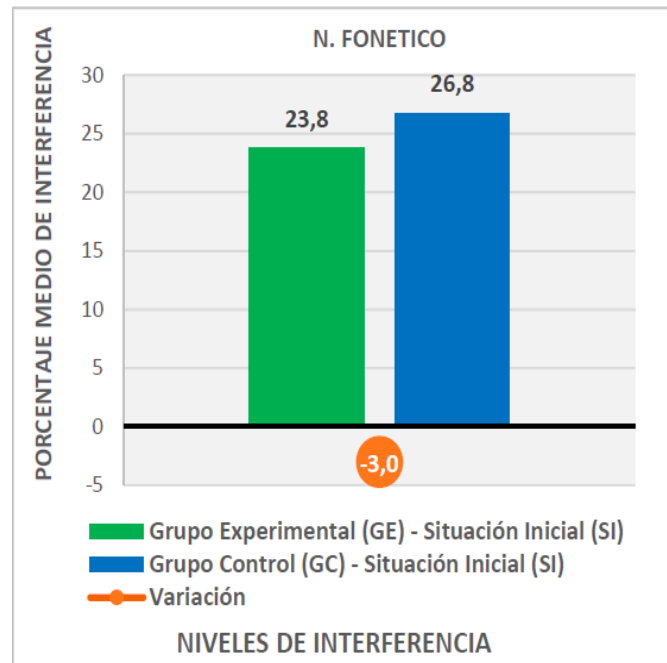


Figura 35 - Gráfico comparativo intergrupos GE SI versus GC SI – Nivel fonético: media de los porcentajes medios de las interferencias fonéticas

De este gráfico, se concluye que, a nivel fonético, ambos grupos presentan apenas 3 puntos de diferencia, volviendo a confirmar la homogeneidad entre ambos grupos.

4.1.1.2. Situación final del GE y del GC

Después de aplicar la intervención didáctica en el GE durante un semestre y coincidiendo con el final de la asignatura de Practicas Supervisadas en Lengua Española III, tuvo lugar el post-test. Para ello, realizamos la segunda recogida de datos, producto de la transcripción, codificación y registro de las interferencias presentes en los ocho discursos de cada grupo –GE y GC– para así poder observar la posible evolución que experimentaron los sujetos en ambos grupos.

Seguidamente, realizamos la comparación intergrupos del post-test, enfrentando los datos obtenidos en cada grupo –GE y GC– en la Situación Final (SF).

En el próximo gráfico la Figura 36 representa específicamente el peso de las interferencias del subnivel que ha registrado la mayor incursión de interferencias después de la investigación en los GC y GE, que es el de nasalización de vocales.

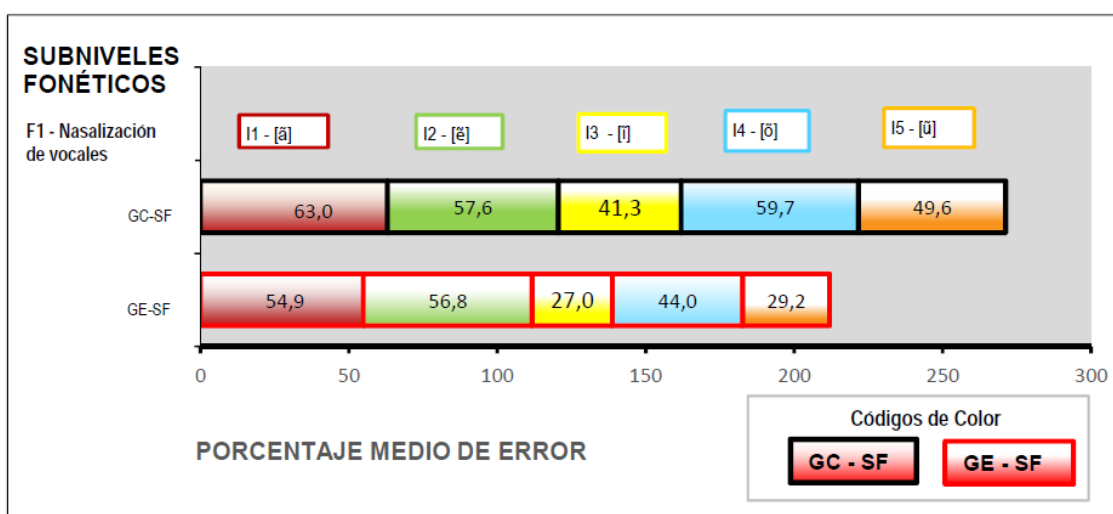


Figura 36 - Gráfico comparativo intergrupos GC SF versus GE SF – Interferencias por subnivel fonético: mayores porcentajes medios de interferencias

En el caso del GC, las interferencias la F1I1, F1I2 y F1I4 rondan un promedio de 60 puntos, las F1I3 y F1I5 de 54,2 puntos, y el menor valor es 41,3 puntos. En comparación, el promedio del GE es de 44,4 puntos, siendo el valor más alto de 56,8 y más bajo de 27 puntos. Por lo tanto, el GE experimentó unos resultados cuantitativamente mejores que el GC.

En el próximo gráfico se recogen los porcentajes medios registrados por interferencia de aquellas que han tenido un registro menor que 30 puntos, y donde el orden de magnitud de los porcentajes medios de interferencia por yuxtaposición es de 50 puntos.

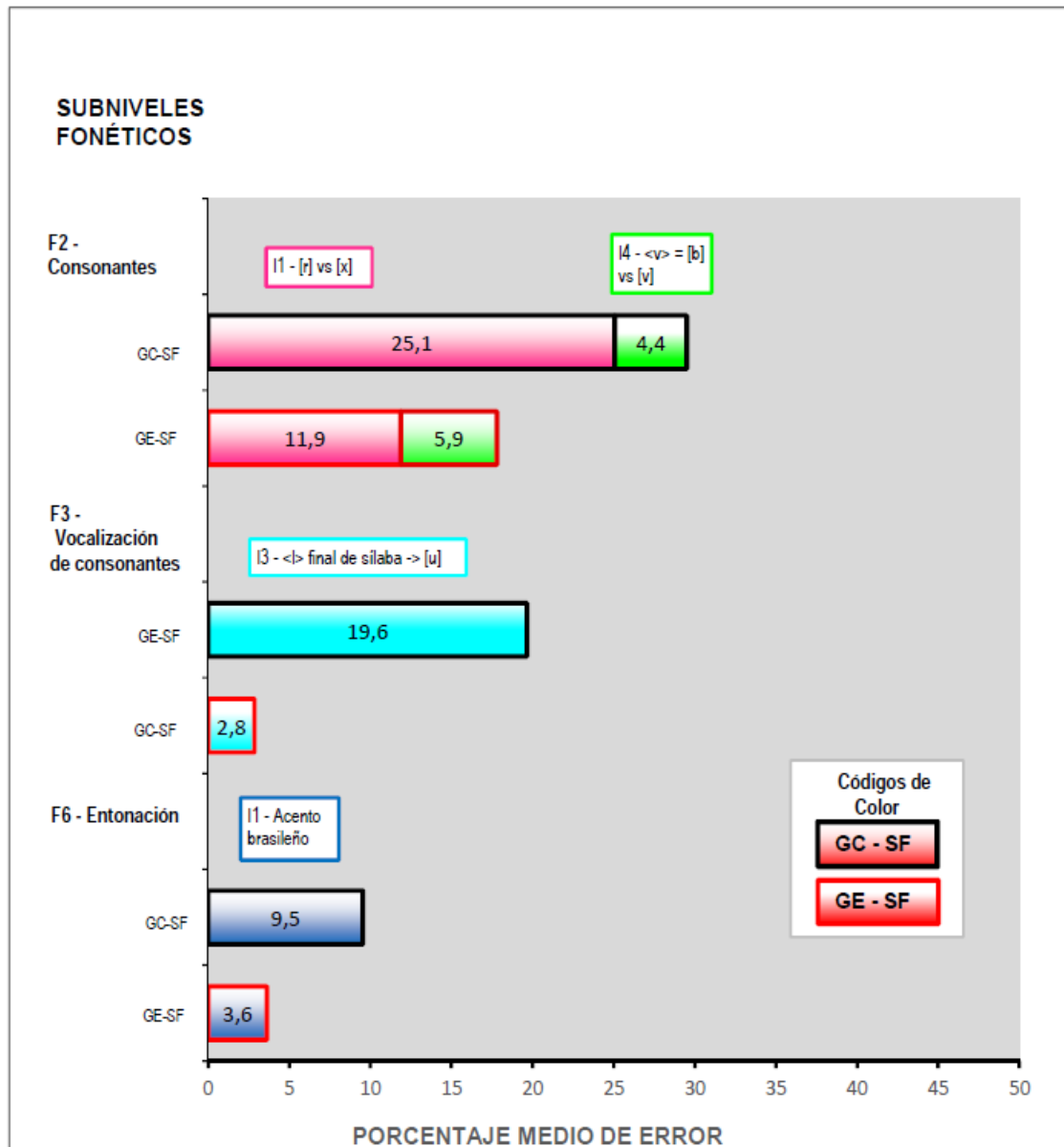


Figura 37 - Gráfico comparativo intergrupos GC SF versus GE SF – Interferencias por subnivel fonético: menores porcentajes medios de interferencias

Al analizar interferencia por interferencia, podemos observar que en la F2I1, la evolución del GE ha sido mejor que en el GC y en la F2I4 el porcentaje medio es ligeramente mayor en el GE que en el GC, 5,9 y 4,4 respectivamente.

En la interferencia F3I3, la diferencia es drástica entre los mejores resultados obtenidos por el GE y el alto porcentaje de incidencia del GC.

Por último, en la interferencia F6I1 la incidencia ha sido casi tres veces más alta en el GC que en el GE.

En las Figuras 38, 39, 40 y 41, está representada la variación, de forma numérica, que existe entre el GE y el GC entre cada una de las interferencias analizadas por subnivel fonético en la SF.

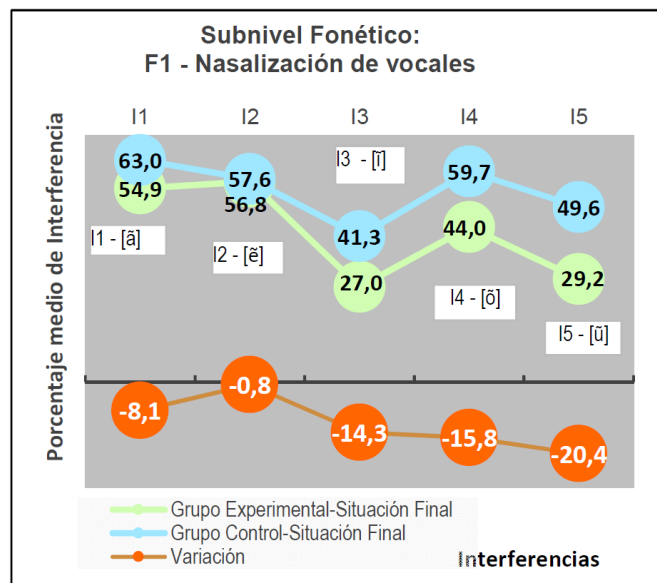


Figura 38 - Gráfico comparativo intergrupos GC SF versus GE SF – Interferencias del subnivel fonético F1: porcentajes medios de interferencias y sus variaciones

En la Figura 38 podemos observar que en todas las interferencias del subnivel F1 el GE obtuvo mejores resultados finales que el GC ya que su incursión en estas interferencias es inferior; la variación muestra entre sus valores negativos algunos muy significativos, especialmente en el caso de la interferencia F1I3, F1I4 y F1I5.

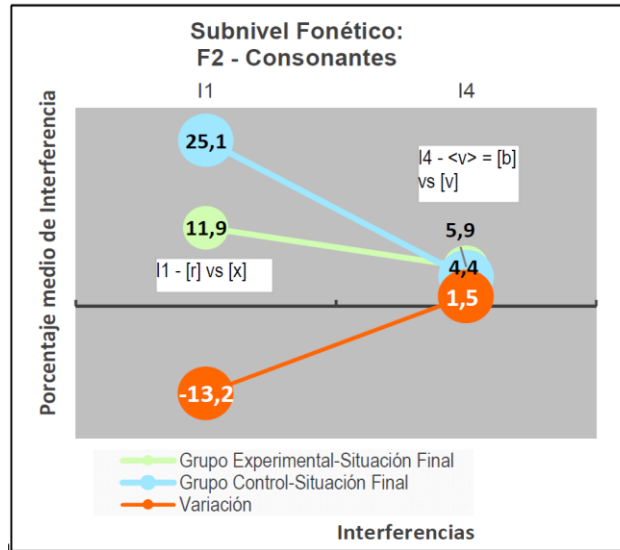


Figura 39 - Gráfico comparativo intergrupos GC SF versus GE SF – Interferencias del subnivel fonético F2: porcentajes medios de interferencias y sus variaciones

En el subnivel relativo a la pronunciación de las consonantes, la diferencia es bastante significativa en la interferencia F2I1, poco más del doble de incidencia en el GC respecto al GE. Sin embargo, en la F2I4 el GC obtuvo resultados 1,5 puntos mejores que el GE, aunque se ha de resaltar que ambos obtuvieron valores porcentuales muy bajos.

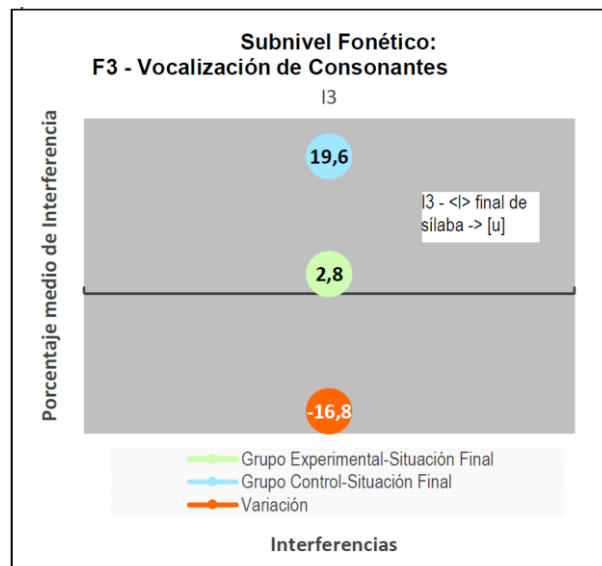


Figura 40 - Gráfico comparativo intergrupos GC SF versus GE SF – Interferencias del subnivel fonético F3: porcentajes medios de interferencias y sus variaciones

En relación al subnivel F3, es clara la mejoría del GE sobre el GC debido a la amplia diferencia en el porcentaje medio obtenido en la interferencia F3I1, diferencia de algo más de seis veces menor, representada por 2,8 puntos en el caso del GE.

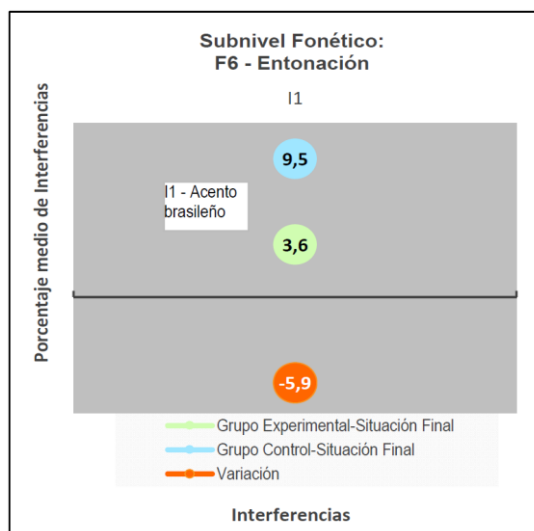


Figura 41 - Gráfico comparativo intergrupos GC SF versus GE SF – Interferencias del subnivel fonético F6: porcentajes medios de interferencias y sus variaciones

Por último, en la interferencia F6I1, la variación existente entre el grupo GE y GC indica que el primero obtuvo mejor resultado, ya que muestra un tercio de la incidencia en esta interferencia comparado con el GC, a pesar de que los valores sean de por sí bajos.

En resumen, analizadas las nueve interferencias fonéticas, el GE obtuvo mejores resultados en ocho de ellas y el GC tan solo en la F2I4. En esta última, el GC se colocó tan solo 1,5 puntos por encima del GE, lo que muestra que obtuvo un resultado muy similar al GE, al igual que ocurre con la F1I2, con una variación de 0,8. Los resultados más significativos del GE respecto del GC fueron en las interferencias F1I3, F1I4, F1I5, F2I1 y F3I3, con variaciones que oscilan entre 13,2 y 20,4 puntos de diferencia. Aquellas con un margen de diferencia de 5 a 10 puntos entre los grupos fueron la F1I1 y la F6I1.

En los gráficos de la Figura 42 podemos observar el porcentaje medio de interferencias detectado en los GC y GE en la SF de la investigación indicando la incidencia por subnivel fonético –F1, F2, F3, F6–.

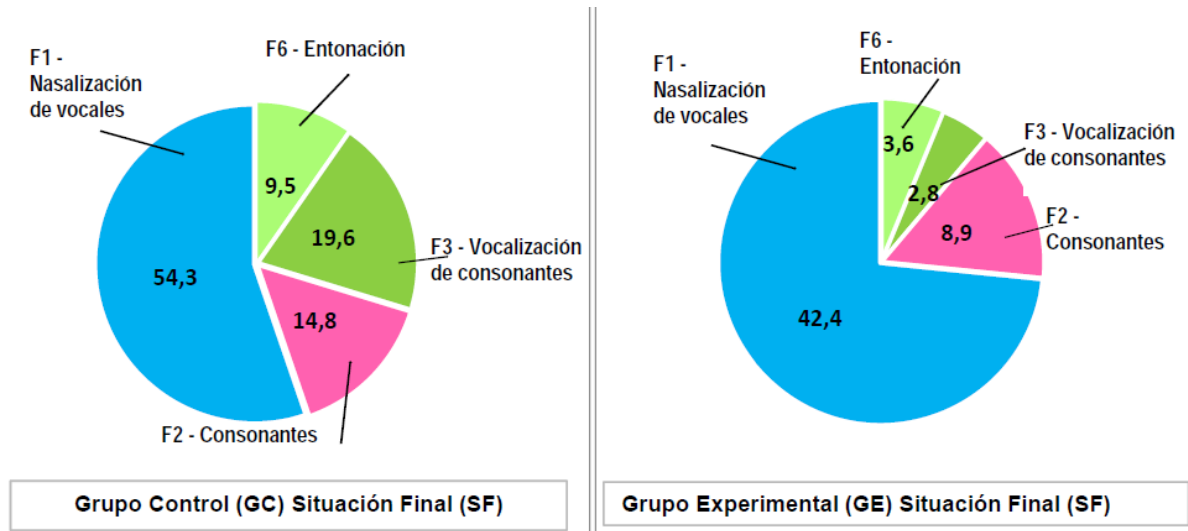


Figura 42 - Gráficos comparativos intergrupos GE SF vs. GC SF – Subniveles fonéticos: media de los porcentajes medios de interferencias

A la vista de los resultados de los gráficos de la Figura 42 se puede afirmar que los dos grupos continúan presentando una alta incidencia en la nasalización, aunque en las otras tres interferencias son prácticamente insignificantes en el GE y relativamente más altos en el GC. Sin embargo, se puede percibir que la intervención didáctica ha dado lugar a mejores resultados, ya que el GE presenta porcentajes medios considerablemente menores que el GC en todos los niveles. Como se puede comprobar, en el subnivel F3 la incidencia en esa interferencia es casi siete veces menor, en el F6 algo menos de tres veces, en el F2 próximo a la mitad y en el F1 casi 12 puntos menor.

Finalmente, en la Figura 43 se puede observar la evolución que se ha dado en cada grupo en la SF dentro del nivel fonético.

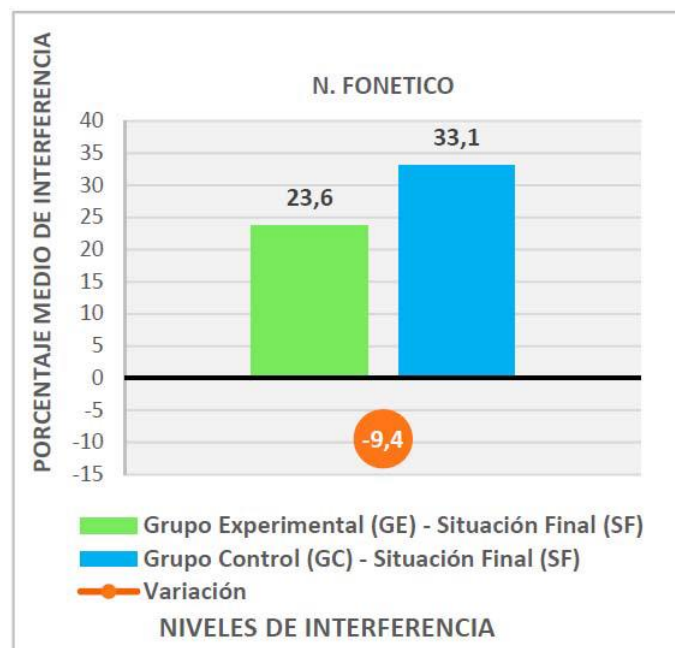


Figura 43 - Gráfico comparativo intergrupos GE SF versus GC SF – Nivel fonético: media de los porcentajes medios de interferencias fonéticas

De forma global, se confirma que, a nivel de las interferencias fonéticas, el GE ha evolucionado más positivamente que el GC en 9,4 puntos.

4.1.2. Análisis comparativo intragrupos del nivel fonético

En cuanto a la evolución que experimentaron el GE y el GC individualmente a lo largo de la investigación y durante sus prácticas docentes, presentamos a continuación la comparación intragrupos que refleja la incursión en las interferencias de las SI y SF de cada grupo.

4.1.2.1. Grupo Experimental en la SI y en la SF

En primer lugar, presentamos, el análisis correspondiente al GE comparando los datos obtenidos de los discursos transcritos en su SI y su SF.

A continuación, vamos a analizar la evolución experimentada en el GE de forma pormenorizada, al estar representadas en ellas las interferencias que componen cada uno de los subniveles fonéticos anteriormente mencionados.

Este análisis pormenorizado está dividido en dos figuras –la Figura 44 y la Figura 45– la primera de ellas representa los porcentajes medios de interferencias fonéticas con mayor incidencia y la segunda aquellos con menor incidencia, siendo los órdenes de magnitud de los porcentajes de las mismas, por yuxtaposición, de 250 y 30 puntos respectivamente.

La Figura 44 representa los porcentajes medios de las interferencias que componen el subnivel fonético F1.

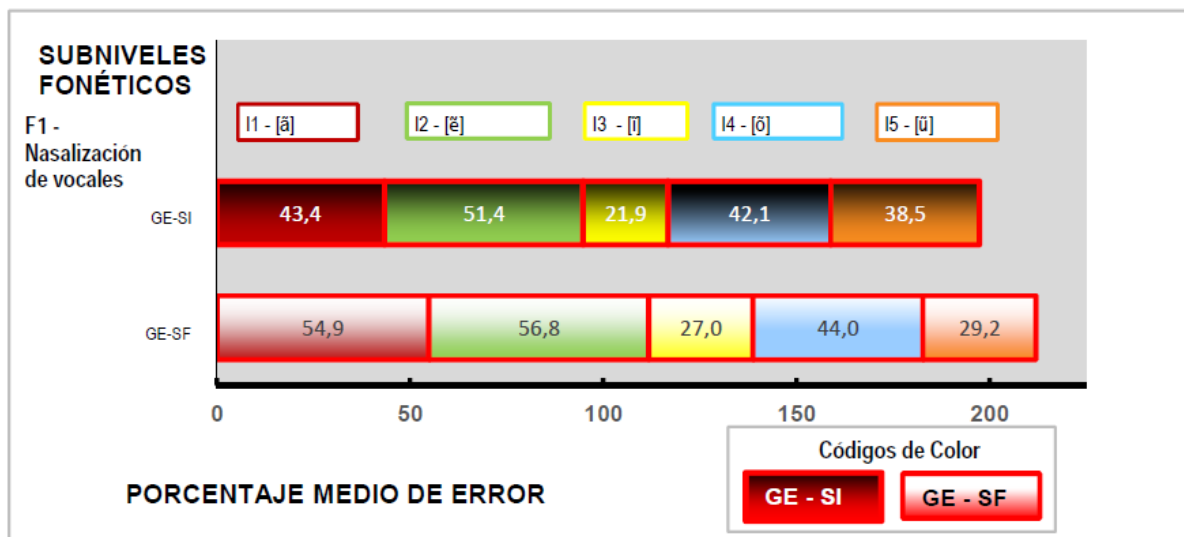


Figura 44 - Gráfico comparativo intragrupos GE SI versus GE SF – Interferencias por subnivel fonético: mayores porcentajes medios de interferencias

En el subnivel F1 tan solo se ha experimentado una evolución positiva muy sutil en la interferencia F1I5 y en el resto, aunque levemente, han aumentado las medias porcentuales de la SI a la SF.

En la próxima figura observaremos las interferencias fonéticas con menor porcentaje medio.

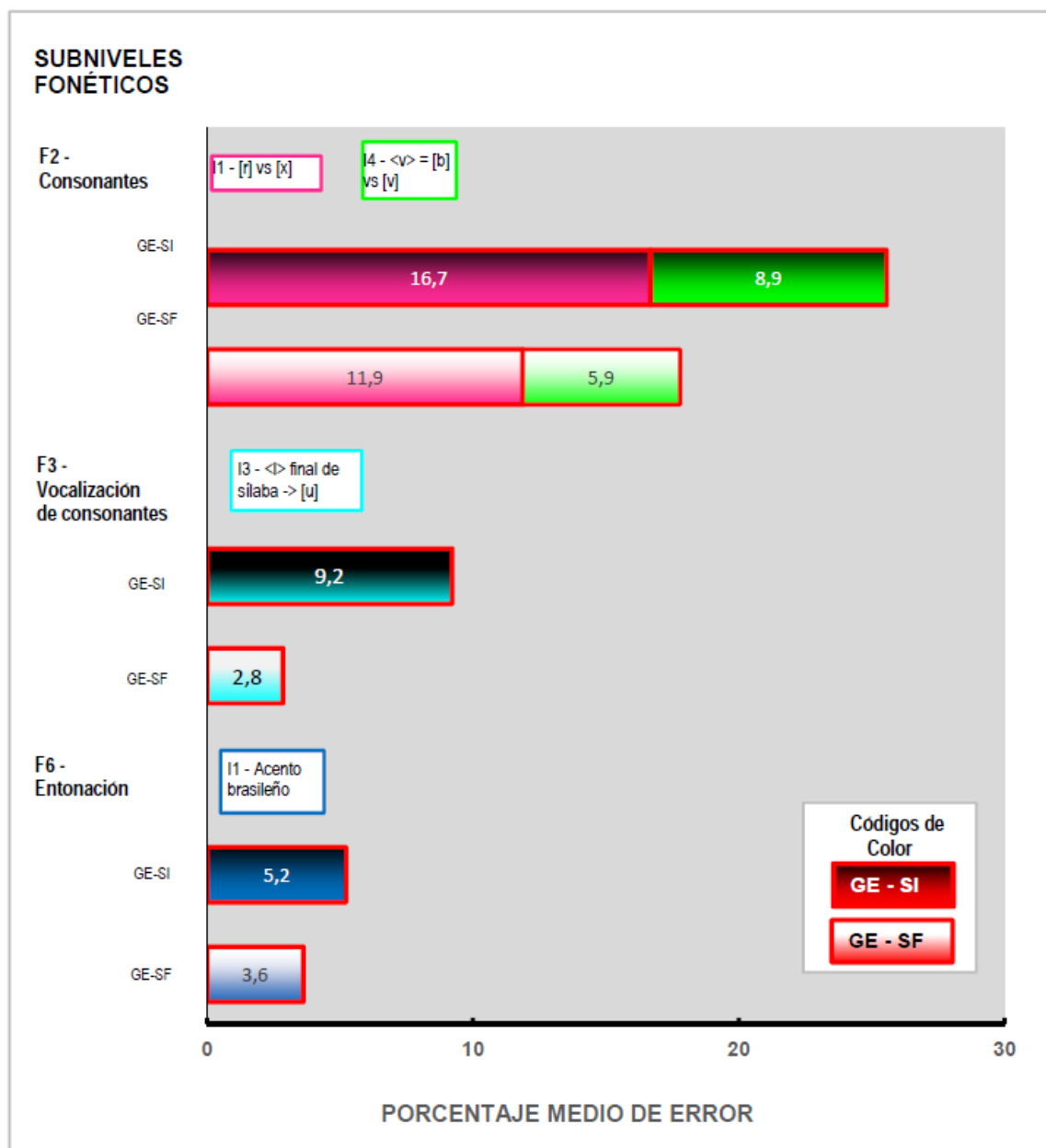


Figura 45 - Gráfico comparativo intragrupos GE SI versus GE SF – Interferencias por subnivel fonético: menores porcentajes medios de interferencias

En este gráfico, al contrario que en el anterior, la evolución del GE ha sido positiva en todas las interferencias analizadas. La evolución más significativa se ha dado en la interferencia F3I3, registrando tan solo 2,8 puntos, y la menor en la F6I1, aunque registra un índice muy bajo, 3,6 puntos.

En las Figuras 46, 47, 47 y 48, está representada la variación, de forma numérica, que se ha producido en la incursión en las interferencias fonéticas dentro del GE entre la SI y la SF.

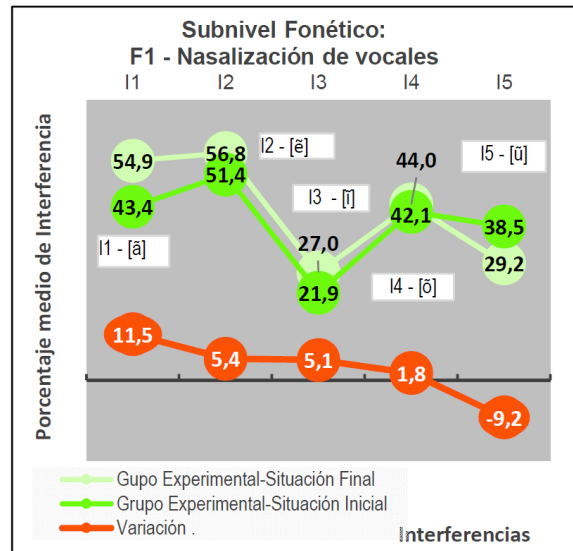


Figura 46 - Gráfico comparativo intragrupos GE SI versus GE SF – Interferencias del subnivel fonético F1: porcentajes medios de interferencias y sus variaciones

De todas las interferencias del subnivel F1 en la se ha experimentado mejoría es en la F1I5; en el resto se ha dado un empeoramiento, aunque no muy significativo (5,4; 5,1; 1,8 puntos), salvo en la interferencia F1I1 en la que es más notable (11,5 puntos).

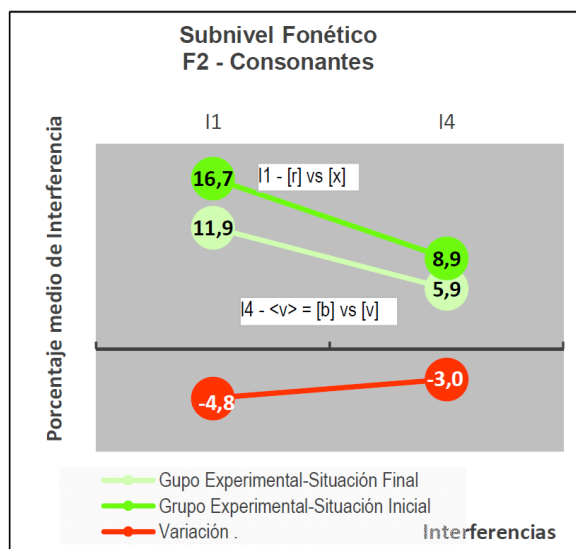


Figura 47 - Gráfico comparativo intragrupos GE SI versus GE SF – Interferencias del subnivel fonético F2: porcentajes medios de interferencias y sus variaciones

En las interferencias F2I1 y F2I4, podemos observar que la evolución del GE ha sido positiva en las dos interferencias que muestra el gráfico, mejorando en 4,8 y 3 puntos respectivamente.

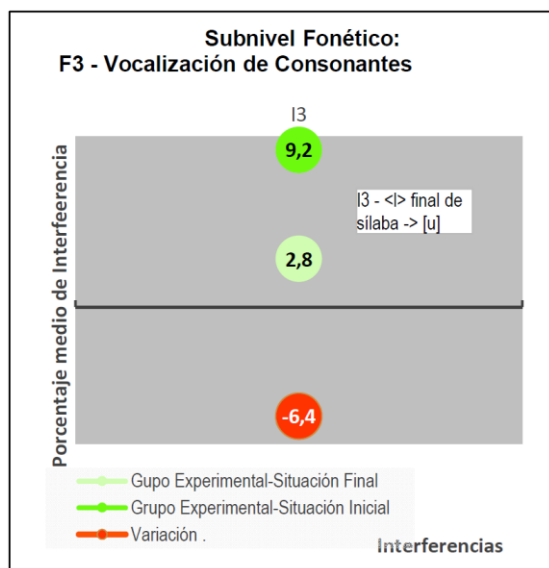


Figura 48 - Gráfico comparativo intragrupos GE SI versus GE SF – Interferencias del subnivel fonético F3: porcentajes medios de interferencias y sus variaciones

En la interferencia F3I3, también se ha experimentado una mejoría, específicamente de 6,4 puntos, llegando a 2,8 puntos, lo que hace de esta interferencia casi imperceptible en el GE.

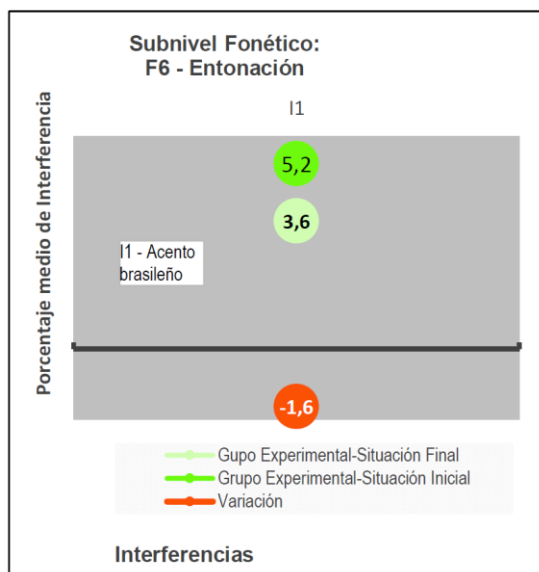


Figura 49 - Gráfico comparativo intragrupos GE SI versus GE SF – Interferencias del subnivel fonético F6: porcentajes medios de interferencias y sus variaciones

Por último, en la interferencia F6I1, podemos apreciar una mejoría bastante leve, de tan solo 1,6 puntos y una incidencia final realmente baja (3,6).

A modo de resumen, de los resultados del GE en la SI y SF, se ha de destacar que de las nueve interferencias fonéticas analizadas, el GE experimentó una evolución positiva en cinco de ellas, siendo de estas las más significativas la F1I5 y F3I3, que se encuentran entre 5 y 10 puntos de mejoría, la F2I1, F2I4 y F6I1, entre 0 y 5 puntos. De las cuatro interferencias en las que se ha registrado un empeoramiento destaca con 11,5 puntos la interferencia F1I1, por su parte, las interferencias F1I2, F1I3 y F1I4 tan solo entre 0 y 5 puntos. Por todo ello, podemos concluir que la evolución del GE ha mejorado en más de la mitad de las interferencias.

En los gráficos de la Figura 50 podemos observar el porcentaje medio de interferencias detectado en el GE comparando la SI y la SF tras la intervención didáctica, según la incidencia habida en cada subnivel fonético –F1, F2, F3, F6–.

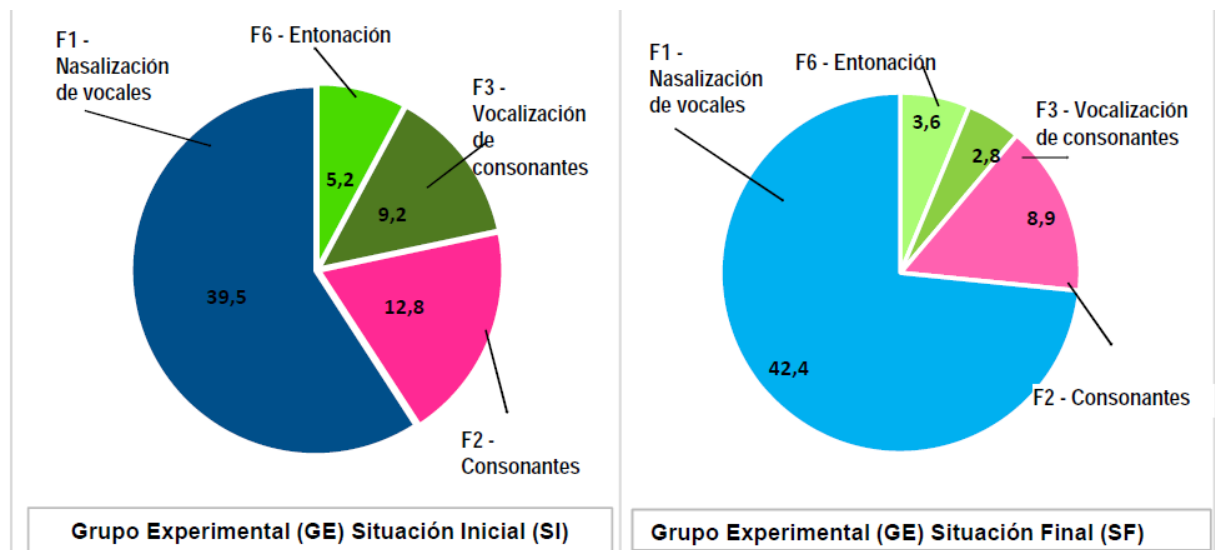


Figura 50 - Gráficos comparativos intragrupos GE SI versus GE SF – Subniveles fonéticos: media de los porcentajes medios de interferencias

Desde el punto de vista de los subniveles, por un lado, podemos observar un buen resultado en el subnivel F3 respecto a la vocalización de las consonantes (2,8 puntos), así como en el F6 (8,9 puntos) respecto al acento brasileño y en el de la pronunciación

de las consonantes, F2 con una disminución de 3,9 puntos. Por otro lado, existe un aumento en la incidencia en interferencias fonéticas en el subnivel F1 que, aunque sea tan solo de 2,9 puntos, reflejan que no ha habido mejora en este subnivel. En resumen, el GE ha experimentado una mejoría reflejada en 11,9 puntos en tres subniveles y un empeoramiento de 2,9 puntos.

El próximo gráfico representa la perspectiva global a nivel fonético.

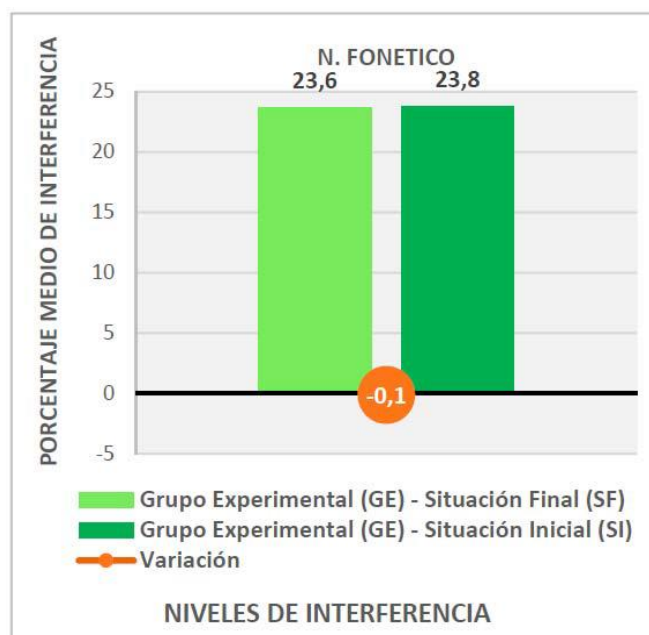


Figura 51 - Gráfico comparativo intragrupos GE SI versus GE SF – Nivel fonético: media de los porcentajes medios de interferencias fonéticas

Antes de todo, para que los valores de este gráfico no se presten a confusión, hemos de explicar hemos reducido los decimales a uno, pero sus valores reales son 23,76 puntos en la SI y 23,64 en la SF, resultando en una variación de 0,12 puntos. El resultado, de forma general, en el nivel fonético no es significativo en el contexto planteado en esta investigación, porque no mejora, aunque tampoco empeora su desempeño. De lo que se puede deducir que las interferencias fonéticas, en especial la nasalización, exigen o bien un trabajo diferenciado en esta etapa para llegar a superar las aparentes fosilizaciones que alumnos, con un nivel aproximado de B1, como es el caso de nuestro corpus de investigación, deberían evitar, o bien un énfasis mayor en los primeros estadios del aprendizaje de ELE por parte de estudiantes brasileños para no llegar a esta situación.

4.1.2.2. Grupo de Control en la SI y en la SF

Por lo que se refiere a la evolución que experimentó el GC durante sus prácticas docentes, presentamos a continuación la comparación intragrupos que refleja la incursión en las interferencias en las SI y SF de este grupo.

De la misma manera que hemos analizado las SI y SF en el GE lo haremos ahora con el GC, especificando los porcentajes medios de cada una de las interferencias que componen cada subnivel.

Para ello, analizaremos los subniveles con mayor índice de incidencia en la Figura 52 que tenemos a continuación y los de menor incidencia en la Figura 53, siendo respectivamente el orden de magnitud de los porcentajes de las interferencias, por yuxtaposición, de 300 y 40 puntos.

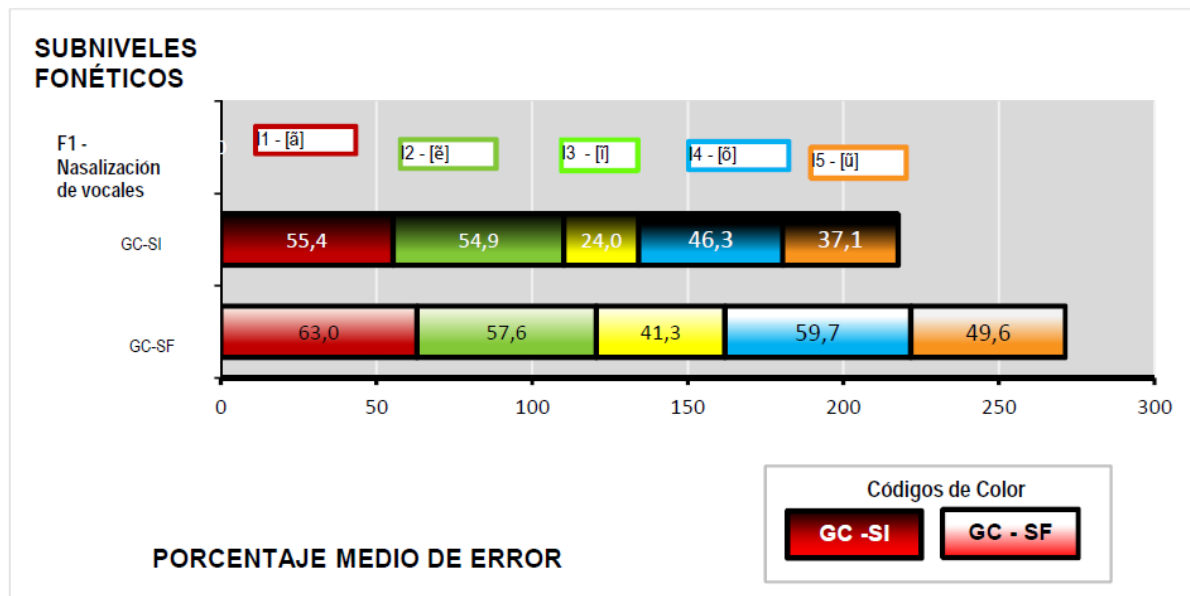


Figura 52 - Gráfico comparativo intragrupos GC SI versus GC SF – Interferencias por subnivel fonético: mayores porcentajes medios de interferencias

En este gráfico, podemos observar como la incidencia en todas las interferencias ha empeorado, es decir, ha aumentado de la SI a la SF, en algunos casos levemente, pero en otros incluso se ha llegado casi a duplicarse, como en la interferencia F1I3. En

cualquier caso, lo más significativo es que los valores en este subnivel continúan considerablemente altos, con más del 50% de incidencia en la nasalización.

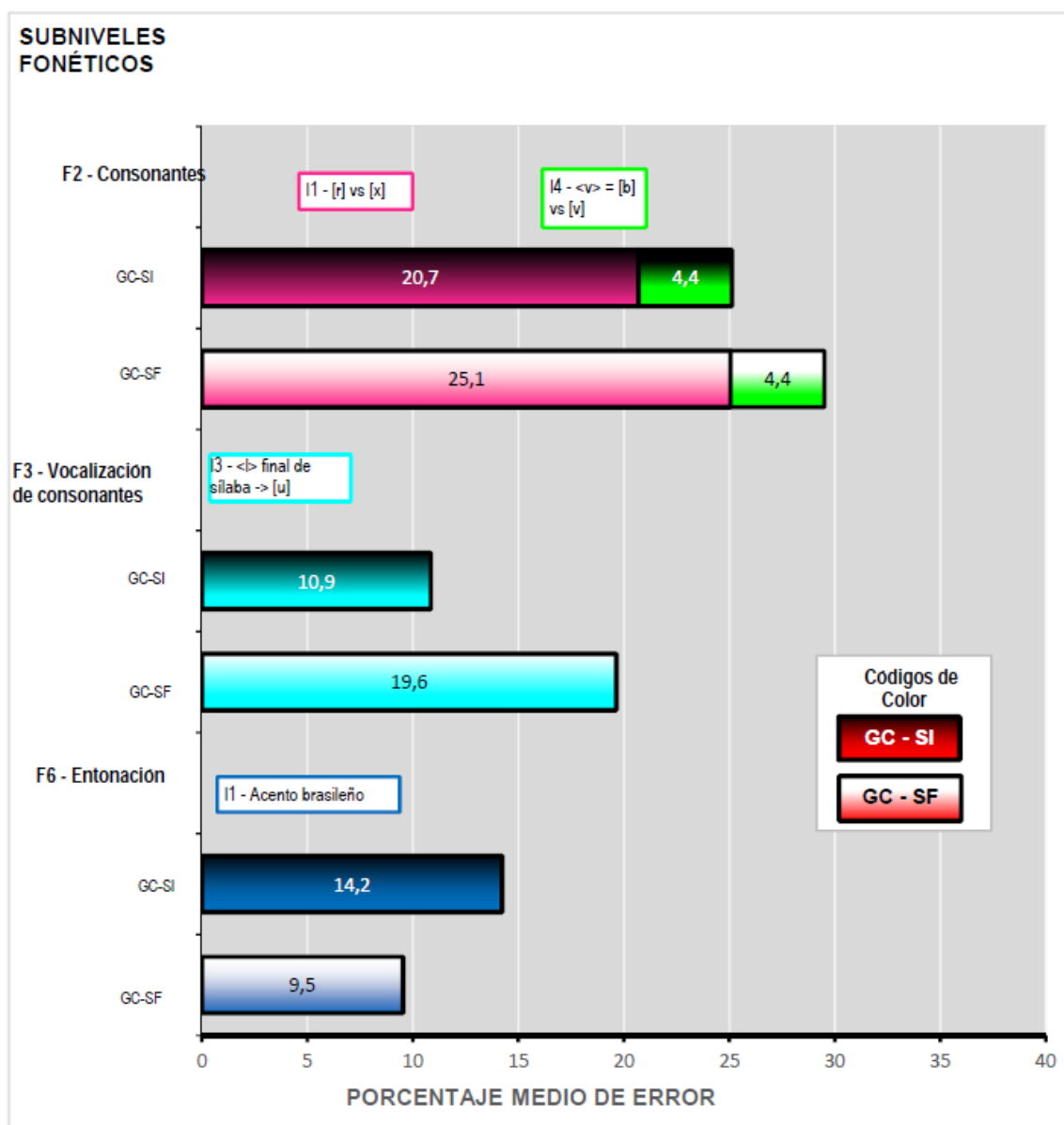


Figura 53 - Gráfico comparativo intragrupos GC SI versus GC SF – Interferencias por subnivel fonético: menores porcentajes medios de interferencias

En el subnivel F2, el GC ha sufrido un empeoramiento en la interferencia F2I1 y un estancamiento en la F2I4. En la primera, ha aumentado la incidencia hasta alcanzar los 25,1 puntos, y, en la segunda ha mantenido el mismo valor (4,4 puntos).

En la interferencia F3I3, prácticamente ha duplicado su incidencia rondando los 20 puntos.

Sin embargo, en la interferencia F6I1 ha experimentado una mejoría al disminuir este valor hasta 9,5 puntos.

En las Figuras 54, 55, 56 y 57, está representada la variación, de forma numérica, que se ha producido en la incursión en las interferencias fonéticas dentro del GC entre la SI y la SF.

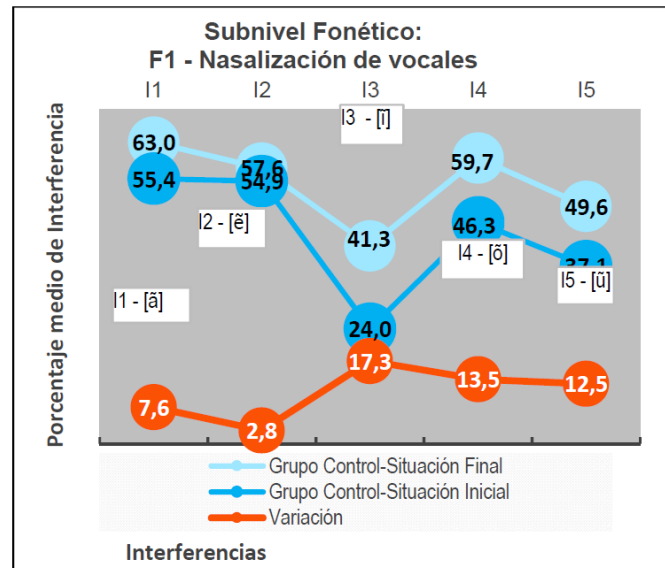


Figura 54 - Gráfico comparativo intragrupos GC SI versus GC SF – Interferencias del subnivel fonético F1: porcentajes medios de interferencias y sus variaciones

En el subnivel F1, podemos observar un empeoramiento generalizado ya que todas las interferencias han visto aumentada su incidencia. La interferencia F1I1 y F1I2, con valores algo bajos por no superar los 7,6 puntos, pero las otras tres registran variaciones 10 puntos más altas.

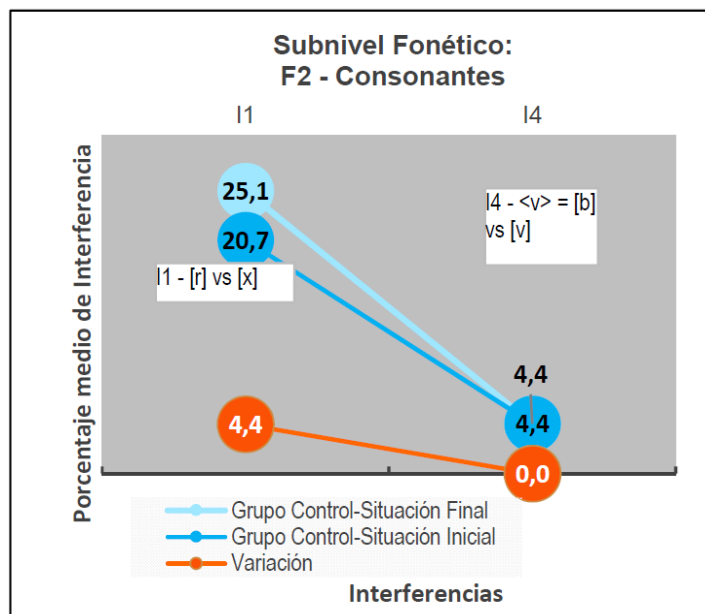


Figura 55 - Gráfico comparativo intragrupos GC SI versus GC SF – Interferencias del subnivel fonético F2: porcentajes medios de interferencias y sus variaciones

En el subnivel F2, el GC tampoco ha mejorado su desempeño, ha empeorado en 4,4 puntos en la F2I1 y se ha mantenido en la F4I4.

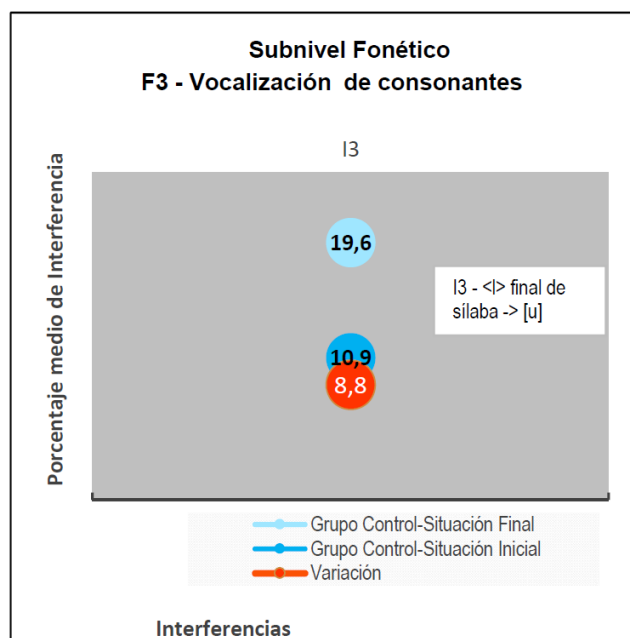


Figura 56 - Gráfico comparativo intragrupos GC SI versus GC SF – Interferencias del subnivel fonético F3: porcentajes medios de interferencias y sus variaciones

En la interferencia F3I3, ha habido un empeoramiento de 8,8 puntos, por lo que casi ha duplicado la incidencia en esta interferencia.

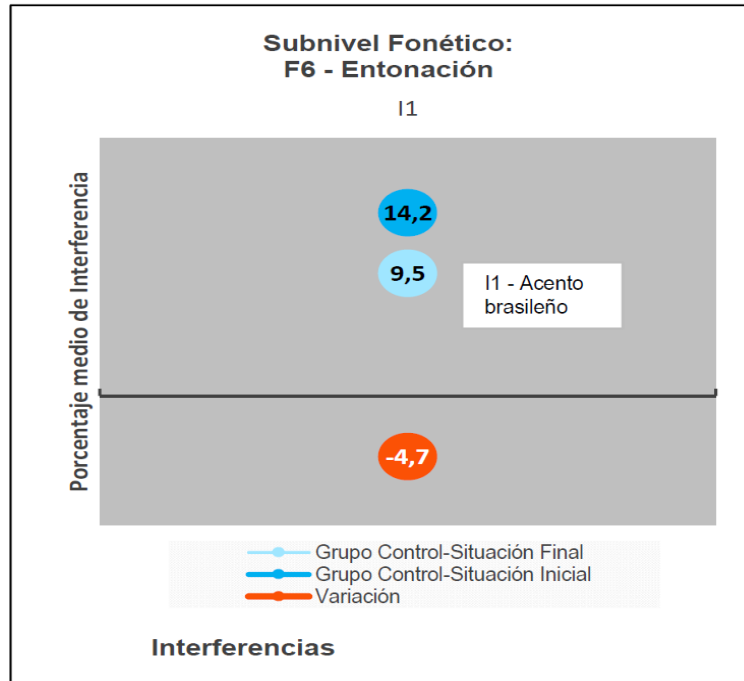


Figura 57 Gráfico comparativo intragrupos GC SI versus GC SF – Interferencias del subnivel fonético F6: porcentajes medios de interferencias y sus variaciones

Por último, en la interferencia F6I6, se puede percibir una pequeña mejora de 4,7 puntos en cuanto a la presencia del acento brasileño en sus discursos orales.

Así pues, podemos afirmar que la evolución que ha experimentado el GC a lo largo de la investigación ha sido poco productiva, sea porque el alto número de interferencias en las que ha empeorado –siete de nueve interferencias totales–, sea por la baja variación sufrida en sus porcentajes medios –en seis de las nueve interferencias la variación no supera los 10 puntos–. Dicho de otra forma, tan solo se ha registrado una mejora en la F6I1 de 4,7 puntos, en la F2I4 no ha variado, y en el resto ha empeorado.

En el gráfico de la Figura 58 podemos observar el porcentaje medio de interferencias detectado en el GC comparando la SI y la SF de la investigación según su incidencia por subnivel fonético –F1, F2, F3, F6–.

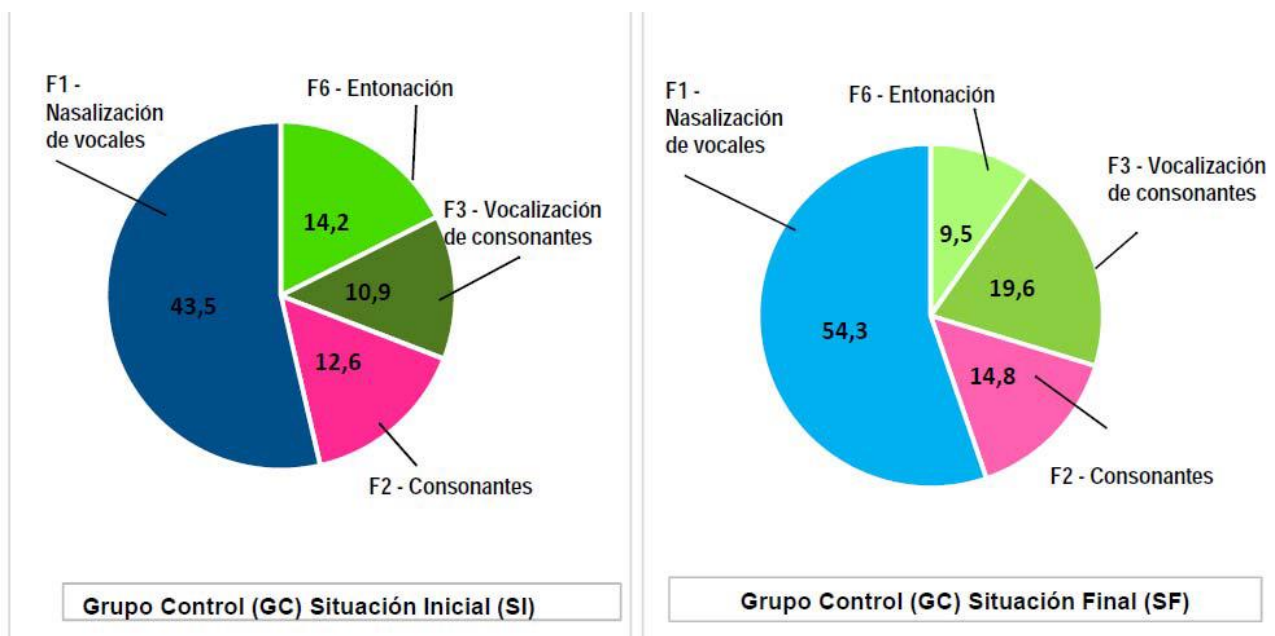


Figura 58 - Gráficos comparativos intragrupos GC SI versus GC SF – Subniveles fonéticos: media de los porcentajes medios de interferencias

Por lo que se puede observar en los gráficos de la Figura 58, el GC ha agravado su incursión en las interferencias fonéticas en los tres primeros subniveles con 10,8 puntos, 2,2 y 8,8 por subnivel, lo que compone un empeoramiento global de 21,8 puntos. Aunque ha mejorado en el último subnivel en 4,7 puntos.

La Figura 59 nos ofrece la visión general desde el punto de vista del nivel fonético en lo que respecta a GC a lo largo de la investigación.

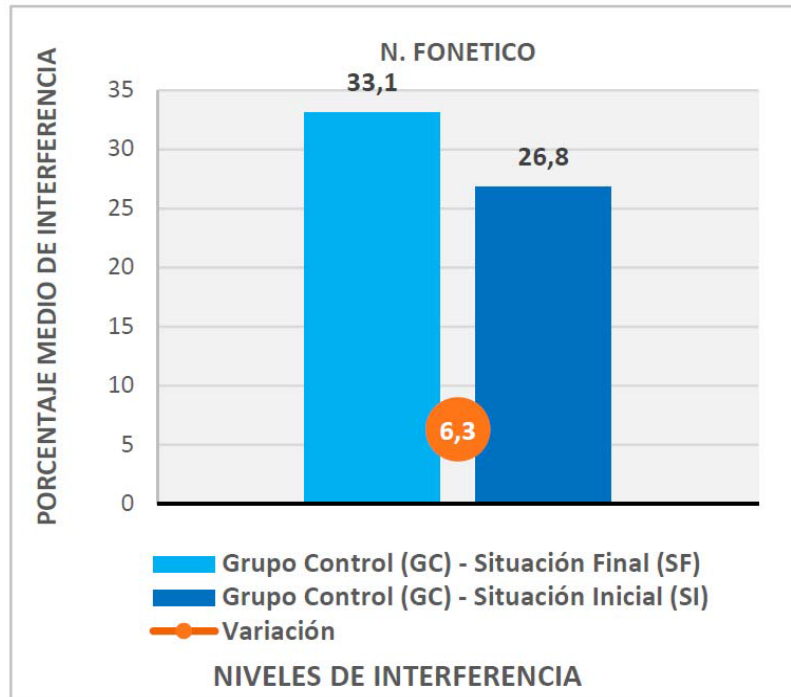


Figura 59 - Gráfico comparativo intragrupos GE SI versus GE SF – Nivel fonético: media de los porcentajes medios de interferencias fonéticas

En términos generales, podemos concluir que en el GC se ha dado una pequeña tendencia a empeorar por el resultado obtenido en esta escala que es de 6,3 puntos de aumento de las interferencias fonéticas.

Para finalizar el análisis de datos del nivel fonético, debemos recordar que partimos de una base muy homogénea en la que los grupos tan solo diferían en 3 puntos, siendo el GC el que incidía más en este nivel (26,8 puntos). Aunque el GE tan solo tuvo una mejora de 0,1 puntos, el GC empeoró en 6,3 puntos alcanzando los 33,1 puntos de incidencia. Todo ello, nos lleva a concluir que la diferencia en el resultado final entre ambos grupos es de 9,4 puntos, aunque, si hubiéramos partido de una base idéntica, es decir sin los 3 puntos de diferencia inicial, la diferencia real final sería 6,4 puntos. Por todo ello, observamos que la intervención didáctica ayudó a mantenerse al GE, no mejoró ni empeoró. Sin embargo, el GC mostró un leve empeoramiento a lo largo del semestre.

4.2. Análisis del nivel morfológico

Como ya se ha descrito en la Metodología, hemos realizado el análisis de datos del nivel morfológico en seis subniveles: *M1-Mala conjugación verbal*; *M2-Irregularidades verbales*; *M3-Adjetivo*; *M6-Determinantes*; *M7-Artículo*; *M9-Verbos irregulares*. Por su parte, en cada subnivel se contemplan las interferencias abaladas como fiables y válidas estadísticamente por el programa estadístico SPSS, que son: del M1 la *I1-Concordancia de 2.ª/3.ª pers.*, la *I4-Imperativo*, la *I8-Concordancia de número*, la *I9-Flexión de Infinit.*; del M2 la *I1-Alternancia vocálica: "e">"ie"/ "e" -> "i" / "i" -> "ie"*, la *I2-Alternancia vocálica: "o"->"ue"*, la *I6-Sobregeneraización de irregularidad*; del M3 la *I1-Apócope*, la *I4-Concordancia heterogénica*; del M6 la *I2-Demostrativos: contracciones*; del M7 la *I4-Con palabras heterogénicas*, la *I7-Eufonía*, la *I8-¿Lo*+ qué...?*; del M9 la *I7-Decir*.

4.2.1. Análisis comparativo intergrupos del nivel morfológico

4.2.1.1. Situación inicial del GE y del GC

En este apartado, se ha realizado el análisis comparativo intergrupos, es decir entre el GE y el GC en la SI, al igual que en el apartado anterior, respecto al nivel morfológico.

Por lo tanto, en primer lugar, en los gráficos que se encuentran a continuación, podemos observar de forma detallada los subniveles del nivel morfológico que muestran, a su vez, las interferencias que componen cada uno de ellos, mencionadas anteriormente.

Dados los valores obtenidos del análisis, y por razones gráficas, se ha reflejado en dos figuras –las Figuras 60 y 61– los porcentajes medios de interferencias morfológicas.

Asimismo, la Figura 60, con un orden de magnitud de interferencias por yuxtaposición de 120 puntos, representa los porcentajes medios más altos de las interferencias del subnivel M1.

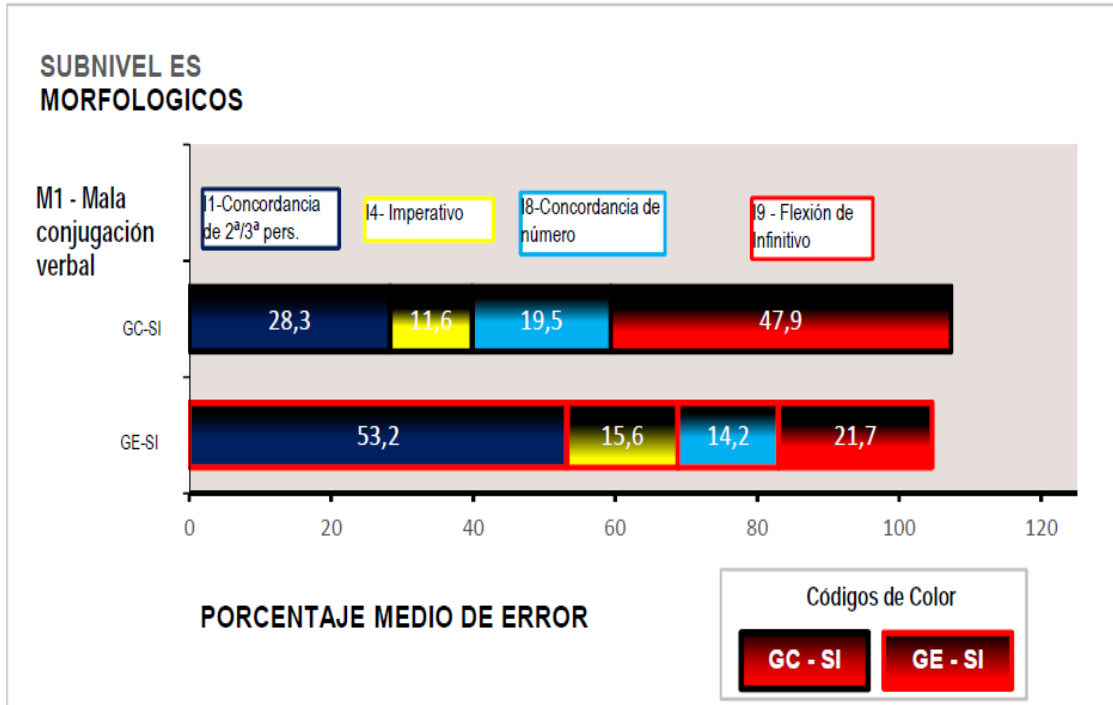


Figura 60 - Gráfico comparativo intergrupos GC SI versus GE SI – Interferencias por subnivel morfológico: mayores porcentajes medios de interferencias

Esta figura revela que el subnivel en el que más incurren ambos grupos en la SI, es el M1. Aunque los promedios de sus interferencias sean -26,8 en el GC y 26,2 puntos en el GE- casi idénticos, internamente en los grupos la influencia de la LM difiere, siendo muy superior para el GE la M1I1 y para el GC la M1I9, en comparación con su opuesto.

La Figura 61 representa los porcentajes medios de interferencias cuantitativamente inferiores para los subniveles morfológicos, con orden de magnitud por yuxtaposición de 40 puntos, siendo estos: M2, M3, M6, M7 y M9.

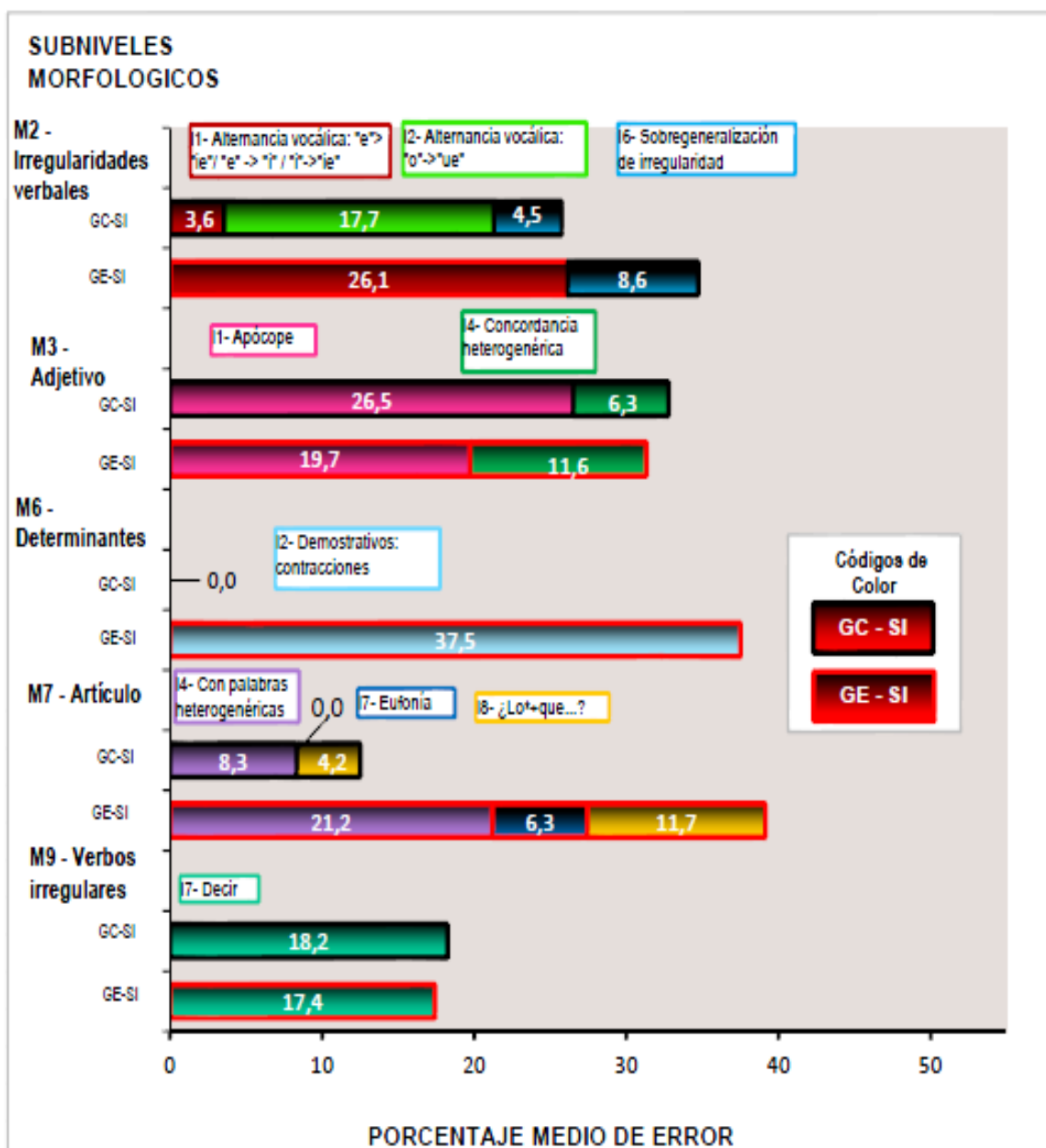


Figura 61 - Gráfico comparativo intergrupos GC SI versus GE SI – Interferencias por subnivel morfológico: menores porcentajes medios de interferencias

Como podemos observar, en la Figura 61 partimos de un GE con amplias dificultades respecto a algunas interferencias, como en las M2I1, M6I2 y M7I4. En el caso del GC, estas se manifiestan en la M2I2 y M3I1. Sin embargo, en la M9I1 el punto de partida es similar.

En las Figuras 62, 63, 64, 65, 66 y 67, está representada la variación, de forma numérica, que existe entre el GE y el GC entre cada una de las interferencias analizadas por subnivel en la SI.

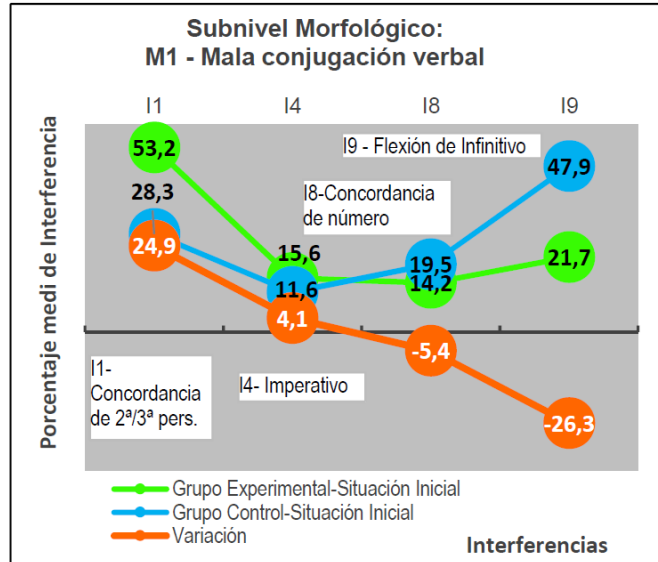


Figura 62 - Gráfico comparativo intergrupos GC SI versus GE SI – Interferencias del subnivel morfológico M1: porcentajes medios de interferencias y sus variaciones

En la Figura 62, las variaciones nos demuestran que existe una amplia diferencia en las interferencias M1I1 y M1I9, especialmente, con una distancia en torno a los 25 puntos más alto en el GE en la primera, y en el GC en la segunda. En cuanto a las interferencias M1I4 y M1I8, su distancia es tan solo de 4/5 puntos.

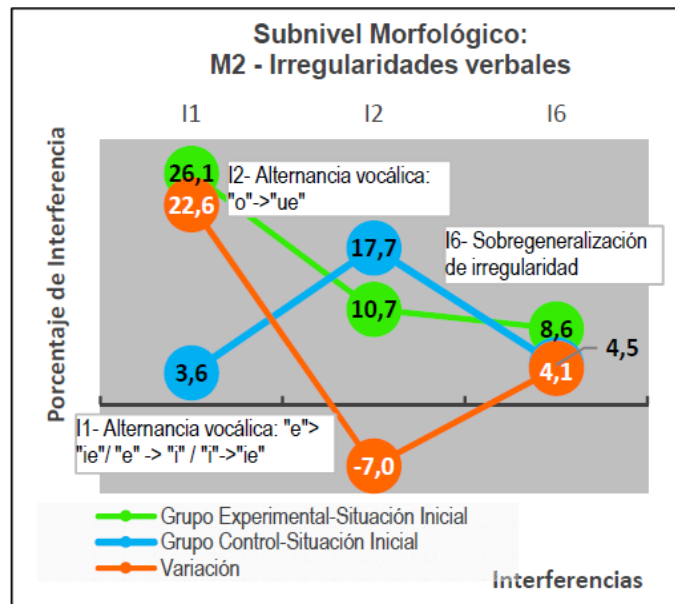


Figura 63 - Gráfico comparativo intergrupos GC SI versus GE SI – Interferencias del subnivel morfológico M2: porcentajes medios de interferencias y sus variaciones

En el subnivel M2, la interferencia M2I1 muestra una variación bastante significativa (22,9 puntos), al revelar, el GE, una incidencia mayor. Mucho menos significativas son las variaciones entre las M2I2 y M2I6 por registrar 7 y 4,1 puntos, superior en el GC y en el GE respectivamente.

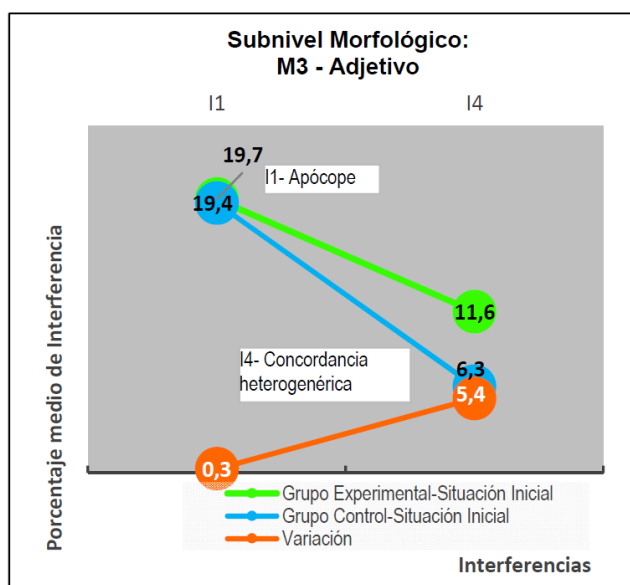


Figura 64 - Gráfico comparativo intergrupos GC SI versus GE SI – Interferencias del subnivel morfológico M3: porcentajes medios de interferencias y sus variaciones

En el subnivel M3, la diferencia entre ambos grupos es muy baja, ya que las variaciones no superan los 5,4 puntos.

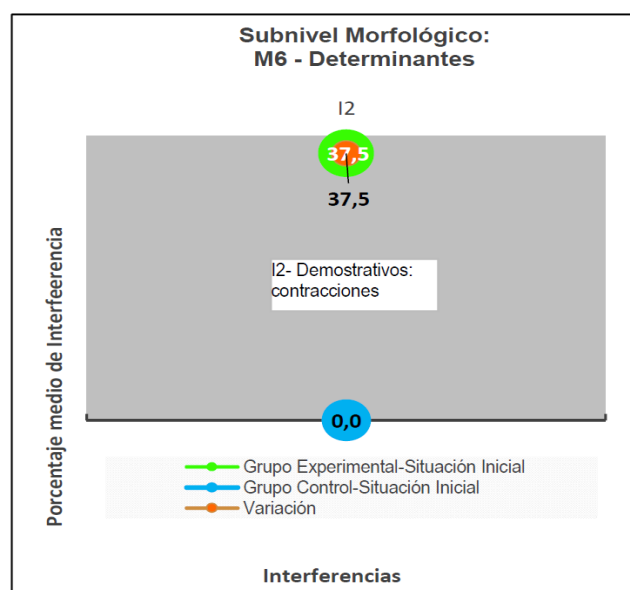


Figura 65 - Gráfico comparativo intergrupos GC SI versus GE SI – Interferencias del subnivel morfológico M6: porcentajes medios de interferencias y sus variaciones

En la interferencia M6I2, la variación entre ambos grupos es de 37,5 puntos, que coincide con el porcentaje del GE ya que el GC no registró incidencia 0 en este caso.

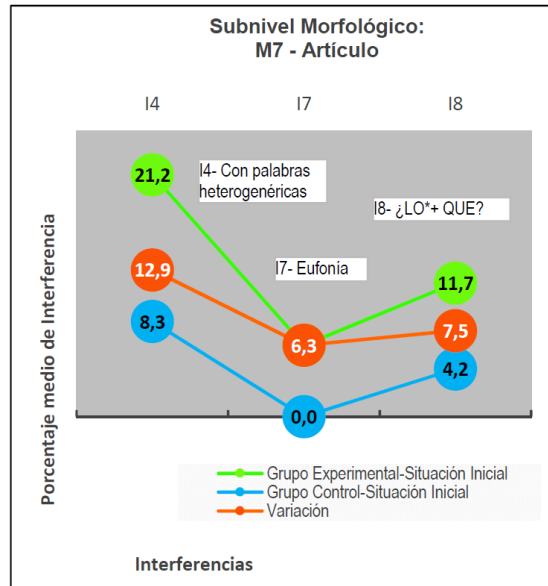


Figura 66 - Gráfico comparativo intergrupos GC SI versus GE SI – Interferencias del subnivel morfológico M7: porcentajes medios de interferencias y sus variaciones

El subnivel M7 muestra variaciones en torno a 7 puntos en las interferencias M7I7 y M7I8, y de casi el doble en la M7I4.

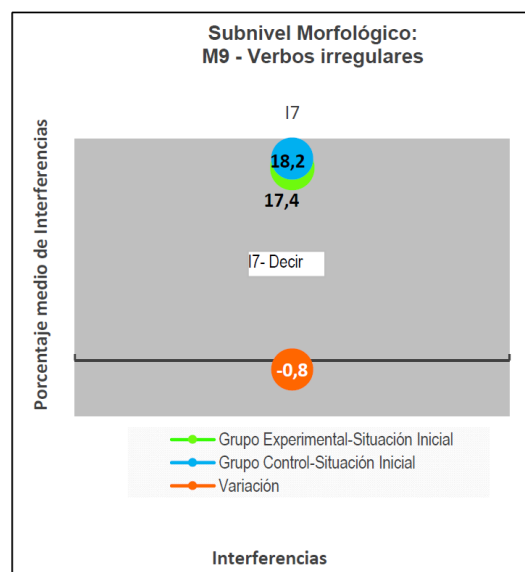


Figura 67 - Gráfico comparativo intergrupos GC SI versus GE SI – Interferencias del subnivel morfológico M9: porcentajes medios de interferencias y sus variaciones

Por último, en la interferencia M9I7 la variación es casi inexistente por no alcanzar ni siquiera un punto.

En resumen, de las 14 interferencias morfológicas, dos no llegan a 1 punto de diferencia entre los grupos, siete no superan los 7,5 puntos, 4 se sitúan en torno a los 21 puntos y la restante se desmarca con 37,5 puntos. Así pues, se manifiesta la homogeneidad de los grupos en este nivel por la gran proximidad de los 2/3 de sus interferencias.

Por su parte, presentamos a continuación los resultados considerando de forma conjunta las interferencias morfológicas analizadas, agrupándolas por subniveles.

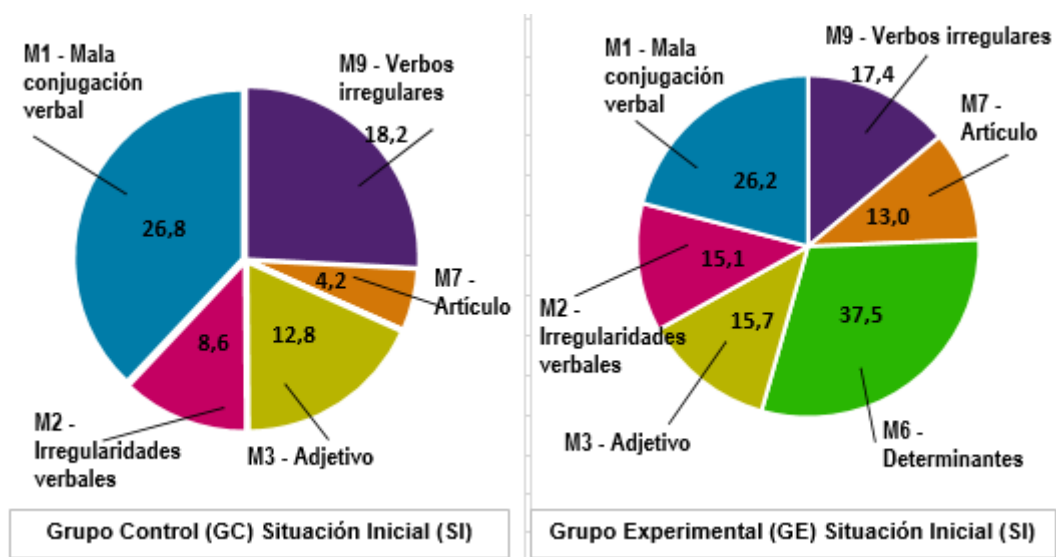


Figura 68 - Gráficos comparativos intergrupos GE SI versus GC SI – Subniveles morfológicos: media de los porcentajes medios de interferencias

Como se puede observar en los gráficos de la Figura 68 la diferencia más significativa entre los grupos es la que se da respecto al subnivel M6 (37,5 puntos) y las menores en los subniveles M1 (0,2 puntos), M3 (2,9 puntos) y el M9 (0,9 puntos). En lo que respecta a las diferencias de los subniveles M2 y M7, se sitúan en 6,5 puntos y 8,8 respectivamente.

Por último, se puede observar en la Figura 69 la variación existente entre el GE y el GC en la SI en lo tocante al nivel morfológico de forma global.

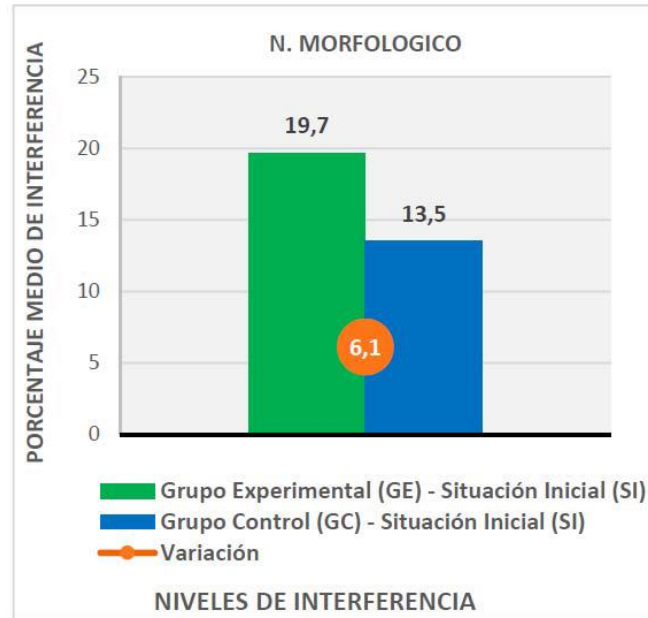


Figura 69 - Gráfico comparativo intergrupos GE SI versus GC SI – Nivel morfológico: media de los porcentajes medios de las interferencias morfológicas

De este gráfico, se concluye que, a nivel morfológico, ambos grupos presentan apenas 6,1 puntos de diferencia, a favor del GC.

4.2.1.2. Situación final del GE y del GC

En esta segunda parte del análisis intergrupos, recogemos los resultados obtenidos del post-test, producto de la transcripción, codificación y registro de las interferencias encontradas en los discursos orales de los alumnos en prácticas docentes de la asignatura Practicas Supervisadas en Lengua Española III. De esta forma, podemos observar la evolución que experimentaron los sujetos de nuestro corpus en ambos grupos.

Seguidamente, realizamos la comparación intergrupos del post-test, enfrentando los datos obtenidos en cada grupo en la SF de la investigación.

En la próxima figura se ha representado el peso de las interferencias del subnivel que ha registrado la mayor incursión por yuxtaposición, con valor 100 puntos, que es el M1.

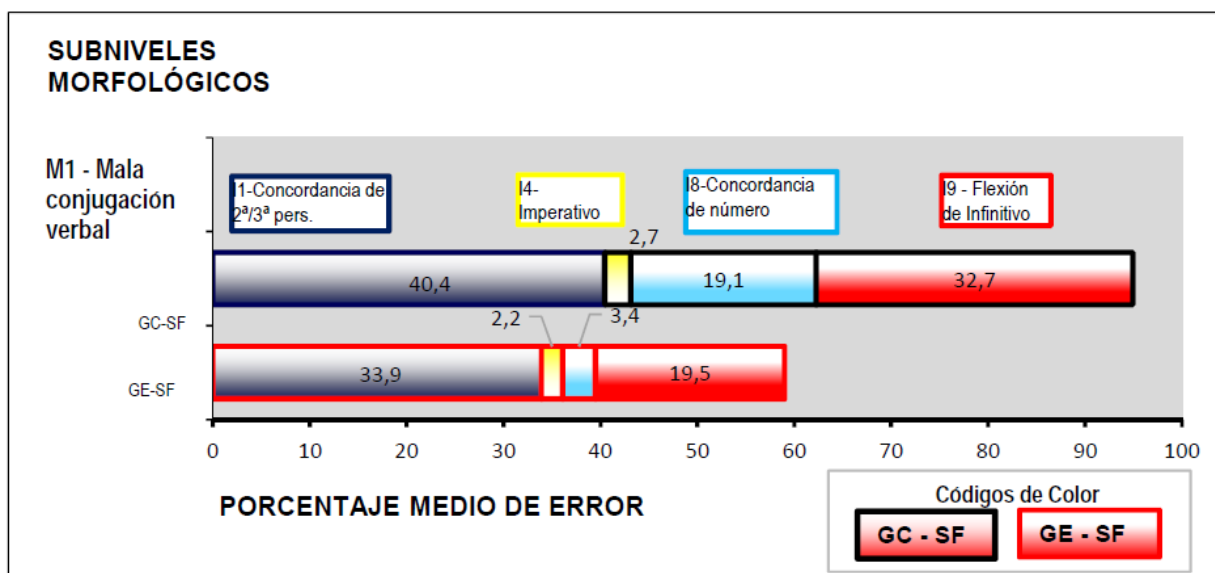


Figura 70 - Gráfico comparativo intergrupos GC SF versus GE SF – Interferencias por subnivel morfológico: mayores porcentajes medios de interferencias

En este gráfico, se observa que, en el subnivel M1, los porcentajes medios de interferencias al final de la investigación son más altos en el GC, ya que llegan prácticamente a duplicarse la incidencia en estas interferencias. Por lo tanto, el GE ha conseguido unos resultados cuantitativamente mejores que el GC.

En el próximo gráfico se recogen los porcentajes medios registrados por interferencia de aquellas que han tenido un registro menor que 30 puntos, y donde el orden de magnitud de los porcentajes medios de interferencia por yuxtaposición es de 40 puntos.

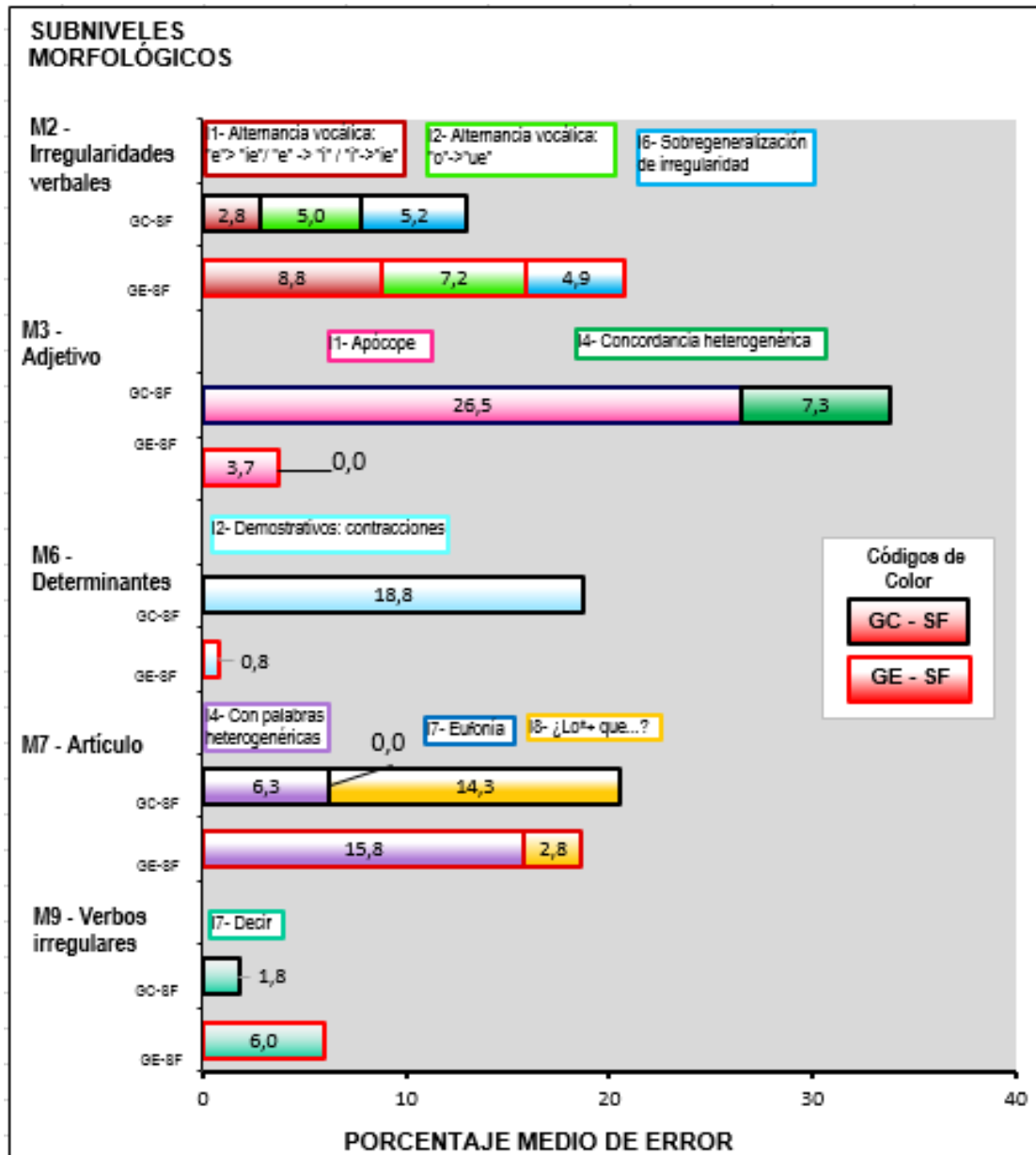


Figura 71 - Gráfico comparativo intergrupos GC SF versus GE SF – Interferencias por subnivel morfológico: menores porcentajes medios de interferencias

Al analizar la Figura 71 podemos observar que, en el subnivel M2, la evolución del GC ha sido levemente superior, aunque en ninguno de los grupos sus porcentajes superan los 8,8 puntos. Lo contrario sucede en los subniveles M3 y M6, en los que el GE se ha destacado por presentar unos resultados en los que desaparecen total o prácticamente su incidencia en dichas interferencias, siendo más relevante por los resultados relativamente altos del GC. En el subnivel M7, ambos grupos han superado la interferencia M7I7, si bien en la interferencia M7I4 el GC obtiene mejores resultados y

en la M7I8 el GE. Por último, en la M9I7, aunque ambos han obtenido resultados muy positivos, el GC se destaca frente al GE.

En las Figuras 72, 73, 74, 75, 76 y 77, está representada la variación, de forma numérica, que existe entre el GE y el GC entre cada una de las interferencias analizadas por subnivel morfológico en la SF.

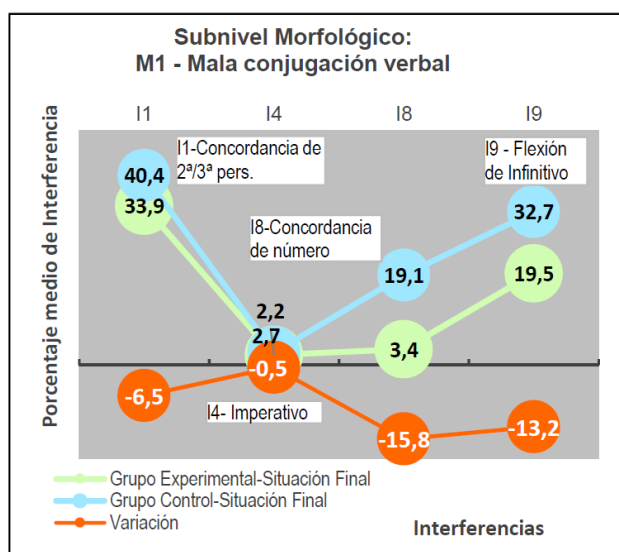


Figura 72 - Gráfico comparativo intergrupos GC SF versus GE SF – Interferencias del subnivel morfológico M1: porcentajes medios de interferencias y sus variaciones

La Figura 72 muestra cómo, en todas las interferencias del subnivel M1, el GE obtuvo mejores resultados finales, ya que su incursión en estas interferencias es inferior; la variación muestra entre sus valores negativos algunos muy significativos, especialmente en el caso de las interferencias M1I8 y M1I9.

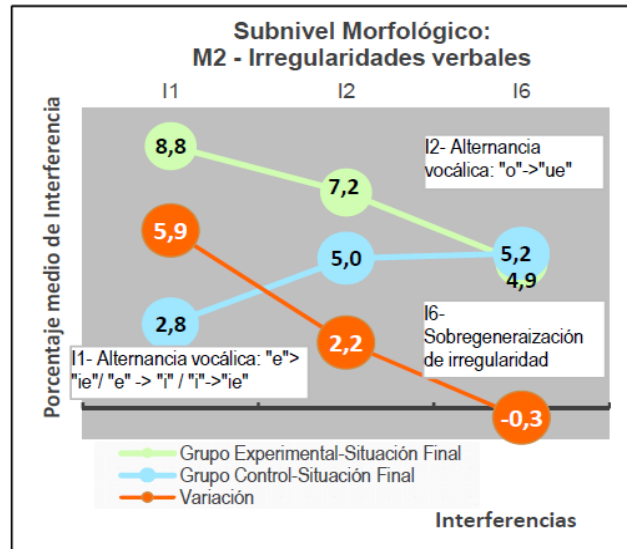


Figura 73 - Gráfico comparativo intergrupos GC SF versus GE SF – Interferencias del subnivel morfológico M2: porcentajes medios de interferencias y sus variaciones

En el subnivel relativo a las irregularidades verbales, las variaciones son muy bajas, así como los valores porcentuales obtenidos por ambos grupos, a pesar de ello, las variaciones indican que el GC superó al GE.

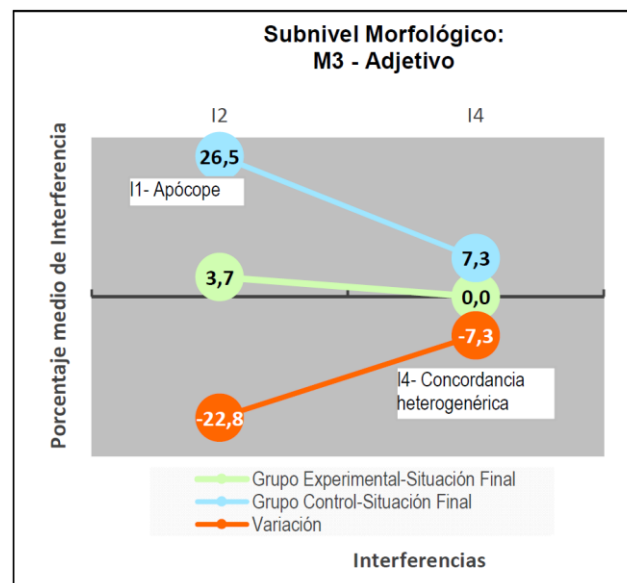


Figura 74 - Gráfico comparativo intergrupos GC SF versus GE SF – Interferencias del subnivel morfológico M3: porcentajes medios de interferencias y sus variaciones

Respecto a la variación de la interferencia M3I2, es clara la mejoría del GE sobre el GC debido a la amplia diferencia en el porcentaje medio obtenido en la interferencia F3I1,

diferencia de algo más de siete veces menor, representada por 3,7 puntos en el caso del GE. En el caso de la M3I4, ambos se han mantenido en 7,3 puntos.

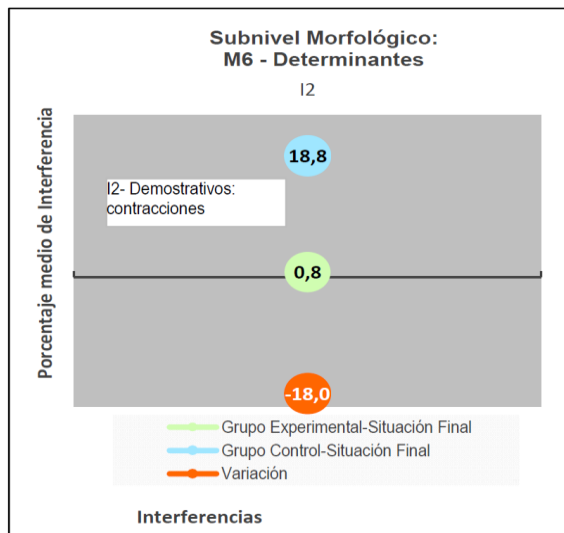


Figura 75 - Gráfico comparativo intergrupos GC SF versus GE SF – Interferencias del subnivel morfológico M6: porcentajes medios de interferencias y sus variaciones

En cuanto a la interferencia relativa a las contracciones con demostrativos, ambos grupos presentan una incidencia entorno a 18 puntos.

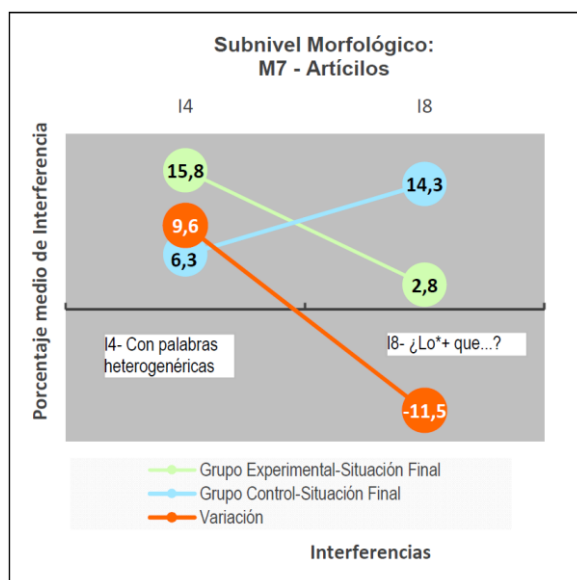


Figura 76 - Gráfico comparativo intergrupos GC SF versus GE SF – Interferencias del subnivel morfológico M7: porcentajes medios de interferencias y sus variaciones

En este gráfico, la interferencia M7I7 no aparece porque ambos han obtenido el porcentaje 0. Sin embargo, en las M7I4 y M7I8 se han dado unas variaciones cercanas a 10 puntos, siendo que en la primera el GC obtuvo mejores resultados y en la segunda el GE.

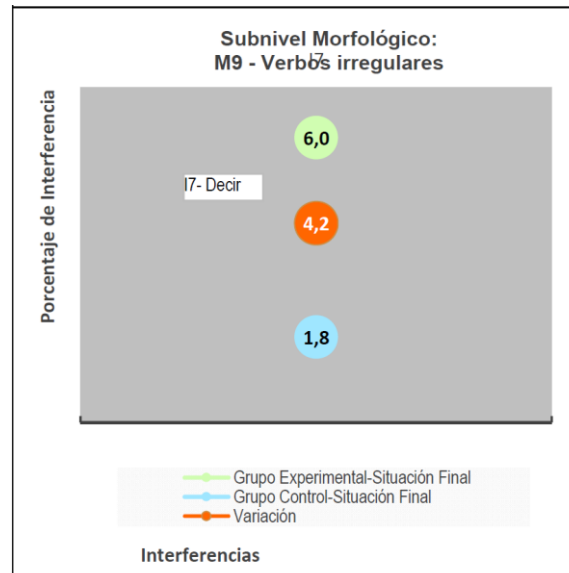


Figura 77 - Gráfico comparativo intergrupos GC SF versus GE SF – Interferencias del subnivel morfológico M9: porcentajes medios de interferencias y sus variaciones

Por último, en la interferencia M9I7, la variación existente entre el grupo GE y GC ha sido muy baja (4,2 puntos) así como las incidencias en ambos grupos.

En resumen, analizadas las 14 interferencias morfológicas, el GE obtuvo mejores resultados en siete de ellas y el GC en cinco, habiéndose mantenido ambos grupos en sus resultados en dos interferencias, la M3I4 y la M7I7. Cuantitativamente la mejora global del GE ha sido de 42,7 puntos y en el GC de 22,4 puntos. Las variaciones más significativas en el GE han sido las M1I8 y la M1I9, con 15,8 y 13,3 puntos respectivamente, y, en el GC, las M7I4 y la M2I1, con 9,6 y 5,9 puntos.

En los gráficos de la Figura 78 podemos observar el porcentaje medio de interferencias detectado en los GC y GE en la SF de la investigación indicando la incidencia por subnivel morfológico –M1, M2, M3, M6, M7, M9–.

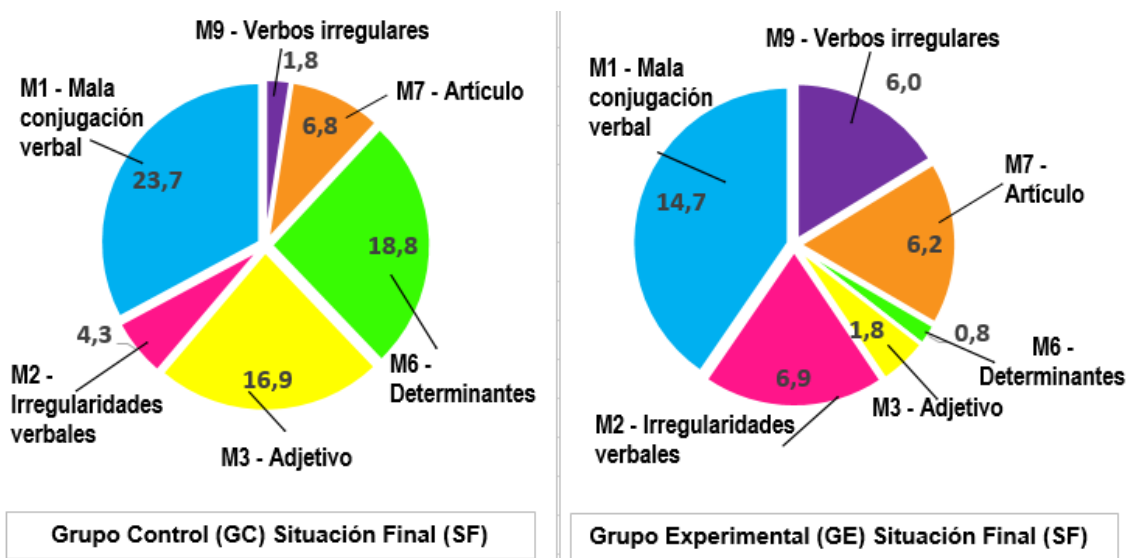


Figura 78 - Gráficos comparativos intergrupos GE SF vs. GC SF – Subniveles morfológicos: media de los porcentajes medios de interferencias

A la vista de los resultados de los gráficos de la Figura 78, se puede afirmar que se ha dado una amplia mejora en el GE, porque de los 6 subniveles ha mejorado en 5, siendo cuantitativamente de 68 puntos. Sin embargo, el GC ha mejorado tan solo en un nivel, el M2, con una mejora de 4,3 puntos.

Finalmente, en la Figura 79, se puede observar la evolución que se ha dado en cada grupo en la SF dentro del nivel morfológico.

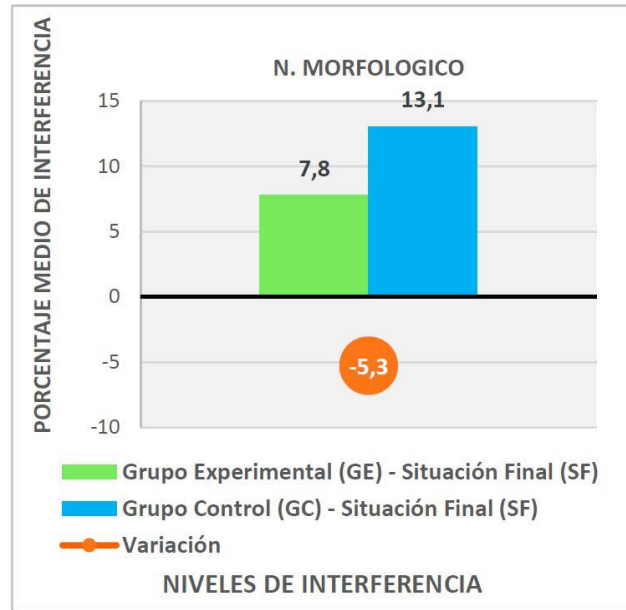


Figura 79 - Gráfico comparativo intergrupos GE SF versus GC SF – Nivel morfológico: media de los porcentajes medios de interferencias morfológicas

De forma global, se confirma que, a nivel de las interferencias morfológicas, el GE ha evolucionado más positivamente que el GC, concretamente, en 5,3 puntos.

4.2.2. Análisis comparativo intragrupos del nivel morfológico

En este apartado, presentamos la comparación intragrupos que refleja la incursión en las interferencias de las SI y SF de cada grupo, es decir, la evolución que experimentaron el GE y el GC individualmente a lo largo de la investigación y durante sus prácticas docentes.

4.2.2.1. Grupo Experimental en la SI y en la SF

A continuación, se analiza el GE comparando los datos obtenidos de los discursos orales de los profesores en formación de la SI y su SF.

Vamos a comenzar por analizar la evolución experimentada en el GE de forma pormenorizada, al estar representadas en ellas las interferencias que componen cada uno de los subniveles morfológicos.

Este análisis pormenorizado está dividido en dos figuras –la Figura 80 y Figura 81– la primera de ellas representa los porcentajes medios de interferencias morfológicas con mayor incidencia y la segunda aquellos con menor incidencia, siendo los órdenes de magnitud de los porcentajes de las mismas, por yuxtaposición, de 120 y 40 puntos respectivamente.

La Figura 80 representa los porcentajes medios de las interferencias que componen el subnivel morfológico M1.

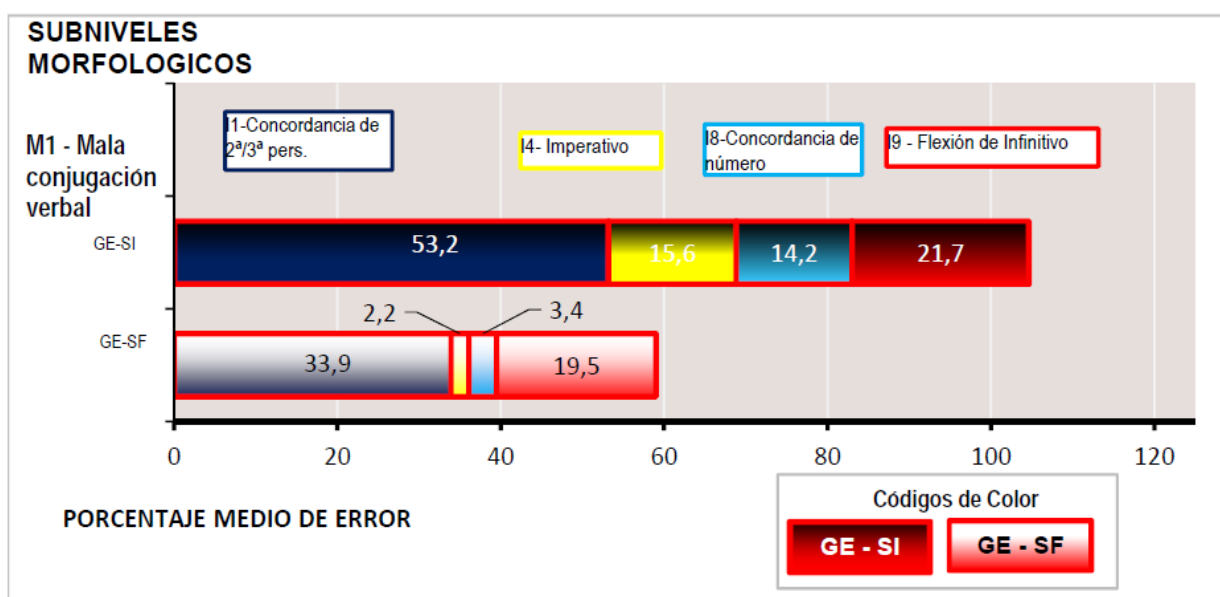


Figura 80 - Gráfico comparativo intragrupos GE SI versus GE SF – Interferencias por subnivel morfológico: mayores porcentajes medios de interferencias

En el subnivel M1, el GE ha experimentado una evolución positiva en todas las interferencias. Destacan las M1I1, M1I4 y M1I8, donde se ha producido una marcada evolución, especialmente, las dos últimas han llegado a porcentajes medios muy positivos.

En la próxima figura observaremos las interferencias morfológicas de los subniveles con menor porcentaje medio.

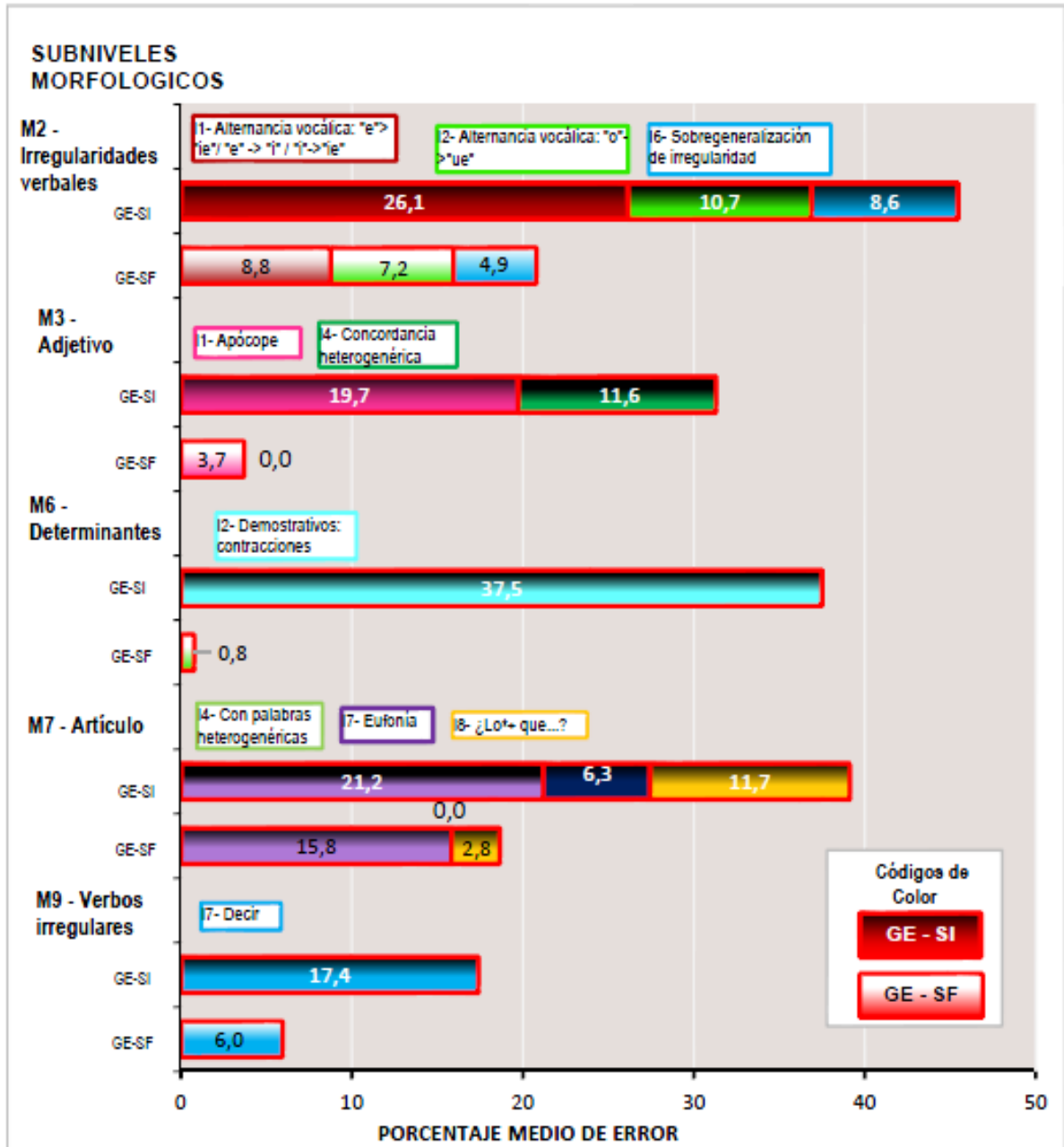
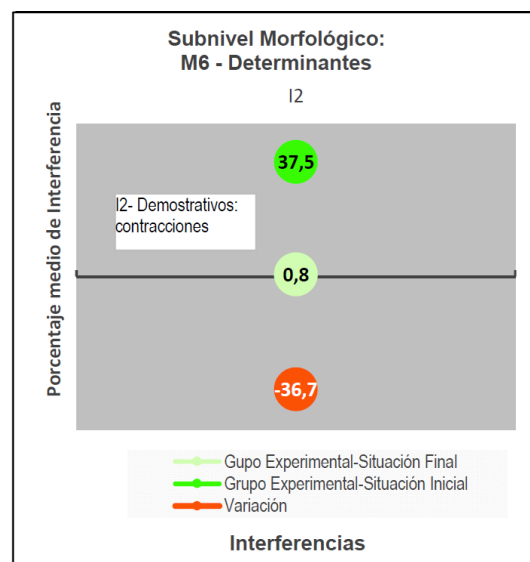
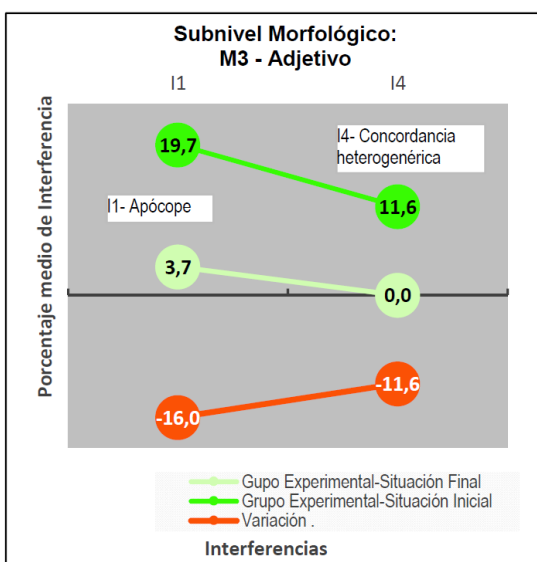
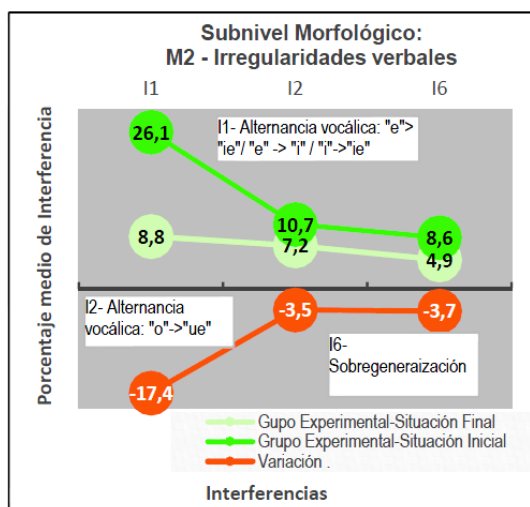
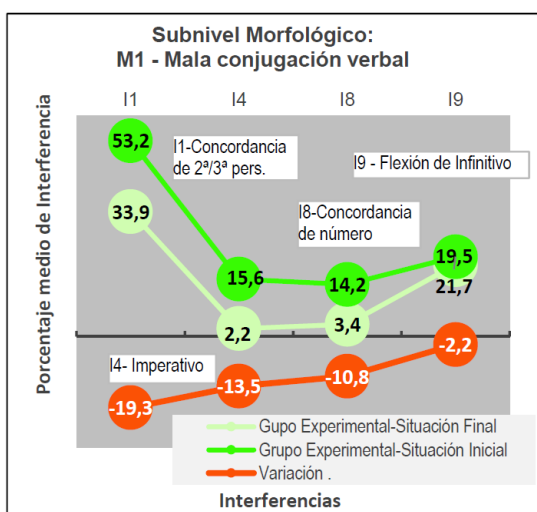
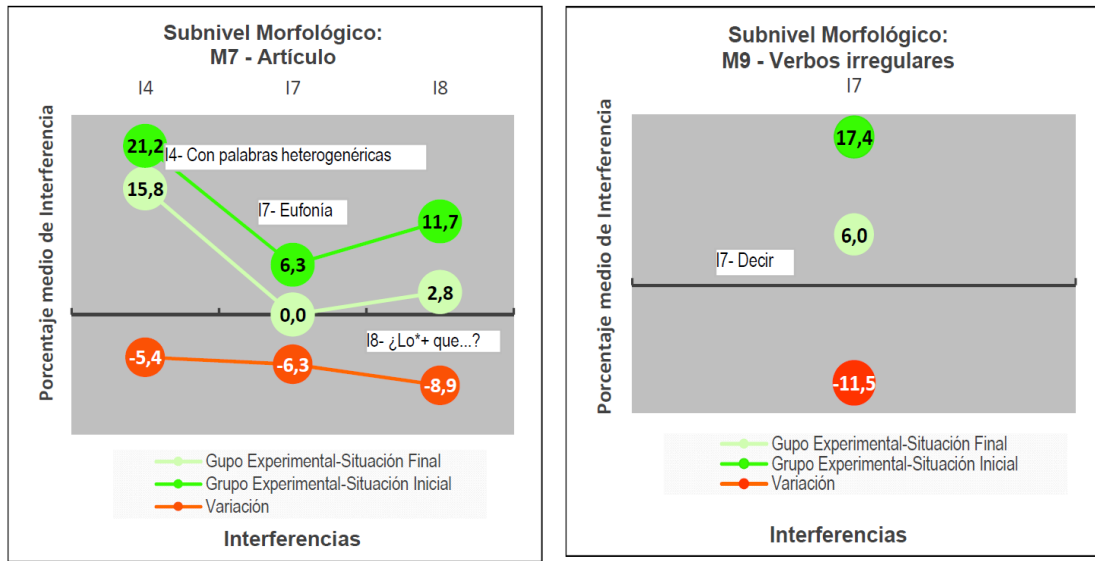


Figura 81 - Gráfico comparativo intragrupos GE SI versus GE SF – Interferencias por subnivel morfológico: menores porcentajes medios de interferencias

Este gráfico muestra la gran evolución que se ha desarrollado en el GE en todas las interferencias después de la intervención didáctica. La incidencia en las interferencias M3I4 y M7I7 ha llegado a desaparecer y la M6I2 de 37,5 ha pasado a 0,8 puntos. La M2I6, M3I1 y M7I8 registraron valores porcentuales entre 1 y 5 puntos y la M1I1, M2I2 y M9I7 entre 5 y 8,8 puntos. Tan solo la interferencia M7I4 registró un porcentaje de 15,8 puntos.

En las Figuras 82, 83, 84, 85, 86 y 87, se representa conjuntamente la variación numérica, que se ha producido en las interferencias morfológicas dentro del GE entre la SI y la SF, dado que, en todas ellas, ha habido, en mayor o menor grado, mejora del desempeño.





Figuras 82, 83, 84, 85, 86 y 87 - Gráfico comparativo intragrupos GE SI versus GE SF – Interferencias de los subniveles morfológicos M1, M2, M3, M6, M7, M9: porcentajes medios de interferencias y sus variaciones

Así pues, como se observa en los gráficos de estas figuras, de las 14 interferencias analizadas destaca la mejora de la M6I2 por registrar una variación de 36,7 puntos. Asimismo, en siete de las interferencias se experimentó una mejora entre 10 y 20 puntos en sus variaciones porcentuales, y, en las otras seis, entre 2,2 y 8,9 puntos. De estos resultados se puede deducir que se ha producido un claro éxito en este grupo.

En los siguientes gráficos, podemos observar el porcentaje medio de interferencias detectado en el GE comparando la SI y la SF a la intervención didáctica según la incidencia por subnivel morfológico –M1, M2, M3, M6, M7, M9–.

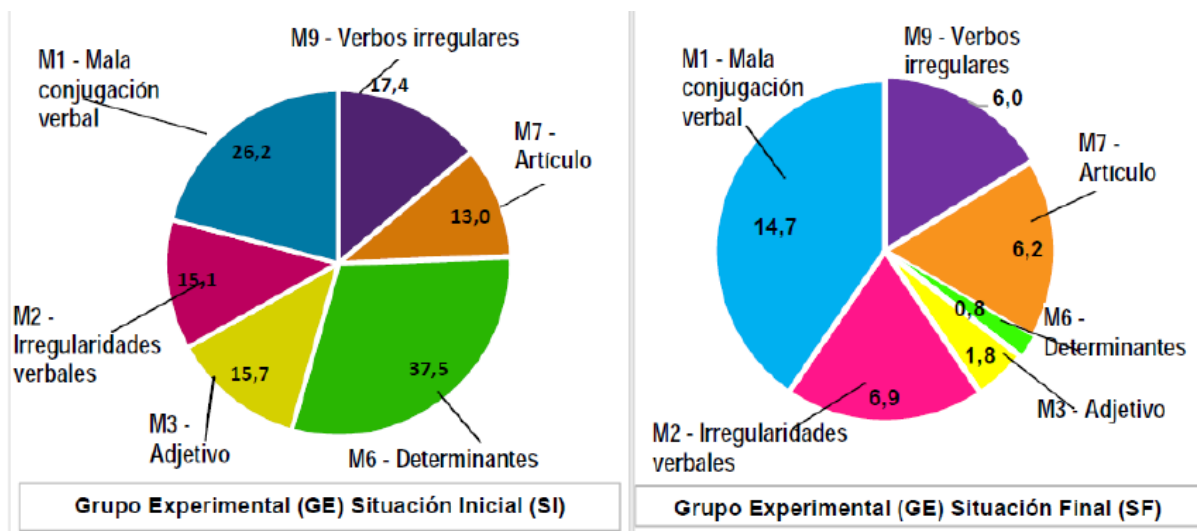


Figura 88 - Gráficos comparativos intragrupos GE SI versus GE SF – Subniveles morfológicos: media de los porcentajes medios de interferencias

Al comparar las situaciones del GE por subniveles, al igual que con los gráficos por interferencias, se confirma la extraordinaria evolución experimentada en este grupo. De los seis subniveles, destaca por la significativa disminución en su valor porcentual (36,7 puntos) y, conjuntamente, por el valor final que ha alcanzado (0,8 puntos), como ya hemos mencionado, el M6. En el mismo sentido, le siguen el M3 (13,9/1,8 puntos), el M9 (11,4/6 puntos), el M7 (6,8/6,2 puntos) y el M2 (8,2/6,9 puntos). Por último, el subnivel M1 mantiene el porcentaje más alto con 14,7 puntos, pero su disminución también ha sido muy positiva (11,5 puntos).

El próximo gráfico representa la perspectiva global a nivel morfológico.

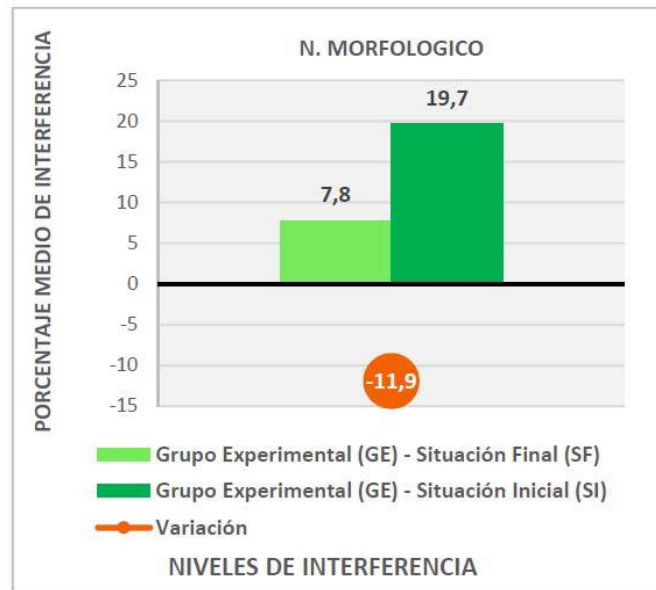


Figura 89 - Gráfico comparativo intragrupos GE SI versus GE SF – Nivel morfológico: media de los porcentajes medios de interferencias morfológicas

Finalmente, el resultado en el nivel morfológico ha mostrado un avance expresivo en el GE, el cual partía de un porcentaje medio de 19,7 y ha visto reducido en más de la mitad sus interferencias morfológicas.

4.2.2.2. Grupo de Control en la SI y en la SF

Por lo que se refiere a la evolución que experimentó el GC durante sus prácticas docentes, presentamos a continuación la comparación intragrupos que refleja la incursión en las interferencias morfológicas en las SI y SF de este grupo. Al igual que el análisis del GE, se han tomado como base los porcentajes medios de cada una de las interferencias que componen cada subnivel morfológico.

De esta forma, se han analizado los subniveles con mayor índice de incidencia en la Figura 90 y los de menor incidencia en la Figura 97, siendo respectivamente el orden de magnitud de los porcentajes de las interferencias, por yuxtaposición, de 120 y 35 puntos.

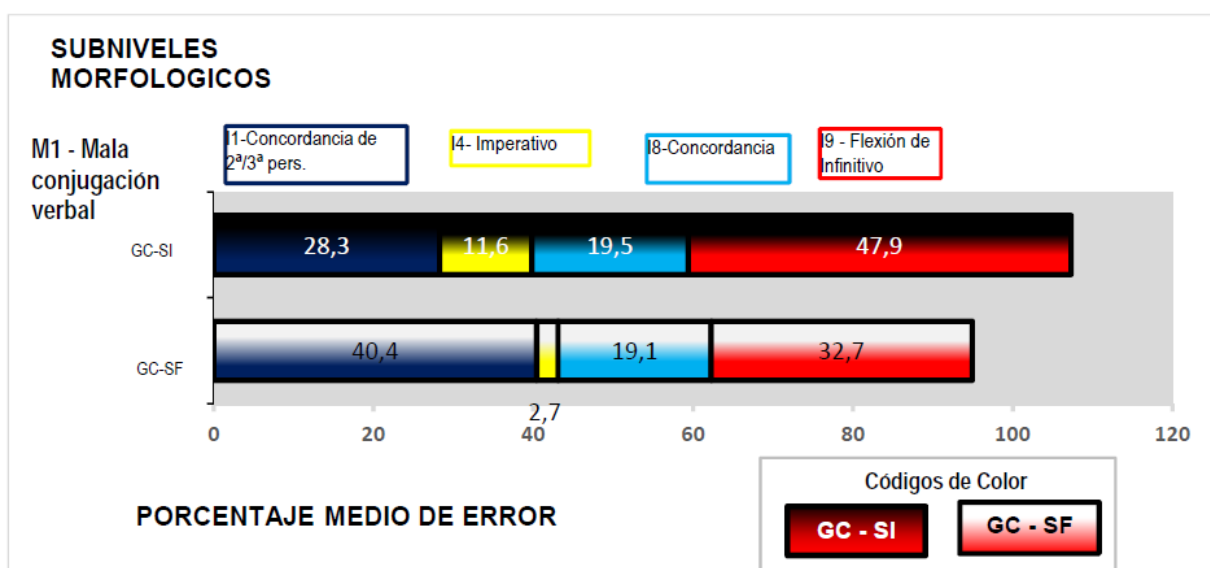


Figura 90 - Gráfico comparativo intragrupos GC SI versus GC SF – Interferencias por subnivel morfológico: mayores porcentajes medios de interferencias

En este gráfico, los resultados son muy variados. Se observa que la interferencia M1I4 es en la que se ha dado una mayor mejoría al alcanzar los 2,7 puntos de incidencia, la M1I9 presenta una mejoría que se ve nublada por su alto valor porcentual final (32,7 puntos), la M1I8 apenas ha sufrido cambios (0,4 puntos) y los 40,4 puntos de la interferencia M1I1 muestran un empeoramiento significativo.

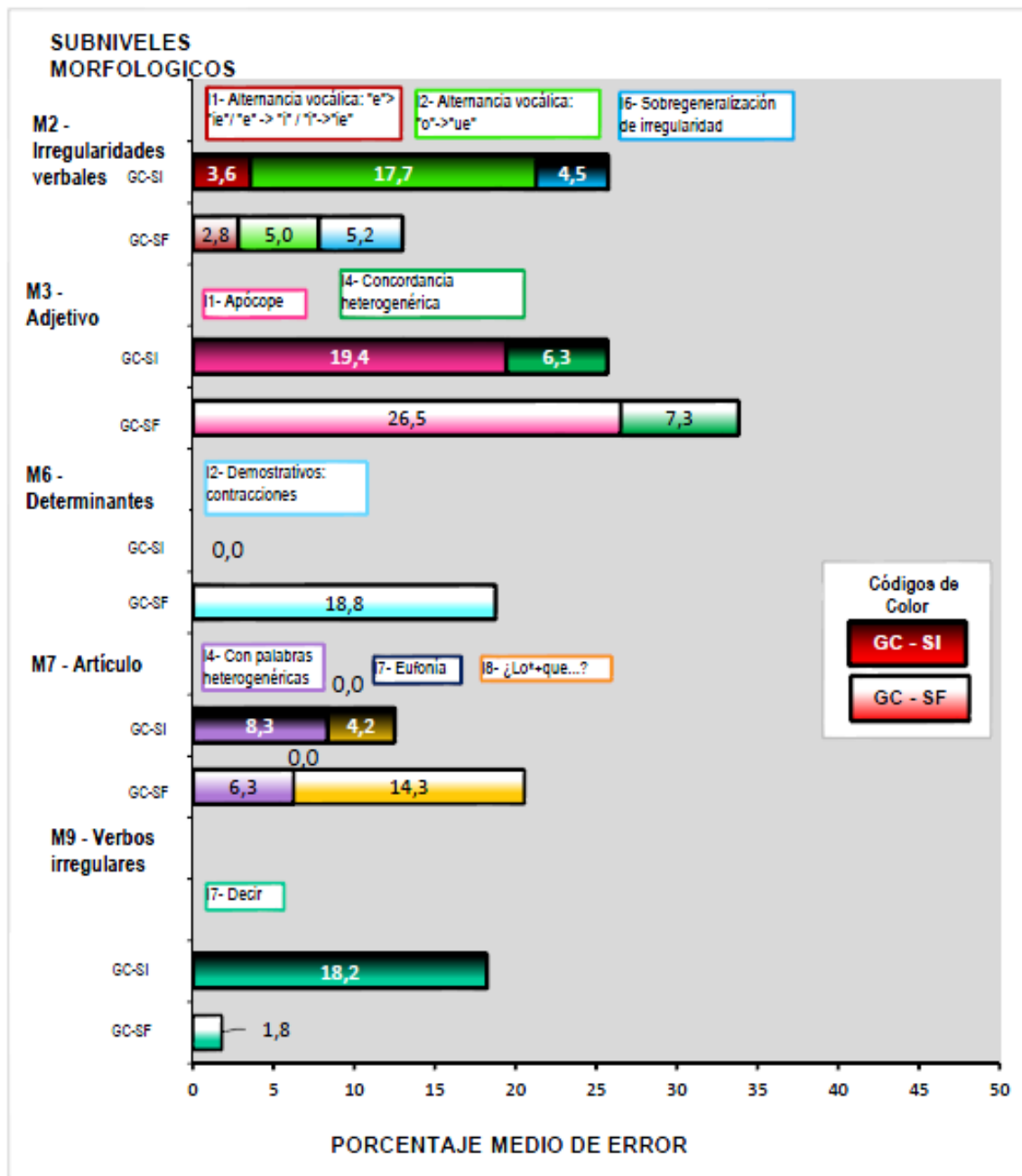


Figura 91 - Gráfico comparativo intragrupos GC SI versus GC SF – Interferencias por subnivel morfológico: menores porcentajes medios de interferencias

Los valores porcentuales finales del subnivel M2 son muy bajos, aunque en la M2I6 haya aumentado levemente respecto a la SI. En el subnivel M3 y M6 el GC ha empeorado en todas sus interferencias, de las que destaca la M6I2 que va de 0 a 18, 8 puntos. En el subnivel M7, se ha dado una leve mejora en la interferencia M7I4 y un significativo empeoramiento en la M7I8. Por último, en la M9I7 la mejora ha sido espectacular.

En las Figuras 92, 93, 94, 95, 96 y 97, está representada la variación, de forma numérica, respecto a la SI y SF del GC.

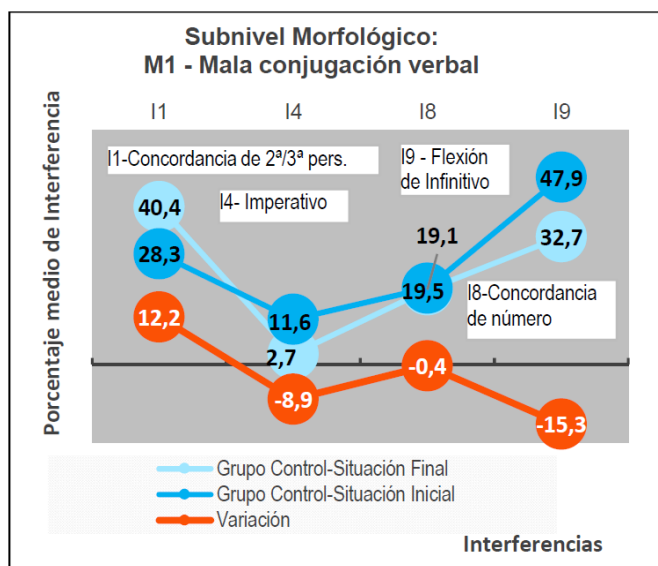


Figura 92 - Gráfico comparativo intragrupos GC SI versus GC SF – Interferencias del subnivel morfológico M1: porcentajes medios de interferencias y sus variaciones

En el subnivel M1, hay una gran dispersión entre cada una de las variaciones habidas, si bien, mayoritariamente, más del doble, las mejoras son dominantes.

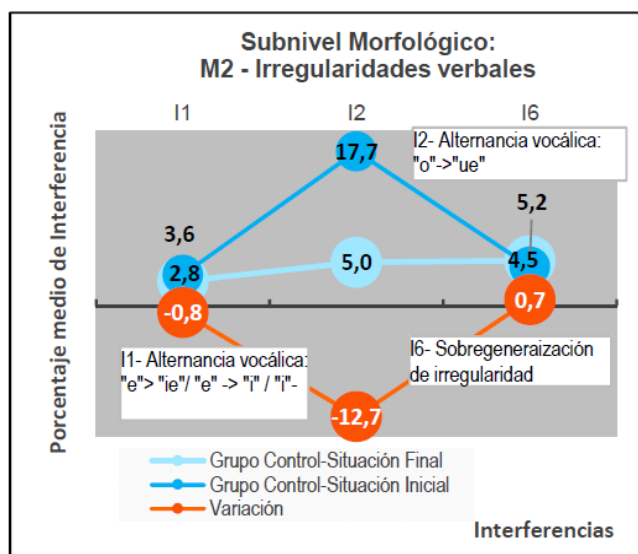


Figura 93 - Gráfico comparativo intragrupos GC SI versus GC SF – Interferencias del subnivel morfológico M2: porcentajes medios de interferencias y sus variaciones

En el subnivel M2 cabe destacar que en la interferencia, de partida, más negativa, es en la que se ha producido la mayor de las mejoras.

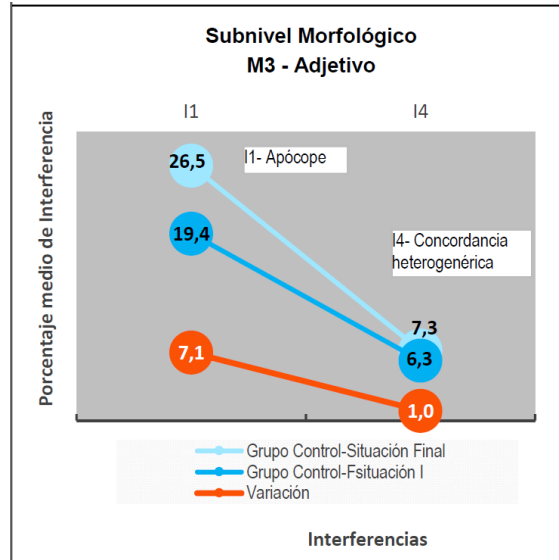


Figura 94 - Gráfico comparativo intragrupos GC SI versus GC SF – Interferencias del subnivel morfológico M3: porcentajes medios de interferencias y sus variaciones

En el subnivel M3, ninguna de las interferencias ha mejorado, alcanzando la M3I1 26,5 puntos finales.

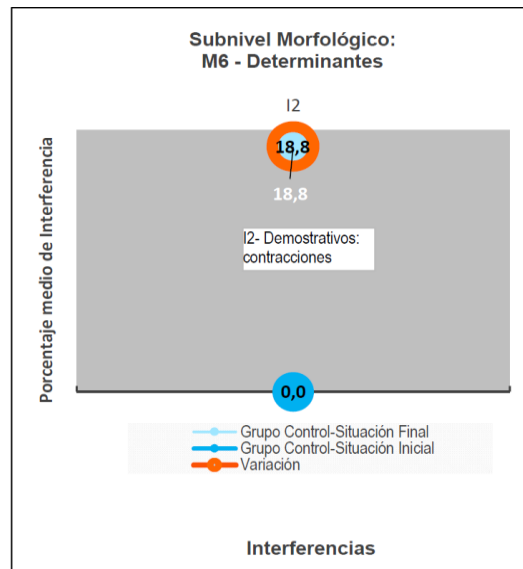


Figura 95 - Gráfico comparativo intragrupos GC SI versus GC SF – Interferencias del subnivel morfológico M6: porcentajes medios de interferencias y sus variaciones

La interferencia M6I2 muestra un empeoramiento manifiesto.

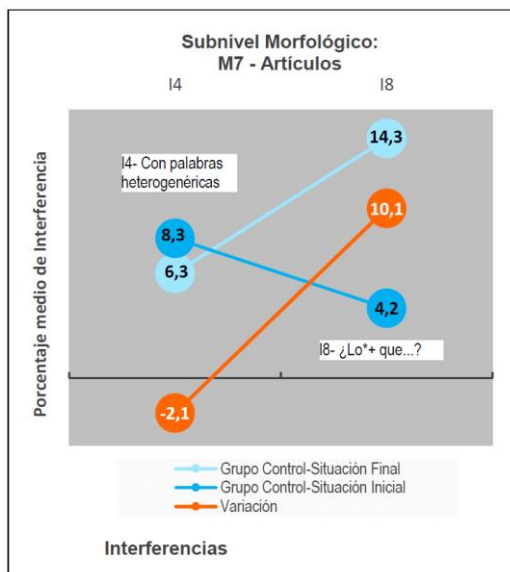


Figura 96 - Gráfico comparativo intragrupos GC SI versus GC SF – Interferencias del subnivel morfológico M7: porcentajes medios de interferencias y sus variaciones

En el subnivel M7, aunque ha habido una mejora en la M7I4, en la M7I8, el empeoramiento ha sido de 10,1 puntos.

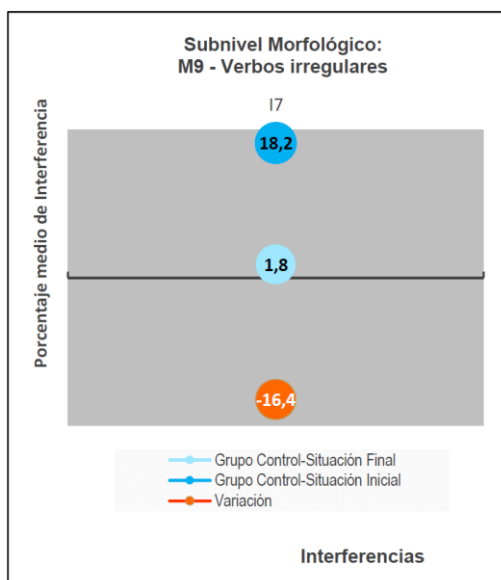


Figura 97 - Gráfico comparativo intragrupos GC SI versus GC SF – Interferencias del subnivel morfológico M9: porcentajes medios de interferencias y sus variaciones

Por último, en el subnivel M9, el GC ha experimentado una gran mejora de 16,4 puntos.

Así pues, podemos afirmar que la evolución que ha experimentado el GC a lo largo de la investigación ha sido medianamente positiva. De las 14 interferencias ha mejorado en siete, en seis, ha empeorado, manteniéndose la M7I7 en 0 puntos. Cuantitativamente, el total de las variaciones que reflejan una mejora suman 56,6 puntos, mientras que las variaciones en las que ha empeorado totalizan 49,9. No obstante, cabe señalar que las mejoras han sido muy irregulares, ya que si bien tres de las interferencias superan los 10 puntos de mejora, otras tantas son próximas a la unidad. El empeoramiento está más estructurado, habiendo superado la mitad de las interferencias la media de 10 puntos.

En el gráfico de la Figura 98 podemos observar el porcentaje medio de interferencias detectado en el GC comparando la SI y la SF de la investigación según su incidencia por subnivel morfológico –M1, M2, M3, M6, M7, M9–.

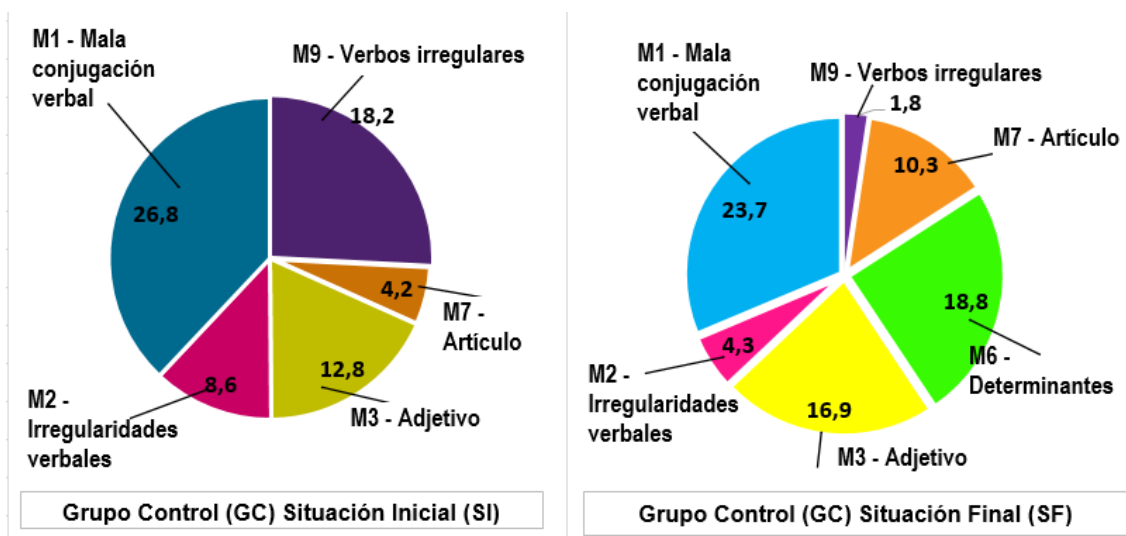


Figura 98 - Gráficos comparativos intragrupos GC SI versus GC SF – Subniveles morfológicos: media de los porcentajes medios de interferencias

Agrupando por subniveles, se puede observar en los gráficos de la Figura 71, que el GC ha experimentado una mejora global de 29,8 puntos en los subniveles M1, M2 y M8, habiéndose manifestado el empeoramiento, de 46 puntos, en los subniveles M3, M6 y M7.

El gráfico de la Figura 99 representa la evolución global del GC a nivel morfológico.

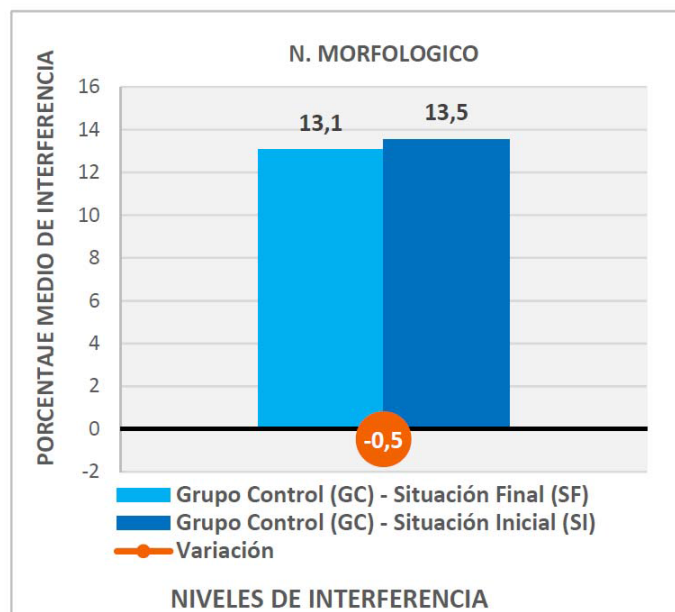


Figura 99 - Gráfico comparativo intragrupos GE SI versus GE SF – Nivel morfológico: media de los porcentajes medios de interferencias morfológicas

Como hemos venido observando en los análisis de detalle anteriores, el GC ha experimentado una muy ligera mejora a nivel global en todas las interferencias analizadas. La variación real es de -0,46 puntos, si bien en el gráfico aparece por razones de redondeo -0,5 puntos.

Para finalizar con el análisis del nivel morfológico, recordar que partimos de un desfase de 6,1 puntos a favor del GC en la SI, de lo que se deduce que la mejora total del GE ha sido de 11,4 puntos. El GC también ha experimentado una mejora de 0,5 puntos finalizando con 13,1 puntos.

4.3. Análisis del nivel sintáctico

En este tercer apartado, siguiendo lo descrito en la Metodología, hemos realizado el análisis de datos del nivel sintáctico en siete subniveles: *S1-Pronombres CD/CI*; *S2-Preposición*; *S3-Pronombre suj.*; *S4-Adjetivo*; *S5-Tiempos verbales*; *S6-Colocaciones*; *S7-Artículos*. Cada subnivel contempla las interferencias abaladas como fiables y válidas estadísticamente por el programa estadístico SPSS, que son: del S1 la *I1-Concordancia 2.ª/3.ª pers.*, *I2-Posición pronominal*, *I4-Ausencia de*

CD/CI, I5-Posición pronominal en perífrasis verbales; del S2 la I1-Ausencia de "a" ante CD/CI I3-Uso de "para", I5-Preposición (in)necesaria; del S3 la I2-Sujeto innecesario; del S4 la I1-Uso de "de" y "cuanto" en comparaciones, I2-Uso de "muy" /"mucho"; del S5 la I1-Pret. Indef. vs. Pret. Perf. Comp., I2-Evitación del Imperativo, I5-Frases pasivas vs. activas, I6-"Tener" vs. "hay"; del S6 la I1-"Ir"+ "a", I3-Preposición "de" con verbos, I4-Preposición "con" con verbos, I6-Posición del "más": del S7 la I1-Uso innecesario, I2-Ausencia de prep.+ art. ante "que"/"cual".

4.3.1. Análisis comparativo intergrupos del nivel sintáctico

En este apartado, se realiza el primer análisis comparativo intergrupos –GE y GC– en las SI y SF, a nivel sintáctico para ver el estado de conocimiento del que parten ambos grupos y al que llegan después de la investigación.

4.3.1.1. Situación inicial del GE y del GC

En primer lugar, podemos observar de forma detallada los resultados de las interferencias que componen los subniveles sintácticos.

Como se ha realizado anteriormente en los niveles fonético y morfológico, se han dividido los subniveles en dos figuras –la Figura 100 y la Figura 101– con los porcentajes medios de interferencias sintácticas.

La Figura 100, con un orden de magnitud de interferencias por yuxtaposición de 140 puntos, representa los porcentajes medios más altos de las interferencias de los subniveles S1, S2, S5, S6.

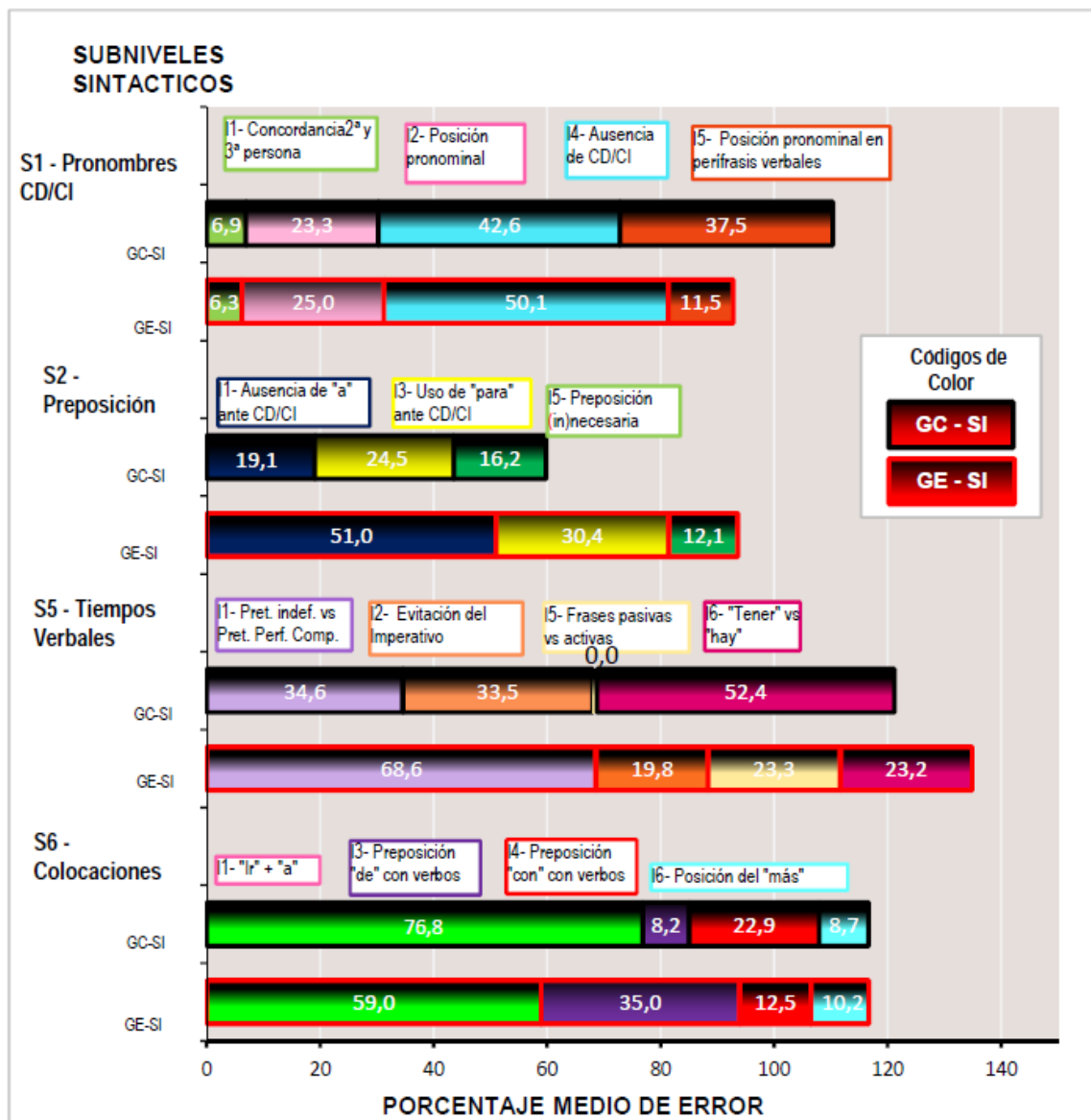


Figura 100 - Gráfico comparativo intergrupos GC SI versus GE SI – Interferencias por subnivel sintáctico: mayores porcentajes medios de interferencias

En cuanto al subnivel S1, es manifiesto que el GC sufre mayores incidencias que el GE especialmente en la S1I5, si bien son también muy altas las magnitudes en el GE de las interferencias S1I2 y S1I4.

En el subnivel S2, el GE parte con un nivel de incidencias muy alto, cuantitativamente, y en cuanto al GC, presentando dificultades parejas en cuanto a las interferencias S2I3 y S2I5.

En el subnivel S5, el GE parte de unas posiciones altamente desfavorables en las interferencias S5I1 y S5I5. Sin embargo, el GC también se descompensa en las S5I2 y S5I6.

En la interferencia S6I1, el GC presenta el grado más alto de incidencia detectado en toda la investigación (76,8 puntos), aunque el GE también registra un índice muy alto. Respecto a la S6I3, el GE cuadruplica la correspondiente en el GC.

La Figura 101 representa los porcentajes medios de interferencias cuantitativamente inferiores para los subniveles sintácticos, con orden de magnitud por yuxtaposición de 35 puntos, siendo estos: S3, S4 y S7.

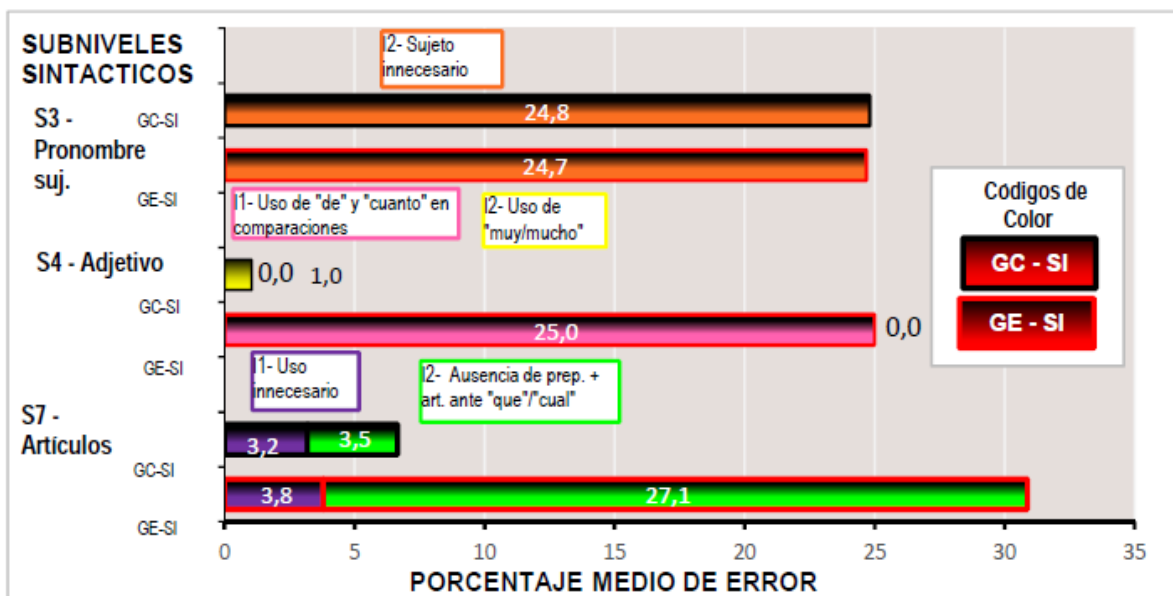


Figura 74 - Gráfico comparativo intergrupos GC SI versus GE SI – Interferencias por subnivel sintáctico: menores porcentajes medios de interferencias

Como podemos observar en la Figura 101, partimos de un GE con amplias dificultades respecto a algunas interferencias, como en las S3I2 en ambos grupos, en la S4I1 en el caso del GE y en la S7I2 en el caso del GC. El resto de los porcentajes medios son muy poco relevantes.

En las Figuras 102, 103, 104, 105, 106, 107 y 108, está representada la variación, de forma numérica, que existe entre el GE y el GC entre cada una de las interferencias analizadas por subnivel en la SI.

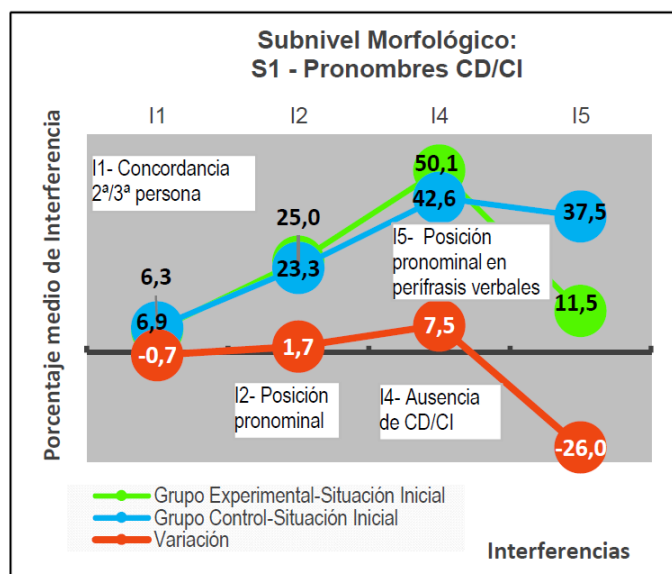


Figura 102 - Gráfico comparativo intergrupos GC SI versus GE SI – Interferencias del subnivel sintáctico S1: porcentajes medios de interferencias y sus variaciones

En la Figura 102, las variaciones nos muestran que la diferencia más significativa está en la interferencia S1I5, siendo superior en el GC.

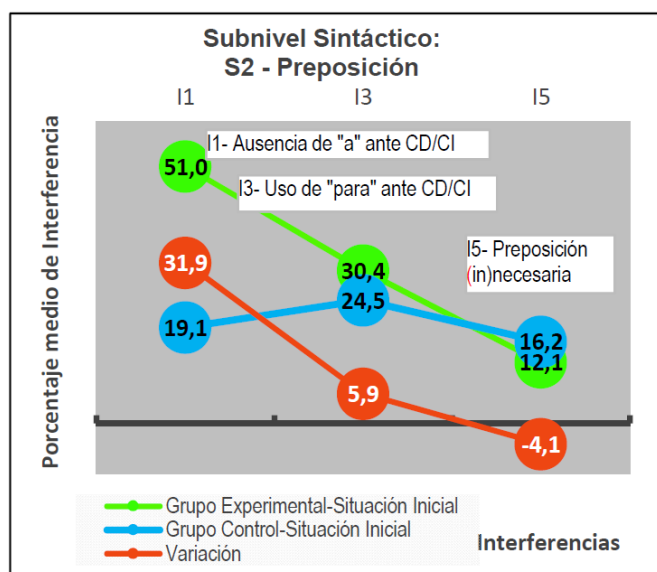


Figura 103 - Gráfico comparativo intergrupos GC SI versus GE SI – Interferencias del subnivel sintáctico S2: porcentajes medios de interferencias y sus variaciones

En el subnivel S2, la interferencia S2I1 muestra una variación bastante significativa (31,9 puntos), al revelar, el GE, una incidencia mayor. Mucho menos significativas son las variaciones entre las S2I3 y S2I5 por registrar 5,9 y 4,1 puntos, superior en el GE y en el GC respectivamente.

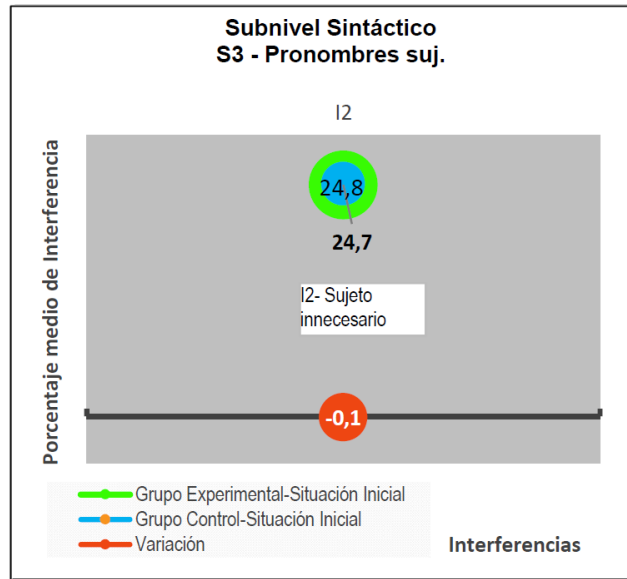


Figura 104 - Gráfico comparativo intergrupos GC SI versus GE SI – Interferencias del subnivel sintáctico S3: porcentajes medios de interferencias y sus variaciones

En el subnivel S3, la diferencia entre ambos grupos es inapreciable.

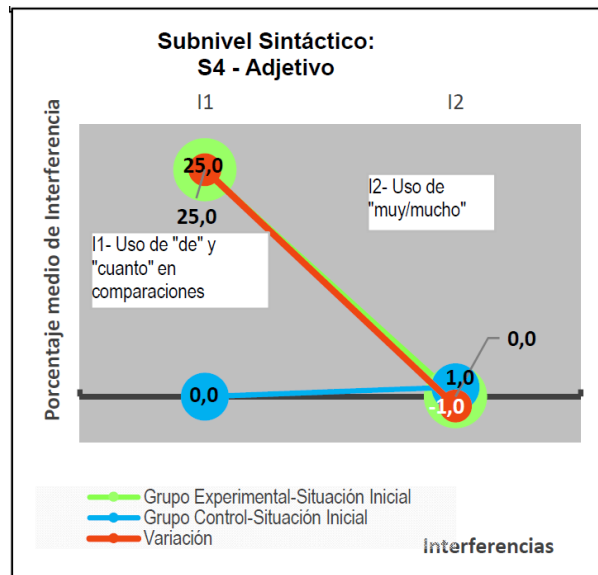


Figura 105 - Gráfico comparativo intergrupos GC SI versus GE SI – Interferencias del subnivel sintáctico S4: porcentajes medios de interferencias y sus variaciones

En la interferencia S4I1 el GE supera al GC en 25 puntos, mientras que, en la S4I2, apenas existe diferencia entre los grupos.

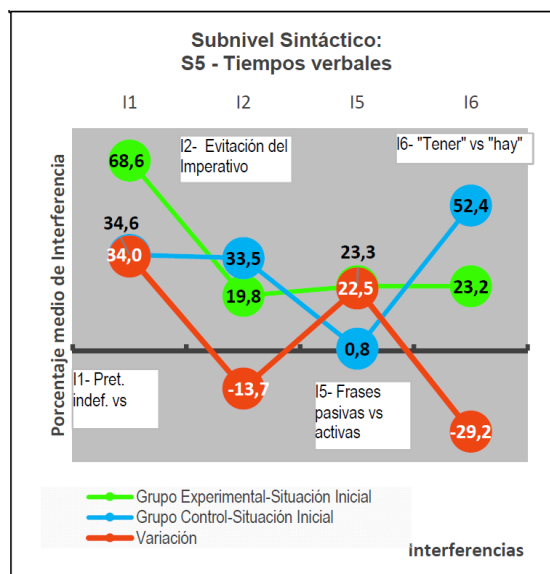


Figura 106 - Gráfico comparativo intergrupos GC SI versus GE SI – Interferencias del subnivel sintáctico S5: porcentajes medios de interferencias y sus variaciones

El subnivel S5 muestra resultados dispares muy extremos, por la alta distancia en los valores de cada interferencia, siendo estos considerablemente altos tanto en el GC en la S5I2 y S5I6, como en el GE en las S5I1 y S5I5.

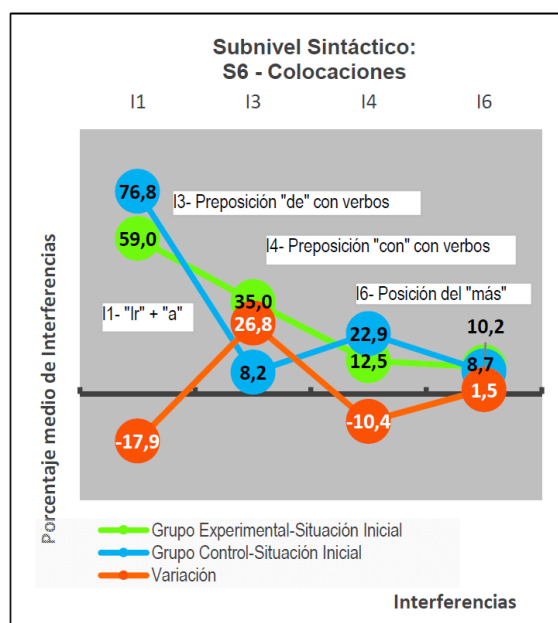


Figura 107 - Gráfico comparativo intergrupos GC SI versus GE SI – Interferencias del subnivel sintáctico S6: porcentajes medios de interferencias y sus variaciones

En esta figura, se puede apreciar que el GC incide con más frecuencia en las interferencias S6I1 y S6I6, aunque es en la primera en la que ambos grupos presentan la incidencia más alta ya registrada. Por otro lado, es la interferencia S6I6 en la que existe la diferencia más significativa entre los grupos, destacando el GE.

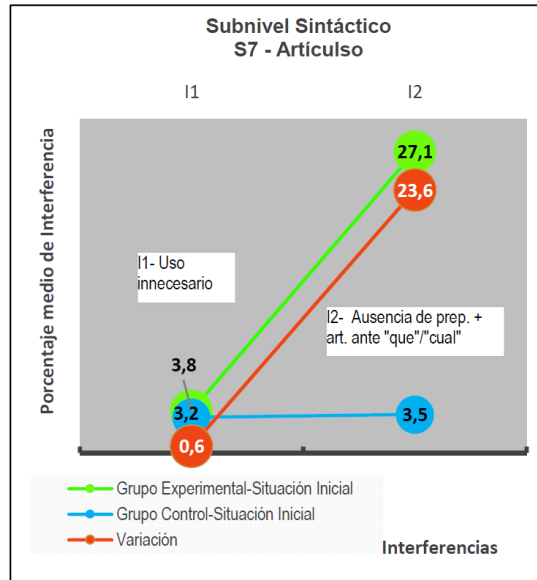


Figura 108 - Gráfico comparativo intergrupos GC SI versus GE SI – Interferencias del subnivel sintáctico S7: porcentajes medios de interferencias y sus variaciones

Por último, en el subnivel S7, aunque existe homogeneidad en la interferencia S7I1, en la S7I2 hay una diferencia considerable (23,6 puntos).

En resumen, de las 20 interferencias sintácticas analizadas, en seis de ellas la diferencia entre los grupos no sobrepasa los 2 puntos; en otras tres, se sitúan entre 4,1 y 7,5 puntos; en otras tres, se encuentran entre 10 y 20 puntos; y, en las ocho interferencias restantes, entre 20 y 34 puntos. En cuanto a los grupos, la suma de las variaciones de las interferencias del GE totaliza 198,9 puntos frente a los 85,2 que totaliza el GC; por ello, el GE en la SI parte con una desventaja de 113,7 puntos ubicados en 12 interferencias.

Agrupando las interferencias sintácticas detectadas según sus niveles de pertenencia y haciendo la media correspondiente, presentamos en la siguiente figura los porcentajes medios de interferencia por subnivel en cada grupo al inicio de la investigación.

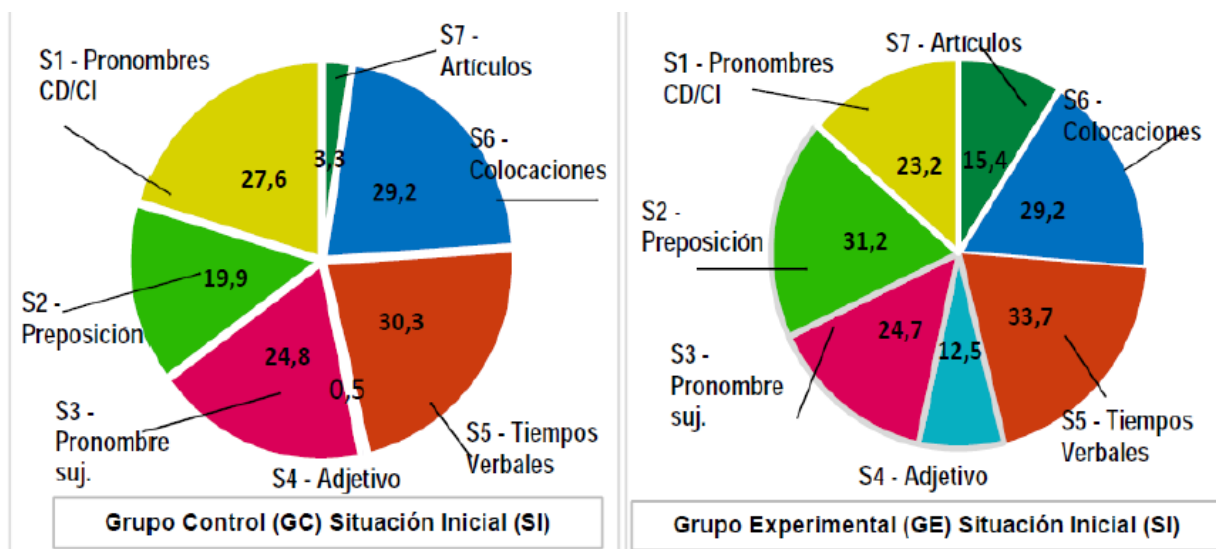


Figura 109 - Gráficos comparativos intergrupos GE SI versus GC SI – Subniveles sintácticos: media de los porcentajes medios de interferencias

De los siete subniveles representados, en esta situación el GE muestra un grado mayor de incidencia en cuatro de ellos; en el S6, se igualan los valores, y en los dos restantes, S1 y S3, el porcentaje medio de los subniveles es superior en el GC.

Por último, se puede observar en la Figura 110 la variación existente entre el GE y el GC en la SI en lo tocante al nivel sintáctico de forma global, teniendo en cuenta la media de todas las interferencias y subniveles.

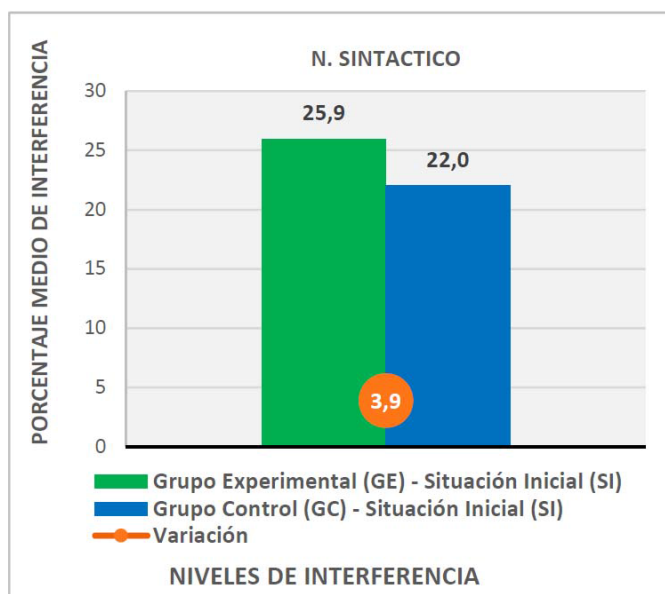


Figura 110 - Gráfico comparativo intergrupos GE SI versus GC SI – Nivel sintáctico: media de los porcentajes medios de las interferencias sintácticas

De este gráfico, se deduce que el GE parte, de inicio, con una desventaja de 3,9 puntos respecto al GC.

4.3.1.2. Situación final del GE y del GC

En esta segunda parte del análisis intergrupos, recogemos los resultados obtenidos del post-test. De esta forma, podemos observar la evolución que han experimentado los sujetos de nuestro corpus en ambos grupos, enfrentando los datos obtenidos en cada grupo en la SF de la investigación.

En la próxima figura se ha representado el peso de las interferencias de los subniveles que han registrado la mayor incursión por yuxtaposición, con valores de hasta 140 puntos, que son los S1, S2, S5, S6.

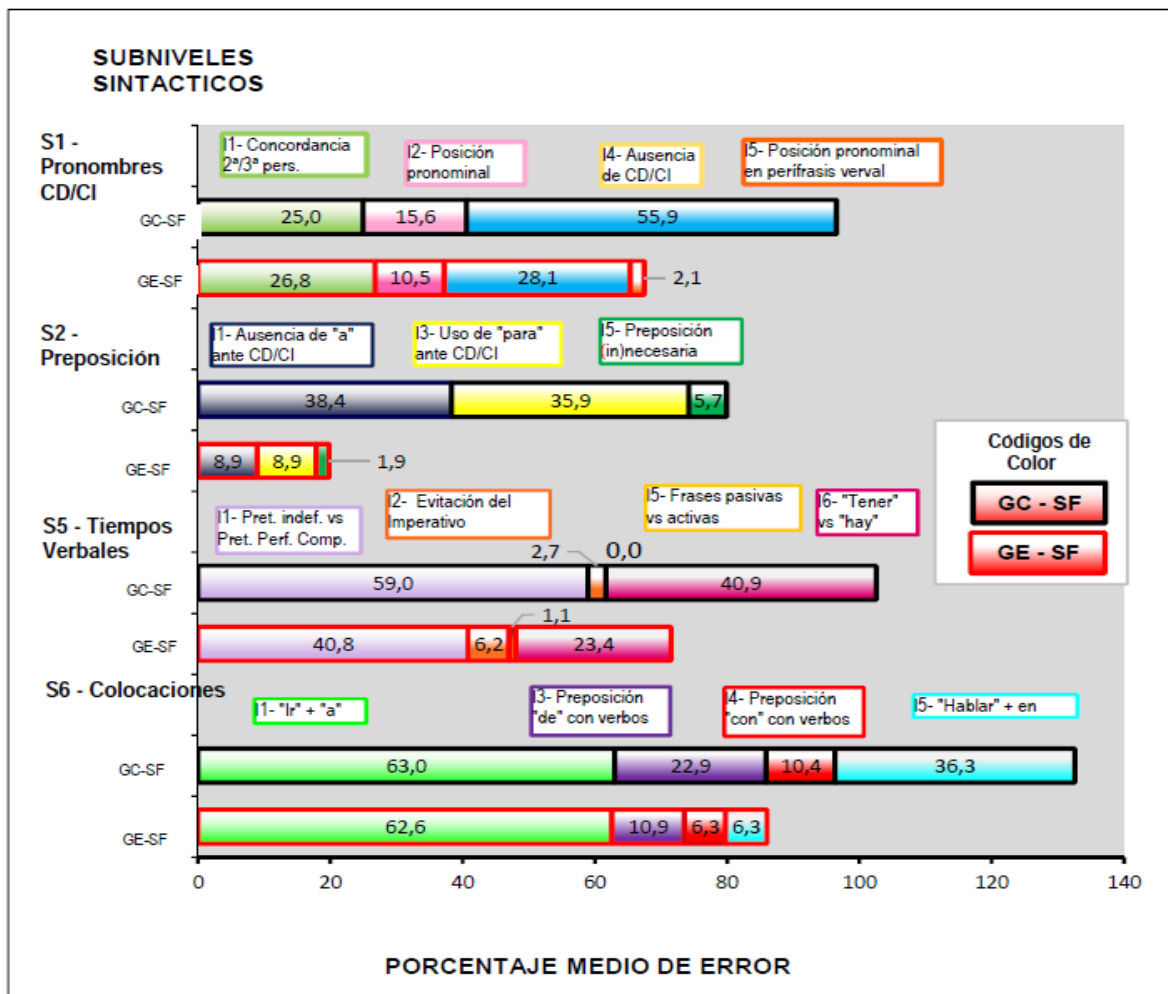


Figura 111 - Gráfico comparativo intergrupos GC SF versus GE SF – Interferencias por subnivel sintáctico: mayores porcentajes medios de interferencias

En este gráfico, destaca dentro del subnivel S1, la mejora manifestada en la interferencia S1I5 por el GE respecto al GC, que le duplica cuantitativamente. En el subnivel S2, sobresalen las interferencias S2I1 y S2I3 en el GC que cuadruplica los valores obtenidos por el GE. Asimismo, en las interferencias S5I1 y S5I6, el GC ha registrado 59 y 40 puntos, frente al GE con 40 y 23 puntos respectivamente. En el subnivel S6, destaca la S6I1 por el alto valor, tanto en el GE como en el GC (62/63 puntos) y en la S6I5 al haber desaparecido del GE, manteniéndose en 36 puntos en el GC.

En el próximo gráfico Figura 112, se recogen los porcentajes medios registrados por interferencia de aquellas que han tenido un registro menor que 30 puntos, y donde el orden de magnitud de los porcentajes medios de interferencia por yuxtaposición es de 35 puntos.

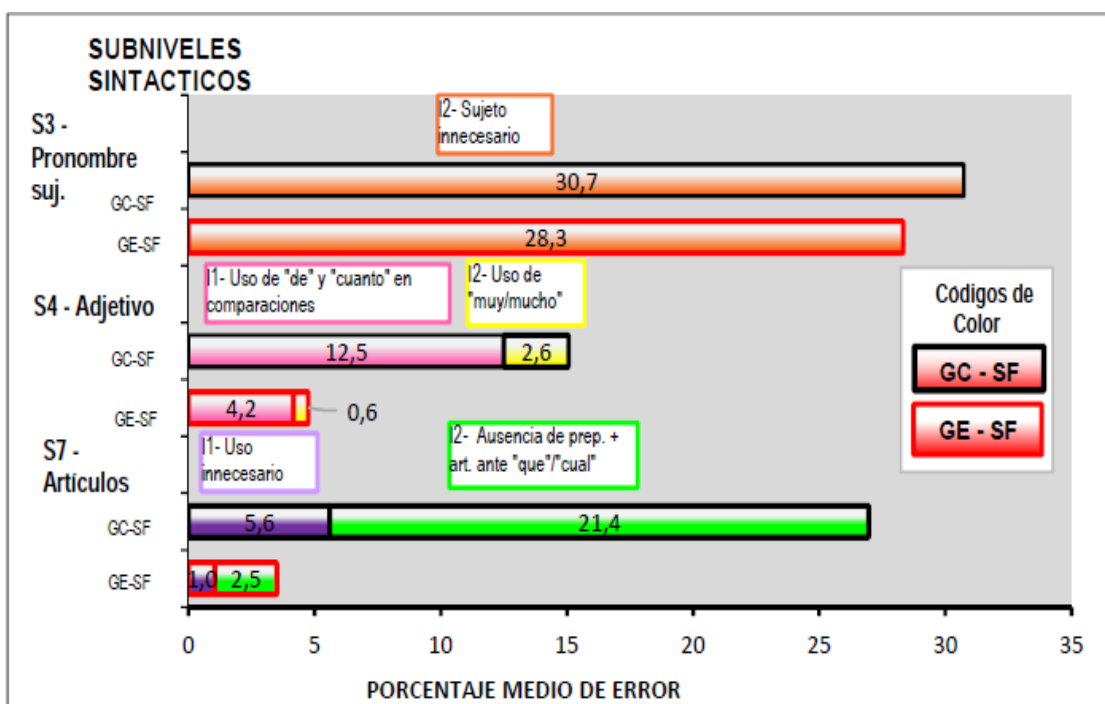


Figura 112 - Gráfico comparativo intergrupos GC SF versus GE SF – Interferencias por subnivel sintáctico: menores porcentajes medios de interferencias

Al analizar la Figura 112, resalta la mejora presentada por el GE en el S7I2, con 2,5 puntos frente a 21,4 del GC; en el S4I1 el GC triplica el nivel de incidencia respecto a la

mejora manifestada del GE de 4,2 puntos; por último, son cuantitativamente altos los porcentajes del S3I2 en ambos grupos, si bien el GE ha aventajado en 2 puntos al GC.

En las Figuras 113, 114, 115, 116, 117, 118 y 119, está representada la variación, de forma numérica, que existe entre el GE y el GC entre cada una de las interferencias analizadas por subnivel sintáctico en la SF.

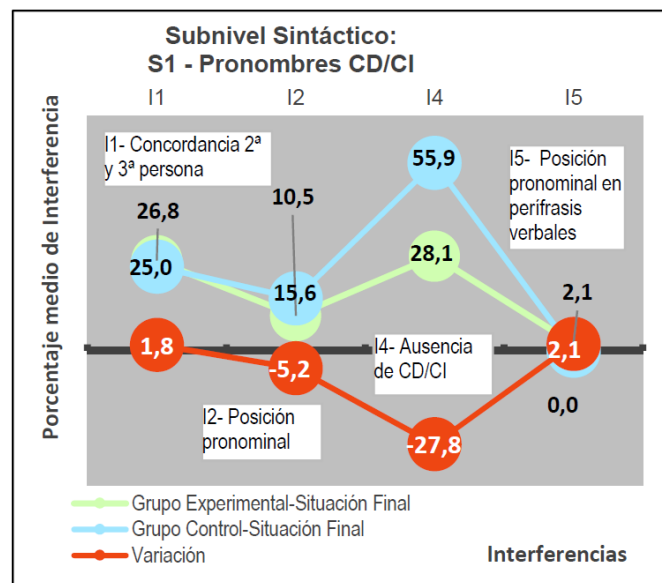


Figura 113 - Gráfico comparativo intergrupos GC SF versus GE SF – Interferencias del subnivel sintáctico S1: porcentajes medios de interferencias y sus variaciones

La Figura 113, muestra cómo, en el subnivel S1, de las cuatro interferencias dos implican una disminución del GE frente al GC, siendo una de ellas la S1I4 bastante pronunciada (27,8 puntos) respecto a la segunda con solo 5,2 puntos de diferencia; las otras dos restantes son favorables al GC, pero poco significativas, entre 1 y 2 puntos

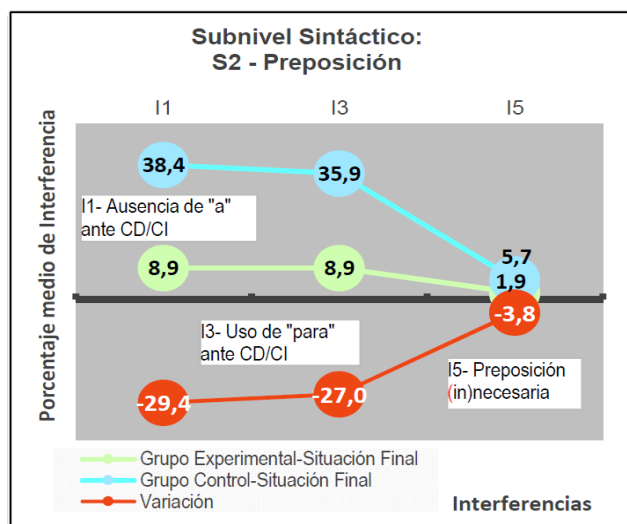


Figura 114 - Gráfico comparativo intergrupos GC SF versus GE SF – Interferencias del subnivel sintáctico S2: porcentajes medios de interferencias y sus variaciones

En todas las interferencias del subnivel S2, el GE ha sufrido una mejoría manifiesta respecto al GC, siendo, en algunos casos, esta, cuantitativamente significativa como en la SII1 y SII3 con 29,4 y 27 puntos de distancia.

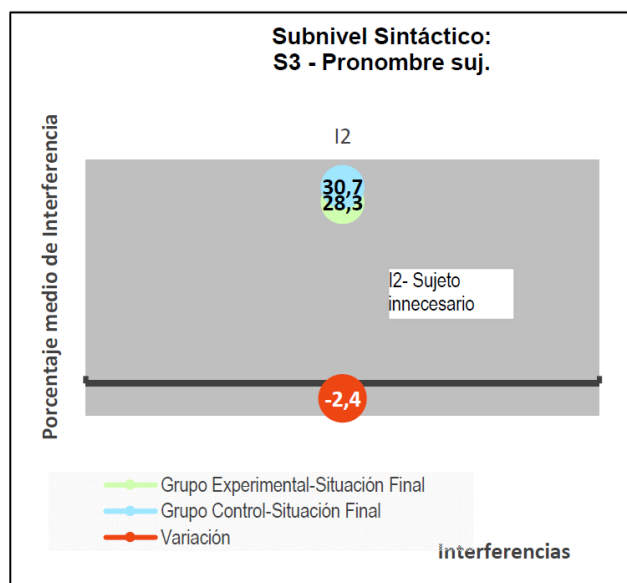


Figura 115 - Gráfico comparativo intergrupos GC SF versus GE SF – Interferencias del subnivel sintáctico S3: porcentajes medios de interferencias y sus variaciones

En el subnivel S3 la interferencia analizada ha sufrido una mejora moderada en el GE superando al GC en 2,4 puntos.

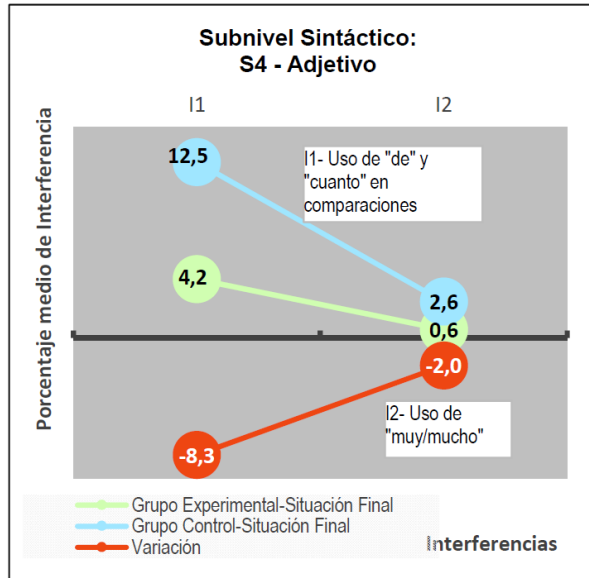


Figura 116 - Gráfico comparativo intergrupos GC SF versus GE SF – Interferencias del subnivel sintáctico S4: porcentajes medios de interferencias y sus variaciones

El subnivel S4 revela resultados más favorables para el GE que para el GC, siendo en el S4I1 cuatro veces mejor que en el S4I2.

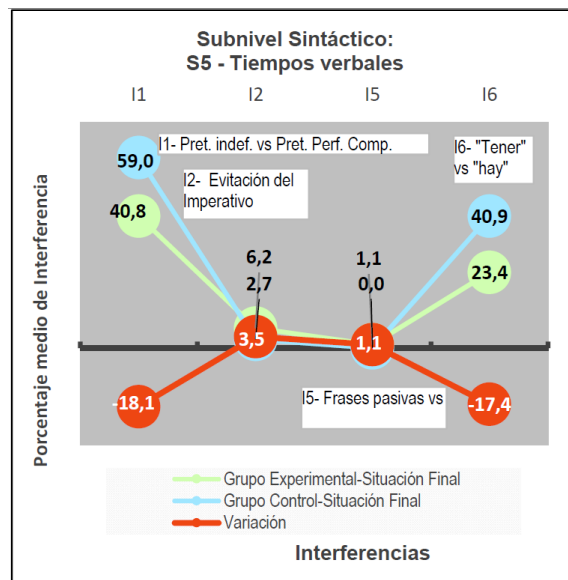


Figura 117 - Gráfico comparativo intergrupos GC SF versus GE SF – Interferencias del subnivel sintáctico S5: porcentajes medios de interferencias y sus variaciones

En el subnivel S5, de las cuatro interferencias analizadas, dos tienen valores absolutos muy altos, siendo precisamente las que han experimentado mayor mejoría en el GE respecto al GC, de 18,1 y 17,4 puntos respectivamente.

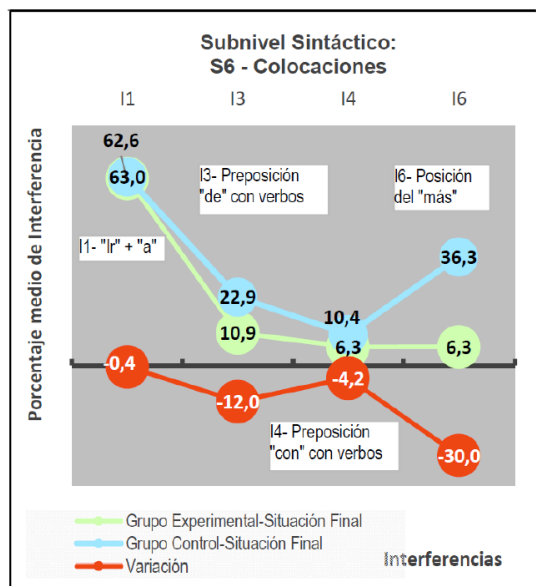


Figura 118 - Gráfico comparativo intergrupos GC SF versus GE SF – Interferencias del subnivel sintáctico S6: porcentajes medios de interferencias y sus variaciones

Nuevamente, en el subnivel S6, en todas las interferencias analizadas el GE ha registrado mejoras superiores a las del GC, destacando las S6I3 y S6I6 con 12 y 30 puntos respectivamente.

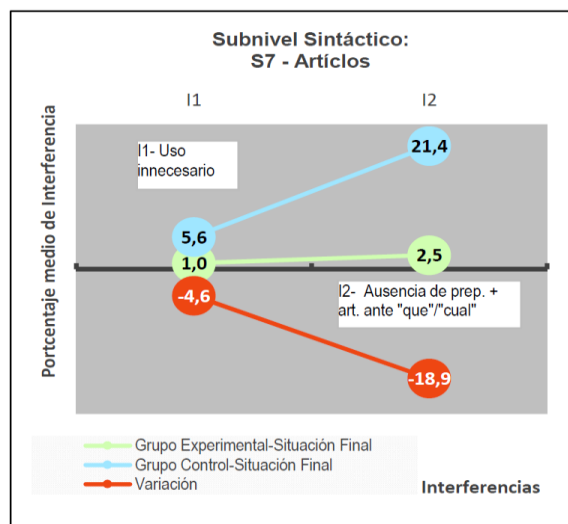


Figura 119 - Gráfico comparativo intergrupos GC SF versus GE SF – Interferencias del subnivel sintáctico S7: porcentajes medios de interferencias y sus variaciones

Por último, en la S7I2, destaca la distancia, a favor del GE de 18,9 puntos, siendo la segunda analizada favorable también a este grupo.

En resumen, analizadas las 20 interferencias sintácticas, el GE obtuvo mejores resultados en 16 de ellas y el GC en cuatro. Cabe destacar valores de distancia del GE respecto al GC como 30, 29,4, 27,8, 18 puntos.

Podemos observar el porcentaje medio de interferencias detectado en los GC y GE en la SF de la investigación indicando la incidencia por subnivel sintáctico –S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7– en los siguientes gráficos de la Figura 120.

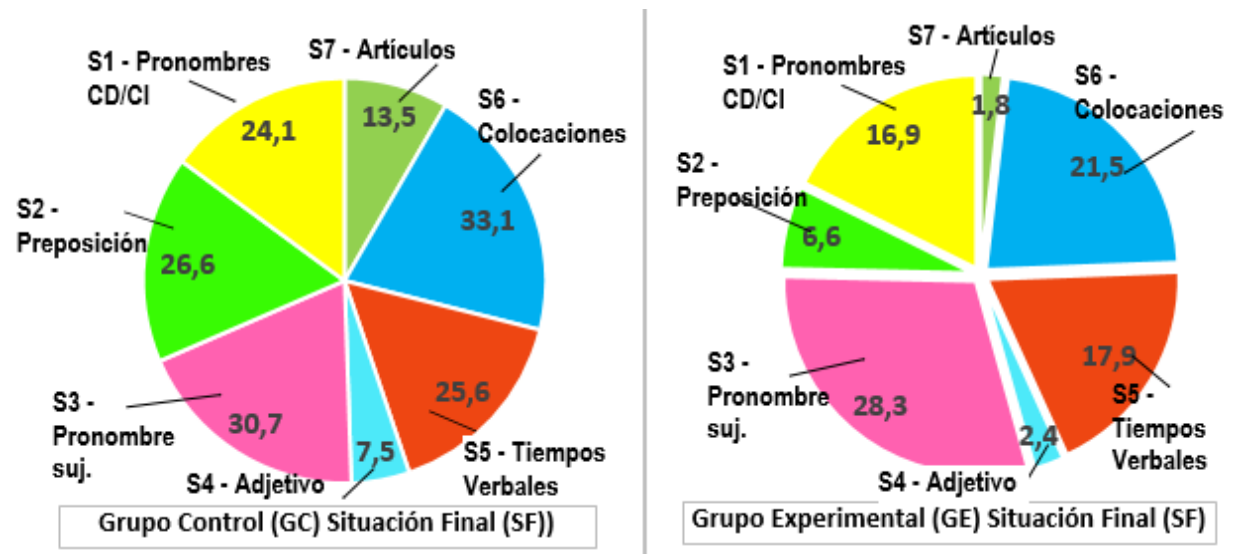


Figura 120 - Gráficos comparativos intergrupos GE SF vs. GC SF – Subniveles sintácticos: media de los porcentajes medios de interferencias

A la vista de los resultados de los gráficos de la Figura 120 se puede afirmar que se ha dado una amplia mejora en el GE, ya que de los 7 subniveles ha superado, en 6, al GC, siendo estos: S2 (20 puntos), S7 (12 puntos), S6 (11,6 puntos), S5 (7,7 puntos), S1 (7,2) y S4 (5,1); el GC ha superado en el subnivel S3 en 7,8 puntos al GE.

Finalmente, en la Figura 94, se muestra la evolución experimentada en cada grupo en la SF dentro del nivel sintáctico, con base en las medias de los porcentajes medios de las interferencias de todos los subniveles.

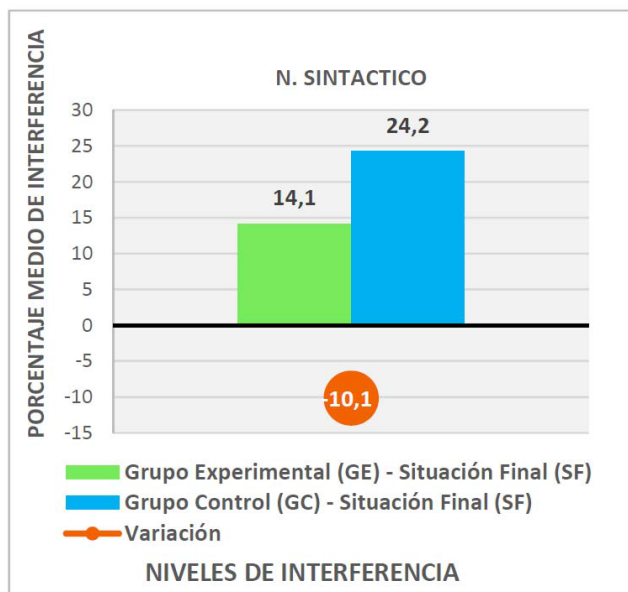


Figura 121 - Gráfico comparativo intergrupos GE SF versus GC SF – Nivel sintáctico: media de los porcentajes medios de interferencias sintácticas

Como era de esperar por los análisis y los gráficos de los puntos inmediatamente anteriores, la mejora final obtenida por el GE frente al GC en este nivel sintáctico es de 10,1 puntos.

4.3.2. Análisis comparativo intragrupos del nivel sintáctico

En este apartado, presentamos la comparación intragrupos que refleja la incursión en las interferencias de las SI y SF de cada grupo, esto es, la evolución que experimentaron el GE y el GC individualmente a lo largo de la investigación y durante sus prácticas docentes.

4.3.2.1. Grupo Experimental en la SI y en la SF

A continuación, se estudia el GE comparando los datos obtenidos de los discursos orales de los profesores en formación en las SI y SF. Para ello, se han visto pormenorizadamente la evolución de las interferencias que componen cada uno de los

subniveles sintácticos, dado que el grado de incursión en las mismas refleja la aportación de la investigación a los conocimientos del grupo.

Los resultados del análisis se representan en dos figuras –la Figura 122 y 123– conteniendo la primera de ellas los subniveles con los porcentajes medios de interferencias sintácticas con mayor incidencia y la segunda aquellos con menor, siendo los órdenes de magnitud de los porcentajes de las mismas, por yuxtaposición, de 140 y 35 puntos respectivamente. La Figura 122 representa los porcentajes medios de las interferencias que componen los subniveles S1, S2, S5, S6.

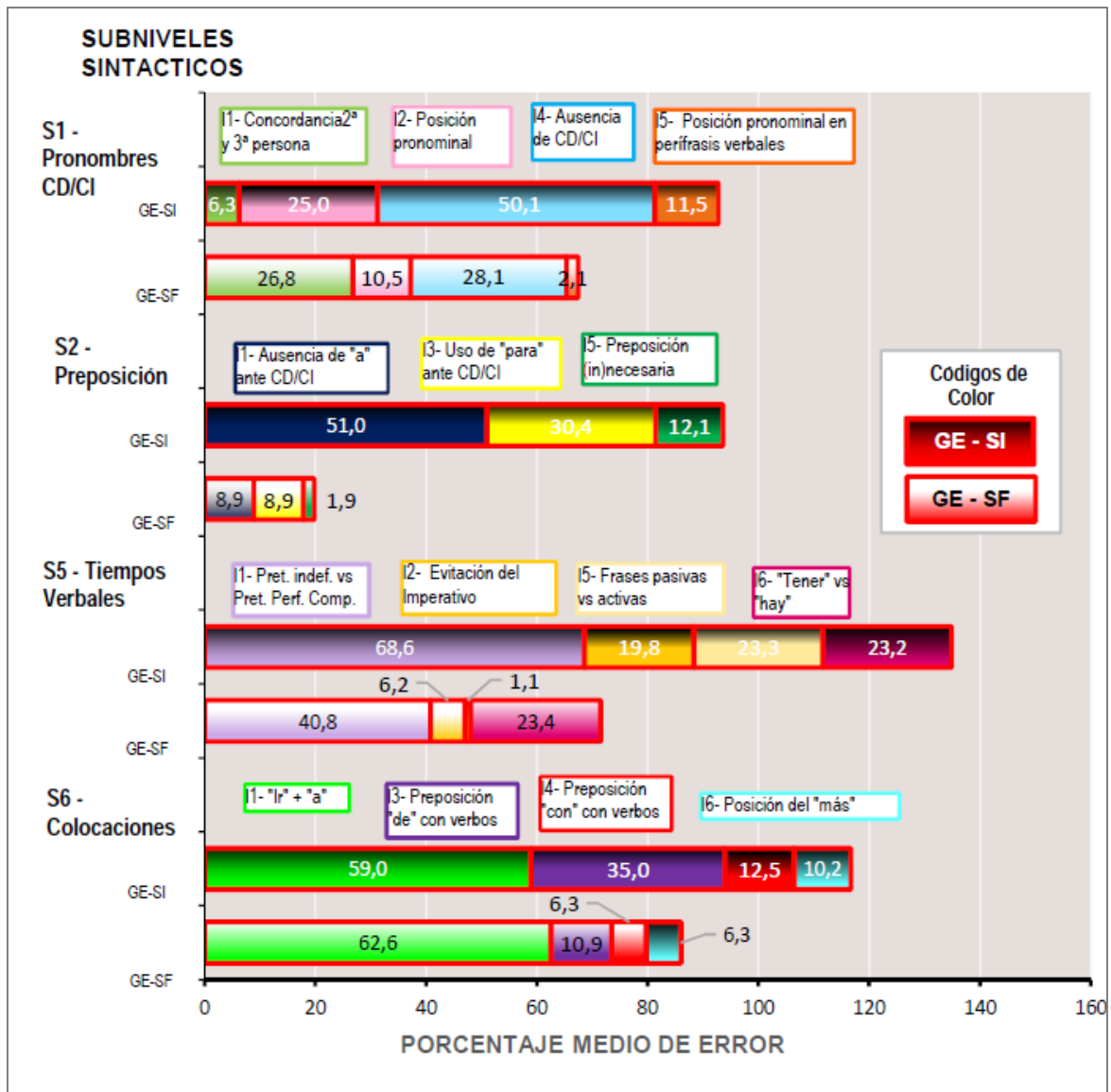


Figura 122 - Gráfico comparativo intragrupos GE SI versus GE SF – Interferencias por subnivel sintáctico: mayores porcentajes medios de interferencias

En el subnivel S1, se observa una considerable evolución en tres de las cuatro interferencias que disminuyen prácticamente a la mitad de su valor inicial, salvo la S1I5 que se cuadruplica. En el subnivel S2, las tres interferencias analizadas manifiestan grandes mejoras reduciendo hasta la sexta parte su valor. En el subnivel S5, también ha mejorado significativamente en tres de las cuatro interferencias analizadas, manteniéndose en la cuarta. En el S6 ha mejora en tres de las cuatro interferencias analizadas entre el doble y el triple del valor inicial, empeorando en la S6I1 en tres puntos.

En la próxima figura observaremos las interferencias sintácticas de los subniveles con menores magnitudes por yuxtaposición.

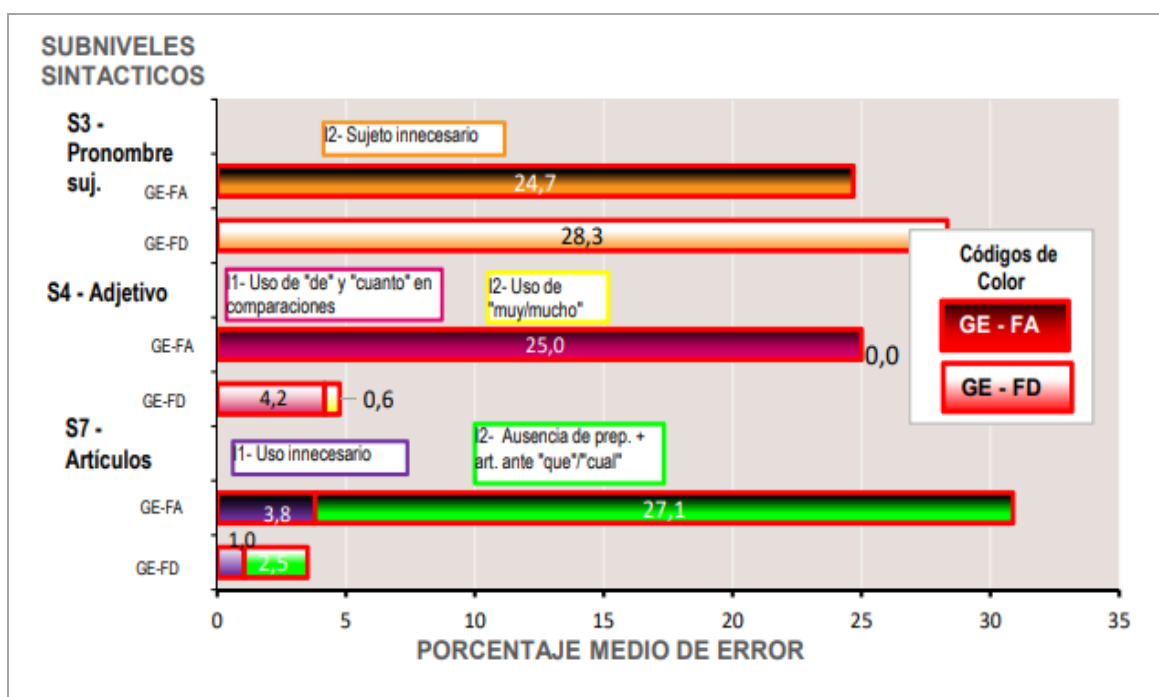
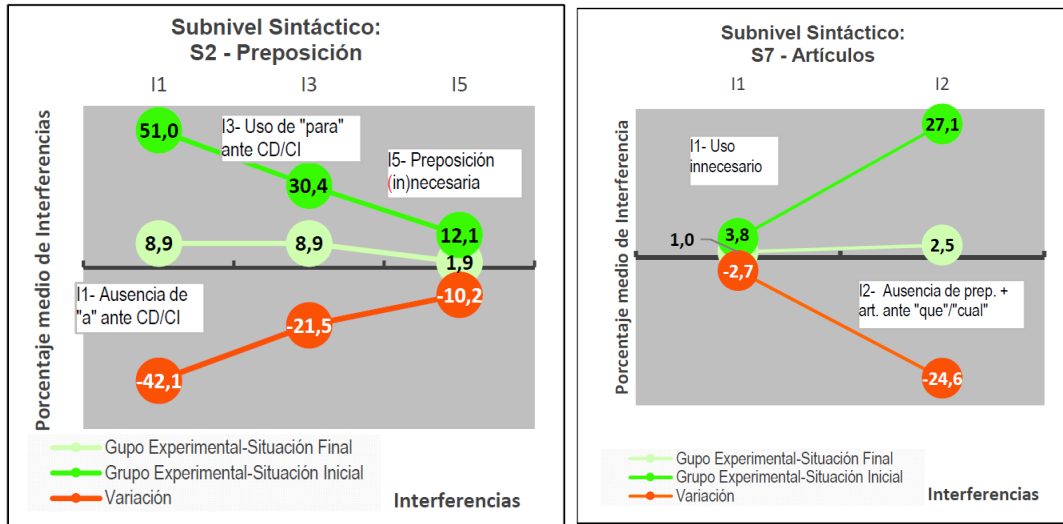


Figura 123 - Gráfico comparativo intragrupos GE SI versus GE SF – Interferencias por subnivel sintáctico: menores porcentajes medios de interferencias

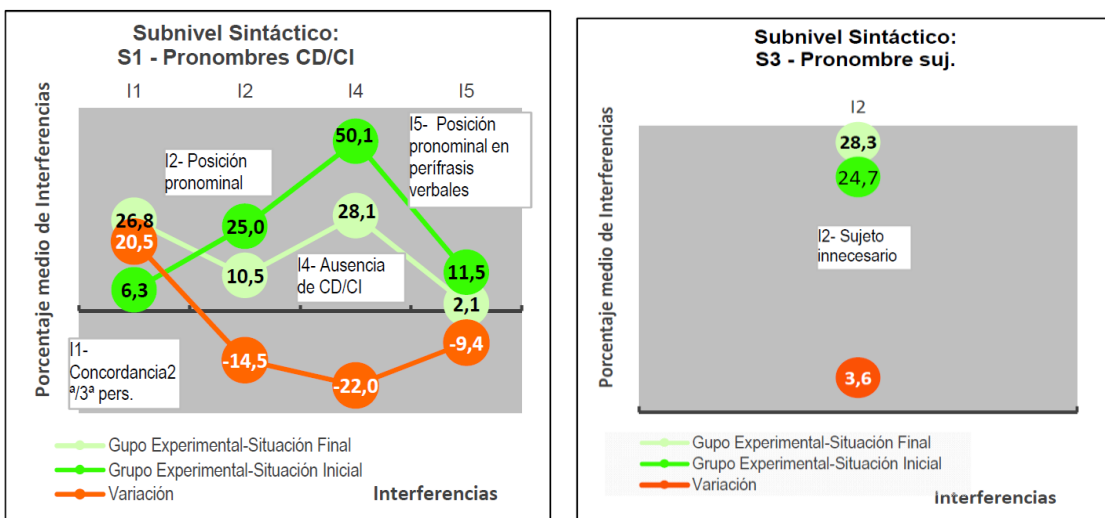
Se observa que en el subnivel S3, el GE ha empeorado moderadamente en 4 de lo 24 iniciales. En cuanto a la interferencia S4I1, la mejoría representada por este grupo es manifiesta pasando de 25 a 4,2 puntos. En el subnivel S7, se mantiene también dicho perfeccionamiento en todas las interferencias, destacando la S7I2 que pasa de 27,1 a 2,5 puntos.

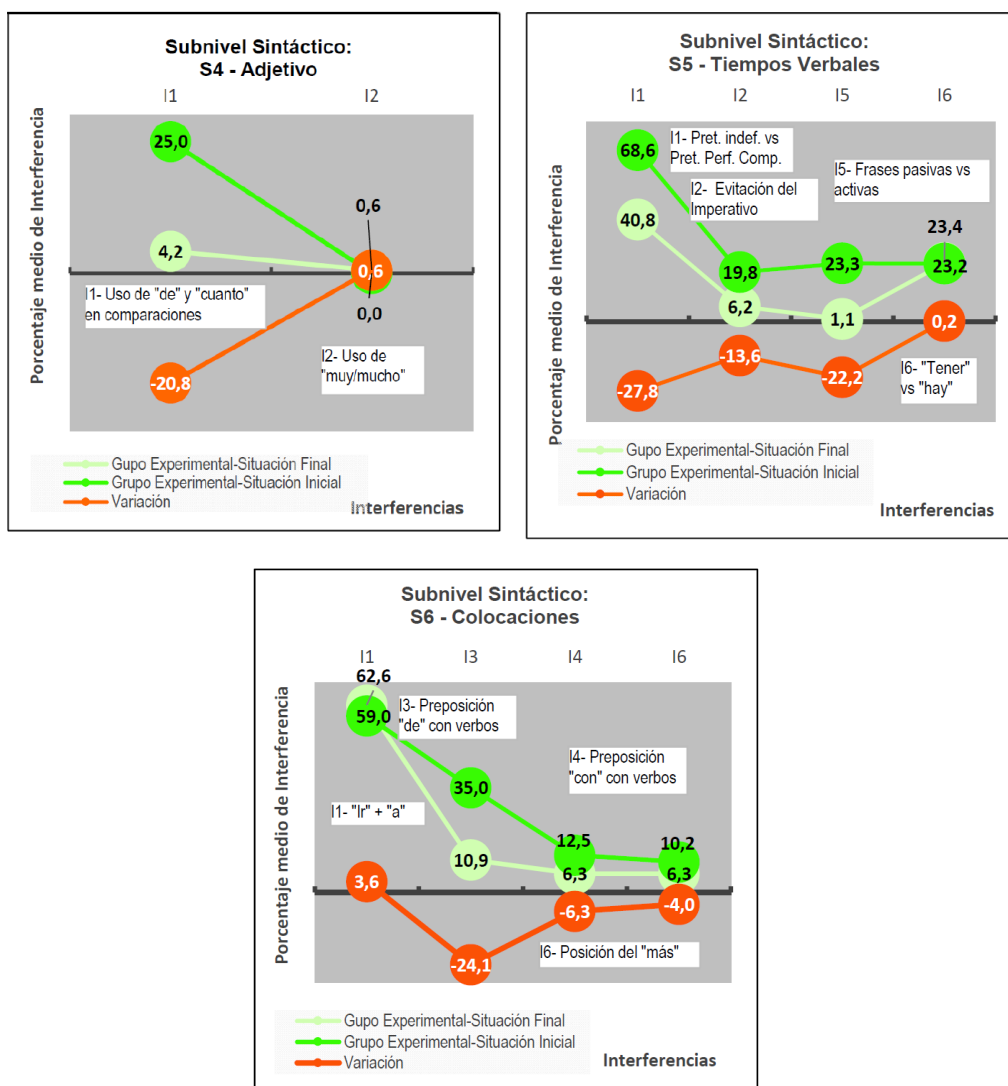
A continuación, se representa conjuntamente la variación numérica, que se ha producido en las interferencias sintácticas dentro del GE entre la SI y la SF, en dos conjuntos de gráficos. En el primero, se ha dado una mejora en todas las interferencias, y, en el segundo, tan solo en una de cada gráfico ha habido un empeoramiento.



Figuras 124 y 125 - Gráfico comparativo intragrupos GE SI versus GE SF – Interferencias de los subniveles sintácticos S2, S7: porcentajes medios de interferencias y sus variaciones

Cabe señalar en los subniveles S2 y S7 que contienen las figuras, el alto grado de mejora que se refleja en cuatro de las cinco interferencias investigadas.





Figuras 126, 127, 128, 129 y 130 - Gráfico comparativo intragrupos GE SI versus GE SF – Interferencias de los subniveles sintácticos S1, S3, S4, S5, S6: porcentajes medios de interferencias y sus variaciones

De estos cinco gráficos, como ya se ha mencionado, los cinco empeoramientos corresponden a valores que cuatro de ellos están en el rango 0,2-3,6 puntos y el quinto llega a los 20,5. En cuanto al resto de interferencias, todas de mejora, cuatro se sitúan entre 4-20 puntos, y las seis restantes de 20-30 puntos.

Por tanto, de las 20 interferencias analizadas destaca la mejora en 15 de ellas, situándose 4 entre 0 y 10 puntos, 10 interferencias entre 10 y 20 puntos y una entre 40 y 50 puntos, contabilizando 265,8 puntos de mejora. Las cinco interferencias que han sufrido empeoramiento contabilizan 28,2 puntos y cuatro se sitúan en el rango de 1-5 puntos y la otra en 20 puntos.

Ahora podemos analizar, por subnivel sintáctico –S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7– el porcentaje medio de interferencias detectado en el GE comparando la SI y la SF a la intervención didáctica.

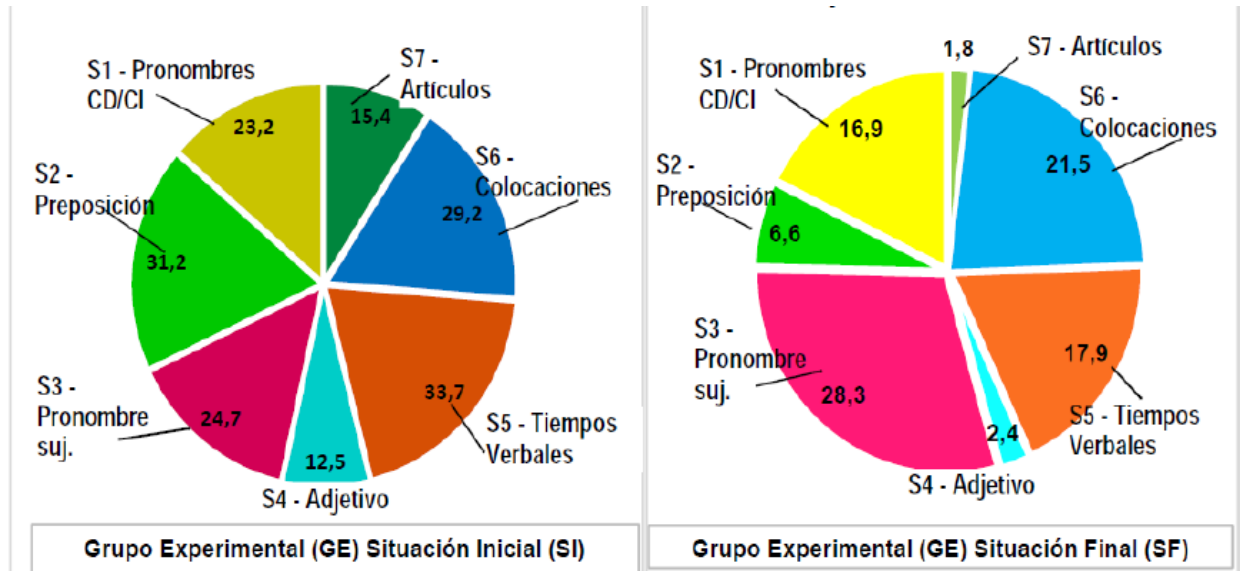


Figura 131 - Gráficos comparativos intragrupos GE SI versus GE SF – Subniveles sintácticos: media de los porcentajes medios de interferencias

El GE ha mejorado en seis de los siete subniveles como se desprende de los gráficos. En el S3 el empeoramiento ha sido 3,6 puntos. Los niveles con mejoras se sitúan entre 33,6 puntos en el S7 y 24,6 en el S2 hasta 7,7 en el S6 y 6,3 en el S1.

El próximo gráfico representa la perspectiva global a nivel sintáctico en base a la media de los porcentajes medios de todas las interferencias de todos los subniveles.

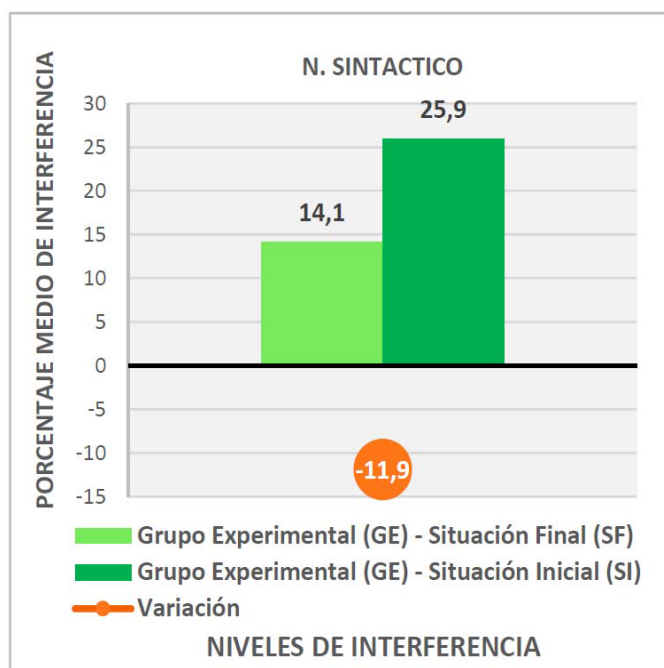


Figura 132 - Gráfico comparativo intragrupos GE SI versus GE SF – Nivel sintáctico: media de los porcentajes medios de interferencias sintácticas

Como cabía esperar de todos los análisis pormenorizados presentados hasta el momento para el GE, la mejora tras la intervención didáctica ha sido manifiesta, como refleja los 11,9 puntos del gráfico entre la SI y la SF.

4.3.2.2. Grupo de Control en la SI y en la SF

La evolución experimentada por el GC durante sus prácticas docentes viene reflejada en la comparación intragrupos que refleja la incursión en las interferencias sintácticas en las SI y SF del grupo. Se han tomado como base los porcentajes medios de cada una de las interferencias que componen cada subnivel sintáctico, al igual que se hizo también en el GE. Se presentan los subniveles con mayor grado de incidencia en la Figura 133 y los de menor en la Figura 134, siendo respectivamente el orden de magnitud de los porcentajes de las interferencias, por yuxtaposición, de 140 y 30 puntos.

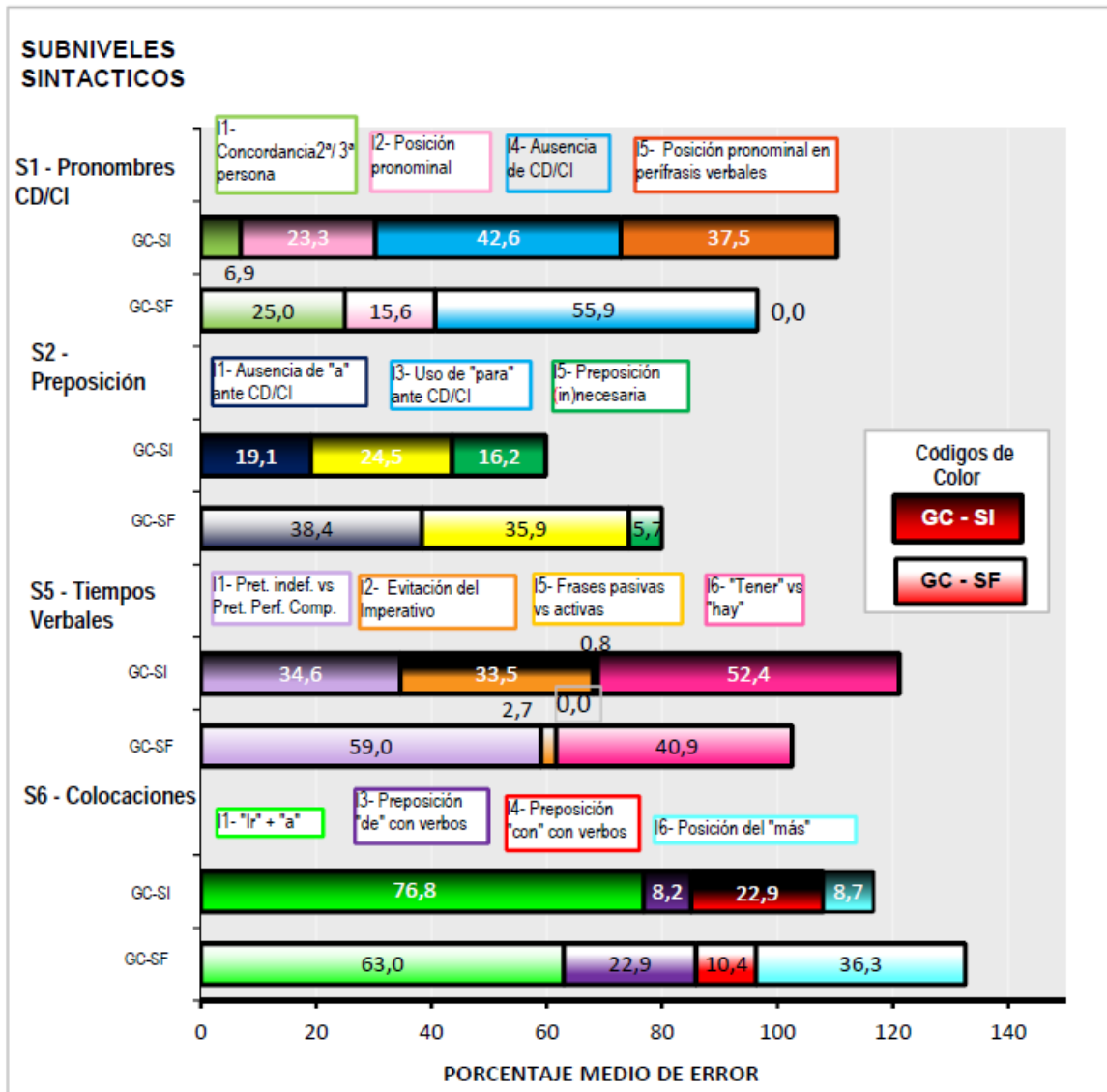


Figura 133 - Gráfico comparativo intragrupos GC SI versus GC SF – Interferencias por subnivel sintáctico: mayores porcentajes medios de interferencias

De las 15 interferencias analizadas, el GC ha mejorado en ocho, destacando entre ellas, en la S1I5 con 37,5 puntos que desaparecen; en el S2I5 que registraba 16,2 puntos ha pasado a 5,7; en el S5I2 que pasa de 33,5 a 2,7, y en la S6I4 que pasa de 22,9 a 10,4. Destacan de las siete interferencias en las que el GC ha sufrido empeoramiento la S1I4 que pasa de 42,6 a 55,9; la S2I1 que duplica su valor; la S5I1 que pasa 34,6 a 59 y la S6I6 que multiplica por algo más de cuatro su valor.

Solo son tres los subniveles en los que la suma de los valores de sus incidencias es inferior a 30 puntos como se representa en la Figura 134.

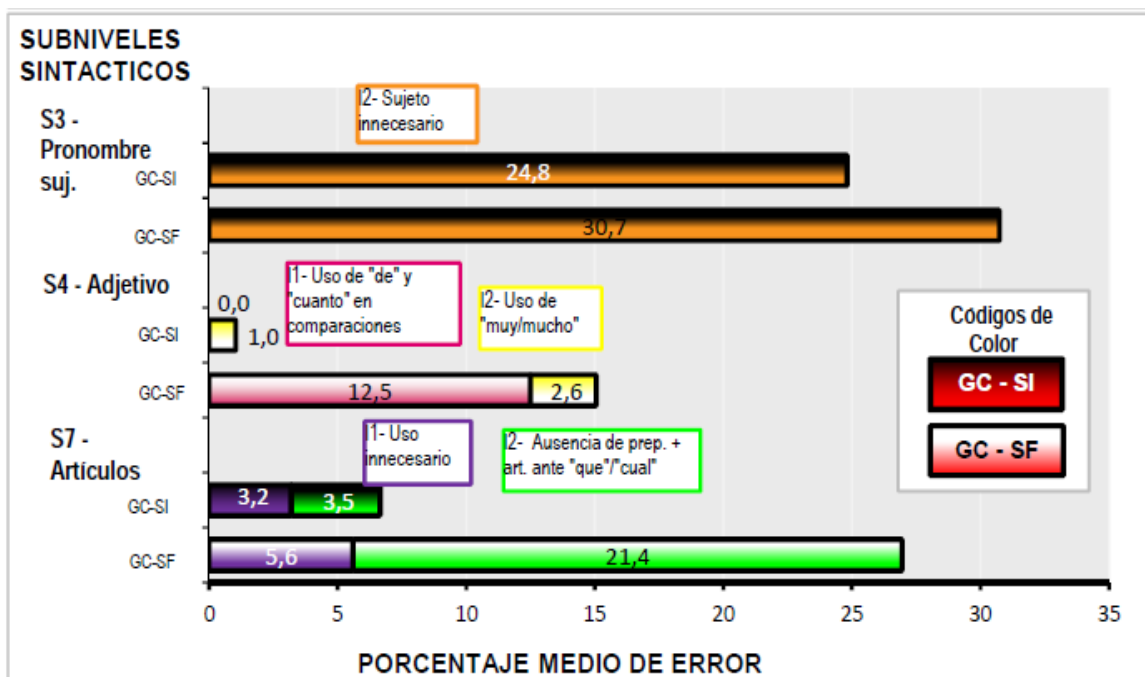
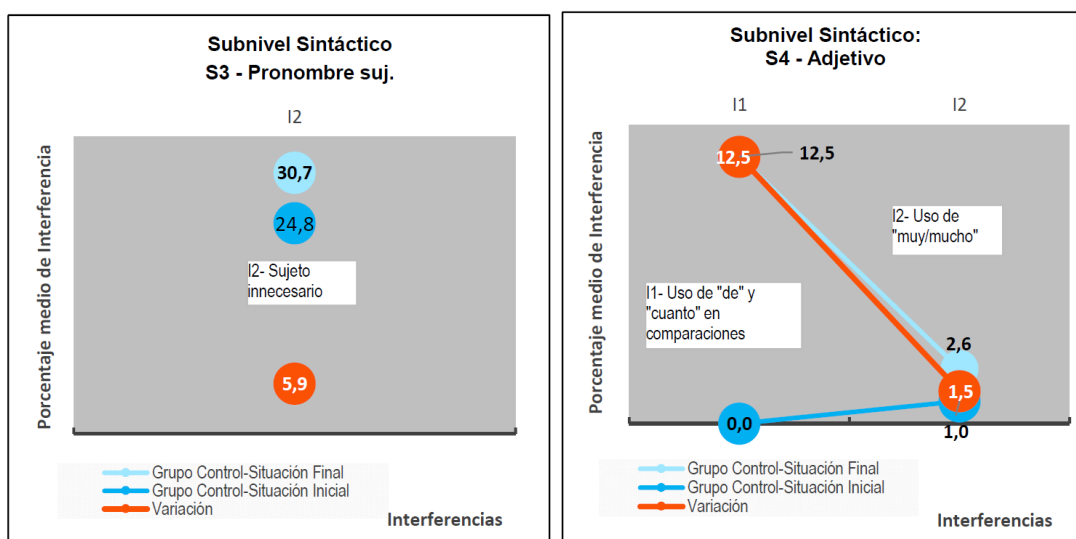
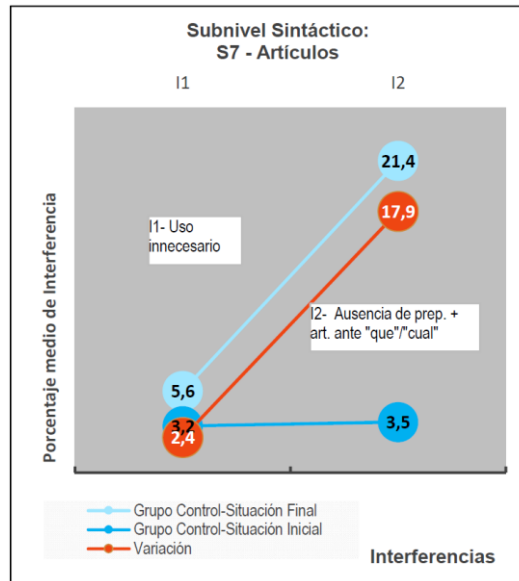


Figura 134 - Gráfico comparativo intragrupos GC SI versus GC SF – Interferencias por subnivel sintáctico: menores porcentajes medios de interferencias

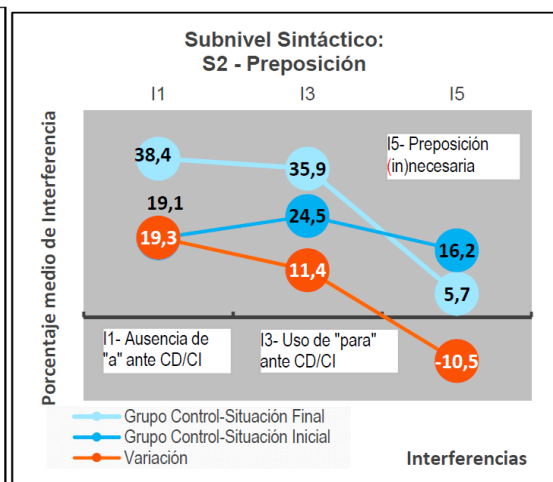
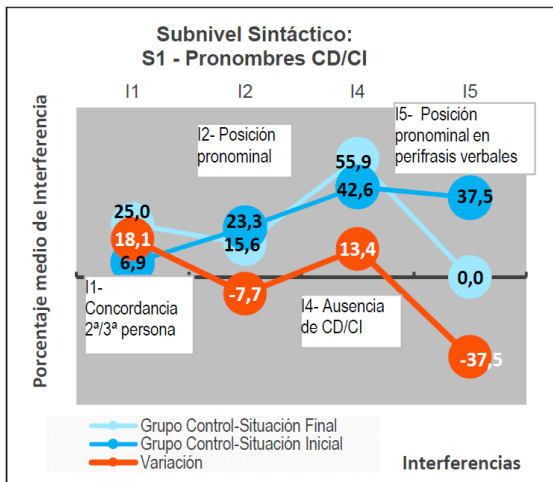
Se comprueba que en los subniveles S3, S4 y S7 todas las interferencias han empeorado, destacando entre todas las S7I2 que pasa de 3,5 a 21,4 puntos; la S4I1 pasa de 0 a 12,5 puntos; y la S7I1 de 3,2 a 5,6.

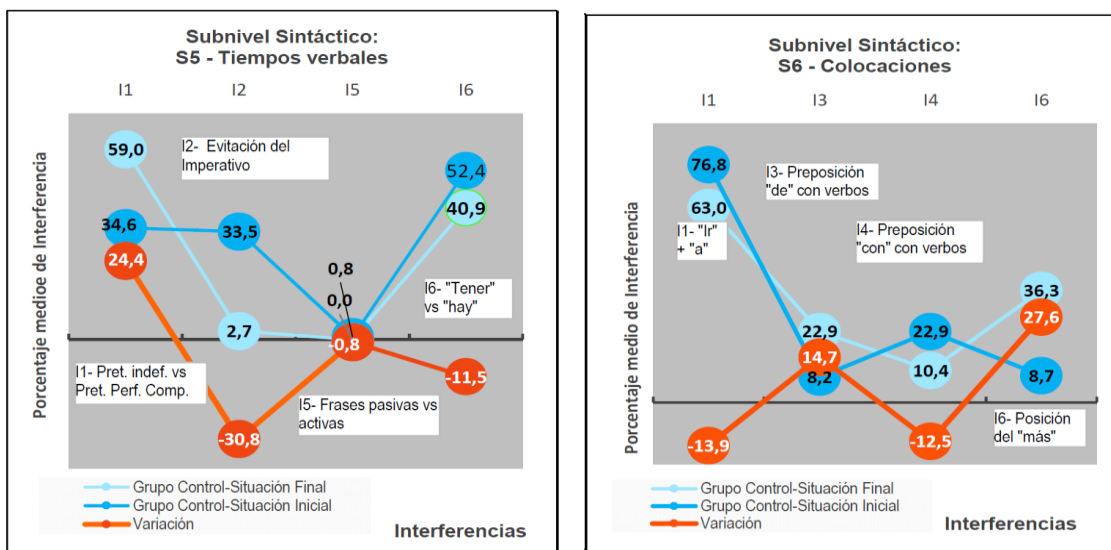




Figuras 135, 136 y 137 - Gráfico comparativo intragrupos GE SI versus GE SF – Interferencias de los subniveles sintácticos S3, S4, S7: porcentajes medios de interferencias y sus variaciones

En estos tres gráficos valores acumulados que implican empeoramiento contabilizan 40,2 correspondientes a cinco interferencias, estando dos entre 10 y 20 puntos y el resto con menos de 10 puntos.





Figuras 138, 139, 140 y 141 - Gráfico comparativo intragrupos GE SI versus GE SF – Interferencias de los subniveles sintácticos S1, S2, S5, S6: porcentajes medios de interferencias y sus variaciones

Entre los subniveles S1, S2, S5 y S6, ocho de las 15 interferencias indican mejora en el GC tras la investigación, sumando 125,2 puntos, las siete restantes con valores indicativos de empeoramiento contabilizan 128,9 puntos, lo que sumando a la puntuación de mejora hace una diferencia de 3,7 puntos de empeoramiento total. Las interferencias reflejo de mejora se distribuyen en los siguientes grupos; dos en el grupo de 1a10 puntos; cuatro en el grupo de 10 a 20 puntos y dos en el de 30 a 40 puntos. En cuanto a las interferencias que indican empeoramiento la distribución es la siguiente: cinco en el grupo de 10 a 20 puntos, y dos en el grupo de 20 a 30 puntos.

Así pues, podemos afirmar, vistos los análisis hasta ahora presentados respecto a la evolución experimentada a lo largo de la investigación por el GC, que su evolución ha sido de empeoramiento en cuanto a las interferencias estudiadas. De los 20 ítems analizados 12 han sido reflejo del empeoramiento contabilizado en 169,1 puntos, mientras que ocho ítems son reflejo de la mejora antes citada de 125,2 puntos. En términos absolutos implica un empeoramiento de 43,9 puntos en cuanto a las interferencias analizadas.

Analizando por subniveles, los porcentajes medios de interferencia detectados en el GC, comparando la SI y la SF, se pueden observar en la Figura 142.

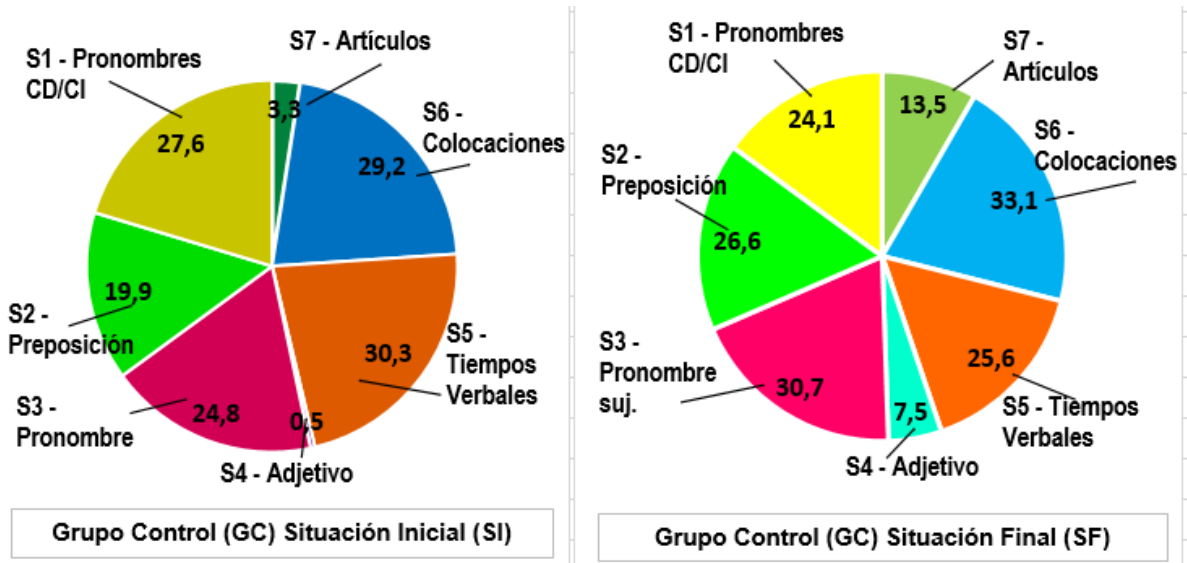


Figura 142 - Gráficos comparativos intragrupos GC SI versus GC SF – Subniveles sintácticos: media de los porcentajes medios de interferencias

Como se deduce del gráfico de los 7 subniveles solo 2 indican mejora, que son el S1 con 3,5 puntos y el S5 con 4,7 puntos; los restantes cinco subniveles –S2, S3, S4, S6, S7– contabilizan un empeoramiento de 33,7 puntos.

El gráfico de la Figura 143 representa la evolución global del GC a nivel sintáctico, en base a la media de los porcentajes medios de las todas interferencias de todos los subniveles.

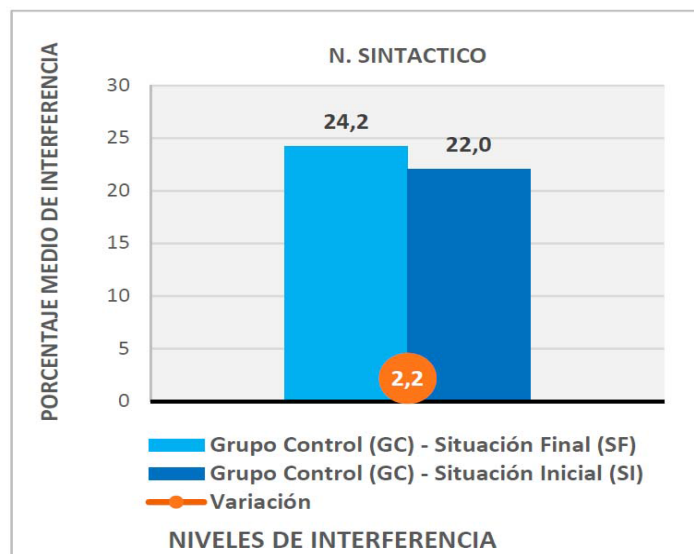


Figura 143 - Gráfico comparativo intragrupos GE SI versus GE SF – Nivel sintáctico: media de los porcentajes medios de interferencias sintácticas

Como podía deducirse de los análisis particularizados ya expuestos, el GC a nivel sintáctico no ha mejorado a lo largo de las prácticas docentes, cuantificándose su empeoramiento en 2,2 puntos como se deduce de este gráfico.

Por último, hemos de recordar que partimos de una base inicial con una diferencia entre los grupos de 3,9 puntos a favor del GC porque registró 22 puntos respecto a los 25,9 del GE. En la SF, percibimos que el GE obtuvo resultados mejores que el GC (14,1/24,2 puntos) con una diferencia de 10,1 puntos. Sin embargo si hubiéramos partido de una base completamente homogénea, es decir sin la diferencia de 3,9 puntos, el valor porcentual de mejora del GE sería de 14 puntos totales. Por todo ello, podemos concluir que la ha habido a nivel sintáctico una gran mejora en el GE comparado con el empeoramiento del GC (2,2 puntos).

4.3.3. Nivel sintáctico. Nube de palabras

Después de haber analizado las interferencias del nivel sintáctico, se ha de prestar especial atención a los aspectos sintácticos que conciernen las formas verbales, objeto de nuestra investigación. Por ello, de los datos obtenidos en este nivel, se ha profundizado en el análisis de forma que se pueda observar con detalle los modos y tiempos verbales escogidos, así como las perífrasis verbales empleadas en las intervenciones orales por los sujetos de nuestro corpus. Para ello, en los siguientes gráficos se representa cuántas veces se ha usado cada modo verbal por cada grupo en cada situación de la investigación.

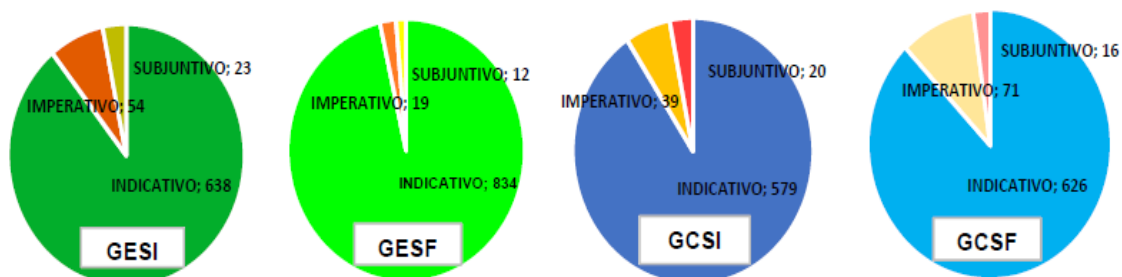


Figura 144 - Gráficos comparativos intergrupos e intragrupos – Nivel sintáctico: nube de modos verbales de los discursos orales

De estos gráficos, se deduce claramente que el modo verbal más empleado, con diferencia, es el modo indicativo respectos al subjuntivo e imperativo. A continuación, se puede observar las preferencias por tiempo verbal en cada grupo y situación de la investigación.

MODO	TIEMPO VERBAL	GESI	GESF	GCSI	GESF
INDICATIVO	Presente (2321)	519	720	516	566
	Pretérito Imperfecto (38)	21	9	3	5
	Pretérito Indefinido (164)	64	51	31	18
	Futuro (7)	14	13	2	8
	Condicional (65)	5	35	14	11
	Pretérito Perfecto Compuesto (46)	14	6	8	18
	Pretérito Pluscuamperfecto (2)	1	0	1	0
	Futuro Perfecto (4)	0	0	4	0
SUBJUNTIVO	Presente (58)	16	12	17	13
	Pretérito Imperfecto (13)	7	0	3	3
IMPERATIVO	Presente de Imperativo (183)	54	19	39	71

Figura 145 - Tabla comparativa intergrupos e intragrupos – Nivel sintáctico: nube de tiempos verbales usados en los discursos orales

Esta tabla de tiempos verbales, sin hacer discriminación por grupos o situaciones, revela el amplio empleo del presente de indicativo (80%), con una destacada distancia frente a cualquier otro tiempo, concretamente, el siguiente tiempo más empleado es el imperativo con 6,3%. A este último, le sigue el pretérito indefinido con 5,6% de veces

de utilización que, dado el análisis – de la interferencia S5I1 reveló que ambos grupos incidieron alrededor de 50% de las veces, deberían haber usado el pretérito perfecto compuesto en su lugar; sin embargo, tan solo han usado este último tiempo en un 1,6%. El condicional ha sido utilizado 2,2% de las veces y el presente de subjuntivo 1,9%. El resto de los tiempos verbales se han utilizado menos de 1,3% de las veces.

Así mismo se hace pertinente observar estos datos desde el filtro de las perífrasis verbales utilizadas, dada la magnitud de su uso en los discursos analizados. Esto refleja una compensación en la utilización de otros tiempos verbales y modos, ya que resulta más fácil la simplificación de conjugar el verbo auxiliar en presente de indicativo que el verbo auxiliado (principal) en futuro, condicional, imperativo, subjuntivo, etc.

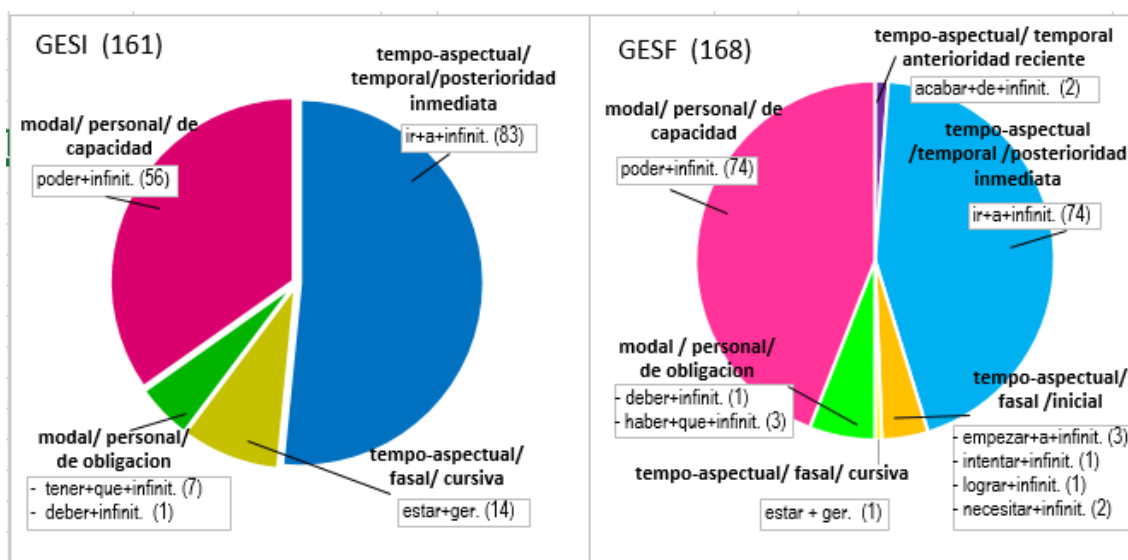


Figura 146 - Gráficos comparativos intragrupos GE SI y GE SF – Nivel sintáctico: nube de perífrasis verbales de los discursos orales

De las perífrasis empleadas por el GE, teniendo en cuenta la SI y la SF, la más significativa ha sido la tempo-aspectual temporal de posterioridad inmediata «Ir a + infinitivo» –empleada 83 y 74 veces–, fundamentalmente, en su función exhortativa, lo que redundaría en la evitación de la LM de las formas imperativas directas. Con esta misma función exhortativa, se encuentran la modal personal de capacidad «Poder + infinitivo» –56 y 74 veces– y, aunque en menor medida, las modales personales de obligación «Tener que + infinitivo», «Deber + infinitivo», «Haber que + infinitivo» y «Deber que + infinitivo» –8 y 10 veces–. El uso total de estas

formas perifrásticas resulta, contrastivamente, más significativo al compararlo con el peso del imperativo en cada una de las situaciones en el mismo grupo, 54 y 19 veces respectivamente.

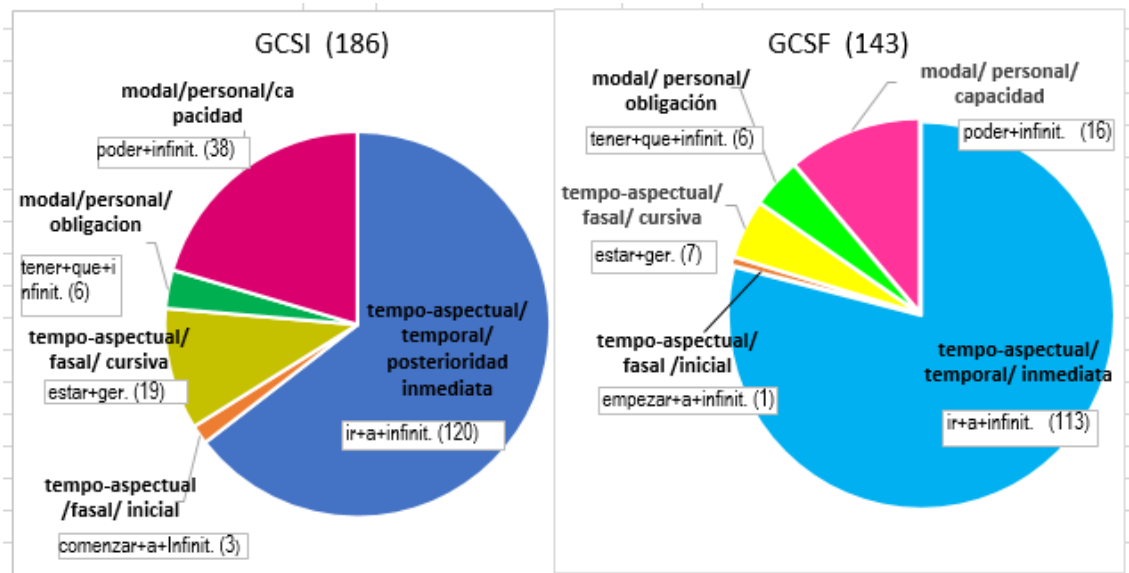


Figura 147 - Gráficos comparativos intragrupos GE SI y GE SF – Nivel sintáctico: nube de perifrasis verbales de los discursos orales

En el caso de GC, se hace más evidente aún la evitación del imperativo y su correspondiente compensación con la perífrasis tempo-aspectual temporal de posterioridad inmediata «*Ir a + infinitivo*» –empleada 120 y 113 veces–; en menor medida, a modal personal de capacidad «*Poder + infinitivo*» –38 y 16 veces– y la modal personal de obligación «*Tener que + infinitivo*» –6 y 6 veces–; comparado con el peso del imperativo presente en el discursos de este grupo de 39 y 71 veces respectivamente.

4.4. Análisis del nivel léxico

El cuarto nivel lingüístico a analizar en esta investigación es el nivel léxico. En este apartado, como ha sido descrito en la Metodología, se ha estructurado en tres subniveles léxicos: *L1-Portuñol*, *L2-Vocablos*, *L3-Portugués*. Cada subnivel contempla las interferencias respaldadas por el programa estadístico SPSS como fiables y válidas; estas son: del L1 la *II-Palabras en portugués hispanizadas o en español aportuguesadas*; del L2 la *II-Heterosemánticos*; del L3 la *II-Palabras en portugués*.

4.4.1. Análisis comparativo intergrupos del nivel léxico

Para ver el estado de conocimiento del que parten ambos grupos y al que llegan después de la investigación, se realiza este primer análisis comparativo intergrupos –GE y GC– en las SI y SF.

4.4.1.1. Situación inicial del GE y del GC

Se puede observar de forma detallada los resultados de las interferencias que componen los subniveles léxicos – L1, L2, L3– en la Figura 121.

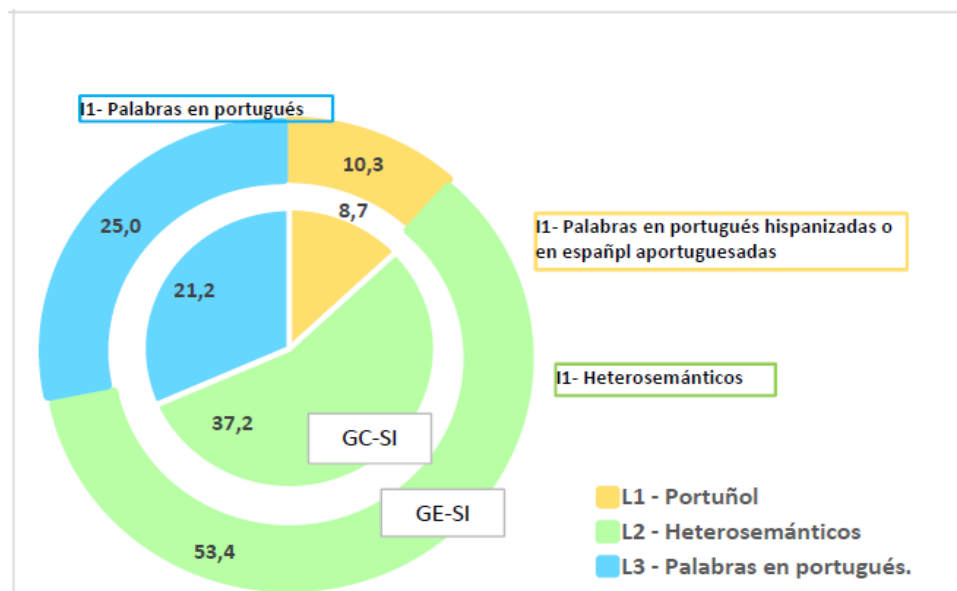


Figura 148 - Gráficos comparativos intergrupos GE SI versus GC SI – Subniveles léxicos: media de los porcentajes medios de interferencias

En este gráfico, se puede de observar que en los tres subniveles léxicos el GC muestra un grado de conocimientos levemente mayor. En el subnivel L2, ambos grupos muestran una incidencia, en la interferencia L2I1, considerablemente alta, 37,2 en el GC y 53,4 en el GE. En el subnivel L3, la incidencia en la L3I1 es la mitad que la anterior en ambos grupos, y a su vez la interferencia L1I1 registra la mitad de incidencia que la anterior con valores entorno a 10 puntos. Concretamente, la diferencia entre ambos

grupos es de 1,6 puntos en el L1, de 16,2 puntos en el L2 y de 3,8 en el L3, registrándose siempre el valor menor en el GC.

La próxima figura muestra gráficamente el cálculo de la media de los porcentajes medios de cada subnivel para poder visualizar globalmente el punto de partida en el que estaban los GC y GE al inicio de la investigación.

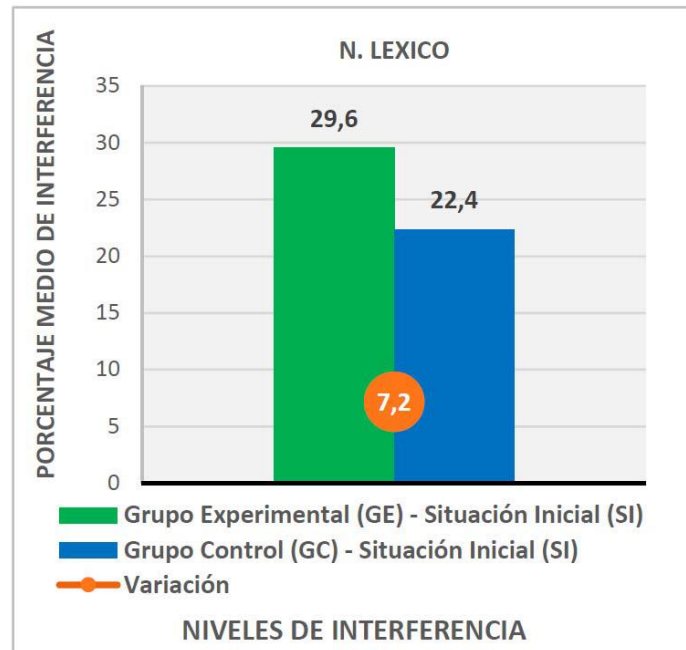


Figura 149 - Gráfico comparativo intergrupos GE SI versus GC SF – Nivel léxico: media de los porcentajes medios de las interferencias léxicas

De este gráfico se deduce que existe una diferencia de 7,2 puntos en cuanto al dominio de los aspectos interferenciales léxicos entre ambos grupos, mostrando, el GC, un mejor desempeño de inicio.

4.4.1.2. Situación final del GE y del GC

La segunda parte del análisis intergrupos se centra en los resultados obtenidos del post-test, de donde se puede deducir la evolución que han experimentado los profesores en prácticas de nuestro corpus, enfrentando los datos obtenidos de cada grupo en la SF de la investigación.

En la próxima figura se ha representado el valor porcentual medio de las interferencias de todos los subniveles léxicos.

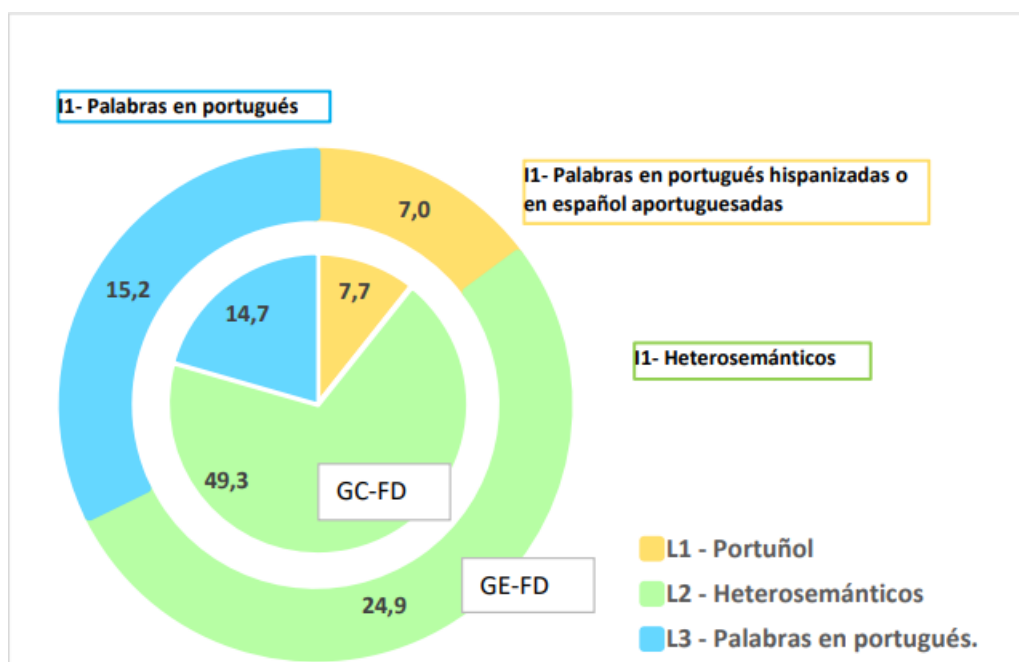


Figura 150 - Gráficos comparativos intergrupos GE SF versus GC SF – Subniveles léxicos: media de los porcentajes medios de interferencias

Este gráfico refleja que la evolución experimentada, en ambos grupos, ha arrojado, en las interferencias L1I1 y L3I1, prácticamente al mismo resultado, con una incidencia bastante baja en la primera y duplicando su valor porcentual en la segunda. En cuanto a la interferencia L2I1, los datos, para el GC, muestran el doble de incidencia en esta interferencia que el GE (49,3/24,9 puntos).

Las diferencias obtenidas en la evolución de ambos grupos en la situación final de la investigación se deducen del próximo gráfico a través del porcentaje medio de los subniveles e interferencias a nivel léxico.

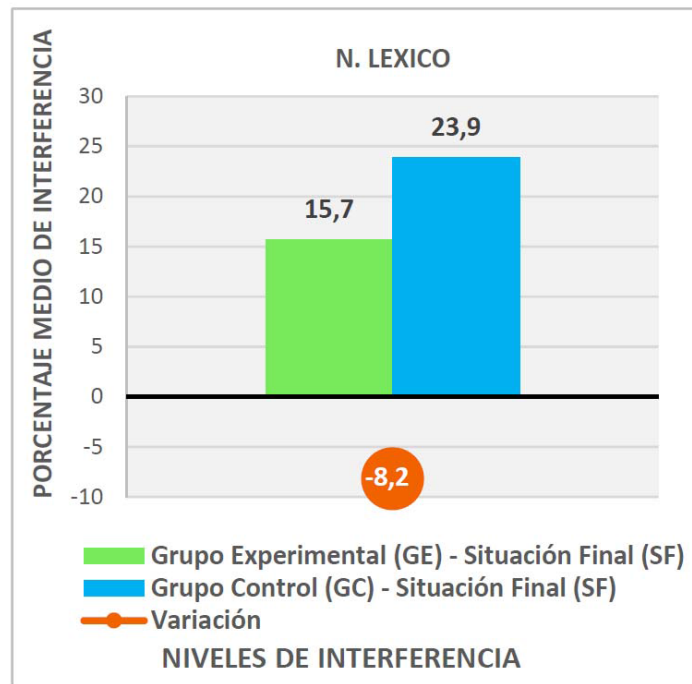


Figura 151 - Gráfico comparativo intergrupos GE SF versus GC SF – Nivel léxico: media de los porcentajes medios de las interferencias léxicas.

Al final de la investigación, los resultados obtenidos muestran que el GE ha logrado cometer menos interferencias léxicas que el GC, en un grado de 8,2 puntos de diferencia.

4.4.2. Análisis comparativo intragrupos del nivel léxico

Este apartado trata la evolución interna que cada grupo ha experimentado a lo largo de la investigación. Para ello, presentamos la comparación intragrupos que refleja la incursión en las interferencias léxicas de las SI y SF de cada grupo, individualmente.

4.4.2.1. Grupo Experimental en la SI y en la SF

Seguidamente, compararemos los datos obtenidos de los discursos orales de los profesores en prácticas del GE en la SI con los de la SF. Para ello, hemos observado, pormenorizadamente, la evolución de cada interferencia que compone cada uno de los

subniveles léxicos, dado que este grado de incursión en las mismas refleja la contribución de nuestra investigación a los conocimientos del grupo.

En la Figura 152, se recogen todos los valores medios del porcentaje medio de los subniveles e interferencias léxicas del GE.

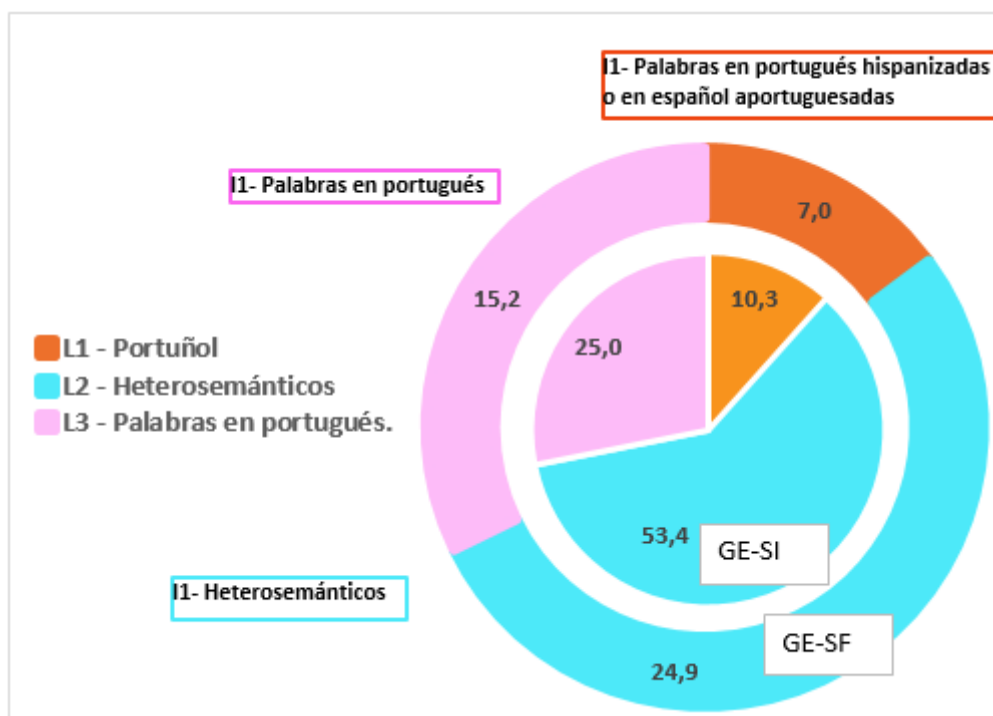


Figura 152 - Gráficos comparativos intragrupos GE SI versus GE SF – Subniveles léxicos: media de los porcentajes medios de interferencias

El GE presenta una mejora moderada en todas las interferencias léxicas, al registrar una evolución en la L1I1 de 3,3 puntos; en la L2I1 de 28,5 puntos; y en la L3I1 de 9,8 puntos, totalizando 41,6 puntos globales de mejora.

Así pues, en perspectiva de resultados por nivel, en el siguiente gráfico se representa el porcentaje medio obtenido de todas las interferencias y subniveles léxicos en el GE antes y después de la intervención didáctica.

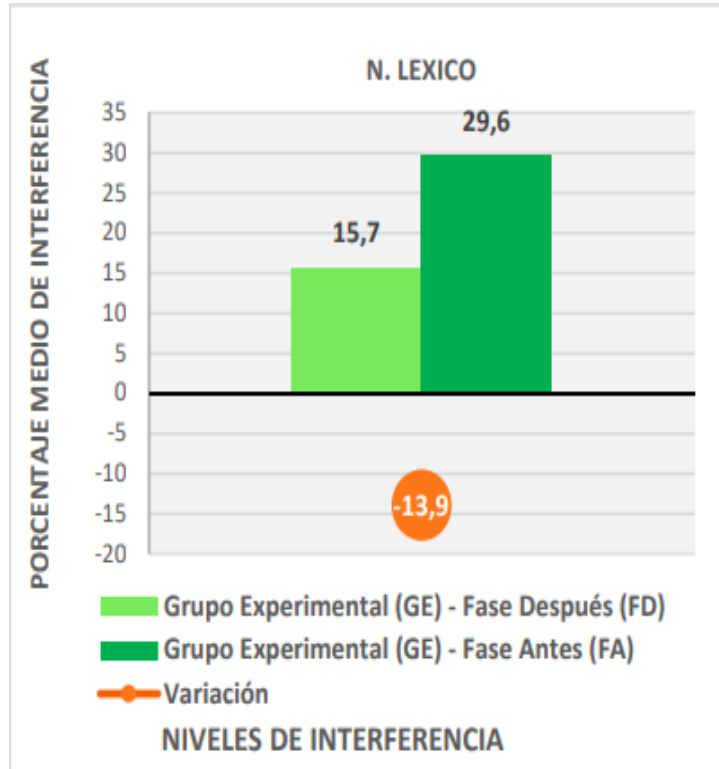


Figura 153 - Gráfico comparativo intragrupos GE SI versus GE SF – Nivel léxico: media de los porcentajes medios de las interferencias léxicas

Así pues del gráfico podemos concluir que la evolución que se ha dado en el GE ha sido bastante favorable, por haber disminuido en 13,9 puntos su incidencia en las interferencias léxicas.

4.4.2.2. Grupo de Control en la SI y en la SF

La incursión en las interferencias léxicas en las SI y SF del GC viene reflejada en la comparación intragrupos que refleja la evolución experimentada por este grupo durante sus prácticas docentes. Con este fin, hemos tomado como base los porcentajes medios de cada una de las interferencias que componen cada subnivel léxico, al igual que se hizo en el GE.

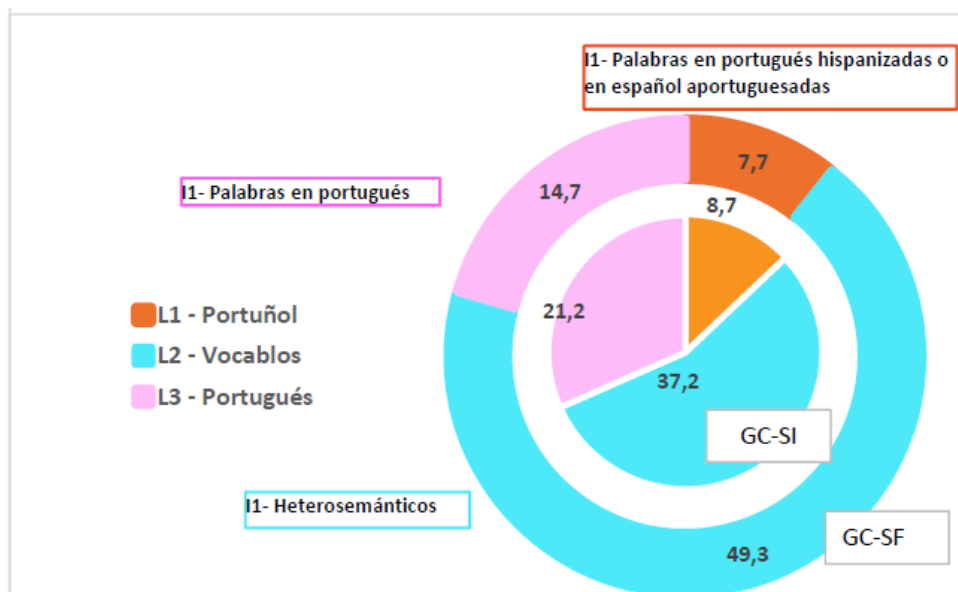


Figura 154 - Gráficos comparativos intragrupos GC SI versus GC SF – Subniveles léxicos: media de los porcentajes medios de interferencias

Al comparar la SI y SF del GC, se observa que en dos de las tres interferencias se ha experimentado una mejora, concretamente en la L1I1 (1 punto) y en la L3I1 (6,5 puntos), mientras que en la L2I1 se ha registrado un empeoramiento de 12,1 puntos, dando lugar a un resultado global de 4,6 puntos de empeoramiento.

Basándonos en los porcentajes medios de todos los subniveles y sus correspondientes interferencias en la SI y SF, la evolución final del GC se representa en la Figura 128.

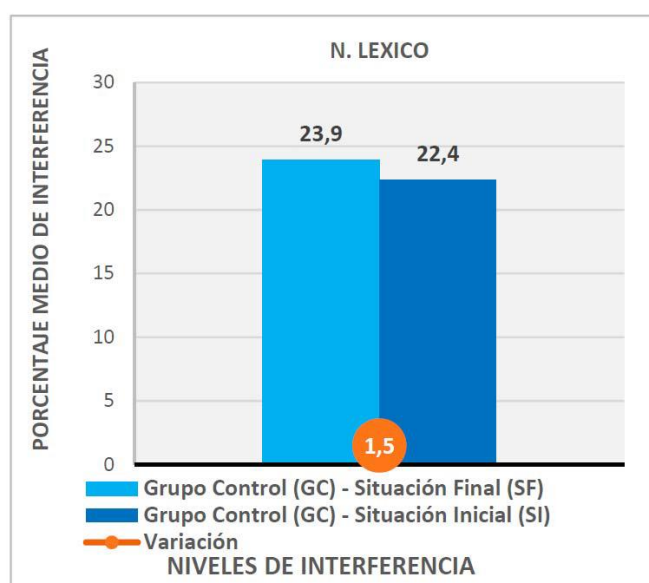


Figura 155 - Gráfico comparativo intragrupos GC SI versus GC SF – Nivel léxico: media de los porcentajes medios de las interferencias léxicas

Desde un punto de vista global, el GC ha tenido un leve empeoramiento de 1,5 puntos, alcanzando un valor porcentual de 23,9 puntos de incidencia en el nivel léxico.

Para finalizar, hemos de recordar que el GE partía de una situación peor que el GC, con una diferencia de 7,2 puntos de incidencia en las interferencias del nivel léxico; por otro lado, el GE ha finalizado con 8,2 puntos de mejora respecto al GC que tiene 23,9 puntos, de lo que se deduce que la mejora implementada por el GE es de 15,4 puntos.

4.4.3. *Nube de verbos pertenecientes a la interferencia L3I1*

De las tres interferencias analizadas en el nivel léxico, se hace necesario hacer un análisis más profundo de la interferencia L3I1, correspondiente a las palabras en portugués que los sujetos de nuestro corpus emitieron, aisladamente, en su LM, a pesar de estar hablando en español. Esta necesidad surge de la relevancia de detectar las palabras, especialmente, los verbos –objeto de esta investigación–, que se les han “escapado”, sea por desconocimiento de la forma en español, sea por la falta de automatización de la LE.

Para ello, hemos identificado todas las categorías gramaticales de las palabras catalogadas dentro de la interferencia L3I1 para poder valorar el peso de las mismas dentro de cada grupo –GE/GC– y cada situación –SI/SF–.

A continuación, presentamos dos figuras comparativas en forma de nube de palabras, discriminando, en primer lugar, los verbos –Figura 156– y, en segundo lugar, el resto de categorías gramaticales –Figura 157– registradas dentro de la interferencia L3I1.

INDICATIVO	
Grupo Situación Frecuencia	Presente
GE SI (42)	<i>acha; conhecem; dizem (2); é (23); estou; falamos; lembra; sai; tá*; vai; vou; são; acho (2); diz; fala; temos; pode (2).</i>

GE SF (24)	<i>temos; conhecem; diz; é (10); fazem; quero; tem; temos; vai (5); vão; há.</i>
GC SI (33)	<i>é (9); acho; acostuma; quero (3); são; tem (3); temos (7); vai (6); quer; tentão.</i>
GC SF (16)	<i>é (8); escreve (3); sei; temos (2); vai; vem.</i>
Grupo Situación Frecuencia	Pretérito Indefinido
GE SI (14)	<i>acharam; apareceram; começaram; cortaram; deitaram; foi; teve (3); tinham(2); trouxe; viu; ganharam.</i>
GE SF (3)	<i>ouviram; recebi; ganharam.</i>
GC SI (4)	<i>fez; ouviram (3).</i>
GC SF (3)	<i>esqueci; pegou; resolvi.</i>
Grupo Situación Frecuencia	Futuro
GE SI (3)	<i>serão (3).</i>
GE SF	--
GC SI (1)	--
GC SF	--
Grupo Situación Frecuencia	Condicional
GE SI (3)	<i>gostaria; poderiam (2).</i>
GE SF (1)	<i>gostaria (1).</i>
GC SI	--
GC SF	--
SUBJUNTIVO	
Grupo Situación Frecuencia	Presente
GE SI (2)	<i>souberem**; seja.</i>
GE SF (1)	<i>estejas.</i>
GC SI (2)	<i>escolham; haja.</i>
GC SF (2)	<i>Façam; fique.</i>
Grupo Situación Frecuencia	Pretérito Imperfecto

GE SI (1)	<i>subissem.</i>
GE SF (1)	<i>fosse.</i>
GC SI (2)	<i>fosse (2).</i>
GC SF	--
Grupo Situación Frecuencia	Futuro
GE SI (1)	<i>puserem.</i>
GE SF	--
GC SI (2)	<i>tiver; trouxeram.</i>
GC SF	--

IMPERATIVO

Grupo Situación Frecuencia	Imperativo
GE SI (5)	<i>olha; olhem; pula; olha; leia.</i>
GE SF (1)	<i>Olha.</i>
GC SI	--
GC SF	--

FORMAS IMPERSONALES

Grupo Situación Frecuencia	Infinitivo
GE SI (15)	<i>dar; descrever; desestresas; dizer; interagir; ler; levar; oferecer; perceber; ter; trabalhar (2); vir; ser (2).</i>
GE SF (10)	<i>deixar; dizer; falar; fazer; somar (2); tentar (3); ganhar.</i>
GC SI (7)	<i>devagar; estudar (2); exercer; lembrar; ter; dizer.</i>
GC SF (9)	<i>dizer (2); perguntar; tentar; trabalhar; trazer; vir (3).</i>
Grupo Situación Frecuencia	Gerundio
GE SI (4)	<i>sendo; trabalhando; traduzindo; vendo.</i>
GE SF (4)	<i>caminhando; dizendo; gravando; seguindo.</i>
GC SI (1)	<i>descrevendo.</i>
GC SF	--
Grupo Situación Frecuencia	Participio

GE SI (5)	<i>adiantado; combinado; esgotado; estabelecido; gostado.</i>
GE SF (3)	<i>conhecido; entregue; ocorridas.</i>
GC SI (1)	<i>pegos.</i>
GC SF	--

* Forma incorrecta; ** Infinitivo Personal.

Figura 156 - Tabla comparativa intergrupos e intergrupo – Nivel léxico: nube de verbos de la interferencia léxica L3II

Por un lado, destaca, sin hacer discriminación de grupos o situaciones que los verbos que aparecen con más frecuencia son: *ser, ter* (tener), *achar* (creer), *ir*. Por otro lado, al igual que hemos visto en la nube de tiempos verbales del nivel sintáctico, el presente de indicativo es el tiempo verbal más empleado, ya que, de un total de 225 formas verbales, 114 están en presente, lo que representa una carencia del dominio del sistema verbal para el nivel de conocimientos de ELE del corpus. El segundo tiempo más numeroso es el infinitivo (41), lo que implica una cuestión del dominio del vocabulario; seguido por el pretérito indefinido (23), especialmente, en la 3.^a pers. pl. del modo subjuntivo, totalizan 15, de los que cabe destacar cuatro formas en futuro de subjuntivo, que en español, actualmente, está extinguido. De las otras dos formas no personales, el gerundio y el participio, ambos suman 9. En total, son seis los verbos en imperativo, lo que reafirma el hecho ya constatado en la nube de perífrasis verbales sobre la evitación de este tiempo verbal y su consecuente no dominio por la práctica del mismo.

La siguiente figura representa el resto de las palabras, dentro de la interferencia L3II, que pertenecen a las otras categorías gramaticales sin ser las verbales.

Grupo Situación Frecuencia	Adjetivo
GE SI (28)	<i>afogada; belo; certo; coletiva; quatrocentos; dez (6); duas (3); elétricos (2); mesmo (4); pronto; sangrenta; última; alguns; engraçado; pequena; certo; igual.</i>
GE SF (28)	<i>supervisionada; belas; belo; bem (3); bonzinho; branco; cognatos; dois; lilás; longe; mesma (4); oito; pequena; perfeito (2); seguinte (2); simples (2); mesma; mesmo (2); muito.</i>
GC SI (25)	<i>bem; certa; dois (2); feminino (3); intrometido; mesmo (4); nono; oitenta; pequena; perfeito (2); perto (2); seguinte (2); simples; trinta; qualquer; terceira.</i>

GC SF (20)	<i>certo (2); claro; curta; feminino/s (2); mesmas (2); novo; pequena; pronto; seguinte (4); trinta (3); mesma; curto.</i>
Grupo Situación Frecuencia	Adverbio
GE SI (35)	<i>mais; agora; aí (2); alí; depois (4); então (4); já (3); mais (2); mesmo; não (2); recentemente; sim (2); simplesmente; somente; mais; só (4); lá; também; ainda; novamente.</i>
GE SF (23)	<i>depois (2); aí; ainda; alí (3); assim; so (3); também; então (5); já; lá (2); logo; mais; abaixo.</i>
GC SI (37)	<i>afrente; ainda (2); alí (2); cá; então (4); mais (16); melhor; não (5); novamente; só (3); aqui.</i>
GC SF (27)	<i>agora; aí (3); depois; então (6); já; não; onde; sempre; sim (2); só (9); também.</i>
Grupo Situación Frecuencia	Artículo
GE SI (13)	<i>a (4); o (7); os; uma.</i>
GE SF (9)	<i>a (2); o (4); os (2); um.</i>
GC SI (31)	<i>a (8); as (3); o (12); os (2); um/a (6).</i>
GC SF (9)	<i>a; o (3); uma (5).</i>
Grupo Situación Frecuencia	Conjunción
GE SI (14)	<i>e (5); ou (4); se (2); que (3).</i>
GE SF (15)	<i>e (5); mas (2); nem (6); ou; pois.</i>
GC SI (1)	<i>e.</i>
GC SF (4)	<i>ou (3); mas.</i>
Grupo Situación Frecuencia	Contracción
GE SI (20)	<i>da; dai; desse (3); desta (4); deste; do; na; nesse; nestas; neste; no; na (2); pelo; do.</i>
GE SF (15)	<i>ao (2); daqui; do (2); na (3); nas; no; pelo (2); nela; eu; dos.</i>
GC SI (6)	<i>na (2); num; no (3).</i>
GC SF (6)	<i>dela; desse; disso; do; pelo; da.</i>
Grupo Situación Frecuencia	Determinante (demostrativos, posesivos, indefinidos, etc.)
GE SI (14)	<i>aquela (3); aquele (3); estes (4); isso (2); aquele; meu.</i>
GE SF (31)	<i>isso (5); isso; então; aquela (1); aquelas (2); aquele (2); aqueles (3); aquilo (3); eses; estes (5); isto; alguns; nossa; meu (2); sua; estes.</i>
GC SI (15)	<i>aquela (3); aquelas (1); esse (1); esses (2); isso (2); estes; isso (3); nossa (2).</i>

GC SF (4)	<i>isso (2); isto; qualquer.</i>
Grupo Situación Frecuencia	Expresión idiomática
GE SI (2)	<i>uma boa; deitarse de braços.</i>
GE SF (0)	--
GC SI (0)	--
GC SF (0)	--
Grupo Situación Frecuencia	Interjección
GE SI (2)	<i>parabéns (2).</i>
GE SF (0)	--
GC SI (4)	<i>grata; massa; obrigado; ótimo.</i>
GC SF (1)	<i>bacana.</i>
Grupo Situación Frecuencia	Locución adverbial
GE SI (8)	<i>ao inves; bom então; lá atrás; lá de cima; mais na frente; nessa primeira parte; no caso; por exemplo.</i>
GE SF (3)	<i>a pé; até lá; logo no início.</i>
GC SI (1)	<i>pelo menos.</i>
GC SF (4)	<i>a principio; de um e um; no caso; veja bem.</i>
Grupo Situación Frecuencia	Muletilla
GE SI (29)	<i>né (17); cadê?; e aí?; é só; isso! (2); tá* bom? (2); vamos lá! (2); viu; pode levar (2).</i>
GE SF (13)	<i>e aí (3); É isso?; é tudo; né? (3); noiteee; pessoal; pronto (2); tudo isso.</i>
GC SI (4)	<i>grata; massa; obrigado!; ótimo.</i>
GC SF (6)	<i>cadê*? (2); né?! (2); oi?; vamos lá!</i>
Grupo Situación Frecuencia	Preposición
GE SI (1)	<i>até.</i>
GE SF (3)	<i>até (2); em.</i>
GC SI (4)	<i>pra*; até (2); em.</i>
GC SF (2)	<i>a; pra*.</i>
Grupo Situación Frecuencia	Pronombre indefinido

GE SI (3)	<i>alguém (2); ninguém.</i>
GE SF (0)	--
GC SI (3)	<i>alguém; nenhum (2).</i>
GC SF (1)	<i>Alguns.</i>
Grupo Situación Frecuencia	Pronombre interrogativo
GE SI (12)	<i>¿o que...? (11); ¿quais...?.</i>
GE SF (2)	<i>¿quem ...?(2).</i>
GC SI (4)	<i>¿quem...?; ¿o que...? (3).</i>
GC SF (6)	<i>¿quem?; ¿o que...? (3); ¿qual...? (2)</i>
Grupo Situación Frecuencia	Pronombre sujeto
GE SI (29)	<i>ela (6); elas (2); ele (9); eles (3); nos (4); quem; você; vocês (2); nós.</i>
GE SF (7)	<i>nós (2); os; tudo (4).</i>
GC SI (5)	<i>nos (2); você (2); vocês (1).</i>
GC SF (11)	<i>ela (1); ele (4); nós (4); quem; eu.</i>
Grupo Situación Frecuencia	Sustantivo
GE SI (52)	<i>acesso; basquete (2); boxe; brincadeira (4); cantor; depoimento; esporte; face; fundo; futebol; linha (2); níveis; noite; palco; piadas; picanha elétrica (4); pirulito (2); profissional; pronomes; termo; anos; ditadura; dúzia; estresse; provas; exemplo (2); medo; surpresa; mortos; parentes; termo; regras; respeito; sinal (2); som; ditadura; status; professor; atividade; próximo; choques.</i>
GE SF (30)	<i>estranhamento; manga; alunas; artigo; carro (3); disciplina; exemplo (2); fundo; jeito (2); níveis; parentes; sementes; sentimento/s (3); serra; slides; surpresa (2); tabela; tirinha; pessoa plural; porta; slide; verbos.</i>
GC SI (46)	<i>aula; bomba; caderno/s (2); cara; chup chup; coisa; comprimidos (2); conceito; disciplina; encontro/s (2); esporte; esportistas; exemplo; exercício/s (4); expressão; fundo; lápis; língua (2); maio; nomes; overdose; pessoa; plano; prazer; pronome/s (5); prova; remédios; time; vôlei; verbo; infinitivo (2); aula; tempo; intenção.</i>
GC SF (27)	<i>“lh”; “v”; consoante; cores; emprego; estrofe; fim; liderança; manhã; monocelha; perífrase; pronomes (2); pronuncia (2); regra; rodada; sala de aula; sinal (4); som (2); verbo; ficha; tempo.</i>

Figura 157 - Tabla comparativa intergrupos e intergrupo – Nivel léxico: nube de palabras de la interferencia léxica L3I1

De las 15 categorías en las que se han clasificado las palabras o conjunto de palabras emitidas en portugués durante las intervenciones orales en las clases de ELE, destacan, con una amplia diferencia, los sustantivos con 154 sobre 754; los adverbios con 122 y los adjetivos con 100. Cuantitativamente, le siguen los determinantes, principalmente los demostrativos, con 63; los artículos (62); las muletillas (52) que es algo tan automatizado en la LM, que aflora fácilmente en la oralidad; y los pronombres sujeto (51), que como ha resultado en el nivel sintáctico se confirma la tendencia al uso de los mismo. Por último, llama la atención el frecuente uso de contracciones, 46 veces, mientras que en español es muy inferior, dado que solo existen dos.

4.5. Análisis del nivel discursivo

Como se ha explicado en la Metodología, el nivel discursivo está compuesto por seis subniveles: *D1- Pausas*, *D2- Tratamiento*; *D3- Portugués*; *D4- Autocorrección*; *D5- Muletillas*; *D6-Incoherencias*. Por su parte, en cada subnivel se contiene una serie de incorrecciones, siendo las que se van a estudiar las que a continuación se detallan: del D1 la *I1-Prologadas*, *I2-Numerosas*; del D2 la *I1-Confusión entre 2.^a vs. 3.^a pers.*; del D3 la *I1-Partes en portugués*; del D4 la *I1-Autocorrecciones*; del D5 la *I1-Excesiva repetición de palabras* *I2-Excesiva repetición de pausas silenciosas* del D6 la *I1-Incoherencias lingüísticas (cohesión)*, *I2-Incoherencias de contenido (coherencia)*.

Por su idiosincrasia, las incorrecciones discursivas se caracterizan por ser positivas, negativas o neutras. La incidencia en las incorrecciones D1I1, D1I2, D5I1, D5I2, D6I1, D6I2 es negativa, mientras que la D3I1 es neutra ya que las explicaciones didácticas en portugués, en ocasiones, se hacen necesarias, y en cuanto a la D4I1 es positiva, porque la autocorrección muestra conciencia del error por parte del estudiante. La incidencia en la incorrección D2I1, que se refiere a la confusión de la 2.^a con la 3.^a persona en el tratamiento, intrínsecamente, puede ser considerada como una interferencia ya que, se ve reflejada en cuatro interferencias, como se ha explicado en la Metodología. Por todo ello, se ha dividido el análisis de los gráficos en tres partes en base al tipo de relevancia para la investigación: la primera en cuanto a la incorrección D2I1, la segunda de las

incorrecciones D1I1, D1I2, D5I1, D5I2, D6I1, D6I2 y la tercera de las D3I1 junto con la D4I1, neutra y positiva.

4.5.1. Análisis comparativo intergrupos del nivel discursivo

Para percibir de qué base parten (SI) y la evolución que se ha experimentado (SF) en ambos grupos respecto a las incorrecciones discursivas a lo largo de la investigación, realizamos el análisis comparativo intergrupos.

4.5.1.1. Situación inicial del GE y del GC

A continuación, se realiza el análisis comparativo intergrupos de la SI, correspondiente a la situación inicial de nuestra investigación en ambos grupos. En los siguientes gráficos, podemos analizar de forma detallada los subniveles discursivos ya descritos, desvelándose en ellos las incorrecciones que componen cada uno de ellos. Este análisis se ha dividido en tres partes teniendo los factores anteriormente mencionados en cuenta.

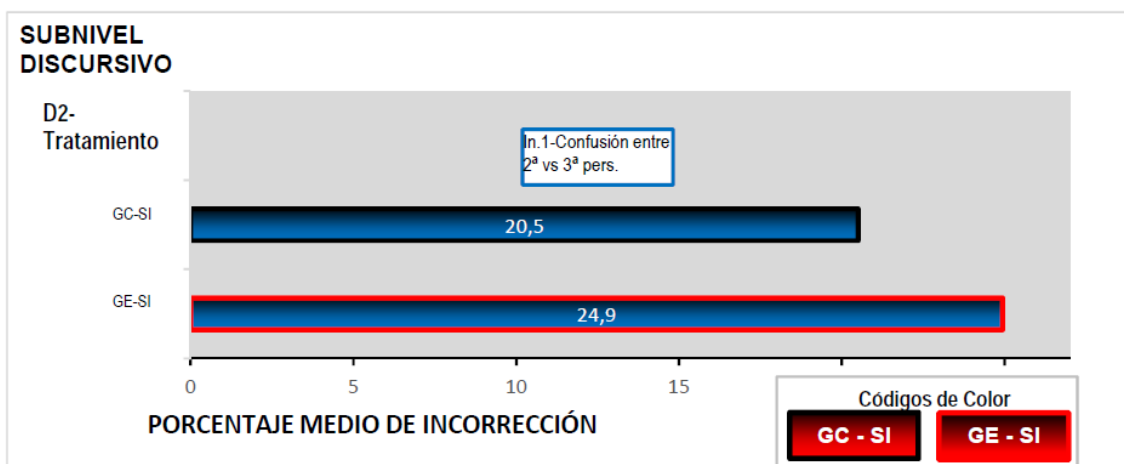


Figura 158 - Gráfico comparativo intergrupos GC SI versus GE SI – Incorrección discursiva por subnivel D2

Este gráfico muestra que la incidencia en la incorrección D2I1 es similar en ambos grupos, siendo más significativa en el GE al inicio de la investigación.

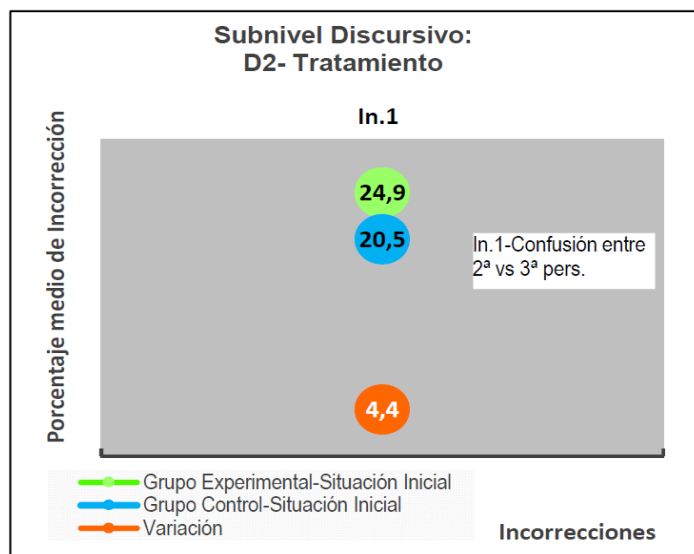
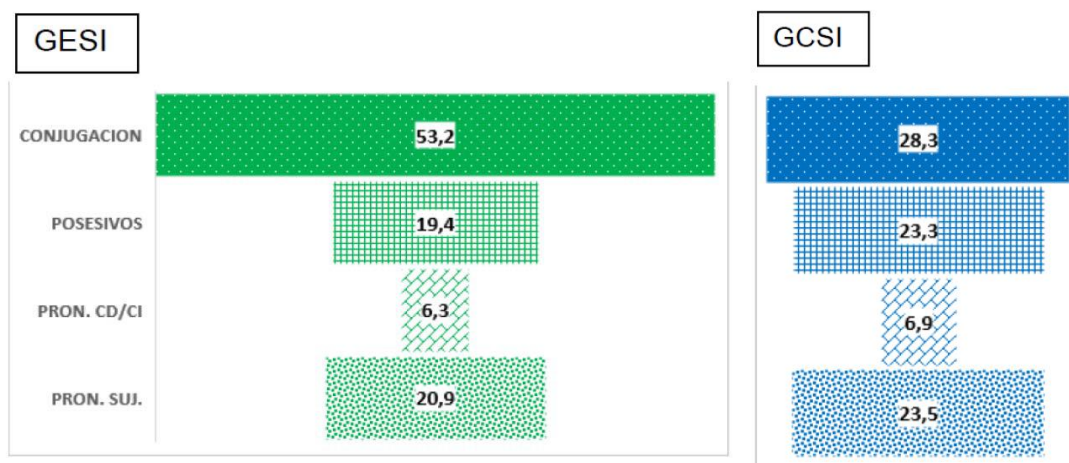


Figura.159 - Gráfico comparativo intergrupos GC SI versus GE SI – Incorrecciones del subnivel discursivo D2: porcentajes medios de incorrecciones y sus variaciones

Esta figura confirma los resultados del anterior gráfico cuantificando la pequeña diferencia entre ambos grupos.

En la próxima figura se ha discriminado el valor porcentual de las cuatro interferencias que componen la incorrección D2I1 en cada grupo en la SI.



Figuras 160 y 161 - Gráfico comparativo intergrupos GC SI versus GE SI – Incorrección D2: interferencias de conjugación, determinante posesivo, pronombre de CD/CI, pronombre sujeto

De esta figura se deduce que la incidencia en la interferencia referente a la conjugación verbal es la más significativa y la más dispar entre los grupos (24,9 puntos), siendo más

significativa en el GE; la interferencia relativa al determinante posesivo y al pronombre sujeto son muy parejos tanto en la incidencia –entre 20 y 23 puntos– como en la diferencia entre los grupos, en las dos, mayor en el GC; y la interferencia referente a los pronombres CD/CI apenas se diferencian en 0,6 puntos.

La Figura 162 recoge el resto de las incorrecciones discursivas negativas en la SI.

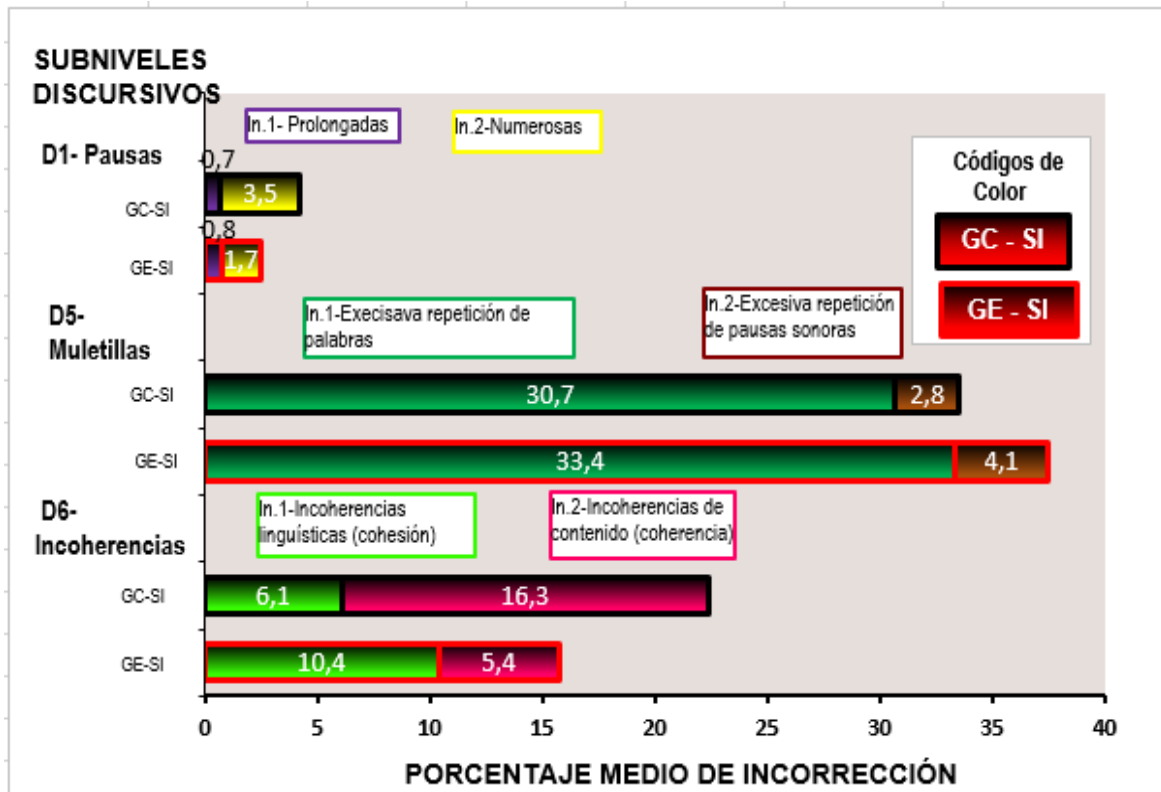


Figura 162 - Gráfico comparativo intergrupos GC SI versus GE SI – Incorrecciones discursivas por subnivel D1, D5 y D6

De este gráfico, cabe destacar que la incorrección más significativa es la D5I1, por sus valores porcentuales considerablemente altos y similares en los dos grupos. El subnivel D6, aunque no tenga valores muy altos, es el segundo más significativo por ser mayor en el GE en la D6I1, y en el GC en la D6I2, rondando los 16 y 10 puntos respectivamente.

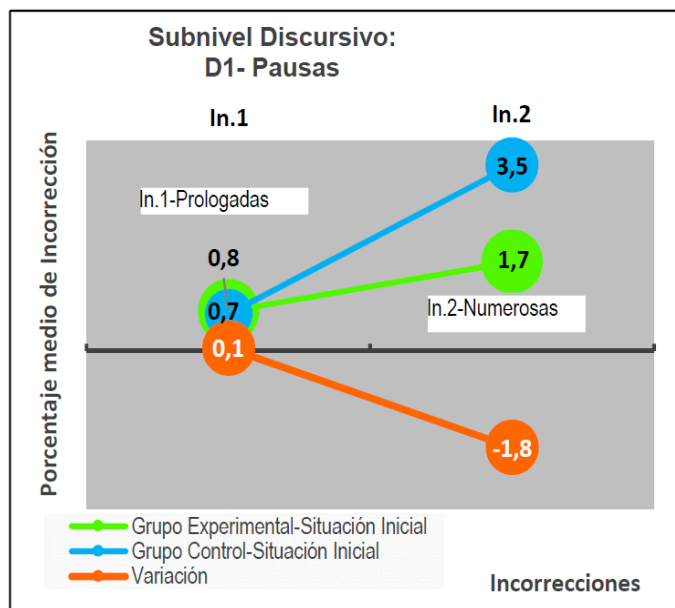


Figura 163 - Gráfico comparativo intergrupos GC SI versus GE SI – Incorrecciones del subnivel discursivo D1: porcentajes medios de incorrecciones y sus variaciones

En la Figura 163, se puede observar que la diferencia entre el GE y el GC es muy poco significativa en el subnivel D1 por no sobrepasar los 1,8 puntos, así como sus porcentajes medios, cuyo valor mayor es 3,5 puntos.

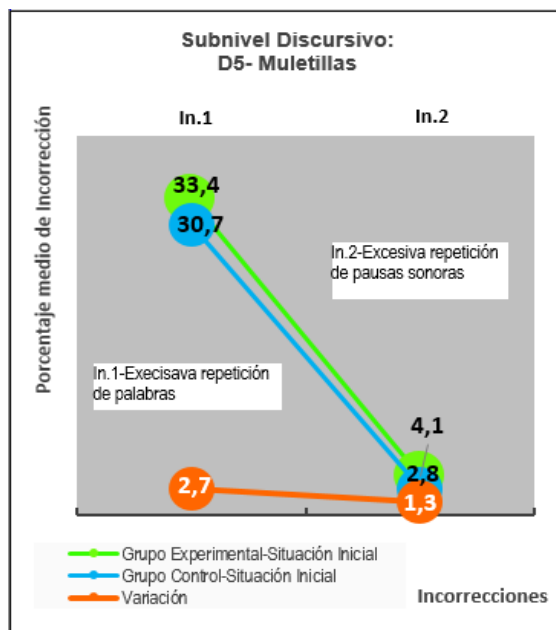


Figura 164 - Gráfico comparativo intergrupos GC SI versus GE SI – Incorrecciones del subnivel discursivo D5: porcentajes medios de incorrecciones y sus variaciones

La base de la que se parte en el subnivel D5 en cuanto a la diferencia intergrupos es muy homogénea, 2,7 puntos en la incorrección D5I1 y 1,3 puntos en la D5I2 en ambos casos favorable al GC.

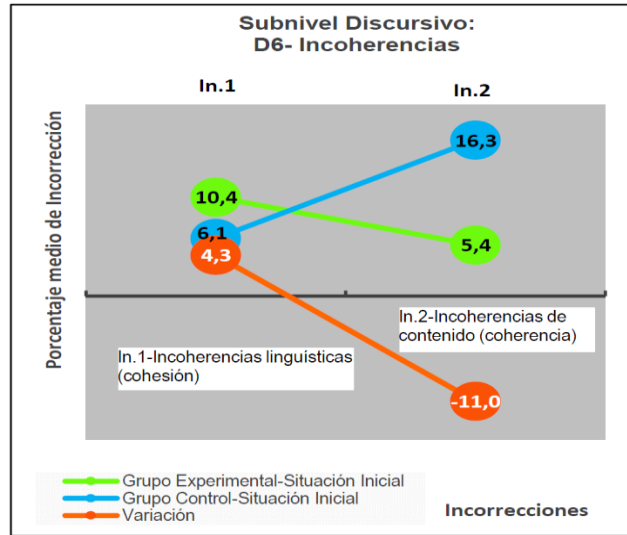


Figura 165 - Gráfico comparativo intergrupos GC SI versus GE SI – Incorrecciones del subnivel discursivo D6: porcentajes medios de incorrecciones y sus variaciones

En la incorrección D6I1, los grupos presentan una diferencia menor que en la D6I2, ambas con valores diferenciales poco significativos, de 4,3 a favor del GC y 11 puntos a favor del GE.

En la Figura 165, se representan las incorrecciones D3 y D4 que, por su idiosincrasia, no son negativas, sino neutra y positiva respectivamente.

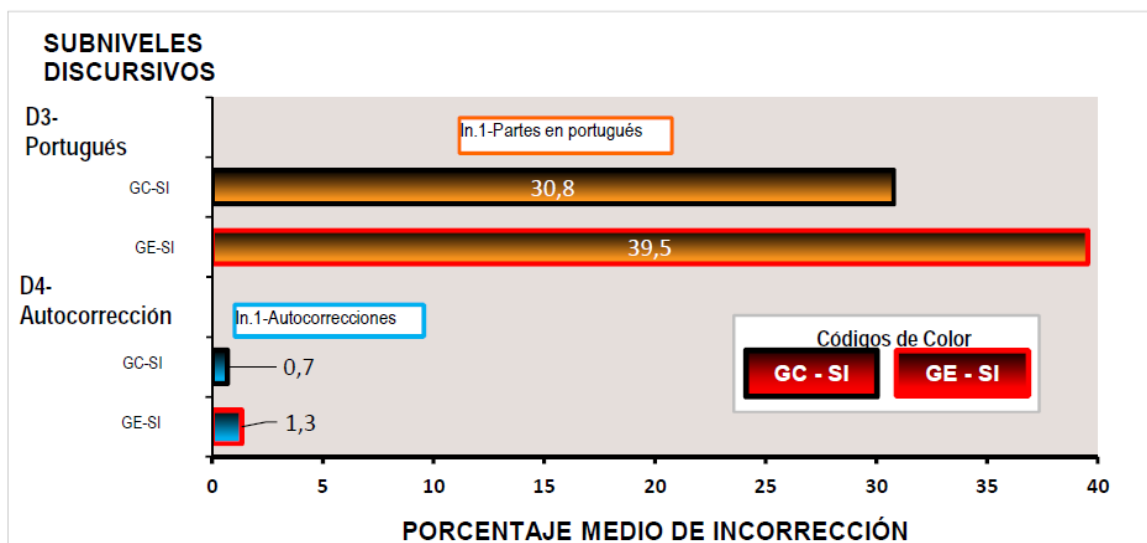


Figura 166 - Gráfico comparativo intergrupos GC SI versus GE SI – Incorrecciones discursivas por subnivel D3 y D4

El subnivel D3 la homogeneidad es relativamente próxima aunque en el D4 el GE presenta casi el doble de conciencia del error respecto al GC.

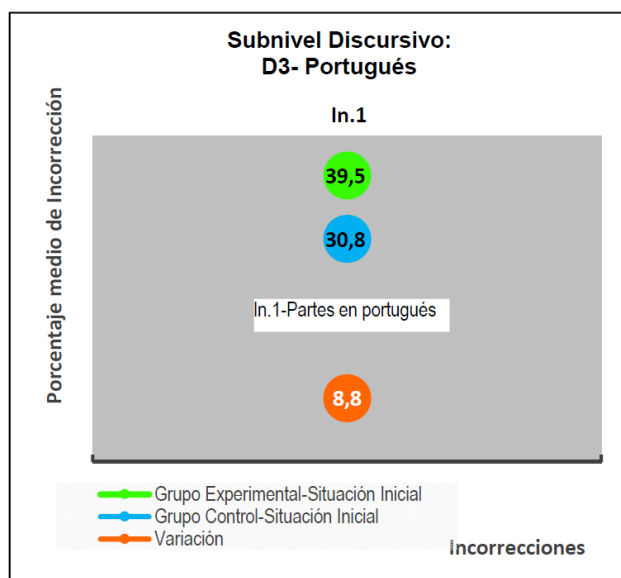
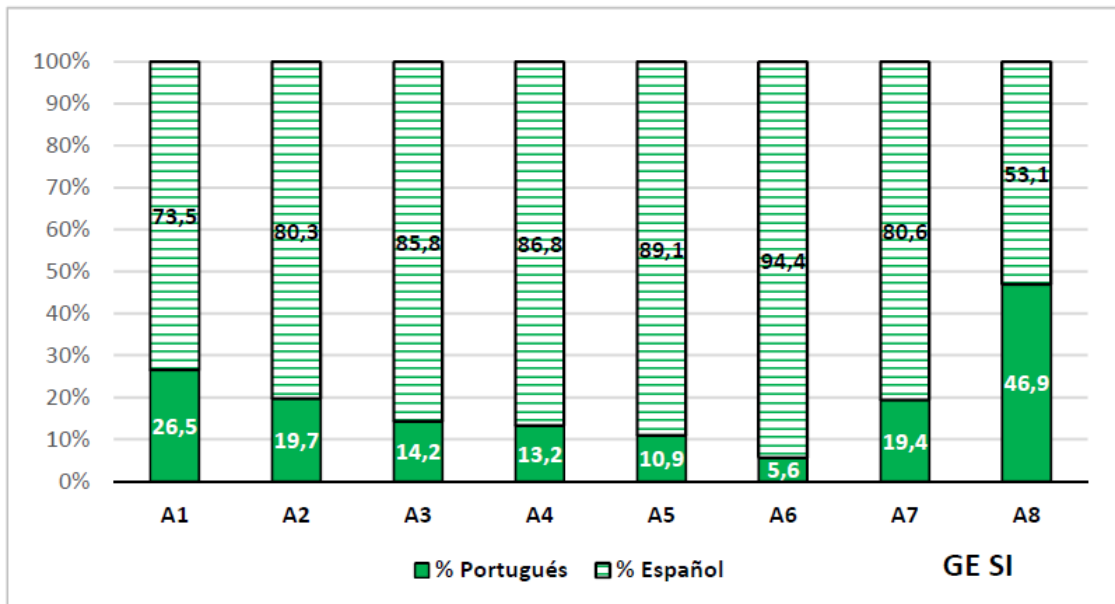
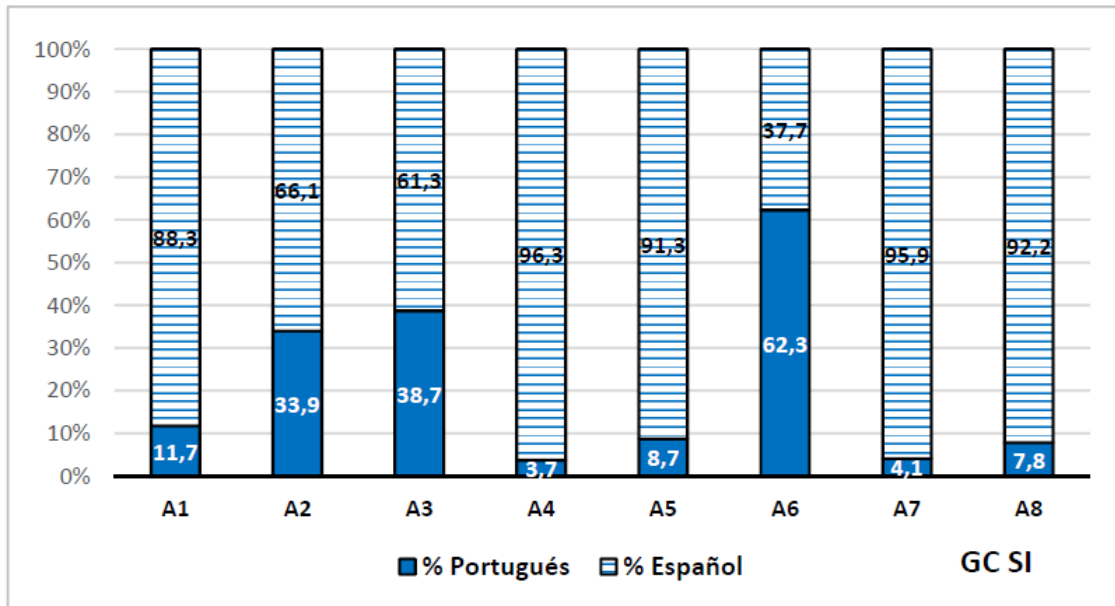


Figura 167 - Gráfico comparativo intergrupos GC SI versus GE SI – Incorrecciones del subnivel discursivo D3: porcentajes medios de incorrecciones y sus variaciones

En el subnivel D3, la diferencia entre ambos grupos es relativamente baja (8,8 puntos), siendo el grupo que ha obtenido mejores valores porcentuales el GC.

Los dos próximos gráficos reflejan la parte del discurso oral que ha pronunciado cada alumno en portugués y en español. Después de ver la interferencia L3I1 en el nivel léxico y la inadecuación D3I1 en este nivel, se hace relevante para la investigación percibir cuál es la proporción del uso de la LM durante las clases impartidas por nuestros sujetos de nuestro corpus. A continuación, presentamos los mencionados resultados comparando la SI de cada grupo.



Figuras 168 y 169 - Gráficos comparativos intergrupos GC SI versus GE SI – Proporción de portugués versus español por discurso

En el GC, así como cinco alumnos utilizaron el portugués entre 3,7% y 11,7% de su intervención oral, los otros tres lo hicieron entre 33,9% hasta un 62,3%, resultando en una media de 23,3. Los alumnos del GE utilizaron la LM de una forma más uniforme, excepto el A6 (5,6%) y el A8 (46,9), todos se sitúan entre los 10,9% y el 26,5%, totalizando una media de 15,7%.

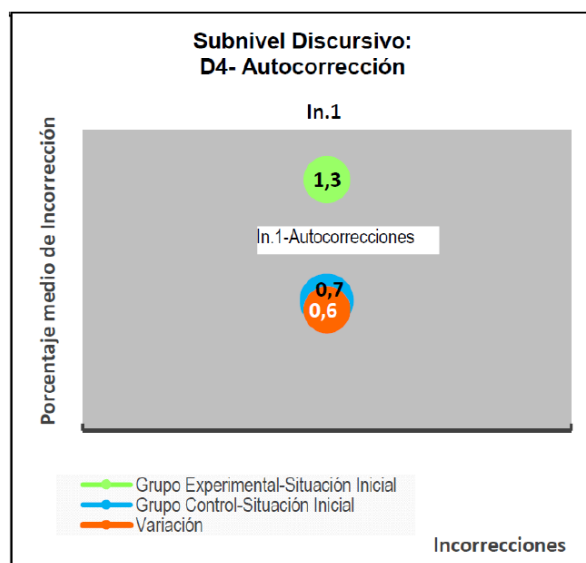


Figura 170 - Gráfico comparativo intergrupos GC SI versus GE SI – Incorrecciones del subnivel discursivo D4: porcentajes medios de incorrecciones y sus variaciones

En el subnivel D4, la diferencia entre ambos grupos es inapreciable (0,6 puntos).

En conclusión, a la luz del análisis de los gráficos comparativos intergrupos en la SI de la investigación, partimos de una base muy homogénea. De las ocho incorrecciones discursivas –siendo que D3I1 es neutra y no se ha de considerar aquí–, seis se encuentran entre 0,1 y 4,3 puntos de diferencia

, solamente 2 tienen valores más significativos, concretamente 11 puntos en la D6I2 y 17,8 en la D2I1. Asimismo, se ha podido constatar que el GC parte de una base más ventajosa frente al GE por presentar mejores valores porcentuales en cinco de las ocho incorrecciones discursivas.

Así pues, considerando de forma conjunta las incorrecciones discursivas analizadas y agrupando los resultados por subniveles, el siguiente gráfico muestra dicha homogeneidad inicial intergrupala.

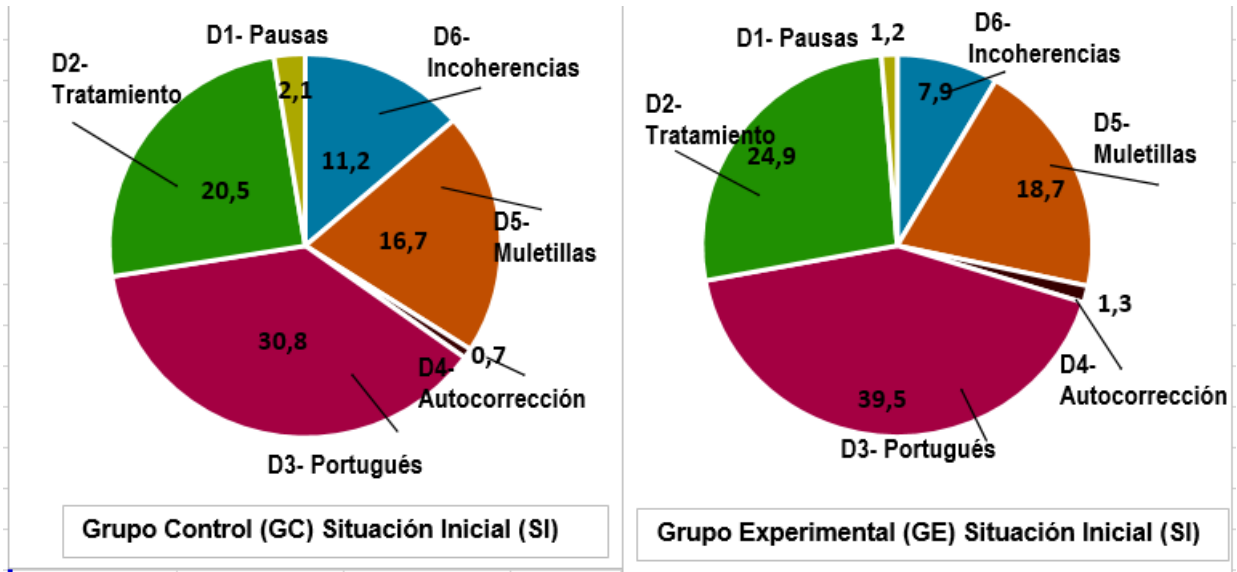


Figura 171 - Gráficos comparativos intergrupos GE SI versus GC SI – Subniveles discursivos: media de los porcentajes medios de incorrecciones

Como se puede observar en la Figura 171 la diferencia más significativa entre los grupos es la que se da en el subnivel D2 con 4,4 puntos –siendo que el D3 con 8,7 puntos es neutro–; en el resto de los niveles esta oscila entre 0,6 y 3,3 puntos, por lo que existe una similitud considerable entre los grupos.

Por último, la Figura 145 refleja la diferencia global existente en el nivel discursivo entre el GE y el GC en la SI.

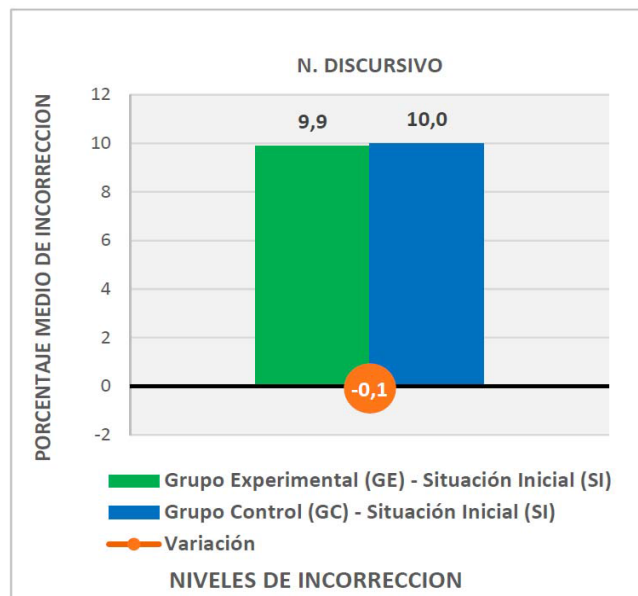


Figura 145 - Gráfico comparativo intergrupos GE SI versus GC SI – Nivel discursivo: media de los porcentajes medios de las incorrecciones discursivas

De este gráfico se deduce que, a nivel discursivo, ente ambos grupos hay apenas 0,1 puntos de diferencia, concluyendo que, tanto en el análisis global como en cuanto a subniveles e incorrecciones, existe manifiesta homogeneidad entre ambos grupos.

4.5.1.2. Situación final del GE y del GC

Después de la segunda recogida de datos del post-test en ambos grupos, realizamos el análisis de los mismos para observar la posible evolución que experimentada por los sujetos de nuestro corpus. Producto de ello, presentamos la comparación intergrupos, enfrentando los resultados de cada grupo –GE y GC– en la Situación Final (SF).

El análisis de las incorrecciones discursivas está dividido en las tres partes referentes a: la incorrección D2I1; a las D1I1, D1I2, D5I1, D5I2, D6I1, D6I2; y a las D3I1 junto con la D4I1.

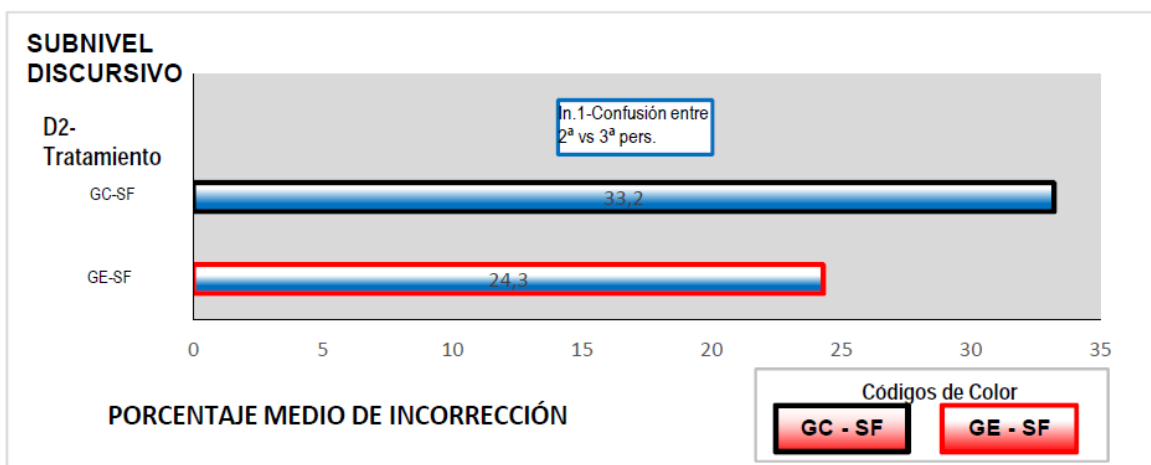


Figura 173 - Gráfico comparativo intergrupos GC SF versus GE SF – Incorrección discursiva por subnivel D2

En la inadecuación D2I1, ambos grupos obtuvieron valores porcentuales relativamente altos, aunque el GE consiguió resultados mejores que el GC.

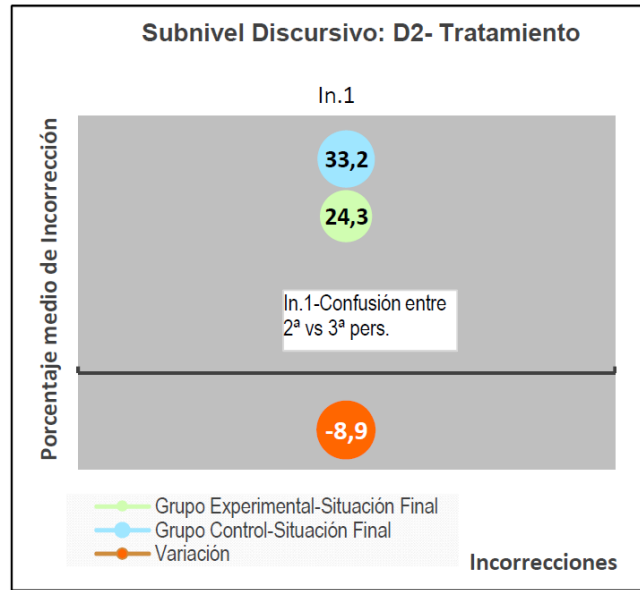


Figura 174 - Gráfico comparativo intergrupos GC SF versus GE SF – Incorrecciones del subnivel discursivo D2: porcentajes medios de incorrecciones y sus variaciones

La diferencia entre ambos grupos es un cuarto superior del GC respecto al GE.

En la próxima figura están representadas detalladamente las cuatro interferencias que componen la incorrección D2I1 en cada grupo en la SF.



Figuras 175 y 176 - Gráfico comparativo intergrupos GC SF versus GE SF – Incorrección D2: interferencias de conjugación, determinante posesivo, pronombre de CD/CI, pronombre sujeto

De las cuatro interferencias que componen el subnivel D2, en todas, el GE ha obtenido mejores resultados que el GC, destaca entre ellas la referente a los posesivos, en la que la diferencia es de 26,8 puntos.

El siguiente grafico representa el porcentaje medio de los subniveles D1, D5 y D6 en la SF de ambos grupos.

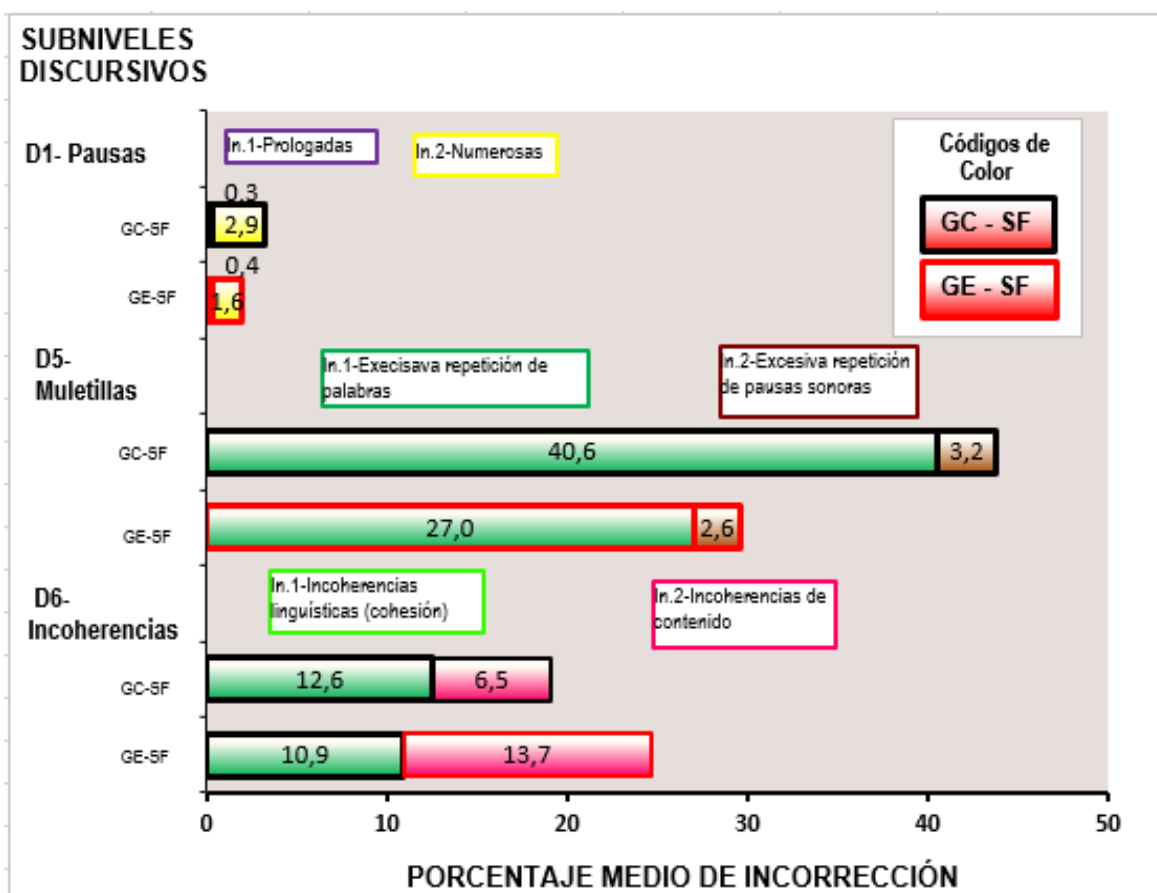


Figura 177 Gráfico comparativo intergrupos GC SF versus GE SF – Incorrecciones discursivas por subnivel D1, D5 y D6

La Figura 177 muestra que el GE ha obtenido mejores resultados finales que el GC en cuatro de las seis incorrecciones –la D1I2, D5I1, D5I2, D6I1–, mientras que, en la D1I1, el GC presenta un resultado de tan solo 0,1 puntos y en la D6I2 de el doble que el GE.

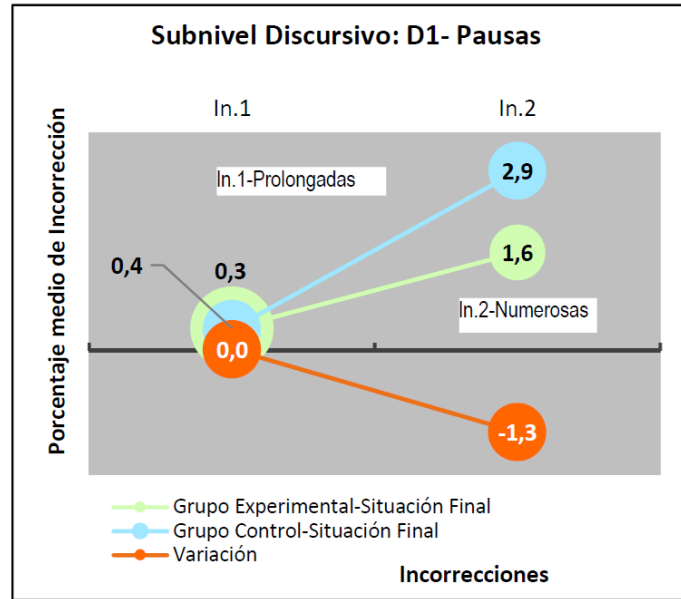


Figura 178 - Gráfico comparativo intergrupos GC SF versus GE SF – Incorrecciones del subnivel discursivo D1: porcentajes medios de incorrecciones y sus variaciones

Al comparar los resultados finales subnivel por subnivel, confirmamos que en el D1 la diferencia entre ambos es, aunque en ambas ligeramente más positiva para el GE, prácticamente inapreciable: en la incorrección D1I1 –aunque aparezca 0,0 por cuestión de redondeo de decimales, en realidad es de 0,05– y en la D1I2 (1,3 puntos).

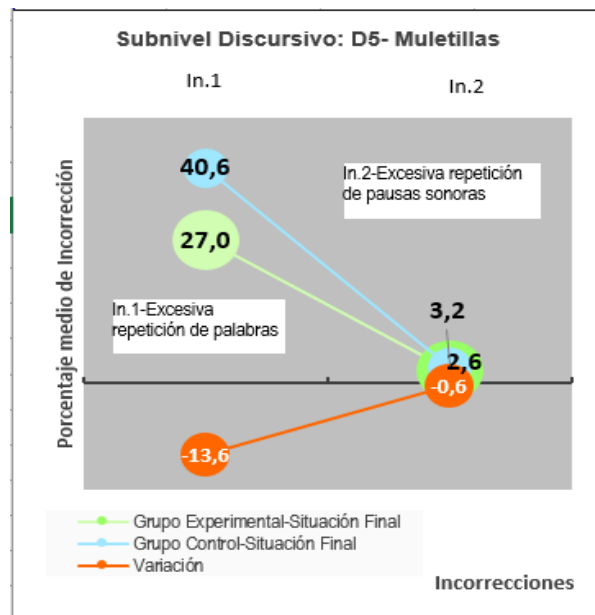


Figura 179 - Gráfico comparativo intergrupos GC SF versus GE SF – Incorrecciones del subnivel discursivo D5: porcentajes medios de incorrecciones y sus variaciones

En el subnivel D5, existe una diferencia significativa entre ambos grupos en la incorrección D5I1, aunque en la D5I2 sea muy baja; ambas reflejan mejora en el GE.

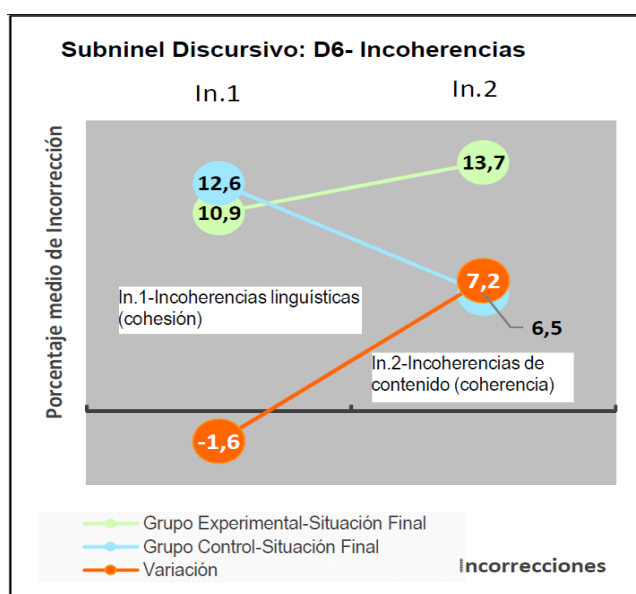


Figura 180 - Gráfico comparativo intergrupos GC SF versus GE SF – Incorrecciones del subnivel discursivo D6: porcentajes medios de incorrecciones y sus variaciones

En el subnivel D6, los resultados indican que el GE destacó levemente respecto al GC en la D6I1, sucediendo al contrario en la D6I2, en que cuantificó el GE el doble de incidencias que el GC.

Las incorrecciones D3 y D4 que, por su idiosincrasia, no son negativas, sino neutra y positiva respectivamente, están representadas en la Figura 154.

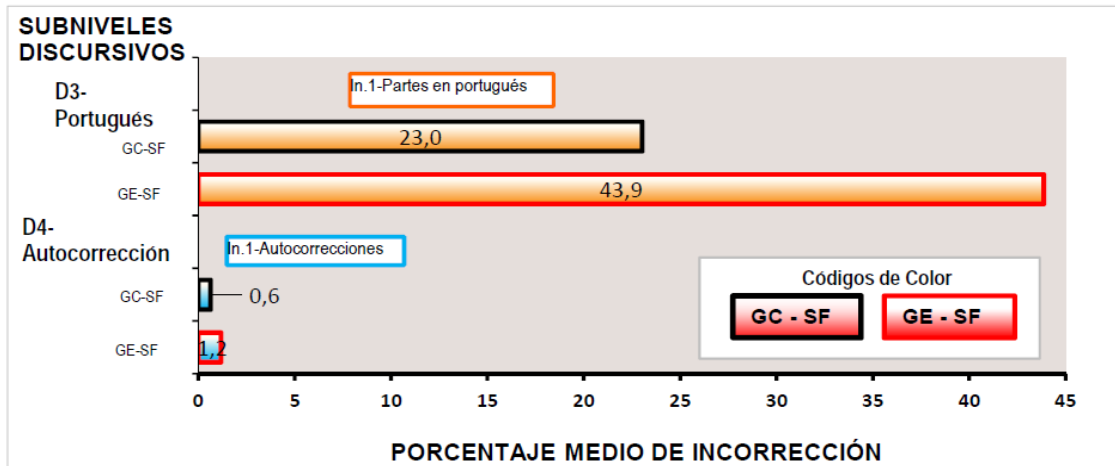


Figura 181 - Gráfico comparativo intergrupos GC SF versus GE SF – Incorrecciones discursivas por subnivel D3 y D4

El subnivel D3 presenta una gran diferencia entre los grupos, pero al tener un carácter neutro, lo único que nos indica es que, en las clases del GE, se hizo pertinente en más ocasiones realizar explicaciones en la LM. Sin embargo, en el subnivel D4, por ser positiva la autocorrección, el que se destacó fue el GE al mostrar un valor porcentual del doble que el GC.

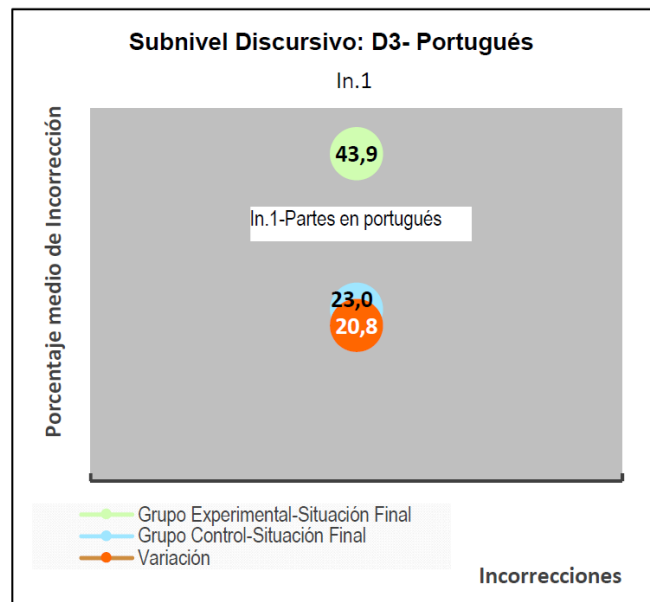
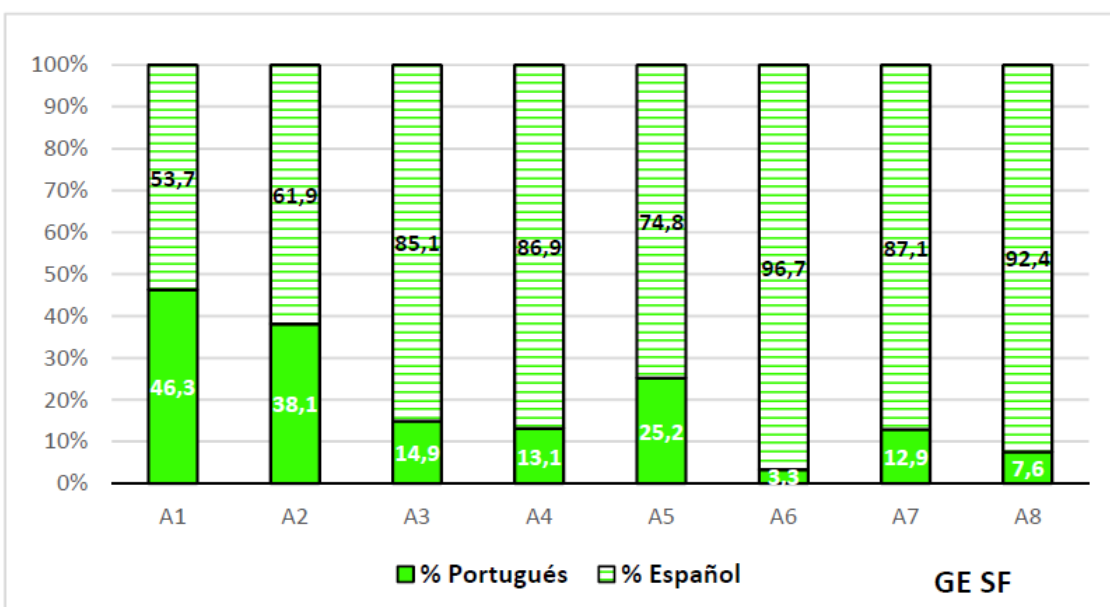
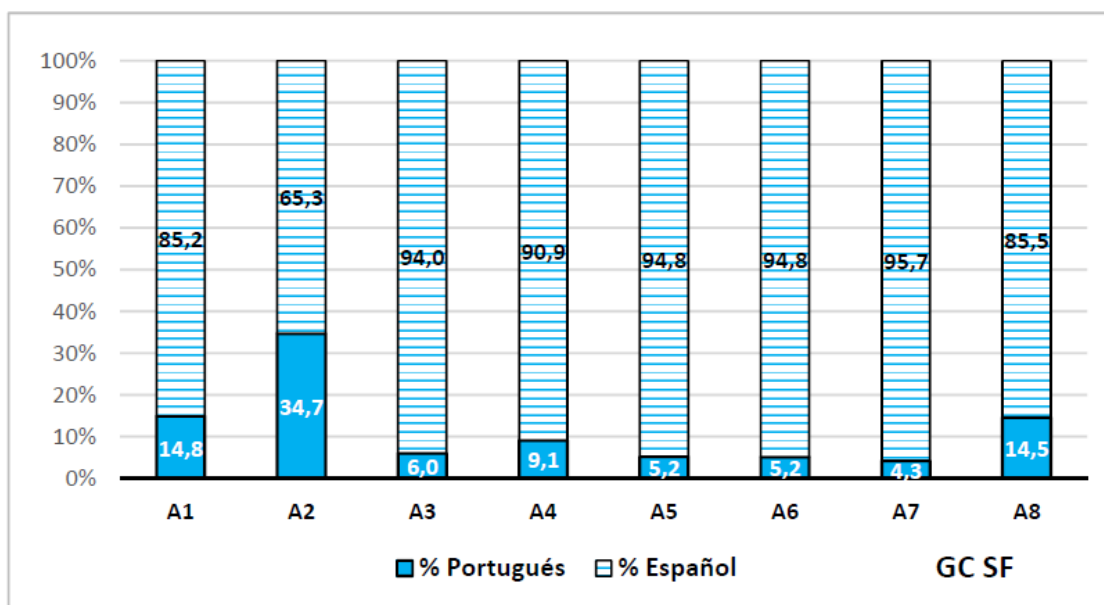


Figura 182 - Gráfico comparativo intergrupos GC SF versus GE SF – Incorrecciones del subnivel discursivo D3: porcentajes medios de incorrecciones y sus variaciones

En cuanto al subnivel D3, ha sido clara la necesidad de intervención en la LM de los profesores en prácticas del GE, comparado con la del GC.

La próxima figura refleja la parte del discurso oral que ha pronunciado cada alumno en portugués y en español comparando la SF de cada grupo.



Figuras 183 y 184 - Gráficos comparativos intergrupos GE SF versus GC SF – Proporción de portugués versus español por discurso

Los alumnos del GC han presentado un índice bastante bajo de uso del portugués en clase con una media de 11,3%, aunque se destacan el alumno A2 con 34,7%. El GE presenta en sus intervenciones orales finales una media de 22%, sobresaliendo los alumnos A1 y el A2 con 46,3% y 38,1% respectivamente.

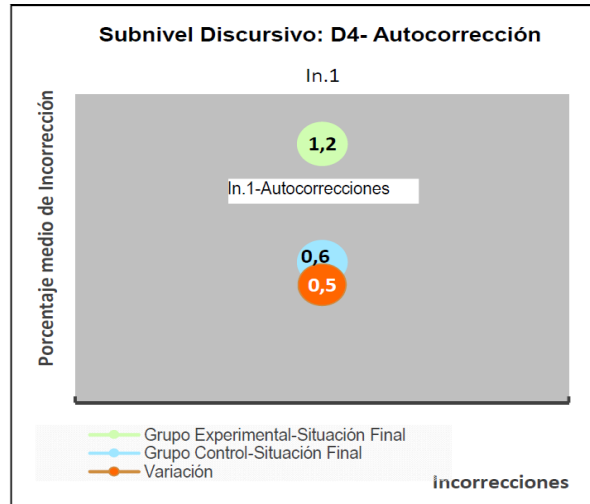
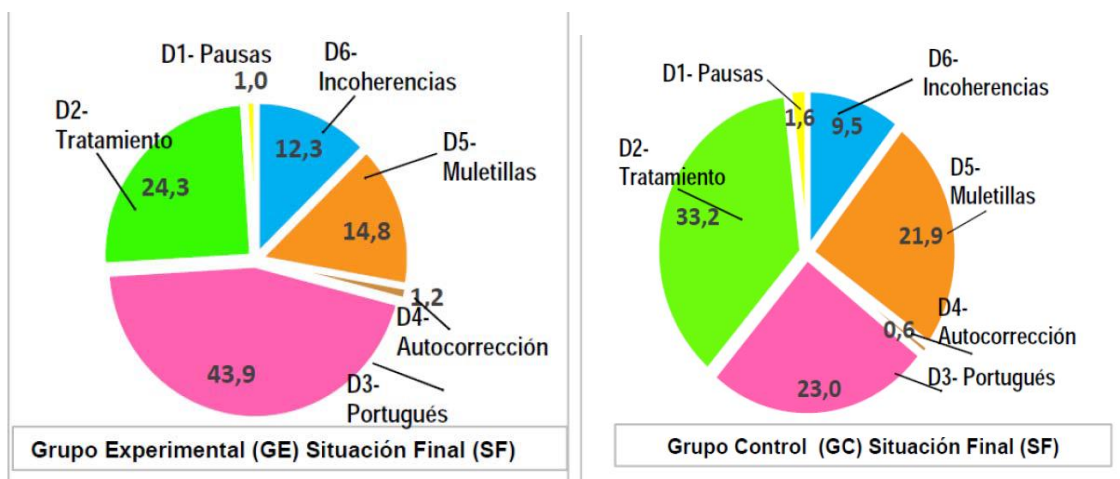


Figura 185 - Gráfico comparativo intergrupos GC SF versus GE SF – Incorrecciones del subnivel discursivo D4: porcentajes medios de incorrecciones y sus variaciones

Como ha sido explicado, en este subnivel, la mayor incidencia indica mejores resultados, por eso, el GE tuvo mejores resultados que el GC, aunque la distancia entre ellos sea muy baja.

A modo de resumen, después de analizar los datos incorrección por incorrección, estas muestran que el GE obtuvo una mejora mucho más significativa con 26,1 puntos en seis de las ocho incorrecciones y el GC de 7,7 puntos en las otras dos.

En los gráficos de las Figuras 186 y 187 podemos observar el porcentaje medio de incorrecciones por subnivel discursivo –D1, D2, D3, D4, D5, D6– obtenido en los GC y GE en la SF de la investigación.



Figuras 186 y 187 - Gráficos comparativos intergrupos GE SF vs. GC SF – Subniveles discursivos: media de los porcentajes medios de incorrecciones

A la vista de los resultados de los gráficos de las Figuras 186 y 187, se puede afirmar que el GE tuvo mejores resultados que el GC en tres de los 5 subniveles –recordando que el D3 es neutro–, sumando en total 16,6 puntos de mejora; mientras que el GC suma 3,4 puntos.

Finalmente, la figura 188 refleja la evolución que se ha dado en cada grupo en la SF dentro del nivel discursivo.

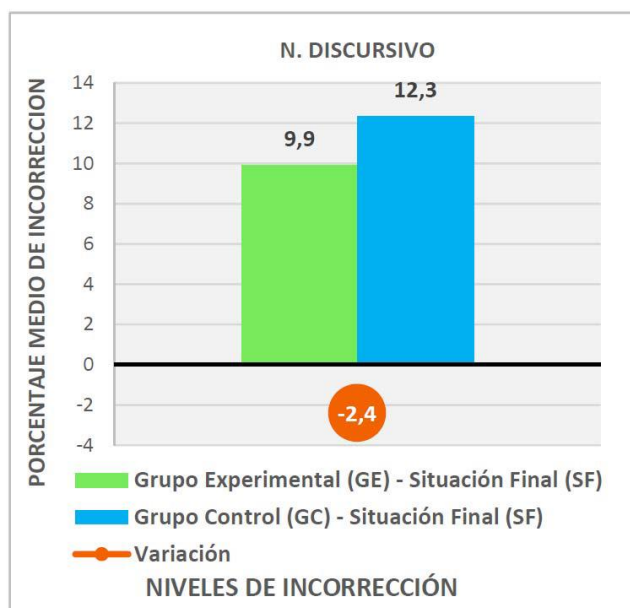


Figura 188 - Gráfico comparativo intergrupos GE SF versus GC SF – Nivel discursivo: media de los porcentajes medios de incorrecciones discursivas

El gráfico confirma que, de forma global, el GE ha evolucionado más positivamente que el GC en 2,4 puntos.

4.5.2. Análisis comparativo intragrupos del nivel discursivo

En este apartado, se realiza el análisis de la evolución que experimentaron el GE y el GC individualmente a lo largo de la investigación representado por la incursión en las incorrecciones discursivas en las SI y SF de cada grupo.

4.5.2.1. Grupo Experimental en la SI y en la SF

En primer lugar, los gráficos comparativos intragrupos reflejan el análisis de los datos correspondientes al GE extraídos de los discursos orales de nuestro corpus, correspondientes a este grupo en su SI y su SF.

La Figura 189 representa los porcentajes medios de las incorrecciones que componen el subnivel discursivo D2.

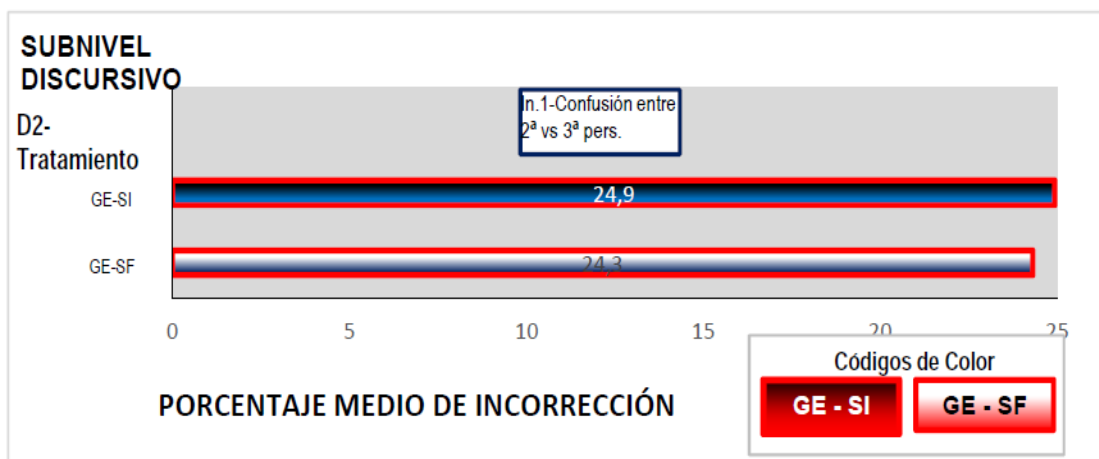


Figura 189 - Gráfico comparativo intragrupos GE SI versus GE SF – Incorrección discursiva por subnivel D2

En el subnivel D2 la diferencia entre la SI y la SF representan una evolución, aunque positiva, muy pequeña.

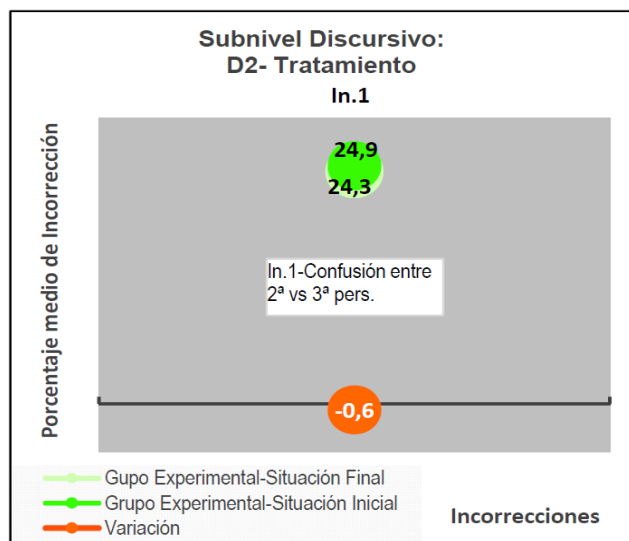


Figura 190 - Gráfico comparativo intragrupos GE SI versus GE SF – Incorrecciones del subnivel discursivo D2: porcentajes medios de incorrecciones y sus variaciones

Como se puede apreciar en la Figura 190 la mejora en el GE es de 0,6 puntos.

Las Figuras 191 y 192 comprende las cuatro interferencias que componen la incorrección D2I1 del GE enfrentando las SI y SF.



Figuras 191 y 192 - Gráfico comparativo intragrupos GE SI versus GE SF – Incorrección D2: interferencias de conjugación, determinante posesivo, pronombre de CD/CI, pronombre sujeto

De esta comparación, se deduce que el GE ha mejorado en las interferencias relativas a la conjugación verbal y los posesivos, y ha retrocedido su evolución en las referentes a los pronombres sujeto y de DC/CI, en 28,9 y 26,3 puntos respectivamente.

En la próxima figura podemos observar la evolución de las incorrecciones D1, D5 y D6 del GE.

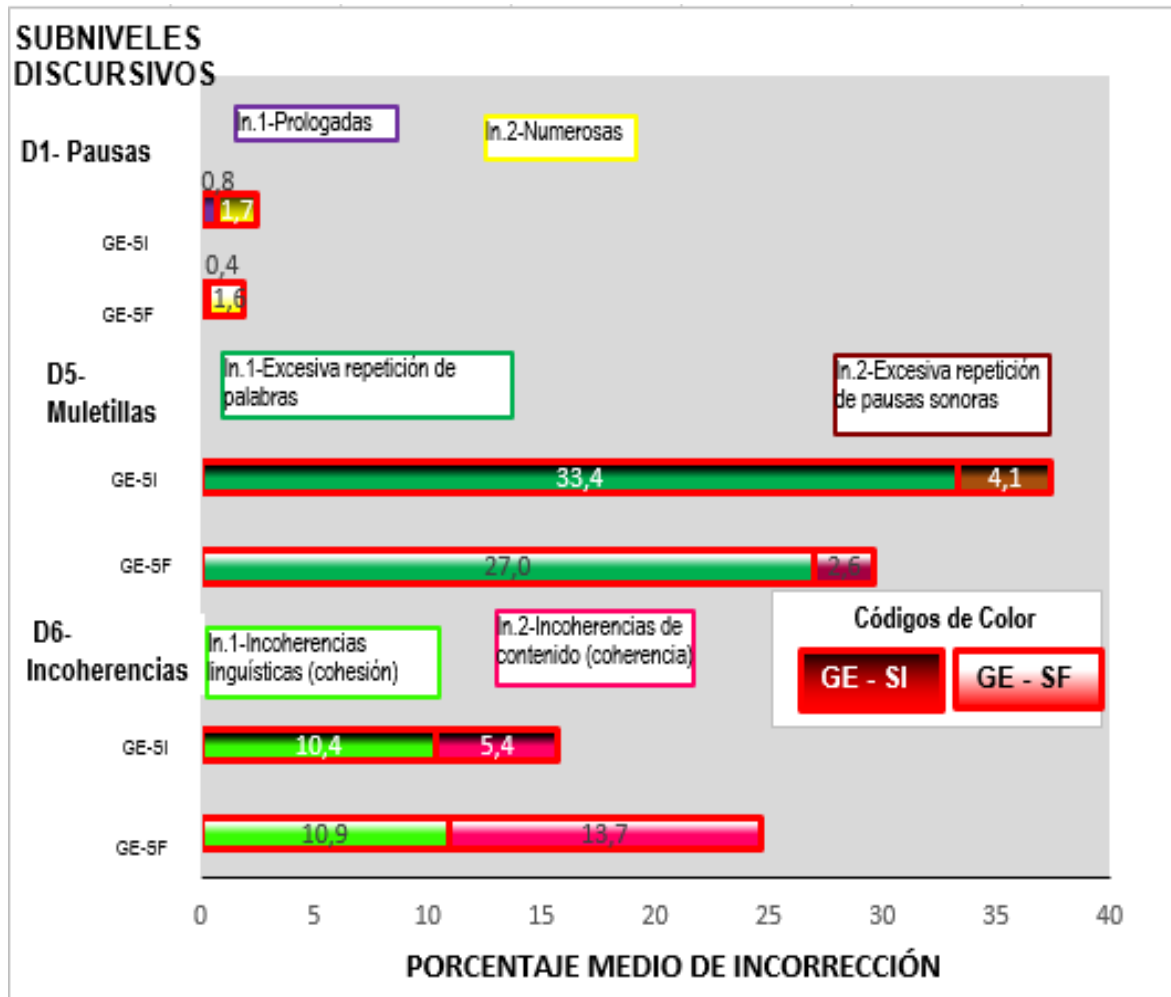


Figura 193 - Gráfico comparativo intragrupos GE SF versus GE SF – Incorrecciones discursivas por subnivel D1, D5 y D6

En el subnivel D1 y D5, se ha dado, en mayor o menor medida una mejora en todas sus incorrecciones, siendo la más significativa en la D5I1. En el subnivel D6, el GE ha empeorado en las dos incorrecciones, destacando la D6I2.

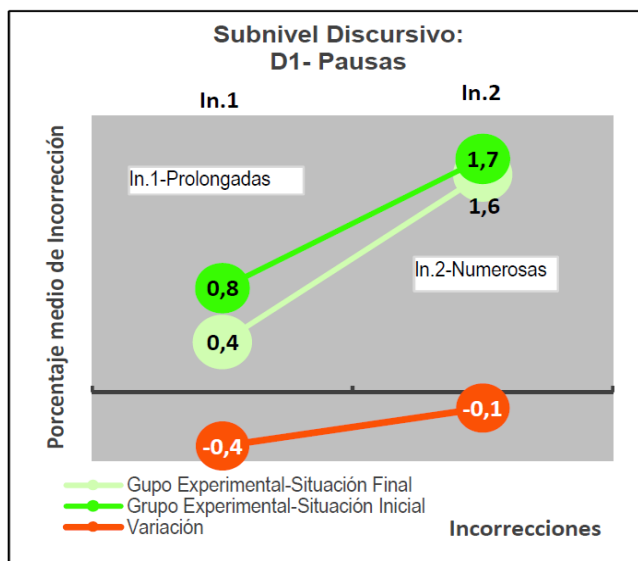


Figura 194 - Gráfico comparativo intragrupos GE SI versus GE SF – Incorrecciones del subnivel discursivo D1: porcentajes medios de incorrecciones y sus variaciones

En el subnivel D1 la evolución del GE, aunque muy pequeña, ha sido positiva en las dos incorrecciones que lo componen.

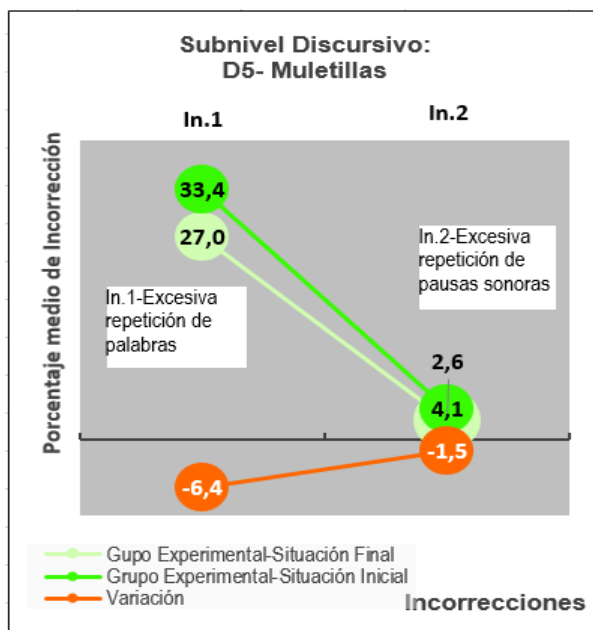


Figura 195 - Gráfico comparativo intragrupos GE SI versus GE SF – Incorrecciones del subnivel discursivo D4: porcentajes medios de incorrecciones y sus variaciones

En el subnivel D5, la mejora es más significativa en el caso anterior, alcanzando 7,9 puntos de evolución.

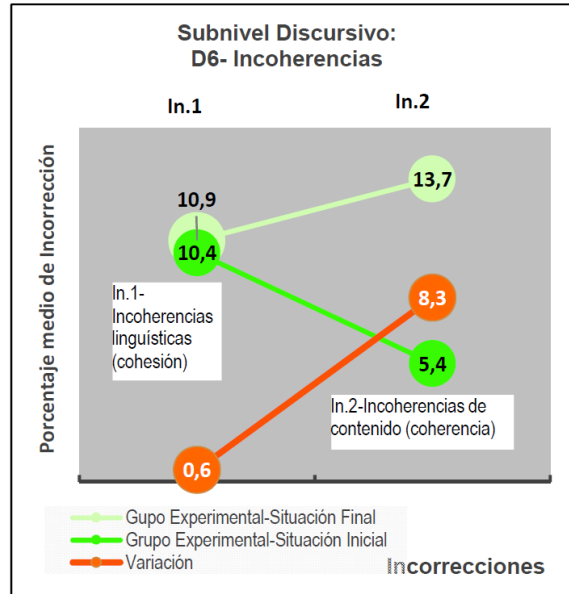


Figura 196 - Gráfico comparativo intragrupos GE SI versus GE SF – Incorrecciones del subnivel discursivo D6: porcentajes medios de incorrecciones y sus variaciones

Por último, en las incorrecciones D6I1 y D6I2, podemos apreciar un empeoramiento leve en la primera y más significativo en la segunda.

En la siguiente figura, se puede observar la evolución en los subniveles neutro y positivo del nivel discursivo en el GE.

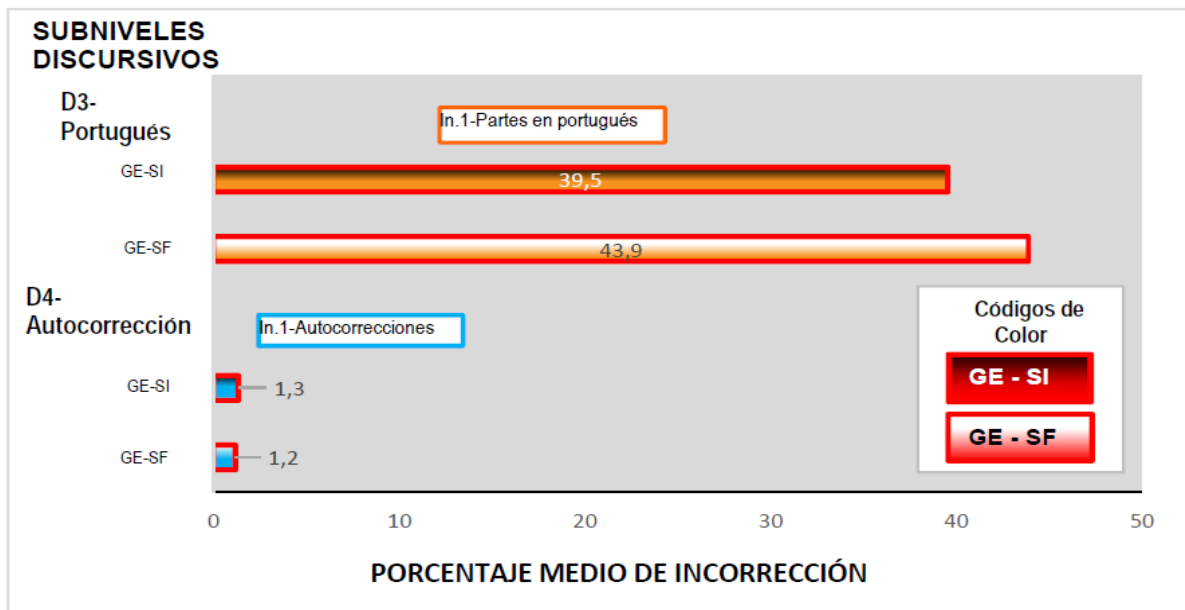


Figura 197 - Gráfico comparativo intragrupos GE SI versus GE SF – Incorrecciones discursivas por subnivel D3 y D4

Por un lado, en el subnivel D3 se percibe un crecimiento del uso de la LM bastante significativo en el GE, y en cuanto a las autocorrecciones se observa una mínima disminución de la conciencia del error.

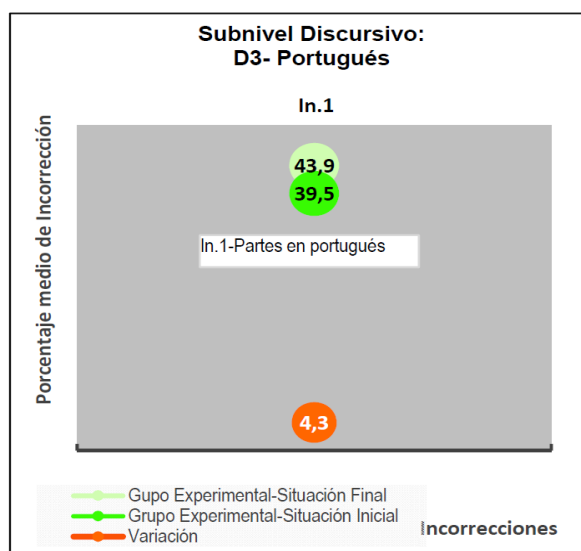
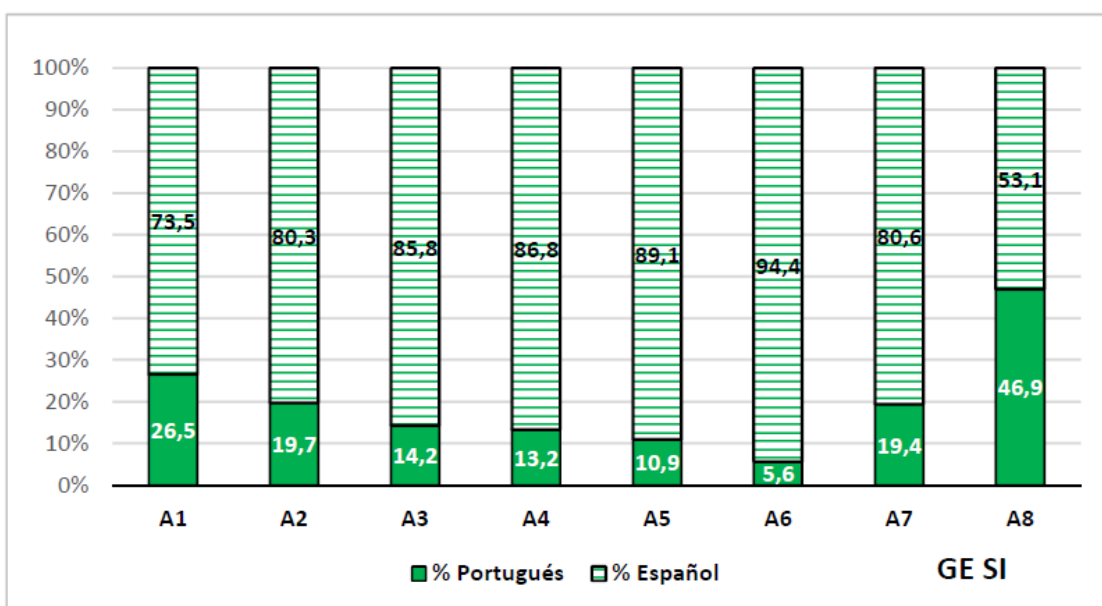
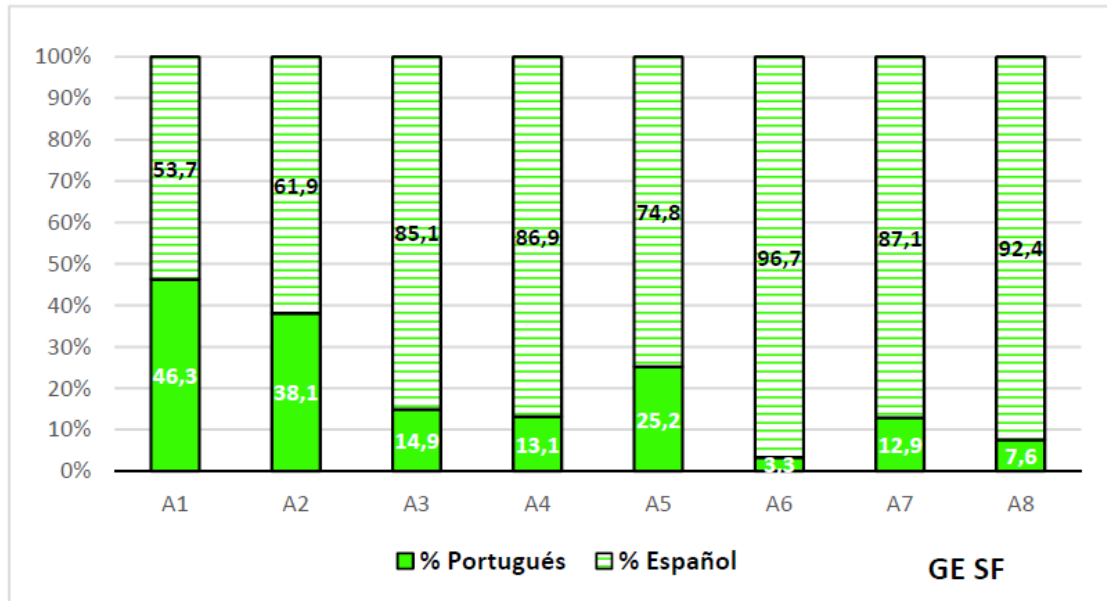


Figura 198 - Gráfico comparativo intragrupos GE SI versus GE SF – Incorrecciones del subnivel discursivo D3: porcentajes medios de incorrecciones y sus variaciones

En el subnivel D3, se ha visto aumentada la necesidad del uso de la LM en 4,3 puntos dentro del GE.

La próxima figura refleja la intervención oral de los sujetos de la investigación del GE, ya sea en español como en portugués, comparando la SI y la SF del grupo.





Figuras 199 y 200 - Gráficos comparativos intergrupos GE SI versus GE SF – Proporción de portugués versus español por discurso

En, el gráfico se puede observar que los alumnos han mantenido su uso del portugués en sus clases desde el inicio al final de la investigación excepto los alumnos A1 y A2 que han duplicado su uso y el A8 que ha aumentado el 40%.

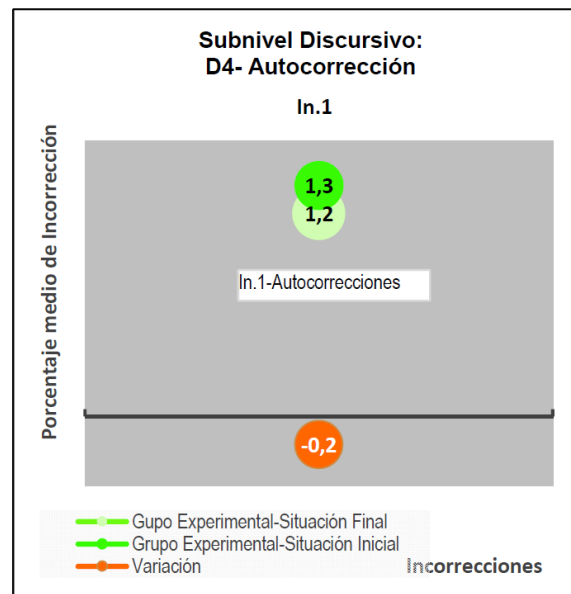


Figura 201 - Gráfico comparativo intragrupos GE SI versus GE SF – Incorrecciones del subnivel discursivo D4: porcentajes medios de incorrecciones y sus variaciones

En el subnivel D4, se ha visto disminuida la autocorrección en 0,2 puntos, si tenemos en cuenta el redondeo de 0,16 puntos.

Así pues, de los resultados del GE en la SI y SF, se ha de destacar que de las ocho incorrecciones discursivas analizadas, el GE experimentó una evolución positiva en seis de ellas, siendo de estas las más significativas la D5I1 (6,4 puntos), las otras cinco restantes variaciones muy bajas, entre 0,1 y 1,5 puntos. Las dos incorrecciones en las que se ha registrado un empeoramiento –D6I1 y D6I2– reflejan variaciones de 0,6 y 8,3 puntos respectivamente.

En los gráficos de la Figura 202, se ha reagrupado el porcentaje medio de incorrecciones por subnivel discursivo –D1, D2, D3, D4, D5, D6– del GE comparando la SI y la SF a la intervención didáctica.

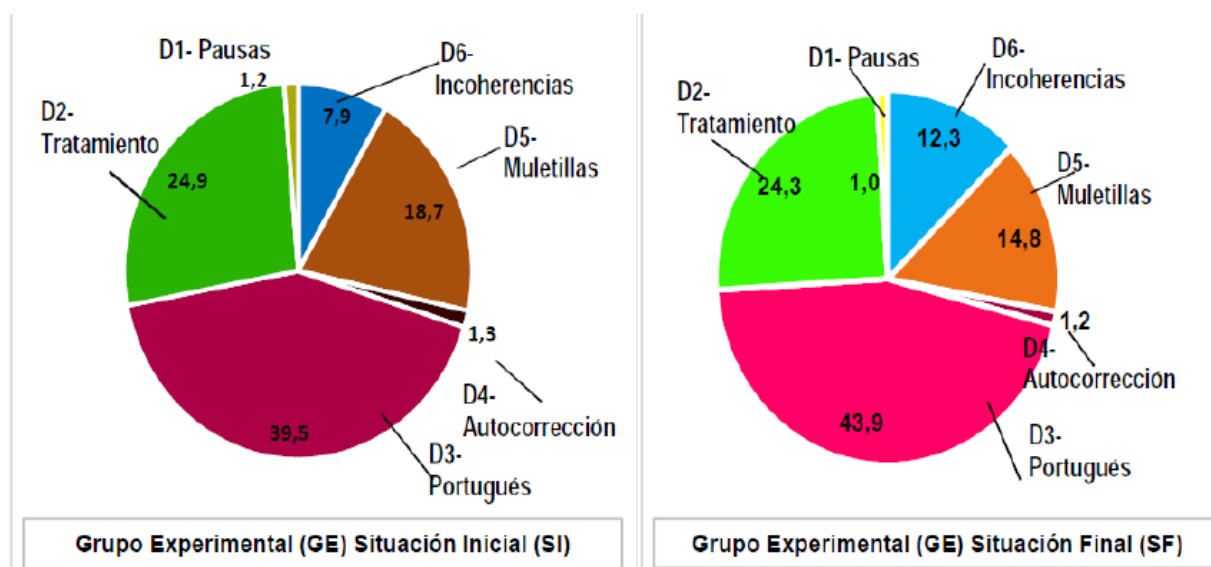


Figura 202 - Gráficos comparativos intragrupos GE SI versus GE SF – Subniveles discursivos: media de los porcentajes medios de incorrecciones

Al analizar el GE subnivel por subnivel, queda manifiesta su evolución debido a la mejora registrada en cuatro de los cinco subniveles. A pesar de ello, sus variaciones se sitúan entre 0,1 y 3,9 puntos de mejora y el único nivel en el que empeora registra 4,4 puntos, por lo que, en compensación, se igualan.

El próximo gráfico representa la perspectiva global de la evolución del GE a nivel discursivo.

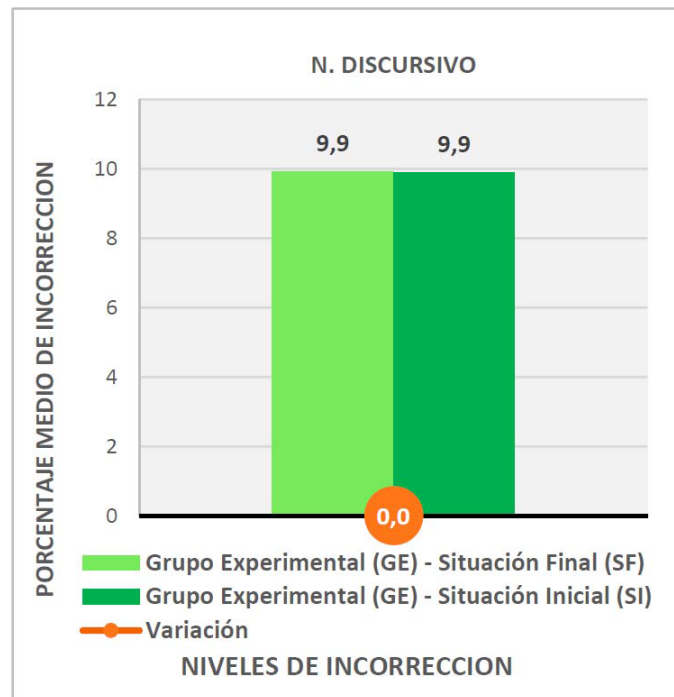


Figura 203 - Gráfico comparativo intragrupos GE SI versus GE SF – Nivel discursivo: media de los porcentajes medios de incorrecciones discursivas

De forma general, como claramente indica la Figura 203, no se ha dado ninguna evolución, a nivel discursivo en el GE, ni para mejor, ni para peor; se ha mantenido igual que antes de la intervención didáctica propuesta por la investigación. Si bien es verdad que estas incorrecciones discursivas son aspectos que afectan a la producción oral y podían haberse visto mejorados, no son en sí mismas interferencias, objeto de nuestra investigación.

4.5.2.2. Grupo de Control en la situación SI y en la SF

A continuación, se realiza el análisis de los datos obtenidos de los discursos orales de los sujetos del GC, comparando los resultados de la SI y SF, con el fin de conocer la evolución que ha experimentado este grupo. Para ello, se analizan los porcentajes medios de cada una de las incorrecciones que componen cada subnivel en las SI y SF del GC dividido, como se viene haciendo anteriormente en tres partes dada la idiosincrasia de las incorrecciones discursivas.

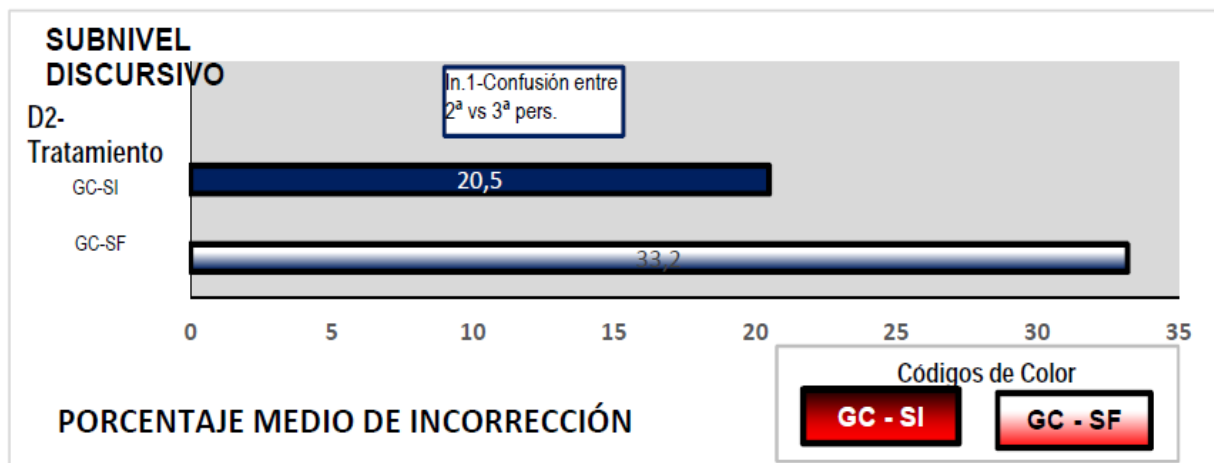


Figura 204 - Gráfico comparativo intragrupos GC SI versus GC SF – Incorrección discursiva por subnivel D2

En el subnivel D2, se puede apreciar un aumento significativo en la incidencia del GC en esta incorrección.

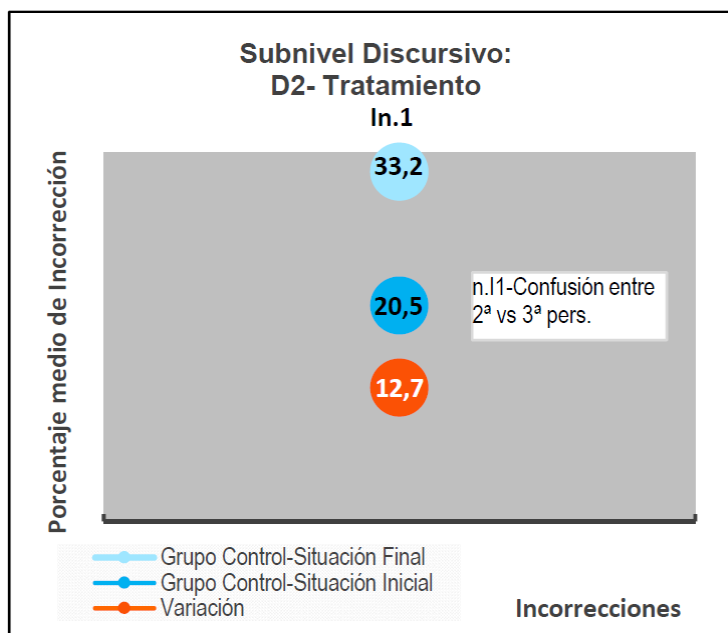
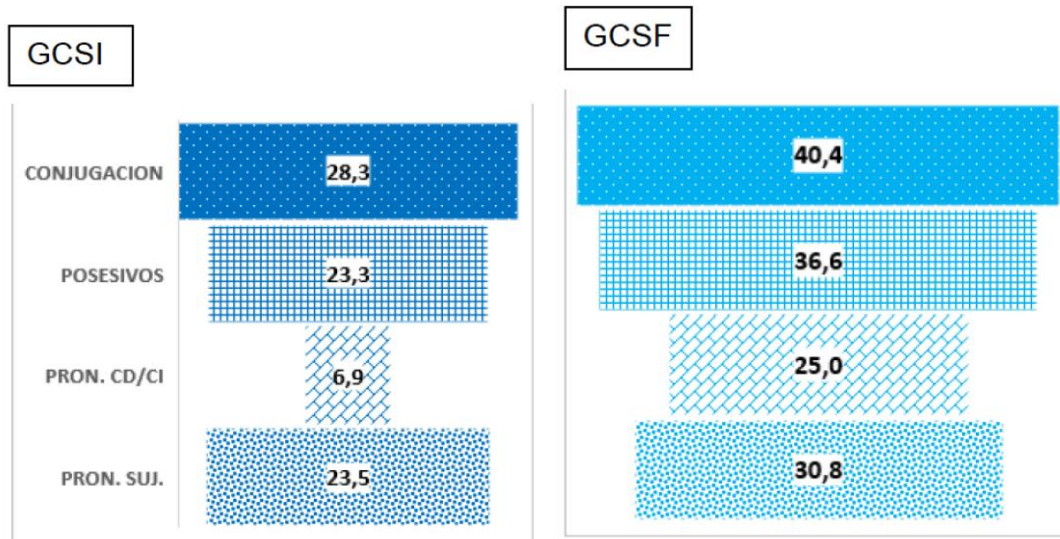


Figura 205 - Gráfico comparativo intragrupos GC SI versus GC SF – Incorrecciones del subnivel discursivo D2: porcentajes medios de incorrecciones y sus variaciones

El aumento experimentado por el GC en la incorrección D2I1 fue de 12,7 puntos.

En la próxima figura se ha discriminado el valor porcentual de las cuatro interferencias que componen la incorrección D2I1 en el GC en las SI y SF.



Figuras 206 y 207 - Gráfico comparativo intragrupos GC SI versus GC SF – Incorrección D2: interferencias de conjugación, determinante posesivo, pronombre de CD/CI, pronombre sujeto

En estas figuras se observa un empeoramiento de las cuatro interferencias, más concretamente, la mayor incidencia registrada ha sido en la interferencia referente a los pronombres de CD/CI con una variación de 18,1 puntos, seguida por la interferencia en posesivos (13,3 puntos), después por la que afecta a la conjugación verbal (12,1 puntos) y por último la de pronombre sujeto (7,3 puntos).

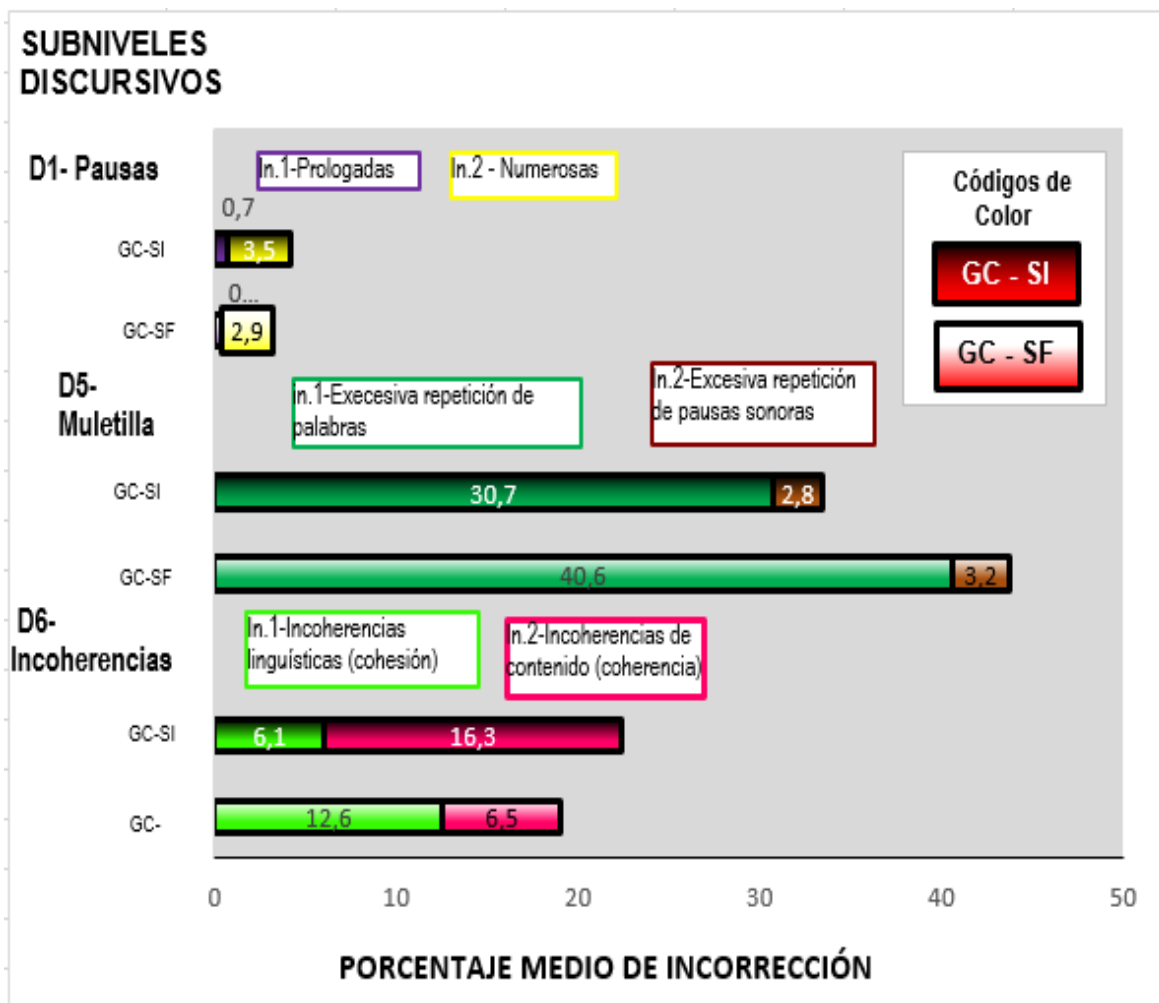


Figura 208 - Gráfico comparativo intragrupos GC SF versus GC SF – Incorrecciones discursivas por subnivel D1, D5 y D6

De las seis incorrecciones analizadas en la Figura 182, se ha equiparado la cantidad de las que han empeorado (3 incorrecciones) y las que han mejorado (3 incorrecciones), siendo más significativas por valores porcentuales las que han empeorado, especialmente la D5I1 que registra 40,6 puntos.

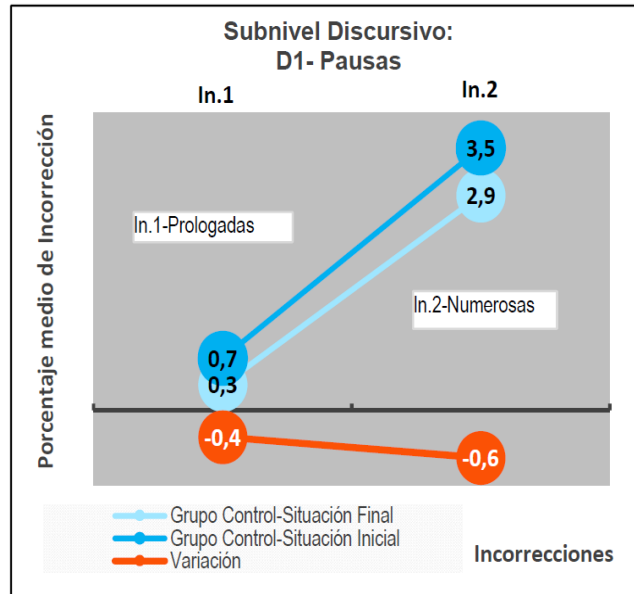


Figura 209 - Gráfico comparativo intragrupos GC SI versus GC SF – Incorrecciones del subnivel discursivo D1: porcentajes medios de incorrecciones y sus variaciones

En el subnivel D1, el GC ha mejorado, aunque muy levemente, en las dos incorrecciones que lo componen.

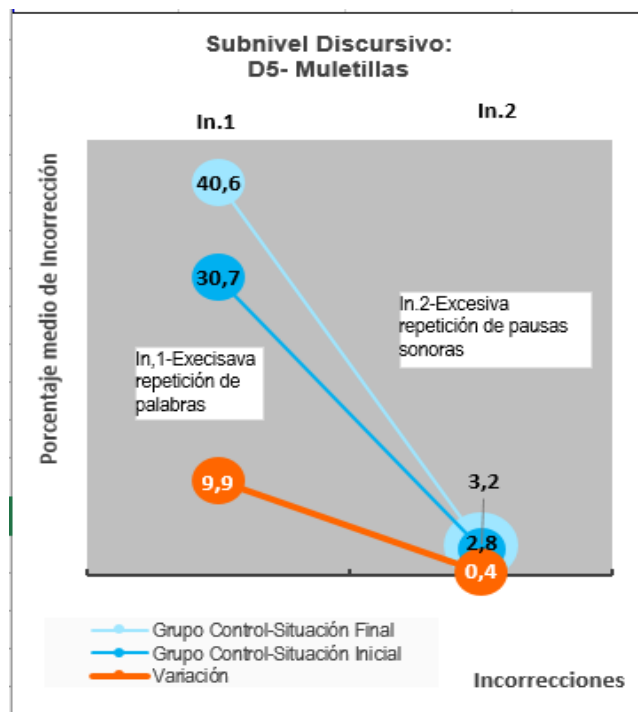


Figura 210 - Gráfico comparativo intragrupos GC SI versus GC SF – Incorrecciones del subnivel discursivo D5: porcentajes medios de incorrecciones y sus variaciones

En el subnivel D5, se ha registrado un empeoramiento mayor en la incorrección D5I1 (9,9 puntos) que en la D5I2, cuyo valor porcentual es casi imperceptible (0,4 puntos).

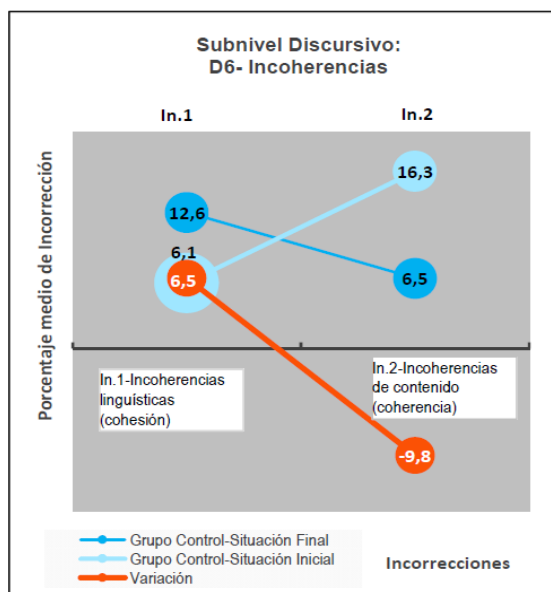


Figura 211 - Gráfico comparativo intragrupos GC SI versus GC SF – Incorrecciones del subnivel discursivo D6: porcentajes medios de incorrecciones y sus variaciones

Los resultados en el subnivel D6 son muy divergentes ya que en la incorrección D6I1 se da un empeoramiento de 6,5 puntos y en la D6I2 una mejora de 9,8 puntos.

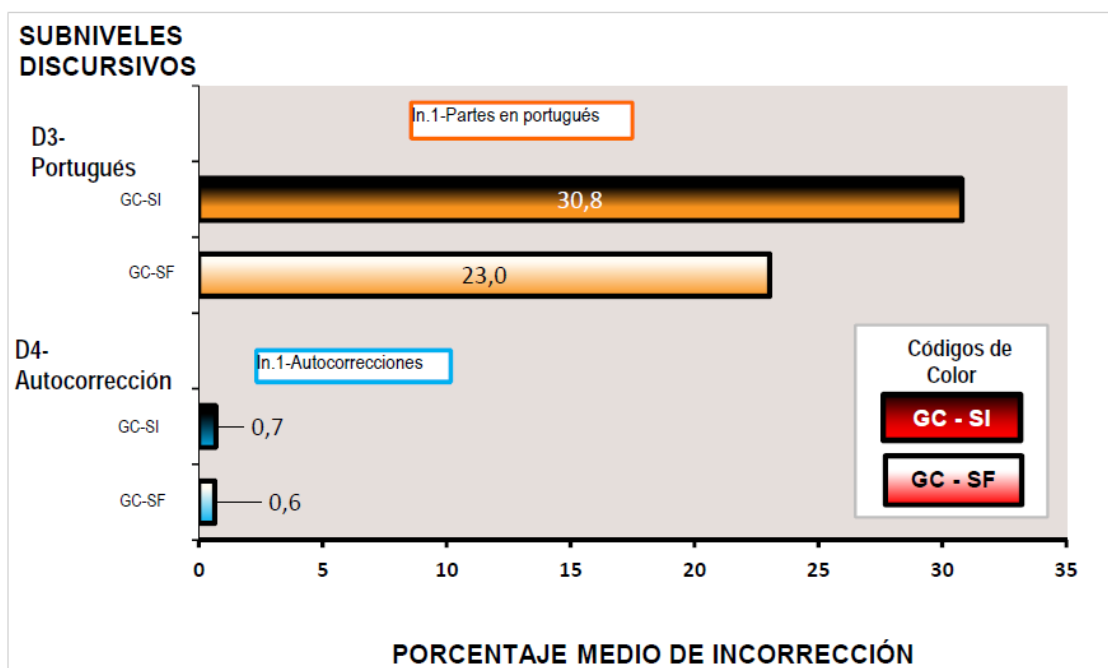


Figura 212 - Gráfico comparativo intragrupos GC SI versus GC SF – Incorrecciones discursivas por subnivel D3 y D4

Por último, en el subnivel D3, se observa una menor necesidad del uso de la LM en el GC, en el D4, aunque realmente ínfima (0,1 puntos), disminuye la autocorrección.

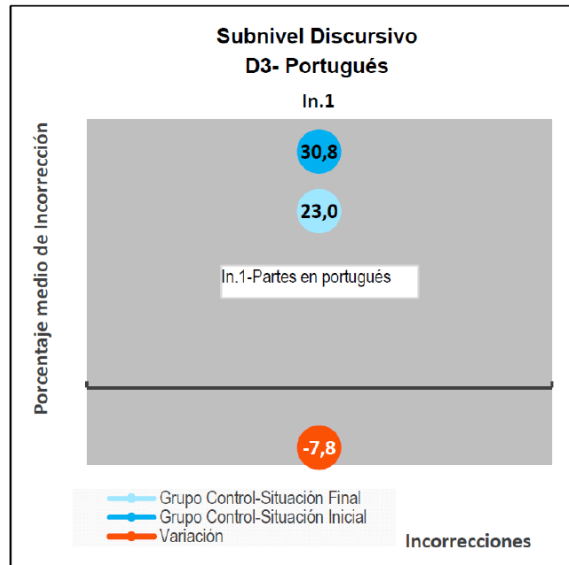
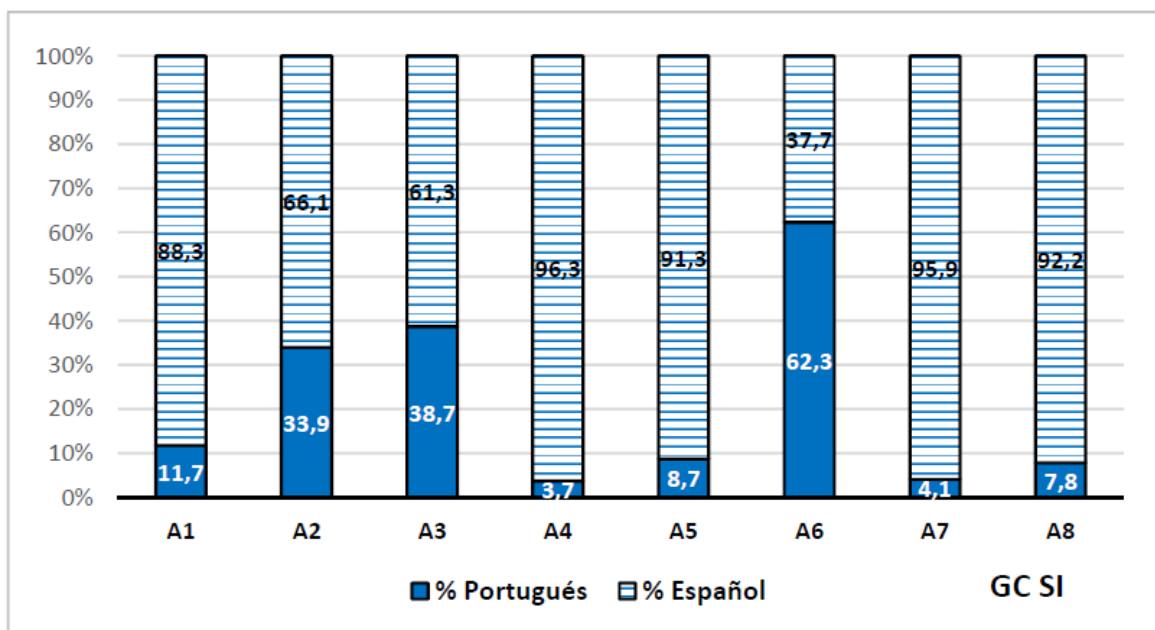
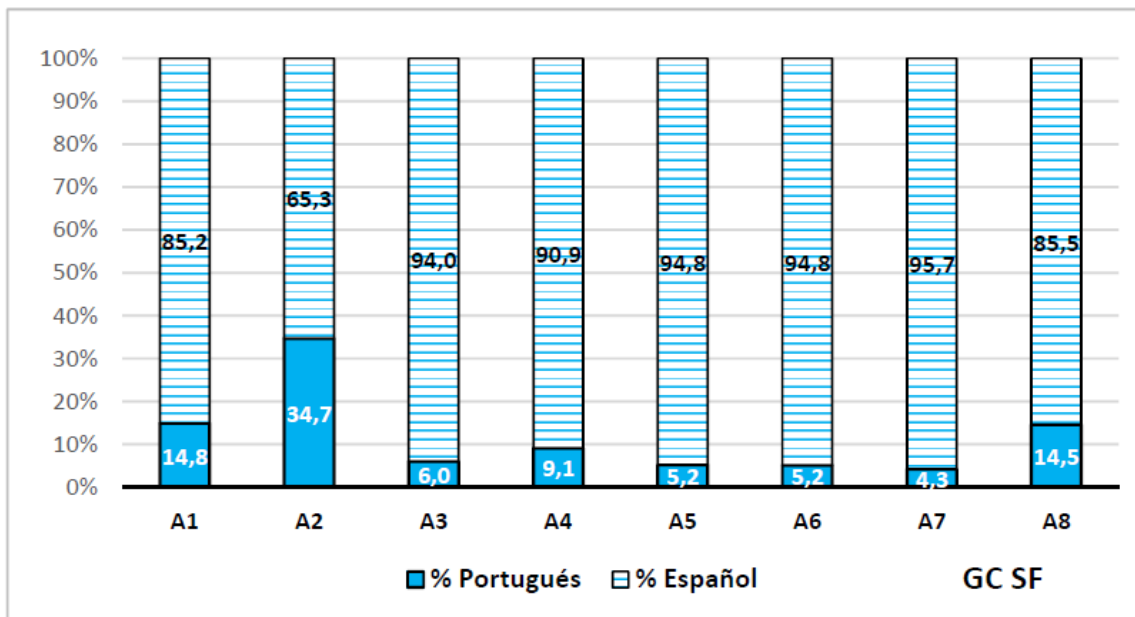


Figura 213 - Gráfico comparativo intragrupos GC SI versus GC SF – Incorrecciones del subnivel discursivo D3: porcentajes medios de incorrecciones y sus variaciones

En el subnivel D3, se percibe que ha disminuido el uso de la LM en el GC desde el inicio de la investigación.

Las Figuras 214 y 215 muestran la evolución del GC en el uso del portugués durante sus clases.





Figuras 214 y 215 - Gráficos comparativos intergrupos GC SI versus GC SF – Proporción de portugués versus español por discurso

El uso del portugués durante las clases de ELE de nuestro corpus ha disminuido a la mitad, pasando de una media de 21,4% a 11,7%, destacándose por una disminución drástica los alumnos A3 y A6.

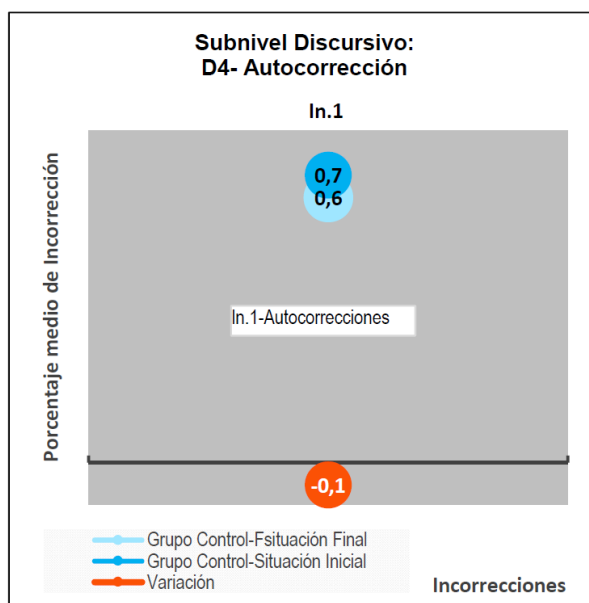


Figura 216 - Gráfico comparativo intragrupos GC SI versus GC SF – Incorrecciones del subnivel discursivo D4: porcentajes medios de incorrecciones y sus variaciones

En el subnivel D4, se ha dado una disminución mínima de la aplicación de la autoconsciencia del error.

Así pues, se puede afirmar que la evolución que ha experimentado el GC a lo largo de la investigación ha sido equitativa en cuanto al número de incorrecciones en las que ha mejorado y empeorado, cuatro en cada caso. Sin embargo, en cuanto a las variaciones experimentadas en cada una de las incorrecciones, cuantitativamente, ha prevalecido el empeoramiento con un valor total de 29,6 puntos, mientras la mejora ha obtenido 10,9 puntos.

En el gráfico de la Figura 217 podemos observar el porcentaje medio de incorrecciones detectado en el GC comparando la SI y la SF de la investigación según su incidencia por subnivel discursivo –D1, D2, D3, D4, D5, D6–.

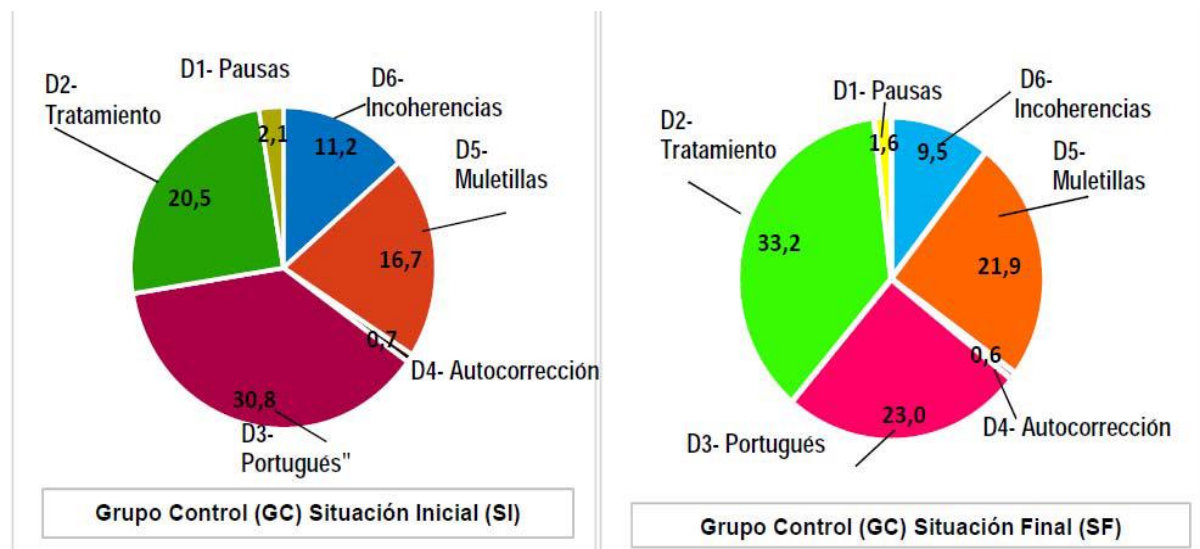


Figura 217 - Gráficos comparativos intragrupos GC SI versus GC SF – Subniveles discursivos: media de los porcentajes medios de incorrecciones

Por lo que se puede observar en los gráficos de la Figura 217, el GC ha agravado su incursión en las incorrecciones discursivas en tres subniveles, el D2, D4 y D5, con 12,7, 0,1 y 5,2 puntos, respectivamente, lo que compone un empeoramiento global de 18 puntos. Aunque ha mejorado en el subnivel D1 y D6 con un total de 2,2 puntos.

La Figura 218, nos ofrece la visión general desde el punto de vista del nivel discursivo en lo que respecta al GC a lo largo de la investigación.

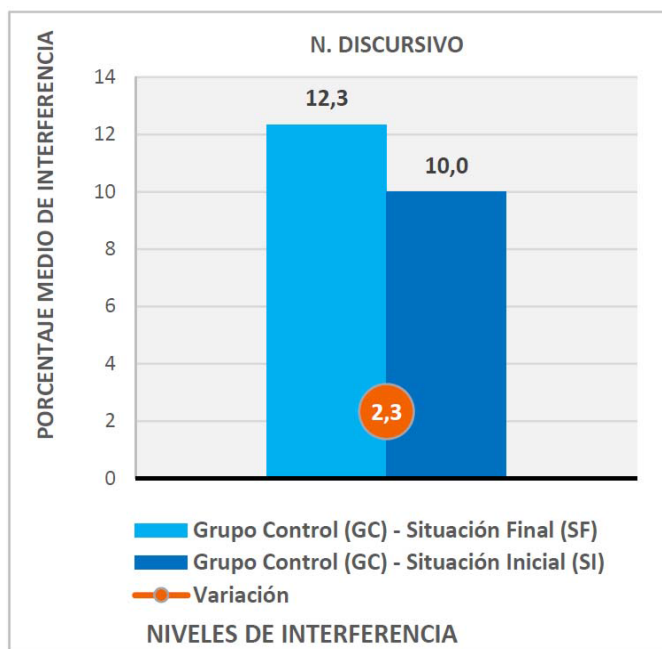


Figura 218 - Gráfico comparativo intragrupos GE SI versus GE SF – Nivel discursivo: media de los porcentajes medios de incorrecciones discursivas

En términos generales, podemos concluir que en el GC se ha dado una pequeña tendencia a empeorar por el resultado obtenido en esta escala que es de 2,3 puntos de aumento de las incorrecciones discursivas.

Para finalizar el análisis de datos del nivel discursivo, hemos de retomar la base, claramente homogénea, de la que partíamos, con tan solo 0,1 puntos de diferencia. Aunque el GE no obtuvo ninguna mejora, el GC empeoró en 2,4 puntos alcanzando los 12,3 puntos de incidencia. Esto nos lleva a la diferencia en el resultado final entre ambos grupos de 2,4 puntos, aunque, si hubiéramos partido de una base idéntica –es decir sin el 0,1 punto de diferencia inicial– la diferencia real final sería 2,3 puntos. Por todo ello, observamos que la intervención didáctica ayudó a mantenerse al GE, no mejoró ni empeoró. Sin embargo, el GC mostró un leve empeoramiento a lo largo del semestre.

4.6. Resultado del análisis de datos

Como se ha comprobado a lo largo del apartado *Análisis de datos*, queda constatada una clara evolución del GE, bien manifiestamente positiva o manteniendo su valor inicial, dependiendo del nivel en observación. En cuanto al GC, la evolución ha sido de moderado empeoramiento en casi todos los niveles lingüísticos dentro del contexto de la investigación.

4.6.1. Compendio de resultados del análisis de datos referidos a la competencia oral inicial del GE y del GC

Realizados los análisis de las interferencias detectadas en cada uno de los niveles lingüísticos –fonético, morfológico, sintáctico, léxico y discursivo– y sus correspondientes subniveles, tanto del GE como del GC en la SI, cabe afirmar que ambos grupos son considerablemente homogéneos en origen para la investigación que se ha llevado a cabo, como ha quedado demostrado en el apartado anterior, en el análisis de cada nivel.

Esta homogeneidad intergrupos inicial ha quedado demostrada, no solo globalmente, sino en todos y cada uno de los niveles analizados, como se presenta en el próximo gráfico de forma sintética. De otra parte, confirma la idoneidad de la elección y de los grupos formados para esta investigación.

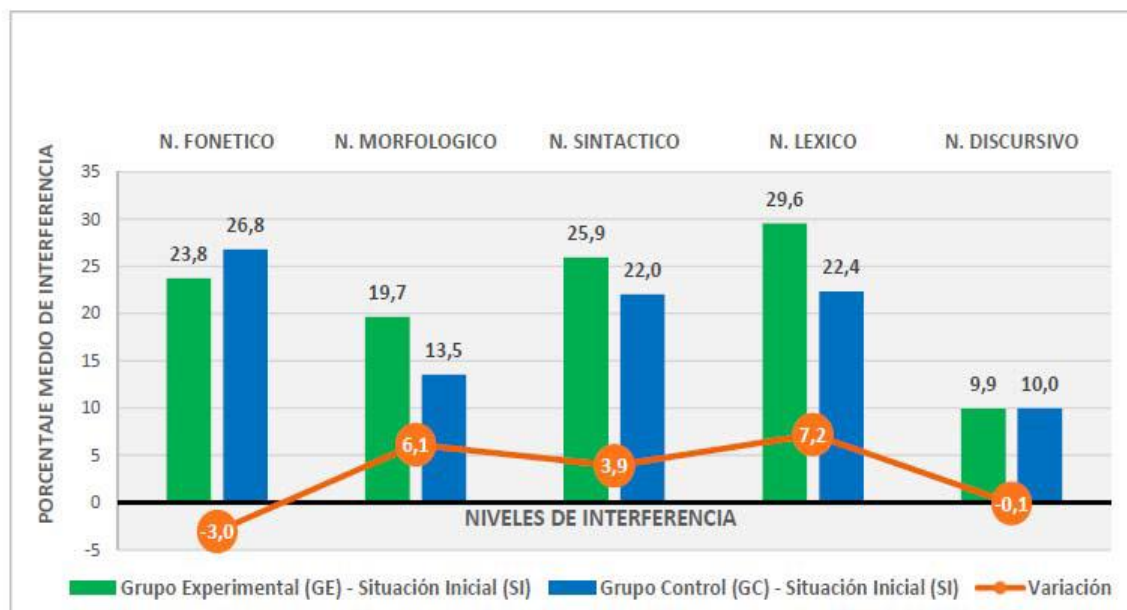


Figura 219 - Gráfico comparativo intergrupos GE SI versus GC SI – Nivel fonético, morfológico, sintáctico, léxico, discursivo: media de los porcentajes medios de las interferencias

La homogeneidad discursiva intergrupos inicial es prácticamente total. En el nivel fonético, la ventaja de 3 puntos del GE respecto al GC no reduce la homogeneidad dada la magnitud de interferencia del GC. La semejanza morfológica, sintáctica y léxica quedó constatada de forma conjunta, dado que la diferencia se encuentra entre los 3,9 y 7,2 puntos de mejor desempeño del GC en relación con GE, siendo cuantitativamente bajas en relación a los valores absolutos individuales.

La media de las distancias de dichas interferencias es solo de 2,82 puntos para una media de 18,9 puntos de incidencia respecto a las interferencias e inadecuaciones discursivas analizadas, magnitudes propias de un dominio lingüístico de unos alumnos pertenecientes a un mismo curso.

No obstante la homogeneidad demostrada, las pequeñas distancias intergrupos se han tenido en cuenta, con la correspondiente compensación numérica, en el momento del análisis de los resultados finales de la investigación, tanto en los estudios intragrupos como intergrupos.

4.6.2. Compendio de resultados del análisis de datos referidos a la evolución de la competencia oral del GC

A lo largo del semestre académico que dura la asignatura de Prácticas Supervisadas de Lengua Española III, los alumnos realizan sus prácticas docentes en los Institutos de Enseñanza Secundaria de la región, impartiendo clase de Lengua Española a los cursos del equivalente en la Enseñanza reglada española de 4.º de ESO. Durante el bimestre de las prácticas supervisadas, los alumnos graban sus clases como parte de la supervisión del profesor supervisor de la asignatura; tanto el GE como el GC pusieron a disposición de la investigación, con libre consentimiento, el primer y último video de sus prácticas docentes.

Los alumnos del GC no recibieron por parte del cuerpo investigador ningún suplemento formativo adicional, condición de esta investigación para servir de referencia por comparación con las variaciones sufridas por el GE.

Transcritas, codificadas y contabilizadas las mismas interferencias analizadas en la SI, de las grabaciones de los ocho sujetos que no recibieron la aportación didáctica específica de la investigación, y comparándola con los resultados obtenidos de la SF para los mismos sujetos se han deducido las siguientes conclusiones.

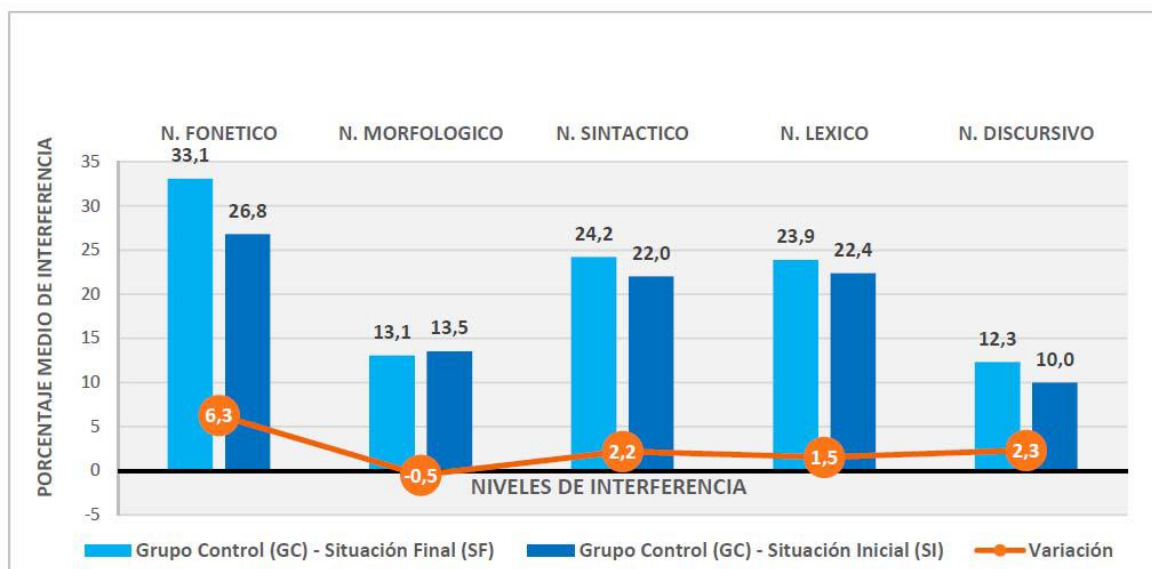


Figura 220 - Gráfico comparativo intragrupos GC SI versus GC SF – Nivel fonético, morfológico, sintáctico, léxico, discursivo: media de los porcentajes medios de las interferencias

El nivel morfológico es el único que ha constatado un ligero progreso de 0,5 puntos sobre 13,5 puntos. El resto de los niveles ha sufrido un leve empeoramiento, encabezado por el fonético que ha visto aumentado su índice de interferencia en 6,3 puntos respecto a los 26,8 puntos iniciales; seguido por el nivel sintáctico que refleja ese aumento en 2,2 puntos respecto a 22 puntos, y por el nivel léxico con incremento de error de 1,5 respecto a 22,4 puntos. Con lo que se concluye que este grupo, con sus circunstancias iniciales y sin apoyo didáctico específico, ha visto deteriorado su desempeño, en el periodo de dos meses, en las proporciones arriba descritas y por el siguiente orden de ámbitos lingüísticos: fonético, sintáctico, discursivo, léxico y morfológico.

Se puede concluir que desde un punto de vista global, los resultados de GC por niveles no son en sí alarmantes –concretamente de 2,4 puntos de media de variación respecto del valor inicial medio de 18,9 puntos–, pero tienden al empeoramiento si no reciben una formación adicional.

Con el estudio comparativo intragrupos del GC interferencia por interferencia quedan determinados los puntos específicos motivo del empeoramiento que serían la llave para el progreso, dentro y por el orden de los niveles arriba enunciados.

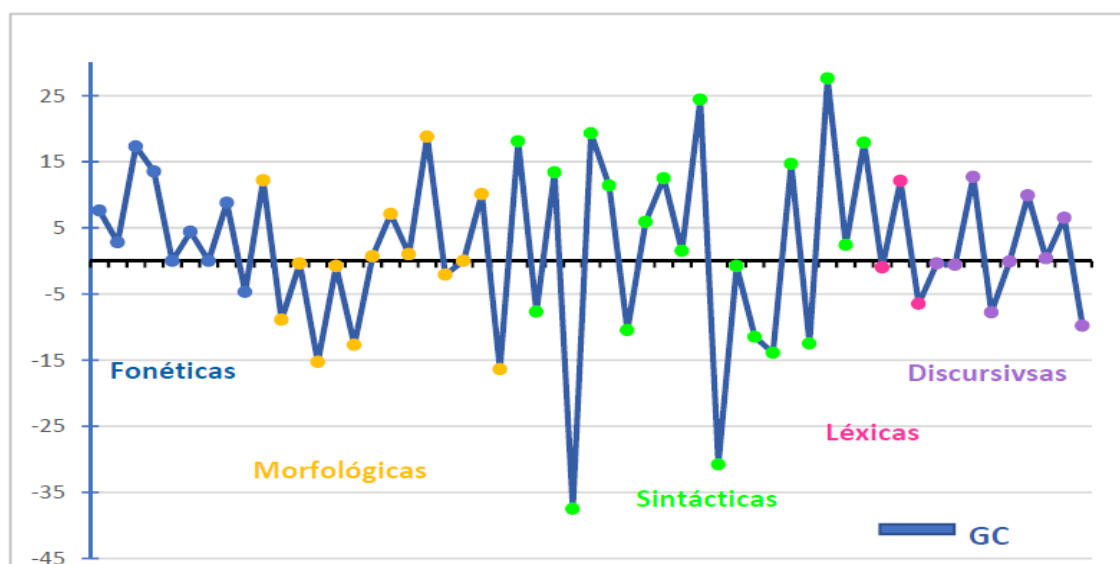


Figura 221 - Gráfico comparativo intragrupos GC SI versus GC SF – Nivel fonético, morfológico, sintáctico, léxico, discursivo: variaciones de los porcentajes medios de las interferencias

De las 55 interferencias de la investigación, el GC ha empeorado en 32 de ellas, aumentando el valor de su incidencia entre 0 a 10 puntos en 15 casos, de 10 a 20 puntos en 15 interferencias y por encima de 20 en dos de ellas. La magnitud y cualidad de estas interferencias nos permite establecer las conclusiones sobre las causas del empeoramiento de la competencia oral de los sujetos.

Siguiendo el orden de los niveles en los que se ha ido produciendo el deterioro durante los dos meses de la investigación, concluimos que:

- 1) A nivel fonético, es el subnivel *F1-Nasalización* el causante del empeoramiento, concretamente en cuanto a las interferencias relativas a las vocales [ĩ], [õ], [ũ], con 17,3 puntos, 13,5 puntos y 12,5 puntos respectivamente. A este subnivel, le sigue como motivo de empeoramiento el subnivel *F3-Vocalización de las consonantes*, concretamente la interferencia *I3-<l> final de sílaba*, con 8,8 puntos. Se ha de señalar que el subnivel *F6-Entonación*, en la interferencia *II-Acento brasileño*, se ha registrado la única mejora fonética con 4,7 puntos.

- 2) A nivel discursivo, es el subnivel *D2- Tratamiento* el causante de la baja del nivel con 12,7 puntos en la inadecuación *II-Confusión entre 2.ª vs. 3.ª pers.* Le sigue como causante del descenso el subnivel *D5-Muletillas*, concretamente en su inadecuación *II-Excesiva repetición de palabras* con 9,9 puntos, y en el subnivel *D6-Incoherencias* el lastre lo proporciona la inadecuación *II-Incoherencias lingüísticas (cohesión)* con 6,5 puntos. No obstante, aun no habiendo recibido refuerzo didáctico ha contribuido a subir este nivel del D6 la *I2-Incoherencias de contenido (coherencia)* con 9.8 puntos. En cuanto al subnivel D3, las explicaciones didácticas se consideran neutras, ni negativas ni positivas, dada la necesidad de en el ejercicio docente de recurrir a esa técnica. En conjunto, la magnitud de las inadecuaciones en este nivel lingüístico es cuantitativamente muy baja en relación a la magnitud de las interferencias del resto de niveles. Por último, la conciencia del error y consecuentemente la autocorrección ha disminuido levemente (0,1 puntos).

- 3) A nivel sintáctico, son 12 las interferencias para que el GC haya deteriorado su desempeño. Los subniveles *S6-Colocaciones* y *S5-Tiempos verbales* son los principales causantes del empeoramiento, concretamente en cuanto a las interferencias *I6-Posición del "más"* con 27,6 puntos, y *II-Pret. Indef. vs. Pret. Perf. Comp.* con 24,4 puntos respectivamente, con el agravante de que son las que más han influido negativamente. Le sigue en la minoración del desempeño sintáctico el subnivel *S2-Preposición* en sus interferencias *II-Ausencia de "a" ante CD/CI*, *I3-Uso de "para"*, con 19,3 y 11,4 puntos respectivamente. También contribuye a la desmejora del desempeño el subnivel *S1-Pronombres CD/CI* en cuanto a las interferencias *II-Concordancia 2.ª/3.ª pers.*, *I4-Ausencia de CD/CI* con 18,1 y 13,4 puntos respectivamente. En cuanto al subnivel *S7-Artículos* el causante de la pérdida se encuentra en su interferencia *I2-Ausencia de prep.+ art. ante "que"/"cual"* con 17,9 puntos. En cuanto al subnivel *S6* con 14,7 puntos la interferencia *I3-Preposición "de" con verbos* agrava el estado de conocimiento y en cuanto al subnivel *S4-Adjetivo* es la interferencia *II-Uso de "de" y "cuanto" en comparaciones* la causante con 12,5 puntos. Cabe señalar la importancia de que aún no habiendo recibido aporte formativo adicional las interferencias *SII5-Posición pronominal en perífrasis verbales* y *S5I2-Evitación del Imperativo* han mejorado por sí mismas el desempeño del GC, con 37,5 y 30,8 puntos respectivamente.
- 4) A nivel léxico, es el subnivel *L2-Vocablos* en su interferencia *II-Heterosemánticos* el causante del empeoramiento, en 12,1 puntos. Las restantes interferencias *L3II-Palabras en portugués* y la *LIII-Palabras en portugués hispanizadas o en español aportuguesadas* han hecho mejorar el desempeño del GC sin ayuda externa en 6,5 y 1 punto respectivamente.
- 5) A nivel morfológico, se concluye que el mayor causante del empeoramiento del GC es el subnivel *M6-Determinantes* concretamente en cuanto a la interferencia *I2-Demostrativos: contracciones* con 18,8 puntos, seguido por el lastre del *M1-Mala conjugación verbal* en su interferencia *II-Concordancia de 2.ª/3.ª pers.* con 12,2 puntos, junto al *M7-Artículo* en su interferencia *I8 -¿Lo*+ qué...?* con 10,1 puntos. Por último, también ha sido motivo de empeoramiento

el *M3-Adjetivo* en su interferencia *II-Apócope* con 7,1. Por otro lado, destacan por haber elevado la competencia del grupo las interferencias *I7-Decir* del subnivel *M9-Verbos irregulares*, la *I9-Flexión de Infinit.* del M1, y la *I2-Alternancia vocálica: "o"->"ue"* del subnivel *M2-Irregularidades verbales* con 16,4 puntos, 15,3 puntos y 12,7 puntos respectivamente.

De las 55 interferencias analizadas para todos los niveles, 23 de ellas indican mejora, aunque moderada, dado que, en 14 de ellas, con valores de 0 a 10 puntos, 10 no superan 1 punto; siete incorporan mejoras entre 10 y 20 puntos; y dos entre 20 y 40 puntos.

4.6.3. Compendio de resultados del análisis de datos referidos a la evolución de la competencia oral del GE

Los alumnos que componen el GE recibieron la intervención didáctica de exposición a *input* real proporcionado a través de contenidos audiovisuales –textos orales y escritos– por medio de la red social Facebook durante el bimestre de prácticas docentes.

Tras la recogida de los videos de las clases impartidas al final de las prácticas docentes, se realizó su correspondiente transcripción, codificación y contabilización de las interferencias del estudio, para el análisis de los datos recogido en el apartado anterior.

Teniendo además en cuenta la foto fija del GE en la SI descrita en el punto anterior de este apartado y comparándolo con los resultados obtenidos en el estudio de la SF para los mismos sujetos, queda constatado el progreso de este grupo y se deducen las siguientes conclusiones.

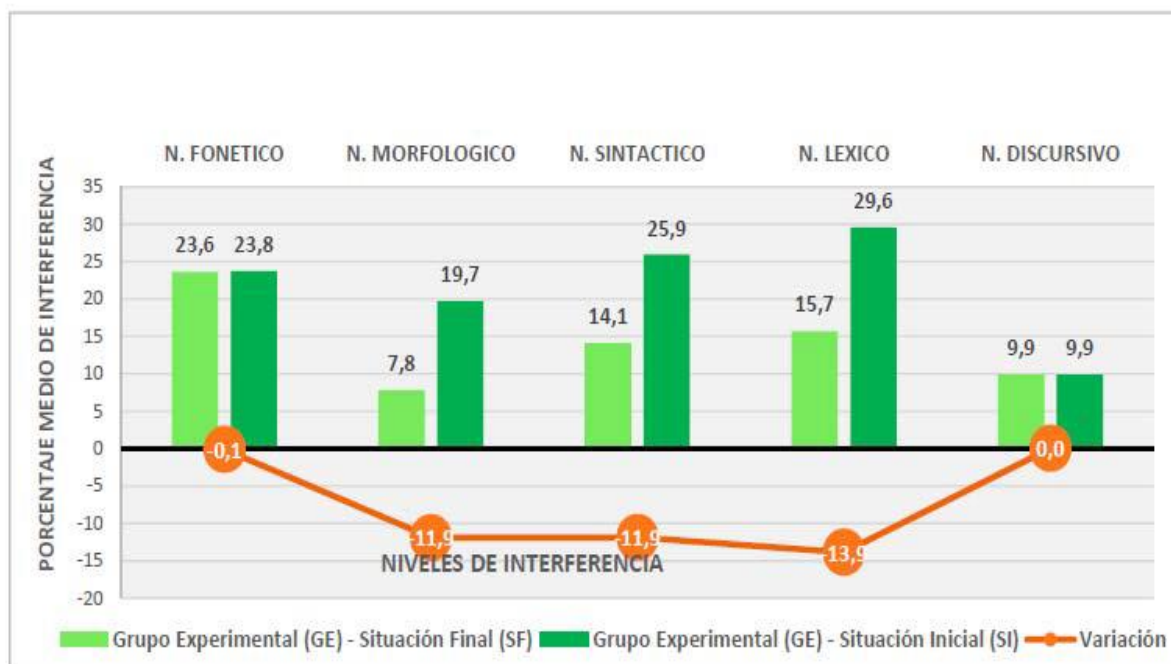


Figura 222 - Gráfico comparativo intragrupos GE SI versus GE SF – Nivel fonético, morfológico, sintáctico, léxico, discursivo: media de los porcentajes medios de las interferencias

El análisis intragrupos del GE ha concluido que el progreso de este grupo se ha dado de forma clara, y por el siguiente orden: en primer lugar, en el nivel léxico con 13,9 puntos de mejora; seguidamente en los niveles morfológico y sintáctico con 11,9 puntos de mejora en ambos; y por último, en el nivel fonético con 0,1 de mejora y en el nivel discursivo que se mantiene en la misma situación inicial.

Por ello, globalmente, podemos concluir que la intervención didáctica, ha beneficiado la competencia oral de los alumnos en prácticas docentes, sea por haber reducido la frecuencia de incursión en las interferencias iniciales, sea por haberse mantenido y no empeorado.

Con el estudio comparativo intragrupos del GE interferencia por interferencia quedan determinados los puntos específicos motivo de mejora que han sido la llave de este progreso, dentro y por el orden de los niveles arriba enunciados.

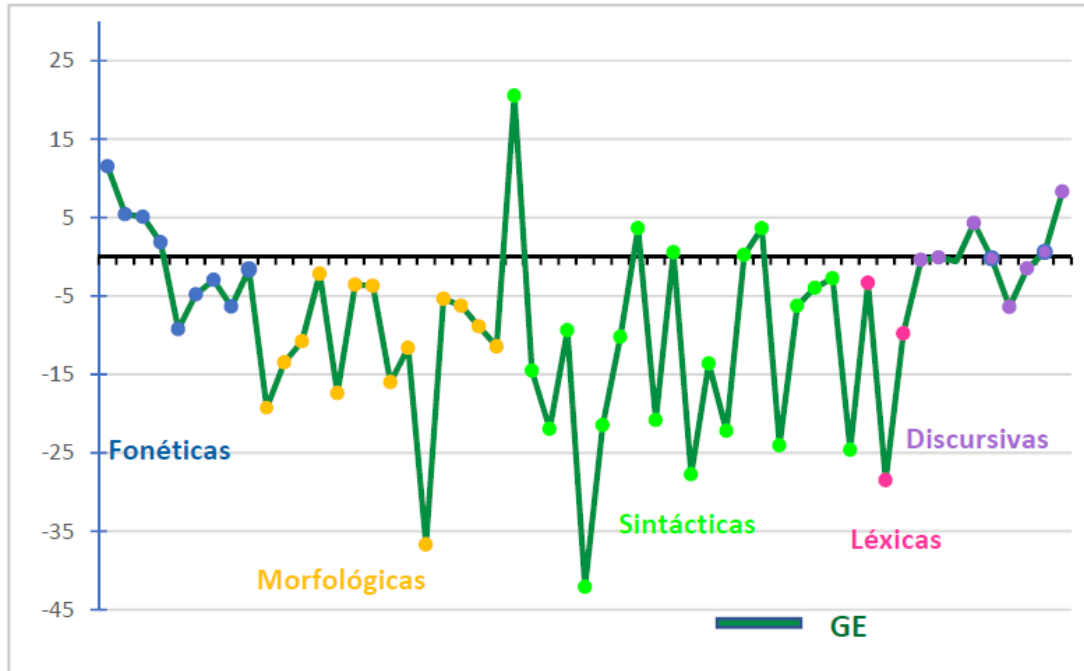


Figura 223 - Gráfico comparativo intragrupos GE SI versus GE SF – Nivel fonético, morfológico, sintáctico, léxico, discursivo: variaciones de los porcentajes medios de las interferencias

De las 55 interferencias de la investigación, el GE ha mejorado en 43 de ellas, disminuyendo el valor de la incidencia entre 0 a 10 puntos en 23 casos, de 10 a 20 puntos en 11 interferencias y por encima de 20 en nueve de ellas. La magnitud y cualidad de estas interferencias nos permite establecer las conclusiones sobre las causas de la mejora de la competencia oral de estos sujetos.

Siguiendo el orden de los niveles en los que se ha ido produciendo la mejora durante los dos meses de la investigación, concluimos que:

- 1) A nivel léxico, es el subnivel *L2-Vocablos en su interferencia II-Heterosemánticos* el mayor causante del perfeccionamiento léxico, en 28,5 puntos. Las restantes interferencias *L3II-Palabras en portugués* y la *LIII-Palabras en portugués hispanizadas o en español aportuguesadas* han contribuido a mejorar el desempeño del GE en 9,8 y 3,3 puntos respectivamente.
- 2) A nivel morfológico, se concluye la clara diferencia que tuvo la intervención didáctica por la indudable mejora que alcanzó el GE por mejorar en todas sus

interferencias. El mayor causante de esta superación ha sido en el subnivel *M6-Determinantes*, concretamente en lo que se refiere a la interferencia *I2-Demostrativos: contracciones*, con 36,7 puntos de mejora. Seguidamente destaca el subnivel *M1-Mala conjugación verbal* por sus aportaciones en las interferencias: *II-Concordancia de 2.ª/3.ª pers.* con 19,3 puntos; la *I4-Imperativo* con 13,5; la *I8-Concordancia de número* con 10,8 puntos. La mejora experimentada en el subnivel *M2-Irregularidades verbales* en la interferencia *II-Alternancia vocálica: "e"> "ie"/"e" -> "i"/"i"->"ie"* ha sido de 17,4 puntos. También destaca entre los avances en las interferencias verbales el subnivel *M9-Verbos irregulares* en la interferencia *I7-Decir* con 11,5 puntos. Finalmente destacar, entre las mejoras producidas con valores superiores a 10 puntos, las interferencias correspondientes al *M3-Adjetivo* en la *II-Apócope* con 16 puntos y la *I4-Concordancia heterogénica* con 11,6 puntos. El resto de los resultados de las interferencias morfológicas indican también mejoría respecto a la situación inicial con valores inferiores a 10 puntos.

- 3) A nivel sintáctico, es el subnivel *S2-Preposición* en su interferencia *II-Ausencia de "a" ante CD/CI* ha registrado la máxima aportación ocurrida en la investigación con 42,1 puntos, asimismo este subnivel en su interferencia *I3-Uso de "para"* ha aportado 21,5 puntos para la mejora. La siguiente gran aportación ha ocurrido en el subnivel *S5-Tiempos verbales* en sus interferencias *II-Pret. Indef. vs. Pret. Perf. Comp.* e *I5-Frases pasivas vs. activas* con aportaciones de 27,8 y 22,1 puntos respectivamente. En el subnivel *S7-Artículos* también se ha producido un gran avance con el empuje de la interferencia *I2-Ausencia de prep.+ art. ante "que"/"cual"* en 24,6 puntos, siendo parejo el avance en el subnivel *S6-Colocaciones* con 24,1 puntos en la interferencia *I3-Preposición "de" con verbos*. En el ámbito de los pronombres complemento la mejora se ha referido a la interferencia *I4-Ausencia de CD/CI* en 22 puntos de avance. En lo que se refiere a la formación de adjetivos, en la interferencia *II-Uso de "de" y "cuanto" en comparaciones* se ha avanzado 20,8 puntos. Finalmente, de las 12 interferencias restantes estudiadas en este nivel, siete implican mejora con puntuaciones inferiores a 14 puntos y cinco empeoramientos con valores inferiores a 3,6 salvo la excepción en el subnivel *S1-Pronombres CD/CI* en su

interferencia *II-Concordancia 2.ª/3.ª pers.* con 20,5 puntos de empeoramiento, lo que indica que consiguieron dar un primer paso en los que a los pronombres complemento se refiere al incrementar su uso, por la mejora en la interferencia *S1I4*, el segundo paso sería el de la evitación de la *S1I1*.

- 4) A nivel fonético, solamente los resultados obtenidos en el subnivel *F1-Nasalización* ha perjudicado la competencia oral del GE, en lo relativo a las interferencias *I1-[ã]*, *I2-[ẽ]*, *I3-[ĩ]*, *I4-[õ]*, con lastres de 11,5 puntos, 5,4 puntos, 5,1 puntos y 1,8 puntos respectivamente; solo en la interferencia *I5-[ũ]* de este subnivel se impulsa la destreza en la nasalización en 9,2 puntos. Las cuatro interferencias fonéticas restantes arrojan resultados favorables de mejora –en lo que concierne la pronunciación de consonantes, la vocalización de las mismas y la entonación– desde 6,4 a 1,6 puntos.
- 5) A nivel discursivo, solamente en lo referente a la coherencia lingüística y de contenido, se han registrado ligeros empeoramientos de 0,6 y 8,3 puntos respectivamente. En cuanto a la conciencia de error y su autocorrección se ha visto disminuida en 0,2 puntos. Como se ha detallado más arriba el subnivel *D3* se considera neutro. El resto de subniveles relativos a la falta de fluencia por pausas (*D1*) y al tratamiento (*D2*) han realizado aportaciones mínimas, pero positivas al nivel de desempeño del grupo.

El GE tras el proceso de investigación ha sufrido una franca mejora con 43 de las interferencias analizadas manifiestamente positivo, y en cuanto a los 12 en los que no ha habido mejora, 10 puntúan entre 0 y 5,4 puntos y los dos restantes perjudican en 11,5 y 20,5 puntos, siendo por tanto su incidencia escasa en su desempeño.

4.6.4. Compendio de resultados del análisis de datos referidos a la evolución de la competencia oral final del GE y del GC

Realizado el estudio de los resultados obtenidos al final de la investigación del GE, al que se le aplicó la intervención didáctica, cotejándolos con los resultados finales del GC

se concluye que el GE ha sufrido significativas mejoras en la totalidad de los niveles lingüísticos analizados en esta investigación.

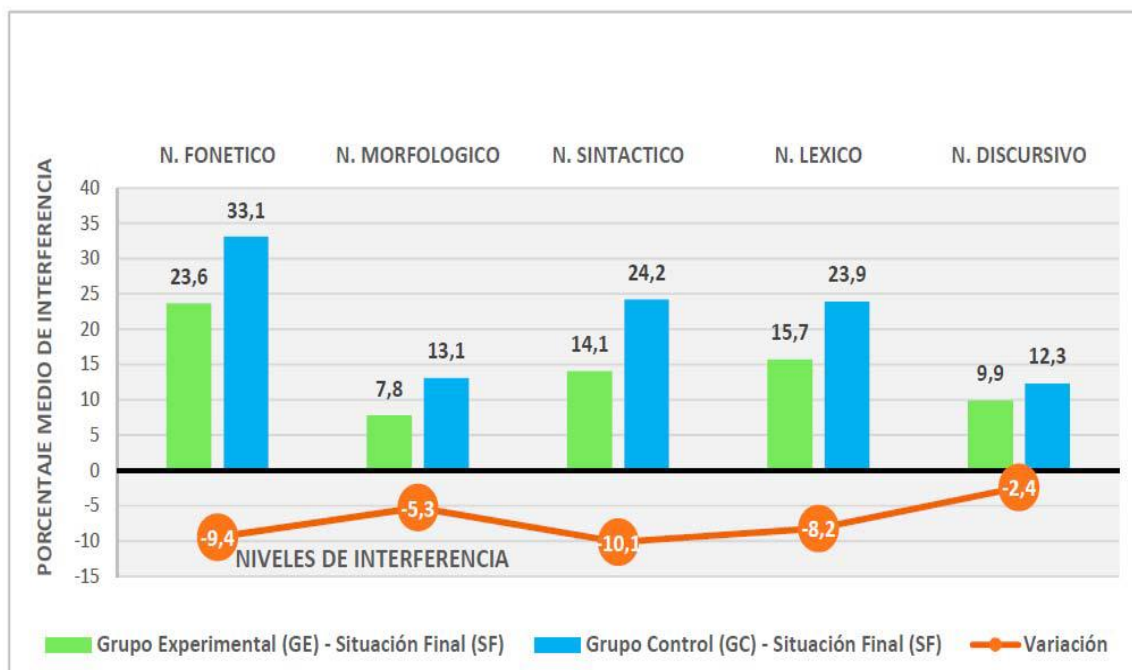


Figura 224 - Gráfico comparativo intergrupos GE SF versus GC SF – Nivel fonético, morfológico, sintáctico, léxico, discursivo: media de los porcentajes medios de las interferencias

Así pues, la foto fija final de ambos grupos revela que los resultados obtenidos al finalizar la investigación revelan que en todos los niveles, en mayor o menor medida, el GE obtuvo una mejora de entre 2,4 y 10,1 puntos de diferencia con el GC. Si además tenemos en consideración el punto de partida, los resultados de la SI, de cada grupo, y aplicamos este factor a los resultados reflejados en este gráfico, percibiremos que la evolución del GE, si ambos partiesen de una base idéntica, sería de 6,4 puntos, 11,4 puntos, 14 puntos, 15,4 puntos, 2,3 puntos en cada uno de los niveles. En conclusión, los niveles más significativos por los progresos alcanzados fueron el morfológico, sintáctico y léxico.

Sin entrar en detalles cuantitativos, el perfil de los gráficos mostrando, en un solo golpe de vista, las variaciones experimentadas en todas las interferencias de todos los niveles lingüísticos por ambos grupos, revela globalmente sus respectivas evoluciones.

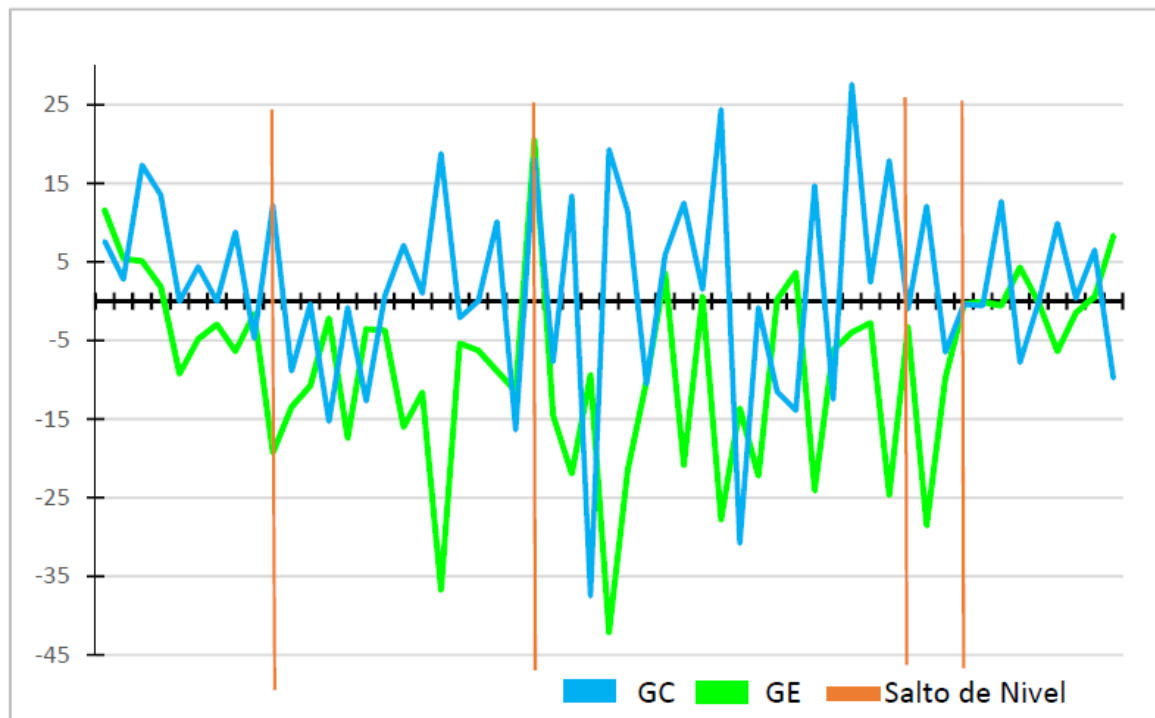


Figura 225 - Gráfico comparativo intergrupos GE SF versus GE SF – Nivel fonético, morfológico, sintáctico, léxico, discursivo: variaciones de los porcentajes medios de las interferencias

El GC, línea azul de la Figura 225, se ubica, con grandes crestas de valores de interferencias, por encima del eje X, salvo algunas excepciones; esto es, todavía hay una amplia superficie de interferencias a superar. Sin embargo, la línea verde, representativa del GE, se sitúa casi totalmente por debajo del eje X, con valores absolutos muy altos, indicando la gran superficie de mejora que se ha alcanzado gracias a la intervención didáctica de la investigación.

Dado que la mejora de cada uno de los niveles está impulsada por cada una de las interferencias que lo componen, se han obtenido cuantitativamente las mejoras obtenidas por el GE respecto al GC, teniendo en cuenta no solo la foto fija final, sino la distancia inicial en cada una de las interferencias entre ambos grupos, estableciendo así el punto real de referencia en el GC en su SI. Así pues, las interferencias, que gracias a la intervención didáctica han impulsado la mejora del GE, a igualdad de punto de partida, son:

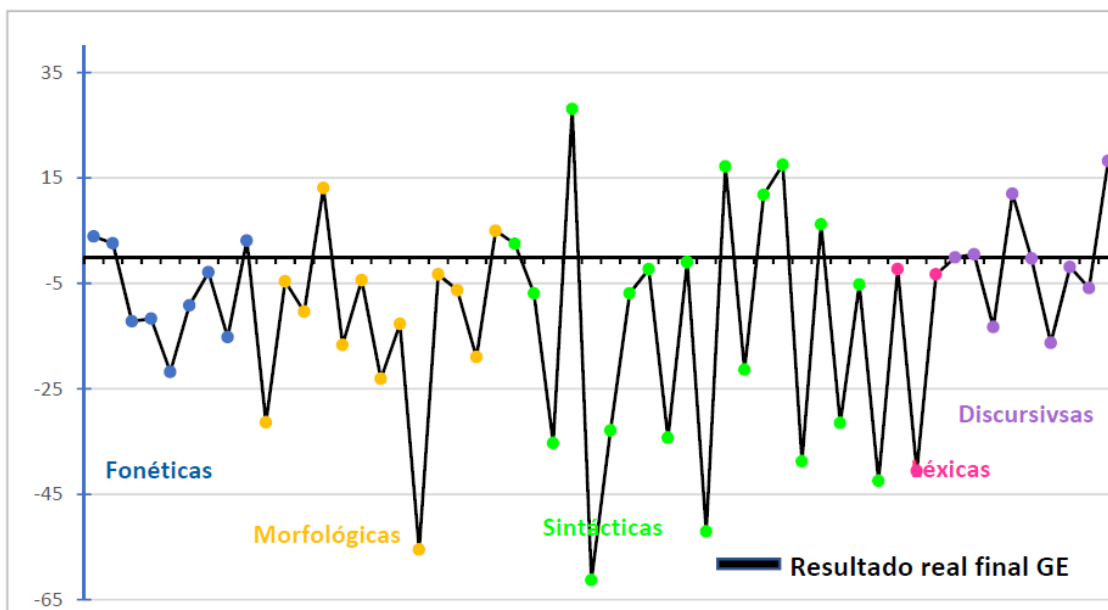


Figura 226 - Gráfico comparativo intergrupos GE SF versus GE SF – Nivel fonético, morfológico, sintáctico, léxico, discursivo: variaciones reales de los porcentajes medios de las interferencias

De las 55 interferencias de la investigación, el GE ha mejorado en 40 de ellas, aumentando el valor de su incidencia entre 0 a 10 puntos en 17 casos, de 10 a 20 puntos en 10 interferencias y por encima de 20 en 13 de ellas. La magnitud y calidad de estas interferencias nos permite establecer las conclusiones sobre las causas de la mejora de la competencia oral de estos sujetos.

Siguiendo el orden de los niveles en los que se ha ido produciendo la mejora durante los dos meses de la investigación, concluimos que:

- 1) A nivel sintáctico, es el subnivel *S2-Preposición* en su interferencia *I1-Ausencia de "a" ante CD/CI* la que ha registrado la máxima aportación ocurrida en la investigación con 61,3 puntos; también, en este subnivel, la interferencia *I3-Usos de "para"* ha aportado 32,9 puntos a la mejora. La segunda gran aportación ha ocurrido en el subnivel *S5-Tiempos verbales* en su interferencia *I1-Pret. Indef. vs. Pret. Perf. Comp.* con 52,1 puntos y su interferencia *I5-Frases pasivas vs. activas* con 21,4 puntos, sin embargo, en la *I2-Evitación del Imperativo* ha registrado un empeoramiento de 17,2 puntos. La tercera gran aportación es la de *S7-Artículos* en la interferencia *I2-Ausencia de prep.+ art. ante "que"/"cual"*

con 42,5 puntos. Han concluido con aportaciones entre 20 y 30 puntos las siguientes interferencias: en el subnivel *S6-Colocaciones* con 38,8 puntos en la interferencia *I3-Preposición "de" con verbos*, junto a la *I6-Posición del "más"* con 31,5 puntos; en el subnivel *S1-Pronombres CD/CI* la interferencia *I4-Ausencia de CD/CI* ha impulsado el resultado final en 35,3 puntos, aunque, en contraste con la *I5-Posición pronominal en perífrasis verbales* que ha lastrado con 28,1 puntos. Siguiendo en este orden de magnitud, el subnivel *S4-Adjetivo* en su interferencia *II-Uso de "de" y "cuanto" en comparaciones* con 34,3 puntos.

- 2) A nivel morfológico, se concluye que el segundo mayor causante de la superación de las interferencias en el GE ha sido en el subnivel *M3-Adjetivo* en su interferencia *I4-Concordancia heterogénerica* con 55,5 puntos. Le sigue el *M1-Mala conjugación verbal* por sus aportaciones en la interferencia *II-Concordancia de 2.ª/3.ª pers.* con 31,4 puntos, junto a la interferencia *I8-Concordancia de número* con 10,4 puntos, aunque la *I9-Flexión de Infinit.* haya hecho retroceder al grupo en 13,1 puntos. El subnivel *M2-Irregularidades verbales* tiene aportaciones substanciales en las interferencias *I6-Sobregeneraización de irregularidad* con 23,1 puntos y en la *II-Alternancia vocálica: "e"> "ie"/"e" -> "i"/"i"->"ie"* con 16,7 puntos. En el subnivel *M7-Artículo* destaca la aportación de la interferencia *I8-¿Lo*+ qué...?* con 19 puntos.
- 3) A nivel fonético, el subnivel *F1-Nasalización* ha sido el gran aportador de la mejora de este nivel, en tres interferencias fundamentalmente la *I5-[ũ]* con 21,8 puntos, la *I3-[ĩ]* con 12,2 puntos y la *I4-[õ]* con 11,7 puntos. Seguidamente, el subnivel *F3-Vocalización de consonantes* en su interferencia *I3- <l> final de sílaba -> [u]* con 15,2 puntos y el subnivel *F2-Consonantes* en su interferencia *II-[r] vs. [x]* 9,2 puntos.
- 4) A nivel léxico, es el subnivel es fundamental el avance del subnivel *L2-Vocablos* en su interferencia *II-Heterosemánticos* con 40,6 puntos. El resto de sus interferencias también indican progreso.

- 5) A nivel discursivo, *D5-Muletillas* en su interferencia *I1-Execisava repetición de palabras* ha realizado un progreso de 16,3 puntos, seguido del *D2- Tratamiento* en su interferencia *I1-Confusión entre 2.^a vs. 3.^a pers.* con 13,3 puntos. Por último, señalar la aportación del *D6* la *I1-Incoherencias lingüísticas (cohesión)* con 5,9, aunque con un serio retroceso en la *I2-Incoherencias de contenido (coherencia)* de 18,2 puntos.

El GE tras el proceso de investigación ha sufrido una franca mejora con 40 de las interferencias analizadas manifiestamente positivo, y en cuanto a los 15 en los que no ha habido mejora, ocho puntúan entre 0 y 6,2 puntos, seis entre 10 y 20 puntos y apenas uno de 28,1 puntos, siendo por tanto la incidencia en el desempeño, de éstas, escasa.

5. CONCLUSIONES

Este estudio se sitúa en el amplio espectro de investigaciones que pretenden mejorar la calidad del discurso del profesor de ELE, y se particulariza desde su concreción en formación del profesorado de la enseñanza de ELE en Brasil. Dada la doble función del discurso del profesor, como instruccional y como modelo del discurso para sus alumnos, nos hemos centrado en la exposición a *input* como técnica que posibilita la evolución de las producciones orales de los sujetos de nuestro corpus.

La dificultad más significativa entre los aprendientes de ELE brasileños, y la que hemos escogido como medio de observación de dicha evolución, fue la de las interferencias lingüísticas provocadas por influencia de su LM, el portugués, lengua cognada del español.

Dentro del contexto investigativo de las interferencias entre tales lenguas cognadas, encontramos diversos estudios que constatan la presencia de las interferencias lingüísticas en este perfil de aprendientes de LE. Sin embargo, la ausencia de investigaciones dedicadas a la experimentación con técnicas para reducir las interferencias nos hizo entender la necesidad de intervenir en este sentido para ofrecer soluciones a un problema tan sobradamente constatado; de aquí la relevancia de esta

investigación para disminuir ese vacío investigativo, lo que supone la principal aportación de nuestro estudio para el aprendizaje y formación de profesores de ELE.

Para determinar en qué medida la exposición a la LE –español– ejerce una influencia positiva en el aprendizaje de ELE y en el profesor en prácticas docentes brasileño de Letras Español, objetivo general de esta tesis, establecimos nuestro corpus de investigación para el análisis inter e intragrupos. A partir de las muestras recogidas con las grabaciones de la primera y de la última clase de los alumnos en prácticas docentes, correspondientes a la SI y la SF de cada grupo, al objeto de analizar el discurso oral emitido por los sujetos del corpus al inicio y al final de la investigación, iniciamos nuestro trabajo de transcripción. Acto seguido, con el fin de identificar la tipología de las interferencias lingüísticas –nivel fonético, morfológico, sintáctico, léxico, discursivo y sus respectivos subniveles– que aparecen en dichos discursos orales, primer objetivo específico, catalogamos dichas interferencias según las características lingüísticas de las mismas.

La frecuencia de las incursiones en interferencias detectadas en cada uno de los discursos del GE y del GC en sus SI y SF, en relación con el número de incursiones teóricas que podrían haberse dado en cada discurso, determinó los porcentajes de incursión en las mismas, los cuales, sometidos a análisis estadísticos correspondientes, concluyeron en el conjunto interferencial, instrumento de investigación de esta tesis, con garantías de fiabilidad y de validez.

Inicialmente los dos grupos –el GE y el GC–, se mostraron muy homogéneos en lo que a interferencias lingüísticas se refiere. A pesar de esta similitud, frecuente en el área de enseñanza y aprendizaje de ELE para brasileños, es imposible encontrar dos alumnos que reflejen exactamente las mismas interferencias y con la misma frecuencia. Para no obviar estas diferencias iniciales, se han tenido en consideración cuantitativamente en los resultados finales, como ha quedado reflejado en el apartado del análisis de datos. Por tanto, esta investigación muestra los resultados observables y aquellos otros que podrían ser consecuencia de la consideración paradigmática en equivalencia absoluta del GE y GC.

Los objetivos específicos dos, tres, cuatro, cinco y seis –comprobar cómo la intervención de exposición a *input* de los alumnos en prácticas a través de textos orales y escritos pueden repercutir en las interferencias a nivel fonético, morfológico, sintáctico, léxico, discursivo–, se han alcanzado, según se constata tras la comparación de los porcentajes medios obtenidos de cada grupo y fase.

Con los resultados obtenidos conseguimos tanto responder al objetivo general, así como a los específicos, además de observar cuáles son las implicaciones de esta técnica en el proceso de formación del alumno en prácticas.

Alcanzados así los objetivos propuestos en esta investigación, exponemos a continuación las principales conclusiones extraídas de los treinta y dos discursos orales analizados de los dieciséis alumnos en prácticas docentes, corpus de esta investigación.

PRIMERA: La exposición a *input* ha favorecido la competencia oral de los sujetos de investigación porque, basándonos en los resultados obtenidos, si consideramos la evolución experimentada **intragrupo**, queda constatada una clara evolución del GE manifiestamente positiva en los niveles morfológico, sintáctico y léxico; si bien, mantiene su situación inicial en el nivel fonético y discursivo.

SEGUNDA: Tras el análisis **intragrupo** del GC, llama la atención cierta involución prácticamente en todos los niveles lingüísticos analizados, exceptuando el morfológico, con lo que concluimos que, en esto último, la importancia de la exposición a *input* también ha quedado acreditada por omisión.

TERCERA: Por otro lado, del análisis **intergrupalo**, dado que los logros alcanzados por el GE han reflejado una significativa distancia respecto al GC, con mayor énfasis en los niveles morfológico, sintáctico y léxico –en lo que concierne a los niveles fonéticos y discursivo con menor relevancia– al no evidenciarse respecto a ellos una mejora en el GE, concluimos que la propuesta didáctica es propiciadora de un resultado positivo e informativo.

CUARTA: La diferencia de evolución registrada en el nivel fonético y discursivo, comparados con los otros tres niveles, viene causada por el grado o usos inconscientes del habla, que se reflejan en el automatismo proveniente de la memoria procedimental. Por ello, se hace necesario un tratamiento minucioso y focalizado: 1.º) percepción e identificación consciente de los elementos lingüísticos; 2.º) imitación o producción controlada, lo que requiere un esfuerzo del aprendiente; 3.º) producción libre y práctica comunicativa; 4.º) estrategias de corrección.

Por lo tanto, ha quedado justificada la importancia de la exposición a *input* para la mejora de la expresión oral de los aprendientes y futuros profesores de ELE brasileños en lo que respecta a la superación de interferencias lingüísticas. Este factor permite que el contacto con la LE no solo posibilite el mantenimiento del nivel inicial de competencia lingüística expresado, sino que además propicie su mejora. De esta forma, no solo se puede evitar la incidencia y fosilización de interferencias, sino que también provee al futuro profesor de una herramienta de calidad tan crucial para sus clases como es el modelo de lengua para sus alumnos.

Por último, detallamos las limitaciones de este trabajo, además de consignar algunas líneas de investigación para futuros estudios en el área de análisis del discurso del profesor de LE, particularmente en su vertiente de modelo lingüístico.

Una de las **limitaciones de esta investigación**, que no es ajena al ámbito que nos ocupa, es el factor temporal. La estructura de la asignatura de Prácticas Supervisadas de Lengua Española III está diseñada de forma que los alumnos en prácticas sean responsables por un bimestre la asignatura de Lengua española que se imparte los institutos de enseñanza secundaria. Como hemos acompañado simultáneamente la intervención didáctica con el periodo de prácticas docentes, con vistas a la recogida de los datos iniciales y finales durante las mismas, nuestra investigación ha tenido que ceñirse a este periodo de tiempo.

De otra parte, como el planteamiento de nuestra propuesta didáctica se basa en la enseñanza implícita a partir del *Non-enhanced input* –más una interacción escrita-, nuestro planteamiento, a pesar de basarse en la práctica de contenidos lingüísticos y temáticos propios de su nivel, no contempla una aplicación *focus-on-form* centrada en aspectos lingüísticos concretos-, ni conlleva un seguimiento por parte del profesor –retroalimentación direccionada a las interferencias detectadas en los discursos orales de los sujetos-, lo que podría beneficiar los efectos de la exposición a *input*.

Finalmente, esta investigación se ha realizado desde un enfoque cuantitativo, por limitaciones de la magnitud y volumen del estudio. Es evidente que se podría iniciar otra vía de investigación a través de la observación de la evolución de las interferencias en las producciones orales de los sujetos desde un punto de vista cualitativo.

En lo que concierne a las **prospectivas de investigación**, sabemos que, en los últimos años, los estudios relativos al discurso del profesor están adquiriendo una relevancia significativa en el aprendizaje y enseñanza de lenguas. Sin embargo, queda mucho por descubrir en lo que a los efectos del discurso del profesor en el alumnado se refiere.

Con esta investigación, hemos dado un paso más para perfeccionar la repercusión que el profesor de ELE brasileño puede tener en sus alumnos. No obstante, entre las posibles líneas de investigación futuras, aquí se sugieren:

- 1) Partir de la misma técnica de exposición a *input* auténtico para identificar los mecanismos de aprendizaje que usan los alumnos a partir de la tipología de las interferencias;
- 2) Comparar las interferencias detectadas en el discurso de profesores en prácticas con los descriptores de los niveles de competencia del MCERL/PCIC con vistas a consolidar y/o ampliar dichos descriptores.

- 3) Proponer una intervención didáctica basada en *input estructurado*, ya que. Tal y como explicamos en el apartado Fundamentación teórica, la alteración de las muestras de lengua pueden favorecer la atención del aprendiente hacia el significado de la forma lingüística deseada.
- 4) Añadir a la investigación la intervención del profesor como guía que ofrece retroalimentación inmediata ante las interferencias, con el fin de generar la autoconsciencia de los alumnos respecto a las interferencias y observar sus efectos.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Almeida Filho, J. C. P. de (2001). Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas?. En J. C. P. de Almeida Filho (org.), *Português para estrangeiros interface com o espanhol* (pp. 9-21). Campinas: Pontes.
- Alonso Aparicio, I. (2011). *Posibilidades de la práctica sistematizada en el tratamiento didáctico de aspectos formales en la enseñanza de idiomas. Estudio sobre sus efectos en el aprendizaje de la distinción modal en español como lengua extranjera* (tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada.
- Alonso Belmonte, I. (2004). La subcompetencia discursiva. En J. S. Lobato e I. S. Gargallo (dir.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* (pp. 553-573). Madrid, SGEL.
- Amo Sánchez-Fortum, J. M. de y Sáiz Varcárcel, J. (2000). Del icono verbal a la práctica audiovisual: mecanismos de transcodificación. *Lenguaje y textos*, 16, pp.47-60.
- Anderson, J. R. (1983). *The Architecture of Cognition*. Cambridge: Harvard University Press.
- (1985). *Cognitive psychology and its implications*. New York: Freeman.
- Andrade Neta, N. F. (2012). Aprender español es fácil porque hablo portugués: Ventajas y desventajas de los brasileños para aprender español. *Cuadernos Cervantes*. Ep. II, año III. Recuperado de www.cuadernoscervantes.com/
- Arcos Pavón, M. E. (2009). *Análisis de errores, contrastivos e interlengua, en estudiantes brasileños de español como segunda lengua: verbos que rigen preposición y/o ausencia de ella* (tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.

- Areizaga Orube, E. (2009). *Gramática para profesores de español como lengua extranjera (E/LE)*. Madrid: Díaz de Santos/FUNIBER.
- Baralo Ottonello, M. (2008). La interlengua del hablante no nativo. En J. S. Lobato e I. Santos Gargallo (dir.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* (pp. 39-390). Madrid: SGEL.
- Barranco Pérez, J. L. (2007). La colaboración del discurso del profesor en la adquisición de una lengua extranjera. *Revista Electrónica de Didáctica /Español Lengua Extranjera, RedELE*, 10. Recuperado de www.educacion.es/redele/revista10/
- Bassols Brisolará, L. y Semino, M. J. I. (2014). *¿Cómo pronunciar el español? La enseñanza de la fonética y la fonología para brasileños: ejercicios prácticos*. São Paulo: Pontes.
- Bayés, M. (2012). *La formulación de instrucciones en la clase de ele: propuesta de análisis funcional* (memoria máster). Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Bayés, M. y Montmany, B. (2013). Instrucciones en el aula de ELE: pasado, presente y futuro. En S. Borrel (Coord), *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales. Actas del XXIII Congreso Internacional de ASELE* (pp.: 189-198). Girona: ASELE. Recuperado de dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5421328
- Bechara, E. (2015). *Moderna Gramática Portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira Participações.
- Becker, I. (1945). *Manual de español*. Sao Paulo: Editora Nacional.
- Benedetti, A. M. (2001). Interferencias semánticas del portugués en el aprendizaje del español. En A. Larrañaga (coord.), *Forma: formación de profesores. Interferencias, cruces y errores* (pp.: 9-24). Madrid: Sociedad General Española de Librería.
- Borda Crespo, M.ª I. (2004). Las bibliotecas escolares en la formación inicial de los maestros/as. Proyecto de innovación en prácticas de enseñanza. *Lenguajes y textos*, 22, 131-140.
- Borrego Ledesma, I. (2001). Errores y aprendizaje. En *Forma: formación de profesores. Interferencias, cruces y errores* (pp.: 85-100). Madrid: Sociedad General Española de Librería.
- Bosque, I. y Gutiérrez-Rexach, J. (2011). *Fundamentos de sintaxis formal*. Madrid: Akal.

- Bourguignon, F.; Fournier, M. y Gurgand, M. (2007). Selection bias corrections based on the multinomial logit model: Monte Carlo comparisons. *Journal of Economic Surveys*, 21, 174- 205.
- Briones, A. I.; Flavian, E. y Eres Fernández G. (2003). *Español Ahora*. Sao Paulo: Moderna.
- Briz, A. (1998). *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmagramática*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- Brown, G. y Yule, G. (1983). *Análisis del discurso*. Madrid: Visor.
- Burt, M. K. y Kiparsky, C. (1972). *The gooficon: a repair manual for English*. Rowley: Newbury House Publishers.
- Bustos Gisbert, J. M. (1998). *La construcción de textos en español*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Callegari, M. O. V. (2006). Reflexões sobre o modelo de aquisição de segundas línguas de Stephen Krashen - uma ponte entre a teoria e a prática em sala de aula. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 45, 87-101.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las Cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Calvi, M. V. (2004). Aprendizaje de lenguas afines: español e italiano. *Revista Electrónica de Didáctica /Español Lengua Extranjera, RedELE*. N.º 1. Recuperado de www.educacionyfp.gob.es/dam/
- Calvo Capilla, M. C. (2016). *La atrición en las lenguas de contacto: el caso de los inmigrantes españoles en Brasil* (tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Cambra, M. (1998). El discurso en el aula. En Mendoza, A. (Coord.) *Conceptos clave en la didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 227-238). Barcelona: SEDLL/ICE de la UB/Horsori,
- Cantero Serena, F. J. (1994). La cuestión del acento en la enseñanza de lenguas. En Actas del IV Congreso Internacional de ASELE, Centro Virtual Cervantes, (pp.: 247-255). Recuperado de cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/
- (2002). *Teoría y análisis de la entonación*. Barcelona: Ediciones de la Universitat de Barcelona.

- Carretero Rödel, A. (2004). *El discurso contingente como herramienta pedagógica para favorecer la co-construcción de la docencia en la clase de alemán/LE para adultos en un nivel de principiantes* (tesis doctoral). Universidad Pompeu Fabra, Barcelona.
- Castellanos, D.; Castellanos, B.; Liviana, M. J. y Silverio, M. (2001). Hacia una concepción del aprendizaje desarrollador. *Colección proyectos ISPEJV*, La Habana.
- Castro Viúdez, F.; Díaz, P.; Rodero, I. y Sardinero, C. (2005). *Español en marcha*. Madrid: SGEL.
- Cerrolaza Aragón, M.; Cerrolaza Gili, O. y Llovet Barquero, B. (2010). *Pasaporte ELE*. Madrid: Edelsa.
- Chafe, W. L. (1979). The flow of thought and the flow of language. *Syntax and Semantics*, 12 Discourse and Syntax, 159-181.
- Chozas, D. y Dorneles, F. (2003). *Dificultades del español para brasileños*. Madrid: Ediciones SM.
- Coll, C. (2001). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En C. Coll, I. Palacios y A. Marchesi. *Desarrollo psicológico y educación*, vol. 2 Psicología de la educación escolar. Madrid: Alianza.
- Coll, C. y Onrubia, J. (1996). La construcción de significados compartidos en el aula: actividad conjunta y dispositivos semióticos en el control y seguimiento mutuo entre profesor y alumnos. En C. Coll y D. Edwards (Eds.), *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula* (pp. 53-73). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Collentine, J. (2004). Where PI Research has Been and Where It Should be Going. En B. Van Patten (Ed.), *Processing Instruction. Theory, Research and Commentary* (pp. 169-182). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Colomina, R., Onrubia, J. y Rochera M. (2001). Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula. En C. Coll, I. Palacios y A. Marchesi (Comp.), *Desarrollo psicológico y educación*, vol. 2. Psicología de la educación escolar. Madrid: Alianza.
- Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Corder, S. P. (1973). *Introducing Applied Linguistics*. Harmondsworth: Penguin Books.
- (1967). The Significance of Learners' Errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5, 161-170.

- Cros Alavedra, A. (2003). *Convencer en clase: argumentación y discurso docente*. Barcelona: Ariel.
- Cunha, C. y Cintra, L. (2013). *Nova gramática do português contemporâneo*. Río de Janeiro: Lexikon.
- Díaz Rodríguez, L.; Martínez Sánchez, R. y Redó Banzo, J. A. (2011). *Guía de contenidos lingüísticos por niveles del español. Según el Marco Común Europeo de Referencia para ELE*. Barcelona: Octaedro.
- Díaz, L. (2010). Análisis del discurso del profesor en la clase de ELE. *Monográficos Marco ELE - Antología de los encuentros internacionales del español como lengua extranjera*, 11, 339-350.
- Díaz-Barriga F. y Hernández Rojas, G. (2002). Estrategias para el aprendizaje significativo: Fundamentos, adquisición y modelos de intervención. En: *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista* (pp. 231-249). México: D. F.: McGraw-Hill.
- Durão, A. B. A. B. (2001). *Español: curso de español para hablantes de portugués*. Madrid: Arco Libros.
- (2004). *Análisis de errores e interlengua de lusohablantes aprendices de español y españoles aprendientes de portugués*. Londrina: Editora da UEL.
- (2007). *La interlengua*. Madrid: Arco Libros.
- Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- (2004). The definition and measurement of explicit knowledge, *Language Learning*, 54, 227-275.
- (2005). *La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza. Análisis de las investigaciones existentes*. Wellington: Ministerio de Educación de Nueva Zelanda.
- Elosúa, M. R. y García, E. (1993). *Estrategias para enseñar y aprender a pensar*. Madrid: Narcea, Apuntes IEPS.
- Faerch, C. y G. Kasper (1985). Procedural knowledge as a component of foreign language learners' communicative competence. En H. Boete y W. Herrlitz (Eds), *Kommunikation im (Sprach-) Unterricht* (169-199). Utrecht: University of Utrecht.

- Fanselow, J. F. (1987). *Breaking rules: generating and exploring alternatives in language teaching*. Nueva York: Longman.
- Farley, A. (2001). Authentic Processing instruction and Spanish Subjunctive. *Hispania*, 84, pp. 289-299.
- (2004). The relative Effects os Processing Instructions and Meaning-Based Output Instruction. En B. VanPatten, *Processing Instruction. Theory, Research and Commentary* (pp. 13-168). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates
- Feliú Arquiola, E. (2009). Palabras con estructura interna. En E. de Miguel Aparicio (Coord.), *Panorama de la lexicografía* (pp. 51-80). Barcelona: Ariel letras.
- Fente Gómez, R. (1980). *Lingüística de contrastes*. Granada: Universidad de Granada.
- Fernández, S. (1997). *Interlengua y Análisis de Errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Ferreira, C. C. (2006). La lingüística contrastiva y el proceso de enseñanza/aprendizaje de español como lengua extranjera, en *Actas del II Simposio José Carlos Lisboa de Didáctica del Español para extranjeros* (pp. 191-201). Rio de Janeiro: Instituto Cervantes.
- (2007). *O imperativo em gramáticas e em livros didáticos de espanhol como língua estrangeira visto sob a ótica dos modelos de análise contrastiva e de análise de erros*. Londrina: Editora da UEL.
- Fisiask, J. (1995). *Contrastive linguistics and the language teacher*. Elmsford: Pergamon Press.
- Fonseca de Oliveira, A. (2013-2014). Características de la entonación del español hablado por brasileños, en *Phonica*, 9-10, 69-76.
- Fries, Ch. (1945). *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Michigan: University of Michigan Press.
- Friego, K. (2006). *Os semelhantes se atraem? Um estudo sobre a aprendizagem da língua espanhola por falantes brasileiros* (memória de máster). Curitiba: Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná.
- Gardner, H. (1993). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.
- Garrido Esteban, G.; Llano Díaz-Valero, J. y Nascimento Campos, S. (2007). *Clave Curso de español para profesionales brasileños*. Sao Paulo: Clave Ele Martins.
- Gil Fernández, J. (2007). *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*. Madrid: Arco/libros.

- Gil-Toresano, M.; Amenós, J.; Vañó, A. y Vence Lodeiro C. (2009). *Agencia ELE*. Madrid: SGEL.
- Godoy, T. G. y Rojas Ramírez, S. (2007). Descripción de la práctica docente a través de la interactividad profesor-alumno. *Estudios pedagógicos XXXIII*, n.º2, 177-197.
- Gómez del Estal Villarino, M. (2004). La enseñanza de la gramática dentro el enfoque por tareas. En *Forma*, vol. 8 *Gramática; enseñanza y análisis* (pp.83-107). Madrid: SGEL. Recuperado de cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/
- Gómez del Estal, M. y Zanón, J. (1996). *G de Gramática*. Barcelona: Difusión.
- Gómez Seibane, S. (2012). Dificultades morfosintácticas de lusohablantes en el aprendizaje de español: explicaciones desde la historia de la lengua. *Letra Viva*, 10/1, 85-108.
- Gómez Torrego, L. (2011). *Gramática didáctica del español*. Madrid: Ediciones SM.
- González, M.^a V. (2001). *Modificaciones en el discurso del profesor de español como lengua extranjera* (tesis doctoral). Barcelona: Universitat de Barcelona, Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura.
- (2010a). Análisis del discurso en el aula: una herramienta para nuestra autoevaluación. *Monográficos marcoELE*, vol.10, 83-96.
- (2010b). El discurso generado en el aula de español como lengua extranjera: ¿un discurso con características propias?.. *Phonica*, vol.6, 26-48.
- Griffin, K. (2005). *Lingüística aplicada a la enseñanza del español como segunda lengua*. Madrid: Arco Libros.
- Heiser Souza de Almeida, M. L. (2003). *La adquisición de la lengua española por aprendices brasileños en Río de Janeiro. Análisis de un corpus escrito* (tesis doctoral). Universidad de Navarra, Navarra.
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, C. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw-Hill.
- Howatt, A. (1984). *A history of English language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Instituto Cervantes (1997-2019). Diccionario de términos clave de ELE. Recuperado de cvc.cervantes.es/ENSENANZA/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm
- (2007a). *Plan Curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español*. Volumen 1: A1-A2. Madrid: Edelsa y Biblioteca Nueva.

- (2007b). *Plan Curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español*. Volumen 2: B1-B2. Madrid: Edelsa y Biblioteca Nueva.
- (2007c). *Plan Curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español*. Volumen 3: C1-C2. Madrid: Edelsa y Biblioteca Nueva.
- Johansson, S. (1973). The Identification and Evaluation in Foreign Languages: a Functional Approach. En J. Svartvik (Ed.), *Errata: papers in Error Analysis* (pp. 102-114). Lund: Gleerup Publishers.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1998). *The Action Research Reader*. Deakin: Deakin University Press.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1992). *Les interactions verbales*. París: Armand Colin.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- (1985). *The input hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.
- Labov, W. (1972). *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Lado, R. (1957). *Linguistics Across Cultures. Applied Linguistics for Language Teachers*. Michigan: University of Michigan Press.
- Landone, E. (2002). El aprendizaje autónomo: un reto del Marco Europeo para estudiantes y profesores de español. *Mots Palabras Words*, 2/20 02, 67-79. Recuperado de www.ledonline.it/mpw/
- Landsheere, G de. (1969). *Cómo enseñan los profesores: análisis de las interacciones verbales en clase*. Madrid: Editorial Aula XXI, Educación Abierta/Santillana.
- Larsen-Freeman, D. y Long, M. H. (1991). *An introduction to second language acquisition research*. New York: Longman.
- (1994). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos.
- Latorre, A. (2003). *Diversidad metodológica de la investigación educativa. Metodología de investigación educativa*. Barcelona: Universitat de Barcelona Virtual.
- Lemle, M. y Naro, A. J. (1997). *Competências básicas do Português*. Informe Final presentado a las instituciones patrocinadoras Fundação Movimento Brasileiro (MOBRAL) y Fundação FORD, Rio de Janeiro.

- Liceras, J. M. (1992). Hacia un modelo de análisis de la interlengua. En J.M. Liceras (comp.), *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor.
- Long, M. H. (1983). Native speaker/non-nativespeaker conversation and the negotiation of comprehensible input. En *Applied Linguistics*, 4, 2, 126-141.
- (1988). Instructed Interlanguage Development. En L. M. Beebe (Ed.) *Issues in Second Language Acquisition. Multiple Perspective* (pp. 115-141). Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. En K. de Bot, R. Ginsberg y C. Kramsch (Eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective* (pp. 39-52). Amsterdam: John Benjamin.
- (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. En W. Ritchie y T. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 413-46). San Diego: Academic Press.
- Long, M. y Robinson, P. (1998). Focus on form; Theory, research and practice. En C. Doughty y J. Williams (Eds), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 15-41). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lopes, C. R. dos Santos. (2004). A gramaticalização de a gente em português em tempo real de longa e de curta duração: retenção e mudança na especificação dos traços intrínsecos. *Forum Lingüístico*, vol. 4, n.º 1, 47-80.
- López Alonso, C. y Séré, A. (2002). Hacia una nueva didáctica de la contrastividad en las LE: el enfoque cognitivo. *Carabela*, 52, 5-21.
- López Barberá, I.; Bartolomé Alonso, M. P.; Alzugaray Zaragueta, P. y Blanco Gadañón, A. I. (2003). *Español Hoy*. Sao Paulo: Scipione.
- Lourenço Lopes, S. A. (2015). *A interferência do infinitivo flexionado na aprendizagem de E/LE por parte de alunos portugueses: uma proposta didática para o nível A2* (tesis de pregrado). Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Martín Martín, J. M. (2000). *La lengua materna en el aprendizaje de una segunda lengua*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Martin Peris, E. y Sans Baulenas, N. (2004). *Gente*. Barcelona: Difusión.
- Martin, I. R. (2003). *Espanhol: série Brasil*. Sao Paulo: Ática.
- Martínez Linares, M.^a A. (1998). Los complementos de los verbos psicológicos en español y la perspectiva no discreta de la categorización. En *E.L.U.A.*, 12, 117-143.

- Mascarelo, L. J. (2010). Variação na concordância verbal de terceira pessoa do plural na fala dos florianopolitanos nativos na Costa da Lagoa. *Work. pap. linguíst.*, n.esp., 57-68.
- Masip, V. (2010). *Gramática española para brasileños: fonología, ortografía y morfosintaxis*. São Paulo: Parábola.
- Matte Bon, F. (2013). *Gramática Comunicativa del español. De la idea a la lengua*. Tomo II. Madrid: Edelsa.
- Milani, E. M. (2006). *Gramática de espanhol para brasileiros*. São Paulo: Saraiva.
- Ministério da Educação (2006). *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação.
- (2002). *Parâmetros Curriculares Nacionais + (PCN+) - Ciências da Natureza e suas Tecnologias*. Brasília: Secretaria da Educação Média e Tecnológica.
- Molina-García, M. J. y Rúa Coll, J. (2017). Las dinámicas culturales, comunicativas e interculturales en el aula de español lengua extranjera: estudio de caso. *Porta Linguarum*, 27: 185-196.
- Moreno Fernández, F. (1997). ¿Qué español hay que enseñar? Modelos lingüísticos en la enseñanza del español/LE. *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*, 14, 7-15.
- Moreno García, C. (2011). *Materiales, estrategias y recursos para la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco/Libros.
- Moreno Moreno, M.ª A. (2011). Las voces americanas de los diccionarios generales del español (siglos XV-XVII). *Revista argentina de historiografía lingüística*, III, 2, 133-151.
- (2012). El léxico italiano en el Diccionario de Diego de Guadix (1593). En A. Nomdedeu Rull, E. Forgas Berdet y M. Bargalló Escrivà (Coord.) *Avances en lexicografía hispánica* (pp. 397-410), vol.1.
- Moreno, C. y Eres Fernández, G. (2007). *Gramática contrastiva del español para brasileños*. Madrid: SGEL.
- Naiman N., Fröhlich M., Stern H. y Todesco A. (1978). *The Good Language Learner*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Nascentes, A. (1920). *Gramática de língua espanhola para o uso dos brasileiros*. Rio de Janeiro: Pimenta de Mello.
- Norris, J. y Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*, 50, 417-528.

- Núñez Delgado, M.^a P. (2000). Un aspecto básico para la didáctica de la lengua oral: el papel del lenguaje en la comunicación didáctica. *Lenguaje y textos*, 16, 155-172.
- Núñez Delgado, M.^a P. y Santamarina Sancho, M.^a (2014). Prerrequisitos para el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura: conciencia fonológica y destrezas orales de la lengua. *Lengua y Habla*, 18, 72-92.
- Nussbaum, L. y Tusón, A. (1996). El aula como espacio cultural y discursivo. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 17, 14-21. Recuperado de www.quadernsdigitals.net/
- O'Malley J. M. y Chamot A. U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ortega, L. (2000). El desarrollo de la competencia gramatical oral en una segunda lengua a través de la actuación lingüística: aproximaciones interaccionistas y cognitivas. En C. Muñoz (Ed.), *Segundas lenguas. Adquisición en el aula* (pp. 197-231). Barcelona: Ariel Lingüística.
- Osman, S.; Elías, N.; zquierdo, S. y Reis, P. (2007). *Enlaces. Español para jóvenes brasileños*. Madrid: SGEL.
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House.
- Padilla García, X. A. (2015). *La pronunciación del español. Fonética y enseñanza de lenguas*. Alicante: Universitat Unió de editoriles uniersitarias españolas.
- Palacios, M. y Catino, G. (2004). *Espanhol para o Ensino Médio*. Sao Paulo: Scipione.
- Palou Sangrà, J.; Carreras, M. y Bosch, C. (2005). *La lengua oral en la escuela. 10 experiencias didácticas*. Barcelona: Graó.
- Paredes García, F., Álvaro García, S. y Paredes Zurdo, L. (2013). *Las 500 dudas más frecuentes del español*. Barcelona: Espasa libros.
- Peña Arce, J. (2015). Yeísmo en el español de América. Algunos apuntes sobre su extensión. *Revista de Filología*, 33, 175-199.
- Péres Ferreira, M.^a J. (2007). *O foco da gramática no ensino contemporâneo de línguas (memória de máster)*. Universidade de Brasília, Recuperado de ppla.unb.br/wpcontent/uploads/2008/04/Maria_Jose_Ferreira_Peres.pdf
- Pinilla, M. (1997). Adaptaciones del discurso del profesor en el aula de español lengua extranjera. *Revista de Filología Románica*, n.º 14, vol. 1, 437-444.

- Pujolà, J. (2009). *Tecnología educativa en el aprendizaje de lenguas*. En FUNIBER, MLAEELE de la Universidad de Jaén.
- Quilis, A. *et al.* (1982). *Interferencias lingüísticas en el habla de los niños españoles emigrantes en Francia*. Madrid: MEC.
- RAE (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa-Libros.
- (2014). *Diccionario de la lengua española*. Versión electrónica: www.drae.es
- RAE y Asociación de Academias de la Lengua Española (2005). *Diccionario panhispánico de dudas*. Versión electrónica: <http://buscon.rae.es/dpdI/>
- Rebollo Couto, L. (1998). Pausas y ritmo en la lengua oral. Didáctica de la pronunciación. En K. Alonso, F. Moreno Fernández y M. Gil Bürmann (Eds.), *El español como lengua extranjera: del pasado al futuro. Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE* (pp. 667-676). Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones. Recuperado de cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/
- Richards, J. C. (1973). *Error Analysis: perspectives in Second Languages Acquisition*. London: Longman.
- Richards, J. C. (1974). A non-contrastive approach to error analysis. En J. Richards, (Ed.), *Error Analysis: perspectives in Second Languages Acquisition*. London, Longman.
- Rienda, J. (2014a). Límites conceptuales de la competencia literaria. *Revista Signa*, 23, 753-777.
- (2014b). Descriptores relacionados con el uso de recursos estilísticos para la enseñanza del español como lengua extranjera: aportaciones de una investigación en el baccalauréat francés, *Porta Linguarum*, 20, 303-320.
- Rodrigues, A. C. S. (2004). Concordância verbal, sociolingüística e história do português brasileiro. *Forum Lingüístico*, v. 4, n.1, 115-145.
- Romanos, H. y Carvalho, J. P. (2002). *Expansión: español en Brasil*. Sao Paulo: FTD.
- Rubin, J. (1975). What the 'Good Language Learner' can teach us. *TESOL Quarterly* 9/1, 41-51.
- Rubin, J. y Thompson I. (1982). *How to be a more successful language learner*. Boston: Heinle & Heinle.
- Santos Gargallo, I. (1993). *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Madrid: Síntesis.

- (2004). El análisis de errores en la interlengua del hablante no nativo. En J. S. Lobato e I. S. Gargallo (dir.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* (pp. 391-410). Madrid, SGEL.
- (2010). *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco/Libros.
- (1993). *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Madrid: Síntesis.
- Schachter, J. H. (1974). An error in error analysis. *Language Learning*, 24 (2), 205-14.
- Schmid, M. S. y Beers Fägersten, K. (2010). Disfluency Markers in L1 Attrition. *Language Learning*, 60(4), 753-791.
- Schmidt-Rimehaut, B. (1994). The effect of topic familiarity on second language listening comprehension. *The Modern Language Journal*, 78, 179-221.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL*, 10, 209-231.
- Semino, M. J. I. (2005). *La hipótesis de la escala invertida de interferencias en el aprendizaje del español como lengua extranjera: un estudio con alumnos brasileños* (tesis doctoral). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- (2005). *Español y Portugués: desenredando las lenguas. Guía para profesores y alumnos brasileños*. Rio Grande: FURG.
- Serrano Serrano, R. (2007). *The Time Distribution and the Acquisition of English as Foreign Language*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Silva Júnior, P. A da. (2010). *Análisis de errores. Estudio de las estructuras verbales y discursivas en el aprendizaje del español – LE por parte de alumnos brasileños (producción escrita)* (tesis doctoral). Universidad de Salamanca, Salamanca.
- Sinclair, J. y Coulthard, M. (1975). *Towards an Analysis of Discourse: The English Used by Teachers and Pupils*. Oxford: Oxford University Press.
- Söhrman, I. (2007). *La lingüística contrastiva como herramienta para la enseñanza de lenguas*. Madrid: Arco Libros.
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. En G. Cook y B. Seidlhofer (Eds.), *Principles and practice in applied linguistics* (pp. 234-250). Oxford: Oxford University Press.
- Tomás Navarro, T. (2004). *Manual de pronunciación española*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

- Tusón Valls, A. (2015). *Análisis de la conversación*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Universidad Alcalá de Henares, (2013). *Señas. Diccionario para la enseñanza de la lengua española para brasileños*. Sao Paulo: WMF Martins Fontes.
- Valcárcel M., Coyle Y. y Verdú M. (1996). Learning Foreign Languages: Learner Strategies. En N. McLaren y D. Madrid (Eds.), *A Handbook for TEFL*. Alcoy: Marfil.
- Van Lier, L. (2001). La investigación acción. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 27, 81-88.
- Van Patten, B. (1996). Input Processing and Grammar Instruction. En *Theory and Research*. Norwood: Ablex Publishing Corporation.
- (2004). Processing Instruction as Form-Meaning Connections. En J. Lee y A. Valdman (Eds.), *Theory and Research. Form and Meaning: Multiple Perspectives*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Van Patten, B. y Cadierno, T. (1993). Explicit Instructions and Input Processing. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 225-244.
- Vázquez, G. (1999). *¿Errores? ¡Sin faltas!* Madrid: Edelsa.
- Vázquez, I. (2011). Reflexiones sobre el infinitivo conjugado portugués desde la perspectiva española. *Exedra. Revista científica da ESEC*, 5, 9-26. Recuperado de www.exedrajournal.com/docs/N5/01A-Vasquez.pdf
- Vez Jeremías, J. M. (2004). Aportaciones de la lingüística contrastiva. En J. S. Lobato e I. Santos Gargallo (dir.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* (pp. 147-163). Madrid: SGEL.
- Villalba, T. K. B.; Gabardo, M. y Ruibal Mata R. R. (2012). *Formación en español: lengua y cultura*. Curitiba: Base Editorial.
- Villanueva, M.L. y Navarro, I. (1997). *Los estilos de aprendizaje de lenguas*. Castelló de la Plana: Publicaciones de la Universitat Jaume I.
- Villoria Prieto, J. (2008). El método natural de Piferrer: un pionero en la apuesta por la enseñanza de la pronunciación inglesa. *Porta Linguarum*, 9, 199-218.
- Villoria Prieto, J.; Muros Navarro, J.; Almanza Casola, G. R. y Ascuy Morales, A. B. (2008). Aprendizaje acelerado y desarrollador: alternativa para perfeccionar la expresión oral de la lengua inglesa. *Porta Linguarum*, 10, 57-68.

- Wardough, U. (1970). The Contrastive Analysis Hypothesis. *TESOL Quarterly*, 4, 123-130.
- Weinreich, U. (1953). *Languages in Contact*. La Haya: Mouton.
- Wells, O. (1981). Becoming a communicators. En: O. Wells *et al.*, *Learning Through Interaction*. Cambridge: Cambridge University Press.

SITOGRAFÍA

- Agencia EFE (2019). Fundación del Español Urgente – Fundeu BBVA. Recuperado de www.fundeu.es/
- García-Bellido, R.; González Such, J. y Jornet Meliá, J. M. (2010). *SPSS; Análisis de fiabilidad. Alfa de Croncach*. Innovación de 2010, Vicerrectorat de Convergència Europea i Qualitat de la Universitat de València. Recuperado de www.uv.es/innomide/spss/SPSS/SPSS_0801B.pdf
- González González, J. A., (2009) *Manual básico de SPSS*. Talca: Universidad de Talca - Centro de Inserción Laboral Programa Jóvenes Profesionales. Recuperado de www.fibao.es/media/uploads/manual_basico_spss_universidad_de_talca.pdf
- Instituto Lula (2014). Recuperado de www.brasildamudanca.com.br/educacao/reuni

Vídeo 1: “12 Cosas Extrañas Que Hacían Nuestros Ancestros”

www.youtube.com/watch?v=DVf9vbHf1fs&fbclid=IwAR35oFDecVYFsQdoHJqb7R96bJYw4SHWSBmN_MOqdBkO-0Zr9Feh-HwGhc0

Vídeo 2: "Sueños" - Cortometraje de Fabio Posca y China Zorrilla

www.youtube.com/watch?v=-rQ8l8w7InM&fbclid=IwAR3uU6TCnmV4IOQBphqK41NJJ4IyEDtMvg1LxVAjQUGPH6B22B4KLtZnHA

Vídeo 3: “Veinte anuncios que desconciertan y divierten a la vez”

genial.guru/admiracion-humor/20-anuncios-que-desconciertan-y-divierten-a-la-vez-452860/?fbclid=IwAR0o8o6eMRzNDR7RRlSkFVIHlvtWYgSpEaAnfX0BwiobOXT1ywSWtOpU4xE

Vídeo 4: “Ocho minutos para entender lo que sucede en Catalunya”

www.youtube.com/watch?v=0MdruaTWayg

Vídeo 5: Eduardo Galeano: “El derecho al delirio”

www.facebook.com/SpanishRevolution/videos/1020988677989933/UzpfSTY1NDUwOTM1ODpWSzoyODI1Njc1MDU1OTA4NDI/

Vídeo 6: “Ronda de preguntas [Niños]”

www.youtube.com/watch?v=cF-V-COdSHQ

Vídeo 7: Ricardo Darín: “Queda prohibido”

www.youtube.com/watch?v=CR9WtgX9aPw&fbclid=IwAR0hztHNweJgXirKwygQB_u6i9u2Db-u7u19fbLgkI6KsoPj-ffDOyPdBcQ

Vídeo 8: “Eurodicas”

www.facebook.com/eurodicas/videos/1925011797758823/UzpfSTY1NDUwOTM1ODpWSzoyODU1NTY5MTUyOTE5MDE/

Vídeo 9: “Memes del día del profesor”

www.google.com/search?biw=1600&bih=789&tbm=isch&sa=1&ei=zXtYXPq6EJHDIwTe5qHwCw&q=memes+del+dia+del+profesor&oq=memes+del+dia+del+profesor&gs_l=img.3...0.0..45073...0.0..0.0.0.....1.....gws-wiz-img.DeceCPI548s

Vídeo 10: “LATE MOTIV - Berto Romero. El consultorio te enseña”

www.youtube.com/watch?v=cOHcCZgK5dM&t=118s&fbclid=IwAR0mAcLG14xK9h5TfvN-kQVYBfMfQUHudNlxSVJ8Fm25sNPzKw_upBCjlkQ

Vídeo 11: “Calle 13 – Latinoamérica”

www.youtube.com/watch?v=DkFJE8ZdeG8&fbclid=IwAR3gtulNibWHwMAcf1Kij8oK40dCtoyGxm4YF300EIB885fYebHZVowhk

Vídeo 12: “American vs Spanish Sign Language. ¿Los comparamos?”

www.facebook.com/murodelosidiomas/videos/1877228532317988/UzpfSTY1NDUwOTM1ODpWSzoyODkzMTYzMDQ5MTU5NjI/

Vídeo 13: “Por qué el español es difícil para los gringos”

www.youtube.com/watch?v=UKKIkPda4GY

Vídeo 14: “Disfraz en pareja: Calaveras”

www.youtube.com/watch?v=wqrG02Iibx8&fbclid=IwAR33Zbor1cB_k2C-rdC0UZJfP2CF8ODAEQJA2MwdOIGcBjnVGHpDtPC2YUY

Vídeo 15: “El país de las mujeres”

www.youtube.com/watch?v=7TYdDalnzCU&fbclid=IwAR1PhkneaOCSCHlmRhVb7r2QPYe24QGxbrpEmfdHFThFOFBaliWb-6IkkfU

Vídeo 16: “Alquimia callejera”

www.facebook.com/PlayGroundMag/videos/1758864677486734/UzpfSTY1NDUwOTM1ODpWSzoyOTMyNjc2MDc4NTQxNjU/

Vídeo 17: “La Catrina”

www.facebook.com/eternmagazine/videos/1110347092429954/UzpfSTY1NDUwOTM1ODpWSzoyOTM0NzkxNjQ0OTk2NzY/

Vídeo 18: “La Educación Prohibida - Película Completa HD”

<https://www.youtube.com/watch?v=-1Y9OqSJKCc>

Vídeo 19: “Mexicano inventa máquina que crea gasolina a partir de desechos ...”

www.youtube.com/watch?v=OYI5n9OPFLM

Vídeo 20: “Rodolfo Llinas hablando de educación 2017”

www.youtube.com/watch?v=6mNMygfGVik

Vídeo 21: “La España afro es invisible”

elpais.com/elpais/2017/11/06/planeta_futuro/1509973183_806384.html?id_externo_rso=c=FB_CM

Vídeo 22: “simuladores consumismo”

www.youtube.com/watch?v=5KUB05mj_Ns

Vídeo 23: “Top 10 anuncios más vistos de 2017”

www.youtube.com/watch?v=5bY6ErtklcY&t=56s

Vídeo 24: “José Mujica – Las 10 reglas para el éxito”

www.youtube.com/watch?v=Ld3DYhAAWaU&fbclid=IwAR2EbiR9JOxe8m_wQ7-_zK7_Bo6870B8ed64Nbq_NTaJi_fc1B93s9pvSt8

ANEXOS

ANEXO 1

RESULTADOS ESTADISTICOS DEL SPSS DEL GRUPO PILOTO POR NIVEL LINGUISTICO

NIVEL FONÉTICO

Fiabilidad

Escala: ALL VARIABLES

Resumen de procesamiento de casos

		N	%
Casos	Válido	16	100,0
	Excluido ^a	0	,0
	Total	16	100,0

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,833	9

Estadísticas de total de elemento

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
F1E1	25,31	89,296	,899	,765
F1E2	25,63	95,050	,721	,792
F1E3	27,81	88,829	,831	,775
F1E4	25,88	97,050	,808	,782
F1E5	26,88	86,117	,816	,777
F2E1	28,81	113,629	,631	,811
F2E4	30,56	129,863	,240	,840
F3E3	29,38	146,117	-,393	,881
F6E1	29,75	137,000	-,154	,852

NIVEL MORFOLÓGICO

Fiabilidad

Escala: ALL VARIABLES

Resumen de procesamiento de casos

		N	%
Casos	Válido	16	100,0
	Excluido ^a	0	,0
	Total	16	100,0

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,819	14

Estadísticas de total de elemento

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
M1E1	15,50	274,267	,089	,833
M1E4	18,81	219,896	,777	,779
M1E8	18,56	276,529	,251	,819
M1E9	17,75	268,733	,106	,838
M2E1	18,00	253,333	,335	,817
M2E2	18,69	254,096	,644	,801
M2E6	19,06	290,063	-,147	,833
M3E1	18,50	210,533	,858	,770
M3E4	19,19	246,296	,761	,793
M6E2	17,81	209,629	,613	,796
M7E4	18,00	249,333	,361	,816
M7E7	19,44	250,396	,852	,794
M7E8	18,94	268,863	,382	,814
M9E7	18,50	224,400	,701	,786

NIVEL SINTÁCTICO

Fiabilidad

Escala: ALL VARIABLES

Resumen de procesamiento de casos

		N	%
Casos	Válido	16	100,0
	Excluido ^a	0	,0
	Total	16	100,0

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,798	20

Estadísticas de total de elemento

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
S1E1	26,00	201,333	,795	,751
S1E2	27,63	266,917	,822	,763
S1E4	25,88	294,250	,328	,791
S1E5	28,50	304,533	,593	,789
S2E1	27,88	284,650	,813	,775
S2E3	27,88	284,650	,813	,775
S2E5	28,50	312,800	,388	,796
S3E2	25,75	342,333	-,412	,826
S4E1	28,38	299,983	,510	,787
S4E2	28,63	311,717	,605	,794
S5E1	24,75	288,467	,100	,834
S5E2	28,13	284,383	,864	,774
S5E5	28,38	311,717	,406	,795
S5E6	26,38	277,050	,372	,791
S6E1	22,88	311,317	,033	,811
S6E3	27,63	262,650	,655	,768
S6E4	28,13	288,383	,480	,784
S6E6	28,13	284,383	,553	,780
S7E1	28,50	311,467	,473	,794
S7E2	28,38	298,650	,804	,784

NIVEL LÉXICO

Fiabilidad

Escala: ALL VARIABLES

Resumen de procesamiento de casos

		N	%
Casos	Válido	16	100,0
	Excluido ^a	0	,0
	Total	16	100,0

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,880	3

Estadísticas de total de elemento

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
L1E1	10,88	19,850	,614	,966
L2E1	8,38	12,117	,888	,714
L3E1	7,38	10,383	,907	,705

ANEXO 2

MARCACIÓN DE LAS INTERFERENCIAS PARA EL ANÁLISIS DE LOS DIRCURSOS

ANTES DE COMENZAR A TRANCRIBIR:	
MARCACIÓN	EXPLICACIÓN
Numeraación de la transcripción del sujeto	Colocar en título: clase, alumno, grupo y fase de la investigación.
(Tratamiento del discurso)	Al principio de cada transcripción, indicar el tratamiento “formal” o “informal” del alumno en prácticas.
X min X s - X min X s	El tiempo (minutos y segundos) al principio de cada intervención del profesor, como máximo, a cada 5 minutos.
(acotación)	Indicar si existe algo que interrumpa la comprensión del discurso; si se pasa lista; si se emite un video o audio.
	EJEMPLO
	<i>Transcripción: Clase 1 – A8 – GEFA</i>
	<i>(El alumno en prácticas docentes trata formalmente a sus alumnos)</i>
	00 min 00 s – 00 min 57s
	04 min 35 s – 09 min 55 s
	“En la tabla (<i>incomprensible</i>) son los marcadores”

NIVEL FONÉTICO (F)

MARCACIÓN	EXPLICACIÓN	CÓDIGO	EJEMPLO
(˜)	Pronunciación de alguna vocal nasalizada.	(F1I1) (F1I2) (F1I3) (F1I4) (F1I5)	T ã mbién(F1I1) podemos decirlo así. Ten ~e mos(F1I2) que ponernos en parejas. Por favor, s~in (F1I3) gritar. ¿Hicier õ n(F1I4) los ejercicios que pedí? Es com ũ n(F1I5) cometer ese error.
MA YÚSCULA	Pronunciación equivocada de consonantes.	(F2I1) (F2I2) (F2I3) (F2I4) (F2I5) (F2I6) (F2I7) (F2I8)	¿Podemos co RR egir(F2I1)? Esco Ge (F2I2) un personaje. Buenos d ías(F2I3) chicos. Sí, V amos(F2I4) a empezar. C eniza(F2I5). Ca Sa (F2I6). Ma LLa (F2I7). PaÑ o(F2I8).
(vocal)	Vocalización de consonante.	(F3I1) (F3I2) (F3I3)	Qué dificultad(e)(F3I1). P(i)sicología (F3I2), Rock(i)(F3I2). A(u)guma(F3I3).
MA YÚSCULA	Pronunciación equivocada de vocal, sea por articulación abierta o por cambiarla por otra.	(F4I1) (F4I2)	Por la m E sa(F4I1). Es muy c Ó modo(F4I2).

	vocal.	(F4I3) (F4I4)	Había mucha geni I (F4I3). NU(F4I4) me importa.
(´)	Acentuación equivocada de sílaba tónica/heterotónica.	(F5I1)	Alguién(F5I1).
Fuente -> Subrayado ondulado	Acento brasileño en asertiva o exclamativa.	(F6I1)	Cuando abráis la página 16 vais a ver una foto(F6I1).
Fuente -> Subrayado ondulado + (?)	Acento brasileño en interrogativa.	(F6I2)	¿Quién puede leer el ejercicio?(?)(F6I2).
NIVEL MORFOLÓGICO (M)			
MARCACIÓN	EXPLICACIÓN	CÓDIGO	EJEMPLO
Color de resaltado del texto verde lima y cursiva	Concordancia del verbo con sujeto: - Vocativo: confusión entre 2. ^a y 3. ^a pers. - Verbo “gustar”. - Verbos psicológicos - Confusión de plural y singular en el verbo.	(M1I1) (M1I5) (M1I6) (M1I8)	- ¿Vosotros conocen (M1I1) esto? - Marcos, ¿ gustas (M1I5) de chocolate? - Os divierten (M1I6) la música. - Ustedes, ¿qué piensa (M1I8) de esto?
Color de resaltado del texto verde lima	Conjugación verbal: - Mal uso do pronombre en verbos pronominales y reflexivos. - Subjuntivo mal conjugado.	(M1I2) (M1I3)	- ¿ los Acordáis(M1I2) de esto? - Quiero que hassamos (M1I3) así.

	<ul style="list-style-type: none"> - Imperativo mal conjugado. - Infinitivo + pronombre sin "R"*.. - *Flexión del Infinitivo. - Mal uso de "tener*" -> "haber" (en Pret.Perf). 	<p>(M114)</p> <p>(M117)</p> <p>(M119)</p> <p>(M1110)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Escribi(M114) una frase . - Voy a evalualos(M117) . - Al falarmos(M119) "vale" es "ok". - ¿Tienen (M1110) terminado? .
<p>Color de resaltado del texto verde lima y negrita</p>	<p>Irregularidad verbal:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Alternancia vocálica: "e"> "ie"/"e" -> "i"/"i" -> "ie". - Alternancia vocálica: "o" -> "ue". - Alternancia vocálica: "uir"> "y". -Alternancia consonántica: "ecer", "ocer", "ucir">"zc/z". - (Yo) + -go. - Sobregeneralización. - Futuro irregular mal conjugado. 	<p>(M211)</p> <p>(M212)</p> <p>(M213)</p> <p>(M214)</p> <p>(M215)</p> <p>(M216)</p> <p>(M217)</p>	<ul style="list-style-type: none"> -¿Qué quieres(M211)?/El ejercicio. pede(M211)es...¿Entenden(M211)?. - ¿Podés(M212) repetir?/ Ole(M212) mal. - Atribuí(M213) un adjetivo. - Agradese(M214) a todos/Conoso(M214) a todos/¿Cómo traduso(M214) esto?. - No oiso(M215) bien. . - Prieferimos(M216) más tiempo. - Esto valerá (M217) 3 puntos.
<p>Color de resaltado del texto gris 25%</p>	<p>Uso del artículo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mal uso de "lo" -Con nombre propio (pers., lugar) - Con posesivo - Con palabras heterogénicas - Falta artigo 	<p>(M711)</p> <p>(M712)</p> <p>(M713)</p> <p>(M714)</p> <p>(M715)</p>	<ul style="list-style-type: none"> Ei(M711) principal /Lo(M711) chico/La cosa(M711) esencial - Ei(M712) Juan - Ei(M713) mi cuaderno - La(M714) viaje - Son [las](M715) cinco horas.

	<ul style="list-style-type: none"> - Contracción incorrecta . - Eufonía . - ¿Lo*+qué...?. 	<ul style="list-style-type: none"> (M716) (M717) (M718) 	<ul style="list-style-type: none"> - Na(M716) clase. - La(M717) agua. - ¿Lo(M718) qué es?.
<i>Cursiva</i>	<p>Para discordancia de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apócope (<i>buen, mal, gran</i> + sustantivo). -Comparativos: "mayor/menor" -> "más grande/más pequeño". - Superlativo: "nuevo/viejo" -> "menor/mayor" + persona. - Adjetivo con discordancia por heterogénico. - Femenino en <i>nosotras/vosotras</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> (M311) (M312) (M313) (M314) (M511) 	<ul style="list-style-type: none"> - El <i>bueno hombre</i> (M311). -Méjico D.F. es de las ciudades <i>mayores</i>(M312) del mundo. - Mi hermano más <i>nuevo</i>(M313). - <i>Las colores claras</i> (M314) . - <i>Nosotros</i>(M511), las mujeres...
Color de la fuente en anaranjado, énfasis 2, oscuro 50%	<p>Plural de sustantivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “n” -> +es - “y” -> +ies - “l” -> +es - singular y plural igual - Colectivo 	<ul style="list-style-type: none"> (M411) (M412) (M413) (M414) (M415) 	<ul style="list-style-type: none"> - Los <i>examens</i>(M411) - Los <i>reys</i>(M412) - Los <i>numerais</i>(M413) - La <i>crisi</i>(M414) - Las <i>informaciones</i>(M415)
Color de la fuente rojo	<ul style="list-style-type: none"> - Evitación de posesivos de 2.ª pers. y uso de “su/s” equivocado. <p>Demostrativos en portugués.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Demostrativos masc. portugués. 	<ul style="list-style-type: none"> (M613) 	<ul style="list-style-type: none"> - Podéis abrir <i>sus</i>(M613) libros por la página 55.
		<ul style="list-style-type: none"> (M611) 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Estes/eses/aqueles</i>(M611) son mis libros.

<p>Color de resaltado del texto amarillo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Contracciones . - Contracciones con adverbios. - Uso del neutro equivocado: esto*>este. 	<p>(M6I2) (M8I1) (M5I2)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Naquela(M6I2) página. - Daquí(M8I1) a poco... - Esto(M5I2) libro.
<p>Color de resaltado del texto turquesa y negrita</p>	<p>Verbos irregulares:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Verbo <i>Ser</i>. - Verbo <i>Estar</i>. - Verbo <i>Tener</i>. - Verbo <i>Haber</i>. - Verbo <i>Ir</i>. - Verbo <i>Hacer</i>. - Verbo <i>Decir</i>. 	<p>(M9I1) (M9I2) (M9I3) (M9I4) (M9I5) (M9I6) (M9I7)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Vosotros seis(M9I1). - Ellos estam(M9I2). - Yo teno(M9I3). - Vosotros heis(M9I4) visto. - Él fui(M9I5). - Yo haso(M9I6). - Tú dice(M9I7).
NIVEL SINTÁCTICO (S)			
<p>MARCACIÓN</p>	<p>EXPLICACIÓN</p>	<p>CÓDIGO</p>	<p>EJEMPLO</p>
<p>aeath</p>	<p>Palabras que sobran.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Preposición innecesaria. - Sujeto innecesario. - Artículo innecesario. - Posición del “más”. <p>Palabras que faltan:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Falta CD o CI. - Falta "a" + CD/CI. 	<p>(S2I5) (S3I2) (S7I1) (S6I6)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - ee(S2I5) el día 5. - Ye(S3I2) quiero decir... - En e(S7I1) español. - más un repaso [más](S6I6). <p>- Ya [os](S1I4) he preguntado. - Di [a](S2I1) Pilar...</p>

<p>[falta palabra]</p>	<p>-Falta "a" + posesivos/demostrativos + persona. - Falta "a" con verbos de movimiento. -Falta "prep." + "artículo/contracción" + que/cual - Falta "a" con ayudar/prestar atención/jugar. - Falta/sobra preposición .</p>	<p>(S212) (S611) (S712) (S612) (S215)</p>	<p>- Invita [a](S212) tu amigo. - Vais [a](S611) leer este texto. - El lugar [a](S712) que vamos... - Ayudo [a](S612) mi padre siempre. - [En](S215) la clase de hoy, vamos...</p>
<p>Color de la fuente en azul claro</p>	<p>Para pronombres de CD y CI/Sujeto: - Confusión CD/CI de 2.ª y 3.ª pers. - Mal uso de posición (mesoclítica/proclítica en inicio de frase, excepciones). - Le/s + CD -> SE. - Entre perífrasis de infinit./gerundio. - Confusión sujeto 3.ª y 2.ª pers. - "Yo" ultimo en una enumeración.</p>	<p>(S111) (S112) (S113) (S115) (S311) (S313)</p>	<p>- Lo que les(S111) quiero explicar es que ... - Manda-le-ré(S112)/Llámonme(S112). - Les(S113) lo dije. - Quiero les(S115) explicar . - Vosotros(S311) creen que... - Yo(S313) y mis primos.</p>
<p>Color de resaltado del texto turquesa</p>	<p>Colocaciones: - Gustar/Necesitar/Olvidar /Llamar/Saber + de* - > verbo + Ø - "Para"* delante de pers. -> a/en - "De" + Medios de transporte - Parecerse + con* /importarse* + con* -> a/Ø - Hablar + en* > de/sobre - Relación/relacionado + a* > con</p>	<p>(S613) (S213) (S214) (S614) (S615) (S617)</p>	<p>- ¿Gustan de(S613) ver películas? - Puedes decirselo para(S213) tu compañero. - Vais al colegio de(S214) coche. - Te parece con(S614) tu madre. - Para hablar en(S615) tiempo... - Relacionado a(S617)esto.</p>

Color de resaltado del texto rojo	<p>- Comparación: "Más/menos/igual ... de* >que"; "tan/to ... cuanto* >como".</p> <p>- Confusión entre "muy" – "mucho".</p> <p>Tiempos verbales:</p> <p>-Pret. indefinido -> Pret. Perfecto.</p> <p>- Evitación del Modo Imperativo.</p> <p>- Futuro Simple -> perífrasis (ir + a + Inf.).</p> <p>- Evitación del Subjuntivo.</p> <p>- Uso de frases pasivas -> activas.</p> <p>- Uso de "tener" -> "estar"/"hay".</p>	<p>(S411)</p> <p>(S412)</p>	<p>- Esto es más difícil de(S411) los demostrativos.</p> <p>- Hace muy(S412) tiempo.</p>
Color de la fuente en verde		<p>(S511)</p> <p>(S512)</p> <p>(S513)</p> <p>(S514)</p> <p>(S515)</p> <p>(S516)</p>	<p>- ¿Acabaron(S511) los ejercicios?.</p> <p>- Podéis leer(S512) el texto y hacer(S512) el ejercicio 5.</p> <p>- Ahora explicaré(S513) el Presente.</p> <p>- Subrayad lo que no entendéis (S514).</p> <p>- El artículo es presentado(S515)...</p> <p>- En el texto tiene(S516) algunos verbos .</p>

NIVEL LÉXICO (L)

MARCACIÓN	EXPLICACIÓN	CÓDIGO	EJEMPLO
Color de resaltado del texto fucsia	<p>Para portugués, "calcos":</p> <p>1) palabras/expresiones en portugués hispanizadas.</p> <p>2) Palabras/expresiones españolas aportuguesadas.</p>	<p>(L11)</p>	<p>1) Entón(L11)</p> <p>2) ¡Hasta!(L11)</p>
Color de la fuente púrpura	<p>Heterosemánticos: formas semejantes con significados distintos.</p>	<p>(L21)</p>	<p>-Gente(L21), vamos a empezar.</p>

Color de resaltado del texto amarillo	Para palabras en portugués.	(L3I1)	- Esto é (L3I1) muy interesante.
Color de resaltado del texto oliva	Para palabras en correcto español, pero que no son la mejor acepción.	(L4I1)	- Esa chica es muy bonita (L4I1).
NIVEL DISCURSIVO (D)			
MARCACIÓN	EXPLICACIÓN	CÓDIGO	EJEMPLO
[...] - [...]	-Para numerosas pausas largas en el medio de la frase. En verde: intervención de los alumnos (sin código).	(D1I1)	- Entonces vamos [...] (D1I1) a empezar./- ¿Habéis entendido? [...] Vale.
(...) - (...)	-Para numerosas pausas cortas en el medio de la frase. (Entre 3-5 seg.). En verde: intervención de los alumnos (sin código).	(D1I2)	- Quería (...) (D1I2) explicaros el esto hoy./- ¿Marcos? (...) Muy bien.
-----	Confundir formal e informal no discurso.	(D2I1) (Suma de M1I1+ M6I3+ S1I1+ S3I1)	(Ver ejemplos de las interferencias M1I1 +M6I3+S1I1+S3I1)
Negrita	Para partes del discurso emitidas en portugués de forma expresa.	(D3E1)	- Pronto! Agora vamos ver também alguns acessórios. Certo? (D3I1).

<u>Subrayado</u>	Autocorrecciones.	(D4I1)	-En nuestra <u>disciplina</u> , <u>asignatura</u> (D4I1)
<u>Color de la fuente en púrpura</u>	Para <i>muletillas</i> : - Para confirmar, explicar, etc. -Pausas silenciosas.	(D5I1) (D5I2)	-Vamos a hacer el ejercicio 3, ¿ <u>si?</u> (D5I1), 5 minutos ¿ <u>si?</u> (D5I1). - Vamos <u>eeeh</u> (D5I2) a ver <u>eeeh</u> (D5I2),
<u>Fuente -> Subrayado doble</u>	Incoherencias lingüística/contenido. - Falta de cohesión (sin sentido lingüísticamente). - Falta de coherencia (el contenido es incorrecto).	(D6I1) (D6I2)	- <u>Los números en español, porque cuando hablamos</u> (D6I1). - <u>Los pronombres posesivos son mi, tu, su, etc.</u> (D6I2).

ANEXO 3

TANSCRIPCIONES DE LOS DISCURSOS

Transcripción: Clase 1 – A1 – GE SI

(El alumno en prácticas docentes trata informalmente a sus alumnos)

0 min 25 s – 2 min 47 s: ¡Mira(M1I8)! Éntonces(D5In.1)(F1I2)(F1I4)(L2I1), hoy vamos(F1I1) [a](S6I1) Ver-ver-ver (D4In.1)(F2I4) el cõntẽnido(F1I4)(F1I2) propuesto que es: pronõmbres(F1I4) ñinterrogativos(F1I3). ¿Vosotros ya habéis visto [los](M7I5) pronõmbres(F1I4)(F1I4) ñinterrogativos(F1I3) ñen(F1I2) portugués?(?)(F6I2) (...) ¿Sí o no? (...) Éntonces(D5In.1)(F1I2)(F1I4), los pronõmbres(F1I4) ñinterrogativos(F1I3), los pronõmbres(F1I4) ñinterrogativos(F1I3) ñen(F1I2) español(u)(F1I1)(F3I3) se ñan(M9I1)(F1I1) la misma cosa(M7I1) que en português(F6I1), hay ñuna(F1I5) diferẽncia(F1I2) sencilla(F1I2) que es el marcaci-õn(F1I4)(L4I1) la marcaci-õn(D4In.1)(F1I4)(L4I1). (...) (D1In.2) ¿Lo que(M7I8) sería la marcaci-õn(F1I4)(L4I1)? (...) ¡Sí! Entonce ñen- ñen(F1I2) (F1I2) español(F1I1)(F4I2) hay la-el (M7I4) el(M7I4) sinal(L3I1) de ñinterrogaci-õn(F1I3)(F1I4) que es en portugués que hay en-en [el](M7I5) ñinicio(F1I3) de la frase y ñen(F1I2) [el](M7I5) ñfinal(F1I3). Solo ñuna(F1I5) diferẽncia(F1I2) del(S4I1) portugués, el final de [la](M7I5) ñinterrogaci-õn(F1I3)(F1I4) es de este modo: de riba(L1I1) para bajo, ñen(F1I2) [el](M7I5) final de las frases, de las sẽntẽncias(F1I2)(F1I2). Éñ(F1I2) español(F4I2)(F1I1) el(M7I4) sinal(L3I1) de ñinterrogaci-õn(F1I3)(F1I4), ñen(F1I2) [el](M7I5) ñinicio(F1I3), es inVertido(F2I4). ¿Sí? [...] Éntonces(D5In.1)(F1I2)(F1I4)(L2I1), los pronomes(L3I1) ñinterrogativos(F1I3) no son muchos, sõn(F1I4) palabras que siRvẽn(F1I2)(F2I1) para marcar(L4I1) las sẽntẽncias(F1I2)(F1I2), para marcar(L4I1)-para marcar(L4I1) las frases. Éntonces(D5In.1)(F1I2)(F1I4)(L2I1), sõn(F1I4) pronõmbres(F1I4) [los](S7I2) que siRvẽn(F1I2)(F2I1) para preguntaR(F1I5)(F2I1) a(u)go(F3I3) ortográficãmente(F1I1)(F1I2)(D6In.2). Por ejemplo(F1I2): “¿d-õnde(F1I4)?”, “¿qué?”, “¿de d-õnde(F1I4)?”, “¿qui-ẽn(F1I2)?”, “¿cuãntos(F1I1)?” o “¿cuãntas(F1I1)?”, “¿c-õmo(F1I4)?”, “¿de d-õnde(F1I4)?”, “¿cua-cuál?”, “¿cu-ãndo(F1I1)?”, y “¿por qué?”. Éntonces(D5In.1)(F1I2)(F1I4)(L2I1) estas palabras sõn(F1I4) las marcaciõnes(F1I4)(L4I1) ñinterrogativas(F1I3). (...) (D1In.2) Miren[las](S1I4)(M1I1) ellas y olhem(L3I1), y, y, y, se identifique(M1I2)(M1I8)(M1I1) cõn(F1I4) la cantidad(e)(F3I1) de palabras [con las](S7I2) que-que vosotres(S3I2) podéis hacer preguntas(F1I5), que sõn(F1I4) estas acá(D6In.1): “¿d-õnde(F1I4)?”, “¿qué?”, “¿de d-õnde(F1I4)?”, “¿qui-ẽn(F1I2)?”, “¿cuãntos(F1I1)?” o

“¿cuántas(F1I1)?”, “¿c~ómo(F1I4)?”, “¿de d~ónde(F1I4)?”, “¿cuál?”, “¿cu~ándo(F1I1)?”, y “¿por qué?”.

2 min 50 s – 5 min 4 s: s̄on(F1I4) pr̄on̄ombres(F1I4)(F1I4) ĩnterrogativo[s](F1I3) la[s] palabras que **pregũnta**(M1I8)(F1I5) en[de] forma directa o ĩndirecta(F1I3) c̄on(F1I4) [el](M7I5) sust̄antivo(F1I1) que no se **m̄enciona**(M1I8)(F1I2)(F1I4), siẽmpre(F1I2) se **acẽntúa**(M1I8)(F1I2) ortogr̄afic̄amẽnte(F1I1)(F1I2). Los pr̄incipales(F1I3) s̄on(F6I1)(F1I4): “¿qué?”, “¿cuál?”, “¿cuáles?”, “¿qui~én(F1I2)?”, “¿qui~énes(F1I2)?”, “¿cu~ánto(F1I1)?”, “¿cu~ánta(F1I1)?”, “¿cu~ántos(F1I1)?” y “¿cu~ántas(F1I1)?” ĩn(F1I2) s̄ingular(F1I3) y ĩn(F1I2) plural. Ejẽmplo(F1I2): “¿cu~ántos(F1I1) **vinieron**(S5I1) hoy a la clase?” [...] **a aula**(D3In.1). (...) “¿Qui~én(F1I2) **toca**(L4I1) **la**(S2I5) **pueRta**(F2I1)?(F6I2)”. [...] No **necesita**(M1I8)(M1I1), no **necesita**(M1I1)(M1I8) ahora **decir**(L4I1) **eeh...**(D5In.2) la respues-la respuesta (...) sol̄amẽnte(F1I1)(F1I2) la **marcaci~ón**(F1I4)(L4I1). **Mira**(M1I8) la **marcaci~ón**(L4I1), **miren**(M1I1), **miren**(M1I1) la **marcaci~ón**(F1I4)(L4I1) de las palabras ĩnterrogativas(F1I3). (...) (D1In.2) **Entõnces**(D5In.1)(F1I2)(F1I4)(L2I1), no sé qué **se sucedió**(M2I6)(M1I2), no sé qué **suicidió**(M2I6), no sé qué **sucedió**(D4In.1), no hay, no hay la **marcaci~ón**(F1I4)(L4I1) ĩnterrogativa(F1I3) ĩn(F1I2) esta frase. **Ob(i)serve-se**(S1I2)(F3I2) que **cuãdo**(F1I1) la **pregũnta**(F1I5) es ĩndirecta(F1I3), **cõmo**(F1I4) esta, no suele **levar**(L3I1) signo de ĩnterrogaci~ón(F1I3)(F1I4), el pr̄on̄ombre(F1I4) ĩnterrogativo(F1I3) **s̄in**(F1I3) **ẽmbargo**(F1I2) **retiene**(L4I1) el **acento**(D6In.2). **Não há o acento, entendeu?! Quando as palavras são, quando as sentenças, as frases estão informais, por exemplo: não sei o que sucedeu. É uma palavra for- é uma frase informal. Por exemplo, eu não tenho uma marcação. Lendo assim dá pa perceber que é uma pergunta? Não sei que sucedeu?- Não sei o que sucedeu? Dá pra saber que é uma pergunta? (...) Não, porque é informal, há uma informalidade. Mas nessas aqui: Quantos vieram hoje à classe? Dá pra saber que é uma pergunta né!? Então essa seria uma frase formal e essa de baixo a informal. Entenderam?(D3In.1) ¿Listo?**

5 min 8 s – 6 min 9 s: **Entõnces**(D5In.1)(F1I2)(F1I4)(L2I1) **vãmos**(F1I1) **la**(S6I1) **ver** todas las palabras ĩnterrogativas(F1I3) y los ejẽmplos(F1I2) pr̄cticos de ellas(F6I1). **En**(F1I2) prim-en primeR(F2I1) lugar, **cõmo**(F1I4) la **pr̄mera-la**(F1I3) **pr̄mera**(F1I3) **marcaci~ón**(F1I4)(L4I1) **é**(L3I1) “c~ómo”(F1I4); **entõnces**(D5In.1)(F1I2)(F1I4), “¿c~ómo(F1I4) te llamas?”, “¿c~ómo(F1I4) se escribe?”, “¿c~ómo(F1I4) se **LLama**(F2I7)

esto?”, “¿c~ómo(F1I4) se escribe su nombre?”, “¿c~ómo(F1I4) es su casa?(?) (F6I2)”.
 Ëntõnces(D5In.1)(F1I2)(F1I4), ¿la **marcación(L4I1)** “cómo” está **ẽn(F1I2)** **[el](M7I5)**
inicio(F1I3)(L1I1) o **ẽn(F1I2)** **el final(F1I3)(L1I1)?(?) (F6I2)** (...) ¡Ajá! (...) ¡Sí! está
ẽn(F1I2) **[el](M7I5)** **inicio(F1I3)(L1I1)**. “C~ómo” (F1I4) está **ẽn(F1I2)** **[el](M7I5)**
inicio(F1I3)(L1I1) de la frase, **é(L3I1)** la **marcaci~õn(F1I4)(L4I1)** “C~ómo”(F1I4) y cõmo-
 cõmo(F1I4)(F1I4) es **ũa(F1I5)** **marcaci~õn(F1I4)(L4I1)** que **se ñic(1)a(M1I2)(F1I3)(F5I1)**
ẽn(F1I2) la frase así cõmo(F1I4) las otras y **hay ñnas-ũana-ũana(F1I5)(F1I5)(F1I5)**
cãntidad(e)(F3I1)(F1I1) de-de **abreviacións(M4I1)** para ella(D6In.2) que **vãmos(F1I1)**
[a](S6I1) Ver(F2I4) **mais na frente(L3I1)**.

6 min 12 s – 8 min 54 s: “¿qué?”, (...) (D1In.2) “¿qué?”: “¿qué haces?”, “¿a qué se dedica?”,
 “¿qué lengua se habla en Espãña(F1I1)?”. (...) (D1In.2) Ëntõnces(D5In.1)(F1I2)(F1I4),
 ¿“qué”, está **ẽn(F1I2)** **[el](M7I5)** **inicio(F1I3)(L1I1)** o **ẽn(F1I2)** **el final(F1I3)(L1I1)?** (...) **ẽn(F1I2)**
el inicio(L1I1), **né?(L3I1)** ¿Qué? A diferença que tem a preposição “a”,
né?(D3In.1) (...) **Pode passar!(D3In.1)** (...) “¿D~ónde(F1I4)?” o “¿de d~ónde(F1I4)?”:
 “¿de d~ónde(F1I4) eres?”, “¿de d~ónde(F1I4) sõn(F1I4) esos bolígrafos?” A ver, ¿sabéis **o**
que(L3I1) es **ñn(F1I5)** bolígrafo? (...) “¿D~ónde(F1I4) trabajas?”, “¿de d~ónde(F1I4)
 eres?”, “¿de d~ónde(F1I4) sõn(F1I4) esos bolígrafos?” **Repeti a mesma coisa(D3In.1)**.
 Ëntõnces(D5In.1)(F1I2)(F1I4), “¿de d~ónde(F1E14)?” y “¿d~ónde(F1I4)?” estãis
 pregũntãndo(F1I5)(F1I1) **eeh...(D5In.2)** por **ejẽmplo(F1I2)**: “¿de d~ónde-
 d~ónde(F1I4)(F1I4) es esto? **Eu estou perguntando: onde- de onde é isso? ou “¿de**
d~ónde(F1I4) sõn(F1I4) estos bolígrafos?”, de onde são essas-esses-essas canetas? esses
lãpis? Então eu estou perguntando onde é que está alguma coisa com essa sentença, com
essa palavra interrogativa(D3In.1). “¿D~ónde(F1I4)?” y “¿de d~ónde(F1I4)?”,
 “¿qui~én(F1I2)?” y “¿qui~énes(F1I2)?” **ẽn(F1I2)** el plura(u)(F3I3): “¿qui~én(F1I2)-
 qui~én(F1I2) es este?”, “¿qui~énes(F1I2) sõn(F1I4) tus **ãmigos(F1I1)?”.**
ẽntõnces(D5In.1)(F1I2)(F1I4)(L2I1) **tãmbi~én(F1I1)** (F1I2) está **ẽn(F1I2)** **el**
inicio(F1I3)(L1I1) de la frase. “¿Cu~ãntos(F1I1)?”: “¿cu~ãntos(F1I1) años tiẽnes(F1I2)?”,
 “¿cu~ãntos(F1I1) hijos tiẽnes(F1I2)?”. [...] (D1In.1) “¿Ad~ónde(F1I4)?”: “¿ad~ónde(F1I4)
 vas **tãn(F1I1)** rápido?”. **Tambẽm é a mesma marcação “de dõnde”. Lembra “¿de**
dõnde?(D3In.1): “¿de d~ónde sõn(F1I4) estos bolígrafos?”; “¿cuál?”: “¿cuál es el mío?”,
Qual é o meu?(D3In.1). “¿Cu~ãndo(F1I1)?”: “¿para cu~ãndo(F1I1) estará listo?”, **para**
quando estará feito ou pronto?(D3In.1). **Entõnce** esas-esas palabras que **vosotres(S3I2)**

veis aquí acá s~~õ~~n(F1I4) las marcaci~~õ~~nes(F1I4)(L4I1) i~~n~~terrogativas(F1I3), las-todas esas palabras(F6I1), t~~ã~~mbi-~~e~~n(F1I1)(F1I2) hay ~~ũ~~na(F1I5) marcaci-~~õ~~n(e)(F1I4)(L4I1) excl~~ã~~mativa(F1I1). ¿Algui~~e~~n(F1I2)(F5I1) sabeis(M1I8) que es uma(L3I1) marcaci-~~õ~~n(F1I4)(L4I1) excl~~ã~~mativa(F1I1)? (...) Sim! o sinal de exclamação é a mesma coisa de interrogação? Ééé!(D3In.1) (...) Ééé!(D3In.1) Ahora v~~ã~~mos(F1I1) [a](S6I1) hacer, completar el ejercicio c~~õ~~n(F1I4) marcaci~~õ~~nes(F1I4)(L4I1) i~~n~~terrogativas(F1I3).

Transcripción: Clase 1 – A2 – GE SI

(El alumno en prácticas docentes trata informalmente a los alumnos)

0 min 0 s – 0 min 31 s: Vamos [a](S6I1) trabajar hoy, los deportes. ¿Qué es(M1I8) os(L3I1) los(D4In.1) deportes? ¿Prácticas(M1I8) algún deporte(F2I1)? (...) ¿No? ¿No le(S1I1) gusta el fútbol? Eeh(D5In.2). [...] (D1In.1) Hablando(F1I1) de lo(M7I6)(M7I1) deporte y principalm̃ente(F1I2) la importancia que los deportes tiene(F1I2)(M1I8) para nuestra salud. ¿Vale?(D6In.1)

1 min 22 s – 4 min 35 s: (Exhibición de un vídeo) ¿...? (M1I1)(S5I1)(F1I2)(F1I2) ¿No? ¿Nada? [...] ¿Mas, más o que(L3I1) y menos o que(L3I1)? Eeh(D5In.2) [...] (D1In.1) Entõnces(F1I4)... Eeh(D5In.2) (...) (D1In.2) ese-este(D4In.1) video fue(S5I1) más para explicar la importancia del deporte para nuestra salud. Eeh...(D5In.2) [...] (D1In.1) la importancia que hacer deporte(F2I1) trae(L4I1) en nuestra salud, eeh(D5In.2) (...) (D1In.2) cuando(F1I1) eeh(D5In.2) (...) (D1In.2) tien(L1I1) problemas cardiacos, en la obesidad, ... ¿Compr̃enden(M1I1)(F1I2)? [...] Eeh(D5In.2) [...] (D1In.1) nosotres(S3I2) vamos a leer esto(M5I2) texto que habla del deporte y da(M7I6) salud, la relación y aquí se quedará(M1I2) más claro la importãncia(F1I1) y los beneficios que los ejercicios físicos trae(M1I8)(L4I1) para nuestra salud. Puede ser?(L3I1) ¿Puede?(L1I1)(D4In.1) [...] ¿Vamos! Va(M1I1) [a](S6I1) leer... ¿Quién puede(M2I2) leer[lo](S1I4)? ¿Usted(S3I1) vas a leer? [...] AS1, el primero(M3I1) párrafo(F6I1). [...] ¿Muy biẽn(F6I1)(F1I2)! Otra pesona(L1I1) persona(D4In.1). Tú. [...] Sí... (incomprensible) [...] Eu también ño sei ler?(D3In.1) ¿Usted(S3I1) vas a leer? ¿No? ¿Nada? ¿Nadie? [...] No, a(L3I1) profesora no....

04 min 37 s – 07 min 24 s: Entõnces(F1I4), yo voy a leer. ¿Sabes(M1I8) que es grasa? É gordura(D3In.1) aZucar(F2I5) límÍtes(F5I1)... níveles(F5I1)... ¿Sabes(M1I8) qué Es(F4I1)(M1I8) huesos? (...) ¡Sí! ...alivía(F5I1)... ¿TiEne(F4I1)(S5I6) alguien muy estresado aquí? [...] ¿Quién es? ¿Tú? Pos(L1I1) vamos a practicar deportes para desestresar[nos](S1I4)(L3I1). “Aumenta la autoestima, porque la persona que practica deporte, que consigue(M2I1) perder peso, né?(L3I1) consigue(D4In.1) elevar su autoestima y obtener una mayor cualidad(e) (F3I1) de vida. Eleva la capacidad de concentración, o sea, ayuda tãmbi~én (F1I1)(F1I2) en [a](S6I2) prestar la (S7I1) at̃nción (F1I2) en las clases, por ejemplo. Eeh(D5In.2) (...) (D1In.2) en eeh(D5In.2) (...) (D1In.2) ejercicios que

eeh(D5In.2) (...) (D1In.2) que depēndān(F1I1)(F1I2) [de](S2I5) una concentración mayor (...) y (...) tambi~én (F1I2) Es(F4I1) socialiZador(F2I5). Entonces, por medio de [los](M7I5) depoRtes(F2I1) deportes(L1I1) eeh(D5In.2) [...] (D1In.1) nosotros(S3I2) también conseguimos hacer amistades.” ¿Non es(L1I1)? ¿Y cuánto ejercicio necesita un adolescente? O sea, nosotros(S3I2), nosotros que estamos aquí, somos todos adolescentes, eeh(D5In.2) (...) (D1In.2) ¿Cuánto de ejercicio por día necesitāmos(F1I1)? ¿Algui~én(F1I2) me [lo](S1I4) sabe dizer(L3I1)? [...] Sí. Y estes(M6I1) 60 minutos eeh(D5In.2) [...] (D1In.1) ¿Es(F4I1) necesario hacer sesenta minutos de actividad(L1I1) de una vez, o yo(S3I2) puedo hacer[los](S1I4) durante el día? [...] Puede ser, no é(L3I1)(L1I1)? Entōnces(F1I4)(L2I1), es esto(L1I1). Ye(S3I2) voy a pasar una... una...(D6In.1).

7 min 27 s – 7 min 58 s: ¿Practicas a(u)gún(F3I3) deporte? [...] ¿Cuál? [...] ¿Fútbol? Eeh(D5In.2) [...] (D1In.1) ¿Cuál es el... la/el deportista que más le(S1I1) gusta? [...] ¡Hola! ¿Cristiano Ronaldo? Y Ustedes(S3I1), ¿practica(M1I8)(M1I1) algún deporte?, eeh(D5In.2) (...) (D1In.2) gimnasia, eeh(D5In.2) (...) (D1In.2) ¿cāminar(F1I1)...? [...] Sí, ¿caminān(M1I1)(F1I1) mucho para vir(L3I1) a la escuela o no?(F6I2), ¿viēne(M1I1)(M1I8)(F1I2) de(S2I4) autobús? Autobús.

8 min 2 s – 8 min 43 s: Sí, entonces(L2I1)(F1I3)... ¿cuál es la importāncia(F1I1) del deporte y la salud, como nosotros(S3I2) ya hemos discutido aquí en clase? ¿Cuál Es(F4I1)? Ayuda en la cualidad(e)(L1I1)(F3I1) de vida, calidad(D4In.1) de vida. Oi?(L3I1) [...] Tambi~én(F6I1)(F1I2). Oi?(L3I1) [...] Quemar calorías. ¿Qué más? [...] También. También(F6I1). Entonces(L2I1)... [...] tambi~én(F1I2), muy biēn(F6I1)(F1I2).

8 min 45 s – 9 min 38 s: Entōnces(L2I1)(F1I4), puede(M1I1) pasar(L1I1)... Balōncesto(F1I4)... ¿Qué es el, qué es baloncesto? Sí, “es un deporte que es jugado(S5I5) entre dos equipos de cinco jugadores por lado(L1I1). Eeh(D5In.2) [...] (D1In.1) donde consiste en anotar puntos dobles o triples induciēdo(L4I1)(F1I2) un balōn(F1I4) en un aro, del que cuelga una cesta y el jugador tenéis(M1I8), tiene(D4In.1) que colocar(L1I1) la pelota”. ¿Comprendes(M1I8) la pelota? Pelota. [...] En la cesta. ¿Alguna duda sobre el balōncesto(F1I4)? ¿Alguien practica el(S7I1) balōncesto(F1I4) aquí? ¿No?

9 min 41 s – 12 min 40 s: “El boxeo. Dōnde participa(M1I8) dos personas(F6I1), dōnde cada cual intenta golpear [a](S2I1) el otro y la idea es golpear al otro atacānte(F1I1), de modo que este caiga y no sea capaz de ponerse en pie(F6I1) otra vez. Por eso, cuāndo(F1I1) eso

ocurre, eeeh(D5In.2) [...] (D1In.1) podemos dar por encerrado(L2I1) la lucha y el.. el que se queda en piE(F4I1), fica em pé(D3In.1), eeeh(D5In.2) [...] (D1In.1) es el vencedor... de la partida(L2I1)”. “El ciclismo...” [...] Entõnces(F1I4), entõnces (F1I4) practica(M1I1) deporte. Eeeh(D5In.2) [...] (D1In.1) ¿Qué más le(S1I1) gusta en el ciclismo? La libertad, el aire, el viento en la.. en la face(L3I1), en la cara(D4In.1)? ¡Es(M1I1) tú(L1I1)! ¿Qué más te gusta? (incomprensible) [...] la adrenalina (incomprensible) ¿sí? Eres(M1I1) “un deporte en el que se usa una bicicleta o bici, como nosotros(S3I2) [la](S1I4) podemos llamar tãmbi~én(F6I1)(F1I1)(F1I2). Y se recorre circuitos al aire libre o en pistas cubiertas”, né?(L3I1) Entõnces(F1I2), puede ser en el aire(L1I1), que yo prefiero, en el aire(L1I1) para saírme(M1I9)(S5I4) más libres, o en pistas cubiertas, dónde ya... existe un circuito, né?(L3I1)... establecido(L3I1). “El fútbol”, eeeh(D5In.2) [...] (D1In.1) creo que es la preferencia de(L1I1) la mayoría de los hombres. “Se juega en dos equipos de 11 jugadores cada uno y el objetivo es meter una pelota en el lado contrario” y hacer un gol(L1I1). [...] ¿Fútbol? Eeeh(D5In.2) [...] (D1In.1) ¿Con qué frecuencia Juega(F2I2)(M1I1) [a](S6I2) el fútbol por la semana? [...] ¿No vives? ¿No estudias? ¿Te gusta el futbol? ¿No?(D6In.1) (incomprensible) [...] ¿Te gusta(M1I5) más deportes de pelea? [...]

12 min 9 s – 13 min 32 s: “Dos equipos de seis integrantes cada uno, vas(M1I1)(M1I8) a repasar(L2I1) con la mano o(L3I1) balón por sobre una red, la cual está suspendida en la mitad del cãmpo (F1I1) de juego. Cada equipo debe evitar que... que la, que el otro equipo, eeeh(D5In.2) (...) (D1In.2) invada su campo”, né?(L3I1) Entõnces, por ejemplo, nosotros aquí somos de una(M7I4) equipo y los otras(M3I4) son de otra(M3I4) equipo, entõnces(F1I2), yo no puedo pisar el pie(L1I1) en na(M7I6), en la(M7I4)(D4In.1) equipo de ustedes(S3I1), né?(L3I1) Porque si non(L1I1), porque es una falta y el punto va para la(M7I4) equipo adversaria(M3I4). [...] Sí.

13 min 34 s – 14 min 23 s: Aquí no-no es posible acceso(L3I1) a eso, en nuestra ciudad. “Es(F4I1) un deporte que consiste en deslizarse sobre las olas”. ¿Sabéis qué es(M1I8) olas? [...] “Las olas del mar, de pie encima de una tabla especial”. Entõnces(L2I1), es un deporte, que a mí no me encanta mucho, porque tãmbi~én(L4I1)(F1I1)(F1I2) no sé y yo tãmbi~én(F1I1)(F1I2) no(L1I1) sé mucho nadar. Entõnces... [...] ¿tãmbi~én no(L1I1)(F1I1)? [...] Tampoco(D4In.1) a mí. Quando a gente quer dizer que para gente “tãmbi~nã” em espanhol, aí a gente diz: a mí tampoco, a mí tampoco(D3In.1).

14 min 26 s – 15 min 7 s: eeeeh(D5In.2) [...] (D1In.1) “natación...” ¿conoces [a](S2I1) este deportista? ¿quién es? [...] Oi?(L3I1) Michael Phelps. “Es un depOrte(F4I2) que consiste en avanzar en el agua uSando(F2I6) brazos y piernas”. Entonces(L2I1), Michael Phelps é(L3I1) un deportista olímpico que ganó(L1I1) muchas medallas y hizo su nombre(L1I1), fez seu nome, né?(D3In.1). Practicando la natación.

15 min 10 s – 17 min 45 s: Pronto, aí os vídeo eu já passei e agora a gente vai fazer uma breve produção, pode ser oral mesmo, mas a gente já está interagindo, né?(D3In.1) Eeeh(D5In.2) [...] (D1In.1) nosotres(S3I2) vamos a hacer una... una breve producción de lo que nosotres(S3I2) hicimos(S5I1) hoy.(D6In.1) O que a gente fez hoje em sala. Só para gente elencar alguns pontos importantes relacionando o esporte e a saúde. Aí depois... eeh [...] rapidinho, em cinco minutos vocês fazem pra depois a gente fazer uma dinâmica.... Pelo menos em portunhol e depois a gente faz a correção...(D3In.1) Sí, y cualquier duda puede(M1I1)(M1I8) me(S1I5) llamarme que yo voy a sacar(L4I1) la duda. ¡Vamos a escribir! ... Não, pode ficar para vocês, pode fazer na folhinha mesmo.... A resposta é simples.... Em espanhol toda vez que vocês se depararem com uma pergunta vai vir esse sinalzinho aqui na frente, indicando que aquela frase é uma pergunta, da mesma maneira que vocês vão achar esse pontinho de exclamação antes. Eu também faço feio...!(D3In.1) ¡Sí, es una buēna(F1I2) idea!

17 min 49 s – 22 min 10 s: Solamente dos preguntas muy sencillas(F1I2) y bien(F1I2) rápidas, para nosotres(S3I2) iniciamos(M1I9)(S5I4) nuestra dinámica. ¿Sí? [...] ¡Óptimo(L1I1)! Sí. Podem responder(D3In.1). Y después, vosotres(S3I2) van(M1I1) a decirme[las](L4I1)(S1I4) oralmente(F1I2) [...] ¿Cuidas..?. (...) É porque a letra é feia(D3In.1). ¿Cuidas de tu su(M6I3), de tu(D4In.1) salud? [...] É rápido e fácil(D3In.1) [...] ¿Por qué? [...] De preferênciã, mas se vocês não conseguirem a gente vai se ajudando, em portuguê, em portunhol(D3In.1). ¿Cinco minutitos? [...] Practicando es practicando. Practicando, só o “c” entre o “a” e o “t”, practicãdo(F1I1)(D3In.1) [...] ¡Así! [...] ¿Ya? [...] ¡Calma! Vas a decirme[lo](S1I4) cuando(F1I1) hablas(M1I9)(S5I4) en español... ahí(L1I1) puedes ganar(L4I1) un chocolate(L4I1) [...] ¿Por qué? [...] ¿Ya? [...] ¿Cómo? [...] ¿Ustedes(S3I1) ya? [...] Perdeu porque? Tem que ser no infinitivo(D3In.1). ¿Listos? [...] ¡Conseguen!(M2I1)(M1I1) ¿Vamos(F2I4), vamos(D4In.1)?

22 min 12 s – 27 min 18 s: eeeeh(D5In.2) [...] (D1In.1) ¿Tú? ¿Cuál es tu deporte favorito? [...] ¡Sí, muy bien! ¿Te(M1I2) cuidas de tu salud? [...] ¿De qué manera? [...] Sí, ¿cómo? [...]

¿Practicando(F1I1) ejercicio físico, una buena alimentación? [...] ¿Cuál es tu deporte favorito? Ssshhhh... **Ei, seus colegas estão falando.** Ssshhhh... **Gentee...** ¿Silencio!(D3In.1) **É..(L3I1) Usted(S3I1)... eeeh(D5In.2) [...](D1In.1) ¿cuida(M1I1)** de tu salud? [...] ¿Más o menos? ¿Por qué? Ssshhhh... ¿De qué manera **cuida(M1I1)** de tu salud? ¿Practica(M1I1) algún deporte? ¿Fútbol? ¿Andar **de(S2I4) bic(e)(F3I1)? [...]** **De(S2I4)** bicicleta. [...] ¿No? **Usted(e)(F3I1)(S3I1)** ¿cuál es el deporte favorito? [...] ¿Cuidas de tu alimentación también? [...] ¿Más o menos? Y tú... **usted(S3I1)**, ¿cuál es tu deporte favorito? [...] El fútbol. (*incomprensible*) La mayoría de los hombres **jugan(M2I2) [a](S6I2)** el fútbol y **eeeh(D5In.2) [...](D1In.1)** ¿cómo cuidas de tu salud? Y **eeeh(D5In.2) [...](D1In.1)** (*incomprensible*) las trazas. **Eeeeh(D5In.2). [...](D1In.1)** Tú **eeeh(D5In.2) [...](D1In.1)** **usted(S3I1)**. Ssshhhh... **eeeh(D5In.2) [...](D1In.1)** La chica... **Eu falo e você repete...(D3In.1)** Gimnasia. (...) Gimnasia (...) **é gimnástica e... (D3In.1)** ¿Cuidas de tu salud? [...] Y ¿cómo tu cuidas de tu alimentación? [...] ¿Tú, cuidas de tu salud? Ssshhhh... (...) Caminada... ¿Y cuidas de tu salud, de tu alimentación tambi~én?(F1I2) [...] **Eres una biñ(D6In.1)(F1I2)** (*incomprensible*). ¿**Usted(S3I1)?** ¿Volei? ¿Voleibol tambi~én(F1I2)? [...] ¿**Usted(S3I1)?** Ssshhhh... **Pessoal... Gente, tá terminando...(D3In.1)** ¿**Cuál tu(L1I1)** deporte favorito? [...] ¿Boxeo? Boxeo. Sí, es boxeo. Pero **usted(S3I1)** (*incomprensible*) es un deporte de mucha fuerza. ¿Y **tãmbi~én(F1I1)(F1I2)** cuidas de tu alim~entación(F1I2)? **Pessoal então era isso, agora vamos participar de uma dinâmica bem rapidinho... É rápido(D3In.1).**

Transcripción: Clase 1 – A3 – GE SI

(El alumno en prácticas docentes trata formalmente a sus alumnos)

0 min 0 s – 4 min 22 s: ¡Buñnas(F1I2) tardes! Eh(D5In.2), meu nome é(D3In.1), mi nñombre(F1I4) Es(F4I1)(D4In.1) (...) A3, con la(S7I1) tilde(L4I1), la(S7I1) tilde(L4I1)...(F6I1) É, e hoje(D3In.1) vamos [a](S6I1) hablar sobrE(F4I1) los(F6I1) (...) los dEpOrtes(F4I1)(F4I2) (...) (D1In.2) ¿[A](S2I1) Ustedes [les](S1I4) gostãn(L1I1)(F1I1) de(S6I3) [los](M7I5) deportes?(?)(F6I2) (...) ¿DE(F4I1)(S6I3) lOs(F4I2) dEsportEs(F4I1)(F4I1)(L1I1)? ¿Sí o no? [...] ¿Sí? ¿Qué tipo de deportEs(F4I1) [a](S2I1) usted [les](S1I4) gustan(M1I5)? (...) ¿Sí? ¿Le gusta(M1I8) o qué(L3I1)? [...] Fútbol(L3I1) ¿[El](M7I5) fútbol?(D4In.1) (...) Bom, então(L3I1) vamos [a](S1I6) en lO(F4I2) primero, eeh(D5In.2) primero [a](S6I1) descrever(L3I1) (...) (D1In.2) describir(D4In.1), eeh(D5In.2) (...) (D1In.2) [a](S6I1) hacer una descripción de un des... dEporte(F4I1) para VeR(F2I4)(F2I1) se vocês(L3I1) Van(F2I4) [a](S6I1) comprender(L4I1) qué (...) (D1In.2) qué (...) (D1In.2) de qué(D4In.1) esporte(L3I1) estoy hablãndo(F1I1). ¿Cierto(L4I1)? Se vocês souberem(L3I1), [esse] [lo](S1I4)(S5I2). Ese deporte (...) (D1In.2) é(L3I1) practicado(S5I5) en dos equipos de cinco jugadores que se(D6In.1) (...) (D1In.2) o(L3I1) obJetivo(F2I2) desse(M6I2) deporte Es(F4I1) meter una pelota en una cesta contraria utiliZãndo(F2I6)(F1I1) apenas(L2I1) (...) (D1In.2) solamente(D4In.1) las mãos(F1I1). ¿Qué depoRte(F2I1) Es(F4I1) este? [...] Y, ¡sí!(L1I1), basquete(L3I1). ¿En españo(u)(F3I3) cómo se habla(L2I1)? ¿Cómo se habla(L2I1) el(S7I1) basquete(L3I1) en españo(u)(F3I3)? [...] (incomprensible) ¿No? Es (...) (D1In.2) baloncesto (...) (D1In.2) baloncesto(F6I1). ¿Vamos(F2I4) [a](S6I1) repetir? ¡Baloncesto! [...] Este otro deporte tãmbiãn(F1I1)(F1I2) Es(F4I1) praticado(L1I1)(S5I5) en dos equipos so(L3I1) que de sieis(L1I1) jugadores, tãmbi~én(F1I1)(F1I2) utiliZan(F2I6) una pelota para hacer ùn(F1I5), ùn(F1I5) go(u)(F3I3)(L1I1), utiliZãndo(F2I6)(F1I1) solamẽnte(F1I2) las manos, sieis(L1I1) jugadores (...) A ver, en españo(u)(F3I3) se habla(L2I1) así [...] balõnmano(F1I4). Entõn(L1I1), este otro, eeh(D5In.2) tãmbi~én(F1I1)(F1I2) un deporte en equipo. Ah, esse já tinha visto(D3In.1). ¡Perdón! A anterior, né?(D3In.1) Balõnmano(F1I4) que é handebol(D3In.1). Son siete jugadores, esta mostra(M2I2) que es(M1I8) sieis(L1I1), tinha uma de sete, eu acho, voleibol, né?(D3In.1) Más, tãmbi~én(F1I1)(F1I2) pode(M2I2) ser... balõnvolea(F1I4), balõnvolea(F1I4), ¿cierto?(F1I2)(L1I1) Este (...) (D1In.2) próximo

eeh(D5In.2) también (F1I1) en equipo de cuatro, de dos o cuatro participãntes(F1I1)(F6I1) (...) (D1In.2) una pelota (*incomprensible*).

4 min 30 s – 9 min 30 s: [...] (D1In.1) que lanzan una pelota por cima(L1I1) de la Red(e)(F2I1)(F3I1), de modo que el contrario no puedes(M1I1) devolverla. ¿Qué(L1I1) es? [...] Nãoo(L3I1) eeh(D5In.2) es(M1I8) dos, son(D4In.1) dos participantes por cuadra(L2I1) (...) (D1In.2) puedes(M2I2)(M1I1) (...) (D1In.2) puede(D4In.1) ser también(F1I1)(F1I2) ténis de mesa(D3In.1) no caso(L3I1) tenis de mieSa(F2I6)(L1I1) sem o acento que em português tem(D3In.1). Entonces, eeh(D5In.2) este se Joga(M2I2)(F2I2) en duas(L3I1) equipos de once jugadores cada uno. ¿Ya [lo](S1I4) sabes(M1I1)(M1I8)? (...) Once jugadores. ¿Cuál es?(F6I2) Já(L3I1) [lo](S1I4) sabes(M1I1)(M1I8). (...) No tengãn(F1I1) vergüenza. (...) el fútbol. [...] (D1In.1) Este otro eeh(D5In.2) deporte eeh(D5In.2) es(M1I8)... sãn(F1I4)(D4In.1) dos rivales que luchan entre sí go(u)peando[se](S1I4)(F3I3) solamente por los puños (...) dos RiVales(F2I1)(F2I4) (...) luchan, né?(L3I1) lutam(D3In.1) entre sí, golpeándose solamente por los puños. (...) Boxe(D3In.1), en español(F3I3) boxeo, (...) (D1In.2) boxeo. Eeh(D5In.2) este deporte se usa(L4I1) con una bicicleta(D6In.1) (...) (D1In.2) en que se corre en ciRcũitos(F2I1) (F1I5) al aire libre o pistas cubiertas (...) ¡Sí! se escribe del mesmo(L3I1) (...) (D1In.2) lo mismo(L1I1) que en portugués, ciclismo. Eeh(D5In.2) este se practica(L1I1) eeh(D5In.2) con una motocicleta y se tiene(L4I1) alcanZar(F2I6) el mēnor(F1I2) tiēmpo(F1I2) poSible(F2I6) haciendo un recuido(L1I1) a(L3I1) distancia recuRRida(F2I1)(L1I1)(D6In.1). ¿O que é(L3I1) con la motocicleta? (...) el motociclismo. (...) (D1In.2) ¿Y cuál es el desporte(L1I1) que has... que consiste en hacer cãRReras (F1I1)(F2I1) con automóViles(F2I4)?(F6I2) (...) No. ¿CoRRida(F2I1)(L2I1)? (...) (D1In.2) AutoMoVilismo(F2I4) o pode(M2I2) ser también(F1I1) la(S7I1) fórmula 1(F6I1). Eeeh(D5In.2) este deporte busca desaRRoLLar(F2I1)(F2I7), fortalecer y dar flexibilidad(e)(F3I1) al cuerpo mediante rutinas de ejercicios físicos, muchos ejercicios físicos. É(L3I1) un dEporte(F4I1) olímpico. (...) (D1In.2) Gimnasia. DEporte (F4I1) que consiste en aVanZar(F2I4)(F2I6) en la(M7I7) agua uSando(F2I6) braZos(F2I6) y piernas. (...) Natación, ¡muy biēn!(F1I2) Agora(L3I1) este é(L3I1) un conJunto(F2I2) de deportes que consiste, consiste básicamente en coRRer(F2I1)(F2I1), sa(u)tar(F3I3) o a(u)Zar(F3I3)(F2I6) distintos obJetos(F2I2) y RequiEre(F2I1)(F4I1) un especia(u)(F3I3) preparación fíSica(F2I6).

9 min 30 s – 14 min 10 s: coRRe(F2I1), pula(L3I1), salta. ¿No? (...) (D1In.2) Atletismo(F6I1). Consiste en coRReR(F2I1)(F2I1), sa(u)tar(F3I3), a(u)Zar(F3I3)(F2I6) distintos objetos(F2I2)(L4I1), Requiere(F2I1) una preparación(F1I1). Eh(D5In.2) este otro deporte consiste en el enfrentamiento(F1I1) de dos personas armadas con una espada o con otra arma(F2I1) blanca... espalda(F6I1) [...] (D1In.1) É(L3I1) esgrima. Este otro deporte eeh(D5In.2) de precisión(F2I6) se desARRoLLa(F2I1)(F2I7) en una grande(M3I1) agudeza visual y capacidad(e)(F3I1) de concentración... (incomprensible) tiro con arco. Este otro no tiene la descripción, por ejemplo(L3I1): la corrida(L2I1), carrera(D4In.1)... Tão entendendo a minha letra?(D3In.1) Esa aquí, ¿qué haces que sea?(D6In.1) ese de aquí, o sea, ¿ninguém(L3I1) tiene noção(L1I1), sobre lo que é(L3I1)? Mergullo(D3In.1), rápel es el(M7I1) mesmo(L3I1) que rapel, é igual(D3In.1) así como Rêmo(F2I1)(F1I2) também(F1I1)(F1I2) é igual(L3I1) surf, polo... hipismo,(F6I1) fútbol, pode ser também(L3I1) así, (incomprensible) desporte(L1I1) de canoa, eh(D5In.2) canoagem(D3In.1). (...) (D1In.2) (incomprensible) un texto [...] (D1In.1) vamos [a](S6I1) hacer una (...) (D1In.2) una lectura. ¿Sí? Eh(D5In.2) ¿Qué es dOpaje(F4I2)? Falamos(L3I1) de los deportes(L1I1), y también(F1I1) é(L3I1) muy común en los deportes(L1I1) la(M7I4) dopaJE(F2I2)(F4I1), se usa más ese término(D6In.1) [...] (D1In.1).

14 min 10 s – 19 min 10 s: [...] El doping(F1I3) (...) Es cuando el deportista utiliza(F2I6) a(u)guna(F3I3) sustancia para ser mais(L3I1) eeh(D5In.2) conseguir una meta mejor, conseguir uma boa(L3I1) (...) (D1In.2) corredor(D6In.1), resistencia. Entón(L1I1) vamos [a](S6I1) hablar deste(M6I2) texto... vamos [a](S6I1) leer eeh(D5In.2) el texto(F6I1). “¿Qué es depor (...) (D1In.2) dopaJE(F2I2)(F4I1)? dopaJE(F2I2)(F4I1) si(F4I3) refere(M2I1) al uso por parte(F2I1) de un deportista de sustancias o métodos prohibidos, para pogramar(L1I1) en su enteramiento y meJorar(F2I2) sus resultados (...) (D1In.2) resultados deportivos. Cuando(F1I1) hablamos(F1I1) de dopaJE(F2I2)(F4I1), solemos pensar(F1I2) en los esteroides, pero también(F1I1) se considera dopaJE(F2I2)(F4I1) el uso por parte(F2I1) de un deportista de otras sustancias prohibidas como: estimulantes(F1I1), hormonas, diuréticos(F4I1), narcóticos(F2I1) y marihuana(F1I1), a(u)(F3I3) uso de métodos prohibitivos(L4I1) (...) (D1In.2) prohibidos(D4In.1) como transfusión de sangre o dopaJE(F2I2)(F4I1) biométrica(M3I4), e incluso la negativa a(L3I1) pasaje(L2I1) por el control(e)(F3I1) antidopaje al intento(F1I2) de manipular el control(e)(F3I1) antidopaJE(F2I2)(F4I1)”. Nessa primeira parte(L3I1) aquí (...) (D1In.2) solo ese termo(L3I1) marihuana(F1I1) é a maconha(D3In.1). ¿Alguma otra(L1I1) palabra no

primeiro parágrafo que vocês não entenderam, não compreenderam?(D3In.1)
 [...] **(D1In.1)** “A medida que continúes practicando deporte te encōntrarás **(F1I4)** cōn **(F1I4)**
 el dopa **JE(F2I2)(F4I1)** cada vez cōn **(F1I4)** más frecuēncia **(F1I2)**, puede que te hagān **(F1I1)**
 cōntroles **(F1I4)** para de **Ectetar(F4I1)** dr **Ogas (F4I2)** y a **(u)**gunos **(F3I3)** cōmpetidores **(F1I4)**
 hagān **(F1I1)** trāmpas **(F1I1)** usāndo **(F1I1)** dr **Ogas(F4I2)** y hasta pu **Edes(F4I1)** estar
 tēntado **(F1I2)** hacerlo tú mismo”. Trampas é **trapaça(D3In.1)** ¿**Cierto(L4I1)**? (...) “Juego
 lĩmpio **(F1I3)**, **Juego(F2I2)** juego lĩmpio **(F1I3)** tiēne **(F1I2)** que ver con las elecciones que
 haces, qué está biēn **(F1I2)** y qué está mal, la gente se fijá (...) **(D1In.2)** en com **U(F4I4)** juegas
 segūn **(F1I5)** las n **Ormas(F4I2)**. Te ganarás fama de buēn **(F1I2)** o mal deportista en te
 seguir~án **(F1I1)** mucho **despois(L1I1)** de que acabe la competición, pu **Edes(F4I1)**
(incomprensible) como te trate la gēnte **(F1I2)** incluso āntes **(F1I1)** de que lleguēn **(F1I2)** a
 conocerte, basta ajustarse a **(u)(F3I3)** espíritu del deporte y ganarte una buēna **(F1I2)**
 reputación (...) **(D1In.2)** *(incomprensible)* mostrar **respeito(L3I1)** por tú mismo y por los
 demás, tá **duas vezes, los demás, é só una(D3In.1)**, competidores, árbitros y
 persona **(u)(F3I3)** respeta las n **Ormas(F4I2)** de la cōmpetición **(F1I4)** y de **(u)(F3I3)** deporte
 lĩmpio **(F1I3)**, siendo *tanto(M3I1)* buēn **(F1I2)** ganador, como buēn **(F1I2)** perdedor. Vivé la
 disputa por ser parte de la acciōn **(F1I4)**, el d **Eporte (F4I1)** no tiene mucho sēntido **(F1I2)** sin
 el juego lĩmpio **(F1I3)**, practicamos deporte con la oportunidad de mostrar nu **Estros(F4I1)**...
tá(L3I1) (...) **(D1In.2)** nuestros talentos únicos, para compartir, para hacer amigos y para
 di **Vertirmos(M1I9)(F2I4)**. ¡El juego lĩmpio **(F1I3)** hace todo eso posible!”. **Eeeh(D5In.2)**,
 ¿**[les](S1I4)** **gostaron(M1I5)(L1I1)** **del(S6I3)** texto? ¿**Entendiste(M1I8)(S5I1)(M1I1)**?
 ¿**Comprendieron(S5I1)**? [...] Ok ¿Cuál es su opiniōn **(F1I4)** sobre el tema
 dopa **JE(F2I2)(F4I1)**? [...] ¿**Tiene(M1I8)** a **(u)**guna **(F3I3)** opiniōn sobre esto? ¿Cómo se
 utiliza **la(M7I4)** dopa **JE(F2I2)(F4I1)**? ¿**Acha(L3I1)** **cierto(L4I1)** o **errado(L4I1)**? [...] **Prejudica**
a eles somente ou aos demais(D3In.1)? [...] **Puedes(M1I1)** ser
influenciado(S5I5) por... por **aquele, né?(D3In.1)**... e **iniciar uma(D3In.1)** dopaje [...] *(incomprensible)*.

19 min 16 s – 20 min 20 s: **Eeeh(D5In.2)** hacemos en el inicio *(incomprensible)* ¿**Más**
 a **(u)**guna **(F3I3)** cosa **[más](S6I6)**?, ¿alguna palabra que vocês não tenham comprendido?
Não? Comprenderam mesmo o texto?(D3In.1) ¿Sí, sí? ¿Es **[en](S2I5)** s **Erio(F4I)**
mesmo(L3I1)? *(incomprensible)* una **pequena atividade(L3I1)** [...] *(incomprensible)*.

22 min 54 s – 24 min 16 s: EN español cuando queremos preguntar si(F4I3) están(F1I1) pronto(D3In.1) **dizemos**(M9I7): ¡listo! **Entonces**(F1I2)(F1I4) ¿Listos todos? ¿Ya **terminaran**(L1I1) la tarea? ¿**Más** **alguns**(L3I1) minutos **[más]**(S6I6)? (*incomprensible*)... **Vamos começar**(D3In.1) [...] **(D1In.1)** (*incomprensible*) hoy es mi **primeiro contato com você, não não conheço ninguém, não sei o nombre de ninguém, só da professora**(D3In.1) [...] **(D1In.1)** entonces, yo **trouxe**(L3I1) chocolates y me **gostaría**(L1I1) que ustedes **eeh**(D5In.2) respondiesen la primera pregunta. ¿Cuál es mi deporte favorito? (?) **(F6I2)** y después **o**(L3I1) nombre, ¿**né?**(L3I1) Así:

24 min 16 s – 28 min 30 s: Mi nombre es (...) La pregunta. (...) **(D1In.2)** Mi nombre es... ¿Tu nombre? Mi nombre es... [...] **(D1In.1)** Mi nombre es AS1, y mi **deporte**(L1I1) favorito.... Próximo. [...] ¿Cómo? [...] Mi nombre es AS2 y mi deporte favorito es... (...) **(D1In.2)** (*Presentación de todos los alumnos*).

28 min 30 s – 33 min 9 s: [...] **(D1In.1)** **Pręgunta**(F1I2): ¿el **dE**porte **(F4I1)** que menos **[les]**(S1I4) gusta?(?) **(F6I2)**, todos aquí **deciran**(M9I7), **boxe**(L3I1), fut(e)bol(F3I1), ciclismo. ¿Lo que **(M7I8)** menos le gusta? [...] Tenís de mesa, ¿**qué**(L1I1) otro más? [...] Balōncesto(F1I4). ¿**Sabes**(M1I1) jugar lo **qué**(M7I8)? [...] el fut(e)bol(F3I1). Soy mala jugãndo(F1I) [...], ¿Un depOrte(F4I2) que **practiques**(M1I1) en Capitan(?) **(F6I2)** [...] ¿Un deporte que **[les]**(S1I4) gustaría **de**(S6I3) practicar?(?) **(F6I2)** [...] ¿Un deportista que más **admiro**(?) **(F6I2)** [...] Neymar, [...] Messi, [...] ¿Un deportista que me cae mal(?) **(F6I2)** [...] Cristiano Ronaldo. **Identifica**(M1I1) en el dibujo y **escribe**(M1I1) el nombre del deporte. Este primero [...] natación, **o próximo**(L3I1) **¡vamos lá!**(L3I1) después de la natación, balōnmano(F1I4), **tá bem clarinho!**(D3In.1) **Depois de** balōnmano(F1I4), [...] atletismo, **depois de** atletismo [...] **esses dois? Boxe, o último** [...] fútbol. **Aí o primeiro da segunda columna**(D3In.1). [...] Balōncesto(F1I4), **despós**(L1I1) Después [...] tenis de mesa, ¿**depois**(L3I1) de tenis? [...] esgrima, **é**(L3I1) esgrima [...] **Depois de esgrima?**(D3In.1) [...] Ciclismo, **e depois**(L3I1)? Balonbolea, puede ser voleybol **tãmbi~én**(F1I1)(F1I2) **es**(M1I8) las **duas**(L3I1) cosas balonbolea o voleybo(u)(F3I3) [...] **(D1In.1)** (*incomprensible*) **pesquisa**(L2I1) periodística (...) **(D1In.2)** **quero**(M2I1) que ustedes **fasan**(M1I3) una **pesquisa**(L2I1), sobre lo que **Es** una **ëntrevista**(F1I2) **pE**riodística(F4I1) ¿**cierto**(L4I1)? ¡Muchas gracias!

Transcripción: Clase 1 – A4 – GE SI

(El alumno en prácticas docentes trata informalmente a sus alumnos)

0 min 4 s – 2 min 37 s: ¡Buēnas(F1I2) taRdes(F2I1)! (...) Me llāmo(F1I1) A4, yø(S3I2) soy alũmno(ũ) de la UniveRsidad(F2I1) Federal de Rio Grande do Norte y yø(S3I2) voy [a](S6I1) quedarse cõn(F1I4) vosotros durante las cuatro (...) (D1In.2) clases a posterior(L1I1). eeh...(D5In.2) para mí es ũn(F1I5) desafío muy grān(F1I1)(M3I1), pero que yø(S3I2) no estou(L3I1) aquí cõmo(F1I4) alũmno(F1I5) del profesor(F2I1) PS1, ele é(L3I1)...ello es mi alũmno(F1I5)(D6In.2) lá na(L3I1) UniveRsidad(F2I1) Federal do Rio Grande do Norte y está aquí hoy como meu(L3I1) supervisor de es-pasãntía(F1I1). eeh...(D5In.2) (...) (D1In.2) yø-yø voy yø(S3I2) estoy en la disciplina(L2I1) de pasãntía(F1I1) de espãno(u)(F1I1)(F3I3). ¿Ustedes(S3I1)(S3I2) conhecem(L3I1) el-el nõmbre(F1I4) pasãntía(F1I1)? (...) sí, né(L3I1)?! (...) ¿pasãntía(F1I1) todos conoces(M1I8)? (...) ãntõnces(D5In.1)(F1I2)(F1I4) pasãntía(F1I1) eess la (...) (D1In.2) cuãndo(F1I1) ũn(F1I5) profiõssional(L3I1) eheø(S3I2) tiẽne(F1I2) que, futuramẽnte(F1I2), estaR(F2I1) des-desarroLLãndo(F1I1) su profiõsõn é(S3I2) precisa(L2I1) é(S3I2) necesita(D4In.1) estaR(F2I1) ãn(F1I2) ũna(F1I5) actividad práctica para aprende-aprender cõnocimiẽto(F1I2)(F1I4) ¿sí?! entõn(L1I1) yø(S3I2) vou(L3I1) [a](S6I1) ser profesor, ãntõnces(D5In.1)(F1I4)(F1I2) yø(S3I2) tẽngo(F1I2) que pasar por el [...] ãntõnces(D5In.1)(F1I4)(F1I2) yø(S3I2) voy a seR(F2I1) profesor(F2I1) y para eso yø(S3I2) necesito de(S6I3) algũnas(F1I5) actividades prácticas y por eso se LLama(F2I7) pasãntía(F1I1) (...) (D1In.2) traduzindo(L3I1) es estágio, estágio em português, tá bom? Entãõ para que isso pueda acontecer também yø(S3I2) estou gravando o dialogo(D3In.1) eeh...(D5In.2) la profesora que es mi oriẽtadora(F1I2) de pasãntía(F1I1) ela(L3I1) no puede quedaRse(F2I1)(L4I1) aquí cõn(F1I4) nosotros ãntõnces(D5In.1)(F1I2)(F1I4) yø(S3I2) tengo que grabar y presentaR[se][lo](F2I1)(S1I4)(S1I4) a ella depois(L3I1) después(D4In.1) está grabando aquí (...) (D1In.2) ãntõnces(D5In.1)(F1I2)(F1I4) yø(S3I2) no soy autorizado a grabar ãmãgenes(F1I3) de vosotros, de ustedes(S3I1) (...) somente(L3I1) yo, a no ser que (...) ãntõnces(D5In.1)(F1I4)(F1I2) vãmos(F1I1) [a](S6I1) interagir(L3I1) cõn(F1I4) la clase para que la profesora diga: oh A4 está trabalhando(L3I1) muy biẽn(F1I2) las clases ¿sí?! combinado(L3I1)? (...) Eeh...(D5In.2) entãõ(L3I1)- ãntõnces(D5In.1)(F1I2)(F1I4)(D4In.1)(L2I1), ¿puede(M1I1) pasaR(F2I1)(L1I1)?

2 min 39 s – 4 min 45 s: **então**(L3I1) **yø**(S3I2) voy **[a]**(S6I1) **hace**R(F2I1) una **dinâmica**(F1I1) para que (...) **(D1In.2)** **yø**(S3I2) pueda **cōnoce**R[los](F1I4)(F2I1)(S1I4) **[a]**(S2I1) **vosotros**(S3I2) **ũn**(F1I5) poquito, es muy muy fácil, num-no hay- **não vai eeh...**(D5In.2) **ter nenhum problema para** **vosotros tá bom?**(D3In.1) [...] **eeh**(D5In.2) es **ũn**(F1I5) premio **so**R**presa**(F2I1) [...] ¿**todos** **estãn**(F1I1)(M1I1) **cōn**(F1I4) las **taRjetas**(F2I1)? (...) **ẽntõnces**(D5In.1)(F1I4)(F1I2) ahora **ustedes**(S3I1)(S3I2) **vãn**(F1I1)(M1I1) a **escribi**R(F2I1) los **nõmbres**(F1I4) de cada **ũno**(F1I5) de **vosotros-de** **vosotros** [...] el primer **nõmbre**(F1I4) y el **segũndo**(F1I5) **nõmbre**(F1I4), **nõmbre**(F1I4) y apellido (...) los dos primeros **nõmbres**(F1I4) (...) no **pode**(M2I2)(M1I8) **se**R(F2I1) **nõmbre**(F1I4) de Facebook (...) el **nõmbre**(F1I4) **aRtístico**(F2I1) no se usa hoy, **tá bom?**(L3I1) [...] **yø**(S3I2) voy a-a **Recoge**R(F2I1)(F2I1) las- las **taRjetas**(F2I1) [...] ¿**puedo** **pasa**R(F2I1) (*incomprensible*)? [...] no es necesario.

6 min 58 s – 11 min 34 s: **ẽntõnces**(D5In.1)(F1I2)(F1I4)(L2I1), ahora (...) **(D1In.2)** **atẽnciõn**(F1I4)(F1I2) ahora (...) ¡sí! [...] solo el **nõmbre**(F1I4), **ẽntõnces**(D5In.1)(F1I2)(F1I4)(L2I1) ahora ¿**vos-todos** **vosotros** **recoger**(S5I1)(M1I1)(L1I1) la **taRjetas**(F2I1) **cōn**(F1I4) el **bĩngo**(F1I3) de **preSẽntaciõnes**(F1I4)(F1I2)(F2I6)? (...) **vosotres**(S3I2) ahora **vãn**(M1I1)(F1I1) a **escribir** **dez**(L3I1) **nõmbres**(F1I4) de los **colegas** de la clase, puede **se**R(F2I1) **su**(M6I3)- **su**(M6I3) **nõmbre**(F1I4) o los **dez**(L3I1) que no **sõn**(F1I4)(M1I3) **[el]**(M7I5) **suyo**(M6I3), de **ustedes**(S3I1), **tá bom?**(L3I1) (...) **todos** **[los]**(M7I5) que **tengan** (...) **ustedes**(S3I1)(S3I2) **vãn**(M1I1)(F1I1) a **escribir** **dez**(L3I1) **nõmbres**(F1I4) de las **colegas** de la clase **incluso**(F1I3)(L4I1) **su**(M6I3) **nõmbre**(F1I4) o no. (...) **ustedes**(S3I1)(S3I2) **vãn**(M1I1)(F1I1) a **escribir** diez **nõmbres**(F1I4) de los **colegas** (...) **ustedes**(S3I1)(S3I2) **vãn**(M1I1)(F1I1) a **escribir** **dez**(L3I1) **nõmbres**(F1I4) de los **colegas** de la clase **incluyo**(F1I3)(L4I1) **su**(M6I3) **nõmbre**(F1I4) o no. [...] **isso**(D3In.1), muy-muy **ĩmpoRtãnte**(F1I1)(F1I3)(F2I1) **ustedes**(S3I1)(S3I2) solo **vãn**(M1I1)(F1I1) **[a]**(S6I1) **escribir** el **nõmbres**(F1I4) **dos**(M7I6) **colegas** que **est~ãn**(F1I1) acá **ẽn**(F1I2) la clase, los que no **vinierõn**(F1I4)(S5I1) no **poner**(M1I9). [...] ¿**Todos** **jã**(L3I1) **ẽntregarõn**(F1I1)(F1I4)(S5I1)(M1I1) las-los **nõmbres**(F1I4)? (...) ¡sí! **su**(M6I3) **nõmbre**(F1I4) puede **esta**R(F2I1) **incluso**(F1I3)(L4I1) **ẽn**(F1I2) la-en la **relaci~õn**(F1I4), el **su**(M6I3) y más (*incomprensible*) o diez **nõmbres**(F1I4) que no **seja**(L3I1) (*incomprensible*) (...) **só um, só um, só um**(D3In.1) [...] ¡**gracias!** (...) puede **se**R(F2I1) **só** **ũn**(F1I5)

nómbre(F1I4) [...] ¿no cōnocéis(F1I4) [a](S2I1) sus(M6I3) colegas? [...] solo diez [...] la participaci~ón(F1I4) especial do professor(L3I1) [...] ¿listo[s]? (...) ¿todos [lo](S1I4) **usted**(F1I4)(M1I1)(S5I1)? [...] **entōnces**(D5In.1)(F1I2)(F1I4) [...] ¿listos? (...) ¿Usted(S3I1) no **lembra**(L3I1) los nómbres(F1I4) de sus(M6I3) colegas? (...) ayuda aquí [a](S6I2) la colega (...) no **pueden**(M1I1) Repetir(F2I1) los nombres [...] ¿alguién(F5I1) **colocó**(S5I1) el nómbre(F1I4) del profesoR(F2I1)? [...] ¿no!? Él está en clase (...) el-el nómbre(F1I4) del profesoR(F2I1) no está acá, **entōnces**(D5In.1)(F1I4)(F1I2) no puede (...) **cambia**(F5I1) el nómbre(F1I4), ¿**compriende**(M1I1)(M2I1) **cambiaR**(F1I1)(F2I1)? (...) ¿**compriende**(M1I1)(M2I1) **cambiaR**(F1I1)(F2I1)? (...) **cambiaR**(F2I1) **é**(L3I1) **cuãdo**(F1I1) **usted**(S3I1)(S3I2) **invierte**(M1I1) alguna(F1I5) cosa (...) **trocar**(D3In.1) (...) **usted**(S3I1)(S3I2) **puede**(M1I1) **trocar**(D3In.1) otro nómbre(F1I4) que no sea [el](M7I5) del profesoR(F2I1).

12 min 10 s – 19 min 43 s: ¿listos? (...) ¿listo[s]? (...) **entōnces**(D5In.1)(F1I2)(F1I4) **vãmos**(F1I1) [a](S6I1) **ẽmpezar**(F1I2) **eeh...**(D5In.2) **cōmo**(F1I4) **vosotros**(S3I2) **miraron**(M1I1)(S5I1)(L4I1) la **brincadera**(L3I1) es el **bĩngo**(F1I3) **cōn**(F1I4) **preSẽntaciones**(F1I2)(F2I6), **entōnces**(D5In.1)(F1I4)(F1I2) **ye**(S3I2) **tẽngo**(F1I2) acá todos los nómbres(F1I4) de la **sala**(L4I1), Voy [a](S6I1) **ẽmpezaR**(F1I2)(F2I1) a **llamaR**[os](S1I4)(F2I1), **entōnces**(D5In.1)(F1I4)(F1I2) aquel nómbre(F1I4) que **ye** **ye**(S3I2)(S3I2) **llamar**(M1I9)(S1I4), **ustedes**(S3I1) **marcan**(M1I1) y **aquello**(M5I2) **alũmno**(F1I5) que (...) (D1In.2) al **final**(F1I3) de [los](M7I5) **dez**(L3I1) nómbres(F1I4), **cõmpleraR**(F1I4)(F2I1)(M1I9) los **dez**(L3I1) es el **gãnadoR**(F2I1)(F1I1) y va [a](S6I1) **gãnaR**(F2I1)(F1I1) **ũn**(F1I5) premio **surpresa**(L3I1) que está acá (*incomprensible*) (...) (D1In.2) **ye**(S3I2) voy—**ye**(S3I2) voy a **llamar**[los](S1I4)(L4I1) (...) (D1In.2) **Entōnces**(D5In.1)(F1I4)(F1I2) **você**(L3I1) **usted**(M1I1)(S5I1) diez nómbres(F1I4) acá **eeh...**(D5In.2) **cuãdo**(F1I1) **cõmpleraR**(F1I4)(F2I1)(M1I9) los diez **teRminar**(F2I1)(M1I9) la **brincadera**(L3I1) (...) (D1In.2) es **bĩngo**(F1I3). ¿Vãmos(F1I1)?! (...) (D1In.2) **ye**(S3I2) voy [a](S6I1) **me**(S1I2) **virar**(L2I1) para acá, **ye**(S3I2) voy [a](S6I1) **ẽmpezaR**(F1I2)(F2I1) (...) (D1In.2) AS2 (*incomprensible*) (...) ¡sí! **quem**(L3I1) **tiẽne**(F1I2) AS2 ahí **maRque**[lo](S1I4)(M1I1)(F2I1) **ẽn**(F1I2) su papel [...] AS3, (...) AS3, (...) AS3, (*incomprensible*) (...) AS3, **isso!**(L3I1) [...] **eeess...**(D1In.1) AS4 [...] el próximo nómbre(F1I4), Maria Helena (...) AS5 levanta las manos (...) ¿ AS5 **es**(M1I1) tú? ¿no? ¿sí? [...] AS6, (...) AS6, **cadẽ?**(L3I1) (...) **Cuãdo**(F1I1) **ye**(S3I) **LLamaR**(F2I1)(M1I9)(L4I1)

el n^ombre(F1I4) ah^í **ustedes**(S3I1) **leVat^ãn**(M1I1)(F1I1) las manos (...) **n^o!** a pessoa que eu **ler**(D3In.1) **leVanta**(F2I4) la mano, AS7, (...) AS7 [...] AS8 [...] **¿algui^{én}**(F5I1) **estais**(M1I8) cerca de **g^ãnaR**(F1I1)(F2I1) el **gr^ãn**(F1I1) premio?(?)(F6I2) (...) AS9 (...) AS9 (...) AS9, AS9. [...] AS10, AS10 (...) AS10 **é a popular**(D3In.1) (...) AS11, AS11 (...) AS11(...) AS12 (...) AS13 [...] **V^ãmos**(F1I1) **[a]**(S6I1) hacer la **conferencia**(L2I1) (...) AS14, (...) AS14 (...) AS15 [...] AS16 (...) **¿algui^{én}**(F5I1) **está** (...) AS17 (...) AS17 (...) AS18 [...] AS19, AS19 (...) AS19? (...) AS20 [...] **o**(L3I1) AS21 (...) **Venha pra frente**(D3In.1), **ten-t^ẽmos**(F1I2) **ũn**(F1I5) **g^ãnadoR**(F1I1)(F2I1) [...] AS11, (...) AS13, AS4, AS15, AS6 [...] **¿AS6** **foi**(L3I1)-**fue**(D4In.1) **LL^ãmado**(F1I1)(S5I5) por ese n^ombre(F1I4)? AS3, AS21, AS18, AS17 y AS14. [...] es **gr^ãnde**(F1I1)(M3I1) prem- (...) (D1In.2) es **gr^ãnde**(F1I1)(M3I1) premio **eres**(M1I1) **ũn**....(F1I5) **parab^ẽns**(L3I1)! [...] todos voso-todos vosotros **van**(M1I1) **van**(M1I1) a **g^ãnar**(F1I1) **ẽn**(F1I2) el-**ẽn**(F1I2) el fin de la clase un **pirulito**(L3I1) **¿s^í!** [...] **Ènt^õnces**(D5In.1)(F1I4)(F1I2) **puede**(M1I8)(M1I1) **guaRdaR**(F2I)(F2I1) las **taRjetas**(F2I1) [...] **Vamos l^á!**(L3I1) (...) AS22 [...] AS23[...] (D1In.1) AS24 (...) **V^ãnga**(F1I2)(M1I1), **v^ãnga**(F1I2)(M1I1) **para**(S2I3) acá. (*incomprensible*) espera, el premio.

19 min 56 s – 27 min 2 s: **eeh...**(D5In.2) **todos perderam, os outros**(D3In.1) [...] **¡s^í!** [...] **ainda tem**(D3In.1) (...) **¿todos ganaron**(S5I1) **t^ãmbi-ẽn**(F1I1)(F1I2)? **Elas ganharam**(L3I1) **t^ãmbi-ẽn**(F1I1)(F1I2)? [...] **¡s^í!** **Elas**(L3I1) **ganaron**(S5I1) **t^ãmbi-ẽn**(F1I1)(F1I2). (F1I1) [...] **olha, aa-ainda**(L3I1) **t^ẽn^ẽmos**(F1I2)(F1I2) **alg^ũna**(F1I5) aquí **eeeh...**(D5In.2) AS25[...] **S^í, s^í.** (...) **Pode levar**(L3I1). [...] **Olha!**(L3I1) [...] **Ènt^õnces**(D5In.1)(F1I2)(F1I4), esta-esta **brincadera**(L3I1) (...) **No está ẽn**(F1I2) clase. [...] **como é o seu nome?**(D3In.1) (...) AS26 **algu^ẽm...?**(L3I1) (...) **¿Está en clase?** [...] **eeh...**(D5In.2) **¿C-ómo**(F1I4) se dice “**passou batido**”? (...) **Voc^ẽs n^ão v^ão ficar quietas**(D3In.1) **¿Qui-ẽn**(F1I2) no **ganó**(S5I1) **pirulito**(L3I1)? (...) **Voc^ẽ ganhou, Voc^ẽ ganhou!** (...) **todo mundo ganhou!** [...] **todo mundo terminou!**(D3In.1) [...] **Ènt^õnces**(D5In.1)(F1I4)(F1I2) **V^ãmos**(F2I4)(F1I1) a (...) **ẽmpeZaR**(F2I6)(F2I1)(F1I2) **c^õn**(F1I4) **el** **c^õnt^ẽnido**(F1I4)(F1I2) [...] **Ènt^õnces**(D5In.1)(F1I4)(F1I2) esta **brincadera**(L3I1) **ela**(L3I1) (*incomprensible*) para mi **c^õnocer**[os](S1I4)(F1I4)(M1I9) **[a]**(S2I1) **vosotros yyy** en el primer contacto com **ustedes**(S3I1), **y^ø**(S3I2) espero que **tenga**(M1I10)(M1I1)(M1I8) **gostado**(L3I1), **n^ẽ!**(L3I1) (...) **ent^õn**(L1I1), **nosotros nosotros v^ãmos**(F1I1) **[a]**(S6I1) **hablaR**(F2I1) **ũn**(F1I5) **poquito** sobre los **d^ẽmostrativos**(F1I2), **n^ẽ**(L3I1)?! que es **ũna**(F1I5) **gra-ũna**(F1I5) clase de palabras

que **serven**(M2I1) para (...) (D1In.2) **serve**(M2I1) para (...) (D1In.2) dar, dar, indicaR(F1I3)(F2I1)(D4In.1) **dõnde**(F1I4) **eston**(M9I2) las cosas, los objetos **ẽn**(F1I2) las casas(D6In.2). Eeh...(D5In.2) **ẽntõnces**(D5In.1)(F1I4)(F1I2) los **dẽmostrativos**(F1I2) se utilizãñ(F1I1) para situar **ũa**(F1I5) peRsõna(F2I1)(F1I4), objeto o lugar(F2I1). ¿Algún voluntario que **gostaria**(L3I1) **de**(S6I3) leeR(F2I1) este pequena texto? (...) ¿¡sí!? ¿¡sí!? (...) AS27 ¿¡sí!? ¿**puede**(M1I1) **ler**(L3I1)? [...] ¡sí! (...) **ũn**(F1I5) paRtido(F2I1) de **tẽnis**(F1I2) (...) aquella (...) **sõñé**(F1I4) (...) jugadoR(F2I1) (...) jugadoR(F2I1) [...] voy (...) enseño [...] ¡sí! ¡muy **biẽn**(F1I2)! [...] **ũn**(F1I5) toRneo(F2I1) [...] ¿cuánto **custa**(M2I2)-**cuesta**(D4In.1)? (...) **ciẽnto**(F1I2) y **cuarẽnta**(F1I2) y nueve euros (...) ¿y esta de la pared? [...] creo (...) aquella [...] ¡Gracias! **Ëntõnces**(D5In.1)(F1I4)(F1I2) **ustedes**(S3I1)(S3I2) **puedẽn**(F1I2)(M1I1) **peRcibir**(F2I1)(L4I1) de que nosotros- de qué el-el texto está **hablãndo**(F1I1) ¿¡sí!? ¿El texto está **hablãndo**(F1I1) de qué? (...) **isso!**(L3I1) eeh...(D5In.2) el texto habla **di**(F4I3)-**di**(F4I3) **ũa**(F1I5) peRsõna(F1I4)(F2I1) que a partir del momento que **viu**(L3I1) **ũn**(F1I5) juego de **tẽnis**(F1I2), **ele**(L3I1) se **ĩnteressó**(F1I3) por el **juejuego**(L4I1) yy la raqueta que **vosotros**(S3I2) **acharam**(L3I1) **ũa-ũa**(F1I5)(F1I5) **brõma**(F1I4), **ũn**(F1I5) poco **engraçado**(L3I1), es la-la raqueta de **tẽnis**(F1I2) que el **jogjugadoR**(F2I1) ellos utilizãñ(F1I1) para **jogar**(L1I1) la **paRtida**(F2I1)(L4I1), y nosotros **vãmos**(F1I1) en esta clase a **hablaR**(F2I1) sobre estas palabras que est~ãñ(F1I1) **en** destacadas **ẽn**(F1I2) amarillo, **né?!**(L3I1) que **sõn**(F1I4) los **dẽmostrativos**(F1I2) que **serven**(M2I1) para **ĩndicaR**(F1I3)(F2I1) la **poSici~õn**(F1I4) de **lo**(M7I1) **objeto**(F2I2)- de los objetos(D4In.1) y las cosas eeh...(D5In.2) **ẽn**(F1I2) varias **situaciõnes**(F1I4), **entõn**(L1I1) aquí por ejemplo **nos temos**(L3I1) aquella, este, esta, esta y aquella nuevamente. **Puede**(M1I1) **pasaR**(F2I1)(L1I1)

27 min 10 s – 28 min 30 s: **ẽntõnces**(D5In.1)(F1I2)(F1I4)(L2I1) **nos**(L3I1) **vãmos**(F1I1) aquí **[a]**(S6I1) ver **cõmo**(F1I4) **sõn**(F1I4)(M1I8) el uso de los **dẽmostrativos**(F1I2), los **dẽmostrativos**(F1I2) **puedẽ**(F1I2)(M1I8) **haceR**(F2I1) **referẽncia**(F1I2) al espacio y al **tiẽmpo**(F1I2) de las cosas. **Ën**(F1I2) **espãñol**(F1I1) **existe**(M1I8) tres **niveis**(L3I1) de **distãncia**(F1I1) **fĩsica**(F2I6). Este, **ũa**(F1I5) cosa **ceRca**(F2I1). Ese, que **é**(L3I1) **ũa**(F1I5) cosa más-más lejos. ¿**compriende**(M1I1)(M2I1)(M1I8) lejos? (...) **mais, mais longe**(D3In.1) yyy **ũa**(F1I5) **coSa**(F2I6) que **é**(L3I1) muy lejos, **entãõ**(L3I1) **ũa**(F1I5) **coSa**(F2I6) que **é**(L3I1) muy lejos eeh...(D5In.2) **los** **dẽmostrativos**(F1I2) **aqueillo**(M5I2). **Entãõ**(L3I1) este, ese y **aqueillo**(M5I2). Eeh...(D5In.2) **él** **pode**(M2I2) **seR**(F2I1) tanto

utilizado(F2I6) para el tiempo(F1I2) **recentemente**(L3I1) y espacio, y el tiempo(F1I2), **eu posso dizer** esta noche, que **aconteceu**(D3In.1) hoy **ehh...**(D5In.2) esa **noite**(L3I1)-noche(D4In.1) **ser é uma coisa passada**(D3In.1) **ou**(L3I1) aquella que sería **ũa**(F1I4) cosa muy distante. Y aquí **no**(L3I1) ejemplo(F1I2): ¿Cu~ánto(F1I1) cuesta esta **Raqueta**(F2I1)? Esta semana(F1I1) **teve**(L3I1) **ũn**(F1I5) toRneo(F2I1). **ẽntõnces**(D5In.1)(F1I4)(F1I2) en **duas**(L3I1) **ocasiones**(F2I6)(F1I4) esta **hablando**(F1I1) de **ũa**(F1I5) cosa(F2I6) muy-muy (...) (D1In.2) muy **ceRca**(F2I1) **ne?!**(L3I1) ¿**Compriende**(M1I1)(M2I1)(M1I8) **ceRca**(F2I1)? (...) **ceRca**(F2I1) **é**(L3I1) a(u)go(F3I3) **ehh...**(D5In.2) **ele**(L3I1), **diferente**(F1I2) de lon-lejos. **Puede**(M1I1) **pasaR**(F2I1)(L1I1).

28 min 33 s – 30 min 53 s: **ẽntõnces**(D5In.1)(F1I4)(F1I2), **cuãdo**(F1I1) se trata de a(u)go(F3I3) **no tãn**(F1I1) **ceRcãno**(F2I1)(F1I1) (*incomprensible*) a(u)go(F3I3) que no está muy **ceRcãno**(F1I1)(F2I1), pero que **tãmpoco**(F1I1) se **encõtra**(M2I2) **dẽmasiado**(F1I2) muy long-lejos, se **usa**(F2I6) **ese[s]** **dẽmostrativos**(F1I2): **eses**, **esa**, **esos** y **esas**. **ũa**(F1I5) cosa(F2I6) que no está acá ni está muy lejos, está **ũn**(F1I5) **poquito** **ceRca**-**ceRca**(F2I1)(F2I1) de la- de la **peRsõna**(F2I1)(F1I4). **ẽntõnces**(D5In.1)(F1I4)(F1I2) **eses** **dẽmostrativos**(F1I2) **que serão-que são-que serão**(L3I1) **utilizados**(F2I6)(S5I5): **ese**, **esa**, **esos** y **esas**. **ũn**(F1I5) ejemplo(F1I2) ¿**alguién**(F5I1) **desse**(M6I2) lado aquí puede **leeR**(F2I1) este ejemplo(F1I2)? [...] ¡sí! ¡muy **biẽn**(F1I2)! ¡gracias! **Puede**(M1I1) **pasaR**(F2I1)(L1I1). ¿**Ustedes**(S3I1)(S3I2) **ton**(L1I1) **compriendendo**(M2I1) **do**(L3I1) que se trata **estes**(M6I1) **dẽmostrativos**(F1I2)? (...) **Puede**(M1I1) **pasaR**(F2I1)(L1I1). (...) **ẽntõnces**(D5In.1)(F1I4)(F1I2) **cuãdo**(F1I1) se trata de a(u)go(F3I3) **rea(u)mẽnte**(F1I2)(F3I3) lejano, muy lejos, ahí **sim**(L3I1), ahí **estes**(M6I1) **dẽmostrativos**(F1I2) **serão**(L3I1) **utilizados**(S5I5): **aquel**, **aquella**, **aquellos** y **aquellas**, se **ũa**(F1I5)-**ũa**(F1I5) cosa(F2I6) no está acá y no está aquí, **ela**(L3I1) **vai-vai**(L3I1) estar muy lejos, **ẽntõnces**(D5In.1)(F1I4)(F1I2) **utilizãmos**(F2I6)(F1I1) **ẽn**(F1I2) la frase **estes**(M6I1) **dẽmostrativos**(F1I2). Y ahora la **galera**(L2I1) que está **lá** **atrás**(L3I1) ¿**puede**(M1I1) **leeR**(F2I1) este ejemplo(F1I2) acá? (...) AS28? (...) ¡sí! [...] ¡sí! ¡muy **biẽn**(F1I2)! ¿**Alguién**(F5I1) (...) **qui~én**(F1I2) **pode**(M2I2) **deciR**(F2I1) **poRque**(F2I1) no **fue** **utilizado**(F2I6)(S5I5) este, **aquella**, **ao** **inves**(L3I1) de esta o esa? ¿**Alguién**(F5I1) **pode**(M2I2) **deciR**[me][lo](F2I1)(S1I4)(S1I4)? (...) ¡sí! (...) **porque** **que é** **aquel(e)**(F3I1) **e não** **esto**(M5I2) **ou**(L3I1) **ese** (...) **ẽn**(F1I2) la frase. (...) **isso**(L3I1), **poRque**(F2I1) **ẽn**(F1I2) la se puede **perceber**(L3I1) **ẽn**(F1I2) la- **ẽn**(F1I2) la **imãgẽn**(F1I1)(F1I2) **ehh...**(D5In.2) la

Raqueta(F2I1) al fundo(L3I1) né?! Então ela não tá próximo(D3In.1)- no está cerca de la peRsõna(F1I4)(F2I1) que- de la peRsõna(F2I1)(F1I4) que está hablãdo(F1I1). ãntõnces(D5In.1)(F1I4)(F1I2) eeh...(D5In.2) la pared está, aquella pared no está- no está aqui ceRca(F2I1), está lejos, então é aquella, por isso é usado na frase(D3In.1).

30 min 55 s – 32 min 44 s: eeh...(D5In.2) si vosotres(S3I2) no ãntẽndẽis(F1I2)(F1I2) a(u)go(F3I3) que ye(S3I2) hablo(L4I1), ahí puede(L1I1)(M1I1)(M1I8) levãntar(F1I1) la mano y decir: profesor(F2I1), ¿puede repetiR(F2I1)? ¿sí? ye(S3I2) hablo ãn(F1I5) poquito (...)(D1In.2) rápido. (...)(D1In.2) Puede(M1I1) pasaR(F2I1)(L1I1). ãntõnces(D5In.1)(F1I4)(F1I2) cuãdo(F1I1) se hace Referẽncias(F1I2)(F2I1) al tiẽmpo(F1I2), este ãndica(F1I3) que se trata de ãn(F1I5) mõmẽto(F1I2) preSẽnte(F2I6) (...)(D1In.2) yy cuãdo(F1I1) se trata de ãn(F1I5) mõmẽto(F1I4)(F1I2) preSẽnte(F1I2)(F2I6) né?! Sería ese que não é tão distante(D3In.1) y aquel(e)(F3I1) é ãn(F1I5) mõmẽto(F1I4)(F1I2) del pasado y aquí tẽnẽmos(F1I2)(F1I2) alg~ún(F1I5) ejẽmplo(F1I2): esta sẽmãna(F1I1) (F1I2) teve(L3I1) ãn(F1I5) toRneo(F2I1). Então é em esta semana e não é esa semana (...) é passada(D3In.1), el jueves ãntrené(F1I2) mucho. Ese día se Rom-RõmpiÓ(F1I4)(F2I1)(F2I1) la Raqueta(F2I1) né?! Ele-ele(L3I1) dá ãna(F1I5) simulaci~ón-situaci~ón(F1I4)(F1I4) paSada(F2I6) yy utiliZa(F2I6) el dẽmostrativo(F1I2) este. (...)(D1In.2) Yy ¿qui~én(F1I2) puede leeR(F2I1) esta ahora? (...) ¡sí! (...) ¡por favoR(F2I1)! (...) ¡sabe sí! (...)(D1In.2) leia até-até(L3I1) acá que ye(S3I2) leo el res-restante. (...) cuãdo(F1I1) era pequẽña(F1I2) [...] aquela(L3I1) noche sõñé(F1I4) que era ãn(F1I5) jugadoR(F2I1) de tẽnis(F1I2). ãntõnces(D5In.1)(F1I4)(F1I2) la referẽncia(F1I2) es a(u)go(F3I3) muy pasado, cuãdo(F1I1) era el niño, por eso es utiliZado(F2I6)(S5I5) aquella. (...)(D1In.2) ¿Puede(M1I1) pasaR(F2I1)(L1I1), por favoR(F2I1)? (...) ¡gracias! ãntõnces(D5In.1)(F1I4)(F1I2) vosotros puedẽs(F1I2)(M1I8) escribiR[lo](S1I4)(F2I1) ãn(F1I2) el cuadeRno(F2I1), para que vosotros [lo](S1I4) tẽnẽis(F1I2)(M1I3) para las próxiMas(F1I3) actividades o pruebas que el profesor(F2I1) pueda pasaR(F2I1)(L4I1).

32 min 56 s – 33 min 22 s: ¡sí! (incomprensible) (...) pode utilizar, mas seria interesante(D3In.1) escribir para que practique(M1I1) el español. [...]

Transcripción: Clase 1 – A5 – GE SI

(El alumno en prácticas docentes trata informalmente a sus alumnos)

VIDEO 1

0 min 0 s – 2 min 33 s: Unas foto y después **yo**(S3I2) **quero**(M2I1) la **Opiniõn**(F4I2)(F1I4) de todos sobre (...) **(D1In.2)** las fotos. **Pode passar**(D3In.1) [...] ¿**[Las]**(S1I4) **Estãn**(M1I1)(F1I1) viẽndo?(F1I2) ¿ok? ¿**estã**(M1I8) ok las fOtos?(F4I2) ¿**sí?**(D5In.1) **Yo**(S3I2) **quiero**(F4I1) que **presten**(M1I1) **bastãnte**(F1I1) **atenciõn**(F1I2)(F1I4) **en**(S6I2) las fotos ¡ssshhhh! [...] Sí, y **a**(L3I1) otras es... (...) ¡Sí! **não, deixe, pode deixar**(D3In.1). ¿Ok? **Eeh**(D5In.2) para vosotros, ¿**o qué**(L3I1) estas fotos repre**Sentãn**(F2I6)(F1I2)(F1I1)? (...) **Dictadura**(L3I1) militar, (...) torturas... aquí (...) y ¿para **vocês**(L3I1), y para **Vosotros**(D4In.1)(F2I4) qué es **ũna**(F1I5) dictadura? (...) y apenas **ũna**(F1I5) persona es **[la]**(S7I2) que **cominda**(F1I1)(L4I1) **[a]**(S2I1) todas, ¿**sí?**(D5In.1) (...) ya ya **[os]**(S1I4) **he**(M9I4) **ocorrido**(L1I1) **eẽn**(F1I4) **[a]**(S2I1) **Vosotros**(F2I4) **teneR**(F2I1)(M1I9) una opinión diferente **de**(S4I1) otra persona y está persona **eeh**(D5In.2) (*incomprensible*) ¿**sí?**(D5In.1) Aquí, como aquí y aquí. ¿Qué más? ¿**Sólo?**(F4I2) (...) Y ¿alguno de vosotros **querían**(M1I8)(M1I1) **ũn**(F1I5) gobierno **desse**(M6I2) en BraSil(F2I6)?(F6I2) (...) ¿Quién sí? ¿Por qué? (...) ¿Quién más? (...)

2 min 36 s – 4 min 52 s: Solo que si **eles**(L3I1) **puseren**(M1I3) **oRden**(F2I1) **eeeh**(D5In.2) ¿será apenas en ello? (...) ¿Y tú **tãmbiẽn?**(F1I1)(F1I2) (...) Será en ti mismo (...) En todo **[el]**(M7I5) **mũndo**(F1I5) que estu... **estuvier**(M1I3) **eeh**(D5In.2) contrario a la opiniõn(F1I4) del dictador. ¿**Sí?**(D5In.1) (...) ¿Alguién(F5I1) más **é**(L3I1) a favor de **[la]**(M7I5) dictadura en Brasil? [...] **Eeh**(D5In.2) ¿**Vosotros**(S3I2) sabéis cuáles son los paí**Ses**(F2I6) que ad**ẽ**más(F1I2) de BraSil(F2I6), como todos ya sabemos **eeeh**(D5In.2) han pasado por la dictadura, paí**Ses**(F2I6) de aquí de América del Sur? (...) ¿Qué más? (...) ¿De América del Sur? América Latina, en América Latina, ¿cuáles son los paí**Ses**(F2I6)? (...) Argentina (...) Cuba (...) Bolivia, ¿Qué más? **Gente**(L2I1) paí**Ses**(F2I6) de América Latina (...) Col**õ**mbia(F1I4) (...) En el [al] mismo ti**ẽ**mpo(F1I2) **de**(S4I1) Argentina fue Colombia, Uruguay, Paraguay, Chile (...) y Brasil también. **Eeh**(D5In.2). (...) ¿Humm? (...) Y... **eeeh**(D5In.2) algunas personas ya **[lo]**(S1I4) **hablaron**(L2I1)(S5I1)(M1I1), pero... ¿**Quais é**(L3I1), **cuas**(L1I1) **é**(L3I1), cuáles son(D4In.1) las características del **gobierno**(L1I1) dictador? (...) Por ejemplo tortura (...) represión, ¿Qué más? (...) ¡Sí, **tãmbiẽn!**(F1I1)(F1I2)

4 min 54 s – 7 min 58 s: En Argentina, eeeh(D5In.2) los hombres tenían que cortar[se](S1I4) el pelo corto, las mujEres(F4I1) solo **poderiam(L3I1)** andar de [con] falda (...) **poderiam(L3I1)** ¿sí?(D5In.1), **Na ditadura(L3I1)** ¿Qué otras características? (...) ¿SÓIU?(F4I2)(F4I4) (...) Sí, y ¿si la persona eeeh(D5In.2) se-se **quÉda(F4I1)(L2I1)** contra el **gobierno(L1I1)**? **Son muertos(S5I5)** ¿Y por qué algunos eeeh(D5In.2) no **son muertos(S5I5)** **pelo status(L3I1)**? (...) Porque son famosos (...) ¡Sí! Pero, hay **neste(M6I2)** otro país [...] Elis Regina. (...) **É desse jeito, vários artistas brasileiros foram exilados(D3In.1)**. Ssshh ¡Silencio! Con más detenimiento sobre las fotos, (...) (D1In.2) ¡silencio, por favor! (...) ¿Qué senti~~m~~ientos(F1I2)? ¡ssshhh! (...) (D1In.2) ¿Qué senti~~m~~ientos(F1I2) ~~vosot~~ros(S3I2) tenéis cuando(F1I1) **ven(M1I1)** estas fotos? (...) ¿Qué sentís? (...) ¿Hum? (...) **Medo(L3I1)** ¡ssshhh! ¿**Querían(M1I1)(L1I1)** vivir en una época **desta(M6I2)**? (...) ¿Sí? (...) Al lado de de los militares. (...) ¿Qué más? (...) ¿SÓlo?(F4I2) Ahora ¡ssshhh! voy a **pasar(L2I1)** una película, un documental sobre la dictadura en **la(M7I2)** Argen...en **la(M7I2)** Arg~~en~~tina.(F1I2) ¿Por qué he elegido **la(M7I2)** Arg~~en~~tina(F1I2)? Porque **eeh(D5In.2)** a pe~~S~~ar de de la dictadura eeeh(D5In.2) **ter(L3I1)(M1I10)** sido **apenas(L2I1)** si~~E~~te(F4I1) **ãños,(F1I1)** fue la dictadura más **sangrenta(L3I1)** de América Latina (...) entre mu~~E~~rtos(F4I1) y de~~S~~aparecidos(F2I6) hubo treinta mil (...) treinta mil (...) (D1In.2) aquí en Brasil veintiún **anos(L3I1)** de dictadura apenas **cuatrocentos(L3I1)** treinta y cuatro **mortos(L3I1)** (...) (D1In.2) ¿Sí?(D5In.1)

VIDEO 2

0 min 0 s – 2 min 40 s: la sEgunda(F4I1) parte ¿ya? (...) (D1In.2) Esta **é só(L3I1)** ñna(F1I5) parte de la película, la seg~~u~~nda(F1I5) está en YouTube, si ~~vosot~~ros(S3I2) **quiseren(M1I1)(M1I3)** ver[la](S1I4) **é só acessar(D3In.1)** **aaah(D5In.2)** ¿Qué más **llámó(F1I1)(S5I1)** la atención de vosotros con esta película? (...) Sí, las torturas. (...) Las torturas... ¿Qué tipo de torturas **apareceram(L3I1)**? (...) shock(i)(F3I2), la **picana eléctrica(L3I1)** (...) Ad~~é~~ más(F1I2) de la **picana eléctrica(L3I1)**, ¿Qué más tipos de torturas? (...) **afogamiento(L1I1)**. ¿Qué más? (...) Eeeh(D5In.2) **aquele(L3I1)** como **[el](S7I2)** que **apareció(S5I1)** en la foto, sí, aquí en Brasil **Es(F4I1)** **llamado(S5I5)** **de(S6I3)** **pau-de-arara(D3In.1)**. la persona **Era(F4I1)** **era puesta(S5I5)** de **la(S7I1)** aquella forma y **era afogada(S5I5)(L3I1)** **ou(L3I1)** a shock(i)s(F3I2) **elétricos(L3I1)** ¿Sí?(D5In.1) ¿Y qué más? (...) **Você não viu nada.(D3In.1)** (...) **la** cuestión **ên(F1I2)** el avi~~o~~n(F1I4) como Luis ha **determinado(L4I1)** era eeeh(D5In.2) de la **siguinte(L1I1)** **fuerma(L1I1)** **eeh(D5In.2)** la

persona es **sE**cuestrada,(F4I1) **sedada**, **puesta**(S5I5) **ẽn**(F1I2) el avión y de **lá de cima**(L3I1) **elles**(L3I1) **[la]**(S1I4) **jugaban**(L2I1) en el Rio de Plata (...) ¿Hum? (...) Más **operarios**(L4I1). Porque para el gobierno **eeh**(D5In.2) con este tipo de tortura, no tenía cuerpo, ni pruebas, **né?**(L3I1) por que la persona había de**S**aparecido(F2I6), por que la persona **había sido muerta**(S5I5) y encima había desaparecido sin **provas**(L3I1), sin delito, sin delito, **né?**(L3I1) **Qué mais?**(L3I1) (...) **Só?**(L3I1) (...)

2 min 44 s – 5 min 10 s: Sí, **tãmbiẽn**.(F1I1) la comparación con otros... de otros países. **Eeeh**(D5In.2) en el inicio de la película **eles**(L3I1) hablan de Rodolfo Walsh, ¿alguién(F5I1) aquí sabe qui**ẽn**(F1I2) era Rodolfo Walsh? (...) **Ele**(L3I1)... **ẽl**(D4In.1) **Era**(F4I1) **ũn**(F1I5) periodista. ¿Sabéis que es un periodista? (...) Periodista **ees-es-escribe** para un periódico (...) **(D1In.2)** ¿No? (...) No (...) Periódico... Voy a **trabalhar**(L3I1) (...) **(D1In.2)** **Não**(L3I1) (...) voy a **trabalhar**(L3I1) un periódico a **trabajar**(D4In.1) en un pe...periódico y allí escribo y en el otro día mí lo que **escrebí**(L1I1) **sai**(L3I1) en el periódico para circular en red nacional (...) **Entonces**(L2I1) Rodolfo Walsh fue secuestrado, torturado y muerto durante la dictadura. ¿Además de Rodolfo Walsh alguien **mã**s(S6I6) **se recuerda**(M1I2) o sabe de algo, de alguien(F5I1) **[mã**s]? ¿No? Había un **cantor**(L3I1) en Chile llamado Víctor Jara, y Víctor Jara fue secuestrado y delante de la las personas que estaban en el **mesmo**(L3I1) **cativero**(L1I1) que él, **eeh**(D5In.2) los militares **[le]**(S1I4) **cortaran**(L3I1) cortaron las **mã**nos(F1I1), los dedos, para que no pudiese **mã**s(S6I6) tocar, ni cantar **[mã**s] contra la dictadura, y **cuã**ndo(F1I1) **[le]**(S1I4) cortaron los **diedos**(L1I1), **aah**(D5In.2) **pediron**(L1I1)(M2I1) **para** que él **subisen**(L3I1)(M1I3)(M1I8) en un **palco**(L3I1) y cantase **para**(S2I3) las personas, los presos que estaban junto con él. ¿**Sí?**(D5In.1) ¿Algo más **desa**(M6I2) película? (...) Los **prisiõ**neros(F1I4) no **poderían**(L1I1) hablar y en el **local**(L4I1) que estaban **pre**Sos(F2I6) no **podería**(L1I1)(M1I8) entrar ni juez, periodistas. ¿Hum? Sí no **poderían**(L1I1)(D4In.1) entrar.

5 min 11 s – 7 s 33 s: ¿Y qué más, **Gente?**(F2I2)(L2I1) ¿Nada? **Eeeh**(D5In.2) en la dictadura no **existe**(M1I8) **aaah**(D5In.2) leyes, **eeh...**(D5In.2) no hay **eeh**(D5In.2) los poderes legislativo, judicial y ejecutivo no **existen**(D4In.1) **nieste**(L1I1)(M6I2) gobierno, por eso que **ellos**(S3I2) **aaah**(D5In.2) **hacẽn**(F1I2) todo... todas esas cosas. ¿**si?**(D5In.1) (...) **(D1In.2)** *(incomprensible)* **porque acho que aí deve ter alguns trechos do filme**(D3In.1) (...). Y to-to-todas las torturas que **aparecieron**(S5I1) aquí **eran practicadas**(S5I5) **tãmbiẽn**(F1I1)(F1I2) como mujeres embarazadas, ¿**sí?**(D5In.1) No, no, to-

todo añciano(F1I1) tãmbiẽn(F1I1)(F1I2) he(M9I4) pasado sobre ese tipo de tortura, pau de arara(D3In.1), picana elãtrica(L3I1), y la picana elãtrica(L3I1), hay ñn(F1I5) depoimento(L3I1) de una mujer que eles que ellos(D4In.1) le tiraron(L2I1) la ropa, [la](S1I4) deitaron(L3I1) ella na(L3I1) cama y empezaron a darle choques en las mamas, en todas partes y despuẽs [le](S1I4) pedieron(L1I1) para(S2I3) ella deitarse de bruços e novamente(L3I1) eeh(D5In.2) começaram(L3I1) a dar cortes(L1I1) en su cuerpo, a dar choques elãtricos(L3I1). ¿Sĩ?(D5In.1) Entonces piensen(M1I1) bien en la hora de votar ¿sĩ?(D5In.1) En el momento da(L3I1)... (...)

Transcripción: Clase 1 – A6 – GE SI

(El alumno en prácticas docentes trata formalmente a sus alumnos)

0 min 3 s – 2 min 48 s: ¡Buēnos (F1I2) días(F6I1)! **V**amos(F2I4)(F1I1) [a](S6I1) empezar nuestra clase con el contenido [de los] adverbios de **c**antidad(F1I1). En la clase pasada, vimos en una explicación rápida en la pizarra(F6I1) qué son los adverbios de **c**antidad(e)(F1I1)(F3I1). Y los adverbios de **c**antidad(e)(F1I1)(F3I1) son los adverbios que **i**ntensificān(F1I1) los verbos(F6I1) y que **t**ien(M9I3) la función de modifica**R**(F2I1) los adjetivos. **É**ntonces(F1I2)(F1I4), como **n**osotros(S3I2) hemos visto los adverbios: muy, mucho, hoy, yo he traído **ū**na(F1I5) **p**elícula(L4I1)(F6I1). ¿Alguiēn(F5I1) sabe que es **ū**na (F1I5) **p**elícula(L4I1)?(F6I2) ¿**Ū**na (F1I5) **p**elícula(L4I1) corta? (...) Eso, un **V**ideo(F2I4)-video(D4In.1) corto, que es de **ū**na(F1I5) chica nativa hablāndo(F1I1) sobre los usos de muy **e**(L3I1) mucho. Después, nosotros **h**arēmos(S5I3)(F1I2) **ū**na (F1I5) actividad(e) (F3I1) evaluativa ¿**s**í?(D5In.n.1) y **V**amos(F2I4)(F1I1) [a](S6I1) escuchar **t**ambiēn(F1I1)(F1I2) **ū**na(F1I5) **c**ānciōn(F1I1)(F1I4) de Andrea Bocelli. ¿Alguiēn(F5I1) ya **h**e(M9I4) escuchado [a](S2I1) esta persona?(F6I2), ¿**s**í?(D5In.n.1) Es un **c**āntānte (F1I1) (F1I1) italiano que habla muy bien español(u)(F3I3), y esa **c**ānciōn(F1I1) **c**ōmo(F1I4) todas las otras de él, es una **c**ānciōn(F1I1)(F1I4) muy bonita, muy (...) (D1In.n.2) que habla de **s**ēntimiēntos(F1I2)(F1I2) ¿**s**í?(D5In.n.1) (...) ¿Alguiēn(F5I1) no está **c**ompreñdiendo (F1I2) lo que **y**e(S3I2) estoy hablando? (...) Si **y**e(S3I2) hablo un poco rápido **p**uedes(M1I8)(M1I1) pedir[me](S1I4) que **y**e(S3I2) **h**ablo(M1I3)(S5I4) un poco más despacio, ¿**s**í?(D5In.n.1) [...] ¿**E**stā(M1I8) **v**endo(L3I1) **l**o(M7I1) vídeo? (...) ¡**V**amos(F2I4)(F1I1) a escuchar, p**O**r(F4I2) favor! (...) ¡**V**amos(F2I4)(F1I1) a escuchar! ¡**h**ace(S5I2)(M1I4) un p**O**co(F4I2) de silēncio(F1I2)! ¿**s**í?(D5In.n.1)

(Exhibición del vídeo)

5 min 44 s – 7 min 50 s: **E** **a**í?(L3I1) ¿**Q**ué **u**stedes(S3I2) **e**eeh(D5In.n.2) **p**udieron(L1I1)(S5I1) **e**eh(D5In.n.2) tener en cuenta en esta **c**ānciōn(F1I1)?(D6In.n.n.1) (...) ¿**U**stedes(S3I2) solamente **c**ompreñderon(L1I1)(S5I1) cuando **e**le **d**iz(L3I1) “última vez”? (...) Entonces, ahora **n**osotros(S3I2) vamos [a](S6I1) **c**ompletar(L4I1) los huecos **d**esta(M6I2) misma **c**ānciōn(F1I1)(F1I4). (...) **N**osotros(S3I2) vamos [a](S6I1) **c**ompletar(L4I1) los huecos **d**esta(M6I2) misma **c**ānciōn(F1I1)(F1I4). ¿**A**S1o AS2?, me

gusta mucho. ¿Hoy tenían(S5I6) cuántos? ¿Tinham(L3I1) cuántos hoy? ¿Los treinta(F4I1) y dos(F4I2)? Yo he puesto treinta(F4I1) y dos copias. ¿Falta(M1I8) cuánto, una?

7 min 58 s – 10 min 35 s: Entonces (F1I2) (F1I4) para que nosotros no retrasemos nuestra clase, ¿pueden estar(L4I1) en parejas, por favor?(?)(F6I2) (...) Sí, y ahora, eeh(D5In.n.2) quiero que ustedes completen(F4I1)(F1I2)(L4I1) los huecos, los espacios con mucho y muy, por favor. ¡Pueden empezar! ¡Pueden empezar!(F6I1) ¿No saben de(S6I3) ninguna cosa?(F6I2) Entonces(F1I2)(F1I4), tú(S3I1) vas(M1I1) a rellenar(F2I7), completar(L4I1) en los huecos y después, nosotros vamos [a](S6I1) hacer una corrección colectiva(L3I1). ¿Sí?(D5In.n.1) (...) Vámos(F2I4)(F1I1), Vámos(F2I4)(F1I1) [a](S6I1) hacer[lo](S1I4), silencio. (...) Ustedes(S3I2) tienen(F1I2)(F1I2) tres minutos, tres minutos para hacer esta actividad. (...) ¡Vámos(F1I1) empecen(M2I1)! (...) Con mucho y muy, depende de la explicación que yo he dicho(L4I1) en la semana pasada. ¿Sí?(D5In.n.1) (...) ¡Vámos!(F1I1) Solamente más(S6I6) un minuto [más](F6I1). ¿Sí?(D5In.n.1)

10 min 42 s – 15 min 51 s: Vamos [a](S6I1) completar(L4I1) los espacios con los adverbios muy o mucho. Recuerden que: ¿Los adverbios muy son utilizados(S5I5)(M1I8) cuándo?(?)(F6I2) (...) ¡Sí! (...) ¿Qué más? (...) ¡Si, muy bien!(F1I2) Nosotros podemos utilizar el mucho ¿antes(L4I1) de qué?(?)(F6I2) Sustantivo(F1I1)(F2I4). ¿E(L3I1) mucho, de adjetivos? ¿Será que es eso? ¡Vámos!(F1I1) (...) Sí, muy antes(L4I1) de adjetivos, antes(L4I1) de adjetivos y mucho delante de sustantivos(F1I1)(F2I4). ¿Listos? ¿Todos listos, por favor? (...) ¡Muy bien! (F1I2) AS1, ¿puedes(M1I1) volver a la película(L4I1), por favor? Vámos(F1I1) [a](S6I1) escuchar una vez más. (...) ¡Atención! ¡Vamos! Vámos(F1I1) [a](S6I1) ver, a continuación (F1I4) (F1I1)(S5I2)(M1I4) por la hoja. (...)

(Exhibición del vídeo)

15 min 53 s – 17 min 48 s: Nosotros(S3I2) veremos en(F1I2) la hoja solamente(F1I2) dos veces hoy(D6In.n.n.1). Y ahora, eeh(D5In.n.2) quiero que ustedes puedan decir[me](S1I4) cuándo (F1I1), en que situación (F1I4) lo(M7I1) mucho puede utilizarse. ¿Antes(L4I1) de sustantivo(F1I1)(F2I4) o antes(L4I1) de adjetivo?(?) (F6I2) ¿Quién puede(M2I2) decir[me][lo](S1I4)(S1I4)? Por favor, presta[me](S1I4) tu hoja. (...) En la primera línea(L3I1) nosotros(S3I2) tenemos(F1I2)(F1I2)(S5I6): “Bésame, bésame mucho.” ¿Lo que(M7I8) ustedes(S3I2) entienden (F1I2) (F1I2) por bésame? (...) BeSar(F2I6) eres(M1I1) verbo, beSos(F2I6) (...) bésame(F2I6) (...) (D1In.n.2) vienen(F1I2)(M1I8) del verbo

beSar(F2I6). Não. Bêbado é borracho. Bêbado é borracho(D3In.1). (...) ¿Muchacho? Muchacho, es ùm(F1I5) chico jovên(F1I2) (...).

17 min 50 s – 25 min 8 s: Uy, una pausa por favor [...] Muchas gracias. En la segunda linha(L3I1) nosotres(S3I2) tẽnemos(F1I2)(F1I2)(S5I6): “Como si fuera esta noche la última vez.”, “Como si fuera esta noche la última vez.” ¿Que quiér(L1I1) decir? (...) Veãn(F1I1) que cuándo (F1I1) ele fala(L3I1) “última”, la letra L tiene som(L3I1) de ele mesmo(L3I1). Êntõnces (F1I2) (F1I4) en portugués decimos “útima”(L3I1), en español (F1I1) “última”(F6I1). ¿Sí?(D5In.n.1) (...) Y después ¿qué?, “Bésame, bésame que ti ngo(F1I2)(M2I6) miedo a perderte”. ¿qué sierá(M2I6) “que tẽngo(F1I2) miedo a perderte”? (...) ¡Muy biẽn(F1I2)(F6I1)! Perderte después perder después, né?(L3I1). Y aí(L3I1) nosotros tẽnemos(F1I2)(F1I2)(S5I6) lo(M7I1) primero refrane(L1I1) y el segundo repetido, y después, nosotros tẽnemos(F1I2)(F1I2)(S5I6) en este tercero parrifo(F5I1)(L4I1) o tercero refrán(L2I1)(D6In.n.n.2) “Quiero tẽnerte(F1I2) muy cerca”. ¿Qué será “muy cerca”? (...) Cerca. ¿Lo que(M7I8) será? Cerca. Cerca y cerca(D6In.n.n.1). Cerca y lejos(F4I1). AS2, AS2 está muy cerca de mí. (...) **Muito perto(D3In.1)**. Cerca, **perto(D3In.1)**. Lejos(F4I1), distãnte(F1I1). ¿Sí? (D5In.n.1) Lejos. “Mírame en tus ojos”, “Mírame en tus ojos”, “Miráme(F5I1) en tus ojos. Verte junto a mí” ¡Sí, muy biẽn(F1I2)(F6I1)! “Piensa(F1I2) que tal vez mañana(F1I1)”. “Piensa(F1I2) que tal vez mañana(F1I1)”. ¿Qué será? (...) ¡Muy biẽn(F1I2)(F6I1)! Yo ya estaré lejos. Si yo estoy cerca, ¿lejos eres(M1I1) qué, que yo hablé(L2I1)(S5I1)? ¡Muy biẽn(F1I2)(F6I1)! Muy lejos de ti. (...) ¡Eso! Repite acá el refrán(L2I1) del inicio, por último las dos últimas estrofas y **repite(F1I2)(M1I8)** tãmbiẽn(F1I1)(F1I2) la primera. ¿Sí?(D5In.n.1) ¿Lo que(M7I8) ustedes(S3I2) pueden decir de esto dai(M8I1)? ¿O que(L3I1) ustedes(S3I2) pueden decir de esta tarea, es buena, mala, más o menos? (...) ¡Vamos! ¡AS3, **pode(M2I2)** **sentar[te](M1I2)** acá, por favor! (...) Ahora, nosotres(S3I2) vãmos (F1I1), nosotres(S3I2) vãmos(F1I1) [a](S6I1) asistir(L2I1) un video corto sobre eeeeh(D5In.n.2) [...] (D1In.n.1) para **refuerzar(L1I1)** el contEnido(F4I1) que nosotres(S3I2) hemos visto(F6I1). Después, nosotres(S3I2) Vãmos(F2I4)(F1I1) [a](S6I1) hacer una tarea. ¿sí?(D5In.n.1) ¿Puedes(M1I8)(M1I1) hacer silencio?, porque él pasa un poco demasiado rápido. ¿sí?(D5In.n.1) sssshhh ¡Vãmos [a] (F1I1) (S6I1) hacer silencio!

(Exhibición del vídeo)

25 min 10 s – 27 min 35 s: ¿Alguién(F5I1) no ha comprendido(F1I2) o que(L3I1) las chicas hablan(F1I1)(L2I1) en el video?(?)(F6I2) (...) ¿No comprenden(F1I2)(F1I2) o no comprendieron(F1I2)(L1I1)(S5I1) alguna(F3I3) cosa? O que(L3I1) ellas decidieron(M9I7) es justamente o que(L3I1) nosotros(S3I2) vimos en la clase pasada(F6I1), el muy es utilizado(S5I5) con adjetivo o con sustantivo Vo(F1I1)(F2I4). ¿AS4 y AS5? Los dos están bromando(L1I1) todo el tiempo. ¿Cuándo utilizamos(F1I1): muy? (...) adjetivo. Por ejemplo, si yo(S3I2) digo así: esta - en esta aula hay algunos(F3I3) alumnos que broman(F1I1)(L1I1) muy... ¿muy o mucho? (...) Mucho. ¡Muy bien(F1I2)(F6I1)! ¿Por qué? Porque broma es apenas(L2I1) un ad(i)jetivo(F3I2). ¡Un sustantivo(F1I1), perdón!(D6In.n.2) Y si yo digo así: “Yo tengo una casa bonita(F4I2)”. Bonita é o que?(D3In.1) Bonita. ¿Qué es bonita? ¿Adjetivo Vo(F2I4) o sustantivo Vo(F1I1)(F2I4)? (...) Ad(i)jetivo(F3I2). Está calificando ese sustantivo casa. Entonces(F1I2)(F1I4), antes(L4I1) de adjetivo utilizamos muy. ¿Sí?(D5In.n.1) Vamos(F1I1) [a](S6I1) escuchar una última, después nosotros(S3I2) Vamos(F2I4) [a](S6I1) hacer la película, la actividad(e)(F3I1), perdón. ¿Sí?(D5In.n.1)

27 min 36 s – 30 min 0 s: Entonces(L2I1)(F1I2)(F1I4), yo me equivoqué cuando(F1I1) (...) (D1In.n.2) yo(S3I2) tenía certeza que [la](S1I4) tenía repasado(M1I10) de la computadora para el pendrive, pero yo no [la](S1I4) pasé, entón(L1I1) nosotros(S3I2) vamos(F1I1) [a](S6I1) hacer la actividad(e)(F3I1), empezar(F1I2) la actividad(e)(F3I1) o en la otra clase que probablemente es mañana(L1I1) por la mañana(F1I1) ¿Sí?(D5In.n.1) en el cuarto horario, educación física e de vocês?(D3In.1), el profe cedió la clase y mañana nosotros ténemos(F1I2)(F1I2) otro encuentro(F1I2). Entonces(F1I2)(F1I4) nosotros(S3I2) vamos(F1I1) [a](S6I1) empezar(F1I2) la tarea ahora y mañana nosotros(S3I2) retomamos. ¿Sí?(D5In.n.1) Yo(S3I2) voy a distribuir [la](S1I4). (...)

30 min 2 s – 34 min 19 s: ¿Alguién(F5I1) no recibió esta hoja? (...) ¿Alguién(F5I1) no recibió (F5I1) esta tarea? (...) ¡Por favor, miren la tabla, voy [a](S6I1) hacer la llamada. ¿Sí?(D5In.n.1) de los nombres. ¿Sí?(D5In.n.1) Yo(S3I2) voy [a](S6I1) empezar(F1I2) hacer la llamada de los nombres. [...] Por favor, miren acá yo voy [a](S6I1) hacer la llamada(L2I1) de los nombres. Yo voy [a](S6I1) empezar [a](S6I1) hacer la llamada(L2I1) de los nombres. (El profesor pasa la lista.)

34 min 20 s – 35 min 51 s: ¿Listo? ¿Todos listos? Vamos, voy [a](S6I1) explicar cómo hacer, Ván(F2I4)(F1I1)[a](S6I1) hacer esta tarea. Ván(F2I4)(F1I1) [a](S6I1)

completar(L4I1) los espacios cõn(F1I4) muy y mucho. En la primera, nosotres(S3I2) tẽnẽmos(F1I2)(F1I2)(S5I6) una descripciõn(F1I4) de una chica, ustedes van [a](S6I1) completar(L4I1) con muy y mucho. La dos, ustedes(S3I2) vãn(F1I1) [a](S6I1) reLLenar(F2I7) los espacios tãmbi~én(F1I1)(F1I2) con muy e(L3I1) mucho. Y como nosotres(S3I2) no tenemos tiempo para eso, para eso hoy, porque nuestro tiempo ya he(M9I4) esgotado(L3I1), ãntõnces(F1I2)(F1I4) ustedes(S3I2) [se](S1I4) [la](S1I4) llevãn(F1I1) para(S2I3) casa, yo(S3I2) quiero recibir[la](S1I4) mañana. ¿Alguién más?(F5I1) (...)

Transcripción: Clase 1 – A7 – GE SI

(El alumno en prácticas docentes trata informalmente a sus alumnos)

0 min 5 s – 4 min 32 s: ¡Bu~~enas~~(F1I2) tardes!(F6I1) (...) ¿vosotros ~~vo~~is(L1I1) ~~recordáis~~(M1I2) lo que estudi~~amos~~(F1I1) en la clase pasada?(?) (F6I2) [...] lo que estudi~~amos~~(F1I1) [en la] clase pasada, ~~vosot~~ros(S3I2) ~~recordás~~(M1I8)? (...) ¿los días de la...? (...) ¿qué días es-~~Es~~(F4I1) hoy? (...) Lunes, ¡muy ~~bi~~en(F1I2)!(F6I1) (...) (D1In.2) ~~Vosot~~ros(S3I2) ~~están~~(M1I1) de ~~parabéns~~, ~~certo~~?(L3I1) eh...(D5In.2) Hoy ~~nos~~(L3I1) ~~v~~amos(F1I1) [~~a~~](S6I1) ~~estudia~~R(F2I1) los artículos(F6I1). ¿~~Sabés~~(M1I8) lo que son [~~los~~](M7I5) artículos? (...) Artículos. ~~Rep~~ite~~n~~(S5I2)(M1I1): Ar-tí-cu-los. (...) Ar-tí-cu-los. (...) ¿Sabéis lo que ~~s~~on(F1I4) [~~los~~](M7I5) artículos? (...) ¿Los tipos de ~~a~~Rtículos?(F2I1) ~~Def~~inidos(F1I3), ~~in~~definidos(F1I3)(F1I3), ~~¿no~~!?(F6I2) ~~Ent~~onces(L2I1)(F1I2)(F1I4)(D5In.1), para ~~Empeza~~R(F4I1)(F2I1) nosotros ~~v~~amos [~~a~~](S6I1)(F1I1) leer este ~~pequ~~ño(F1I2) texto. ~~né~~?(L3I1)(F6I2) Es ~~u~~na(F1I5) fábula. eh...(D5In.2) Una fábula ~~é~~ (L3I1) ~~u~~n(F1I5) texto ~~pequ~~ño(F1I2) y [~~a~~] su final ~~si~~empre(F1I2) hay ~~u~~na(F1I5) moraleja. ~~O~~ ~~que~~(L3I1) es moraleja? (...) Es lo que ~~llam~~amos(F1I1)(F1I1) ~~en~~(F1I2) portugués ~~de~~(S6I3) ~~moral~~, ~~moral~~, ~~moral~~ ~~da~~ ~~historia~~, ~~certo~~?(D3In.1) ¿~~Comprendés~~(M1I8)? (...) ¿~~Alguién~~(F5I1) quiere leer?(?) (F6I2) (...) ~~Ent~~onces(F1I2)(F1I4)(D5In.1), el ~~prof~~E(F4I1) va a leer.(F6I1) El título ~~Es~~:(F4I1) El lobo y el cordero ~~en~~(F1I2) el ~~t~~emplo(F1I2). ~~Certo~~(L3I1) AS1? Volvía ~~u~~n(F1I5) ~~pequ~~ño(F1I2) cordero a ~~reuni~~Rse(F2I1) ~~c~~on(F1I4) su madre, después de ~~i~~R(F2I1) a beber el agua ~~l~~impia(F1I3) y clara del ~~R~~ío(F2I1), ~~cu~~ando(F1I1) de ~~Rep~~ente(F2I1)(F1I2) sintió que una ~~pre~~Sencia(F1I2)(F2I6) extraña lo estaba ~~segu~~iendo(L1I1) cada vez más cerca. Al ver que era seguido por ~~u~~n(F1I5) lobo ~~c~~on(F1I4) la cara ~~des~~encajada(F1I2) y las babas colg~~ando~~(F1I1) a ambos lados de su boca, el cordero ~~l~~Lo(F2I7) aceleró el paso todo lo que [~~le~~](S1I4) ~~per~~mitía(M1I8) sus finas patas, ~~en~~contr~~ando~~(F1I1) a pocos metros la ~~pu~~erta(F4I1) de ~~u~~n(F1I5) ~~t~~emplo(F1I2) ~~abi~~erta.(F4I1) ~~pode~~ pasar?(L3I1) [...] Sin dudar lo ~~u~~n(F1I5) ~~mom~~ento (F1I2), se introdujo ~~en~~(F1I2) su ~~in~~terior(F1I3), ~~c~~on(F1I4) la ~~esper~~anza(F1I1) de haber ~~des~~-~~des~~pistado a ~~t~~an(F1I1) ~~te~~RRible(F2I1) ~~pe~~RseguidoR(F2I1)(F2I1). Al ver ~~d~~onde(F1I4) se había metido su ~~añ~~siada(F1I1) presa, el lobo se ~~gr~~itó muy ~~fu~~erte(F4I1) para que le escuchara, que si alguno de los sacerdotes del templo lo ~~en~~contrab~~an~~(F1I2)(F1I1), iba a ser la próxima-próxima víctima ofrecida a los dioses. ¡Mucho mejor! – le gritó el cordero-

Me es mucho más grato p̃ensaR(F1I2)(F2I1) en hõnRar(F1I4)(F2I1) cõn(F1I4) mi cuerpo a ùn(F1I5) díos(F5I1), que acabar mi corta existẽncia(F1I2) ên(F1I2) el ïnterior(F1I3) de tu boca. Moraleja: Si tiEnes(F4I1) que sacrificar ên(F1I2) algũna(F1I5) ocasi~ón(F1I4), que sea con el mayOr(F4I2) recõnocimiẽnto(F1I4)(F1I2) posible. ¿Has entendido(M1I8) la historia? (...) Alguém?(L3I1) (...) ¿Lo que(M7I8) has entendido(M1I8)? (...) ¿todo? [...] E o que foi que o cordeiro fez? (...) Como foi que o cordeiro morreu ali na história? (...) Dentro de um templo. E o que foi que o lobo disse? Que o sacerdote ia matar ele... (incomprensible). Aí o que foi que o cordeiro respondeu? [...] Isso. Então a moral da história é o que? Qual é a moraleja? É que se temos que nos sacrificar por alguma coisa, que seja alguma coisa que realmente valha a pena. É o que vocês estão fazendo aqui ou não? Alguns vem pra cá apenas porque os pais obriga. (...) Você só vai perceber a importância de estar aqui no futuro e aí vai ser tarde demais, certo?(D3In.1)

4 min 33 s – 6 min 18 s: Êntõnces(L2I1)(F1I2)(F1I4)(D5In.1) [...] Tá escrevendo aqui?(D3In.1) (...) Sí. Êntõnces(L2I1)(F1I2)(F1I4)(D5In.1), eh...(D5In.2) hoy Vamos(F2I4) a estudiar los artículos. ¿Qué sõn(F1I4) los artículos? ¿Vesotres(S3I2) conseguistes(M1I8) idẽntificar(F1I2) algún artículo aquí? (...) Ninguém conseguiu?(D3In.1) [...] ¿Aquí? (...) ¿Dónde? Tá escrevendo?(D3In.1) (...) Pode passar?(D3In.1) (...) Êntõnces(L2I1)(F1I2)(F1I4)(D5In.1), pERsonas,(F2I1)(F4I1)(L2I1) alumnos queridos de mi coraz~ón(F1I4) (...) los artículos (...) ¡Presta(M1I8) atẽnción!(F1I2) ¿CiErto?(L2I1)(F4I1) Los artículos sirvẽn(F1I2) para deteRminar(F2I1) ou(L3I1) no algũn(F1I5) nombre. Substãntivo(F1I1) o algũn(F1I5) nombre. ¿CiErto?(L2I1)(F4I1) Ele(L3I1) va a decir si el nombre o sustantivo es masculino o femenino, si Es(F4I1) plural o si Es(F4I1) singulaR(F2I1)(D6In.1). Por ejẽmplo(F1I2): El(F4I1) lobo. ¿Qué significa el lobo... ên(F1I2) portugués?(F6I2) (...) O lobo.(D3In.1) El lobo es masculino o es femenino? (...) Masculino. ¿Es(F4I1) singular o Es(F4I1) plura(u)(F3I3)? (...) Singular. Êntõnces(F1I2)(F1I4)(D5In.1), vesotres(S3I2) ¡á(L3I1) ya(D4In.1) entenderá(S5I1)(M1I1) que el artículo masculino en español es El(F4I1) ¿sí?! (...) el, e, l, el (...) Pode pasar?(D3In.1)

6 min 28 s – 8 min 22 s : Seg~ún(F1I5) el diccionario de la Real Academía(F5I1) de la Lengua Española, Es(F4I1) la ïstituici~ón(F1I3)(F1I4)(L1I1) de España que eeh...(D5In.2) digamos que eh...(D5In.2) quién estudia la lengua española, quién determina(F2I1) las regras(L3I1) gramaticales, el artículo Es(F4I1) una clase de palabras, cuya función principal

es la de especificar si lo designado por el sustantivo (F1I1) o el grupo nominal al que este acompaña(F1I4)(F1I1) Es-Es(F4I1)(F4I1) información(F1I4) conocida, o no. Não deu para compreender ainda, né?(D3In.1) (...) Vocês vão compreender(D3In.1). Si sempre(F1I2) el artículo precede a-algún(F1I5) nombre, ¿Cierto?(L2I1)(F4I1) Por eso Es(F4I1) palabra átona(D6In.2). [...] (D1In.1) Vou tirar esses efeitos(D3In.1). El artículo determinado definido: se emplea(F1I2) para delimitar la expresión(F1I4) del sustantivo(F1I1) o del grupo nominal, o sea, eeh.. (D5In.2) El artículo determinado(F2I1) el(S3I2) va a decir(L4I1) que aquele(L3I1) nombre tú(S3I2) ya [lo](S1I4) conoces. Si-si digo, si [os](S1I4) digo a vosotros: el lobo. Esto significa que vosotros conocéis aquele(L3I1) lobo [del](S7I2) que estoy hablando(F1I1). Si [te] digo: un(F1I5) lobo. Es(F4I1) diferente(F1I2)(F4I1) de decir(L1I1): El lobo. Si [le](S1I4) tú(S3I2) habla(L2I1)(M1I1) para(S2I3) tu amiga: tú eres una amiga. Y si ella(L3I1) te dije(M9I7) tú es(M1I1) A(L3I1) amiga. ¿Existe a(u)güna(F3I3)(F1I5) diferencia(F1I2)? (...) ¿Cuál es más fuerte? La amiga, Es(F4I1) diferente(F1I2), né?(L3I1) (...) (D1In.2) Puede(M1I1) pasar(L1I1).

8 min 27 s – 10 min 46 s: Entonces(L2I1)(F1I2)(F1I4)(D5In.1), como ya [os](S1I4) había adiantado(L3I1) a-vosotros eh...(D5In.2) el artículo determinado masculino Es(F4I1): el. Ssssh, preste atenção, menina(D3In.1). El - para masculino singular(F2I1). La - para femenino singular(F2I1). los - para masculino plura(u) (F3E13)- plural(D4In.1). Y las - para femenino plural. En(F1I2) español(F1I1) existe una cosa que no existe en(F1I2) portugués que é(L3I1): el género(F1I2) neutro. En(F1I2) portugués no hay el género (F1I2) neutro. En(F1I2) español sim(L3I1) Para las palabras de género neutro, utilizamos (F1I1) lo(D6In.2). ¿Cierto?(L1I1)(F4I1) Muchas personas(F2I1) confund:(F1I2)(M1I8) El con lo. ¿Cierto?(L1I1)(F4I1) ¿Vamos a repetir? Masculino singular: (...) El. Femenino singular: (...) Masculino plural: (...) Femenino plural: (...). ¿vale? Eses(M6I1) són(F1I4) los artículos de-ter-minados, para cosas(F2I6) que nosotros ya conocemos. “Lo”, yo(S3I2) voy a explicar[lo](S1I4) más adelante(F1I1). “Lo” son para... “lo” no acompaña sustantivo(F1I1), nunca. “Lo” va a (*incomprensible*) Entonces(D5In.1), “lo” acompaña: ad(i)jetivos(F3I2), ad(i)Verbios(F3I2)(F2I4) y participios. ¿Comprendes(M1I8)? ¡Dígame(M1I1)(M1I8) un(F1I5) adjetivo! [...] Payaso, por ejemplo(F1I1), Es(F4I1) un adjetivo. Si digo: lo payaso, nesse(L3I1) sentido de hacer piadas(L3I1), acaba sendo(L3I1) un adjetivo(F2I4). Belo(L3I1), por ejemplo, (F1I2) hermosa, hermosa. Lo hermosa que Es(F4I1) tu blusa. ¿Cierto?(L1I1)(F4I1) eeh...(D5In.2) (...) (D1In.2) ¿Están entendiendo(M1I1) o no? (...)

Vãmos(F1I1) a pasar, **depois**(L3I1) después (D4In.1) **nós**(L3I1) **haremos**(S5I3) **ũa**(F1I5) actividad que **aí** (L3I1) ~~vosotres~~(S3I2) **van**(M1I1) [a](S6I1) entender[Io](S1I4) mejor.

10 min 51 s – 12 min 21 s: Ejêmplos(F1I2): ssssh... ¿Vãmos(F1I1) a leer? (...) ¿Chicos? Aquí ó...(D3In.1) Vãmos(F1I1) a leer. El hõmbre(F1I4) Es(F4I1) ãn(F1I5) animal racional. Só vocês agora(D3In.1). [...] El hombre... es acá, **isso foi a correção automática**(D3In.1). El hõmbre(F1I4) Es(F4I1) ãn(F1I5) animal racional. [...] El cuarto de bãño(F1I1) es la parte preferida de la casa. [...] La cocïna(F1I3) es grãnde(F1I1) y llena de cosas exquisitas. [...] La calle donde vivo es lejos de la escuela que estudio. [...] **Lembrando que é aula de espanhol não de árabe**(D3In.1) (...) Las sillas (...) las sillas de la escuela son azules. (...) sillas, sillas, sillas (...) los hermãnos(F1I1) de rosales son...

Transcripción: Clase 1 – A8 – GE SI

(La alumna en prácticas docentes trata formalmente a sus alumnos)

0 min 11 s – 1 min 0 s: ya(D5In.1) **ẽntõnces(L2I1)(F1I2)(F1I4)(D5In.1)**, ¡buẽnos días(F1I2)! **aaah...(D5In.2)** hoy **vãmos(F1I1)** [a](S6I1) **presẽntaR(F1I2)(F2I1)** **ũna(F1I5)** cosa más, más *ligh*t, menos **estresse(L3I1)** **para (S2I3)** ustedes, **o sea(D5In.1)** no hay tanto texto **aaah...(D5In.2)** **vãmos [a](S6I1)** **presẽntaR(F1I2)(F2I1)** los dichos populares **ẽn(F1I2)** **espãñOl(F1I1)(F4I2)**, **ẽntõnces(F1I2)(F1I4)(D5In.1)** **vãmos [a](S6I1)** **hãcer(F1I1)** **ũna(F1I5)** pequeña **cõmparaciõn(F1I4)(F1I4)** **cõn(F1I4)** los dichos **ẽn(F1I2)** portugués, yyy **vãmos(F1I1)** a ver las **diferẽncias(F1I2)** yy **a(u)gũnas(F1I5)(F3I3)**, **a(u)gũnos(F1I5)(F3I3)** dichos típicos de- de allá. Por **ejẽmplo(F1I2): tẽneR(F1I2)(F2I1)** monos **ẽn(F1I2)** la cara, **o sea(D5In.1)**, **aaah...(D5In.2)** **cuãndo(F1I1)** **estãmos(F1I1)** **camĩnãndo(F1I3)(F1I1)** por la calle y la **gẽnte(F1I2)** pasa todo el **tiẽmpo(F1I2)** **nos(S1I5)** **mirãndo(F1I1)**, y nos mira, y nos mira y nosotros **ya(D5In.1)** ¿Qué pasa? ¿Qué **tẽngo(F1I2)?** que la **gẽnte(F1I2)** tanto me mira. Sería equivalente a: **ah tõ com cara de palhaço? Que o povo não para de olhar pra mim, tal. Pronto!(D3In.1)** Esto sería el **termo(L3I1)** usado por ellos **ah(D5In.2)** **tẽneR(F1I2)(F2I1)** monos **ẽn(F1I2)** la cara. ¡¿No?! **Cara de macaco(D3In.1)**.

1 min 1 s – 1 min 41 s: **aaah...(D5In.2)** **tẽneR(F1I2)(F2I1)** **tirõn(F1I4)**. **TẽneR(F1I2)(F2I1)** **tir~õn(F1I4)**, sería aquella **peRsona(F2I1)** **sĩmpãtica(F1I3)(F6I1)** que, **o sea(D5In.1)**, nosotros ni siquiera la **cõnoc|j|ẽmos(F1I4)(F1I2)(M2I6)**, pero ahí está, y nosotros nos **ẽncãntamos(F1I1)(F1I2)** por ella. (...) ah ¡sí! (...) Oh! **ẽntõnces(F1I2)(F1I4)(D5In.1)**, **tẽneR(F1I2)(F2I1)** **tir~õn(F1I4)**, así se dice. [...] **(D1In.1)** Ya, AS1. **aaah...(D5In.2)** Este **peRRo(F2I1)** **Ruin(F2I1)** lindo, **encantadoR(F2I1)**. **aaah...(D5In.2)** **ẽntõnces(L2I1)(F1I2)(F1I4)(D5In.1)** ahí sería el dicho: **aaah...(D5In.2)** **mais(L3I1)** **ceRca(F2I1)** **est~ãn(F1I1)** mis **diẽntes(F1I2)** que mis **parentes(L3I1)**, **que no caso seríaaaa(D3In.1):** ah se **impoRta(F2I1)** **cõn(F1I4)(S6I4)** ... **ai, ai desse jeito(D3In.1)**.

1 min 53 s – 3 min 31 s: **ẽntõnces(F1I2)(F1I4)(D5In.1)** **aaah...(D5In.2)** **mais(L3I1)** **ceRca(F2I1)** **estãn(F1I1)** mis **diẽntes(F1I2)** que mis **parientes** sería la **eXpresión** usada, **o sea(D5In.1)**, **aaah...(D5In.2)** cada **ũno(F1I5)** debe **se(S1I5)** **importar cõn(F1I4)(S6I4)** su vida, dejar la vida del otro, yy no **se(S1I2)** enterar de la vida del otro, **simplesmente(L3I1)** de

su vida. **Cuida, cuida da sua vida,(D3In.1) ¿¿no?! Yyy aaah...(D5In.2) coronaR(F2I1) el pastel (...)(D1In.2) ahí hay ñna(F1I5) explicaci~ón(F1I4), oi? [...] era corona o que? Que cocora? (...) pois pronto!(D3In.1) CoronaR(F2I1). Aai...(D5In.1) ãntõnces(F1I2)(F1I4)(D5In.1), coronaR(F2I1), nosetres(S3I2) vãmos(F1I1) [a](S6I1) entender como corona, ¿¿no?! Pero, sería ahí daR(F2I1) el punto final en-en el pastel, **que no caso el pastel, sería bolo eee, ou seja, fechar com chave de ouro, por exemplo termina aquela coisa lá que a gente tanto quis terminar (...)** pois pronto, olhe ai! aaai, ou seja, termina uma coisa, fechou com chave de ouro e tal, com tudo ok, então(D3In.1) la expresi~ón(F1I4) que usa es coronaR(F2I1) el pastel [...] **quem sai na vassoura?(D3In.1) (...)** pode ser também, se tiver arrumadinha, que nem aquela bruxazinha do- do pica-pau, né?! **lá vamos nós?! (...)** não, não sei o que é gente. O que é? [...] aah... pegando todo mundo, é isso? [...] ahh ah, tá (...) agora entendi. (D3In.1)**

3 min 37 s – 5 min 27 s: ya(D5In.1) Seguimos. Cada Vez(F2I4) que habla sube el pãñ(F1I1) ¿Qué significa eso? (...) cada Vez(F2I4) que habla sube el pãñ(F1I1) [...] ¡noño(L1I1)! **A explicação que tá ali é outra, né gente?! Então, é(D3In.1)** cada Vez(F2I4) que habla sube el pãñ(F1I1), **é aquela(L3I1), aquella(D4In.1) peRsõna(F1I4)(F2I1) negatiVa(F2I4) que, o sea(D5In.1), está todo mundo junto, entonce[s], llega aquella peRsõna(F1I4)(F2I1), ya(D5In.1) y vai(L3I1) [a](S6I1) abriR(F2I1) la bOca(F4I2), y siẽmpre(F1I2) habla(L2I1) ñna(F1I) desgracia(L1I1), siẽmpre(F1I2) habla(L2I1) algũna(F1I5) cosa que no tiẽne(F1I2) nada que a(S2I5) ver.(F6I1) ¿Es tú(S3I1), chico? (...) ¿Eres(M1I1) así? [...] ñna(F1I5) peRsõna(F1I4)(F2I1) desagradable (...)** ya(D5In.1) **Sigue(M1I1)(M1I8) (...)(D1In.2) aaah...(D5In.2) seR(F2I1) tres cuaRto(s)(F2I1) de lo mismo aaah...(D5In.2) es cuando(F1I1) hacemos ñna(F1I5) cõmparaci~ón(F1I4)(F1I4), o sea(D5In.1), ah...(D5In.2) fulano (...)** fulano eeeh...(D5In.2) (...) (D1In.2) tan igual cuanto **siclano(L1I1), o sea(D5In.1), cambiar seis por media(L1I1) dúzia(L3I1), ¿¿no?! en poRtugués(F2I1) : trocar seis por meia dúzia. [...] não, não se compara Beyonce com Anitta, oh eu não gosto de nenhuma das duas, mas pelo amor de Deus não se compara Beyonce com Anitta, né?! [...] você devia vir pra cá dançar Macarena como prenda, por ter dito uma coisa dessa. [...] tem problema não, a professora, esse áudio vai pra uma professora da Espanha que tá fazendo uma atividade, então ela tem... todo mundo dá ¡Hola! no final,(D3In.1) ya(D5In.1). ¡Sigue(M1I1)(M1I8)!**

5 min 32 s – 6 min 32 s: ya(D5In.1) MeteR(F2I1) la pata, esta expresi-ón(F1I4) es-es com-ún(F1I5) acá, ¿;no!?(...) este chico, este chico tiēne(F1I2) la cara de quien mete la pata [...] só acho, só acho.(L3I1) (...) Ēntōnces(L2I1)(F1I2)(F1I4)(D5In.1), la(S1I2) trayēndo(F1I2) para(S2I3) el portugués sería meteR(F2I1) la pata, cuando, o sea(D5In.1), puse ahí o s-ooo ũn(F1I5) exemplo(L3I1) de(D6In.1), encontramos(M1I2) cōn(F1I4) ũna(F1I5) amiga que hace tiēmpo(F1I2) que no la vimos(S5I1) y ahí entonce[s], la chica está goRdita(F2I1), así.... pongo exemplo(L3I1) como yo, porque yo era delgada y ėntōnces(L2I1)(F1I2)(F1I4)(D5In.1) cuāndo(F1I1) mis amigos de años atrás me ėncuentrān(F1I1)(F1I2) y dizem(L3I1): ya(D5In.1), chica estas gordita. ¡No! Que bueno que no me dijo(S5I1) que estoy embarazada, porque normalmente encontramos(M1I2) con alguien, la-la peRsona(F2I1) está (F6I1) gorndita- gordita(D4In.1) entonce[s], dice: ya(D5In.1) ¿Estás- ah estás embarazada? No, estoy gorda. MeteR(F2I1) la pata, no hablar ũna(F1I5) cosa que... ¡dios mío! ¿Cómo(F1I4) fui hablar(L2I1) isso(L3I1)?(?)F6I2) o sea(D5In.1), nada que ver. ¡A ver! Amigo del asa, ese tenemos muchos.[...]

6 min 49 s - 8 min 21 s: bora lá, bora lá, gente. Senão, não dá tempo. Vamos, vamos, senão, não dá tempo(D3In.1). Amigo del asa, ese nesotres(S3I2) tenemos en toda las partes(L1I1), o sea(D5In.1), aquela(L3I1) peRsona(F2I1) que está siempre a tu(M6I3) lado(F6I1), con tanto(L1I1) que tenga alguna cosa para ofrecer[le](S1I4), o sea(D5In.1), aaah...(D5In.2) ahí estas(M1I1) aaah...(D5In.2) vais(M1I1) a ũna(F1I5) fiesta, tiene plata para comprar cerveza y todo más, ėntōnces(F1I2)(F1I4)(D5In.1), tu(M6I3) amigo está allí siempre contigo, y cuāndo(F1I1) [lo](S1I4) necesitas(M1I1) ¿Dónde está? ¿;no?! no existe(L4I1), solo está allá cuāndo(F1I1) tienes(M1I1) algo a ofrecer[le](S1I4)(L3I1). Esto se llama amigo de asa. ¿Ya?(D5In.1) eeh...(D5In.2) terminó, ėntōnces(F1I2)(F1I4)(D5In.1) hasta(L1I1) que fue rápido(F6I1), ¿;no!?(F6I2) (...) Ēntōnces(L2I1)(F1I2)(F1I4)(D5In.1) ahora vāmos [a](S6I1) hāceR(F1I1)(F2I1) así (...) como la profesora dijo(S5I1), ye(S3I2) pēnsé(F1I2) que iba [a](S6I1) ser largo, ėntōnces(F1I2)(F1I4)(D5In.1) yo puse poquito, imaginé que iba [a](S6I1) pasar tñ(F1I1) rápido(D6In.1). Eeh...(D5In.2) vāmos(F1I1) [a](S6I1) hacer así eeh...(D5In.2) como hēmos(F1I2) trabajado muchos textos en las clases ānteriores(F1I1) (...) (D1In.2) hoy vāmos(F1I1) [a](S6I1) haceR(F2I1) ũna(F1I5) actividad [...] ya(D5In.1) hoy vāmos(F1I1) [a](S6I1) haceR(F2I1) ũna(F1I5) actividad, vāmos(F1I1) [a](S6I1) haceR(F2I1) así (incomprensible) voy [a](S6I1) elegiR(F2I1) dos chicos o ũna(F1I5) chica y ũn(F1I5)

chico para haceR(F2I1) la cõmprensi~ón.(F1I4)(F1I4) Y vãmos(F1I1) [a](S6I1) haceR(F2I1) así...[...]

10 min 8 s – 12 min 12 s: ãntõnces(F1I2)(F1I4)(D5In.1), chicos, ¡miren! Vãmos(F1I1) [a](S6I1) haceR (F2I1) así, vamo part-compartir la clase en dos, o sea(D5In.1), lado A, lado B. (...) (*incomprensible*) las chicas y los chicos est~án(F1I1) separados [...] ya(D5In.1) pero (...) (D1In.2) pero yø(S3I2) tengo ãna(F1I5) justificativa(L2I1), dizem(L3I1) que cuãndo(F1I1) hay muchos chicos y solamẽnte(F1I2) ãna(F1I5) chica, tẽnẽmos(F1I2)(F1I2) que deciR(F2I1) que sõn(F1I4) chicos, ãntõnces(F1I2)(F1I4)(D5In.1) está correcto [...] é machismo, é machismo mesmo (...) é machismo(D3In.1) [...] viene(S5I2) tú(S3I1), viene(S5I2) acá, y una de las chicas ¿Quién quiere veniR(F2I1)? (...) ¿Puedes(MIII) ser tú(S3I1)? ya(D5In.1) es para haceR(F2I1) la(D6In.1), vamos [a](S6I1) hacer un juego, vamos [a](S6I1) elegir ãno(F1I5) de los proverbios oh, de los proverbios, de los dichos(D4In.1) y ahí ãntõnces(L2I1)(F1I2)(F1I4)(D5In.1) ustedes tendrán que deb- que dibujaR(F2I1), di-bu-jaR(F2I1) (*incomprensible*) o haceR(F2I1) mímica, y ahí ãntõnces(L2I1)(F1I2)(F1I4)(D5In.1) [...] y ustedes que est~án(F1I1) ahí tendrán que descubrir[lo](S1I4) (...) (D1In.2) ya(D5In.1) (...) pronto!(L3I1) Vamos lá, gente. É assim, vou falar em português. Vamo lá. Vocês vão colocar a mão no saquinho e vão tirar um desses ditados ai que estão aí escrito nessa atividade, isso vai ajudar vocês a irem respondendo e tudo mais, então vai ser o seguinte, meninas contra meninos. Ele vai fazer mímica ou ele vai desenhar o que tá escrito aqui pra turma de vocês, e a turma de vocês vão fazer pra turma das-dos meninos, entendeu?! Então vamo ver quem ganha, só uma atividadizinha pra desestressar.(D3In.1)

12 min 24 s – 15 min 39 s: pronto, pronto. Ai você olha o pa-pega o papel (...) lembra que o que você vai fazer não pode mostrar, você vai fazer, você fica lá. Pega um. (...) pega um e esconde. Deixa os meninos verem não. Pronto! Cuidado que dá pra ver aqui oh, dá pra ver a sombra. Pronto! Já? Você vai quere desenhar ou vai querer fazer mimica? [...] é, você vai desenhar o fazer mimica? [...] pode, pode. Pronto, então você vai fazer a mimica pras meninas e as meninas... (...) é(D3In.1) (...) ya(D5In.1) ¡¿listos?! (...) não, não tem ajuda, elas tão olhando (...) eles também viram o que vocês fizeram [...] já? (D3In.1) (...) **aquele, aquele**(L3I1)(L3I1) chico **ali**(L3I1), ya(D5In.1) ¡¿listos?! (...) no, tendrá que ser solo uno vamos, vamos (...) bora, bora [...] vai (...) bora ver, vamo ver o artista [...] aaeeee, acertou.(D3In.1) (...) son los mismos que están allí. (...) lê para mim. (...) lê de

qualquer jeito (...) aí qual seria, como seria em português? (...) exatamente. Agora as meninas [...] tá fácil, tá fácil [...] aae (...) um a um, um a um (...) AS1, você não quer dá o suporte aqui pra escrever não, porque a professora tem um pouquinho de mal de Parkinson (...) ééé. [...] Vamos fazer melhorzinho.(D3In.1)

16 min 3 s – 20 min 33 s: gente tô com saco na mão (...) sim, claro! Olhe ai a quantidade que tem, a quantidade que tem (...) mistura, vai.(D3In.1) (...) ¿Dónde está (*incomprensible*) a ver? [...] o pior é que eu ainda tentei fazer a opção de ligar, só não tive tempo pra-pro labo- pro bixinho. (...) não tive tempo pra fazer isso, sei que beleza.(D3In.1) ãntõnces(L2I1)(F1I2)(F1I4)(D5In.1), ¡¿vamos?! ¡¿Ya?!(D5In.1) ¡¿listos?! (...) (D1In.2) ya(D5In.1) **aproveita**(S5I2)(M1I1) [...] vish, esse aí, nem eu tô sabendo (...) correto? (...) aae [...] tá número não! cês leiam, ai cês vê. Sim, o numero dois, né?! É, dois? (*incomprensible*) (D3In.1) [...] Ya(D5In.1), este chico me estaba probando. Estaba (*incomprensible*) [...] gente, alguém tem alguma folha aí que tá tudo respondido, que era da professora Rosana? (...) tá vendo, porque que ela tava sabendo?! Roubando tudo, olha, que tramposa [...] eu acredito, gente eu sou besta pra acreditar nas coisas (...) acreditei(D3In.1) (...) ¡ya! vamos, vamos. Senão, não dá tempo.(D3In.1) ¡ya! vai.(D3In.1) Chicos, miren ¡a ver! [...] é, eu acho que os óculos já tá indicando também, já tá ajudando. Tá veno, tá veno. (...) dois(D3In.1) [...] no te **vayas**(M1I1)! (...) iih... essa daí é difícil, hein!(D3In.1) [...] ya(D5In.1) en pareja ahora, ya(D5In.1) Vamos. [...] no! **Lee**(M1I1) otra vez (...) **lee**(M1I1) otra vez [...] vamo, ¡a ver! Nada? (...) falou o que, que eu não ouvi? Cadê?(D3In.1) (...)

Transcripción: Clase 2 – A1 – GE SF

(El alumno en prácticas docentes trata formalmente a sus alumnos)

0 min 1 s – 1 min 39 s: **Entonces**(D5In.1)(F1I2)(F1I4)(L2I1) **ahora**(F4I2) vamos **[a]**(S6I1) ver el **c(i)lima**(F3I2), el clima que **es relacionado**(S5I5) **al**(S6I7) **tiempo**(F1I2) del día, **al tiempo**(F1I2) del mes y del **(e)**(F3I1) **año**(F1I1)(F6I1), **¿vale?**(F1I1). [...] **Entonces**(D5In.1)(F1I2)(F1I4) **¿cómo**(F1I4) es el **c(i)lima**(F3I2)?, **¿qué tiempo**(F1I2) hace? En **esto**(M5I2) **ejemplo**(F1I2), en **este**(D4In.1) **ejemplo**(F1I2), vamos **[a]**(S6I1) ver **cuáles**(F1I1) son las palabras que **marcan**(F1I1)(L4I1) el **tiempo**(F1I2) **relacionado al**(S6I7) día, mes, el año. Hace **mal**(F1I1) **tiempo**(F1I2), **¡mirén**(F1I2) **acá chicos!** Hace **mal**(F1I1) **tiempo**(F1I2) / Está **completamente**(F1I2) **nublado**/ El cielo está **cubierto**/ **Seguramente**(F1I2) va a **Llover**(F2I7)/ Hace mucho **Viento**(F2I4)(F1I2)/ Hace frío, hace 12 grados. Ahora vamos **[a]**(S6I1) repetir las palabras que **marcan**(F1I2)(L4I1) **tiempo** **en**(F1I2) el clima. Yo voy **[a]**(S6I1) **decir**(L4I1) **[las]**(S1I4) y ustedes **ván**(F1I1) a repetir **[las]**(S1I4), **¿vale?** (...) **Mal**(F1I1) **tiempo**(F1I2) (...) **nublado** (...) **cubierto** (...) **Llover**(F2I7) (...) **viento** (...) **frío** (...) **grados**(...). **Grão, vento, frio, chover, cuberto, nublado, mal tempo**(D3In.1). [...]

1 min 41 s – 3 min 26 s: Y acabamos ver las **expresiones**(L1I1), **acabamos ver expresiones**(D4In.1) de clima, expresiones de clima que **nosotros**(S3I2) vemos en portugués diariamente y **también**(F1I2) hacen en español **du**(F4I4) mismo **jeito**(L3I1). Pero esa, la diferencia está en la escritura de las palabras, por **ejemplo**(F1I2): El día hace/está soleado, **¿qué quiere**(M2I1) decir esto? [...] **O dia, o dia está ensolarado**(D3In.1). **Es de noche/ Está un poco nublado/ Está muy nublado/ Está despejado. Nem está nublado, nem está ensolarado**(D3In.1)(D6In.2). **Llueve**(F2I7) / es **Lluvisca**(F2I7) **o que es lluvisca?**(D3In.1) (...) **neblina, sim**(D3In.1)(D6In.2). Hay tormenta/ trueno, **¿Qué es trueno?** (...) **Nieva / Hay niebla, está nevando ou neve só**(D3In.1) **(D6In.2)**. Graniza, **que é granizo**(D3In.1). Hace viento/ Hace **buñ**(F1I2)/ tiempo/ Hace **buño**(F1I2)/ Hace **calor**(F2I1)/ Hace frío. **¿Cómo se llama?** La **Lluvia**(F2I7)(F2I4), **nieve/ el relámpago/ las nubes/ el sol/ la luna/ el amanecer**(F2I1) o **anochece**(L1I1)(F2I1)/ **el atardece**(F2I1)/ **el arco**(F4I2) iris/ grados de **grau** / el paraguas. **O que é paraguas?** [...] **guardachuvas**(D3In.1).

3 min 30 s – 6 min 9 s: Entonces(L2I1) até lá(L3I1), vimos(S5I1) el clima de manera bem(L3I1) distinta(F1I3)(D6In.1), de manera bem(L3I1) introductoria. Ahora vamos [a](S6I1) Ver(F2I4) el ánimo(F1I1), los sentimientos(L3I1) que ~~nosotros(S3I2)~~ tenemos que se llama el estado de ánimo(F1I1). (...) Los sentimientos(L3I1) de ánimo(F1I1) son muchísimos, así como tenemos sentimientos(F1I2) en portugués, así como tenemos(D6In.1). No es para leemos(M1I9) todas las palabras que están acá, no, solamente para decir que lo(M7I1) mismo jeito(L3I1) que temos(L3I1), que tenemos(D4In.1) estados de ánimos(F1I1) y sentimientos(F1I2) en portugués, tenemos(F1I2) en español(u)(F1I1)(F3I3). Entonces(D5In.1)(F1I2)(F1I4) es apenas para decir que todos nosotros tenemos(F1I2) sentimientos(F1I2). Y algunos sion(M9I1), sõn(F1I4)(D4In.1): Me põne(F1I4) triste, que (se)(M1I2) relaciona a(S6I7) tristeza(F2I5) / Me pone triste / Me entristece / Me aflige(F2I2). Otro: el amor, relacionada al(S6I7) sentimiento(L3I1) del amor: Me encanta(F1I1) / Me gusta / Me vuelve loca, que quiere decir la misma cosa(M7I1) que estou com muito amorosa, muito cheio de amor(D3In.1)(D6In.2). Relacionado a(S6I7) alegría: Me põne(F1I4) contemplarla(F1I2)/ Me alégra(F1I2), es más fácil(u)(F3I3) dizer(L3I1) me alégra(F1I2). De miedo: me da miedo / Me da pânico / Me asusta/ Me atoliza ... ateRorriza(F2I1)(D4In.1), me ateRorriza(F2I1). Estranhamento(L3I1), extrañamiento(D4In.1): Me extraña / Me sorprende(F1I2) / Me alucina(F1I3), es la misma cosa(M7I1), todo a la vez(D6In.2). Y mucho más: Me divierte / Me aburre / Me põne(F1I4) nerviosa o nervioso / Me entusiasmo(F1I2) / Me da vergüenza(F1I2)(F6I1). ¿sabên(F1I2) lo que es?(F6I2) ¿Qué es vergüenza(F1I2)? [...] Linguíça é um sentimento?(D3In.1) ¿Qué es vergüenza(F1I2)? [...] Me abruma/ y otros más, muchos otros más. Son apenas ejemplificaciones(L4I1).

6 min 12 s – 7 min 44 s: Y estos [de](S2I5) acá sõn(F1I4) os(L3I1) que más aparecên(F1I2) en el cõntexto(F1I4) virtual, para expresar sentimientos(F1I2), para expresar sentimientos(F1I2) ên(F1I2) el cõntexto(F1I4) virtual aparecên(F1I2) algunas, algunos expresiones que se llaman emoticons(F6I1). Entonces son los que más aparecen: Estoy biên(F1I2) / Estoy mal / Estoy ênamorado(F1I2) / Estoy confundido(F1I5) / Estoy ênfadado(F1I2)/ Estoy cãnsado(F1I1)/ Estresado / contênto(F1I2) / SoRpriêndido(M2I6)(F2I1)(F1I2), soRprêndido(F2I1)(F1I2)(D4In.1) / Triste/ y relajado. Son los que má aparecên(F1I2). (...) Entonces(L2I1)(D5In.1)(F1I2)(F1I4) ahora vamos

[a](S6I1) hacer el ejercicio que **valará**(M2I7), **valerá**(M2I7) la nota **mais**(L3I1) alta, ahora. ¿**Quem**(L3I1) **entendió**(S5I1) el clima? Sí, ¿estados de ánimo? Sí, es **la misma cosa**(M7I1) que los **sentimentos**(L3I1) en **lo**(M7I1) portugués. Estados de ánimos son **la mesma**(L3I1) **cosa**(M7I1) que expresamos en portugués. **O que vai diferencias do espanhol respeito ao português é a escrita, somente**(D3In.1).

8 min 21 s – 13 min 11 s: En la **tabela**(L3I1) (*incompreensible*) son los marcadores **tēmporales**(F1I2)(D6In.2). Vou explicar para vocês, como é uma vez, para que vocês não fiquem perguntado varias vezes, vou explicar uma vez só. Esta atividade se relaciona com este assunto que acabamos de ver desde o começo da aula anterior, que é sobre s marcações de tempo, os marcadores temporais, viu? Então aqui tem a avaliação dividida em duas questões. A primeira vai se relacionar a duas figuras, a primeira se relaciona com a criança. [...] Nos já explicamos. A primeira tarefa tem como título o seguinte: ¿**Dōnde**(F1I4) está el niño? **Onde está a criança.** ¿**Dōnde**(F1I4) está el niño?, né? Então embaixo disso tem várias palavras. Essas palavras são marcadores temporais, que a gente está estudando. Então vocês vão olhar a figura e na outra folha na lateral vai ter várias frases. De 1 até o 9. Esses espaços vocês vão utilizar para as palavras dos marcadores temporais que estão aqui encima e vão ler a frase e vão ver onde va cada marcador temporal. Olhando pela figura, por exemplo: Na figura número 1, esta aí essa criança do lado da televisão. Aí vocês vão olhar na frase numero 1, que é, tem um espaço e tem: ... del **peRRo**(F2I1), é não tem ... del **peRRo**(F2I1) aí vão olhar se é o 1 realmente, se for, aí vão procurar o marcador temporal e colocar lá. Não esta em ordem não, é para colocar em ordem. Senão eu vou explicar de novo, essas frases que estão na lateral não estão em ordem, aqui tem uns espaços que é para manter a ordem. Então vão colocar em ordem, vão olhar pelo espaço. Os espaços que estão nas frases é para colocar os marcadores temporais, os espaços é para facilitar. Vocês colocam o marcador temporal na frase que tem um espaço, e depois vão organizar a sequência, tá? É para colocar a frase completa, já com o marcador temporal. Por exemplo, vou dar o exemplo de uma: (*incompreensible*) Eu quero que coloquem o marcador correto e organizem as frases. É. Vou dar o exemplo 1, o número 1. Olha a criança que esta do lado da televisão e a frase que fala sobre a televisão esta aqui: ... de la televisión. Então de que lado está o niño, é a derecha, é do lado, e detrás, é embaixo, é na frente. Aí coloca lá, isso! **É delãnte**(F1I1) é na frente. A Questão numero 2 e referente a outra figura(D3In.1).

Transcripción: Clase 2 – A2 – GE SF

(El alumno en prácticas docentes trata informalmente a los alumnos)

Vídeo 1

0 min 2 s – 6 min 25 s: ¡Buñnas(F1I2) tardes! Ëntõnces(L2I1)(F1I2)(F1I4), hoy nosotros vãmos(F1I1) a estudiar los falsos amigos. ¿Comprendes(M1I8) que son los falsos amigos? (...) ¡No! (...) No es(M1I8) los amigos que a nosotros no –no –no- no - nos gustamos(M1I5). ¡No! Los falsos amigos son laquel – aquellas(L3I1) pala-palabras que están eeh(D5In.2) eeh(D5In.2) en el medio de texto(D6In.1) con significados distĩntos(F1I3) pero cõn(F1I4) palabras muy próximas(L2I1) al portugués. ¿Sĩ?(D5In.1) ¿comprendes(M1I8)? ¿Comprenden(M1I1)? ¿Sĩ?(D5In.1) ¿Sĩ?(D5In.1)... Ëntõnces(F1I2)(F1I4), cuando(F1I1) - cuando(F1I1) ye(S3I2) dijo(M9I7) por ejẽmplo(F1I2) la palabra (...) (D1In.2) la palabra (...) (D1In.2) “borracha”. [...] (D1In.1) ¿Qué viene ãn(F1I2) la-(L1I1) ãn(F1I2) la cabeza de(L1I1) ustedes(S3I1)? ¿Qué es ãna(F1I5) borracha? (...) ¿es una, es de borrar? (...) ¿Sĩ?(D5In.1) Serã que é? (...) Porque que vocẽ acha que é bẽbado? (...) Oi?(D3In.1) Bien, eeh(D5In.2) nuestro amigo AS1 estã correcto(L2I1), la palabra borracho significa ãna(F1I5) persona que em portugués a gente conhece por bẽbado, embregada(D3In.1) y por ejemplo, cuando nosotres(S3I2) decimos eeh(D5In.2) escri... “escritorio”, por Ejẽmplo(F4I1)(F1I2), [...] (D1In.1) ¿Qué es lo(M7I1) escritorio en portugués? [...] (D1In.1) En portugués(F6I1). ¿Qué es un escritorio?(F6I2) ¿Quién trabaja en un escritorio, en portugués? (...) ¿hum? ¡Sĩ!(D5In.1) ¿Quién, quién, quem trabalha em um escritorio em portugués?(D3In.1) (...) ¡Sĩ!(D5In.1) Pero en españÓl(F4I2) ¿un escritorio es el(M7I1) mismo que, que en portugués? ¿Alguien sa... comprende escritorio en español?(D4In.1) (...) Escritorio en españÓl(F4I2) eeh(D5In.2) em português é o que a gente conhece por escrivãinha, aquele, aquele né? Onde a gente coloca o computador(D3In.1). Por ejẽmplo(F1I2), eeh(D5In.2) cuando(F1I1) nosotros decimos “acordar” (...) (D1In.2) Que é?(D3In.1) Acordar. ¿Qué es acordar? (...) Acordar, por ejẽmplo(F1I2), eeh(D5In.2) nosotros eeh(D5In.2) acordãmos(F1I1) en esta clase que el trabajo va a ser entregue(L3I1) en la próxima clase. (...) Acordamos, combinamos. Entendeu?(D3In.1) Então(L3I1), entonces(D4In.1) los falsos amigos son esas palabras que eeh(D5In.2) (...) ¡Sĩ!(D5In.1) Los falsos amigos, los falsos cognatos(L3I1) o heterosemãnticos que também podem vir com essas três palavras, né?!(D3In.1) Falsos amigos, heterosemãnticos. Eu querã, eu, eu, eu

creio que vocês já viram, né? Em alguns momentos os falsos cognatos. (...) Não em espanhol, mas no inglês sim. (...) Sim, né?(D3In.1) Entonces, eeeh(D5In.2) los falsos amigos, falsos cognatos o heterosemánticos son las palabras que son muy próximas de nuestra lengua materna que es el portugués, pero que, por ejemplo, puede no nos sacarnos(L4I1) de ñna(F1I5) pro... prueba de ENEM(D6In.1) por ejemplo, né?(L3I1) eeeh(D5In.2) primeramente nos(M7I6) textos de, de, de, examen educacional eeeh(D5In.2) hay muchas, eeeh(D5In.2) hay muchos heterosemánticos(D4In.1), entonces, aaah(D5In.2) cuándo(F1I1) nosotros leemos(F1I2) el texto, eeeh(D5In.2) identificamos(F1I1) la palabra y ya eeeh(D5In.2) hacemos(F1I2) ñna(F1I5) relación con el portugués, pero la- la traducción eeeh(D5In.2), el significado es completamente distinto. ¿Sí?(D5In.1) Entõnces(L2I1)(F1I4), hoy, nosotros(S3I2) vamos(F1I1) [a](S6I1) eeeh(D5In.2) es muy sim... sencillo, es muy sencilla nuestra tarea de hoy eeeh(D5In.2) aquí, acá yo tengo un juego, el dominó. Entõnces(F1I4) ye(S3I2) quiero que ustedes(S3I1) eeeh(D5In.2) se queden(M1I1)(L4I1) en equipos de cinco persõnas(F1I4). Equipos de cinco persõnas(F1I4). Cinco, cuatro (...) (D1In.2) Três, né, alí? Uma pode ir pra ali para ficar cinco e só uma de três que dá certo também. (...) Fica duas de de quatro pessoas e uma de cinco(D3In.1). ¿Vale? Entõnces(F1I4), eeeh(D5In.2) aquí ye(S3I2) tẽngo(F1I2) eeeh(D5In.2) los juegos, las piezas(L4I1) de dominó y aquí ye(S3I2) voy a eu vou sortear(D3In.1) (incompreensible) (...) Entõnces(L2I1)...

Vídeo 02

0 min 20 s – 3 min 0 s: Se alguém tiver algum(D3In.1) (incompreensible) Hay catorZe(F2I6) persõnas(F1I4) en la clase(F6I1). Era para ter mais ou menos quinze já que os meninos estão alí(D3In.1). Entõnces(F1I4), eeeh(D5In.2) el juego va a ẽmpezar(F1I2) en Isaac. Isaac é que vai começar. O grupo dele é quem vai começar porque esse grupinho aí é quem vai ensinar o jogo, a saída(D3In.1). Entõnces(F1I4) el juego eeeh(D5In.2) ¿cual, cual son las reglas de juego? eeeh(D5In.2) cada participãnte(F1I1) va a tener cĩnco(F1I3), cĩnco(F1I3) papelitos de este. ¿Sí?(D5In.1) Entõnces(F1I4) en este grupo Isaac va a ẽmpezar(F1I2). ¿Sí?(D5In.1) Isaac va a ẽmpezar(F1I2). Puedes(M1I1) ser cualquier, cualquier eeeh(D5In.2) dibujo, dibujo ¿sí?(D5In.1), desenho(D3In.1). E os outros componentes vão, por ejemplo, AS1 mostra, mostra, é... essa figura, aquí é a figura aí tem uma palavra, a palavra oso, oso(D3In.1). Entõnces(F1I4), eeeh(D5In.2) el dibujo, el equipo va a decidir cuál es la imagen, quien ¿sí?(S5I3)(M1I3) con esa imagen. ¿Sí?(D5In.1) Compreenderam? Vou explicar em português. Por exemplo, existe uma imagem e uma palavra, então, por

exemplo, se Isaac colocou essa imagem, aí eu acho que eu tenho essa figurazinha aqui do oso, porque vocês, vocês quem tem que ver qual o falso cognato que se encaixa aqui.(D3In.1) (...) Entendeu? Aí você tem cinco? (...) Precisa tá tomando tempo, porque... (*incompreensível*) Aí você vai ficar com seis e uma vai ficar com sete.(D3In.1) (...) Depois coloquem aqui, viu? (...) Aí vocês vão juntando um com o outro, viu?(D3In.1) (...)

Transcripción: Clase 2 – A3 – GE SF

(El alumno en prácticas docentes trata formalmente a los alumnos)

0 min 0 s – 4 min 17 s: ¡Buênas(F1I2) taRdes(F2I1)! Eeeh(D5In.2) Hoy es **nossa(L3I1)** u(u)tima(F3I3) clase y **vãmos(F1I1)** [a](S6I1) hablar sobre el uso del pretérito perfecto **simples(L3I1)** o sea, **falar(L3I1)** sobre verbos del pretérito perfecto simple (*incomprensible*) el uSo(F2I6) del pretérito perfecto simple [...] (D1In.1) el uso del presente(D6In.2) perfecto simple, el pretérito(D4In.1) perfecto **simples(L3I1)** se utiliza para narrar hechos en el pasado, generalmente asociados a unidades de tiempo acabadas. Ejemplo: “Ayer jugué a fút(i)ból(F3I2)(F5I1)”, o sea, la acción de jugar fút(i)ból(F3I2)(F5I1) ya **ocurriu(L1I2)(S5I1)**. “El aÑo(F7I1) pasado conocí a mi mejor amigo”, conocí a mi mejor amigo [el](M7I5) aÑo(F7I1) pasado, esta acción ya **ocorrió(L1I1)(S5I1)** [el](M7I5) aÑo(F7I1) pasado, el año pasado, **já aconteceu(D3In.1)**, ya está acabado. “La sêmana(F1I2) pasada empecé a escribir un *blog(i)(F3I2)*”, **entón(L1I1)** cômêncé(F1I4) a escribir **meu(L3I1)** *blog(i)(F3I2)*, no **cômêncé(F1I4)(S5I1)** hoy, **cômêncé(F1I4)** [la](M7I5) sêmana(F1I2) pasada. “Nací el aÑo(F7I1) pasado”, **tãmbiên(F1I1)** un acción que ya **ocorrió(L1I1)(S5I1)** **pois(L3I1)** ya estamos en **dois(L3I1)** mil y diecisiete. “En abril nadé en un cãmpeonato(F1I1)”, **entón(L1I1)** a ação de nadar indica um ato que já ocorreu meses atrás(D3In.1). **Então(L3I1)**, el uso de pretérito perfecto simple **referese(S1I2)(M2I1)** a acciones en el pasado, como cômpletas(F1I4) o terminadas. Como **no(L3I1)** ejemplo(F1I2): “ellos... jugarõn(F1I4)... fút(i)ból(F3I2)(F5I1)(F6I1)”, na... **pode(M2I2)** naRRar(F2I1) **tãmbiên(F1I1)(F1I2)** una secuencia de acciones, “ellos jugarõn(F1I4) fútbOl(F4I2), **gañarõn(F1I4)(L1I1)** y [lo](S1I4) **celebrarõn(F1I4)**”. **Então(L3I1)** las tres acciones **já(L3I1)** **ocurrerõn(F1I4)(L1I1)(S5I1)**: **eles(L3I1)** “jugarõn(F1I4)”, “**gañarõn(F1I4)(L1I1)**”, [lo](S1I4) “**celebrarõn(F1I4)**”, todo ya **ocorrió(L1I1)(S5I1)**. Acciones **ocorridas(L3I1)** en un momento específico del pasado. “Ayer el equipo de fútbOl(F4I2)... españO(u)(F4I2)(F3I3) **gañó(L1I1)** la Eurocopa(F6I1)”. O cuando podemos calcular la... la duración de **ũa(F1I5)** acci-ón(F1I4), ejemplo: “Ayer vi [la](M7I5) televisi-ón(F1I4) por tres horas”. **Poedes(L1I1)(M1I1)(M2I2)** tambi-én(F1I2) referirse **ao(L3I1)** **comiênzó(F1I2)** o **fin(u)(F3I3)** de una acci-ón(F1I4). “Ellos **êmpesarõn(F1I2)(F1I4)** a estudiar en dos **mi(u)(F3I3)** y cinco y se **graduarõn(F1I4)** **ên(F1I2)** dos **mi(u)(F3I3)** y ocho”. Para hablar de **acciões(F1I4)** repetidas un número específico de **veZes(F2I6)**: “Visité la **serra(L3I1)**

amaz~ónica(F1I4) tres veZes(F2I6) fuĩmos(F1I3) de excursión varios domingos”, o sea, **não foi somente um domingo, mas vários, em uma sequência(D3In.1)**. Cãmbio(F1I1) eeh..(D5In.2) repentino de humor de ánimo o humor. “Me puse triste cuando(F1I1) mi equipo **perdeo(L1I1)** el cãpeonato(F1I1)” **Entãõ(L3I1)** ella se siente triste cuando(F1I1) **la(M7I4) sua(L3I1)** equipo pierde el cãpeonato.(F1I1)

4 min 18 s – 8 min 8 s: **Pronto(L3I1)** aquí **õ(L3I1)** pretérito **nas(L3I1)** tres eeh(D5In.2) tres conjugaciõnes(F1I4), la primera terminada en –aR(F2I1), la segunda –eR(F2I1) y la tercera –iR(F2I1), y los pronombres, **né?(L3I1)** La primera persona, yo, yo la terminaciõn(F1I4) de primera conjugaciõn(F1I4) termina en -é, y tercera y cuarta -i(D6In.2). Segunda persona, “tú” o “vos”, **que não está aí(D3In.1)**, **na(M7I6)** primera persona -aste, segunda y tercera -iste. Tercera persona, él/ella o usted(e)(F3I1), terminaciõn(F1I4) verbo de primera conjugaciõn(F1I4) termina en la terminaciõn(F1I4) –ó, segunda y tercera –ió. Segun... primera persona del plura(u)(F3I3), nosotros y nosotras, **na(L3I1)** primera conjugaciõn(F1I4) –amos, segunda y tercera –imos. Segunda persona del plura(u)(F3I3), vosotros / vosotras, **na(M7I6)** primera conjugaciõn(F1I4) –astes, ter... segunda y tercera –istes(D6In.2). Tercera persona del plural –ustedes/ellos y ellas, primera persona(D6In.2) –aron, segunda y tercera –iron. Cõmo(F1I4) **podẽmos(F1I2)** observar **na(M7I6)** segunda y tercera conjugaciõn(F1I4) **eles têm(L3I1)** la **mesma(L3I1)** terminaciõn(F1I4) **dos verbos(L3I1)**, **os verbos(L3I1)** terminados en.. os(L3I1) verbos terminados em(L3I1) –er –ir, segunda y tercera conjugaciones, fazem(L3I1) o pre... pretérito perfeito(L3I1) simple utilizando las mesmas(L3I1) terminaciones(D6In.2) . **Pronto, aqui do verbo cantar(D3In.1):** yo canté / tú o vos cantastes / él/ella/ustedes cantó / nosotros/nosotras cantamos / vosotros/vosotras cantasteis / ellos/ellas/ustedes cantarõn(F1I4). Aprender: yo aprendí / tú o vos aprendistes / él/ella/usted aprendió / nosotros/nosotras aprendimos / vosotros/vosotras aprendistes / ellos/ellas/ustedes aprendieron. Eeh(D5In.2) tercera conjugaciõn vivir: yo viví / tú o vos vivistes / él/ella/ustedes vivió / nosotros/nosotras vivimos / vosotros/vosotras vivimos / ellos/ellas/ustedes vivierõn(F1I4). Verbo llamar, ¿vamos [a](S6I1) repetir? -Yo llamé... -yo llamé, **sõ(L3I1)** llamé, llamé (...), tú o vos llamaste, él/ella o usted(e)(F3I1) llamó, nosotros/nosotras llamamos, vosotros/vosotras llamasteis, ellos/ellas o ustedes llamarõn(F1I4). **Este é mais fácil!(D3In.1)** Verbo vender, yo **vëndí,(F1I2)** tú o vos **vëndiste,(F1I2)** él/ella o usted **vëndió,(F1I2)** nosotros/nosotras **vëndimos,(F1I2)** voso... vosotros/vosotras **vëndistes,(F1I2)** ellos/ellas/ustedes **vëndieron.(F1I2)**

8 min 9 s – 11 min 0 s: Verbo salir: yo salí / tú o vos **ese é mais repetir,(D3In.1)** saliste / él, ella o usted(e)(F3I1) salió / nosotros o nosotras salimos / vosotros/vosotras salistes / ellos/ellas o ustedes salieron. Más **Verbos(F2I4)** Verbo(F2I4) bailar: yo bailé / tú o vos bailaste / él/ella o usted bailó / nosotros/nosotras bailamos / vosotros/vosotras bailasteis / ellos/ellas o ustedes (...) bai... (...) bailaron. Perder: yo perdí / tú o vos perdiste / él/ella o usted (...) / nosotros (...) / vosotros (...) perdisteis / él/ella o ustedes (...). Verbo escribir: yo **escrebí(L1I1)** / vos... tú o vos (...) **escrebiste(L1I1)** / él/ella o usted (...) escribió / nosotros (...) escribimos / vosotros (...) / él/ella o ustedes (...) escribieron. Verbo asustar: yo (...) asusté / tu o vos asustaste / él/ella o usted asustó / nosotros asustamos / vosotros asustasteis / él/ella o usted asustaron. Verbo volver: yo volví / tú volviste / él volvió / nosotros volvimos / vosotros volvisteis / él/ella o ustedes volvieron. **VERbo(F2I4)(F4I1)** beber: yo bebí / tú o vos (...) / él/ella o usted (...) bebió / nosotros (...) bebimos / **Vosotros(F2I4) (...)** / él/ella/ustedes (...) bebieron.

11 min 1 s – 15 min 5 s: Aquí, **esto(M5I2)** Verbo(F2I4) traer, **este é um verbo irregular, aqueles que nos(D3In.1) eeh(D5In.2) (...) (D1In.2) hablãmos(F1I1) eram todos eeh(D5In.2) verbos regulares, este é um verbo irregular, verbo traer. Que, olhe! Aparece um jota. Então,(D3In.1)** yo traje / tú trajiste / él, ella o usted trajo / nosotros trajimos / vosotros trajisteis / él, ellas/ustedes trajeron. Otro **VERbo(F2I4)(F4I1)(F2I1)** irregular, **VERbo(F2I4)(F4I1)(F2I1)** decir: yo dji... dji dije / tú dji **dijeste(M9I7)** / él/ella o usted dijo / nosotros dijimos / vosotros dijisteis / él/ella o ustedes dijeron. Aquí **tiem(M9I3)(S5I6)** varios, varios **iRRegulares,(F2I1)** verbo producir: yo produje / tú produjiste / él/ella o usted(e)(F3I1) produjo / nosotros produjimos / vosotros produjistes / él/ella o ustedes pro... **produjerõn(F1I4)**. **Temos traer que nós já vimos(D3In.1)**. Verbo haber: yo hube. **Olhe como o verbo se modifica, o verbo no infinitivo e como ele se modifica na conjugaciõn(F1I4)(D3In.1)**. Yo hube / tú hubiste / él/ella o usted(e)(F3I1) hubo / nosotros hubimos / vosotros hubistes / él/ ella o ustedes **hubierõn(F1I4)**. **VERbo(F2I4)(F4I1)** tener: yo tuve / tú o vos tuviste / él/ella o usted(e)(F3I1) tuvo / nosotros tuvimos / vosotros tuvistes / él/ella/usted **tuvierõn(F1I4)**. Verbo poder: yo pude / tú o vos pudiste **eeh(D5In.2)** / él/ella o usted(e)(F3I1) pudo / nosotros pudimos / vosotros pudistes, y él/ella o ustedes pudieron. **(...)(D1In.2) (incomprensible) y solo(L1I1)**. **Entenderam o mais difícil?(D3In.1) (...)** **[...](D1In.1) Só para revisar, vou fazer aqui...(D3In.1) [...](D1In.1)**

17 min 37 s – 24 min 4 s: **(incomprensible) (...)(D1In.2)** primeira pessoa, segunda, terceira do singular, primeira do plural, segunda e terceira pessoa(D3In.1). **(...)(D1In.2)**

¡Vamos[a](S6I1) corregir! Completa las frases con pretérito perfecto **simples(L3I1)** con los verbos entre paréntesis(F1I2). Ah, número **um(L3I1)** “Quién te...” Verbo(F2I4) llamar, “Quién te...” (...)(D1In.2) “Quién te llamó- Quién te llamó a(u)(F3I3) teléfono anoche. María me llamó al teléfono”. Número dos: “Cuándo(F1I1)...”, Verbo(F2I4) volver. “Cuándo(F1I1)...” **na(M7I6)** segunda persona “volviste”, **e abaixo(L3I1)** “Ayer volví de la... de la playa”. Volviste... La tercera, “Anoche en...” el Verbo(F2I4) salir, “Anoche él salió”, ellos, tercera persona, “salieron”. Cuatro: “¿Con quién... bailastes?(?) (F6I2) El domingo **eeh(D5In.2)** bailé con Juan”. Cinco: “Quién...” con verbo **vēnder(F1I2)**, “A quién (...)(D1In.2) **vēndisteis(F1I2)** **vosotros** aquella **sēmãna(F1I2)(F1I1)** **unos discos(D6In.1)** “... **vēndimos**”(F1I2) Seis: “El año pasado...” Verbo(F2I4) vivir, la ter... segunda persona(F1I4) del plura(u)(F3I3), “vivisteis”. [...] (D1In.1) No. [...] (D1In.1) “Vivimos en Chile”. Siete: “Anteayer...” Verbo(F2I4)(F4I1) escribir, “Anteayer...” tercera **pessoa do plural(L3I1)**, “Anteayer **escribimos** **escribieron**,”(D4In.1) [...] (D1In.1) Ustedes... la carta no la, la **sēmãna(F1I2)(F1I1)** pasada, no la escribimos”. **Oito(L3I1)**: “El mes pasado los ladrones en...” Verbo(F2I4) entraron, **elles(L1I2)** en, son **ellos(D4In.1)**, ellos entraron [...] (D1In.1) “entraron y robaron”. Yo, **primeira pessoa(D3In.1)**. “Yo me asusté muchísimo”. **Nove(L3I1)**: “Anoche me...” Verbo(F2I4) doler, “me dolió... dolió la cabeza... me dolió la cabeza, porque...” Verbo(F2I4) beber... “porque yo” beber, yo “bebí mucho vino”. [...] (D1In.1)

25 min 11 s – 30 min 0 s: **Eeh(D5In.2)** **Vamos [a](S6I1)** escuchar una **música(L2I1)(F6I1)** (...)(D1In.2) **com a letra(D3I1)**. Y **ye(S3I2)** quiero que vocês selecionem, pode fazer assim ou assim como querem los Verbos que estejam no pretérito perfeito simples(D3In.1). (*incomprensible*) en el pretérito **perfeito(L3I1)** (...)(D1In.2) (*audición de la canción*) [...] (D1In.1) **E aí?(L3I1)** ¿**Encontraron(S5I1)** los Verbos(F2I4)? La primera estrofa: “Ayer **recebi(L3I1)** una carta en la que tú me decías que todo había terminado porque ya no me querías (...) dolió...” ¿”dolió”? “Dolió”. **Mas na primeira, logo no início.** “Ayer... ayer **recebi(L3I1)** una carta”. **Será que esse recebi(L3I1) está no pretérito perfeito?(D3In.1)** (...) ¿”Recibí una carta”? ¿Sí? Sí. La segunda: “Yo aunque mucho me engañó porque no lo merecía, lo que más me **surprendió(L1I1)** fue tu falta de ortografía”. ¿Qué es “sorprendió”? [...] “Escribiste amor con “h”, ser con “c”, escribiste lo círculo, **corazón no tiene acento(D6In.2)**, con **un(M7I4)** “b” escribiste me voy, (*incomprensible*) porqué ese amor se escribió con falta de ortografía”. **Logo no início(L3I1)** “escribiste” (...)(D1In.2) “me escribió”. (...) (D1In.2) (*incomprensible*) “Y yo nunca imaginé que **aqueello(M5I2)** objeto

(*incomprensible*) la que yo quería me **escribiría**(L1I1) aquella carta con falta de ortografía, yo imaginé... yo me imaginé”, [...](D1In.1) primera persona. **Aí**(L3I1) repite, **né?**(L3I1) “Escribiste”, **várias vezes**(D3In.1), “escribió” (...)(D1In.2) humm aquí. “La carta que me escribiste seguro no hay quiẽn(F1I2) la entienda, yo creo que a la escuela **fuate**(M9I5) a comer la meriẽnda(F1I2)”. **Tem algum nesse além de** “escribiste”?(D3In.1) (...) “**fuate**”(D4In.1). **Encontraram outros?**(D3In.1) (*incomprensible*) **Acho que só.** **¡Buenas!**(L1I2) Esto **é tudo**(L3I1). (...) Síii...

Transcripción: Clase 2 – A4 – GE SF

(El alumno en prácticas docentes trata formalmente a sus alumnos)

0 min 16 s – 4 min 10 s: ¡Buēnas(F1I2) taRdes(F2I1)! Como nuestro profesor [os](S1I4) habló(L2I1) me llamo A4 y estoy haciēndo(F1I2) la disciplina(L3I1) de pasāntía(F1I1) supervisionada(L3I1). La pasāntía(F1I1) Es(F4I1) lo que nuestro profesor hes(M9I4) dicho, es cuāndo(F1I1) un profesional(F3I3) él(S3I2) tiēne(F1I2) que hacer actividades para que pueda eeh...(D5In.2) quedarse de forma concreta(L4I1) cuāndo(F1I1) elle(L1I1) ~~levar~~(M1I9)(S5I4) al puesto, por ejemplo. Es(F4I1) (...) (D1In.2) nosotros vāmos(F1I1) [a](S6I1) quedase(M1I7) por más(S6I6) dos clases [más], esa de hoy, de acá, y la otra yø(S3I2) [la](S1I4) voy a marcar con el profesor. Eeh...(D5In.2) Tāmbiēn(F1I1)(F1I2) quiero decir que yø(S3I2) ~~estó~~(M9I2) gravando esta mi clase para que mi profesora de estagio(L1I1) como [se](S1I4) está gravando(L3I1) ~~ēn~~(F1I2) mi teléfono móvil.(F6I1) eeh...(D5In.2) ella vai(L3I1) [a](S6I1) hacer la correcci~ón(F1I4) de mi clase a través de la grabación, cōmo(F1I4) ella(S3I2) no puede quedarse(L4I1) aquí cōn(F1I4) nosotros, estōnces(F1I4) ella [la](S1I4) mira(L4I1) por él teléfono a después. Eeh...(D5In.2) yo no hablo igual, totalmēnte(F1I2) ~~ēn~~(F1I2) espāñol(F1I1), cōmo(F1I4) el profesor, pero cōmo(F1I4) Es(F4I1) norma de la institución, yø(S3I2) tēngo(F1I2) que tentar(L3I1) hablar español cōn(F1I4) vosotros(S3I1), ~~ēntōnces~~(F1I2)(F1I4)(D5In.1) cuāndo(F1I1) un(M3I1) no ~~ēntēndere~~(F1I2)(S5I4)(M1I9)(M1I1) [lo](S7I2) que yø(S3I2) hablé(L2I1), puedes(M1I1) levāntar(F1I1) la manos y yø(S3I2) [se][lo](S1I4)(S1I4) intentaré explicar, vou repetir(D3In.1), puedes(M1I1) decir: ¿profesor puede repetir, por favor? Si yo no ~~hago~~(M1I9)(S5I4) la comprensión del(M7I1) hablado.(D6In.1) nuestro profesor irá(S5I3) a nos(S1I5) ayudar. ¿Ciertó?(L1I1) ~~ēntōnces~~((L2I1)(F1I2)(F1I4)(D5In.1), ~~āntes~~(F1I1) de ~~ēmpazar~~(F1I2) la clase, voy [a](S6I1) hacer ũna(F1I5) pequeña dināmica(F1I1) para conocer[os](S1I4) [a](S2I1) vosotros(S3I1). ¿Sí?(D5In.2) Ees...(F4I1) ¡puEde(F4I1) pasar! La dināmica(F1I1) vai(L3I1) [a](S6I1) ser la siguiente(L3I1): Es...(F4I1) nosotros vāmos(F1I1) [a](S6I1) ficar de pé, só(D3In.1) un ratito. ¿Sí?(D5In.2) ~~ēntōnces~~(F1I2)(F1I4)(D5In.1), yø(S3I2) voy [a](S6I1) hacer, yø(S3I2) voy [a](S6I1) hacer una demōstración(F1I4) con el profesor. ¿Ciertó?(L1I1) ~~ēntōn~~(F1I2)(L1I1)(D5In.1), ustedes mirān(F1I1) como yø(S3I2) voy [a](S6I1) hacer con el profesor y ~~assim~~ nós(L3I1) vamos [a](S6I1) iniciar por acá ~~seguindo~~(L3I1) la fila(L2I1) y hablāndo(F1I1) cōn(F1I4) los otros. ~~ēntōnces~~(L2I1)(F1I2)(F1I4)(D5In.1), un ejēmplo(F1I2): yo soy A4. Y tú(S3I1), ¿quién es?

(...) Entonces(F1I2)(F1I4)(D5In.1) (...) nosotros vamos(F1I1) a usar estas palabras acá en portugués(D6In.2). Em português seria: Eu sou A4. E tu quem é? Então,(D3In.1) ên(F1I2) español(F1I1) nós(L3I1) vamos(F1I1) [a](S6I1) decir: Yo soy A4. Y tú(S3I1), ¿quién es? ¡Vamos(F1I1) [a] (S6I1) empezar (F1I2)! Yo soy A4. Y tú(S3I1), ¿quién es? Aí tu vai virar para(D3In.1) tu(M6I3) colega y hablar(L2I1) para(S2I3) ele(L3I1). (...) Yo soy A4. Y tú(S3I1), ¿quién es? Diga su nombre que es para mí vosotros(M1I9)(S5I4) ustedes (...) Yo soy A4. Y tú(S3I1), ¿quién es? (...) Pessoal?(D3In.1) Hace(S5I2)(M1I8) silencio (...) Alto para mí tú(M1I9)(S5I4).

4 min 11 s – 5 min 22 s: (Los alumnos realizan las presentaciones).

5 min 22 s – 8 min 23s : Pueden sentarse. ¡Fue un(F1I5) placer conocer[los->conoceros](S1I4) a todos! ¿Su nómbre(F1I4)? (...) ¿Su nómbre(F1I4)? (...) ¡Placer conocer[los->conoceros](S1I4) a todos! És...(F4I1) puede. Nosotros vamos(F1I1) [a](S6I1) empezar(F1I2) la clase(F6I1) hablando(F1I1) sobre los demostrativos. Ustedes conocên(F1I2) los demostrativos ên(F1I2) portugués. ¿Sí?(D5In.2) Ustedes conocên(F1I2) los demostrativos ên(F1I2) portugués. Es(F4I1) casi la mesma(L3I1) cosa(M7I1). Entonces(F1I2)(F1I4)(D5In.1), los demostrativos són(F1I4) utilizados(S5I5) ên(F1I2) las situaciones(F1I4) para indicar donde están(F1I1) las cosas, los ob(i)jetos(F3I2), las personas, por ejemplo(F1I2). Cuando(F1I1) nosotros(S3I2) queremos(M2I6) criar alguna cosa(D6In.1) e indicar[la](F1I3)(S1I4) en la clase, nosotros(S3I2) utilizamos(F1I1) los demostrativos, como nós(L3I1) iremos(S5I3)(F1I2) [a](S6I1) ver acá. Entonces(F1I2)(F1I4)(D5In.1), los demostrativos se utilizán(F1I1) para señalar(L1I1) a una persona, objeto o lugar. Por ejemplo(F1I2), ese texto de acá. Yo(S3I2) voy a leer[lo](S1I4) para vosotros(S3I1), para ustedes. “Cuando(F1I1) era pequeño(F1I2) vi un(F1I5) partido de tênis(F1I2) ên(F3I2) la televisión. Aquella noche soñé que era un(F3I5) jugador de tenis famoso. Desde entonces(F1I2)(D5In.1) voy a clase de tenis. El jueves entrêné(F1I2)(F1I2) mucho. Ese día se Rompió(F2I1) la Raqueta(F2I1). Quiero cômprar(F1I4) una raqueta porque(F2I1) esta semana têngo(F1I2) un(F1I5) torneo. ¿Cuanto(F1I1) custa(M2I2) esta Raqueta(F2I1)? Cuesta ciênto(F1I2) cuarênta(F1I2) y nueve euros. ¿Y esta de la pared? Cuesta ciênto(F1I2) noventa y nueve euros. Creo que me gusta más aquella Raqueta(F2I1) que está co(u)gada(F3I3) a(u)(F3I3) fundo(L3I1).”. Entonces(L2I1)(F1I2)(F1I4)(D5In.1), ese texto, él se pasa(M1I2) eeh...(D5In.2) côntando(F1I4)(F1I1) la historia de una(F1I5) niña que cuando(F1I1) pequeña(F1I2) ella conoceu(S5I1)(L1I1) el tenis. Todos conocên(F1I2) el tenis. ¿Sí?(D5In.2) El desporte(L1I1). Eeh...(D5In.2) y a despôs(L1I1), ela viu(L3I1) una

loja(L1I1) y... (...) depois ela viu(L3I1) una tienda(F1I2) y (...) y depois(L3I1) de ãna(F1I5) tienda(F1I2) va a haber esta acción acá. Entõnces(L2I1)(F1I2)(D5In.1), algãna(F1I5) palabra de acá que ustedes no hEs(F4I1)(M9I4) conhecido(L3I1)?(F6I2) ustedes no conhecem(L3I1)? (...) Fõndo(F1I2) Es(F4I1) la parte de trás(L2I1). Co(u)gado(F3I3) sería colocado(D6In.2). (...) Entõnces(L2I1)(F1I2)(F1I4)(D5In.1), ustedes ahora tiẽnẽn(F1I2)(F1I2) un conocimiento previo do(L3I1) que sería(M1I8) los dẽmostrativos(F1I2). ¿SÍ?(D5In.2) Para localizar las cosas y los ob(i)jetos(F3I2). Puede pasar.

8 min 26 s – 11 min 8 s: Ese texto está meio bagunçado(D3In.1), pero dá para comprẽnder(F1I2). Los dẽmostrativos(F1I2) puede(M1I8) hacer referẽncia(F1I2) al espacio y el tiẽmpo(F1I2) de las cosas. En espãñol(F1I1) existe(M1I8) tres niveis(L3I1) de distãncia(F1I1) física. Este – que é(L3I1) muy, muy cerca. ¿Comprendẽn(F1I2) “muy cerca”? (...) Muy cerca. PS1 está muy cerca de la chica. Ahora está un poco lejos. ¿SÍ?(D5In.2) Eeeh...(D5In.2) otra distãncia:(F1I1) Ese - que es una cosa que no es muy cerca y tambi~en(F1I1)(F1I2) no(L1I1) Es(F4I1) muy lejos. ¿SÍ?(D5In.2) Y... por ejẽmplo(F1I2), este exemplo(L3I1) de acá: “¿cuãnto(F1I1) custa(M2I2) esta Raqueta(F2I1)?(F6I2)” “¿Cuãnto(F1I1) cuesta esta Raqueta(F2I1)?”, está dizendo(L3I1) que “esta Raqueta(F2I1)” está muy próximo(L4I1), está muy cerca de la persõna(F1I4) que está hablãndo(F1I1). “Esta semana(F1I1) tiẽne(F1I2) un torneo”. “Esta semana” significa que Es(F4I1) esta semana(F1I1) de acá, no Es(F4I1) la próxima semana(F1I1) ni la semana(F1I1) pasada, Es(F4I1) esta semana(F1I1). Por isso(L3I1), Es(F4I1) utilizado(S5I5) o(L3I1) demostrativo: “esta”. ãna(F1I5) cosa que está muy próxima(L4I1), muy cerca. (...) Aquellos que colaborarẽn(F1I2)(M1I9)(S5I4) con mi clase ganará(M1I8) ãn(F1I5) premio surpresa(L3I1) al fina(u)(F3I3) de la clase. (...) Entõnces(L2I1)(F1I2)(F1I4)(D5In.1), cuãndo(F1I1) se trata de algo que no está tãn(F1I1) cercãno(F1I1), ¿cómo nosotros sabẽmos(F1I2) que Es(F4I1) cerca?, ~entõr(F1I1)(F1I4)(L1I1)(D5In.1) cuãndo(F1I1) una cosa no está muy cercãno(F1I1), pero tãmpoco(F1I1) muy lejos. Lejos... vosotres(S3I1)(S3I2) comprenden que ser(M9I1) lejos?(F6I2) No está cerca, está lejos, muy lejos. Entõnces(F1I2)(F1I4)(D5In.1), Es(F4I1)... se usa ese demostrativo de acá: “Esa”, “eso” y “esas”. Entõnces(L2I1)(F1I2)(F1I4)(D5In.1), si no está muy lejos mas(L3I1)-pero(D4In.1) tambiẽn(F1I1)(F1I2) no está muy cerca, esta cosa está en medio, entõnces(F1I2)(F1I4)(D5In.1) se usa: “ese”, “esa”, “esos” y “esas”. Cõmo(F1I4) el ejẽmplo(F1I2): “cuãnto(F1I1) custa(M2I2) esta de la pared”, esta de la pared. Na outra

situación, quanto custa(D3In.1) “esta” que está más cercano. Então.(L3I1) cuãto(F1I1) cuesta “esta de la pared” ela (L3I1) está acá en la pared, no está muy lejos, pero tãmbiẽn(F1I1)(F1I2) no está acá.(D6In.2) Entón(F1I1)(L1I1)(D5In.1) utilizãmos(F1I1) eses(M6I1) demostrativos de acá. Puede pasar.

11 min 9 s – 12 min 20 s: Ehh...(D5In.2) Aquí é(L3I1) una situación cuãdo(F1I1) está muy lejos. Cuãdo(F1I1) ũa(F1I5) cosa está muy lejos, usted no pode(M2I2) pegar(L2I1) cõn(F1I4) las manos o cuãdo(F1I1) ũa(F1I5) cosa ha acontecido há(L3I1) muy(S4I2), muy(S4I2) tiẽmpo(F1I2) atrás nós(L3I1)-nosotros(D4In.1) utilizãmos(F1I1) eses(M6I1) demostrativos. No se utiliza más “este” nem(L3I1) “ese”, se utiliza “aquel”. Que puede ser aquẽl pasado o aqueLLo(F2I7) que está muy lejos, por ejẽmplo(F1I2): “aqueLLa(F2I7) ventana”. ¿Comprẽde(F1I2)(M1I8) lo que ser(M9I1) ventãna(F1I1)? (...) ¡Isso(L3I1), muy biẽn(F1I2)! Las vẽntãnas(F1I2)(F1I1) son utilizadas(S5I5) para vẽntilar(F1I2) (L1I1) los cõmodos(L2I1). Entõnces(F1I2)(F1I4)(D5In.1), “aqueLLa(F2I7) vẽntana(F1I2)”, “aquele(M6I1) chico”. Una cosa que está muy lejos utilizamos “aqueLLos(F2I7)”, cõmo(F1I4) este ejẽmplo(F1I2) aquí: “creo que me gusta más aqueLLa(F2I7) Raqueta(F2I1) que está co(u)gada(F3I3) a(u)(F3I3) fõndo(F1I4)”. Cõmo(F1I4) no está muy cerca, está a(u)(F3I3) fõndo(F1I4) de la tiẽnda(F1I2). Entõnces(F1I2)(D5In.1), utilizamos “aquella”. ¿Sí? (D5In.2) Utilizãmos(F1I1) “esta”. Vãmos(F1I1) [a](S6I1) la Revisión(F2I1). Utilizãmos(F1I1): “esta”, una cosa cerca. “Esse”, nem(L3I1) cerca nem(L3I1) lejos. Y “aqueLLo(F2I7)” para ũa(F1I5) cosa muy lejos(D6In.2). Puede pasar.

12 min 22 s – 14 min 56 s: Y la misma forma cuãdo(F1I1) se hacẽn(M1I8) referẽncia(F1I2) al tiẽmpo(F1I2), no solo a las cosas o objetos. Eeh...(D5In.2) utilizamos: “este”, ĩndica(F1I3) un momẽnto(F1I2) presẽnte(F1I2), como “este día”, “esta semana”. Y cuãdo(F1I1) se trata de un momẽnto(F1I2) pasado, utilizãmos(F1I1): “ese día atrás(L4I1), “aquello(M5I2) día”, cuãdo(F1I1) hace mucho tiempo. ¿Sí? (D5In.2) Todos comprẽderon(L1I1). Entõnces(L2I1)(F1I2)(D5In.1), aquí hay un ejẽmplo (F1I2). ¿[A](S2I1) algũn(M3I1) de vosotros(S3I1) [les](S1I4) gustaría de(S6I3) leer? (...) ¿AS1? ¡Vãmos(F1I1)(F2I1) lá(L3I1) AS1! ¡Vãmos(F1I1)! Eso, muy biẽn(F1I2). Cõn(F1I4) ũa(F1I5) distãncia(F1I1) que no está muy lejos. Entõnces(L2I1)(F1I2)(D5In.1), vãmos(F1I1) AS1. (...) Si Es(F4I1) acá. Ustedes va(M1I8) a elegir otra persona para leer. (...) Isto(L3I1). ¿Y por qué Es(F4I1) utilizado(S5I5) “esta”? (?)(F6I2) (...) ¡Si, si, muy biẽn(F1I2)! Y ahora ĩndica(M1I1) otra pErsona(F4I1) para leer la próxima. (...) AS2, el premio surpresa(L3I1) estará oĩndo(L4I1)(M2I3) toda esta conversación (...) ¡Esta acá, AS2!

(...) Tres... dos... **olha**(L3I1)! **¿Tú**(S3I1) **quieres**(M1I1)? (...) ¡Si, muy **biën**(F1I2)! **Ëntonces**(F1I2)(D5In.1) ¿por qué **es usado**(S5I5) “ese” en esta frase?(?)(F6I2) (...) Eso, no está muy **pierto**(L1I1) pero **tãmbiën**(F1I1)(F1I2) **no**(L1I1) está muy lejos. “Ese día”. **Algũnos**(F1I5) días antes.

14 min 57 s – 16 min 33 s: **Ëntonces**(L2I1)(F1I2)(D5In.1) ¿quiën(F1I2) **vai**(L3I1) a leer esta **u(u)tima**(F3I3)?(?)(F6I2) (...) **¿AS3?** **¿Los chicos ahí atrás?(?)(F6I2) (...) ¿Alguiën**(F5I1) quiere leer? (...) AS4. (...) **Vai** (L3I1) AS4. (...) ¡Muy **biën**(F1I2)! **Mira**(M1I1), yo **tãmbiën**(F1I1)(F1I2) soy alumno como ustedes y en la universidad **cuãdo**(F1I1) PS1 pide para **essa**(M1I9)(S5I4), es mucha vergüenza, pero yo leo, **sinon**(L1I1), no estaría acá hoy. PS1 es muy **bonzinho**(L3I1). **Precisaban**(L4I1) ver[lo](S1I4) en la universidad... (...) Ustedes estarían todos (*incomprensible*) **vamos marcar**(D3In.1). (...) **Ëntõnces**(L2I1)(F1I2)(F1I4)(D5In.1), ustedes van a escribir ahora en sus cuadernos estas estructuras para consultar **despois**(L1I1). (...)

18 min 52 s – 18 min 55 s: **Todos terminaram?(D3In.1) (...) ¿Listos? (...)**

19 min 26 s – 21 min 41 s: **¿Listo?** ¡**Atención**(F1I2)! Esas, estas formas **nosetres**(S3I2) **vãmos**(F1I1) a ver **adelante**(L4I1) ahora en **algũnas**(F1I5) **situaciõnes**(F1I4) prácticas y **ejẽmplos**(F1I2). Puede pasar. **Ëntonces**(L2I1)(F1I2)(D5In.1) **eeeh... (D5In.2)** los demostrativos neutros. **Estes**(M6I1) demostrativos **eeeh... (D5In.2)** no **necesitãn**(F1I1) ir acompañados de **sustãntivos**(F1I1). Se **utiliza**(M1I8) **cuãdo**(F1I1) nos referimos a algo no **completo**(D6In.1), **eeeh... (D5In.2)** **cuãdo**(F1I1) no... **ën**(F1I2) la frase no ponemos el **sustãntivo**(F1I1) ahí se **usa**(M1I8) estos demostrativos acá. Como por **ejẽmplo**(F1I2): “¿qué **Es**(F4I1) esto?” **Puede**(M1I8) percibir que no **tien**(M9I3) el **sustãntivo**(F1I1). “¿Qué **Es**(F4I1) esta **Raqueta**(F2I1)?(?)(F6I2)”, “¿qué **Es**(F4I1) **esto**(M5I2) **coche?**”(D6In.1) **Ëntonces**(F1I2)(D5In.1) aquí, en la omisión del **sustãntivo**(F1I1) que no está en la frase **nõs**(L3I1) **utilizãmos**(F1I1) para sustituir este **sustãntivo**(F1I1) **apenas**(L2I1) los demostrativos. Por **ejẽmplo**(F1I2): “¿qué **Es**(F4I1) esto? Una blusa, ¿no lo ves?”. En otro **ejẽmplo**(F1I2): “la **Raqueta**(F2I1) que quiero **Es**(F4I1) aquella. ¿Cuál **te**(S1I1) gusta más? / Esa de ahí”. **Ëntonces**(F1I2)(D5In.1), aquí para **ye**(S3I2) no **Repetir**(F2I1)(M1I9)(S5I4) “esa **Raqueta**(F2I1) ahí”, **ẽntonces**(F1I2)(D5In.1), **ye**(S3I2) **so**(L3I1) digo: “esa de ahí”. **Ëntonces**(L2I1)(F1I2)(D5In.1), **eses**(M6I1) acá son los demostrativos neutros(D6In.2). **Ëntonces**(L2I1)(F1I2)(D5In.1), algún **exemplo**(L3I1) de acá: “me gusta casi **tudo**(L3I1), menos eso”. En ese caso, el pronõmbre(F1I4) “eso” puede sustituir a **sustãntivos**(F1I1) precedidos por **artigo**(L3I1) como: “**El**(F4I1) queso” o “la sopa”. Por **ejẽmplo**(F1I2)

nos(L3I1) podemos también(L3I1) decir en esta frase: “me gusta casi todo, menos el queso”. ¿Si?(D5In.2) ¿Comprenderon?(L1I1) Eeeh...(D5In.2) ese demostrativo acá **sustitui**(M2I3) al sustãntiVo(F2I4) y el aRtículo(F2I1). Aquí, acá, **nos poderíamos**(L3I1) decir: “me gusta casi **tudo isso**(L3I1), menos el queso o menos las sopas”. **Entonces**(F1I2)(D5In.1) para **ye**(S3I2) no **había**(L2I1)(M1I9)(S5I4) el sustãntivo(F1I1), yo digo la frase o la oración (*incomprensible*) el demostrativo neutro.

21 min 42 s – 25 min 0 s: **En**(F1I2) otra frase aquí. ¿Alguién(F5I1) puede leer... o los mismo que ya **leyeron**(S5I1)? (...) Puede empezar. (...) Yo **tãmbiẽn**(F1I1)(F1I2) soy muy tímido. (...) Pero estoy acá. **Vamos lá**(D3In.1) (...) Sí. **Até** (L3I1) **eso, hasta**(D4In.1) **eso**. (...) Ya... ya... (...) Ya no me... (...) Dijeron (...) vamos a repetir. (...) Ahora solamente **tú**(S3I1). (...) Ya no... (...) Muy **biẽn**(F1I2). **Entõnces**(F1I2)(F1I4)(D5In.1),...¿alguién(F5I1)...puede explicar por qué **Es**(F4I1) **utilizado**(S5I5) “eso” en la frase?(?)(F6I2) ¿No? **Entõnces**(L2I1)F1I2)(D5In.1), en este caso el pronombre “eso” **pode**(M2I2) sustituir a frases equiValentes(F2I4) a otras frases iguales(D6In.1). **Entõnces**(F1I2)(D5In.1), puede decir: “no **me recuerdo**(M1I2) **cuãdo**(F1I1) me dijeron que era muy caro”. **Entõnces**(F1I2)(D5In.1), **cuãdo** (F1I1) **ye**(S3I2) no quiero prolongar la frase, **colocar**(L4I1) más cosas **nela, eu**(L3I1) finalizo la frase con el demostrativo neutro. ¿Si?(D5In.2) (...) No sería traducción, sería... por ejẽmplo(F1I2): (...) “yo no **me recuerdo**(M1I2) **cuãdo**(F1I1) me dijeron eso”. **Eu não me recordo quando falaram isso. Entãõ eu poderia dizer em português: eu não me recordo quando me disseram que o carro era muito caro. Aí pra eu não falar, não dizer “que quando me disseram que o carro era muito caro” aí eu só coloco, não me recordo quando me disseram isso. O que é isso? Que o carro era muito caro. Entendeu? E essa aqui.**(D3In.1) Esa acá **Es**(F4I1) la misma relación. “Esto” una cosa lejos(D6In.2). “Esto” una cosa cerca(D4In.1). “Eso” **nem**(L3I1) **tãn**(F1I1) lejos **nem**(L3I1) muy cerca. Y “aqueLLo(F2I7)” una cosa muy **distãnte**(F1I1)(L4I1). **Entõnces**(F1I2)(D5In.1), “aqueL” es... “**aquelle**(L1I1)” es el **là**(L3I1). En ese caso, el pronombre “aqueL” puede sustituir la frase con Valor(F2I4) de sustãntivo(F1I1)(D6In.2), como: “¿lo qué(M7I8) ves **ali**(L3I1)?”. Por ejẽmplo(F1I2), si **ye**(S3I2) digo como está acá: “¿lo qué(M7I8) ves **ali**(L3I1)?” **Entõnces**(F1I2)(D5In.1), **usted**(S3I2) **vai**(L3I1), va [a](S6I1) decir: “**aquilo**(L3I1) **Es**(F4I1) el mar”. **Entõnces**(F1I2)(D5In.1), para usted no **había**(L2I1)(M1I9)(S5I4) **o**(L3I1) que “yo miro **ali**(L3I1) **Es**(F4I1) el mar”, solo dice: “**aquilo**(L3I1) **Es**(F4I1) el mar”. **Ye**(S3I2) no **preciso**(L4I1) utilizar toda la frase, porque [la](S1I4) sustituyo por el pronombre demostrativo.

25 min 3 s – 28 min 10 s: **Entonces**(L2I1)(F1I2)(D5In.1), aquí **algunos**(L3I1) ejemplos(F1I2). Puede pasar. “**Yo**(S3I2) quiero comprar un **carro**(L3I1) lindo- un coche lindo(D4In.1)”. **Eehh...**(D5In.1) ¿Quién **daqui**(M8I1) que **también**(F1I1)(F1I2) quiere comprar un coche lindo?(?)(F6I2) (...) Puede pasar. ¿Vamos **[a]**(S6I1) leer juntos? (...) “Este coche es **Rojo**(F2I1)”. (...) **Puede**(F4I1) pasar. (...) Si, puede pasar. “Este coche es azul”. (...) Es la imagen del proyector. (...) “**Aquellos**(F2I7) coches son **buenas**(F1I2) **tambi~én**”(F1I1)(F1I2). **Entonces**(L2I1)(F1I2)(D5In.1), ¿cuál son las **diferencias**(F1I2) en estas imagines?(?)(F6I2) Este **carro**(L3I1) está muy cerca de la persona que está **hablando**(F1I1). Ese **carro**(L3I1) no está muy cerca, pero no está muy **longe**(L3I1). Y “aquellos son **carros**(L3I1) muy buenos” están a una distancia muy lejos. Por eso **Es**(F4I1) **usado**(S5I5) allí. **Puede**(F4I1) pasar. **Puede**(M2I2) ir pasando **até**(L3I1) que aparezca todo. **Entonces**(L2I1)(F1I2)(D5In.1) “**Estos**(M6I1) **perros**(F2I1) son buenos”. (...) “Estos **perros**(F1I4) iguales a los que tienen en algunas casas”. (...) ¿Qué **habló**(L2I1)(S5I1)? (...) Son los animales que algunas **personas**(F4I1) **tienen**(F1I2) en **la**(S7I1) casa. (...) Sí, son los **animales**(M4I3) que **guardan**(F1I1) la casa, para que los **bandidos**(L4I1) no **peguen**(L2I1) nuestras cosas. **Entonces**(F1I2)(D5In.1), **estos**(M6I1) **perros** son los **cachorros**(D3In.1). **Entonces**(L2I1)(F1I2)(D5In.1), “esos gallos **tienen**(F1I2) aspecto perezoso y **aquellos**(F2I7) gallos **tienen**(F1I2)(F1I2) **hambre**(F1I1)”. ¿Todos **comprenden**(M2I6) **hambre**(F1I1)? (...) **Hambre**(F1I1) **Es**(F4I1) **cuando**(F1I1) **nós**(L3I1) **pasa**(M8I1) **muy**(S4I2) **tiempo**(F1I2) **sin**(F1I3) **nos**(S1I2) alimentar, comecemos a **sentir**(M2I6) **hambre**(F1I1). (...) **Eehh...**(D5In.1) **yo**(S3I2) soy profesor, pero el profesor **PS1** está en una posición mayor que yo (...) **Entonces**(F1I2)(F1I4)(D5In.1), la última palabra de la clase **ainda**(L3I1) es la de él.

28 min 12 s – 30 min 25 s: Puede pasar. Sí, puede volver. “Aquellos gallos **tienen**(F1I2)(F1I2) **hambre**(F1I1)”. Hambre. (...) ¡Sí, muy **bien**(F1I2)! (...) **Yo**(S3I2) tengo **hambre**(F1I1). (...) **En final**(L1I1) **vosotros**(S3I1)(S3I2) van a **matar un poco la**(M7I4) **hambre**(L1I1). **Entonces**(L2I1)(F1I2)(D5In.1), las **diferencias**(F5I1)... Puede pasar hasta completar todo **o slide**(L3I1). **Entonces**(L2I1)(F1I2)(D5In.1), ¿**alguién**(F5I1) puede decir las **diferencias**(F5I1) de esa frase para la otra?(?)(F6I2) (...) “Esta corbata es bonita”. (...) ¿Todos **comprenden**(M2I6) corbata? (...) La corbata **[la]**(S1I4) **utilizamos**(F1I1) para **quedarse**(M1I9)(L4I1)(S5I4) muy **bello**(L4I1), **bien**(F1I2) **arrumado**(L3I1). (...) ¿**Cierto**(L1I1)? (...) **Oi?**(D3In.1) (...) El demostrativo **él**(S3I2) necesita hacerla, **quedarse**(M1I9)(L4I1) en **plura(u)**(F3I3) o en singular. **Entonces**(F1I2)(D5In.1), **se**

fosse(L3I1) más de una corbata. “Estas corbatas sōn(F1I4) bonitas”. Ēntonces(L2I1)(F1I2)(D5In.1), “este libro Es(F4I1) buĕno(F1I2)”. “Estas camisetas son verdes”. “Ēstes(M6I1) zapatos son lindos”. Pero el meu(L3I1) no muy belo(L3I1)... Ēntonces(L2I1)(F1I2)(D5In.1), “aquella chica es a(u)ta(F3I3)”. Aquella chica está... (...) Chicas son... sus colegas de la clase(D6In.2). (...) Las chicas muy belas(L3I1) de esta clase. ¿SÍ?(D5In.1) (...) Ēntonces(L2I1)(F1I2)(D5In.1), “aquello(M5I2) muchacho es bajo”. Muchacho es ant~ónimo(F1I4) de chica(D6In.2). Usted es un muchacho. “Aquellos señores son pobres”. Ēntonces(L2I1)(F1I2)(D5In.1), acá es para ustedes tĕngān(F1I2) (F1I1) la relación de los demostrativos en las frases.

30 min 27 s – 32 min 6 s: ¿Alguna pregunta? Usted levantó la mǎno(F1I1). Sí. Puede pasar. Ēntōnces(L2I1)(F1I2)(F1I4)(D5In.1), los demostrativos dicen donde estān(F1I1) los ob(i)jetos(F3I2), con relación con la persona que habla. Ēntōnces(F1I2)(F1I4)(D5In.1), siĕmpre(F1I2) los demostrativos vān(F1I1) a decir donde estān(F1I1) las cosas en relación a lo que estoy hablāndo (F1I1), si está lejos, si está cerca. Ēntonces(F1I2)(D5In.1), si una cosa está cerca yo voy [a](S6I1) hablar(L2I1) siĕmpre(F1I2): “este” o “ese”. En femenino: “esta” o “esas”. Y cerca es muy próximo(L4I1) a mí. Ēntonces(F1I2)(D5In.1), si una cosa no está cerca nem(L3I1) lejos yø(S3I2) voy [a](S6I1) hablar(L2I1) “este” y “estos”, para masculino. Y esa y esas para femenino. Y cuāndo(F1I1) una cosa está muy lejos, está más lejos, yø(S3I2) voy [a] (S6I1) hablar(L2I1): “aquel” y “aquellos”, para masculino. Y “aqueLLa(F2I7)” y “aquellas” para femenino. ¿Sí, todos comprenden(M2I6)? (...) Ēntonces(L2I1)(F1I2)(D5In.1), acá algunas imágenes para nos(S1I2) ayudar a una revisión de que ser(M1I9), de los(S7I1) qué sería los demostrativos. Ēntōnces(F1I2)(F1I4)(D5In.1), los demostrativos sōn(F1I4) palabras que indica(M1I8) la distāncia (F1I1) entre el objeto o personas. ¡Aquí podĕmos (F1I2) mirar(L4I1)! ¿Esta flor está muy próximo(L4I1) de la chica?(?)(F6I2) (...) más o menos... y aquella flor está muy lejos de ela(L3I1). Puede pasar.

32 min 8 s – 34 min 42 s: Ēntōnces(L2I1)(F1I2)(F1I4)(D5In.1), ĕn(F1I2) el mismo caso, “este gato”, “ese gato” y “aquél gato”. Puede pasar. “Esta puErta(F4I1)”, “esta vĕntāna(F1I2)(F1I1)” y “aquela(L3I1) casa”. ¿Alguién(F5I1) pode(M2I2) leer? (...) “Estos papeles” está(M1I8) biĕn(F1I2) próximos(L4I1) de la chica acá. “Estos calendarios” y “aqueles(M6I1) relojes” está(M1I8) muy lejos. (...) ¿Alguén(F5I1) pode(M1I2) leer? (...) “Estas tartas”. Eso mismo. “Esas pizzas”. ¿Profesor, puede hablar(L2I1) “esas pizzas”? (...) Pizzas mismo(L1I1). Y aquellas hāmburguesas (F1I1). (...) Muy feo este nombre Es(F4I1). (...) Sí, ahh... (...) ¿Vosotros(S3I1) ouviran(L3I1) acá? (...) ¿El profesor PS1, que...? (...) Sí,

entonces(L2I1)(F1I2)(D5In.1) el demostrativos neutros **novamente(F1I2)(L1I1)** para nosotros **nós(M1I9)(S5I4)**. Si no sabemos(F1I2) el nombre del objeto o no es algo concreto(F1I4) utilizamos(F1I1): “eso”, “esto” y “aquello”. “¿Qué Es(F4I1) esto?” No se usa para hablar de personas, se usa siempre(F1I2) en singular. Entonces(F1I2)(D5In.1), la diferencia(F5I1) de estos demostrativos para los otros, es que ese **so(L3I1)** se usa en singular. Para los casos neutros **nós(L3I1)** vamos **[a](S6I1)** mirar a **la(S7I1)** adelante. (...) **Só singular(D3In.1)**. Y no tiene(F4I1) la variación de femenino o plural, o femenino o masculino. Entonces(F1I2)(D5In.1), el niño pregunta: “¿qué Es(F4I1) esto?” Él no sabe cuál sería el regalo, entonces(F1I2)(D5In.1) como él no sabe, dice: “¿qué es eso?” Y la madre va a decir: “es un regalo”. El chico no sabe que Es(F4I1) exactamente(F1I2), sabe que es un papel, **mas(L3I1)** él no sabe lo que **está(S5I6)** dentro. Entonces(F1I2)(D5In.1), **es usado(S5I5)** el neutro. (...) Regalo é presente(D3In.1).

34 min 44 s – 36 min 29 s: **Entonces(F1I2)(F1I4)(D5In.1)** “¿Qué Es(F4I1) eso? No lo sé, creo que es un cactus”. La mujer, **ela(L3I1)** no sabe que es la verdad esa cosa que está acá. **Entonces(F1I2)(D5In.1), ela(L3I1) va [a](S6I1) preguntar “¿qué es eso?”(D6In.1) Se ela soubesse, aí ela diría:** “ese es un cactus”. Utilizaría el demostrativo: “ese”. Pero no **[lo](S1I4)** sabe, va **[a](S6I1)** decir: “¿qué es eso?” Y **ên (F1I2)** esa última **imagên(F1I2):** “¿Qué es aquello?” Está muy lejos y la chica acá no sabe que es realmente aquello que está lejos. **Entonces(F1I2)(F1I4)(D5In.1), ela(L3I1) va [a](S6I1) preguntar “¿qué es aquello?” Se ela soubesse, ela dizia(D3In.1):** “aquél es un avión”. (...) “Eso”, “aquello” y... (...) “Esto”, “eso” y “aquello”. (...) **Quem puder escrever isso aqui, sobre os neutros, só para reforçar(D3In.1). É(L3I1)** “eso”, “esto” y “aquello”. (...) Después, **vou(L3I1)** a pasar **apenas(L2I1)** un ejercicio **bem(F1I2)** fácil y **na(M6I2)** otra clase nosotros volvemos (F1I2) con el **mesmo(L3I1)** contenido(F1I2), con algunas actividades **biên(F1I2)** practicas **tãmbiên(F1I1)(F1I2)**, solo para **vosotros(S3I1)** **praticem(M1I9)(S5I4)** y **nós(M1I9)(S5I4)** en la mente. (...)

36 min 42 s – 40 min 11 s: **PuEde(F4I1)** pasar. (...) **PuEde(F4I1)** pasar. (...) Miren, **practicamos(F1I1)(S5I2)**. **PuEde(F4I1)** pasar. **PuEde (F4I1)** pasar. **Entonces(L2I1)(F1I2)(F1I4)(D5In.1) pronto(L3I1)**. Esta acá ya **tiene (F1I2)** la respuesta. **Entonces(L2I1)(F1I2)(F1I4)(D5In.1)**, un voluntario para decir qué frase es acá (...) **Entonces(L2I1)(F1I2)(F1I4)(D5In.1)**, nosotros utilizar**emos(F1I2)** (...) este libro vamos **[a](S6I1)** pasar**[lo](S1I4)** para mirar. ¡Muy **biên (F1I2)**! **Ehhh...(D5In.1)** ¿Esta acá? (...) Solo uno, **levanta (F1I1)** mano. (...) Puede pasar. (...) Porque **ên(F1I2)** esta frase **lo(M7I1)** chico

está mirando **para**(S2I3) su zapato, no está muy cerca. **Entonces**(F1I2)(F1I4)(D5In.1) (...) Sí. (...) (*incomprensible*) ¿Y acá? (...) Puede pasar. **Eles não tão próximos**(D3In.1), **estã**(F1I1) lejos. (...) Puede pasar. Es solo un ejercicio para nosotros... (...) **Puede**(F4I1) pasar. (...) Sí. (...) ... violinista es muy famosa, se llama Lucia. ¿Qué es? (...) Puede pasar. ¡Muy **biên** (F1I2)! ¿...violín es **tuyo**(M6I3)?... esto, eso (...) ¿...violín es más moderno que ...? (...) ¿Ese o aquel? (...) La persona está **se**(S1I2) **referindo**(L3I1) al violín de la chica. **Non**(L1I1) **ê**(L3I1) la persona, es ese violín. (...) Y... personas están bailando su música. (...) Puede pasar. Palmas. (...) Puede pasar. (...) Ese ejercicio nosotros, **vãmos**(F1I1) **[a]**(S6I1) **êmpezar** (F1I2) la próxima clase **haciendo**[lo](S1I4)(F1I2). **¿Sí?**(D5In.1) Es muy fácil, pero no, el **tiempo**(F1I2) no **busca**(M1I9) para que la **gente**(L2I1) **[lo]**(S1I4) **hasa**(M9I6). (...) **Presta**(M1I8) **atención**(F1I2) que... (...) van **[a]**(S6I1) **cõntestar**(F1I4) estas frases **ên**(F1I2) **branco**.(L3I1) **¿Sí?**(D5In.1)

40 min 12 s – 41 min 56 s: **Entonces**(L2I1)(F1I2)(F1I4)(D5In.1), **vãmos**(F1I1) **[a]**(S6I1) **ênceRRar**(F1I2)(F2I1)(L2I1) por aquí, **ên**(F1I2) la próxima clase, puede ser la próxima. **¿Sí?** (D5In.1) (...) Después de la fiesta... nosotros (...) **Entonces**(F1I2)(F1I4)(D5In.1) **peçoal**.(L3I1) **ye** (S3I2) voy **[a]**(S6I1) hablar **ên**(F1I2) **poRtugués**(F2I1). **Eh...**(D5In.1) **Obrigado pela oportunidade de está aqui com vocês, né? Realmente é um desafio enorme, porque ontem eu tive meu primeiro contato com uma sala de aula e hoje está sendo o segundo, então não é fácil pra mim está aqui na frente, mas eu tenho que passar por isso, como vocês também, seja em um estágio como professor ou como médico, ou qualquer área vocês vão ter que passar por uma atividade pratica. Agradeço também ao professor pela atenção, a vocês... que disseram que era uma das melhores turmas e realmente participam (...)** !Gracias! **Então peçoal, até a próxima aula, e antes de sair vocês podem passar aqui. Então (...)** Como eu prometi, aquí tem uma frase que vale mais que o pirulito que eu vou entregar a vocês. Olhe, a frase é o seguinte: “La educación no cambia el mundo, cambia las personas, que van a cambiar el mundo”. **É uma frase de Paulo Freire. Então, a educação, ela não transforma o mundo, ela transforma as pessoas e as pessoas transformam o mundo (...)**(D3In.1)

Transcripción: Clase 2 – A5 – GE SF

(La alumna en prácticas docentes trata informalmente a sus alumnos)

VIDEO 1

0 min 0 s – 2 min 47 s: ¿**Hiseron**(M9I6)(L1I1)(M1I1) sobre **sos- sustentabilidad**(L1I1)? [...] eu também tô cheia de trabalho da universidade, mas estou dando aula aqui a vocês (D3In.1) [...] mas, vamo, vamo fazer assim mesmo. Pronto!(D3In.1) **aaah...**(D5In.2) **Entõnces**(F1I2)(F1I4) no **hicErõn**(F4I1)(F1I4)(M9I6)(M1I1) la pes- la **pesquisa**(L2I1), pero ¿vosotros sabéis a(u)go(F3I3) sobre susten... (...) **sustentabilidad**(F1I2)(L1I1)?(?) (F6I2) [...] sobre **sustentabilidad**(F1I2)(L1I1), ¿sí?! ¿**saben**(M1I1) algũna(F1I5) coSa(F2I6)?(F6I2) (...) ¿Qué **saben**(M1I1)? (...) ¿Qué sabéis?(D4In.1) (...) ¿Qué **Es**(F4I1) **sustên**(F1I2)- **sustentabilidad**(L1I1)(F1I2)? (...) Shhh... ¡sí! **Que mais?**(D3In.1) [...] ¿Qué sabéis? [...] **isso!**(L3I1) (...) **isso!** **Então**(L3I1), **aaah...**(D5In.2) ¿vosotros **eeh...**(D5I2) **son**(M1I1) sOstenibles(F4I2)? [...] ¿Qué **vosotros**(S3I2) hacéis para preServaR(F2I6)(F2I1) el medio **ãmbiẽnte**(F1I1)(F1I2)?(F6I2) [...] Voy [a](S6I1) haceR(F2I1) shhh... voy [a](S6I1) haceR(F2I1) **ũn-ũn**(F1I5)(F1I5) cuestionario sobre- para-para sabeR(F2I1) si vosotros **son**(M1I1) sOstenibles(F4I2) **mesmo**(L3I1), ¿sí?! (...) ¡Nooo! La clase **Es**(F4I1) de español(F1I1), ¡no de portugués! (...) (D1In.2) **Aaah...**(D5In.2) **entõnces**(L2I1)(F1I2)(F1I4) las **pregũntas**(F1I5) **eeh...**(D5In.2) **tiene**(M1I8) dos-dos alternativas, A y B, y **ye**(S3I2) quiero que vosotros cuando **descri**(M1I9)(S5I4) la respuesta, **vosotros**(S3I2) **coloquen**(M1I1) si **é**(L3I1) A ou B. ¿Sí!?, al final (...) y al fin **aaah...**(D5In.2) **nosotros**(S3I2) **vãmos**(F1I1) [a](S6I1) **somar**(L3I1) **aaah...**(D5In.2) **somar**(L3I1) los **pũntos**(F1I5) y ver si **vosotros**(S3I2) **son**(M1I1) **mesmo**(L3I1) **sostênibles**(F1I2).

VIDEO 2

0 min 8 s - 2 min 18 s: Vou falar em português (...) agora apenas, agora. A atividade é o seguinte: eu vou fazer a pergunta e tem duas alternativas A ou B, vocês vão marcar aí, A ou B. Entendeu?! Pra vocês escolherem. No final a gente vai somar os pontos e ver se vocês fazem alguma coisa mesmo pra preservar o meio ambiente, certo?! Não vale roubar, viu?! (...) agora em espanhol.(D3In.1) ¿**Vãmos**(F1I1) **ẽmpezaR**(F1I2)(F2I1)(F6I2)? (...) ¿sí!? Primera **cuestiõn**(F1I4): “**Miẽntras**(F1I2) te lavas

los diēntes(F1I2), ¿Qué haces cōn(F1I4) el grifo?”, sshhh... (...) miēntas(F1I2) te lavas los diēntes(F1I2), ¿qué haces cōn(F1I4) el grifo?, (...) miēntas(F1I2) te lavas los diēntes(F1I2), ¿qué haces cōn(F1I4) el grifo? [...] ¿“A – Lo dejo abierto” o “B – Lo cierro”? (...) **Ai quem escolheu A vai colocar A e quem escolheu B vai colocar B.(D3In.1) [...]** **Seguinte?(D3In.1) (...)** Dos, ssshh.... (...) (D1In.2) “Cuãndo...”(F1I1) sshh... “Cuãndo(F1I1) te duchas, tardas más que cinco(F1I3) mĩnutos(F1I3)?”(F6I2) “A – sí” o “B – no”. Cuãndo(F1I1) te duchas, shhh.... Si **tarda(M1I1)** más que cinco(F1I3) mĩnutos(F1I3) ¿sí o no? (...) Sí letra A – letra A (...) (D1In.2) y No letra B.

2 min 30 s – 6 min 21 s: Nãooooo (...) Nãooooo, eeeh...(D5In.2) lo que **hacēn(F1I2)(M1I1)** cōn(F1I4) más frecuēncia(F1I2) ¿Lo que(M7I8) **hacēn(F1I2)(M1I1)** cōn(F1I4) más frecuēncia(F1I2)? (...) ¿Te lavas el pelo o no? [...] Tres: [...] ¿La segũnda(F1I5)? (...) no [la](S1I4) **segunda(F1I5)(M1I1)(S5I1)**, sshh... “¿Cuãndo(F1I1) te duchas, **tarda(M1I1)** más que cinco(F1I3) mĩnutos(F1I3)?”(F6I2) (...) “A – sí” y “B – no”. [...] Tres [...] **já respondeu a três sem nem...(D3In.1) (incomprensível)** Tres: sshh... “¿Recoges las pilas domesticas para reciclarlas?” (...) “¿Recoges las pilas domesticas para reciclarlas?” (...) Las pilas, (...) (D1In.2) las pilas. “Letra A – sí” y “B – no”. [...] No. [...] Cuatro: (...) (D1In.2) Cuatro: “Cuãndo(F1I1) bebes refresco, ¿qué haces cōn(F1I4) el alũmĩnio(F1I5)(F1I3)?”, “A – Lo echo ēn(F1I2) la basura cōm~ún(F1I4)(F1I5) o lo echo ēn(F1I2) la basura reciclable” [...] ¿Qué basura? (...) ¿cōm~ún(F1I4)(F1I5)? Letra A. Sshhh... “Letra B – Lo echo ēn(F1I2) la basura reciclable” [...] A **ou(L3I1)** B. A – basura cōm~ún(F1I4)(F1I5), basura cōm~ún(F1I4)(F1I5) o la reciclable que es la que **tem(L3I1)-fēne(M9I3)(D4In.1)(F1I2)** los colores. (...) Sí... no! Refresco, Coca-Cola, Guaraná (...) **é!(L3I1)** (...) **Cĩnco(F1I3): (...)(D1In.2)** “Si estás haciēndo(F1I2) algo ēn(F1I2) **ũna(F1I5)** de las habitaciōnes(F1I4) de tu casa(F6I1), ¿**se(S1I1)- te(D4In.1)** aseguras de **dejaR(F2I1)** apagada las luces de las otras habitaciōnes(F1I4) ēn(F1I2) la cual no **estejas(L3I1)?”(F6I2) [...]** **Cĩnco(F1I3):** “Si estás... sshh... (*incomprensible*) si estás haciēndo(F1I2) algo ēn(F1I2) **ũna(F1I5)** de las habitaciōnes(F1I4) de tu casa, ¿te aseguras de **deixar(L3I1)-dejaR(D4In.1)(F2I1)** apagadas las luces de las otras habitaciōnes(F1I4) ēn(F1I2) que, ēn(F1I2) la que no estás?”. “A – sí” y “B – no”. [...] Sshh... B **é(L3I1)** sí, B **é(L3I1)** sí. A **é(L3I1)** sí y B es no.

Transcripción: Clase 2 – A6 – GE SF

(La alumna en prácticas docentes trata formalmente a sus alumnos)

0 min 1 s – 2 min 8 s: **V**amos(F2I4)(F1I1) [a](S6I1) **re**Ver(F2I4)(L4I1) el cōntenido(F1I4) del **el**(S7I1) video, del Power Point(D6In.1) y **no**Sotres(F2I6)(S3I2) **v**amos(F1I1), después, [a](S6I1) hacer una **at**ividad(L1I1) para que ustedes puedan **ee**h(D5In.2) contestar las preguntas(F6I1) y as... y **po**der(S5I4) saber si **us**tedes(S3I2) **tie**nen(M1I10)(F1I2) **eh**h(D5In.2) fijado el contenido. **E**hh(D5In.2) nuestro contenido es: los interrogativos. ¿Y que son los interrogativos? Son las partículas que **son** utilizadas(S5I5) principalmēte(F1I2) para hacer preguntas. ¿Y **qu**I(F4I3) preguntas son esas?(?)(F6I2) **No**sotres(S3I2) [los](S1I4) utilizamos, por **ej**emplo(F1I2): cuando queremos cōnocer(F1I4) [a](S2I1) a(u)guién(F3I3)(F5I1), **cu**ando(F1I1) **quer**emos(F1I2) **eh**h(D5In.2) saber quién es la persona, dōnde **est**ás(M1I1), porqué está **o** **cu**á(u)(F3I3)(D6In.1). Y los interrogativos son: qué, **qui**én(F1I2), cuándo, cómo, dōnde, por qué **e**(L3I1) cuál. Y es necesario **re**cuerdar(M2I6) que en españOl(F4I2), siēmpre(F1I2) existēn(F1I2) dos signos de **pot**uación(L1I1) **un**(M3I1) invertido **en** el inicio(L1I1) y **un**(M3I1) **en** la forma correcta(D6In.1) **en** el final(L1I1). (...)(D1In.2) **Puedes...**(L1I1)(M1I1) (...) En españOl(F4I2) **uti**lizamos(F2I6) las **se**guientes(L3I1) partículas interrogativas: “quién” para el singular, “**qui**ēnes”(F1I2) para el plura(u)(F3I3), “qué”, “**cu**~**á**ndo(F1I1)”, “cómo”, “**d**ōnde(F1I4)”, “**de** **d**ōnde(F1I4)”, “por qué”, “cuál” **e**(L3I1) “**cu**~**á**ntos(F1I1)”. (...)(D1In.2) **Puedes...**(L1I1)(M1I1) (...) (D1In.2) ¿“**Qui**én” **es** **uti**liZado(F2I6)(S5I5) para qué? ¿**Qui**én puede...? (...) Para hacer preguntas sobre personas. ¡**Muy** **bi**ēn(F1I2)! **Cu**~**á**ndo(F1I1) **y**o(S3I2) quiero saber quién **qui**én **e**(L3I1)... **qui**én esas... “¿**Qui**én **es** esta **chi**ca?(?)(F6I2)” o “¿**qui**~**é**n(F1I2) **vi**ene esta **no**che?(?)(F6I2)”. “**Qui**enes” **e**(L3I1) una forma solamente **uti**liZada(F2I6)(S5I5) en españOl(F4I2) que **uti**lizamos(F2I6) de esta forma para el plural, por **ej**emplo:(F1I2) “¿**qui**ēnes son las **chi**cas que **est**ān(F1I1) **c**āntāndo(F2I1)?(?)(F6I2) **Son** **al**unas(L3I1) de **m**úsica(F6I1)”. **Puedes...**(L1I1)(M1I1) Aquí **no**sotres(S3I2) **ten**emos(F1I2)(S5I6) dos **ej**emplos(F1I2), donde Frank **ee**hh(D5In.2) está **a** **po**rta(L3I1) **ba**tiendo(L2I1) y su criado pregunta, “¿**qui**én?(?)(F6I2)”.

2 min 9 s – 4 min 0 s: Acá **no**sotres(S3I2) **ten**emos(S5I6) otro que... “¿**Qui**én **pre**para la **pi**zza?(?)(F6I2) **Mar**lyn la **pre**para”. **Puedes...**(L1I1)(M1I1) (...)(D1In.2) (...) **Mar**lyn? **Mar**lyn **é** o **no**me da **mo**ça.(D3In.1) “**Qué**”, qué [lo](S1I4) **uti**lizāmos(F1I1) para hacer

prEguntas(F4I1) sobre coSas(F2I6)(F6I1). “¿Qué es eso?”, “¿qué quieres hacer?”. **Puedes...**(L1I1)(M1I1) (...) (D1In.2) “Cu~ándo”(F1I1) [lo](S1I4) utilizãmos(F2I6)(F1I1) para preguntar sobre el tiẽmpo(F1I2) en que acontece algo, “¿cu~ándo(F1I1) llegas?” o “¿cuãndo vamos al cine?(?)(F6I2)”. (...) (D1In.2) “Cómo” [lo](S1I4) utilizamos para preguntar pelo(L3I1) modo, por ejemplo: “¿cómo estás?(?)(F6I2)”, “¿Cómo iremos, en tren o en autobús?”. Acá nosotres(S3I2) tenemos(S5I6) dos dibujos, donde nosotres(S3I2) tenẽmos(F1I2)(S5I6) dos ejemplos, eeh(D5In.2) un chico, un muchacho pregunta a otro muchacho: (...) “¿cómo estás? ¡Muy bien! Artur y Juan, ¿Cómo estás? ¡Estoy bien!”. (...) La chica pregunta a otra: “¿cómo te vas(M1I1)?”. (...) (D1In.2) Eehh(D5In.2) Acá nosotres(F2I6)(S3I2) tenẽmos(F1I2)(S5I6) “Dónde” que es para preguntar pelo(L3I1) lugar. Eehh(D5In.2) y una chi, y un chico pregunta a una chica(F6I1): (...) “¿y a dónde vas?”. Y a(L3I1) chica responde: “a buscarle”. ¡Muy bien! (...) (D1In.2) “De donde”, eehh(D5In.2) utilizado(F2I6) jũnto(F1I5) con el verbo ser, es utilizado(S5I5) para preguntar por la(M7I4) origen de algo o de alguien(F5I1), eehh(D5In.2) me gusta(M1I5) mucho los memes, õntonces(L2I1)(F1I2), este meme eeh(D5In.2) es muy muy interesante.

4 min 1 s – 6 min 0 s: “¿De dónde eres, Mary?(?)(F6I2) Soy australiana, de Camberra”. “¿Sabes de de dõnde(F1I4) es este vino? Claro, es de Jerez”. E aí(L3I1) el meme diz:(L3I1) “¿de dónde eres? De Sinaloa... ¿No te da miedo?(?)(F6I2) Dicen que es super peligroSo(F2I6)(F6I1). (...) (D1In.2) Acá nosotres(F2I6)(S3I2) tenẽmos(F1I2)(S5I6) “Por qué”, que estás(M1I1) una letra pequenita(L1I1), pero... [lo](S1I4) utilizamos para preguntar por las cauSas(F2I6) y acá nosotres(S3I2) tenẽmos(F1I2)(S5I6) un(M7I4) una(D4In.n.1) tarjeta, una pequena(L3I1) parte de la historieta de Enriqueta y su felino, ¿Y alguien puede leer para(S2I3) mí,(F6I2) esta tireta(L1I1) de Enriqueta? Vãmos(F1I1), ustedes pueden estar serios ¡Vamos! [...] ¿Tú(S3I1) quieres(M1I1) leer? Acá, Enriqueta... Felino dice a Enriqueta: “En la vida hay que ir siempre para adelante(F1I1)”. Enriqueta: “¿Por qué, que hay adelante(F1I1)?” Más vida... Profundo, felino, profundo. ¿Quién puede leer (...) este meme acá? (...) Vamos, uno de cada vez(L1I1), ¡Vamos! (...) ¡PUr(F4I4) favor! (...) Son las palabras de todas las madres: “¿Mamá, puedo salir? / No. ¿Por qué no? / Porque no”. (...)

6 min 3 s – 8 min 7 s: Puede... Acá nosotres(F2I6)(S3I2) tenemos (S5I6) lo(M7I1) “cuál”, e(L3I1) los “cuáles”. ¿“Cuál”, [lo](S1I4) utilizãmos(F1I1) cu~ándo?(F1I1) (...) (D1In.2) Cu~ándo...(F1I1) (...) Cu~ándo(F1I1) queremos pedir una lista(D6In.2), pero “cuál” [lo](S1I4) utilizamos en el plu... singular y “cuales” en el plural. Por ejẽmplo,(F1I2) cuando yo(S3I2) pregunto: ¿Cuál es tu nombre?(F6I2) (...) João. ¿Cuál es tu número de

teléfono?(?)(F6I2) (...) ¿Cuál es tu número de teléfono?(?)(F6I2) (...) Síí. (...) (D1In.2) Si se nombran las posibilidades antes de hacer la pregunta usa “cuál” o “cuáles”, por ejemplo, (F1I2) cuándo (F1I1) **ye** (S3I2) quiero hacer primero una pregunta y **ye** (S3I2) digo **logo** (L3I1) la posibilidad (e) (F3I1), pero si primero **ye** (S3I2) quiero hacer la pregunta como **ẽn** (F1I2) **ẽn** (F1I2) este ejemplo, (F1I2) ¿Qué prefiere, una manzana o una naranja? (F1I1) (...) **Ye** (S3I2) tengo que utilizar (F2I6) “qué”, ¿sí? (...) manzana (F2I6) o naranja? (F1I1), muy bien. (...) **Puedes...** (L1I1) (M1I1) Acá nusti nosotros (D4In.n.1) utilizamos (F2I6): “cuánto”, “cuánta”, “cuántos” o “cuántas”, cuando **Vamos** (F2I4) **[a]** (S6I1) preguntar sobre una cantidad. **E aí** (L3I1), **ehh** (D5In.2) yo **[os]** (S1I4) pregunto, por ejemplo (F1I2) (...) ¿AS1, cuánto tiempo necesitas para llegar a tu casa? (F6I2) (...) **Não, sei AS1 não.** (D3In.1) **Eehh** (D5In.2) (...) AS2. ¿AS1? AS1 (D3In.1). **Vamos** AS2, ¿cuánto tiempo necesitas para llegar a tu casa? (...) ¿Cuánto tiempo necesitas para llegar a tu casa? (F6I2) (...) ¿Cinco? ¿Cinco, **a pé**, (L3I1) con el bici o en motocicleta? (...) Síí.

8 min 9 s – 10 min 24 s: “¿Cuánta agua queda en la en la jarra?”. Yo quiero saber cuánta agua **tiene** (S5I6) en una jarra. (...) (D1In.2) “¿Cu~ántos (F1I1) libros hay en **[la]** (M7I5) estantería? (F1I1)” (...) Ninguno, ¡muy bien! “¿Cuántas hermanas tiene Marisa?” ¿Cu~ántas (F1I1) hermanas o cuántos hermanos tienen cada *un* (M3I1) de ustedes? (...) Y ahora yo pregunto: “¿Cu~ánto (F1I1) deporte debo hacer?”. Yo... ¿cuánto deporte debo hacer? (F6I2) (...) Puede, María... En la clase pasada, nosotros leemos esta este **tarjeta** (L4I1), esta **tirinha** (L3I1), **hestoreta** (L1I1), y hoy **ye** (S3I2) voy **[a]** (S6I1) leer para que nosotros no perdamos tanto tiempo. ¿Sí? (...) (D1In.2) La historieta **é** (L3I1) de Gaturro, **ehh** (D5In.2) nosotros también vamos **[a]** (S6I1) hacer una actividad de Gaturro en el en el segundo momento, (F1I2) y Gaturro dice: “¿Quién ese cosito? / Es el arañador de chistes. / ¿Qué tal? / Se anticipa y te remata los chistes, antes que lo podamos decir nosotros. / A ver... ¿Qué es un mono? / Un animal que come bananas. / ¿Cuál es el apellido que tienen más letras “a”? / Ochoa”. ¡Vámos! (F1I1) ¡Vámos! (F1I1) ¡Vámos! (F1I1) “¿Cómo... (...) estornuda un tomate? / (...) Ketchup. / Este cosito es es es (...) insoportable”. ¡Muy bien! (...) Ahora nosotros **vámos** (F1I1) con los apuntes que **hicimos** (M9I6) en la clase pasada, **nosotres** (S3I2) **vámos** (F1I1) **[a]** (S6I1) a hacer una actividad (...). Yo quiero que ustedes, en parejas, en parejas, **hasam** (M9I6) (M1I3)

Transcripción: Clase 2 – A7 – GE SF

(El alumno en prácticas docentes trata informalmente sus alumnos)

0 min 2 s – 3 min 23 s: ¡Buēnas(F1I2) taRdes(F2I1), chicos! (...) ¿Cómo **est~án**(F1I1)(M1I1)? (...) ¿Biēn(F1I2)? (...) Hoy (...) hoy vāmos(F1I1) a estudiaR(F2I1) las frutas ēn(F1I2) espāñol(F1I1) y tāmbiēn(F1I1)(F1I2) las partes del cuerpo humano, ¿vale? (...) ¿Conocéis cuáles sōn(F1I4) las frutas ēn(F1I2) espāñol(F1I1)?(F6I2) ¿[Las](S1I4) conocéis?(F6I2) [...] ¿**Cōnoces**(F1I4)(M1I8) algūna(F1I5) fruta ēn(F1I2) espāñol(F1I1)? [...] ¿Y las paRtes(F2I1) del-del cuerpo humano, **sabēn**(F1I2)(M1I1) **hablar[las](S1I4)(L2I1)?(F6I2)** [...] ¿No? (...) **Você pode pasar para mim?(D3In.1)** [...] **(D1In.1)** Chicos, (...) **(D1In.2) vosotros(S3I2) **¿Sabéis****(F1I2)(M1I1)(S5I3) que descubrir qué fruta **Es(F4I1)** esa y yo voy **[a](S6I1)** decir las características. (...) **(D1In.2) ¿Cierito?(L1I1)** (...) Esta(F4I1) fruta **Es(F4I1)** dulce, **Rugosa(F2I1)** y ligeramēnte(F1I2) ácida, a veces, esa pequēña(F1I2) fruta roja. ¿Sabéis (...) **(D1In.2)** lo que **Es(F4I1)** roja?(F6I2) (...) **Es(F4I1)** (...) es verdaderamēnte(F1I2) extraordinaria, no **Es(F4I1)** sorprēndēnte(F1I2)(F1I2) que sea s~ímbolo(F1I3) de amor y pasi~ón(F1I4). ¿Sabéis que fruta **Es(F4I1)**? [...] De las tres (...) **Es(F4I1)** la única fruta que tiene sus **sementes(L1I3)** poR(F2I1) la paRte(F2I1) afuera (...) ¿**ēn(F1I2) espāño(u)(F1I1)(F3I3)** no **[lo](S1I4)** sabéis?(F6I2) [...] ¿C~ómo(F1I4) se **LLama(F2I7)**? La fresa o frutiLLa(F2I7), ¿vale? (...) ¿Cómo se **LLama(F2I7)**? (...) Fresa, fresa [...] Próxima fruta. Puede tomarse cōmo(F1I4) postre. Postre ees... lo que ēn(F1I2) portugués **nós(L3I1)** hacēmos(F1I2) y cōmēmos(F1I4)(F1I2) despuÉs(F4I1) del almueRzo(F2I1) (...) almueRzo(F2I1). (...) normalmente sobre las tres de la tarde. (...) En **El(F4I1)** desayūno(F1I5). ¿Sabéis que **Es(F4I1)** desayūno(F1I5)?(F6I2) (...) **Es(F4I1)** la primera **refecci~ón(F1I4)(L1I1)** que hacēmos(F1I2), (...) desayūno(F1I5); (...) cōmo(F1I4) *snack* a media mañāna(F1I1)(F1I1); (...) cuando(F1I1) sēntimos(F1I2)(F1I3) ānsiedad(F1I1) o hāmbre(F1I1). ¿Sabéis que **Es(F4I1)** hāmbre(F1I1)? (...) **Hāmbre(F1I1). Ye(S3I2) estoy cōn(F1I4) hāmbre(F1I1)(L1I1)** [...] ¡Sshhh! Para **āntes(F1I1)** de dormir o **āntes(F1I1)** de haceR(F2I1) **despoRte(F2I1)(L1I1)**; (...) se la **conocēn**(F1I2)(M1I8) cōmo(F1I4) la fruta que d**El(F4I1)** pecado. (...) ¿C~ómo(F1I4) se llama? [...] **Mānzāna(F1I1)(F1I1)** (...) **Mānzāna(F1I1)(F1I1)**.

3 min 28 s – 5 min 36 s: ¿Qué fruta **Es(F4I1)** esa? (...) Color anarãnjado(**F1I1**) con sabor que se parece... [...] **Passé aí atrás.(D3In.1)** [...] ¿Sabéis lo que es?(?)(**F6I2**) [...] **Lembrando que estamos sendo gravados. Eu vou, eu estou sendo prejudicado porque minhas gravações não estão dando certo. Então eu peço a colaboração de vocês!?** (...) (**D1In.2**) ¿Qué fruta **Es(F4I1)** esa? **Es(F4I1)** ãna(**F1I5**) fruta deliciosa, nutritiva y muy saciãnte(**F1I1**), (...) ideal para tomar ãn(**F1I2**) determinados mor-momẽntos(**F1I2**) del día (...) (**D1In.2**) pero ãn(**F1I2**) cãmbio(**F1I1**), menos recõmẽndada(**F1I4**)(**F1I2**) seg~ún(**F1I5**) la cõmbinẽmos(**F1I4**)(**F1I2**) cõn(**F1I4**) otros alimẽntos(**F1I2**). (...) **Es(F4I1)** ãna(**F1I5**) fruta muy pesada. (...) ¿**Manga?(L3I1)** [...] ¡Sshh! [...] ¡**Gente(D3In.1)!** (...) AS1? (...) **Bããna(F1I1)(F1I1)** o plátãno(**F1I1**), ¿vale? [...] **Es(F4I1)** ãna(**F1I5**) fruta dulce (...) ¿Sabéis que es dulce?(?)(**F6I2**) (...) Jugosa, (...) jugosa es saborosa(D3In.1)(D6In.2) (...) (**D1In.2**) Se pu**Ede(F4I1)** come**R(F2I1)** s**Ola(F4I2)** o añadir a receta de cocina dulce y saladas. (...) Oh... **Es(F4I1)** ãna(**F1I5**) fruta tropical, (...) demora la (*incomprensible*) [...] **Pña(F1I3)**.

5 min 42 s – 8 min 52 s: **Es(F4I1)** ãna(**F1I5**) fruta roja (...) (**D1In.2**) que procede del cerezo. **Cadê AS2(D3In.1)?** ¿**[Lo](S1I4)** Sabéis? (...) ¿Cerezo? ¿La fruta **Es(F4I1)**...? (...) Cereza. [...] **Pasãndo(F1I1)** del color verde al rojo vivo. [...] No, cereza...**cereja, cereja(D3In.1)**, (...) **Parece né, com acerola?(D3In.1)** (...) (**D1In.2**) ¡no es acerola! [...] **Es(F4I1)** ãna(**F1I5**) fruta dulce y de exquisito sabor. ¿**Vesotros(S3I2)** **lembam(L3I1)** qué es exquisito ãn(F1I2) espãñol(F1I1)?(?) (F6I2) (...) Exquisito. (...) Exquisito. [...] ooh La **pregũnta(F1I5)** **Es(F4I1):** ¿Sabéis qué significa exquisito? (...) **É o que(D3In.1)?** [...] Conocido **tãmbiẽn(F1I1)(F1I2)** po**R(F2I1)** mel~ón(**F1I4**) de agua (...) **Melancia(D3In.1)** (...) ¿Cómo se **llama(L4I1)** **melancia(D3In.1)?** (...) **Tãmbi~én(F1I1)(F1I2)**. [...] **Sãndía(F1I1)**. (...) **Sãndía(F1I1)**. [...] **Já dei a resposta, né(D3In.1)?** (...) **Es(F4I1)** ãna(**F1I5**) fruta de hueso, (...) hueso, (...) hueso, (...) **redõnda(F1I4)** o alargada que **se puEde(F4I1)(M1I2)** ser de color amari**LLo(F2I7)** (...) verde, rojo o **lilás(L3I1)** **Faltou o “s”(D3In.1)(D6In.2)** (...) (**D1In.2**) **Ën(F1I2)** **gẽneral(F1I2)**, es **muito(L3I1)** nutriti**Va(F2I4)** y rica ãn(**F1I2**) **vitamãna(F1I3)** C [...] **CiruEla(F4I1)**, ciruela. [...] ¿**CiruEla(F4I1)** es...? (...) **Eu não conheço(D3In.1)**. [...] **Acã tẽnẽmos(F1I2)(F1I2)** ãna(**F1I5**) lista de otras frutas. **¿Cierto?(L1I1)** (...) ¿**El aguacate?(?) (F6I2)** (...) **Acabate(D3In.1)**. (...) ¿**Lim~ón(F1I4)?** (...) ¿**Higo? ¿Higo?**

9 min 6 s – 9 min 26 s: ¡Psss! Ahora las paRtes(F2I1) del cuErpo(F4I1) humano. ¿Conocéis a(u)gũna(F1I5)(F3I3)? (...) ¿C~ómo(F1I4) se LLama(F2I7)? [...] ¿Qué hora es? ¿Qué hora es? (...)

9 min 59 s – 12 min 14 s: ¿Chicos, algũna(F1I5) duda sobre las frutas y las partes (...) ? (...) Vãmos(F1I1) [a](S6I1) começar(L3I1) el bĩngo(F1I3) (...) ¿No, nadie? [...] ¿Qui~én(F1I) quiere ser el primero a-a sacaR(F2I1)? [...] Fresa (...) Fresa, fruta, fresa (...) la fresa [...] la fresa [...] La mãno(F1I1). (...) la mãno(F1I1) (...) la mãno(F1I1), eso. [...] La piña(F1I3) (...) quem lembra?(D3In.1) (...) la piña(F1I3) [...] Já tem alguém armado aí?(D3In.1) [...] ¡Próxima! [...] Tomate. [...] Lim~ón(F1I4). [...] Los piEs(F4I1) (...) Los piEs(F4I1)

Transcripción: Clase 2 – A8 – GE SF

(La alumna en prácticas trata formalmente a sus alumnos)

0 min 1 s – 4 min 6 s: Noiteee...(L3I1) **ẽntõnces(F1I2)(F1I4)(L2I1)(D5In.1)**, ¡buẽnas noches(F1I2)! Hoy vãmos(F1I1) [a](S6I1) hablar sobre los di- dichos populares, voy a presentar **ũn(F1I5)** poquito de a(u)gũnos(F1I5)(F3I3) dichos(F6I1) que **temos(L3I1)** ahí afuera(D6In.1), eeh...(D5In.2) sõn(F1I4) a(u)gũnos(F3I3)(F1I5) comunos-comũnes(F1I5) **ẽn(F1I2)** algũnos(F3I3)(F1I5) países, **ẽn(F1I2)** especial **ẽn(F1I2)** Española(F1I1) yyy he separado a(u)gũnos(F1I5)(F3I3) para ustedes **aaah(D5In.2)** vãmos(F1I1) a ver, y vãmos(F1I1) a cõmparar[los](F1I4)(S1I4) despuẽs cõn(F1I4) los dichos de-de Brasil. **Ëntõnces(F1I2)(F1I4)(D5In.1)** el primero sería: “**tẽner(F1I2)** mõnos(F1I4) **ẽn(F1I2)** la cara”, **aaah(D5In.2)** se **parece(M1I2)** gracioso, ¿no? **ao(L3I1)** mẽnos(F1I2) así, **aaah(D5In.2)** es, sería equiValẽnte(F2I4)(F1I2) aaa: **aaah!** eu tenho cara de palhaço?!(D3In.1) Si estãmos(F1I1) **caminhando(L3I1)** allá, por la calle y la gẽnte(F1I2) no para de mirarte(S1I1) y tú(S3I1): ¡ya(D5In.1)! ¡¿Qué pasa, que tãnto(F1I1) me mirãn(F1I1)?(F6I2)! eeh...(D5In.2) sería: ¡Ah! yo tẽngo(F1I2) mõnos(F1I4), ¡¿Acaso yo tẽngo(F1I2) mõnos(F1I4) **ẽn(F1I2)** la cara, porque tãnto(F1I1) esta persõna(F1I4) me mira, así?! yy sería: **ah tõ com cara de palhaço? né?! traduzindo pra expressão brasileira, seria mais ou menos isso(D3In.1)**. Laaaa, el segũndo(F1I5) sería: “**tẽneR(F1I2)(F2I1)** tir~õn(F1I4)” que es **ũn(F1I5)** ...**ũna(F1I5)** expresi~õn(F1I4), que significa, que sería **ũna(F1I5)** **pesõna(L1I1)(F1I4)** **sĩmpática(F1I3)**, **ũna(F1I5)** **pesõna(L1I1)(F1I4)** **aaah(D5In.2)** **cõn** **ũn** atractivo natural, **o sea(D5In.1)**, que tú(S3I1) no **coneces(L1I1)(M1I1)**, pero, solo el **facto de(L1I1)** estaR ahí **sẽntada(F6I1)**, de prõnto, tú(S3I1): ooh! ¡Qué chévere, ¿no?, está peRsõna(F1I4)(F2I1)! eeh...(D5In.2) haaaaaay **ũna(F1I5)** a-amistad(e)(F3I1) que se nace(M1I2) de ahí, así de de prõnto(F1I4), pero, la expresi~õn(F1I4) sería: **tẽner(F1I2) tir~õn(F1I4)(D6In.2)**. ¡A ver! (...) (D1In.2) **Ëntõnces(F1I2)(F1I4)(D5In.1)** esta de este peRRito(F2I1) super **sĩmpático(F1I3)**, sería: “más cerca est~ãn(F1I1) mis diẽntes(F1I2) que mis **parentes(L3I1)**”, **aaah(D5In.2)** (...) (D1In.2) no me acuerdo biẽn(F1I2) de d~õnde(F1I4) Es(F4I1) la eeh...(D5In.2) la expresi~õn(F1I4), pero el significado sería que, **ẽn(F1I2)** portugués, que: **te(S1I1)** **ĩmportas(F1I3)(M1I1)** **cõn(F1I4)(S6I4)** **tu(M6I3)** vida, ¿no?, **o sea(D5In.1)**, **[te] olvidas(M1I2)(M1I1) [de](S2I5)** la vida de los otros eeh...(D5In.2) **toma conta(L1I1)** de **tu(M6I3)** vida y no de la vida de la gẽnte(F1I2). el próximo... ¡**aaah(D5In.2)!** “coronaR(F2I1) el pastEl(F4I1)”, **aaah(D5In.2)** “coronaR(F2I1) el pastEl”,(F4I1) ahí

ñ(F1I2) el caso no sería de la corõna(F1I4) que está sobre el pastel(F4I1) y sí ùna(F1I5) expresi-õn(F1I4) que significa aaah(D5In.2), ¿c-ómo(F1I4) sería? la cereza(L4I1) del-del pastel, ¿no? el pũnto(F1I5) final, o...sea(D5In.1), cerrar cõn(F1I4) llave de oro(L1I1) eeh...(D5In.2) explico allá, más abajo, que pastel ñ(F1I2) español(F1I1) sería bolo(D3In.1) y coronaR(F2I1) no sería la corona y sí coroar(D3In.1) el pastel, daR ùn(F1I5) pũnto(F1I5) final en-no bolo(D3In.1). Aaah(D5In.2) está expresi-õn(F1I4) es buena(F1I2), “cada vez que hablas sube el pãn(F1I1)” aaah(D5In.2) sería, cuando(F1I1) estás(M1I1) ahí cõn(F1I4) tus(M6I3) ãmigos(F1I1) eeh...(D5In.2) de prõnto(F1I4) Llega(F2I7), se aceRca(F2I1) ùna(F1I5) pesõna(L1I1)(F1I4) no muy agradable, o...sea(D5In.1), aquella pesõna(L1I1)(F1I4) que siẽmpre(F1I2) Viẽne(F2I4)(F1I2) estragar tudo, malogra tudo(D3In.1), todos est-ãn(F1I1) felices, todos est-ãn(F1I1) contentes(F6I1), esta gẽnte(F1I2) Llega(F2I7) y solo habla desgla-desgracia, o...sea(D5In.1), solo [nos](S1I4) hace llorar y hablaR(F2I1) mala cosas(F6I1) y así. Es ùna(F1I5) peRsõna(F2I1)(F1I4) desagradable, ¿no? Todos nosotros siẽmpre(F1I2) tẽnẽmos(F1I2)(F1I2) así, o...sea(D5In.1), acá na(L3I1) univeRsidad(e)(F2I1)(F3I1), podría ser, no voy a citar nombres(F6I1)... tô brincando(D3In.1). (...) No, no eres(M1I1) tú(S3I1). (...) Hasta ahora no, cuando(F1I1) [lo](S1I4) fuera(M1I3), yo te(S1I1) [lo](S1I4) hablo(L2I1). ¡No te(S1I1) preocupes(M1I1)! Adelante(L1I1), ya(D5In.1). “SeR(F2I1) tres cuaRto(F2I1) de lo mismo”, aaah(D5In.2) eeh...(D5In.2) traduciẽndo(F1I2) para el portugués, sería: trocar três por meia dúzia(D3In.1), o...sea(D5In.1), ùna(F1I5) cõmparaci-õn(F1I4)(F1I4) podíamos(L3I1) tẽneR(F1I2)(F2I1) eso, cõmo(F1I4) ùna(F1I5) cõmparaci-õn(F1I4)(F1I4), o...sea(D5In.1), aah(D5In.2) fulano es la misma cosa(M7I1) que siclano(L1I1), no [se] hace(M1I2) diferẽncia(F1I2) ãntre(F1I2) ùno(F1I5) y otro, es tãn(F1I1) malo, es tãn(F1I1) buẽno(F1I2) cu nto(F1I1)(S4I1) el otro(F6I1) yyy (...) (D1In.2) es ùna(F1I5) cõmparaci-õn(F1I4)(F1I4). Ëntõnces(F1I2)(F1I4)(D5In.1) trocar seis meia dúzia(D3In.1), sería equivalẽnte a “seR(F2I1) tres cuaRto(F2I1) de lo mismo”.

4 min 9 s – 6 min 22 s: Aaah(D5In.2), “MetēR(F2I1) la pata”. Ëntõnces(F1I2)(F1I4)(L2I1)(D5In.1) este, este chico, este chico que no sé su nõmbre(F1I4) original, o...sea(D5In.1), este Rat-Ratõn(F2I1)(F2I1) que no es ùn(F1I5) Ratõn(F2I1) está ahí ¿no? ¡aah! Dios mí... – eeh...(D5In.2) ¡Dios mío! Dime que no metí la pata, o...sea(D5In.1), “meteR(F2I1) la pata”. Quem nunca?(D3In.1) todos nosotros, ¿no? y ahí(L1I1) puse ùna(F1I5), ùna(F1I5), ùna(F1I5) explicaci-õn(F1I4) básica de lo que sería, o

sea(D5In.1), aaah(D5In.2) cuando(F1I1) a(L3I1) peRsõna(F2I1)(F1I4), voy [a](S6I1) hablar ãn(F1I2) portugués: quando a pessoa que faz alguma coisa que não dá certo ou quando faz algo sem noção, tipo(D3In.1). Aaah(D5In.2) estás(M1I1) caminãndo(F1I1) poR(F2I1) la calle(F6I1) (*incompreensible*) cõn(F1I4) ùna(F1I5) chica hace tiẽmpo(F1I2) y ahí(L1I1) ẽntõnces(F1I2)(F1I4)(D5In.1) la ẽncuẽtra(F1I2)(F1I2) yyy ¡oooh! está gordita, ¿no? y ahí(L1I1): “¡Aaah, que chévere, estás ẽmbarazada(F1I2), chica!”. Y la chica: “¡Nooo! Estoy gordita”. Yyy, o sea(D5In.1), metiste(M1I1) la pata, ¿no?, no hay, no hay cõmo(F1I4) deciR(F2I1)(L4I1)... ¡Dios mío! Es ùna(F1I5) desgracia muy grãnde(F1I1), pero, ẽn(F1I2) fĩn(F1I3)... Y la últĩma(F1I3), sería: “ãmigo(F1I1) del...asa” (...) (D1In.2) este sí, [de](S2I5) este sí tenemos muchos, muchos, muchos, muchos, muchos. En toda parte(L1I1), no ãmporta(F1I3) si eres(M1I1) rico, si eres(M1I1) pObre(F4I2), ẽn(F1I2) tu(M6I3) trabajo, ẽn(F1I2) la escuela, ẽn(F1I2) la univeRsidad(e)(F2I1)(F3I1), tus(M6I3) vecinos(F6I1), siẽmpre(F1I2) [los](S1I4) hay. Ëntõnces(F1I2)(F1I4)(D5In.1) aaah(D5In.2) el ãmigo(F1I1) de asa, sería aquele(L3I1) ãmigo(F1I1) que está ahí para tirar(L4I1) provecho, ganhar(L3I1) provecho de ti, de tudo(L3I1) que [lo](S1I4) haces(M1I1), o sea(D5In.1), si vais(M1I1) a ùna(F1I5) fiesta: “¡Aaah! Ye(S3I2) no tẽngo(F1I2) plata”. / “¡Aaah! No pasa nada, yo pago(F6I1)”. Aaah(D5In.2) o sea(D5In.1), aaah(D5In.2): “no puedo tomar, porque...”. / “¡No!, ¡no! no hay problema algũno(F1I5)(L1I1), yo pago(F6I1)”. O sea(D5In.1), ahí está, ¿no? y cuando(F1I1) [le](S1I4) necesitas(M1I1) de(S6I3) él, ¿D~õnde(F1I4) está tu(M6I3) ãmigo(F1I1)? No niẽnes(M1I1)(F1I2) lo qué ofrecer[le](S1I4) ẽntõnces(F1I2)(F1I4)(D5In.1) ahí no está. Yyyy (...) (D1In.2) yo he traído solo estes(M6I1), porque era(M1I8) los más comuns(M4I1) y los más sẽmejãnte[s](F1I1)(F1I2) a los de Brasil yyy además de isso(L3I1), he traído ũn(F1I5) pequẽño(F1I2)... ùna(F1I5) pequẽña(F1I2) a[c]tividad (...) (D1In.2) actividad, queee podẽmos(F1I2) fazer(L3I1) todos juntos, é(L3I1) sĩmple(F1I3)(L2I1) (...) (D1In.2) yy tẽnẽmos(F1I2)(F1I2) ahí (...) (D1In.2) los dichos ẽn(F1I2) espãñOl(F1I1)(F4I2) ẽn(F1I2) poRtugués(F2I1)(F6I1).

6 min 26 s – 6 min 57 s: oba!(D3In.1) se quedo(M1I2) uno para mí, jũnto(F1I5) a él, vãmos(F1I1) [a](S6I1) hacer así: acá hay ũn(F1I5) bo(u)so(F3I3), en este bo(u)so(F3I3), (...) (D1In.2) está(M1I8) las mismas- está algũnas figuritas de las – de los mismos dichos que está(M1I8) ahí, ẽntõnces(F1I2)(F1I4)(D5In.1), vãmos(F1I1) a jugaR(F2I1) ũn(F1I5) poquito eeeh... (D5In.2) yyy ustedes vão(L3I1) [a](S6I1) tentar(L3I1) adivĩnaR(F1I3)(F2I1)

el dicho que está aquí y vamos(F1I1) a respondeR(F1I4)(F2I1) lo que está en(F1I2) el papEl,(F4I1) entonces(F1I2)(F1I4)(D5In.1)....

6 min 59 s – 7 min 59 s: puedes(M1I1) venir(F1I2) acá [...] ;se(S1I2) acalma(L4I1)! (...) ;no mira(M1I4)(S5I4)(M1I1)! [...] No, es el(M7I1) contrario(F1I4) mejor: mira(M1I1) y ellos [son] [los](S7I2) que no van(F1I1) a miraR(F2I1). ¡Mira(M1I1)! Y tendrás(M1I1)(F1I2) que haceR(F2I1) aaah(D5In.2) mímica o entonces(F1I2)(F1I4)(D5In.1) dibujar en(F1I2) la pizarra lo que está ahí yyy funciona(F1I5) así: ella va [a](S6I1) haceR(F2I1) una(F1I5) mímica o va [a](S6I1) dibujaR(F2I1) y ustedes van(F1I1) [a](S6I1) tentar(L3I1) añadir(F1I3)(F2I1)(L1I1) lo que ella está queriendo(F1I2) decir(F4I1) y van(F1I1) a contestaR(F2I1) en(F1I2) la actividad(e)(F3I1). ¡Ya(D5In.1)! [...] Entonces(F1I2)(F1I4)(D5In.1) [...] ¡No! Pero... (...) entonces(F1I2)(F1I4)(D5In.1), en(F1I2) mi otra- en(F1I2) mi otra mochila yo(S3I2) tengo(F1I2) todo, pero en(F1I2) esta, no tengo(F1I2) nada (...) tenía... ¡Zaragoza! (...) no tiene(S5I6) Ele não vai ver...(D3In.1) (incomprensible). ¡A ver![...]

8 min 42 s – 10 mi 28 s: Sacanagem(D3In.1) cuando(F1I1) yo hablo(L2I1) que amo(F1I1) [a](S2I1) este hombre ustedes no me creen(F1I2) ¡Miran(M1I4)(S5I2)! tres [...] (D1In.1) Entonces(F1I2)(F1I4)(D5In.1) miren la actividad. (...) Ah, ¿sí? [...] ¿Seguros que son(F1I4) esté? (...) ¿Sí? [...] ¿Sería ese? (...) Entonces(F1I2)(F1I4)(D5In.1) (...) ¿Cuál es su respuEsta(F4I1)? (...) ¿Y en portugués? [...] Aawee!(D3In.1) Está correcto. (...) chica, ¡no te ves(S5I4)(M1I3)(M1I1)! [...] Puede ser mímica también-en(F1I1)(F1I2). (...) Tendrás(F1I2)(M1I1) que usar[lo](S1I4), porque... ¡acá, chica! (...) Este lado [...] Este está un(F1I5) poquito difícil, entonces(F1I2)(F1I4)(D5In.1) miren bien [...] Sí, dibuja bien(F1I2) la chica, ¿ves(M1I8)(M1I1)? [...]

10 min 48 s – 13 min 30 s: todos concordam com isso?(D3In.1) (...) ¿Sí? (...) en(F1I2) portugués... ¿cuál sería?(F6I2), ¿en(F1I2) portugués?(?)(F6I2) (...) huum... ¡muy bien(F1I2)! Otra persona(L1I1)(F1I4) (...) ¡A ver! ¿Quié~en(F1I2) es bueno(F1I2) de dibuj-? ¡No! Una vez más, porque a mí no me gusta(M1I5) los números pares (...) (D1In.2) eeeh...(D5In.2) ¡bien(F1I2)! Aaah(D5In.2), este es fácil. [...] (D1In.1) ¡Sí! Este necesitamos(F1I1) de(S6I3) AS1 para ayudaRnos(F2I1), cómo(F1I4) estábamos en(F1I2)- en(F1I2) la escuEla(F4I1) y los chicos se reían mucho de él. [...] ¿Todos concoerdan(M2I2)? [...] ¿Nueve?, ¿y en(F1I2)

portugués sería lo mismo?(?)(F6I2) (...) humm... (...) (D1In.2) ¡Está correcto! el próximo, otra peRsõna(F2I1)(F1I4), por favor. ¿PS?(?)(F6I2) (...) quero(L3I1) ver sus... (...) (D1In.2) su lado aRtístico(F2I1), ñ importa(F1I3), tú(S3I1) puedes(M1I1) hacer mímica, ãntõnces(F1I2)(F1I4)(D5In.1). [...] Buẽno(F1I2), no puedẽn(F1I2) ver[lo](S1I4). Tú(S3I1) puede, pero, ellos no puedẽn(F1I2) ver[lo](S1I4). [...] ¿C~ómo(F1I4)? [...] Aaah(D5In.2), ya(D5In.1) ¿y ãn portugués? [...] Esta sería.... (...) PS, ¿ũna(F1I5) vez más? (...) los chicos est~án(F1I1) haciẽndo(F1I2) (*incomprensible*) [...] ¡Tú(S3I1) puede haceR[lo](F2I1)(S1I4)! (...) pero, tú(S3I1) podrías(M1I1) tãmbi~én(F1I1)(F1I2) saltar el suelo.[...]

13 min 44 s – 21 min 46 s: ¿Es ñn(F1I5) jueguito? (...) tem Mario Bros(D3In.1)? [...] Es ñn(F1I5) sãltate(M1I1), sãltate(M1I1) [...] mentira, mentira, tãmpoco(F1I1) (*incomprensible*) [...] ¿[lo](S1I4) encontraron(S5I1)? [...] (*incomprensible*) ¿ya, [lo](S1I4) encontraron(S5I1)? ¿Puedẽn(F1I2) leer[lo](S1I4) para(S2I3) mí, por faVor(F2I4)? (...) ¿Y ãn(F1I2) portugués? ¡Ohh! Qué distinto ¿no?, muy distinto, extremãmente(F1I1)(F1I2)... AS3, ¡por favor! (...) Dos [...] ¿sí? (...) Oué!(D3In.1) hace(M1I4)(S5I2) mímica, puedes(M1I1) hacer mímica tãmbi~én(F1I1)(F1I2), ¿sí?! no hay solamẽnte(F1I2) el dibujo [...] humm... [se] parece(M1I2) con(S6I4) el dibujo, muy buẽno(F1I2) ¿no? [...] ¿Así?(?)(F6I2) todos concordam?(D3In.1) Ya(D5In.1), (...) otro más, ñna(F1I5) más. [...] Sí [...] ¡mira(M1I1)! ¿y este (*incomprensible*)? [...] Aawee!(D3In.1) ¡muy biẽn! ¿en portugués, puede leeR(F2I1), por favor!?! (...) ¡Sí! [...] É isso?(L3I1) ¿Tú(S3I1), ahora? [...] O vas(M1I1) a dibujar lo que te(S1I1) sea más fácil, ¿dibuja(M1I1)? [...] ¡a ver! [...] ¿a(u)gũna(F3I3)(F1I5) idea (...) de lo que sea? [...] ¿Qué sería eso? (...) ¡a ver! ¿Qué sería? (...) ¡oh! [...] ¡no! (...) Otro más [...] devemos conquistar nossas metas sem prejudicar...(D3In.1) ¡exactamẽnte!(F1I2) ãn portugués (...) es la que se sãngra, se toma [...] ¡buẽno(F1I2)! Una más, por favor. Porque tenemos ñn CHico(F2I3) que está enfermo de su dedo, ãntõnces(F1I2)(F1I4)(D5In.1) debilitado, pobrecito. [...] ¡hace(M1I4)(S5I2) mímica tãmbi~én(F1I1)(F1I2), CHica(F2I3)! [...] ¡Ooh! me est~án(F1I1) probãndo(F1I1)(L2I1), est~án(F1I1) probãndo(F1I1)(L2I1) tudo(L3I1). ¿Qué sería isso(L3I1)? la chica está probãndo(F1I1)(L2I1). Es(F4I1) brasilẽnã(F1I2). ¡Mira!(M1I8)(M1I1) (...) ¡No! (...) (D1In.2) ¡A ver! Otro más. (...) ¡Exacto! Y ustedes, ¿tãmbi~én(F1I1)(F1I2) creẽn(F1I2) que es esta? [...] humm... [...] ¿y ãn(F1I2) portugués? [...] ¡Muy biẽn(F1I2)! [...] ¡A ver! AS4, ¡por favor! rEgresã(F4I1)(L4I1)(M1I1) [...] ¡A ver! Esta chica sabe dibujaR(F2I1), ãntõnces(F1I2)(F1I4)(D5In.1) ¡no vale! (...) (D1In.2)

Tienes(M1I1) que hacer mímica. (...) ¿C~ómo(F1I4) no?! [...] dibujado**R**(F2I1) (incomprensible) **ñn**(F1I5) **Rat~ón**(F1I4)(F2I1), ahora es **ñn**(F1I5) **rat~ón**(F1I4) [...] Sabe **dibujaR**(F2I1) [...] Síí. (...) Y ¿**ñn**(F1I2) portugués? **Cavalo dado** (...) **não se olha os dentes**(D3In.1), ¿**exactamẽnte**(F1I2)! [...] ¿Por qué fue...? [...]

21 min 46 s – 25 min 31 s: **Chicos**(L4I1), **estes**(M6I1) no (...) (D1In.2) no había **ñn**(F1I2) los **slides**(L3I1), ¿**ya**(D5In.1)?, **ẽntõnces**(F1I2)(F1I4)(D5In.1) ¿**mirẽn**(F1I2)! [...] ¿**[se] puede**(M1I2) **habr-hablaR**(F2I1)(L2I1) palabrota? No **[se] puede**(M1I2), ¿no? [...] sí, porque la (incomprensible) **[mira!]**(M1I1) (...) yo digo que lo hizo, ni siquiera, o sea(D5In.1), sería **ñn-ñn**(F1I5)(F1I5) palo así(D6In.1) (...) (D1In.2) **y ahí**(L1I1), ¿**ñn**(F1I2) portugués? [...] **Exactamẽnte**(F1I2). Otro más [...] Pero **empieza**(M1I1) a **haceR**(F2I1) mímica. (...) **Èntõnces**(F1I2)(F1I4)(D5In.1) **dibuja**(M1I1) [...] A ver, ¿**quieres**(M1I1) que haga este?, (...) ¿yo? (...) ¿Está **biẽn**(F1I2), **chicos**(L4I1)! **Èntõnces**(F1I2)(F1I4)(D5In.1) yo me voy [...] **Perdõna**(F1I4). (...) **Aah**(D5In.2), **ya**(D5In.1), ¿**puedes**(L1I1)(M1I1)? [...] ¿Y **ñn**(F1I2) portugués? (...) “Antes tarde que nunca”, ¿exactamente eso! ¿Hay **ũno**(F1I5) más! **Chica**(L4I1) **se**(S1I2) **quedes**(M1I1) **cõn**(F1I4) este y yo me quedo **cõn**(F1I4) ese, ¿**ya**(D5In.1)?, ¿vale?, ya que estoy **dibujãndo**(F1I1). [...] No sé, [...] es que no puedo haceR(F2I1) nada si los demás alũmnos(F1I5) no **ha**(M1I8) **vẽnido**(F1I2), porque sería **ũna**(F1I5) **cõmpetici~ón**(F1I4)(F1I4) **ẽntre**(F1I2) **gẽneros**, **ẽntre**(F1I2) **colegas**(F6I1). (...) **las** chicas, contra los chicos. [...] ¿**Èn** portugués? [...] **...quem tem olho é rei**(D3In.1) ¿Exactamente!, ¿**¿ves**(M1I1)?! Y yo me quedo **cõn**(F1I4) **[el]**(M7I5) **último**(F1I3), pero ustedes ya sabẽn cuál es, **ẽntõnces**(F1I2)(F1I4)(D5In.1), o sea(D5In.1)... [...] ¿**ũna**(F1I5) **mãno**(F1I1)...? [...] lava la otra, ¿no? ¿No es **EsO**(F4I1)(F4I2)? ¿**Ya**(D5In.1), chicos!, **ẽntõnces**(F1I2)(F1I4)(D5In.1) ¿**lograron**(S5I2) **respondeR**(F2I1) **tudo**(L3I1)? (...) (incomprensible) ¿**exactamẽnte**(F1I2) **cõmo**(F1I4) **deberĩãn**(F1I1)? **Èntõnces**(F1I2)(F1I4)(D5In.1) ahora sí, **puedẽn**(F1I2) ir **[a]**(S6I1) **comeR**(F1I2) **puedẽn**(F1I2) ir al recreo ¿no? ¿**ya**(D5In.1)? **est~ãn**(F1I1) liberados, ¿Muy **buẽno**(F1I2)! Hasta la próxima clase. ¿**Quem**(L3I1) **gostaria**(L3I1) **de**(S6I3) borrar **la** pizarra? ¿**Ya**(D5In.1)! Yo, yo, usted, usted, ella. ¿**Puede**(L1I1)? ¿**ya**(D5In.1)? Hasta la próxima clase, y ya **est~ãn**(F1I1) liberados.

Transcripción: Clase 1 – A1 – GC SI

(El alumno en prácticas docentes trata formalmente a sus alumnos)

VIDEO 1

0 min 0 s – 0 min 13 s: **Entón**(L1I1) las clases de español(F1I1), ustedes ya-ya **tiēnēn**(F1I2)(F1I2) en **[la]**(M7I5) mano **o**(L3I1)-**el**(D4In.1) programa de **eeh...**(D5In.2) de la **disciplina**(L2I1) los que – los **cōntenidos**(F1I4) que **vāmos**(F1I1) a ver **sōn**:(F1I4) los **pronōmbres**:(F1I4) **ad(i)verbios**(F3I2) y **prepoSiciones**(F2I6)(F1I4); género y número de **sustāntivo[s]**(F1I1); grado de comparativo y superlativo; **textos, vocabularios e interpretaciones**(F6I1); **pronomes de complemento direto e indireto**(D3In.1)

1); (*incomprensible*); y verbos que **expressão**(L3I1) gustos y **transmitēn**(F1I2) **ēmociones**(F1I2)(F1I4). **Tenēmos**(F1I2) solamente **(...)**(D1In.2) seis clases **eeh...**(D5In.2) **en**(S2I5) el día nueve **eh...**(D5In.2) **yo**(S3I2) voy **[a]**(S6I1) **eh...**(D5In.2) **pasar**[**os**](L4I1)(S1I4) un trabajo para **[que]** **ustedes**(S3I2) **hacieren**(L1I1)(M1I9)(M1I3)(M9I6)(S5I4) en grupo y en casa(F6I1), **¿sí?!**(D5In.1) y **tenēmos**(F1I2) **solamēnte**(F1I2) **ūna**(F1I5) **evaluaciōn**(F1I4) **final**(F1I3) que **será**(S5I3) **en**(S2I5) el día **trinta**(L3I1) de **noviēmbre**:(F1I2) **¿sí?!**(D5In.1) **eh...**(D5In.2) todo lo que **nosotres**(S3I2) **hacemos**(M1I3)(M9I6)(S5I4)[**M1I9**] en sala, las actividades, las... **participaciōnes**(F1I4) **se contará**(M1I8) como **prova**:(L3I1)(F6I1) **¿sí?!**(D5In.1) Todo lo que **nosotres**(S3I2) **hacemos**(M1I3)(M9I6)(S5I4)[**M1I9**] en sala, en **torno**—de clase **valer**:(M2I7)(S5I3) nota, **¿sí?!** (D5In.1) **...a(u)gūna**(F3I3)(F1I5) duda?

VIDEO2

0 min 4 s – 0min 56 s: los **pronomes**(L3I1)(D6In.2) **demostrativos**(F1I4), **ellos**(S3I2) **sōn**(F1I4) **elemēntos**(F1I2) **sēñaladores**:(F1I2) o sea, **ellos**(S3I2) **von**(M9I5) **[a]**(S6I1) **apūntar**(F1I5)(L4I1) **eeh...**(D5In.2) la **poSición**(F2I6)(F1I4) de los **ob(i)jetos**(F3I2) y de las **peRsonas**:(F2I1) si **está**(M1I8) **ceRca**:(F2I1) si **está**(M1I8) **medi no**(F1I1)(L4I1), si **está**(M1I8) **lej no**(F1I1)(L4I1)(F6I1) **(...)**(D1In.2) **Mira**(M1I1)(M1I8) los **demostrativos** **eeh...**(D5In.2) **los pronomes**(L3I1) **demostrativos** **ēn**(F1I2) **el**(S7I1) **masculino**(F1I3) **sīngulaR**(F1I3)(F2I1) **tenēmos**(F1I2)(S5I6): **este, ese, aquel**(D6In.2). Este, lo que está próximo de mí. Por **ejēmplo**:(F1I2) esta **meSa**(F2I6) es mía. Esta cartera es tu- es tuya. O sea, este **eeh...**(D5In.2) **quiere decir segunda peRsona**:(F2I1)(D6In.2) **¿sí?!**(D5In.1) **Bien**,

esta puerta está cerrada(F6I1). Esta puerta está lejos de mí. Lejos de quiẽn(F1I2) habla, lejos de quiẽn(F1I2) escucha(D6In.2), ¿sÍ?!(D5In.1)

0 min 57 s – 1 min 58 s: Singular(F1I3) **feminino(L3I1)**: esta, esa, aquella. La misma **coSa(F2I6)(M7I1)**: cerca, **media(L4I1)**, **lejano(F1I1)(L4I1)**. Plural, plural masculino: estos, esos, aquellos. **Feminino(L3I1)**: estas, esas y aquellas. Además **tenẽmos(F1I2)(S5I6)** los pronombres(F1I4) neutros, **eles(L3I1)(S3I2)** no **tiene(M1I8)** eeh...(D5In.2) **variación(F1I4)(L4I1)** de gẽnero(F1I2) y[ni] de número. No **existe(L4I1)** masculino(F1I3) ni **feminino(L3I1)**, **tãmpoco(F1I1)** plural o **sĩngulaR(F1I3)(F2I1)**. **Ellos(S3I2) vãn(F1I1) [a](S6I1) está(M1I7)** solamente **ẽn(F1I2) el(S7I1) sĩngulaR(F1I3)(F2I1)(D6In.1)**. **Nosotros(S3I2) vãmos(F1I1) a utilizaR(F2I1)[M1I9usarnos]:** esto, eso, aquello **cuãdo(F1I1) nosotros(S3I2)** no eeh...(D5In.2) **sabẽmos(F1I2)(S5I4)[M1I9soubermos]** cuál es el ob(i)eto(F3I2), **pelo menos(L3I1) [lo](S1I4)deducĩmos...(F1I3)(D6In.2)** Por ejemplo,(F1I2) puedo decir (...) (D1In.2) **aquello(M5I2)** secreto que me- que me **desiste(M9I7) Es(L4I1)(F4I1)** mal. **nosotros(S3I2)** no sabemos qual-cuál(D4In.1) es el secreto, pero utuli- de-deducĩmos(F1I3) qué puede ser **cualquier uno(L1I1)(D6In.1)**, **¿sÍ?!(D5In.1)**

2 min 01 s – 3 min 12 s: utilizamos los pronombres(F1I4) demostrativos(D6In.2) como ya ha-había di-dicho este, esta, **estes(M6I1)** y estas para lo que está acerca de quiẽn(F1I2) habla(F6I1), está próximo de mí, yo. Ejemplo:(F1I2) **prefiro(M2I1)** estos pantalones(F6I1). **Eu prefiro estas calças(D3In.1)**. **Ese, esa, eses(M6I1)** y esas **[los](S1I4)** usamos para lo que está ceRca(F2I1) de quiẽn(F1I2) escucha(D6In.2), ahí. **¿sÍ?!(D5In.1)** Por ejemplo:(F1I2) estas... (...) (D1In.2) Está madura esta mãnzãna(F1I1)(F1I1) que está delãnte(F1I1) de ti, o sea, **esta maça que está com o bom preço(D6In.1)(D3In.1)**. (...) (D1In.2) Aque(u),(F3I3) aquella, aquellos y **aquelas(L3I1) são(L3I1)** cu-cuando los que se **muestrãn(F1I1)(L4I1) está(M1I8)** lejos de quiẽn(F1I2) habla, de quiẽn(F1I2) escucha, o sea, **ali.(L3I1)** Ejemplo:(F1I2) me gusta mucho **aquela(L3I1)** película que vimos ayer, **o seja,(L1I1) algo que vimos ontem, passado(D3In.1)**. (...) (D1In.2) Los pronombres(F1I4) **ẽn(F1I2)** espãno(u)(F1I1)(F3I3) **sE. distingue(F1I3)(M1I8)** del poRtugués(F2I1) solamente en la teRminación.(F2I1)(F1I4) **En español ellos(S3I2)** terminan con la “s”, **en portugués eles vãn terminar, nós vamos dizer este, esse e aquele(D3In.1)(D6In.2) ¿sÍ?!(D5In.1)**

3 min 15 s – 4 min 27 s: los **pronomes**(L3I1) neutros estO(F4I2), esO(F4I2) y **aquello**(M5I2) se utiliZãn(F2I6)(F1I1) para indicar cosas o acontecimientos, definir ùn(F1I5) periUdo(F4I4), determinar **o tempo**(L3I1). ¡Oh! **outro exemplo**(D3In.1): no cõncueRdo(F1I4)(F2I1)(L2I1v) cõn(F1I4) aquello que desiste(M9I7)(F6I1). Yo no sé lo que(M7I8) fue [lo](S7I2)que tã(S3I2) desiste(M9I7), pero yø(S3I2) puedo imaginar[me](S1I4) que puede ser **qualquer**(L3I1) coSa.(F2I6)(D6In.1) ¿sí?!(D5In.1) Se usãn(F1I1) en oraciones ñterrogativas(F1I3) para no tener que repetiR(F2I1) el sustãntivo.(F1I1) Por **exemplo**(L3I1) (...) (D1In.2) en vez de decir: este abrigo(F6I1), ¿qué abrigo es este?(?) (F6I2), solamente puedo decir: ¿qué es esto? O ¿cuãnto(F1I1) cuan- eh...(D5In.2) cuãnto(F1I1) e(L3I1) esta blusa?(?) (F6I2) Puedo decir solamẽnte(F1I2) ¿Cuãnto(F1I1) **custa**(M2I2) cuesta(D4In.1) esto? ¿sí?!(D5In.1) (...) (D1In.2) Ejemplo: La meSa(F2I6) (...) (D1In.2) sñgulaR.(F1I3)(F2I1) Esta meSa(F2I6) Es(F4I1) verde. ¿Cuãnto(F1I1) **nosotres**(S3I2) vãmos(F1I1) [a](S6I1) utilizaR(F2I1) esta? El objeto está...? (...) **perto**(L3I1). Esa meSa(F2I6) no la veo bien. ¿Está...? (...) **no meio. Nem está perto de mim, nem está longe de mim, ele está no meio, certo?!**(D3In.1)

4 min 28 s – 5 min 27 s: **Aquela**(L3I1) meSa(F2I6) es rOja(F4I2). ¿El objeto está? (...) Masculino singular el libro, este libro está (*incomprensible*) ¿el objeto está? (...) este libro es rojo. Aquel libro es azul (...). Femenino plura(u)(F3I3): estas mochilas sõn(F1I4) veRdes(F2I1) (...). Esas mochilas sõn(F1I4) rosas (...). **Aquelas**(L3I1) mochilas sõn(F1I4) azules(...). (...) (D1In.2) Los **lãpis**(L3I1) Estos lápices sõn(F1I4) rOjOs(F4I2)(F4I2) (...). Esos lápices sõn(F1I4) azules(...). Aquellos lápices sõn(F1I4) verdes (...). (...) (D1In.2) Ahora yø(S3I2) voy eeh...(D5In.2) [a](S6I1) entre-entre-entregar ùn(F1I5) texto en [el](S7I2)que **ustedes**(S3I2) vãn(F1I1) [a](S6I1) **ter**(L3I1) que leer y solamente sub-sub-sub(i)rayar(F3I2), o sea, **sublinhar**(D3In.1) los pronõmbres que **está**(M1I8) ãn(F1I2) el texto, ¿sí?!(D5In.1)

VIDEO 3

0 min 02 s – 1 min 11 s: Quiero que **haja**(M1I3)(M9I4)(L3I1) también un sillõn(F1I4) (...) habitación. Bueno podemos **ponelo**(M1I7) (...) rincõn a la izquierda de la puerta(F6I1). En el **fundo**(L3I1) del salón ponemos el sofã y la tele en un mueble pequeño. Tenẽmos(F1I2) que comprar ùna(F1I5) a(u)fõmbra(F3I3)(F1I4) y ùna(F1I5) arãña(F1I1) para poner **ali**(L3I1). En (...) paredes las mesas podemos co(u)gar(F3I3) unos cuadros a(u)(F3I3) lado de la

ventãna(F6I1).(F1I2)(F1I1) ũna(F1I5) meSa(F2I6) grãnde(F1I1) cõn(F1I4) seis sillas ẽn(F1I2) el comedor(F6I1) y otra más pequẽña(F1I2) en la cocĩna.(F1I3) Bueno, si nos ponermos(M1I9) de acueRdo,(F2I1) mañãna(F1I1) podemos empezaR(F2I1) a llevaRlos(F2I1) apenas para compralos(M1I7). Tranquilo Julio, todavía no estoy segura de que sea (...) el que quiero, hay que ver mucho más para podeR(F2I1) elegiR(F2I1). ¿A(u)guna(F3I3) duda? Não(L3I1) ¿Más(S6I6) a(u)gũna(F3I3)(F1I5) duda [más]? (...) Ahora yo(S3I2) voy [a](S6I1) hacer una pequẽña(F1I2) di-dinãmica(F1I1) cõn(F1I4) vocês(L3I1) cõn(F1I4) relaciõn (F1I4) a(S6I7) los pronombres, ¡¿vale?! yo(S3I2) quiero que ustedes(S5I2) se dividan en grupo de tres peRsonas(F2I1) solamẽnte(F1I2).

Transcripción: Clase 1 – A2 – GC SI

(El alumno en prácticas docentes trata formalmente a sus alumnos)

0 min 3 s – 2 min 27 s: (Pasa la lista de presencia).

2 min 43 s – 3 min 30 s: Nesse pirulito que tem aí, gente, que eu dei a vocês, tem um papelzinho que eu acho que a maioria tem (*incompreensible*). (...) Ééhhh, eu coloquei uma pequena mensagem, certo? Como sempre é costume coloca-lo, que diz assim: “La educaci-ón(F1I4) debe comẽnzar(F1I2) cõn(F1I4) la soluciõn de la cõntradicción(F1I4)(F1I4) alumno-docẽnte(F1I2), mediãnte(F1I1) la cõnciliaciõn(F1I4)(F1I4) de los polos de la cõntradicción(F1I4)(F1I4) por lo que ãmbos(F1I1) sõn(F1I4) profesores y estudiãntes(F1I1) al mesmo(L3I1) tiẽmpo(F1I2)”. ¿Sí?(D5In.1) Ééh... então, o que eu quero dizer com essa mensagem? Que ao mesmo tempo que eu tô ensinando eeh... passando alguma coisa pra vocês, eu sou aluna do mesmo jeito que vocês, eu vou ter algo pra ensinar pra vocês, e vocês vão ter algo pra ensinar pra mim. Certo?(D3In.1)

3 min 34 s – 5 min 5 s: Então vamos lá... Primeiro, ainda, o plano de curso(D3In.1), que sõn(F1I4) los cõntẽnidos(F1I4)(F1I2) que nosotros(S3I2) vãmos(F1I1) [a](S6I1) trabajaR(F2I1) ãn(F1I2) el cõmiezo(F1I4)(L1I1) del bimestre, né(L3I1)? Yy... no(L3I1) comiezo(L1I1) del segũndo(F1I5) bimestre (...) Certo. Tá. Obrigada. Entõn(L1I1). Vamos(F2I4) aquí para(S2I3) el cõntẽnido(F1I4)(F1I2): eeh...(D5In.2) perífrasis de(u)(F3I3) futuro, que é(L3I1) “ir” a mais(L3I1) infinitivo”; “querer mais(L3I1) infinitivo”; “pensar mais(L3I1) infinitivo”. (...) El plano(L3I1) de curso, certo? esse aquí, ó(D3In.1). Los cõntẽnidos(F1I4)(F1I2). Posición(F1I4) de los pronõmbres(F1I4) de cõmplemẽto(F1I4)(F1I2). Conectores: poRque(F2I1), ya qué, cómo, así que, por eso y poR(F2I1) lo tãnto(F1I1). Fonética y ortografía de los sõnidos(F1I4) cõnsõnãnticos(F1I4)(F1I4)(F1I5) ce, ese y zeta. Pretérito perfeito(L3I1) simples(L3I1) o ñdefinidos(F1I3) de los Verbos(F2I4) estudiar, nacer, vivir. Y, ser y tener, poner y hacer. Fonética y ortografía eeh...(D5In.2) y acentuaciõn(F1I4) de las palabras agudas y graves. Pretérito perfecto cõmpuesto(F1I4) de los Verbos(F2I4) Regulares(F2I1) e iRRegulares(F2I1).

5 min 8 s – 6 min 53 s: Y eeh...(D5In.2) además, tēnēmos(F1I2)(F1I2) hoy la clase de hoy(D6In.1) eeh...(D5In.2) lo(M7I1) cōntēnido(F1I4)(F1I2) de perífrasis de futuro: “ir a mais(L3I1) infinitivo”, “querer mais infitivo(L3I1)”, “pēnsar(F1I2) mais infinitivo(L3I1)” y a(L3I1) posiciōn(F1I4) de los pronōmbres(F1I4) de cōmplemēto(F1I4)(F1I2). ¿Certo?(L1I1) eeh...(D5In.2) ãn(F1I2) la próxima aula(L3I1), tēnēmos(F1I2)(F1I2) los cōntēnidos(F1I4)(F1I2) conectores(D6In.1): “poRque(F2I1)”, “ya que”, “como”, “así que”, “poR(F2I1) eso” y “por lo tãnto(F1I1)” y fonética y oRtografía(F2I1) de los sonidos cōnsōnãnticos(F1I4)(F1I4)(F1I1): ce, ese y zeta. Ahí(L1I1) decinueve(L1I1) del cuatro, nosotres(S3I2) tēnēmos(F1I2)(F1I2) una revisi~ón(F1I4) de los cōntēnidos(F1I4)(F1I2) para hacer una prueba fina(u)(F3I3). Aviso que AS1 ya ha feito uma(L3I1) prueBa(F4I1). ¿Sí?(D5In.1) Entón(L1I1), o quê que vocês (...) Eu já vi... (...) Então, dia 26 tem a prova final, certo?(D3In.1) La prueBa(F4I1) final, e os 20 pontos de visto. E a partir do segundo bimestre que é o pretérito perfeito simples indefinido e os verbos regular, pretérito perfeito(D3In.1) cōmpuesto(F1I4) y fonética y oRtografía(F2I1), acēntuaciōn(F1I2)(F1I4) de las palabras agudas y graves. E dia 17 tem eeh... teremos a revisão da prova e dia 24 eu finalizo com vocês, que é a prova do a primeira prova do segundo bimestre. Aí vai ficar com para AS2 terminar. Certo?(D3In.1)

6 min 56 s – 7 min 47 s: Ye(S3I2) voy [a](S6I1) começar(L3I1) eeh...(D5In.2) ẽmpezaR(F1I2)(F2I1)(D4In.1) a aula(L3I1) de hoy hacendo[les](S1I4)(L1I1) tres pregũntas(F1I5) a ustedes. ¿Qué qué ustedes(S3I2) queren(M2I1) ser cuãdo(F1I1)... ãn(F1I2) el futuro? ¿Cuál profesiōn(F1I4) quierẽn(F1I2) seguir ãn(F1I2) el futuro? ¿AS2? (...) **Em espanhol, por favor(D3In.1).** (...) Sí. (...) eeh...(D5In.2) ¿Y usted, qué quiere ser? (...) ¡Muy biẽn(F1I2)! Abogado. (...) ¿Y usted, qué quieres(M1I1)?(?)(F6I2) (...)

8 min 17 s – 8 min 44 s: AhOra(F1I4), ye(S3I2) voy [a](S6I1) pasar ũn(F1I5)(M7I4) una(D4In.1) película, ¿certo?(L3I1), ũn(F1I5) video muy pequeÑo(F2I8) y ustEdes(F4I1) vãn(F1I1) [a](S6I1) eeh...(D5In.2) ob(i)serVar(F3I2)(F2I4) eeh...(D5In.2), cuál la profesi~ón(F1I4) que va [a](S6I1) apareceR(F2I1). Ahí(F1I1), ãn(F1I2) seguida(L2I1) ustedes(S3I2) vãn(F1I1) [a](S6I1) ecoger(L1I1) escolher, certo?(D3In.1) uma(L3I1) profesi~ón(F1I4) que quierẽn(F1I2) seguir, mas(L4I1) colocar(L4I1) por qué. (...) Isso.

(Exhibición de vídeo).

11min 57 s – 12min 19 s: Entón(L1I1), ~~ye~~(S3I2) quiero que ustedes escolham(L3I1) una profesi-ón(F1I2). ¿Sí?(D5In.1) E(L3I1) diga(M1I8) eeh(D5In.2) o(L3I1) porque quiere(M1I8) exercer(L3I1) esa función(F1I5)(F1I4). ¿Sí?(D5In.1) Dos minutos. (...) Sí. (...) Sí. (...) Não(L3I1). (...)

13 min 54 s – 14 min 5 s: Si ustEd(F4I1) eeh...(D5In.2) quiere eeh...(D5In.2) hablar(L4I1) eso, sí a(L3I1) otra puede decir[la](S1I4)....

15 min 12 s – 15 min 16 s: ¿Todos listos?(?)(F6I2) (...) ¿PuEdo(F4I1) ĩnpezar(F1I2)? (...)

16 min 46 s – 16 min 49 s: ¿Listos? (...) Ye(S3I2) voy [a](S6I1) eeh...(D5In.2) (...)

17 min 13 s – 18 min 50 s: Número dez!/? Quem é o numero dez? (...) Número dez(D3In.1). AS3. (...) Sí. ¿Qué quiere ser? (...) ¿Doctora? (...) Sí. Otro número. (...) ¿AS4? (...) AS4. (...) JugadoR(F2I1) de fútbol. Diga ñ(F1I5) número. (...) ¿Vintidós?(L1I1) ¿Veintidos?(L1I1) ¿Treinta(F1I3) y dos? (...) AS5 (...) eeh...(D5In.2) ¿AS6, qué quiere(M1I1) seR(F2I1)? (...) Abogada. (...) Sí. Advogada não, abogada(D3In.1). Eeh...(D5In.2) nosotros estãmos(F1I1) aquí pra(L3I1) aprender, ¿sí?(D5In.1), entón(L1I1), que ustedes no ~~ben~~(M1I8)(S5I4)(M1I3) miEdo(F4I1) de [la](M7I5) participaciõn(F1I4). ¿Você(L3I1), qué quiere ser? (...) ¡Muy bem(L3I1)! (...)

19 min 5 s – 20 min 2 s: ¿AS7. quiEre(F4I1) me(S1I5) decir qué quiere ser?(?)(F6I2) (...) Ingeniera o médica. ¡Muy biẽn(F1I2)! (...) ¿Y usted? (...) ¡Muy biẽn(F1I2)! (...)(D1In.2) eeh...(D5In.2) Tem um...(L3I1) Acá, oh(L1I1), ese papel. (...) Gente, eu vou precisar de silencio, tá? Porque o assunto é meio complicado. Então aqui, ó. Essa folhinha, é o texto que tá aqui no slide(D3In.1). Cõn(F1I4) los cõntẽnidos(F1I4)(F1I2) que ye(S3I2) voy [a](S6I1) eeh...(D5In.2) enseñar hoy (...).

0 min 17 s – 21 min 53 s: ĩn(F1I2) la clase de hoy, ~~nosotros~~(S3I2) vãmos(F1I1) [a](S6I1) aprẽnder(F1I2). Quem quiser charlaR(F2I1)...(D3In.1) Perífrases de futuro: “ir a mais(L3I1) infinitiVo(F2I4)”, “pensar, querer mais(L3I1) infinitiVo(F2I4)”. (...) Eeh...(D5In.2) Professora o que é(D3In.1) perífrasis de futuro?(?)(F6I2) ¿Alguém(L3I1) puede me(S1I5) decir? (...) ¿Sí?(D5In.1) Perífrasis eeh...(D5In.2) igualmente em português a locução verbal, certo? O que seria a perífrasis? É a junção de dos VeRbos(F2I4)(F2I1). Um auxiliar e o outro eeh... principal. Na perífrase de futuro nós vamos utilizar ir a mais infinitivo, pensar/querer mais infinitivo(D3In.1). Introducciõn(F1I4): ẽn(F1I2) el

español(F1I1) hablado se utiliza(F2I6) el futuro próximo(D6In.2) “ir + a ...” (D6In.2) **en(F1I2) lugar(F2I1) de futuro simples(L2I1). Profesora, o que é futuro simples?(D3In.1) El futuro noRmal(F2I1) en que conocẽmos(F1I2) apenas ùn(F1I5) verbo, en el futuro(D6In.2). Una acción que **ainda(L3I1) va [a](S6I1) acontecer(L4I1)(F6I1). ¿SÍ?(D5In.1)****

21 min 59 s – 24 min 21 s: El(F4I1) uso: ¿cuál es El(F4I1) uso de la perífrasis de futuro? Para expresaR(F2I1) la deciSiõn(F1I4)(F2I6) de hacer algo **en(F1I2) el futuro usãmos(F1I1): “iR(F2I1) a **mais(L3I1) infinitivoVo(F2I4)**”, para expresar la intencõn(F1I2)(F1I4) de hacer algo usamos: “**pensaR(F1I2)(F2I1) mais(L3I1) infinitivoVo(F2I4)**”, para expresaR(F2I1) nuestra volũntad(F1I5) o deseo de hacer a(u)go(F3I3), usãmos(F1I1): “querer **mais(L3I1) infinitivo**”. ¿SÍ?(D5In.1) ¿A(u)guna(F3I3) duda. cõn(F1I4) relaciõn(F1I4) a eso?(?)(F6I2) (...) ¿Cuál? (...) ¡Vãmos(F1I1) **novamente!** Adelante. La forma: “**ir mais(L3I1) infinitivoVo(F2I4)**”(D6In.2), **¿cierto?(L1I1) Eeh...(D5In.2)** Cuando **ye(S3I2) voy [a](S6I1) cõnjugar(F1I4) los Verbos(F2I4) en(F1I2) el preSẽnte(F2I6): yo voy, ¿tú? (...) Él o ella o usted. (...) Nosotros vãmos(F1I1), vais y vãn(F1I1)(F1I2). Primera pessoa do singular, segunda pessoa do singular, terceira pessoa do singular que é: va. Primeira pessoa do plural: vãmos(F1I1). Segunda pessoa do plural: vais. E terceira pessoa do plural: vãn(F1I1)(D3In.1). **¿Cierto?(L1I1) Porque ye(S3I2) esqueci aí, esqueci de colocar(D3In.1). Entãõ(L3I1), voy mais(L3I1) a mais(L3I1) infinitivo: “Yo voy al supermercado”. ¿SÍ?(D5In.1) A el(M7I6) supermercado(D6In.1). Querer mais(L3I1) infinitivo: “QuiEro(F4I1), quiEres(F4I1), quiEre(F4I1), querẽmos(F1I2), queréis, quiErẽn(F4I1)(F1I2) mais(L3I1) infinitivo. Profesora, o que é infinitivo?(D3In.1) Los Verbos(F2I4) teRminados(F2I1) en(F1I2) -aR(F2I1), -eR(F2I1), -iR(F2I1) son verbos **no(L3I1) infinitivo. Certo?(L3I1) Sõn(F1I4) los eeh...(D5In.2) verbos que **nãõ(L3I1) estãn(F1I1) cõnjugados(F1I4). Pensar(F1I2) mais(L3I1) infinitivo: piẽnso(F1I2), piẽnsas(F1I2), piẽnsa(F1I2), piẽnsãmos(F1I2)(F1I1), piẽnsáis(F1I2), piẽnsãn(F1I2)(F1I1) mais(L3I1) infinitivo.**********

24 min 25 s – 27 min 21 s: (...) Eu pulei os exemplos?(D3In.1) (...) **Ye(S3I2) voy [a](S6I1) explicar[lo](S1I4). ¿SÍ?(D5In.1) eeh...(D5In.2) Ejẽmplo(F1I2). (...) (D1In.2) eeh...(D5In.2) (...) (D1In.2) Cuãndo(F1I1) **ye(S3I2) me(S1I2) referir(M1I9) a el(M7I6) uso(F6I1). ¿SÍ?(D5In.1) Pode expresar o que?(D3In.1) La deciSiõn(F1I4), la intencõn(F1I2)(F1I4) y expresar nuestra volũntad(F1I5). ¿SÍ?(D5In.1) Vamos para o****

ejemplo(D3In.1). Para(S2I3) o(L3I1) ejemplo(F1I2): “Voy a probar las Matemáticas”. Eeh...(D5In.2) entonces(F1I2)(F1I4), voy, **o verbo ir, mais a preposição, mais o verbo no infinitivo:** aprobar(D3In.1). ¿Sí?(D5In.1) Si yo(S3I2) voy a probar a(u)go(F3I3), a probar algo(F4I1). ¿yo(S3I2) pienso(F1I2) [en](S2I5) qué. tomar o que(L3I1)?(F6I2) una(F1I5) decisi~ón(F1I4). ¿Sí?(D5In.1) Y...¿haceR(F2I1) o que(L3I1)?(F6I2) A(u)go(F3I3). “Este año(F2I8) eeh...(D5In.2) quiEro(F4I1) tener muy buenas(F1I2) nOtas(F4I2)”. Si yo quiEro(F4I1) tener muy buenas(F1I2) nOtas(F4I2), ¿yo(S3I2) tengo(F1I2) o que(L3I1)? La intenci~ón(F1I2)(F1I4) de hacer algo. ¿Cierto?(L1I1) “Ese fin de semana(F1I1) pienso(F1I2) en hacer todos los deberes”. **Expresa o que?(D3In.1)** Piensa(F1I2) en(F1I2) haceR(F2I1) nuestro deseo o volũntad(F1I5). Eeh...(D5In.2), si yo quiEro(F4I1), yo estoy pensãndo(F1I2)(F1I1) viajar para(S2I3) el(M7I2) México, por ejemplo(F1I2). **Então(L3I1)-entonces(D4In.1), é uma vontade, né?(D3In.1)** Uma(L3I1) volũntad(F1I5) o un deseo que yo tengo(F1I2). ¿Sí?(D5In.1) **Entón(L1I1)**, ¿qué yo(S3I2) quiero decir cõn(F1I4) isso(L3I1)? Que o verbo(L3I1), que el verbo ir, **mais a preposição a, mais o verbo no infinitivo, terminado em -ar, -er ou -ir, sem ser na forma conjugada, pode expressar a ação(D3In.1)** de hacer algo. Y quiero teneR(F2I1), o verbo(L3I1) quiero, **pode expressar intención(D3In.1)** de hacer alguna, de hacer para(S2I3) deseo o voluntad. ¿Sí?(D5In.1) **Então(L3I1)-entón(L1I1)**, **toda la vez(L1I1)** que ustEd(F4I1) eeh...(D5In.2) **pienso(M2I6)(M1I9)(S5I4)** en(F1I2) el verbo iR(F4I1), **que é o verbo(D3In.1)** voy [a](S6I1) hablar a(u)gũna(F3I3)(F1I5) cosa, **vai(L3I1) van(F1I1)(M1I8)** [a](S6I1) expresar la decisi~ón(F1I4) de haceR(F2I1) a(u)gũna(F3I3)(F1I5) cosa. Y cuándo **tiver(L3I1)** el verbo quiEro(F4I1) **na inteção(L3I1)** de hacer algo, ¿y el verbo **pienso(F1I2)** expresiõn(F1I4) de que? De nuestro deseo o volũntad(F1I5). Deseo, **que é desejo em português.** Y voluntad, **que é vontade. Certo?(D3In.1)**

Transcripción: Clase 1 – A3 – GC SI

(El alumno en prácticas docentes trata formalmente a tus alumnos)

VIDEO 1

0 min 1 s – 1 min 37 s: Boa tarde! Meu nome é A3, sou aluna do curso de espanhol da UFRN. Estou no oitavo período. E esse é o estágio III vou dar Práticas Supervisadas na sala de aula. Agora os alunos, vocês vão se apresentar. Como? Eu vou trabalhar com vocês desde o final de outubro e o mês de novembro. Esse aqui é o plano de curso que a gente vai estar trabalhando(D3In.1).

VIDEO 2

0 min 1 s – 1 min 51 s: La primera página es unidad(e)(F3I1) **um**(L3I1), qual é o objetivo?(D3In.1) Conocer **as**(L3I1) **principales**(F1I3) **presentaciones**(F1I4), **formales**(F2I1) e **informales**(F2I1), **presentes**(F1I2) en el **cotidiano**(F1I1)(L4I1)(F6I1): los saludos, despedidas y otros. **A unidade dois vai ter o que:** deletreaR(F2I1) las letras de **(u)**(F3I3) **alfabeto**(F3I3) y los **sonidos**(F1I4) y los **fonemas**(F1I2), **identifica**R(F1I2)(F2I1) los **miembros**(F1I2) de la familia, **diferencia**R(F1I1)(F2I1) las **profesiones**(F1I4), las **nacionalidades**(F1I4). **Na unidade três vamos trabalhar:** los **números**(F1I5), los días de la **semana**(F1I2)(F1I1), **trabaja**R(F2I1) las horas. **Aqui tem a data e o conteúdo a trabalhar**(D3In.1). **No final, haverá duas avaliações. Para dia 19 do 11, será a evaluación de comprensión oral, eeh**(D5In.2), **ouvir e responder. Na expressão escrita vocês vão expressar a compreensão do texto... enfim. No dia 26 do 11, para a avaliação oral, vocês vão produzir um diálogo, um texto ... oralmente isso. E compreensão escrita, vamos ver um texto, un dibujo, vamos escrever a resposta correcta de las preguntas**(D3In.1). **La metodología**(F2I2): **clase expositiva y dialogada, ejercicios**(F2I1) de **fijación**(F1I4) de los **contenidos**(F1I2), **ejercicios**(F2I1) **en**(F1I2) **paralelos**(F4I1) y actividades **audiolingüicas**(M4I3)(F6I1). **As**(L3I1) **evaluaciones** **será**(M1I8) **expresión**(F1I4) oral **valerá**(M2I7) **cuatro puntos**(F1I5), **compresión**(F1I4) oral dos **puntos**(F1I5), **expresión**(F1I4) **escrita** dos **puntos**(F1I5) y **compresión**(F1I4) **escrita** dos **puntos**(F1I5).

2 min 3 s – 3 min 53 s: Agora vamos trabalhar as saudações, as saudações que são(D3In.1) los saludos ãn(F1I2) españo(u)(F3I3) ... ãn(F1I2) españo(u)(F3I3). Então(L3I1) para entender es mejor (*incomprensible*).

VIDEO 3

0 min 41 s – 3 min 58 s: Rápido que eu preciso explicar. Bom, porque o tempo é cronometrado. Vamos [a](S6I1) tener que emperzar(F2I6). Os saludos podã(F1I2) ser forma(u)(F3I3) o informa(u)(F3I3). El forma(u)(F3I3) es aquel que usamos con peRsonas(F2I1) que no conocemos(F4I1), en ambiente(F1I2) de trabajo, con peRsonas(F2I1) más viejas(L4I1)(F6I1). “Buãnos(F1I2) días”(F6I1) em português é “bom dia”(D3In.1). “Buãnas(F1I2) taRdes(F2I1)” quer dizer “boa tarde”(D3In.1). “Buãnas(F1I2) nOches(F4I2)”. Em português “boa noite”(D3In.1). “¿Cómo está usted?”. “Como você está?”(D6In.1)(D3In.1). “¿Qué gusto de velo(M1I7)!”. “Que prazer em vê-lo”. E aqui são possíveis respostas(D3In.1): “¿Cómo está usted?”, “¡EstOy(F4I2) bien!, ¿y tú? /¿y usted?”(D4In.1). “Estou bem, e você?”(D3In.1)(D6In.1). “¿Cómo te va?”(D6In.2). “Como está?”(D3In.1).

Para saludos foRmales(F2I1) usamos o(L3I1) pronõmbre(F1I4) “usted”. Usted que indica que o tratamento é formal, [el](S7I2) que Vamos(F2I4) usar cõn(F1I4) peRsonas(F2I1) desconocidas. Vocês entenderam? Entenderam? Se eu passar um diálogo que tenha, que possa indentificar um diálogo formal e informal, qual seria o pronomezinho que eu diria que aquele, que aquele diálogo é formal? (...) “usted”. (...) Formal são esses saludos aquí ó. O informal eu ainda vou passar. É formal(D3In.1): “buãnos(F1I2) días”, “buãnas(F1I2) tardes”, “buenas noches”, “¿cómo está usted?”, “¿qué gusto de velo(M1I7)!”, “estoy bien, ¿y usted?”, “¿Cómo te va?”. Isso(L3I1) aquí são(L3I1) son(D4In.1) los tratamiẽntos(F1I4) foRmales(F2I1)(D6In.2) que usamos con peRsonas(F2I1) que nós(L3I1) conocemos(F4I1), ãn(F1I2) ambiente(F1I2) de trabajo... (...) Sí, usamos con peRsonas(F2I1) que no conocemos(F6I1). Posso?(D3In.1)

7 min 52 s – 8 min 46 s: Posso?(D3In.1) Aqui temos(L3I1) saludos infoRmales(F2I1) que são as saudações informais em português(D3In.1). Los saludos infoRmales(F2I1), nesotres(S3I2) [los](S1I4) usamos con peRsonas(F2I1) que tem(L3I1) más intimidades(L4I1), con los amigos y en el día a día(F6I1): “¡Hola!”, em português é “Oi!” “Olá!”(D3In.1). “Hola, ¿qué tal?”. “Oi, como vai?”(D3In.1). “¿Qué cuentas(F1I2)?”. “O que conta?”(D3In.1) “¿Cómo estás tú?” Vemos que no formal(D3In.1), nos saludos

foRmales(F2I1), temos “usted” que é para diferenciar, usted, e no informal tem “tú”, “tú” que vai identificar que o texto é informal, o diálogo, “tú”: “¿qué pasa?”, “¿cómo va Eso(F4I1)?”, “¿cómo vai?”(D3In.1). “¿Cómo le va?”(D6In.2) “¿Cómo te va?”(D4In.1), “¿Cómo está?”(D6In.2).

8 min 47 s – 9 min 41 s: Outra diferença também é que usamos para diferenciar(D3In.1), usamos el(e)(F3I1) pronome(L3I1) “te”, o(L3I1) foRmal(F2I1) el pronome(L3I1) “te” (D6In.2), infoRmal(F2I1) usamos “le”(D6In.2). Ustedes(S3I2) pueden(M2I2) mirar adentro(L4I1) de(u)(F3I3) caderno(L3I1) de ustedes, ¿qué piensã(F1I1)?, ¿cómo hace? Porque la última frase, “¿cómo le va?” y infoRmal(F2I1) é(L3I1) “¿cómo te va?(?)(F6I2)”. Entederam? Se não entenderam perguntem, porque tem atividade, viu? Entederam? A diferença aqui vai ser qual? O que eu faço pra identificar o diálogo, um texto informal? (...) O pronome “tú” ou “te”. Certo? Posso?(D3In.1)

13 min 10 s – 13 min 58 s: Posso explicar?(D3In.1) (...)AhOra(F4I2) vãmos(F1I1) [a](S6I1) ver las despedidas. En español dicemos(M9I7): “adiós” “adeus” em português(D3In.1). “Hasta mañãna(F1I1)(F1I1)”, “até amanhã”(D3In.1). “Hasta la vista”, “até a próxima”(D3In.1). “Hasta luego” “até logo”(D6In.2)(D3In.1). “Recuerdos”, “lembranças”(D3In.1). “Que lo pases biẽn(F1I2)”, “fue ãn(F1I5) placer”, “chao”, “tchau”(D3In.1). Ese aquí(L1I1) [lo](S1I4) usãmos(F1I1) foRmalmẽnte(F2I1)(F1I2) y tãmbi~én(F1I1)(F1I2) infoRmalmente(F2I1)(F6I1)(D6In.2). (...) Posso(D3In.1).

17 min 31 s – 18 min 17 s: AhOra(F4I2) vãmos(F1I1) [a](S6I1) veR(F2I1), ahora vãmos(F1I1) [a](S6I1) veR(F2I1) las presẽntaciõnes(F1I2)(F1I4) foRmales(F2I1), cómo ye(S3I2) me presẽnto(F1I2). “¿Cómo se LLama(F2I7)?” “como você se chama?”, en la presentación formal “LLama(F2I7)” está en singular(D6In.2). Como foi informado vamos ver que “LLamas(F2I7)” será plural(D6In.2)(D3In.1). “Me LLamo(F2I7)”, “meu nome é”(D3In.1). “Mucho gusto en cononecele(M1I7), encantado(F1I1)”, “prazer em conhecer-lhe”(D3In.1). “¿De dõnde(F1I2) Eres(F4I1)?(D6In.2)”, “de onde você é?”(D3In.1), “soy de Brasil”, “sou do Brasil”(D3In.1). Vemos também que eu expliquei nos saludos foRmales(F2I1) que o que indica que é formal é a partícula “E(F4I1)”, el artículo “E(F4I1)”(D6In.2) quer dizer que é informal(D6In.2)(D3In.1).

20 min 6 s – 20 min 52 s: Y aquí tenẽmos(F1I2) las presentaciõnes(F1I4) infoRmales(F2I1). “¿Cómo te LLamas(F2I7)?” “como você se chama?”(D3In.1). Oh, vemos que “LLamas(F2I7)” aquí está ẽn(F1I2) plura(u)(F3I3), plura(u)(F3I3), plural(D4In.1)(D6In.2).

Y ẽn(F1I2) el(S7I1) ñinformal(F1I3) va [a](S6I1)estar en sñingulaR(F1I3)(F2I1)(D6In.2) y a(L3I1) partícula “te”(D6In.2) para dizer que é informal. “Yo soy Ana. ¿Y tú?(?)(F6I2)”.

“Tú” também o que indica que é informal(D3In.1). “Yo sou Ana, ¿y tú?(D6In.2)”. “¿Y usted?(D6In.2)” “Mucho gusto de conocerte”. “Prazer em conhecê-lo”(D3In.1). “Conocerte” aquí tá indicando que é informal, se fosse formal seria “lE(F4I1)”(D3In.1). (...)

22 min 58 s – 26 min 24 s: AhOra(F4I2) vãmos(F1I1) [a](S6I1) veR(F2I1) una actividad para vosOtros(F4I2)(S3I1) identificaR(F2I1)(M1I3)(S5I4)(M1I9) si los dibujos son formales o informales. (...) Já que a senha vai demorar, queria que vocês produzissem um pequeno diálogo foRmal(F2I1) o infoRmal(F2I1). Fica a critério de vocês. (...) Pequeninho. Em espanhol. Vocês não copiaram não as perguntas que eu coloquei?(D3In.1) Las presentaciõnes(F1I4), saludos, despedidas...(F6I1) (...) Ën(F1I2) cuanto(L2I1) isso(L3I1), poedẽn(F1I2)(M2I2) escribir, hacer un pequeÑo(F2I8) diálogo. Pequeñinito(L1I1). (...) Ñn(F1I5) diálogo formal(e)(F3I1) o informal(e)(F3I1) usando las técnicas de los saludos, presentaciõnes(F1I4) (incomprensible). Usted(e)(F3I1), vosetros(S3I2)(S3I1) puedẽn(F1I2) hacer[lo](S1I4) así: buẽnos(F1I2) días, hola, ¿qué tal?, yo soy, yo soy de Brasil(e)(F3I1) (incomprensible) en el cuaderno lo escribes(M1I1)(M1I8).

26 min 30 s – 26 min 36 s: (...) A ver: ¿cómo te llamas? ... Encantado de conocerte. (...) ¿Solo?! (...)

29 min 23 s – 35 min 17 s: Q(L3I1) primero diálogo(F6I1). “¿Cómo se LLama(F2I7) ustEd(F4I1)?” “me llamo Señora GutiéRRez(F2I1). ¿Sería formal o informal? (...) Esse diálogo aquí(D3In.1): “¿Cómo se LLama(F2I7) ustEd(F4I1)?” (...) Formal? Por que? (...) Porque tem o pronome(D3In.1) “usted”, biẽn(F1I2) (...) Ese aquí: “hOla(F4I2), me LLamo(F2I7) Óscar, soy español. ¿Y tú?(?)(F6I2)”, “hOla(F4I2), ¿Qué tal? Yo soy Doris. Soy inglés.” Esse primeiro aquí quadrinho seria formal o informal?(D3In.1) (...) PoR(F2I1) que sería infoRmal(F2I1)? (...) Porque tien(M9I3) el pronombre “tú”. “Buenas tardes, me llamo Gina y soy itliana(F6I1)”. Isso seria formal ou informal?(D3In.1) (...) formal porque tiene el saludo “buẽnas(F1I2) tardes(F6I1)”. “HOla(F4I2), ¿Cómo te LLamas(F2I7)?” ¿Cómo se puede respondeR(F2I1)?(F6I2) Isso aquí seria o que?(D3In.1) ¿Formal o informal? “Hola, ¿Cómo te llamas?” (...) ¿Cómo? (...) Informal(e)(F3I1) porque tenẽmos(F1I2) el pronõmbre(F1I4) “tE(F4I1)”, y “LLamas(F2I7)” está en plura(u)(F3I3)(D6In.2). “Buẽnos(F1I2) días, me llamo Sofia(F6I1). ¿Cómo se llama

ustEd(F4I1)?(F6I2)” ¿Formal o informal? (...) “Buñnos(F1I2) días, me llamo Sofia(F6I1). ¿Cómo se llama ustEd(F4I1)?” (...) Forma(u)(F3I3), porque temos(L3I1) el pronombre “ustEd(F4I1)”. “HOla(F4I2), yo soy... ¿Cómo te LLamas(F2I7)?(F6I2)” (...) Informal. ¿PoR(F2I1) qué sería informal? Porque tienes(M1I1) el pronombre “tE(F4I1)” y “LLamas(F2I7)” está ñn(F1I2) plura(u)(F3I3)(D6In.2). “HOla(F4I2), ¿cómo te llamas?(F6I2), “Hola, me llamo Dereck, ¿y tú?”. Informal? Por que é informal? (...) Formal o informal? (...) Porque é informal? (...) Por que tem...isso!(D3In.1) Porque “LLamas(F2I7)” está ñn(F1I2) plura(u)(F3I3), plural(D4In.1)(D6In.2) y porque temos(L3I1) el pronombre “tú”. “HOla(F4I2), ¿Cómo te LLamas(F2I7)?(F6I2), mi nombre es Ana(F6I1).” “Mucho gusto, me llamo Alex, es un prazer(L3I1) conocete(M1I7)(F6I1)”. ¿FoRmal(F2I1) o infoRmal?(F2I1) (...) ¡Informal(e)(F3I1)! ¿PoR(F2I1) qué? (...) “HOla(F4I2), ¿cómo te llamas?(F6I2), mi nombre es Ana.” “Mucho gusto, me llamo Alex(F6I1).” “Es un placer conocete(M1I7)”. (...) Oi? (...) Porque “te” e “llamas” está em plural(D6In.2) e o pronome...(D3In.1) (...) “Buñnos(F1I2) días mundo” Isso(L3I1) sería ¿formal o informal? (...) “Buñnos(F1I2) días mundo”. ¿Formal o informal? (...) Formal. Buenos días. “Estoy muy biñ(F1I2), ¿y tú?(F6I2), te veo muy guapa(F6I1).” (...) ¿CÓmo(F4I2)? (...) Formal porque temos(L3I1) tenñmos(F1I2)(D4In.1) el pronombre(F1I4) “tú”. “Buenas nOches(F4I2) mundo”. (...) ¡Formal! (...) “Hola, Ana.” “Hola, señora María.” “¿Cómo estás?” “Muy biñ(F1I2), ¿y usted, cómo está?(F6I2)” (...) aquí tenemos diálogos formal(e)(F3I1) e informal(e)(F3I1). “¿Cómo estás?” plural quer dizer(L3I1) (...) infoRmal(F2I1)(D6In.2). “¿Y ustEd(F4I1)?” quer dizer(L3I1) foRmal(F2I1). “Muy biñ(F1I2). Dale recueRdos(F2I1) a tu mamá”. “¡Gracias! Yo se los daré(F6I1)” (...) “Buñnas(F1I2) nOches(F4I2), pequñña(F1I2). ¿Cómo te llamas?” “Me llamo fñntasma(F1I1).” (...) “Buñnas(F1I2) nOches(F4I2), pequñña(F1I2). ¿Cómo te llamas?” “Rosa. ¿Y tú?(F6I2)” “Me llamo fñntasma(F1I1)(F6I1).” “¡Qué miedo!” “Qué nñmbre(F1I4) tñn(F1I1) bonito(F6I1)”. “¿De qué país Eres(F4I1)?(F6I2)” “De otro mundo(F6I1). ¿Y tú de dónde Eres(F4I1)?(F6I2)”. “Yo soy española(F6I1).” “Buñno(F1I2). ¡Adiós!” “¡Hasta prñnto(F1I4)! (...) Como? Formal?(D3In.1) Tenemos formal e informal. Formal: buenas noches. Informal: “¿cñmo(F1I4) te llamas?”. Se fosse formal seria(D3In.1): ¿Cómo se llamas(D6In.2)?(D3In.1). (...) “Tú”, pronombre “tú” es informal(e)(F3I1). Si fosse(L3I1) formal(e)(F3I1) seria “usted”. Si fosse(L3I1) formal(e)(F3I1) sería “De otro mundo. ¿Y usted?”. (...)

35 min 20 s – 37 min 3 s: Alguém mais fez o diálogo?(D3In.1) (...) “Hola, ¿Cómo estás? ¿Cómo estás tú?” (...) **Não. Isso aqui num foi o que eu passei não? (...)** Não, começou bien. **Sim, ele reproduziu, né?(D3In.1)** “Hola, ¿cómo está tú? ¿Cómo le va?” **só que (L3I1)** “¿Cómo está?” y “¿Cómo le va?” son **la mesma(L3I1) cosa(M7I1)**. ¿Alguien más? (...)
¿Alguien más? (...) ¿AS8, **fez(L3I1)? (...)** ¿Alguien más? **Ninguém?(D3In.1) (...)**

37 min 22 s – 37 min 8 s: Voy **[a](S6I1)** poner **ahOra(F4I2) ñna(F1I5)** **pequeÑa(F2I8)** película para **relembrar(L3I1)** los saludos. (...) **Se não der pra ouvir, pelo menos ler(D3In.1)**. (...) “Hola” saludo informal. (...) **Esse aqui(L3I1)** son los saludos informales. (...) **Vocês estão vendo? (...)** **Aquí é, aquí é como escreve em espanhol. Aquí é como se pronuncia e aqui e em português. (...)** **Terminou, foi?(D3In.1)** ¡Muy **biẽn(F1I2)**! ¿“Usted” es ñn(F1I5) saludo formal o informal(e)(F3I1)(D6In.2)? (...) ¿Formal(e)(F3I1)? Tiene los dos. Formal(e)(F3I1) e informal(e)(F3I1)(D6In.2). “¿Cómo te llamas?”, informal(e)(F3I1), “Me llamo Santiago”, “Mucho gusto en conocerle”, conocerle, “le” es formal. “Hasta **mããna(F1I1)(F1I1)**”. ¡Muy **biẽn(F1I2)**! (...) **Deixe eu ver. AS9.(D3In.1)**

Transcripción: Clase 1 – A4 – GC SI

(El alumno en prácticas docentes trata formalmente a los alumnos)

0 min 0 s – 0 min 50 s: Eeh...(D5In.2) en la clase pasada. PS2 [les](S1I4) he(M9I4) dicho que (...) (D1In.2) en la clase pasada. PS2 [les](S1I4) he(M9I4) dicho que yo estaría con ustedes haciendo prácticas de español(F4I2)(F6I1) ¿Sí?(D5In.1) Prácticas eeh...(D5In.2) Intrenando(F4I3)(L4I1) la eeh...(D5In.2) la clase de español(F4I2) ¿Sí?(D5In.1) Bueno(D5In.1) eeh...(D5In.2) mi nombre es A4, ye(S3I2) [lo](S1I4) voy a escribir porque es un poco difícil. Eso.

0 min 51 s – 2 min 4 s: Eeh...(D5In.2) ye(S3I2) estoy en el nono(L3I1) nivel de mi curso(L4I1) de español. ¿sí?(D5In.1), hace cuatro años y medio que estoy estudiando. Estoy en el último nivel eeh...(D5In.2) y tambi~én(F1I2) es mi última práctica de español(F4I2)(F6I1), ¿sí?(D5In.1) Prácticas (...) (D1In.2) dando clases, ¿sí?(D5In.1) Ye(S3I2) estudio en Currais Nuevo(L1I1) na(M7I6) UFRN (...) (D1In.2) eeh...(D5In.2) aLLá(F2I7) tambi~én(F1I2) soy profesor de español(F4I2) en el proyecto de(S2I5) Ágora, que Es(F4I1) una institución(L1I1) que tem(L3I1) enseñanza de lengua extranjera, y allá ye(S3I2) doy clase de español(F4I2) tambi~én(F1I2)(F6I1), ¿sí?(D5In.1) Eeh...(D5In.2), estoy hablando en español(F4I2) porque nuestra disciplina(L3I1), nuestra asignatura, perdón, Es(F4I1) de español(F4I2) y no tiene(S5I6) como aprender una lengua sin practicarla, sin hablar[la](S1I4), ¿sí?(D5In.1) ¿Ustedes aprendieron a hablar portugués porque hablan portugués desde niños, ¿no? ¿Verdad?

2 min 5 s – 2 min 40 s: Bueno(D5In.1), eeh...(D5In.2) nuestras clases ye(S3I2) voy [a](S6I1) hablar español y es muy, muy interesãnte(F1I1), que ustedes tambi~én(F1I2) hablen en español(D6In.1). Estois(M9I2) en el segundo año ¿sí?(D5In.1) Entonces, significa que ya tiene(F1I2)(M1I1) un poco de contacto con la língua(L3I1) de haz(L1I1)(M9I6) (...) (D1In.2) desde(D4In.1) el primero(M3I1) año. Si habló(L4I1) alguna cosa que no entendí(M1I1)(M1I3)(S5I4), arriba(S5I2) el mano y di(M1I1)(S5I2)(M1I8): “Profesor, yo no entendí(S5I1), ¿[me][lo](S1I4)(S1I4) puede repetir?”. Yo [se][lo](S1I4)(S1I4) voy les(S1I5) [a](S6I1) explicar más una vez [más](S6I6).

2 min 41 s – 3 min 3 s: Bueno(D5In.1) y si habló muy rápido, arriba(S5I2) el mano y di(M1I1)(S5I2)(M1I8): ¡profesor, habla(M1I1) más despacio! Yo voy [a](S6I1) hablar

más despacio, ¿sí?(D5In.1) Si habló muy rápido, **va**(M1I1)(S5I4)(M1I8) que hable despacio, que voy **[a]**(S6I1) hablar más despacio, ¿sí?(D5In.1) ¿Alguna duda? (...) ¿No?

3 min 4 s – 4 min 20 s: Bueno(D5In.1), **ye**(S3I2) **[se]**(S1I4) me **he**(M9I4) olvidado **de**(S6I3) traer el plãn(F1I1) de curso, pero **ye**(S3I2) voy **[a]**(S6I1) **hablar**(L4I1) más o menos como **va**(M1I8) a ser nuestras clases, ¿sí?(D5In.1) Me gusta mucho hacer dinámicas **interactivas**(F1I3), no **ser**(S5I4) solamente **ye**(S3I2) **hablãndo**(F1I1) y **hablãndo**(F1I1) y **hablãndo**(F1I1), **pero que**(L1I1) ustedes **tãmbi~én**(F1I2)(F1I1) **hablẽn**(F1I2) para practicar la **línqua**(L3I1), ¿sí?(D5In.1) **Eeh...**(D5In.2) **entõnces**(F1I4) **nuEstras**(F4I1) clases **vão**(L3I1) **[a]**(S6I1) ser interactivas, ¿sí?(D5In.1) Nuestras evaluaciones, **va**(M1I8) **[a]**(S6I1) ser de la **seguinte**(L3I1) forma, siempre **a(u)**(F3I3) final de la clase, **ye**(S3I2) voy **[a]**(S6I1) **pasar**[les](L4I1)(S1I4) una actividad para casa, cada actividad **vai**(L3I1) **[a]**(S6I1) valer **pũntos**(F1I5) (...) ¡Eso! (...) También voy **[a]**(S6I1) hacer actividades en clase (...) (D1In.2) Y estas actividades **vai**(L3I1) a valer **pũntos**(F1I5) para nuestras... **nossa**(L3I1) **nueta**(L1I1) del bimestre, ¿sí?(D5In.1) Solamente vamos a tener cuatro **encontros**(L3I1), **ye**(S3I2) solamente voy a venir cuatro veces ¿sí?(D5In.1) Hoy **é**(L3I1) la primera vez y al final de **maio**(L3I1) es mi última práctica **cõn**(F1I4) ustedes ¿sí?(D5In.1) (...) Eso.

4 min 21 s – 5 min 35 s: Estoy **pensãndo**(F1I1) si **a(u)**(F3I3) final de nuestro cuarto **encontro**(L3I1) **nosotres**(S3I2) vamos **[a]**(S6I1) hacer una **evaluaciõn**(F1I4). No me gusta mucho la palabra prueba, que es como si ustedes tuvieran que probar **a(u)gũna**(F3I3)(F1I5) cosa, que no es (...) (D1In.2) no es nuestro ob(i)jetivo(F3I2). No tenemos que probar nada, **temos**(L3I1) que aprender, entonces evaluar es **melhor**(L3I1) (...) (D1In.2) es mejor(D4In.1), porque voy **[a]**(S6I1) ver si lo que estoy **hablndo**(L4I1)(F1I1) **[os]**(S1I4) está **llegndo**(L4I1)(F1I1) (...) (D1In.2) son las notas(D6In.1). No me gusta la palabra prueba, me gusta más **evaluaciõn**(F1I4). Porque voy **[a]**(S6I1) evaluar si lo que estoy **hablndo**(L4I1)(F1I1) está **llegndo**(L4I1)(F1I1) **hasta**(L4I1) ustedes, o si no, **[los]**(S1I4) estoy **evaluãndo**(F1I1) **[a]**(S2I1) ustedes, pero estoy **me**(S1I5) **evaluãndo**(F1I1) también ¿sí?(D5In.1)(D6In.1) **Eeh...**(D5In.2) Y además de esto, **eh...**(D5In.2), **bueno**(D5In.1) es esto, las actividades de casa y de clase, y la actividad **eh...**(D5In.2) y la evaluación que vamos **[a]**(S6I1) hacer, utilizar en la del bimestre y **tambi~én**(F1I2) la escuela dá **uma**(L3I1) nota de **conceito**(L3I1) de las actividades que **desarrollãn**(F1I1) en las escuela en las otras asignaturas. ¿no es esto?, que es la nota del bimestre(F6I1).

5 min 36 s: ¿Dale? ¿Alguna duda? ¿Ninguna? (...)

5 min 56 s: No, solamente en el secundario.

6 min 10 s – 6 min 50 s: **Yo**(S3I2) conozco muy pocos de ustedes, solamente(F1I2) (...) (D1In.2) creo que [a](S2I1) ellas dos de mirar[las](L4I1)(S1I4), mirar[las](L4I1)(S1I4) **en**(F1I2) la calle no sé ni el nombre(F1I4) de las dos chicas. [A](S2I1) El chico que estaba en las prácticas del año(F1I1) pasado, **en**(F1I2) el primero(M3I1) año, eeh...(D5In.2) **yo**(S3I2) creo que [a](S2I1) tú(S3I1) también ¿sí?(D5In.1) (...) No. (...) Bueno(D5In.1), entonces creo que solamente conozco [a](S2I1) estos ¿sí?(D5In.1) Entónces(F1I4) me gustaría conocer[los](S1I4) [a](S2I1) ustedes. **Yo**(S3I2) voy a poner en la pizarra algunas frases para que ustedes hablen(F1I2) ¿sí?(D5In.1) Para presentarse.

7 min 6 s – 10 min 6 s: ¿Sí?(D5In.1) creo que todos son(F1I4) de Acari, ¿no? ¿O alguien es de otra ciudad(L1I1)? (...) ¿De dónde? (...) Bueno(D5In.1), entónces(F1I4) todos son de Acari. Entonces(L2I1), **yo**(S3I2) voy a pasar esta caja (...) (D1In.2) dentro(F1I2) de cada (...) (D1In.2) eeh...(D5In.2) voy a pasar[se][la](S1I4)(S1I4) a cada uno y cada uno va a sacar una tarjeta(F2I1) (...) (D1In.2) una tarjeta(F2I1), una tarjeta(F2I1). Un papel. Hay una frase ¿sí?(D5In.1) Hay una frase que es una(F1I5) expresión(F4I1)(F1I4) idiomática ¿qué es una expresión(F4I1)(F1I4) idiomática?(?)(F6I2) Por ejemplo, en portugués cuando **yo**(S3I2) **hago**(M9I6) una llamada(L1I1) a un amigo, **yo**(S3I2) voy a **me**(S1I5) encontrar con un amigo, **hago**(M9I6) una llamada(L1I1) y **yo**(S3I2) pregunto: “¿Dónde está?”, “Estoy **llegando**(F2I7)(F1I1) **hasta**(L4I1) su casa”, entónces(F1I4) entendemos que **llegar**(F2I7) a su casa, es **llegar**(F2I7) donde estoy imaginando, hasta su casa ¿no **é**(L3I1) verdad? Igual, pero **yo**(S3I2) digo “estoy a un **pie**(L4I1) de su casa”, ¿qué quiere **decir**(L1I1)(M9I7) esto? (...) ¿si estoy literalmente a un paso de su casa, o que estoy llegando(F1I1) hasta(L4I1) su casa?(?)(F6I2) Estoy llegando(F1I1) ¿no? Quiere decir la misma cosa(M7I1). Estoy llegando(F1I1) a su casa y estoy a un pie(L4I1) de su casa, pero en (...) (D1In.2) estoy a un pie(L4I1) de su casa, no es el significado literal, no estoy a un pie(L4I1) de distancia, si voy en el coche o si voy en moto eeh...(D5In.2) es **mais**(L3I1) difícil **aínda**(L3I1) (...) (D1In.2) aún(D4In.1) de está a un paso de distancia(F6I1) ¿verdad?(F6I2) Entónces(F1I4) una expresión(F4I1)(F1I4) idiomática ¿qué es esto? Es una frase que **nosotros**(S3I2), que todos entendemos el significado, pero que(L1I1) tiene el significado literal de palabra por palabra(D6In.2), ¿sí?(D5In.1) ¿**Enténdéis**(M1I1)(F1I2) lo que es esto? (...) ¿No? Un ejemplo(F1I2) **en**(F1I2) portugués Eeh...(D5In.2) “Acertar na mosca”(D3In.1). ¿Qué significa(F3I2) esto? (...) Acertar, ¿no? Entónces(F1I4), cuando(F1I1) yo digo que voy

“acertar na mosca”(D3In.1), *ye*(S3I2) estoy *deciendo*(M2I1)(M9I7) que voy *[a]*(S6I1) *pegar*(L2I1) una piedra y voy *[a]*(S6I1) *acertar de lleno*(L1I1), pero (...) ¿Es una risa? (...) Me *gustó*(S5I1). Parece (...) (D1In.2) *me acuerdo*(S5I1)(M2I6) *[a]*(S2I1) *ũn*(F1I5) delfín ¿*sabéis*(M1I1) qué es *ũn*(F1I5) delfín? (...) *ũn*(F1I5) delfín es un animal que vive en mar (...) eso, me ha *recuerdado*(M2I6)(D4In.1) *[a]*(S2I1) *ũn*(F1I5) delfín.

10 min 8 s – 10 min 21 s: *Eeh...*(D5In.2) *entõnces*(F1I4) *acho*(L3I1) que *ẽntẽndieron*(F1I2)(F1I2)(S5I1), ¿no?, qué es esto, qué es una *exprEsiõn*(F4I1)(F1I4) idiomática. En *españOl*(F4I2) existe (...) en *españOl*(F4I2) existe *la misma cosa*(M7I1), pero en *españOl*(F4I2). *Entonces*(L2I1), en la caja hay *algũnas*(F1I5) *taRjetas*(F2I1) con *exprEsiõnes*(F4I1)(F1I4) idiomáticas, *ye*(S3I2) voy a pasar la caja y cada persona *vai*(L3I1) a sacar una tarjeta, *se*(S1I7) presentar, decir el *nõmbre*(F1I4), la *idad*(L1I1), ¿*sí?*(D5In.1) Y *vai*(L3I1) a leer *para*(S2I3) todos los demás, qué está en la *taRjeta*(F2I1) *eh...*(D5In.2) e intentar explicar lo que *dice*(M1I8) las *tarjetas*(D6In.1) ¿*ẽntẽndéis?*(M1I1)(F1I2)(F1I2) (...) ¿Cómo? (...) Cada uno va a sacar una *taRjeta*(F2I1) y *tentar*(L2I1) explicar lo que dice. Puede *estar equivocado*(S5I5), no pasa nada. Si *está equivocado*(S5I5), *ye*(S3I2) voy a decir el significado(D6In.1). Si está *biẽn*(F1I2), ¡perfecto! Y además de la *taRjeta*(F2I1), cada uno *vais*(M1I8)(M1I1) a *sacar*(L4I1) un chocolate, pero solamente uno, ¿*sí?*(D5In.1)

14 min 48 s – 16 min 8 s: ¿Qué *crees*(M1I1) que significa esto? *Silẽncio*(F1I2). (...) “Cada dos por tres”, ¿*[lo]* *comprendes*(S1I4)(M1I1)? Los demás, ¿qué *crees*(M1I1)(M1I8) que puede significar esto? ¿*Est~án*(F1I1) de acuerdo con la chica? (...) ¿”Cada dos *poR*(F2I1) *três*”, significa “cada dois por três”? (D3In.1) (...) “Cada dos *poR*(F2I1) tres” (...) (D1In.2) *Es*(F4I1) a(u)go(F3I3) que tiene mucha frecuencia. (...) ¡No! No *[lo]*(S1I4) *Es*(F4I1) (...) *Bueno*(D5In.1), “cada dos *poR*(F2In.1) tres”, significa a(u)go(F3I3) que (...) (D1In.2) algo a menudo, que tiene mucha frecuencia, ¿*sí?*(D5In.1)

22 mi 2 s – 22 min 58 s: *¿se?*(S5I2)(M1I4) como *sepas*(M1I1), no pasa nada(F6I1) (...) (D1In.2) “*poneRse*(F2I1) en la raya” (...) ¿qué *piensas*(M1I1)? *Bueno*(D5In.1), ¿cuándo *escuchas*(M1I1)(M1I8) esto, qué *crees*(M1I1) es? “*PoneRse*(F2I1) en la raya” (...) ¿nadie, *puedes*(M1I1) decir qué puede ser? Es *pasar del límite*(F5I1)(L1I1) (...) (D1In.2) *pasar del límite*(F5I1)(L1I1).

24 min 23 s – 24 min 34 s: ¡Exactamẽnte(F1I2)! Es resolver *en caso*(L1I1) dos problemas, dos situaciones con una cosa *sõ*(L3I1), con una sola acción(D4In.1).

36 min 17 s – 43 min 32 s: Vamos [a](S6I1) hacer una otra(L1I1) actividad, ¿sí?(D5In.1) Me gustaría que cada uno elegirse(S5I4)(M1I3)(M1I2) expresiones (...) ¡Chicos! Elegirse(S5I2)(M1I4)(M1I2) una exprEsiõn(F4I1)(F1I4) (...) elegirse(S5I2)(M1I4)(M1I2) una exprEsiõn(F4I1)(F1I4) (...) idiomática en portugués, algunas exprEsiõn(F4I1) como estas, pero que(L1I1) sea(M1I8) en portugués, ¿sí?(D5In.1)(F6I2) Y ustedes(S3I2) van a traducir(F6I1). Las chicas foron(L1I1) pegar(L2I1) el, los diccionarios (D4In.1) (...) puede(M1I1) se(S1I5) quedar juntos (...) Tá claro?(D3In.1) Pueden(F1I2) ir pensando(F1I1), escribir(S5I2)(M1I4) en el cuaderno eeh...(D5In.2) una exprEsiõn(F4I1)(F1I4) idiomática en portugués. Y para casa, ya voy adelantando, para casa, ustedes(S3I2) vãn(F1I1) a busquetear(L1I1) como es esta exprEsiõn(F4I1)(F1I4) en portugués, por ejemplo, como he dicho “acertar na mosca”(D3In.1) (...) en portugués decimos “acertar na mosca”(D3In.1), pero en español existe un exprEsiõn(F4I1) idiomática que significa la misma cosa(M7I1), pero que(L1I1) se dice de forma distinta(F1I3). Que es la “dar el clavo” (...) (D1In.2) el significado no es igual, clavo no es mosca, clavo es un prego(D3In.1)(D6In.1). Ustedes(S3I2) van a pensar a(u)guna(F3I3) exprEsiõn(F4I1) idiomática en portugués, cuando las chicas trouxerem(L3I1) los diccionarios, vãn(F1I1) a traducir para español, una con la traducción literal y en casa vãn(F1I1) a busquetear[la](L1I1)(S1I4) en la(S7I1) Internet y traer[la](S1I4) en la próxima clase. ¿Está claro?

Transcripción: Clase 1 – A5 – GC SI

(La alumna en prácticas docentes trata formalmente a sus alumnos)

0 min 2 s – 0 min 39 s: ¡Hola, chicos! ¡Buenas(F1I5) noches! eeh...(D5In.2) mais tão muito fraco mesmo esses meninos(D3In.1). Sí, eeh...(D5In.2) ên-ên(F1I2)(F1I2) la clase pasada eeh...(D5In.2) vimos(F1I3) como(F1I4) hablaR(F2I1) de nosotros, de preSentaciones(F2I6)(F1I2)(F1I4)(F6I1) ¿se acueRdân(F1I1)(F2I1)?(F6I2) Éntonces(F1I2)(F1I4) dando[le](S1I4)(F1I1) cõntinuidad,(F1I4)(F1I3) hoy vamos(F1I1) [a](S6I1) hablaR(F2I1) ùn(F1I5) poco sobre las profesiõnes,(F1I4) vamos(F1I1) [a](S6I1) cõnocer(F1I4) las prìncipales(F1I3) profesiõnes,(F1I4) vamos(F1I1) [a](S6I1) ver que muchas sõn(F1I4) muy parecidas cõn(F1I4)(S6I4) el(D1In.3) poRtugués(F2I1) y otras sõn(F1I4) bien eeh...(D5In.2) (...) (D1In.2) distìntas(F1I3). Vamos(F1I1) [a](S6I1) ver ùn(F1I5) video.

0 min 2 s – 3 min 22 s: (Exhibición de vídeo)

3 28 s – 6 min 51 s: Éntonces(F1I2)(F1I4)(L2I1), ¿les-les gustó(S5I1), les he(M9I4) gustado(D4In.1) o(L3I1)-el(D4In.1) video? (...) ¿Qué-qué profesiõn(F1I4) crees(M1I1)(M1I8) que es diferente(F1I2) o hay a(u)gũna(F1I5)(F3I3) que no conoces(M1I1)(M1I8)? ¿Hay algũna(F1I5)? (...) ¿Depẽndiente(F1I2)(F1I2), camarero(F1I1)? ¿Alguién(F5I1) sabe qué es camarero(F1I1)?(F6I2) (...) ¿No? (...) ¿Cõmo(F1I4)? (...) Sí, (...) tambi-én,(F1I1)(F1I2) que puede ser la peRsona(F2I1) que trabaja ên(F1I2) ùn(F1I5)(D1In.3) hotel que es la que arruma(L2I1), que baRRe(F2I1) y tambi-én(F1I1)(F1I2) puede ser la peRsona(F2I1) que trabaja ên(F1I2) ùn(F1I5)(D1In.3) Restaurãnte,(F1I1)(F2I1) por ejẽmplo, ¿peRcibe(M1I8)(F2I1)?, tambi-én(F1I2) puede seR(F2I1) camarero(F1I1). [...] (D1In.1) Éntonces(F1I2)(F1I4)(L2I1) tẽnẽmos(F1I2)(F1I2)(S5I6) aquí. Oxe tambẽm(D3In.1). Sí, ahora tẽnẽmos(F1I2)(F1I2) las profesiõnes(L1I1)(F1I4) vamos(F1I1) [a](S6I1) leer[las](S1I4), eeh...(D5In.2) primẽro(F1I2) peluquera, (...) periodista, (...) enfermera(F1I2), (...) profesora (...) o maestra tambi-én(F1I2)(F1I1)(F6I1), juez (...) te acuerdas(M1I1)(M1I8) que-que la jota tiẽne(F1I2) el sõnido(F1I4)(L1I1) de “r”, ¿sí?(D5In.1) abogado, (...) cartero, (...) camarera(F1I1), (...) costurera, (...) camarero(F1I1)(F6I1), (...) virõn(S5I1)(L1I1) que sõn(F1I4) iguales los nombres, pero sõn(F1I4)...(D6In.1) cocinero(F1I3) (...) electricista (...) estudiãnte(F1I1)

(...) bõmbero(F1I4) (...) caRnicero(F2I1) (...) pĩntor(F1I3) (...) baRRẽndero(F2I1)(F1I2),
 (...) policia (...) a(u)bãnil(F3I3)(F1I1), (...) pãnadero(F1I1), (...) dẽntista(F1I2), (...)
 carpĩntero(F1I3), (...) cãntãnte(F1I1), (...) fõntãnero(F1I1)(F1I4) (...)
 vẽndedor(F1I2)(F6I1) (...) Eeh...(D5In.2) sabemos que hay muchas
 profesiõnes(F1I4)(L1I1), pero aquí tẽnẽmos(S5I6)(F1I2)(F1I2) algũnas(F1I5), las más
 cõnocidas(F1I4), ¿sí?(D5In.1) eeh...(D5In.2) ¿Cuál es la que le parece más
 ñteresãnte(F1I1)(F1I3) por la dicción(L4I1) del nõmbree(F1I4) o que no [la](S1I4)
 conocía(M1I8)(D2In.1)?(F6I2) (...) Albãnil,(F1I1), ¿sí?(D5In.1) (...) es así
 albãnil(F1I1). (...) Carnicero. (...) Barrẽndero,(F1I2) es ñn(F1I5) poco diferẽnte(F1I2) (...)
 pero mira(M1I1)(M1I8) que la en la mayor parte(L1I1) de las palabras sõn(F1I4) parecidas
 con(S6I4) el portugués.

6 min 59 s – 17 mim 37 s: Ahora vãmos(F1I1) [a](S6I1) hacer ñna(F1I5) pequena(L3I1)
 dñãmica(F1I1)(F1I3) que es (...) (D1In.2) ustedes vãn(F1I1) [a](S6I1) escogeR(F2I1)
 ñna(F1I5) palabra que ñna(F1I5) profesiõn(L1I1)(F1I4) acá y Vãn(F2I4)(F1I1) a
 describiR[la](S1I4) (F2I1) para(S2I3) la clase (...) para que la clase(L4I1) adivñe(F1I3)
 ¿adivñe(F1I3)? qué profesión, ¿sí?(D5In.1) Vãn(F1I1) [a](S6I1) decir qué fac-
 hacẽn(F1I2)(D4In.1) eeh...(D5In.2) con qué trabajãn,(F1I1) el local(L4I1) de (...) (D1In.2)
 trabajo(F6I1), ¿sí?(D5In.1) AS8 (...) escoja algũna(F1I5) de ellas, no no [se][la](S1I4)(S1I4)
 mostre(M2I2) a la clase [...] Sí ¿qué es? (...) Profesor eh...(D5In.2) [...] ¿Puede
 escrebir(L1I1) la-la profesiõn(F1I4)? [...] ata(L3I1). AS9 [...] AS10 [...] ¿Puede
 escribiRla(F2I1)? AS11 que não foi, foi não, primeiro foi AS8(D3In.1) [...] AS12 [...] Já
 tá?(D3In.1) [...] Ahh muy fácil. [...] Músico. Aqui AS8. [...] Sí, es verdad. [...]
 ¿Fõntãnero(F1I4)(F1I1)? ¿Albãnil(F1I1)? Tem nada não (...) (D1In.2) vou não, usar não,
 vou não(D3In.1). [...] ¿Cuál es [el](M7I5) otro nõmbree(F1I4)? [...] Sí, perai(L3I1),
 mira(M1I1)(M1I8) chicos, mira(M1I1)(M1I8) chicos, vẽndedora(F1I2) ¿Cuál es [el](M7I5)
 otro nombre que se usa para vẽndedora(F1I2)?; ñn sñõnñimo(F1I3)(F1I4) [...]
 atẽndiẽnte(L1I1)(F1I2)(F1I2), atẽndiẽnte(L1I1)(F1I2)(F1I2) que es (...) (D1In.2) que es
 igual ¿sí?(D5In.1) es lo mismo(D6In.2). [...] ¿Qué es? (...) ¿Médico? (...)
 depẽndiẽnte,(F1I2)(F1I2) depẽndiẽnte(F1I2)(F1I2), depẽndiẽnte(F1I2)(F1I2)(D4In.1) [...]
 Não(L3I1)-no(D4In.1), (...) no [...] biólogo [...] (D1In.1) eu ia dizer assim, porque trabalha,
 tipo com-com análises clínicas(D3In.1), ñnãlisis(F1I1) (...) (D1In.2) ¿sí?(D5I1) ¿Les
 gustaron(M1I5) la dñãmica(F1I1)(F1I3)? (...) eeh...(D5In.2) —Yo(S3I2) tẽnngo(F1I2)

ùna(F1I5) ac- ùna(F1I5) tarea para casa, para que nosotros, no (*incomprensible*)
 eeh...(D5In.2) para que es-es solám̃ente(F1I1)(F1I2) ùn(F1I5) ejercicio de fijaciõn(F1I4)
 eeh...(D5In.2) sõn(F1I4) las profesiõnes(L1I1)(F1I4) que hẽmos(F1I2) visto acá,
 mira(M1I1)(M1I8) que todas las profesiõnes(F1I4) estãn(F1I1) acá as(L3I1) que
 hẽmos(F1I2) visto ¿sí?(D5In.1) eeh...(D5In.2)(F6I1) tem(L3I1)-estãn(F1I1)(D4In.1)
 num(L3I1) cuadro ãn(F1I2) blãnc(F1I1) y aquí estãn las... sí. Só tem que
 procurar(D3In.1). (...) (D1In.2) Todas las actividades valẽn(F1I2) puntos. [...] (D1In.1) No,
 no es necesario hacer[la](S1I4) ahora, ¿Por qué? ¿se acuerdãn(F1I1) que ye(S3I2) he
 promẽtido(F1I2) que iba a traeR(F2I1) ùna(F1I5) música(L4I1)?(F6I2) (...) Sí
 (...) (D1In.2) Nooo [...]

19 min 0 s – 22 min 38 s: Sí, la música(L4I1) que vãmos(F1I1) [a](S6I1) ver es
 (...) (D1In.2) una música(L4I1) de-de Prince Royce, ¿[le](S1I4)cõnocẽn(F1I4)(F1I2)? Prince
 Royce (...) (D1In.2) Dart ùn(F1I5) beso, (...) (D1In.2) pero ãntes vãmos(F1I1) [a](S6I1)
 cõnocer(F1I4) ùn(F1I5) poco del cãntãnte(F1I1) [...] ¡Chicos! eeh...(D5In.2) vãmos(F1I1)
 [a](S6I1) cõnocer(F1I4) ùn(F1I5) poco del cãntãnte(F1I1) de-de dõnde(F1I4) eres(M1I1),
 ùn(F1I5) poco de su cultura(F6I1) (...) (D1In.2) eeh...(D5In.2) [...] (D1In.1)
 ¡Mirãn(F1I1)(M1I4)(M1I1) chicos!, [lo](S1I4) tẽnẽmos(F1I2)(F1I2)(S5I6) aquí ssshhhh
 AS8. Ëntõnces(F1I2)(F1I4)(L2I1) Prĩnce(F1I3) Royce es su nõmbre(F1I4) es Geoffrey
 Royce Rojas eeh...(D5In.2) e(S3I2) fue cõnocido(F1I4) a-atípicamẽnte(F1I2) como
 Prĩnce(F1I3) Royce. (...) Prĩnce,(F1I3) es ùn(F1I5) cãntãnte,(F1I1)
 cõmpositoR(F1I4)(F2I1) y productor dicogrãfico domĩnicãno-(F1I1)(F1I3)
 estadoũnidẽnse(F1I2)(F1I5) que nació ãn(F1I2) mayo de mi(u)(F3I3) noveciẽntos(F1I2)
 oitenta(L3I1) y ocho, en Nueva York(i)(F3I2), Estado Unidos. Desde tẽmprãna(F1I1)(F1I2)
 edad se ñteresõ(F1I3) poR(F2I1) la música y durãnte(F1I1) su adolesẽncia(F1I2)
 cõmẽnzõ(F1I4)(F1I2) a escribiR(F2I1) poesía en ñglẽs(F1I3) y espãñol(F1I1) y a
 RealizaR(F2I1)(F2I1) sus primẽras(F1I2) cõmposiciõnes(F1I4) mũsicales.(F1I5) Sus padres
 sõn(F1I4) de origẽn(F1I2) dõmĩnicãã(F1I3)(F1I3)(F1I1)(M3I4) pero, ello él(D4In.1) nació
 ãn(F1I2) Nueva York(i)(F3I2) (...) ¿Cómo? (...) Sí, sí. (...) ¿Vãmos(F1I1)(F2I4) [a](S6I1)
 cõnoceR(F1I4)(F2I1) ùn(F1I5) poco de la República
 Domĩnicãã(F1I3)(F1I3)(F1I1)?(F6I2) eeh...(D5In.2) ¿AS8, puede (...) leer? (...) Sí
 [...] Perfeito(L3I1) (...) (D1In.2) Eh...(D5In.2) es el estilo musical es la bachata que es
 ùn(F1I5) ritmo musical original de la República Domĩnicãã(F1I1)(F1I3)(F1I3) ãn(F1I2) los

años sesēnta(F1I2) (F6I1) se cōsidera(F1I4) ũn(F1I5) líder de bolero, sobre todo el bolero rítmico(F1I3) con otras influencias musicales como tchá tchá tchá y tãngo(F1I1). (...) La ĩnclinaciōn(F1I4)(F1I3) por este estilo de música no es casualidad, porque sus padres sōn(F1I4) de la República Domĩnicã,(F1I3)(F1I1) ěntōnces(F1I4)(F1I2) ehe-[é] creció ěn(F1I2) este ěn(F1I2) este mũndo,(F1I5) ¿sí?(D5In.1) ěn(F1I2) esta cultura (...) Sí. (...) ¿Vãmos(F1I1) [a](S6I1) ver el vidéo(F5I1) de la música(L4I1)?(F6I2)

23 min 18 s – 29 min 59 s: ¿No le gusta AS8?(F6I2) [...] Mira(M1I1)(M1I8) que este ritmo es muy parecido cōn(F1I4)(S6I4) (...) (D1In.2) sofrēncia(D3In.1), no es eso arrocha arrocha(D3In.1) (...) (D1In.2) Es ũna(F1I5) ũna(F1I5) dãnza(F1I1)(L4I1) muy caliēnte(F1I2), muy sēnsual(F1I2) [...] hum... ¿[Os](S1I4) gusta(F1I2) (L1I1)(S5I1)(M1I5)?(F6I2) (...) Oí?(L3I1), (...) sí. cōn(F1I4) certeza(L1I1), me gusta mucho(F6I1) (...) (D1In.2) Eeh...(D5In.2) ¿por-por qué, por qué es buēno(F1I2) ap rēnder(F1I2) cōn(F1I4) música(L4I1)? Porque es ũna(F1I5) cosa que gustamos(F1I1)(M1I5) eeh...(D5In.2) vãmos(F1I1) eeh...(D5In.2) aprēndeR(F1I2)(F2I1) a oír(F2I1)(L4I1) y así que vãmos aprēnder(F1I2) a hablar, mejorar nuestro españOl,(F4I2)(F1I1), ¿sí?(D5In.1) (...) Eeh...(D5In.2) Siempre que pueda voy [a](S6I1) traer músicas(L4I1) porque sé que les gusta(M1I5)(F6I1), ¿no es verdad?(F6I2) (...) Eeh...(D5In.2) cuándo(F1I1) yo estudio españOl(F4I2)(F1I1), me gusta mucho oír(F2I1) músicas(L4I1) porque eeh...(D5In.2) acostuma(L3I1) nuestros oídos(F6I1) ...el consejo que les doy es siēmpre(F1I2).... [...] (D1In.1) Aah o tempo não dá, mais...nossa aula já tá bem pertinho de terminar, mas vamo ver só um pouquinho(D3In.1), vãmos(F1I1) [a](S6I1) ver ũn(F1I5) poco que cōmo(F1I4) es la dãnza(F1I1)(L4I1), el ritmo, cōmo(F1I4) es muy sēnsual,(F1I2) es muy bonita(F1I3) (...) Só(L3I1) para tēneR(F1I2)(F2I1) ũna(F1I5) idea(L1I1)(F6I1) (...) (D1In.2) Es(M1I8) muy difícil los pasos sōn(F1I4)(D4In.1). Si quieren es fácil, ěncōntrar[lo](F1I4)(F1I2)(S1I4) ěn(F1I2) YouTube, ¿sí?(D5In.1) [...] Mira(M1I1)(M1I8) que hay pasos parecidos cōn(F1I4)(S6I4) [el](M7I5) tango, ũn(F1I5) bolero que es muy parecido cōn(F1I4)(S6I4) [el](M7I5) bolero [...] ěntōnces(F1I2)(F1I4)(L2I1) eeh...(D5In.2) (...) (D1In.2) la idea era solamēnte(F1I2) traer el ritmo para que vocês(L3I1) [lo](S1I4) podesen(M1I3)(L1I1) y es muy fácil ěncontrar(F1I2) el video ěn(F1I2) la(S7I3) ĩnternet(F1I3)(F6I1), ¿sí?(D5In.1)(F6I2) ¿les gusta(M1I5)(S5I1)? (...) Ótimo(L3I1), ěntōnces(F1I2)(F1I4)(L2I1) hasta a- hasta la(M7I3) nuestra última clase, ¿sí?(D5In.1)

¡Gracias, chicos! [...] Sí, y no y no-no eh...(D5In.2) no dejēn(F1I2) de hacer la actividad
¿sí?(D5In.1) la tarea de casa.

Transcripción: Clase 1 – A6 – GC SI

(La alumna en prácticas docentes trata formalmente a sus alumnos)

0 min 1 s – 5 min 2 s: ¿Hicieron(L1I1) la licenciación(L1I1)(F1I4) que yo(S3I2) [les](S1I4) pedí? (...) É o que, que cê disse? (...) Ainda falta chegar, mas, eu vou começar, porque a gente tem- eu tenho que cumprir com meus cinquenta minutos, viu?(D3In.1) Então(L2I1)(F1I2)(F1I4) la clase de hoy(F6I1) (...) (D1In.2) eeh...(D5In.2) vamos(F1I1) [a](S6I1) estudiaR(F2I1) los verbos (...) ¡sí!(D5In.1)(F6I1) Na(L3I1) clase de hoy estudiar(L3I1)- estudiaR(F2I1)(D4In.1) los Verbo(F2I1)(F2I4). Eeh...(D5In.2) ¿Qué indica(M1I8)(F1I3) los Verbos(F2I4)?(F6I2) (...) ¡Diga! ¿Qué indica(M1I8)(F1I3) los verbos(F2I1)? Los Verbos(F2I1)(F2I4), ¿qué indican(F1I3)(F1I1)? (...) Acciones(F1I4) los Verbos(F2I4) indican(F1I3)(F1I1) acciones(F1I4)(F6I1) eeh...(D5In.2) (...) (D1In.2) Tenemos(S5I6)(F1I2)(F1I2) tres conjugaciones(F1I4)(F1I4)(F6I1) (...) ¡sí!(D5In.1) Tenemos(S5I6)(F1I2)(F1I2) tres conjugaciones(F1I4)(F1I4) ver- verbal: los verbos que terminan(F1I3)(F1I1) en(F1I2) -ar (...) (D1In.2) ¿Quem(L3I1) [lo](S1I4) sabe? (...) los verbos que terminan(F1I3)(F1I1) en(F1I2) -ar. ¿La segunda(F1I5) conjugación(F1I4)(F1I4)? (...) Los verbos que terminan(F1I3)(F1I1) en(F1I2) -er, -er. A tercera(L3I1): los que terminan(F1I3)(F1I1) en(F1I2) -ir (F6I1). ¿Quié(F1I2) sabe dar a(u)g~ún(F1I5)(F3I3) ejemplo(F1I2) de los verbos terminados(F1I1) en(F1I2) -ar?(F6I2)(F6I2) (...) AS1, ¿é? Seu nome? (...) AS1vai dá um exemplo(D3In.1). (...) Hablar[lo](L4I1)(S1I4). (...) ¿Ningún(M3I1)? (...) (D1In.2) EN -er. AS1-AS1 también? (...) AS1. (...) Você, diga seu nome. (...) AS2, AS2 tem um exemplo pra dá do verbo terminados em -er(D3In.1). (...) ¿No tiene(F1I2)? Tú(S3I1). (...) También(F1I1)(F1I2) no(L1I1). (...) Vamos(F1I1), vamos(F1I1), vamos(F1I1). (...) Vamos(F1I1), la clase de hoy está comenzando(F1I2)(F1I1). Eeh...(D5In.2), ahOra(F4I2) [...] (D1In.1) yo(S3I2) voy [a](S6I1) distribuir... (...) ¡Buenas! la actividad(e)(F3I1) de hoy. (...) (D1In.1) Trátase(S1I2) de los verbos(F4I1)(F2I1) con(F1I4) las terminaciones(F1I3)(F1I4) en(F1I2) -ar. “-Er(F4I1) y -ir(F6I1). Son(F1I4) los verbos(F2I1) en(F1I2) el presente(F1I2)(F2I6) de Indicativo(F1I3) que... [...] (D1In.1) ¿Cuál es la función(F1I5)(F1I4) de los verbos(F4I1)(F2I1) de presente(F1I2)(F2I6) de indicativo(F1I3)? (...) ¿Cuál es la función(F1I5)(F1I4) de los verbos(F4I1)(F2I1) en(F1I2) el presente(F1I2)(F2I6) de indicativo(F1I3)? [...] indican(F1I3)(F1I1) la rutina, son verbos(L4I1)(F2I1) (...) (D1In.3) son verbos(L4I1)(F2I1) de rutina(D6In.2), ¿sí?(D5In.1) [...] (D1In.1)

Ēntōnces(L2I1)(F1I2)(F1I4), (...) (D1In.2) vāmos(F1I1) [a](S6I1) cōnjugar[los](F1I4)(S1I4), (...) (D1In.2) ¿vāmos(F1I1) [a](S6I1) haceR(F2I1) la cōnjugaci-ón(F1I4)(F1I4) de los verbos? (...) ¡Vāmos(F1I1)! (...) Ēntōnces(F1I2)(F1I4), primera cō¹njugaci-ón(F1I4)(F1I4): los verbos ěn el preSěn(F2I6) el preSěnte(F1I2)(F2I6) de la primera cōnjugaci-ón(F1I4)(F1I4) sōn(F1I4) aquellos terminado[s] ěn(F1I2) -ar, todos los VERbos(F4I1)(F2I4) regulares de la primera cōnjugaci-ón(F1I4)(F1I4) siguěn(F1I2) la misma terminaci-ón(F1I3)(F1I4) que el verbo “cāntar(F1I1)”. **Pode entrar(D3In.1).** (...) (D1In.2) Cāntar(F1I1). [...] Vosotros(S3I1) **tiene(M1I8)** ahí la raíz del verbo cāntar(F1I1) que va **até(L3I1)** (...) (D1In.3) la letra (...) (D1In.3) “t” (...) (D1In.3) “cānt”(F1I1). (...) (D1In.2) Tá faltando alguém? Não né?! (...) Quem? (...) **pode entrar(D3In.1).**

5 min 9 s – 9 min 54 s: la raíz del vERbo(F4I1)(F2I1) cāntar(F1I1) que va **até(L3I1)** (...) (D1In.3) la letra “t”, **cāmbia(F1I1) apenas(L2I1)** el **final(F1I3)** de la (...) (D1In.3) palabra. (...) (D1In.2) Ēntōnces(L2I1)(F1I2)(F1I4), **mira(M1I1)(M1I8)** la- la hoja (...) (D1In.2) **eeeh...(D5In.2)** ěn(F1I2) la **prīmera(F1I3)** **persōna(F1I4)**, (...) (D1In.3) ěn(F1I2) la **prīmera(F1I3)** **persōna(F1I4)** **eeh...(D5In.2)** ¿C-ómo(F1I4) queda la- la palabra(L4I1) [de](S2I5) el vERbo(F4I1) cāntar(F1I1)(D6In.1), [en](S2I5) la prīmera(F1I3) persōna(F1I4)?(?) (F6I2) ¿Yo...? (...) Cānto(F1I1) y ¿la segunda persōna(F1I4)? [...] [Lo](S1I4) **Tiene(F1I2)(M1I8)** ěn(F1I2) la hoja (...) (D1In.2) chicos. (...) ¿Tú...? ¿tú...? Cantas, [...] tú **cāntas(F1I1)**, (...) (D1In.2) él, eLLa(F2I7)- él , eLLa(F2I7), usted canta, (...) (D1In.2) ¿nosotros? (...) **cantāmos(F1I1)**, ¿vosotros? (...) eLLos(F2I7), eLLas(F2I7), ustedes... (...) **cāntān(F1I1)(F1I1)** ¡sí!(D5In.1) ¡biěn(F1I2)! De la misma fOrma(F4I2) se **cōnjugā(M1I8)(F1I4)** los- los verbos: amar, LLamar(F2I7), comprar, LLorar(F2I7), estudiar. Todos los **vierbos(L1I1)** terminados (...) (D1In.2) ěn(F1I2) -ar se **cōnjugā(M1I8)(F1I4)** de la **mesma(L3I1)** fOrma(F4I2) que cāntar(F1I1) **¿sí?!(D5In.1)** (...) **Eeh...(D5In.2)** ahOra(F4I2) **ye(S3I2)** **quero(L3I1)** que (...) (D1In.2) **ye(S3I2)** **quero(L3I1)** que **vosotros(S3I1)** **[lo](S1I4)** **hagān(F1I1)** ěn(F1I2)- ěn(F1I2) **tu(M6I3)** cuaderno, **¿sí?!(D5In.1)(F6I1)**, **hagān(F1I1)**-**hag4an(F1I1)** la cōnjugaci-ón(F1I4)(F1I4) de los **VeRbos(F2I4)(F2I1)** [...] **Dá pra entender? A letra tá um pouco horrível hoje(D3In.1).** [...] **¿Sí?!(D5In.1)** **ye(S3I2)** (...) (D1In.2) **ye(S3I2)** **quero(L3I1)** que todos **hagān(F1I1)** la cōnjugaci-ón(F1I4)(F1I4) de- de estos tres vERbos(F4I1): amar, trabajar y bailar. ěn(F1I2) **tu(M6I3)** cuaderno **¿sí?!(D5In.1)** Tres **mīnutos(F1I3)** para hacer la

cōnjugaci~ón(F1I4)(F1I4) ~~y~~(S3I2) voy [a](S6I1) pasar eeh...(D5In.2) mirãndo(F1I1) los **cadernos(L3I1)** [...] **Não! Conjug** (*incomprensible*) cantar, **você vai fazer a mesma coisa com amar, trabalhar e bailar.** Yo trabajo, tú trabajas, él trabaja. **Todas com essas três conjugações(D3In.1)** [...] ¿Ya **ẽmpezarõn(S5I1)?**, ¿ya **ẽmpezarõn(S5I1)?** [...] ¡sí!(D5In.1) Sssshhh! Gente! Gente! **Eu estou percebendo que vocês estão com dúvidas. Então vamos aclarar?!** Olhe é pra conjugar esses verbos da mesma forma que a gente viu aqui no quadro, conjugado- conjugado o verbo cantar no presente do indicativo. Certo?! Da mesma forma os três verbos conjugar, fazer igualzinho tá no primeiro quadro. (...) Os três verbos, vocês tem três minutos e a gente vai corrigir e depois a gente vai passar pra outra atividade. (...) Se tiverem alguma dúvida, pode chamar. [...] **Cê recebeu?(D3In.1)**

9 min 58 s – 15 min 48 s: amar, trabalhar e bailar, aquela conjugação é a mesma que você vai usar. **Você vai pegar a raiz, a raiz de** (*incomprensible*) **é até...?** (*incomprensible*) **depois você vai** (*incomprensible*) yo **cãnto(F1I1)**, tú **cãntas(F1I1)** (*incomprensible*) **não!** (*incomprensible*) **ai depois:** yo amo, tú a-mas, **dá mesma forma com trabalhar e bailar(D3In.1)** [...] **Dúvida?** [...] **É!, é!, tá dando certo ai?** (*incomprensible*) **essa mesma conjugação, com esses verbos:** ama**R(F2I1)**, trabaja**R(F2I1)** y bailar (*incomprensible*) ¿yo? ¿yo? (*incomprensible*) yo (*incomprensible*), ¿yo? (*incomprensible*) **Ajá! (...)(D1In.2)** **Deixa eu pegar aqui! (...)(D1In.2)** **Da mesma forma cê vai fazer, você só vai separar a raiz. Gente, olhe! Uma-uma dica pra quem tá com dúvida, vocês fazem assim: vocês separam- vocês separam a terminação da raiz. A terminação de -ar, olhe então se a terminação é - ar dessa palavra, o restante vai ser a raiz, o que tiver na frente é a raiz. Se trabalhar é - ar qual é a raiz?! Até o jota, se “baila**R(F2I1)**” a- a terminação é -ar até a letra “l” é a raiz. Então, ¿yo...? na prime- na primeira pessoa ¿yo...? (...) Bailo, da mesma forma “trabaja**R(F2I1)**” yo ¿traba...? (...) trabajo (...) **Oi?! (...)** **não! Pode escrever no seu caderno, façam** (*incomprensible*) **no caderno (...)** as conjugações vocês fazem no caderno, as próximas **ati-atividade que tenha** (*incomprensible*), **a gente vai** (*incomprensible*) **como? Ficou mais claro?** (*incomprensible*) **tá com alguma dúvida?** [...] (*incomprensible*) **se ele termina na letra -ar** (*incomprensible*) **a raiz do verbo vai ser a que vem antes do -ar. A raiz vai ser? “Am” entendeu? A raiz** (*incomprensible*) yo a-mo, tú a-mas, él, ella o usted ama (*incomprensible*) **se a terminação é -ar a raiz do verbo** (*incomprensible*) yo trabajo. **Certo?! “Baila**R(F2I1)**” do mesmo jeito. Tente fazer, se não conseguir não tem problema, mas, tente** (*incomprensible*) **que a gente vai ver** (*incomprensible*) **Oi! Vou já (...)****

Já acabou? Ótimo. (...) Isso! Perfeito! (...) Isso, é simples! (...) Isso! Perfeito! Perfeito! (...) Pessoal, vocês terminaram? (...) Já se passaram cinco minutos. Certo?! Vou dá mais dois minutinhos. (...) Eu cronometrei! Porque vocês estão conversando muito (...) É o que? Não (*incomprensible*) [...] Pode! Eu sugiro faça as três, mas se você quiser fazer outras, pode fazer! Tá certo?! (...) AS2, terminou? (...) Atrapalhou? Ótimo (...) Perfeito! Isso! [...] Oi?! Oi?! Quem chamou? (...) Isso! (D3In.1).

16 min 1 s – 22 min 19 s : gente, vamo corrigir?! (...) Sim, a gente vai corrigir sim! Vamo lá, quem terminou? (...) (*incomprensible*), né?! Diga seu nome. (...) AS3, AS3 conjugou o verbo amar e ela vai ler pra gente como é que é esse verbo conjugado no presente do indicativo. Pode dizer, AS3. (...) Pode dizer em voz alta, viu?! (...) Pode dizer(D3In.1) (...) él, eLLa(F2I7) o usted [...] ¡Sí!(D5In.1) ¡Biñ(F1I2)! ¡Perfecto! Quem mais? (...) quem terminou?(D3In.1) AS1. AS1 vai conjugar, AS1 vai conjugar o próximo verbo. AS1 diz o verbo e diz um verbo e fala alto (...) Oi?! Já começou? Cê fala baixo. Gente vocês tão ouvindo AS1? (...) Pois, ele já começou a falar (...) Sssshhh! [...] Trabjñ(F1I1) ¡Perfecto! Él (...) ¡sí!(D5In.1) (...) Não com ele, não! Vai aqui esse grupinho oh! Estavam querendo muito apresentar pra vocês o verbo conjugado(D3In.1) (...) Vamos, vamos! (...) eeh! AS1 vai falar (...) o verbo.... não, “trabajaR(F2I1)” não. Agora você vai conjugar o verbo “bailaR(F2I1)”. (...) Pode, pode!(D3In.1) [...] Vá, isso mesmo, tá correto!(D3In.1) (...) “Bailar” (...) ¿yo...? (...) ¿yo...? (...) yo e vai na sequência(D3In.1). Yo, tú, él... [...] ¿vo...? (...) ¿vo...? (...) vosotros (...) ¡Sí!(D5In.1) ¡Perfecto! (...) É isso!(D3In.1) (...) ¡Perfecto! AhOra(F4I2) noso- ahOra(F4I2) vosotros(S3I1) vñ(F1I1) (...) (D1In.2) para- nosotros vñamos(F1I1) para(S2I3)- a(L3I1) segunda cñjugaci~ón(F1I4)(F1I4) que- que es esa cñ(F1I4) el Verbo(F2I4) de... termñados(F1I3) ñ(F1I2) -er. Ñtñces(F1I2)(F1I4) sigue el mesmo(L3I1) padr~ón(L1I1)(F1I4) de la cñjugaci~ón(F1I4)(F1I4) termi- de los- de los termñados(F1I3) ñ(F1I2) -ar. Pero, las tErmñaciones(F1I3)(F1I4)(F4I1) cñbiñ(F1I1)(F1I1). ¡Miñ(F1I2)! las tErmñaciones(F1I3)(F1I4)(F4I1)(M4I1) cñbiñ(F1I1)(F1I1) las tErmñaciones(F1I3)(F1I4)(F4I1)(D4In.1) cñbiñ(F1I1)(F1I1) de las tErmñaciones(F1I3)(F1I4)(F4I1) de los verbos termñados(F1I3) ñ(F1I2) -ar. Pra gente não perder muito tempo, escrevendo. Porque eu sei que alguns tão tentando, outros tão brincando, eu vou pedir pra vocês conjugarem oralmente. Ok?! (...) Pronto! Agora vocês vão conjugar(D3In.1) (...) (D1In.2) beber, comer y aprñder(F1I2) (...) beber, comer y aprñder(F1I2) tres verbos, não tem – não tem na-na- na folha(D3In.1). Beber,

comer y aprẽnder(F1I2) quem se habilita a conjugar o verbo “beber”?(D3In.1) (...) Você tava conjugando bem direitinho(D3In.1). (...) Em voz alta!(D3I1) “Beber” (...) ¡Sí!(D5In.1) ¡Sí!(D5In.1) (...) ¡Sí!(D5In.1) [...] ¡Sí!(D5In.1) ¡Perfecto! ¡Vale! [...] Aprend-, el vERbo(F4I1)(F2I4) “aprẽnder(F1I2)” (...) De óculos(D3In.1) (...) ¡Chico! (incomprensible) (...) gente vocês tem que perder a vergonha, Mulher!(D3In.1) (incomprensible) (...) então, alguém se habilita?(D3In.1) (...) Gente por Deus, ele quer fazer(D3In.1) (...) ¡Por dios! (...) AS4, é seu nome?!(D3In.1) (...) AS5?! (...) AS6, AS6 vai conjugar agora o verbo(D3In.1) “aprẽnder(F1I2)” [...] ¡Sí!(D5In.1) ¡Sí!(D5In.1) [...] ¡Sí!(D5In.1) (...) ¿A-prẽn...(F1I2)? [...] Aprẽndẽn(F1I2)(F1I2), ¡sí!(D5In.1) ¡Vale! A outra palavra vai ser “comer”(D3In.1). (...) “Comer”, el vERbo(F4I1)(F2I4) “comer”.

22 min 22 s – 29 min 50 s: el vERbo(F4I1) “comer”. Qual seu nome? (...) AS7, AS7 vai conjugar o verbo(D3In.1) “comeR(F2I1)” [...] ¡Sí!(D5In.1) (...) ¡Sí!(D5In.1) (...) ¡Sí!(D5In.1) (...) Comẽn(F1I2) ¡Muy biẽn(F1I2)! ¡Vale! (...) Ahora el verbo (...) (D1In.2) já falaram “beber”? Já né?!(D3In.1) (...) El vERbo(F4I1)... [...] (D1In.1) el vERbo(F4I1) “ver”, “ver”, el vERbo(F4I1) “ver”. Agora eu quero que todos conjuguem juntos, em voz alta. Todo mundo vai conjugar o verbo: “ver”. Eu vou falar a pessoa e vocês falam o verbo conjugado, tá certo?! Vocês falam a conjugação(D3In.1). ¿Yo...? (...) Ver, ver, el vERbo(F4I1) ver. (...) (D1In.2) ¿Yo...? (...) ¿yo...? (...) Veo (...) Lembre-se que o “v” tem som de “b”(D3In.1). Yo veo, (...) ¿Tú...? (...) ¿Él...? (...) ¿Nosotros...? (...) ¿Vosotros...? (...) ¿ELLos(F2I7), eLLas(F2I7) y ustedes...? (...) ¡Sí!(D5In.1) Massa(L3I1). (...) Los vERbos(F4I1) Oi?(L3I1) (...) ¡muy biẽn(F1I2)! Los vERbos(F4I1)(F2I4) ãn(F1I2) la- ãn(F1I2) la termĩnaci-ón(F1I3)(F1I4) -ir, (...) (D1In.2) los vERbos(F4I1)(F2I4) ãn(F1I2) la- ãn(F1I2) la termĩnaci-ón(F1I3)(F1I4) -ir. ¿“Partir”? (...) puedẽn(F1I2) mirar la hoja, puedẽn(F1I2) mirar[la](S1I4). “Partir”, ¿yo...? (...) Não!(L3I1) ¿yo...? (...) “partir”, chicos, “partir”, ¿yo...? (...) Part-o, ¿tú...? (...) ¿Él...? (...) ¿Nosotros...? (...) ¿Vosotros...? (...) Y ¿eLLos(F2I7)...? (...) ¡Sí!(D5In.1), ¡muy biẽn(F1I2)! AhOra(F4I2) eeeh...(D5In.2) el ejercicio(L3I1) que tenem- o exer(L3I1)- lo(M7I1) ejercicio(L3I1), ejercicio(L3I1) n-úmero(F1I5) ãn(M3I1)(F1I5). Hacer(S5I2) los tres ejercicios(L3I1) que est-án(F1I1) ãn(F1I2) la hoja. Vocês vão fazer o exercício agora e ai vocês vão me entregar daqui a dez minutos pra corrigir, viu?! Eu vou cronometrar aqui. Olhe façam o exercício, deixe eu explicar. O exercício: complete com os verbos entre parênteses dond- a-a ai o verbo, aqui tem o verbo tú, aqui tem o verbo “trabajas” e tem a pessoa “tú”, “tú” esses- esses são

os verbos “trabajar”, esses são os verbos, esse primeiro aqui, esses (*incomprensible*) número um, é referente aos verbos das conjugações, das terminações -ar certo?! “Dónde” ai tem a frente entre parênteses “tú” e “trabajas” você vai conjugar: “tú” “tú” e o verbo “trabajar” como é que fica? “Dónde tú...” (...) “Trabajas”, ¡sí!(D5In.1) “Nosotros” e “nadar”, “nosotros” e “nadar”, ¿nosotros, nosotros na...? (...) Nadamos(F1I1), ¡sí!(D5In.1), ¡muy biẽn(F1I2)! Todas essas prosseguem dessa mesma maneira, alguma dúvida, pode perguntar!(D3In.1) [...] ¡Todos! (...) vocês entenderam o exercício? (...) entendeu? (...) entendeu o exercício? Qualquer coisa pode chamar, viu?! Quem não entendeu, pode chamar que eu vou tirar dúvida. (...) Dois minutos já se passaram, dois de dez. (...) Oi? (...) Você vai colocar o verbo conjugado de acordo com a pessoa: dónde... “trabajar” “tú”. (...) Isso! (*incomprensible*) “LLegar(F2I7)”, chegar, “LLegar(F2I7)” dúvidas? dúvidas? Cadê sua folha? (...) não, colando não! (...) colando não! Gente eu tô aqui pra tirar as dúvidas, quem não souber, pode perguntar, eu tenho o maior prazer em ensinar espanhol para vocês. [...] Tá dando certo? (...) Se não tiver pode chamar!(D3In.1) (...) “LLegar(F2I7)” “LLegar(F2I7)”, “ẽn(F1I2) este momẽnto(F1I2) el avi~ón(F1I4)...”, “LLegar(F2I7)” eeh...(D5In.2) el avi~ón(F1I4), “él” [...] é a do avião?(D3In.1) (...) Ën(F1I2) este momẽnto(F1I2) el avi~ón(F1I4) quem chega?(D3In.1) El avi~ón(F1I4) “él” él LLega(F2I7). [...] Tá dando certo ai? (...) Eh? (...) Pode [...] se quiser fazer com AS1, se quiser fazer mais próximos, se você quiser arriscar(D3In.1).

30 min 8 s – 35 min 11 s: pronto, a gente pode (*incomprensible*) [...] Oi? (...) Isso!(D3In.1) cõn(F1I4) los verbos de la segunda cõnjugaci~ón(F1I4)(F1I4). ¡¿Sí?!(D5In.1) Os(L3I1) verbos terminados ãn(F1I2) -er. (...) Oi? (...) Na segunda conjugação, a número dois, é só com os verbos terminados em -er eeh... lembre-se que as terminações são diferentes viu?! (...) Pode! [...] E aí? A gente já pode corrigir? (...) Pronto! Número um. (...) Oi? (...) Terminou não? (...) Tá certo! Número um, como é nome dele? (...) AS8, terminou? (...) não? AS8, vam- vamos corrigir a número um. AS8 vai ler a- a questão número um. (...) Gente, o que tá acontecendo com vocês? (...) Gente, olhe, eeh... a forma de avaliação de vocês são pela participação em sala de aula e pelas atividades que vocês exercem aqui e exercem em casa, certo?! Então vocês tem que participar, porque essa é a forma de avaliação. Então AS8 não quer responder, você de boné! (...) Não você, gente- gente vocês tem que participar. Se tiver errado não tem problema, é só com o erro que se vai aprender. Vamo lá, diga ai a número um. [...] “Él”, vá você! (...) Não! não ouvi não!

Número um, cê vai ler a frase com o verbo conjugado. Leia a-a frase com o verbo. (...) ¿Dónde..? (...) ¿Dónde tú trabajas? “Tú” a terminação “as”, ¿dónde tú trabajas? ¿sí?!(D5In.1) Quem tiver feito diferente e ti- e quiser questionar sobre essa diferença, pode falar que a gente, eu explico qual- qual foi o erro(D3In.1). ¿Dónde tú (...) (D1In.2) trabajas? Número dois quem lê? (...) Em voz alta(D3In.1) (...) ¿Nosotros...? eu não tô ouvindo aqui(D3In.1). (...) Nosotros nadãmos(F1I1). (...) (D1In.2) Nosotros nadãmos(F1I1). Número tres, o(L3I1) verbo é(L3I1) “LLeGAR(F2I7)” [...] LLeGA(F2I7). Algumas pessoas tiveram dúvida em relação a essa, porque “LLeGA(F2I7)”, porque quem LLeGA(F2I7) es el avi~ón(F1I4), Él. (...) (D1In.2) Número cuatro. (...) ¡Sí!(D5In.1) cõmprãOs(F1I4)(F1I1)(F4I2). (...) (D1In.2) ¡Muy biẽn(F1I2)! Número cinco, o(L3I1) verbo é(L3I1) “hablar” y “prestar”, ãn(F1I2) la primera persõna(F1I4) [...] ¡Sí!(D5In.1) ¡Biẽn(F1I2)! [...] (D1In.1) Quem concluiu a número dois? Eu não pedi pra fazer, mas, algumas pessoas se dispuseram a fazer. Alguém já fez? (...) Não?! (...) Então... oi? (...) Ótimo, tem tempo. Quem não fez, a gente vai fazer aqui oralmente(D3In.1). (...) Cõmplete(F1I4) cõn(F1I4) los vERbos(F4I1)(F2I1) entre paréntesis, las termĩnaciones(F1I3)(F1I4) ãn(F1I2) -er. Primera: nosotros y deber [...] o verbo é...?(D3In.1) (...) “deber”, “deber”.

35 min 17 s – 44 min 24 s: debemos. Número dois(L3I1). [...] Bebẽn(F1I2) ¡sí!(D5In.1) (...) (D1In.2) Número tres o(L3I1) verbo é(L3I1) “comer” (...) “comer” (...) “comer”. E a três, não?!(D3In.1) (...) “Come”. (...) Número cuatro. (...) ¡Sí!(D5In.1) “Vẽndéis(F1I2)” y a(L3I1) número cinco? “Creer” [...] ¿Nosotros...? (...) Creẽmos(F1I2), cre-ẽmos(F1I2), São dois “es”, duas letra “e”(D3I1): “creẽmos(F1I2)”, “creẽmos(F1I2) ãn la propagãnda(F1I1)”. (...) (D1In.2) Os verbos com terminações -ir?(D3I1) [...] “Subir”, “subir”. ¿NoSotros(F2I6)...? (...) “Subĩmos(F1I3)”. (...) (D1In.2) Número dois(L3I1): “sufrir”. [...] “Sufre”. Número tres: “existir”. (...) “Existe”. Número cuatro: “abrir”. (...) ¡Sí!(D5In.1) e número cinco: “NoSotros(F2I6)”, el verbo es “partir”. (...) ¡Sí!(D5In.1) Tá vendo como não tem bixo de sete cabeça?! E vocês ficam ai tudo... não querem responder, fizeram as respostas todas corretas. (...) (D1In.2) Gente para casa (...) (D1In.2) para casa, valendo nota, (...) valendo nota, trazer na próxima aula, quem não trouxe já sabe que não vai ter a nota, né?! É! (...) Não, não é ameaça é a realidade(D3In.1). Sabẽmos(F1I2) que ãna de las características del preSẽnte(F1I2)(F2I6) de ãndicativo(F1I3) ¿es la de expresiar-expresar(D4In.1)...? (...) (D1In.2) Acciõnes(F1I4).

Não tá gostando?(D3In.1) (...) ¡¿Sí?!(D5In.1) Mas, tem que fazer(D3In.1). Expressar- expressar a[c]ciões(F1I4) habituales que **ocurre**(M1I8) cõn(F1I4) **certa**(L3I1) frecuencia(F1I2). Ahora te tucara-te tocará(D4In.1) escribir ñn(F1I5) texto ãn(F1I2) el que hablar... não, é super fácil, vocês podem fazer um texto mais ou menos seis- dez linhas no máximo. (...) Olhe como é fácil a atividade. Vocês vão contar sobre suas ações habituais (...) Isso! Por exemplo: eu durmo, quem foi que (*incomprensible*) Foi você? Eu durmo. Cês vão contar suas ações habituais e para isso vão utilizar os verbos no presente do indicativo. (...) Meu Deus!(D3In.1) (*incomprensible*) para escribir ñn(F1I5) texto ãn(F1I2) el que nos contará cõmo(F1I4) sõn(F1I4) **tus**(M6I3) días de rutina **descrevendo**(L3I1) acciones(F1I4) habituales y utilizãndo(F1I1) los vErbos(F4I1)(F2I4) ãn(F1I2) el preSente(F1I2)(F2I6) de ãndicativo(F1I3). Trazer na próxima aula. Quem tiver dúvida pode me perguntar, eu vou- tem meu Facebook quem quiser me encontrar pra perguntar alguma dúvida, pode procurar: A6, A6 (...) Vocês... A6, vocês podem trazer, pode trazer numa folha separada, viu?! [...] Pra entregar na próxima aula, junto com a folha que eu vou corrigir o exercício, viu também?! Dá o visto, pra dá a nota. (...) É um texto que você vai falar sobre sua rotina, vai falar sobre seus hábitos diário(D3In.1). Por exemplo: por la mañãna(F1I1)(F1I1) me despierto a las nueve, ¡¿sí?!(D5In.1) eeh...(D5In.2) desayuno a las diez (...) Entenderam? (...) vocês vão contar sobre seus hábitos habituais, seus hábitos rotineiros. Até a próxima aula. (...) Já tocou? (...) A pois vamos ficar na sala. Sshhh! (...) Espere o sinal tocar [...] Gente, vocês tem alguma duvida? (...) Ótimo! Maravilha! (...) São 13h46min, toca de 13h50min, não tocou, não vai sair! Não vai sair! Tenha calma! (...) Não! (...) Ainda não é não, mas, se pudesse eu (*incomprensible*) (...) **faço nem questão.** [...] Quem, me chamou?(D3In.1) [...] (*incomprensible*) **despertar[se]**(M1I2), **[me]** despierto(M1I2), (*incomprensible*) **[se]** **despierta**(M1I2), certo?! (*incomprensible*) [...] Vocês entenderam o que é para fazer?(D3In.1). (...) (*incomprensible*) rotina, viu?! (*incomprensible*) [...] (*incomprensible*) Toca hoje não é?! (...) Pode! Pode!

Transcripción: Clase 1 – A7 – GC SI

(La alumna en prácticas docentes trata informalmente a sus alumnos)

0 min 1 s – 6 min 23 s: Voy [a](S6I1) hablar sobre despostes(L1I1), des-despostes-(L1I1) deporte. Voy [a](S6I1) presentar, voy [a](S6I1) presentar para(S2I3) vosotros algunas modalidades deportivas(L1I1). ¿Alguién(F5I1) podría...(?) (F6I2) (...) ¿Alguién(F5I1) conOce(F4I2) eso(M5I2) deporte?(?) (F6I2) (...) Puede ser[lo](S1I4) tambi~én(F1I1)(F1I2), pero lo más usual es balõncesto(F1I4). (...) El balõncesto(F1I4). (...) Síí... (...) ¿Cómo se llama(L4I1) ñn(F1I2) español? Sshh. (...) ¿Cómo se llama(L4I1) ñn(F1I2) español? (...) Fútbol. (...) [lo](M1I1)(S5I2) memorizãndo(F1I1) el nombre, porque adelante(L1I1)(F1I1) van(M1I1) a precisar(L4I1) saber los nombres(F6I1). (...) ¿Eso(M5I2) deporte(L1I1) deporte(D4In.1)?(?) (F6I2) (...) ¿Cómo? (...) ¡Mucho(S4I2) biñ(F1I2)! (...) Natación. ¿Alguién(F5I1) practica nataciõn(F1I4) acá? (...) ¿No? (...) ¿Nunca natación? (...) ¿Nenhum(L3I1) deporte(L1I1)? (...) ¿Quién? (...) Tenis, muy biñ(F1I2). (...) (incomprensible). ¿Cómo? (...) Sshh. ñn(F1I2) español tiene otro nombre(L1I1). (...) Balõnmãno(F1I4)(F1I1). El balõnmãno(F1I4)(F1I1). (...) Sí. (...) Voleibol. (...) Voleibol. (...) ¿Eso(M5I2) deporte? (...) Voleibol de cuadra(L2I1). ¿Sí? (...) ¿Ese deporte? (...) ¡Muy biñ(F1I2)! [lo](S1I4) ConOce(M1I1)(M1I8)(F4I2), [lo](S1I4) conOce(M1I1)(M1I8)(F4I2)? (...) Atletismo. (...) Puede ser... sshh... remo o piragüismo. (...) piragüismo. (...) ¿Vale? ¿Ese deporte? (...) ñn(F1I2) español se llama hipismo(L4I1). ¿Ese deporte?(?) (F6I2) (...) Noo. (...) shhh... Gimnasia rítmica. Gimnasia. Shhh. (...) Gimnasia rítmica. (...) Síí... (...) ¿Ese deporte? (...) Es lo mismo que ñn(F1I2) portugués. Es esgrima. (...) No. (incomprensible). (...) (incomprensible). Judo. (...) ¿Ese deporte? ¡Muy biñ(F1I2)! (...) Kárate. (...) sshhh... Kárate. (...) sshh. Kárate. Sshh. ñn(F1I2) español se llama boxeo. (...) boxeo. (...) Puede pasar[lo](S1I4). Sshh. (...) Existe(M1I8) dos tipos de (...) El que se practica ñn(F1I2) la calle. ¿Sabéis que es calle? (...) Sí. ¡Muy biñ(F1I2)! Y el ciclismo de interior. (...) Que no es muy común, pero es ñn(F1I5) deporte. (...) ¿Ese? (...) Vela. (...) Vela, vela. (...) La vela. (...) ¿Ese? (...) Nataci~ón(F1I4) sincronizada. (...) Tiro cõn(F1I4) arco. (...) Tenis de mesa. (...) Sshhh. (...) Ahora, voy [a](S6I1) hacer dos preguntas: ¿Cuál es tu deporte preferido? (...) ¿Cuál la importancia(L1I1)(F1I1) del deporte ñn(F1I2) la salud?(?) (F6I2) (...) Sshh.

6 min 33 s – 9 min 14 s: ¿Cuál la importancia(L1I1)(F1I1) del deporte para la salud? (...) ¿Cuál la importancia(L1I1)(F1I1) del deporte para la... (...) ¿Alguién(F5I1) puede responder(F1I4) mi pregunta? (...) (incomprensible). Es muy bueno para la salud el deporte porque no podemos quedar[nos](L4I1)(M1I2) sedentarios. (...) Vamos [a](S6I1) eeh...(F5I2) quedar[nos](M1I2) libres(L4I1) de doença(L3I1) enfermedad(L1I1)(F1I2). Y es muy importante(F1I1) que nosotros(S3I2) eeh...(F5I2) hagamos algún deporte, sea capoeira, (...) natación, (incomprensible). (...) No importa. ¿Vale? (...) Acá, [nos](S5I6)(M1I8)(M1I1) una imagen que vosotros (...) ¿Qué viene en(L1I1) la cabeza de vosotros cuando(F1I1) ven(M1I1) esta imagen?(F6I2) (...) ¿Cuál la cosa(M7I1)(L1I1)(F1I1) que viene en(L1I1)(F1I2) la cabeza de vosotros?(F6I2) (...) No. Es *doping*. (...) Sí... El uso de drogas en(F1I2) las competiciones. ¡Muy bien(F1I2)! Eeh...(F5I2) (incomprensible). (...) Ese año(F1I1) [la](M7I2) Rusia se quedó fuera de las olimpíadas(F5I1)(F6I1). ¿Por qué? (...) Sí, muy bien(F1I2)! Los competidores de atletismo [se] quedaron(M1I2) eeh...(F5I2) fuera de eeh...(F5I2) de las olimpiadas. (...) Sí. Esto(M5I2), esto(M5I2) hombre está afrente(L3I1), adelante(L4I1)(F1I1) de los otros porque hay(M9I4) usado algún tipo de droga(F6I1). (...)

9 min 23 s – 13 min 7 s: Ahora, vamos [a](S6I1) ver a(u)gunas(F3I3) sustancias(F1I1) que son prohibidas(S5I5)... (...) sustancias(F1I1), sí, durante(F1I1) las competiciones por el Comité Olímpico(F6I1). (...) ¿Estimulantes(F1I1), ya ouviram(L3I1) hablar(L1I1)?(F6I2) (...) Cafeína, cocaína (...) Cafeína. (...) (incomprensible) inicialmente la atención(F1I2)(F1I4) y concentración(F1I4)(F1I2)(F1I4), concentración(F1I2)(F1I4) y resiste a la fatiga y el cansado(L4I1), o sea, ese tipo de drogas es(M1I8) anfetamina, se concentra(F1I4)... ¿Sí? (...) Quié~én(F1I2), quié~én(F1I2) utiliza esas drogas van(F1I1) [a](S6I1) eeh...(F5I2) obtener una resistencia mayor, entonces(F1I2)(F1I4) van a salir adelante(L1I1)(F1I1) de los otros deportistas. ¿Comprenden(M1I1)? ¿Vale? (...) (incomprensible) ¿ya ouviram(L3I1)? (...) Já ouviram?(D3In.1) (...) Drogas que se emplean(F1I1)(F1I2), que se emplea(M1I8)(F1I2) para básicamente para eliminar el dolor, o sea, los deportistas toman(F1I1) para que no [lo](S1I4) sientan(F1I2) dolor en(F1I2) las competiciones(F1I4)(F1I4), por eso es prohibida(S5I5). (...) Aquí é(L3I1) morfina. ¿Ya ouviram(L3I1) – oírán(L1I1)(M2I3) hablar(L1I1)? (...) Muy utilizado, no [se] puede(M1I2). (...) (incomprensible) son sustancias(F1I1) que actúan sobre el sistema nervioso central. Eeh(F5I2), la marihuana. ¿Alguien sabe? (...) Marihuana. (...) Marihuana (...) Y algunos deportistas ya fueron eliminados de alguna Olimpíada(F5I1) porque utilizaron(F1I4)

marijuana(F6I1). No [se] puede(M1I2). (...) Acá es marijuana. Ēn(F1I2) las sustancias(F1I1) prohibidas Ēn(F1I2) los deportes (*incomprensible*), o sea, son prohibidas(S5I5) Ēn(F1I2) algunas... eeh...(F5I2) deportes, eeh...(F5I2) no todos. Alcohól(F5I1). Es prohibida(S5I5) (*incomprensible*) con alcohol(F5I1). (...) Karate. Ēn(F1I2) deportes de motor, aeronáutica, automovilismo, motociclismo. (...) Motonáutico. Y la metabloqueantes, metabloqueantes(F1I1), que sōn(F1I4) (*incomprensible*) (...) sshh... (...) Reducir la ānsiedad(D1In.n.1) y las palpitations de los temblores, é calafrios(D3In.1). Y es la más famosa, es Pro-pra-no-lou. Muy difícil de pronunciar[la](S1I4) ¿No? (...)

13 min 13 s – 15 min 3 s: Ēntōnces(F1I2)(F1I4), ahora, yē(S3I2) quiero que vosotros eeh...(F5I2) se dividān(M1I1)(F1I2) en dos grandes grupos. ¿SÍ? [...] (D1In.n.1) Yo voy [a](S6I1) hacer una dinámica. [...] (D1In.n.1) Tem que participar(D3In.1). [...] (D1In.n.1) ¿Tenéis(S5I6) alguien(F5I1) que quiere(S5I4) venir para este grupo? (...). Sshh... La dinámica es la siguiente(L3I1). [...] (D1In.n.1) Primeiro, sshhh... gente...(D3In.1) Yē(S3I2) quiero que vosotros elijān(M1I1) nombre para el grupo. (...) Sshh... (...) Sshh... (...) Sshh un nombre para su(M6I3) grupo. (...) Sshh... [...]

15 min 50 s – 17 min 26 s: Quién ganar(M1I9)(S5I4), el grupo que ganar(M1I9)(S5I4), ganará chup chup(L3I1). (...) ¿Alguién(F5I1) de cada grupo (*incomprensible*)? (...) (*incomprensible*) (...) va a tener el nombre del deporte. Ēntōnces(F1I2)(F1I4), va(M1I1) [a](S6I1) hacer m~ímica(F1I3) para ellos. Y ellos tendrán que acertar. (...) (*incomprensible*) Sshhh... (...) No voy [a](S6I1) hablar. ¿Vale? (...) Sshh... Él va [a](S6I1) hacer[lo](S1I4)... (...) Ēl(S3I2) va [a](S6I1) hacer la m~ímica(F1I3) y vosotros [a](S6I1) adivinar. Ēn(F1I2) español. ¿Vale? (...)

Transcripción: Clase 1 – A8 – GC SI

(El alumno en prácticas docentes trata formalmente a sus alumnos)

VIDEO 1

0 min 2 s – 3 min 39 s: Esportes... E nas minhas aulas eu gosto que... de praticar o espanhol. Então eu vou falar somente o espanhol e espero que vocês tentem também. Alguém aqui... (...) eu sei que você gosta de espanhol... Alguém aqui além dela não entende nada em espanhol? [...] Pois a partir de hoje vocês vão compreender. [...] Vocês já sabem muito...(D3In.1) [...] ¡Vale!(D5In.1). Éntõnces(F1I2)(F1I4) ¡Vãmos(F2I4)(F1I1) a êmpazar!(F1I2) ¿SÍ?(D5In.1)(F6I2) (...). Vãn (F1I1) a compreender, no necessitãn (F1I1) comprender todo [lo](S7I2) que hablo(L2I1), pero [un](M7I5) poco ya Es(F4I1) bast. nte(F1I1)(L4I1)(F6I1) ¿SÍ?(D5In.1) [...] ¡Perfecto! Éntõnces(F1I2)(F1I4) vale, puedo êmpazar.(F1I2) (...) Hoy vãmos(F1I1) a hablar sobre deportes, pero ãntes(F1I1) voy a cuestionar(L2I1) (...) (D1In.2) si ustedes saben porqué ~~que~~ estudiãn(F1I1)(L1I1) español(F6I1). (...) Alguém sabe?(D3In.1) [...] ¡Vale!(D5In.1) (...) Éntõnces,(F1I2)(F1I4) voy [a](S6I1) hablar más despacio. ¿Alguién(F5I1) sabes(M1I1) por qué estudia e+(S7I1) español? [...] Obrigado!(L3I1) ¿Qué más? [...] (incomprensible) ¿Quién más? (...) ¿Qué más? ¿Por qué estudias(M1I1) o(L3I1) español? (...) Es ñmportãnte (F1I3)(F1I1), (...) (D1In.2) El español es la segunda lêngua(F1I2) más ñmportãnte(F1I3)(F1I1) ñnternacionalmẽnte.(F1I3)(F1I2) después del inglés, êntõnces(F1I2)(F1I4) es importan... interesãnte(F1I1) saber hablar por lo menos ñn(F1I5) poco(F6I1). (...) Todas esas bãnderas(F1I1) hablãn(F1I1) e+(S7I1) español, tienẽn(F1I2) el español como lengua oficial. [...] ¿No ñntiendes(F1I2)(M1I1) cuãndo(F1I1) yo(S3I2) hablo más devagar(L3I1)? Vãn(F1I1)(S5I2) a decir, “hable más despacio”, voy [a](S6I1) hablar más despacio. [...] ¿Cõmprende?(F1I4) (...) (incomprensible) [...] El español es una lêngua(F1I2) de treciẽntos(F1I2) y cincuiẽnta(F1I2) millones de personas por todo el mundo (...) (D1In.2) ¿Vale?(D5In.1) Muchas, muchas personas. Tienẽn(F1I2)(F1I2) en sus países personajes muy cõnocidos(F1I4) en Brasil, cõmo(F1I4) el Chavo y Mafalda(F6I1), ¿sÍ?(D5In.1) (...) Éntõnces,(F1I2)(F1I4) “estudiar la lengua española todos nós(L3I1) debẽmos(F1I2)”, es interesãnte.(F1I1) ¿Vale?(D5In.1) [...] Antes de êmpazar...(F1I2) Ahora vãmos(F1I1) a êmpazar(F1I2) nossa(L3I1) clase y el cõntenido(F1I4) de hoy es deporte(F6I1). (...) ¿Cuál? A(u)guién(F3I3)(F5I1) aquí, como por ejẽmplo,(F1I2) ¿cuál es tu(M6I3) deporte preferido?

[...] Tú...(S3I1) (...) (incomprensible) ¡Vale!(D5In.1) ¿Y usted? (...) ¿Cuál es tu(M6I3) deporte(L1I1) preferido? (...) Fútbol. [...] ¡Vale! Vale.(D5In.1)

3 min 40 s – 6 min 52 s: Acá **tenemos(M9I3)(S5I6)** los **deportes(L1I1)** que son más conocidos(F1I4). [...] Ellas **sōn(F1I4)** utilizadas en la Olimpiada. **¿Vale?(D5In.1)** Muchos. (...) Puede pasar[la](S1I4). **¿Alguién(F5I1)** puede decirme como se llama **eses(M6I1)** deportes en español? [...] (incomprensible) (...) **Handball.** [...] Y tú...(S3I1) por ejemplo, **¿sabéis(M1I1)** decir[lo](S1I4) en español? (...) No **sabéis(M1I1)** [...] En español este deporte se llama voleibol, vo-lei-bol, **¿vale?(D5In.1)** (...) **El(M7I4)** “v” **tiēne(F1I2)** **son(L1I1)** de “b”, voleibol. El fútbol sala, (incomprensible) ¿el fútbol sala?, **jugas(M1I1)(M2I2)**... (...) sí, **tiēnes(M1I1)(F1I2)** cara de jugador. (...) **¿Sabéis(M1I1)** que **quieres(M1I1)** decir el **fútbol de sala(L1I1)?** (...) **Sííí.(D5In.1)** **¿Tú...(S3I1)** **jugas(M1I1)(M2I2)?** [...] **Intrometido?(L3I1)** (...) **(D1In.2)** **Vale.(D5In.1)** (...) **(D1In.2)** **Eeh(D5In.2)** **mE(F4I1)** me gustaría que **ustedes(S3I2)** **intēntasen(F1I2)** hablar en español, estoy evaluando [a](S2I1) todos, todo lo que **vāmos(F1I1)** [a](S6I1) hacer en nuestras clases vale algún punto, **ēntōnces(F1I2)(F1I4)** quién **intentar(M1I9)(S5I4)** en español obviamente(F1I2) va a ganar más puntos. **¿Vale?(D5In.1)** Ustedes [lo](S1I4) **intēntan,(F1I2)** no hay no hay necesidad de temer el error. **Vāmos(F1I1)** a pra(c)ticar **el(M7I1)** máximo posible. [...] Más despacio. (...) (incomprensible) (...) **(D1In.2)** Más despacio, **ēntōnces(F1I2)(F1I4)** ella ya **habló(S5I1)** en español. (incomprensible) (...) Misericordia. (...) Acá como se dice en español. [...] **Handball,** [...] **La palabra ônibus(D3In.1)** **tiēne(F1I2)** varias definiciōnes(F1I4) depende del país(D6In.2). (...)

6 min 55 s – 10 mim 9 s: A ver, **ônibus,(D3In.1)** tiene **nomes(L3I1)** **nōmbres(F1I4)(D4In.1)** distintos en diferentes países, (...) **¿vale?(D5In.1)** En unos países se llaman **áutobus(F3I3), em(L3I1)** otros tiene otras definiciones(D6In.2). (...) **(D1In.2)** **Esto(M5I2)** deporte que **tāmbién(F1I1)** es muy practicado se llama *handball*, pero **tāmbién(F1I1)** puede **ser llamado(S5I5)** **de(S6I3)** **balōnmãno(F1I4)(F1I1)**, que **eres(M1I1)** con la mano, **balōnmãno(F1I4)(F1I1)**, *handball* o **balōnmãno(F1I4)(F1I1)** (...) **balōnmãno(F1I4)(F1I1)**, (...) **ba-lōn-mã-no(F1I4)(F1I1)** (...) pero **puede(M1I8)** **llamar[lo](S1I4)** **tāmbién(F1I1)** **de handball,** es más fácil. (...) **(D1In.2)** Acá **tenemos(S5I6)** **tāmbién(F1I1)** **nataci-ōn(F1I4),** **sabéis(M1I1)** que es **nataci-ōn(F1I4)**, **¿sí?(D5In.1)** Es muy **parecido con(S6I4)** el portugués. (...) **(D1In.2)** **¿A(u)guien(F3I3)** aquí que no **sabes(M1I1)** nadar? [...] **Vale,(D5In.1)** puede

pasar[la](S1I4). (...) Acá **tenemos(S5I6)(F1I2)** más cosas, (...) el atletismo, **Repitán(F2I1)(F1I1)**: el atletismo. (...) **Baloncesto(F1I4)**. (...) **Sí.(D5In.1)** (*incomprensible*) (...) El baloncesto **eeh(D5In.2)** es un deporte muy complicado. (...) **Sí,(D5In.1)** es eso. (...) **(D1In.2) Esto(M5I2) cara(L3I1)** **tiene(F1I2)** una velocidad(e)(F3I1) increíble, (...) **Sí.(D5In.1)** (...) Usain Bolt. Es jamaicano. (...) Baloncesto...**¿Entonces(F1I2)(F1I4)** **a(u)lguien(F3I3)** se acuerda de los deportes que ya **hablamos(F1I)**. **(S5I1)?(?) (F6I2) [...] Sí, sí,(D5In.1)** pero en español. [...] *Handball*, baloncesto, natación, (...) fútbol sala, (...) atletismo. Acá, **más dos [más](S6I6)**, (...) el fútbol, (...) acá **tēnemos(S5I6)(F1I2)** dos jugadores que son muy conocidos, **¿sí?(D5In.1)** Cristiano Ronaldo y Messi. (...) Pero no me **gusta de(S6I3) nenhum(L3I1)** de los dos.

10 min 18 s – 14 min 14 s: Puede hablar. [...] (*incomprensible*) [...] **Vamos(F1I1)** a ver otros deportes, después (*incomprensible*) (...) **Entonces(F1I2)(F1I4)(L2I1)**, **¿hasta acá a(u)guién(F3I3)(F5I1)** piensa que no está **comprendiendo(L1I1)** nada??(F6I2) (...) **¡Vale!(D5In.1)** **A(u)guién(F3I3)(F5I1)**. (...) (*incomprensible*) **Vale(D5In.1)**, **vamos(F1I1)** a... el fútbol es un deporte muy conocido(F6I1), **¿sí? Temos(L3I1)** dos jugadores **buēnos(F1I2)**, pero no los mejores, el mejor es Griezmann, **¿vale?(D5In.1)** Y acá **tēnemos(S5I6)(F1I2) eeh(D5In.2)** hockey hierba. (...) Hierba. (...) Hi-er-ba. [...] Hockey hierba. (...) **Síí.(D5In.1) Vale.(D5In.1)** (*incomprensible*) (...) **(D1In.2)** **Bien** estos son **a(u)gunos(F3I3) deportes(L1I1)** quee son muy conocidos, pero **tenemos(S5I6)** otros varios y **ahOra(F4I2)** me gustaría que ustedes (...) **(D1In.2)** hablasen de esos deportes que yo **[les](S1I4) presenté(S5I1)**, si **tienēn(F1I2) un(M3I1) predilecto(L4I1)** y si **puedēn(F1I2)** decir, por ejēmplo(F1I2) una estrella de **esto(M5I2)** deporte(F6I1). **¿Vale?(D5In.1)** (...) De estos deportes, **[de los](S7I2)** que ya he hablado en la en la imagen, de estos que ya **ha(M1I8)** pasado, cuál **te(S1I1) gusta(M1I1)** más, porque, y si **tiene(S5I6)** alguna estrella **[en la](S7I2)** que se inspira en **esto(M5I2)** deporte. (...) Me gustaría. [...] **Entonces(F1I2)(F1I4)** puede ser así, me **gusta de(S6I3) esto(M5I2)** deporte, ahí **hable(L2I1)** el nombre. (...) Me gusta... (...) en portugués es otro nombre. (...) Me gusta, **habla(L2I1)** el **nōmbre(F1I4)** de **lo(M7I1)** deporte, **¿sí?(D5In.1)** y después la estrella que le **gustar(M1I9) de(S6I3)** este deporte es... Ahí **habla(L2I1)** el **nōmbre.(F1I4) Tú...(S3I1)**, sí, puede empezar. (...) El deporte, **¿cuál es el deporte que te(S1I1) gusta(M1I1)?(?) (F6I2)** (...) **mEjor,(F4I1) ¡vale!(D5In.1)** Natación, **¡sí!(D5In.1) [...] Sí, vale,(D5In.1)** hable. (...) Mi estrella es... **hable(L2I1)** (...) (*incomprensible*) (...)

14 min 22 s – 18 min 27 s: ¡No! A ver, a ver, ¿todos me escucha(n)? todos, todos, vãn(F1I1) a decir cuál de estos deportes te(S1I1) gusta(M1I1) más, cuál de estos deportes (...) te(S1I1) gusta(M1I1) más (...) y después vãn(F1I1) a decir cuál es la estrella de esto(M5I2) deporte [en la](S7I2) que se inspiran. Por ejemplo, voy a decir[lo](S1I4): a mí me gusta mucho del(S6I3) fútbol, porque es un deporte que tiẽne(F1I2) varios clubes de fútbol, que nos gustan de(S6I3) ellos y mi estrella de fútbol es Griezmann de un club español(F6I1), ¿vale?(D5In.1) Ëntõnces,(F1I2)(F1I4) ustedes vãn(F1I1) a decir[lo](S1I4), puede ser fútbol, voleibol, ¿vale?(D5In.1) Ëntõnces(F1I2)(F1I4), voy a escoger(L4I1), un por uno(L1I1) y vãn(F1I1) a decir[lo](S1I4). Usted, por ejemplo, (...) ¿cuál es tu(M6I3) deporte favorito? (...) Või ei,(L3I1) ¿Tiene(S5I6) alguna estrella que te(S1I1) inspira en esto(M5I2) deporte? (...) (incomprensible) (...) Y usted, ¿Cuál es su deporte favorito? (...) (incomprensible) (...) Usted, ¿cuál es tu(M6I3) deporte preferido? (...) ¿Ninguno? (...) ¿Tiẽne(F1I2) una vida sedentaria? (...) ¡Vale!(D5In.1) Usted... [...] Yo sé que acá tiene(S5I6) un time(L3I1) de voleibol. [...] ¡Vale!(D5In.1) AhOra(F4I2) vãmos(F1I1) a seguir. (...) ¿Qué piensãn(F1I1) de estas imágenes? Cuando(F1I1) miran estas imágenes, ¿qué piensãn(F1I1)? [...] (incomprensible) (...) ¿Por qué? [...] Puede hablar, vale.(D5In.1) (...) ¿La injusticia? (...) Bien, ¿a(u)guién(F3I3)(F5I1) más quiere hablar sobre estas imágenes? (...) La injusticia. (...) Vale(D5In.1). (...) Egoísmo. (...) Puedẽn(F1I2) decir palabras, si no quierẽn(F1I2) hablar mucho, una palabra es suficiente. (...) ¡SÍ!(D5In.1) ¿Quién más? (...)

18 min 36 s – 22 min 10 s: ¿Usted, qué piẽnsa(F1I2) de esta imagen? (...) No escuché,(S5I1) no escuché(S5I1) (...) ¡Vale!(D5In.1) ¿Ni una palabra, por ejemplo? (...) ¿No quiere decir una palabra? (...) ¿Cómo? (...) Justo. (...) Injusticia. [...] ¿Alguna palabra que quiere decir? [...] ¡Vale!(D5In.1) Acá tẽnemos(F1I2) dos imágenes que expresãn(F1I1), que tentão(L3I1) expresar el doping en el deporte, ¿vale?(D5In.1) (...) Por ejemplo, cuando(F1I1) una pessoa(L3I1), una persona(D4In.1) inyecta a(u)go(F3I3) en su cuerpo, así por ejemplo. (...) o es favorecida en a(u)guno(M3I1)(F3I3) tipo de esporte(L3I1), como por ejemplo el atletismo, que eso aconteció(L4I1), ocurrió(F5I1)(D4In.1) en la Olimpiada de Rio, no(L3I1) cual la selección Russa(L1I1) de atletismo fue cortada(L1I1)(S5I5) de las olimpiadas, porque todos sus atletas tomaban bomba(L3I1), eso para ganar las cõmpeticiones(F1I4)(F6I1). Ëntõnces(L2I1)(F1I2)(F1I4) estas imágenes es(M1I8) ehh(D5In.2) ehh(D5In.2) todo lo que ya hãn(F1I1), ya hablaron(S5I1), habla sobre el doping, que es una coisa(L3I1) muy seria y que (...) (D1In.2) es real que estamos enfrentando actualmẽnte(F1I2) en los deportes, (...) ¿sí?(D5In.1) infelizm*nte(L4I1)(F1I2) muchas personas quieren se(S1I5) favorecer, no

quieren ganar solamente(F1I2) por la voluntad(L4I1), ¿sí?(D5In.1) [...] ¿Quién? (...) Síí.(D5In.1) (...) (incomprensible) Jobson también.(D3In.1) (...) Síí.(D5In.1) (...) Puede pasar la imagen... Pare. Aquí tenemos(S5I6)(F1I2) imágenes de deportistas(L3I1) que-que se doparon para a(u)guna(F3I3) competición. (...) ¿Quién es este hombre?(F1I4) (...) ¿Le gusta? (...) Maradona, sí.(D5In.1) (...) ¿Quién es ella? A(u)guien(F3I3) [la](S1I4) conoce? (...) Es(L1I1). (...) Los dos ya fueron pegos(S5I5)(L3I1) en examen de doping, porque inyectaron en su cuerpo algo ilegal. (...) Ella utilizó una droga, ella utilizó una droga para perder peso. (...) E ele usou droga para...(D3In.1) (...) exatamente.(D3In.1) (...) Cocaína. (incomprensible) (...) Overdose,(L3I1) sí.(D5In.1) (...) Ella eehh(D5In.2) (incomprensible) remedios, comprimidos(L3I1) para ehh(D5In.2) se(S1I2) mantener en su peso. ¿Vale?(D5In.1)

Vídeo 2

0 min 1 s – 4 min 37 s: De gran..., grandes deportistas... (...) ambos de Brasil, que también(F1I1) ya experimentaron(L2I1) de a(u)guna(F3I3) sustancia prohibida, (...) Giba eehh usou dois tipos de drogas, cocaína y(D3In.1) marihuana, (...) Sí. (...) Daiane dos Santos, ¿Conocen [a](S2I1) Daiane dos Santos? Daiane dos Santos ¿[la](S1I4) conocen? (...) Es ella. (...) ¿A(u)guien(F3I3) acá no conoce [a](S2I1) Daiane dos Santos?(?)(F6I2) (...) ¿Daiane do Santos a(u)guien(F3I3) no...[la](S1I4)...conoce?(?)(F6I2) (...) Ella fue la primera(F1I3) mujer a ganar(M1I9) medalla de oro (...) en la gimnastica gimnastica artística(L1I1), (...) también(F1I1) tomaba comprimidos(L3I1) (...) (D1In.2) para (...) (D1In.2) para se(S1I2) mantener en su peso normal, no ganar peso(L1I1). (...) ¡Vale!(D5In.1) (...) AhOra(F4I2) (...) (D1In.2) (...) (incomprensible) AhOra(F4I2) me gustaría que ustedes se dividisen(M1I3) en dos equipos, (...) ¿Están escuchando(F1I1)? (...) Me gustaría que ustedes se dividisen(M1I3) en dos equipos para hacernos(M1I9) una competición. [...] Vamos,(F1I1) puede(M1I8) empezar.¡Vale, vale!(D5In.1) (...) Vamos(F1I1) [a](S6I1) escuchar, voy [a](S6I1) hablar, vamos(F1I1) [a](S6I1) escuchar. (...) (incomprensible) ¿Vale?(D5In.1) (...) En esta prueba no van a necesitar hablar, no es necesario. (...) (incomprensible) vamos a escuchar, acá tenemos(S5I6)(F1I2) varios deportes y una persona de cada equipo vai(L3I1) a sacar un nombre y vai(L3I1) a hacer imitaciones para que el equipo de cá,(L3I1) ellos tiene(F1I2)(M1I8) que descubrir cuál es el deporte (...) (incomprensible) ¡Escuchen! (incomprensible) (...) ¿sí?(D5In.1) (incomprensible) (...) Se eles descobrirem eles ganã se vocês descobrirem vocês ganham(D3In.1). ¿Vale?(D5In.1)

(*incomprensible*) (...) Tiēnen(F1I2) que hablar[lo](S1I4)(L2I1) en español. (...) Voy [a](S6I1) ayudar. (...) (*incomprensible*) puede. (...) Tiēne(F1I2) que intēntar(F1I2) hablar(L2I1) el nombre en español. (...) (*incomprensible*) ¿...Tenis?

Vídeo 3

0 min 6 s – 3 min 26 s: ¡Vamos [a](S6I1) escuchaaar! (...) Silencio, silencio. (...) Siēnte[se](S1I4)(M1I8)(F1I2), vale, vale, vale.(D5In.1) (...) El deporte, el nombre del deporte es tenis de mesa (...) (*incomprensible*) ¿Vale?(D5In.1) [...] Vāmos,(F1I1) empiece, empiece... (...) observa(M1I1), observa(M1I1). (...) En español, en español. [...] (*incomprensible*) [...] No es... [...] (*incomprensible*) [...] Vosotros(S3I1). [...] En silencio. (...) Puede empezar. [...] A(u)guien(F3I3) va a tēntar(L4I1)(F1I2) ahora en español, y en español... (...) ¿Hipismo(? (...) (*incomprensible*) (...) No comprendo... (...)

Video 4

0 min 7 s – 5 min 5 s: Nombre... (...) (*incomprensible*) (...) para ustedes... [...] ¿Cuál equipo es? (...) ¿Cuál equipo? (...) (*incomprensible*) Vale.(D5In.1) (...) ¿Alguien más? ¿Quién más? (...) Un pũnto(F1I5) y medio, un pũnto(F1I5) y medio. [...] (*incomprensible*) ...sí, puede. (...) ¡Vēnga(F1I2)! ¡Vēnga(F1I2)! [...] (*incomprensible*) ... tiēne(F1I2) que hablar en español. (...) Puede ser (*incomprensible*) o (*incomprensible*) [...] (*incomprensible*) [...] Vāmos,(F1I1) empiece. [...] (*incomprensible*) (...) ¿Cuál es el deporte? (*incomprensible*) (...) fútbol. (...) Están empatados. [...] (*incomprensible*) a ver, a ver.

5 min 35 s – 10 min 33 s: A ver, (...) no es eso, no es eso (...) no es... (...) (*incomprensible*) (...) (*incomprensible*) (...) Eeeh(D5In.2) sí, (...) eso(M5I2) deporte, (...) Vāmos(F1I1) [a](S6I1) escuchar, esto(M5I2) deporte es balōnmāno(F1I4)(F1I1), balōnmāno(F1I4)(F1I1). (...) síí.(D5In.1) (...) Sí, sí.(D5In.1) ¡Vale!(D5In.1) [...] (*incomprensible*) [...] en español, en español. [...] Vāmos(F1I1) [a](S6I1) escuchar, vāmos(F1I1) [a](S6I1) escuchar. [...] Sííí.(D5In.1) (*incomprensible*) [...] ¡Vale!,(D5In.1) ¡vale!(D5In.1) (...) (*incomprensible*) (...) Síí.(D5In.1) [...] Vale...(D5In.1) (*incomprensible*) (...) tres y medio a tres y medio. [...] (*incomprensible*) [...] (*incomprensible*) [...] Vale, vale.(D5In.1) [...] (*incomprensible*) ¡Atención! ¡Atención! (*incomprensible*) (...) Sí, sí.(D5In.1) (...) Voy [a](S6I1) considerar[lo](S1I4). (...) En español. (...) Esta... (...) (*incomprensible*) (...) este... (...) (*incomprensible*) [...] El ultimo. (...)

10 min 56 s – 12 min 3 s: Éééé [...] Sí, pero el otro no. [...] (*incomprensible*) (...).

Transcripción: Clase 2 – A1 – GC SF

(El alumno en prácticas docentes trata formalmente a sus alumnos)

0 min 1 s – 0 min 32 s: Perífrasis de futuro... eeh(D5In.2) cõn(F1I4) los VeRbos(F2I4)(F2I1) perífrasis de futuro(D5In.2) nosotres(S3I2) eeh(D5In.2) dãn(F1I1) eeh(D5In.2) podẽmos(F1I2) expresaR(F2I1) ùn(F1I5) deseo, una cosa que nosotres(S3I2) deseamos a(u)cãnzar(F3I3)(F1I1) en el futurU(F4I4), por eso eeh(D5In.2) yo(S3I2) voy a, inicia(u)mẽnte(F3I3)(F1I2), pasar ùn(F1I5) Video(F2I4) sobre las profesiõnes(F1I4) ¿sí?(D5In.1) para que nosotres(S3I2) tẽn(M9I3)(F1I2)(M1I3)(S5I6) eeh(D5In.2) una ñntroducci~ón(F1I3)(F1I4), para después adẽntrar(F1I2)(L4I1) ãn(F1I2) otro cõntẽnido(F1I4)(F1I2) y así sea más fáci-facil(e)(F3I1) la cõmprẽnsi~ón(F1I4)(F1I2)(F1I4) de todos ustedes(F6I1). ¿Sí?(D5In.1)

(Exhibición de video).

2 min 1 s – 2 min 10 s: Yo(S3I2) voy a põner[lo](F1I4)(S1I4) más(S6I6) una vez [más], ustedes vãn(F1I1) [a](S6I1) oír la profesi~ón(F1I4) y después Repetir(F2I1). ¿Sí?(D5In.1) ¡Todos! (...)

(Exhibición de video).

3 min 47 s – 4 min 31 s: Para ãxpresar(F1I2), lo que nosotres(S3I2) querẽmos(F1I2) hacer ãn(F1I2) el futuro, utilizãmos(F1I1) eeh(D5In.2) “quiEro”(F4I1) o “piẽnso”(F1I2). Por ejẽmplo(F1I2): eeh(D5In.2) yo(S3I2) quiEro(F4I1) ser profesor. ¿Sí?(D5In.1) eeh(D5In.2) ¿Cuál es tu(M6I3) nõmbres(F1I4)?(F6I2) ¿Cuál es tu(M6I3) nõmbres(F1I4)? (...) AS1, ¿lo que(M7I8) quiEre(F4I1) hacer ãn(F1I2) el futuro? (...) “Yo quiEro(F4I1) ser nutricionista”. ¿Y tú(S3I1)? (...) Sí, ¿lo(M7I8) que quiEre(F4I1) hacer ãn(F1I2) el futuro? (...) ¡Sí! Profesora. (...) Ahora, nosotres(S3I2) Vãmos(F2I4)(F1I1) a ãntrar(F1I2) ãn(F1I2) el c~ontẽnido(F1I)(F1I2). ¿Sí?(D5In.1) (...)

4 min 56 s – 8 min 29 s: Perífrasis de futuro.... eeh(D5In.2) ¿lo que(M7I8) Es(F4I1) eeh(D5In.2) lo que(M7I8) Es(F4I1) una perífrasis de futuro? Es(F4I1) ùn(F1I4) VeRbo(F2I4)(F2I1) ãn(F1I2) el ñnfinitiVo(F1I3)(F1I3)(F2I4) que viẽne(F1I2) acõmpãñado(F1I4)(F1I1) eeh(D5In.2) de un VeRbo(F2I4)(F2I1) auxiliar. ãn(F1I2) ***EspãñOl(F4I1)(F1I1)(F4I2) se chama futuro próximo. E, o verbo ir + a preposição “a” e o verbo no infinitivo(D3In.1). ¿Lo que(M7I8) Es(F4I1) el futuro simple? ãn(F1I2) el

futuro simple, **nosotros(S3I2) tēnēmos(F1I2)(F1I2)(S5I6)** una acci~ón(F1I4) **eeeh(D5In.2)** desēmpēñada(F1I2)(F1I2) solamēnte(F1I2) por **ūn(F1I5)** único **VeRbo(F2I4)(F2I1)**. **¿Sí?(D5In.1)** Por ejēmplo(F1I2): “Voy a la caLLe(F2I7)”. **Yo(S3I2) só(L3I1) tēngo(F1I2)(S5I6) ūn(F1I5) VeRbo(F2I4)(F2I1)**. Y **na(M7I6) perífrase(L3I1)** de futuro **yo(S3I2)** voy a tener, por ejēmplo(F1I2), dos **VeRbos(F2I4)(F2I1)** “voy a querer ir a la... voy **[a](S6I1)** querer salir hoy **a noche(L1I1)**”. O “yo voy... yo voy **[a](S6I1)** viajar ayer(D6In.1).” **¿Sí?(D5In.1)** El uso: ¿Para que... utilizāmos(F1I1) una perífrasis **ēn(F1I2)** futuro?(?)(F6I2) Para expresar **ūna(F1I5)** decisi~ón(F1I4), o sea, **ūna(F1I5)** acci~ón(F1I4) que puEde(F4I1) ocurrir inmediate(F1I2) o **ēn(F1I2)** un tiēmpo(F1I2) lejano(F4I1). **ēntōnces(F1I2)(F1I4) *** nosotros(S3I2) utilizāmos(F1I1) el VeRbo(F2I4)(F2I1) ir + a,** **acompanhado da preposição “a” mais o verbo no infinitivo. Ou seja, o que são os verbos no infinitivo? São aqueles verbos que não estão conjugados. Que são terminados em “-ar”, “-er” “-ir”(D3In.1).** Amar, querer y vivir. **¿Sí?(D5In.1)** **Cuāndo(F1I1) tēnēmos(F1I2)(F1I2)** la intēnciōn(F1I2)(F1I4) de hacer algo en el futuro, **usamos o verbo pensar + infinitivo(D3In.1).** Por ejēmplo(F1I2): “piēnso(F1I2) viajar **[la](M7I5)** semana que viēne(F1I2).” **¿Sí?(D5In.1)** Para expresar **ūn(F1I4)** deseo o volūntad(F1I5) de hacer **ēn(F1I2)** el futuro, **nosotros(S3I2) utilizāmos(F1I1) o verbo(L3I1)** “querer + infinitivo(F2I4)”. Por ejēmplo(F1I2): “**Voy(F2I4) [a](S6I1) aprobar a los alumnos**” “**Voy**” **verbo “ir”(D6In.1), acompañada a preposição ir mais o verbo no infinitivo “aprobar”(D6In.2)(D3In.1).** Es(F4I1) una acci~ón(F1I4) que, o sea, puEde(F4I1) ser inmediate(F1I2), o sea, puEde(F4I1) realizar **ēn(F1I2)** un **tempo curto(L3I1)** o puEde(F4I1) estar muy lejāno(F1I1). PuEde(F4I1) ser **[la](M7I5)** semana que viēne(F1I2), o **āño(F1I1)** que **viēn(L1I1)(F1I2)(F6I1)**. “Este **fin(F1I3)** de semana piēnso(F1I2) **Reso(u)Ver(F2I1)(F3I3)(F2I4)** todos los problēmas(F1I2)”. El **VeRbo(F2I1)(F2I4)** piēnsaR(F1I2)(F2I1) + infinitivo(F2I4). Este mes quiero tener muy buenas(F1I1) notas. El **VeRbo(F2I1)(F2I4)** “querer” **acōmpañado(F1I4)(F1I1)** del **Verbo(F2I4)** infinitivo(F2I4). La forma “ir” **eeeh(D5In.2)** o verbo “ir” **no infinitivo acompañada da preposição “a” mais o infinitivo. Certo?(D3In.1)** **Aí nós(L3I1) tēnēmos(F1I2)(F1I2)(S5I6)** a... **tēnēmos(F1I2)(F1I2)(S5I6)** los verbos **cōnjugados(F1I4)**, el verbo **cuāndo(F1I1) Vāmos(F2I4)(F1I1) cōnjugar(F1I4)**, el verbo ir **ele fica(L3I1)** “voy”, “va” **segunda pessoa do singular(D3In.1)**, “vas” **terceira pessoa do singular que no caso corresponde a ello, a él(D4In.1)(D3In.1)**, “vāmos”(F1I1) nosotros, “vais” vosotros, “vān”(F1I1) ellos, ellas y ustedes + a + infinitivo(F2I4).

8 min 32 s – 8 min 59 s: Querer + infinitivo. **Conjugamos o verbo:** “quiero” **primeira** **persona** **quiero**. **Segunda persona que no caso é “tu”** **quieres** **que é “queremos” “queréis”** “quieren” + **infinitivo(D3In.1)**. **Pensar más infinitivo:** [lo](S1I4) **conjugamos** “pienso”(F1I2), “piensas”(F1I2), “piensa”(F1I2), “pensamos”(F1I2), “pensáis”(F1I2), “piensan”(F1I2) + **infinitivoVo(F1I3)(F2I4)**. ¿**Comprenderán**(F1I4)(F1I2)(F1I1)(L1I1)(S5I1) o **tién**(M9I3)(F1I2) **a(u)guna(F3I3)** duda?

9 min 3 s – 10 min 10 s: La formaci~ón(F1I4). La perífrasis futura, **ella(S3I2)** se construye **cõn(F1I4)** el **VeRbo(F2I4)(F2I1)** “ir” como **yo(S3I2)** había **hablado(L2I1)** **ãntes(F1I1)**, **ãnteriores(F1I1)(F1I2)** **ẽn(F1I2)** el presente y se añade a **preposiçãõ “a” + infinitivo**. **Certo?(D3In.1)** **ẽntõnces(L2I1)(F1I2)(F1I4)**, ya que **nós** **temos(L3I1)** los **pronõmbres(F1I4)**: “yo, tu, él, ella, usted, nosotros, vosotros, ellos, ellas y ustedes. ¿**Sí?(D5In.1)** El **veRbo(F2I1)** **cõnjugado(F1I4)**: voy / vas / **vãmos(F1I1)** / vais / **vãn(F1I1)**. **ẽntõnces(L2I1)(F1I2)(F1I4)*****, para formar la perífrasis de futuro, **nosotros(S3I2)** utilizãmos(F1I1) el **Verbo(F2I4)** conjugado “ir”, **no caso(L3I1)** yo voy [a](S6I1) **pẽnsar(F1I2)**, yo voy [a](S6I1) amar, yo voy [a](S6I1) hablar, tú **Vas(F2I4)** [a](S6I1) **ãmar(F1I1)**, él o ella va [a](S6I1) hablar. ¿**Sí?(D5In.1)** Solo que nosotros **vãmos(F1I1)** [a](S6I1) trabajar solamẽnte(F1I2) cõn(F1I4) los **VeRbos(F2I4)(F2I1)**: **pẽnsar(F1I2)** y **querer**. **ẽntõnces(L2I1)(F1I2)(F1I4)*****, yo voy a **pẽnsar(F1I2)** o yo voy a **querer** **a(u)guna(F3I3)** cosa(D6In.1).

10 min 15 s – 11 min 49 s: **Vãmos(F1I1)** [a](S6I1) **ver tãmbi~én(F1I1)(F1I2)** la **cõnstrucciõn(F1I4)(F1I4)** de los **pronõmbres(F1I4)** **cõmplẽmento(F1I4)(F1I2)(F1I2)(D6In.2)**. Para **cõmprẽndermos(M1I9)(S5I4)(F1I2)(F1I2)** la **posici~ón(F1I4)** de los **pronõmbres(F1I4)** de **cõmplemẽto(F1I4)(F1I2)** **tẽnẽmos(F1I2)(F1I2)** que **conocer** esos dos tipos: los **pronõmbres(F1I4)** de **cõmplemẽto(F1I4)(F1I2)** **puEdẽn(F4I1)(F1I2)** ser **eeeh(D5In.2)** de objeto directo o **objeto ñndirecto(F1I3)(D6In.1)**. Los **pronõmbres(F1I4)** de **cõmplemẽto(F1I4)(F1I2)** de objeto directo **sõn(F1I4)**: me, te, lo, la, nos, os, los, las. Los **cõmplemẽtos(F1I4)(F1I2)** de objeto **ñndirectos(F1I3)** **sõn(F1I4)**: me, te, le, se, nos, os, les y se. Los **pronõmbres(F1I4)** de **cõmplemẽto(F1I4)(F1I2)**, **eHes(S3I2)** se **cõmbinãn(F1I4)(F1I1)** **cõn(F1I4)** la **cõnstrucci~ón(F1I4)(F1I4)** de **ñninfinitivo(F1I3)** **tãmbi~én(F1I1)(F1I2)**. ¿**Sí?(D5In.1)** Puede **vir(L3I1)** **ãntes(F1I1)**, separado de verbo o **puEde(F4I1)** **vir(L3I1)** **despuEs(F4I1)** junto al **ñninfinitivo(F1I3)** **formãndo(F1I1)** una sola palabra. **Ëntõnces(F1I2)(F1I4)** **nós(L3I1)** **tẽnẽmos(F1I2)(F1I2)(S5I6)** **eeeh(D5In.2)**: “No voy a meterme **ẽn(F1I2)** una pareja al azar y

tampoco me caso”. **Entonces(F1I2)(F1I4) yo(S3I2) tengo(F1I2)(S5I6):** **veRbo(F2I1)** “ir” más **a(L3I1)** preposici-**ón(F1I4)** “a” y **lo(M7I1)** **cõmplemento(F1I4)(F1I2)** junto al **VeRbo(F2I4)(F2I1)** **ĩnfinitivo(F1I3), ¿sí?(D5In.1)** Y **tẽnẽmos(F1I2)(F1I2)(S5I6)** abajo: “No me voy a meter **ẽn(F1I2)** una pareja al azar y tampoco me caso”. **Elle(L1I1)** **viẽn(F1I2)** **ãntes(F1I1)** de **VeRbo(F2I4)(F2I1)** **cõnjugado(F1I4),** y “no” **viẽn(F1I2)** separado **tãmbiẽn(F1I1)(F1I2)** **no(L1I1)** **viẽn(F1I2)** **jũnto(F1I5), ¿sí?(D5In.1)** **¿Cõmprẽnderã(F1I4)(F1I2)(F1I1)(L1I1)(S5I1)** o **tiEne(F4I1)(M1I8)** alguna duda? (...) **¿TiEne(F1I2)(M1I1)(M1I8)** **certeZa(F2I6)? (...)**

11 min 55 s – 12 min 8 s: **Buẽn(F1I2), vãmos(F1I1)** a la actividad-actividad que **yo(S3I2)** **[les](S1I4)** he **ẽntregado(F1I2)** a ustedes. **¿Sí?(D5In.1)** Los que no **tiẽn(F1I2), yo(S3I2)** **[se][las](S1I4)(S1I4)** voy a **trazer(L3I1)** **ẽn(F1I2)** la próxima clase. **Se(S1I2)** **agrupe(M1I8)** **cõn(F1I4)** quien **[la](S1I4)** **tiEne(F4I1).**

12 min 25 s – 13 min 9 s: **¡Mirẽn(F1I2)!** Ustedes **vãn(F1I1)** **[a](S6I1)** leer las frases, **mirar(L4I1)** la..., cuál es la **questiõn(F1I4)(L1I1)** que se adecua a esta frase, marcar y formar la frase. **¿Sí?(D5In.1)** (...) **(D2In.1)** **¡Rápido! ¡Rápido! (...)** **¡Sí, ahora! (...)(D2In.1)** Cualquier duda **puede(M1I8)** preguntar. **¿Sí?(D5In.1)**

15 min 3 s – 15 min 52 s: Todo mundo termi-¿todos ya **he(M9I4)** **teRminado(F2I1)(M1I8)?** (...) **¿Sí?(D5In.1)** **¡Vãmos(F1I1)** a corregir! **¿Sí?(D5In.1)** (...) Marque la **questiõn(F1I4)** correcta y **completẽ(F1I2)** la frase **cõn(F1I4)** **VeRbo(F2I4)(F2I1)** **ir ẽn(F1I2)** el futuro. Alberto... (...) **¿Va o vãn(F1I1)? (...)** va a trabajar **cõn(F1I4)** uniforme. Los chicos **¿Vas o vãn(F1I1)? (...)** **ẽn(F1I2)** las vacaciones. **¿Yo voy a tomar sol o va a tomar? (...)** Vosotros **¿vais o vas? (...)** Alejandro **¿vãn(F1I1)** o va? (...) **¿Tú vas o voy? (...)** Va. **¿Tú Vas(F2I4)** o voy? (...)

(Exhibición de video).

20 min 32 s – 22 min 53 s: **¿PuEdo(F4I1)** **ẽmpezar(F1I2)? (...)** **Vamos lá!(L3I1)** **¿Cuáles fuErõn(F4I1)(F1I4)(S5I1)** los **pronõmbres(F1I4)** que ustedes **idẽntificarõn(F1I2)(F1I4)(S5I1)** **ẽn(F1I2)** la **música(L2I1)? (...)** **ẽn(F1I2)** la **segũnda(F1I5)** estrofa **tiEne(F4I1)(S5I6)** alguno? (...) **Qual?(L3I1)** **¿Viẽn(F1I2)** **ãntes(F1I1)** o después del verbo? (...) **¿Viẽn(F1I2)** **ãntes(F1I1)** o después? (...) **¿TiEne(F4I1)(S5I6)** **mãs** alguno **[mãs](S6I6)? (...)** Segunda estrofa. “Y nunca me has dejado atrás”. (...) **Segunda estrofe. Certo?(D3In.1)** **¿Tiẽn(F1I2)** algún **cõmplemento(F1I4)(F1I2)? (...)** **¿Cuál? (...)** “Me”.

¿Viene(F1I2) antes(F1I1) o después(L1I1) del verbo(F2I1)? (...) Antes o depois do verbo?
(...) Tercera estrofe(D3In.1) ¿Tiene(F4I) algún(M3I1)? (...) ¿Cuá(u)(F3I3)? (...)
¿Cuá(u)(F3I3)? (...) “Me”. (...) Antes(F1I1) o después? ¿Tiene más alguno [más](S6I6)?
(...) Na segunda linha da terceira estrofe. (...) Na primeira estrofe (incompreensible) não
tinha nenhum complemento? (...) Qual?(D3In.1) (...) ¿En(F1I2) la segunda estrofe(L3I1)?
(...) Na segunda estrofe. (...) Agora a leitura(D3In.1).

23 min 1 s – 24 min 31 s: ¿Tiene(F1I2)(S5I6) más(S6I6) algún(M3I1) [más]? (...) Em qual
frase? (...) ¡Na terceira estrofe. (D3In.1) (...) ¡Sí! “Lejos de pensar(F1I2) que me estoy
haciendo(F1I2) mal tengo(F1I2) que reconocer que todo esto me ha salido mal”.
¿Tiene(F1I2) alguno? (...) “Me”. “Por eso voy a aprender(F1I2), voy a vivir. Voy a abrazarte
más y más y no quiero y no debo y no puedo dejar de verte(F2I1)”. Qual?(L3I1) (...)
(incompreensible) junto al verbo. ¿Sí?(D5In.1) “Porque vives en(F1I2) mí, junto(F1I5) a mí,
en(F1I2) mi interior(F1I3), en(F1I2) este corazón(F1I4) confundido(F1I4)(F1I5), por eso
te pido por favor. (...) Enséñame(F1I2) a quererte un(F1I5) poco más y a sentir(F1I2)
contigo(F1I4). El amor que tú me das desvanece(F2I4)(F1I1) el frío. Quiero verte(F2I1)
ya”.

25 min 0 s – 25 min 54 s: “Lejos de pensar(F1I2) que me estoy haciendo(F1I2) mal,
tengo(F1I2) que reconocer que todo esto me ha salido mal”. “Me”. Então vem antes do
verbo(D3In.1). (...) Los demás son(F1I4) repetitivos(F2I4). ¿Alguna duda sobre lo(M7I1)
contenido?(F1I4)(F1I2)(F6I2) (...) ¿No? (...) Eeh(D5In.2) en(F1I2) el libro, en(F1I2) el
libro de ustedes (...) (D2In.1) (...) (incompreensible) (...) **Página 16.**

Transcripción: Clase 2 – A2 – GC SF

(El alumno en prácticas docentes trata formalmente a sus alumnos)

0 min 0 s – 4 min 22 s: (El profesor pasa la lista y prepara el proyector).

4 min 23 s – 5 min 4 s: Buẽno(F1I2) eh(D5In.2) en la clase de hoy, nosotros(S3I2) vamos [a](S6I1) trabajar eh(D5In.2) el sustãntivo(F1I1), certo(L3I1)?, ¿cierto(L1I1)(D4In.1)? Entan(L1I1) (...) (D1In.2) entõnces(F1I4)(D4In.1), ¿o qué(L3I1) sería(M1I8) los sustãntivos(F1I1)? Los sustãntivos(F1I1) tambi~én(F1I2) llamados de(S6I3) nõmbres(F1I4), sõn(F1I4) las palabras que utiliZamos(F2I6) para nombraR(F2I1) a los seres vivos, o sea, persõnas(F1I4), animãles(F1I1) o plãntas(F1I1). Las(M3I4) cores(L3I1), (*incomprensible*), los sentimientos(F1I2) o las cualidades. ¿Sí?(D5In.1) Entõnces(F1I2)(F1I4) eh(D5In.2) yo(S3I2) tengo(S5I6) aquí eh(D5In.2) Regina. Então(L3I1) Regina es un sustãntivo(F1I1). ¿PoR(F2I1) qué?(?)(F6I2) (...).

5 min 4 s – 5 min 23 s: (...) isso é um nome nomeia(D3In.1) [a](S2I1) una persõna(F1I4). Eh(D5In.2) yo(S3I2) tengo(S5I6) aquí un telêfõno(F1I4) ¿Sí?(D5In.1) então(L3I1) ¿es o qué(L3I1)? sustãntivo(F1I1), un ob(i)jeto(F3I2)(F1I2) ¿Sí?(D5In.1) Então(L3I1) [lo](S1I4) clasificamos como sustãntivo(F1I1).

5 min 26 s – 5 min 47 s: Eh(D5In.2) entõnces(F1I4), hoy nõs(L3I1) vamos [a](S6I1) trabalhar(L3I1) la clase de sustãntivos(F1I1)(F6I1), específicamẽnte(F1I2) eh(D5In.2) o(L3I1) gẽnero(F1I2) y número. ¿Sí?(D5In.1) Então(L3I1), el sustãntivo(F1I1) tiene gẽnero(F1I2), ¿que son(M1I8) qué? Masculĩno(F1I3) y femẽnino(F1I2), ¿número? SingulaR(F2I1) y plura(u)(F3I3).

5 min 51 s – 6 min 16 s: Los sustãntivos(F1I1) tienẽn(F1I2) eh(D5In.2) gẽnero(F1I2) que pode(M2I2) ser masculĩno(F1I3) o femẽnino(F1I2)(F6I1). Como regla gẽnẽral(F1I2)(F1I2) los substantivos masculĩnos(F1I3) termĩnãn(F1I3)(F1I1) en “o” y los femẽninos(F1I2) en “a”, aunque hay excepciones. ¿Sí?(D5In.1) Alguns(L3I1) sustãntivos(F1I1) puede(M1I8) mudar(L4I1).

6 min 17 s – 6 min 23 s: Ejemplo de sustãntivo(F1I1) masculĩno(F1I3): niño, gato, peRo(F2I1) y sapo.

6 min 26 s – 7 min 43 s: Ejemplo de sustantivo(F1I1) femenino(F1I2): niña(F1I3), leona, cama(F1I1), caSa(F2I6). ¿A(u)güna(F3I3)(F1I5) duda? (...) Eh(D5In.2) Reglas para formar el femenino(F1I2). Hay sustantivos(F1I1) que son só(L3I1) masculinos(F1I3), y otros que son femeninos(F1I2). Por ejemplo(F1I2): el váter, só(L3I1) es masculino, la mesa, só(L3I1) es femenino(F1I2)(F6I1). ¿[Lo](S1I4) Entendierõn(S5I1)(F1I4)? ¿Quiẽn(F1I2) no? Qualquer(L3I1) duda pode(M1I8)(M2I2), pueden(D4In.1) perguntar(L3I1). ¿SÍ?(D5In.1) Hay sustantivo que si(F4I3) escrebe(L1I1)(M1I8) igual para(S2I3) el femenino(F1I2) como para(S2I3) el masculino (...) Ahí(L1I1) ustedes me preguntãn(F1I5)(F1I1): sim, mas(L3I1) eh(D5In.2) ¿cómo ye(S3I2) [lo](S1I4) voy [a](S6I1) saber? eh(D5In.2) Por el determinante, ¿que son qué?, los artículos(D6In.2). Então(L3I1) “el” o “la”, por ejemplo(F1I2): el artista= o artista, la artista= a artista(D3In.1). Então(L3I1) eh(D5In.2) ustedes tien(M9I3) tiene(M1I8) que prestar atencõn(F1I3)(F1I4) cuando eh(D5In.2) tem(S5I6)(M1I8) sustantivo(F1I1) dese(M6I2) tipo. ¿SÍ?(D5In.1)

7 min 46 s – 11 min 2 s: Algunas veZes(F2I6) formamos el femenino utiliZãndo(F2I6)(F1I1) las terminaciones: -esa, -isa, -ina, -triz igualmente(L4I1) a(S4I1) el(M7I6) português(F6I1). Ejemplo(F1I2): príncipe, princesa; poeta, poetisa; heróe(F5I1), heroína; actor, actriz. Hay algunos sustantivos que a(u)(F3I3) formar su femenino cambia(F5I1), ou seja muda(D3In.1), tota(u)mente(F3I3). Ejemplo(F1I2): toro masculino, vaca femenino; caballo masculino y yegua, eh(D5In.2) yegua femenino; ¿[Lo](S1I4) Entendierõn(S5I1)(F1I4)? ¿A(u)güna(F3I3)(F1I5) duda? eh(D5In.2) ye(S3I2), ye(S3I2) eh(D5In.2) he traído aquí un (...) (D1In.2) algunos determinãntes(F1I1) masculinos y femininos(L3I1). Los sustantivos(F1I1) tienen(F1I2) uso de los artículos definidos o indefinidos(F6I1)(D6In.1) certo(L3I1)? Los definidos masculinos sõn(F1I4): el, para singular(F2I1), los para plural(u)(F3I3). Indefinido: ñn(F1I5), para singular(F2I1), unos para plural(u)(F3I3). No caso dos sustantivos masculinos(D3In.1). Femenino: la, singular(F2I1), las plural(u)(F3I3), ñna(F1I5), singular(F2I1), unas plural(u)(F3I3). ¿SÍ?(D5In.1) ¿[Lo](S1I4) Entendierõn(S5I1)(F1I4)? (...) o quê?(L3I1) (...). Como no português temos os artigos definidos e indefinidos, certo?(D3In.1), por ejemplo, aquí, no masculino definido “el” significa o que? “o”, em português, certo? “O” coche, coche e o que? (...) um carro. Um carro é masculino ou feminino? Masculino (...) Então eu uso “o”, “o niño”, niño é o que? (...) masculino. Então vai ficar quem? “o”, certo? Quando você tem um determinante, ou seja um artigo definido, masculino, você vai usar “el”, “los”, ou seja em português, “os”, quando há mais de um, eu vou explicar mais na frente

que é número. Por exemplo: os carros, los coches. Então, o que vocês tem que saber, quando es definido e indefinido. Definido quando tem el, los, la, las. Esses especificamente são definidos. Sim? E com ùn(F1I5), ùnos(F1I5), ùma(F1I5)(L3I1) e ùnas(F1I5) são indefinidos. No caso aqui, no português: um, uma, uns, umas. Entendeu? Pode passar(D3In.1).

11 min 10 s – 14 min 48 s: Eh(D5In.2) los sustantivos tiene(M1I8) número y fuera(L1I1). Eh(D5In.2) puede(M1I8) ser singulaR(F1I3)(F2I1) o plura(u)(F3I3)(F6I1). ¿SÍ?(D5In.1) como regra(L3I1) general, el plura(u)(F3I3) se forma anadindo(L1I1)(F1I3) “s” al singular(F1I3) si terminar(M1I9)(M1I8) en vocal, por ejemplo, silla, sillas, ùna(F1I1) silla, ùnas(F1I1) sillas; oreja: ùna(F1I1)oreja o la oreja o ùnas(F1I1) orejas o uma(L3I1) oreja(D6In.1). Muñeca, ¿sí? muñeca no(M7I6) singular(F1I3) y muñecas plural. ¿[Lo](S1I4) Entendierõn(S5I1)(F1I4)? (...) quem não entendeu? (...) Tire a dúvida agora porque na prova vai cair. Igualmente em português, silla né cadera, certo? No singular, o normal seria o que? Silla, certo? Para se referir a um único objeto. Para se referir a duas cadeiras, eu tenho o que? Sillas, eu vou acrescentar um “s”, o “s”. No caso, eu digo, uma cadeira ou duas cadeiras: (...) duas cadeiras, no mesmo caso aqui: una silla, aí se eu tenho duas sillas, eu vou ter duas silla ou duas sillas? (...) Dos sillas (D3In.1), entenderam? ANadindo(L1I1)(F1I3)(F2I8) “es” al singular si termina[M1I9] ên(F1I2) consoante(L3I1), por ejemplo, ye(S3I2) tengo(S5I6) aquí el singular “pared(e)”(F3I1), cuando [lo](S1I4) paso para(S2I3) el plura(u)(F3I3) ye(S3I2) tengo(S5I6) “es”. sim?(L3I1) Por ejemplo: pared(e)(F3I1), paredes; camión(F1I3), camiones(F1I3); mujEr(F4I1), mujErEs(F4I1)(F4I1); árbol(F5I1), árboles. ¿Entendido? ¿A(u)gùna(F3I3)(F1I5) duda? Cuando la palabra ternina(F1I3) en “z”, ou seja, em z(D3In.1), forma eh(D5In.2) el plural substugindo(L1I1) eh(D5In.2) esta letra por uma(L3I1) “c” y anadindo(L1I1)(F1I3)(F2I8) “es”, por ejemplo, ye(S3I2) tengo aquí, lápiz vou tirar la zeta e acrescentar “c” no lugar de la zeta y acrescentar “es”(D3In.1) ¿SÍ? Por ejẽmplo: na(M7I6) regla del plura(u)(F3I3) eh(D5In.2) ¿qué ye(S3I2) voy [a](S6I1) hacer? tirar a zeta, certo? no lugar da zeta acrescentar o “c” e “es”(D3In.1). ¿[Lo](S1I4) Entendierõn(S5I1)(F1I4)? Cuando la palabra termina en “i” fOrma(F4I2), eh(D5In.2) em ypsilon(D3In.1), i griega (D4In.1) no(M7I6) caso, fOrma(F4I2) el plura(u)(F3I3) anadindo(L1I1)(F1I3)(F2I8) “es” eh(D5In.2) da mesma(L3I1) fuera(L1I1) por ejemplo: Buey, bueyes, ley, leyes rey, reyes.

14 min 50 s – 15 min 13 s: **ye**(S3I2) **[les]**(S1I4) voy **[a]**(S6I1) **eh**(D5In.2) **(...)**(D1In.2) **pasar**(L4I1) un vídeo **(...)** tem mais regras ainda, mas vou pedir especificadamente até aqui.(D3In.1) **(...)** **[...]**(D1In.1) ¿**[Lo]**(S1I4) **Entendierõn**(S5I1)(F1I4)?

15 min 15 s – 19 min 39 s: (*Exhibición de um vídeo*).

19 min 53 s – 22 min 2 s: **ye**(S3I2) voy **[a]**(S6I1) hacer una **pequena**(L3I1) dinámica con **vosotros**(S3I1) ¿**Sí?** (D5In.1) es muy fácil.

20 min 30 s – 20 min 59 s: **ye**(S3I2) **[les]**(S1I4) voy **[a]**(S6I1) entregar unas palabras ¿**Sí?**(D5In.1) Todas **eston**(L1I1)(M9I2) en **el**(S7I1) plura(**u**)(F3I3)(F6I1). ¿**[Lo]**(S1I4) que - que **ye**(S3I2) quiero que **vosotras**(S3I1)(S3I2) **façam**(L3I1)(S5I4)?(?)**(F6I2)** **Pegue**(L2I1) la palabra. **ye**(S3I2) **[les]**(S1I4) voy **[a]**(S6I1) llamar **de um e um**(L3I1). Todas las palabras están(F1I1) en **el**(S7I1) plura(**u**)(F3I3) y las del **cartón**(L4I1) están en singular(F6I1). **(...)**

22 min 39 s – 22 min 57 s: Joel, ¿cuál es la palabra que **usted**(S3I2) **pegou**(L3I1)? ¿Cómo? Yo quiero que **usted**(S3I2) **[la]**(S1I4) relacione **[con]**(S6I7) la palabra que está en singular. **Isso, também aqui você vai colar**(D3In.1).

Transcripción: Clase 2 – A3 – GC SF

(El alumno en prácticas docentes trata formalmente a sus alumnos)

0 min 0 s – 0 min 10 s: ¡Bu^ẽnas(F1I2) tardes! [En](S2I5) La clase de hoy, nosotros(S3I2) vamos [a](S6I1) conOcer(L4I1)(F4I2) los numerales, los días de la semana y la hora(F6I1). ^ãAntes(F1I1) v^ãamos(F1I1) [a](S6I1) pasar la lista de frecuencia [...]

1 min 30 s – 1 min 52 s: ¿El ejercicio de [la](M7I5) clase pasada, ¿qu^em(L3I1) [lo](S1I4) tienE(F4I1)? ¿Niguém fez? ¿Niguém? (...) ;olha o movili(L1I1)! ;Desligado(D3In.1)! (...)

2 min 44 s – 4 min 16 s: Ahora Vamos(F2I4) [a](S6I1) conOcer(L4I1)(F4I2) los numerales. Tien^ẽn(S5I6)(F1I2) alg^ũnas(F1I5) dif^ẽr^ẽncias(F1I2)(F1I2) entre portugués y españo(u)(F3I3). ¡Cero!, se escreve(L3I1), aquí en españo(u)(F3I3) se escreve(L3I1) con una “c”; ^ũn(F1I5), dos, dos se escreve(L3I1) igua(u)(F3I3) para(S2I3) o(L3I1) plural, para(S2I3) masculino como femenino(L3I1)(F6I1); tres, cuatro, cincU(F4I4), seis, siete que muda(L2I1) la pronunciación, ocho, nueve, diez, onCe(F2I5), doCe(F2I5), mir^ẽn(F1I2) ahí na(M7I6) hoja de ustedes que doCe(F2I5) se escreve assim, doce assim em espanhol. E aqui em português é doze, né? Doce em espanhol é dulce(D3In.1). ¡Miren esa diferencia! Trece, catorce, quince, dicisies, diecisiete, dieciocho, veinte, a partir do(M7I6) vinte^ũno(F1I5)(L1I1) em português escrevemos, oh: vinte e um, e em espanhol é tudo junto(D3In.1), se escreve todo junto. Venteuno(L1I1), ventedós(L1I1), ventetrés(L1I1), todo junto. Ai temos que? (D3In.1) treinta, treinta se escreve normal(D3In.1). Trenta(L1I1), trenta(L1I1) y uno, cuarenta, cuarenta y uno, cincuenta y ^ũm(F1I5)(M3I1), sesenta y uno, setenta y uno, ochenta y ^ũm(F1I5)(M3I1) solo la casa(L2I1) de veinte, se escrebe(M2I6) todo junto. ¿Ent^ẽndieron(F1I2)(S5I1)? ¿Sí?

4 min 20 s – 5 min 50 s: Ahora v^ãamos(F1I1) [a](S6I1) conOcer(L4I1)(F4I2) los días de la sem^ãna(F1I1) en españo(u)(F3I3). ¿Quién son los días de la semana? Lunes, segunda feira, maRtes(F2I1), terça feira, miércoles, quarta feira, jueves, quinta feira, vieRnes(F2I1), sexta feira(D3In.1), sábado, domingo, igua(u)(F3I3), norma(u)(F3I3). ¿Vamos ahora [a](S6I1) pronunciaR(F2I1)? ¿Vamos? (...) ¿Cómo? (...) Es más fácil, ¿sí? Ahora Vamos(F2I4) [a](S6I1) conOcer(L4I1)(F4I2) la hOra(F4I2) que es un poquito más complicado.

8 min 1 s – 11 min 19 s: En español(u)(F3I3), **nosotros(S3I2)** **tenemos(F1I2)(S5I6)** **dos** **fOrmas(F4I2)** de decir la hora. Por ejemplo, **yo(S3I2)** **puedo decir la hora normal(e)(F3I1)** **¿Qué hora es aquí? (...)** **¡No! Én(F1I4)** **español(u)(F3I3)**, **no se dice quince**, **¡cuaRto(F2I1)(D6In.2)!**, que es **ñn(F1I5)** **cuaRto(F2I1)** de hora. **CuaRto(F2I1)** y **menos** **cuaRto(F2I1)**. Aquí **sñn(F1I4)** las doce y **cuaRto(F2I1)**. **Nosotros(S3I2)** podemos utilizar ese cuarto y **temos(L3I1)** otra forma de decir la hora **(F6I1)** (...) **¿Qué hora Es(F4I1)? (...)** **las** **doce**, **[las](M7I5)** **doce** y **cñncuenta(F1I3)** y **cñnco(F1I3)(F6I1)**, **¿cómo eu posso(L3I1)** **decer[lo](L1I1)(S1I4)?** **[La](M7I5)** **Una menos diez(D6In.1)**, **yo(S3I2)** **puedo decir la hora** **siguiente(L3I1)** y los minutos que **faltñn(F1I1)** para la hora **siguiente(L3I1)**. **¿Entñndieron(F1I2)(S5I1)?** **¿Sí, no?** **Aquí es(M1I8)** **[las](M7I5)** **doce** y **cñncuenta(F1I3)** y **cñnco(F1I3)(F6I1)** **[las](M7I5)** **doce** **cñncuenta(F1I3)**. **Yo(S3I2)** **puedo** **dizer(L3I1)** que es la **ñna(F1I5)** **menos** **cñncuenta(F1I3)**, **menos diez**, que **faltñn(F1I1)** **dez(L4I1)** minutos para la hora **siguiente(L3I1)**. **Yo(S3I2)** **puedo** **dizer(L3I1)** normal, la hora que es como **ñn(F1I2)** portugués o los minutos que **faltñn(F1I1)** para la hOra(F4I2) **siguiente(L3I1)**. Tenemos **[las](M7I5)** **doce** **ñn(F1I2)** punto, y, y **cñnco(F1I3)**, y diez, y **cuaRto(F2I1)**, y **vente(L1I1)**, y **ventecñnco(F1I3)(L1I1)**, y media, **menos** **ventecñnco(F1I3)(L1I1)**, **menos veinte**, **menos** **cuaRto(F2I1)**, **menos diez**, **menos** **cñnco(F1I3)**. Aquí son **[las](M7I5)** **doce** **mienos diez**. **¿Entñndieron(F1I2)(S5I1)?** **¿Sí?** **¿Qué hora Es(F4I1)?** **¿Qué hora Es(F4I1)?** **¿Vamos?** **¿Qué hora Es(F4I1)? (...)** **[Las](M7I5)** **Dos...**, **[las](M7I5)** **dos** y **ventecñnco(F1I3)(L1I1)**. Y la otra fOrma(F4I2), **¿cñnco(F1I4)** es la otra fOrma(F4I2)?(F6I2) **¿Quién [lo](S1I4)** **sabe(L4I1)?(F6I2)** **[La](M7I5)** **ñna(F1I5)** **menos** **cñnco(F1I3)**. **Yo(S3I2)** **puedo decir la** **hOra(F4I2)**, la **prójima(L4I1)** hora **menos** los minutos que **faltñn(F1I1)** para la **prójima(L4I1)** **hOra(F4I2)(F6I1)**. **¿Entñndieron(F1I2)(S5I1)?** **¿No, no... sí?** **¿Ya entñndieron(F1I2)(S5I1)** **todos?** **Estñn(F1I1)** hablando mucho.

11 min 38 s – 12 min 34 s: Mi rutina sería **cñn(F1I4)** las hOras(F4I2), vamos **[a](S6I1)** trabajar **cñn(F1I4)** las horas: **yo me levñnto(F1I1)** a las **sies** en **pñnto(F1I5)**, **desayuno** a las **seis** y media, **voy** a trabajar a las **ocho**, **vuelvo** de trabajar a las **doce**, **me acuesto** a las **diez(F6I1)**. Eso no **precisa(L4I1)(M1I1)** **escribir[lo](S1I4)** **¿cierto(L1I1)?**, solo para **hablaR(L2I1)(F2I1)**.

14 min 34 s – 17 min 58 s: Ahora **vñmos(F1I1)** (...) **No**, **sOlo(F4I2)** para **hablaR(L2I1)(F2I1)**. **¿Vñmos(F1I1)?** **¿Cómo se hace(L4I1)** esa palabra? (...) **Lunes...** **¡no**, **esto no(F6I1)!** **Es esto**, aquí **¿vamos?** **¿Cómo?** (...) **Doce**. (...) **DieciOcho(F4I2)**. (...) **Diez**.

(...) ¿Cōmo(F1I4) es? A(u)to(F3I3) que yϕ(S3I2) no escucho(L4I1). (...) Nueve. (...) Once. (...) Muy biēn. (...) ¡Vamos! (...) Treinta. (...) ¿Cōmo(F1I4)? (...) ¿Cōmo(F1I4) es? ¿Qué sonido tiēne(M1I8)(F1I2) estas letras? ¿Qué sonido tiēnēn(F1I2)(F1I2)? (...) Ché. (...) Ocho. (...) Vāmos(F1I1), ¿Como yo [lo](S1I4) he pronunciado? (...) Dos. Tānto(F1I1) para masculīno(F1I3) como... dos niñas. (...) Uno. (...) A(u)to(F3I3) que yϕ(S3I2) no escucho(L4I1). Diecinueve. (...) Dieciséis. (...) ¿Cómo? (...) Jueves. La porta tiene son(L1I1)(L3I1) de “r”, ya lo he explicado en la clase el a(u)fabeto(F3I3) y la “v” tiene son(L1I1)(L3I1) de “b”, “b”. Esto también no(L1I1) es para copiar, ¿ēntēndido(F1I2)(F1I2)? Sō(L3I1) miren.

20 min 43 s – 21 min 0 s: Ahora yϕ(S3I2) quiero dos voluntarios ¡vamos!, dos, todos teniemos(M2I6)(M9I3) que vir (L3I1) a la pizarra, todos, es el modElo(F4I1) de la prueba oral(e)(F3I1). Yϕ(S3I2) [lo que] estoy dando aquí é(L3I1) un ejemplo de cómo será la prueba oral. Dos, ¡vāmos(F1I1)!, ¿No? Para a lista(D3In.1). (...) No, tiene que venir aquí. AS1 y AS2. ¿Vāmos(F1I1) AS1 y AS2? ¿No? Menos dos puntos [menos](S6I6). AS3 y AS4. Ahora, uno será el alumno A y el otro el alumno B. Onde(L3I1) tienes(M1I1) espacios, tiene que decir el nombre de usted(e)(F3I1) y de ele(L3I1), ¿cierto(L1I1)? Vāmos(F1I1). ¿No entēndieron(F1I2)(S5I1) no(L1I1)? Alumnos A y alumno B, dos, uno hace el aluno A y el otro el alumno B. ¿Entēndió(F1I2)(S5I1)? En el espacio, usted va [a](S6I1) decir el nombre de usted y aquí el nombre de ele(L3I1). Solo isto(L3I1)(F6I1). No, normal(e)(F3I1). Vāmos(F1I1), usted empieza. (...)

23 min 20 s – 32 min 28 s: Muy biēn(F1I2), ¿prójimo(L4I1)? AS5 y AS6. ¿Vāmos(F1I1)? Usted es AS6. Vāmos(F1I1) AS5. (...) Muy biēn(F1I2). ¿Sí? (...) Muy biēn(F1I2). (...)

32 min 37 s – 39 min 37 s: Ahora nosotros(S3I2) vāmos(F1I1) a construiR(F2I1) nuestra Rutina. Yϕ(S3I2) [se][la](S1I4)(S1I4) leeré(S5I3) [a](S2I1) ustedes ... Esto [de](S2I5) aquí es una rutina: Un día normal. Todos los días me levanto a las seis horas, a las seis de la manhá(L3I1), me duto y desayuno chocolate caliente con (*incomprensible*) y panes con mantequiLLa(F2I7). Luego sa(u)go(F3I3) a trabajaR(F2I1), cojo el autobús de las siete y media y empezo(M2I1) a trabajaR(F2I1) a las ocho y media, y a la una de la tarde voy [a](S6I1) a(u)morzar(F3I3) con mi compaÑero(F2I8) de trabajo a(u)(F3I3) restaurante de la esquina. A las seis y media termino de trabajaR(F2I1) y voy al gimnasio, me encānta(F1I1) haceR(F2I1) ejeRcicio(F2I1). Cuando termino voy a casa, me duto, hago las tareas del curso

a distãncia(F1I1), ceno con mi esposo y luego leo un pOco(F4I2). A las 11 de la noche, me acuesto. Esto [de](S2I5) aquÍ es una rutina de una persona. Agora(L3I1) usted vãn(F1I1) a pegar(L2I1) este modelo y vãn(F1I1) [a](S6I1) hacer la rutina de ustedes. Yo me levanto a ta(u)(F3I3) hora, me duto, desayuno(F6I1)... ¿Vãmos(F1I1)? ¿Vãmos(F1I1) [a](S6I1) hacer el ejercicio? Cõn(F1I4) las horas.

Transcripción: Clase 2 – A4 – GC SF

(El alumno en prácticas docentes trata informalmente a sus alumnos)

2 min 42 s – 2 min 44 s: ¿Listos?

5 min 54 s – 10 min 28 s: ¿Listos? [...] ¡Buẽno!(F1I2) ¿Y qué *le*(S1I1) *parece*(M1I8)(M1I1) el texto? (...) ¿[Lo](S1I4) Entẽndeis?(F1I2) (...) En seguida(L2I1). [...] ¿Cuál es [el](M7I5) nõmbre(F1I4) de ella? (...) ¿Se habla en el texto sobre el nombre de ella? (...) ¿No? (...) (D1In.2) Buẽno,(F1I2) ella se llama [...] (D1In.1) Blãncia(F1I1) Ochoa [...] Es una ganadora de una medalla(F6I1) (...) de oro [...] ¿Cómo se... cómo [se] dice en el texto...? (...) De Sevilla, ella es de Sevilla, la marca es de otro país. ¿Sí?(D5In.1) (...) ¿Cómo? (...) É(L3I1) ũn(F1I5) diminutivo. ¿Cómo? (...) ¿Rico? Es... (...) Rĩnc-õn(F1I3)(F1I4), rĩnc-õn(F1I3)(F1I4) es lugar(D6In.1), ¡sí! Y [a](S2I1) ustedes(S3I1) qué *le*(S1I1) *parece*(M1I1)(M1I8), ¿hay a(u)guna(F3I3) palabra que no *parece*(M1I1)(S5I1)(M1I8)?, ¿a(u)(F3I3)guna observaci-õn(F1I4)? (...) Luchar, isso(L3I1). ¿Nada para compartir con los demás? ¿Ni uno(L4I1) de los dos? ¿Y [a](S2I1) tú, qué *le*(S1I1) *parece*(M1I1) el texto? (...) Entendeu as pala... aí no caso não entendeu?(D3In.1) (...) Mas cê entendeu a ideia do texto?(D3In.1) Inicia(u)(F3I3), inicial(D4In.1)... (...) ni idea. ¿Y alguien puede decir qué género que es(L1I1) eso(M5I2)? Del texto, ¿cuál [es](L1I1) [el](M7I5) género textual, género textual. [...] ¿Sabeis qué ser género textual?, ¿no? Todos sabeis lo que es, ¿no?, ¿no? Por ejemplooo... (...) temos(L3I1) el género descriptivo, un texto descriptivo, eeh(D5In.2) el argumentativo eeh(D5In.2) (...) naRRativo(F2I1), son géneros textuales, ¿sí?(D5In.1) (...) ¡Eso! (...) Eso(M5I2) también(F1I1) y muchos otros. Hay un ãmplio(F1I1), eeh(D5In.2) muchos eeh(D5In.2) géneros textuales, ¿sí?(D5In.1) Y ¿cuál eehh(D5In.2)... cuál sería ese del libro? ¿Cuál sería este? (...) ¡Sí! ¿Qué creeis que es que género es ese?(D6In.1) (...) ¿Descriptivo? [...] Sí, es un género que se llama: entrevista. (...) Muy simples(L2I1), ¿no? (...)

10 min 29 s – 13 min 24 s: Y se caracterizãn(F1I1) porque hay... por poR(F2I1) lo mẽnos(F1I2) dos persõnas(F1I4), el entrevistado y el entrevistador, la persona entrevistadora(L4I1), la persona que hace preguntas y el entrevistado la persona que contesta las preguntas. ¿Sí?(D5In.1) (...) Y puede ser en cualquier cõntenido(F1I4), ¿sí?(D5In.1), o más, calq... eeh(D5In.2) cualquier contenido que parece(M1I1)(S5I4)(M1I3) saber [lo](S1I4) puedes(M1I8) preguntar. Y para hacer la entrevista, necesitamos hacer, (...) ¿qué? (...)

preguntas. Necesitamos(F1I1) hacer preguntas. Y ¿qué es una pregunta?, ¿qué es una pregunta? (...) Sí, como nosotros... en este caso es un texto escrito(F6I1), ¿cómo sabemos lo que es una pregunta?(?)(F6I2) (...) Sí, ¿qué marca una frase, por ejemplo(F1I2)... Hay un(M7I4) **señal(L3I1)**, ¿no? [...] Si pero digo hay como una pregunta?(?)(F6I2) (...) [...] sí, pero digo, estoy diciendo(F1I2) que hay un(M7I4) **señal(L3I1)** ¿no? Hay un(M7I4) **señal(L3I1)** que dice que se... que es una pregunta, ¿cuál sería? (...) La interrogación(F1I4). (...) Sííí, ponemos los(M7I4) dos. ¿Sí?(D5In.1) ¿Alguien se puede imaginar por qué ponemos la interrogación invertida?(?)(F6I2) Interrogación(F1I4) invertida es esa, ¿sí?(D5In.1) La interrogación(F1I4), interrogación(F1I4) invertida. ¿Qué puede(M1I1)(M1I8) imaginar por qué ponemos eso?(D6In.1) (...) Tú, no **no**(M1I1)(S5I1)(L4I1) nada. (...) ¿Por qué tú(S3I2) crees que ponemos esta eeh(D5In.2) esta **puntuación(L1I1)**? (...) Sí, pero tenemos Esta(F4I1), que en portugués preguntas **só(L3I1) tenemos(S5I6) un(M7I4) señal(L3I1)**, pero sabemos que es una pregunta, utilizamos esta(F6I1), ¿verdad?(F4I1)(F6I2) (...) ¿Por qué en español utilizamos dos?(?)(F6I2) [...]

13 min 28 s – 15 min 43 s: ¡Eso! Exactamente, solamente para saber dónde **empeza(M2I1)** la pregunta y dónde **se queda(L4I1)** la pregunta, es para eso, porque hay veces **tenemos(S5I6)** una pregunta muy larga y no sabemos **eehh(D5In.2)** cuándo(F1I1) **empeza(M2I1)** la pregunta, **tenemos(S5I6)** como si fuera un enunciado y solamente al final es que sabemos que es una pregunta(F6I1). **Ahí(L1I1)** hay veces que empezamos de nuevo para leer **[la](S1I4)**... [...] Invertida... (...) **Ahí(L1I1) Nosotros(S3I2)** ya sabemos que es una pregunta. (...) Aparte de **en el final(L1I1)** (...) Sí, pero si **no**(M1I3)(S5I4) **[a](S6I1)** preguntar algo como... [...] **(D1In.1)** ¿Quién es?(?)(F6I2), es una pregunta corta, entonces no necesitáis poner esta(D6In.2). ¿Sí?(D5In.1) (...) ¿Cómo? (...) las invertidas... (...) Solamente en español que **existe(M1I8)** (...) Sí...en español que **tenemos(S5I6) Esa(F4I1)**, pero si es una pregunta corta nosotros(S3I2) no precisamos(L4I1)... no necesitamos(D4In.1) poner esta, porque ya sabemos que es una pregunta(D2In.1) (...) **(D1In.2)** pero si **no**(M1I3)(S5I4) un poco más larga, entonces **[la](S1I4)** ponemos para saber dónde **empeza(M2I1)** la pregunta. Por ejemplo, en este... en este texto. Hay una parte que **dije(M9I7)**: “proviene(F1I2) de una familia de-deportista”, es un enunciado, y no hay interrogación, pero después es la pregunta, un, dos, la tres, la pregunta tres. (...) **(D1In.2) Eehh(D5In.2)** “proviene(F1I2) de una familia deportista, que parte de responsabilidad tiene de su éxito”. Hay una afirmación(F1I4), un enunciado y después una pregunta, entonces la interrogación in-invertida es para **marcar(L4I1)** donde **empeza(M2I1)** la pregunta (...) ¡Eso!

15 min 47 s – 20 min 9 s: Y el(M7I1) mismo ocurre con las exclamaciones(F1I4), (...) (D1In.2) si voy [a](S6I1) hacer una exclamación(F1I4), **ye(S3I2)** necesito poner los(M7I4) dos (...) (D1In.2) ¿SÍ?(D5In.1) Por Ejemplo:(F4I1) ¡Buenos días! (...) Una-una exclamación(F1I4), algo **fuerte(L4I1)**. ¿SÍ?(D5In.1) (...) Entonces, necesitamos también poner los(M7I4) dos, es la misma regla para utiliZar(F2I6) una exclamación(F1I4) en portugués, ¿sí?(D5In.1) Y hay otra característica de la (...) (D1In.2) de las preguntas. Cuando(F1I1) hacemos una pregunta necesitamos utilizar los pronombres(F1I4) ... los pronombres(F1I4), los pronombre(F1I4) interrogativos. ¿Qué penséis qué es eso? ¿Cuál sōn(F1I4)? ¿Tienes(M1I8) idea de cuáles son? ¿No? (...) ¿Qué son pronomes(L3I1) interrogativos? Son aquellas palabras para que... que utilizamos para hacer la pregunta, por ejemplo (...) “Por qué”, ¿cuál más? (...) “cuál”, (...) “qué”, “cuándo”, (...) ¿cuál? (...) ¿Cuál más? ¿Cuál(L4I1) otros pronombres?(F1I4) [...] “cuñto(F1I1)”... ¿más algún(M3I1) [más](S6I6)? (...) “CÓmo(F4I2)”, [...] “qui~én(F1I2)”, “quienes” (...) ¿No? ¿Más ninguno [más](S6I6)? Bueno, pensando en esas(L4I1) palabras, ¿hay alguna cosa en com~ún(F1I5) entre esas(L4I1) palabras? (...) O que?(D3In.1) Todas tiene(M1I8) acẽto(F1I2), acento no, acento es otra cosa, tienen tilde. ¡Acẽto(F1I2)!, ¡acẽto(F1I2)! es como se habla algo, por ejemplo: nosotros nordes... nor-des-tinos tenemos un acẽto(F1I2), los paulis-tanos tiene(M1I8) otro acento, que es la forma [de la](S7I2) que se habla (...) Sí... ¿Cómo puedo explicar[lo](S1I4) mejor?(...) Por ejemplo, las palabras como **estaba(M1I1)** diciendo “gaiato”, “gaiato”(D3In.1) es una palabra característica de (...) de los nordestinos(D6In.2). ¿SÍ?(D5In.1)

20 min 10 s – 24 min 39 s: Eeh(D5I2) pero, la fOrma(F4I2) como **hablamos(L4I1)** las palabras, por ejemplo, ¿la erre no es *distinto(M3I4)* de la erre de **do Rio de Janeiro(D3In.1)**? (...) ¿SÍ?, entonces eso eeh(D5In.2) es no... nuestro acento. ¿SÍ?(D5In.1) La forma [de la](S7I2) que se habla, ¿sí?(D5In.1) Pero esto se llama (...) ¡eso!, eeh(D5In.2) traduciendo se diz sotaque(D3In.1). (...) ¡Eso! acento es sotaque(D3In.1) (...) Eso(L4I1) es la tilde, ¿sí?(D5In.1) (...) la tilde. (...) Entonces(s) todo los pronomes(L3I1) interrogativos tiene(M1I8) tiene(M1I8) tilde... ¿SÍ?(D5In.1) (...) Eeh(D5In.2) miren(M1I1) que en por... **tenemos(S5I6)(F1I2)** una distinción(F1I4), en portugués normalmente(F1I2)(D6In.2) tenemos “quem”, quem é vc?, por exemplo(D3In.1). En español **tenemos(F1I2)(S5I6)** qui~én(F1I2) y qui~énes(F1I2). ¿Cuándo utiliZamos(F2I6) quién(e)(F3I1)?(?) (F6I2), cuando pregunto por una persona, por ejemplo, ¿quién(e)(F3I1) es usted?(?) (F6I2) ¿Quiénes sōn(F1I4) ustedes? (...) Vos es el plura(u)(F3I3)

plural(D4In.1)(D6In.1), ¿sí?(D5In.1) “Quién(e)(F3I1)” cuando pregunto por una persona, “quiénes” cuando pregunto muchos(D6In.2). “Cuál” cuando pregunto por una cosa, “cuáles” cuando pregunto por muchas(D6In.2). ¿Sí?(D5In.1) Es fácil, ¿no? (...) ¿Hay a(u)guna(F3I3) duda sobre esto? (...) ¿No? Entónces(L2I1)(F1I4) ahora me gustaría que formasen(M1I1) pareja (...) (D1In.2) ¿Sabéis qué es una pareja? (...) Bueno.(F1I2) entónces(L2I1)(F1I4) me gustaría que formasen(M1I1) parejas (incomprensible) ¿Sí?(D5In.1) En los tres (...) un(M3I1) uno(D4In.1) pelo(L3I1) menos ñn(F1I5) grupo de tres(D6In.1) [...] Eeh(D5In.2) quién... quiero hacer[os](S1I4) una pregunta, ¿a quién ustedes(S3I1) le(S1I1) gustaría(M1I5) hacer una entrevista? (...) a Silvio Santos, ¿[A](S2I1) Quién más? (...) ¿Y cuáles(L4I1) preguntas harían(M9I6)(M1I1) a esta persona, a Silvio Santos, o a Neymar...? (...) ¿O [a](S2I1) quién? (...) [De](S2I5) Ese no me recuerdo(M1I2)... [...] é um jogador de ténis?(D3In.1), (...) en fin el deportista. Eeh(D5In.2) bueno(F1I2), entónces(L2I1)(F1I2)(F1I4) me gustaría ahora que ustedes(S3I1) elaborasen(M1I1) preguntas a alguien [al](S7I2) que le(S1I1) gustaría(M1I8) hacer una entrevista, (...) Sí, elaborase(M1I8)(M1I1) solamente las preguntas. (...) Ñn(F1I2) españo(u)(F3I3), ye(S3I2) tengo a(u)gunos(F3I3) diccionarios (...) (D1In.2) para que puedas(M1I8) (incomprensible) (...) ¿Qué le(S1I1) gustaría(M1I1) preguntar a Nadal? [...] Tá bom, o que você gostaria de perguntar á Messi? Escreva aí a pergunta... as perguntas...(D3In.1) (...) Escreva eeh(D5In.2) eeh(D5In.2)...(D3In.1) Erri(M1I1)(L2I1) por lo menos cinco preguntas. [...] ¿Sí?(D5In.1) Ye(S3I2) voy [a](S6I1) dar a(u)gunos(F3I3) minutos ehh(D5In.2) para que (incomprensible) (...) No, ahora no. (...) Puede ser, lo que se quede(L4I1) mejor, si quiere(M1I1) hacer[lo](S1I4) en el cuaderno puede(M1I1) hacer[lo](S1I4), si quiere(M1I1) hacer[lo](S1I4) en una hoja también puede(M1I1). (...)

24 min 41 s – 25 min 24 s: (incomprensible) (...) Si tiñes(M1I8)(F1I2) alguna pregunta también(F1I1) o una palabra que queréis poner, puede(M1I1)(M1I8) preguntar. ¿Sí?(D5In.1) (...) ¡Eso! [...] Se você quiser pode fazer de um professor, (incomprensible) não necessariamente alguém famoso(D3In.1) (incomprensible). Não, vocês vão ficar no grupo, o grupo vai pensar nas perguntas.(D3In.1) (...) ¡Pronto! O grupo vai elaborar as perguntas(D3In.1) (...) (incomprensible) (...) Entendi nada...(D3In.1)

25 min 26 s – 33 min 10 s: (Los alumnos trabajan en la actividad).

Transcripción: Clase 2 – A5 – GC SF

(La alumna en prácticas docentes trata formalmente a sus alumnos)

VIDEO 1

0 min 3 s – 4 min 32 s: Sí, **siempre**(L3I1) que-que yo pueda, voy a traer**R**(F2I1) materiales eeh...(D5In.2) foto-fotocopiados, ¿sí?!(D5In.1) [...] **Pegamiénto**(F1I2)(L1I1) se llama**(F2I7)** **en**(F1I2) **Español**(F4I1)(F1I1)(F4I2) **cola**(D3In.1), **yy colga****R**(F2I1) es la **a[ci]ción**(F1I4) de... la **a[ci]ción**(F1I4): **colga****R**(F2I1) (...) **colga****R**(F2I1) **pegamiénto**(F1I2)(L1I1) es el material**(D6In.2)**, ¿sí?!(D5In.1) ¡Sí! [...] Voy a escribir para que **fique**(L3I1) **mejor**(F2I1), los **pronombres**(F1I4) **personales**(F1I4)(F2I1) que ahí **está**(M1I8) **como**(F1I4) **pronombre**(F1I4) sujeto que es la **misma cosa**(F2I6)(M7I1)(F6I1), **son**(F1I4): yo, tú, él **o**(L3I1) ella, usted**(e)**(F3I1), **nos**Otros(F4I2) o **nos**Otras(F4I2), **vos**Otros(F4I2) o **vos**Otras(F4I2), **Ellos**(F4I1) que es **[el]**(M7I5) plural, ellas. (...) No es necesario escribir**[lo]**(S1I4), porque está (...) **(D1In.3)** **en**(F1I2) la **tarjeta**(F2I1)... ustedes. **Entonces**(L2I1)(F1I2)(F1I4) así como **en**(F1I2) portugués e **inglés**(F1I3), **también**(F1I2)(F1I2)(S5I6) **también**(F1I1)(F1I2) los **pronombres**(F1I4) **en**(F1I2) **Español**(F1I1)(F4I2)(F4I1) que **son**(F1I4) muy parecidos **con**(S6I4) **[el]**(M7I5) portugués, **también**(F1I2)(F1I2)(S5I6) primero: yo, tú y él que **son**(F1I4) las **personas**(F1I4)(F2I1) del **singular**(F2I1)(F6I1), nosotros o nosotras, vosotros o vosotras, **lembando que**(D3In.1) eeh...(D5In.2) la letra **“v”**(L3I1) **tiene**(F1I2) el sonido de “b”, ¿sí?!(D5In.1), vosotros, vosotras. “Ellos” que es la **pronunciación**(F1I5)(F1I4) **entre**(F1I2) dos eeh...(D5In.1) **“h”**(L3I1) ellos, ellas**(D6In.1)** y ustedes. **Ustedes eeh...**(D5In.2) **en** **algunos**(F1I5) países no se **utilizan**(F1I1)(M1I8) “ustedes”, **solamente**(F1I2) “tú”, **en**(F1I2)- **en**(F1I1) la forma **informal**(F1I3) **en**(F1I2)- **en**(F1I2) la **comunicación**(F1I4)(L4I1) **coloquial**(D6In.2), “ustedes” es más utilizados **en**(F1I2) las- **en**(F1I2) las **comunicaciones**(F1I4)(L4I1) más formales, como ya hemos visto **en**(F1I2) nuestra última clase **una**(F1I5) **comunicación**(F1I4)(L4I1) **informal**(F1I3) que era **una** **presentación**(F2I6)(F1I1) **en**(F1I2) **una**(F1I5) **sala de aula**(L3I1) **una**(F1I5) **clase**(D4In.1) **en**(F1I2) **Español**(F1I1)(F4I2)(F4I1). **Entonces**(L2I1)(F1I2)(F1I4) hoy **vamos**(F1I1) **[a]**(S6I1) ver **una**(F1I5) **situación**(F1I4) **un**(F1I5) poco diferente**(F1I2)** que ustedes **ván**(F1I1) **[a]**(S6I1) observar que se **ván**(F1I1) **[a]**(S6I1) **utiliza****R**(F2I1) las- los **pronombres**(F1I4) “ustedes” que **Es**(F4I1) **una**(F1I5) **situación**(F1I4) **un**(F1I5) poco más **informal**(F1I3), diferente**(F1I2)**, ¿sí?!(D5In.1)

(...)(D1In.2) eeh...(D5In.2) Cōmo(F1I4) yø(S3I2) yø(S3I2) he- he ĩntroducido(F1I3) la clase cōn(F1I4) (...) (D1In.2) preSentaci~ón(F1I4)(F2I6) peRsōnal(F1I4)(F2I1), cuāndo(F1I1) hablāmos(F1I1) de nosotros, cuāndo(F1I1) hablāmos(F1I1), cuāndo(F1I1) cōnocēmos(F1I4)(F1I2) [a](S2I1) a(u)guién(F5I1)(F3I3) o cuāndo(F1I1) querēmos(F1I2) preSēntaR[nos](S1I4)(F2I6)(F1I2)(F2I1) siempre es cōm~ún(F1I4)(F1I5) que **hablas**(M1I8)(S5I4) tãmbi~én(F1I1)(F1I2) sobre lo que hacēmos(F1I2), **la**(M7I3) nuestra profEsi~ón(F1I4)(F4I1)(F6I1) ¿sí?(D5In.1) Yyy algūnas(F1I5) peRsōnas(F1I4)(F2I1) preguntaron(S5I1) sobre a(u)gūnas(F3I3)(F1I5) profEsi~ones(F1I4)(F4I1), era el cura y costurera, **né?**(L3I1) ¿sí?(D5In.1)(D4In.1) Ēntōnces(L2I1)(F1I2)(F1I4) eeh...(D5In.2) yø(S3I2) he traído a(u)gūnas(F3I3)(F1I5) de las prĭncipales(F1I3) profEsi~ones(F1I4)(F4I1) de las más cōnocidas(F1I4), pero, creo que hay algūnas(F1I5) difErētes(F4I1)(F1I2) que no hay aquí, pero si **...**(M1I8)(S5I6) a(u)gūnas(F3I3)(F1I5) duda, después podēmos(F1I2) eeh...(D5In.2) haceR(F2I1) a(u)gūna(F1I5)(F3I3) **busca**(L4I1) ĩn(F1I2) el diccionario(F6I1) para que **posamos**(M1I3) **sabeR**(F2I1)(L4I1) **de**(S6I3) algūna(F1I5) de profEsi~ón(F1I4)(F4I1) que no hay aquí.

4 min 34 s – 7 min 47 s: eeh...(D5In.2) era para trabajar cōn(F1I4) el – cōn(F1I4) la (...) (D1In.3) eeh...(D5In.2) el aparato, pero, yo no [lo](S1I4) he- he solicitado antes, ĩntōnces(L2I1)(F1I2)(F1I4) no hay problema(D6In.1). Aquí tēnēmos(F1I2)(F1I2) algūnas(F1I5) profEsi~ones(F1I4)(F4I1) (...) (D1In.3) ĩn(F1I2) los dibujos ¿cōmprēndēn(F1I2)(F1I2)(F1I4) dibujos? ¿Dibujos?(?)(F6I2) Vãn [a](S6I1) ayudaR[nos](S1I4)(F2I1) a identificaR[las](S1I4)(F2I1) (...) (D1In.3) yyy vāmos(F1I1) [a](S6I1) haceR(F2I1) ũna(F1I5) lectura para que se pueda trabajaR(F2I1) la oralidad, la pronūnciaci~ón(F1I5)(F1I4) de las palabras (...) (D1In.3) ĩn(F1I2) primera – ĩn(F1I2) [el](M7I5) *primero*(M3I1) dibujo vāmos(F1I1) [a](S6I1) haceR(F2I1) la lectura así: ĩn(F1I2) **la**(S7I1) horizōntal(F1I4) ¿sí?(D5In.1) eeh...(D5In.2) peluquera(F4I1), periodista, ĩnfermera(F1I2), profesora **ou**(L3I1) maestra **também**(L3I1) que es otra forma, juez, abogado, cartero, camarera, cãmarero(F1I1), cocinero, electricista, estudiãnte(F1I1), bōmbero(F1I4), carnicero, pĭntor(F1I3), baRRēndero(F2I1)(F1I2), policĭa, albãñil(F1I1), pãnadero(F1I1), dēntista(F1I2), carpĭntero(F1I3), cãntãnte(F1I1)(F1I1), fōntãnero(F1I1)(F1I4) y vēndedor(F1I2) ¿Ahora vāmos(F1I1) [a](S6I1) repEtir(F4I1) las palabras para aprēnder(F1I2) la pronūnciaci~ón(F1I5)(F1I4)? (...) primero, peluquera(F4I1) (...) periodista (...) ĩnfermera(F1I2) (...) profesora (...) juez (...) abogado (...) cartero (...) camarera (...) costurera (...) cãmarero(F1I1) (...) cocinero (...) electricista (...)

estudiante(F1I1) (...) bombero(F1I4) (...) carnicero (...) pintor(F1I3) (...) barrero(F1I2) (...) barbero(F1I2) (...) policía (...) albaillo(F1I1) (...) panadero(F1I1) (...) dentista(F1I2) (...) carpintero(F1I3) (...) cantante(F1I1)(F1I1) (...) fontanero(F1I1)(F1I4) (...) vendedor(F1I2). Y entre las- las profesiones(F1I4)(F4I1) ¿hay alguna(F1I5) que (...) (D1In.3) ustedes creen que es no Es(F4I1) faci- no Es(F4I1) muy parecida?(?) (F6I2) ¿alguna(F1I5) interesante(F1I1)(F1I3)?(?) (F6I2) [...] peluquera (...) ¡Sí! (D5In.1), ¡sí! (D5In.1) (...) é (L3I1) porque la palabra peluquera vem (L3I1) de cabello Es(F4I1) pelo, pelo. Entonces(F1I2)(F1I4), peluquero. (...)

7 min 52 s – 12 min 43 s: a(u) babillo(F3I3)(F1I1) también(F1I2)(F1I1) Es(F4I1) bien(F1I2) diferente(F1I2) yy ¿periodista? ¿compréndeme(F1I2)(F1I2)(M1I8)(M2I6) periodista? [...] Sí, ¡perfecto(F2I1)! (...) (D1In.2) Fontanero(F1I1)(F1I4), fontanero(F1I1)(F1I4) también(F1I2)(F1I1) Es(F4I1)- Es(F4I1) diferente(F1I2) ¿sí? (D5In.1) fontanero(F1I1)(F1I4), después de cantante(F1I1)(F1I1), (...) ¿la persona que trabaja con...? (...) ¡sí! (D5In.1), ¡sí! (D5In.1) encanación(L1I1), (...) ¡eso! (...) (D1In.2) Vamos(F1I1) [a](S6I1) aprender(F1I2) cómo(F1I4) se- se pregunta(F1I5) sobre [las](M7I5) profesiones(F1I4)(F4I1). (...) (D1In.3) ¿puedo (...) (D1In.3) preguntar(F1I5): ¿Qué haces?(?) (F6I2), observando(F1I1)(F2I1) que en(F1I2) español(F4I2)(F1I1) cuando(F1I1) se-se va [a](S6I1) hacer(F2I1) una(F1I5) pregunta(F1I5) siempre(F1I2) [se] utiliza(M1I2) la puntuación(L1I1) en(F1I2) el comienzo(L1I1) y en(F1I2) el fin(F1I3)(L1I1), ¿sí? (D5In.1) Es una(F1I5) regla y es correcto, si-si-si falta el comienzo(L1I1) está, es un(F1I5) error (...) (D1In.2) eeh... (D5In.2) “¿Qué haces?” es una(F1I5) forma de preguntar(F1I5) sobre [la](M7I5) profesión(F1I4)(F4I1) o “¿cuál es su (...) (D1In.3) profesión(F1I4)(F4I1)?” (?) (F6I2) (...) ¿la segunda? (...) ¿Qué haces?(?) (F6I2) Es(F4I1) tan(F1I1) fácil(F6I1) ¿Qué haces?(?) (F6I2) [...] Se en(F1I2)(S5I6) dos opciones(F1I4) ¿sí? (D5In.1) Entonces(L2I1)(F1I2)(F1I4) eeh... (D5In.2) (...) yooo ¡oh!... ¡sí! (D5In.1) Se en(F1I2)(S5I6) otra (...) “¿a qué te dedicas?” (?) (F6I2) (...) “¿a qué te dedicas?”, “¿a qué ... a qué te ... , a qué (...) (D1In.3) te dedicas?” (?) (F6I2) ¡sí! (D5In.1) (...) Entonces(L2I1)(F1I2)(F1I4) yo soy eeh... (D5In.2) estudiante(F1I1) y trabajo en(F1I2) una(F1I5) agencia de correos, ¿puedo(S3I2) soy cómo(F1I4) una(F1I5) atendiente(L1I1) y una(F1I5) cajera, porque yo trabajo con(F1I4)... dinero(F1I3) con(F1I4) la cuenta(L1I1). Y

tú(S3I1), ¿qué **haces**(M1I1)? [...] ¿y su último(F1I3) trabajo? (...) no, el último(F1I3), el último(F1I3) (...) **en**(F1I2) **español**(F4I2)(F1I1) (...) mi último(F1I3) trabajo(F6I1) (...) **mas tem que repetir**(D3In.1) [...] **Montador**(F1I4), (...) yo he trabajado **como**(F1I4) **montador**(F1I4) y tú(S3I1)(F6I1). ¿**trabajas**(M1I1)?(?)**(F6I2)** (...) ¿de qué? (...) ¿cuidadora? (...) ¿cuidadora? (...) ¡sí!(D5In.1) (...) ¡sí!(D5In.1) Puede... es una profesión que ... **é**(L3I1) **vamos**(F1I1) a **pesquisar**(L2I1), **vamos**(F1I1) a buscar**[la]**(S1I4), porque yo no... cuidadora tal- tal vez **¿sí?!**(D5In.1) ¿Y tú(S3I1), a qué **te dedicas**(M1I1)? (...) **Mánicura**(F1I1) (...) **¡sí!**(D5In.1) yo soy **mánicura**(F1I1). **¡sí!**(D5In.1) ahora **pregunta**(F1I5)(M1I1)... (...) o trabajo **como**(F1I4) **mánicura**(F1I1) (...) otra forma de-de responder es: yo trabajo **como**(F1I4) **mánicura**(F1I1) (...) **¡sí!**(D5In.1) ahora **pregunta**(F1I5)(M1I1) a su **cómpañera**(F1I4) (...) **unas** de las... [...] Soy... (...) Soy... (...) **costurera** **¡sí!**(D5In.1) y ahora **pregunta**(F1I5)(M1I1) a su **cómpañera**(F1I4) [...] ¡Síí! Ahora es **tú**(S3I1) **[la]**(S7I2) que **pregunta**(F1I5) [...] **estudiante**(F1I1). **Entonces**(L2I1)(F1I2)(F1I4), ¿**vai**(L3I1) **[a]**(S6I1) hacer una pregunta?() **(F6I2)** [...] ¿**[Lo]**(S1I4) **Eres**(M1I1), **eres**(M1I1) **cántante**(F1I1)(F1I1)?! (...) **Qual é**(L3I1) la banda?, ¿cuál es la **bãnda**(F1I1)?(D4In.1) **bacana!**(L3I1)

12 min 47 s – 15 min 3 s: Ahora **vamos**(F1I1) **[a]**(S6I1) **trabajaR**(F2I1) **cõn**(F1I4) **[un]**(M7I5) texto de **ново**(L3I1), porque me gusta **муй**(S4I2) **trabajaR**(F2I1) **cõn** textos, **Es**(F4I1) **ũa**(F1I5) forma de ustedes **têne**(F1I2)(M1I9)(S5I4) **e[el]**(S7I1) **cõntacto**(F1I4) **cõn**(F1I4) el **EspañOl**(F1I1)(F4I2)(F4I1) tanto la pra-parte escrita **como**(F1I4) la oralidad que **vamos**(F1I1) **[a]**(S6I1) leer **tãmbi~én**(F1I1)(F1I2) **¿sí?!**(D5In.1) Es **ũn**(F1I5) texto parecido **cõn**(F1I4)(S6I4) **[el]**(M7I5) de la **última**(F1I3) clase. **Es**(F4I1) **tãmbi~én**(F1I1)(F1I2) **ũa**(F1I5) **cõnveRsaci~ón**(F1I4)(F1I4)(F2I1), pero ahora **Es**(F4I1) **ũa**(F1I5) **cõnveRsaci~ón**(F1I4)(F1I4)(F2I1) **ũn**(F1I5) poco más formal, **Es**(F4I1) **ũa**(F1I5) **ëntrevista**(F1I2) de trabajo (...) **(D1In.2)** **d~ónde**(F1I4) [...] **(D1In.1)** la **sẽñora** Goya es la **peRsõna**(F1I4)(F2I1) que **está a buscar**(L1I1) **ũn**(F1I5) **emprego**(L3I1) **¿sí?!**(D5In.1) **ũn**(F1I5) trabajo, y **ela**(L3I1) va **[a]**(S6I1) **têneR**(F1I2)(F2I1) **ũa**(F1I5) **ëntrevista**(F1I2). **Cõmo**(F1I4) **en**(F1I2) la **ú(u)tima**(F3I3) clase, **vamos**(F1I1) **[a]**(S6I1) oír la-el texto **en**(F1I2)- **en**(F1I2) CD [...] **dessa vez tá incompleto?**(D3In.1) (...) ahora no- no **vamos**(F1I1) **[a]**(S6I1) **completar**(L4I1) los espacios **en**(F1I2) **blãncO**(F1I1) **no**(L1I1). [...] **¡Ah, es muy fácil**(F6I1)! Primero **vamos**(F1I1) a oír el- el CD para que **tenemos**(S5I4) **eeh...**(D5In.2) **se**(S1I2) **acostũbrar**(S5I4) [...] (Emisión del audio).

15 min 49 s – 21 min 40 s: ¿Quieren(F1I2) oír[lo](S1I4) otra vez?(?)(F6I2) (...) ¿sí?(D5In.1) ¡vamos(F1I1)! [...] ¡sí!(D5In.1) [...] (Emisión del audio) ¿Y ahora?, ¿mejoR(F2I1)? (...) eeh...(D5In.2) el hombre(F1I4) habla más-más compasado(L2I1) y la mujeR(F2I1) es más... ¡sí!, ¡sí!(D5In.1)(D5In.1) (...) (D1In.2) Eeh...(D5In.2), voy [a](S6I1) haceR(F2I1) a(L3I1) lectura, una lectocomprensión.

- ¡Buenos(F1I2) días!

- ¡Buenos(F1I2) días, señor(F1I2)!

- Dígame(F1I1), por faVoR(F2I4)(F2I1) su nombre(F1I4) y apeLLido(F2I7).

- Me LLámo(F1I1)(F2I7) Pilar Herrera Goya.

- ¿Cu~ántos(F1I 1) ~años(F1I1) ti~ene(F1I2)?(?)(F6I2)

- T~engo(F1I2) trinta(L3I1) y dos años, n~o(L3I1) t~engo(F1I2) trinta(L3I1)- trinta(L3I1) y dos ya c~umplidos(F1I5).

- ¿Cu~ál es su prof~esi~ón(F1I4)(F4I1)?(?)(F6I2)

- Soy abogada.

- ¿Hace cu~ánto(F1I1) ti~empo(F1I2) trabaja c~omo(F1I4) abogada?(?)(F6I2)

- Desde hace seis ~años(F1I1).

- ¿Habla portugués?

- ¡Sí! Portugués e inglés(F6I1).

- ¿Estudia todavía?

- ¡Sí! ahora estudio filosofía ~en(F1I2) la univeRsidad(F2I1).

- ¡Muy Bi~en(F1I2)(F6I1)! Me parece que usted se ajusta al peRfil(F2I1) de- que busc~amos(F1I1) para el puesto. La LLámo(F1I1)(F2I7) cu~ando(F1I1) t~enga(F1I2) ~una(F1I5) decisi~ón(F1I4).

- ¡Muchas gracias, señor! y ¡hasta luego!

- ¡Hasta luego(F6I1)!

Eeh...(D5In.2) ¿Qui~é~n(F1I2) de ustedes... – dos peRsonas(F1I4)(F2I1) que quieren(F1I2)(S5I4) leeR(F2I1) el texto c~omo(F1I4) la entrevista?(?)(F6I2) ¿V~amos(F1I1) [a](S6I1) haceR(F2I1) ~una(F1I5) pequeña encenación(L1I1)? [...] ¿AS1? [...]

Ēntōnces(F1I2)(F1I4) AS1 (...) AS1 Es(F4I1) la seņora(F1I2) Goya es la peRsōna(F1I4)(F2I1) que esta buscando(F1I1) trabajo yyy tú(S3I1) eres(M1I1) [el](M7I5) seņor(F1I2) Pérez que es [el](M7I5) ěntrevistador(F1I2) ı sí?!(D5In.1) eeh...(D5In.2) Mira(M1I1)(M1I8) aquí la- la situaci-on(F1I4) es formal, ěntōnces(L2I1)(F1I2)(F1I4) tiene(F1I2)(M1I8) que llegar ir con(F1I4) ca(u)ma(F3I3). Eeh...(D5In.2) y ě (F1I2)(M1I8)(S5I4) todo cuidado(L1I1) al hablar con(F1I4) la peRsōna(F1I4)(F2I1) ı sí?!(D5In.1) la postura como(F1I4) si- si estea(M9I2)(M1I3) ěn(F1I2) la situaci-on(F1I4)(F6I1) [...] Seņor(F1I2) Perez... [...] hace... [...] trabaja (...) aņos(F1I1) (...) ı sí?(D5In.1) [...] ı sí?(D5In.1) [...] me parece... (...) que usted (...) se ajusta (...) al perfil que buscamos(F1I1)... (...) ı sí?(D5In.1) (...) la LLamo(F2I7)... (...) ı sí?(D5In.1) [...] ı hasta luego! (...) ı peRfecto(F2I1)(F6I1)! Gracias, muchas gracias, por la participaci-on. Eeh...(D5In.2) Mira(M1I1)(M1I8), cómo(F1I4)- so(L3I1) porque la- la frase es más cumplida(L1I1) ello eeh...(D5In.2) cree que es difícil, pero es la misma coSa(F2I6)(M7I1) que una(F1I5) frase curta(L3I1), es igual.

21 min 42 s – 24 min 2 s: Eeh...(D5In.2) las palabras [de las](S7I2) que tiene(M1I8) alguna(F1I5) duda, alguna(F1I5) dificultad(L1I1) ěn(F1I2) la pronuncia(L3I1) ı tiene(S5I6) alguna(F1I5)?(F6I2) [...] ı Cuál? (...) ı “treınta”(F1I3)? (...) “trınta”(F1I3) (...) “treınta”(F1I3) “treınta”(F1I3) (...) “Hace”, “hace” es muy fácil, “hace” ı sí?!(D5In.1) [...] “seņora”(F1I2) “seņora”(F1I2) (...) ı sí!(D5In.1) [...] “el puesto” (...) “LLamo”(F2I7)(F1I1), que es el- el verbo “LLamaR”(F2I7)(F1I1)(F2I1), “LLamaRse”(F2I7)(F1I1)(F2I1) (...) “cuando”(F1I1) (...) ı sí!(D5In.1) (...) “dıgamI”(F1I1)(F4I3), “dıgamI”(F1I1)(F4I3), “dıgamI”(F1I1)(F4I3) (...) “apeLLido”(F2I7) (...) “ı hasta (...) (D1In.3) luego!” (...) “y ı hasta luego!” (...) ı sí!(D5In.1) Ēntōnces(L2I1)(F1I2)(F1I4) ahora vamos(F1I1) [a](S6I1) haceR(F2I1) la-la actividad(e)(F3I1) dos, si quiera(M1I8) trabajaR(F2I1) ěn(F1I2) parejas, es mejor ı sí?!(D5In.1) (...) (D1In.2) yo eeh...(D5In.2) tú(S3I1), ı vas(M1I1) [a](S6I1) haceR[lo](F2I1)(S1I4) con(F1I4) ella?(F6I2) (...) trabajaR(F2I1) ěn(F1I2) parejas, la actividad dos (...) ı sí!(D5In.1) ěn(F1I2) parejas ı va [a](S6I1) haceR[la](F2I1)(S1I4) con(F1I4) ella?(F6I2) (...) AS2 y AS3 [...] eeh...(D5In.2) las preguntas(F1I5) do(L3I1)- de la(D4In.1) actividad(e)(F3I1) dos son(F1I4) pra(L3I1) responder(L4I1) de acuerdo con(F1I4) la lectura del texto ı sí?!(D5In.1) [...] y cada uno(F1I5) hace el tuyo(M6I3).

24 min 59 s – 29 min 0 s : ¡Sí!(D5In.1) (...) de acuerdo com o texto(D3In.1) la teRcera peRsõna(F1I4)(F2I1) eh...(D5In.2) “su nõmbre(F1I4) Es”(F4I1) o “se LLãma(F2I7)(F1I1) (...) (D1In.2) se LLãma(F2I7)(F1I1) Pilar” o “su nõmbre(F1I4) es Pilar y su apeLLido(F2I7)... [...] Es(F4I1)...” “E(F4I1)” “s” [...] si **quiera** puede... [...] nõmbre(F1I4) s3(L3I1) para sabeR(F2I1) **quem**(L3I1)- **qui3n**(F1I2)(D4In.1) la es [...] puede hacer el nõmbre(F1I4) (...) resp3nder(F1I4) nõmbre(F1I4): Pilar; apeLLido(F2I7) eeh...(D5In.2) ¿c3mo(F1I4) es el apeLLido(F2I7) de Pilar?(?)(F6I2) (...) ¡s3!(D5In.1) porque lo ãmportãnte(F1I1)(F1I3) 3(L3I1) que vosotros(S3I1) **compriendan**(M2I6) [lo](S7I2) que Es(F4I1) nõmbre(F1I4) y apeLLido(F2I7) ¿s3!(D5In.1) (...)Es(F4I1) 3na(F1I5) forma de- dI (F4I3)- dI(F4I3) **responder**(L4I1) [...] teRcera peRsõna(F1I4)(F2I1) se LLãma(F2I7)(F1I1) (...) si **quiera** puede eeh...(D5In.2) miraR(F2I1) el cuadro ¿s3!(D5In.1) 3n(F1I2) el los verbos, LLãmaRse(F2I7)(F1I1)(F2I1) teRcera peRsõna(F1I4)(F2I1) ella se LLãma(F2I7)(F1I1) ¿s3!(D5In.1) (...) ¡s3!(D5In.1) (...) ¡s3!(D5In.1) [...] puede seR(F2I1) se LLãma(F2I7)(F1I1) “su nõmbre(F1I4) es” otra forma (...) (D1In.3) “su nõmbre(F1I4) (...) (D1In.3) Es(F4I1)...” **ãi**(L3I1) Pilar; (...) (D1In.3) “su apeLLido(F2I7) (...) (D1In.3) Es(F4I1)...”, “su apeLLido(F2I7) (...) 3(L3I1)? “es”, “es”, “es” (...) (D1In.3) “E(F4I1)” “s” que la **pronuncia**(L3I1) es... [...] “e” (...) “s”.

VIDEO 2

0 min 21 s – 4 min 48 s: ProfEsi~3n(F1I4)(F4I1), su profEsi~3n(F1I4)(F4I1) que 3(L3I1) de ella (...) su profEsi~3n(F1I4)(F4I1) es ..., **dela**(L3I1), de- de la se3ora(F1I2) Goya, de 3ntrevistada(F1I2) [...] ¿**Te parece**(M1I1) formal o ãnformal(F1I3) la situaci~3n(F1I4)? ¿Es 3na(F1I5) situaci~3n(F1I4) formal, mãs seria o ãnformal(F1I3) c3mo(F1I4) si habla c3n (F1I4) 3n(F1I5) ãmigo(F1I1)...?(?)(F6I2) (...) s3n(F1I4) peRsõnas(F1I4)(F2I1) que no se conoc3n(F1I2)(F6I1) (...) ¡s3! (...) ¡s3! (...) (D1In.2) no, formal (...) ¡s3! aqu3 eeh...(D5In.2) se estã hablãndo(F1I1) de ella, la teRcera(F2I1) peRsõna(F1I4)(F2I1), 3nt3nces va [a](S6I1) seR(F2I1): ella se LLãma(F2I7)(F1I1), “se” y no “me”, porque “me” 3(L3I1) si fuera usted, t3(S3I1). (...) ¿[lo](S1I4) compr3nde(F1I2)? (...) se LLãma(F2I7)(F1I1) [...] porque... (...) (D1In.2) ¡s3! puede seR(F2I1) [...] Son peRsõnas(F1I4)(F2I1) que no se conocen (...) peR-sõna(F1I4)(F2I1) [...] eeh...(D5In.2) Esta parte de- de por qu3, por qu3 crees que es formal o ãnformal(F1I3) no **te preocupes**(M1I1)(M1I8) 3n(F1I2) escribir pero **el**(M7I1) ãmportãnte(F1I3)(F1I1) es que **comprenda**(M1I8) la dif3ncia(F1I2) de las situac3nes(F1I4), c3mo(F1I4) 3n(F1I2) la primera- 3n(F1I2) el **primero**(M3I1) texto, la situaci~3n(F1I4) era ãnformal(F1I3), porque se hablaba de c3mpã3eros(F1I4)(F1I1) de clase.

peRsōnas(F1I4)(F2I1) que ya se cōnocían(F1I4)(F1I1) y ahora es ũna(F1I5) situaci-ón(F1I4) ũn(F1I5) poco diferēnte(F1I2) que Es(F4I1) ũna(F1I5) ũn(F1I5)- ũn(F1I5) dialogo cōn dos peRsōnas(F1I4)(F2I1) que no se cōnocēn(F1I4)(F1I2)(F6I1) ¡sí!(D5In.1) (...) las peRsōnas(F1I4)(F2I1) ¡sí!(D5In.1) las [...] expresiōnes(F1I4) nuevas que hay ēn(F1I2) [el](M7I5) texto cōmo... (...) las formas de saludar: ¡buēnos(F1I2) días! ¡buēnos(F1I2) tardes! ¡buēnos(F1I2) noches! [...] aquí sería o “soy” “es” abogada o su profEsi-ón(F1I4)(F4I1) es (...) su profEsi-ón(F1I4)(F4I1) (...) ¡sí!(D5In.1) pero profEsi-ón(F1I4)(F4I1) antes. (...) No, “n” “o” (...) profEsi-ón(F1I4)(F4I1) (...) ¡sí!(D5In.1) No se conocen. [...] “Lli”. (...) No es necesario, só(L3I1) cōmprēnder[lo](F1I4)(F1I2)(S1I4), [...] ¡sí!(D5In.1) (...) para saludaR(F2I1) y despediRse(F2I1): ¡muchas gracias!(D6In.2), ¡hasta luego! y para saludaR(F2I1) ēn(F1I2) el principio: ¡buēnos(F1I2) días! (...) Su profEsi-ón(F1I4)(F4I1) es, solo es. (...) sei(L3I1).

5 min 1 s – 8 min 30 s: Já?(L3I1) [...] Oi?(L3I1) (...) ¿Qué estudia? ... la ēntrevistada(F1I2) ¿Qui-én(F1I2) estudia?(?)(F6I2) ¿Qué habla? y ¿qué estudia? (...) filosofía (...) y ¿qué idiōma(F1I4) sabe? (...) estudia (...) estudia filosofía y habla(F6I1) (...) portugués E(F4I1) inglés (...) estudia [...] ēn(F1I2)- ēn(F1I2) respuesta no hay- no hay necesidad de (*incomprensible*) [...] ¿Qué habla? ¿Cuáles sōn(F1I4) los idiōmas(F1I4) que (*incomprensible*) (...) ¿Ya? [...] solo é(L3I1) “es” y no “soy” que “es” es ella, teRcera(F2I1) peRsōna(F1I4)(F2I1), “soy” era si fuera tú(S3I1). (...) “es” [...] “e – s” (...) “es” [...] ¡peRfecto(F2I1)! [...] Lunes, el próximo lunes. Lunes es... (...) lunes es hoy, hoy es lunes (...) el primero(M3I1) día de la sēmāna(F1I2)(F1I1) lunes (...) hasta- hasta- ¡hasta luego! (...) ¡Hasta luego! (...) ¡Hasta el próximo lunes! [...] ¡Muchas gracias!

Transcripción: Clase 2 – A6 – GC SF

(La alumna en prácticas docentes trata informalmente a sus alumnos)

0 min 7 s – 6 min 25 s: Entonces(D5In.1)(F1I2)(F1I4)(L2I1) chicos vamos a empezaR(F1I2)(F2I1) la clase de hoy(F6I1), ¿sí?(D5In.1) eeh...(D5In.2) vamos(F1I1) [a](S6I1) hablar sobre los (...) (D1In.2) esqueci até o tema(D3In.1) sobre los eeh...(D5In.2) el preente(F2I6)(F1I2) de indicativo(F1I3) ¿sí?(D5In.1) Para vosotros, eeh...(D5In.2) ¿qué indican(M1I8)(F1I3) un(F1I5) verbo?(?)(F6I2) (...) una(F1I5) acción(F1I4), (...) ¿sí! en(F1I2) el(F6I1) [...] (D1In.1) ¿infini(F1I3)...? (...) ¡muy biēen(D5In.1)(F1I2)! La “r” en(F1I2) el final(L1I1) de la, del, del, del(D4In.1) verbo ¿sí?(D5In.1) indi-(D6In.1) y o(L3I1)-el(D4In.1) verbo indica(F1I3) una(F1I5) acción(F1I4)(F6I1). AS2, dime un(F1I5) verbo. [...] Cómer(F1I4), ¡muy biēn(D5In.1)(F1I2)! ¿es esto(M5I2) es tu verbo favorito?(?)(F6I2) ¡Síí! AS3, un(F1I5) verbo. (...) BailaaR(F2I1) (...) (D1In.2) ¿lso(L3I1) significa que tú bailas mucho?(?)(F6I2) (...) AS4, un(F1I5) verbo, que tú (...) (D1In.2) que tú (...) (D1EI) que tú gostes(M1I5)(L1I1) tambi~én(F1I1)(F1I2) ¿sí?(D5In.1) (...) viviiiR(F2I1), ¡muy biēn(D5In.1)(F1I2)! AS5 (...) ¿está(M1I1) cierto(L1I1) disso(M6I2) chico, de eso chico(D4In.1)?(F6I2) (...) eeh...(D5In.2) realmente(F1I2) Entonces(D5In.1)(F1I2)(F1I4)(L2I1) eeh...(D5In.2) (...) hummm entonces(D5In.1)(F1I2)(F1I4)(L2I1) (...) cogeR(F2I1) si, el autobús. Entonces(D5In.1)(F1I2)(F1I4)(L2I1) eeh...(D5In.2) vosotros ¡psss! ¿vosotros(S3I2) saben(M1I1) eh...(D5In.2) cōnjugaR(F1I4)(F2I1) el verbo (...) (D1In.2) en(F1I2) el preente(F1I2) de indicativo(F1I3)?(F6I2) (...) CōnjugaR(F1I4)(F2I1) es colocar(L4I1) en(F1I2) las (...) (D1In.2) las (...) (D1In.2) esqueci(L3I1)(D6In.1) (...) (D1In.2) Ye(S3I2) voy [a](S6I1) daR(F2I1) un(F1I5) ejemplo(F1I2) de un(F1I5) verbo cōnjugado(F1I4)(F6I1). CómeR(F1I4)(F2I1) (...) (D1In.2) en(F1I2) todas las persōnas(F1I4) ¿sí?(D5In.1): yo, tú, él (...) o ella (...) ¿nooo...? (...) sotros, ¿voo...? (...) ¿y? (...) o ustedes, fin!(L3I1) (...) ¿Yo? (...), “cómeR(F1I4)(F2I1), cōmo(F1I4), ¿tú? (...) ¿él? (...) ¿nosotros? (...) ¿cōm(F1I4)...? (...) ¿vosotros cōm(F1I4)...? (...) ¿cōn(F1I4) la...? (...) tilde ¿sí?(D5In.1) y ¿ustedes? ¿ellos, ellas o ustedes? (...) cōmēn(F1I4)(F1I2) [...] (D1In.1) ¡Muy biēn(D5In.1)(F1I2)! ¿Sí?(D5In.1) Entonces(D5In.1)(F1I2)(F1I4) estas termñaciones(F1I3)(F1I4) servēn(F1I2) tambi~én(F1I1)(F1I2) para los otros verbos (...) (D1In.2) verbos termñados(F1I3) en(F1I2) (...) (D1In.2) “er” ohh... “er” ¡sí!(D5In.1), ¡muy biēn(D5In.1)(F1I2)! (...) (D1EI) Ya que ahora un(F1I5) verbo termñado(F1I3) en(F1I2) “ar”(D6In.1) (...) bailaR(F2I1) (...) ¿yo?

(...) ¿tú? (...) ¿él? (...) ¿nosotros? (...) ¿vosotros? (...) y ¿ellos, ellas o ustedes? (...) eh...(D5In.1) ¿sí?(D5In.1) ¿C~ómo(F1I4) es la cōnjugaci~ón(F1I4)(F1I4)?(2)(F6I2) (...) ¿yo? (...) vivo, ¿en(F1I2) el caso de viviR(F1I1), yo vivo ¿tú? (...) ¿él? (...) ¿nosotros? (...) ¿vosotras? (...) ¿ellos, ellas o ustedes? (...) ¡muy biēn(D5In.1)(F1I2), chicos! (...) Yosotros(S3I2) están(M1I1) muy...(D6In.1) (...) (D1In.2) Entōnces(D5In.1)(F1I2)(F1I4)(L2I1) (...) (D1In.2) estas termĩnaciōnes(F1I3)(F1I4), ¿sí?(D5In.1), siRvēn(F2I1)(F1I2), las mismas termĩnaciōnes(F1I3)(F1I4) de cōmeR(F1I4)(F2I1) siRvēn(F2I1)(F1I2) para correr ¿sí?(D5In.1) todos los veRbos(F2I1) teRmĩnados(F2I1)(F1I3) ēn(F1I2) “er”, las mesmas(L3I1) termĩnaciōnes(F1I3)(F1I4) que vosotros(S3I2) habían(M1I1)(S5I1)(L4I1) ēn(F1I2)(S6I5) bailaR(F2I1) siRvēn(F2I1)(F1I2) para bailar (D4In.1), cāmĩnar(F1I1)(F1I3) ¿sí?(D5In.1) (...) y (...) (D1In.2) y la termi(...)(D1In.2) las mesmas(L3I1) termĩnaciōnes(F1I3)(F1I4)(D4In.1) que vosotros(S3I2) habían(M1I1)(S5I1)(L4I1) para vivir tãmbi~én(F1I1)(F1I2) siRve(M1I8)(F2I1) para todos los verbos termĩnados(F1I3) ēn(F1I2) “ir” ¿sí?(D5In.1) Entōnces(D5In.1)(F1I2)(F1I4)(L2I1) ahora vãmos(F1I1) a hacer ūna(F1I5) pequēñaaa(F1I2) actividad(e)(F3I1), apenas(L4I1) dos pãginas(F6I1) (...) (D1In.2) ¿sí?(D5In.1) es muy pequēña(F1I2) (...) (D1In.2) ¡es pequēña(F1I2)! ¿Qué pasa?(L4I1) ēn(F1I2) ēn(F1I2) cada termĩna(D6In.1)(F1I3) ēn(F1I2) cada termi(D6In.1) ēn(F1I2) cada verbo ¿sí?(D5In.1) para cada verbo ye(S3I2) coloqué(L4I1) ūn(F1I5) ejēmplo(F1I2), cōmo(F1I4) para los verbos termĩnados(F1I3) ēn(F1I2) “a (...) (D1In.2) ar”, coloqué(L4I1) las termĩnaci~ōnes(F1I3)(F1I4) (...) ēn(F1I2) “er” tãmbi~én(F1I1)(F1I2) y ēn(F1I2) “ir” ¿sí?(D5In.1) (...) (D1In.2) ¡muy fãcil!(D6In.1) Dos minutos para que terminen(M1I1)[M1I9] la actividad(e)(F3I1), ye(S3I2) [os](S1I4) voy a cronometrar ¿sí?(D5In.1) (...) (D1In.2) ¡Vãmos(F1I1)! (...) ¡No! en la hora(L1I1) de (...) (D1In.2) del recreo, ¡ahora no! (...) En caso de duda, ¡tãrnar(M1I4)(S5I2).

6 min 44 s – 11 min 4 s: ¿Ya [lo](S1I4) ¿tãrnar(M1I4)(S5I2)(F1I3)(F1I4)? (...) ¿De qué? [...] ¡Vãmos(F1I1), vãmos(F1I1)! (...) El tiēmpo(F1I2) estã...(D6In.1) [...] ¡sí! [...] ¿Algūna(F1I5) duda?(2)(F6I2) [...] Es para rellenar(L1I1)(S5I4)(M1I9) el espacio ēn(F1I2) blãncο(F1I1)(F6I1), ¿sí?(D5In.1) [...] Quiēn(F1I2) terminar(F1I3)(M1I9)(S5I4) primero, gãnarã(F1I1) ūn(F1I5) [...] (...) gãnarã(F1I1) ūn(F1I5) “¡enhorabuena(F6I1)!” [...] não, escreva!(D3In.1) [...] es para hacer(L1I1)(S5I4)(M1I9) apenas(L4I1) hasta la tercera cōnjugaci~ón(F1I4)(F1I4), termĩnada(F1I3), ēn(F1I2) “ir” (F6I1) ¿sí?(D5In.1) (...) (D1In.2)

La última(F1I3) **que** **es para escribIR**(F2I1)(L1I1)(S5I4)(M1I9) **ñn**(F1I5) **pequeño**(F1I2) texto. **vosotros**(S3I2) no (...) (D1In.2) no **van**(M1I1) a hacer**la**(S1I4) ahora(F6I1) ¿sí?(D5In.1) [...] ¿Listas? (...) ¡muy **biñn**(D5In.1)(F1I2)! [...]

11 min 41 s – 24 min 23 s: **ñntñnces**(D5In.1)(F1I2)(F1I4)(L2I1), ¿todos ya **est~ñn**(M1I1)(F1I1) listos? (...) **Vñmos**(F1I1) a corregir ¿sí?(D5In.1) (...) (D1In.2) eeh...(D5In.2) número **ñn**(F1I1)(M3I1) (...) AS1 (...) “¿Dñnde...?”, **añ**(L3I1) el verbo **eh...**(D5In.2) la **persñna**(F1I4) es “tú” y el verbo es “trabaja**R**”(F2I1), ¿c~ñmo(F1I4) **que** (...) (D1In.2) va a quedar **en**(S2I6) la frase?(?) (F6I2), “¿Dñnde... (...) trabajas?”, ¡muy **biñn**(D5In.1)(F1I2)! ¿La (...) (D1In.2) la dos? (...) “nosotros” (...) (D1In.2) “nosotros”, el verbo es “hablar” o sea, la **persñna**(F1I4) ya está explícita en la frase(F6I1), **ñntñnces**(D5In.1)(F1I2)(F1I4) ¿c~ñmo(F1I4) queda la frase? (...) ¡Muy **biñn**(D5In.1)(F1I2)! La tres, “**ñn**(F1I2) este **momñnto**(F1I2) el **avi~ñn**(F1I4)...”, el verbo es “llegar”, ¿qui~ñn(F1I2) llega? (...) El **avi~ñn**(F1I4) ¡muy **biñn**(D5In.1)(F1I2)! Cuatro, “**siñmpre**(F1I2)...”, es (...) (D1In.2) es el verbo, es “comprar”(F1I4) y la **persñna**(F1I4) es “nosotros” (...) (D1In.2) ¿**siñmpre**(F1I2)...? (...) **cñmprñmos**(F1I4)(F1I1) ¡muy **biñn**(D5In.1)(F1I2)! “...muchas cosas desnecesarias.”. (...) (D1In.2) Cinco, el verb- (...) (D1In.2) la **peRsona**(F2I1) es “yo”, el verbo “habla**R**”(F2I1) y “prestar”, ¿te...? (...) hablo y ¿tú me...? (...) **prestas** ¡muy **biñn**(D5In.1)(F1I2)! **atñnci~ñn**(F1I2)(F1I4). La segunda **cñnjugaci~ñn**(F1I4)(F1I4) ¿sí?(D5In.1) **eeh...**(D5In.2) el verbo es “debe**R**”(F2I1) **ñn**(F1I2) la **persñna**(F1I4) “nosotros” (...) **seR**(F2I1) **respñnsable**(F1I4) ¡muy **biñn**(D5In.1)(F1I2)! El verbo es **bebeR**(F2I1), ¿“**ñn**(F1I4) **el**(S7I1) **ñn**(F1I3) los **espññoles**(F1I1)...”? (...) **bebñn**(F1I2) ¡muy **biñn**(D5In.1)(F1I2)! ¿qui~ñn(F1I2) bebe? (...) “Ellos”, ¡muy **biñn**(D5In.1)(F1I2)! **Eh...**(D5In.2) “usted”, “**cñmer**(F1I4) (...) **cñme**(F1I4) (...) AS3 **errou hein!**(D3In.1) (...) **cñmñn**(F1I4)(F1I2) (...) era **cñme**(F1EI) (...) porque es **usted(e)**(F3I1) es **sñngulaR**(F1I3)(F2I1) (...) El verbo “**vñndeR**”(F1I2)(F2I1), ¿“vosotros...”? ¡muy **biñn**(D5In.1)(F1I2)! ¡muy **biñn**(D5In.1)(F1I2)!, ¡muy **biñn**(D5In.1)(F1I2)! “**CreeR**”(F2I1), ¿“nosotros...”? [...] Ahora **cñn**(F1I4) la tercera **cñnjugaci~ñn**(F1I4)(F1I4), los verbos **termñnados**(F1I3) **ñn**(F1I2) “ir” ¿sí?(D5In.1) “Este **final**(F1I3) **de semñna**(L1I1) (F1I1) ¿“**subiR**”(F2I1)? ¿“nosotros”? (...) **Subñmos**(F1I3). “**ñl**” ¿“sufrir”? (...) **Sufre**, ¡muy **biñn**(D5In.1)(F1I2)! “Ella”, no ¿“**existiR**”(F2I1)? (...) **Existe**, ¡muy **biñn**(D5In.1)(F1I2)! **Eh...**(D5In.2) (...) (D1In.2) Para “**ñl**” **eeh...**(D5In.2) “abrir la **pñnadería**”(F1I1), (...) ¡muy **biñn**(D5In.1)(F1I2)! **eeh...**(D5In.2) **depois**(L3I1)

“partiR”(F2I1) y la peRsona(F2I1) es “nosotros” (...) mañãna(F1I1)(F1I1) muy temprano
 ¡muy biẽn(D5In.1)(F1I2), chicos! ¡Ënhorabuẽna(F1I2)(F1I2)! ¿sí?(D5In.1)
 Ëntõnces(D5In.1)(F1I2)(F1I4)(L2I1) (...) (D1In.2) ahora(F6I1) ¿sí?(D5In.1) vãmos(F1I1)
 eeh... (D5In.2) vosotros va(n)(M1I1)(F1I1) a quedar[os](S1I4)(L4I1) ãn(F1I2) parejas(F6I1),
 ¿sí?(D5In.1), para que hagãmos(F1I1)[M1I9] ahora ùn(F1I5), ùna(F1I5) pequẽña(F1I2) (...) ùn(F1I5)
 pequẽño(F1I2) juego(D4In.1)(F6I1) ¿sí?(D5In.1) cõn(F1I4) los dados (...) (D1In.2) ¿los chicos (...) (D1In.2) los n ños(L4I1)(F1I3) versus las n ñas(L4I1)(F1I3)?
 (...) ¿sí?(D5In.1) Vamos [a](S6I1) ver. [...] (D1In.1) Ëntõnces(D5In.1)(F1I2)(F1I4), ¿qué (...) (D1In.2) qué va [a](S6I1) pasar? (...) Tenẽmos(F1I2) acá ùn(F1I5) dado cõn(F1I4) las
 persõnas(F1I4) ¿sí?(D5In.1): yo, tú, él, nosotros, vosotros...; y otro dado cõn(F1I4) los
 verbos ¿sí?(D5In.1), (...) ãntõnces(D5In.1)(F1I2)(F1I4) eeh... (D5In.2) va(n)(F1I1)(M1I1) a
 tomar para jugar(L2I1)[M1I9] el (...) (D1In.2) el (...) (D1In.2) el dado ¿sí?(D5In.1) y
 (...) (D1In.2) y ãntõnces(D5In.1)(F1I2)(F1I4) “vosotros” y “correR”(F2I1) (...) (D1In.2)
 va(M1I1)(M1I8) a formar va(M1I1)(M1I8) a formar ùna(F1I5) frase ¿sí?(D5In.1),
 cõn(F1I4) el verbo conjugado ¿sí?(D5In.1), “vosotros” y “correr” ¿ẽntẽndido?(F1I2)(F1I2)
 (...) Otra, “tú” y “vivir” (...) (D1In.2) va(M1I1)(M1I8) a formaR(F2I1) ùna(F1I5) frase
 tãmbi~én(F1I1)(F1I2) ¿sí?(D5In.1) (...) Vãmos(F1I1) a ãmpezaR(F1I2)(F2I1) cõn(F1I4)
 las chicas [...] pode jogar encima da cadeira!(D3In.1) [...] “Vosotros” y “subir”, vamos a
 ver si ellas (...) sab(n)(L4I1)(F1I2) ùna(F1I5) frase cõn(F1I4) “vosotros” y “subir” [...] Pued(n)(M1I1)(F1I2)(L1I1) (...) (D1In.2) Aquí, oh “vosotros” (...) vo [...] ¡síí!
 (...) (D1In.2) Estás(M1I1) correcto, ¿sí?(D5In.1) (...) ¡sí! (...) ùn(F1I5) pũnto(F1I5) para las
 chicas. (...) ¡Sshhh! Los (...) (D1In.2) los (...) (D1In.2) los (...) (D1In.2) los (...) (D1In.2)
 n ños(L4I1)(F1I3) ahora ¿sí?(D5In.1) (...) “Yo” y “llamar” (...) ¿yo...? (...) ¡síí!
 (...) (D1In.2) Muy rom~ántico(F1I1) tãmbi~én(F1I1)(F1I2) ¿sí?(D5In.1) Las chicas ahora
 [...] “yo” y “llamar” [...] ¡va(M1I1)! (...) “Ellas” y “cãntaR”(F1I1)(F2I1), [...] ¡síí!, ¡muy
 biẽn(D5In.1)(F1I2)! (...) (D1In.2) Vãmos(F1I1) a tentar(L3I1) formar frases
 grãndes(L4I1)(F1I1) ¿sí?(D5In.1) [...] “Él” y “cãntar”(F1I1), (...) “él” [...] ¡sí!(D5In.1)
 [...] ¡muy biẽn(D5In.1)(F1I2), chico! Dos pũntos(I)! (...) “tú” y “llamar” [...] cinco(F1I3),
 cuatro, tres, dos [...] ¿Tú? (...) ¡sí!(D5In.1) ¡está cierto!(L1I1) [...] (D1In.1) ¡Sí, muy
 biẽn(D5In.1)(F1I2)! “vosotros” y “subir” [...] ¡va(M1I1)! (...) “vosotros”,
 “cãntaR”(F1I1)(F2I1) [...] ¡Síí, muy biẽn(D5In.1)(F1I2)! (...) (D1In.2) Merecía(M1I1)
 hasta(L1I1) dos pũntos(F1I5) ¿sí?(D5In.1) porqué la frase....(D6In.1) (...) ¡va(M1I1)! [...] “yo” y “subir” [...] ¡Sí!(D5In.1) ¡muy biẽn(D5In.1)(F1I2)! (...) (D1In.2) Las chicas, las

chicas eeh...(D5In.2) **tiene**(M1I8)(F1I2) hambre(F1I1) (...) “Vivir”, “ellas” [...] eeeh...(D5In.2) ¡muy bien(D5In.1)(F1I2)! (...) (D1In.2) ¡Sí!(D5In.1) ¡muy bien(D5In.1)(F1I2)! Vámos(F1I1) para(S2I3) [la](M7I5) última(F1I3) rodada(L3I1) ¿sí?(D5In.1) (...) “Tú” (...) “vivir” [...] ¿qué **piensan**(M1I1)(F1I2) los chicos de la frase? [...] ¡sí!(D5In.1) (...) (D1In.2) ¡**Estás**(M1I1) correcto! (...) (D1In.2) ¡Está correcto!, ¿sí?(D5In.1) ¡**Va**(M1I1)! ¡vamos(F1I1)! (...) “subir” (...) “él” y “cantar” (...) ¿él...? (...) ¿él...? [...] ¡Sí!(D5In.1) ¡muy bien(D5In.1)(F1I2)! **Entonces**(D5In.1)(F1I2)(F1I4), el juego quedó(S5I1) cinco(F1I3) puntos(F1I5) para...(D6In.1) [...] ¡ssshhhh! **Tá bom, né!**(D3In.1) **Entonces**(D5In.1)(F1I2)(F1I4), ahora vamos(F1I1) [a](S6I1) hacer ¿lo que?(M7I8) **más ùna**(L3I1)(F1I5) breve actividad [más](S6I6) [...] ¡Ssshhhhh!, vamos(F1I1), vamos(F1I1) [a](S6I1) haceR(F2I1) ùna(F1I5) breve (...) (D1In.2) ùna(F1I5) breve actividad de fi-já-ci-ón(F1I4) (...), vamos(F1I1) eeh...(D5In.2) dos minutitos, ¿sí?(D5In.1) (...) Vámos(F1I1), ¡sí!(D5In.1)

24 min 58 s – 28 min 10 s: ¿Listos? [...] **¿**(F1I2)(S5I2)(M1I4)(M1I8)(M1I1), **cadê?**(L3I1) (...) (D1In.n.2) Misericordia, ela não sabe(D3In.1). (...) (D1In.n.2) **¿**(F1I2)(S5I2)(M1I4)(M1I8)(M1I1). [...] Não, só tem verbo regular, [...] mais é vossos(D3In.1). [...] Não, bote, escreva!(D3In.1) [...] **Pronto**(L3I1), ¿listos?(D4In.1) (...) ¿sí?(D5In.1) (...) **Entonces**(D5In.1)(F1I2)(F1I4), vamos(F1I1) a...(D6In.1) (...) bien(F1I2), empieza [...] ¡sí!(D5In.1) **veja bem!**(L3I1) “nosotros”, el verbo “vivir” (...) ¿Vivimos? (...) ¡sí!(D5In.1) (...) ¡sí!(D5In.1) ¡muy bien(D5In.1)(F1I2)! (...) (D1In.n.2) Letra “c”, “mi padre”, “hablar” (...) ¡muy bien(D5In.1)(F1I2)! eeh...(D5In.2) ¿“Leer”? “Mis hermanos”(F1I1)... (...) ¡sí!(D5In.1) (...) (D1In.n.2) ¿“cocinar”(F1I3)? (...) ¡muy bien(D5In.1)(F1I2)! (...) (D1In.n.2) “Comprar”(F1I4), (...) ¡sí!(D5In.1) eeh...(D5In.2) **cadê?**(L3I1) ¿“veR”(F2I1)? (...) “veR”(F2I1) (...) ¿“esperar”? [...] humrum... (...) ¿“daR”(F2I1)? [...] ¿“comer”? [...] ¿“gritar”? (...)

Transcripción: Clase 2 – A7 – GC SF

(El alumno en prácticas docentes trata informalmente a sus alumnos)

0 min 6 s – 0 min 35 s: ¡Buenas(F1I2) noches, chicos(F6I1)! (...) Hoy vamos [a](S6I1) aprender ñ(F1I5) pOco(F4I2) sobre las descripciones físicas y de peRsonalidad(F2I1), ¿sí?(D5In.1) ¿Ya conocen(M1I1) algũna? (...) ¿Cual, por ejẽmplo(F1I2)? (...) Sí(D5In.1), ¡muy biẽn(F1I2)(D5In.1)! ¿Y tú, AS6, conOces(F4I2) a(u)gũna(F3I3)(F1I5)?(F6I2) (...) Sí, muchísimo(S4I2) biẽn(F1I2).

0 min 36 s – 2 min 2 s: Bueno, vãmos(F1I1) a (...) (D1In.2) a ver a(u)gunos(F3I3), ¿sí?(D5In.1) Soy alto, bajo, ¿sí?(D5In.1), delgado, gOrdo(F4I2), fuerte, musculoso(F4I2)(F2I6) o musculosa(F4I2)(F2I6), viejo y joven eeh...(D5In.2) guapo o feo, calvo, ¿conoOces(F4I2)(M1I8) [a](S2I1) alguiẽn(F5I1) calvo? (...) ¿Tu papá? (...) Tambi~en(F1I2). (...) ¿Tu vecino? Sí(D5In.1), ¡muy biẽn(F1I2)(D5In.1)! eeh...(D5In.2) Tiẽne(F1I2) [el](M7I5) pelo moreno, castãño(F1I1), rubio, peliRRojo(F2I1),(F6I1) ¿sí?(D5In.1) Tiẽne(F1I2) el pelo cOrto(F4I2), largo, rizado o lisO(F4I2), cOmo(F4I2) la chica eeh...(D5In.2) AS6, tOdas(F4I2), AS7 y AS2,(F6I1) ¿sí?(D5In.1) Los Ojos(F4I2)(F4I2), Tiẽne(F1I2) [los](M7I5) Ojos(F4I2)(F4I2) negros, maRRones(F2I1)(F4I2), verdes, o azules,(F6I1) ¿sí?(D5In.1) O lleva(M1I8) (...) (D1In.2) los hombres puedẽn (F1I2) llevar bigOte(F4I2) o barba,(F6I1) pero hay mujeres que tãmbi~en(F1I1)(F1I2) lleva(M1I8) bigotes, ¿sí?(D5In.1) Jajaja. Yo tãmbi~en(F1I1)(F1I2) (...) Frida Khalo, sí. (...) Eeh...(D5In.2), algũnas(F1I5) persõnas(F1I4), algũnas(F1I5) persõnas(F1I4) tambi~en(F1I2) llevãn(F1I1) gafas (...) tú, AS4, AS5 tambi~en (F1I2), que hoy no hay(M9I4)(D6In.n.1), (...) Ahh... [...] Sí.(D5In.1)

2 min 6 s – 2 min 32 s: Y a(u)gunas(F3I3) dIscripciones(F4I3) de la personalidad, cOmo(F4I2) sĩmpático(F1I3), ãntipático(F1I1) eeh...(D5In.2) divertido, aburrido eeh...(D5In.2) trãnquilo(F1I1), nervioso, abierto, ceRRado(F2I1), sincero, mentiroso o mentirOsa(F4I2), generoso, tacãño(F1I1). ¿Hay alguien (...) (D1In.2) acã tacãño(F1I1)? (...) AS4, ¿por quẽ es(M1I1) (...) (D1In.2) tacãño(F1I1)? (...) Será?(L1I1)

2 min 34 s – 2 min 39 s: Si no conOces(F4I2)(M1I8)[M1I9] a(u)guna(F3I3) palabra podẽs (...) (D1In.2) pregũntar(F1I5). (...) Hay persõnas(F1I4) contẽntas(F1I2), alegres, hay persõnas(F1I4) que a veces est~an(F1I1) ẽnfermo(F1I2), ¿sí?(D5In.1), o pachucho que no es

tãn(F1I1) tãn(F1I1) com~ún(F1I5) (...) sí, es más com~ún(F1I5) **utilizarmos**(M1I9) enfermos, ¿sí?(D5In.1), (...) enfermo (...) **Não faço ideia**(D3In.n.1). Introverso, irresponsable(F1I4). ¿Hay alguien (F1I2) acá irresponsable(F1I4)? (...) ¿Tú, tú eres perezoso, no? (...) Perezoso, estudioso, paciente. Hay personas(F1I4) dramáticas, impacientes(F1I3)(F1I2), pacientes(F1I2), cariñosa, cariñoso. Cobarde ¿Hay alguien(F5I1) cobarde acá? (...) Para a(u)gunas(F3I3) cosas, ¿sí?(D5In.1) Cómico(F1I4), artístico(F4I2), arrogante(F1I1), atlético(F6I1), ¿sí?(D5In.1) ¿Hay a(u)guna(F3I3) duda? (...)

2 mim 48 s – 5 min 20 s : **Yo**(S3I2), **yo**(S3I2) he traído una(F1I5) **imagen**(L4I1)(F1I2) de una(F1I5) persona(F1I4) muy famosa(F4I2), que creo que todos [la](S1I4) **conocen**(M1I1)(F4I2)(F1I2). ¿Quién es? (...) ¿No [la](S1I4) **conocen**(M1I1)(F4I2)(F1I2)? Es una pintora(F1I3) muy famosa de México. Feminista(F1I3), ¿sí?(D5In.1) Entonces(F1I4)(L2I1), yo(S3I2) quien(F4I1), uno a la vez(D6In.n.1), claro(L3I1), que describen(M1I1)(F1I1) [a](S2I1) Frida, describen(M1I1)(F1I1) a Frida(D4In.1)(F6I1) (...) Sssshhh, uno a la vez(D6In.n.1), por favor! Fea para AS6. AS2, una (...) (D1In.2) descripción de Ella(F4I1), puede(F4I1) ser persona(u)(F3I3)(F1I4) o física, ¿sí?(D5In.1) (...) Valiente(F1I2), sí, muy bien(F1I2)(D5In.1), para la época sí. (...) AS4 [...] (...) (D1In.2) **monocelha**(L3I1), sí(D5In.1), ¡muy bien(F1I2)(D5In.1)! AS5, una(F1I5), una(F1I5) sola(F4I2) palabra, por favor. (...) Sí(D5In.1), ¡muy bien(F1I2)(D5In.1)! Para ti. (...) (D1In.3) Dani. (...) Temperamental(F1I2)(F1I2), sí(D5In.1) ¿Y **en**(F1I2) esta **imagen**(L4I1)(F1I2) qué?(F6I2) (...) De(u)gada(F3I3)(F6I1) (...) Sí(D5In.1), ¡muy bien(F1I2)(D5In.1)! (...) Largo, pero siempre(F1I2) está ¿qué? (...) Con trenzas(F1I2), sí(D5In.1), ¡muy bien(F1I2)(D5In.1)!, sí(D5E1), ¡muy bien(F1I2)(D5In.1)!

5 21 s – 14 mim 32 s : Entonces(F1I4)(L2I1), ahora(F4I2), [...] Nooo, **llevan**(M1I8)(F1I1)... (...) Sííí,(D5In.1) lleva muchos accesorios, sí...(D5In.1) **en**(F1I2), **en**(F1I2) la mano(F1I1), **en**(F1I2) el cuello... (...) Sí,(D5In.1) es muy exótica, es muy exótica porque es muy feminista, ¿no?(D6In.n.2) (...) ELLa(F2I7) es muy feminista (...) ¿Ra o que?(D3In.n.1) (...) Rara, sí(D5In.1), ¡muy bien(F1I2)(D5In.1)! [...] Sí, sí(D5In.1) ¡es verdad! ¡Bueno!, ahora que se(S1I1) pongáis en parejas(F2I2), por favor(F2I4), pero yo(S3I2) sé que hay cinco(F1I3) personas(F1I4), entonces(F1I4) puede ser trío, ¿sí?(D5In.1) **En el caso**(L1I1), **un**(F1I5) trío y una pareja(F2I2), ¿sí?(D5In.1) Y quiero que **en**(F1I2) una(F1I5) hoJa(F2I2), eeh...(D5In.2) **en**(F1I2) una(F1I5) hoJa(F2I2) **escriba**(M1I1)(M1I8), escribir(S5I4)[M1I9] una (...) (D1In.2) **describir**(S5I4) [a](S2I1) su(M6I3) compañero(F1I4), [a](S2I1) su(M6I3) colega, ¿sí?(D5In.1) **Puede**(M1I8) ser características

físicas y psicológicas, ¿sí?(D5In.1) **Entonces(F1I2)(F1I4)(L2I1)**, cinco(F1I3) minutos para eso, ¿vale(F1I1)? **Sim, mas é só pra comida...(D3In.n.1)** [...] AS7 describe [a](S2I1) AS4, no AS7 describe [a](S2I1) AS2, AS2 describe [a](S2I1) AS4, y AS4 describe [a](S2I1) **ela(L3I1)**. Bueno... [...] En presente(F1I2), chicos. [...] Mirad [a](S2I1) **su(M6I3)** compañero, y escribid en una hoja (...) **tus(M6I3)** características, **sus(D4In.1)** características. [...] **Síí...(D5In.1)** [...] En español(F6I1). [...] ¿Rubia? (...) Es es **una(F1I5)** persona(F1I4) que **lleva(F4I1)** **el(M7I5)** **pelo(F4I1)** de color(F1I2) **amarillo(F1I1)** (...) Noo... [...] **Síí,(D5In.1)** es **un(F1I5)** fa(u)so(F3I3) amigo, **sí.(D5In.1)** (...) **Ehh(D5In.2)** personas(F1I4) que **llevan(F1I1)** el ca... que **tiñen(F1I2)(F1I2)** el **pelo(D4In.1)** **ehh(D5In.2)** **rojo(F4I2)(F4I2)**, es peli pelirrojo(F4I2)(F4I2), ¿sí?(D5In.1) (...) Como Marina Ruy Barbosa. ¡**Muy bien(F1I2)(D5In.1)!** **Resolvi?(L3I1)** (...) ¿Listos, chicos? (...) ¿No? (...) Solo cinco(F1I3) minutitos... [...] Sin charla, ¿sí?(D5In.1) (...) Al trabajo, ¡vamos! (...) ¿Listos todos? **Síí(D5In.1)**, **empecemos(F1I2)(F4I1)**. AS7, ¡por favor(F2I4)! ¿Qué **escribiste(S5I1)** de AS2? [...] **Síí.(D5In.1)** [...] ¿**Solo(L1I1)?** **Sí(D5In.1)**, ¡**muy bien(F1I2)(D5In.1)!** AS2, ¿qué has descrito(D4In.1) sobre AS4?(?)(F6I2) ¡**Dime(F6I1)!** [...] **Sí(D5In.1)**, **muy bien(F1I2)(D5In.1)**. [...] **Negros.** [...] No es feo, ni guapo. [...] **Muy bien(F1I2)(D5In.1)**. (...) ¿Es qué? [...] **Sí.(D5In.1)** [...] **Sí.(D5In.1)** Coqueto, ¿no? (...) **Coquete, coquete(D3In.n.1)**. [...] ¿**Solo(L1I1)?** (...) **Buño(F1I2)**, y AS4 ¿qué has descrito de AS7? [...] **Humm, ¡muy bien(F1I2)(D5In.1)!** [...] **Humm** (...) **Coqueta.** [...] **Sí.(D5In.1)** [...] **Síí.(D5In.1)** [...] ¡**Muy bien(F1I2)(D5In.1)!** Ahora, **Vosotros(F2I4)**... AS6, ¡por favor! [...] ¡**Muy bien(F1I2)(D5In.1)!** AS5, qué piensas de... [...] **Humm** [...] Sin charlas, ¡por favor!, ¡vamos! [...] **Síí,(D5In.1)** ¿qué más? [...] **Muchiss, ¡muy(D4In.1) bien(F1I2)(D5In.1)!** **Enhorabuena(F1I2)**, ¿sí?(D5In.1) (...) **AhOra...(F4I2)**

14 min 36 s – 28 min 40 s: **AhOra(F4I2)**, **ahOra...(F4I2)**, **necesito de(S6I3)** **un(F1I5)** voluntario(F1I5). ¿sí?(D5In.1), **a principio(L3I1),(F6I1)** ¿sí?(D5In.1) Vamos [a](S6I1) hacer **ahOra...(F4I2)** una dinámica, ¿sí?(D5In.1) **Eeh...(D5In.2)** voy a explicar[la](S1I4). Acá tengo **eeh...(D5In.2)** nombres(F1I4), varios nombres(F1I4) de artistas, ¿sí?(D5In.1), que creo que **vosotres(S3I2)** [los](S1I4) conocéis, y voy a poner[lo](S1I4) **en la frente(L1I1)** de AS5, ¿sí?(D5In.1), el nombre de la persona(F1I4), **pero(L4I1)** él va a preguntarles(S1I1): ¿es cantante(F1I1)?, ¿es hombre(F1I4)?, ¿es mujer?, ¿sí?(D5In.1), las características y vosotros **eeh...(D5In.2)** solo podéis decir sí o no, ¿sí?(D5In.1) Bueno, voy a **empezar(F1I2)**. **Es muy fácil(F6I1)**. ¡**Cierre(M1I1)** los **Ojos(F4I2)(F4I2)!(F6I1)** Todos [le](S1I4) conocéis... [...] **Buño(F1I2)**, **pregunta(F1I5)**. [...] **Es para decir(L1I1)(S5I4)(M1I9)** sí o no. [...] ¡**Muy**

biẽn(F1I2)(D5In.1),.....chico(F6I1)! Ahora, ¿quién **quieres**(M1I1) venir? [...] **Pregunte**(M1I1)... [...] Descripciones físicas(F6I1). Quién, quién... [...] **E é americana(D3In.n.1)**. [...] No, no. [...] **AhOra(F4I2)**, quién, quién (*incomprensible*) [...] ¿Es mejicana? [...] ¿Qui~én(F1I2) viẽne(F1I2) ahora? [...] Nacionalidad, **pregunte**(M1I1) [...] **Sííí.(D5In.1)**, ¡muy biẽn(F1I2)(D5In.1)! AS6. **Este é muito fácil(D3In.n.1)**. [...] ¡Vẽnga(F1I2), vẽnga(F1I2), vẽnga(F1I2)! Alguien. [...] ¡Silẽncio(F1I2), chicos! [...] Y para teRminar(F2I1), ahora sí. El último. [...] **Uma dica(L3I1)**, no me gusta. [...] Sale con mi cantãnte(F1I1) preferido.

28 min 42 s – 29 min 28 s: Bueno, chicos(F6I1). (...) Bueno, eeh...(D5In.2) **yø(S3I2)** quiero que [lo](S1I4) hagáis ãn(F1I2) casa, ¿sí?(D5In.1) eeh...(D5In.2) ãn(F1I5) pequẽño(F1I2) párrafo hablãndo(F1I1) **con(S6I4)** quiẽn(F1I2) **se(S1I1)** **parece**(M1I1)(M1I8), por ejẽmplo(F1I2), **se(S1I1)** **pareces**(M1I8) más a **su(M6I3)** mamá, a **su(M6I3)** papá, a **su(M6I3)** abuelo. Por qué y [en](S7I2) **lo que(L1I1)** **se(S1I1)** **pareces**(M1I1)(M1I8), ¿sí?(D5In.1) Bueno, **ẽntõnces(L2I1)(F1I2)(F1I4)** [lo](S1I4) quiero para la próxima clase eeh...(D5In.2) porque eeh...(D5In.2) **yø(S3I2)** voy a **evalúalos**(M1I7) ¿sí?(D5In.1) (...) (D1In.3) **Entõnces(L2I1)(F1I4)**, ¡buenas noches y hasta la próxima clase!(F6I1)

Transcripción: Clase 2 – A8 – GC SF

(El alumno en prácticas docentes trata informalmente a sus alumnos)

2 min 19 s – 5 min 24 s: Biñ(F1I2), vñmos(F1I1) [a](S6I1) ěmpezar(F1I2) [...] vñmos(F1I1) [a](S6I1) ěmpezaR.(F1I2)(F2I1) Ĕñtñnces(L2I1)(F1I2)(F1I4) [En](S2I5) la clase de hoy yē(S3I2) voy a daR(F2I1) [los] gustos (...) (D1In.2) Me gusta. (...) (D1In.2) ¿vale?! Cosas que gustñmos(F1I1)(M1I5), cosas que no gustñmos(F1I1)(M1I5)(F6I1), Ĕñtñnces(F1I2)(F1I4), voy a empezaR(F2I1) hablñndo(F1I1) de cosas que a mí me gusta(M1I5) [...] Biñ(F1I2), mis cosas preferidas. A mí, a mí me ěncñnta,(F1I2)(F1I1) me gusta mucho viajaR(F2I1), me gusta mucho... [...] Silencio, por favor, silencio(D3In.1). [...] Me gusta mucho viajaR(F2I1). Me gusta(M1I5) las (incomprensible) y me gusta mucho el fútbol, principalmñnte(F1I2) ver partidos de fútbol, ¿vale?! Me gusta tñmbiñ(F1I1)(F1I2) doRmiR(F2I1)(F2I1) [...] Me gustñn(F1I1) las fiestas (...) a mí me ěncñnta(F1I1)(F1I2)(M1I6). Pero, hay cosas que no me gusta(M1I5) tñmbiñ(F1I1)(F1I2), como poR(F2I1) ejñmplo(F1I2), no me gusta el caloR(F2I1), no, y no me gustñn(F1I1) los lunes ¿sabéis qué es(M1I8) los lunes? Los lunes, segunda(D3In.1), no me gusta(M1I5), sñn(F1I4) muy aburridos(L4I1). (...) Y ¿a vosotros, qué os gustñis(M1I5)? (...) ¿Qué te gusta? (...) ¿A ti, qué te gusta? (...) ¿tocaR(F2I1)? (...) ¿a ti, qué te gusta? (...) De nada chico. ¿Qué pasa? ¿A ti, qué te gusta? (...) ¿A ti, qué te gusta? ¿Qué te gusta? (...) ¿A ti qué te gusta? (...)

5 min 27 s – 6 min 20 s: ¿Qué te gusta? (...) ¿Comida? (...) ¿A ti qué te gusta? (...) ¿TocaR(F2I1)? (incomprensible) Ahora tñngo(F1I2) ñna(F1I5) pequñña(F1I2) coSita(F2I6) para ustedes(S3I1). [...] (D1In.1) En parejas, en parejas ¿Ĕntñndéis(F1I2) ěn(F1I2) parejas? [...] (D1In.1) Em dupla(D3In.1).

7 min 16 s – 8 min 16 s: ¡Vale! En esto(M5I2) este(D4In.1) ejercicio, yo voy a teneR(F2I1) que rellenar los huecos(D6In.1) (incomprensible) o sea más de ñna(F1I5) cosa en sñngulaR(F1I3)(F2I1). “Me gusta” es sñngulaR(F1I3)(F2I1), ¿vale?! [...] Cinco mñnutos(F1I3) [...] Puedñn(M1I1)(F1I2) hacer los dos. [...] Silñncio(F1I2), silñncio(F1I2). [...] ¿A(u)gñna(F3I3)(F1I5) duda?

10 min 51 s – 18 min 21 s: Alguma dúvida?(D3In.1) [...] ¿Ya-ya has hecho la ac- el ejercicio? [...] ¿Listos? [...] ¿Ya? (...) ¿Qui-én(F1I2) ya? ¿Listos? [...] ¿Ya? ¿Listo? [...] ¿Ya? ¿Ya? ¿Ya? [...] ¿Todos? ¿Todos? [...] Y **entonces(L2I1)(F1I2)(F1I4)**, ahora ¿todos todos listos? ¡¿sí?! Ahora, (...) (D1In.2) **una(F1I5)– un(F1I5)(D4In.1)** regalo para **ustedes(S3I1) (...) (D1In.2)** ¿Todos **ván(F1I1)(M1I1)** a participa**R(F2I1)?** [...] **silencio, silencio eu vou explicar para vocês como vai ser agora, tá bom?(D3In.1)**

18 min 25 s – 19 min 20 s: Eu vou fazer- aqui tem um premio surpresa algum de vocês vai ganhar, eu não sei quem. Silencio, silencio, eu vou explicar, eu vou explicar. Eu vou explicar em português pra ficar mais fácil, tá bom? Mas a dinâmica é em espanhol. Eu vou escolher uma pessoa pra ganhar esse presente agora, mas não quer isso não quer dizer que o presente será dela alguém se candidata? Silencio, silencio, silencio, eu vou falar, eu vou falar(D3In.1).

19 min 22 s – 23 min 46 s: **Vãmos(F1I1)** a escuchar. (...) (D1In.2) AS8, AS8 **pase(M1I1)** el regalo **para(S2I3)** qui-én(F1I2) crees **ser(M1I9)** la pe**Rsõna(F1I4)(F2I1)** más **inteligente(F1I2)(F1I3)** de la clase y después **hable(M1I1)(L1I1)** otra cualidad de ella que te gusta. [...] **Silencio(F1I2), silencio(F1I2).** ¿Cuál es la pe**Rsõna(F1I4)(F2I1)** **inteligente(F1I2)(F1I3)?** ¿**Es(M1I1) una(F1I5)** pe**Rsõna(F1I4)(F2I1)** inteligente y **amable(F1I1)?** (...) **Silencio(F1I2), silencio(F1I2).** [...] (D1In.1) AS9 [...] (D1In.1) AS9 **es(M1I1) una(F1I5) peRsõna(F1I4)(F2I1) inteligente(F1I2)(F1I3) y eso es muy importante(F1I1)(F1I3).** ¿vale? **Pero es no(D6In.1),** pero el regalo no es tuyo, **pase[se][lo](M1I1)(S1I4)(S1I4) para(S2I3)** la pe**Rsõna(F1I4)** que te trãnsmite(F1I1)[**M1I9**] paz en la clase. [...] **Hable(M1I1)(L1I1)** otra cualidad de ella(F6I1) (...) que te gusta ¿**le gusta(M1I1)** la alegría de ella? (...) AS10 ¿**no es(L1I1)?** (...) AS10 **es(M1I1) una(F1I5)** pe**Rsõna(F1I4)** te felicito por **tener[M1I9]** esa **importante(F1I1)(F1I3)** cualidad, ¿vale?, es **importante(F1I1)(F1I3), es una(F1I5)** cosa muy **distinta(F1I3),** pero el regalo no es tuyo, **pase[se][lo](M1I1)(S1I4)(S1I4) para(S2I3)** la pe**Rsõna(F1I4)(F2I1), peRsõna(F1I4)(F2I1)** que **considera(M1I1)[M1I9] su(M6I3)** mejor **amigo(F1I1)** o **amiga(F1I1)** de la clase (...) y **hable(M1I1)(L1I1)** otra cualidad de ella que te gusta, [...] **una(F1I5)** cualidad más que te gusta **en(F1I2)** ella. (...) **Una(F1I5)** cualidad. [...] **Una(F1I5)** cosa que te gusta **en(F1I2)** ella **una(F1I5)** cosa que te gusta **en(F1I2)** ella. [...] ¡Sí! te gusta la dedicación de ella. [...] AS9 es **una(F1I5) -es una(F1I5) peRsõna(F1I4)(F2I1)** especial (...) (D1In.2) para ella, pero el regalo

no es tuyo, **pase[se][lo](M1I1)(S1I4)(S1I4)** **para(S2I3)** la persona que **considera(M1I1)[M1I9]** más chis-chistosa de la clase ¿sabéis qué es chistosa? (...) ¡Sí! [...] chistoso, chistoso. (...) **Hable(M1I1)(L1I1)** otra cualidad de él. (...) Otra cualidad de él. [...] AS11 (...) **(D1In.2)** AS11 **escuche(M1I1), sea(M1I1)** siempre este tipo de peRsõna(F2I1)(F1I4) chistosa para todos, ¿vale?, (...) **(D1In.2)** pero el regalo no es tuyo, **pase[se][lo](M1I1)(S1I4)(S1I4)** **para(S2I3)** la peRsõna(F1I4)(F2I1) que **considera(M1I1)[M1I9]** más **bonita(L4I1)** de la clase. [...] **Hable(M1I1)(L1I1)** otra cosa característica que a ti te gusta, otra cosa que a ti te gusta de la chica.

24 min 4 s – 25 min 46 s: AS12, te felicito poR(F2I1) **su(M6I3)** belleza, pero el regalo no es tuyo, pues no **[lo](S1I4)** **necesita(M1I1)** ya tienes la belleza. **pase[se][lo](M1I1)(S1I4)(S1I4)** **para(S2I3)** la peRsõna(F1I4)(F2I1) que crees **teneR [que tiene](M1I9) ùn(F1I5)** espíritu de **liderança(L3I1) [...]** AS13, líderes sõn peRsõnas(F1I4)(F2I1) que sabẽn(F1I2) guiaR(F2I1) y dirigiR(F2I1) grupos y **[a](S2I1)** otras peRsõnas(F1I4)(F2I1) **tãmbi~én(F1I1)(F1I2), tiene(M1I8)** un papel **ĩmportãnte(F1I1)(F1I3) ãn** la sociedad, pero el regalo no es tuyo, **pase[se][lo](M1I1)(S1I4)(S1I4)** **para(S2I3)** la peRsõna(F1I4)(F2I1) que crees **ser[que es](M1I9)** la más **Justa(F2I2)** de la clase, la más **Justa(F2I2), certa(D3In.1).** [...] La persona que (*incomprensible*) [...] Te felicito AS14, el regalo es tuyo, pero ya que **es(M1I1)** **tãn(F1I1)** justa **divida(M1I1)** **para(S2I6)** todos.

26 min 24 s – 30 min 19 s: **Vãmos(F1I1) [a](S6I1)** hacer, **vãmos(F1I1) [a](S6I1)** hacer más (*incomprensible*) Diez cosas que te **gusta(M1I1)** y diez cosas que no te **gusta(M1I1)** [...] ¡Sí! [...] ¿Ya? ¡Muy biẽn(F1I2)!

LISTAS

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Formas verbales y realización de enunciados imperativos (González, 2001).

Figura 2 - Modelo psicolingüístico sobre la diferencia entre conocimiento explícito y conocimiento implícito para el aprendizaje de la gramática.

Figura 3 - Mecanismos básicos de construcción de conocimiento implícito (Gómez del Estal y Zanón, 1999).

Figura 4 - Teorías del aprendizaje en tres enfoques de la enseñanza de lenguas (Ellis, 2005: 12).

Figura 5 - Las opciones principales en la enseñanza centrada en las formas (Ellis, 2005: 16).

Figura 6 - Esquema integrador de estrategias y procesos de Eloúsa y García (1993).

Figura 7 - Pirámide del aprendizaje de William Glasser.

Figura 8 - Representaciones de interlengua. Kim Griffin (2005: 97).

Figura 9 - Cuadro de la clasificación de las vocales en portugués brasileño de Bechara (2015: 67).

Figura 10 - Cuadro de la clasificación de las vocales nasales en portugués brasileño de Cunha y Cintra (2013: 50).

Figura 11 - Cuadro de la progresión de las variaciones articulatorias de la entonación de Gil (2007: 25).

Figura 12 - Patrones de entonación del español, extraído de Brassols & Semino (2014: 119).

Figura 13 - Patrones de entonación del portugués, extraído de Brassols & Semino (2014: 119).

Figura 14 - “No fui con él a clase”, extraída de la investigación de Fonseca (2013-2014: 73) que representa el perfil melódico de brasileños, con nivel avanzado de español, a hablar español.

Figura 15 - Tabla de los porcentajes medios del GE y GC, en sus S1 y SF, de las interferencias fonéticas excluidas estadísticamente por el programa SPSS.

Figura 16 - Tabla de las conjugaciones verbales del tiempo infinitivo personal del portugués, ejemplo extraído de Cunha & Cintra (2013: 408).

Figura 17 - Tabla contrastiva de la conjugación verbal del verbo ser en español y en portugués de Brasil.

Figura 18 - Tabla contrastiva de la conjugación verbal del verbo estar en español y en portugués de Brasil.

Figura 19 - Tabla contrastiva de la conjugación verbal del verbo tener en español y en portugués de Brasil.

Figura 20 - Tabla contrastiva de la conjugación verbal del verbo haber en español y en portugués de Brasil.

Figura 21 - Tabla contrastiva de la conjugación verbal del verbo ir en español y en portugués de Brasil.

Figura 22 - Tabla contrastiva de la conjugación verbal del verbo hacer en español y en portugués de Brasil.

Figura 23 - Tabla contrastiva de la conjugación verbal del verbo decir en español y en portugués de Brasil.

Figura 24 - Tabla de los porcentajes medios del GE y GC, en sus SI y SF, de las interferencias morfológicas excluidas estadísticamente por el programa SPSS.

Figura 25 - Tabla de los porcentajes medios del GE y GC, en sus SI y SF, de las interferencias sintácticas excluidas estadísticamente por el programa SPSS.

Figura 26 - Tabla de los porcentajes medios del GE y GC, en sus SI y SF, de las interferencias léxicas excluidas estadísticamente por el programa SPSS.

Figura 27 - Cuadro de descriptores del Control y Corrección de los niveles de competencia del MCERL B2 y C1 (Consejo, 2001: 68).

Figura 28 - Gráfico comparativo intergrupos GC SI vs. GE SI – Interferencias por subnivel fonético: mayores porcentajes medios de interferencias.

Figura 29 - Gráfico comparativo intergrupos GC SI vs. GE SI – Interferencias por subnivel fonético: menores porcentajes medios de interferencias.

Figura 30 - Gráfico comparativo intergrupos GC SI vs. GE SI – Interferencias del subnivel fonético F1: porcentajes medios de interferencias y sus variaciones.

Figura 31 - Gráfico comparativo intergrupos GC SI vs. GE SI – Interferencias del subnivel fonético F2: porcentajes medios de interferencias y sus variaciones.

Figura 32 - Gráfico comparativo intergrupos GC SI vs. GE SI – Interferencias del subnivel fonético F3: porcentajes medios de interferencias y sus variaciones.

Figura 33 - Gráfico comparativo intergrupos GC SI vs. GE SI – Interferencias del subnivel fonético F6: porcentajes medios de interferencias y sus variaciones.

Figura 34 - Gráficos comparativos intergrupos GE SI vs. GC SI – Subniveles fonéticos: media de los porcentajes medios de interferencias.

Figura 35 - Gráfico comparativo intergrupos GE SI vs. GC SI – Nivel fonético: media de los porcentajes medios de las interferencias fonéticas.

Figura 36 - Gráfico comparativo intergrupos GC SF vs. GE SF – Interferencias por subnivel fonético: mayores porcentajes medios de interferencias.

Figura 37 - Gráfico comparativo intergrupos GC SF vs. GE SF – Interferencias por subnivel fonético: menores porcentajes medios de interferencias.

Figura 38 - Gráfico comparativo intergrupos GC SF vs. GE SF – Interferencias del subnivel fonético F1: porcentajes medios de interferencias y sus variaciones.

Figura 39 - Gráfico comparativo intergrupos GC SF vs. GE SF – Interferencias del subnivel fonético F2: porcentajes medios de interferencias y sus variaciones.

Figura 40 - Gráfico comparativo intergrupos GC SF vs. GE SF – Interferencias del subnivel fonético F3: porcentajes medios de interferencias y sus variaciones.

Figura 41 - Gráfico comparativo intergrupos GC SF vs. GE SF – Interferencias del subnivel fonético F6: porcentajes medios de interferencias y sus variaciones.

Figura 42 - Gráficos comparativos intergrupos GE SF vs. GC SF – Subniveles fonéticos: media de los porcentajes medios de interferencias.

Figura 43 - Gráfico comparativo intergrupos GE SF vs. GC SF – Nivel fonético: media de los porcentajes medios de interferencias fonéticas.

Figura 44 - Gráfico comparativo intragrupos GE SI vs. GE SF – Interferencias por subnivel fonético: mayores porcentajes medios de interferencias.

Figura 45 - Gráfico comparativo intragrupos GE SI vs. GE SF – Interferencias por subnivel fonético: menores porcentajes medios de interferencias.

Figura 46 - Gráfico comparativo intragrupos GE SI vs. GE SF – Interferencias del subnivel fonético F1: porcentajes medios de interferencias y sus variaciones.

Figura 47 - Gráfico comparativo intragrupos GE SI vs. GE SF – Interferencias del subnivel fonético F2: porcentajes medios de interferencias y sus variaciones.

Figura 48 - Gráfico comparativo intragrupos GE SI vs. GE SF – Interferencias del subnivel fonético F3: porcentajes medios de interferencias y sus variaciones.

Figura 49 - Gráfico comparativo intragrupos GE SI vs. GE SF – Interferencias del subnivel fonético F6: porcentajes medios de interferencias y sus variaciones.

Figura 50 - Gráficos comparativos intragrupos GE SI vs. GE SF – Subniveles fonéticos: media de los porcentajes medios de interferencias.

Figura 51 - Gráfico comparativo intragrupos GE SI vs. GE SF – Nivel fonético: media de los porcentajes medios de interferencias fonéticas.

Figura 52 - Gráfico comparativo intragrupos GC SI vs. GC SF – Interferencias por subnivel fonético: mayores porcentajes medios de interferencias.

Figura 53 - Gráfico comparativo intragrupos GC SI vs. GC SF – Interferencias por subnivel fonético: menores porcentajes medios de interferencias.

Figura 54 - Gráfico comparativo intragrupos GC SI vs. GC SF – Interferencias del subnivel fonético F1: porcentajes medios de interferencias y sus variaciones.

Figura 55 - Gráfico comparativo intragrupos GC SI vs. GC SF – Interferencias del subnivel fonético F2: porcentajes medios de interferencias y sus variaciones.

Figura 56 - Gráfico comparativo intragrupos GC SI vs. GC SF – Interferencias del subnivel fonético F3: porcentajes medios de interferencias y sus variaciones.

Figura 57 - Gráfico comparativo intragrupos GC SI vs. GC SF – Interferencias del subnivel fonético F6: porcentajes medios de interferencias y sus variaciones.

Figura 58 - Gráficos comparativos intragrupos GC SI vs. GC SF – Subniveles fonéticos: media de los porcentajes medios de interferencias.

Figura 59 - Gráfico comparativo intragrupos GE SI vs. GE SF – Nivel fonético: media de los porcentajes medios de interferencias fonéticas.

Figura 60 - Gráfico comparativo intergrupos GC SI vs. GE SI – Interferencias por subnivel morfológico: mayores porcentajes medios de interferencias.

Figura 61 - Gráfico comparativo intergrupos GC SI vs. GE SI – Interferencias por subnivel morfológico: menores porcentajes medios de interferencias.

Figura 62 - Gráfico comparativo intergrupos GC SI vs. GE SI – Interferencias del subnivel morfológico M1: porcentajes medios de interferencias y sus variaciones.

Figura 63 - Gráfico comparativo intergrupos GC SI vs. GE SI – Interferencias del subnivel morfológico M2: porcentajes medios de interferencias y sus variaciones.

Figura 64 - Gráfico comparativo intergrupos GC SI vs. GE SI – Interferencias del subnivel morfológico M3: porcentajes medios de interferencias y sus variaciones.

Figura 65 - Gráfico comparativo intergrupos GC SI vs. GE SI – Interferencias del subnivel morfológico M6: porcentajes medios de interferencias y sus variaciones.

Figura 66 - Gráfico comparativo intergrupos GC SI vs. GE SI – Interferencias del subnivel morfológico M7: porcentajes medios de interferencias y sus variaciones.

Figura 67 - Gráfico comparativo intergrupos GC SI vs. GE SI – Interferencias del subnivel morfológico M9: porcentajes medios de interferencias y sus variaciones.

Figura 68 - Gráficos comparativos intergrupos GE SI vs. GC SI – Subniveles morfológicos: media de los porcentajes medios de interferencias.

Figura 69 - Gráfico comparativo intergrupos GE SI vs. GC SI – Nivel morfológico: media de los porcentajes medios de las interferencias morfológicas.

Figura 70 - Gráfico comparativo intergrupos GC SF vs. GE SF – Interferencias por subnivel morfológico: mayores porcentajes medios de interferencias.

Figura 71 - Gráfico comparativo intergrupos GC SF vs. GE SF – Interferencias por subnivel morfológico: menores porcentajes medios de interferencias.

Figura 72 - Gráfico comparativo intergrupos GC SF vs. GE SF – Interferencias del subnivel morfológico M1: porcentajes medios de interferencias y sus variaciones.

Figura 73 - Gráfico comparativo intergrupos GC SF vs. GE SF – Interferencias del subnivel morfológico M2: porcentajes medios de interferencias y sus variaciones.

Figura 74 - Gráfico comparativo intergrupos GC SF vs. GE SF – Interferencias del subnivel morfológico M3: porcentajes medios de interferencias y sus variaciones.

Figura 75 - Gráfico comparativo intergrupos GC SF vs. GE SF – Interferencias del subnivel morfológico M6: porcentajes medios de interferencias y sus variaciones.

Figura 76 - Gráfico comparativo intergrupos GC SF vs. GE SF – Interferencias del subnivel morfológico M7: porcentajes medios de interferencias y sus variaciones.

Figura 77 - Gráfico comparativo intergrupos GC SF vs. GE SF – Interferencias del subnivel morfológico M9: porcentajes medios de interferencias y sus variaciones.

Figura 78 - Gráficos comparativos intergrupos GE SF vs. GC SF – Subniveles morfológicos: media de los porcentajes medios de interferencias.

Figura 79 - Gráfico comparativo intergrupos GE SF vs. GC SF – Nivel morfológico: media de los porcentajes medios de interferencias morfológicas.

Figura 80 - Gráfico comparativo intragrupos GE SI vs. GE SF – Interferencias por subnivel morfológico: mayores porcentajes medios de interferencias.

Figura 81 - Gráfico comparativo intragrupos GE SI vs. GE SF – Interferencias por subnivel morfológico: menores porcentajes medios de interferencias.

Figuras 82, 83, 84, 85, 86 y 87 - Gráfico comparativo intragrupos GE SI vs. GE SF – Interferencias de los subniveles morfológicos M1, M2, M3, M6, M7, M9: porcentajes medios de interferencias y sus variaciones.

Figura 88 - Gráficos comparativos intragrupos GE SI vs. GE SF – Subniveles morfológicos: media de los porcentajes medios de interferencias.

Figura 89 - Gráfico comparativo intragrupos GE SI vs. GE SF – Nivel morfológico: media de los porcentajes medios de interferencias morfológicas.

Figura 90 - Gráfico comparativo intragrupos GC SI vs. GC SF – Interferencias por subnivel morfológico: mayores porcentajes medios de interferencias.

Figura 91 - Gráfico comparativo intragrupos GC SI vs. GC SF – Interferencias por subnivel morfológico: menores porcentajes medios de interferencias.

Figura 92 - Gráfico comparativo intragrupos GC SI vs. GC SF – Interferencias del subnivel morfológico M1: porcentajes medios de interferencias y sus variaciones.

Figura 93 - Gráfico comparativo intragrupos GC SI vs. GC SF – Interferencias del subnivel morfológico M2: porcentajes medios de interferencias y sus variaciones.

Figura 94 - Gráfico comparativo intragrupos GC SI vs. GC SF – Interferencias del subnivel morfológico M3: porcentajes medios de interferencias y sus variaciones.

Figura 95 - Gráfico comparativo intragrupos GC SI vs. GC SF – Interferencias del subnivel morfológico M6: porcentajes medios de interferencias y sus variaciones.

Figura 96 - Gráfico comparativo intragrupos GC SI vs. GC SF – Interferencias del subnivel morfológico M7: porcentajes medios de interferencias y sus variaciones.

Figura 97 - Gráfico comparativo intragrupos GC SI vs. GC SF – Interferencias del subnivel morfológico M9: porcentajes medios de interferencias y sus variaciones.

Figura 98 - Gráficos comparativos intragrupos GC SI vs. GC SF – Subniveles morfológicos: media de los porcentajes medios de interferencias.

Figura 99 - Gráfico comparativo intragrupos GE SI vs. GE SF – Nivel morfológico: media de los porcentajes medios de interferencias morfológicas.

Figura 100 - Gráfico comparativo intergrupos GC SI vs. GE SI – Interferencias por subnivel sintáctico: mayores porcentajes medios de interferencias.

Figura 101 - Gráfico comparativo intergrupos GC SI vs. GE SI – Interferencias por subnivel sintáctico: menores porcentajes medios de interferencias.

Figura 102 - Gráfico comparativo intergrupos GC SI vs. GE SI – Interferencias del subnivel sintáctico S1: porcentajes medios de interferencias y sus variaciones.

Figura 103 - Gráfico comparativo intergrupos GC SI vs. GE SI – Interferencias del subnivel sintáctico S2: porcentajes medios de interferencias y sus variaciones.

Figura 104 - Gráfico comparativo intergrupos GC SI vs. GE SI – Interferencias del subnivel sintáctico S3: porcentajes medios de interferencias y sus variaciones.

Figura 105 - Gráfico comparativo intergrupos GC SI vs. GE SI – Interferencias del subnivel sintáctico S4: porcentajes medios de interferencias y sus variaciones.

Figura 106 - Gráfico comparativo intergrupos GC SI vs. GE SI – Interferencias del subnivel sintáctico S5: porcentajes medios de interferencias y sus variaciones.

Figura 107 - Gráfico comparativo intergrupos GC SI vs. GE SI – Interferencias del subnivel sintáctico S6: porcentajes medios de interferencias y sus variaciones.

Figura 108 - Gráfico comparativo intergrupos GC SI vs. GE SI – Interferencias del subnivel sintáctico S7: porcentajes medios de interferencias y sus variaciones.

Figura 109 - Gráficos comparativos intergrupos GE SI vs. GC SI – Subniveles sintácticos: media de los porcentajes medios de interferencias.

Figura 110 - Gráfico comparativo intergrupos GE SI vs. GC SI – Nivel sintáctico: media de los porcentajes medios de las interferencias sintácticas.

Figura 111 - Gráfico comparativo intergrupos GC SF vs. GE SF – Interferencias por subnivel sintáctico: mayores porcentajes medios de interferencias.

Figura 112 - Gráfico comparativo intergrupos GC SF vs. GE SF – Interferencias por subnivel sintáctico: menores porcentajes medios de interferencias.

Figura 113 - Gráfico comparativo intergrupos GC SF vs. GE SF – Interferencias del subnivel sintáctico S1: porcentajes medios de interferencias y sus variaciones.

Figura 114 - Gráfico comparativo intergrupos GC SF vs. GE SF – Interferencias del subnivel sintáctico S2: porcentajes medios de interferencias y sus variaciones.

Figura 115 - Gráfico comparativo intergrupos GC SF vs. GE SF – Interferencias del subnivel sintáctico S3: porcentajes medios de interferencias y sus variaciones.

Figura 116 - Gráfico comparativo intergrupos GC SF vs. GE SF – Interferencias del subnivel sintáctico S4: porcentajes medios de interferencias y sus variaciones.

Figura 117 - Gráfico comparativo intergrupos GC SF vs. GE SF – Interferencias del subnivel sintáctico S5: porcentajes medios de interferencias y sus variaciones.

Figura 118 - Gráfico comparativo intergrupos GC SF vs. GE SF – Interferencias del subnivel sintáctico S6: porcentajes medios de interferencias y sus variaciones.

Figura 119 - Gráfico comparativo intergrupos GC SF vs. GE SF – Interferencias del subnivel sintáctico S7: porcentajes medios de interferencias y sus variaciones.

Figura 120 - Gráficos comparativos intergrupos GE SF vs. GC SF – Subniveles sintácticos: media de los porcentajes medios de interferencias.

Figura 121 - Gráfico comparativo intergrupos GE SF vs. GC SF – Nivel sintáctico: media de los porcentajes medios de interferencias sintácticas.

Figura 122 - Gráfico comparativo intragrupos GE SI vs. GE SF – Interferencias por subnivel sintáctico: mayores porcentajes medios de interferencias.

Figura 123 - Gráfico comparativo intragrupos GE SI vs. GE SF – Interferencias por subnivel sintáctico: menores porcentajes medios de interferencias.

Figura 124 y 125 - Gráfico comparativo intragrupos GE SI vs. GE SF – Interferencias de los subniveles sintácticos S2, S7: porcentajes medios de interferencias y sus variaciones.

Figuras 126, 127, 128, 129 y 130 - Gráfico comparativo intragrupos GE SI vs. GE SF – Interferencias de los subniveles sintácticos S1, S3, S4, S5, S6: porcentajes medios de interferencias y sus variaciones GE SF – Subniveles sintácticos: media de los porcentajes medios de interferencias.

Figura 131 - Gráficos comparativos intragrupos GE SI vs. GE SF – Subniveles sintácticos: media de los porcentajes medios de interferencias.

Figura 132 - Gráfico comparativo intragrupos GE SI vs. GE SF – Nivel sintáctico: media de los porcentajes medios de interferencias sintácticas.

Figura 133 - Gráfico comparativo intragrupos GC SI vs. GC SF – Interferencias por subnivel sintáctico: mayores porcentajes medios de interferencias.

Figura 134 - Gráfico comparativo intragrupos GC SI vs. GC SF – Interferencias por subnivel sintáctico: menores porcentajes medios de interferencias.

Figura 135, 136 y 137 - Gráfico comparativo intragrupos GE SI vs. GE SF – Interferencias de los subniveles sintácticos S3, S4, S7: porcentajes medios de interferencias y sus variaciones.

Figura 138, 309, 140 y 141 - Gráfico comparativo intragrupos GE SI vs. GE SF – Interferencias de los subniveles sintácticos S1, S2, S5, S6: porcentajes medios de interferencias y sus variaciones.

Figura 142 - Gráficos comparativos intragrupos GC SI vs. GC SF – Subniveles sintácticos: media de los porcentajes medios de interferencias.

Figura 143 - Gráfico comparativo intragrupos GE SI vs. GE SF – Nivel sintáctico: media de los porcentajes medios de interferencias sintácticas.

Figura 144 - Gráficos comparativos intergrupos e intragrupos – Nivel sintáctico: nube de modos verbales de los discursos orales.

Figura 145 - Tabla comparativa intergrupos e intragrupos – Nivel sintáctico: nube de tiempos verbales usados en los discursos orales.

Figura 146 - Gráficos comparativos intragrupos GE SI y GE SF – Nivel sintáctico: nube de perífrasis verbales de los discursos orales.

Figura 147 - Gráficos comparativos intragrupos GE SI y GE SF – Nivel sintáctico: nube de perífrasis verbales de los discursos orales.

Figura 148 - Gráficos comparativos intergrupos GE SI vs. GC SI – Subniveles léxicos: media de los porcentajes medios de interferencias.

Figura 149 - Gráfico comparativo intergrupos GE SI vs. GC SF – Nivel léxico: media de los porcentajes medios de las interferencias léxicas.

Figura 150 - Gráficos comparativos intergrupos GE SF vs. GC SF – Subniveles léxicos: media de los porcentajes medios de interferencias.

Figura 151 - Gráfico comparativo intergrupos GE SF vs. GC SF – Nivel léxico: media de los porcentajes medios de las interferencias léxicas.

Figura 152 - Gráficos comparativos intragrupos GE SI vs. GE SF – Subniveles léxicos: media de los porcentajes medios de interferencias.

Figura 153 - Gráfico comparativo intragrupos GE SI vs. GE SF – Nivel léxico: media de los porcentajes medios de las interferencias léxicas.

Figura 154 - Gráficos comparativos intragrupos GC SI vs. GC SF – Subniveles léxicos: media de los porcentajes medios de interferencias.

Figura 155 - Gráfico comparativo intragrupos GC SI vs. GC SF – Nivel léxico: media de los porcentajes medios de las interferencias léxicas.

Figura 156 - Tabla comparativa intergrupos e intergrupo – Nivel léxico: nube de verbos de la interferencia léxica L3I1.

Figura 157 - Tabla comparativa intergrupos e intergrupo – Nivel léxico: nube de palabras de la interferencia léxica L3I1.

Figura 158 - Gráfico comparativo intergrupos GC SI versus GE SI – Incorrección discursiva por subnivel D2.

Figura.159 - Gráfico comparativo intergrupos GC SI vs. GE SI – Incorrecciones del subnivel discursivo D2: porcentajes medios de correcciones y sus variaciones.

Figuras 160 y 161 - Gráfico comparativo intergrupos GC SI vs. GE SI – Incorrección D2: interferencias de conjugación, determinante posesivo, pronombre de CD/CI, pronombre sujeto.

Figura 162 - Gráfico comparativo intergrupos GC SI vs. GE SI – Incorrecciones discursivas por subnivel D1, D5 y D6.

Figura 163 - Gráfico comparativo intergrupos GC SI vs. GE SI – Incorrecciones del subnivel discursivo D1: porcentajes medios de correcciones y sus variaciones.

Figura 164 - Gráfico comparativo intergrupos GC SI vs. GE SI – Incorrecciones del subnivel discursivo D5: porcentajes medios de correcciones y sus variaciones.

Figura 165 - Gráfico comparativo intergrupos GC SI vs. GE SI – Incorrecciones del subnivel discursivo D6: porcentajes medios de correcciones y sus variaciones.

Figura 166 - Gráfico comparativo intergrupos GC SI vs. GE SI – Incorrecciones discursivas por subnivel D3, D4.

Figura 167 - Gráfico comparativo intergrupos GC SI vs. GE SI – Incorrecciones del subnivel discursivo D3: porcentajes medios de correcciones y sus variaciones.

Figuras 168 y 169 - Gráficos comparativos intergrupos GC SI vs. GE SI – Proporción de portugués versus español por discurso.

Figura 170 - Gráfico comparativo intergrupos GC SI vs. GE SI – Incorrecciones del subnivel discursivo D4: porcentajes medios de incorrecciones y sus variaciones.

Figura 171 - Gráficos comparativos intergrupos GE SI vs. GC SI – Subniveles discursivos: media de los porcentajes medios de incorrecciones.

Figura 172 - Gráfico comparativo intergrupos GE SI vs. GC SI – Nivel discursivo: media de los porcentajes medios de las incorrecciones discursivas.

Figura 173 - Gráfico comparativo intergrupos GC SF vs. GE SF – Incorrección discursiva por subnivel D2.

Figura 174 - Gráfico comparativo intergrupos GC SF vs. GE SF – Incorrecciones del subnivel discursivo D2: porcentajes medios de incorrecciones y sus variaciones.

Figuras 175 y 176 - Gráfico comparativo intergrupos GC SF vs. GE SF – Incorrección D2: interferencias de conjugación, determinante posesivo, pronombre de CD/CI, pronombre sujeto.

Figura 177 - Gráfico comparativo intergrupos GC SF vs. GE SF – Incorrecciones discursivas por subnivel D1, D5 y D6.

Figura 178 - Gráfico comparativo intergrupos GC SF vs. GE SF – Incorrecciones del subnivel discursivo D1: porcentajes medios de incorrecciones y sus variaciones.

Figura 179 - Gráfico comparativo intergrupos GC SF vs. GE SF – Incorrecciones del subnivel discursivo D5: porcentajes medios de incorrecciones y sus variaciones.

Figura 180 - Gráfico comparativo intergrupos GC SF vs. GE SF – Incorrecciones del subnivel discursivo D6: porcentajes medios de incorrecciones y sus variaciones.

Figura 181 - Gráfico comparativo intergrupos GC SF vs. GE SF – Incorrecciones discursivas por subnivel D3 y D4.

Figura 182 - Gráfico comparativo intergrupos GC SF vs. GE SF – Incorrecciones del subnivel discursivo D3: porcentajes medios de incorrecciones y sus variaciones.

Figuras 183 y 184 - Gráficos comparativos intergrupos GE SF vs. GC SF – Proporción de portugués versus español por discurso.

Figura 185 - Gráfico comparativo intergrupos GC SF vs. GE SF – Incorrecciones del subnivel discursivo D4: porcentajes medios de incorrecciones y sus variaciones.

Figuras 186 y 187 - Gráficos comparativos intergrupos GE SF vs. GC SF – Subniveles discursivos: media de los porcentajes medios de incorrecciones.

Figura 188 - Gráfico comparativo intergrupos GE SF vs. GC SF – Nivel discursivo: media de los porcentajes medios de incorrecciones discursivas.

Figura 189 - Gráfico comparativo intragrupos GE SI vs. GE SF – Incorrección discursiva por subnivel D2.

Figura 190 - Gráfico comparativo intragrupos GE SI vs. GE SF – Incorrecciones del subnivel discursivo D2: porcentajes medios de incorrecciones y sus variaciones.

Figuras 191 y 192 - Gráfico comparativo intragrupos GE SI vs. GE SF – Incorrección D2: interferencias de conjugación, determinante posesivo, pronombre de CD/CI, pronombre sujeto.

Figura 193 - Gráfico comparativo intragrupos GE SF vs. GE SF – Incorrecciones discursivas por subnivel D1, D5 y D6.

Figura 194 - Gráfico comparativo intragrupos GE SI vs. GE SF – Incorrecciones del subnivel discursivo D1: porcentajes medios de incorrecciones y sus variaciones.

Figura 195 - Gráfico comparativo intragrupos GE SI vs. GE SF – Incorrecciones del subnivel discursivo D4: porcentajes medios de incorrecciones y sus variaciones.

Figura 196 - Gráfico comparativo intragrupos GE SI vs. GE SF – Incorrecciones del subnivel discursivo D6: porcentajes medios de incorrecciones y sus variaciones.

Figura 197 - Gráfico comparativo intragrupos GE SI vs. GE SF – Incorrecciones discursivas por subnivel D3 y D4.

Figura 198 - Gráfico comparativo intragrupos GE SI vs. GE SF – Incorrecciones del subnivel discursivo D3: porcentajes medios de incorrecciones y sus variaciones.

Figura 199 y 200 - Gráficos comparativos intergrupos GE SI vs. GE SF – Proporción de portugués versus español por discurso.

Figura 201 - Gráfico comparativo intragrupos GE SI vs. GE SF – Incorrecciones del subnivel discursivo D4: porcentajes medios de incorrecciones y sus variaciones.

Figura 202 - Gráficos comparativos intragrupos GE SI vs. GE SF – Subniveles discursivos: media de los porcentajes medios de incorrecciones.

Figura 203 - Gráfico comparativo intragrupos GE SI vs. GE SF – Nivel discursivo: media de los porcentajes medios de incorrecciones discursivas.

Figura 204 - Gráfico comparativo intragrupos GC SI vs. GC SF – Incorrección discursiva por subnivel D2.

Figura 205 - Gráfico comparativo intragrupos GC SI vs. GC SF – Incorrecciones del subnivel discursivo D2: porcentajes medios de incorrecciones y sus variaciones.

Figura 206 - 207 - Gráfico comparativo intragrupos GC SI vs. GC SF – Incorrección D2: interferencias de conjugación, determinante posesivo, pronombre de CD/CI, pronombre sujeto..

Figura 208 - Gráfico comparativo intragrupos GC SF vs. GC SF – Incorrecciones discursivas por subnivel D1, D5 y D6.

Figura 209 - Gráfico comparativo intragrupos GC SI vs. GC SF – Incorrecciones del subnivel discursivo D1: porcentajes medios de incorrecciones y sus variaciones.

Figura 210 - Gráfico comparativo intragrupos GC SI vs. GC SF – Incorrecciones del subnivel discursivo D5: porcentajes medios de incorrecciones y sus variaciones.

Figura 211 - Gráfico comparativo intragrupos GC SI vs. GC SF – Incorrecciones del subnivel discursivo D6: porcentajes medios de incorrecciones y sus variaciones.

Figura 212 - Gráfico comparativo intragrupos GC SI vs. GC SF – Incorrecciones discursivas por subnivel D3 y D4.

Figura 213 - Gráfico comparativo intragrupos GC SI vs. GC SF – Incorrecciones del subnivel discursivo D3: porcentajes medios de incorrecciones y sus variaciones.

Figuras 214 y 215 - Gráficos comparativos intergrupos GC SI vs. GC SF – Proporción de portugués versus español por discurso.

Figura 216 - Gráfico comparativo intragrupos GC SI vs. GC SF – Incorrecciones del subnivel discursivo D4: porcentajes medios de incorrecciones y sus variaciones.

Figura 217 - Gráficos comparativos intragrupos GC SI vs. GC SF – Subniveles discursivos: media de los porcentajes medios de incorrecciones.

Figura 218 - Gráfico comparativo intragrupos GE SI vs. GE SF – Nivel discursivo: media de los porcentajes medios de incorrecciones discursivas.

Figura 219 - Gráfico comparativo intergrupos GE SI vs. GC SI – Nivel fonético, morfológico, sintáctico, léxico, discursivo: media de los porcentajes medios de las interferencias.

Figura 220 - Gráfico comparativo intragrupos GC SI vs. GC SF – Nivel fonético, morfológico, sintáctico, léxico, discursivo: media de los porcentajes medios de las interferencias.

Figura 221 - Gráfico comparativo intragrupos GC SI vs. GC SF – Nivel fonético, morfológico, sintáctico, léxico, discursivo: variaciones de los porcentajes medios de las interferencias.

Figura 222 - Gráfico comparativo intragrupos GE SI vs. GE SF – Nivel fonético, morfológico, sintáctico, léxico, discursivo: media de los porcentajes medios de las interferencias.

Figura 223 - Gráfico comparativo intragrupos GE SI vs. GE SF – Nivel fonético, morfológico, sintáctico, léxico, discursivo: variaciones de los porcentajes medios de las interferencias.

Figura 224 - Gráfico comparativo intergrupos GE SF vs. GC SF – Nivel fonético, morfológico, sintáctico, léxico, discursivo: media de los porcentajes medios de las interferencias.

Figura 225 - Gráfico comparativo intergrupos GE SF vs. GE SF – Nivel fonético, morfológico, sintáctico, léxico, discursivo: variaciones de los porcentajes medios de las interferencias.

Figura 226 - Gráfico comparativo intergrupos GE SF vs. GE SF – Nivel fonético, morfológico, sintáctico, léxico, discursivo: variaciones reales de los porcentajes medios de las interferencias.

LISTA DE CÓDIGOS DE LAS INTERFERENCIAS

D	Nivel discursivo
D1	Subnivel D1-Pausas
D1In.1	In.1-Prolongadas
D1In.2	In.2-Numerosas
D2	Subnivel D2-Tratamiento
D2In.1	In.1-Confusión entre 2. ^a vs 3. ^a pers.
D3	Subnivel D Portugués
D3In.1	In.1-Partes en
D4	Subnivel D4-Autocorrección
D4In.1	In.1-Autocorrecciones
D5	Subnivel D5-Muletillas
D5In.1	In.1-Excesiva repetición de palabras
D5In.2	In.2-Excesiva repetición de pausas sonoras
D6	Subnivel D6-Incoherencias
D6In.1	In.1-Incoherencias lingüísticas (cohesión)
D6In.2	In.2-Incoherencias de contenido (coherencia)
F	Nivel fonético
F1	Subnivel F1-nasalización de vocales
F1I1	I1-[ã]
F1I2	I2-[ẽ]
F1I3	I3-[ĩ]
F1I4	I4-[õ]
F1I5	I5-[ũ]
F2	Subnivel F2-Consonantes
F2I1	I1- /r/ vs. /R/
F2I2	I2- /x/ vs. /ʒ/
F2I3	I3- <d> y <t> -> [ʧ]
F2I4	I4- <v> = [b] vs. [v]
F2I5	I5-[θ] en caso de Seseo
F2I6	I6- <z> y <s> entre vocales ≠ [z]
F2I7	I7- /j/, /j/, /ʒ/, /dʒ/, /ʃ/ vs. [λ]
F2I8	I8-[ɲ] vs [ɲ] / [n]
F3	Subnivel F3-Vocalización de consonante
F3I1	I1-Consonante + <e>
F3I2	I2-Epéntesis
F3I3	I3- <l> final de sílaba -> [u]
F4	Subnivel F4-Vocales abiertas vs cerradas / cambiadas
F4I1	I1-[ɛ]
F4I2	I2-[ɔ]
F4I3	I3-Neutralización de la <e> -> [i]
F4I4	I4-Neutralización de la <o> -> [u]

F5	Subnivel F5-Sílaba tónica
F5I1	I1-Palabras heterotónicas
F6	Subnivel F6-Entonación
F6I1	I1-Acento brasileño
F6I2	I2-Entonación de pregunta
L	Nivel léxico
L1	Subnivel L1-Portuñol
L1I1	I1-Palabras en portugués hispanizadas o español aportuguesadas
L2	Subnivel L2-Vocables
L2I1	I1-Heterosemánticos
L3	Subnivel L3-Portugués
L3I1	I1-Palabras en portugués
L4	Subnivel L4-Acepción
L4I1	I1-Palabras en correcto español, sin ser la mejor acepción
M	Nivel morfológico
M1	Subnivel M1-Mala conjugación verbal
M1I1	I1-Concordancia de 2. ^a /3. ^a pers.
M1I10	I10-Auxiliar “tener” en verbos compuestos
M1I2	I2-v. pronominal
M1I3	I3-Subjuntivo M1I4
M1I4	I4-Imperativo
M1I5	I5-Verbo gustar
M1I6	I6-Verbos "psicológicos" M1I7
M1I7	I7-Infinit. sin <r>*+ Pron.
M1I8	I8-Concordancia de número
M1I9	I9-Flexión de Infinit.
M2	Subnivel M Irregularidades verbales
M2I1	I1-Alternancia vocálica: "e"-> "ie"/"e" -> "i"/"i"->"ie"
M2I2	I2-Alternancia vocálica: "o"->"ue"
M2I3	I3-Alternancia consonántica: "uir"->"y"
M2I4	I4-Alternancia consonántica: "ecer", "ocer", "ucir">"zc/z"
M2I5	I5-(Yo) + -go
M2I6	I6-Sobregeneraización de irregularidad
M3	Subnivel M3-Adjetivo
M3I1	I1-Apócope
M3I2	I2-Comparativos "mayor/menor"
M3I3	I3-Comparativo: más nuevo/viejo*
M3I4	I4-Concordancia heterogénica
M4	Subnivel M4-Substantivo
M4I1	I1-Número: pl. de -n
M4I2	I2-Número: pl. de -ay; -ey; -oy
M4I3	I3-Número: pl. de -l
M4I4	I4-Número: pl. y sing. iguales
M4I5	I5-Número: colectivo partitivo: Nunca em plural (coletivo)

M5	Subnivel M5-Pronombres
M5I1	I1-Sujeto: nosotras/vosotras M5I2
M5I2	I2-Demostrativo: neutro + s.
M6	Subnivel M6-Determinantes
M6I1	I1-Demostrativos:estes*/aquelles*/eses*
M6I2	I2-Demostrativos: contracciones
M6I3	I3-Poseivos: concordancia 2 ^a /3 ^a pers.
M7	Subnivel M7-Artículo
M7I1	I1-Uso del neutro "lo": + adj./ el/"la cosa"
M7I2	I2-Con nombres propios: Adición del artículo ante nombres propios
M7I3	I3-Con adj. poses.
M7I4	I4-Con palabras heterogénicas
M7I5	I5-Omisión
M7I6	I6-Contracción M7I7
M7I7	I7-Eufonía
M7I8	I8-¿Lo*+ qué...?
M8	Subnivel M8-Adverbios
M8I1	I8 - Adverbios
M9	Subnivel-Verbos irregulares
M9I1	I1-Ser
M9I2	I2-Estar
M9I3	I3-Tener
M9I4	I4-Haber M9I5
M9I5	I5-Ir
M9I6	I6-Hacer
M9I7	I7-Decir
S	Nivel sintáctico
S1	Subnivel S1 - Pronombres CD / CI
S1I1	I1-Concordancia 2. ^a /3. ^a pers.
S1I2	I2- Posición pronominal
S1I3	I3-Uso de "se"+ CD
S1I4	I4-Ausencia de CD/CD
S1I5	I5-Posición pronominal en perífrasis verbales
S2	Subnivel S2-Preposición
S2I1	I1-Ausencia de "a" ante CD/CI
S2I2	I2-Ausencia de "a" ante poses./dem. + CD/CI
S2I3	I3-Uso de "para" ante CD/CI
S2I4	I4-Preposición "de" + transporte S2I5
S2I5	I5-Preposición (in)necesaria
S3	Subnivel S3-Pronombre suj.
S3I1	I1-Concordancia 2. ^a /3. ^a pers.
S3I2	I2-Sujeto innecesario
S3I3	I3-Posición de "yo" en enumeración

S4	Subnivel S4-Adjetivo
S4I1	I1-Uso de "de" y "cuanto" en comparaciones
S4I2	I2-Uso de "muy" /"mucho"
S5	Subnivel S5-Tiempos verbales
S5I1	I1-Pret. Indef. vs Pret. Perf. Comp.
S5I2	I2-Evitación del Imperativo
S5I3	I3-Futuro Simple vs Perífrasis
S5I4	I4-Evitación del subjuntivo
S5I5	I5-Frases pasivas vs activas
S5I6	I6-"Tener" vs "hay"
S6	Subnivel S6-Colocaciones
S6I1	I1-"Ir"+ "a"
S6I2	I2-Verbos que rigen "a"
S6I3	I3-Preposición "de" con verbos
S6I4	I4-Preposición "con" con verbos
S6I5	I5-"Hablar "+ en
S6I6	I6-Posición del "más"
S6I7	I7-"Relacionado" + a*
S7	Subnivel S7-Artículos
S7I1	I1-Uso innecesario
S7I2	I2-Ausencia de prep.+ art. ante "que"/"cual"

LISTA DE ABREVIATURAS Y SIGLAS

A: Alumno de Licenciatura Letras Español.

AC: Análisis Contrastivo

AD: Análisis del Discurso

adj.: adjetivo

AE: Análisis de Errores

AECLD: Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera

art.: artículo

AS: Alumno de Secundaria.

CD: complemento directo

CI: complemento indirecto

Comp.: compuesto

DRAE: Diccionario de la lengua española de la Real Academia Española (2014).

DRAE: Diccionario de la Real Academia Española

ELE: Español como Lengua Extranjera

EO: *output* estructurado

ESO: Enseñanza Secundaria Obligatoria

GC: grupo de control

GE: grupo experimental

HN: hablantes nativos

HNN: hablantes no nativos

HO: Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa (2001).

IE: *input* estructurado

IL: modelo de interlengua

Indef.: indefinido

Infinit.: infinitivo

IP: instrucción de procesamiento

irreg.: irregular

LC: Lingüística Contrastiva

LE: Lengua Extranjera

LO: lengua objeto de estudio

MCERL: Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas

MM: Diccionario de uso del español de María Moliner (2008).

NGE: Nueva Gramática de La Real Academia Española

Perf.: perfecto

pers.: persona

PI: Modelo de procesamiento de *input*

pl.: plural

prep.: preposición

Pret.: pretérito

PRI: Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [en línea] (2008-2013).

pron.: pronombre

PS: Profesor supervisor del alumno en prácticas docentes.

s.: sustantivo

SECO: Diccionario del español actual de Seco et al. (1999).

SF: situación final

SI: situación inicial

sing.: singular

TIC: tecnologías de la información y la comunicación

vs.: *versus*