

Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Odsjek za romanistiku

Katedra za španjolski jezik i književnost

ZAVRŠNI RAD NA MAGISTERIJU STRUKE

**RAZREDNI DISKURS: INTERAKCIJA IZMEĐU NASTAVNIKA I
UČENIKA NA NASTAVI ŠPANJOLSKOG KAO STRANOG JEZIKA**

Studentica: Hana Hadži-Boškov

Mentorica: dr.sc. Mirjana Polić Bobić, prof.

Sumentorica: Silvana Luetić, prof.

Zagreb, rujan 2013.

Universidad de Zagreb

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales

Departamento de Romanística

Cátedra de Lengua y Literatura españolas

TRABAJO FIN DE MÁSTER

EL DISCURSO EN EL AULA DE ELE: LA INTERACCIÓN ENTRE EL ENSEÑANTE Y LOS APRENDICES EN CLASE

Estudiante: Hana Hadži-Boškov

Mentora: dr.sc. Mirjana Polić Bobić, prof.

Co-mentora: Silvana Luetić, prof.

Zagreb, septiembre 2013

SAŽETAK

Razred je kontekst u kojemu se uspostavljaju odnosi između nastavnika i učenika, a interakcija je dio procesa nastave koja se temelji na usmenoj razmjeni između protagonista u razredu. U ovom radu prikazat će se odnosi između nastavnika i učenika s gledišta interakcije u razredu. Rad se sastoji od dva glavna dijela: teorijskog okvira te istraživanja, koje se temelji na analizi podataka opservirane nastave i na predavanju istraživača.

U teorijskom okviru prvi dio posvećen je procesu nastave. U njemu se ukazuje na nužnost obraćanja pozornosti na nelingvističke faktore, a zatim se objašnjava važnost komunikacijskoga pristupa predavanju. Potom se razlaže što je diskurs, koja je njegova minimalna jedinica te se raspravlja o analizi diskursa, pri čemu se ukazuje na to da je analiza diskursa multidisciplinarna. Počevši od ove tvrdnje, u poglavlju koje slijedi navode se razne znanstvene discipline koje sa svojega stajališta analiziraju diskurs.

Rad se nastavlja didaktičkim diskursom u školskom kontekstu te se ustanovljuje da je njegova glavna zadaća proizvodnja znanja. Kao nadopuna ovoj teoriji iznosi se definicija diskursa Instituta Cervantes. Zbog toga što se Institut bavi stručnim usavršavanjem profesora, njegova definicija bitna je za ovaj rad. Kontekst u razredu također čini dio teorijskoga okvira ovoga rada. On je složen i ovisi o mnogim faktorima, koji će se objasniti u sljedećem poglavlju. U ovome radu riječ je i o ustaljenim normama interakcije. No, te se norme u praksi često ne poštuju. U teorijskom okviru objašnjavaju se i glavna područja istraživanja u školstvu, karakteristike kvalitativnog istraživanja te razlike između kvalitativnog i kvantitativnog istraživanja da bi se pobliže je objasnio pojam kvalitativnog istraživanja. U sljedećem poglavlju analizira se izrada materijala, točnije, pravila odabira materijala za istraživanje. Isto tako, izlažu se Simonove kulturalne reference. To je, ujedno, dio koji služi kao poveznica s drugim dijelom rada, zato što se materijali, upotrijebljeni u ovom istraživanju u nastavi, i temelje na kulturi. U zadnjem dijelu teorijskoga okvira riječ je o neverbalnoj komunikaciji.

Drugi dio ovoga rada bavi se istraživanjem u razredu prema metodi kvalitativnog istraživanja. Tema istraživanja otvara se inicijalnim pitanjima, a nastavlja se s njegovom metodologijom. Veći dio istraživanja nalazi se u analizi podataka, u koju ulaze analiza okolnosti u školstvu i analiza socijalne interakcije kao nelingvističkog faktora u procesu nastave. Kasnije se analiziraju opservacija nastave te interakcija nastavnika i učenika. Učenici su ključni u ovome istraživanju: oni i njihove individualne značajke bitni su dio ovoga rada. U dijelu posvećenom

kvalitativnom istraživanju nastavlja se s motivacijom i vezom koju ona ima s materijalima korištenim u nastavi. Potom se analiziraju greške učenika. Kako bi se istraživanje kvalitetno zaključilo, analiziraju se kulturalne reference upotrijebljene u materijalima. Budući da se vremena uvijek mijenjaju, a i u razredu se uvode metodičke promjene, u ovome radu predlaže se da ploča bude sredstvo za izradu konceptualnih mapa. Neverbalne elemente komunikacije, također uzete u obzir, analizira se u sljedećem poglavlju. Dio koji govori o kvalitativnom istraživanju u školi zaključuje se spoznajama o njegovim ograničavajućim elementima.

Ključne riječi: nastava španjolskoga kao stranog jezika, istraživanje, diskurs, kontekst, interakcija, motivacija, greške.

RESUMEN

El aula es un contexto en el que se establecen relaciones entre los aprendices y el profesor, y la interacción es parte del proceso de enseñanza-aprendizaje que se basa en el intercambio verbal entre los protagonistas del aula. Este trabajo va a mostrar las relaciones entre los aprendices y el enseñante en cuanto a la interacción entre ellos. Consta de dos partes principales: el marco teórico y la investigación que se basa en el análisis de los datos implicados en la observación de las clases y en la enseñanza del investigador.

En un primer paso del marco teórico se dedican algunas palabras a la teoría del proceso de enseñanza-aprendizaje en el que se explica que es importante prestar atención a los factores extralingüísticos y luego se explica la importancia del enfoque comunicativo en la enseñanza. Después se razona qué es discurso, la unidad mínima del discurso y se discute sobre el análisis del discurso. También se sostiene que el análisis del discurso es multidisciplinar, y a partir de esta afirmación en el capítulo que sigue se argumentan las diferentes disciplinas que analizan el discurso cada una desde su punto de vista.

Se sigue con el discurso didáctico analizando qué es un discurso dentro del contexto educativo y se constata que su función principal es la producción de conocimientos. Como complemento a esta teoría se comenta la definición del discurso de Instituto Cervantes, ya que este instituto se ocupa de la formación de profesores, así que su análisis del discurso resulta relevante para este trabajo. El contexto en el aula forma parte del marco teórico de este trabajo. Se razona que es complejo y que depende de muchos factores que se van explicando en el capítulo perteneciente. En este trabajo se van tratando también unas normas preconcebidas de la interacción como unas reglas convencionales. Sin embargo, estas reglas a menudo no se respetan en la interacción cotidiana. En el marco teórico se explican también los grandes ámbitos de la investigación educativa, para llegar a las características de la investigación cualitativa y a la diferencia entre los enfoques cualitativo y cuantitativo, con el fin de precisar y aclarar el concepto del enfoque cualitativo. Un capítulo está dedicado al diseño de materiales, o sea a las normas de escoger el material para las clases. En el capítulo siguiente se exponen los referentes culturales de Simon, como una relación con la parte práctica de este trabajo, ya que los materiales para la investigación están elaborados por parte del investigador. Como parte final del marco teórico se argumenta la comunicación no verbal y su clasificación.

La segunda parte de este trabajo tratará la investigación en el aula tomando como método la investigación cualitativa. Se abre el tema de la investigación con unas preguntas iniciales y se sigue con la metodología. La mayor parte se encuentra en el análisis de los datos en el que pertenece el análisis de las circunstancias educativas, el análisis de la interacción social como factor extralingüístico del proceso de enseñanza-aprendizaje. Después se analiza la observación de las clases para llegar al análisis de la interacción enseñante-aprendices. En este trabajo se dedican unas palabras a los participantes, claves en esta investigación cualitativa, así como a sus características individuales. Se sigue con la motivación y la relación que tiene con el material usado en las clases y con el análisis de los errores de los participantes. Para concluir la investigación se analizan los referentes culturales usados en el material. Así como el tiempo cambia, se intenta que las innovaciones metodológicas estén presentes en el aula, así que se propone en este trabajo que la pizarra sea un requisito para hacer mapas conceptuales. Tomando en cuenta los elementos no verbales de la comunicación, éstos se analizan en el capítulo siguiente. La parte que trata la investigación en la escuela experimentada por mi parte se concluye con las limitaciones de la misma.

Palabras clave: enseñanza-aprendizaje de ELE, investigación, discurso, contexto, interacción, motivación, errores.

ÍNDICE

I.	Introducción	1
II.	Marco teórico	3
1.	Enseñanza del español como lengua extranjera	3
1.1	Enfoque comunicativo.....	4
2.	Discurso y análisis del discurso.....	7
2.1	Diferentes disciplinas implicadas en el análisis del discurso: la multidisciplinaridad del análisis del discurso	9
2.2	Discurso didáctico.....	13
2.2.1	Discurso del aula: una definición del Instituto Cervantes	14
2.3	Contexto en el aula.....	15
3.	Normas de la interacción	17
4.	Investigación educativa	17
5.	Investigación cualitativa	19
5.1	Características del enfoque cualitativo de investigación	19
5.1.1	Diferencias entre el enfoque cuantitativo y cualitativo	20
6.	Diseño de materiales.....	28
7.	Referentes culturales de Simons.....	29
8.	Comunicación no verbal	30
III.	Investigación de la interacción en el aula	32
1.	Preguntas y objetivo de la investigación	32
2.	Metodología	33
3.	Análisis de datos y discusión	33
3.1	Circunstancias educativas.....	34
3.2	Interacción social.....	34
3.3	Observación en las sesiones de ELE	35

3.4	Interacción enseñante-aprendices.....	35
3.5	Participantes.....	38
3.6	Características individuales	39
3.7	Motivación y material didáctico en las clases impartidos.....	40
3.8	Errores escritos y orales de los participantes.....	42
3.9	Referentes culturales usados en las clases	46
3.10	Pizarra como un requisito para hacer mapas conceptuales	47
3.11	Análisis de la comunicación no verbal de los participantes	47
3.12	Limitaciones de la investigación.....	48
IV.	Conclusión	50
V.	Bibliografía.....	52
VI.	Anexos	55

I. Introducción

En la teoría de la comunicación y de la enseñanza y en los diccionarios, a veces implícita y a veces explícitamente, se entiende por interacción un tipo de actividad y proceso comunicativo realizado por dos o más participantes que se influyen mutuamente. La interacción es un intercambio de reacciones y acciones principalmente verbales, con integración de elementos no verbales. El uso de la lengua en las interacciones en el aula se debe a las relaciones sociales y está orientado al intercambio de ideas y a los usos lingüísticos. Una conversación en la calle, en casa, en una reunión de trabajo, en una clase, en una charla entre amigos, o un saludo, una despedida, por ejemplo, son interacciones.

En las ciencias humanas y sociales, la interacción ha sido objeto de estudio de disciplinas como la sociología, la lingüística y la psicología. Desde el punto de vista sociológico, la interacción es la influencia recíproca que producen los participantes de un acto comunicativo sobre sus acciones. Estos participantes comparten el tiempo y el espacio en el contexto determinado; así se entiende la interacción como un encuentro en el que la comunicación juega un rol crucial.

En lingüística, los estudios del análisis del discurso, el análisis de la conversación, la enunciación y la pragmática se basan en la idea de que hablar es interactuar. Por lo tanto, en una conversación los papeles de los interlocutores intercambian constantemente; es necesario que ambas partes contribuyan al acto comunicativo es decir, que interactúen. No se da una acción de una sola parte, sino se enfatiza el intercambio, o sea, la interacción. El énfasis se pone en los usos orales cotidianos como unos ejemplos de la lengua, pero existen unos elementos no verbales que entran en la interacción y también, es importante mencionar, existe una interacción entre el material didáctico y los alumnos que aprenden mediante él.

Los analistas de la conversación distinguen la interacción entre los actos de habla en turnos iniciativos, por un lado (por ejemplo un inicio de tema nuevo o una respuesta) y los actos de habla en turnos reactivos (respuesta ante una pregunta del profesor no preferida, por ejemplo), por otro. El estudio de la interacción aborda también los fenómenos lingüísticos como la alternancia de los turnos de habla, las reformulaciones o reparaciones en la conversación. Otros aspectos de la interacción como el paralenguaje, la cinésica y la proxémica enriquecen el estudio y la interpretación de los intercambios verbales.

Las estructuras lingüísticas que posee un hablante resultan de la interacción entre un cierto nivel de capacidad cognitiva y un determinado entorno social y lingüístico. Además, la psicología ha destacado una dimensión afectiva de aprendizaje y de la interacción en el proceso de aprendizaje, como por ejemplo la motivación, la cooperación, la empatía, el interés, o sea, todas las características individuales entran en el proceso de la interacción.

II. Marco teórico

Para empezar con la parte teórica de este trabajo, es necesario constatar las situaciones de aprendizaje de la lengua. En las situaciones de aprendizaje de la lengua los aprendices participan en dos tipos de actividades diferentes: unas de tipo discursivo-comunicativo y unas de enseñanza y aprendizaje de contenidos lingüísticos que se basan en el intercambio verbal. Toda actividad manifiesta un motivo, consciente o inconsciente que tiene raíces en las condiciones sociales en que se desarrolla la actividad y evoluciona en el mismo proceso (Camps 2004: 10).

1. Enseñanza del español como lengua extranjera

Debido a que no encontré mucho material sobre la enseñanza de ELE adecuado para este trabajo, en este capítulo me centraré en dos artículos sobre el tema de la enseñanza de ELE y el proceso de enseñanza-aprendizaje. Aunque el tema es el de la interacción y el discurso, resulta importante dedicar algunas palabras al proceso de enseñanza del español como lengua extranjera, ya que la interacción tiene lugar en el aula dentro de este proceso que tiene sus reglas propias, está dirigido por los estilos didácticos diferentes y el uso de los métodos.

En el artículo de J. Sánchez Lobato titulado *Aspectos metodológicos en la enseñanza del español como lengua extranjera*, sobre todo en el capítulo *Posibilidades metodológicas* el autor afirma que el enfoque comunicativo es primordial de la metodología de enseñanza de ELE, ya que todo el sistema lingüístico tiene como fin la comunicación. Señala que los profesores deban crear las situaciones adecuadas al aprendizaje y, añadiría yo, a las necesidades de los alumnos, que se negocian durante el proceso (sean los temas de los contenidos, sean sus necesidades lingüísticas). Más adelante expone su método del proceso enseñanza-aprendizaje clasificándolo en ocho factores importantes.

Primeramente sostiene que los profesores deben desarrollar las cuatro destrezas fundamentales (comprensión auditiva, comprensión lectora, expresión oral y expresión escrita) dando la prioridad a la comunicación oral y a una buena pronunciación. Continúa que los profesores deben prestar atención a los factores psicológicos, pedagógicos, sociológicos y los de la motivación y componerlos en el método, que se olvida a menudo. Además, sostiene que es importante programar la situación y estrategias lingüísticas, enraizadas en la cultura y civilización del país. Luego, propone confeccionar una metodología progresiva. Tiene que

existir una conexión entre lo nuevo y lo ya aprendido y asimilado y tiene que existir una adecuada sincronización entre la progresión gramatical y la situativa, y que la metodología sea adecuada a la edad, formación e intereses de los alumnos. También destaca que es necesario integrar los elementos culturales en el aprendizaje.

A continuación afirma que resulta importante tener en cuenta los factores extralingüísticos y proceder a un estudio contrastivo del idioma objeto con la lengua materna. Al final sostiene que resulta importante realizar ejercicios de sustitución y transformación, productivos y no repetitivos, basados en situaciones reales de contextos de la lengua objeto. Además de los ocho factores importantes de su método, el autor de este texto destaca que siempre debe existir una relación entre el lenguaje y la realidad, o sea, que las reglas y estructuras gramaticales son necesarias para poder comunicarse en una situación real. También propone el uso de video y modelos de pronunciación. En cuanto al vocabulario, explica que se debe recurrir a los usos más frecuentes de la norma culta, y que el léxico siempre debe ser contextualizado de recursos extralingüísticos (los dibujos) o lingüísticos.

Entender el proceso de la enseñanza-aprendizaje tiene una importancia significativa para este trabajo y por eso voy a explicar el punto de vista de Sánchez Ileana en su artículo *Proceso de enseñanza-aprendizaje: Algunas características y particularidades*. Él destaca que la esencia de la enseñanza se debe a la transmisión de información mediante la comunicación directa. Para él, la enseñanza tiene como objetivo lograr que en los individuos quede un reflejo de la realidad objetiva en forma de conocimiento, habilidades y capacidades. Como consecuencia del proceso de enseñanza tienen lugar los cambios en la actividad cognitiva del alumno que conduce al profesor hacia el aprendizaje de conocimientos, habilidades y los hábitos acordes con su concepción (científica) del mundo. La enseñanza agrupa a los hechos, los clasifica, los compara, descubre regularidades y sus interdependencias. Además, la enseñanza está vinculada a la actividad práctica del hombre, la cual condiciona sus posibilidades de comprender y transformar la realidad objetiva que le rodea.

1.1 Enfoque comunicativo

En el capítulo anterior se destaca la importancia de la comunicación oral en las clases de ELE, así que este capítulo trata el tema del enfoque comunicativo. También se dedicarán unas palabras sobre su origen. La conversación es el medio de interacción y socialización, así que la competencia comunicativa es un área de primordial importancia en la enseñanza de una lengua extranjera. La teoría de este capítulo será extraída de los artículos siguientes:

Martínez-Carrillo: *Enseñar a conversar: principios teóricos de un enfoque comunicativo de la competencia conversacional en ELE*, Eduardo Crespillo Álvarez titulado *Enfoque comunicativo y enfoque por tareas en el aprendizaje de una L2*, y la tabla del artículo de Muñoz Restrepo titulado *Metodologías para la enseñanza de lenguas extranjeras. Hacia una perspectiva crítica*.

Crespillo Álvarez sostiene en su artículo que tras un breve período de auge de la semántica, Lakoff aumentó las fronteras del lenguaje creando la lingüística cognitiva en la que el lenguaje se relaciona con otros aspectos perceptivos y cognitivos como la memoria, la atención, etc. En cuanto a la adquisición de una segunda lengua, la importancia mayor de la lingüística cognitiva se debe al hecho de que es un modelo basado en el uso. En el aprendizaje de lenguas extranjeras, la lingüística cognitiva produce un método conocido como Enfoque comunicativo, cuyo producto es la competencia comunicativa. Ésta es la capacidad para entender e interpretar la comunicación. Tan importante es lo que se dice como lo que se quiere decir o comprender. En la comunicación entonces interviene no sólo un conjunto de reglas como en la competencia lingüística, sino también otros factores como aquellos extralingüísticos, los aspectos psicológicos de los sujetos de la comunicación, los elementos culturales, reglas sociales, etc.

Además, Martínez Carrillo sostiene que la lengua tiene carácter social y cultural y que existen unas relaciones entre adquisición y socialización y también una variabilidad en los estilos comunicativos, y por eso podemos concluir que la enseñanza comunicativa tiene como misión superar la visión simplificadora de la adquisición de una lengua extranjera. La enseñanza comunicativa considera a los hablantes como miembros de una comunidad, y tratan ellos de explicar cómo usan el lenguaje para llevar a cabo sus actividades. La conversación ocupa un lugar importante en la competencia comunicativa, porque es el medio más natural de comunicación, es el medio del aprendizaje de las estructuras sintácticas complejas de la lengua extranjera y sus elementos discursivos propios. En el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras el análisis de las estrategias de comunicación ha mostrado más capacidad de aplicación, y se explicarán en el párrafo siguiente.

Existen las *microestructuras* y las *macroestructuras* como unidades de la organización de la conversación. Las dos estrategias son obligadas en las clases. Las estrategias *microestructurales* que tienen valor didáctico son: la expresión del lugar apropiado de transición de turno (tácticas de conclusión, las marcas primarias y secundarias que indican y

finalizan el mensaje y turno), tipos de interrupción (la estructuración y funcionamiento de las unidades de turno y las alternancias no adecuadas del habla), el funcionamiento del mecanismo de intercambio de turnos (es culturalmente variable y es la posibilidad de tomar o no la palabra si el interlocutor no da señales de ello), el funcionamiento del intercambio de los pares adyacentes (se relaciona con la cortesía y la comunicación intercultural) y la estrategia de toma de turno (la manera correcta de utilizar los introductores, conectores y apoyos de entrada en los lugares apropiados de transición de turno).

Las estrategias *macroestructurales* en el marco de las secuencias de apertura, núcleo y cierre como secuencias de una conversación son siguientes: la estrategia de saludo, la estrategia de articulación de los preliminares, la estrategia de desarrollo de tema, la estrategia de preparación de la despedida y la estrategia de despedida. Todas ellas se materializan a través de las técnicas y los elementos conversacionales que son los siguientes:

estrategias relacionadas con la secuencia marco de apertura de la conversación (la técnica de saludo apropiada depende de la relación entre los interlocutores, de la formalidad de la situación y el tiempo pasado desde el último encuentro, y la técnica de los preliminares consiste en el planteamiento de preguntas sobre el estado de las cosas y de las personas), estrategias de desarrollo de la conversación (la estrategia está compuesta por cuatro técnicas específicas: el enmarque de tema, la introducción del tema, el desarrollo del tema y el cierre del tema), el enmarque del tema (consiste en la correcta marcación del inicio de cada secuencia temática y los diferentes tipos de cambio de tema), estrategias de introducción u orientación del tema (se componen por preguntas directas, indirectas, peticiones y el cambio del tiempo verbal), el desarrollo del tema (puede materializarse en forma de narración, descripción y argumentación), la conclusión o cierre (cumple la función de finalizar el tema en forma de resúmenes del contenido tratado o evaluaciones) y la estrategia de conclusión del tema (evaluaciones positivas del encuentro o establecimiento de futuras citas, tal como lo obliga la norma de cortesía en español).

Ahora bien, definida la conversación, sus unidades y los rasgos principales de la enseñanza comunicativa, me oriento a las características del enfoque comunicativo en forma de una tabla (Muñoz Restrepo 2010: 76), con el fin de precisar el concepto de este enfoque:

Tabla 1

PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS DEL ENFOQUE COMUNICATIVO	
El fin a lograr es la competencia comunicativa.	La lengua es más que un sistema de reglas, es un medio activo para la creación de significados.
El lenguaje es creado mediante un proceso de ensayo-error.	Se hace énfasis en el significado más que en la forma.
Se hace énfasis en aprender a usar el idioma más que en aprender acerca del idioma.	Los estudiantes participan activamente. El profesor es un facilitador. La clase se centra en el estudiante.
Los estudiantes son los responsables de su propio aprendizaje. El profesor les suministra las herramientas (estrategias de aprendizaje).	Se introducen situaciones de la vida real.
La motivación por el aprendizaje es intrínseca.	Las lecciones incluyen mucha interacción.
Las lecciones incluyen mucho trabajo en grupo y en parejas.	Se hace énfasis mayor en la fluidez que en la precisión.
El currículo se planea alrededor de las funciones comunicativas de la lengua (invitaciones, disculpas, permisos).	

2. Discurso y análisis del discurso

El discurso no es sinónimo de retórica, consejo, etc., sino tiene origen lingüístico, y al unir el lenguaje con la vida en sociedad obtenemos discursos. Un discurso abarca desde un texto breve escrito, hasta una amplia colección de libros, leyes, incluso fotografías o imágenes. Nuestra construcción de la realidad está fuertemente ligada a los discursos que recibimos y repetimos, así que, se puede concluir que el discurso genera la realidad (Manzano 2005: 1).

En términos relevantes para este trabajo, y al mismo tiempo en términos generales, existen dos tipos del discurso: el discurso aportado al aula y el discurso generado en el aula. Estos dos son dos extremos de un mismo fenómeno, más que dos conceptos opuestos. (Llobera 2008: 6). Luego, la gramática trabaja sobre oraciones aisladas inventadas por el teórico, y el discurso va más allá de la oración. El análisis del discurso reconoce la importancia del contexto. El discurso vincula la teoría con los contextos pragmáticos. Se recogen siempre los datos dónde, cuándo, quiénes, para quiénes, qué tema, etc. En resumen, es una disciplina en pleno desarrollo, llena de posibilidades, promesas y contradicciones y, cabe destacar, es una disciplina descriptiva (Sánchez Quintana 2010: 211). Pienso que, en términos generales el análisis del discurso es análisis de relaciones y que estas relaciones podemos ligar en un contexto, como lo voy a demostrar en este trabajo.

En el seminario del análisis del discurso que es impartido por Luis Enrique Alonso se destacan tres niveles del dicho análisis. El primer nivel es **positivo o de contenido** en el que el parámetro de análisis es la palabra. Consiste en ver cuántas palabras dentro del corpus se repiten (estadística textual). El segundo nivel es **estructural**. El parámetro de análisis es el texto, cualquier materialización de un discurso. El tercer nivel es **socio-hermenéutico**. El parámetro de análisis es la idea de discursos sociales. Estos discursos sociales son interpretación en contextos sociales, y se analizan los efectos de lo que se dice. En cuanto al corpus, es una selección de materiales significativos.

El análisis del discurso se puede considerar como un instrumento con el que se permite entender las prácticas discursivas que se producen en todas las esferas de la vida social en las que el uso de la palabra oral o escrita forma parte de las actividades que en ellas se desarrollan. También se puede entender, no sólo como una práctica que tiene como objeto la investigación, sino también como un instrumento de acción social. El mismo análisis se puede convertir en un medio de la crítica y del cambio (Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls 2001: 26).

El análisis del discurso es complejo y multidisciplinar, y en el capítulo 2.1 voy a analizarlo con más detalles. Si queremos simplificarlo, debemos establecer también unas unidades que lo ordenarán. La unidad mínima y concreta del discurso es el *enunciado* que es también unidad mínima de comunicación. El cambio del hablante es lo que delimita el enunciado (Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls 2001: 17). Todo enunciado tiene su origen en alguien y va dirigido a alguien. Por ejemplo, si una persona pregunta a otra: «¿Quieres salir conmigo?»

y la otra responde: «Sí, pero más tarde.» la expresión está formada de cuatro elementos lingüísticos (sí + pero + más + tarde) que responden al modelo del enunciado. Los enunciados se combinan y crean textos, sea orales o escritos. En el proceso de la enunciación y al tiempo que se construye el discurso también se construye el sujeto discursivo como un sujeto social (Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls 2001: 139) con su identidad (por ejemplo origen, sexo, edad, clase económica, etc.), estatus social (por ejemplo profesión, cargo, grado de autoridad, etc.) y papel (posición que adopta en una situación comunicativa).

Dentro del aula existen dos tipos del discurso: el discurso del enseñante y el discurso de los aprendices. Llobera (2008: 10) propone unas pautas para los enseñantes y les recuerda que el discurso del enseñante debe ser relevante, verdadero y claro, y al mismo tiempo breve y ordenado y les aconseja que eviten la oscuridad expresiva y ambigüedad.

2.1 Diferentes disciplinas implicadas en el análisis del discurso: la multidisciplinariedad del análisis del discurso

Calsamiglia y Blancafort (2001: 19-26) hicieron una lista de las disciplinas que se ocupan del análisis del discurso. Para dar una visión global y detallada del análisis del discurso, en este capítulo voy a mostrar su multidisciplinariedad. No me voy a centrar en el análisis crítico del discurso (ACD), y aunque estimo muchísimo el trabajo de Van Dijk, el problema de desigualdades no es relevante para este trabajo. Las disciplinas implicadas en el análisis del discurso son las siguientes:

La antropología lingüística desde principios del siglo XX se ha interesado por la relación entre lengua, pensamiento y cultura. Desde esta posición se plantea que existe una interdependencia entre las lenguas y los miembros de los grupos culturales que las hablan. Podríamos decir que la antropología pone el acento en la diversidad, mientras que hay otras disciplinas que ponen el acento en lo común y universal.

La etnografía de la comunicación plantea que la competencia lingüística se ha de entender como una parte del conjunto de conocimientos y habilidades que componen la competencia comunicativa, y a su vez parte de la competencia cultural. Esta perspectiva plantea la diversidad, la heterogeneidad intrínseca de las comunidades de habla, tanto en lo que se refiere a los aspectos sociales como a aspectos lingüístico-comunicativos. Lo que caracteriza o cohesiona a un grupo humano es el hecho de compartir un repertorio verbal y comunicativo

y unos patrones o hábitos de uso de ese repertorio. La cohesión existe cuando se establecen redes de comunicación estables y estrechas entre las personas. Esta visión de la sociedad centra su atención en la interacción comunicativa que es un lugar a partir del cual se puede entender la realidad sociocultural de los grupos humanos.

La sociología se interesa por comprender la realidad social a partir de la observación, la descripción y el análisis de las acciones que llevan a cabo las personas en su vida cotidiana.

El interaccionismo simbólico es una de las corrientes de la «microsociología» que sitúa en primer plano el papel que desempeñan las interacciones en la vida social. Propone un doble nivel de análisis: el primer nivel o nivel sistémico se ocupa del estudio de la organización, que se lleva a cabo, básicamente, a través de la gestión de los turnos de palabra; el segundo nivel se refiere a los ritos de la interacción que son un reflejo de las relaciones sociales.

La etnometodología constata que los seres humanos participan de forma regular en múltiples circunstancias que poseen una estructura compleja y elaborada que requiere toda una serie de conocimientos previos y que pone en funcionamiento «un bagaje de expectativas como un esquema para la interpretación» de lo obvio, de lo que «se ve pero no se nota». Desde esta perspectiva se plantea que la realidad social se construye, se mantiene y se cambia a través de las interacciones en las cuales las personas se involucran en día a día. El instrumento que las personas utilizan para dar sentido a una situación es, precisamente, el lenguaje y sus usos en la interacción. La conversación resulta un objeto de análisis interesantísimo para descubrir la construcción social del sentido.

El análisis de la conversación es una disciplina que ha centrado su atención en el estudio de la conversación cotidiana, no planificada. El objetivo fundamental del análisis de la conversación consiste en descubrir la estructura del habla en funcionamiento, entendida como una acción social que se construye de forma coordinada entre quienes participan en ella. Si algo aparece como una constante en el estudio de las conversaciones es el hecho de que hay alternancia de turnos de palabra. Su objetivo básico es descubrir de qué manera los turnos de palabra se constituyen. Asimismo, se articulan como la base organizativa de las conversaciones.

La sociolingüística interaccional utiliza los instrumentos de las diferentes corrientes para realizar un análisis en profundidad que les permita trascender los propios datos para contribuir a la elaboración de una teoría social basada en ese tipo de análisis empírico y

situado. Se explican, desde un punto de vista social, los comportamientos comunicativos, los valores, los supuestos y los conflictos que se producen entre los que participan en una interacción. Relaciona los análisis de tipo cualitativo e intensivo con una teoría social dentro de la cual los análisis obtengan una relación de mayor alcance. Bourdieu adopta sus concepciones sobre la *diferencia*, el *mercado lingüístico*, o el concepto de *habitus*. Foucault adopta su particular manera de acercarse a la reconstrucción del pensamiento y de las creencias de una época a través de los discursos que los han creado. Conceptos clave de la sociolingüística interaccional son los de *inferencia conversacional*, así como los de *indicios y convenciones contextualizadoras*.

La psicolingüística pone el acento en el papel de la interacción comunicativa entre los individuos como el vehículo principal de la adquisición y el desarrollo de la lengua. Es importante participar activamente en los intercambios comunicativos. Esta visión conecta claramente con las perspectivas sociolingüísticas, etnográficas y pragmáticas. Parece claro que esa capacidad de los humanos no se desarrolla si no se vive en la sociedad. La competencia lingüística necesita de las relaciones interpersonales para crecer. La ciencia cognitiva ha aportado conceptos muy productivos como los de *marcos*, *guiones*, *esquemas o planes*, que permitan entender y analizar cómo funciona la mente, el conocimiento y lo pone en funcionamiento para la actuación y la comprensión de los eventos en que las personas se desenvuelven.

El pensamiento filosófico desde su origen se preocupa del lenguaje y del papel que esta capacidad ocupa y desempeña en la vida de los seres humanos. El origen del lenguaje, su relación con el pensamiento, la manera en que las palabras permiten o dificultan el acceso a las ideas y a su expresión son algunos de los temas que han ido apareciendo a lo largo de la historia del pensamiento filosófico occidental.

La pragmática ha dejado de plantearse como un módulo más del análisis lingüístico que explica todos aquellos aspectos del significado que la semántica no puede explicar, para convertirse en una perspectiva, en una forma especial de acercarse a los fenómenos lingüísticos de cualquier nivel siempre que se tengan en cuenta los factores contextuales.

La lingüística se interesa muy especialmente en el análisis del discurso, ya que incorpora los elementos de tipo funcional, toma en consideración a los actores de la comunicación o aborda

el estudio de los elementos de la lengua en el marco del texto como unidad global de carácter semántico y pragmático.

La lingüística funcional parte de la tradición de, por ejemplo Jakobson y Halliday. Este último reconoce tres macrofunciones en el lenguaje: la ideacional, por la que se representa conceptualmente el mundo; la interpersonal, por la que se manifiesta la interacción social y la textual, por la que se realiza la capacidad de los hablantes de usar un sistema de lengua, adecuándolo al contexto.

La lingüística textual plantea el estudio de unidades comunicativas que trascienden los límites oracionales para explicar la macroestructura – o contenido temático, y la superestructura – el esquema organizativo – de los textos. En este ámbito se ha planteado las distintas maneras de acercarse al texto, como producto o en el proceso de su producción y de su interpretación. En la mayoría de los casos se toma una perspectiva cognitiva.

La teoría de la enunciación recoge de Bajtín su concepción dialógica y heteroglósica del lenguaje. El estudio del fenómeno de la subjetividad propuesto por Beneviste y desarrollado por Ducrot y Kerbrat Orecchioni se integra también en los planteamientos textuales de Adam y Charaudeau. En este sentido, aspectos de la construcción del sujeto discursivo y de la inscripción del sujeto discursivo y de la inscripción del sujeto en sus enunciados, contribuyen a delimitar el modo como el uso de determinados elementos de la lengua y manifiestan tanto en la implicación de Enunciador y Enuncitario y la orientación argumentativa que adquieren los enunciados al concretarse entre sí en la secuencia discursiva.

La retórica clásica se reconoce como una de las primeras teorías que plantearon el estudio del texto y de la relación entre el hablante y su audiencia. Su recuperación se ha originado en dos vertientes distintas, que han constituido la **nueva retórica** contemporánea. Una de ellas tiene una orientación filosófica: la argumentación se concibe como teoría del razonamiento práctico de la experiencia, los valores y las creencias, ante hechos problemáticos. La otra está fundamentada en la semiótica literaria de origen estructuralista. Ambas vertientes han contribuido a revalorizar la retórica y a incorporarla a los planteamientos del análisis del discurso.

2.2 Discurso didáctico

El discurso didáctico es el que se da en contextos educativos y se orienta a producir conocimientos. Se trata de la comunicación enseñante-aprendices que incluye los factores socioculturales y cognitivos e implica descripciones, definiciones, clasificaciones, razonamiento, argumentación, etc. Además de los conocimientos previos de aprendices, sus estrategias de aprendizaje, los conocimientos y las estrategias pedagógicas de enseñante, la competencia comunicativa de los protagonistas del proceso enseñanza-aprendizaje les permite construir el discurso didáctico. El discurso en el aula es, entonces, un proceso, y la interacción en el aula podemos investigar como un fenómeno de este proceso.

Es lógico que el discurso en el aula tome la forma de diálogo como de monólogo. El diálogo corresponde a la interacción y el monólogo a la enseñanza frontal. Ambas son presentes en el aula. Hay clases en las que el enseñante enseña a los aprendices mediante su monólogo. En este caso el enseñante debería simplificar la teoría sobre la que enseña a su grupo de alumnos a fin de hacerla clara y adecuada para su nivel del dominio de la lengua. La unidad dialogal consta de tres partes: interacción, la secuencia o episodio (de tema o finalidad) y el intercambio. La unidad monologal consta de dos partes: la intervención (contribución de un participante) y el acto o movimiento de habla (directivo, asertivo) (Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls 2001: 35)

En cuanto a la interacción González (2010: 89-90) categoriza el discurso didáctico y sus modificaciones interaccionales que frecuentemente genera el profesor a la hora de propiciar su discurso, y algunos son transparentes en mi estudio de la interacción en las clases de ELE: reformulación del enunciado del aprendiz, repetición; repetición total de su enunciado, repetición parcial de su enunciado. Luego, reproducción del enunciado del alumno: reproducción exacta del enunciado del alumno, reproducción del enunciado del alumno con elementos evaluadores, reproducción del enunciado del alumno con cambios entonativos, reproducción del enunciado del alumno con cambio de persona gramatical, reproducción parcial del enunciado del alumno.

Creo que estas modificaciones son relevantes no sólo para el enseñante y su discurso, sino también para el discurso de los aprendices mismos, ya que repitiendo los enunciados de los alumnos o corrigiéndolos el profesor mantiene la interacción y también enseña a los alumnos cómo se dice correctamente lo que ellos intentan decir.

2.2.1 Discurso del aula: una definición del Instituto Cervantes

Se denomina discurso de aula al tipo de lengua utilizado en las situaciones de clase, que es diferente de otros tipos de interacción oral, es decir, tiene distintas cualidades. El estudio del discurso de aula ha evolucionado a lo largo del siglo XX; desde mediados de los sesenta hasta los ochenta del siglo XX aparecieron numerosos estudios sobre la interacción entre el profesor y los alumnos en clase. En una primera etapa la investigación se basaba en el aula para descubrir en qué medida lo que se hacía en clase era enseñar a comunicar, hoy el estudio de los procesos interactivos del aula intenta conocer mejor lo que ocurre en los contextos del aula y así comprender los procesos del aprendizaje.

En la interacción del aula en el mismo tiempo existen distintos tipos de discurso. Ya he mencionado dos tipos del discurso en el capítulo 2. Aula Cervantes propone una tipología del discurso de aula de M. Cambra del año 1998, quien clasifica el discurso dentro de unas determinadas categorías, o puntos de vista. Desde el punto de vista del **origen** del discurso se producen el discurso aportado al aula y el discurso generado en el aula. El primer tipo del discurso consiste en textos orales o escritos extraídos de materiales didácticos, libros, medios de comunicación, etc. El discurso generado en el aula se produce por el enseñante y por aprendices mientras realizan las actividades de clase. Por ejemplo, una instrucción, una aclaración por parte del enseñante o la interacción oral enseñante-aprendices y la interacción, o la cooperación entre varios alumnos mientras realizan alguna actividad de clase.

Luego, desde el punto de vista de la **función** del discurso aparecen el discurso constitutivo, que es el discurso producido en los intercambios propios de actividades como contar una anécdota de mi vida, que contienen las formas de lengua seleccionadas como contenidos de enseñanza-aprendizaje; y el discurso regulativo, que se produce dentro de los intercambios interactivos, cuyo objetivo es establecer y mantener las relaciones sociales.

Desde el punto de vista de la **planificación** del discurso se crean el discurso previsto, planificado por parte del enseñante en la fase de preparación de la clase y el discurso previsto por parte del aprendiz en aquellas actividades en las que puede prepararse de antemano para luego intervenir oralmente en una determinada situación. Otro tipo del discurso desde el punto de vista de la planificación es el discurso no previsto que se produce en el transcurso de la

clase. En este tipo del discurso el aprendiz interviene hablando espontáneamente sin preparación previa.

El discurso producido en el aula, como cualquier otro intercambio comunicativo, tiene unos protagonistas, con unas características de aprendizaje y socioculturales determinadas, con unas expectativas y unos objetivos. Pero también tiene unas peculiaridades: está restringido por unos horarios, un espacio situado en un marco institucional y está limitado con la didáctica de la interacción. En este tipo del discurso existe siempre una finalidad didáctica: todo lo que se dice en clase es materia de evaluación, repetición, reformulaciones, etc. Se produce en un contexto institucional donde el profesor controla y simplifica la lengua. Luego, la lengua es al mismo tiempo el instrumento y el objeto de estudio. En cuanto a los participantes de la formación lingüística, ellos centran su atención en el contenido y en la forma de la lengua. En la comunicación oral en el aula aparece una estructura de la lengua que puede surgir en una conversación espontánea. De mismo modo, existe una distancia social entre el enseñante y los aprendices, unas normas para la sucesión de turnos.

Aparecen también unas formas de interacción específicas tales como la secuencia I-R-F (iniciativa - respuesta - *feedback*). Esta secuencia suele iniciarse con una pregunta del enseñante, seguida de una reacción o respuesta del aprendiz, que es evaluada posteriormente por el enseñante. La secuencia se termina si la evaluación es positiva; en caso contrario se suceden otras secuencias secundarias hasta obtener la respuesta adecuada. La pregunta didáctica no tiene como objetivo obtener una información que se desconoce, sino comprobar que el alumno conoce la respuesta.

2.3 Contexto en el aula

Muchas veces me preguntaba a mí misma qué era aquel contexto del que se hablaba tanto durante mi carrera y al haber hecho este trabajo, me di cuenta de que es un concepto bastante complejo. Todo lo que enseñamos en las aulas de ELE (gramática, funciones, hechos culturales, vocabulario, etc.) debemos enseñar dentro de un contexto. Por ejemplo enseñando el vocabulario mediante un texto el texto crea el contexto de las palabras. Así mismo, todas las situaciones creadas por los participantes y que ocurren en la enseñanza de ELE forman un contexto. Dicho de otra manera, los aprendices, su edad, su sexo, el conocimiento de la lengua o sea el nivel del dominio de la lengua extranjera y materna, sus necesidades e intereses, el conocimiento del mundo, la cohesión del grupo de aprendices, su estado emocional, sus

posibilidades cognitivas, etc. Además, las circunstancias físicas también afectan el proceso de la enseñanza-aprendizaje de ELE. Por ejemplo, la luz, el frío, el calor, los muebles y la posición de los muebles, el equipamiento técnico disponible, etc. La posición física del enseñante, o sea la posibilidad de moverse o no, sentarse encima de la mesa o ir cambiando posición no son decisiones neutras, ya que acompañan estilos didácticos diferentes y rigen la dinámica del aula.

Cabe destacar aquí un postulado de las autoras del libro *Las cosas del decir* que afirman que los aprendices de ELE aprenden no sólo el código de la lengua sino también la manera de utilizarlo según la situación, las personas con quienes se habla, los temas que se tratan, etc. (Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls, 2001: 103) En el postulado las autoras aclaran que en el proceso de enseñanza-aprendizaje no se aprende solamente la lingüística y la gramática. Ellas hacen énfasis en el uso de la lengua y como apropiarla a las situaciones, sean reales (las que pasan en el aula, por ejemplo cómo preguntar algo al enseñante) o simuladas (las que se crean en el aula para practicar el uso de la lengua siguiendo pautas del enseñante, por ejemplo un diálogo por teléfono).

Y ahora a escribir sobre los niveles del contexto. Según Calsamiglia y Tusón, existen cuatro niveles del concepto de contexto desde el análisis del discurso: el contexto espacio-temporal, el contexto situacional o interactivo, el contexto sociocultural y el contexto cognitivo. Por lo que he visto en el aula, haciendo esta investigación y por mi propia experiencia como estudiante, comparto la opinión de las autoras que estos niveles son interdependientes y que crean la realidad cotidiana del aula. Otra definición del contexto la debemos a Levinson quien dice que el contexto «...debe considerarse el mundo social y psicológico en el cual actúa el usuario del lenguaje en cualquier momento dado» (en Calsamiglia y Tusón, 2001: 108). El contexto psicológico, o sea cómo se actúe ante nuevas situaciones y elabora nueva información (en el aula por ejemplo) es precisamente mediante conocimientos previos. Ellos hacen posible interpretar de forma adecuada las situaciones nuevas asociándolas a las experiencias previas similares. Así a menudo funcionamos. Existen, asimismo, los llamados **indicios contextualizadores** (*ibid*) que contribuyen a la creación de un contexto y que son: un determinado tono de voz, el ritmo acelerado o lento, una mirada, una vocalización, un contacto físico, el cambio de una lengua a otra, una determinada selección léxica etc.

Además el Marco de Referencia Europeo insiste en la importancia de la consideración del contexto, ya que «...el uso de la lengua varía mucho según las necesidades del contexto en

que se utiliza...» (en Pinilla Gómez, 2010: 100). Aparte de los ámbitos en los que se organiza la vida social, se señalan también otros aspectos como las situaciones externas, descritas en función del lugar y el momento, las personas implicadas, los objetos, los acontecimientos y los textos, entre otros elementos. Luego, las condiciones externas en las que se da la comunicación imponen distintas restricciones en el alumno y en sus interlocutores (condiciones físicas para el habla y la escritura, condiciones sociales, presiones de tiempo y de otro tipo: económicas, de ansiedad). Y en el último lugar Pinilla Gómez menciona el contexto interno del usuario y del interlocutor, es decir, el contexto mental: la atención, la experiencia a largo plazo, la categorización lingüística son factores que pueden influir en la percepción que los alumnos tienen del contexto (*ibid*).

3. Normas de la interacción

En los intercambios conversacionales la secuencialidad de los turnos se presenta de una manera ordenada y sistemática y está regida por una serie de normas que la regulan. Dicho de otra manera, los turnos de palabra construyen el procedimiento básico de la organización de la conversación. Las normas de alternancia son que la palabra debe ser tomada por diferentes participantes, que una sola persona habla a la vez y que siempre alguien habla. Las reglas de alternancia posibilitan al hablante en acción transferir su turno al próximo participante. Éstas son las normas que regulan los intercambios comunicativos y facilitan que los participantes interactúen de manera coordinada y que sepan en qué momento empezar o dejar de hablar. El funcionamiento general e ideal de la alternancia de los turnos es siguiente: después del fin de turno, el hablante en acción cede la palabra a un participante potencial (heteroselección), el cual la toma solamente si está seleccionado o si él se selecciona a sí mismo (autoselección). No obstante, la alternancia de turnos no es siempre armoniosa: existen diferentes disfunciones que pueden afectar al sistema básico de reglas de la alternancia de los turnos. Estas violaciones al sistema son frecuentes en la interacción.

4. Investigación educativa

Sostiene Travers (en Mendoza Fillola 2004: 5) que el ámbito educativo forma parte de los estudios sociales y que abarca disciplinas y facetas diversas, así que la amplitud de la temática de la investigación educativa ha llevado a crear confusión y dispersión. Carr y Kemmis (*ibid*)

destacan que la investigación educativa implica un proceso de evaluación para transformar la actividad de los profesores. Luego, hablando de las investigaciones, comparto la opinión de Mendoza Fillola que éstas se integran en el ámbito educativo e incluso en el espacio de la actividad del aula, siempre que los profesores quieran especializarse y saber cada vez más de su profesión. Entonces, la investigación está vinculada con la práctica. En términos generales, en área educativa distinguimos cinco grandes ámbitos de investigación (Mendoza Fillola 2004: 7):

- Investigación centrada en *procesos*: procesos de adquisición de las competencias comunicativa y literaria, procesos de aprendizaje, procesos de interacción, procesos de producción y de recepción. La comunicación es una *actividad* e investigarla significa investigar los procesos que intervienen en ella.
- Investigación centrada en la *metodología*: enfoques didácticos, los contenidos y elaboración del currículum, análisis y elaboración de materiales, evaluación de recursos.
- Investigación centrada en *contextos*: los diversos contextos sociolingüísticos que condicionan la comunicación y el aprendizaje de lenguas, pero también los contextos comunicativos concretos en los que se desarrollan tales procesos, así como los contextos que condicionan los discursos. Un tema de investigación particularmente relevante es el aula como contexto comunicativo especial: el discurso del profesor, de los propios alumnos y los procesos de interacción que se establecen entre ellos.
- Investigación centrada en *creencias*: creencias de profesores y de alumnos sobre los diversos elementos del enseñanza-aprendizaje en que participan. La actividad didáctica está mediatizada por las ideaciones del profesor, así que ellos son unos condicionantes esenciales en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Investigación centrada en *contenidos*: la investigación en lengua y literatura va mucho más allá de la lingüística o la filología. Al profesor le interesa no únicamente la norma o el sistema, sino el uso real que hacen los hablantes, que es el que sus alumnos encontrarán al salir del aula.

5. Investigación cualitativa

La investigación en didáctica de la lengua analiza la complejidad de las actividades relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje. El objetivo de la investigación en didáctica es elaborar conocimientos sistemáticos de esta realidad e intervenir para mejorarla (Camps 2004:15). Al hablar de la investigación en la enseñanza de lenguas y de las variantes que puede adoptar, existen dos paradigmas, o enfoques que se denominan cuantitativos y cualitativos en relación con los objetivos que se plantean y con el tratamiento de datos. Para hacer este estudio he optado por el enfoque cualitativo de investigación. En la cuarta edición del libro *Metodología de investigación* del año 2006 Sampieri y sus colegas de la página ocho a la página quince explican las características de una investigación cualitativa y las diferencias entre ellas, punto de interés de mi trabajo y de esta investigación. Primeramente voy a explicar las características generales del enfoque cualitativo, para definir, en un segundo lugar, las similitudes y las diferencias entre los dos enfoques de investigación, con el objetivo de aclarar el concepto de la investigación cualitativa.

5.1 Características del enfoque cualitativo de investigación

El enfoque cualitativo puede definirse como un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo visible, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos. Se utiliza para descubrir y refinar preguntas de investigación. A menudo se le llama holístico porque considera el «todo» sin reducirlo al estudio de sus partes. El investigador plantea un problema, pero no sigue un proceso definido. Sus planteamientos no son tan específicos como en el enfoque cuantitativo. El investigador cualitativo utiliza técnicas para recolectar datos como la observación no estructurada, entrevistas abiertas, revisión de documentos, discusión en grupo, interacción etc. Él examina el mundo social y en el proceso desarrolla una teoría coherente con su observación y es participante de la investigación. Entiende a los participantes que son estudiados y desarrolla empatía hacia ellos.

El proceso de investigación es inductivo: el investigador primeramente explora y describe, y luego genera la teoría. Él investiga caso por caso, dato por dato, hasta llegar a una perspectiva más general. No prueba hipótesis, sino hace preguntas abiertas y generales, recolecta datos y los convierte en temas, explica de manera subjetiva y reconoce sus tendencias personales. El investigador observa eventos en su entorno natural. Él analiza los aspectos explícitos,

conscientes y manifiestos, así como aquellos implícitos, inconscientes y subyacentes; es capaz de manejar paradojas, incertidumbre, dilemas éticos y ambigüedad.

En cuanto a las hipótesis en la investigación cualitativa, ellas se generan durante el proceso, no se prueban. Las preguntas de investigación no siempre se han conceptualizado ni definido por completo. Los significados se extraen de los datos y no son reducibles a números y estadísticas. Los datos cualitativos son descripciones detalladas de fenómenos (por ejemplo la interacción). La teoría no se fundamenta en estudios anteriores, sino que se genera o construye a partir de los datos empíricos obtenidos y analizados. El investigador se introduce en las experiencias individuales de los participantes en la investigación respecto de sus propias realidades. De este modo se crean varias «realidades» y estas realidades son las fuentes de datos. Los datos cualitativos son descripciones de situaciones, interacciones, eventos, personas observadas y sus manifestaciones. El efecto final de los estudios cualitativos muchas veces consiste en comprender un fenómeno complejo y entender este fenómeno.

5.1.1 Diferencias entre el enfoque cuantitativo y cualitativo

Para simplificar la teoría voy a hacer una tabla que muestra las diferencias entre los enfoques cualitativo y cuantitativo como lo hizo Sampieri (2006: 11 – 15). Creo que es importante tener una visión general de ambos enfoques para clarificar el concepto del enfoque cualitativo más detalladamente que en el capítulo anterior. Lo haré mediante la comparación con el enfoque cuantitativo. En la tabla 2, entonces, muestro las diferencias entre los dos enfoques principales de investigación en cuanto a la realidad de lo estudiado, al comportamiento del investigador, al uso de la teoría y la literatura, a la formulación de la hipótesis, al tratamiento de los datos, etc.

Sin embargo, primero voy a definir las similitudes de ambos enfoques. En términos generales, los dos enfoques son paradigmas de la investigación, pues ambos emplean procesos cuidadosos, sistemáticos y se esfuerzan por generar conocimientos y utilizan cinco fases similares y relacionadas entre sí. Las fases son siguientes: llevan a cabo la observación y la evaluación de fenómenos, establecen suposiciones o ideas como consecuencia de la observación y evaluación realizadas, demuestran el grado en que las suposiciones o ideas tienen fundamento, revisan tales suposiciones o ideas sobre la base de las pruebas o del

análisis, y proponen nuevas observaciones y evaluaciones para esclarecer, modificar y fundamentar las suposiciones e ideas, o incluso para generar otros.

Tabla 2

	Enfoque cuantitativo	Enfoque cualitativo
Marcos generales de referencias básicos	Positivismo, neopositivismo y postpositivismo.	Fenomenología, constructivismo, naturalismo, interpretativismo.
Punto de partida	Hay una realidad que conocer. Ésta puede hacerse a través de la mente.	Hay una realidad que describir, construir e interpretar. La realidad es la mente.
Realidad a estudiar	Existe realidad objetiva única. El mundo es concebido como externo al investigador.	Existen varias realidades subjetivas construidas en la investigación, las cuales varían en su forma y contenido entre individuos, grupos y culturas. El mundo es construido por el investigador.
Naturaleza de la realidad	La realidad no cambia por las observaciones y mediciones realizadas.	La realidad sí cambia por las observaciones y la recolección de datos.
Objetividad	Busca ser objetivo.	Admite subjetividad.
Metas de la investigación	Describir, explicar y predecir los fenómenos (causalidad). Generar y probar teorías.	Describir, comprender e interpretar los fenómenos, a través de las percepciones y significados producidos por las experiencias de los participantes.
Lógica	Se aplica a la lógica deductiva. De lo general a lo particular (de las leyes y teoría a los datos).	Se aplica la lógica inductiva. De lo particular a lo general (de los datos a las generalizaciones – no estadísticas – y la teoría).

Posición personal del investigador	Neutral. El investigador «hace a un lado» sus propios valores y creencias. La posición del investigador es «imparcial», intenta asegurar procedimientos rigurosos y «objetivos» de recolección y análisis de los datos, así como evitar que sus sesgos y tendencias influyan en los resultados.	Explícita. El investigador reconoce sus propios valores y creencias, incluso son parte del estudio.
Interacción física entre el investigador y el fenómeno	Distanciada, separada.	Próxima, suele haber contacto.
Interacción psicológica entre el investigador y el fenómeno	Distanciada, lejana, neutral, sin involucramiento.	Cercana, próxima, empática, con involucramiento.
Papel de los fenómenos estudiados (objetos, seres vivos, etc.)	Los papeles son más bien pasivos.	Los papeles son más bien activos.
Relación entre el investigador y el fenómeno estudiado	De independencia y neutralidad, no se afectan. Se separan.	De interdependencia, se influyen. No se separan.
Relación entre ciencias físicas/naturales y sociales	Las ciencias físicas/naturales y las sociales son una unidad. A las ciencias sociales pueden aplicárseles los principios de las ciencias naturales.	Las ciencias físicas/naturales y las sociales son diferentes. No se aplican los mismos principios.

Planteamiento del problema	Delimitado, acotado, específico. Poco flexible.	Abierto, libre, no es delimitado o acotado. Muy flexible.
Uso de la teoría	La teoría se utiliza para ajustar sus postulados al mundo empírico.	La teoría es un marco de referencia.
Generación de teoría	La teoría es generada a partir de comparar la investigación previa con los resultados del estudio. De hecho, estos son una extensión de los estudios previos.	La teoría no se fundamenta en estudios anteriores, sino que se genera o construye a partir de los datos empíricos obtenidos y analizados.
Papel de la revisión de la literatura	La literatura juega un papel crucial, guía de la investigación y es fundamental para la definición de la teoría, las hipótesis, el diseño y demás etapas del proceso.	La literatura desempeña un papel menos importante al inicio, y sí es relevante en el desarrollo del proceso. En ocasiones provee de dirección, pero lo que principalmente señala el rumbo es la evolución de eventos durante el estudio y aprendizaje que se obtiene de los participantes. El marco teórico es un elemento que ayuda a justificar la necesidad de investigar un problema planteado. Algunos autores del enfoque cualitativo consideran que su rol es únicamente auxiliar.

La revisión de la literatura y las variables o conceptos de estudio	El investigador hace una revisión de la literatura en gran medida para buscar variables significativas que puedan ser medidas.	El investigador más que fundamentarse en la revisión de la literatura para seleccionar y definir las variables o conceptos clave del estudio, confía en el proceso mismo de investigación para identificarlos y descubrir cómo se relacionan.
Hipótesis	Se prueban hipótesis. Éstas se establecen para aceptarlas o rechazarlas dependiendo del grado de certeza (probabilidad).	Se generan hipótesis durante el estudio o al final de éste.
Diseño de la investigación	Estructurado, predeterminado (precede a la recolección de los datos).	Abierto, flexible, construido durante el trabajo de campo o realización del estudio.
Población- muestra	El objetivo es generalizar los datos de una muestra a una población (de un grupo pequeño a uno mayor).	Regularmente no se pretende generalizar los resultados obtenidos en la muestra a una población.
Muestra	Se involucra a muchos sujetos en la investigación porque se pretende generalizar los resultados del estudio.	Se involucra a unos cuantos sujetos porque no se pretende necesariamente generalizar los resultados del estudio.
Composición de la muestra	Casos que en conjunto son estadísticamente representativos.	Casos individuales, no representativos desde el punto de vista estadístico.
Naturaleza de los datos	La naturaleza de los datos es cuantitativa (datos numéricos).	La naturaleza de datos es cualitativa (textos, narraciones, significados, etc.)

Tipo de datos	Datos confiables y duros.	Datos profundos y enriquecidos.
Recolección de los datos	La recolección se basa en instrumentos estandarizados. Es uniforme para todos los casos. Los datos son obtenidos por observación, medición y documentación de mediciones. Se utilizan instrumentos que han demostrado ser válidos y confiables en estudios previos o se generan nuevos basados en la revisión de la literatura y se prueban y ajustan. Las preguntas utilizadas son específicas con posibilidades de respuesta predeterminadas.	La recolección de los datos está orientada a proveer de un mayor entendimiento de los significados y experiencias de las personas. El investigador es el instrumento de recolección de los datos, se auxilia de diversas técnicas que van desarrollándose durante el estudio. Es decir, no se inicia la recolección de los datos con instrumentos preestablecidos, sino que el investigador comienza a aprender por observación y descripciones de los participantes y concibe formas para registrar los datos que van refinándose conforme avanza la investigación.
Concepción de los participantes en la recolección de los datos	Los participantes son fuentes externas de datos.	Los participantes son fuentes internas de datos. El mismo investigador es un participante.
Finalidad del análisis de los datos	Describir las variables y explicar sus cambios y movimientos.	Comprender a las personas y sus contextos.

<p>Características de los análisis de los datos</p>	<p>Sistématico. Utilización intensiva de la estadística (descriptiva e inferencial). Basado en variables. Impersonal. Posterior a la recolección de los datos.</p>	<p>El análisis varía dependiendo del modo en que hayan sido recolectados los datos. Fundamentado en la inducción analítica. Uso moderado de la estadística (conteo, algunas operaciones aritméticas). Basado en casos o personas y sus manifestaciones. Simultáneo a la recolección de los datos. El análisis consiste en describir información y desarrollar temas.</p>
<p>Forma de los datos para analizar</p>	<p>Los datos son representados en forma de números que son analizados estadísticamente.</p>	<p>Datos en forma de textos, imágenes, piezas audiovisuales, documentos y objetos personales.</p>
<p>Proceso del análisis de los datos</p>	<p>El análisis se inicia con ideas preconcebidas, basadas en las hipótesis formuladas. Una vez recolectados los datos numéricos, éstos se transfieren a una matriz, la cual se analiza mediante procedimientos estadísticos.</p>	<p>Por lo general, el análisis no se inicia con ideas preconcebidas sobre cómo se relacionan los conceptos o variables. Una vez reunidos los datos verbales, escritos y/o elementos visuales se analizan para determinar significados y describir el fenómeno estudiado desde el punto de vista de sus actores.</p>
<p>Perspectiva del investigador en el análisis de los datos</p>	<p>Externa (al margen de los datos). El investigador no involucra sus antecedentes y experiencias en el análisis. Mantiene distancia de éste.</p>	<p>Interna (desde los datos). El investigador involucra en el análisis sus propios antecedentes y experiencias, así como la relación que tuvo con los participantes del estudio.</p>

Principales criterios de evaluación en la recolección y análisis de los datos	Objetividad, rigor, confiabilidad y validez.	Credibilidad, confirmación, valoración y transferencia.
Presentación de resultados	Tablas, diagramas y modelos estadísticos. El formato de presentación es estándar.	El investigador emplea una variedad de formatos para reportar sus resultados: narraciones, fragmentos de textos, videos, audios, fotografías y mapas, diagramas, matrices y modelos conceptuales. Prácticamente, el formato varía en cada estudio.
Reporte de resultados	Los reportes utilizan un tono objetivo, impersonal, no emotivo	Los reportes utilizan un tono personal y emotivo.

6. Diseño de materiales

Creo que el material didáctico influye mucho en la motivación y fomenta el interés de los alumnos sobre que voy a escribir en el capítulo 3.7 más detalladamente. Ahora voy a centrarme en el proceso de elaboración de materiales didácticos. En el artículo de Ruiz Campillo y Lozano del año 2009 titulado *Criterios para el diseño y la evaluación de materiales comunicativos* encontré una teoría sobre el diseño de materiales y sobre su importancia en las clases de ELE. El material diseñado por el profesor hace más efectivo el proceso de enseñanza-aprendizaje porque el profesor investiga sus clases y crea materiales basados en las investigaciones, o sea ellas permiten adaptar el material mejor a las necesidades de los aprendices.

Un profesor comienza a crear materiales (actividades, juegos, etc.) de clase usando, interpretando y modificando los materiales reales que llaman su atención debido a las posibilidades de ser llevados al aula. Sin embargo, no siempre es fácil encontrar aquellos que se ajusten a nuestras necesidades. A menudo los materiales didácticos son fragmentos de literatura, incluso novelas, poemas, etc. Marta Sanz en su artículo *La construcción del componente cultural: enfoque comunicativo y literatura* publicado en el año 2010 escribe

sobre la literatura y los conocimientos culturales que el alumnado debe dominar para que el proceso de lectura sea fructoso. La literatura en el aula de ELE es un componente cultural, acompañado con otros conocimientos relevantes en el proceso de la adquisición de la lengua. Lengua y cultura no son el texto y el contexto en el que dicho texto se interpreta y/o produce, destaca Sanz en la página 130. El proceso de lectura del texto literario puede estimular a los alumnos a la construcción de una competencia crítica lectora. Para que la lectura sea eficaz, los profesores deben disponer de conocimientos para facilitarla (Sanz 2010: 136). Estos conocimientos son: conocimientos culturales, conocimientos especializados, conocimiento del código lingüístico y conocimientos de didáctica.

Creo que los conocimientos culturales son los más relevantes para el proceso de lectura y que los profesores deben transmitirlos a los alumnos. Se categorizan en siguiente orden: conocimiento histórico, conocimientos sobre el conjunto de la obra que se va a trabajar, conocimiento de la historia literaria y conocimientos de otros textos (literarios, musicales, visuales, etc.). Conforme los alumnos siguen con la lectura y la adquisición de la cultura extranjera, construyen la competencia intercultural. Ésta no es posible si los alumnos no están previamente familiarizados con el saber cultural. Comparto la opinión de la autora del dicho artículo quien escribió que los contenidos culturales en el aula deben integrarse en el aula de ELE en la programación general o en el esquema de una clase o en una actividad.

7. Referentes culturales de Simons

La enseñanza de los referentes culturales en el aula hace parte del proceso de enseñanza-aprendizaje y es un primer paso de la adquisición de la competencia intercultural. Un hablante intercultural, a través de actitudes y conocimientos, debe ser capaz de (Simons y Six, 2012: 6): reconocer estereotipos de la propia cultura y la cultura meta, corregir malentendidos por diferencias lingüísticas y culturales, explorar expresiones culturales típicas de la región de lengua meta, explorar la cultura mediante el lenguaje visual y expresar de manera creativa sentimientos y experiencias de lectura.

Simons categorizó en 2010 (en Simons y Six 2012: 7) una lista de los referentes culturales en once categorías: 1. Gastronomía: comida típica, cocineros; 2. Geografía: mapas, nombres de ciudades, países, regiones, paisajes en contexto geográfico; 3.: Lengua y literatura: escritores, libros, poesía, lenguas, fenómenos lingüísticos, cómics; 4. Sociedad: fiestas populares y

religiosas, transporte, medios de comunicación, fenómenos sociológicos: creencias, valores, la familia, la identidad, economía: actividades y empresas, el sistema educativo; 5. Arquitectura: arquitectos, edificios, monumentos, estilos, ciudades; 6. Artes: pintura, escultura, museos de arte; 7. Música: músicos, canciones, bailes, festivales de música; 8. Ciencias: científicos, invenciones, fenómenos; 9. Cine espectáculo: películas, directores de cine, teatro; 10. Deporte; 11. Historia: nombres y hechos de la historia y de la historia contemporánea.

8. Comunicación no verbal

En este capítulo voy a clasificar la comunicación no verbal que es necesario conocer para ser competente comunicar en una lengua. Todos usamos la lengua no verbal en las interacciones consciente o inconscientemente. Dicen unos que la comunicación no verbal transmite unos setenta por ciento de informaciones en una conversación. El resto de treinta por ciento se atribuye a la lengua oral. De mismo modo, la lengua no verbal es muy importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Unos elementos de la dicha lengua varía de cultura a cultura, así que es muy importante transmitir el conocimiento de la lengua no verbal y explicar su significado dentro del marco cultural de la misma a nuestros alumnos, para evitar desentendimientos. La clasificación es siguiente (Sánchez Benítez 2009: 2-4):

PARALENGUAJE: el tono, el timbre, la cantidad o la intensidad del sonido. Al paralenguaje pertenecen también sonidos fisiológicos o emocionales como por ejemplo el llanto, la risa, el suspiro, el bostezo, etc. y los elementos cuasi-léxicos que son vocalizaciones y consonantizaciones de escaso contenido léxico pero con valor funcional (las interjecciones: ¡Ah!, ¡Ay!; las onomatopeyas: Ring-ring, Ki-quiriquí... y otros sonidos como por ejemplo Uff, Ps...). Los elementos cuasi-léxicos pueden indicar que algo o alguien te gusta, desagrado, comprensión en la conversación (Ajá), etc.

QUINÉSICA consta de los gestos (tanto faciales como corporales) que comunican y son por ejemplo abrir más los ojos, sonreír, agitar la mano para saludar; las maneras (formas de moverse: la forma de comer, caminar, hacer cola, etc.) y las posturas que son posiciones estáticas que adoptan el cuerpo humano, como por ejemplo estar sentados con las piernas cruzadas, abiertas, encima de una mesa, con las manos en la nuca etc.

PROXÉMICA se divide en la proxémica conceptual que son los hábitos de creencia y comportamiento relacionados con el espacio (aquí/ ahí/ allí), en la proxémica social que es el

uso del espacio en relación con otras personas (en el transporte público o en las escaleras mecánicas) y proxémica interaccional que es la distancia que obtenemos en las interacciones comunicativas. La última se distingue en cuatro distancias básicas: íntima (en actos más personales), personal (distancia básica de la conversación), social (en distintos actos sociales) y pública (en actos formales). Las distancias mencionadas varían en las diferentes culturas.

CRONÉMICA se divide en la cronémica conceptual que es la importancia que se da al tiempo (puntualidad/ impuntualidad, prontitud/ tardanza, ahora, en seguida, un momento, etc.), en cronémica social que depende del concepto que se tenga del tiempo (la duración de encuentros sociales como por ejemplo la duración de una visita, etc.); la forma de estructurar las actividades diarias (desayunar, almorzar, cenar); o determinadas actividades sociales (llamar por teléfono, etc.) y en la cronémica interactiva que es la duración de los signos con los que nos comunicamos (por ejemplo la duración de un abrazo, de un beso, etc.)

III. Investigación de la interacción en el aula

La palabra *interacción* definida en el *Diccionario de español para extranjeros*, publicada por smELE en 2002 como «acción o influencia recíprocas», es la definición bastante sencilla, pero está claro que en la situación en la que tiene lugar cualquier tipo de interacción, y para que la dicha sea eficaz, necesitamos al menos dos participantes. En la edición digital del DRAE la palabra está definida similarmente: **1. f.** Acción que se ejerce recíprocamente entre dos o más objetos, agentes, fuerzas, funciones, etc., así que podemos concluir que resulta necesario que los participantes sean volunta o involuntariamente metidos en la interacción.

1. Preguntas y objetivo de la investigación

Ya mencioné las diferencias de los enfoques de investigación cualitativo y cuantitativo en el marco teórico de este trabajo. Las preguntas de mi investigación, entonces, se hacen durante o después de experimentar la investigación. El investigador es involucrado en el proceso de su investigación. Las observaciones de esta investigación me conductaron a unas conclusiones e interpretaciones sobre los que voy a escribir en los capítulos siguientes. En este capítulo voy a articular las preguntas principales de la dicha investigación. Mi objetivo fue analizar la interacción en las clases de ELE y los comportamientos de los alumnos durante las clases. La investigación es un método no para examinar, sino para evaluar por ejemplo los comportamientos, el discurso y la interacción entre los alumnos y el profesor, y puede ser un motivo para la introspección y la autoevaluación del profesor. Ellas llevan al profesor a unas conclusiones, y las conclusiones le llevan a una mejora de su enseñanza y a una mejora de las relaciones con los alumnos. Las preguntas de la investigación son siguientes:

¿Los errores de todo tipo afectan la interacción?

¿Los alumnos hacen la autoselección durante el discurso monologal del enseñante, o sea, interrumpen al profesor haciendo sus propias preguntas?

¿Cuándo corregir los errores?

¿El discurso es extendido a una frase o a una palabra?

¿Los alumnos tienen la oportunidad de iniciar el discurso?

¿Los alumnos se comportan como un grupo cohesionado?

¿Los alumnos cierran las secuencias de la interacción?

2. Metodología

Esta investigación duraba cinco clases de 45 minutos en el liceo en Zagreb *Gornjogradska gimnazija* con los alumnos del tercer curso. Las primeras tres solamente observaba las clases con los alumnos, participantes de la investigación, durante la enseñanza de la profesora Radetić. Las clases en las que yo era enseñante se extendieron a una semana: el tercer año tiene clases de la Lengua española dos veces a la semana. Los días de mi enseñanza fueron el martes, 23 de abril y el jueves, 25 de abril por la mañana. Grabé las clases en el dictáfono e hice las transcripciones que ahora en este trabajo se hallan bajo el nombre Anexo 1. Por supuesto, todos los alumnos me dieron permiso escrito que habían firmado sus padres. Diseñé el material didáctico por mí misma (véase Anexo 2) porque quería motivarlos, ya que el uso constante del mismo libro a veces resulta agotador. Quería romper su rutina. Sin embargo, mi comportamiento, además de lo inusual de mi enseñanza (la grabación y el material didáctico) fue natural. Intenté hacer un ambiente natural. En las clases asistió la profesora Radetić también, quien estaba sentada entre los alumnos. Cuando terminamos las actividades previstas, hicimos un examen que me sirvió para analizar los errores escritos y también a averiguar si pusieron atención a lo que habíamos tratado en las clases.

3. Análisis de datos y discusión

En los capítulos siguientes voy a analizar las clases meta de mi investigación. Los protagonistas de mi investigación son los alumnos mismos y la interacción entre ellos y entre nosotros. La recolección de los datos de la investigación cualitativa se diferencian de los datos de la investigación cuantitativa igual que su análisis. Mi corpus se halla en el Anexo 1 en el que transcribí las partes esenciales de este caso. Además de una tabla en el capítulo que trata errores de los alumnos, no hice ningún análisis estadístico, sino que el dicho análisis se basa en las descripciones y en el desarrollo de temas.

3.1 Circunstancias educativas

Igual que muchos países europeos, Croacia también reconoce la necesidad de mejorar la formación y el sistema educativo. El gobierno propagaba su política educativa bajo el lema: *Croacia, país del saber*. En misma Croacia se invierte menos de lo necesario para mejorar la enseñanza. Asimismo, en el mediado de la última década se introdujeron cambios en las escuelas secundarias y las facultades, como por ejemplo proceso de Bolonia o los cambios del bachillerato.

Durante toda la historia el pensamiento y el lenguaje han ido evolucionando, así que podemos concluir que la metodología ha ido evolucionando también. Nada es resistente al cambio, ni siquiera el pensamiento humano. Sin embargo, los viejos métodos de la enseñanza siguen siendo presentes en las aulas de hoy como por ejemplo el método de gramática y traducción. La enseñanza frontal, que es opuesta de la interacción en el aula también está presente en las aulas. En el primer estilo didáctico el aprendizaje es dirigido por parte del profesor. La interacción como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje motivó numerosos estudios desde los años sesenta hasta hoy. Los profesores siempre benefician de las investigaciones y hacen cambiar y progresar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

3.2 Interacción social

Los seres humanos aprendemos e internalizamos nuestra cultura desde niños, así que podemos concluir que aprendemos mediante la socialización o interacción de todo tipo. La interacción social desde la infancia estimula los procesos cognitivos de individuos. Todo proceso de aprendizaje (en el aula o fuera del aula) afecta a los procesos cognitivos y estimula o no estimula la motivación que conduce a uno a unos objetivos. El objetivo puede ser también aprender una lengua extranjera. Asimismo incita el razonamiento lógico, la memoria lógica, la resolución de problemas (esto es importante en las escuelas porque a menudo se presentan ejercicios como algo que debemos resolver), etc. En los primeros años nuestra fuente básica de socialización son nuestros padres; nuestra familia. Conforme crecemos, hacemos amistades con gente de nuestra edad, vamos a la escuela donde también aprendemos mucho en forma del saber e información nueva, pero aprendemos incluso de nuestra experiencia, y de experiencia de nuestros compañeros y profesores. En el aula los alumnos interactúan con el profesor, pero también entre sí. Es muy importante para los alumnos en la secundaria hacer amistades con los miembros de su clase, así que a menudo reaccionan como

un grupo en la interacción con el profesor, y a veces estos grupos tienen los llamados *portavoces*.

Y para concluir, menciono aquí que no es de esperar que todos los cuarenta y cinco minutos de clase los alumnos vayan a prestar atención, ya que interaccionan entre sí y eso es una parte de la realidad del aula. Eso es normal y necesario. Los profesores no tienen que tolerar el ruido siempre, pero deben estar conscientes que la dimensión social en el aula es muy profunda a veces y que deben ser tolerantes y ocasionalmente permitir el ruido y las conversaciones entre los alumnos y aumentar el trabajo en equipo o en parejas.

3.3 Observación en las sesiones de ELE

Para escribir este trabajo era lógico ir a enseñar a los alumnos en el período de 90 minutos, ya que todavía no tengo mucha experiencia en enseñar, y ya que dos clases de interacción con los alumnos son bastantes para tener una base para hacer este trabajo. Fui al liceo *Gornjogradska gimnazija* para experimentar la enseñanza y la interacción entre el enseñante y aprendices «en vivo», pero primeramente sólo observaba tres clases en «su» aula.

Para preservar la anonimidad de los alumnos en transcripciones les denominé A₁, A₂, A₃... Mi observación durante tres clases era descubrir el comportamiento de los alumnos en el aula. Noté que: estaban sentados y fijados al profesor, copiaban durante las clases, llegaron tarde (pero se disculparon por llegar tarde en español), charlaban entre sí, hablaban con el profesor, etc. En las clases objeto de mi investigación pasaron dos eventos que no se podían prever. Una abeja entró en clase y una alumna se fue de un lado del aula al otro porque tenía miedo de abejas. Claro, todos los otros alumnos se fijaron en ella. Otra situación pasó cuando un alumno se fue al baño sin permiso. Los escenarios como tales entran en la realidad del aula y el profesor debe ser capaz de manejar las situaciones imprevistas y debe mantener la concentración y atención.

3.4 Interacción enseñante-aprendices

La interacción que tiene lugar en las clases donde se enseña ELE no es la misma que las que tienen lugar en la calle, en el mercado, en la casa etc. La enseñanza tiene sus reglas propias, y el profesor, o el enseñante, tiene su rol, o papel definido y debe respetar este

reglamento o regularidades de enseñanza. Por ejemplo, a menudo los aprendices le consideran un modelo lingüístico, porque el aula es a menudo el único lugar donde los aprendices están en contacto con la lengua extranjera. Además, él mismo, ya que tiene planeados los contenidos para las clases, conduce la enseñanza, abre nuevos temas, hace preguntas (heteroselección) etc. que significa que tiene más poder en el aula. El poder y el discurso abriría aquí un tema nuevo y complejo, que no es tema de mi trabajo, aunque cabe destacar ahora que la ética (el concepto del poder abre el tema de la ética), tiene su función en el aula también. Se habla a menudo sobre los conflictos entre profesores y alumnos y entre alumnos mismos unos más y otros menos graves, o pasan desentendimientos, así que es lógico que él que tenga más poder en el aula, tenga más responsabilidades y deba resolver los desentendimientos eficazmente y así utilizar su poder. El poder del enseñante, asimismo, es visible en el número de turnos de palabra; el profesor, tomando la iniciativa en la clase, tiene más oportunidades de hablar.

Como ya he mencionado en la parte práctica de este trabajo, la interacción es un proceso que tiene sus protagonistas, sus reglas y es un área de investigación. La interacción se basa en la conversación y la conversación puede ser espontánea, o sea informal, y formal. Aunque la interacción tiene reglas propias entendidas por turnos de palabra y alternancias, no siempre la interacción sigue estas reglas. Las reglas son inventadas y forman parte de las convenciones preestablecidas. Cuando la interacción pasa en su entorno natural es probable que pase lo imprevisto debido a circunstancias físicas y a circunstancias mentales que afectan al interés por el intercambio verbal. Pero, ¿qué hacer si la interacción no resulta fructuosa y cuando nuestros alumnos no son interesados en el cambio verbal con el profesor? Dicho de otra manera, ¿qué hacer cuando preveíamos que la interacción vaya a ser mínima? Un buen profesor de ELE debe establecer una relación con sus alumnos e interesarse por su manera de aprendizaje, el grado de motivación, si se está socializando, etc. También debería saber provocar a sus alumnos que hablen más, lo que es posible siempre que avance su conocimiento. Asimismo, debe introducir vocabulario y gramática de manera clara e inteligible, y no enfatizar tanto las reglas gramaticales, sino las funciones de la lengua y expresiones que uno pueda usar en la conversación. Un buen profesor de ELE siempre debe insistir en mejorar su conocimiento y el conocimiento de sus alumnos.

Ahora vamos a volver al tema de la interacción en el aula. Los aprendices están acostumbrados que los enseñantes hagan preguntas y así conductan la interacción, y que ellos

responden a las preguntas, de manera que a veces producen el intercambio mínimo en que se organizan los turnos de palabra que se llama **par adyacente** (Calsamiglia Blancafort y Amparo Tusón Valls, 2001: 35) y está formado por dos intervenciones. Sin embargo, el profesor puede invitar al/ a los alumno/s a decir más sobre el asunto, y el alumno acepta o rechaza esta invitación. Uno de los ejemplos típicos de par adyacente en el aula son los saludos, la pregunta ¿Cómo estáis? al principio de la clase y las preguntas de tipo ¿Estáis de acuerdo? o cualquiera que pide el llamado *retroalimentación*. Creo que los aprendices de ELE deberían tomar más iniciativa a la hora de producir un discurso propio, lo cual no es habitual en las aulas croatas. Opino que deberían tomarla también a la hora de interaccionar con el enseñante a fin de hacer la interacción más compleja y productiva. En otras palabras, deberían hacer más autoselecciones. Si los aprendices tomaran más iniciativa, el enseñante sería más capaz de identificar sus necesidades y de adaptar la enseñanza. Sin embargo, el enseñante aún puede hacer hincapié resolviendo así el problema de la interacción haciendo varias preguntas ya que el objetivo de sus preguntas va mucho más allá de obtener una respuesta por parte del alumno, como se ha mostrado también en mi trabajo.

Como he mencionado anteriormente, el enseñante hace preguntas a los aprendices manejando así la interacción, que no se basa solamente en los elementos verbales, o en la comunicación, sino también en los elementos no verbales (gestos, por ejemplo). Los elementos verbales son cruciales para este estudio, ya que grabé mi investigación en el dictáfono. Sin embargo, voy a analizar los elementos no verbales más adelante. El enseñante abre y maneja la interacción mediante preguntas, y las hace con diferentes objetivos.

Según González (2010: 88) existen tres tipos de preguntas: preguntas de comprobación, preguntas didácticas y preguntas abiertas. Para responder a las preguntas de comprobación (¿Sí? ¿Me explico?) los aprendices no deben reflexionar mucho, a diferencia de las preguntas didácticas que se las hace con el objetivo de que practiquen una estructura determinada. En este caso ambas partes tienen que esforzarse más que en el primer tipo de preguntas: el profesor tiene que insistir en que los alumnos repiten las estructuras que se exponen en las clases, y los alumnos tienen que adquirir las estructuras y responder con frases enteras que tengan un comienzo y un cierre. Las preguntas abiertas requieren por parte de los alumnos un proceso de elaboración mayor en sus respuestas, que a veces resultan inesperadas. Para que los aprendices puedan responder a las preguntas abiertas, es necesario que posean un léxico determinado y, eso quiero subrayar, el conocimiento cultural y el del mundo. También, si el

alumno o alumna es muy interesado en el contenido, presta atención a lo que se dice en las clases, si no tiene miedo de cometer errores y si estableció una relación agradable con la autoridad del aula que es el profesor, va a responder espontáneamente a las preguntas abiertas del profesor.

En las clases que di no puse énfasis en la gramática (sin embargo, la dicha no era ausente), las funciones y las estructuras gramaticales, sino en los contenidos culturales con el fin de hacer un *input* de datos que ellos algún día puedan usar dentro del aula o en un contexto sociocultural diferente (por ejemplo conversando sobre Granada con un granadino). Creo que el *input* cultural y el conocimiento de los hechos culturales de la cultura española es la primera etapa en el proceso de adquirir la competencia intercultural y la competencia comunicativa intercultural (CCI) que es, según Byram «la habilidad de comprender y relacionarse con gente de otros países» (Valls Campa 2011: 3). En otras palabras, los contenidos culturales van más allá de la competencia sociolingüística. Permiten a los alumnos relacionar su propia cultura con la cultura de la lengua extranjera analizando nueva información, e interactuar con personas de otras culturas y, posiblemente, superar las relaciones estereotipadas.

Hablando de las modificaciones interaccionales y la repetición de los enunciados de los alumnos, me doy cuenta que no iba corrigiendo todos los errores de los alumnos, quienes, como se nota en la transcripción, cometieron una cantidad de errores, porque creo que corriéndoles total y completamente dificultaría interacción. El análisis de los errores se encuentra en el capítulo 3.8. Cabe destacar que ellos estudian español en grupo de 32 alumnos que dificultaría cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje ya que mejor se aprende una lengua extranjera cuando son menos y que son de nivel A₁ con elementos de A₂. En resumidas cuentas, son meramente principiantes. Sin embargo, a veces mantenía la interacción dialogal repitiendo sus enunciados parcialmente o corriéndoles cuando era necesario. A veces los alumnos mismos cerraron las secuencias de habla diciendo «Y eso es todo.» En el caso de la enseñanza frontal, o sea, en el discurso del profesor que toma forma de monólogo, los alumnos no intervinieron en él, sino prestaron atención. Es cierto que mientras el monólogo que trataba un tema determinado, les pregunté algo y ellos respondieron.

3.5 Participantes

Los factores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de idiomas son: las condiciones de aprendizaje, el contexto social, el proceso de aprendizaje, los resultados de

aprendizaje y las condiciones de aprendizaje que son interrelacionados. El contexto social influye a las **características individuales** y ellas al proceso del aprendizaje. Para este trabajo enseñaba a los alumnos del tercer año, principiantes de ELE, adolescentes de 17 o 18 años, todos croatas, nivel A₁ con elementos de A₂. No hice entrevistas individuales, sino que interactuaba con ellos durante dos sesiones de la asignatura Lengua española en el liceo de *Gornjogradska gimnazija*. Aunque las entrevistas permiten un acceso al mundo social y personal de entrevistados y son material productivo para el análisis del discurso o el análisis de interacción, mi intención fue experimentar la interacción «en vivo», o sea, en el ámbito natural del sistema educativo. Participé en las clases de la profesora Radetić con los alumnos mencionados unas pocas veces antes de darles clases, parte de mi investigación. Es decir, no me conocieron bien para hablar más conmigo.

Puedo concluir que no intervinieron en la interacción tan como yo esperaba debido a que no habíamos comunicado antes, es decir no me conocían. Como a menudo sucede en la interacción humana, al principio es escasa, y conforme las personas se van conociendo, aumenta, a pesar de que, y lo sé muy bien de mi propia experiencia de alumna, los alumnos simplemente no se atreven a hablar por puro miedo a la lengua. Además del miedo a la lengua, unos alumnos son tímidos, otros no dominan la lengua bastante para hablar, incluso hay unos que esperan de sus colegas a hablar, unos no prestan atención, unos no están interesados en los contenidos, etc. Desafortunadamente, los alumnos habitualmente no articulan sus necesidades lingüísticas. Cuando el profesor les pregunta que si han entendido, si está todo claro, si les gusta el contenido, etc. debido a las razones mencionadas arriba ellos responden: «Sí.» o «No.» produciendo así el llamado par adyacente, o sea interacción mínima.

3.6 Características individuales

Las características individuales de los aprendices son: la edad, el sexo, factores cognitivos (aptitud para el aprendizaje de lenguas; experiencias previas en el aprendizaje de otras lenguas, etc.), factores afectivos (actitudes y motivación) y factores de personalidad (etnocentrismo, valores, prejuicio, introversión, extroversión, estereotipos etc.).

Todos somos capaces de aprender una lengua, o sea, somos dotados a dominar una lengua, ya que aprendemos la lengua materna cuando somos niños. La capacidad de aprender una lengua extranjera no depende solamente de la inteligencia y los factores cognitivos, sino depende de

los factores emocionales y de personalidad también que son factores no cognitivos, por ejemplo el interés personal por la lengua objeto de estudio y de su cultura.

Teniendo en cuenta las características individuales puedo afirmar que existen las diferencias individuales y que el enseñante debería tenerlos en cuenta, ya que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las diferencias individuales son inherentes. En cuanto al nivel educativo, los aprendices se diferencian notablemente unos de otros en características tales como las preferencias a la hora de aprender unos contenidos sobre otros, en el modo de aprender la lengua, la dedicación o atención que ponen en las tareas, la cantidad de esfuerzo necesario para retener los aprendizajes, etc. No cabe duda de la existencia de tales diferencias. A veces estas diferencias se convierten en dificultades que algunos aprendices experimentan en el transcurso de la formación, así que los objetivos de la enseñanza han de entenderse como abiertos y flexibles de forma que incluyan a todos aquellos alumnos que puedan manifestar dificultades. También se debe respetar el ritmo de progresión de alumnos y establecer interacciones entre ellos.

3.7 Motivación y material didáctico en las clases impartidas

En cuanto al material didáctico, Miquel Llobera (2008: 5) sostiene que aún no existen estudios sobre la interacción en el aula en las que se reconozca el papel de los materiales de enseñanza adecuadamente. En mi opinión, el material didáctico puede ayudar a fomentar el interés de los aprendices, lo que, en un segundo paso, motivará a los alumnos. En cuanto a la interacción y el material didáctico, éste puede ser un medio de comunicación entre el enseñante y los aprendices, ya que en las clases de ELE el enseñante hace preguntas a los aprendices sobre las actividades y ejercicios didácticos. Ana Camps (1994: 8) sostiene que el aprendizaje en general del aprendiz no se puede entender independientemente de las características del contenido de la materia que se enseña y de las concepciones de la enseñanza que tenga el enseñante.

Mi intención en las clases experimentadas en el liceo era diseñar para los aprendices del tercer año el material didáctico interesante que les motivaría (ver Anexo 2) a aprender y prestar atención en las clases, así que había descargado unas fotografías en color que entonces combiné de manera que se adecuen a los textos. Una alumna reaccionó verbalmente con sorpresa y gusto ante el material, y otros también mostraron sorpresa ante el material. En la

comunicación existen unos factores no verbales que crean el contexto. En este caso las fotografías, o elementos iconográficos en la escritura crearon el contexto. El material didáctico que les di no hubiera sido mismo sin ellas; resultaría monótono, aburrido y sin apoyo. Además, las fotografías facilitaron el entendimiento de los textos y ejemplificaron el proceso. Por ejemplo, la fotografía de la Alhambra les facilitó entender de qué tipo de castillo se trataba, etc.

Durante las sesiones les puse dos canciones que les gustaron mucho, una de Paco de Lucía y otra de Prince Roys, intenté hablar e introducirles a lo que no sabían antes, o sea introducirles a temas nuevos. Querría destacar que es muy importante motivar a los aprendices a estudiar y a aprender primeramente haciendo interesante el material didáctico y aproximarles los temas del estudio, ya que el grado de la motivación intrínseca y extrínseca varía dependiendo de aprendiz a aprendiz y los intereses personales también. Creo que los aprendices encuentran este tipo de material muy motivador y este trabajo también ha mostrado la importancia de la motivación y del papel que va buscando materiales nuevos, interesantes y útiles. También les resulta motivador aquel estilo didáctico que perciban entretenido. Podemos concluir que el enseñante es responsable para el mantenimiento de la motivación. Los buenos resultados asimismo fomentan o mantienen la motivación global de los aprendices y la preservación de autoestima también. La autoestima se debe a más posibilidades del éxito y el éxito fomenta la autoestima.

Quería destacar aquí que hay dos tipos de motivación y que la motivación, si la observamos desde el punto de vista de un fenómeno psicológico, es muy compleja, variable y dependiente de los factores externos (por ejemplo, los aprendices puedan considerar las notas como un castigo o como una recompensa) e internos (la base de la motivación intrínseca son las necesidades, los intereses, capacidades, valores, decisiones, emociones, experiencia, etc.; es decir, toda la personalidad).

Diseñé el material didáctico concentrándome en los aspectos de la cultura española. Organicé el material de modo deductivo: partí de lo general para llegar a lo específico. En el primer ejercicio mi objetivo fue repasar lo que los alumnos ya sabían de España y añadir nueva información sobre su situación geográfica. Entonces situamos Andalucía. Una vez situada Andalucía introduje Granada como una ciudad de esta comunidad e hicimos un ejercicio con huecos que trató el tema de la vida nocturna en Granada y luego otro con las principales zonas de marcha en Granada. Mi objetivo fue aproximarles el tema, explicar que significa la

expresión «ir de marcha»ya que a ellos, gente joven les gusta salir con sus amigos y lo hacen frecuentemente. Luego, su tarea era leer los textos de la Alhambra y el Generalife mediante los que introduje un tema nuevo relacionado con Granada: la arquitectura. Después de leer los textos tuvieron que hacer los ejercicios que comprobaron la comprensión de lectura de los textos mencionados para pasar al tema nuevo: la música. En mi exposición oral del flamenco les hablé de los aspectos principales del flamenco: el cante, el baile y el toque, así que hicimos un ejercicio sobre la biografía de un tocao famoso: Paco de Lucía. Concluimos el tema general de la cultura española en la segunda sesión con el poema de Federico García Lorca *La guitarra* que relacionamos con lo antes mencionado, es decir con el flamenco serio. Y para terminar las clases les puse una canción de Prince Roys que era mi material adicional. La música crea un ambiente entendedor en la clase, y en el mismo tiempo, se puede aprender el vocabulario mediante el texto de la canción.

3.8 Errores escritos y orales de los participantes

En este capítulo voy a analizar los errores cometidos por parte de los participantes de mi investigación. Cometieron errores orales, que voy a analizar de las transcripciones (ver Anexo 1), y errores escritos, que voy a analizar de un pequeño examen que hicieron en la segunda sesión con el objetivo de repasar lo aprendido hasta entonces, o sea lo tratado en las clases. Los errores son un producto de la violación de reglas de la LE. El error es, entonces, una desviación de la norma lingüística.

La mayor parte de los errores que los alumnos cometieron en el examen (ver Anexo 3) fueron de tipo ortográfico: la mayoría de los aprendices no pusieron el acento en las siguiente palabras: África, Andalucía, monarquía, Paco de Lucía, Ibérica, o los pusieron en los sílabas fuera de la norma. Escribieron por ejemplo: *Afríca, *Ibericá, *jardínes *monarquía, *Paco de Lucía, *Andalucía. Creo que, aun conociendo las reglas ortográficas, a menudo producen errores de este tipo, ya que no han aprendido las reglas.

Muchos de ellos cometieron un error que los alumnos del nivel bajo del dominio del ELE producen a menudo. En la oración «El flamenco es un estilo de música y baile que se creó en Andalucía gracias a las naciones que vivían allí.» muchos escribieron *gente* o incluso *jente* en lugar de *naciones* (que tiene sentido semántico), no teniendo en cuenta la ortografía de la palabra *gente* y la categoría de número y persona con la que va acompañada la palabra *gente*,

es decir la tercera persona del singular. Además escribieron *gitara, *gitarra en lugar de guitarra. Estos son todos los errores escritos que cometieron.

En las clases que di la interacción se basaba fundamentalmente en los pares adyacentes que los aprendices produjeron a menudo. Sin embargo, cometieron unos errores que voy a analizar a continuación. Por ejemplo, la alumna número tres produjo muchas frases interaccionando conmigo y no temía cometer errores. Comenzó a hablar conmigo cuando hice una pregunta abierta sobre los conocimientos previos de España, de su cultura, de su arte etc. Hizo un falso comienzo (hablando de España dijo «es bien, bien, buena...»), pero se autocorrigió inmediatamente. Hablando de las telenovelas dijo «muchos telenovelas» cometiendo así un error de género. Sigo con el análisis de su discurso notando que la estructura de una parte de su oración realmente no tiene mucho sentido gramatical («es muy bien para turismo, es muy conocida para turismo»). La construcción de su enunciado debería ser algo similar a la siguiente, sin la preposición para: ...es muy conocida en el mundo de turismo. También cometió un error de léxico diciendo que la *representación* de España del fútbol era exitosa. Pienso que dijo representación porque en croata se dice *reprezentacija*, y que la palabra fue su asociación con la lengua croata. Este error se debe a la interlengua sobre que voy a escribir más tarde.

Luego, después de leer el texto y hacer el ejercicio del tema de la arquitectura en Granada (la Alhambra) la alumna número tres comentó el dicho castillo: «Pues creo que tiene muy interesante historia y para verla es algo especial, no se puede encontrar en cada lugar del mundo.» La alumna de nuevo usó la preposición *para* e indefinido *cada*. La opción correcta sería siguiente: Pues creo que tiene historia muy interesante y verla es algo especial, que no se encuentra en otros lugares del mundo. En los últimos minutos de la segunda clase, la misma alumna volvió a intervenir. Hablando de música dijo: «... si me gusta la puedo escuchar y si no me gusta no la voy a escuchar.» La construcción del enunciado en este caso es gramáticamente incorrecta. Creo que su punto de partida fue, de nuevo, croata en siguiente: «...la puedo escuchar...» o *mogu je poslušati*. La opción correcta será: «...si me gusta la escucho y si no me gusta no la escucho». Otros alumnos hicieron unos errores como: «Después de pasear por la bares...». En este caso la alumna hizo un error morfológico usando el artículo *la* bares en lugar de *los* bares. Los artículos, como ya se sabe, concordan con el sustantivo en género y en número.

Asimismo, una alumna hablando de las zonas principales de Granada dijo que le gustaba salir *en* la zona de Pedro Antonio de Alarcón. El verbo salir es un verbo de movimiento como los verbos volver, ir etc. y debe ser acompañado con la preposición *a* en lugar de *en*. Una alumna no construyó el enunciado en el que explicaba por qué le gustaba salir a la zona de Pedro Antonio de Alarcón. Ella dijo: «...porque podemos encontrar muchos pubs de distintos estilos y porque la mayoría de gente que frecuenta este e este son universitarios.» Omitió una palabra crucial *lugar* que debería seguir el demostrativo este. Otra alumna siguió un orden de palabras equívoco. En lugar de *es el lugar perfecto para los jóvenes* dijo: «...es perfecto lugar para los jóvenes.» En la tabla siguiente muestro los errores sistematizados:

Tabla 3

TIPO DE ERROR	EJEMPLO	VERSIÓN CORRECTA
ESCRITO (ORTOGRÁFICO)	Africa	África
ESCRITO (ORTOGRÁFICO)	Ibericá	Ibérica
ESCRITO (ORTOGRÁFICO)	jardines	jardines
ESCRITO (ORTOGRÁFICO)	monarquia	monarquía
ESCRITO (ORTOGRÁFICO)	Paco de Lucia	Paco de Lucía
ESCRITO (ORTOGRÁFICO)	Andalucia	Andalucía
ESCRITO (ORTOGRÁFICO)	jente	gente

ESCRITO (PALABRA EQUÍVOCA)	... gente que vivían allí.	...naciones que vivían allí.
ORAL (GÉNERO)	muchos telenovelas	muchas telenovelas
ORAL (GRAMATICAL)	(España) ...es muy bien para turismo, es muy conocida para turismo.	... es muy conocida en el mundo de turismo.
ORAL (OPCIÓN DE PALABRAS, INTERLENGUA)	Es muy buena en fútbol como representación.	Tiene un equipo de fútbol bueno.
ORAL (PREPOSICIÓN PARA E INDEFINIDO CADA, ORDEN DE PALABRAS)	Pues creo que tiene muy interesante historia y para verla es algo especial, que no se puede encontrar en cada lugar del mundo.	Pues creo que tiene historia muy interesante y verla es algo especial, que no se encuentra en otros lugares del mundo.
ORAL (GRAMATICAL E INTERLENGUA)	... si me gusta la puedo escuchar y si no me gusta no la voy a escuchar.	... si me gusta la escucho y si no me gusta no la escucho.
ORAL (MORFOLÓGICO, CONCORDANCIA EN GÉNERO Y NÚMERO)	Después de pasear por la bares...	Después de pasear por los bares...
ORAL (OMISIÓN DE PALABRA)	...la mayoría de gente que frecuente este son universitarios.	...la mayoría de gente que frecuente este lugar son universitarios.
ORAL (ORDEN DE PALABRAS)	...es el perfecto lugar para los jóvenes.	...es el lugar perfecto para los jóvenes.
ORAL (GRAMATICAL, VERBO DE MOVIMIENTO)	...salir en la zona de Pedro Antonio de Alarcón.	...salir a la zona de Pedro Antonio de Alarcón.

En resumidas cuentas, opino que para impedir errores es conveniente que los alumnos no solo aprendan las reglas de la acentuación, sino que también aprendan el acento junto con la palabra. Luego, la lengua croata no tiene artículos, y por eso los alumnos se confunden a la hora de utilizarlo, ya que los artículos concuerdan en el género y el número y a veces los alumnos lo olvidan. Es obvio que el uso del artículo es una dificultad para los alumnos de todas las nacionalidades, pero en hablantes eslavos particularmente. Las preposiciones se utilizan tanto en croata como en español, pero en realidad no existen traducciones equivalentes para las preposiciones. Una misma preposición en una lengua posee diferentes usos, pero si esta preposición se traduce a otra lengua es evidente que los diferentes usos requieren diferentes traducciones. Unos errores son el producto de las interferencias entre la lengua materna y la lengua meta. La interlengua es un sistema que consiste en elementos de primera lengua y de segunda lengua y en otros elementos que influyen en el aprendizaje. Pero no todos los errores se producen solamente por la influencia de la lengua materna, sino que también existe influencia de lo ya aprendido sobre un aspecto de la lengua extranjera en otro aspecto nuevo que se aprende.

3.9 Referentes culturales usados en las clases

Los referentes culturales juegan un rol importante en este trabajo, ya que en las clases el material diseñado para ellas era basado en los dichos referentes (ver Anexo 2). Para este análisis voy a utilizar la lista de referentes culturales de Simons mencionada en el capítulo 4 quien los categoriza en once categorías (de gastronomía a historia). En mi caso seleccioné unos de los referentes mencionados, ya que no tuve tiempo para presentar unos ejemplos de todas las categorías y los distribuí de modo deductivo:

- Geografía: ubicación de España, Andalucía y Granada, las comunidades autónomas, tipo de gobierno;
- Lengua y literatura: Federico García Lorca y su poema *La guitarra*;
- Sociedad: la vida nocturna en Granada;
- Arquitectura: la Alhambra y el Generalife;
- Música: Paco de Lucía, el flamenco, Prince Roys.

3.10 Pizarra como un requisito para hacer mapas conceptuales

Los mapas conceptuales o mapas de conceptos son un medio para visualizar ideas o conceptos y las relaciones jerárquicas entre los mismos. En las clases que di usé la pizarra, que todos nosotros profesores usamos, para escribir en ella los datos que mencionaba, o sea los referentes culturales, en la forma de un mapa conceptual. Organicé los datos en la pizarra poniendo en la parte más baja España (ya que las clases trataban la cultura española), su posición geográfica y unos datos más sobre la organización del territorio. Conforme las clases iban progresando, escribía en la pizarra los datos sobre Andalucía, encima de la cual escribí Granada y en relación con Granada escribí los datos principales de Federico García Lorca, quien es un granadino famoso, y también las expresiones coloquiales para «salir» en español en relación con el texto de la vida nocturna de Granada. Relacioné a Andalucía con el flamenco, sus facetas principales, tipos del flamenco, el nombre del tocaor famoso y los lugares en los que se baila el flamenco. Para entender cómo organicé la pizarra, véase Anexo 4.

3.11 Análisis de la comunicación no verbal de los participantes

Saqué los datos para este capítulo de las transcripciones del Anexo 1 y de mi memoria de las clases. El análisis se va a basar en la teoría de la comunicación no verbal a la que dediqué algunas palabras en el marco teórico de este trabajo. Allí hice una clasificación de la comunicación no verbal. Lo que recuerdo muy vivamente de las clases experimentadas es una situación en la que entré en el aula muy próximo a un grupo de alumnos que estaban sentados cerca uno a otro. En el mismo momento que entré, ellos empezaron a hacer preguntas sobre la biografía de Paco de Lucía que estábamos tratando en aquel momento. Ahora, sabiendo unas reglas de la comunicación no verbal, concluyo que su repente comunicación conmigo se debe a la próxemica interaccional: yo de repente entré en su espacio, no íntimo, pero personal y ellos empezaron a interaccionar conmigo, que no pasa a menudo en la enseñanza frontal en la que el profesor está lejos de sus alumnos. Otro momento que experimenté pasó cuando preguntaba a los alumnos a qué zona de Granada querían salir y por qué. En estos momentos entré en su espacio personal trayendo conmigo el dictáfono que no les gustaba, así que muy pronto concluyeron su turno de palabra diciendo «y eso es todo». También, una alumna tardó a la clase que se adscribe a la cronémica y es un elemento conceptual: tardanza.

En las transcripciones he notado unos elementos no verbales, como por ejemplo las risas de los alumnos que se adscriben al paralenguaje y son un sonido emocional. Se rieron por ejemplo en los momentos en que una alumna dije algo que les pareció chistoso (que Enrique Iglesias es uno de los mejores cantantes y uno de los más guapos). Además, unas alumnas mantuvieron descenso o ascenso en el tono en los momentos de habla. Eso se debe al paralenguaje, como también el tempo del habla. Unas hablaban en un tempo rápido, unas en un tempo lento, unas con intensidad fuerte y unas con intensidad suave. Éstos son también los elementos del paralenguaje. Yo opino que son un indicador del estado de ánimo de los participantes (unas estaban interesadas y otras no tanto). Noté también unos sonidos de paralenguaje como *Ay* con el que la alumna expresó ilusión y *Ajá* que significa comprensión en la conversación. En mi caso son notables el descenso del tono cuando constataba algo y el ascenso cuando hacía preguntas (así hablaba en la mayoría de los casos). Como mencioné, existen los indicios contextualizadores. Los profesores pueden saber en qué situación se encuentran solamente escuchando al tono de sus aprendices, y también pueden averiguar su estado de ánimo.

3.12 Limitaciones de la investigación

Como ya se sabe, nadie y nada es perfecto, así que ni las investigaciones puedan ser llevadas a cabo en circunstancias ideales o perfectas. Sin embargo, la investigación cualitativa permite la subjetividad y el involucramiento del investigador. Cada investigación está limitada por tiempo y tiene sus limitaciones en el contenido también. En el caso de *Gornjogradska gimnazija* di solamente dos clases, que han sido suficientes para realizar mi investigación, pero es tiempo bastante corto, ya que el investigador cualitativo recolecta dato por dato, o sea, caso por caso para llegar a unas conclusiones más generales. Si hubiera tenido más tiempo, hubiera dado más clases para obtener más datos para esta investigación. Sin embargo, no es tan fácil encontrar una escuela en la que le permitan a uno dar clases, y además, una vez encontrada la escuela, se debe conseguir permiso escrito de los padres de alumnos para grabar las clases. Otra limitación es el número de estudiantes (de 32 en las clases participaron 25 alumnos), ya que la interacción es más dinámica cuando hay menos estudiantes en el aula. En este caso, fue solo una alumna que destacaba muchísimo y que interaccionaba conmigo más que sus compañeros de clase, claramente menos motivados para participar en discusiones o simplemente responder a mis preguntas. El interés para la lengua y

la cultura española es una variable sobre la que yo intenté influir, pero no se interesaron más todos los alumnos, a lo menos eso no era visible en la cantidad de palabras que produjeron.

IV. Conclusión

El aula es un contexto social en el que los aprendices y el enseñante entran en relaciones. El enseñante tiene que crear situaciones que facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua meta y los aprendices deben alcanzar una competencia comunicativa en dicha lengua. Los dos protagonistas del aula comparten en ella su tiempo y el espacio. Las situaciones que se desarrollan en el aula de lengua pueden dividirse en aquellas que son espontáneas y en aquellas que siguen las reglas del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El aula es un contexto comunicativo en el que sucede una serie de hechos con una estructura que está limitada, con unas reglas propias que son una peculiaridad del proceso de enseñanza-aprendizaje y que van más allá de las reglas de, por ejemplo gramática sin las que la comunicación sería imposible. Por todo ello, el Centro Virtual Cervantes define al aula como un mundo dentro del mundo en el que hay relaciones jerárquicas (enseñante en una parte y los aprendices en otra) y entre iguales (los alumnos como un grupo) como lo tiene la sociedad «de afuera». Unos concentran sus ideas del poder y estas relaciones desiguales dentro del marco de análisis crítico del discurso (ACD), y en este trabajo me concentré en la interacción como proceso de aula que genera discursos.

Los tipos de discurso, tema que ocupó unas tantas páginas de este trabajo, tienen como protagonistas los participantes del proceso de enseñanza-aprendizaje. Los profesores saben cómo aprovecharlos. Si buscan y aportan al aula el material productivo para la enseñanza-aprendizaje con ejemplos del vocabulario, estructuras gramaticales necesarias no solo para un buen entendimiento del idioma, sino para un aprendizaje de idioma productivo que resulte con una comunicación verbal y escrita, el discurso puede convertirse en una espléndida posibilidad de la comunicación cada vez más rica, conforme los alumnos progresen y alcancen unos niveles del conocimiento del idioma más altos.

Los intercambios verbales que tienen lugar en el aula se dividen en dos tipos generales. El discurso es un recurso para descubrir, investigar y pensar en posibles niveles de comunicación, ya que el contexto del aula es muy complejo, variable y a la vez cambiante. Consta de varios niveles y factores y la tarea del profesor es descubrirlos teniendo en cuenta su propia y constante formación, el análisis, la interacción, la introspección y la autoevaluación que pueden ayudarle en ella.

La didáctica de lenguas extranjeras durante años sufrió muchos cambios que aportaron al aula nuevos conocimientos sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, sobre todo los de la sociología o la psicología, convirtiéndola así en un estudio interdisciplinario. Por todo dicho, podemos concluir que la investigación que tiene lugar en el aula es un recurso de un mejor entendimiento de los procesos que pasan en ella y que es un campo de investigación en pleno desarrollo y lleno de posibilidades y nuevas aportaciones.

El aula de hoy debe ser el lugar donde se enseñe y motive a los aprendices a utilizar nuevo idioma para comunicarse, para experimentar nuevas formas y estrategias de expresión de significados, para negociar el significado del discurso con el enseñante, para articular su interés y las necesidades de aprendizaje, para arriesgarse a cometer errores sin temor de penalización, para aprender a autoevaluarse, y para aprender nuevas técnicas de aprendizaje. Los éxitos y los fracasos forman parte de cualquier aprendizaje, y los aprendices deben ser conscientes de que se aprende mediante ellos. En el plano emocional, el aula es un espacio y entorno para el aprendizaje de idiomas y el profesor, con la ayuda de sus alumnos, debería ser él que crea un ambiente en el que los alumnos se vayan a sentir seguros y donde exista la confianza que es muy necesaria para la comunicación y preservación de la autoestima. En otras palabras, el aula debe preparar a los alumnos para que puedan comunicarse en situaciones comunicativas fuera del aula.

V. Bibliografía

- ALONSO, Luis Enrique, seminario de Análisis de discurso, http://www.uam.es/personal_pdi/ciencias/jbenayas/Seminario%20analisis%20de%20discurso/indice%20contenidos%20analisis%20de%20discurso.pdf
- CALSAMIGLIA BLANCAFORT, Helena; Tusón Valls, Amparo, *Las cosas del decir, Manual de análisis del discurso*, Editorial Ariel, primera reimpresión, 2001.
- CAMPS, Ana, *Objeto, modalidades y ámbitos de la investigación en didáctica de la lengua*, SEDLL/ICE, Conceptos clave en didáctica de la lengua, 1994.
- CENOZ IRAGUI, Jasone, *Diferencias individuales en la adquisición del inglés*, Universidad del País Vasco,
- dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1308209.pdf
- CRESPILLO ÁLVAREZ, Eduardo, *Enfoque comunicativo y enfoque por tareas en el aprendizaje de una L2*, Gibralfaro, Estudios pedagógicos, N° 71, 2011.
- GARCÍA GARCÍA, Marta, *La interacción oral alumno/alumno en el aula de lenguas extranjeras: líneas de investigación y consideraciones didácticas*, Universidad de Alcalá,
- http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_0555.pdf
- GARCÍA GOMEZ, Manuel, *La enseñanza de la lengua como interacción comunicativa*, Universitat de Valencia,
- <http://www.unrn.edu.ar/sitio/images/stories/documentos/Conferencia-ManuelGarciaGomez%20.pdf>
- GONZÁLEZ ARGÜELLO, María Vicenta, *Análisis del discurso en el aula: una herramienta para nuestra autoevaluación*, marcoELE, núm. 10, Didáctica del español como lengua extranjera, Expolingua 2006.
- GONZÁLEZ FONTAO, María del Pilar, *De las diferencias individuales a las dificultades de aprendizaje*, Revista Galego-Portuguesa de Psicología e educación, N° 3 (Vol. 4), 1999.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto; FERNÁNDEZ COLLADO, Carlos; BAPTISTA LUCIO, Pilar; *Metodología de la investigación, cuarta edición*, Infagon Web, México, 2006.
- KARAM, Tanius, *Una introducción al estudio del discurso y al análisis del discurso*, Global media journal, volumen 2, número 3, 2005.

LOZANO, Gracia y RUIZ CAMPILLO, Plácido, *Criterios para el diseño y la evaluación de materiales comunicativos*, marcoELE, núm. 9, 2009, Didáctica del español como lengua extranjera, Expolingua 1996.

LLOBERA, Miquel, *Discurso y metodología de enseñanza de lenguas extranjeras*, marcoELE, Revista de didáctica ELE, núm. 7, 2008.

MANZANO, Vicente, *Introducción al análisis del discurso*, 2005.

<http://www.aloj.us.es/vmanzano/docencia/metodos/discurso.pdf>

MARTÍNEZ-CARRILLO, María, *Enseñar a conversar: principios teóricos de un enfoque comunicativo de la competencia conversacional en ELE*, Universidad de Ciencias Aplicadas de Oulu (Finlandia),

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/19/19_0619.pdf

MENDOZA FILLOLA, Antonio, *Facetas de la investigación en didáctica de la lengua*, Aspectos didácticos de Lengua y literatura, 13, ICE Universidad de Zaragoza, 2004.

MUÑOZ RESTREPO, Ana Patricia, *Metodologías para la enseñanza de lenguas extranjeras. Hacia una perspectiva crítica*, Revista Universidad EAFIT, Vol 46, N° 159, 2010.

NUNAN, David, *Classroom research*, University of Hong Kong

SÁNCHEZ BENÍTEZ, Gema, *La comunicación no verbal*, marcoELE, Estrategias de enseñanza y aprendizaje del español en China, núm. 8, 2009.

SÁNCHEZ ILEANA, Alfonso, *Proceso de enseñanza-aprendizaje: algunas características y particularidades*, 2001.,

http://www.libreriapedagogica.com/bulletins-inicials/proceso_de_ensenanza1.htm

SÁNCHEZ LOBATO, Jesús, *Aspectos metodológicos en la enseñanza del español como lengua extranjera*, ASELE, Actas IV, Centro Virtual Cervantes, 1994.

SÁNCHEZ QUINTANA, Nuria, *Y le dije...digo...: análisis del discurso referido e implicaciones para el aula de ELE*, marcoELE, Didáctica del español como lengua extranjera, núm. 10, 2010.

SANZ, Marta, *La construcción del componente cultural: enfoque comunicativo y literatura*, marcoELE, Didáctica del español como lengua extranjera, núm. 10, 2010.

SEEDHOUSE, Paul, *Conversation Analysis and language learning*, University of Newcastle upon Tyne, UK,

SIMONS, Mathea y SIX, Sara, *Los referentes culturales, la materia prima de la competencia comunicativa intercultural en la clase de ELE*, marcoELE, Revista de didáctica español como lengua extranjera, núm. 14, 2012.

SOLÉ SABATER, Asunción, *El estudio de la interacción verbal en el aula: implicaciones pedagógicas y de formación del profesorado de segundas lenguas*, Universidad de Barcelona

PINILLA GÓMEZ, Raquel, *Tipos de interacción oral y entornos situacionales: una tipología de las actividades de comunicación oral*, marcoELE, Didáctica del español como lengua extranjera, núm 10, 2010.

VALLS CAMPA, Lluís, *Enseñanza/aprendizaje de la competencia comunicativa intercultural y análisis de actitudes*, marcoELE, Revista de didáctica de ELE, núm. 13, 2011.

VAN DIJK, Teun A., *La multidisciplinaridad del análisis crítico del discurso: un alegato en favor de la diversidad*, Métodos de análisis crítico del discurso, Barcelona: Gedisa, 2003.

VAN DIJK, Teun A., *El análisis crítico del discurso*, Antrophos, 186, 1999.

ENLACE:

Discurso de aula:

cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/discursoaula.htm

VI. Anexos

Anexo 1

Transcripción de las clases

Para este estudio he elegido una de las propuestas de transcripción que he encontrado en el libro de Helena Calsamiglia Blancafort y de Amparo Tusón Valls *Las cosas del decir*. Las autoras presentan una serie de propuestas de transcripción de varios autores. Yo he optado por la propuesta de Parayató (página 362) porque es bastante sencilla y clara, y en el mismo tiempo, el innovador de estos símbolos haya pensado en todas las posibles variaciones de habla y los aspectos principales de discurso. En general, se debe transcribir sin máyusculas, excepto en nombres propios, y sin signos de puntuación.

Aquí explico los símbolos usados en la transcripción:

: turno de palabra

P: turno de palabra del profesor

A_n: turno de palabra del alumno

AS: turno de palabra de alumnos que hablan (casi) en el mismo tiempo las mismas palabras

Aspectos prosódicos

Secuencias tonales terminales:

\ descenso

/ ascenso

_ mantenimiento

mayúsculas o bien tipos de letra énfasis

: alargamiento (simple)

:/::/::: alargamiento (distintos grados)

Pausas

(..) pausa breve ($p < 1$)

(...) pausa media (1 p<3)

(... duración en segundos) pausa larga (p 3)

Aspectos vocales

[(**AC**) texto afectado] tempo rápido ('acelerado', 'allegro')

[(**DC**) texto afectado] tempo lento ('desacelerado', 'largo')

[(**F**) texto afectado] intensidad fuerte ('forte')

[(**P**) texto afectado] intensidad suave ('piano')

(**Risas**) Risas

Sonidos paralingüísticos

mhm asentimiento

m::: duda

Comentarios

(()) comentarios del transcriptor

(**incomprensible**) fragmentos ininteligibles

1ª sesión, 23 de abril de 2013

1. **P:** bueno_ buenos días a todos/

2. **AS:** [(**F**) buenos días]

3. **P:**yo me llamo (..) Hana Hadži-Boškov\

((hablaba en croata))

4. y para hacer este trabajo:(..) tengo que hacer una investigación\(..) y por eso(..) 5. estoy grabando aquí la clase\(..) la grabación será totalmente anónima \vale/(..) solamente

6. os pido que participéis\(..) ok/

((hablaba en croata))

7. os reparto las fichas\

((hablaba en croata))

8. **A₁**: ((reacción de una alumna ante las fichas que he repartido)) [(**F**)ay España]

((hablaba en croata))

(ruido)

9. **P**: m:: vale vamos a hacer/ el primer ejercicio juntos\

((hablaba en croata))

10. bueno la primera pregunta\ puedes leerla es [(**F**)muy] fácil\

11. **A₂**: e::qué país está en el mapa\

12. **P**: y qué país está en el mapa/

13. **AS**: [(**F**)España]

14. **P**: España sí(..) es muy fácil\bueno_ qué/ (..) sabéis vosotros de España/(..) [(**AC**)de su
15.cultura de su arte] qué sabéis de no sé fútbol:1_

16. **A₃**: [(**F**)es es muy bien(..) es muy bien(..)buena(..)es muy buena en fútbol m:: como

17. representación tiene muchos muchos cantantes m:: conocidos (..) se dice cantantes/]

18. **P**: sí

19. **AS**: sí

20. **A₃**: [(**F**)como Julio Iglesias] (**Risas**)

21. **P**: [(**AC**)Julio Iglesias]

22. **A₃**: [(**AC**) es mhm no se tiene muchos telenovelas]

23. **P**: sí_ tiene muchas telenovelas

24. **A₃**: [(**AC**)y es muy bien para turismo (..)es muy conocida para turismo(..) y tiene naturaleza perfecta]

25. **P:** bueno yo os digo que(..) España/ se encuentra en una península\ (..)alguien sabe cómo se llama la península/

26. **AS:** [(F)pirinejski]

27. **P:** pirinejski o iberski

((luego hablaba en croata))

28. [(AC)la península Ibérica] bueno:: tiene cerca de 50 millones de

29. habitantes/ (..)y es el cuarto país más extenso del continente\

((hablaba en croata))

30. ok /quién puede leer (..) la segunda pregunta \(..)tú\

31. **A4:** en qué/ está organizado su territorio\

32. **P:** bueno veis aquí Valencia:: Castilla la Mancha_ Extremadura qué son\(..) alguien sabe

33. qué son/(..)

34. **A3:** provincias\

35. **P:** provincia:s bueno se dice: comunidades autónomas/

((hablaba con la profesora Radetić))

36. tiene diecisiete comunidades autónomas/

((hablaba en croata))

37. además:/ tiene dos ciudades/(..)en el territorio de África\(..) véis aquí Ceuta y Melilla\

38. vale/ lo sabéis/

39. **AS:** no\

40. **P:** no /ok mhm alguien sabe dónde se encuentran las Islas Baleares/ que también

41. forman parte de España\

42. **A4:** [(P)en este]

43. **P:** [(AC) más alto más alto]

44. **A₄:** [(F) en este]

45. **P:** sí (..) sí pero en qué mar/ alguien sabe/(...) en el mar Mediterráneo\ y las Canarias/ en el océano Atlántico\ (..) qué forma de gobierno/ tiene España\ qué es *España*/ es una república qué es/

((responden en croata, después de conversar un poquito en croata A₃ responde correctamente en español))

46. **A₃:** [(F) monarquía]

47. **P:** monarquía sí\ (..) se dice España o Reino de España/ y la forma de gobierno:./ bueno España es una monarquía parlamentaria/(..) eso podéis escribir\ España es una *monarquía parlamentaria*\

(ruido)

((hablaba en croata explicándoles cómo se escribía monarquía))

48. **P:** cómo/ se llama la comunidad autónoma/ situada al sur\ (..)aquí\

49. **AS:** [(DC) Andalucía]

50. **P:** Andalucía sí\ sí:: y veis aquí Andalucía está aquí (..) en este segundo mapa/(..) cuáles son las ciudades de Andalucía que veis/ en el mapa\

51. **AS:** [(P)Córdoba (..) Sevilla]

52. **P:** Granada

53. **AS:** [(P)las Alpujarras]

54. **P:** [(AC)dónde está situada Granada]

(ruido)

55. dónde está/(..) está/por ejemplo_

56. **A₅:** [(F)en el sur]

57. **A6:** en el sur\ (lo dice con duda)

((los alumnos pensaban que yo les preguntaba sobre Andalucía y por eso aclaramos que les preguntaba sobre Granada))

58. **P:** yo diría qué está cerca del centro/(..) o lejos de Córdoba/(..) o cerca de las Alpujarras estáis de acuerdo/

59. **AS:** [(P)sí]

((hablamos en croata y hago una introducción para el ejercicio número dos haciendo preguntas sobre la vida nocturna de Zagreb))

((después de resolver el ejercicio número dos, lo comprobamos juntamente: pido a algunos estudiantes que lean el texto con huecos rellenos con palabras adecuadas))

60. **P:** vamos a leer\(..) puedes leer tú(..)la primera frase\(..) por favor lee la primera frase\

61. **A7:** la noche/(..) en Granada comienza pasadas las\(..) m::

62. **AS:** [(P)once]

63. **A7:** [(DC)once de la noche después de pasear por la bares]

64. **P:** por [(F)los] bares

65. **A7:** [(DC)ajá (..) por los bares de la nešto]

66. **P:** no sabes/

67. **AS:** ciudad\

68. **A7:** de la ciudad te dicen\

((el alumno calla, así que yo sigo leyendo el resto de la frase))

69. **P:** [(AC)para probar sus estupendas_]

70. **AS:** tapas\

71. **P:** tapas (..) puedes leer tú/ por favor/

72. **A₈**: una vez la **barriga** ((respuesta correcta)) llena apetece salir a bailar(..)la_
73. **P**: la **noche** ((respuesta correcta))
74. **A₈**: [(**P**)la noche sí la noche en Granada es espectacular\(..) porque existe marcha para todo tipo de gustos y **música**] ((respuesta incorrecta, adelante le proponemos la respuesta correcta))
75. **P**: no\ **estilos**_
76. **AS**: estilos/(**Risas**)
77. **P**: bravo (risas) bueno(..) tú por favor/
78. **A₉**: existen muchas discotecas y pubs m:: repartidos por toda la ciudad\(..)también hay locales con **música** en vivo\
79. **P**: sí\tú por favor/
80. **A₁₁**: Granada posee una gran vida nocturna/(..) espe::cialmente en época
81. **P**: en época\
82. **A₁₁**: en época de estudiantes\(..)no podemos olvidar que en la ciudad de Granada/(..)la mayoría de los_
83. **AS**: **jóvenes**/
84. **A₁₁**: **jóvenes** m:: son estudiantes venidos de fuera\
 ((aclaramos juntamente las palabras desconocidas, reaccionan como un grupo cohesionado))
85. **P**: bueno qué más/(..) qué/ hacéis vosotros cuando [(**F**)váis de marcha]qué hacéis/
86. **AS**: bailamos\
 87. **A₃**: bebemos/ (**Risas**)
88. **P**: cómo se dice beber en español/ cómo se dice coloquialmente /(..)lo sabéis/ir de
 89.botellón
90. **A₅**: tomar

91. **P:** tomar copas/(..) pero coloquialmente se dice/ ir de botellón\

92. **AS:** (**Risas**)

((hablo por un rato con la profesora Radetić))

93. **P:** qué más/(..) escucháis la música/

94. **AS:** sí\ (**incomprensible**)

95. **P:** qué/ tipo de música/ os gusta\

96. **A₁₃:** [(**F**) todos tipos de música]

(**incomprensible**)

97. **P:** vamos a pasar al ejercicio número tres_ en el que os propongo/(..) las principales

98. zonas/ de marcha en Granada\

((tienen que elegir en parejas una de tres zonas principales (doy instrucciones en croata y en español) y explicar por qué quieren ir de marcha a este lugar y argumentarlo al profesor))

99. **AS:** ((un chico no tiene pareja y casi toda la clase reacciona cariñosamente)) a:::

100. **P:** ((después de leer los textos breves yo les pido que me digan por qué hayan elegido tal

101. zona)) vosotras dos/ qué zona habéis elegido/ y por qué/

102. **A₁₄:** [(**AC**) la zona de Pedro Antonio de Alarcón porque podemos encontrar muchos pubs

103. de distintos estilos y porque la mayoría de gente que frecuenta este e- este son

104. universitarios]

105. **P:** y eso te gusta:/

106. **A₁₄:** sí

107. **P:** y vosotras dos/

108. **A₆:** también\

109. **P:** por qué/

110. **A₆:** [(**AC**) porque podemos encontrar muchos distintos estilos]

111. **P:** distintos estilos de qué_

112. **A₆:** de música de::: sí de música\

113. **P:** de música/ ok_

114. **A₆:** y eso es todo\

((hago las preguntas a unas parejas más))

115. **A₅:** [(**DC**) a nosotras nos gusta salir en zona de Pedro Antonio de A-rco-]

116. **P:** Alarcón_ por qué/

117. **A₅:** [(**DC**) porque tiene muchas discotecas](..)es para jóvenes y:::es todo\

118. **P:** y eso es todo dices\

119. **P:** a vosotras dos/

120. **A₁₅:** [(**DC**)a nosotras nos gusta la zona de Pedro Antonio] porque nos encanta ((lo dice

121. con sonrisa mirándome)) rock(..) y porque::: es perfecto lugar para los jóvenes]

((sigué preguntando y luego hicimos el ejercicio sobre la Alhambra y aclaramos las palabras desconocidas))

122. **A₃:** ((después de leer el texto sobre la Alhambra)) [(**ACC**) pues creo que tiene muy

123.interesante historia y para verla es algo especial (..) no se puede encontrar en cada lugar

124. del mundo]

((al final de la clase, además de estos ejercicios hicimos uno más, un texto que trataba el Generalife))

2ª sesión, 25 de abril de 2013

125. **P:** buenos días a todos/(..) como estáis/

126. **AS:** bien

127. **P:** qué/ hemos hecho la última vez/ (..) alguien sabe qué hemos hecho/(..) de qué hemos

128. hablado/ silencio por favor\

129. **AS:** [(F) de España]
130. **A₄:** Alhambra
131. **P:** de la Alhambra::: de qué más/
132. **A₅:** palacio_ kak se zove/
133. **P:** eso es la Alhambra
134. **A₆:** [(P)de España y sus (..) comunidades autónomas]
135. **P:** sí
136. **A₁₆:** de Granada
137. **P:** de Granada sí\ (..) de su vida nocturna no/
138. **AS:** sí\
139. **P:** bueno vamos a seguir hoy/ (..) con la música\ os pido que os fijéis en esta foto/(..) y
140. que repondáis a las preguntas\ (..) e:: [(AC)quién esta en la foto/]
141. **AS:** una mujer/
142. **P:** sí/(..) qué lleva puesto/
143. **A₅:** vestido\
144. **P:** un vestido/(..) de qué color/
145. **AS:** rojo\
146. **P:** qué hace la mujer/
147. **AS:** baila/
148. **P:** ajá super/(..) la mujer baila flamenco/ y:: el flamenco es un estilo de música y baile/
149. que se originó:/ en Andalucía\ (..) allí vivía gente de distintas culturas/ (..) como por
150. ejemplo musulmanes_ gitanos_ judíos_ entendéis/(..) judío_ qué significa judíos/Židovi
151. dakle Židovi_ muslimani_ Romi_ živjeli su u Andaluziji/ y dicen/ que::: el flamenco se
152. creó *gracias*/ a esta variedad de naciones\ m:: razumijete/

153. **A₆**: (**incomprensible**) zbog raznolikosti/ da se zapravo i razvio\

154. **P**: da tako je sí\ es correcto\ lo::s aspectos principales del flamenco son(..) el *toque*/ el

155. verbo es toca:r/que significa/

(**incomprensible**)

156. **P**: ((unas alumnas llegan tarde)) požurite/ y el *baile* y el *cante*\ ((escribo en la pizarra los

157. aspectos principales)) e:: a las personas que bailan flamenco/ no las llamamos *bailadores*

158. sino *bailaores*\ lo mismo pasa con los que cantan/(..) y tocan\ los llamamos (...) *tocaors*

159. y *cantaors*\ o *tocaor* *tocaora* y *cantaor* *cantaora*\ ok/ qué más (...) el flamenco es música

160. que despierta profundos sentimientos\ especialmente si escuchamos el *cante jondo*/(..)el

161. *cante jondo* (..) es el más famoso *cante andaluz*\ ((escribo en la pizarra el *cante*

162. *jondo*))m:: donde podemos ver el flamenco/ alguien sabe (..) donde podemos ver el

163. flamenco/ (... 5 segundos)donde se baila (...) por la calle a veces/

164. **A₄**: en las fiestas

165. **P**: sí en las fiestas donde más/ (..) no sabéis\ existen *tablaos* que son *locales* (..) donde se

166. puede ver el flamenco\ ((escribo en la pizarra *tablaos*)) antes existían los *café*s

167. *restaurantes*(..) que eran *locales* donde se tomaban *copas*/(..) y también se disfrutaba del

168. flamenco\ conocéis el verbo/ *disfrutar de*/

169. **AS**: sí

170. **P**: ahora nosotros vamos a disfrutar del flamenco/(..) yo os voy a poner una *canción*/ de

171. *Paco de Lucía*\

172. **P**: ((después de escuchar la *canción*)) os gusta/

173. **AS**: sí\

174. **P**: por qué/

175. **A₁₄**: es vivo/

176. **P**: qué más/ (..) alguien quiere decir algo/ (..)no/ ok\/(..) el flamenco puede ser *serio* o

177. *festero*/(..)así que podemos decir que esta *canción*/ es *festero*\((escribo en la pizarra *serio*

178. y *festero*)) ahora_ vamos (...) a resolver el ejercicio número (..) séis_ (..) es una *biografía*

179. corta de Paco de Lucía/(..) que es su nombre artístico/ y él se llama Francisco Sánchez
180. Gómez\(..) tenéis tres minutos vale (...5 segundos) tenéis que *rellenar* los huecos/ con
181. verbos en la forma adecuada\ (..)en *préterito*: indefinido *préterito perfecto*:: no *préterito*
182. *imperfecto* o *presente*\ vale/
183. **A₇**: sí
184. **P**: vamos a::: *terminar ahora*/ (..) vale/
- ((controlamos el ejercicio juntos y luego hago preguntas sobre el texto))
185. **P**: [(**AC**)donde nació él]
186. **A₁₆**: en Cádiz\
187. **P**: es *famoso*/
188. **A₄**: sí\
189. **P**: [(**AC**)cómo lo sabes cómo lo sabes]
190. **A**: (**incomprensible**)
191. **P**: y qué grabó él/ solamente graba el flamenco/ o _
192. **A**: no (**incomprensible**)
193. **P**: qué otros estilos/
194. **A₆**: como la música clásica\ la me- kako se ovo čita/
195. **P**: mezcla\
196. **A₆**: mezcla de flamenco con el jazz/(..) y otros estilos musicales\
197. **P**: Paco de Lucía (..)es como hemos dicho/ (..) es una persona muy famosa/(..) y ahora
198. vamos a leer (..) un poema e:: de una persona que es famosa también/(..) pero en el
199. mundo de la literatura\ (..)se:: trata de Federico García Lorca_ ((escribo en la pizarra
200. Federico García Lorca)) el *fue* un poeta un dramaturgo y un prosista\(..) mientras estaba
201. en Nueva York en exilio_ (..) escribió un libro de poesía m:: Poeta en Nueva York\
202. además de este:: libro de poesía/(..) escribió muchas obras literarias/ (..) entre ellas

203. poema_ el libro de poesía también/ Poema del cante jondo\ ((escribo en la pizarra Poema
204. del cante jondo)) e:n 1921\ qué es el cante jondo/(...) lo he mencionado (..) hace no sé
205. (..)diez minutos qué es el cante jondo/ qué despierta el cante jondo/(...)

206. **P:** ((después de hablar en croata sobre el cante jondo y sobre lo que despierta él)) dakle
207. profundos_
208. **AS:** sentimientos\

((hablamos un rato sobre el cante jondo))

209. **P:** nació en 1898 (..)/y murió en 1936\ cuántos años tuvo cuando murió/
210. **A₄:** 38\

((hablamos en croata))

211. **P:** vamos a leer su poema/(..) La guitarra\ es el poema (..) del libro Poema del cante
212. jondo\

((después de leerlo))

213. **P:** cómo asocias/(..) el flamenco a este poema/
214. **A₆:** pue::s no::
215. **P:** [(AC) dime dime]
216. **A₆:** pues (..)el flamenco serio
217. **P:** bueno los cantaores del flamenco/ (..)cantan sobre sentimientos profundos(..) que he
218. dicho/ y sentimientos dolorosos\ dakle bolni osjećaji se izražavaju/(..) što znači da se ova
219. pjesma može povezati s flamenkom jer je tako tužnog tona\ajde molim vas/(..) samo mi
220. sad odvojite ili riječi ili stihove koji izražavaju/ taj osjećaj tuge ili čežnje\ ((les doy unos
221. segundos para hacerlo)) ok dobro, qué has destacado, qué versos o qué palabras/
222. **A₃:** corazón malherido por cinco espadas
223. **P:** vosotras/
224. **A₁₇:** llora por cosas lejanas

225. **P:** vosotras/

226. **A:** llora monótona(..)/ como llora el agua(..)\ como llora el viento(..)/ sobre la nevada\

227. **P:** y qué palabra en especial lo expresa/

228. **A:** llora

229. **P:** llora/ sí

230. **A:** sí

231. **P:** y monótona también\vosotros/que palabras expresan el dolor y la tristeza

232. (...3segundos) vosotras chicas/

233. **A:** corazón malherido\ y llora monótona/

234. **P:** vosotras/

235. **A:** empieza el llanto de la guitarra(..)llora por cosas lejanas y corazón malherido por

236. cinco espadas\

((luego escriben un exámen sobre la cultura española tratada y para terminar, escuchan una canción de Prince Roys, el cantante norteamericano con raíces dominicanos, pero antes de escucharla hago una pregunta a los alumnos que se puede leer a continuación))

237. **P:** escucháis la música española/

238. **A₃:** sí/

239. **A₁₇:** no\

240. **P:** qué grupo o qué /(..) qué cantante/

241. **A₃:** [(**AC**)pues yo escucho nada especial/ (..) lo que oigo en la telenovela

242. (**incomprensible**) si me gusta la puedo escuchar y si no me gusta no la voy a escuchar(..)

243. nada especial (..)Enrique Iglesias (**Risas**) uno de los mejores más guapos (**Risas**) y qué

244. más]

((luego responden otros pero no se oye bien en la grabación y terminamos la clase con la canción de Prince Roys))

Anexo 2

ESPAÑA

1) Mira los mapas abajo y responde a las preguntas.

Mapa descargado de: <http://www.zonu.com/fullsize/2009-12-08-11364/Mapa-de-las-Comunidades-Autonomas-de-Espana.html>



- 1 ¿Qué país está en el mapa?
_____.
- 2 ¿En qué está organizado su territorio?
_____.
- 3 ¿Qué forma de gobierno tiene España?
_____.
- 4 ¿Cómo se llama la comunidad autónoma situada al sur?
_____.



Mapa descargado de: <http://www.olespain.com/our-tours/andalucia/>

5 ¿Cuáles son las ciudades de Andalucía que ves en el mapa arriba?

_____.

6 ¿Dónde está situada Granada?

_____.

GRANADA

VIDA NOCTURNA

2) RELLENA LOS HUECOS CON PALABRAS ADECUADAS.

CIUDAD, ESTILOS, PUBS, VIDA, JÓVENES, MÚSICA, TAPAS, NOCHE, BARRIGA

Fotografía de: <http://www.cromosomax.com/>



Texto adaptado de <http://granada.costasur.com/es/vida-nocturna.html>

La noche en Granada comienza pasadas las 11 de la noche, después de pasear por los bares de la _____ para probar sus estupendas _____. Una vez la _____ llena, apetece salir a bailar. La _____ en Granada es espectacular, porque existe marcha para todo tipo de gustos y _____. Existen muchas discotecas y _____ repartidos por toda la ciudad. También hay locales con _____ en vivo.

Granada posee una gran _____ nocturna, especialmente en época de estudiantes. No podemos olvidar que en la ciudad de Granada la mayoría de los _____ son estudiantes venidos de fuera.

Se puede decir que ir de marcha en Granada es casi una obligación.

3) IR DE MARCHA. OS PROPONEMOS LAS PRINCIPALES ZONAS DE MARCHA EN GRANADA. LEED LOS TEXTOS BREVES Y EN PAREJAS DECIDID QUÉ LUGARES QUERÉIS VISITAR Y POR QUÉ.

Principales zonas de marcha: CALLE PEDRO ANTONIO DE ALARCÓN, CALLE ELVIRA Y LA PLAZA DE TOROS

En **la zona de Pedro Antonio de Alarcón** podemos encontrar muchos pubs de distintos estilos. La mayoría de gente que frecuenta este lugar son universitarios.

Famoso por esta zona es "Pub Peatón" para los amantes del rock que lo ofrecen en directo.

La Plaza Nueva o calle Elvira es un lugar más tranquilo que otros donde sale la gente mayor. En esta zona podemos encontrar pubs, bares de tapas, restaurantes y teterías árabes.

La Plaza de Toros es un lugar muy vivo porque alrededor de la Plaza han construido pubs y restaurantes. Buen ambiente.

ARQUITECTURA

LA ALHAMBRA

4) Lee los textos siguientes y responde a las preguntas.



Fotografía descargada de: <http://lostintentions.com/la-alhambra-intricate-palace-of-moorish-spain/>

La Alhambra es el más bello y mejor conservado palacio árabe del mundo, el monumento español conocido en todo el mundo. Antes era una ciudad. Dicen que el significado de la palabra Alhambra deriva del árabe que significa color rojo.

Es el lugar donde los reyes de Granada tenían su residencia hasta 1492. Como todas las ciudades medievales musulmanas, tenían mercados, mezquitas (donde rezaban los musulmanes), hospitales, escuelas y las calles estrechas y laberínticas. La construyeron en la colina de la Sabika, Granada.

La Alhambra está dividida en varias partes, una de ellas, la más antigua es la **Alcazaba** (para los soldados), otra es la **Medina** (ciudad para la corte, los artesanos, etc.) y otra los **Palacios**. Está rodeada por una muralla de 1.400 m, donde hay 27 torres. Hubo varias puertas importantes, una de ellas la de las **Armas**, que era además el acceso principal, se la llama así porque los visitantes tenían que dejar allí sus armas para poder entrar.

Texto adaptado de:

<https://docs.google.com/file/d/0Bz8H94NmW4RBYTM3OThjOTMtNGVkJNk00ZWZLTgxYWEtYTIwODU4NWVhNTBI/edit?hl=es&pli=1>

1. La Alhambra antes era:
 - a) una ciudad.
 - b) una estatua.
 - c) una iglesia.
2. El nombre de la Alhambra deriva del:
 - a) francés, y significa color rojo.
 - b) árabe, y significa color rojo.
 - c) alemán, y significa color rojo.
3. La Alhambra está situada:
 - a) en una calle.
 - b) en una colina.
 - c) en un bosque.
4. La parte más antigua se llama:
 - a) Medina.
 - b) Armas.
 - c) Alcazaba.
5. En la Alhambra hay:
 - a) 4 torres.
 - b) 72 torres.
 - c) 27 torres.

EL GENERALIFE

Fotografía descargada de:

http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Jardines_interior_de_El_Generalife._La_Alhambra,_Granada._%281%29.JPG



El Generalife es una zona de jardines cerca de la Alhambra que se convirtió en lugar de recreo y descanso de los reyes musulmanes granadinos cuando éstos querían huir de la vida oficial del palacio.

Consta de una villa y varios jardines, paseos y fuentes que son el resultado de las diferentes modificaciones realizadas en el lugar. El lugar fue organizado como huerta en el siglo XII por iniciativa de Muhammad II. En el siglo XIV construyeron fuentes y sistemas de riego. Más tarde, el Generalife se convirtió en un lugar de ocio y descanso. Los jardines están limitados por altos muros en el modelo de *jardín privado* muy presente en la cultura medieval. Una parte de estos jardines se encuentra dentro de la villa del Generalife: el Patio de la Acequia o la Escalera del Agua donde, además, hay fuentes y canales.

Texto adaptado de: <http://es.wikipedia.org/wiki/Generalife>

1. El Generalife es una zona de:
 - a) jardines.
 - b) palacios.
 - c) barrios.

2. Construyeron el Generalife para:
 - a) todos los granadinos.
 - b) los reyes musulmanes.
 - c) los extranjeros.

3. En el siglo XII el lugar fue:
 - a) una huerta.
 - b) un parque.
 - c) un bosque.

4. El jardín privado era muy presente en:
 - a) la cultura moderna.
 - b) la cultura renacentista.
 - c) la cultura medieval.

MÚSICA

baile

5) Mira las fotos y responde a las preguntas.



Fotografía descargada de: <http://hr.wikipedia.org/wiki/Flamenco>

1 ¿Quién está en la foto?

_____.

2 ¿Qué lleva puesto?

_____.

3 ¿Qué hace la mujer?

_____.



Fotografía descargada de: <http://www.dmacuk.org/flamenco/>

¿Cómo se llama a la persona que baila flamenco?

_____.

toque

6) Escucha la canción y realiza la actividad siguiente.



Fotografía descargada de:

http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/2/2e/Paco_de_Lucia_2.jpg

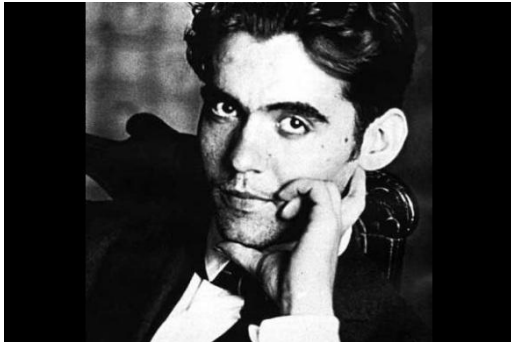
- **Rellena los huecos con verbos en la forma adecuada.**

Texto adaptado de: http://es.wikipedia.org/wiki/Paco_de_Luc%C3%ADa

Francisco Sánchez Gómez, de nombre artístico **Paco de Lucía**, _____ (NACER) en Cádiz el 21 de diciembre de 1947. _____ (SER) un guitarrista flamenco español y uno de los mejores maestros de la guitarra del mundo. _____ (RECIBIR), entre otros muchos premios, el Premio Nacional de Guitarra de Arte Flamenco. Casi toda su obra es de estilo flamenco, pero _____ (GRABAR) también algunos trabajos en otros estilos, como la música clásica, la mezcla de flamenco con el jazz y otros estilos musicales. De su padre y de su hermano Ramón _____ (RECIBIR) las primeras clases de guitarra. El nombre "De Lucía" _____ (QUEDAR) ligado a él desde su niñez, porque, como él mismo cuenta, en su barrio de Alqueiras _____ (HABER) muchos Pepes, Pacos, etc., y entonces se los _____ (IDENTIFICAR) por el nombre de la madre, por lo que él _____ (SER) conocido como "Paco, el de Lucía".(...)

POESÍA

- 7) **Leed el poema del poeta famoso y responded a las preguntas oralmente.**



Fotografía descargada de: <http://withfriendship.com/user/kethan123/federico-garcia-lorca.php>

Federico García Lorca: “La guitarra”
un poema del libro *El poema del cante jondo*

<p><i>La guitarra</i></p> <p>Empieza el llanto de la guitarra. Se rompen las copas de la madrugada. Empieza el llanto de la guitarra. Es inútil callarla. Es imposible callarla. Llora monótona como llora el agua, como llora el viento sobre la nevada. Es imposible callarla. Llora por cosas lejanas. Arena del Sur caliente que pide camelias blancas. Llora flecha sin blanco, la tarde sin mañana, y el primer pájaro muerto sobre la rama. !Oh guitarra! Corazón malherido por cinco espadas.</p>	<p><i>Gitara</i></p> <p>Počinje tužaljka gitare. Razbijaju se kupe praskozorja. Počinje tužaljka gitare. uzalud ju je šutkati. Ne možeš je ušutkati. Plače jednolična, kao što plače voda, kao što plače vjetar na snježištu. Ne možeš je ušutkati. Plače zbog stvari dalekih. Pijesak toploga Juga što traži kamelije bijele. Plače strijelu bez cilja, večer bez sutra i prvu mrtvu pticu na grani. Oh gitaro! Srce ranjeno sa pet mačeva.</p> <p>Prijevod: Drago Ivanišević</p>
---	--

1. ¿Sobre qué instrumento canta el autor?
2. ¿Qué asociaciones tienes al leer el poema?
3. ¿Cómo asocias el flamenco con este poema?
4. ¿Cuál es el tono del poema y qué palabras o versos crean ese tono en tu opinión?

Escucha la canción de Prince Royce y realiza la actividad.

Prince Royce



Fotografía descargada de: <http://www.glogster.com/canovanas/corazon-sin-cara-prince-royce/g-6ljnebnjt188sjch902da0>

Joven cantante norteamericano de padres dominicanos. Comenzó su carrera musical a los nueve años. Lanzó su primer disco en el 2010; “Corazón sin cara” fue su primer sencillo. En él, se trata el tema de la presión que sienten las mujeres con relación a su imagen. Este tema ha sido un éxito tanto en América Latina como en los Estados Unidos. Prince Royce canta *bachata* y la mezcla con otros géneros musicales como el R&B y el Hip Hop.

8) Rellena los huecos con palabras adecuadas.

Corazón sin cara

Y ya me contaron

Que te acomplejas de tu _____

Y mira el espejo

Qué linda eres sin _____

Y si eres _____ o _____

Todo eso no me importa a mí

Y tampoco soy _____
Sólo sé que yo te quiero así
Y el corazón no tiene _____
Y te prometo que lo nuestro
Nunca va a terminar
Y el amor vive en el _____
Ni con un deseo sabes que nada de ti irá a cambiar
Prende una vela, rézale a Dios
Y dale gracias que tenemos ese lindo _____
Prende una vela, pide perdón
Y por creer que tú eres _____ te dedico esta canción
Y si eres _____ o _____
Todo eso no me importa a mí
Y tampoco soy _____
Sólo sé que yo te quiero así
Y si eres _____ o _____
Todo eso no me importa a mí
Tampoco soy _____
Sólo sé que yo te quiero así
Y el corazón no tiene _____
Y te prometo que lo nuestro
Nunca va a terminar
Y el amor vive en el _____
Ni con un deseo sabes que nada de ti irá a cambiar
Nadie es perfecto en el amor
Ay seas blanquita, _____, no me importa el _____
Mírame a mí, mírame bien
Aunque tenga cara de _____ me acomplejo yo también
Y si eres _____ o _____
Todo eso no me importa a mí
Tampoco soy _____
Sólo sé que yo te quiero así
Y el corazón no tiene _____

Y te prometo que lo nuestro

Nunca va a terminar

Y el amor vive en el _____

Ni con un _____ sabes que nada de ti irá a cambiar

Bachata - Género musical propio de la República Dominicana. Al principio se le consideraba el género musical propio de las clases pobres. La bachata también se consideraba como música de gente amargada. Hoy día, la bachata ha ganado fama mundial gracias a artistas como *Juan Luis Guerra*, *Monchy* y *Alexandra*, el grupo *Aventura* y *Prince Royce*. La bachata se considera como uno de los bailes más sensuales de toda América Latina.

Anexo 3

Reino de España tiene territorios en dos continentes: _____ y _____.

La parte mayor se encuentra en la península _____.

España es una _____ parlamentaria.

Las _____ son pequeñas porciones de comida que se comen en bares.

La palabra Alhambra deriva del árabe y significa color _____.

El Generalife es un conjunto de _____.

El _____ es un estilo de música que se creó en _____ gracias a las _____ que vivían allí.

El guitarrista flamenco muy conocido se llama _____.

Federico García Lorca escribió, entre otros, un poema titulado _____.

Anexo 4

