



**Universidad Pontificia Comillas
Facultad de Ciencias Humanas y Sociales**

**Grado en Traducción e Interpretación
Trabajo Fin de Grado**

El español en Alemania: problemas y soluciones en el proceso de aprendizaje de ELE

Autora: Cristina Arranz Alonso

Directora: Sabina Nocilla

Madrid, mayo de 2020

Índice

1. Introducción	4
2. Marco teórico	5
2.1 Importancia del español como LE: perspectiva histórica y métodos de enseñanza 5	
2.2 El español en el sistema educativo alemán	8
2.3 Factores internos y externos que condicionan el aprendizaje	10
2.3.1 Factores internos 10	
2.3.1.1 Factores biológicos..... 10	
2.3.1.2 Factores cognitivos..... 12	
2.3.1.3 Factores afectivos 13	
2.3.2 Factores externos..... 14	
2.3.2.1 Contextos de aprendizaje 14	
2.3.2.2 Factores socioculturales 15	
2.4 Una visión contrastiva del español y el alemán 16	
2.4.1 El Análisis contrastivo 16	
2.4.2 El español y el alemán: convergencias y divergencias 17	
2.4.2.1 <i>Werden</i> 17	
2.4.2.2 Ser y estar 18	
2.4.2.3 Tiempos pasados 19	
2.4.2.4 El subjuntivo 21	
2.4.2.5 Por y para 22	
2.4.2.6 Fonética y pronunciación 23	
3. Metodología 25	
4. Unidad didáctica: Quiero que mi casa tenga terraza 26	
4.1 Justificación..... 26	
4.2 Perfil del grupo..... 26	
4.3 Objetivos didácticos 26	
-Figura 2: Objetivos didácticos 26	
4.4 Metodología 27	
4.5 Medios..... 27	
-Figura 3: Medios..... 27	
4.6 Actividades..... 27	
5. Conclusiones 42	
6. Referencias 44	
7. Índice de figuras 47	

1. Introducción

En el mundo globalizado en el que vivimos, la comunicación entre países resulta imprescindible, por eso el estudio de lenguas extranjeras sigue siendo relevante en la actualidad. Aunque el inglés se sitúe como la lengua de preferencia en las relaciones internacionales, el español siempre ha tenido mucho peso en el mundo, y se hace evidente no solo por número de hablantes nativos que existe, sino también por el de personas que lo estudian como segunda lengua. Por esta razón, nos centraremos en el proceso de aprendizaje del español como lengua extranjera y en el diseño de una unidad didáctica dirigida a hablantes nativos de alemán.

Nuestro interés hacia la enseñanza de idiomas surge a raíz de la elección de estudiar la carrera de Traducción e Interpretación. Al escoger como tercera lengua el alemán, nos dimos cuenta de lo diferentes que son ambos idiomas y, por consiguiente, de lo difícil que es dominar el alemán siendo hablante nativo de español. A lo largo de estos 4 años de curso se nos ha brindado la posibilidad de transcurrir unas temporadas en el extranjero y en Alemania pudimos darnos cuenta de que, a pesar de lo que creíamos, el español tiene gran importancia como segunda lengua. Así que esa doble relación de alumna de alemán, por un lado, y de testigo del interés que en Alemania se percibe hacia nuestro idioma, por otro, ha despertado cierto interés hacia los propios procesos de aprendizaje del español en hablantes nativos de alemán.

Con este trabajo se pretende ahondar en la importancia del estudio del español como segunda lengua a lo largo de la historia, y más concretamente en Alemania. El fin último es la elaboración de una unidad didáctica que tenga en cuenta la importancia de las características propias del alumno, así como las del entorno en el que se aprende durante el proceso de ASL. También se quiere recalcar la relevancia de los estudios contrastivos en el aprendizaje de lenguas extranjeras como medio de detección de posibles puntos de dificultad durante el proceso de aprendizaje.

2. Marco teórico

2.1 Importancia del español como LE: perspectiva histórica y métodos de enseñanza

España siempre ha tenido un papel protagonista en la historia de Europa y, por tanto, del mundo. No es de extrañar que hoy el español represente una de las lenguas más habladas, de hecho, existen casi 483 millones de hablantes nativos y, en 2019, se registraron cerca de 22 millones de personas que estudian español como lengua extranjera en todo el mundo (Instituto Cervantes, 2019).

Si bien actualmente el español goza de éxito y estabilidad, el comienzo de este auge se remonta varios siglos. Se ha comprobado que el primer momento de interés por el aprendizaje de español como lengua extranjera tuvo lugar tras la Guerra de Sucesión española (1701-1714). En aquella época las razones para su aprendizaje eran escasas y concretas, por ello los manuales y libros que se producían eran muy específicos. La principal motivación de los estudiantes era el comercio que traspasaba las fronteras nacionales, y para ello bastaba una enseñanza rudimentaria con estructuras gramaticales sencillas y centrada sobre todo en la pronunciación. Estos manuales se elaboraban en los principales idiomas europeos y el español se incluyó por primera vez en 1551 (Sáez Rivera, 2009)

Otro ámbito en el que históricamente se ha enseñado el español como lengua extranjera es el cortesano. Además de ser un pasatiempo, representaba también una necesidad para llevar a cabo uniones entre dinastías. A pesar de que la enseñanza de idiomas entre la aristocracia se basase en el método gramática-traducción, en el que se aprendía con la ayuda de diccionarios y gramáticas a través de la traducción de textos grecolatinos, se fueron incluyendo paulatinamente diálogos, narraciones y cartas para acompañar la enseñanza gramatical (Sáez Rivera, 2009).

A estas motivaciones se le añade también que en los siglos XVII y XVIII se desarrollan nuevas metodologías de enseñanza de español diseñadas por Miranda y Oudin, basadas no solo en la gramática, sino también en la faceta conversacional. En esta época empiezan a surgir los primeros debates acerca de la utilidad de la enseñanza gramatical, que hasta el momento había sido la base del aprendizaje de lenguas (Sánchez Pérez, 1992).

A Alemania, por aquel entonces dividido en principados, llegan los primeros manuales de español para extranjeros en el s.XVII. En Colonia, el profesor de español, latín e italiano Doerganck se encargó de escribir uno de los primeros manuales de español que se empleó en territorio germanoparlante. Sin embargo, su obra se tacha de elitista y poco práctica ya que la escribió en latín y no ofrece novedades metodológicas. En el s. XVIII, Ángel de Zumarán, un noble español asentado en Austria construye un puente entre ambas lenguas y redacta una gramática del alemán y otra del español, en la que reflexiona sobre la ortografía, pronunciación y reglas gramaticales. Si bien, sus manuales no presentan ninguna novedad, es el primero en reunir todos los elementos de aprendizaje del español que hasta el momento se encontraban dispersos para los germanoparlantes (Sánchez Pérez, 1992).

Durante los siglos XIX y sobre todo en el XX, los avances en enseñanza de LE se realizan principalmente desde el inglés hacia otras lenguas, debido a su relevancia y poder en el mundo. No obstante, los métodos desarrollados para inglés se emplean para la enseñanza de otras lenguas, incluido el español.

A pesar de que los primeros esfuerzos en enseñanza de lenguas extranjeras son los mencionados en los párrafos anteriores, fue durante el siglo pasado cuando se produjo la revolución más importante y significativa en el enfoque y método de enseñanza. Este cambio se debe al asentamiento de las bases del proceso ASL o Adquisición de Lenguas Extranjeras. A pesar de que este método comenzara basándose en los aspectos más puramente gramaticales, más adelante se empezaron a tener en cuenta aspectos psicológicos y sociales que pueden afectar al aprendizaje de una LE. (Galindo Merino, 2009)

Tras la Segunda Guerra Mundial, surgió un gran interés y necesidad de aprender idiomas y, por tanto, se comenzaron a renovar los métodos de aprendizaje con el objetivo de hacerlos más eficaces y útiles. De este deseo de innovación surgieron varios métodos; el primero, el método contrastivo que se basa en la creencia de que el aprendiz transporta las estructuras gramaticales de su lengua materna a la LE que está aprendiendo. Para este método se elaboraron gramáticas contrastivas y se tomaron como base estudios de bilingüismo que diferenciaban aquellos aspectos que se transferían de una lengua a otra y aquellos otros que servían de interferencia y daban lugar al error. (Galindo Merino, 2009)

En las últimas décadas del s. XX se incorporan a la ASL no solo aspectos gramaticales, sino también pragmáticos y comunicativos. Este nuevo enfoque tuvo en cuenta no solo los rasgos lingüísticos de una lengua, sino los culturales, sociales y pragmáticos. Desde este punto de partida han surgido numerosos estudios interculturales y comunicativos sobre cortesía, disculpas, peticiones o invitaciones. En español también existen estudios pragmáticos en la enseñanza del español como LE, en muchas ocasiones teniendo en cuenta las variedades del español, ya que a pesar de que muchos aspectos culturales son comunes en España y Latinoamérica, hay muchos rasgos que difieren del español europeo y el americano.

El análisis contrastivo sigue teniendo gran relevancia en el aprendizaje de LE y se estudiará con más detenimiento a lo largo de este trabajo. Sin embargo, en las últimas décadas han surgido nuevas estrategias de aprendizaje alternativas basadas en los aspectos psicológicos y emocionales del aprendiz, y no tanto en lo lingüístico.

2.2 El español en el sistema educativo alemán

Como ya hemos visto en el punto anterior, la tradición del español en Alemania cuenta con siglos de historia y sigue vigente hoy en día, y según afirma Piñán San Miguel (2003), la enseñanza del español debe adaptarse a las necesidades específicas de cada país.

La realidad educativa alemana es particularmente compleja, ya que, el estado federal no detenta el control en materia educativa, sino que cada estado federado o *Bundesland* tiene su propio sistema. Recordemos que la República Federal de Alemania es un país que tiene pocos años de vida y está dividido en 17 estados federados muy dispares entre sí en cuanto a extensión, población, cultura política y actividad económica. En el sistema educativo tampoco existe homogeneidad, ya que cada estado tiene una organización diferente en cuanto a modalidad de estudios, duración y denominación. Por ello, resulta complicado estudiar y analizar la importancia del estudio del español como lengua extranjera en la educación alemana.

En cuanto al estudio de lenguas extranjeras, existen, según Piñán san Miguel (2003) unas líneas comunes que establecen:

- Impartición generalizada de dos lenguas extranjeras, y preferiblemente de tres, en todos los tipos y niveles del sistema educativo.
- Oferta de lenguas modernas en el Kindergarten y en la Escuela Primaria (cursos 3º y 4º) con carácter de encuentro y de características lúdicas.
- Anticipación del inicio de estudio de la primera lengua extranjera al 5º curso.
- Ampliación de número y variedad en las ofertas de lenguas extranjeras
- Impartición de cursos de lenguas extranjeras con fines específicos.
- Ampliación del currículo material sobre los países asociados: Historia, política, cultura y economía. (p.15)

Tras observar el análisis por estados federados sobre el estudio de lenguas extranjeras de Piñán san Miguel (2003), se deja ver que el inglés siempre aparece como primera lengua extranjera que se empieza a estudiar en la Escuela Primaria y que el español se estudia como segunda lengua extranjera compitiendo, en muchas ocasiones, con el francés. En ciertos estados, como Baja Sajonia o Baden-Württemberg, el español solo puede empezarse a estudiar en el bachillerato y ofrecen a su vez griego, latín o ruso

que suelen tener mejor acogida entre los alumnos que el español. En términos generales se concluye que el total de alumnos preuniversitarios que estudian español ya sea como segunda lengua extranjera en el colegio o fuera de él, como lengua materna o en estudios formativos equivalentes a la Formación Profesional en España, asciende a 173.360 jóvenes alemanes.

En cuanto al nivel universitario, Alemania tiene una amplia oferta de estudios vinculados en mayor o menor medida al español, como estudios lingüísticos y literarios de español, así como traducción e interpretación y filología hispánica. También se puede estudiar español de manera integrada a los estudios escogidos por el universitario. En total se estima que hay 10.800 alemanes que estudian español como parte de su plan de estudios universitario (Piñán San Miguel, 2003).

Desde una perspectiva más general, según el informe 2019 del Instituto Cervantes Alemania ocupa el octavo puesto del mundo en cuanto a número estudiantes de español. Es el cuarto país europeo de la lista tras Italia, Francia y Reino Unido (Instituto Cervantes, 2019).

2.3 Factores internos y externos que condicionan el aprendizaje

Desde los primeros métodos de enseñanza de idiomas centrados en la gramática y estructura de la L2, se han realizado numerosas investigaciones en lo que se conoce como proceso de adquisición de lenguas extranjeras o ASL, previamente mencionado, y se ha llegado a la conclusión de que el aprendizaje de una L2 difiere en gran medida del aprendizaje de la lengua materna. Dicha divergencia proviene principalmente del momento vital, social, y cognitivo del aprendiente, esto es, de los llamados factores internos y externos a los que se expone.

Gracias a la influencia de la psicología y la pedagogía en la ASL se ha desterrado la gramática del centro del aprendizaje y se ha colocado en su lugar al aprendiente. En vistas a este nuevo enfoque; los psicólogos, lingüistas y pedagogos han intentado responder preguntas como: ¿Cuál es edad óptima para el aprendizaje de un L2? ¿Qué papel desempeñan la motivación y la actitud del aprendiente en su adquisición de una lengua extranjera? ¿Existen cualidades de una persona que puedan favorecer o retrasar su progreso? (Stern, 1983).

Es imposible separar estos factores ya que todos están relacionados de tal manera que una variación en uno puede ser determinante en el resto. No obstante, para responder a las anteriores preguntas analizaremos los diferentes factores que intervienen en la ASL por separado, y los dividiremos en factores internos y externos. Los primeros hacen referencia a las características propias del aprendiente, y se dividen a su vez en biológicos, cognitivos y afectivos; y los segundos a los factores sociales del entorno del aprendiz que intervienen en el aprendizaje.

2.3.1 Factores internos

2.3.1.1 Factores biológicos

La edad es uno de los factores más estudiados y polémicos desde que se estudia la ASL. Uno de los mayores debates entorno a la edad óptima para aprender una lengua extranjera es la teoría de que existe un periodo crítico tras el que el aprendizaje será mucho más lento y complicado.

Según indica Stern (1983), el neuropsicólogo Penfield demostró en los años cincuenta, el cerebro de un niño cuenta con una plasticidad que se va perdiendo conforme se crece. Esto permite que el cerebro de los niños sea mucho más receptivo al desarrollo de mecanismos lingüísticos que el de los adultos, de este modo se determinó el período crítico de aprendizaje de una L2 entre los dos años y la pubertad. Esta afirmación fue respaldada años más tarde por Lenneberg (1967), que estudió el proceso de lateralización del cerebro y demostró que hasta la pubertad el cerebro no divide sus funciones por diferentes áreas, lo que permitiría que un niño aprenda una lengua con “todo su cerebro” (Rubio Osuna, 2011).

Sin embargo, estas teorías se enfrentaron a muchos opositores unos años después de que Lenneberg (1967), tras años de investigación, presentara su teoría de la lateralización del cerebro, ya que se afirmó que dicho proceso no afecta a la asimilación ni a las habilidades de adquisición de una lengua extranjera. Si bien es cierto que un niño en un entorno natural adquiere una segunda lengua mucho más rápido que un adulto que asiste a clases para aprenderlo; un adulto es capaz de asimilar y racionalizar las normas gramaticales y lingüísticas de una manera mucho más profunda que un niño, lo que favorece el aprendizaje de esa lengua. Sin embargo, el factor fonético representa uno de los escasos elementos que solo un niño podrá asimilar y aprender como si fuera su lengua materna, ya que si la aprende tras la pubertad siempre producirá un ligero acento que le diferenciará de un hablante nativo (Stern, 1983).

Dentro de los factores biológicos también es determinante la personalidad del alumno. Según apunta Carmen Rubio Osuna (2011), la personalidad puede afectar de manera positiva o negativa al proceso de ASL. Para facilitar su estudio, se diferencia entre alumnos introvertidos y extrovertidos, siendo los primeros reservados, tímidos y callados; y los segundos abiertos, habladores y comunicativos. De esta forma, los alumnos introvertidos tendrán más problemas a la hora de participar en clase y de relacionarse con el resto de los alumnos, por lo que se espera que su capacidad oral y auditiva se desarrolle más lentamente. No obstante, su personalidad introvertida los llevará a desarrollar una capacidad de comprensión interna mayor que les permitirá, en ocasiones, alcanzar a los alumnos más participativos. Otro rasgo importante de la personalidad del aprendiente es la empatía, entendida como la capacidad del individuo de integrarse en el comportamiento comunicativo de los hablantes nativos de la lengua que se está aprendiendo y, por tanto, no desarrollar una actitud etnocentrista ni egoísta

durante la ASL. Se ha determinado que la empatía es mayor en niños que en adultos, ya que un adulto tiene muchos más prejuicios y estigmas sociales que les predisponen a desarrollar una actitud positiva o negativa para aprender una L2.

2.3.1.2 Factores cognitivos

Uno de los factores internos relacionados con la capacidad cognitiva, es la aptitud del alumno, esto es, las cualidades del aprendiente. Hay un amplio debate en cuanto a las diferencias entre aptitud e inteligencia, aunque como bien señala M^a del Carmen Rubio Osuna en su artículo de 2011: «la inteligencia es la habilidad general para aprender, mientras que la aptitud es la habilidad específica para aprender una segunda lengua» (p.3). Uno de los mejores ejemplos de aptitud lingüística es la habilidad auditiva del alumno, que viene normalmente condicionada por la manera en la que el aprendiz ha adquirido la segunda lengua, de esta forma; como ya se menciona en el factor de la edad; un idioma que se aprende de manera natural ayudará al aprendiente a alcanzar una mayor habilidad oral.

No obstante, todos contamos con un equipamiento para aprender idiomas, unas capacidades psicológicas y cognitivas que se han intentado definir muchas veces a lo largo del siglo XX y XXI y, aunque no se ha llegado a un consenso todavía, sí se han realizado estudios que han permitido aclarar la cuestión. Se ha concluido que la aptitud no tiene que ser algo innato, pero que abarca un conjunto de características relativamente estables que, aunque se desconoce si se pueden desarrollar desde cero, sin duda se pueden potenciar en mayor o menor medida.

Actualmente existen test que se han diseñado a partir de estas investigaciones y que intentan determinar la aptitud lingüística de los aprendientes antes de comenzar a estudiar una segunda lengua y, de esta manera, identificar sus fortalezas y debilidades para tenerlas en cuenta en la planificación del proceso de enseñanza. Según señala Hans Heinrich Stern, los test de aptitud más extendidos y aceptados son el MLAT (Modern Language Aptitude Test) y el PLAB (Pimsleur Language Aptitude Battery) y en ellos se evalúan cuatro capacidades básicas en el aprendizaje de una L2: la habilidad auditiva o capacidad de memorizar sonidos y discriminarlos de otros; la capacidad de relacionar sonidos y símbolos tanto en lectura como en dictado; la habilidad gramatical o “sensibilidad gramatical”, que no se refiere al conocimiento previo de gramática sino a

la intuición de reconocer estructuras y relaciones gramaticales; y por último, la memoria verbal por asociación o memorización (Stern, 1983).

2.3.1.3 Factores afectivos

La motivación podría considerarse un factor tanto interno como externo debido a que, si bien la motivación es propia de la actitud del aprendiente, también estará condicionada por factores externos como el ambiente en clase o el profesor.

Como señalan en su estudio Santana Villegas, García-Santillán y Escalera-Chávez (2016), se entiende motivación como: «el deseo de lograr una meta, el esfuerzo realizado para alcanzar dicha meta, y la satisfacción obtenida por lograr la meta» (p.5). Para hablar de la motivación del alumno, tenemos que mencionar también la actitud ante el aprendizaje de una segunda lengua ya que están muy relacionadas. Se ha demostrado que un alumno con buena actitud y motivación puede aumentar su ritmo de aprendizaje y probabilidad de éxito de manera exponencial. Para ello, es fundamental tener un objetivo claro, es decir, poder responder sin dudar a qué quiero conseguir al aprender la L2 o para qué quiero o necesito hablar una segunda lengua. Si no se puede responder a estas preguntas con claridad es probable que el aprendiente acabe por ceder en sus esfuerzos y reduzca su participación en las clases disminuyendo de esta manera su ritmo de aprendizaje y llegando incluso a abandonarlo.

No obstante, cuando hablamos de motivación no nos referimos solo a la del alumno, sino también a la de los profesores, ya que si el alumno siente que el profesor está involucrado y se preocupa por la manera de enseñar y en lo que necesita su clase, el aprendiente tenderá a imitar la actitud del profesor y responderá con atención e involucración.

Por último, hay que mencionar también la ansiedad que mina la motivación. Según Ehrman (1996) la ansiedad es «una amenaza de la seguridad y/o autoestima percibida por los alumnos» (p.137). La ansiedad, que puede ser determinante en el éxito durante la ASL, puede clasificarse en “ansiedad característica” o “estado de ansiedad”. La que realmente afecta de manera crónica al aprendizaje es la primera, puesto que viene dada por la personalidad introvertida del alumno; mientras que la segunda es puntual por situaciones concretas y es independiente de la personalidad (Braun, 2005).

Asimismo, Braun (2005) señala en su artículo que la ansiedad puede ser también “debilitante” o “facilitadora”. La primera retrasa e incluso impide el proceso de aprendizaje, mientras que la segunda, por el contrario, puede incitar y motivar al individuo a mejorar su rendimiento y conocimiento, esto ocurre cuando un alumno se enfrenta a tareas que suponen un reto porque van más allá de sus conocimientos.

Sin embargo, la ansiedad no solo está relacionada con el propio proceso de aprendizaje, sino que puede surgir de la interacción con el resto de los alumnos, ya que la inseguridad les provoca miedo a ser juzgado por sentirse inferior al resto de alumnos.

2.3.2 Factores externos

2.3.2.1 Contextos de aprendizaje

Los contextos de aprendizaje afectan de manera crítica al proceso de aprendizaje que puede ser formal o natural. El contexto formal es el tradicional para aprender una L2, es decir, un aula en el que un grupo de aprendientes reciben clases de un profesor. En este contexto el aprendizaje está guiado y estructurado lo que facilita el trabajo del alumno y una ASL progresiva y controlada, aunque este contexto suele conllevar evaluaciones del proceso de aprendizaje lo que puede provocar situaciones de ansiedad y de desmotivación del alumno. Además, el idioma extranjero que se enseña no suele estar presente en el entorno del aprendiz, por lo que el aprendizaje suele estar limitado al aula.

El contexto natural, por el contrario, es en el que aprendemos nuestra lengua materna, es decir, es el propio aprendiente el que descubre la lengua por su contacto con ella y por su interacción con personas que la hablan. Se llama natural porque es el propio aprendiente el que marca su ritmo de aprendizaje según lo que es capaz de asimilar y automatizar. Si bien en este contexto no se contempla la ansiedad y el grado de motivación del aprendiente sería máximo, ya que lo necesita para relacionarse, el hecho de que no se guíe ni planifique el proceso puede llevar a lagunas de conocimientos e incluso a que el aprendizaje se estanque. Es por eso por lo que en un proceso de aprendizaje de una L2 se recomienda intercalar ambos contextos (Juan-Garau, 2008).

2.3.2.2 Factores socioculturales

El lenguaje y la cultura están estrechamente relacionados, tanto es así que se dice que el lenguaje no es más que la manera de transmitir la cultura que la habla. La cultura ligada a nuestra lengua materna afecta al proceso de adquisición de una lengua extranjera puesto que nuestra “cultura materna” choca con la cultura de la L2. Como indica Luz Cardona Castaño (2012):

La adquisición de una segunda lengua en personas de edad adulta [...] ejerce notable influencia en las maneras de aprender y el acercamiento individual hacia el conocimiento. Aunque los procesos de aprendizaje de adultos y niños no difieren significativamente, la disposición hacia el aprendizaje puede variar dependiendo del contacto previo que el adulto haya tenido con el idioma; caso opuesto al del niño que se enfrenta a la segunda lengua con una capacidad de asombro intacta sin preconceptos ni bloqueos (p.3)

Es por ello que nos es más sencillo aprender una lengua de un país cuya cultura se asemeja a la nuestra y los estereotipos e ideas preconcebidas sobre una cultura ajena a la propia pueden obstaculizar el proceso de aprendizaje (Ramos Méndez, 2005).

2.4 Una visión contrastiva del español y el alemán

En este punto analizaremos en qué consiste el análisis contrastivo de dos lenguas, que se mencionó al principio del trabajo, y lo estudiaremos enfocándolo a los beneficios que aporta al aprendizaje de un idioma extranjero. Después, nos centraremos en los puntos de divergencia entre el alemán y el español que normalmente producen dificultades y errores en los aprendientes de ambas lenguas para finalmente, diseñar una unidad didáctica entorno a uno de ellos.

2.4.1 El Análisis contrastivo

A finales de los años cuarenta, los cambios en el panorama internacional produjeron también una evolución de la enseñanza de lenguas extranjeras, ya que se vio necesaria la renovación de los métodos que hasta entonces se empleaban. Fue Charles Fries el que, en su obra de 1945 *Teaching and Learning English as Foreign Language* sentó las bases de lo que hoy se conoce como Análisis Contrastivo. En ella se plantea que la descripción de los aspectos fonológicos y morfosintácticos de la lengua materna de los estudiantes y de la lengua que estudian puede predecir las dificultades a las que se enfrentarán durante el proceso de aprendizaje, y así poder identificar qué rasgos podrán transferirse de la lengua materna a la extranjera por su similitud, y cuáles causarán interferencias y llevarán al error. Aunque surgieron posturas dispares ante el Análisis Contrastivo, puesto que muchos consideraban que no se podían predecir los errores de los aprendices, este método ha evolucionado y actualmente no solo se centra en el aspecto meramente gramatical, sino también en la estructura profunda y en la pragmática de ambas lenguas. Así, se ha demostrado que, según indica M^a Mar Galindo Merino en su artículo *Análisis contrastivo y enseñanza de idiomas: de la gramática a la pragmática intercultural*:

el influjo de la lengua materna tiende a ser mayor en los niveles fonético-fonológico y léxico que en el sintáctico. [...] la interferencia es menos frecuente en ambientes académicos que en conversaciones informales, y que hay mayor índice de interferencias en el estilo esmerado que en el espontáneo. (p.430)

Actualmente todo lo descubierto a partir del AC se ha convertido en una herramienta para la enseñanza de idiomas, y hacia ese objetivo se orienta el análisis que se presenta a continuación entre la lengua alemana y la española.

2.4.2 El español y el alemán: convergencias y divergencias

Existen numerosos estudios contrastivos que comparan la gramática del español y del alemán; la mayoría desde la perspectiva alemana, es decir, para facilitar a los alemanes la adquisición del español como LE. En el siguiente punto intentaremos indagar en este estudio y poner sobre la mesa aquellos puntos que conllevan dificultades, para más tarde, poder diseñar una unidad didáctica que permita focalizarlos y evitar los problemas que normalmente causan.

2.4.2.1 *Werden*

Este verbo es uno de los más importantes de la lengua alemana puesto que se utiliza como verbo auxiliar en pasiva, futuro, etc. Pero también como verbo copulativo que se emplea para expresar cambio de estados. Nos centraremos más en la última función, ya que al no existir equivalente exacto en español es un punto de divergencia que conlleva dificultades.

El verbo *werden* empleado como *vollverb* o verbo copulativo indica normalmente cambio o evolución del sujeto, el hecho de que en español no exista un único verbo para indicar este cambio provoca un *Lexikalischen Lücke* o vacío léxico a ojos de Cartagena y Gauger (1989). En ocasiones se ha propuesto traducir *werden* como el galicismo *devenir*, pero su matiz arcaizante ha provocado que solo se vea escrito en textos poéticos o filosóficos. Por tanto, esta opción no es válida para un estudiante de español cuyo objetivo sea comunicarse de manera exitosa con un nativo, y es entonces cuando aparece la dificultad. En muchos manuales se traduce como *llegar a ser* o *convertirse*, ya que *werden* equivale al verbo *to become* en inglés. Sin embargo, esta equivalencia no es exacta, ni real en muchas ocasiones y puede llevar a error. Es cierto que en oraciones como *Er will Lehrer werden* sí que se traduce como *Quiere convertirse en médico*; sin embargo, la oración alemana *Ich werde rot* en español equivale a *Me pongo rojo*, y no *Me convierto en rojo*, como podría deducir un estudiante alemán según la definición que dan los manuales. *Werden* es por tanto un verbo de cambio de estado y en español, dependiendo del contexto podría equivaler a: *ponerse, volverse, quedarse, hacerse, transformarse, convertirse en, tornarse, resultar*, y las perífrasis *llegar a ser* y *pasar a ser* (Maiztegi, 2011).

2.4.2.2 Ser y estar

Estos verbos son una de las divergencias más problemáticas para cualquier estudiante de español y provocan errores hasta en los niveles más avanzados. El mayor problema es la falta de equivalencia en otras lenguas. En alemán, por ejemplo, solo existe el verbo *sein* que puede equivaler tanto a ser como a estar.

Además, en la mayoría de sus usos, los verbos ser y estar carecen de carga semántica cuando designan, es decir, no se puede explicar qué es ser o qué significa estar, y eso dificulta aún más su distinción. Es el caso de oraciones como: *Yo soy Cristina*, o *La cama está hecha*.

Lo que carga la oración de significado es lo que acompaña a estos verbos, que suelen ser adjetivos, sustantivos y verbos. En este aspecto resulta casi imposible aclarar a los germanoparlantes la diferencia entre uno u otro, aunque para eso se recurre a la teoría de que el verbo *ser* se emplea para describir cualidades que ocurren habitualmente o son permanentes, mientras que el verbo *estar* se utiliza para expresar un aspecto momentáneo o no permanente. Esta explicación, a pesar de ser la más común en los manuales es muy polémica ya que hay un número de excepciones que la invalidan, como por ejemplo el uso del verbo *estar* con el adjetivo *muerto* cuando la muerte es permanente y no temporal. Por la discrepancia de opiniones se han desarrollado otros criterios para el uso de ser y estar como por ejemplo que el verbo estar tiene carácter perfectivo, es decir, describe acciones de duración limitadas; y que el verbo ser posee carácter imperfectivo, es decir, que describe acciones de duración ilimitada. Sin embargo, esta teoría presenta los mismos fallos que la primera.

Una diferencia que podría ayudar a distinguirlos es la función atributiva del verbo *ser*, es decir el verbo *ser* se emplea, entre otros usos, para describir una cualidad o para realizar juicio absoluto sobre el sujeto, independientes de la experiencia personal del hablante. Por otro lado, cuando lo que se dice depende de la propia experiencia del hablante con el sujeto de la oración utiliza el verbo estar.

A pesar de las numerosas explicaciones que se han dado para establecer una diferencia clara entre estos dos verbos, no existe todavía ninguna explicación perfecta que evite ambigüedades y dudas, por lo que este aspecto seguirá presentado dificultades para los estudiantes de ELE. (Bertagnoli, 2015)

2.4.2.3 Tiempos pasados

El uso de los pasados del modo indicativo es otro de los grandes problemas de los alemanes al aprender español, ya que el alemán solo cuenta con tres tiempos pasados mientras que el español tiene cinco:

Figura 1: El pasado en español y en alemán

Español	Alemán
Pretérito Perfecto Compuesto	Perfekt
Pretérito Pluscuamperfecto	Plusquamperfekt
Pretérito Perfecto Simple	Präteritum
Pretérito Imperfecto	
Pretérito Anterior	-

Fuente: Elaboración propia

Esta falta de equivalencia con el alemán presenta una doble dificultad, por un lado, aprender la forma de los tiempos pasados en español, pero, por otro lado, crear un significado y concepto nuevo de pasado que no existe en la lengua alemana.

De esta manera, los alemanes tienden a confundir el uso del pretérito perfecto simple y el pretérito imperfecto, pero también suelen equivocarse en el uso del pretérito perfecto compuesto y el pretérito perfecto simple, ya que en alemán la única diferencia entre uno y otro es su carácter más oral o escrito (Sánchez Castro, 2008).

Primeramente, la dificultad viene provocada porque el alemán no distingue entre una acción acabada dentro de un tiempo acabado, para lo que en español emplearíamos el pretérito perfecto simple; y una acción acabada en un tiempo que continúa en el momento que se habla. En alemán se podría emplear de manera indiferente el *Perfekt* o el *Präteritum* y ambas serían gramaticalmente correctas.

Español:

- Ayer **fui** al colegio - acción y tiempo acabados (pretérito perfecto simple)

- Hoy **he ido** al colegio- acción acabada, tiempo inacabado (pretérito perfecto compuesto)

Alemán:

- Gestern **war** ich in der Schule (Präteritum) = Gestern **bin** ich in die Schule **gegangen** (Perfekt) no importa si el tiempo está acabado o no

En segundo lugar, como se ha mencionado al principio, el español distingue entre el pretérito perfecto simple y el pretérito imperfecto empleándose el primero para acciones puntuales, cortas y terminadas en el pasado; y el segundo para describir rutinas o acciones que se prolongaron en el tiempo en el pasado. En alemán, en cambio, no se hace distinción entre ambos matices de significado, sino que se emplea el *Präteritum* o el *Perfekt* indistintamente (Sánchez Castro, 2008).

Español:

- El verano de 2003 **salía** a correr todos los días (Pretérito imperfecto porque es una rutina en el pasado)
- El verano pasado **salí** a correr un día (Pretérito perfecto simple porque es una acción puntual pasada que ocurrió en un tiempo terminado)

Alemán:

- Leztes Sommer **bin** ich jeden Tag laufen **gegangen** (Perfekt)
- Leztes Sommer **ging** ich jeden Tag laufen (Präteritum)

No importa si fue una acción puntual o una rutina en el pasado ambos tiempos son correctos gramaticalmente en alemán

Por último, hay que destacar que, a pesar de que el pasado en alemán y en español difiera en muchos aspectos, hay uno en el que coinciden y es en el uso del Pluscuamperfecto. Como se ve en la tabla del principio ambos tiempos son equivalentes y se emplean para hablar de una acción anterior a otra pasada, por tanto, no suelen causar dificultades para los alemanes estudiantes de español.

Español:

- Pedro ya **había comido** cuando su madre **llegó** a casa (Pluscuamperfecto/indefinido)

Alemán:

- Pedro **hatte** schon **gegessen**, als seine Mutter **ankam**
(Plusquamperfekt/Präteritum)

2.4.2.4 El subjuntivo

Este modo supone una dificultad añadida para los estudiantes alemanes puesto que en alemán no existe como tal, y por tanto pasa desapercibido para ellos. El alemán presenta su subjuntivo en dos tiempos verbales el Konjunktiv I, que se emplea para expresar el estilo indirecto, y el Konjunktiv II, que expresa hipótesis o irrealidades o deseos. El primer problema que presenta es que en las lenguas romances el uso del subjuntivo es muy amplio y se alterna en muchas ocasiones con el indicativo. Según señala Rodríguez-Piñero Alcalá en su artículo de 1999, el subjuntivo en español expresa una reacción ante algo ya conocido, y se podría decir que su diferencia con el indicativo es que el indicativo constata y el subjuntivo reacciona.

En alemán, a pesar de que los usos de los dos Konjunktiv están bien limitados por lo dicho en el párrafo anterior, el Konjunktiv II sí que puede tener un uso más, ya que puede emplearse en ocasiones para hablar de la realidad para mostrar recomendaciones, sorpresa o como fórmula de cortesía. Ejemplos de este uso son:

- **Würden** Sie bitte mir es **zeigen**? (¿me lo podría enseñar, por favor?)
- Es scheint, als ob er nie **geschriben hätte** (parece que nunca hubiese escrito)

Otra dificultad de la alternancia entre indicativo y subjuntivo que debe ser destacada es que hay determinados verbos con dos acepciones que, según se empleen con indicativo o con subjuntivo, cambian de significado. Es el caso de suponer y sentir en estos dos ejemplos:

- Supongo** que vas a ir al gimnasio por la ropa que **llevas** (indicativo/suponer = imaginar)
- No ir a clase **supone** que no **puedas** presentarte a los exámenes (subjuntivo = causar)
- Siento** que **voy** a llegar tarde (indicativo = creer)
- Siento** que no **puedas** venir a verme (subjuntivo = lamentar)

El uso del subjuntivo en español es tan amplio que incluso en las gramáticas es difícil de delimitar. Además, a diferencia del alemán, cuenta con casi tantos tiempos

verbales como el indicativo lo que da lugar a uno de los puntos de divergencia más problemáticos entre el español y el alemán.

2.4.2.5 Por y para

El uso de las preposiciones por y para suele confundirse en estudiantes de ELE porque se producen ligeras variaciones en el significado de ambas en usos concretos de ambas, ya que muchas veces se toman como sinónimos a pesar de que en muchos casos tienen significados diferentes.

Primero veremos los puntos en los que se pueden intercambiar como es el caso del uso de ambas como preposiciones de finalidad, si bien es más común el uso de *para*:

-El esfuerzo **por** aprobar es notable

-El esfuerzo **para** aprobar es notable

Aunque si prestamos atención a los matices de uno y otro, observaremos que por tiene un sentido más causal, es decir, el sujeto realiza la acción movido por un motivo anterior. Sin embargo, para tiene el sentido de finalidad, es decir, hago algo con el objetivo de conseguir algo. Esta diferencia se observa muy bien en estos ejemplos:

-La tienda cierra por descanso de sus trabajadores

-La tienda cierra para descanso de sus trabajadores

En el primer ejemplo la causa de la acción es que los trabajadores necesitan descansar, En el segundo, en cambio, se cierra con la finalidad de que los trabajadores descansen. Pueden parecer sinónimos, pero existen matices de significado que dificultan su uso a los estudiantes de español, ya que son difíciles de percibir si no se es nativo.

Otro punto problemático entre ambas preposiciones es su uso con valor de duración. Hay quien afirma que la diferencia entre una y otra es que *por* indica la duración de algo, pero el tiempo es aproximado y que *para* indica la duración exacta de la acción.

-Vendré **por** Navidad (durante unos días en Navidad, no se sabe cuántos)

-Vendré **para** Navidad (llegaré el día de Navidad)

Otro uso problemático de estas preposiciones es el de las construcciones “Estar por + infinitivo” y “Estar para + infinitivo”. La primera indica actitud o vacilación ante una acción que se quiere realizar; la segunda indica inminencia de algún hecho. La dificultad en este caso no es tanto el significado, sino la similitud en la forma de las dos construcciones que lleva a intercambiarlas y a usarlas de forma incorrecta. De esta manera, si incluso los nativos intercambian muchas veces los usos gramaticalmente correctos, será extremadamente difícil que un estudiante de español logre asimilarlos (Sidoti, 2009).

2.4.2.6 Fonética y pronunciación

Uno de los principales problemas de la enseñanza de la pronunciación es la idea que tienen muchos profesores de ELE de que es un factor biológico que no se puede enseñar. Sin embargo, aunque se haya señalado en este trabajo que solo los niños adquieren la fonética de manera natural como un nativo, la pronunciación también se puede trabajar y mejorar a través de la repetición y la imitación.

Otro de los problemas de la pronunciación es que en las clases y en los manuales no se les da demasiada importancia, sobre todo si el manual está dirigido a adultos, porque el factor de la timidez y la vergüenza crean un sentimiento de estrés y ansiedad en el alumno que frena el proceso de aprendizaje. Es por eso, que la labor del profesor en este ámbito es esencial, ya que debe esforzarse para crear un ambiente de confianza y compañerismo que evite que el alumno se pueda sentir juzgado en este tipo de ejercicios. (Backhouse, 2011)

Lo primero es localizar los fonemas que dan problemas, en el caso de alemán serían la /r/, la /ʀ/, ya que solo existe en español y el fonema /X/.

El caso de la / r̄ / o doble erre es el más común y problemático entre los estudiantes de español. Una pronunciación errónea de este fonema no causaría más que una evidencia de que se es extranjero si no fuera porque en español hay palabras que mal pronunciadas tiene otro significado. Es el caso de “perro” y “pero”, o “carro” y “caro”. En alemán solo existe una erre que se pronuncia desde la garganta como la francesa, a diferencia de la española que se pronuncia desde el paladar.

La / λ / suele presentar dificultad porque los alemanes lo asocian a la duplicación del grafema /l/.

En español, en cambio, el grafema /ll/ equivale al grafema /y/ y ambos corresponden al fonema / λ /. Este fonema existe también en alemán, por lo que el esfuerzo que deberá realizar el profesor en este caso será reforzar que en español el grafema /ll/ equivale al fonema / λ /, y no a /l/.

Similar también, es la pronunciación alemana del grafema /j/, ya que equivale al fonema / λ /. Por ello la jota española es también un rasgo de dificultad en la pronunciación no solo de palabras como “juego” o “jamón”, sino también en “gente” o “girar” ya que todas ellas corresponden al fonema /X/. En cambio, en alemán el grafema /g/ no tiene la variante española entre los fonemas /X/ y /g/ sino que siempre se pronuncia /g/.

3. Metodología

El presente trabajo se estructura en dos partes fundamentales. Por un lado, la elaboración de un marco teórico, que ahonda en la importancia del español en el mundo y en Alemania, así como en los conceptos fundamentales del proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera; y, por el otro, la elaboración de una unidad didáctica sustentada en los conceptos y reflexiones expuestas en la parte teórica.

Primeramente, procedimos a buscar bibliografía que nos proporcionase información sobre la evolución de estudio del español desde una perspectiva histórica hasta llegar a la actualidad. Gracias a los informes que realiza el Instituto Cervantes, pudimos averiguar que Alemania se sitúa entre los países con más cantidad de aprendientes de español como segunda lengua, y a partir de ahí procedimos a buscar bibliografía concreta sobre el número de estudiantes, edades a las que se estudia y métodos que se emplean en Alemania para la enseñanza del español.

Una vez se hubo comprobado la relevancia del español en Alemania, procedimos a buscar bibliografía en la que basar el diseño de la unidad didáctica. Para ello, nos centramos en dos aspectos. Por un lado, en el propio proceso de ASL del aprendiente, para lo que buscamos bibliografía relacionada con los factores que condicionan el aprendizaje, como la teoría del período crítico de Lenneberg o los estudios sobre la plasticidad del cerebro realizados por el neurólogo Penfield. Por otro lado, estudiamos el análisis contrastivo en relación con la anticipación de dificultades, y por tanto, de ansiedad en el proceso de aprendizaje. Para ello, buscamos gramáticas y estudios comparados del español y el alemán, como la gramática contrastiva de Cartagena, que nos proporcionasen ejemplos de aspectos en los que ambas lenguas difieren para profundizar en ellos.

Por último, una vez terminada la parte teórica, procedimos a diseñar la unidad didáctica. En primer lugar, seleccionamos uno de los puntos de dificultad que expusimos en el estudio contrastivo en la parte teórica y, para explicarlo, diseñamos actividades y ejercicios que tuviesen en cuenta todos los factores que condicionan el aprendizaje. Para ello, escogimos una temática que fuese acorde con la edad de los alumnos, diseñamos actividades interactivas que les motivasen e incluimos, asimismo, aspectos culturales de España en las actividades para fomentar no solo el aprendizaje gramatical, sino también el enriquecimiento del bagaje cultural de los alumnos.

4. Unidad didáctica: Quiero que mi casa tenga terraza

Una vez hemos comprobado la importancia de la enseñanza del español como LE en Alemania, dedicaremos el último punto de este trabajo al diseño de una unidad didáctica en la que se tendrá en cuenta lo expuesto en el resto del trabajo. Para esta UD se empleará el análisis contrastivo para enseñar uno de los puntos de dificultad expuestos en el apartado anterior, el subjuntivo. De esta forma se comparará en todo momento su uso en español con el uso alemán. Además, se tendrán en cuenta los factores que determinan el proceso de aprendizaje explicados al principio del trabajo. De manera que se tendrá en cuenta la edad y conocimientos previos de los aprendices, se intentará fomentar la motivación con actividades interactivas y con temáticas que les sean cercanas y reales a los alumnos, se introducirá también el factor sociocultural a través de la temática de la UD y de ejercicios que permitirán al alumno alcanzar un mayor conocimiento de la cultura española. Por último, la actividad final está diseñada, además, para intercalar el aprendizaje formal y el natural.

4.1 Justificación

Se ha escogido este elemento gramatical porque está enfocado a aprendices alemanes y estos tienen especial dificultad al aprender e interiorizar el subjuntivo, ya que en su idioma no existe un equivalente total.

4.2 Perfil del grupo

La unidad didáctica va dirigida a grupos de instituto de entre 15 y 16 años que están en un nivel A2/B1, ya que en Alemania el español empieza a estudiarse a los 11, normalmente como segunda lengua extranjera.

4.3 Objetivos didácticos

Figura 2: Objetivos didácticos

Contenidos conceptuales:	-Diferenciar indicativo y subjuntivo en oraciones relativas -Expresar hipótesis, deseos, opiniones y dudas con el subjuntivo
--------------------------	---

	-Vocabulario mobiliario e inmobiliario
Contenidos procedimentales:	-Aprender a buscar casa en España
Contenidos actitudinales:	-Enseñar cómo es tu habitación describir cómo te gustaría que fuese

Fuente: Elaboración propia

4.4 Metodología

«Se entiende por metodología las técnicas, estrategias y actividades que se estructuran y planifican para promover el aprendizaje del alumno, consiguiendo los objetivos y contenidos planteados» (Trinidad Pineda, 2019). La metodología se basará en un método mixto, ya que mezcla varios enfoques, como el comunicativo y el por tareas, reflejados en actividades que permitan a los alumnos avanzar en la consecución de los objetivos planteados para, por último, llevar a cabo la tarea final que está orientada a una situación de acción real.

4.5 Medios

Figura 3: Medios

Visuales	Anuncios de prensa Pizarra Proyector Fotografías
Audiovisuales	Vídeos de YouTube CD Reproducciones MP3

Fuente: Elaboración propia

4.6 Actividades

Iniciaremos la UD con una actividad de verificación sobre el vocabulario que ya conocen sobre estancias y muebles de la casa, para luego seguir con una actividad de desarrollo en la que ampliaremos el vocabulario para cumplir con los objetivos y los contenidos previamente

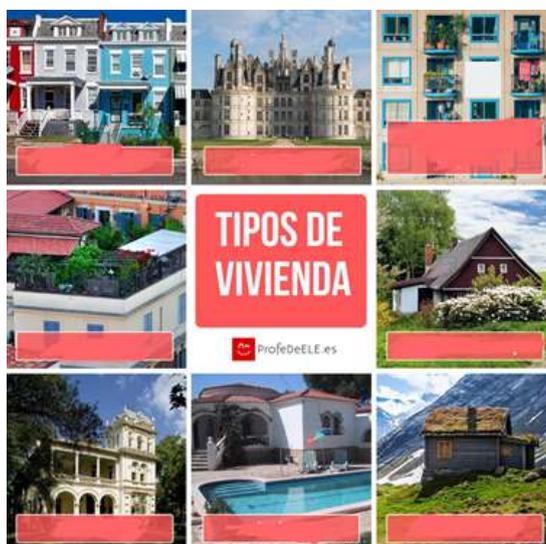
descritos. Por tanto, empezaremos abriendo un minuto de lluvia de ideas con vocabulario del hogar: baño, cocina, estantería, sofá, mesa...

Una vez se hayan apuntado todas las palabras que se les ocurran o que el docente considere suficientes, se procederá a hablar del tipo de casas que existen en España y preguntaremos por si alguien sabe alguno. Pasaremos entonces a la primera actividad.

- Relaciona estas palabras con su imagen correspondiente:

Figura 4: Tipos de vivienda

-Palacio	-Casa de campo
-Adosado	-Ático
-Apartamento/Piso	-Villa
-Chalet	-Cabaña



Fuente: <https://www.profedelee.es/actividad/vocabulario/tipos-vivienda-casa/>

- Comenta con tus compañeros las diferencias entre todos. Después por parejas argumenta en cuál te gustaría vivir más y por qué.

Después pasamos a esta actividad de lectura que sirve para introducción al argumento gramatical en cuestión y da pie a la explicación. Para hacer evidente la diferencia del tipo de viviendas en España y en Alemania he creado este texto de lectura que la explica brevemente.

- Lee el siguiente texto y responde a las preguntas:

¿Dónde prefiere vivir la gente?

En España la gente que **vive** en ciudades grandes **suele vivir** en piso porque no **hay** mucho espacio para chalets y el terreno es más caro. Sin embargo, mucha gente que **vive** en pisos **prefiere** casas que **tengan** piscina con las que **puedan** salir a tomar el sol y jardín para que **jueguen** los niños. No obstante, si **buscas** un chalet que **esté** en el centro de una ciudad grande y que no **sea** caro, no lo **vas a encontrar**. Por eso, **es** normal que mucha gente **tenga** una casa de campo en pueblos, que **son** más baratas y grandes.

Preguntas de comprensión

¿Dónde vive la gente en la ciudad?

¿Por qué en la ciudad hay pocos chalets?

¿Qué ventajas y desventajas tiene vivir en un piso? ¿Y vivir en una casa de campo?

A continuación, se explica el punto gramatical eje de la unidad didáctica, el subjuntivo en presente usando de apoyo estas diapositivas.

En este punto es muy importante que el docente explique muy bien el significado y el uso de este modo verbal ya que en alemán no existe como tal. Una buena opción será centrarse en su uso para expresar ideas irreales, deseos o consejos, dando ejemplos claros y comparándolos con su equivalente en alemán.

1. USOS DEL SUBJUNTIVO

Utilizamos **indicativo** cuando queremos hablar de algo que **sabemos con certeza** o que es real. Utilizamos el **subjuntivo** para hablar de **dudas, deseos, pensamientos, consejos** o sentimientos. Por tanto, empleamos en subjuntivo para:

- Expresar deseos y voluntades:

Figura 5: Deseos y voluntades

Quiero que...	
Deseo que...	
Espero que...	
Prefiero que...	
Me apetece que...	
Me gusta/gustaría que...	te CASES conmigo
Te pido que...	
Te prohíbo que...	
Ojalá que...	

Fuente: Elaboración propia a partir de

<http://www.sierrapambley.org/alumnos/wp-content/Intermedio-Unidad-4.pdf>

- Cuestionar informaciones o dudar:

Figura 6: Dudas

Puede ser que...	
Dudo que...	
Es posible que...	
No creo que...	
Es mentira que...	
No es verdad que...	
No creo que...	TENGAS un coche rojo
No estoy seguro de que...	

No está claro que...
No me imagino que...

Fuente: Elaboración propia a partir de

<http://www.sierrapambley.org/alumnos/wp-content/Intermedio-Unidad-4.pdf>

- Dar consejos y recomendaciones

Figura 7: Consejos y recomendaciones

Es importante que...
Te aconsejo que...
Es necesario que... **HAGAS** deporte
Es bueno que...
Es malo que...
Es recomendable que...

Fuente: Elaboración propia a partir de

<http://www.sierrapambley.org/alumnos/wp-content/Intermedio-Unidad-4.pdf>

- Dar nuestra opinión sobre algo

Figura 8: Opinión

A mí no me gusta que...
Me parece extraño que...
Me da igual que... **COMPRES** mucho chocolate
Me parece bien (mal) que...
Es lógico que...
No es normal que...
Es una sorpresa que...
Me alegra mucho que...

Fuente: Elaboración propia a partir de

<http://www.sierrapambley.org/alumnos/wp-content/Intermedio-Unidad-4.pdf>

2. FORMA DEL SUBJUNTIVO

VERBOS REGULARES

Figura 9: Verbos irregulares

1 ^a	2 ^a Y 3 ^a	1 ^a	2 ^a Y 3 ^a
CONJUGACIÓN	CONJUGACION	CONJUGACIÓN	CONJUGACION
AMAR	BEBER Y VIVIR	AMAR	BEBER Y VIVIR
-E	-A	AME	BEBA
-ES	-AS	AMES	BEBAS
-E	-A	AME	BEBA
-EMOS	-AMOS	AMEMOS	BEBAMOS
-ÉIS	-ÁIS	AMÉIS	BEBAIS
-EN	-AN	AMEN	BEBAN

Fuente: (Llopis Garcia, 2006)

VERBOS IRREGULARES

Figura 10: Verbos irregulares 2

Haber	Saber	Ver	Ir	Ser	Dar
Haya					
	Sepas				
		Vea			
			Veamos		
				Seáis	
					Den

Fuente: (Llopis Garcia, 2006)

IMPORTANTE: Los verbos irregulares que en presente de indicativo la 1ª persona termina en -GO (tener- tengo) construirán el presente de subjuntivo con -GA en todas las personas:

Figura 11: Verbo tener en subjuntivo

INDICATIVO	SUBJUNTIVO
Tengo	Tenga
Tienes	Tengas
Tiene	Tenga
Tenéis	Tengamos
Tenemos	Tengáis
Tienen	Tengan

Fuente: (Llopis Garcia, 2006)

Completa las tablas escribiendo el subjuntivo de los siguientes verbos que funcionan igual que el verbo *tener*

Figura 12: Verbos incompleto

Decir	Hacer	Oír	Salir

Caer	Traer	Valer	Venir

Fuente: (Llopis Garcia, 2006)

Con este ejercicio se pretende ayudar a los alumnos a identificar las diferencias formales del indicativo y del subjuntivo porque muchas veces solo cambia una letra del verbo y para un extranjero resulta prácticamente imperceptible.

A continuación, utilizaremos una actividad online que proyectaremos en una pared de la clase. La actividad consiste, como bien ilustran las siguientes imágenes, en decidir si la expresión que aparece en la pantalla va seguida de indicativo o subjuntivo. Para la actividad dividiremos a la clase en dos grupos, primero jugará uno y luego el otro. Cada equipo deberá elegir a un capitán que será el que maneje el cursor, y entre todos decidirán dónde colocar cada expresión. El que más expresiones acierte en el menor tiempo posible ganará.

Figura 13: Juego interactivo 1



Fuente: <https://learningapps.org/10237019>

Así comienza el juego. En el centro aparece una expresión y el jugador debe arrastrarla a la sección del indicativo o del subjuntivo según crea conveniente.

Figura 14: Juego interactivo 2



Fuente: <https://learningapps.org/10237019>

El aprendiz las arrastra una tras otra sin saber si sus elecciones son correctas o no hasta que dejan de aparecer expresiones en el centro.

Figura 15: Juego interactivo 3



Fuente: <https://learningapps.org/10237019>

Una vez se acaben las expresiones, el alumno pulsará el botón azul que aparece en la esquina inferior derecha. Entonces, el programa le indicará qué expresiones ha colocado correctamente y cuáles no.

Figura 16: Juego interactivo 4



Fuente: <https://learningapps.org/10237019>

Esta imagen muestra cómo se puede modificar y personalizar las actividades según lo que se quiera conseguir con ella. Además, dispone de un código QR, por lo que podemos reproducirlo en otros dispositivos.

Esta actividad busca recalcar el significado del subjuntivo porque como en alemán no existe equivalente lo más complicado de interiorizar es cómo y cuándo se usa.

Para practicar las formas del subjuntivo es bueno llevar a cabo actividades de síntesis que recojan lo aprendido y faciliten su asimilación. Por eso, se realizarán estas dos actividades que se centran en la forma del subjuntivo y su uso con las expresiones que se han presentado durante la explicación.

- Escribe la forma correcta del presente de subjuntivo para expresar deseos en las siguientes frases. Después comenta con tus compañeros los aspectos culturales que a los que se refieren las frases en azul:
 - a. Espero que (tener, tú) hambre, pues he preparado paella para 8 y ¡solo vamos a ser 4!
 - b. ¡Ojalá, María (encontrar) novio, está muy triste desde que lo dejó con Pablo!
 - c. **Quiero que Pablo (venir)..... a la fiesta de esta noche, empezará a las diez, después de cenar.**
 - d. No espero que (decir, tú) nada, ya me has dicho que no quieres hablar.
 - e. Te pido que me (ayudar, tú) a lavar la ropa.

- f. Deseo que (venir, nosotros) de vacaciones este verano a las fiestas de mi pueblo, son muy divertidas.
- g. Prefiero que no me (no llamar)esta tarde, estoy cansada.
- h. Me gustaría que (estudiar, ella) más, es muy inteligente y podría sacar muy buena nota en la selectividad.
- i. Necesito que (volver, ella)antes de las dos y media, es la hora a la que comemos siempre.
- j. ¡Ojalá no (llover)mañana! Es la procesión de mi cofradía.
- k. Espero que (conseguir, vosotros)la beca para ir a Berlín.

- Escribe la forma correcta del presente de subjuntivo para expresar opinión y duda en estas frases. Después comenta con tus compañeros los aspectos culturales que a los que se refieren las frases en azul:

- a. No creo que Lucas (saber)..... la respuesta de esta pregunta.
- b. Es posible que (nevar)..... este fin de semana.
- c. Me da igual que (no traer, tú)una tarta, ya tengo una en casa.
- d. No estoy seguro de que mi madre (cocinar)..... igual que mi abuela.
- e. Me parece bien que Lucía (cantar)..... en la boda de su hermana, es un regalo muy especial.
- f. Puede ser que (ir, vosotros) al teatro a la Gran Vía el sábado.
- g. Es lógico que el tren (parar) en todas las estaciones por las que pasa.
- h. Me parece mal que los supermercados (cerrar)los domingos.
- i. Dudo que (tener, nosotros)que ir el lunes a clase, es el Día del Padre.
- j. Me alegro de que (correr, vosotros)la maratón que queríais.
- k. Es posible que (no volver, nosotros) antes de septiembre, es cuando empieza el colegio de los niños.

En vista de los aspectos culturales que se señalan en las oraciones señaladas, como las horas de las comidas, las fiestas de los pueblos, las procesiones, la selectividad, la comida de la abuela, etc. Se puede abrir un debate en el que cada uno cuente una diferencia cultural entre España y Alemania incluyendo las ya vistas en las oraciones.

Una vez se haya interiorizado la forma y el uso del subjuntivo avanzaremos con la temática de nuestra unidad didáctica. En este caso la temática es la vivienda, por eso he elegido esta actividad que simula una situación muy factible en el futuro: los alumnos se van a España de Erasmus. En el ejercicio los alumnos no tienen que conjugar ningún tiempo verbal solo tienen

que leer, comprender y analizar el input que se les presenta para determinar si la casa que buscan lo tiene o desean que lo tenga.

Figura 17: Buscando piso


¡ERASMUS EN MADRID!


¡Por fin has llegado a Madrid para tu año Erasmus! ¿Y el piso?
 Lee las siguientes frases y di si tienes ya el piso, o todavía lo buscas:

	¡LO TENGO!	LO BUSCO
<ul style="list-style-type: none"> □ Es un piso que <ul style="list-style-type: none"> ■ esté en las afueras ■ está en el centro ■ tenga calefacción y aire acondicionado ■ cueste poco dinero al mes ■ tiene el metro y el autobús cerca ■ es grande para hacer fiestas 	_____ _____ _____ _____ _____ _____	_____ _____ _____ _____ _____ _____
<ul style="list-style-type: none"> □ Con habitaciones que <ul style="list-style-type: none"> ■ están amuebladas ■ tengan ventanas grandes ■ son grandes y cómodas ■ inviten a estudiar 	_____ _____ _____ _____	_____ _____ _____ _____
<ul style="list-style-type: none"> □ Y con una cocina que <ul style="list-style-type: none"> ■ tiene lavadora, nevera y microondas ■ sea fácil de limpiar ■ está nueva ■ contenga todo lo que necesito 	_____ _____ _____ _____	_____ _____ _____ _____

Fuente: (Llopis Garcia, 2006)

Tras haber hecho una actividad de procesamiento de input, es bueno que los alumnos realicen una actividad de producción de output. Para ello se llevará a cabo una comprensión oral en la que una mujer que busca casa mantiene una conversación con una inmobiliaria en la que le explica que quiere que tenga su nueva casa y que le gusta y disgusta de su casa actual.

- A continuación, escucharás a María, una madrileña que busca casa, explicar cómo quiere que sea su nueva casa. Señala si las siguientes frases describen su casa actual o la que quiere comprar:

Figura 18: Comprensión oral

	Su casa actual	La casa que quiere
Tiene muchas ventanas		
Es moderna y original		
Cuesta menos de 200 000 €		
Está cerca del centro		
Tiene jardín y terraza		
Tiene ascensor		
Tiene vistas a un parque		

Fuente: Elaboración propia

- Después de haber escuchado el audio, escribe en subjuntivo aquellas frases que indiquen lo que María quiere que tenga su nueva casa:

Por último, haremos una tarea por parejas en la que los alumnos tengan que producir un output según sus ideas y deseos. Se trata de una actividad de síntesis en la que se pone en uso lo aprendido, y a la vez de motivación ya que el alumno da su opinión y la presenta a su compañero. Además, debe tomar una decisión basándose en la relación entre la forma (el verbo en indicativo o en subjuntivo) y su significado (¿hecho conocido o desconocido?).

- Se acerca la nochevieja y tienes que elegir a qué fiesta quieres ir. Para ello señala lo que quieres y lo que no quieres que haya en tu fiesta. Después, por parejas, cuenta a tu compañero lo que has decidido y aconseja a tu compañero y dale tu opinión sobre lo que ha elegido utilizando lo aprendido sobre el subjuntivo:

Figura 19: Fiesta nochevieja

MI FIESTA DE NOCHEVIEJA

¡Es 31 de diciembre! Quiero ir a una fiesta y hablo con mis amigos sobre las alternativas.

(1) Escribe los verbos en su forma correcta
(2) Decide cuál es mi tipo de fiesta

Me apetece ir a una fiesta donde...	REYES ✓	REYES X
<input type="checkbox"/> (haber) _____ mucha gente	_____	_____
<input type="checkbox"/> (bailar) _____ toda la noche	_____	_____
<input type="checkbox"/> (escuchar) _____ música chillout	_____	_____
<input type="checkbox"/> (estar) _____ toda mi familia	_____	_____
<input type="checkbox"/> (poder) _____ comer tapas	_____	_____
<input type="checkbox"/> (beber) _____ mucho alcohol	_____	_____
<input type="checkbox"/> (encontrar) _____ a compañeros de trabajo	_____	_____
<input type="checkbox"/> (haber) _____ niños pequeños	_____	_____
<input type="checkbox"/> (estar) _____ tranquila	_____	_____
<input type="checkbox"/> (asistir) _____ el hombre de mis sueños	_____	_____

Fuente: (Llopis Garcia, 2006)

Evaluación

Al finalizar la unidad didáctica y haber llevado a cabo actividades de desarrollo y de síntesis de contenidos, se evaluará a los alumnos a través de dos tareas finales de producción de *output*, una oral y otra escrita.

La primera tarea final será una actividad de evaluación escrita en la que el alumno deba emplear el subjuntivo y que corregirá el profesor.

- Para terminar, vas a escribir una carta a tu mejor amigo contándole que te vas a buscar casa a Madrid. ¿Qué esperas encontrar en España? ¿Cómo quieres que sea tu nueva casa? ¿Qué le deseas a tu amigo mientras estéis separados? Emplea lo aprendido en esta unidad.

La segunda actividad será tanto de evaluación como de síntesis y motivación, ya que será más libre y personal. En ella los alumnos deberán preparar una presentación a sus compañeros y no será únicamente la profesora la que los evalúe, sino que los propios alumnos recibirán una ficha para evaluar a sus compañeros.

- Para la tarea final de esta unidad, deberás fotografiar tu habitación y, tras describirla a tus compañeros, contar a la clase que te gustaría cambiar y que desearías que la habitación de tus sueños tuviese y por qué. Para tu presentación puedes emplear una presentación de PPT como apoyo.

5. Conclusiones

El español ha sido históricamente una lengua susceptible de estudio y de aprendizaje en toda Europa. En Alemania aparecieron los primeros manuales de español en el s. XVII y actualmente sigue teniendo gran acogida como LE, ya que Alemania se posiciona como el octavo país del mundo con más número de estudiantes de español.

Para diseñar una unidad didáctica, primero hay que tener en cuenta los factores que afectan al proceso de adquisición de segundas lenguas, ya que la ASL no solo se ve afectada por el contexto en el que se aprende una segunda lengua, ya sea una clase tradicional o a través del contacto con personas nativas, sino que también existen factores internos propios del aprendiz que determinarán su proceso de aprendizaje. Entre ellos, la edad puede ser determinante, aunque, si bien es cierto que un niño aprende de manera más natural que un adulto, el adulto tiene una capacidad mayor de racionalización y asimilación del contenido. Además, para favorecer el proceso de aprendizaje de una LE, el alumno debe sentirse cómodo y seguro evitando situaciones de ansiedad que desmotiven y frenen el aprendizaje. Por otro lado, se debe intentar en todo momento centrar el aprendizaje en potenciar las aptitudes innatas que todos tenemos para el aprendizaje de lenguas. Para ello, se debe intercalar aprendizaje formal, en el aula con un manual tradicional, con el aprendizaje natural a través de actividades y proyectos con los que el alumno pueda descubrir la lengua por sí solo.

Otra herramienta que se ha analizado durante el trabajo para el posterior diseño de la unidad didáctica es el análisis contrastivo, ya que permite comparar dos lenguas y analizar las similitudes y diferencias entre ellas. Gracias al AC se pueden localizar los puntos en los que dos lenguas difieren y que, por tanto, causarán dificultades en el aprendizaje, para así poder anticipar los errores y diseñar actividades y explicaciones que faciliten su comprensión. En un análisis contrastivo en el que una de las lenguas es el español siempre surgirán como punto de dificultad los verbos ser y estar, puesto que la mayoría de las lenguas no hacen esa distinción; sin embargo, cuando se contrasta con el alemán aparecen otras divergencias que, si no se estudian y se analizan, pueden llegar a obviarse y causar en el alumno un punto de dificultad que entorpezca su proceso de aprendizaje. En el análisis contrastivo de este trabajo se han contemplado como principales divergencias el verbo *werden* como verbo de cambio de estado, el uso de los pasados en español sobre todo del pretérito perfecto simple y el pretérito perfecto

compuesto, ya que, a pesar de que existen equivalentes formales para cada tiempo verbal, su uso en español difiere mucho del uso en alemán. Los usos de las preposiciones por y para que tienden a confundirse porque en español el matiz de significado es muy sutil. El uso del subjuntivo, ya que no existe equivalente formal en alemán y no tienen el mismo uso ni significado en ambas lenguas. Por último, se ha contemplado como punto de divergencia y, por tanto, de dificultad la pronunciación de los fonemas / ʎ /, /X/ y / ʃ /.

El tema gramatical que se ha elegido para nuestra unidad didáctica es el subjuntivo, ya que se ha expuesto como punto de divergencia. La metodología de la unidad didáctica se ha diseñado teniendo en cuenta los factores que afectan al aprendizaje, es decir, la edad, los conocimientos previos, el idioma nativo y los posibles intereses del grupo de alumnos para el que iría dirigida, para que los alumnos se sientan cómodos, motivados y puedan desarrollar todas sus aptitudes durante el proceso de ASL. Por ello, como el grupo de alumnos tienen un nivel intermedio de español y quince años, el tema es la vivienda y la búsqueda de vivienda en España, ya que es muy probable que en unos años quieran ir de Erasmus o de año sabático, muy común en Alemania, a España y tengan que hacerlo de verdad. Las actividades que componen la unidad didáctica se han diseñado en base al análisis contrastivo entre el uso del subjuntivo en español y en alemán, de forma que el alumno pueda interiorizar su significado y usarlo de manera correcta en la lengua extranjera. Sin embargo, nuestra unidad didáctica no solo aspira al aprendizaje gramatical, sino que las actividades incorporan también aspectos culturales para que los alumnos puedan familiarizarse con las costumbres españolas y enriquecer así, no solo sus conocimientos de la propia lengua, sino también de la cultura del país que la habla.

6. Referencias

- Backhouse, Å. (2011). *Los principales problemas fonéticos y fonológicos en la enseñanza del español para extranjeros*. (Tesis doctoral, Universidad de Dalarna) Recuperado el 18 de marzo de 2020 <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:519078/FULLTEXT01.pdf>
- Bertagnoli, P.F. (2015). El verbo ser y estar en la enseñanza de español para extranjeros. *USAL. Programa ELE-USAL*, 1-13. Recuperado el 2 de abril de 2020 de <http://ci.usal.edu.ar/archivos/pad/docs/bertagnoli.p>
- Braun, E. N. (2005). El rol de la ansiedad en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Anuario de la Facultad De Ciencias Humanas* 7, 245-250. Recuperado el 20 de marzo de 2020 de <https://docplayer.es/3838231-El-rol-de-la-ansiedad-en-el-aprendizaje-de-lenguas-extranjeras.html>
- Cardona Castaño, L. E. (2012). Relaciones culturales en el aprendizaje de lengua extranjera. *Sophia*, 1, 112-119. Recuperado el 25 de marzo de 2020 de <https://revistas.ugca.edu.co/index.php/sophia/article/view/17>
- Cartagena, N., & Gauger, H. M. (1989). *Vergleichende Grammatik Spanisch-Deutsch. 2. Nominal-und Pronominalphrase, Wortbildung, Zusammenfassung der wichtigsten grammatischen Unterschiede, vom Inhalt zu den Formen, falsche Freunde*. Mannheim: Dudenverl.
- Ehrman, M. E. (1996). *Understanding second language learning difficulties*. London: Sage Publications.
- Galindo Merino, M, M. (2009). Análisis contrastivo y enseñanza de idiomas: de la gramática a la pragmática intercultural. *Interlingüística*, 18, 428-436. Recuperado el 20 de enero de 2020 de https://scholar.google.com/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=An%C3%A1lisis+contrastivo+y+ense%C3%B1anza+de+idiomas%3A+de+la+gram%C3%A1tica+a+la+pragm%C3%A1tica+intercultural%3A&btnG=
- Instituto Cervantes. (2019). *El español: Una lengua viva*. Madrid: Instituto Cervantes. Recuperado de http://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/publicaciones_espanol/informacion.htm

- Juan-Garau, M. (2008). Contexto y contacto en el aprendizaje de lenguas extranjeras . *Revista Electrónica: Investigació Innovació Educativa i Socioeducativa*, 1, 44-66. Recuperado el 3 de abril de 2020 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3011451>
- Lenneberg, E. H. (1967). *The biological foundations of language. Hospital Practice*. New York: John Wiley and Sons Inc.
- Llopis García, R. (2006). Alumnos que aprendan el subjuntivo. propuesta didáctica para las oraciones de relativo. *Foro De Profesores De Español Como Lengua Extranjera*, 2, 1-12. Recuperado el 15 de abril de 2020 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4904101>
- Maiztegui, M. (2011). *El aprendizaje de los verbos de cambio por estudiantes alemanes de ELE: focalización del problema y sugerencias didácticas*. (TFM, Universidad Antonio de Nebrija). Recuperado el 12 de abril de 2020 de https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2011_BV_12/2011_BV_12_2do_semestre/2011_BV_12_17Maiztegi.pdf?documentId=0901e72b81037e90
- Piñán San Miguel, J. M.^a. (2003). *El español en Alemania y el sistema educativo alemán*. Madrid: Secretaría General Técnica, Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Ramos Méndez, C. (2005). *Ideaciones de estudiantes universitarios alemanes sobre su proceso de aprendizaje de español como lengua extranjera ante una enseñanza mediante tareas*. (Tesis Doctoral, Universitat de Barcelona). Recuperado el 04 de abril de 2020 de http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/41394/1/CRM_TESIS.pdf
- Rodríguez-Piñero Alcalá, A. I. (2000). Algunas reflexiones en torno al subjuntivo en español y alemán. M. Franco, C. Soler, J. de Cos, M. Rivas y F. Ruíz. Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera: actas del X Congreso Internacional de ASELE (Cádiz, 22-25 de septiembre de 1999) (pp. 579-586). Servicio de Publicaciones. Recuperado el 20 de marzo de 2020 de https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/asele/pdf/10/10_0575.pdf

- Rubio Osuna, M. C. (2011). Factores que intervienen en el aprendizaje de una segunda lengua. *Revista Digital INNOVACIÓN Y EXPERIENCIAS EDUCATIVAS*, 46, 1-9. Recuperado el 12 de marzo de 2020 de https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/iee/Numero_46/MARIA_DEL_CARMEN_RUBIO_OSUNA_02.pdf
- Sáez Rivera, D. M. (2009). La explosión pedagógica de la enseñanza del español en Europa a raíz de la guerra de sucesión española. *Dicenda. Cuadernos De Filología Hispánica*, 27, 131-156. Recuperado el 15 de enero de 2020 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3161625>
- Sánchez Castro, M. (2008). Dificultades de los hablantes nativos de alemán en el aprendizaje de los tiempos de pasado. *Revista Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, 13, 4-16. Recuperado el 25 de marzo de 2020 de http://gateway.proquest.com/openurl?ctx_ver=Z39.88-2003&xri:pqi:res_ver=0.2&res_id=xri:ilcs-us&rft_id=xri:ilcs:rec:abell:R04159097
- Sánchez Pérez, A. (1992). *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: SGEL s.a.
- Santana Villegas, J. C., García-Santillán, A., & Escalera-Chávez, M. E. (2016). Variables que influyen sobre el aprendizaje del inglés como segunda lengua. *Revista Internacional De Lenguas Extranjeras / International Journal of Foreign Languages*, 5, 79-94. Recuperado el 28 de marzo de 2020 de <https://www.raco.cat/index.php/RILE/article/view/316766/406862>
- Sidoti, R. (2009). La intercambiabilidad en por/para. *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 15, 35-487. Recuperado el 10 de marzo de 2020 de <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:4dd6c060-7409-45ba-9922-ef1f784c704d/2009-redele-15-05sidotti-pdf.pdf>
- Stern, H. (1983). *Fundamental concept of language teaching* Oxford: Oxford University Press.
- Trinidad Pineda, L. (2019). *Diseño de una programación y una unidad didáctica para un Curso de ELE A2*. (TFM, Universidad de Alcalá) Recuperado el 10 de abril de 2020 de <http://hdl.handle.net/10017/40130>

7. Índice de figuras

- Figura 1: El pasado en español y en alemán, p. 19
- Figura 2: Objetivos didácticos, p. 26
- Figura 3: Medios, p. 27
- Figura 4: Tipos de vivienda, p.28
- Figura 5: Deseos y voluntades, p. 30
- Figura 6: Dudas, p.30
- Figura 7: Consejos y recomendaciones, p. 31
- Figura 8: Opinión, p. 31
- Figura 9: Verbos irregulares, p.32
- Figura 10: Verbos irregulares 2, p. 32
- Figura 11: Verbo tener en subjuntivo, p. 33
- Figura 12: Verbos incompleto, p. 33
- Figura 13: Juego interactivo 1, p. 34
- Figura 14: Juego interactivo 2, p. 35
- Figura 15: Juego interactivo 3, p. 35
- Figura 16: Juego interactivo 4, p. 36
- Figura 17: Buscando piso, p. 38
- Figura 18: Comprensión oral, p. 39
- Figura 19: Fiesta nochevieja, p. 40

