



Universidad
Nebrija

Universidad Antonio de Nebrija
Departamento de Lenguas Aplicadas

**EL JUEGO Y LOS AFECTOS
EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL
COMO LENGUA EXTRANJERA: REFLEXIÓN SOBRE
UNA EXPERIENCIA
CON
ALUMNOS ADULTOS DE LA SUIZA ALEMANA**

Autora: Cristina Suanzes

Tutor(a): David García Ramos y Alicia Martínez Crespo

Diciembre 2007

AGRADECIMIENTOS

A mi familia, Franz, Domenika y Catalina, por aguantar tantos meses mis agobios, mal humor y despistes.

También por los buenos momentos discutiendo en la mesa después de comer o paseando por el bosque.

"Sencillamente os debo todo".

A mis alumnos, por tomarse mi trabajo en serio.

A mis tutores David García Ramos y Alicia Martínez Crespo por su indispensable ayuda.

A Jane Arnold, que aún sin conocernos, apareció desinteresadamente en el momento que estaba más desilusionada con el transcurso de mi memoria.

"Gracias por la rapidez y cariño con que has contestado siempre mi correo electrónico".

"La memoria", le dijo, "es verse desde dentro.
Es dar forma y color a las palabras.
Sin imágenes no hay memoria".

(Esquivel, Laura: 2005, 41)

Mi pedagogía siempre se reducía a dos palabras:
amor y provocación. Hay que querer a las personas
a quien se dirige uno y yo quería a mis alumnos. Y
si me permiten, les digo con toda sinceridad que,
ahora mismo, siento cariño por ustedes, les
agradezco que estén aquí pendientes de mis
palabras. Quiero corresponder a ese impulso
afectivo con la provocación. Hay que provocar en el
que escucha que piense por su cuenta. No hay que
adoctrinar, hay que provocar....

(Sampedro, José Luis: 2005, 24)

INDICE

1. Introducción.....	3
2. Vivir en Suiza.....	4
2.1. Una confederación de culturas y lenguas.....	4
2.2. El alemán-suizo.....	5
2.3. Dar clases de español en los cantones suizo-alemanes de la Suiza central.....	7
3. Objetivos de trabajo.....	9
4. Estado de la cuestión.....	10
4.1. ¿Qué es el juego?.....	10
4.2. La importancia de pasarlo bien según las diferentes metodologías de enseñanza de idiomas.....	13
4.3. Nuestro cerebro y la percepción de los que nos rodea.....	27
4.4. El juego y el juego con las emociones.....	30
4.5. Tipologías de aprendizaje.....	34
4.6. ¿Cómo enseñar gramática?.....	37
5. Marco teórico.....	39
5.1. Los afectos y el juego en el <i>Marco Común Europeo</i>	39
5.1.1. La figura del profesor.....	40
5.1.2. Los factores afectivos.....	41
5.2. La creatividad del profesor como elemento motivador para los alumnos.....	41
5.3. Elementos no gramaticales para aprender gramática.....	45
5.3.1. Materiales didácticos.....	47
5.3.2. Capacidades innatas.....	48
5.4. Tipos de juego.....	51
5.5. Reglas del juego de aprender.....	52
6. Dificultades de aprender idiomas.....	54
6.1. Dificultades del español para hablantes del alemán.....	54
6.2. Dificultades del español para hablantes de algún dialecto del alemán-suizo.....	55
6.3. Un problema central: reconocer los usos diferentes de los pasados en español.....	57
6.3.1. Una comparación de los dos idiomas.....	58
6.3.2. Elementos gramaticales que pueden ayudar a reconocer los diferentes usos de los verbos en pasado.....	60
6.4. Conclusiones.....	61

7. Análisis de los materiales utilizados por la profesora.....	62
7.1. El libro de texto.....	62
7.2. Material adicional.....	70
8. Metodología.....	73
8.1. Métodos de recogida de información.....	75
8.1.1. Cuestionario para los alumnos.....	75
8.1.2. Observaciones.....	76
8.1.3. Discusiones informales con los alumnos.....	77
8.1.4. Reflexiones de la profesora-investigadora.....	77
8.2. Características de los estudiantes y las constelaciones de los grupos.....	78
8.2.1. Grupo Español 4.....	79
8.2.2. Grupo Español 7.....	79
9. La propuesta didáctica.....	81
9.1. El primer día: Unidad didáctica para explicar algunos usos del infinitivo e imperfecto.....	81
9.2. Segundo día: Repaso y ejercicios.....	87
9.3. Un ejercicio conocido y considerado desde otra perspectiva: ¿Entiendes (ves) lo que lo que te cuento?.....	93
10. Justificación de la propuesta didáctica.....	95
10.1. Los materiales.....	95
10.2. La secuencias didácticas.....	97
10.3. Las unidades didácticas.....	98
11. Conclusiones.....	99
Bibliografía.....	103
Anexos.....	
Anexo 1: Encuesta en alemán (formulario).....	108
Anexo 2: Encuestas en alemán (respuestas de los alumnos).....	111
Anexo 3: Encuesta en español (formulario).....	114
Anexo 4: Encuestas en español (respuestas de los alumnos).....	117
Anexo 5: Reflexiones de la profesora-investigadora.....	119
Anexo 6: Diario de observaciones.....	122
Anexo 7: Cuento: Heidi está enferma.....	125
Anexo 8: Ejercicio de huecos: Heidi está enferma.....	126
Anexo 9: Ejercicio de gramática.....	127
Anexos sin numerar: Páginas 22 y 23 del libro de Caminos neu 2.....	128-
	129

1. Introducción.

Cuando comencé el curso de *Experto en la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera* en la Universidad de Antonio de Nebrija, tenía como objetivos mejorar la manera de dar mis clases y profundizar en el conocimiento del español. Además, y tras doce años de ausencia de España y seis años de experiencia como profesora en Suiza, quería comprobar si el método de enseñanza que se utiliza en las escuelas de idiomas de este país, es igual al que se emplea en España.

A medida que el curso de *Experto ...* iba llegando a su fin, me di cuenta que los conocimientos nuevos adquiridos, además de ubicar mi método de enseñanza en varias corrientes teóricas, me trajeron a la memoria numerosas preguntas de carácter didáctico que, y con el paso de los años y la rutina de la vida cotidiana, habían caído en el olvido.

A través del presente trabajo, he procurado buscar respuesta a esas preguntas. El resultado final es una reflexión sobre las propuestas de diferentes autores con respecto al tema que me interesa, una pequeña aportación personal con una finalidad práctica. Además, me ha quedado la sensación de que este trabajo solo es el principio, que aún me queda mucho por descubrir y probar.

El mayor problema que he encontrado a la hora de escribir la memoria, y que en algunas ocasiones me ha hecho pensar en su abandono, han sido las consecuencias de realizar un trabajo a distancia, lejos de mi tutor y con una red electrónica e impersonal entre nosotros.

La comunicación sobre la red sufrió diversas interrupciones de largos períodos y que, por razones laborales y personales al parecer impredecibles, menguaron en numerosas ocasiones mi motivación de llevar el trabajo a su fin.

Y como se dice en Suiza: "Ond jetzt isch so wiit", es decir, ahora es el momento de dar el paso final, de acabar lo que hace tiempo se empezó.

El inicio de la memoria es una pequeña descripción del país donde vivo y trabajo. A continuación, los temas que se presentan están ordenados según el índice de las primeras páginas.

2. Vivir en Suiza.

2.1 Una confederación de culturas y lenguas.

Siguiendo una fuente del Ministerio de educación y ciencia (2006), cito directamente las primeras líneas del documento:

"La Confederación Helvética limita al norte con Alemania, al este con Austria y Liechtenstein, al sur y sureste con Italia, y al suroeste y oeste con Francia.

Existen dos grandes conjuntos montañosos: al sur y al sureste, los Alpes, y al noroeste, el Jura. Entre ambos existe una depresión, el Mittelland, cuya anchura oscila entre 20 y 70 km. Las montañas suizas constituyen un importante nudo hidrográfico que da origen a numerosas corrientes fluviales. Tiene más de 1.000 lagos naturales, de los cuales la mayoría están en la zona alpina. Como reserva de agua en Europa, Suiza dispone de un gran potencial de energía hidroeléctrica..... Además, el territorio cuenta con 140 glaciares.

La capital es Bern (122.178 habitantes). Destacan por el número de habitantes Zürich (347.17), Basel (185. 601), Genf (178.722)y Lausana (117.388).

Suiza tiene una población de 7,5 millones de habitantes. La densidad de población es de 179 habitantes/km ". El terreno habitable supone solo un 40% del total, el otro 60% es zona montañosa o glaciares. "Un total de 21,8% es población inmigrante ". Uno de cada cinco inmigrantes, pertenece a los extranjeros de segunda o tercera generación, lo que en Suiza se conoce con el nombre de secondo.

"En Suiza hay cuatro idiomas co-oficiales: el alemán-suizo (63%), el francés (20,4%), el italiano (6,5%) y el romanche (0,5%). En el año 2004, el 9% de la población declaraba una lengua no nacional como la primera lengua".

Suiza es un estado federal, que se manifiesta en la existencia de 24 cantones.

Como confederación de pequeños estados. Como país, su unidad se manifiesta en uno mismo sistema de defensa, sistema monetario y política exterior. El resto de las competencias (salud, educación, transporte, impuestos..) se decide a nivel cantonal o municipal.

El tipo de gobierno es la democracia directa. Aproximadamente hay cada tres meses votaciones. Los temas a consultar son muy diversos, y pueden ir desde si se quiere que se importe harina de Francia o Italia, hasta la concesión o no de un crédito para construir un polideportivo.

Las elecciones tienen lugar cada cuatro años entonces se eligen gobernantes para los cantones o confederación.

2.2 El alemán-suizo (Schwyzerdütsch).

El alemán-suizo se habla en la mayoría del territorio suizo. Geográficamente hablando, el Schwyzerdütsch se habla en 17 de los 26 cantones existentes.

Este dialecto se distingue considerablemente del alemán estándar e incluso, entre los numerosos dialectos del alemán-suizo, hay algunas diferencias regionales. Por ello, a excepción de los dialectos del Wallis (sur de Suiza) y los que se hablan en los valles más aislados, el resto de los suizo-alemanes puede darse a entender entre sí, sin grandes complicaciones, aunque siempre se notará donde han pasado su infancia o donde residen.

Una característica común a todos los dialectos, es que carecen de norma ortográfica. Se hablan, pero no se escriben, o mejor dicho, se pueden escribir "a gusto del consumidor". De hecho, cuando ciertos grupos de la población quieren marcar sus señas de identidad con respecto al resto de los habitantes (por ejemplo, jóvenes en la pubertad, grupos culturales..), escriben en uno de los muchos dialectos del Schwyzerdütsch.

Curiosamente, estos textos solo se pueden entender cuando se leen lentamente y en voz alta, ya que la escritura no es una vía normal de comunicación del dialecto, y los suizos solo lo entienden cuando lo escuchan.

Según Sieber y Sitta (1988: 12):

“Unsere Sprachsituation kann mit dem Begriff der *medialen Diglossie* charakterisiert werden, also als eine Form von “Zweisprachigkeit” (Diglossie), die vom Medium abhängig ist: Wir sprechen Mundart und wir schreiben Hochdeutsch....”¹

En los últimos 5 años se ha implantado como obligatorio el uso del alemán estándar desde el nivel de la guardería. De esta manera se quieren disminuir los problemas que los niños tienen en la escuela, y utilizar en el ámbito de la escuela el mismo idioma para hablar y escribir.

Por el contrario, el uso del dialecto en los medios de comunicación modernos se hace cada vez más presente. No solo hay canales de televisión en dialecto, sino que en los SMS, e-mails o blogs, donde la comunicación es más informal y está permitido saltarse las reglas ortográficas convencionales, se escribe en dialecto.

Para muchos lingüistas y educadores, esta situación supone un gran problema, ya que cada vez menos jóvenes son capaces de expresarse en alemán estándar. De hecho, en el estudio PISA, se ha constatado que los jóvenes de la suiza-alemana tienen problemas con la comprensión escrita del alemán.

Sin embargo, este problema no solo es juvenil. Los periódicos más leídos son los locales. Y en estos periódicos, el uso de un lenguaje se hace a través de unas construcciones gramaticales muy sencillas y un vocabulario pobre, como si la editorial quisiera traducir el alemán estándar a las construcciones coloquiales del dialecto.

Esta situación de bilingüismo no oficialmente reconocido, hace que muchos consideren el alemán como la primera lengua extranjera que los niños aprenden en la escuela. Por esta razón, apoyan todo esfuerzo de perfeccionarla antes de aprender otra de las lenguas del país.

¹ “Nuestra situación puede llamarse “discrepancia medial de las lenguas”, ya que es una forma de bilingüismo que depende del medio de comunicación que se emplee. Hablamos en dialecto y escribimos en alemán.” (traducción propia)

Afortunadamente, el humor nunca falta y como F. Dürrematt² afirman, que el alemán-suizo es su lengua materna y el alemán estándar su paterna.

2.3. Dar clases de español en los cantones suizo-alemanes.

Cuando se quieren enseñar idiomas en los cantones suizo-alemanes hay que tener en cuenta que:

El alemán no es su idioma materno.

El idioma que aprenden en la infancia es algún o algunos dialectos del alemán-suizo.

En el caso de los niños suizos, es el único idioma que comprenden hasta los siete años, edad a la que van a la escuela. Sin embargo, gracias a la televisión, los niños empiezan a oír el alemán con anterioridad.

El alemán-suizo es el idioma que conocen y se sienten a gusto expresando lo que sienten y quieren.

El alemán estándar es el idioma vehículo a través del cual se aprende en el colegio.

El alemán se relaciona desde muy temprana edad con el colegio y ambiente de trabajo, sobre todo a la hora de escribir.

El alemán-suizo es el idioma de la calle.

Fuera de las situaciones de aprendizaje o trabajo, el idioma que se habla o escucha en la vida cotidiana es alguno de los muchos dialectos que existen.

El alemán es difícil.

El alemán es un idioma lógico pero lleno de excepciones. Si no existe la posibilidad de escuchar el alemán estándar en sus diferentes usos en la vida cotidiana, es muy difícil estar seguros si la expresión formulada es correcta o no.

² Escritor suizo-alemán que vivió entre los años 1921-1990.

Se va a utilizar el alemán estándar como lengua vehículo para aprender la lengua extranjera.

Puesto que las estructuras gramaticales en alemán-suizo son muy sencillas, es difícil establecer un nivel de comparación, en este caso, con el español. Un ejemplo: en alemán-suizo no existe el futuro y como pasados solo tienen el perfecto. Para poder explicar a los alumnos cuándo se utiliza el indefinido en español, han de entender cuándo se usa en alemán.

Y si el profesor/-a no habla alemán-suizo...

está obligando a sus alumnos a manejarse en el aula con un idioma que no utilizan con seguridad y algunos hasta rechazan.

... por lo menos debería....

.... para ganarse la simpatía de sus alumnos, utilizar de vez en cuando alguna palabra en dialecto y reírse de sí mismo sobre lo difícil que le resulta la pronunciación.

Además

A los suizos no les gusta hablar alemán. Primero, porque tienen miedo de hablarlo incorrectamente. Segundo, porque si lo hablan correctamente es posible que los demás se rían de ellos. Los interlocutores pueden interpretar esa perfección como arrogancia en el sentido de querer mostrar todo lo que saben.

Y tercero, si hablan alemán, es muy importante hablarlo con acento suizo.

3. Objetivos del trabajos.

El presente trabajo es un fruto de la búsqueda de respuestas a problemas concretos de enseñanza en el aula de idiomas.

Con base en la reflexión sobre los problemas gramaticales que tienen los alumnos de habla alemana a la hora de aprender y aplicar los diferentes usos del indefinido e imperfecto en español, el principal objetivo que persigo, tiene una finalidad práctica.

Mi principal objetivo consiste en diseñar secuencias y unidades didácticas que ayuden a los alumnos a aprender y utilizar correctamente los tiempo verbales citados anteriormente.

Ante la cantidad desbordante de materiales didácticos en el campo de la enseñanza, he preferido profundizar en las capacidades de aprendizaje de los alumnos y así, reflexionar sobre los diferentes recursos innatos que estos poseen y poder crear nuestros materiales propios.

Puesto que las relaciones interpersonales entre el profesorado y alumnado, y alumnado con su historia personal, no está exenta de conflictos, he querido retomar la importancia que el componente afectivo tiene en mis clases y relacionarlo con la necesidad de aprender gramática.

Mi trabajo de master tiene como último objetivo, y que en definitiva es telón de fondo de mi investigación, reflexionar sobre la influencia del factor afectivo en el aprendizaje de idiomas y especialmente, al hecho de sentirse a gusto, pasarlo bien y jugar en el aula.

En este sentido, comienzo en presente trabajo, buscando el marco teórico donde ordenar mis observaciones e intuiciones sobre la importancia del factor afectivo en el aula.

4. Estado de la cuestión.

4.1. ¿Qué es el juego?

Si bien parece claro que todos nosotros hemos jugado a algo en algún momento de nuestra vida, no es tan obvio que nos hayamos parado a pensar que queremos decir con la palabra juego. A la pregunta "¿Jugamos?", asociamos el abrir un armario, de ahí el sacar una caja, extender algo sobre una mesa o suelo, el poner en claro que todos los presentes conocen las reglas para realizar una actividad juntos y el empezar.

Naturalmente que aquí entrarían también las actividades que se pueden hacer en solitario o bien las que necesitan menos infraestructura, como pueden ser las que tienen lugar en la calle o las que se llevan a cabo con materiales de elaboración propia. Al juego asociamos también el estar en compañía de otros y el aprender estrategias para ganar o que los demás pierdan.

No hay juego sin emoción o dicho de otra manera según el grado de emoción que provoque el juego, así lo consideraremos un buen o mal juego. Así, al juego van unidas la risa, el querer ganar a los demás, el aprender como encajar una derrota o un triunfo y el aceptar la buena o mala suerte, en definitiva, pasarlo bien y sentirse a gusto.

Huzinga (2007: 45-46) define el juego de la siguiente manera:

"... el juego es una acción u ocupación libre, que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados, según reglas absolutamente obligatorias, aunque libremente aceptadas, acción que tiene fin en sí misma y que va acompañada de un sentimiento de tensión y alegría y de la conciencia de ser de otro modo que en la vida corriente".

Efectivamente, en muchos juegos simulamos situaciones de la vida real o adoptamos la identidad de otros. Gran parte de la finalidad de los juegos es precisamente esta, poder desconectar de nuestro mundo.

La peculiaridad del juego es que, independiente de los resultados, hemos de ser capaces de comprender que el juego es un juego. Algo así como una forma de pasar el tiempo de manera divertida.

Sea lo que sea, el juego ha sido parte de nuestra infancia e igualmente lo es en nuestra edad adulta. Y este hecho se repite en todos los periodos históricos y rincones geográficos, como si el jugar fuera característica intrínseca a la condición humana.

Schiller³ (1795: 563-641) escribe en su correspondencia personal :

“..der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Worts Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt”⁴ .

Huizinga (op, cit: 11) añade a la característica juguetona del hombre su condición animal, y así nos devuelve al lugar que nos pertenece:

"Con toda seguridad podemos decir que la civilización humana no ha añadido ninguna característica esencial al concepto de juego. Los animales juegan lo mismo que los hombres. Todos los rasgos presentes del juego se hallan en los animales".

Sin embargo, no se pensaba igual en el mundo griego, aunque sí sobre su naturaleza juguetona. Platón (en Huizinga 2007: 269) escribe:

"El hombre ha sido hecho para ser un juguete de Dios y esto es lo mejor en él. Por eso tiene que vivir de esta manera, jugando los más bellos juegos, con un sentido contrario al de ahora (...) Vivirán según el modo de su naturaleza, porque en casi todos los aspectos son (los hombres) títeres, pero tienen una pequeña participación de la verdad" .

El juego como elemento, que caracteriza al ser humano e influye en su desarrollo, ha sido materia para muchos pensadores, algunos de los cuales ya hemos mencionado más arriba. Así por

³ Friederich Schiller, escritor alemán que vivió entre los años 1759-1805.

⁴ “El ser humano juega en la medida en que es un ser humano, y solo es un ser humano en la medida en que desarrolla su capacidad de jugar” (traducción de la autora)

ejemplo en la filosofía a Platón, en psicología Spencer, estética a Schiller, Kant, en antropología filosófica Huizinga, y pedagogía infantil Schenk-Danzinger, Moosmann, Tausch, G. Haug-Schnabel. En la historia de la educación, el juego ha sido tratado como el medio para adquirir y desarrollar funciones que serán necesarias para convivir con un grupo social (Rousseau, Pestalozzi y A. S. Neil).

Como reacción a la educación autoritaria que dominó la sociedad hasta finales del siglo XIX, A. S. Neil, seguidor de la Pedagogía de la Reforma, escribe:

"No tengo nada contra el aprendizaje, pero a mi entender, jugar es más importante".

En el ámbito de la educación alternativa, se ha dado especial importancia al entorno en el cual se desenvuelve el aprendiz, en la medida en que este influye en su desarrollo M. Montessori, R. Steiner (1979). En este sentido, Montessori (en Böhm, 1990) escribe sobre la influencia del entorno en el desarrollo personal del niño, y de igual manera podemos aplicar sus afirmaciones a la importancia que puede tener el juego en el proceso de aprendizaje:

“Man begriff Umgebung bisher immer in dem Sinne, dass sie einen plastischen und formenden Einfluss ausüben sollen, dem sich das Individuum anpassen musste, indem es sich selbst umformte. Aber die Umgebung, zu der wir gelangt sind, ist ganz anders. Für uns muss gerade die Umgebung dem Kind angepasst werden, und nicht das Kind soll sich einer vorgefassten Umgebung anpassen. Das Kind drückt sich in dieser Umgebung frei und freudig aus. Mit anderen Worten, diese Umgebung ist befreiend und nicht formend. Das Kind enthüllt darin seinen Charakter und seinen Lebensrhythmus”⁵

En las teorías modernas del aprendizaje, ha sido a partir de la obra de Skinner (1968) cuando el juego ha cobrado importancia para explicar los procesos cognitivos implicados en el aprendizaje. Al contrario de lo que la autora pretende con este trabajo, Skinner no consideraba relevantes en el proceso de aprendizaje los sentimientos, motivación y pensamientos. Para él, estos son tres factores nada científicamente observables.

⁵ Hasta ahora se ha entendido entorno, en la medida en que este era la principal fuente de influencia a la cual el individuo tenía que adaptarse, y de esta manera se deformaba a sí mismo. Pero el “entorno” del que hablamos es diferente. Para nosotros es el “entorno” el que tiene que adaptarse al niño y no el niño al entorno preconcebido. El niño tiene que poder expresarse con libertad y alegría. En otras palabras, este “entorno” es liberador y no formador. El niño descubre aquí su carácter y su ritmo de vida (traducción de la autora).

Como hemos visto en este apartado, el juego forma parte del ser humano. A lo largo de la historia, y desde diferentes ramas del saber, se ha justificado la importancia del juego en el desarrollo del individuo. Desde el punto de vista pedagógico, los estudios valoran la influencia de los sentimientos positivos en el proceso de aprendizaje.

En el ámbito del aprendizaje de idiomas, el sentimiento de pasarlo bien y sentirse a gusto ha tenido diferente consideración en las metodologías existentes. El juego y los estados emocionales donde se desarrolla, es materia del apartado siguiente.

4.2. La importancia de pasarlo bien según las diferentes metodologías de enseñanza de idiomas

La necesidad de aprender una lengua extranjera no es un fenómeno de nuestros días. A lo largo de la historia de la humanidad hombres y mujeres se han visto obligados en numerosas ocasiones a aprender una lengua extranjera (LE).

Pensemos, por ejemplo, en las conquistas militares, rutas comerciales, emigraciones, colonizaciones, casamientos, o motivos culturales, por considerar una cultura y su lengua superior a la nuestra (como es el caso del latín).

El interés por los conocimientos lingüísticos de una LE vino por ello determinado por la intención de aprender la lengua meta. Para aquellos que tenían rudimentarios conocimientos de lectura y escritura en la propia lengua materna o bien la LE era muy diferente a su lengua, el aprendizaje se hacía escuchando-entendiendo- y repitiendo en la situación adecuada. En algunos casos, el interés por la cultura ajena y el saber leer y escribir en la lengua materna, hizo posible el desarrollo de un método propio más sofisticado para aprender la LE.

En cualquier caso se trataba de un aprendizaje en el terreno lingüístico de la LE. La motivación a aprenderla venía dada por una necesidad real. El medio para aprenderla eran los hablantes nativos en su entorno natural. Algo parecido a lo que debió vivir Fray Bartolomé de las Casas a su llegada a Centroamérica. Un fenómeno muy diferente es el que sucedió con el estudio del latín:

"A lo largo del siglo XV fue el latín la lengua más estudiada en el mundo occidental, ya que se trataba de la lengua dominante en la religión, la educación, el comercio, las relaciones internacionales y la política. Sin embargo, a partir del siglo XVI y debido a los cambios políticos experimentados en Europa, el inglés, el francés y el italiano empezaron a cobrar fuerza, desplazando paulatinamente al latín como lengua para la comunicación. Así, en el siglo XVII y hasta el siglo XIX, el latín (...) se convierte en una lengua de prestigio más que una lengua de uso; de ahí que se estudiara exclusivamente el latín clásico de Virgilio, Cicerón y Ovidio como asignatura básica en las escuelas europeas. El estudio de esta lengua se realizaba a través de la memorización de declinaciones, conjunciones y paradigmas, y a través de la traducción" (Equipo pedagógico Nebrija, 1997:11).

En ambos casos, el estudio de una LE por una necesidad de supervivencia o por acordar que una LE tiene un mayor alcance internacional al considerarla superior, no hay datos recogidos sobre el empleo del juego e importancia de la afectividad en el proceso de aprendizaje de la lengua meta.

Para aprender las lenguas dominantes en la Europa del siglo XVII, se utilizó el mismo método que hasta ahora se había empleado para el estudio del latín. Los alumnos debían memorizar listas de vocabulario, practicar estructuras gramaticales a través de la repetición, traducir Esta manera de aprender se desarrolló plenamente en el siglo XIX y hasta nuestros días. A este método se le ha dado el nombre de *Método Tradicional* o *Método de Gramática y Traducción*.

El método tradicional centraba su atención en la comprensión y expresión escrita. De ahí que el material de trabajo fuera elaborado y en su mayoría se tratara de textos literarios.

El contacto entre los alumnos en el aula no se fomentaba, por lo que nadie podía aprovechar las técnicas de trabajo de los demás. El ambiente de trabajo transcurría en silencio y las preguntas iban dirigidas siempre al profesor. Por último, se descuidaba la comunicación oral en la lengua meta tanto entre alumnos y profesor, como entre los alumnos mismos.

En este ambiente de trabajo, las inseguridades personales o estado emocional que pudiera tener el alumno no eran tomados en cuenta. La oportunidad de practicar ciertos conocimientos en un ambiente divertido, potenciar la pertenencia a un grupo de estudio, el poder olvidar nuestros miedos a manifestarnos en público, lo que aumenta la motivación al estudio, se desaprovechaba.

Por esta razón, es un método de trabajo que no creaba situaciones para emplear el juego como apoyo para practicar los conocimientos adquiridos.

A finales del XIX y como consecuencia de los movimientos migratorios del continente europeo al americano, creció la necesidad de aprender una LE para poder defenderse en situaciones cotidianas. Esto llevó a plantearse nuevos métodos de aprendizaje. Si bien el método tradicional podría ser utilizado para un público con cierto nivel cultural y con gran interés en la literatura, la situación del momento requería nuevas soluciones. La propuesta que surgió de manos de numerosos estudiosos fue lo que se denominó Método Directo.

Esta propuesta supuso un giro de 180° con respecto al método tradicional. En el Método Directo se daba prioridad a la práctica de las destrezas orales sin recurrir a la traducción. Para poder crear un ambiente de donde se aprendiera a hablar hablando, el profesor creaba situaciones cotidianas, utilizando para ello solo la LE. La gramática se aprendía mediante la repetición de frases con la misma estructura, y en último caso se recurría a la presentación inductiva de los conocimientos a aprender.

Todo ello hizo posible la implicación activa del alumno en todo el proceso de aprendizaje, así como cierto grado de personalización en el trato entre alumnos y profesores. El ambiente en estas clases era distendido y motivador para los alumnos ya que no se les enseñaba más de lo que pudieran reproducir oralmente. Se trataba de un aprendizaje sin agobios, pero a la vez con metas muy limitadas. Lo fundamental era poder comunicarse, sin importar la exactitud gramatical.

Puede que este método fuera el ideal cuando se aprendía la LE en el país de la lengua meta. Las situaciones que se practicaban en clase aportaban los conocimientos que podían utilizarse nada más salir del aula, sin olvidar el problema de la espontaneidad. Sin embargo, cuando la LE que se enseña no es la que se habla en la calle, la efectividad de este método se hace más insuficiente.

Además, se trata de un método de enseñanza muy lento y superficial, que no contempla los problemas que surgen cuando los alumnos tienen que aprender a utilizar conocimientos gramaticales en la LE, y que su propia lengua materna no contiene. No se iba "al grano" para que

los alumnos se pudieran expresar de una manera entendible en una situación no practicada con los "naturales".

Con respecto a la utilización del juego como herramienta didáctica, se presentaban algunas actividades lúdicas, sobre todo juegos de rol, con la finalidad de trabajar vocabulario y la repetición de frases hechas.

Unos años más tarde y hasta aproximadamente mitad de los años 60, tuvo gran acogida un método de enseñanza que consideraba que *“el aprendizaje de un idioma suponía la adquisición de un conjunto de hábitos mecánicos apropiados, por lo que se desaprobaban los errores ya que reforzaban los malos hábitos”*(Williams, M y Burden, R .1999). Nos referimos al *método Audio-lingual*, nacido del estructuralismo americano y conductivismo.

Skinner, fundador del conductismo, sentó las bases científicas que explicaban el comportamiento humano en términos estrictamente observables. En el ámbito de la enseñanza, se aceptaron sus premisas y se aplicaron como método de aprendizaje fiable.

Para Skinner, todo comportamiento humano respondía a la relación estímulo-respuesta. Y en el caso de la adquisición de una LE, cito literalmente a Williams y Burden (op, cit: 20):

"Se considera que el aprendizaje de un idioma supone la adquisición de un conjunto de hábitos mecánicos apropiados, y se desaprueban los errores porque refuerzan los malos hábitos. El papel del profesor consiste en desarrollar buenos hábitos lingüísticos a los alumnos, lo que se consigue principalmente con ejercicios estructurados, la memorización de diálogos o repetición a coro de estructuras lingüísticas. Las reglas se explican cuando se ha practicado bien el elemento lingüístico y se ha adquirido el hábito apropiado".

Así pues, las clases estaban centradas en las instrucciones que daba el profesor y en las correcciones que hacía a sus alumnos. El ambiente resultaba repetitivo y monótono, y lo que es peor, el profesor no estaba interesado, porque no era observable, en los diferentes modelos de aprendizaje de sus alumnos.

Además, las clases carecían de espontaneidad. Los alumnos se limitaban a repetir estructuras y a deducir las reglas que les daban sentido. En este sentido, las actividades lúdicas no tenían cabida en este método de aprendizaje. El juego, basado en la improvisación y en la creación de producciones propias, crearía el medio perfecto para la proliferación de errores. Y el profesor, desbordado por las diferentes respuestas que los alumnos podrían dar en las prácticas del la LE, no daría a basto para corregir.

Como respuesta contraria a los presupuestos de la psicología conductista se desarrolló casi paralelamente la psicología cognitiva.

"Los psicólogos cognitivos se interesaban por los procesos mentales que afectaban al aprendizaje. Esto comprende aspectos tales como la forma en que las personas acumulan y utilizan sus recursos y la forma en que llegan a implicarse en el proceso de aprendizaje" (op, cit: 23). A nivel de la metodología de la enseñanza de idiomas, *"se considera que el estudiante participa activamente en el proceso de aprendizaje utilizando varias estrategias mentales con el fin de organizar el sistema lingüístico que quiere aprender"* (op cit: 23).

La psicología cognitiva se manifestó claramente a través de dos enfoques: el procesamiento de la información y el constructivismo. Mediante el enfoque del procesamiento de la información, los psicólogos cognitivos se preocuparon de cómo el individuo asimila y procesa la información, y de cómo actúa en consecuencia. Por ello centraron su ámbito de estudio a temas relacionados con la atención, percepción y memoria.

Su preocupación era *"crear modelos para explicar el funcionamiento de la mente y así predecir el tipo de procesos mentales necesarios para producir un aprendizaje eficaz"* (op, cit: 20). Se trataba de un enfoque mecanicista, donde las emociones no tenían lugar. Sin embargo, desarrollaron técnicas para mejorar muy interesantes a la hora de crear juegos.

El segundo enfoque derivado de la psicología cognitiva es el constructivismo. Como enfoque opuesto a la corriente conductista, rechazaron la idea de que el aprendizaje consistía en la imitación y entrenamiento de hábitos. De ahí que centraran su interés en los procesos mentales que favorecían la adquisición de conocimientos.

Piaget, creador de este enfoque, resaltó el carácter constructivo del proceso de aprendizaje. Nuestro conocimiento, decía, se compone de la información que poseemos y que continuamente vamos adaptando según nos llegue información nueva. Aunque Piaget nunca hablara del papel del profesor, se pueden sacar algunas conclusiones relacionadas con el tema de la afectividad en la enseñanza.

1. El estudiante visto como un elemento activo en el proceso de aprendizaje, se sitúa en el centro de atención. Y como tal, como ser humano que es, le caracteriza la experiencia personal acumulada.
2. En el marco de estas individualidades, el aprendizaje es un proceso dinámico y creativo. La asimilación y acumulación de información de la que nos habla Piaget, son manifestación de esta dinamicidad.
3. A través de los ojos de Piaget, el alumno es un todo complejo en donde se están continuamente produciendo cambios.

Estos cambios marcan, a nivel lingüístico, el nivel de conocimiento que el alumno tiene de la LE. La memorización no favorece el entendimiento y asimilación de estos conocimientos.

Una figura clave entre la psicología constructivista y la pedagogía es Jerome Bruner. *"Bruner destacó que era importante conseguir el adecuado equilibrio entre el grado estructural de una lección y la cantidad de flexibilidad que se incorpora para permitir que los alumnos descubran principios, conceptos y hechos por sí solos. Señaló también que era importante estimular en los alumnos a la deducción y el pensamiento intuitivo. Esto solamente ocurrirá si los alumnos se sienten seguros y capaces de correr riesgos, lo que a la vez será fomentado por un sentimiento de curiosidad"* (op, cit: 33).

George Kelly también ha formulado de manera clara la incidencia de lo afectivo y las actividades lúdicas en el proceso de aprendizaje. Para Kelly, lo que se aprende tiene que tener sentido y cobrar significado dentro de la experiencia personal e individual de cada alumno. Pero como mundo social en el que vivimos, el aula no es más que un reflejo de este. *"Profesores y alumnos están implicados de esta manera en el aprendizaje mutuo y en el intento de conseguir algún tipo de comprensión compartida de lo que sucede en sus aulas"*(op, cit: 37).

Como hemos visto más arriba, el modelo cognitivo cambió la manera de entender y favorecer el aprendizaje de los alumnos. A nivel del aprendizaje de idiomas esta situación favoreció el desarrollo de nuevos enfoques que promovían el uso creativo del lenguaje. Del constructivismo se aceptó que los alumnos tenían conocimientos previos, y que estos se relacionan con los conocimientos nuevos obtenidos, de manera que el alumno construye su “sentido personal”. La carga de individualidad que aportó en la enseñanza esta teoría se vio acompañada por la importancia que empezaba a cobrar la afectividad en la dualidad enseñanza-aprendizaje.

Entre los años 60-70 una serie de enfoques en la psicología profundizan sobre la importancia de las emociones a la hora de aprender. Hablamos del *enfoque humanístico* (E. Erikson, A. Maslow y C. Rogers ..) y el *interaccionismo social* (L. Vigotsky, R. Feuerstein ..), que resaltan la importancia de las emociones y sentimientos ante la predisposición o negación a adquirir nuevos conocimientos. Mientras el primer enfoque se para en el aspecto personal de la afectividad, el segundo lo hace en el aspecto social y comunitario.

Así, Maslow y Rogers hablan de *"la importancia que resulta establecer un entorno seguro en el que los alumnos se sientan acogidos y en el que puedan construir su autoestima al recibir el respeto de los demás"*(op, cit: 43), mientras que Vigotsky y Feuerstein lo hacen del aprendizaje cooperativo y de la relación entre el profesor o mediador, el alumno y las tareas.

Los métodos de aprendizaje de una LE que surgieron de la influencia del constructivismo y teorías humanísticas e interaccionistas fueron varios. Por nombrar los de mayor influencia, son la Respuesta Física Total, el Enfoque Natural, el Aprendizaje Comunitario, el Método Silencioso, la Sugestopedia y el Enfoque Comunicativo.

Todos ellos tiene varios aspectos en común. *" En primer lugar, poseen una base más firme en la psicología que en la lingüística" ."**En segundo lugar, consideran importantes los aspectos afectivos del aprendizaje y del lenguaje. En tercer lugar, se preocupan por tratar al alumno como persona, con una implicación global de la persona en el aprendizaje. En cuarto lugar, ven la importancia que tiene un entorno de aprendizaje que minimice la ansiedad y mejore la confianza personal"*(op, cit. 46).

La Respuesta Física Total (RFT) ideada por J. J. Asher (1965), parte de que el aprendizaje de la LE se produce de igual manera que el aprendizaje de la lengua materna. Así, en las clases se darán más importancia al significado que a la forma en la que está formulado el mensaje. Primero se centran en el significado y más adelante en la reproducción.

En las primeras fases de aprendizaje, el alumno responde motoricamente a las indicaciones del profesor. El profesor manifiesta una orden y el alumno la realiza. El aprendizaje se realiza en el grupo y para evitar la ansiedad del alumno frente a sus compañeros se le permite utilizar la LE cuando esté preparado para ello.

El efecto motivador de este método es que se trabajan con contenidos que son relevantes para el alumno. Las ordenes tienen un sentido en la vida real y le sitúan en una situación con una necesidad aparente que él puede satisfacer.

El Método Silencioso de Cattegno (1976) parte del presupuesto contrario a RFT. Aquí, el profesor calla y los alumnos tienen que hablar desde el principio. La misión del profesor es la de guiar al alumno en su aprendizaje. La misión del alumno es trabajar con la lengua, aceptando la responsabilidad de su aprendizaje independiente, pero en el grupo.

La lengua no se aprende a través de la repetición de modelos sino de la comprobación de hipótesis. El alumno crea reglas de forma inductiva. Los diferentes ejemplos que va presentando el profesor en el aula, le sirven para aceptarlas o rechazarlas.

El aprendizaje comunitario de A. Curran (1976), surgió directamente de las teorías humanísticas y tenía como meta principal mejorar las condiciones afectivas del alumno y así favorecer el aprendizaje. *"Es necesario tratar a los estudiantes como personas en su integridad, es decir, hay que tener en cuenta sus conocimientos, pero también sus sentimientos, su deseo de estudiar y aprender, su relación con los compañeros"...* (Equipo pedagógico Nebrija, 1997: 90).

El alumno no solo aprende una lengua, sino también reflexiona sobre su manera de aprender. Para que esto sea posible, el profesor ha de tener en cuenta cuatro aspectos psicológicos: (1) infundir al alumno un sentimiento de seguridad y tranquilidad, (2) hacer que la clase sea variada

para que pueda utilizar lo que ha aprendido, (3) apoyar el proceso de aprendizaje reflexionando sobre el proceso mismo y (4) así poder eliminar lo que no es relevante para él.

El aprendizaje ha de hacer posible la progresiva autonomía del alumno frente al profesor. Cuando el alumno *"se enfrenta a una tarea cognitiva, el alumno debe resolver una crisis afectiva, una por cada etapa, el alumno progresa desde una etapa de desarrollo inferior a otra superior"* (La Forge, 1983).

La Sugestopedia de Lozanov (1978), consiste en mejorar las condiciones de concentración del alumno mediante técnicas de relajación y sugestión. Se persigue crear una atmósfera sugerente con música, mobiliario cómodo, colores relajantes, y la voz modulada del profesor recitando un texto y así preparar al alumno para un fase receptiva.

Para que el aprendizaje sea posible, el alumno ha de aceptar la figura del profesor como padre. Mediante este proceso de infantilización, el alumno se deja llevar y se coloca en un estado que le permite retener con gran efectividad la información que recibe.

Las actividades que se realizan en la clase van dirigidas a potenciar la competencia oral. A las pocas, pero necesarias explicaciones gramaticales, van unidas canciones, bailes, representaciones y juegos, con la finalidad de activar lo aprendido.

En el Enfoque Natural de Krashen y Terrell (1983), el conocimiento lingüístico es el resultado de dos procesos: la adquisición y el aprendizaje. Y para crear las condiciones óptimas donde ambos sean posibles, el estado emocional del alumno tiene un papel central.

Al hablar de adquisición del lenguaje, Krashen se refiere a *"las habilidades lingüísticas que se interiorizan de modo natural, esto es, sin una atención consciente de las formas lingüísticas (...) y es el modo en que los niños aprenden la primera y la segunda lenguas (...)"* (Equipo pedagógico Nebrija, 1997). Este proceso consiste en una serie de estadios comunes para todos los que adquieren un lengua dada, y que resulta de la aplicación de estrategias universales. Cada estadio sucesivo se aproxima más al conjunto de las reglas del hablante nativo.

El aprendizaje, por el contrario " *es un proceso consciente, consecuencia bien de una situación formal de aprendizaje o de un programa de estudio individual*".... y entre otras cosas se caracteriza por "*la corrección de errores ... aislamiento de reglas.. etc*" (Krashen, 1977: 145). El aprendizaje de una L2 no conduce necesariamente a su adquisición. Pero con la adquisición se consigue la finalidad del lenguaje, que no es otra que la comunicación.

Las principales ideas del Enfoque Natural quedan recogidas en cuatro hipótesis. En la *hipótesis del monitor*, el conocimiento adquirido se presenta como un sistema de control del hablante, y cuyo funcionamiento es posible si el hablante conoce las reglas gramaticales y tiene tiempo para aplicarlas rectificando sus errores.

La adquisición de estas estructuras gramaticales en la L2 se hacen en el mismo orden que en la L1, siempre y cuando estas se aprendan en el contexto de la L2 (*hipótesis del orden natural*). Y, para que sea posible aumentar los conocimientos lingüísticos, estos han de presentarse con un grado de dificultad mayor a los conocimientos de los alumnos, pero accesible sus posibilidades de comprensión (*hipótesis del input*).

Finalmente, y lo que mayor alcance tiene para mi trabajo, está el peso de las variables afectivas en el proceso de adquisición-aprendizaje. "*Las medidas de actitud, tales como la motivación para integrarse, la capacidad empática y las actitudes favorables hacia la situación de aprendizaje parecen relacionarse directamente con la adquisición*" (hipótesis del filtro afectivo) (Krashen, 1977: 150).

La mejor situación para aprender es aquella donde el alumno tiene un filtro afectivo bajo. Y esta se caracteriza en que el alumno está motivado, tiene seguridad en lo que sabe y puede entender, y muy importante, no está sometido a ninguna situación que le provoque ansiedad.

Con respecto a la utilización del juego como medio de enseñanza, los defensores *del enfoque Natural* consideran que "*los juegos son materiales de clase útiles porque por su propia naturaleza, los juegos centran la atención del alumno en lo que hace y hacen que use la lengua como una herramienta para alcanzar un fin más que como un fin en sí mismo*" (Richard y Rodgers. 2003: 185) .

Si relacionamos la teoría del filtro afectivo a la importancia que se le da al juego, es fácil comprender que estos autores propongan actividades centradas en la comunicación de significados más que de estructuras. Además añaden que "*la información de entrada debería ser interesante y, por lo tanto, contribuir a crear un ambiente de clase relajado*" (op.cit: 180).

Otros enfoques más recientes que Richards y Rodgers (2003) incluyen entre los enfoque humanísticos son las *Inteligencias múltiples* y la *Programación Neurolingüística*. Estos dos últimos enfoques coinciden en los beneficios de la enseñanza multisensorial.

La Programación Neurolingüística (PNL) tiene su origen en el modelo de aprendizaje de G. Miller (1958), pero su nombre actual y el enfoque nace de los trabajos en común de 1973 del informático R. Brandler y el lingüista J. Grinder.

La PNL no fue desarrollada pensando en el aprendizaje de idiomas. Sin embargo, las técnicas que se han aplicado en el ámbito de la enseñanza han tenido mucho éxito. Y la clave de dicho éxito está en que prestan atención a la mente y corazón de los alumnos.

Brandler y Grinder (Puchta, 2000: 263) "*crearon unos modelos de la forma en que la mente (neuro) interactúa con el lenguaje (lingüística) y el cuerpo. Elaboraron destrezas y técnicas explícitas que las personas pueden aprender (programación) y así mejorar su rendimiento*".

Estas técnicas se basan en el modelo de las cuatro categorías de percepción por los sentidos (oír, ver, oler/gustar y sentir).

Puchta (op, cit: 263) recoge en unas preguntas las dudas que intentan resolver los defensores de la PNL en el aula: "*¿Qué puedo hacer para ayudar a mis alumnos a que accedan a estados óptimos de aprendizaje afectivo? ¿Cómo puedo ayudarles a que venzan los bloqueos de aprendizaje?*".

La PNL considera la motivación y el sentimiento positivo como condición para que sea posible el aprendizaje, y en este sentido Bandler afirma (1988: 118-119):

"Y en el caso de que no lo hayan notado ustedes, cuando la gente está incómoda, no aprende mucho (...) El cambiarse la mayoría de las malas respuestas en el colegio puede hacerse fácil (...) pero tiene que conocer cómo funciona el cerebro para intervenir (...) Una manera más imaginativa de usar el mismo principio es conectar siempre el aprendizaje con cosas divertidas ¡y pasarlo bien!".

Las técnicas que presentan son un conjunto de sugerencias que nos permiten entender las dificultades de aprendizaje de los alumnos, mejorar nuestra relación con ellos, y dar pautas para la elaboración de materiales y actividades adecuadas.

La finalidad del presente trabajo no es la de hacer un estudio crítico de los diferentes enfoques. En este sentido, aprovechamos las sugerencias que en este caso nos da la PNL, sin entrar en discusión sobre la "técnica del modelado" que defienden.

La teoría de las Inteligencias Múltiples (IM) fue creada por H. Gardner (1993). Gardner parte de una actitud crítica a la los test de inteligencia del momento, es decir, los que solo consideran las capacidades lingüísticas y lógico-matemáticas como relevantes, y añade que estos test no pueden dar razón de por qué gente con un nivel de inteligencia "bajo" han tenido éxito en su vida.

"Así,(Howard Gardner) desarrolló una teoría en la cual no hay dos sino múltiples inteligencias: cinética, musical, espacial, interpersonal, naturista y existencial, además de la lingüística y lógico-matemática"(Arnold, 1997: 14)

A diferencia con la PNL, la teoría de las IM no busca desarrollar estrategias de aprendizaje basadas en el éxito de otros estudiantes, sino aprovechar las diferentes inteligencias de sus alumnos para potenciarlas y así aprovechar mejor sus capacidades.

Esto significa que en el aula, el profesor ha de crear actividades en las cuales se atiendan las "preferencias y capacidades" de los alumnos. De esta manera, no solo se evita la monotonía, sino que se motiva a los estudiantes de aprender de una manera divertida y variada.

Finalmente, el enfoque que domina la enseñanza desde los años 80 hasta nuestros días, es el enfoque comunicativo (enfoque nocio-funcional, enfoque léxico, aprendizaje en colaboración, enfoque por tareas).

En el *enfoque comunicativo* el alumno se sitúa en el centro de la clase. Este ha de seguir su ruta personal, reflexionando sobre su estilo de aprendizaje y desarrollando estrategias para mejorarlo. La figura del profesor solo tiene la misión de apoyar al alumno, revisar sus producciones y ayudarle a buscar las estrategias de aprendizaje adecuadas. Para que el aprendizaje tenga éxito las actividades que proponga el profesor han de cumplir tres requisitos: 1) han de estar adecuadas a las capacidades del alumno, 2) han de tener una finalidad comunicativa con uso auténtico y 3) cubrir los intereses del alumno.

Como acabamos de explicar, la finalidad de este enfoque es la de ayudar a los alumnos para que sean capaces de comunicarse con los nativos en la vida real. La lengua se convierte en un instrumento. Y como instrumento que es, da el mismo sentido a la lengua materna y LE, que no es otro que la comunicación. El alumno ha de ser capaz de explicar sus costumbres, necesidades y sentimientos. En definitiva, hablar de lo que le rodea, interesa y ocupa, tanto física como emocionalmente.

Para que esto sea posible, el alumno ha de desarrollar la competencia comunicativa en la LE en sus cuatro componentes: competencia gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica (Canale y Swain, 1980).

En este enfoque entra de nuevo en juego la capacidad creativa del profesor. Se trabaja con material auténtico, simulando situaciones reales y con numerosas actividades interactivas. De igual manera, al situar al alumno en el centro de la clase, el profesor debe conocer sus necesidades e intereses.

A continuación un pequeño cuadro resumen de las diferentes metodologías y su atención a las emociones y actividades lúdicas:

Método	Período	Emociones	Componente lúdico
Tradicional	Siglo XIX-XX	Profesor es protagonista. Alumno es receptor pasivo. Se fomenta la competitividad.	Prioridad: razonamiento y memorización
Directo	XX- 1930	Profesor es protagonista, animador y modelo.	Ejercicios pregunta-respuesta. Lectura como base de conversación.
Audio-lingual	Mitad XX	No se consideran factores psicológicos.	Memorización y repetición de estructuras.
RFT	1965...	Reducir ansiedad del alumno.	Ejecutar órdenes.
Silencioso	1976...	Profesor es protagonista y guía. Aprendizaje autónomo y responsable del alumno.	Actividades para potenciar aprendizaje individual responsable del alumno.
Aprendizaje Comunitario	1976....	Profesor-consejero es protagonista y modelo. Crear atmósfera de libertad.	Actividades interactivas de conversación.
Sugestopedia	1978...	Profesor es guía y protagonista. Prepara mentalmente a alumnos para aprendizaje.	Actividades que relajen y creen confianza en el alumno: escuchar textos, dialogar, juegos
Comunicativo	1980....	Profesor es guía de la clase. El alumno es protagonista.	Actividades variadas y con finalidad comunicativa. Importancia de elementos lúdicos.
Natural	1983 ...	Hipótesis del filtro afectivo	Actividades para provocar comunicación: pregunta-respuesta y otros intercambios de información relevantes para el alumno. Mapas, horarios ...

Cuadro 1. Fuente: Elaboración propia

Si a esto le añadimos, que a partir de los años 60-70 hay una creciente preocupación por la psicología del aprendiente, por su estado emocional y su influencia en el proceso de aprendizaje, podemos ver que esta preocupación se ve reflejada en las diferentes metodologías de aprendizaje de idiomas.

La Programación Neurolingüística (1973) y las Inteligencias Múltiples (1993) aportan la base psicológica y humanística que colocan al alumno en el centro del aula. El alumno, con sus capacidades intelectuales y recursos emocionales, influye en la manera en que el profesor imparte sus clases.

Sin embargo, y cito literalmente a Fernández (2006:11), *" el verdadero problema se halla en el paso de la teoría a la práctica"* .

Para entender mejor cómo influyen las emociones a la hora de aprender, me ocupé en el siguiente apartado de su manifestación a nivel neurológico.

4.3. Nuestro cerebro y la percepción afectiva de los que nos rodea.

Desde la perspectiva de la neurobiología, las emociones y los afectos son funciones biológicas que se producen en el interior del cerebro, en una región que se conoce bajo el nombre de sistema límbico. Según Jänig (1985: 148) habría que añadir también al sistema límbico funciones tan importantes como la motivación, aprendizaje y memoria .

Dentro del sistema límbico, son las amígdalas y la corteza orbito frontal las encargadas de evaluar los estímulos, dependiendo de su relevancia emocional. Para que esto sea posible, ambas partes han de proyectarse a otros centros del cerebro (médula oblonga e hipotálamo) para pasar de aquí al sistema nervioso periférico. Finalmente, y gracias al continuo contacto con el cerebro, es posible evaluar afectivamente los estímulos.

Según Faller (1999: 606), cuando se excita el sistema límbico es posible provocar sentimientos tan dispares como rabia y placer. Puesto que el hipotálamo es el centro de control para el sistema vegetativo, es comprensible que excitaciones psíquicas puedan perturbar el sistema vegetativo (subida de la presión arterial, enrojecimiento, palidez..) e igualmente, alteraciones del sistema vegetativo provocar alteraciones emocionales y enfermedades psicosomáticas. Algunos autores afirman que el contacto del sistema límbico con el cerebro solo se realiza con su hemisferio derecho.

Como bien es sabido, el cerebro se compone de dos hemisferios que trabajan conjuntamente (Edelmann, 1994). En el hemisferio izquierdo se produce el pensamiento analítico y en el derecho el intuitivo.

Veamos detenidamente cada uno en el siguiente cuadro:

Hemisferio izquierdo	Hemisferio derecho
Lógico	Intuitivo
Secuencial	Al azar
Lineal	Holístico
Simbólico	Concreto
Basado en la realidad	Fantasioso
Verbal	No verbal
Temporal	Atemporal
Abstracto/símbolos	Analógico
Lenguaje/expresión oral	Expresión artística
Sigue directivas	Creatividad
Escucha	Visualiza
Asociación auditiva	Sentimientos/emociones

Cuadro 2 (Grinder, M. 1991)

Geschwind (1979: 133) afirma con respecto a la diferencia de ambos hemisferios:

"Pacientes con el hemisferio izquierdo dañado es posible que no entiendan el contenido de un mensaje oral, pero en cualquier caso sí su significado emotivo. Pacientes con un daño en el hemisferio derecho entienden por el contrario el sentido del comunicado oral, pero a menudo no reconocen si las palabras fueron dichas en un tono enfadado o sereno" (traducción de la autora).

Desde el punto de vista de la psicología, la función del sistema límbico es la de evaluar la relevancia emocional de los estímulos. En el caso de la adquisición de segundas lenguas esta evaluación es, según Schumann (2000), el fundamento de la motivación. En el mismo artículo Schumann señala que este sentimiento hace que el alumno preste atención o rechazo a un estímulo. Así, en el caso de que el estímulo haya sido positivamente evaluado, el alumno se esforzará por comprenderlo y adoptará una postura abierta en caso de que el estímulo vuelva a aparecer en un futuro.

Los parámetros que intervienen en la evaluación son (Schumann, 2000): novedad/familiaridad; agrado; adecuación a la meta (si satisface o no las necesidades); capacidad de afrontamiento; compatibilidad con la imagen social (compatibilidad del acontecimiento con las normas sociales) y auto imagen.

Damasio (1996) va más allá al afirmar que las emociones no son partes de la estructura de la memoria, sino que en realidad son las partes *"alrededor de las cuales se organizan"* esas estructuras.

Stevick (2000), apoyándose en los estudios de la neurobiología y psicología, describe en cinco puntos la importancia de los afectos en el proceso de aprendizaje y memoria:

1. Las emociones son almacenadas, junto a otros datos, en las estructuras de la memoria, e incluso es posible que los segundos se almacenen entorno a los primeros.
2. Cuando los sentimientos invaden nuestra mente, pueden traer a nuestra *"mesa de trabajo"* datos (recuerdos), que obstaculizan la capacidad de procesamiento de información.

3. La retroalimentación afectiva influye en la adaptación y mantenimiento de los datos de la memoria a largo plazo.
4. La afectividad es importante en la reproducción voluntaria e involuntaria de la lengua.
5. La afectividad puede inferir en la capacidad de uso de datos de la memoria a largo plazo.

Si las emociones influyen en el grado de aprendizaje de los alumnos, hemos de buscar la manera de cambiar los estados psíquicos que puedan repercutir negativamente en los procesos de adquisición de conocimientos.

4.4. El juego y el juego con las emociones.

Si un estado emocional de miedo y ansiedad se refleja a nivel fisiológico en un aumento de la sudoración, palpitaciones, palidez, sequedad de boca... , y este estado emocional es a su vez provocado por un estímulo que en seguida relacionamos con sensaciones almacenadas en la memoria. Es entonces lógico preguntarse si, en el ámbito de aprendizaje de segundas lenguas, es posible crear situaciones que provoquen un estado emocional que mejore nuestra capacidad de atención, uso y adquisición de nuevos conocimientos. Dicho en otras palabras: ¿Podemos como profesores, modificar la dirección emocional de nuestros alumnos para que puedan aprender mejor?

Como ya he descrito más arriba, una de las tantas señales que da nuestro cuerpo cuando entra en contacto con un estímulo, es la producción de adrenalina. Veamos a continuación como se desarrolló el experimento realizado por Singer y Schachter (Hobmair, 1983).

"Las personas que fueron sometidas al experimento, y sin que ellas supieran el contenido del preparado, recibieron una inyección de adrenalina.

Después se les pidió que pasaran a la sala de espera hasta que el producto inyectado hiciera efecto. La reacción no se hizo esperar mucho tiempo.

En el grupo de las personas sometidas al experimento se encontraba también un asistente del proyecto, y del que por supuesto, nadie tenía conocimiento.

El asistente empezó a comportarse de diferentes maneras. Primero construyó aviones de papel y los tiró por la sala. Después empezó a lanzar bolitas de papel. Cuando invitó a sus compañeros de experimento a participar en el juego, estos se apuntaron rápidamente. El ambiente de la sala era bastante divertido.

En otras ocasiones el asistente hizo que perdía la paciencia a causa de tener que esperar tanto. Además, manifestó su desagrado al tener que rellenar un formulario lleno de preguntas. El resto de los compañeros del experimento se identificó con este nuevo parecer y empezaron a reaccionar enfadados y agresivos.

Otro grupo de compañeros de experimento, con la función de observar el ambiente en la sala, y a los cuales no se le inyectó nada de adrenalina, no reaccionaron ante el cambio de actitud del asistente" (traducción de la autora).

Mediante este experimento, Singer y Schachter demostraron que la percepción de las emociones siempre van precedidas por la evaluación cognitiva de la excitación fisiológica. La valoración de este estado de ansiedad (Oxford, 2000), tensión (Omaggio, 1992) o atención (Terrell, 1982), es lo que da un balance favorable (ansiedad positiva) o desfavorable (ansiedad debilitadora) para el alumno.

En el ámbito del aprendizaje de idiomas, Oxford (2000) ha señalado que la ansiedad ante el uso del lenguaje puede tener su causa en razones personales (por ej., autoestima) o en los procedimientos de aprendizaje en el aula (por ej., actividades, actitud del profesor, velocidad de la enseñanza...). En sus textos, Oxford considera nueve causas que explican la ansiedad del alumno:

1. *La autoestima*, que define como la valoración que da el alumno a sus capacidades y eficacia de sus actuaciones;
2. *Tolerancia de la ambigüedad*, que no es sino el aceptar las diferencias lingüísticas con respecto a la lengua madre, que se van a encontrar al aprender una segunda lengua;
3. *Asunción de riesgos*, en la medida en que los alumnos, sorprendidos por la ambigüedad de la lengua extranjera, no arriesguen en sus producciones lingüísticas, por miedo a cometer errores;
4. *Competitividad*, por el reflejo, casi inevitable, de compararse unos a otros, o con la imagen ideal de como les gustaría ser;

5. *Ansiedad social y ante los exámenes*, como por ejemplo a timidez, vergüenza, miedo por la posibilidad de no alcanzar el rendimiento esperado en un examen...;
6. *Identidad o choque cultural* con la lengua extranjera;
7. *Creencias* tanto por parte de profesores como de alumnos, de cómo ha de aprenderse una lengua;
8. *Actividades y prácticas en el aula*, que ponen en tensión a los estudiantes y finalmente
9. *Interacciones profesor-alumno*, que define la calidad de la relación entre ambos.

Estas nueve causas de la ansiedad de los alumnos, son la base de numerosas recomendaciones de aplicación en el aula. Dentro del listado de posibles intervenciones, Oxford (op, cit: 85-86) formula cuatro, que son de gran interés para este trabajo. A saber:

- "Proporcionar actividades que se dirijan a una variedad de estilos y de estrategias de aprendizaje en el aula".
- "Animar a los alumnos a que se relajen por medio de la música, la risa o los juegos".
- "Fomentar la autoestima y confianza en sí mismos en los alumnos que han desarrollado la ansiedad como un rasgo constante, proporcionándoles oportunidades para que puedan rendir bien en la clase de idiomas".
- "Impulsar la asunción moderada de riesgos y la tolerancia de la ambigüedad en un entorno tranquilo y no amenazador".

Breve y claro, Verónica de Andrés (2000: 106) lo dice con las siguientes palabras: " los seres humanos, niños y adultos, necesitan ser queridos, valorados y apreciados".

Con la aparición en los años 70 del enfoque comunicativo, se empezó a hablar de la importancia que tiene que el estudiante se lo pase bien mientras aprende. En este sentido, los juegos, empiezan a ocupar un lugar central. El *Enfoque Comunicativo* no solo se plantea utilizar el juego como técnica para despertar a los alumnos cansados o desmotivados, sino que se considera que el juego tiene unos objetivos claros en el proceso de aprendizaje.

Sonsoles Fernández (1997: 8) llega a comparar el acto de jugar y el de aprender, otorgando a las dos las mismas cualidades: "*adivinar, descubrir, entrenarse, conseguir, recomponer, encontrar el*

camino ...". Y se pregunta si las dos tienen la misma finalidad, que no es otra que la de pasarlo bien.

A estas alturas nos preguntamos también: ¿Qué elementos ha de tener en cuenta el profesor cuando propone una actividad a través del juego? ¿Qué sensaciones provoca el juego en el alumno?

Desde la perspectiva de los enfoques comunicativos, he elaborado la siguiente lista de pensamientos y sensaciones que pasan por la mente y corazón de profesores y estudiantes cuando integran/juegan una actividad lúdica en el aula:

1. Motivación: Los alumnos esperan pasarlo bien, y además practicar la lengua extranjera. Se acepta que se va a jugar.

2. Aspecto creador del aprendizaje: Se juega, y por eso, es normal reírse, hablar un poco más alto, utilizar la creatividad para resolver un problema...

3. Actitud: tanto para el alumno como para el profesor, el ambiente se llena de fantasía, creatividad, flexibilidad y espontaneidad.

4. Control: El profesor no puede estar continuamente encima de los alumnos controlando sus errores. Los alumnos se sienten menos observados.
La atmósfera se relaja.

5. Observación: el profesor tiene la oportunidad de observar a sus alumnos. Ver como se desenvuelven en el grupo, con la lengua meta y elementos no verbales de la comunicación.

6. Materiales y actividades diversas: Se ofrecen/utilizan diferentes formas de practicar la lengua. Al trabajar en grupos o parejas, los alumnos no han pasar el apuro de hablar en plenaria. La atmósfera es menos ofensiva para muchos.

7. Concentración: Los alumnos se concentran, en algo concreto.

8. Consideración: el alumno se siente reconocido al ver que el profesor presenta diferentes caminos para practicar los conocimientos que aprenden.

8. Integración: se facilita la integración en el grupo.

9. Atención e independencia: se potencia que los alumnos estén despiertos y que además, sean responsables del curso del juego (y aprendizaje).

10. Comunicación: Los alumnos pueden practicar continuamente la lengua y además, se trata de una comunicación auténtica.

Todo ello ha llevado a lingüistas, pedagogos, didactas y profesores de idiomas, a considerar las actividades lúdicas como una vía para reducir la ansiedad de los alumnos. Y sin embargo, el juego no lo es todo. La actitud del profesor hacia los alumnos, la composición de los grupos, el grado de ambición de los aprendientes.... entre otros, son también elementos decisivos que influyen en la disposición emocional de los estudiantes.

Si partimos de la base de que el aprendizaje de una lengua tiene una finalidad comunicativa, el juego solo es posible si hay comunicación. Si queremos ayudar a nuestros alumnos a alcanzar los conocimientos necesarios para comunicarse, hemos de preguntarnos también por cómo aprenden, es decir, por su estilo de aprendizaje.

4.5. Tipologías de aprendizaje.

Schumann dice que cada individuo aprende de manera diferente. Afirma que cada cerebro utiliza otro camino para procesar la información que recibe de su entorno. Por eso, *"el profesor puede proporcionar directrices generales (de aprendizaje), pero no un enfoque garantizado. Los cerebros responden de manera distinta, y este fenómeno puede estar relacionado con lo que los psicólogos han identificado como diferencias de estilos de aprendizaje"* (op. cit: 59-60).

Ehrman (2000: 7) es de la misma opinión que Schumann al afirmar que la principal causa de las dificultades de aprendizaje, es la incompatibilidad de estilos de enseñanza y aprendizaje.

Según algunos psicólogos del aprendizaje, estas diferencias radican en que hay individuos que trabajan más con el hemisferio derecho del cerebro (aprendizaje intuitivo) y otros con el izquierdo (aprendizaje analítico).

Las escuelas que practican una pedagogía alternativa, critican los planes de estudio tradicionales, porque consideran que estos fomentan solo el uso del hemisferio izquierdo del cerebro. Estas escuelas proponen acompañar el aprendizaje de sus alumnos mediante el desarrollo de su capacidad intuitiva, pensamiento visual y atención a los procesos emocionales de los estudiantes. De esta manera, dicen, podrían elevar su potencial de aprendizaje (véase Cuadro 2, Pág.. 29).

Lejos de meternos en la discusión de si es más provechoso para nuestros alumnos el hemisferio derecho o el izquierdo, lo cierto es que, reconociendo que hay diferentes maneras de aprender, hemos dado un gran paso. Considerando las desigualdades entre nuestros alumnos, estamos en el buen camino para preguntarnos como podemos apoyarles desarrollando actividades que apoyen sus capacidades.

Hay muchos estudiosos que se han dedicado a pensar sobre cómo ordenar los diferentes estilos de aprendizajes. Dentro de las diferentes corrientes en el campo de la investigación, dos tienen gran influencia en la enseñanza de idiomas.

El modelo de Programación Neurilingüística (PNL) concebido por Bandler y Grinder a principios de los años 70, y del que en parte ya hablamos en el apartado 4.2, centra su estudio es los sistemas de representación de las personas.

Los individuos perciben la información que les llega de su entorno, a través de los canales sensoriales. Dentro de estos canales son la vista, el oído y el tacto los más relevantes. Hay alumnos que tienen muy desarrollado el canal visual, y se podría decir que tienen una cámara en su cerebro y sacan fotos de todo. Los alumnos con un sistema representativo auditivo, tienen un

grabador en su mente y necesitan hablar mucho. Los alumnos táctiles o cinéticos, sienten con el cuerpo, necesitan tocar y moverse.

"Hoy en día, la PNL continúa siendo un grupo de estrategias más que una teoría o modelo completo. Es un grupo de estrategias que tienen como objetivo lograr un fin. Nos ofrece una vista positiva y práctica del aprendizaje para que seamos más efectivos como aprendientes a cualquier edad (...) Se centra en la comunicación efectiva y se propone como herramienta para facilitar el aprendizaje, la comunicación (...)" (Vellegal, 2004: 24)

La otra corriente es la teoría de las Inteligencias Múltiples creada por Gardner a principios de los noventa. Gardner afirma, que el individuo cuenta con más inteligencias que las que les puede ofrecer los canales sensoriales. Los defensores de esta corriente hablan de inteligencias lingüísticas, lógico-matemática, cinética-corporal, musical, espacial-visual, interpersonal, naturista y existencial.

¿Y qué tiene que ver todo estos con la enseñanza de idiomas? Cito textualmente a Reid (2000: 320):

- "Todas las personas, tanto los alumnos como los profesores, tienen un estilo de aprendizaje, con cualidades y carencias.
- Los estilos de aprendizaje existen en amplios continuos, aunque a veces se describan como contrarios.
- Los estilos de aprendizaje tienen un valor neutral; es decir, ninguno de ellos es mejor que los demás.
- Se puede animar a los alumnos a que amplíen sus estilos de aprendizaje para que puedan estar más capacitados en una variedad de situaciones de aprendizaje.
- A menudo las estrategias de los alumnos se pueden vincular a sus estilos de aprendizaje".

Y todo esto, ¿qué les importa a nuestros alumnos?

Reid (op. cit: 318) señala la importancia de que los alumnos tomen conciencia de su estilo de aprendizaje. El interés por sus procesos de adquisición favorece la motivación de estudio en la medida en que les hace más responsables, además de que fortalece la conciencia de comunidad de aula.

Si, pero: ¿Cómo es posible enseñar, teniendo en cuenta que hay muchos estilos de aprendizaje en una misma aula? Arnold (1997) habla de la imposibilidad de atender a tantos estilos de aprendizaje. Por esta razón, recomienda ofrecer en nuestras clases, actividades que tengan en cuenta las diferentes inteligencias. Gracias a la variación de actividades, favorecemos a que nuestros alumnos no se aburran, reflexionen sobre la manera personal más óptima de aprender y se familiaricen con otros estilos de aprendizaje.

Este dato es de especial importancia, sobre todo teniendo en cuenta que el aprendizaje-enseñanza de conocimientos gramaticales, la relacionan alumnos (y profesores) como una necesidad inevitable, dura, difícil y aburrida.

4.6. ¿Cómo enseñar gramática?

Quien habla construye frases. A finales del siglo XVIII Herder (1772) escribió que la lengua materna se aprende de una manera tonta e inconsciente. Prueba de ello era que la mayoría de la gente no era capaz de dar razón de la estructura del mensaje que había construido. Y añadía que el producto final (el mensaje), era mucho más inteligente que el productor (el individuo-emisor).

En el ámbito de la enseñanza de una lengua extranjera, las condiciones de aprendizaje con respecto a la lengua materna, son diferentes. Butzkamm (1989: 87) plantea que el principal problema a la hora de aprender una lengua extranjera, es el grado de conciencia en que se debe enseñar y practicar la gramática.

El tratamiento de la gramática tiene mucho que ver con el significado que le demos a esta. La definición más difundida ha sido la de considerar la gramática como el estudio de la lengua en sus tres aspectos: fonológico, morfológico y sintáctico. Los enfoques de enseñanza de idiomas tradicionales y en general todos los métodos de enseñanza hasta los años 60 aceptaban esta definición. Para ellos, la gramática era un conjunto de reglas alejadas de la realidad, y que era necesario conocer para poder comunicarse.

Las metodologías que se integran dentro del enfoque comunicativo, cuentan con una definición más amplia de gramática. Puesto que para estas metodologías la finalidad del aprendizaje de una lengua es la comunicación, el concepto de gramática incluye cualquier forma del análisis de la lengua. Así, a los tres aspectos arriba mencionados, añadimos el léxico, la semántica, la pragmática y el análisis del discurso (Matte Bon, 2005).

Según Gómez del Estal (2004), hay dos grandes corrientes de enseñanza-aprendizaje de una lengua: una centrada en el significado (nivel lingüístico) y otra centrada en la forma (nivel metalingüístico). El autor es consciente de que a nivel de enfoques y metodologías, la diferencias entre unos y otros no es tan clara porque *"es imposible encontrar ejemplares puros de cada una de las dos corrientes, pues incluso en la clase más anclada en el estudio de las formas gramaticales resulta posible aislar momentos de utilización de la lengua en el nivel lingüístico"*. Ya que *"los profesores saben que no hay ningún método eficaz para enseñar lengua a extranjeros, y hacen uso, por ello, de diferentes aportaciones de los distintos enfoques"*.

Efectivamente, no hay una metodología única (Moreno, 2004 y Alonso, 1994). Por eso, estas dos autoras proponen, a nivel práctico, que el profesor busque soluciones creativas y sea flexible. Y para ello ha de tener en cuenta (Moreno, 2004):

1. Que ha de adaptar las explicaciones a las necesidades de sus alumnos.
2. Y a su nivel de conocimiento de la lengua materna y extranjera.
3. Presentar las explicaciones de forma ordenada.
4. Relacionarlo con lo conocido.
5. Comprobar que entienden.
6. Hacerles conscientes de lo positivo de los errores.
7. Tener en cuenta que el aprendizaje de una lengua tiene una finalidad comunicativa.
Elaborar actividades de actos de habla.
8. Adaptar las explicaciones gramaticales al estilo de enseñanza propio (del profesor).
Autorreflexión de los recursos personales.
9. Y evitar las explicaciones precitadas.

Y todo ello con espíritu lúdico, "*como forma global de estar en la clase*". Porque, no olvidemos, "*si la presentación de ese algo gramatical es divertida, contribuirá a despertar el interés*" (Moreno, 1977).

5. Marco teórico.

En el presente capítulo voy a definir los conceptos básicos para poder justificar la importancia de pasarlo bien en el proceso de aprendizaje. Para ello comenzaré analizando el papel asignado a los afectos en el *Marco común de referencia de las lenguas*. Seguidamente haré lo mismo con la figura del profesor y elementos no gramaticales que introduce este en el aula, para motivar a sus alumnos a una participación más activa.

5.1. Los afectos y el juego en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas*.

El *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, es parte de un proyecto en materia lingüística, que el Consejo de Europa realiza con la finalidad de unificar "*las directrices para el aprendizaje y la enseñanza de las lenguas dentro del contexto europeo*" (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002: IX). Estas directrices abarcan desde la elaboración de programas de lenguas, hasta la concepción de los manuales de aprendizaje. Así mismo, definen "*los niveles de dominio de la lengua que permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada fase de aprendizaje y a lo largo de su vida*" (op. cit: 1).

El *Marco común*, pretende sobre todo servir de documento, que invite a profesores e instituciones a la reflexión y coordinación de los esfuerzos dirigidos a satisfacer las necesidades de sus alumnos para aprender una lengua extranjera. La Comisión para la Educación y su Sección de Lenguas Modernas, como parte del Consejo para la Cooperación Cultural de Europa, ha redactado unas medidas generales para realizar este propósito. El *Marco común* menciona tres, y de ellas yo solo escribo la que es más relevante para mi trabajo. Cito literalmente y marco en negrita los puntos importantes (op. cit: 3):

"Fomentar, facilitar y apoyar los esfuerzos que profesores y alumnos de todos los niveles realizan para **aplicar en su propia situación** los principios de construcción de sistemas de aprendizaje de lenguas:

1. Fundamentando la enseñanza y el aprendizaje de idiomas en **las necesidades, las motivaciones, las características y los recursos de los alumnos.**
2. Definiendo objetivos útiles y realistas lo más explícitamente posible.
3. **Desarrollando métodos y materiales apropiados.**
4. Elaborando formas e instrumentos adecuados para la evaluación de los programas de aprendizaje".

El aprendizaje es para toda la vida, de ahí la importante función del profesor para motivar a sus alumnos, de ayudarles a crear las destrezas necesarias y de darles confianza para que sigan aprendiendo fuera del aula.

5.1.1. La figura del profesor

La figura del profesor es clave para hacer conscientes a sus alumnos de lo que ya saben, para despertarles la confianza al poder articular los conocimientos viejos con los nuevos, para atender sus dudas, problemas de comprensión y escasez de recursos a la hora de enfrentarse a un material lingüístico "desconocido". Y por supuesto, para crear la seguridad en el alumno para que este sea capaz de realizar un aprendizaje independiente.

El alumno es considerado como *"un agente social, es decir, como miembro de una sociedad que tiene tareas (no solo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto"* (op. cit: 9). Como agentes sociales, los alumnos son individuos que actúan en un contexto social que sobrepasa el espacio físico del aula o escuela. Y por tratarse de un enfoque centrado en la acción, el marco de referencia para el aprendizaje, *"tiene también en cuenta los recursos cognitivos, emocionales y volitivos"* (op. cit: 9).

Al profesor se le pide, entre otras cosas, *"que cree actividades que se adapten a las respuestas de los alumnos"*. Además, de que realice *"un seguimiento del progreso de los alumnos y que*

encuentre el modo en que los alumnos reconozcan, analicen y superen sus problemas de aprendizaje, y puedan desarrollar sus capacidades individuales a la hora de aprender"(op. cit: 140).

5.1.2. Los factores afectivos

Los factores afectivos que pueden determinar la realización de una tarea son, según el marco de referencia, los siguientes:

1. La autoestima: la imagen que tenga el alumno de sí mismo, así como su grado de inhibición.
2. La implicación y motivación: motivación personal y aquella proveniente de otras personas.
3. El estado físico o emocional del alumno: "*Es más probable que un alumno despierto y relajado aprenda más y tenga más éxito que otro que esté cansado e intranquilo*" (op. cit: 1599)
4. La actitud: "*el interés del alumno por lo que es diferente y su apertura a ello*" (op. cit: 159).

De nuevo, la figura del profesor creando un ambiente agradable y de confianza. Lejos de situaciones que sirvan para sacar a relucir la falta de conocimientos de los alumnos, en una relación profesor-alumno de consideración mutua, partiendo de que trabajamos con personas con cierta integridad, y muchas experiencias en diferentes ámbitos de la vida. Bajo el interés del profesor para que participen plenamente en las actividades del aula. En un ambiente creativo, realizando tareas concebidas para desmitificar las dificultades de los aprendientes.

5.2. La creatividad del profesor como elemento motivador para los alumnos.

Si decimos que algo influye positivamente en el proceso de aprendizaje de nuestros alumnos, estamos afirmando que hay elementos que definen que es una buena, y por lo tanto, mala manera de enseñar.

Como ya hemos visto más arriba, en el campo del aprendizaje de idiomas, hay para todos los gustos. La diversidad de estilos de aprendizaje de nuestros alumnos, nos hace difícil definir que es lo que está bien y lo que está mal. Un profesor con un estilo de enseñanza totalmente pasado de moda, es posible que tenga grandes defensores en ciertos grupos de estudiantes. Y a su vez, un profesor con el maletín lleno de ideas innovadoras, es posible que se encuentre con alumnos que reclamen un método de enseñanza tradicional.

Retomando la idea de Ehrman (1999: 7), de que la causa principal de las dificultades de aprendizaje es la incompatibilidad de estilos de enseñanza y aprendizaje, empezamos este apartado, con la idea de que aún nos queda mucho por hacer.

Muchos son los estudios realizados que han intentado definir que es lo que hay que hacer para ser un buen profesor. En el *Marco de referencia europeo* (2002: 140), se hacen solo recomendaciones de como ha de ser la actitud de respeto e interés del profesor hacia sus alumnos. Williams y Burden (1999: 62-63), en su denso libro sobre psicología para profesores de idiomas, hacen una recopilación de las aportaciones más interesantes al tema. En este mismo libro se menciona la idea de Donald Schön (1983), de considerar al profesor como un profesional reflexivo.

A través de una reflexión sobre la acción, y gracias a la confrontación de las experiencias realizadas y las reflexiones que hacen otros, el profesor va buscando solución a sus preguntas. En la misma línea, Kemmis (1985) considera al profesor como un investigador en acción.

Pero, ¿qué pensarán los alumnos, si descubren que los profesores no tienen todas las soluciones en la mano?, ¿les gustará saber que a veces se trabaja con ellos como con los ratoncitos de laboratorio?, ¿qué saben los alumnos de su profesor?, ¿qué es lo que esperan de ellos? ¿qué esperan los profesores de su trabajo?

A esta última pregunta Louden (Williams y Burden: 61) contesta:

"Desde la perspectiva de un profesional (....) la enseñanza supone el esfuerzo por descubrir y establecer una práctica, un conjunto de rutinas y de patrones de acción que resuelva los problemas

que plantean los temas concretos y los grupos de alumnos. Los patrones, los contenidos y las decisiones que forman parte de las respuestas que se dan a los problemas habituales que surgen en el aula se configuran por medio de la biografía y de la experiencia profesional de cada profesor. El sentido que tienen estos patrones de acción sólo se esclarece cuando se sitúan en el contexto de la historia personal y profesional de un profesor, de sus sueños y esperanzas con respecto a la enseñanza y del centro docente en el que trabaja".

P. Salomon (op. cit: 61) apoya esta misma opinión y la complementa diciendo que la enseñanza *"no es solo la transmisión de un paquete de conocimientos objetivos, sino es el intento de compartir lo que personalmente crees que tiene sentido"*. Desde la perspectiva del alumno, Pine y Boy (op. cit: 65) añaden: *"Los alumnos sienten la estructura emocional del profesor mucho antes de que sientan el impacto del contenido intelectual que les ofrece el profesor"*.

Unas preguntas más: ¿cómo interpretamos que un profesor presente siempre las mismas secuencias didácticas en sus clases? ¿y de aquel que trabaja solo con el libro de texto?, y por el contrario, ¿qué significa cuando un profesor ofrece a sus alumnos vías diferentes para explicar y practicar los conocimientos adquiridos?

En el capítulo anterior he escrito sobre la importancia del juego como técnica para relajar el ambiente de aprendizaje en el aula. Y en el aula, es el profesor quien decide cuando una actividad lúdica es necesaria o no.

Gracias a la observación y a su interés por mejorar el proceso de aprendizaje, el profesor reflexiona sobre su manera de enseñar y puede presentar en el aula diferentes soluciones que satisfagan los estilos de aprendizaje de sus alumnos. El juego solo es una de ellas.

A pesar de que el juego no sea apreciado de igual manera por todos los participantes de un curso, sí que es valorado positivamente todo esfuerzo de enseñanza dirigido a los estudiantes. De esta manera, el profesor muestra interés personal por sus alumnos, hace que se sientan apreciados y motivados a continuar con el aprendizaje.

Las actividades propuestas por los profesores, según Williams y Burden (op. cit: 144), necesariamente tienen que *"estimular la curiosidad y el interés natural de los alumnos, y deben*

conseguir que las tareas y las actividades sean personalmente relevantes para estos, tanto en el momento presente como respecto a su futura utilidad...".

El profesor ha de desarrollar sensibilidad hacia los intereses y dificultades de sus alumnos. Concha Moreno (1997) señala que la concepción de actividades lúdicas por parte del profesor, ha de poder cumplir este propósito. Y añade, que este hecho no ha de quedarse en la concepción puntual de una serie de actividades, *"sino que debe impregnar la actitud de los profesores"*. ¿Qué se necesita para alimentar esta actitud?

En un artículo publicado en la revista redELE Concha Moreno (2004) escribe cómo ha de ser la actitud de los profesores con respecto a sí mismos:

- *"Saber que debemos estar en constante movimiento. Buscar soluciones creativas.*
- *Ser conscientes de que no hay una metodología única.*
- *Tener espíritu crítico con lo que dicen los libros. Ser flexible.*
- *Saber que es muy importante que cada docente adopte/adapte a su manera de ser aquello que va a transmitir".*

Sin embargo, el éxito de una actividad, no depende solo de la actividad misma o de la personalidad del profesor que la propone. Williams y Burden (op. cit: 149) mencionan once recomendaciones para motivar a nuestros alumnos:

- *"Reconocer que la motivación es algo más que presentar actividades interesantes en el aula.*
- *Ser conscientes que hay un inicio y un mantenimiento de la motivación.*
- *Comentar con los alumnos el valor didáctico de las actividades.*
- *Tener en cuenta la opinión de los alumnos con respecto al desarrollo de una actividad.*
- *Aceptar la individualidad de nuestros alumnos.*
- *Y hacer que ellos se acepten a sí mismos.*
- *Además de valorar positivamente sus capacidades personales.*
- *Hacerles conscientes de que pueden conseguir lo que pretenden.*
- *Reforzando su motivación personal interna.*
- *Y creando un ambiente propicio para el aprendizaje.*
- *Reconocer lo que hacen bien y mal".*

Como hemos visto, el interés que muestra el profesor por sus alumnos, le obliga a estar continuamente en movimiento ideando actividades que mejoren el aprendizaje dentro del aula. Sin embargo, en la mayoría de los casos, los problemas empiezan cuando hay un elemento tan poco querido como es el de la gramática. ¿Cómo podemos ayudar en este punto a nuestros alumnos?

5.3. Los elementos no gramaticales para aprender gramática.

En una carta ficticia que la profesora de español Pili López escribe a la profesora Encina Alonso, le habla de sus problemas a la hora de enseñar gramática a sus alumnos (Alonso, Encina.1997:81):

"Querida colega: (...) Claro que, por otra parte, me doy cuenta de que mis explicaciones gramaticales, aunque les hacen felices momentáneamente, no les ayudan. A algunos porque no conocen la gramática en su propia lengua y de nada sirve que les diga qué es un complemento indirecto o un pronombre relativo; a otros, porque aún siendo conocedores de la gramática, no les ayuda en el momento de hablar, no pueden estar recordando siempre las reglas gramaticales. En general, porque hay tantos usos y excepciones que es casi imposible aprendérselas de memoria (...)"

Si los profesores tienen problemas a la hora de intentar llegar con sus explicaciones gramaticales a los alumnos, para los estudiantes, la situación no es muy diferente. Como profesora he observado muchas veces caras de aburrimiento. Cuando en la clase he preguntado a los alumnos la razón de su estado, me han contestado que se han apuntado al curso porque en sus próximas vacaciones van a un país de habla hispana. Lo que esperaban del curso, era sencillamente practicar situaciones.

Otros estudiantes, sin importar la intención por la que aprenden la lengua, el miedo por aquello que sabían como inevitable a la hora de aprender una lengua extranjera, es decir, la gramática, también es perceptible.

En muy pocas ocasiones, los aprendientes buscan la gramática con verdadera pasión, y es posible, que con la única finalidad de comprobar lo que ya saben. En estos últimos alumnos, la imposibilidad de poder darle una explicación lógica a todos elementos gramaticales que se les presentan, o bien, en su parecer, por la falta de conocimientos de la profesora, hace que su grado de insatisfacción en el grupo sea muy alto. Para alegría del profesor y demás compañeros de clase, suelen abandonar el curso con relativa rapidez.

Sin tener en cuenta a este último tipo de alumnos, para el resto podemos seguir las recomendaciones de Encina Alonso (op. cit: 83):

"La enseñanza de la gramática no tiene por qué ser un fin en sí mismo, sino que puede estar en función de un objetivo principal. Los alumnos no son gramáticos o lingüistas; se trata de enseñar la lengua en sí y no de hacer un análisis y estudios profundos sobre la misma. Se puede tener mucho conocimiento teórico y ser incapaz de comunicarse o expresar lo que se necesita en un momento determinado".

Este tipo de razonamiento puede valernos para todos aquellos alumnos que no tengan que pasar una prueba de conocimientos de un nivel alto. Por el contrario, para los que se encuentren en esta situación, el conocimiento y uso de las reglas gramaticales debe ser tan perfecto, como este último para los hablantes nativos.

Pero, como dice Butzkamm (1993: 124): "*Unterricht ist demnach ein schwieriger Balanceakt zwischen den Erfordernissen der Kommunikation und der Komplexitätsreduktion*"⁶. La consecuencia práctica a esta afirmación es: ¿cómo podemos presentar y hacer entender a nuestros alumnos conocimientos gramaticales necesarios para la comunicación?

La enorme variedad de material didáctico, así como las diferentes maneras de emplearlo, nos hace pensar que podemos hablar de dos tipos de elementos no gramaticales para enseñar gramática. Unos de naturaleza material y otros no material, a estos últimos denominaremos capacidades intrínsecas.

⁶ La enseñanza en el aula es así pues un difícil equilibrio entre la necesidad de comunicación y la dificultad de seleccionar los conocimientos necesarios para ello (traducción de la autora).

5.3.1 Materiales didácticos.

El material didáctico es un elemento de ayuda que puede enormemente facilitar la enseñanza de la gramática. Mediante un material atractivo (bonito, artístico, divertido ..) podemos atraer la atención de nuestros alumnos (Arnold 2000: 277), hacer que trabajen de una manera lúdica y aprovechen mejor sus capacidades de aprendizaje.

La posibilidad que nos ofrecen los diferentes materiales de aprender, es un buen medio para compensar o apoyar las diversas actividades que nuestros alumnos han realizado a lo largo del día. Para aquellos que solo han resuelto tareas intelectuales, el trabajar con colores y formas es una buena alternativa para activar sus capacidades creativas. A su vez, los alumnos que durante el día suelen realizar actividades manuales, es posible que agradezcan un pequeño esfuerzo intelectual utilizando medios conocidos.

El enfoque de la Programación Neurolingüística clasifica los materiales didácticos según el canal sensorial que más necesiten para su uso.

En el apartado 4.2 dedicado a las metodologías de enseñanza de idiomas y 4.5 dedicado a las tipologías de aprendizaje, señalamos que los principales canales de aprendizaje son la vista, el oído y el tacto.

En las explicaciones que dábamos, se decía que el pensamiento analítico se produce en el lado izquierdo del cerebro. Es decir, lo abstracto, lo verbal, el lenguaje... en definitiva, la gramática. Por el contrario, en el lado derecho se localiza el pensamiento intuitivo. Hablamos de lo no verbal, fantasioso, expresión artística, creatividad, visualizaciones y emociones.

Si las estructuras gramaticales se analizan en el lado izquierdo del cerebro, con el lado derecho, mediante la vista y tacto, apoyamos el proceso de aprendizaje porque estamos presentando a los alumnos la posibilidad de trabajar conjuntamente las dos partes del cerebro.

Volviendo de nuevo a los canales de aprendizaje. Mediante la vista, los alumnos pueden aprovechar de las ventajas que les aporta trabajar con fotografías, dibujos, tarjetas, películas.. A

través de la percepción táctil, el trabajar con tarjetas, por ejemplo, da cierta dinamicidad y carácter de juego a las actividades.

Finalmente, gracias al oído, tienen acceso a diferentes estilos musicales, textos oídos de canciones o la musicalidad misma del idioma.

Todos estos medios son de gran utilidad para aprender un idiomas. Ser conscientes de la diversidad de materiales que hay atendiendo a los diferentes canales sensoriales, puede ayudarnos a hacer más atractivas las clases.

En ningún caso se trata de descubrir fórmulas mágicas para crear atractivos materiales, sino de sacarle mejor provecho a los medios y materiales que utilizan nuestros alumnos en su vida cotidiana. Y sin embargo, los alumnos cuentan con unas capacidades internas que también hay que reconocer y potenciar.

5.3.2. Capacidades innatas.

Según Riedl (1981; 1984) nuestro cerebro cuenta, entre otros, con dos importantes mecanismos de aprendizaje inconsciente. El primero de ellos es creer que, y bajo situaciones parecidas, han de repetirse los mismos fenómenos. Esperamos regularidad y constancia. Y, bajo el principio del éxito, la confirmación de una expectativa nos hace creer que futuras expectativas también se van a confirmar. El segundo mecanismo es el de la abstracción. Es decir, esperamos que fenómenos de diferente naturaleza puedan compararse.

En una situación de aprendizaje en el aula, estos dos mecanismos ayudan a nuestros alumnos a confirmar el uso de ciertas reglas gramaticales, y en muchos casos a percatarse de que también hay muchas excepciones. Pero, ¿cómo llegar a comprender el uso de una regla nueva? Como en muchos ámbitos del aprendizaje, nadie ha podido presentar soluciones mágicas, pero si muy buenas indicaciones.

Arnold (2000:285), critica el aprendizaje por repetición, y afirma que *"este tipo de práctica puede producir una mayor precisión pero puede que no influya nada en la fluidez"*. Como alternativa reivindica la importancia de la visualización y concentración en el significado para

aprender un idioma. Yo añadiría además, el poder relacionar de manera consciente, conocimientos nuevos con los viejos.

Whitmore (cita en Arnold 2000: 279) afirma que *"casi todo el aprendizaje ocurre imaginándonos lo que estamos aprendiendo"*. Y añade que *"si un individuo no puede concebir algo en su mente, puede resultarle imposible aprenderlo de forma duradera"*. Whitmore reivindica un mayor uso del lado derecho del cerebro mediante la visualización de los que aprendemos. Para Damasio (op. cit: 277), aunque la formulación de imágenes no parezca ocurrir en un lugar concreto del cerebro, sino en varios, si que está de acuerdo en afirmar que las imágenes son parte del pensamiento.

Pero, volviendo a nuestra situación en el aula: ¿cómo visualizar conocimientos gramaticales?

Según Decker (1985), el rendimiento de aprendizaje es diferente, dependiendo del canal sensorial que se utilice. Atendiendo a las actividades que hacemos en el aula, Decker cuantifica la información que retenemos en la memoria según cómo la recibamos o produzcamos:

Oír 20%	Ver/leer 30%	Ver/leer/oír 50%	Hablar 70%	Hacer 90%
------------	-----------------	---------------------	---------------	--------------

Si a esto le añadimos la importancia que tienen las imágenes, está claro que hemos ser capaces de "hacer" imágenes para poder comprender y recordar mejor.

A la hora de enseñar las preposiciones más comunes (a, en, de, para, por) y sobre todo, de aprender las diferencias entre por/para, podemos proponer a nuestros alumnos visualizar la siguiente historia:

Hoy voy **a** Luzern en tren. Lukas tiene cumpleaños y hace una fiesta. Monika está enferma y no puede ir. **Por** esta razón, yo llevo el regalo **de** Monika **para** Lukas....

Para entender la diferencia entre por/para, hemos de concentrarnos en el significado de las imágenes que hemos creado. El ejercicio podría continuarse y presentar más ejemplos de por/para, también podría proponerse a los alumnos que en grupos continuaran la historia y en

plenaria la expusieran. A continuación profesor y demás alumnos podrían formular preguntas acerca de la película mental ideada por el grupo en cuestión.

A este respecto, Goodey (1997: 8) afirma que *"la lengua vive sólo cuando el significado da vida a la forma y la trasciende"* y señala la importancia de contextualizar la gramática por medio de imágenes: *"Gran parte de la lengua es la traducción de imágenes que están en la mente. Como profesores de idiomas, tenemos que evocar en la mente de nuestros alumnos toda una serie de imágenes, pues sin ellas no puede haber un aprendizaje de idiomas satisfactorio"*.

Finalmente, es importante tener en cuenta que los alumnos, además de poder visualizar lo que aprenden, cuentan con la capacidad de comparar. Cuando se aprende una lengua extranjera, suele ser relativamente fácil, dentro de los esquemas de la misma lengua meta, establecer comparaciones. De esta manera, los alumnos aprenden cuándo usar unos u otros recursos gramaticales. Naturalmente, las comparaciones se hacen en el plano de la visualización de situaciones.

Muchos alumnos olvidan lo útil que es comparar los conocimientos de otras lenguas con la lengua extranjera que están aprendiendo.

El italiano, francés y español, por ejemplo, al tratarse de lenguas con un origen común, tienen una gramática parecida. Cuando se sabe que los alumnos tienen conocimientos en una o dos de estas lenguas, es de gran ayuda servirse de ellos para introducir otros nuevos de la lengua que aprenden.

La imagen mental que podría ayudarles, es la detener presente un armario donde guardar la gramática. Si son alumnos que, por ejemplo, dominan el francés, se les puede decir: "y en el cajón donde tenéis las diferencias de indefinido e imperfecto en francés, también metéis las del español".

Cuando los alumnos son capaces de acordarse por sí solos de esta ayuda, son ellos los que en plenaria, suelen manifestar las similitudes o diferencias. Es posible que pregunten: ¿se utiliza este tiempo como en francés?

El trabajo con la gramática requiere siempre un gran esfuerzo mental y como hemos visto, el ser humano cuenta con recursos innatos que, bien aprovechados, le pueden ayudar en su tarea.

Como ya hemos visto en otros apartados, el juego también es un buen recurso para relajarnos, divertirnos y aprender. Para mejor entender su utilidad, veamos primero, bajo que cualidades podemos clasificarlos.

5.4. Tipos de juegos.

En los libros de texto de aprendizaje de idiomas, no hay unidad didáctica sin que aparezcan actividades de carácter lúdico. En la mayoría de los libros podemos leer enunciados en los que se nos pide: 1) en dos grupos, preguntas sobre el texto, 2) pregunte a tres compañeros/-as que hacen, 3) una encuesta en el grupo, 4) en parejas, ¿qué otras cosas le gustan? 5) ahora su compañero adivina qué hay en su ciudad imaginaria 6) en parejas, escriba la lista de compras de la semana Y si no estamos seguros de que nuestros alumnos manejen con soltura ciertos conocimientos, o sencillamente un tema les ha interesado mucho y nuestro libro de texto no propone más actividades, entonces inventamos o buscamos en otras fuentes, actividades que satisfagan sus necesidades.

Muchos alumnos consideran que los juegos en el aula de idiomas no son juegos. Y efectivamente, la finalidad didáctica condiciona que la meta sea la de practicar ciertos conocimientos aprendidos. Sin embargo, los juegos que se proponen en el aula cumplen los requisitos de cualquier juego (véase el apartado 4.4).

Concha Moreno (1997: 12-16), sostiene que el juego tiene un número infinito de posibilidades de aplicarse en la didáctica de idiomas. Y aprovechando los intereses y necesidades de los alumnos, clasifica los juegos según su finalidad.

Veamos:

Juegos de arranque. —————> "Estos juegos Provocan interacción oral y escrita con laguna de información y ayudan a conocerse y crear el clima necesario para la comunicación".

Juegos para provocar la necesidad de comunicarse en español. —————> Juegos para provocar la comunicación mediante actividades ficticias o reales.

Juegos para formar hipótesis. —————> Aquí entran todos los juegos de "adivinación, de localización de experiencias y conocimientos, de comparaciones, de generalizaciones, de resolución de problemas".

Práctica controlada. —————> Juegos orientados a la repetición de estructuras.

Hacia la interacción libre. —————> Juegos de rol o representaciones.

Y para poder jugar, hay que tener claras las reglas del juego.

5.5. Reglas del juego para aprender.

En el mismo artículo señala Concha Moreno (op. cit: 9).

"Aprender una lengua extranjera – y en este caso el español- es un buen juego, y para que siga siéndolo debe reunir los siguientes requisitos y atenerse a unas cuantas normas:

- Los jugadores quieren jugar y les gusta, o lo que es lo mismo los aprendices tienen una alta motivación para aprender y el proceso de aprendizaje es gratificante.
- Quieren conseguir una meta: comunicarse en español, expresarse en esa lengua como son, captar la idiosincrasia del país.
- El ambiente de la clase permite que cada uno desarrolle sus propias estrategias de aprender.
- Existen fases de entrenamiento y momentos de riesgo.

- Los errores son ensayos y sirven para aprender.
- Cada día hay superación y enriquecimiento.
- Es un juego de grupo que requiere controlar las propias cartas y las de los demás.
- Es un juego de adivinación que activa todos los conocimientos y experiencias que poseen.
- Es un juego creativo que se apoya en lo que se va aprendiendo.
- La clase en un taller activo, es un lugar de comunicación, un espacio de expansión afectiva, un sitio donde pasarlo bien.
- Participan todos como en un equipo. Cada uno tiene un papel especial de acuerdo con su personalidad y habilidades y todos son importantes.
- El profesor no es el centro de la clase , es un atento observador de las necesidades de sus alumnos, motiva, da pistas, interacciona o juega como uno más, observa el proceso de aprendizaje y pone medios para favorecerlo.
- La normas de juego en el funcionamiento de la clase se negocian entre todos..."

Una vez dicho todo esto, solo queda empezar a jugar.

6. Dificultades de aprender idiomas.

La unidad didáctica y diversas actividades que pretendo elaborar a través de la reflexión en la presente memoria de master, solo tienen una base sólida cuando se analiza la fuente del problema. Tras exponer los conceptos básicos del trabajo en el capítulo anterior, en el presente voy a analizar las dificultades que tienen los alemanoparlantes a la hora de aprender los tiempos verbales en pasado del español.

6.1. Dificultades del español para hablantes del alemán.

Siguiendo las indicaciones de la colección “prácticos ELE” de la editorial SM, el artículo de Jimeno Viñes y mi experiencia de profesora durante unos años, estas son las dificultades con las que se enfrentan los alumnos de habla alemana cuando aprenden español. Escribo en negrita las que suponen un mayor problema⁷:

1. Las mayúsculas se usan en español con menos frecuencia que en alemán.
2. El uso de los artículos (el, la un, una, ...) no responde siempre a una traducción exacta de las palabras equivalentes del alemán (der, die, das, ein, eine, ...).
3. Los indefinidos en español se usan, muchas veces, de forma diferente que en alemán.
4. El uso de los posesivos (mi, tu, su...; mío, tuyo, ...) no se corresponde siempre con el uso de los posesivos alemanes (mein, dein, sein,..., unser, euer, ...).
5. El uso y la forma de los demostrativos (este, esa, aquellos,..) produce a menudo dificultades a los hablantes de alemán.
6. En español existen algunas normas especiales para construir frases negativas. Esto puede suponer a veces algunas dificultades.
7. Los interrogativos *qué*, *cuál* y *cómo* del español, producen a menudo dificultades a los hablantes de alemán.
8. **El uso del complemento directo e indirecto en español, no corresponde siempre a una traducción exacta de las palabras equivalentes del alemán.**

⁷ Véase el cuadro 3, pág. 59.

9. La forma *se* del español equivale en alemán a diferentes palabras según los casos (man, sich, einander...).
10. La concordancia entre sujeto y verbo en español no corresponde siempre a la concordancia que se establece en alemán.
11. **En español existen dos verbos diferentes- ser y estar- para lo que en alemán se traduce con el verbo sein.**
12. El uso de *hay* como impersonal (*es gibt*) y de *estar* (*sein, sich befinden*) puede producir a veces confusión.
13. **El pretérito perfecto y el indefinido en español pueden equivaler en alemán al *Perfekt* o al *Präteritum*. Sin embargo, la correspondencia no es siempre exacta.**
14. **El pretérito imperfecto en español equivale generalmente al *Präteritum* en alemán. Sin embargo, la correspondencia no es siempre exacta.**
15. **El indefinido e imperfecto en español suelen corresponder en alemán al *Präteritum*. Sin embargo, la correspondencia no es siempre exacta.**
16. Las preposiciones *por* y *para*.
17. Las preposiciones *a* y *en* no corresponden siempre a una traducción exacta de las palabras equivalentes en alemán (an, in, zu, auf para a y an, in, mit, auf para en).
18. Muchos verbos que rigen preposición en español no coinciden exactamente con las formas correspondientes del alemán.
19. **En español hay subjuntivo.**
20. La posición de los elementos en la oración no coincide en los dos idiomas.

6.2. Dificultades del español para hablantes de algún dialecto del alemán-suizo.

En un estudio comparativo entre los diferentes dialectos suizos y el alemán, Sieber y Horst (1988: 86) señalan:

"Wir stellen generell fest: Unterschiede zwischen Mundart und Hochdeutsch sind in den weitaus meisten Fällen durch Unterschiede im Laut- und Formensystem und nicht in der Worts substanz bedingt. Beim Satzbau verwendet der Mundart sprecher weitgehend dieselben Modelle wie der Hochdeutsch sprechende".⁸

⁸ Podemos asegurar que: las diferencias entre los dialectos suizos y el alemán estándar se reducen en la mayoría de los casos a las diferencias sonoras y ortográficas. Con respecto a la construcción de las frases, en dialecto utiliza una forma parecida al modelo alemán.

Efectivamente, las diferencias se reducen en su mayoría a un nivel fonético. Y sin embargo, las diferencias son tan grandes a la hora de hablar, que un alemán no entiende a suizos que conversan entre sí.

Aunque este no es el trabajo apropiado para hacer una comparación entre el alemán y algún dialecto suizo, es interesante acercarse un poco al dialecto para comprender los problemas de aprendizaje a los que se enfrentan los alumnos cuando tienen que traducir del alemán al dialecto, y viceversa. El primer ejemplo que presento, es sencillamente la conjugación del verbo "ser". La diferencia entre el alemán y el dialecto es únicamente fonética. La ortografía del verbo "ser" es correspondiente al dialecto de Obwalden, cantón en el que trabajo (la ortografía ha sido elegida por dos naturales del cantón como la más apropiada a su forma de hablar).

Veamos:

Español	Alemán	Dialecto
Yo soy	Ich bin	Ich bi
Tú eres	Du bist	Dui bisch
Él/ella es	Er/sie ist	Är isch
Nos- somos	Wir sind	Miär sind
Vos- sois	Ihr seid	Iär sind
Ellos/-as son	Sie sind	Sy sind

En cuanto a la construcción de las frases, veamos las diferencias entre el alemán y el alemán-suizo del cantón de Obwalden (he escrito entre paréntesis la traducción literal):

Alemán	Alemán-suizo
Das ist das Haus, in dem ich aufgewachsen bin. (Esta es la casa, en la que yo crecido he)	Das isch s Huis, won i drin uifgwase bi. (Esta es la casa, donde yo dentro crecido he)

Otros problemas a los que tienen que enfrentarse los alumnos, es que el dialecto es mucho más simple que el alemán. Como ya se dijo más arriba, donde más se ve la diferencia es en el grupo verbal. El futuro no existe, y cuando se quiere expresar una acción que se proyecta al mañana, se ayudan con los adverbios de tiempo para acompañar al presente.

Con respecto a los verbos en pasado, en alemán las acciones se pueden contar en perfecto, indefinido y pluscuamperfecto. En dialecto, la simplificación del idioma hace desaparecer el indefinido. E igualmente que con el futuro, cuando los suizos quieren explicar una acción en pasado, se ayudan del perfecto en combinación con los adverbios de tiempo.

Con respecto a la pronunciación, los dialectos suizo-alemanes tienen mucha similitud con algunos sonidos del español. Aquí no tienen problemas.

Para el resto de los temas gramaticales, los suizos tienen los mismos problemas que los alemanes a la hora de aprender español. Su única y gran ventaja con respecto a estos últimos, es que los suizos crecen desde la cuna en un entorno donde se hablan varios dialectos y más adelante idiomas. Esto significa, que aquellos que cultiven la diversidad idiomática que les ofrece el país, tendrán más facilidades de aprender una lengua extranjera que aquellos que se reduzcan a su dialecto. Desconozco si hay estudios que apoyen esta tesis, pero a nivel de observación es un fenómeno que se repite frecuentemente en mis clases.

6.3. Un problema central: reconocer que los tiempos indefinido e imperfecto tienen usos diferentes.

Cuando empecé a dar clases de español en Suiza, había varios temas de gramática que me hacían temblar frente a mis alumnos. La distinción entre el indefinido e imperfecto era uno de ellos.

Todo profesor sabe en sus comienzos, que no es fácil explicar cómo usamos la lengua materna porque, cuando no tenemos una base gramatical, la utilizamos por intuición u oído. Por el contrario, si la lengua no es la materna, es probable que la hayamos aprendido, aprendiendo a la vez las reglas de uso. En este caso nos es más fácil explicar las características de la lengua en cuestión.

Uno de los fallos que más confusión creó en mis alumnos a la hora de tratar el indefinido e imperfecto, fue iniciar mis explicaciones diciendo que íbamos a ver uno de los temas más difíciles para los alemanoparlantes. Naturalmente, mis alumnos respondían con una sonrisa

congelada y una mirada de compromiso entre ellos. El segundo fallo fue decirles que en español tenemos tres pasados (perfecto, indefinido, imperfecto), donde ellos solo tienen dos (perfecto e indefinido (-imperfecto)). Esta explicación les quedaba fuera de toda lógica y aumentaba la dificultad en una lengua que hasta ahora habían considerado sencilla. Una pregunta común a mis explicaciones era: ¿cómo podéis tener tantos pasados cuando pasados solo hay dos, el próximo y el remoto?

Con el tiempo he aprendido a no hablar de las dificultades ni a comparar con el alemán.

Cuando intentaba ayudar a mis alumnos comparando el español con otras lenguas, tampoco era de gran ayuda. En italiano (a excepción del sur de Italia) y francés el indefinido solo se usa en la expresión escrita. Los alumnos que aprenden estas lenguas, solo aprenden el indefinido cuando tienen un buen conocimiento de ellas. En los cursos de adultos de mi centro de trabajo, por ejemplo, los profesores de francés e italiano lo enseñan cuando los alumnos tienen como mínimo 180 horas de clase. Pocos alumnos llegan a este nivel, y cuando lo consiguen, solo quieren quedarse a nivel de conversación. La escritura no les interesa.

Si hablamos de los conocimientos aprendidos en la enseñanza obligatoria, los alumnos adultos suelen haberse olvidado con el paso de los años de casi todo, y su nivel de italiano y francés les llega para desenvolverse en situaciones sencillas de la vida cotidiana. En el caso del inglés, si mis conocimientos no me traicionan, no hay una distinción de los dos verbos.

Ahora bien, cuando un suizo o alemán cuenta un hecho sucedido en el pasado: ¿cómo explican acciones que se repiten con cierta frecuencia, o aquellas empezadas y acabadas? Y, ¿cómo describen una situación o cuentan acciones que se suceden una después de la otra?

6.3.1. Una comparación de los pasados.

En el cuadro siguiente vemos una comparación entre el alemán y español con respecto al uso del pasado (Flückinger y Gallmann. 1995: 49). He omitido la comparación con el alemán-suizo, porque solo utilizan el perfecto.

Como puede verse, los dos pasados del alemán, corresponden a tres en español:

Idioma		Alemán	Español
1	Cercanía al presente	Perfecto “Heinz hat sich in letzter Zeit stark verändert ”	Perfecto “Heinz se ha cambiado mucho en los últimos tiempos”
2	Proyectado al futuro	Perfecto “Bis morgen habe ich das Zimmer gestrichen ”	Presente “Hasta mañana tengo pintado el cuarto”
3	Tiempo indeterminado	Perfecto “Mit einer guten Ausbildung hat man schnell einen interessanten Arbeitsplatz gefunden ”	Presente “Con unos buenos estudios se puede encontrar un buen trabajo”
4	Adelantándose al tiempo	Perfecto “Wer einmal im Süden gewesen ist , bekommt im Winter immer wieder Fernweh”	Perfecto “Quien ha estado alguna vez en el sur, se acuerda de ello durante el invierno”
5	Cerrado en el pasado	Perfecto “Die ägyptischen Pharaonen haben die Pyramiden zu ihrem Ruhm erbauen lassen ”	Indefinido “Los faraones egipcios dejaron construir pirámides para inmortalizar sus hazañas”
6	Consecución de acciones	Präteritum “Der wagen schleudert , überschlug sich und krachte schliesslich in einem Baum”	Indefinido “El coche patinó, volcó y chocó finalmente contra un árbol”
7	Costumbre	Präteritum “Im Mittelalter konnten die Städte nur durch die Stadttore betreten werden ”	Imperfecto “Durante la Edad Media, se podía entrar a las ciudades solo a través de la puerta de la ciudad”
8	Acció que interrumpe otra que está en transcurso	Präteritum “Als ich am telefonieren war, klopfte es an der Tür”	Indefinido “Cuando estaba al teléfono, sonó en la puerta”
9	Descripción	Präteritum “Als ich am telefonieren war , klopfte es an der Tür”	Imperfecto “Cuando estaba al teléfono, sonó en la puerta”
10	Cuando dos acciones suceden paralelamente	Präteritum “Während meiner Mutter lass , schaute die Kinder das Fernsehsehe”	Imperfecto “Mientras mi madre leía, los niños veían la tele”

Cuadro 3 . La comparación con el alemán, así como la traducción de los ejemplos, son de la autora.

Dicho en otras palabras, los verbos españoles en pasado se corresponden con los alemanes según la siguiente relación:

Perfekt	Perfecto
Perfekt	Indefinido
Präteritum	
Präteritum	Imperfecto

Cuadro 4. Elaboración propia.

Y sin embargo la relación no siempre es tan clara. Según Flückiger y Gallmann (1995:49), la tendencia a simplificar el alemán, lleva a los hablantes a utilizar el *Präteritum* donde correspondería un *Perfekt* (perfecto). Jimeno Viñes añade a lo anterior: “corresponde la forma hablada y al registro menos formal el *Perfekt* (que se forma del mismo modo que en español), excepto en algunos casos muy fuertes que aparecen en *Präteritum* y la forma escrita y registro más formal el pasado simple o *Präteritum*.”

6.3.2. Elementos gramaticales que pueden ayudar a comprender las diferencias de los verbos en pasado.

En nuestro afán de ayudar a los alumnos, los profesores estamos siempre buscando indicaciones que puedan guiar a los aprendientes en el uso correcto del español. Algo así podría suceder con tres palabras "mágicas" en alemán: *Als*, *Während* y *Plötzlich*. Se trata de tres palabras "puente" que pueden ayudar a los alumnos a reconocer cuando se utilizaría indefinido o imperfecto.

En el siguiente cuadro vemos la correspondencia su traducción en español y el uso que se le puede dar según sea la situación comunicativa (el uso hace relación a los números del cuadro 3):

Usos	Alemán	Español
(7) (10)	Als ...	Cuando ...
(9)	Während...	Mientras
¿6? (8)	Plötzlich	De repente.....

Cuadro 5 Elaboración propia.

¿Así de fácil?

6.4. Conclusiones.

Como hemos visto, las diferencias entre el alemán y el español obliga a los estudiantes a enfrentarse a numerosas dificultades gramaticales.

El carácter exacto de la lengua alemana es perceptible en la creación vocabulario y las posibles combinaciones de los verbos y preposiciones. En este último caso, mediante la acción común del verbo y preposición, la precisión en la formulación de enunciados de comunicación es muy alta. Es posible expresar claramente qué se hace. En cuanto a cuándo se hace y el carácter que tiene la acción (una acción o varias a la vez, una después de otra ...), el sistema verbal español aporta muchos matices que el sistema verbal alemán por sí solo, no puede.

La existencia de tres tiempos verbales en pasado (en realidad cuatro con el pluscuamperfecto) y su correspondencia a dos en alemán, dificulta el aprendizaje y uso correcto en el español. El problema radica entonces en cómo explicar a los alumnos cuando es correcto el uso de uno u otro tiempo.

El alemán cuenta con algunos adverbios que pueden ayudarles a reconocer las situaciones en las cuales aplicamos los tres pasados. Estos adverbios crean, al igual que español diferentes sensaciones de tiempo en nuestra mente. *Plötzlich* es dinámico, provoca un efecto sorpresa y como consecuencia un cambio en el relato que se está contando. *Als* y *Während*, por el contrario, paran en el relato y se pasa a una fase en la cual es posible “observar” el momento en el cual transcurre la acción.

¿Son los alumnos conscientes de lo que pasa en sus mentes, cuando relacionan estas palabras con el deseo de comunicar o descifrar un mensaje?

Como veremos en los capítulos siguientes, las explicaciones gramaticales no son suficientes para que nuestros alumnos asimilen los conocimientos nuevos que les estamos presentando. Apoyándome en la importancia del factor lúdico en el aula y la capacidad creativa del profesor y alumno, quiero presentar una vía más amena para explicar el uso de los pasado, y así evitarles un mal trago a los alumnos.

7. Análisis de los medios de enseñanza utilizados por la profesora.

7.1. El libro el texto.

En el centro de formación donde imparto mis cursos, trabajamos con el libro **Caminos neu 1-3**. Se trata de un libro de enseñanza publicado por una editorial alemana, y que en el ámbito de los países de habla germana, tiene mucha difusión.

El método de **Caminos neu** ha sido concebido para adultos a partir de los 16 años, aunque por el tipo de temas (viajes, compras y trabajo), a través de los cuales se introducen léxico y gramática, se adecua mejor a un público de más edad (a partir de 25 año).

Caminos neu ha sido recientemente revisado. Como consecuencia de ello ha habido algún cambio en cuanto al orden de los temas. Se han incluido nuevos capítulos con informaciones sobre costumbres del mundo hispano y cambiado algunos ejercicios. Por lo demás, la base del libro es la misma.

Caminos neu se presenta como una guía de aprendizaje que adapta los requisitos del método comunicativo. Cito literalmente al editor:

" los alumnos aprenden la lengua española de hoy, como instrumento para recibir y transmitir informaciones, pensamientos, sentimientos, experiencias y opiniones. A través de los cursos, se pretende que el alumno obtenga una competencia comunicativa que le permita poder desenvolverse en diferentes situaciones de la vida cotidiana, así como expresar sus propios intereses y necesidades.Los alumnos aprenden a actuar en la lengua extranjera y no adquieren un conocimiento lingüístico sobre ella. la gramática se ve como un medio para conseguir competencia comunicativa, nunca como un fin en sí misma. El alumno contribuye activamente a la formación de reglas, completa paradigmas verbales, etc. En suma, se le incita a implicarse en el proceso de aprendizaje. Aprende la lengua usándola.... En Caminos neu, el protagonista no es ni el libro ni el docente: es el alumno mismo. Uno de los objetivos principales es que el alumno aprenda a ser autónomo. Esto se consigue activando sus conocimientos previos (lengua materna, conocimientos del mundo, eventualmente otras lenguas), dándole posibilidades para reflexionar sobre su modo de aprender, dándole consejos para aprender más eficazmente, dotándole de estrategias de aprendizaje como deducir por el contexto, predicción, memorización La tarea del docente es la de organizar y controlar el proceso de aprendizaje...." (Guía didáctica. 2004: 7-9).

Los conocimientos gramaticales necesarios para poder comunicarse, están ordenados temáticamente en los apartados finales del libro, y como repaso progresivo según se vaya aprendiendo, al final de cada capítulo hay un resumen de la gramática practicada. Además, en la parte dedicada a "ejercicios", hay metidas en unas burbujas informativas, indicaciones breves para recordar mejor la gramática a practicar.

Como profesora, el libro se presenta como un medio interesante, con un buen diseño, temas de actualidad y situaciones prácticas.

Volvamos a la gramática, y centrémonos en el tema que me interesa, el uso del perfecto/indefinido/imperfecto.

A lo largo de 6 capítulos, **Caminos neu** se encarga de presentar lo necesario para que los alumnos utilicen correctamente el pasado.

Los ejercicios que se ofrecen para ello, están organizados según las destrezas para realizarlos. También he cuantificado la frecuencia con que aparecen en el libro.

Marco con un asterisco o dos, dependiendo si las actividades se realizan individualmente (*) o en pareja (**):

		Perfecto	Indefinido (regular)	Perfecto- Indefinido	Indefinido (irregular)	Imperfecto	Indefinido- Imperfecto	Indefinido- Imperfecto
	Libro	Caminos neu 1	=	=	Caminos neu 2	=	=	=
	Lección	7B	11C	11C	1A	1B	2A	2B
Destrezas	Comprensión Auditiva	(1*)						
	Comprensión Lectora		(1*)				(1*)	(1*)
	Expresión Oral							
	Expresión Escrita		(1*)					(2*)
	Comp.auditiva Expr. oral	(1**)					(1**)	(2**)
	Comp.auditiva Expr. escrita							
	Comp. lectora Expr. escrita	(5*)	(5*)	(2*)	(2*)	(3*)	(5*)	(2*)
	Comp. lectora Comp. y Expr. oral	(3**)	(2**)		(1**)	(1**)		
	Comp. y Expr. oral Expr. escrita		(2**)			(1**)		(2**)

Cuadro 6. Fuente: Elaboración de la autora

A lo largo de estos 6 capítulos, el método de **Caminos neu** propone 46 actividades para practicar los pasados. En la mayoría de las actividades (33 en total), los ejercicios comienzan por la comprensión de un texto escrito. Y por lo general, al igual que en la vida real, los alumnos necesitan más de una destreza para llevar a cabo con éxito la actividad propuesta:

Una destreza	Dos destrezas	Tres destrezas
7 actividades	28 actividades	11 actividades

Con respecto al número de alumnos que están involucrados a la misma vez en una misma actividad, los datos son sorprendentes, sobre todo para un método de aprendizaje que se considera comunicativo:

Actividades individuales	Actividades en pareja
(31)	(15)

Y si juntamos el tipo de destreza que se utiliza, el número de alumnos que participan en la actividad y el lugar donde aparece la actividad (libro de texto o libro de ejercicios) llegamos al siguiente cuadro:

		Libro de texto		Libro de ejercicios	
		*	**	*	**
Destrezas	Comprensión auditiva			(1)	
	Comprensión lectora	(3)			
	Expresión oral			(1)	
	Expresión escrita			(2)	
	Comp. auditiva Expr. oral	(3)			(1)
	Comp. auditiva Expr. oral				
	Comp. lectora Expr. escrita	(6)		(18)	
	Comp. lectora Comp. y Expr. oral		(6)		
	Comp. y Expr. oral Expr. escrita		(3)		(2)

Cuadro 7 Fuente: Elaboración de la autora

Si tenemos en cuenta, que los libros de texto están pensados para aprender y practicar en el aula con los compañeros, vemos que hay una mayoría de ejercicios que exige un trabajo individual y por escrito.

Con respecto a la distinción de usos de los tres pasados, punto donde los alumnos más problemas tienen, he elaborado el siguiente cuadro:

		Ejercicios sobre las diferencias en			
		Perfecto-indefinido		Indefinido-imperfecto	
		*	**	*	**
Libro de ..	Texto			(3)	(3)
	Ejercicios	(2)		(8)	

Cuadro 8. Elaboración propia.

De nuevo existen una mayoría de ejercicios individuales (13), y naturalmente escritos, frente a los ejercicios en pareja (3) y basados en la expresión oral.

No hay que olvidar, y para que podamos entendernos con nuestros interlocutores, que hay que interiorizar un mínimo de reglas gramaticales. Evidentemente los ejercicios individuales por escrito pueden ayudar a los alumnos a tomarse el tiempo para comprender “cuando” y “como” utilizar “que”. Sin embargo, la abrumadora diferencia de “ejercicios individuales y escritos” (31) frente a los de “en pareja y orales” (15), nos hace suponer que los alumnos se pueden sentir inseguros a la hora de hablar.

También podríamos preguntarnos: ¿cuántos ejercicios hacen falta para que los alumnos para que nuestros alumnos interioricen las reglas? O bien, ¿son todos los ejercicios concebidos, efectivos para este fin?

Y si los ejercicios individuales, a pesar de su cuantía, no son suficientes para que los alumnos interioricen las reglas y puedan expresarse correctamente, entonces hay que plantearse si el problema no está en las falsas expectativas que levantan las actividades que se proponemos.

Para que los alumnos puedan interiorizar las reglas gramaticales, el libro presenta unas burbujas informativas, donde queda resumido lo más importante.

En total, y a lo largo de los seis capítulos donde se trabajan los pasados, hay 5 burbujas.

He ordenado estas burbujas en el siguiente cuadro:

<p style="text-align: center;">A. Uso del perfecto</p> <p>El perfecto va a menudo precedido por los marcadores temporales: este año, esta semana, hoy, ya, hasta ahora, o con expresiones que hablan de la repetición: alguna vez, muchas veces, nunca.</p>
<p style="text-align: center;">B. Uso del indefinido</p> <p>Con el indefinido se da cuenta de una acción que se realiza en un tiempo determinado, y que consideramos como cerrado. Por eso, el indefinido aparece con los siguientes marcadores temporales: ayer, el verano pasado, en 1999, el jueves pasado ..</p>
<p style="text-align: center;">C. Diferencias de uso entre el perfecto e indefinido</p> <p>El hecho de usar indefinido o perfecto, no depende del pasado, sino del punto de vista de quien transmite la información.</p>
<p style="text-align: center;">D. Uso del imperfecto</p> <p>Se usa el imperfecto para describir estados y costumbres en el pasado.</p>
<p style="text-align: center;">E. Diferencias de uso entre el indefinido e imperfecto</p> <p>1. Dentro de un relato, todo lo que sea descripción está escrito en imperfecto. Por el contrario, las acciones nuevas se expresan en indefinido. Expresiones como: todos los días, mientrassuelen ser el telón de fondo de un relato (imperfecto), mientras que un día, de repente ...presentan acciones nuevas (indefinido).</p> <p>2. Dentro de un relato, las informaciones que van en imperfecto, se pueden quitar sin que el relato pierda sentido. Por el contrario, las informaciones más importantes van en indefinido.</p>

Cuadro 9 Traducción y elaboración de la autora

Y lo que parece una buena idea, que es recordar a los alumnos lo fundamental de la gramática, se convierte en una trampa. Los alumnos solo se acuerdan de las reglas cuando las pueden leer. Se acuerdan de las reglas, pero no saben aplicarlas. Y lo peor, no saben aplicarlas cuando tienen que practicar la expresión oral.

Además, las reglas son difíciles de comprender. ¿Cómo se puede entender que es una acción cerrada en el pasado? (B), ¿Cómo pueden quitar la información adicional de un relato, cuando el relato lo están contando los mismos alumnos? (E). Contando, que no leyendo.

La explicaciones gramaticales repartidas a lo largo de todo el libro dan la sensación de que la gramática es más complicada de lo que es. Los alumnos no suelen mirar los apartados finales dedicados a la gramática y ni siquiera ojear los cuadros al final de cada capítulo. Tampoco suelen retener por largo tiempo las explicaciones de la profesora, y menos cuando esta, se ha fiado ciegamente durante unos años en unos libros de texto que están considerados como uno de los mejores en los países de lengua alemana.

La gramática aparece como repartida por todo el libro, en cada esquina un poquito. Por una parte aparece de difícil acceso y por otra insuficiente. Y este el punto en que los alumnos se preguntan: ¿Cómo puede ser una lengua tan bonita, con un libro tan interesante pero tan difícil de hablar? Da la impresión de que al editor se le ha quedado algo en el tintero y por eso no les salen los ejercicios tan difíciles.

En definitiva, la aparente atractividad de los libros del método de **Caminos neu**, tiene su contrapartida en las explicaciones y práctica de las funciones gramaticales.

El lenguaje utilizado en los diferentes apartados dedicados a la gramática, es complicado. Los alumnos solo pueden acordarse de las reglas cuando las ven escritas. Y aún así, tiene dificultades en aplicarlas.

La abundancia de ejercicios individuales (31 de un total de 46), no hace más que fomentar la inseguridad en la práctica de la expresión oral. Esta situación despierta en los alumnos un sentimiento de frustración y la convicción de que el español es muy difícil.

Si embargo, la frustración de los alumnos no solo viene motivada por la escasez de ejercicios orales. La totalidad de las explicaciones gramaticales que se presentan en el libro, están basadas en la memorización de una serie de reglas y no en la capacidad creativa de los alumnos.

Sería muy triste cuando el profesor trabajase únicamente con el libro de texto.

No hay un libro de texto perfecto. Con el tiempo, y para paliar las deficiencias de los métodos de enseñanza, el profesor se va haciendo con materiales adicionales. En parte comprados y en parte de elaboración propia.

7.2. Material adicional.

En este apartado solo voy a analizar el material con el que hasta ahora he trabajado, y que he sacado de diferentes libros de enseñanza de idiomas que tengo a mi disposición .

Por motivos de tiempo, he renunciado a hacer lo mismo con el material existente en la red.

Los libros que he analizado han sido:

- (1). Dual. Pretextos para hablar. Edelsa.
- (2). Caminos neu. Lern-und Übungsbuch (libro con ejercicios adicionales al arriba mencionado). Klett.
- (3). Caminos neu. Lernhandbuch (libro de ejercicios del alumno). Klett.
- (4). 66 Grammatik-Spiele spanisch. Klett.
- (5). Puente 1. Cuaderno de actividades. Diesterweg.
- (6). Lerngrammatik spanisch. Arbeitsheft mit CD-ROM. Diesterweg.
- (7). Para Jugar, SM
- (8). Jugando en español. Langenscheidt.

En los libros anteriores, se presentan ejercicios para realizar en parejas o individualmente.

En el libro-1, los ejercicios consisten en preguntar por una información para completar un texto o crucigrama. Son ejercicios de hueco que en la primera secuencia son orales para seguidamente pasar a la escritura. La finalidad de los ejercicios es la de automatizar la conjugación de los verbos en pasado.

En los libros-2-3-5, se repite el mismo esquema anterior, pero con la variante de que algunos ejercicios de huecos se realizan exclusivamente por escrito.

El libro-4, presenta también crucigramas, encuestas y un ejercicio para relatar hechos personales en el pasado. Desgraciadamente, los ejercicios de este libro dedicados a la práctica del indefinido e imperfecto, exigen, además de los conocimientos necesarios, mucha rapidez. Son ejercicios de competición entre varios grupos que se han formado en el aula. Los alumnos no tienen tiempo de pensar. La finalidad es ganar cuanto antes.

En el libro-6, se presentan de nuevo ejercicios de huecos. Muchos de estos ejercicios aparecen en el contexto de un relato que es totalmente desconocido para los alumnos. Estos ejercicios presentan el problema cuando los alumnos no pueden imaginarse la historia que tienen que descifrar.

En el mismo libro hay otro texto con huecos que trabaja el cuento de Caperucita Roja (en la versión que todos conocen). Este ejercicio, a pesar de ser de huecos, individual y no comunicativo, es muy claro para los alumnos, ya que en los casos donde hay que sustituir el infinitivo por un indefinido o imperfecto, no hay dudas de por cuál hay que decidirse.

Los alumnos conocen la versión y conocen muchos dibujos sobre la historia, por lo que no les es difícil construir su propia película mental de las diferentes secuencias del cuento.

El libro-7, presenta un juego en plenaria para automatizar las expresiones que acompañan al indefinido o imperfecto. Se trata de una actividad comunicativa, en la medida en la que los alumnos tienen que dar la aprobación (gramaticalmente correcto) a las diversas creaciones que hacen sus compañeros.

Otro ejercicio interesante y de fácil comprensión es un ejercicio para hacer en parejas y con presentación posterior en plenaria. El ejercicio consiste en escribir una historia a raíz de unos dibujos de una escena en la playa y unas expresiones de uso coloquial. Este ejercicio puede ampliarse indefinidamente en la medida en que se puede trabajar con dibujos de cuentos, fotografías de revistas

En el libro-8, se presentan cinco ejercicios de carácter diferente. El ejercicio 30 sirve para practicar la comprensión y expresión oral. El ejercicio consiste en contar un cuento a través de dibujos seleccionados de otros cuentos. Esta actividad presenta varios problemas: primero, hay que manejar un vocabulario innecesario (mundo de brujas y hadas) y lejos de la realidad de los alumnos, segundo, muchos alumnos no conocen todos los cuentos de los dibujos, y tercero, no es fácil imaginar una historia en secuencias cuando no se sabe hacia donde va la trama que se está creando. Dicho de otro modo, se trata de un ejercicio que precisa un conocimiento muy seguro de los verbos, y una gran capacidad creativa.

En los ejercicios 25 y 29 del mismo libro, trabajan con varias imágenes dadas. En el primer ejercicio hay que resolver quién se sentó junto a quien en una fiesta familiar. Como materiales de trabajo se cuenta con el dibujo de una mesa decorada para una fiesta, y con numerosas sillas vacías donde hay que colocar a los comensales. Además, el libro aporta 14 tarjetas personificadas, donde está escrita la descripción de lo que hizo el familiar en concreto durante aquella cena familiar. En estos pequeños textos ya están los verbos en los diferentes tiempos del pasado perfectamente conjugados.

La finalidad del ejercicio es sobre todo la comprensión lectora y seguridad en el uso de los adverbios de lugar. Finalmente proponen como alternativa, pedir razón de los diferentes tiempos verbales en los textos.

En el ejercicio 29 se busca practicar la comprensión y expresión oral. Al igual que en el ejercicio anterior, se trabajan con imágenes. En este caso, se reparten entre los alumnos diferentes dibujos que representan varias personalidades. Los dibujos numerados de hombres y mujeres se reparten de tal manera que sea posible a los alumnos encontrar a su pareja. Finalmente, las parejas han de explicar a sus compañeros como se han conocido.

El ejercicio 28 es un ejercicio de huecos por escrito, donde se pide completar la biografía de un personaje conocido del mundo del español.

Finalmente, en el ejercicio 24 se practica la comprensión y expresión oral a través de una situación de la vida cotidiana y por lo tanto a una situación real a los alumnos.

Para el ejercicio ha de dividirse la clase entre pacientes y médicos. A los pacientes se les entregan tarjetas donde se explican los síntomas que tienen. A los médicos por el contrario, se les pide que escriban diferentes métodos caseros para combatir cuatro enfermedades comunes (han de coincidir con las enfermedades que padecen los alumnos).

Los alumnos tienen que explicar cuándo y cómo empezaron los síntomas y además contestar las preguntas de los médicos. Para finalizar, los médicos han de darles consejos (uso del imperativo).

En definitiva, a excepción de Jugando en español, en el resto de los libros se trabaja la diferencia de uso del indefinido-imperfecto resolviendo ejercicios de huecos (oral y escrito). Lo único que se pide es la práctica de la subcompetencia gramatical. Son ejercicios descontextualizados que además no presentan una necesidad de comunicación real para los alumnos.

Los ejercicios de Jugando en español, a excepción del 25, 28 y 30, son motivadores para los alumnos porque tienen una utilidad práctica. En ambos ejercicios (25 y 29), es necesario utilizar creativamente la lengua para crear producciones personales.

Además, la consciencia de que el uso de imágenes internas es un instrumento fundamental a su disposición, les ayudará como estrategia de comprensión para futuras producciones en una situación real.

8. Metodología.

Cuando se trabaja con personas y el trabajo depende de su disposición a colaborar con nosotros, tenemos que tener en cuenta que es importante presentar correctamente nuestros objetivos y respetar la opinión de los aprendientes. Y para que todo ello se pueda hacer en una atmósfera agradable, hace falta tiempo.

Por parte de los alumnos, les hace falta tiempo para entender lo que se va a hacer, tiempo para que puedan pensar y reaccionar, tiempo para comentar los resultados. Por parte del profesor, se necesita tiempo para observar las necesidades y reacciones de los alumnos, pensar nuevas soluciones y discutir las con ellos.

Toda la información que el profesor necesita para cumplir con sus objetivos, y que solo puede obtener a través de la relación con sus alumnos, ha de poder recogerla de alguna manera. Y como señala el etnógrafo Bronislaw Malinowski (1986: 20): *"Los resultados de una investigación científica, cualquiera que sean su rama del saber, deben presentarse de forma absolutamente limpia y sincera"*.

Al igual que en otras ramas del saber, la investigación en el aula ha de contar con diferentes fuentes de información que den al profesor la seguridad de trabajar con datos fiables. Para Malinowski, padre del "trabajo de campo" en la etnografía, el valor incuestionable de estos datos surge cuando *"podemos hacer una distinción clara entre, por una parte, lo que son los resultados de la observación directa y las exposiciones e interpretaciones del indígena y, por otra parte, las deducciones del autor basadas en su sentido común y capacidad de penetración psicológica"*(op. cit: 21).

Partiendo de la base de que queremos realizar una investigación útil, con datos fidedignos y que nos sirva para mejorar el método de enseñanza, así como la relación con nuestros alumnos, me he valido de diferentes métodos propios de la investigación cualitativa. Estos métodos son los que se exponen a continuación:

Observación: de los alumnos y el grupo ante las nuevas situaciones de aprendizaje y materiales propuestos por la profesora.

Diario de observaciones: como instrumento de reflexión del profesor.

Conversaciones informales: entre la profesora y los alumnos comentando sus problemas, intereses, necesidades...

Cuestionario para los alumnos: para que puedan reflejar de una manera pensada sus ideas frente a las preguntas de la profesora.

Reflexiones de la profesora investigadora.

En definitiva, se trata de una metodología activa, que requiere por parte de la profesora la capacidad de cuestionar el ritmo y dirección de la investigación, con el fin de comprender mejor la problemática que se ha observado en las situaciones de aprendizaje. En palabras de Malinowski (op, cit: 26): *" Cuantos más problemas se planteen sobre la marcha, cuanto más se acostumbre (el investigador) a amoldar sus teorías a los hechos y a ver los datos como capaces de configurar una teoría, mejor equipado estará para su trabajo"*.

La recogida de los datos necesarios para la presente investigación se ha llevado a cabo en el centro de trabajo de la autora, y gracias a la colaboración de dos grupos de estudiantes con diferente nivel de conocimientos.

La duración temporal de la recogida de datos ha tenido lugar en los meses de septiembre y octubre. La decisión de centrarme en estos dos meses, ha venido dada por la necesidad de adaptar la recogida de datos de uno de los grupos, al curso normal impuesto por su libro de texto. Dicho en pocas palabras, me he visto obligada esperar a que los grupos elegidos tengan los conocimientos necesarios para trabajar con las actividades que había elaborado para ellos.

8.1 Métodos de recogida de datos.

8.1.1 Cuestionario para los alumnos.

Hasta bien avanzado el presente trabajo, no tenía muy claro si realizar una encuesta por escrito o no. Teniendo en cuenta, que los empleados en Suiza son continuamente bombardeados por controles de calidad interna y externa a su lugar de trabajo, presentí que una encuesta en el ámbito de una actividad que realizaban en su tiempo libre no tendría buena acogida.

La decisión final por realizar la encuesta vino dada por la tímida participación de algunos alumnos en conversaciones informales sobre temas relacionados con el transcurso de las clases, y por supuesto mi necesidad creciente por saber su opinión con respecto al tema de mi trabajo que les afectaba directamente.

Una semana antes de probar las unidades didácticas y el juego, presenté a los alumnos la encuesta acerca del aprendizaje de la gramática y de la importancia de las relaciones afectivas en el aula. Los alumnos ya habían sido previamente informados sobre el trabajo de master que estaba realizando y de sus objetivos, con lo cual no les extrañó mi interés de recoger por escrito sus opiniones personales.

Las encuestas fueron entregadas para ser rellenas en casa.

Los grupos escogidos para este fin fueron dos, de cinco y siete alumnos respectivamente.

Por razones impredecibles, el número de abstinencia de los alumnos en los días elegidos para la entrega de la encuesta fue muy grande (y durante tres semanas). La consecuencia fue que solo pude reunir seis, de los doce cuestionarios rellenos que necesitaba para mi trabajo.

Las preguntas formuladas en el cuestionario están relacionadas con sus dificultades para aprender el español, la importancia que le otorgan a la gramática en el aprendizaje de una lengua y del peso de las relaciones personales y ambiente en la clase.

Las encuestas se encuentran traducidas al español en los anexos al final de trabajo (véase anexo 3-4 , págs. 114-119)

8.1.2 Observaciones.

La observación no es un método de recogida de datos que se reduce al ámbito del presente trabajo. Como profesora, tengo la responsabilidad de comprobar el alcance de mis actos y palabras sobre los alumnos, para intervenir si el ambiente es desfavorable para el aprendizaje o apoyar las actitudes motivadoras.

Mediante la observación he podido comprobar si los alumnos han entendido los ejercicios que he propuesto, si los han resuelto interesados, si han tenido que pedir ayuda a los compañeros, si han apuntado algo que consideran relevante en sus cuadernos

He tenido también en cuenta si los alumnos han fijado la vista en algo sin parpadear, si se han puesto rojos, si su boca ha permanecido abierta y sin hablar, si han permanecido inmóviles, si tenían ojeras, si han hecho gestos de agrado o desagrado hacia otros compañeros Es decir, he procurado comprobar si su estado de ánimo o interés mostrado a través de los gestos, correspondía con sus actos o actitudes.

Estas observaciones se encuentran en los anexos al final del presente trabajo (véase anexo 6, págs. 122-124).

8.1.3 Discusiones informales con los alumnos.

Los alumnos eran siempre conscientes de que estaba probando con ellos el material elaborado para la memoria del master. Tuvieron que rellenar la encuesta entregada, participar de varias clases centradas en un tema de gramática que a muchos no interesaba tratar tan a fondo y , espero que con menos intensidad, se sintieron más observados de lo normal.

Todo ello me hizo pensar que no era necesario cargarles más a través de conversaciones formales sobre el tema de aprendizaje y afectividad. Pero, puesto que aún veía importante asegurarme de lo que observaba en el aula y en parte estaba reflejado en las encuestas, me decidí por sacar el tema en conversaciones informales.

De esta manera, conversamos tranquilamente en las pausas y frente a la máquina de bebidas. También espontáneamente poco antes de acabar las clases y mientras todos recogíamos los libros de texto de la mesa y nos poníamos los abrigos.

Sobre estas conversaciones no he apuntado ningún dato.

8.1.4 Reflexiones de la profesora-investigadora.

Un material importante para mi trabajo son las reflexiones que he ido apuntado en un cuaderno destinado para ello.

Estas reflexiones no están organizadas como en un diario, puesto que no he seguido el orden de los días de la semana, sino el orden de mis pensamientos.

A veces solo reflejan intuiciones y están desordenadas. Otras veces son producto de una reflexión más profunda.

Igualmente que los demás materiales, se encuentran al final del presente trabajo bajo el apéndice de los anexos (véase anexo 6, págs. 122-124).

8.2 Características de los estudiantes y constelaciones de los grupos.

Para poner en práctica mi propuesta didáctica, he elegido dos de los cuatro grupos de español de la escuela de formación de adultos.

La característica común de estos grupos, al igual que para los grupos de italiano o ruso, es que sus participantes no están interesados profesionalmente por obtener un título de idiomas. Su interés por aprender, en este caso el español, se debe a sus deseos por conocer la cultura hispana, la proximidad de un viaje a uno de estos dos lugares y relaciones de parentesco con España o América Latina.

Excepto para los alumnos que desean prepararse lingüísticamente para realizar un viaje, para el resto de los alumnos, que son la mayoría, el factor tiempo, es decir, el número de horas de asistencia a los cursos, no tiene demasiada importancia. Su meta no depende de cuándo tienen lugar sus próximas vacaciones, sino que los fines que persiguen son atemporales. Quieren aprender y sobre todo disfrutar de la compañía y del proceso de aprendizaje.

Los cursos en cuestión se imparten por las tardes (entre 18.00-19.40 ó 19.50-21.30 horas), es decir, después de una jornada laboral de ocho a nueve horas (la jornada laboral suiza es de 42,5 horas por semana), por eso, el grado de cansancio de los alumnos suele ser bastante alto. Si tenemos en cuenta que la hora normal suiza de cenar son las 18.00 horas (la jornada laboral comienza entre 6.00 y 7.00 de la mañana), llegamos a la conclusión que algunos alumnos van a los cursos directamente del trabajo, y sin cenar.

Veamos ahora las características específicas de los dos grupos escogidos para el trabajo.

8.2.1 Español 4.

El grupo de Español 4 cursa actualmente el cuarto mes de español. Se encuentran al principio del nivel A2.

El grupo está compuesto por 5 alumnos: dos hombres de más de 60 años y tres mujeres entre 30-45 años.

Todos los alumnos, a excepción de un hombre, siguen activos profesionalmente, la mayoría de ellos en la administración. Y todos, a excepción de una mujer, viajan frecuentemente a España, acaban de venir de un viaje de varios meses por América Latina o esperan viajar próximamente a España.

El nivel de español que tienen es el adecuado para el curso, pero la competencia comunicativa de las dos mujeres que han viajado por América Latina es mucho más segura y rica que la del resto de los alumnos.

El tiempo de dedicación a las tareas de español en casa varía de los alumnos a las alumnas. Las mujeres no invierten más de una hora en hacer los deberes o leer. Los hombres, por el contrario, y según ellos por razones de edad, tienen que trabajar más porque tienen miedo de estar en desventaja con respecto a sus compañeras más jóvenes.

La participación en las actividades del curso es activa y los alumnos preguntan siempre que no entienden los nuevos conocimientos presentados o procedimiento de hacer un ejercicio. También están muy interesados en acontecimientos históricos y sociales del mundo hispano.

8.2.2 Español 7.

Los alumnos de este curso se encuentran en el séptimo semestre de español. Su nivel corresponde con el B1.

El grupo está compuesto por seis alumnos: cinco alumnas (20-35 años) y un alumno

(70 años). A excepción de un ama de casa y un jubilado, el resto de los alumnos sigue activo profesionalmente. Dos mujeres trabajan como dependientas en un supermercado, otra es secretaria de una pequeña empresa de construcción y por último otra es policía criminal.

El nivel de español de los alumnos es muy diferente. Dos mujeres que han hecho un viaje de tres meses por Latinoamérica y su competencia comunicativa es muy superior a la del resto de los alumnos. Las otras tres mujeres aprenden con rapidez y trabajan unas dos horas español por semana en casa.

El único hombre del curso está en clara desventaja con sus compañeras. Su problema no solo es debido a su aprendizaje más lento , sino a que tiene mucha relación con los cantones de habla italiana de Suiza. La consecuencia de estos contactos, es que en las clases mezcla continuamente el español con el italiano.

La solución que dicho alumno ha adoptado ante esta situación es la de no participar en las actividades donde se ejercite la competencia comunicativa oral. El resto de las alumnas son conscientes de su situación procuran repartirse las actividades en clase de manera que el hombre mayor no se vea obligado a exponerse oralmente delante de toda la clase.

De vista al futuro, dicho alumno no se va a volver a apuntar a los cursos, pero está interesado en hacer un curso intensivo en España y así poder estar a nivel de los alumnos más jóvenes.

9. La propuesta didáctica.

Puesto que tengo alumnos que se enfrentan por primera vez al uso distintivo del indefinido e imperfecto, y otros que ya deberían utilizarlo con cierta seguridad, he pensado que sería interesante elaborar actividades que se adapten a las diferentes necesidades de cada uno de los grupos.

El apartado 9.1 está concebido para alumnos con conocimientos en indefinido pero no imperfecto. El apartado 9.2 puede ser utilizado indistintamente para los dos niveles de conocimientos.

Finalmente para realizar el ejercicio del apartado 9.3 se requiere cierta seguridad en el dominio de los diferentes usos. Esta propuesta didáctica está pensada para los alumnos con un conocimiento del idioma más avanzado.

9.1. Primer día: unidad didáctica para explicar algunos usos del indefinido e imperfecto.

La siguiente unidad didáctica dividida en dos lecciones de 45 minutos cada una, ha sido pensada para alumnos que ya conocen el uso del indefinido, y se enfrentan por primera vez al imperfecto. Según los diferentes métodos de idiomas que se adaptan a las exigencias del Marco Común de Regencia Europeo, el nivel de conocimiento de los alumnos se ubica en las primeras horas de clase del A2.

La finalidad de estas dos lecciones es la de capacitar a los alumnos para que reconozcan las diferencias entre los usos más frecuentes del indefinido e imperfecto y puedan, con el debido tiempo para pensar, utilizarlas correctamente.

Para llevar a cabo la unidad didáctica que voy a exponer hacen falta los siguientes materiales y medios:

- Cinta adhesiva de pegamento suave y que se pueda cortar fácilmente con la mano (es un material muy frecuente en la construcción. Son de color beige).
- Estrellas amarillas de elaboración propia. Las estrellas han de tener por lo menos 2 cm. de tamaño para que puedan verse a cierta distancia.

- Blutack (Bluetack es una masa adhesiva para pegar papeles en superficies verticales).
- Una pizarra.
- Texto de un cuento elaborado por la profesora.

Primera parte

Finalidad: Los alumnos son capaces de conjugar los verbos en imperfecto y de reconocer las diferencias acústicas con respecto al indefinido.

Procedimiento: Se explica a los alumnos que vamos a seguir trabajando con los tiempos en el pasado y que para ello nos vamos a servir del cuento de Heidi (sería divertido pronunciar el nombre en español “Geidi” y esperar a que los alumnos adivinen a que figura del mundo infantil suizo nos estamos refiriendo).

Si es necesario se hace un repaso a modo de recordatorio de las conjugaciones regulares e irregulares del indefinido.

Antes de empezar la lectura del texto, la profesora pone todos los verbos en infinitivo que van a salir en el cuento y pregunta a los alumnos si entienden su significado.

Se reparte el texto y se explica que su división en 14 párrafos es para facilitar la comprensión del pasado. Posteriormente se pasa a la lectura del texto el alto (anexo 7, pág. 125).

Más adelante, los alumnos tienen que marcar en el texto todos los verbos que estén en indefinido. Seguidamente se les pide que lo hagan con los que no están en indefinido.

Se advierte a los alumnos que este nuevo verbo se llama imperfecto y que en alemán se traduce como el indefinido, pero que español tiene connotaciones específicas. A continuación se les pregunta si han comprendido el cuento.

Finalmente se pasa a la conjugación en imperfecto de algunos verbos del texto.

Los alumnos se preguntarán cuál es la misteriosa diferencia entre el indefinido e imperfecto, cuando en alemán ambos tiempos son uno.

Podemos empezar explicando las diferencias desde el punto de vista acústico de las palabras. Para ello será necesario que la profesora lea en alto un mismo verbo conjugado en indefinido e imperfecto. Pongamos por ejemplo los verbos llevar/vivir, que aparecen en el texto:

Llevar/vivir	
Indefinido	Imperfecto
Llevé/viví	Llevaba/vivía
Llevaste/viviste	Llevabas/comías
Llevó/vivió	Llevaba/comía
Llevamos/vivimos	Llevábamos/vivíamos
Llevasteis/vivisteis	Llevabais/vivíais
Llevaron/vivieron	Llevaban/vivían

La profesora tendrá que exagerar la entonación de los verbos para preguntar finalmente a sus alumnos las diferencias que notan.

Si los alumnos carecen de sensibilidad musical la profesora les hará caer en la cuenta de que los verbos en indefinido se dicen más rápidos y los que van en imperfecto tienen una pausa en la mitad de la palabra.

Para los alumnos que quieran una aclaración más técnica, se les puede explicar que:

Verbos en indefinido: las vocales se pronuncian más cortas porque van precedidas por una –s (ha-blas-te / ha-blas-teis) y eso hace que la –a se diga corta y la –s se alargue. Además la mayoría de los verbos en indefinido llevan el acento al final de la palabra, y eso hace que se pronuncien corta y secamente.

Verbos en imperfecto: los verbos se pronuncian lentamente y con una pausa en la mitad de la palabra. En los verbos con terminación en *-ar*, la repetición tres veces de la vocal “a” en la palabra y la mayor intensidad de la entonación en la “a” central (*hablaba / a-a-a*), obliga a que esta se diga alargando su pronunciación. Para los verbos con terminación en *-er/-ir* , la existencia de un diptongo en la mitad de la palabra y con acento ortográfico en la primera de las vocales (*comía/ comías ..*) obliga a alargar la entonación en la *-í*.

Estas aclaraciones suelen tener poco éxito, pues resultan demasiado sofisticadas. Los alumnos acaban quedándose con las explicaciones más sencillas. Y esta podría ser: *hay verbos que se pronuncian con vocales cortas o con un final seco y corto (en alemán-suizo: zackick). Estos son los verbos que van en indefinido. Otros verbos, por el contrario, se lo toman con más tiempo y las vocales, generalmente las que van en el centro de la palabra, se alargan. Estos son los verbos que van en imperfecto.*

A continuación se conjugan algunos verbos del texto por escrito para pasar posteriormente a su lectura.

Pausa: es importante ventilar la habitación para que entre aire fresco, que los alumnos se muevan, salgan de la clase, coman algo o se vayan a buscar un café.

Es el momento perfecto para charlar y que cuenten lo que quieran sobre el transcurso de la clase o vida privada.

Segunda parte

Finalidad: Los alumnos son capaces de reconocer en un texto algunos usos diferentes del indefinido e imperfecto.

Procedimiento: Los alumnos son invitados a acercarse a la pizarra con el texto del cuento en mano.

A continuación la profesora traza 14 líneas horizontales numeradas en la pizarra, y explica a sus alumnos que cada línea corresponde a cada una de las divisiones numeradas que ha hecho en el texto del cuento.

Algo así como el siguiente esquema:

1	-----
2	-----
3	-----
4	-----
5	-----
6	-----
7	-----
8	-----
9	-----
10	-----
11	-----
12	-----
13	-----
14	-----

Esquema 1

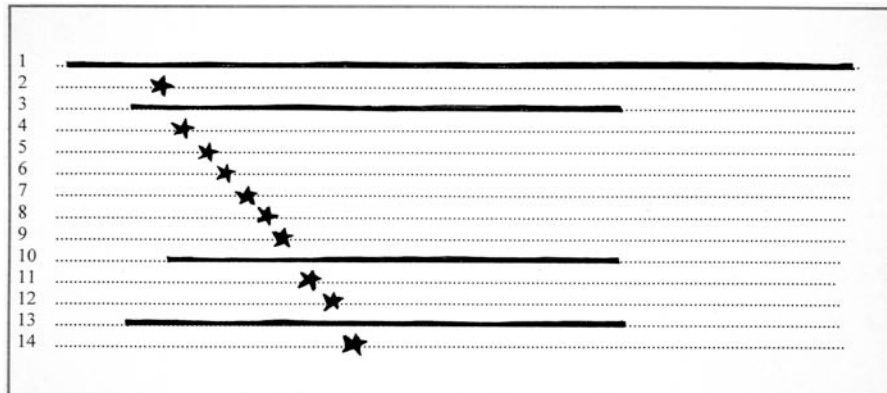
Para poder llevarse a cabo la siguiente actividad se reparte entre los alumnos las 9 estrellas amarillas. La cinta adhesiva se queda en posesión de la profesora.

A continuación se les explica que, después de cada párrafo leído por ellos, la profesora pegará en la línea correspondiente de la pizarra o bien una cierta cantidad de la cinta adhesiva o bien una estrella. El criterio para uno u otro se hará atendiendo a:

- Estrella amarilla: Cuando se relatan acciones puntuales y espontáneas.
- Cinta adhesiva: Cuando el hecho que se relata tiene una duración más larga que un hecho puntual y es el telón de fondo de la historia.

A simple vista este parece un ejercicio abstracto y complicado, sin embargo, la profesora les va a preguntar después de cada párrafo leído sobre los criterios para elegir la estrella o la cinta.

Una vez acabado de leer el texto, en la pizarra ha de aparecer un dibujo parecido al siguiente:



Esquema 2

A continuación se explica que la cinta representa al imperfecto y los puntos al indefinido. De igual manera se les recuerda que el imperfecto se leía alargando las palabras (como la cinta) y el indefinido acortándolas (como la estrella).

De esta manera se abre una discusión sobre el alcance de estos dos verbos en el ámbito del relato.

¿Qué es lo que hace entender la necesidad de Peter de enseñar la cabrita a Heidi?, ¿por qué esta no contesta cuando Peter le pregunta algo? ¿por qué Peter se va triste y preocupado?

¿Qué hechos están, por el contrario, presentes en todas las acciones? ¿Qué acciones dejan de tener importancia una vez que se han acabado de hacer?

¿Qué acciones tuvo que realizar Peter para entrar al cuarto de Heidi? ¿Qué acciones del texto son fruto de una decisión rápida (independientemente de que anteriormente haya sido bien meditada)?

Una vez finalizada la discusión, se puede ayudar a los alumnos explicándoles las similitudes de “während “ y “plötzlich” con el indefinido e imperfecto en español (véase el apartado 6.3.2).

Finalmente los alumnos vuelven a su asiento. El esquema de la pizarra con las estrellas y cintas ha de estar a la vista de los alumnos. La profesora les llama la atención sobre su utilidad a la hora de realizar el siguiente ejercicio.

A continuación la profesora les entrega un ejercicio de huecos. El ejercicio consiste en completar el mismo texto del cuento de Heidi, pero en el nuevo texto que se les entrega solo aparecen los verbos en infinitivo (anexo 8, pág. 126).

La profesora pide a los alumnos que se imaginen que están viendo la película del texto de Heidi. Visualizar la historia les ayudará a ver las relaciones entre las diferentes acciones que tienen lugar en el cuento, y en definitiva ver la necesidad de utilizar el indefinido o el imperfecto. Para ayudar a visualizar tienen el apoyo del esquema trabajado de la pizarra (esquema 2).

Se corrige el ejercicio en plenaria.

Para acabar la unidad didáctica es importante relajar a los alumnos con algo que les guste de la cultura hispana, y en el caso de mis alumnos es la música. Hay canciones con textos fáciles en donde aparecen el indefinido e imperfecto. La intención de esta secuencia va a ser sencillamente la de escuchar, disfrutar y entender un poco mejor el texto gracias a los conocimientos que se han aprendido.

9.2. Segundo día: repaso y ejercicios.

La finalidad del segundo día va a ser la de reforzar el conocimiento sobre el uso del indefinido e imperfecto, para poder aplicarlo a la hora de contar experiencias personales.

Materiales:

- Texto del cuento de Heidi.
- 14 dibujos (correspondientes a las 14 reparticiones del texto).
- 9 estrellas y cinta adhesiva.
- Caminos 2 neu
- Bluetack.

Primera parte

Finalidad: Los alumnos son capaces de reconocer, ordenar y usar verbos en indefinido e imperfecto.

Procedimiento: Se explica a los alumnos que vamos a hacer algunos ejercicios para recordar el uso del indefinido e imperfecto y que para ello empezamos escuchando el texto de Heidi de la semana pasada.

A continuación se presenta a los alumnos 14 dibujos que simbolizan cada una de las 14 frases que aparecen en el texto. La profesora les pide que peguen los dibujos en la pizarra, atendiendo al orden del texto.

Otro posible ejercicio podría que ser que los alumnos diseñaran los 14 dibujos, pero esta variante no está libre de problemas. La primera dificultad con la que nos podemos encontrar es el tiempo. Para que los alumnos estén contentos con su producción artística necesitan mucho tiempo.

Otro problema es la falta de imaginación de algunos alumnos o miedo a reconocer que no son muy hábiles con el lápiz, su desinterés por la pintura

En cualquier caso se puede pedir su opinión sobre los dibujos de la profesora y preguntarles si se habían imaginado las escenas de otra manera.

Acto seguido, la profesora coloca debajo de cada dibujo o bien una estrella amarilla o bien una cinta adhesiva, dependiendo del sentido de dibujo.

A continuación se les pide que rellenen una hoja de ejercicios en donde aparecen dos cuadros (anexo 9, págs. 127). La primera tabla hace referencia a los usos de los dos verbos y la segunda tabla a las palabras que van siempre acompañadas por un indefinido o imperfecto.

El primer cuadro ha de rellenarse teniendo como base el texto de Heidi.

Las soluciones reflexionadas por los alumnos han de reflejarse de la siguiente manera en los dos cuadros siguientes. En el Cuadro 1, los alumnos han de rellenar los espacios bajo N° (número de frase) y verbos en pasado (anexo 9, pág. 127).

En el cuadro 2, los alumnos tienen que incluir las expresiones de debajo del cuadro dentro del indefinido o imperfecto, según sea conveniente.

EJERCICIOS 1

Lo que queremos decir.....	N°	Verbos en pasado	
		Indefinido	Imperfecto
Beschreibung eines Zustandes über einer längere Zeit oder Hintergrund einer Erzählung. <i>Descripción de un estado o telón de fondo de una narración.</i>	1		
	3		
	10		X
	13		
Handlung in einem bestimmten Zeitpunkt. <i>Acción en un tiempo determinado.</i>	2		
	4-9		
	10	X	
	11		
	12		
	14		
Einer Handlung nach den Anderen. <i>Una acción después de otra.</i>	2		
	4-9	X	
	11		
	12		

Cuadro 10. Elaboración propia.

Indefinido	Imperfecto
De repente Inmediatamente Entonces Un día Luego En ese momento En 1920 enseguida	Todos los días Siempre mientras

Cuadro 11

Todos los días, de repente, inmediatamente, entonces, un día, luego, siempre, mientras, en ese momento, en 1920, enseguida.

Se corrigen y discuten las soluciones.

A continuación se hacen diversos ejercicios del libro de texto de los alumnos.

En este caso yo trabajo a menudo con los ejercicios de las páginas 22-23 de Caminos 2 neu (págs. 128-129 del presente trabajo).

Es importante que después de cada ejercicio se recuerde a los alumnos los usos de los dos tiempos que han practicado en el cuadro 1 de la hoja de ejercicios 1.

En el ejercicio 3, *Historia de un invento*, se practica el uso combinado del indefinido e imperfecto. Se trata de un ejercicio individual que finalmente se corrige en plenaria.

Su finalidad es reforzar la comprensión lectora.

Una primera lectura del texto, da a conocer a los alumnos los hechos de la historia. Tras una segunda lectura del texto y una vez que se completen los cuadros, se conocerán los detalles o el telón de fondo de la historia.

En el ejercicio 4, *Un juego de fechas y edades*, se practica el uso separado de ambos verbos. Se trata de un juego que se practica en parejas o en grupos de tres. Su finalidad es reforzar la comprensión y expresión auditiva.

En este ejercicio, el alumno ha de atender principalmente a la conjugación de los verbos regulares e irregulares de los dos tiempos en pasado. Aunque este ejercicio está pensado para la práctica por separado de los dos tiempos, siempre es posible introducir elementos en nuestros relatos donde se necesite combinar los dos verbos

Este ejercicio no es posible realizarlo en mis grupos tal y como aparece en el libro. La razón es que algunos alumnos han nacido mucho después de 1963. La adaptación es fácil, se dibujan en una hoja los mismos círculos del ejercicio, pero esta vez con fechas que se acerquen a la edad de los alumnos.

Pausa: es importante ventilar la habitación para que entre aire fresco, que los alumnos se muevan, salgan de la clase, coman algo o se vayan a buscar un café.

Es el momento perfecto para charlar y que cuenten lo que quieran sobre el transcurso de la clase o vida privada.

Segunda parte

Finalidad: Los alumnos son capaces de entender una audición y de reproducirla, utilizando para ellos verbos en indefinido e imperfecto.

Procedimiento: Se presenta a los alumnos el ejercicio 5, *Una anécdota*, de la página 23, Caminos neu 2.

Para empezar el ejercicio es interesante comentar la fotografía que aparece en el texto. Se puede preguntar sobre la edad de los niños, si tienen ambos el mismo sexo, si son hermanos, dónde pensamos que se tomó la fotografía, si los alumnos se parecían a ellos cuando tenían la misma edad.

Cuando sea necesario, se corrige a los alumnos una vez que han terminado de hablar.

Una vez que los alumnos han fijado su atención en la fotografía y se han preparado para el ejercicio nuevo, se pasa a escuchar el CD. La narración consiste en los comentarios que hace uno de los dos niños-as, sobre lo que recuerda de ese día de su infancia.

Una vez acabada la audición se pide a los alumnos que en parejas solucionen el ejercicio 5b.

Para este ejercicio es importante preguntar a los alumnos si prefieren hacerlo primero en parejas y por escrito o directamente en plenaria y oral.

Finalmente, los alumnos han de contar una experiencia personal que han hecho en su infancia.

Para realizar este ejercicio, nos fijamos en la estructuras que aparecen en *Una historia personal*, página 23, Caminos 2 neu.

Llegados a este punto de conocimientos de la lengua, es interesante dinamizar, en la medida de lo posible, cualquier conversación que tenga lugar en el aula.

En este sentido es interesante añadir algún comentario o pedir más información a las producciones orales de los alumnos.

La clase finaliza en un ambiente relajado y con un comentario de satisfacción por parte de la profesora.

9.3 La nueva lectura de un ejercicio conocido: "¿Entiendes (ves) lo que te cuento?"

La finalidad de esta actividad es, asegurar el uso y comprensión del indefinido e imperfecto en las producciones de expresión oral, expresión escrita y comprensión auditiva de los alumnos.

Carácter del ejercicio

En una primera fase los alumnos tienen que trabajar en pareja, después en solitario y finalmente en plenaria.

Materiales

Para llevarse a cabo este ejercicio hacen falta los siguientes materiales:

- Lápiz y papel.

Y requisitos individuales:

- Ganas de contar un hecho personal.
- Mostrar interés por lo que nos cuentan.
- Capacidad de imaginación (espacial, situacional..)
- Poder retener información en la memoria.
- Estructurar un texto escrito para poder ser comprendido mediante su lectura posterior en voz alta.

Procedimiento

Primera parte

Se explica a los alumnos, que el ejercicio que van a realizar consiste simplemente en contarse un suceso personal, tomar sobre lo que cuenta el compañero, hacer preguntas para comprender mejor la trama, redactar y contar finalmente al resto del grupo.

Para empezar la actividad y a modo de introductoria, la profesora les cuenta en pocas palabras, y solo utilizando el indefinido, una experiencia personal. A continuación les pregunta si han entendido el relato o necesitan saber más información para comprender el por qué de los hechos. Una vez que se han respondido a las preguntas, la profesora vuelve a contar la historia de una manera más completa y dando detalles.

La profesora pregunta a los alumnos si han notado alguna diferencia entre los dos relatos.

El trabajo con los alumnos empieza pidiéndoles que recuerden un suceso que les haya pasado y que consideren interesante para contar. El tema ha de ser libre y puede ir desde un suceso en la infancia, en unas vacaciones, de compras, médico

Una vez que se han pensado que contar, se divide la clase en parejas.

Antes de empezar a contarse unos a otros el acontecimiento elegido, la profesora les pide que el relato ha de ser muy simple. Para facilitar la tarea, se les recuerda, que contar una historia de manera muy resumida se reduce, en la mayoría de los casos, a contarla con los verbos en indefinido. Es decir, contar un hecho tras otro.

Es el momento de explicar a los alumnos, que si no pueden imaginarse la historia que les están contando, no les queda más remedio que preguntar y así hacerse una imagen más clara de cómo sucedió la trama. Como el compañero-oyente quiere entender lo mejor posible el relato que le están contando, está obligado a preguntar sobre los motivos, estado personal Y es en este punto, cuando además del indefinido va a tener que hacer uso del imperfecto.

Segunda parte

Una vez que las parejas se han contado mutuamente las respectivas historias, se pasa a la producción escrita. Esta parte del ejercicio se realiza de manera individual.

Los alumnos han de escribir un texto en tercera persona en donde quede claro como sucedieron los hechos, cuáles fueron los motivos

De nuevo se les recuerda el potencial que tienen cuando pueden imaginarse como sucedieron los hechos. Se les explica, que esta es la misma capacidad que utilizan cuando,

al leer un libro, solo entienden la historia, cuando son capaces de verla con los ojos de la imaginación.

Tercera parte

Es el momento en que los alumnos leen a sus compañeros las producciones escritas que han hecho.

Después de cada lectura, la profesora pregunta al resto de los alumnos cómo se imaginan algunas de secuencias que les han contado. Las preguntas pueden ir desde la descripción de una persona, espacio, ambiente Finalmente, se contrasta con la versión que da el alumnos que ha vivido dicha experiencia.

10. Justificación de la propuesta didáctica.

En el presente capítulo me propongo analizar por qué pienso que mi propuesta es entretenida, motivadora y respetuosa hacia los diferentes estilos de aprendizaje de los alumnos.

Para llevar a cabo esta tarea, voy a analizar los tres niveles que he tenido que tener en cuenta al elaborar la propuesta. A saber, con que materiales cuento, como construyo una actividad y como la relaciono con otras actividades.

10.1 Los materiales.

La elección y elaboración del material didáctico ha seguido el criterio de buscar algo atractivo, diferente, creativo y a la vez familiar por los alumnos. La finalidad era la de atraer su atención y así motivarles a trabajar aspectos nuevos de la gramática.

Para conseguir dichos fines me he dejado guiar por las recomendaciones de Carmen Moreno (véase el apartado 5.5) y hacerme la pregunta: ¿Y si me quedara sin manuales?....., y buscar materiales sencillos, accesibles y entendibles.

Los materiales con los que he trabajado han sido:

- la modulación de la voz.

- estrellas amarillas de papel y cinta adhesiva.
- dibujos relativos al cuento de Heidi.
- papel y lápiz
- imágenes internas.

A excepción de los dibujos, el resto de los materiales eran nuevos para los alumnos.

La novedad de los medios, les hizo participar con más curiosidad en la realización de los ejercicios, así, no solo se concentraron en los conocimientos que estaban aprendiendo practicando, sino también en el análisis de lo que había elaborado la profesora para ellos. De alguna manera participaban en el proceso de la creación didáctica en el cual también yo me encontraba envuelta.

El uso de los materiales elaborados les obligó a utilizar diversos canales de recogida, transmisión y elaboración de la información (véase apartado 4.3).

Siguiendo el orden de los materiales expuestos arriba, los alumnos oyeron y hablaron, manipularon con las manos diversos materiales, gracias a la vista pudieron reconocer los dibujos y ver una producción escrita.

Los materiales para procesar la información fueron de nuevo el lápiz y papel cuando tuvieron que escribir un texto, y como novedad, las imágenes internas. Estas últimas en calidad de material personal e intransferible. Gracias a estas imágenes metales, ordenaron la información que recibieron, y a su manera le dieron una interpretación personal (véase apartado 4.3 y 4.5).

El uso de materiales tan dispares es un elemento motivador que llama la atención de los alumnos y les prepara positivamente a una situación de aprendizaje (Arnold, 2000).

A su vez, el tratamiento de los materiales a través de diversos canales de percepción, hace que los alumnos utilicen diferentes recursos personales sin sobrecargar innecesariamente alguno de ellos. El resultado es lo más parecido a la vida cotidiana, los alumnos aprenden sin agobios y de una manera natural.

10.2 Las secuencias didácticas.

La diversidad de actividades concebidas, se puede resumir según su finalidad:

- Poder reconocer y reproducir las diferencias acústicas de los verbos.
- Reconocer el uso distintivo de los verbos en pasado en un texto, mediante el mensaje simbólico de una estrella y una cinta adhesiva.
- Ser capaz de relacionar, según sea su contenido, varios dibujos con diversos textos y, poder expresar las diferencias con las imágenes mentales propias.
- Ser capaz de ordenar mentalmente, y a través de imágenes las diferentes secuencias de un mensaje oral.
- Entender y ser capaz de resolver diversos ejercicios de huecos.
- Poder comunicar oralmente un mensaje. Ser capaz de participar en una conversación.
- Ser capaz de reproducir en un texto la información recibida oralmente.

De las secuencias que se han presentado, algunas se realizaron en grupos, otras en parejas, y finalmente algunas en solitario.

La posibilidad de poder trabajar en grupos o en parejas aporta a los ejercicios un aspecto social, y le convierte en un acto comunicativo. Pasarlos bien sucede a menudo cuando una actividad se comparte con otras personas y si además, se consigue que la atmósfera de trabajo suceda sin presiones, estamos así reforzando que los alumnos trabajen motivados en resolver la tarea presentada.

Las actividades presentadas, a diferencia de los ejercicios de huecos y la producción escrita, obliga a los alumnos a una mayor presencia de en el aula. Su participación es necesaria, son la parte más importante del éxito de la actividad. Y para provocarles a dirigir su atención a la tarea presentada, la profesora prepara los ejercicios teniendo en cuenta sus problemas y capacidades, tanto de conocimientos como anímicas.

En los ejercicios donde sea necesaria la producción de imágenes mentales, estamos ofreciendo a los alumnos la posibilidad de hacer una experiencia sobre sí mismos (Rinvolucrí,2000: 216).

Y es en este "hacer", cuando recordamos lo que he escrito en el apartado 5.3.2 sobre las capacidades innatas. Apoyándome en las afirmaciones de Decker (1985) escribí que la cantidad de información que mejor retenemos en la memoria es aquella con la que hacemos algo. Decker se refiere al hacer con las manos, yo le añado la variante de "hacer con la mente" (Arnold, 2000).

De esta manera, los alumnos redescubren en el aula de idiomas una capacidad necesaria para poder comunicarse en la vida cotidiana. La revalorización de lo que pueden y saben, independientemente que este poder y saber se haya adquirido formalmente, crea un ambiente positivo y de respeto mutuo en las situaciones de aprendizaje dentro y fuera del aula.

El reconocimiento, respeto y la ausencia de agobios en las clases de idiomas son la base para que los alumnos se lo pasen bien y disfruten aprendiendo y trabajando con sus compañeros y profesora.

10.3 Las unidades didácticas.

El hecho de que cada alumno desarrolle una estrategia de aprendizaje diferente, es una realidad a la cual tiene que enfrentarse todo profesor.

Las unidades didácticas pensadas para el presente trabajo pretenden atender a esta diversidad existente en el aula, y de esta manera ser accesibles para la mayoría de los alumnos. Según Reid (Arnold:2000, 323): *"El profesor que comprende la verdadera importancia de la afectividad en el aula y que cree que todos los alumnos son capaces de aprender, puede ofrecer oportunidades de éxito a todos ellos"*.

La diversidad de secuencias dentro de una misma unidad, ayuda a contemplar el aprendizaje desde distintos puntos de vista en la medida que refleja las diferencias entre los alumnos.

Siguiendo en la misma línea de Reis, afirma Rinvoluti que (en Arnold:2000, 216): *"El profesor será el tipo de persona que es consciente de estar dando clase a cuarenta individuos, no a una gran masa"*.

La individualidad de los alumnos se considera como parte de una gran verdad. A saber, que la vida es un continuo aprender, que caminos para aprender hay muchos, que muchos se entrecruzan con otros y que a veces hasta se abandona un camino conocido por otro que nos parece más acorde con nuestra naturaleza.

Así pues, el movimiento es parte imprescindible del proceso de aprendizaje, la reflexión, su motor.

La diversidad de actividades propuestas por la profesora, unidas por el hilo conductor de las metas a seguir, da continuidad y sentido al paso de una secuencia a otra. En este devenir armónico, el alumno puede aprender sin presión, con tiempo para pensar y disfrutando de ser parte de la clase.

11. Conclusión.

A medida que el presente trabajo ha ido tomando cuerpo, he podido ver poco a poco lo difícil que es aportar algo nuevo en el campo de la didáctica.

La euforia durante los primeros meses ante la cantidad y calidad de libros que despertaban mi interés y la convicción de que con mi trabajo iba a encontrar la fórmula mágica para la clase perfecta, me han convencido de que no era la única que estaba pensando en cómo mejorar la calidad de la enseñanza. Hoy por hoy, estoy contenta si con mi trabajo puedo aportar un sencillo granito al complejo castillo de arena que supone el aprendizaje de idiomas.

Mi trabajo se enmarca dentro de las teorías de las últimas décadas que consideran la complejidad del ser humano en su totalidad, porque defienden la indivisibilidad de sus componentes cognitivo, físico y afectivo. Y dentro de estas teorías, comparto la perspectiva de aquellas que remarcan la importancia del factor afectivo dentro de las numerosas actividades que realizan los seres humanos a lo largo de su vida.

Además, y dentro de las teorías del aprendizaje, me apoyo en aquellas que afirman que existen diferentes modos de aprendizaje, porque hay diferentes tipos de inteligencia. Y que, la tarea del

profesor es la de descubrir el tipo de inteligencia de sus alumnos y así fomentar su capacidad de adquisición.

De esta manera, y de la mano de las teorías arriba mencionadas, me había propuesto reflexionar acerca de los problemas que tiene mis alumnos cuando se enfrentan a un nuevo conocimiento gramatical en español y, que su lengua materna no contempla. Y además, crear actividades lúdicas para que les ayudaran a enfrentarse a ello sin miedos.

Como base fundamental a mi reflexión, tuve primero que hacer una lectura de como el tema de los afectos había sido considerado en lo numerosos métodos de adquisición de lenguas extranjeras. A continuación, me centré en los tipos de aprendizaje y en las condiciones necesarias para aprender gramática.

Debido a que mi trabajo tiene una finalidad práctica, no me quedó más remedio que dedicarle un capítulo a analizar las diferencias (ausencias y existencias) entre el alemán y español con respecto a los tiempos verbales en pasado. Ante mí sorpresa, este capítulo resultó más interesante de lo que me esperaba, lo que demostró mi necesidad de apoyo lingüístico para ayudar a mis alumnos con sus problemas.

El siguiente paso al que me Vd. obligada, fue el de analizar los materiales con los que trabajaba en clase.

A medida que el trabajo iba avanzando, se iban sumando también las hojas escritas. Y lo que en un principio iba a ser un trabajo menos denso, se fue convirtiendo en un auténtico reto.

Cuando llegué a la parte práctica del trabajo, coincidió con las vacaciones de algunos alumnos y la llegada de los primeros casos de gripe. Y como trabajo con grupos pequeños (5-7 personas), esto fue decisivo para el número de datos que pensaba recoger.

Como instrumentos de recogida de datos utilicé la observación, encuesta, apuntes de reflexión personal y discusiones informales.

Todos los instrumentos se han revelado como fundamentales en una parte del trabajo. Gracias a la observación, pude tener en cuenta, lo que yo interpreté que no me decían con sus palabras y preguntar si me quedaban dudas sobre problemas que hubieran surgido.

Las discusiones informales con los alumnos, sirvieron precisamente para contrastar lo que me decían, con mis intuiciones.

Mis apuntes sobre las reflexiones personales no siguieron ningún hilo conductor lógico, pero sí el que sigue mi mente. A través de su aparición caótica, fueron saliendo los temas que realmente son el alma de este trabajo.

Finalmente, y ante mi sorpresa, las encuestas me aportaron más información de la que yo pensaba recoger. Dos de mis alumnos, que a razón de su edad y educación, jamás manifestaron abiertamente su relación con la clase, escribieron claramente lo que sentían frente a sus compañeros más jóvenes.

En este sentido, cuando los alumnos rellenan sinceramente una encuesta, esta puede ser de gran ayuda para acercar emocionalmente a los profesores con sus alumnos.

Las unidades didácticas presentadas y materiales elaborados tuvieron buena acogida en los alumnos. Los sucesivos ejercicios que se hicieron a continuación, sirvieron para demostrar que los alumnos habían entendido las diferencias entre el indefinido e imperfecto.

Además, participaron con gran interés en una manera de explicar hasta entonces para ellos, y para mí, nueva.

Como dato negativo, las clases resultaron más serias de lo habitual. Tanto los alumnos como yo éramos conscientes de que en ello iba mi trabajo y como tal nos empeñamos hasta comprobar que la gramática nos había ocupado más tiempo que el acostumbrado. Y esto sucedió durante los siguientes dos días de clase (un día de clase por semana).

En ningún momento los alumnos manifestaron verbalmente su cansancio, pero sí se podía ver en sus caras.

Tras conversar en varias ocasiones tranquilamente en la pausa, la clase recuperó su ambiente relajado habitual.

Parece paradójico que precisamente la profesora-investigadora haya olvidado la importancia del componente lúdico cuando se explica algo nuevo y difícil para los alumnos.

El resultado ha servido de lección: menos en más. Es decir, la finalidad no consiste en dar mucho material nuevo hasta que los alumnos caigan desfallecidos, sino de dar la información necesaria y practicarla de tal manera, que los alumnos sigan aprendiendo con ganas y alegría.

No me queda más que decir, que el profesor ha de procurar ser reflexivo y crítico consigo mismo, mantener una actitud abierta hacia sus alumnos y sus necesidades, y preguntarse siempre cómo le gustaría aprender a él.

Bibliografía

- Alonso, Encina (1997) ¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo?
Madrid, Edelsa.
- Arnold, Jane (1997) <http://cvc.cervantes.es/obref/antologia-didactica/claves/arnold.htm>
- (2000) La dimensión afectiva del aprendizaje de idiomas.
Madrid, Cambridge University Press.
- Bandler, R (2004) Use su cabeza para variar.
Santiago de Chile, Cuatro Vientos.
- Barros, E (2003) Dificultades del español para hablantes del alemán.
Madrid, SM.
- Biagioli Bilous, N "Juego y aprendizaje".
<http://stratema.sigris.net/sirena/europa/bilousesp.htm>
- Böhm, W (1991) Maria Montessori. Hintergrund und Prinzipien ihres pädagogischen Denkens. Bad heilbrunn.
- Butzkamm, W (1993) Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. 2. Auflage.
Tübingen, UTB für Wissenschaft.
- Canale, M y Swain M (1980) "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing" (en Applied linguistic, 1).
- Damasio, A (2006) El error de Descartes.
Barcelona, Crítica.
- De Andrés, Verónica (2000) "La autoestima en el aula o la metamorfosis de las mariposas" (en Arnold, J La dimensión afectiva del aprendizaje de idiomas)
- Decker, F (1985) Aus- und Weiterbildung am Arbeitsplatz. München.
- Edelmann (1994) Lern-psychologie. München, Belz.
- Ehrmann, M (2000) "Los límites del ego y la tolerancia a la ambigüedad en el aprendizaje de segundas lenguas" (en Arnold, J. La dimensión afectiva del aprendizaje de idiomas)
- Equipo pedagógico Nebrija (1997) Historia de la Metodología de Lenguas Extranjeras.
Madrid, Fundación Antonio de Nebrija.
- Esquivel, L (2007) Malinche. Madrid, Punto de lectura.

- Faller, A (1999) Der Körper des Menschen. Stuttgart, Thieme.
- Fernández, Sonsoles (1997) "Aprender como juego. Juegos para aprender español" (en rev. Carabella 41). Madrid, Sgel
- Fernández Tonón, E (2006) La centralidad del componente afectivo en la enseñanza-aprendizaje de idiomas: un estudio sobre las experiencias de aprendizaje de alumnos italianos en un curso de español como lengua extranjera. Memoria de Master. Universidad de León (sin publicar)
- Flückinger, M y Gallmann, P (1995) Richtiges Deutsch. Basel, NZZ.
- Geschwind, N (1987) Die Grosshirnrinde (8 Auflage). Spektrum der Wissenschaft, 11.
- González Sainz, T (1999) Para jugar. Madrid, SM.
- Gómez del Estal, M (2004) "Contenidos lingüísticos o gramaticales. La reflexión sobre la lengua en el aula de E/LE: criterios pedagógicos, lingüísticos y psicolingüísticos" (en Vademécum para la formación de profesores, pág 767-789). Madrid, SGEL.
- Goodey, N (1997) "Grammar practice and presentation in context" (en English Teaching Professional).
- Herder, J (1901) Abhandlung über der Ursprung der Sprache. Leipzig, Hg. Th. Matthias.
- Hobmair (entre otros) (1996) Psychologie. Köln, Stam Verlag.
- Huizinga, J (2007) Homo ludens. Madrid, Alianza/Encé.
- Jänig (1985) "Das vegetative Nervensystem" (en R.F. Schmidt y Thew, G Physiologie des Menschen). Berlin, Springer.
- Kemmis, S (1985) "Action Research and the politics of religion" (en D. Boud, D. Keogh .. Reflection: turning experience into learning). London, Crom Helm.
- Krashen, S (1992) "El modelo del monitor y la actuación de los adultos en L2". (en Liceras, J.M. La adquisición de las lenguas extranjeras: hacia un análisis de la interlengua. Madrid, Visor).
- La Forge, P.G (1983) Counseling and culture in second language acquisition. Oxford, Pergamon Press

- Malinowski, B (1986) Los argonautas del Pacífico occidental.
Barcelona, ediciones Península.
- Matte Bon, F (2005) Gramática comunicativa del español. Tomos I-II
Madrid, Edelsa.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2001) Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.
Madrid, Anaya.
- Mellado, R (2005) Caminos neu. Guía didáctica.
Stuttgart, Klett.
- Moreno, Concha (2004) "El componente lúdico y la creatividad en la enseñanza de la gramática" (en revista redELE, número 0).
- Omaggio (1992)
Oxford, R (2000) ""La ansiedad y el alumno de idiomas: nuevas ideas" (en Arnold, J La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas).
- Palomino, A (2004) Dual: pretextos para hablar.
Madrid, Edelsa.
- Pérez, P y otros (2007) Puente nuevo. Band 1. Cuaderno de actividades.
Berlin, Diesterweg.
- Pine, G y Boy, A.V. (1997) Learner Centred Teaching: a humanistic View.
Denver, Love Publishing Co, Colorado.
- Puchta, H (2000) "Creación de la cultura de aprendizaje a la que el alumno quiera pertenecer: la aplicación de la programación neurolingüística en la enseñanza de idiomas" (en Arnold, J. La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas)
- Reid, J (2000) "La afectividad en el aula: problemas, política y práctica" (en Arnold, J. La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas)
- Riedl, R (1981) Biologie der Erkenntnis. Die stammesgeschichtlichen Grundlagen der Vernunft. Berlin, Parey.
- (1984) Evolution und Erkenntnis. München, Piper.
- Richard, J y Rodgers, T (2003) Enfoques metodológicos en la enseñanza de idiomas.
Cambridge University Press.

- Rinvolucrí, M (2000) "El ejercicio humanístico" (en Arnold, J. La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas)
- Rinvolucrí, M y Davis, P (1999) 66 Grammatikalische-Spiele. Spanisch. Talheim, Klett.
- Salomon, P (1988) Psychology for Teachers: an alternative approach. Londres, Hutchinson.
- Sampedro, J (2007) Escribir es vivir. Barcelona, Debolsillo.
- Sánchez, J y Sanz, C (1993) Jugando en español. Berlin, Langenscheidt.
- Sieber, P y Horst, S (1988) Mundart und Hochdeutsch im Unterricht. Sauerländer Verlag.
- Schiller, F (fecha original 1795) Schillers Werke in zwei Bänder. Band 2.
- Schön, D (1983) The reflective practitioner: how professionals think in action. New York, Basic Books.
- Schumann, J (2000) "Perspectiva neurobiológica sobre la afectividad y la metodología en el aprendizaje de segundas lenguas" (en Arnold, J. La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas)
- Skinner (1968) "Technology of teaching" (en Biagiolo Bilous Juego y aprendizaje).
- Steiner, R (1979) Anthroposophische Menschenkunde und Pädagogik. Dornach.
- Stevick, E (2000) "La afectividad en el aprendizaje y en la memoria" (en Arnold, J. La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas).
- Süss, K y otros (2004) Lerngrammatik Spanisch. Arbeitsheft. Braunschweig, Diesterweg.
- Terrell, T (1982) "The natural approach to language teachin: an update" (en Modern Language Journal, 66)
- Vellegal, A (2004) La programación neurolingüística como herramienta para la enseñanza de E/LE. Memoria de Master. Madrid.
- Vygotsky, L (1995) Pensamiento y lenguaje. Barcelona, Paidós.

- Viñes Jimeno (2003) Revista Claves 9
- Wiener, B Caminos 2 neu. Lern-und-Übungsbuch. Klett
Caminos 1 neu. Lernerhandbuch. Klett
- Williams, W (1999)
Burden, R Psicología para profesores de idiomas.
Cambridge University Press.
- Whitmore, D (1986) Psycho synthesis in Educations.
Wellingborough, Turnstone Press Limited.

ANEXO 1

UNFRAGE

Vorname

Ich lerne Spanisch seit (Jahren)

1. Allgemeine Fragen.

a) Hast du gerne gelernt, als du in der Primar- und Sekundarschule warst? Welche waren deine Lieblingsfächer?

b) Hast du in den letzten Jahren, neben dem Spanisch, anderen Kurse besucht? Nenne einige?

c) Ich lerne spanisch weil.....

2. Sprachen lernen.

a) Findest du es notwendig Grammatik zu lernen, wenn man eine Fremdsprache lernt?

b) Was findest du am schwierigsten beim Spanischlernen?

c) Helfen dir Kenntnisse anderer Fremdsprachen um Spanisch zu lernen?

d) Stört es dich, dass deine Lehrerin nicht Schweizerdeutsch sprechen kann?

3. Lernen, in einer Fremdsprache zu sprechen (schreibe deine Meinung).

a) Ich lerne besser, wenn mir zuerst die grammatikalischen Regeln erklärt werden und ich sie nachher üben kann.

b) Ich habe es nicht gerne, wenn man mir die grammatikalischen Regeln erklärt. Ich habe es lieber, dank verschiedene Aktivitäten, die Regeln selber zu entdecken. Ich kann alles besser behalten wenn ich die notwendigen Kenntnissen mit eigenen Worten erklären kann.

c) Für mich ist es am wichtigsten den Wortschatz zu lernen, um irgendwie sprechen zu können. Die grammatikalischen Regeln lernt man eigentlich nur wenn man die Fremdsprache im Land lernt.

4. Kannst du noch etwas dazu sagen?

a) Die Grammatik ist das Fundament eine Sprache. Um sie zu lernen muss man mit viel Disziplin arbeiten und viele Übungen machen. Das Klima in der Lerngruppe ist unwichtig. Was zählt ist, dass die Kursmaterialien an den Lernbedürfnissen der Schüler angepasst sind.

b) Die Grammatik ist nur ein Teil des Lernprozesses. Für mich ist sehr wichtig, in einer angenehmen und lustigen Atmosphäre zu lernen. Wenn dem nicht so ist, bin ich nicht motiviert zu lernen.

5. Was ist das Erste, was du denkst, wenn du etwas von der Grammatik nicht verstehst?

a) Das ist das erste Mal dass ich so etwas lerne. Ausserdem gibt es in meier Muttersprache so etwas nicht. Ich vermute, ich werde es nie richtig lernen.

b) Wenn man es mir andres erklären würde, dann würde ich es verstehen.

c) Vielleicht lerne ich es am besten, wenn ich das, was ich schon weiss, anwende, und ich mich zusätzlich korrigieren lasse wenn ich Fehler mache.

d) Wenn ich etwas nicht verstehe, frage ich sofort.

e)

ANEXO 2

Encuestas en alemán

	OSKI 2 Jahre Spanisch	DANIELA 3 Jahre Spanisch
1a	Ja, aber ich musste nie viel lernen. Rechnen, Geometrie, Algebra.	Sprachen, Turnen. Hausaufgaben habe ich immer gemacht Sonst war ich ein Minimalist (hat aber immer gereicht).
1b	Nein.	Nein.
1c	Ich gerne nach Südamerika bereiten möchte und weil mir diese Sprache sehr gut gefällt.	..es mir gefällt eine neue Sprache zu lernen.
2a	Nicht unbedingt. Es ist schön, wenn man es kann.	Ja, ein bisschen Grammatik gehört dazu.
2b	Das ich beim lesen ziemlich viel verstehe, beim zuhören aber viel, viel weniger.	Vergangenheiten.
2c	Ja und nein. Ich kann viel von italienischen ableiten.	Ja. Französisch+Englisch
2d	Nein, überhaupt nicht.	Nein
3a	Ja, sonst geht es gar nicht.	Stimmt genau
3b	Ich schätze die verschiedenen Aktivitäten (Tafel, Spiele..) um die Regeln besser zu verstehen und zu lernen.	Meiner Meinung nach muss die Grammatik zuerst erklärt werden, nacher kommt das üben.
3c	Wichtig ist für mich, dass ich mich in einer fremden Sprache verständigen kann. Wie, ist mir egal. Die Grammatik kommt an der zweite Stelle.	Wortschatz und Grammatik ist gleich wichtig.
4a	Ich wünche mir mehr Hausaufgaben um die Grammatik (zum verbessern) zu lernen können.	-Klima in der Gruppe ist sehr wichtig. -Disziplin braucht es, damit man auch zu hause lernt.
4b	Ich finde dass der Unterricht sehr gut aufgebaut ist und alle mitmachen.	Korrekt
5a	Es beruhigt mich nicht weil es ja nicht perfekt sein muss.	
5b	Nein.	
5c	Vermutlich schon.	Übung macht den Meister.
5d	Sollte ich vermehrt tun.	
5e	Üben, üben, üben.. Lernen, lernen, lernen..	

	HEIDI 1 Jahr Spanisch	BEA 1 Jahr Spanisch
1a	Ja, Deutsch, Französisch, Sport.	Ja, Sprachen+Geometrie
1b		Malkurse, Tanzkurse, Computer ..
1c	..es mir Spass macht.	.. mir die Sprache gefällt und mein Gehirn noch etwas gefordert sein soll.
2a	Nein, nicht unbedingt. Lernt man eine Sprache in einem Land, wendet man mit der Zeit die Grammatik beim sprechen automatisch an.	Ja
2b	Konjugationen	Grammatik, die Zeiten.
2c	Bezüglich des Vocabulars, ja.	Ja, vorallem beim verstehen. Machmal gibt es Verwechslungen mit dem Italienischen.
2d	Nein	Nein, sicher nicht.
3a		Es ist für mich einfacher, wenn ich es zuerst schwarz auf weiss sehe und dann anwenden kann.
3b		Regeln selbst entdecken ist auch gut. Es bleibt länger im Gedächtnis.
3c	Richtig	
4a		
4b	Richtig	Dem stimme ich zu. Grammatik soll nicht zu viel Platz einnehmen. Für mich ist es wichtig, dass ich Spanisch sprechen kann. Es soll Spass machen. Ich dem Mass wie wir machen finde ich es gut.
5a		
5b		
5c		Wenn ich etwas nicht ganz verstehe, schaue ich es zu Hause in Ruhe noch Einmal an und dann verstehe ich es meistens.
5d		
5e	Ich denke, es wird sich mit der Zeit von selbst beantworten. Je besser Sprachkenntnisse werden, desto besser werden auch die Grammatikalischekenntnisse.	Ich schätze es, wenn wir auch etwas von der Kultur des Landes erfahren mit Musik, Film, Fotos (so wie wir es im Kurs haben)

	JOSÉ 2-3 Jahre Spanisch	KURT 2 Jahre Spanisch
1a	Geographie und Naturkunde.	Ja, Mathematik.
1b	Nur Berufsbegleitende Kurse (Bank+EJV)	Ja, Management.
1c	Ich Freude habe daran und weil ich jetzt öfters Gelegenheit habe nach Spanien zu gehen.	Ich Freude an Sprachen haben und plane nach Spanien zu reisen.
2a	Ja, es ist unerlässlich, ausser man will nur etwas Konversation. In dem Fall wäre besser, die Sprache im Ursprungsland zu lernen.	Ja
2b	-Die unregelmässigen Verben. -Gewisse Abweichungen gegenüber anderen romanischen Sprachen.	Die notwendige Zeit zum vertiefen zu finden den Wortschatz zu aktivieren.
2c	Ja, das italienisch.	Ja, auch wenn sie manchmal in die Irre leiten.
2d	Überhaupt nicht!	Nein
3a	Nein, dierkt sprechen ist gut. Wichtig scheint mir, dass meine Fehler beim sprechen korrigiert werden, damit nicht immer die gleichen Fehler gemacht werden.	Nein, wichtig ist der möglicht freie Umgang mit der Sprache.
3b	Ja, ich erachte die Erklärung der Grammatik unerlässlich. Die Grammatik ist zu komplex und wir Schweizer kenne auch die Grammatik der Deutschensprache nur unvollständig!	Nein, ein Teil Grammatik ist notwendig.
3c	Das kann zutreffen! Es kommt immer daran für welchen Zweck man sie einstzt. Mit der zweiten Aussage bin ich nicht einverstanden.	Ja, doch sollten die wichtigsten grammatikalischen Regeln beachtet werden.
4a	Grammatik ist wichtig-aber nicht alles! Da kommt wieder die Frage nach den Anwendungs-Bedürfnissen. Das Klima in der Lerngruppe ist sehr wichtig. Gutes Kursmaterial ist wichtig. Die Lehrperson merkt bald was, wie, wo und wann angewendet werden kann, um gute Resultate zu erziehlen.	Das Klima ist sehr wichtig, damit es überhaupt Spass macht. Wenn der unterschied zu gross ist, wird es für die Teilnehmenden schwierig.
4b	Für mich trifft dies absolut zu! (67 jährig/pensioniert)	Siehe oben.
5a	Nein, ich denke mir ich habe aufgepasst oder ich bien eine Nieten. Grammatik muss man lernen, dazu braucht es Wille und Freude.	
5b	Kaum, es gibt gute und viele Mittel und Wege Grammatik zu erklären. Voraussetzung ist immer, dass man sie auch in der Muttersprache beherrscht!	
5c	Völlig ienverstanden.	Richtig
5d	Überlegen-denken-fragen! Fragen ist sinnvoll.	
5e	Oft frage ich mich, ob doch zu alt bin um dies zu verstehen! Ich möchte nicht ein Hemmschuh innerhalb der Gruppe sein.	

ANEXO 3

CUESTIONARIO

Nombre:

Años que estudias español:

1. Cuestiones generales.

- a) ¿Te gustaba aprender en el colegio? ¿Qué asignatura te gustaba más?

- b) ¿Has hecho en los últimos años algún curso (a parte del español)? ¿Cuáles?

- c) Yo aprendo español porque.....

2. Aprender idiomas.

- a) ¿Ves necesario aprender gramática para aprender una lengua extranjera?

- b) ¿Qué es lo que te parece más difícil del español?

- c) ¿Te ayudan tus conocimientos en otras lenguas a la hora de aprender español?

- d) ¿Te molesta que la profesora no hable alemán-suizo?

3. Aprender a hablar en una lengua extranjera (añade algún comentario).

- a) Aprendo mejor cuando primero me explican las reglas y luego puedo practicarlas.

- b) No me gusta que me expliquen la gramática, prefiero yo descubrir las reglas a través de las actividades que propone la profesora. Se me quedan mejor cuando las puedo explicar con mis palabras.

- c) Para mí lo más importante es el vocabulario y hablar como sea en el curso. Las reglas de gramática solo se aprenden de verdad cuando se está en el país de origen.

4. ¿Puedes añadir algún comentario a las siguientes afirmaciones?

- a) La gramática es la base de una lengua. Para aprenderla hay que practicar con mucha disciplina y muchos ejercicios. El ambiente con el grupo de compañeros es irrelevante. Lo importante para aprender es que el material de trabajo se adapte a las necesidades de aprendizaje de los alumnos.

- b) La gramática es solo una parte del aprendizaje de idiomas. Para mí tiene mucha importancia aprender de una manera divertida en un grupo de gente agradable. Si el entorno no me motiva, no aprendo.

5. ¿Qué es lo primero que piensas cuando no entiendes algo de gramática?

- a) Es la primera vez que aprendo una cosa así, además en mi lengua materna no existe una cosa parecida. Dudo que lo pueda utilizarla correctamente.

- b) Si me lo explicaran de otra manera, lo entendería mejor.

- c) Bueno, quizá me entere mejor cuando practique lo aprendido y al hacer faltas me corrijan.

- d) Si no entiendo algo, pregunto rápidamente.

- e)

ANEXO 4

Encuestas traducidas al español

	OSKI 2 años de español	DANIELA 3 años español
1a	Si, pero no tuve que aprender mucho. Cálculo, geometría y álgebra.	Idiomas y deporte. A pesar de ser minimalista, siempre he hecho los deberes (siempre era suficiente).
1b	No	No
1c	..quiero viajar a Suramérica y porque esa lengua me gusta mucho.	.. me gusta aprender una lengua nueva.
2a	No necesariamente. Está bien si se puede utilizar correctamente.	Si, un poco de gramática siempre hay que aprender.
2b	Que al leer entiendo bastante, pero a la hora escuchar entiendo mucho, mucho menos.	Los verbos en pasado.
2c	Si y no. Puedo aprovechar mucho de mis conocimientos de italiano.	Si, francés e inglés.
2d	No, para nada.	No
3a	Si, sino no funciona.	Cierto
3b	Valoro positivamente que se hagan actividades muy diversas (pizarra, juegos, etc) para entender mejor las reglas y aprenderlas.	Según mi opinión, primero hay que explicar la gramática y después practicarla.
3c	Lo más importante para mí, es que me pueda dar a entender en una lengua extranjera. El como me da igual. La gramática ocupa un segundo puesto.	Vocabulario y gramática tienen la misma importancia.
4a	Deseo más deberes de gramática (para mejorar) y poder aprender.	El ambiente en el grupo es muy importante. Hace falta disciplina para poder aprender en casa.
4b	Creo que las clases están bien preparadas y todos participan.	Cierto
5a	No me preocupa, ya que no tiene que ser perfecto.	
5b	No	
5c	Probablemente.	La práctica hace al maestro.
5d	Debería hacerlo más.	
5e	Practicar, practicar y practicar.. Estudiar, estudiar y estudiar ..	

	HEIDI 1 año de español	BEA 1 año de español
1a	Si, alemán, francés y deporte.	Si, idiomas y geometría.
1b		Ningún curso de idiomas, pero si de pintura, baila, ordenador ..
1c	..porque me divierte.	.. porque me gusta el idioma y mi cerebro está obligado a trabajar.
2a	No, no necesariamente. Se aprende la lengua en el país, se aprende a utilizar la gramática cuando se habla.	Si
2b	Las conjugaciones.	Los tiempos gramaticales.
2c	Con respecto al vocabulario, si.	Si, sobre todo a la hora de entender, aunque a veces me confundo con el italiano.
2d	No	No, claro que no.
3a		Para mí es más fácil cuando primero puedo ver todo en blanco y negro (las reglas tal y como son) para luego pasar a utilizarlas.
3b		Descubrir por mi misma las reglas está bien. Se queda más tiempo en el cerebro.
3c	Correcto	
4a		
4b	Correcto	Estoy de acuerdo. La gramática no tiene que ocupar demasiado tiempo en el aula. Para mi es importante poder hablar en español. Debe además de divertido. Tal y como lo hacemos en clase, me gusta.
5a		
5b		
5c		Cuando no entiendo bien , lo miro otra vez tranquilamente en casa. Generalmente acabo comprendiéndolo.
5d		
5e	Con el tiempo se verá, que cuanto más se sepa de un idioma, más se sabe de su gramática.	Aprecio cuando descubrimos algo sobre la cultura del español a través de la música, películas, fotos.. (tal y como lo hacemos nosotros en clase).

	JOSÉ 2-3 años de español	KURT 2 años de español
1a	No Geografía y ciencias naturales.	Si Matemáticas.
1b	Solo cursos relacionados con mi profesión.	Si, dirección de empresas.
1c	.. porque me gusta y porque actualmente puedo viajar más a menudo a España. me gusta aprender idiomas y quiero viajar a España.
2a	Si, es indispensable, a no ser que se quiera aprender solo lo indispensable. En caso de querer hablar bien, es mejor aprender el idioma en el país de origen.	Si
2b	Los verbos irregulares y algunas diferencias con respecto a otras lengua románicas.	Encontrar el tiempo necesario para aprender. Activar el vocabulario.
2c	Si, del italiano.	Si, aunque a veces confunda más.
2d	Para nada.	No
3a	No, hablar directamente está bien. Lo importante es cuando se corrigen automáticamente las faltas y así no se vuelvan a repetir.	No, lo importante es aprender como mejor le vaya a uno.
3b	La explicación gramatical es indispensable. La gramática es demasiado compleja, y nosotros suizos, conocemos la gramática del alemán solo de manera incompleta.	No, un poco de explicación gramatical es necesario.
3c	Cierto, aunque siempre dependa de la finalidad por la que se aprenda la lengua. Con la segunda afirmación no estoy de acuerdo.	Si, pero hay que dominar conocimientos gramaticales mínimos.
4a	La gramática no es importante, pero no lo es todo. Hay que preguntarse por su uso y necesidades. El ambiente en el grupo de trabajo es muy importante. El material también. La profesora nota enseguida qué, cómo y dónde se puede utilizar para obtener buenos resultados.	El ambiente es muy importante para que uno se lo pueda pasar bien. Cuando la diferencia es muy grande, se hace difícil para los alumnos.
4b	Totalmente cierto (67 años, jubilado).	Ya lo he dicho arriba.
5a	No, pienso que me he enterado mal o que soy un desastre. La gramática hay que aprenderla y para ello hacen falta ganas y alegría.	
5b	Lo dudo, hay muchos métodos para enseñar gramática. Una condición importante es que también se domine en la lengua materna.	
5c	Totalmente de acuerdo.	Correcto.
5d	Pensar y preguntar. Preguntar es totalmente correcto.	
5e	A veces me pregunto si no soy demasiado viejo para entender gramática. No quiero ser una molestia para el grupo.	

ANEXO 5

REFLEXIONES Y DUDAS

¿POR QUÉ ESCRIBIR SOBRE EL JUEGO, SI A MÍ NUNCA ME HA GUSTADO JUGAR?

¿Puedo utilizar los mismos materiales elaborados, en clases con niveles diferentes?

¿Cómo he aprendido alemán?

¿Qué es lo que más he admirado de los numerosos profesores que he tenido? (creo que ahora puedo contestar: la cercanía hacia nosotros, manifestado en como seguían nuestras reacciones a lo que explicaban. Es decir, su interés por si entendíamos o no. Y a la vez, como les motivábamos a trabajar, al vernos motivados con la materia).

No tengo esperanzas en crear materiales nuevos. ¿Y si le diera una nueva lectura a los materiales con los que siempre he trabajado?

Los alumnos necesitan una pausa, aunque digan que no. Es necesario que se mueva y ventilar un poco la habitación. No estaría mal abandonar por unos momentos el aula y aprovechar para conversar sobre lo que sea.

A veces se les ve tan cansados ¿Les doy demasiada gramática?

Como profesora, no paro de aprender de mis alumnos.

Creo que estoy algo tensa con la memoria de master. Últimamente las clases van solo sobre el indefinido e imperfecto.

Una pequeña parte de la unidad didáctica debe estar dedicada a aprender en el sentido clásico de la palabra, el resto a jugar con lo que han aprendido.

Cada alumno es un mundo, por eso tengo que cuidar que mis clases sean lo más variadas posibles. De esta manera, es posible que de algún modo aprovechen algunas de las actividades que les presento para aprender lo que necesitan.

¿Hasta que punto se puede aprender una lengua con tan pocas horas de clase a la semana, tan poco tiempo que trabajan en casa y sin la presión de un examen?

¿Es verdad que con la edad se pierde la flexibilidad mental para aprender cosas nuevas?

¿Por qué habrá tantas irregularidades en las conjugaciones de los verbos en español?

Solo veo posible dos maneras de enseñar la diferencia entre el indefinido y el imperfecto. La primera es aprenderse todas las reglas de memoria, con el riesgo que no se tengan en mente cuando se necesitan. La segunda, es trabajar con imágenes mentales.

EL TRABAJAR CON IMÁGENES MENTALES ES ALGO QUE HACEMOS AUTOMÁTICAMENTE EN NUESTRA LENGUA MATERNA.
¿POR QUÉ NO APLICARLO PARA EL APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL?

Los ejercicios que se presenten han de tener sentido y se útiles para los alumnos.

LA IMAGEN MENTAL ES UNA EXPERIENCIA ÍNTIMA QUE NO SE PUEDE COMPARTIR EN SU TOTALIDAD CON LOS DEMÁS.
PIENSO, QUE LA DIFERENCIA ENTRE EL INDEFINIDO E IMPERFECTO ES UNA MANERA DE AFINAR LA MANERA EN LA CUAL PODEMOS CONTAR LA PELÍCULA INTERNA QUE NOS IMAGINAMOS.

Aunque dos personas vivan la misma experiencia a la vez, nunca construirán una misma imagen mental de lo que han visto.

¿Por qué es tan difícil comunicar lo que queremos decir?
¿Somos conscientes de lo que queremos decir?

A la hora de preparar las clases es importante pensar en como aprenden cada uno de nuestros alumnos.

Para poder entender una producción oral, hay que poder imaginarse lo que nos cuenta nuestro interlocutor. Si esto no es posible, no nos queda más remedio que preguntar y preguntar, y así adaptar continuamente nuestras imágenes a la información que nos va llegando.

De nada nos sirven todas nuestras teorías sino aceptamos como seres humanos a nuestros alumnos.

¿ Tendría éxito mi propuesta didáctica para todo tipo de alumnos y tamaño de clases?

¿SE PUEDE SER PROFESOR SIN SER CREATIVO?

ANEXO 6

DIARIO DE PROCEDIMIENTO, OBSERVACIONES y COMENTARIOS DE LOS ALUMNOS.

Español 4

Primer día

Siguiendo el libro de texto, hacemos un repaso del uso del indefinido para los verbos regulares. Se introduce el indefinido de los verbos irregulares.

Al final de la clase la profesora explica en los últimos 15-20 minutos que en la próxima lección se va a trabajar con la propuesta didáctica que ha elaborado para el trabajo de Master. Se abre una discusión informal y en español sobre las dificultades del español y de la influencia sobre el aprendizaje de las relaciones entre los compañeros y actividades que se proponen en clase. Los alumnos participan animosamente en la discusión sin importarles las faltas que cometen al hablar.

Segundo día

Se presenta la unidad didáctica para introducir el imperfecto y su diferencia de usos con respecto al indefinido (véase el apartado 9.1).

Los alumnos muestran mucho interés por la diferencia musical de los dos tiempo en pasado y de la sencilla aclaración rápido/lento para identificar la musicalidad del indefinido/imperfecto. Los alumnos resuelven con gran éxito los ejercicios de los anexos (7-8-9, pág. 125-127). En el ejercicio de huecos las dos alumnas presentes ese día no tienen fallos, los dos alumnos varones, por el contrario tienen unos y dos fallos respectivamente.

Observo caras cansadas, por lo que opto por hacer algunos ejercicios de pié. Al final de los ejercicios, una alumna se queja de tanta gramática y añade que para poder comunicarse en un idioma extranjero, no hace falta aprender la gramática formalmente. Según su opinión, la gramática se aprende sencillamente escuchando a los interlocutores nativos. El resto de los alumnos muestra su desacuerdo con la alumna

Tercer día

Seguimos la unidad didáctica del libro de texto dedicada al imperfecto. Para ello hace falta trabajar el cuento de Caperucita Roja y resolver unos ejercicios. Los alumnos no tienen ningún problema en usar correctamente el indefinido e imperfecto. Hay un estado de satisfacción en la clase y la profesora les da la enhorabuena.

Cuarto día

Seguimos el segundo día de la propuesta didáctica (véase el apartado 9.2).

Los alumnos participan concentrados y resuelven los ejercicios con pocas faltas.

La corrección de los ejercicios reaviva la discusión entre los usos del indefinido e imperfecto.

Quinto día

Se trabajan con gran éxito varios ejercicios del libro de Caminos dedicados al escritor José Agustín Goytisolo y al cuento escrito por él La bruja hermosa.

Los alumnos resuelven con seguridad los ejercicios. Debido a que estos se realizan en parejas, es fácil que se ayuden entre ellos explicándose las dudas en su lengua materna.

Al final de la clase los alumnos se muestran cansados. Me comentan que es por trabajar tanto la gramática.

Exponetaneamente se abre una discusión sobre la utilidad o no de la gramática y de sus dificultades sobre el tema de los pasados. Los alumnos comentan que su mayor problema consiste ahora no en distinguir cuándo ha de utilizarse el indefinido o imperfecto, sino de acordarse de cuál es la conjugación de cada uno de los dos verbos.

Les tranquilizo diciendo que todo requiere práctica y que este es un tema que siempre volveremos a repasar.

Español 7

Primer día

Siguiendo el programa del curso de la lectura de un libro (Der schwarze Ritter. Compact Lernkrimi) los alumnos tienen que escribir un texto de 8 a 10 líneas dando explicación de la persecución de un ladrón por las calles de Barcelona.

La primera dificultad que me encuentro como profesora es que este día solo aparecen dos alumnos en la clase, uno de ellos es el alumno mayor de 70 años que tiene problemas de aprendizaje.

Mi motivación de empezar a trabajar los pasados no es muy grande, pero ante la necesidad de empezar a tener datos para mi trabajo y la relativa falta de asistencia de algunos alumnos, decido seguir adelante con el programa.

Antes de empezar a trabajar les pido que recuerden las reglas de uso del indefinido/imperfecto y las discutan entre ellos. Una vez apuntadas las reglas en la pizarra se conjuga un verbo en los dos pasados y se les hace ver las diferencias acústicas. Se relaciona la acústica con la gramática.

No hay ambiente para trabajar por la única presencia de dos alumnos y uno de ellos con problemas de aprendizaje. Finalmente, decido improvisar una clase de conversación con algún tema de interés para los alumnos.

Tras esta decisión, los alumnos (sobre el que tiene problemas) pierde la timidez. La conversación se centra entre la alumna y yo. El alumno con problemas solo hace gestos con la cara y sonríe de vez en cuando para dar su aprobación o no a lo que estamos discutiendo.

Acabamos la clase tomando un café en la escuela.

Segundo día

En vista de que el primer día faltaron muchos alumnos, decido retomar el tema de la clase anterior. Para ellos me valgo del esquema resumido de la unidad didáctica presentada en el apartado 9.1.

Los alumnos se muestran muy interesados por la representación del cuento de Heidi mediante estrellas y cintas (algunos la copian en sus cuadernos).

Antes de realizar el ejercicio presentado en el apartado 9.3, empiezo una discusión sin guión claro sobre la importancia de la visualización a la hora de leer una novela. También comento el efecto que nos produce ver una película sobre un libro que hayamos leído, el contraste de las imágenes propias con las creadas por el director de cine.

Finalmente presento el ejercicio elaborado en el apartado 9.3.

Los alumnos están muy contentos por el éxito de los resultados.

Veo caras de cansados y les pregunto si la clase les ha resultado muy intensa.

La mayoría está de acuerdo con que es más entretenido cuando la clase no gira en torno a un único tema gramatical.

Además la clase les ha parecido muy seria.

ANEXO 7

HEIDI ESTÁ ENFERMA

1	Heidi era una niña que vivía con su abuelo en una casita de los Alpes suizos.
2	Un día de primavera vino su amigo Peter a buscarla.
3	Peter quería enseñar a Heidi una ovejita recién nacida. La ovejita era muy bonita y tenía un color muy blanco. Su nombre era blanquita.
4	Peter llamó a la puerta de la casa de Heidi.
5	El abuelo de Heidi abrió la puerta,
6	... pero ni tuvo tiempo de preguntar nada.
7	Peter subió a la habitación de Heidi.
8	Llamó a la puerta, ...
9	... pero Heidi no contestó.
10	Estaba dormida.
11	El abuelo de Heidi llamó a Peter...
12	...y le dijo que...
13Heidi llevaba dos días enferma.
14	Peter se fue de la casa triste y preocupado por Heidi.

ANEXOS
HEIDI ESTÁ ENFERMA

1	Heidi una niña que con su abuelo en una casita de los Alpes suizos.
2	Un día de primavera su amigo Peter a buscarla.
3	Peter enseñar a Heidi una ovejita recién nacida. La ovejita muy bonita y un color muy blanco. Su nombreblanquita.
4	Peter a la puerta de la casa de Heidi.
5	El abuelo de Heidi la puerta,
6	pero no tiempo de preguntar nada.
7	Peter a la habitación de Heidi.
8 a la puerta,
9	pero Heidi no
10 dormida.
11	El abuelo de Heidi a Peter
12	y le que
13	Heidi dos días enferma.
14	Peter de la casa triste y preocupado por Heidi.

Ser (x3), llamar (3x), , subir , tener (2X), querer, abrir, vivir, estar, decir, llevar, irse, venir.

ANEXO 9

EJERCICIOS 1

Lo que queremos decir.....	N°	Verbos en pasado	
		Indefinido	Imperfecto
Beschreibung eines Zustandes über einer längere Zeit oder Hintergrund einer Erzählung. <i>Descripción de un estado o telón de fondo de una narración.</i>			
Handlung in einem bestimmten Zeitpunkt. <i>Acción en un tiempo determinado.</i>			
Einer Handlung nach den Anderen. <i>Una acción después de otra.</i>			

Cuadro 1

Indefinido	Imperfecto

Cuadro 2

Todos los días, de repente, inmediatamente, entonces, un día, luego, siempre, mientras, en ese momento, en 1920, enseguida.

Unidad 2B

- 3** a) **Historia de un invento.**
 Lea esta historia y complete con las circunstancias de 1-5.

Franks Epperson inventó el "polo" por casualidad en 1905 : una noche se preparó una limonada , pero olvidó en la terraza de su casa el vaso con una cucharilla dentro . Esa noche hizo mucho frío. A la mañana siguiente encontró el vaso . Intentó sacar la cucharilla y así tuvo en sus manos algo muy similar al "polo" actual. En 1923, , este estadounidense se acordó de la anécdota y creó una compañía para fabricar estos helados.

En España se llaman "polos" por Marco Polo, que en el siglo XIII trajo de un viaje a China la idea de mezclar fruta con helado.



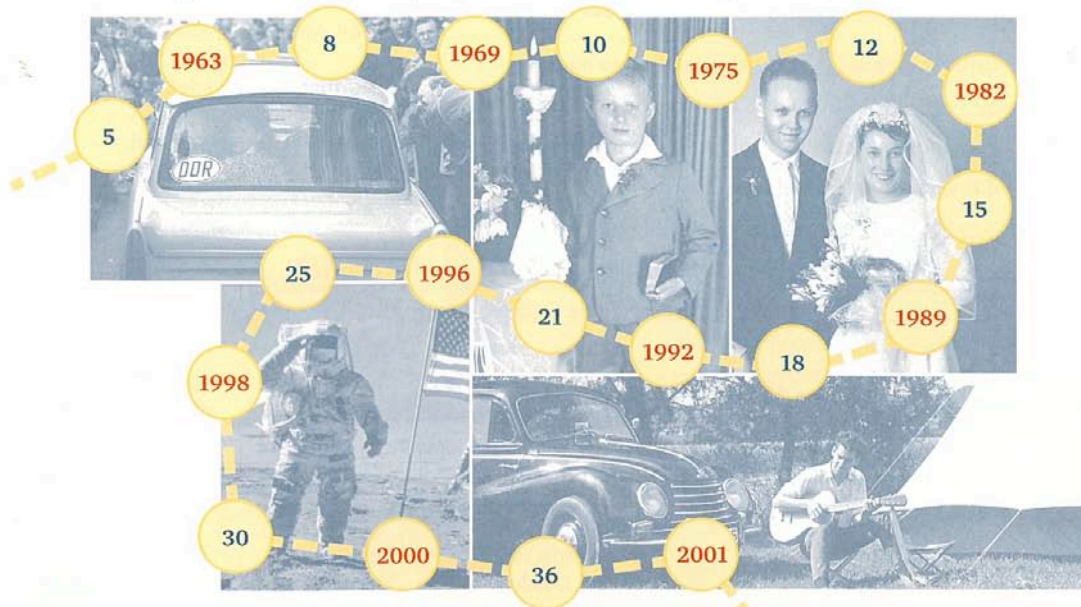
el "polo"


1. porque estaba muy cansado
2. pero el agua estaba helada
3. cuando tenía sólo once años
4. cuando tenía 29 años
5. que era una bebida popular

- b) **En parejas. Comparen los resultados.**

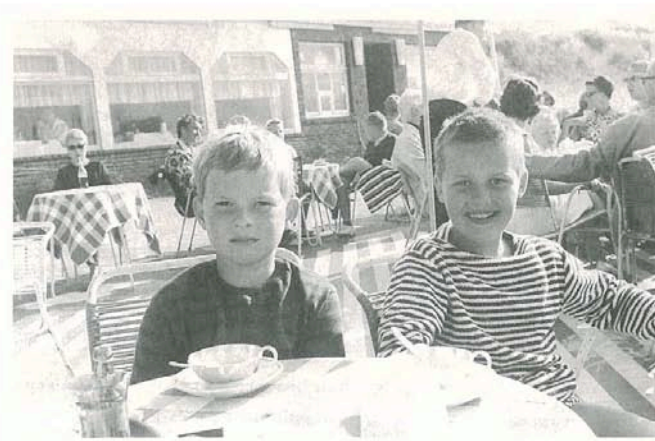
- 4** **Un juego de fechas y edades.**

Jueguen con un dado y una ficha o moneda en grupos de tres o cuatro. En las casillas con cifras azules contesten la pregunta: *¿Qué hacía generalmente cuando tenía esta edad?* En las casillas con cifras rojas la pregunta es: *¿Qué pasó en este año en su vida o en el mundo?* Para poder avanzar, sus compañeros/-as deben decidir si aceptan la respuesta.



- 5** a)  **Una anécdota.**
Escuche esta anécdota y tome notas.

¿Quién cuenta la anécdota?
¿Dónde estaba?
¿Con quién?
¿Qué pasó?



- b) **Una cadena. Cuenten ahora la historia juntos.**
Cada uno/-a dice una frase. Las expresiones siguientes le ayudan.
Recuerde cuándo se usa el indefinido o el imperfecto.

tener 9 años * estar de vacaciones * un día * decidir ir a la peluquería * querer cortarse el pelo * llevar el pelo corto * ser práctico cortarlo un poco más * entonces ir a la peluquería * sentarse en dos partes distintas * empezar a cortar el pelo * mirarse en el espejo * parecerle cortar mucho * no decir nada * poco después * terminar de cortar el pelo * hablar con el padre * no poder ver a su hija * contestar sonriendo * ponerse blanco como el papel * empezar a pedir perdón * no importar mucho parecer un chico * aceptar un helado enorme

 12, 13

- Al final** a) **Una historia personal.**

¿Se acuerda de algún momento especial de su niñez? Puede inspirarse en la página 17. Escriba algunas frases con la ayuda de la siguiente tabla.

el marco de la historia	el suceso 1	explicaciones	el suceso 2
Cuando era pequeño/-a	me regalaron	me gustaba mucho	me lo / la robaron
Cuando tenía... años	me caí de la bicicleta	me parecía genial	me llevaron al hospital
Cuando iba a la escuela	conocí a	era maravilloso	hice una fotografía
A los... años	fui a	era aburridísimo	me dieron un premio
Hace... años	estuve en	porque...	...
...

Cuando tenía 9 años, me regalaron una bicicleta que me gustaba mucho, pero ese mismo día me la robaron.

- b) **En parejas. Cada uno/-a cuenta (o lee) a su vecino/-a su anécdota.**
Él / Ella puede hacerle más preguntas y resumir la anécdota en un dibujo.
Al final, dos voluntarios cuentan la anécdota de su compañero/-a con la ayuda del dibujo.

