LA LITERATURA EN LA ENSEÑANZA DEL "ALEMÁN COMO SEGUNDA LENGUA EXTRANJERA"

Aplicación sistemática de la literatura en niveles iniciales de adquisición

FRANCISCO ZAYAS MARTÍNEZ

Tesis Doctoral dirigida por el Profesor
Doctor D. Anton W. Haidl y el Profesor
Doctor D. Michael Pfeiffer

A mis padres

ÍNDICE GENERAL

PRÓLOGO ix

INTRODUCCIÓN 1

PRIMERA PARTE
DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA

Capítulo I: La adquisición en el aula: Un enfoque metodológico de partida
0. Introducción 7
1. Adquisición en el aula: principios teóricos y medidas prácticas 10
1.1. Hacia la adquisición de la lengua extranjera en el aula 10
1.1.1. Problemas metodológicos generales en la enseñanza de lenguas extranjeras 11
1.1.2. La adquisición como alternativa metodológica 15
1.1.3. Primeros intentos de sistematización programática de enfoques adquisitivos 16
1.1.4. Situación de Lengua Extranjera y Adquisición en el Aula 17
1.2. Principios teóricos de partida 18
1.2.1. El Dispositivo de Adquisición del Lenguaje 19
1.2.2. Los datos lingüísticos primarios 21
1.2.3. Lenguaje y procesamiento de información 22
1.3. Desarrollo de medidas didácticas 23
1.3.1. Procesos discursivos y procesos cognitivos 23
1.3.2. Contexto real, atención al contenido y énfasis en la interacción 25
2. Del Análisis del Discurso a la Teoría de la Relevancia 27
2.1. El papel del Análisis del Discurso en el modelo adquisitivo 27
2.2. Del Análisis del Discurso a la Teoría de la Relevancia 30
2.2.1. Teoría de la Relevancia: Objetivos e instrumental básico 30
2.2.2. La Relevancia como argumentación teórica de un modelo

adquisitivo para la enseñanza de la lengua extranjera 32
2.3. Perfilando las medidas didácticas 34
2.3.1. La importancia del contexto 35
2.3.2. Formulación y evaluación de hipótesis 36
2.3.3. Esfuerzo de procesamiento y efectos contextuales 38
3. El concepto de 'progresión cognitiva' 40
3.1. Fundamentos y descripción del concepto 40
3.1.1. Progresión cognitiva y secuenciación de la adquisición 41
3.1.2. El primer nivel de progresión cognitiva 42
3.2. Implicaciones didácticas 44
4. Conclusiones 51
Bibliografía 57

Capítulo II: La literatura en la adquisición: compatibilidades y problemas
0. Introducción 59
1. Literatura y Adquisición 61
1.1. Literatura y adquisición adulta: compatibilidades y problemas 62
1.1.1. La capacidad del adulto para el manejo de conversaciones en la clase de literatura 63
1.1.2. Literatura y superación consciente de la fase silenciosa 66
1.1.3. El conocimiento del mundo para el tratamiento de textos literarios 67
1.1.4. La literatura y el filtro afectivo en adultos de nivel inicial . . . 68
1.2. Literatura en el aula como situación de lengua extranjera 69
1.2.1. El uso real de la lengua meta en el tratamiento de la literatura 69
1.2.2. La atención al contenido 71
1.2.3. Programación didáctica vs. regulación lingüística 73
2. Literatura e interacción 77
2.1. Interacción texto-lector 79
2.1.1. Papel del profesor en la interacción texto-lector 81
2.1.2. La importancia del tema para la interacción texto-lector 82
2.1.3. El valor de la lengua extranjera en la interacción texto-lector 82
2.2. Interacciones orales 84

2.2.1. El papel del alumno en la interacción oral del grupo 85
2.2.2. El papel del profesor en las interacciones orales 86
2.2.3. El valor de la interacción para el adiestramiento en la negociación 87
3. Literatura y Relevancia 89
3.1. El significado de los enunciados de los textos literarios 90
3.2. El autor del texto literario 92
3.2.1. La interpretación sobre la intención del autor en un mensaje literario determinado 95
3.2.2. La actitud del autor hacia lo expresado y lo pretendido 96
3.3. El contexto 97
3.4. Hacia la Relevancia óptima 99
4. Conclusiones 102
Bibliografía 108

Capítulo III: La literatura en la clase de lengua extranjera: fundamentos didácticos y metodológicos
0. Introducción 111
1. Literatura y enseñanza de la literatura 113
1.1. Un concepto propio de la literatura 114
1.2. Enseñar literatura 117
1.3. Enseñanza de la Literatura en la clase de Alemán 120
1.3.1. Determinación de objetivos 125
1.3.2. Definición de contenidos 132
2. Selección del corpus de trabajo 138
2.1. Restricciones didácticas 139
2.1.1. Textos didácticos vs. textos literarios: aprender o leer 139
2.1.2. Extensión de los textos y tiempo de trabajo: La poesía como posibilidad 142
2.1.3. Las particularidades de los aprendientes 143
2.2. Restricciones lingüísticas 155
2.2.1. Representatividad de la lengua 155
2.2.2. Secuenciación: de la palabra al texto 156
2.2.3. Reiteración de las formas 158

2.2.4. El juego lingüístico 159
2.3. Restricciones temáticas 160
2.3.1. Universalidad 160
2.3.2. Interculturalidad 162
3. Orientaciones metodológicas 163
3.1. Lengua oral y lengua escrita 164
3.2. Introducción al uso escrito del lenguaje literario 170
4. Conclusiones 173
Bibliografía 176

SEGUNDA PARTE
EL TRABAJO EN EL AULA: PROGRAMA, APLICACIÓN PRÁCTICA Y EVALUACIÓN

Capítulo IV: Secuenciación de objetivos y contenidos: las unidades didácticas
0. Introducción 183
1. Estructura organizativa del curso: propuesta de unidades didácticas 185
1.1. Análisis lingüístico y temático de los textos para la secuenciación 185
1.1.1. El sustantivo - géneros, determinación, casos, variaciones morfológicas y posesión 186
1.1.2. El verbo - predicación, infinitivo, variaciones morfológicas y descripción 188
1.1.3. La oración simple - preposiciones (localización y movimiento), copulativas y reflexivas 191
1.1.4. El presente simple - conjugación aplicada al uso 193
1.1.5. Pasados - conjugación del pasado simple y contraste con otros tiempos verbales 196
1.1.6. Futuro - conjugación aplicada y contraste con otros tiempos verbales 203
1.1.7. La oración subordinada - sustantivas, relativas y adverbiales 207
1.1.8. Estilos directo e indirecto - interrogativas, pasivas y

subordinadas 214
1.1.9. Verbos modales - voluntad, posibilidad y obligación 220
1.2. Propuesta de una secuenciación programática abierta 222
2. Composición de las unidades didácticas 227
2.1. Punkt eins: *"Das Leben des Dichters"* 227
2.2. Punkt zwei: *"Die Lektüre des Textes"* 248
2.2.1. Lectura fonética 249
2.2.2. Lectura comprensiva 249
2.3. Punkt drei: *"Die Wörter des Textes"* 250
2.4. Punkt vier: *"Die Struktur des Textes"* 254
2.5. Punkt fünf: *"Das Thema des Textes"* 261
2.6. Punkt sechs: *"Eine persönliche Interpretation"* 264
2.7. Punkt sieben: *"Eine neue Version"* 267
3. Flexibilidad del programa 270
4. Conclusiones 275
Bibliografía 277

Capítulo V: Estructuración interna de las unidades didácticas
0. Introducción 281
1. Contextualización 283
1.1. Autores: el problema de la representatividad 286
1.2. Delimitación de conocimientos previos 288
2. Comprensión lectora 290
2.1. La comprensión global 290
2.1.1. Individuales vs. colectivas 293
2.1.2. Libres vs. guiadas 294
2.1.3. Globales vs. ralentizadas 295
2.2. La investigación lingüística: acceso al significado de los enunciados 296
3. Análisis objetivo del texto 300
3.1. Análisis de la estructura: justificación y desarrollo 300
3.2. Análisis del contenido: justificación y desarrollo 303
4. Interpretación 308
4.1. Diferencias entre comprensión, análisis objetivo e interpretación 310

4.2. Interpretar los textos: la lectura personal 311
4.3. La fase de literatura creativa 312
4.4. Aplicación y desarrollo de la fase creativa 312
5. Conclusiones 316
Bibliografía 320

Capítulo VI: Evaluación
0. Introducción 323
1. Definición y modelos 325
1.1. Criterios e instrumentos de evaluación 326
1.2. Modalidades de evaluación 327
2. Problemas de la evaluación en métodos adquisitivos 329
2.1. Problemas administrativos y formales 329
2.2. Problemas didácticos: los estudiantes y la tradición 330
3. La evaluación de rendimientos 334
3.1. La participación oral y escrita en el trabajo diario 335
3.2. La creación literaria: lengua al servicio de las necesidades personales 337
3.3. El comentario individual 339
4. Evaluación práctica del curso: un programa verdaderamente abierto 344
5. Conclusiones 347
Bibliografía 349

CONCLUSIONES GENERALES
De la aproximación teórica 353
De la experimentación práctica 355
Nuevas perspectivas 358

BIBLIOGRAFÍA GENERAL 363

ANEXOS

Introducción 381

Anexo I: Autores y Textos

Índice de Textos 387
Índice de Autores 389
Autores y Textos 391
Bibliografía 455

Anexo II: Transcripción del Curso

Índice de las sesiones 459
Parte Primera: Introducción al uso oral de la lengua alemana
Octubre, 1997 461
Noviembre, 1997 481
Diciembre, 1997 545
Enero, 1998 576
Febrero, 1998 644
Parte Segunda: Introducción al alemán escrito literario
Marzo, 1998 663
Abril, 1998 792
Mayo, 1998 881

Anexo III: Recopilación de Textos de Creación Propia

Índice de Textos 919
Alemán I (1996/97) 921
Segunda Lengua y su Literatura II - Alemán (1996/97) 966
Alemán II (1996/97) 984
Tercera Lengua y su Literatura I - Alemán (1997/98) 998
Segunda Lengua y su Literatura I - Alemán (1996/97) 1014
Segunda Lengua y su Literatura II - Alemán (1997/98) 1050
Alemán II (1997/98) 1077

PRÓLOGO

A lo largo de varios años de investigación sobre un mismo tema es probablemente habitual que el investigador se sienta, como en nuestro caso, llamado de forma constante a revisar, no ya la validez académica de su aportación, sino sobre todo la medida en que dicha aportación puede significar, al margen de los personalísimos fines prácticos a los que obedece, un verdadero avance en el ámbito en que se inscriba. Nuestro caso no es, en este sentido, ninguna excepción. Año a año, curso a curso, las diferentes etapas de este estudio se han sometido al tamiz implacable de nuestra realidad didáctica cotidiana: la práctica docente ha venido refrendando o desaconsejando, desde el mismo comienzo de esta tesis, todas y cada una de las formulaciones metodológicas, medidas, técnicas o estrategias didácticas que, reflejadas o no en esta última versión, pudieran haberse interpretado en su momento como factibles. Así, antes siquiera de esbozar aquí el paisaje intelectual y emocional que ha acogido la elaboración de este trabajo, sí quisiéramos destacar el eminente protagonismo de las aulas.

Si la práctica docente continuada ha actuado como el principal valedor de nuestro trabajo, la evolución de nuestras ideas en el tiempo, su rapidísima transformación, su desacompasado ritmo con respecto a los avances de esta tesis, ha abanderado en demasiadas ocasiones el más feroz, angustioso e inconfesable de nuestros miedos. Y no es que las conclusiones pudieran presentarse en modo alguno como perecederas o que los resultados prácticos pudieran verse sometidos a algún tipo de caducidad asociado al modelo educativo a que se vincularan, sino, muy al contrario, que nuestra propia percepción de la enseñanza se fuera alejando tanto y tanto de aquella inicial impresión del hecho didáctico, que no permitiera a la postre reconocernos en lo que, en algún momento, hubo de ser nuestra actuación docente.

El trabajo que presentamos a continuación es fruto, frente a lo que pudiera pensarse desde una superficial lectura del título o del índice, al menos a partes iguales, de la cautela y el rigor de un procedimiento científico, de un lado, y de la pasión y el calor de las emociones, del otro. La literatura, la percepción de los mundos, las ideas, la pura experimentación creativa, lo más esencial del ser humano, han reinado a ambos lados de nuestro trabajo, cualquiera que fuera su interpretación estructural: en el análisis teórico y en su experimentación práctica, en las lecturas científicas y en las poéticas, en el estudio individual y en las aulas. Y si hablar de literatura es hablar de cada uno de nosotros, tocando a su fin lo que ahora es ya algo así como el registro de "mis charlas literarias" de los últimos años, tampoco sería justo presentarlas sin, al menos, hacer mención, de las personas que las han hecho posible, ya fuera por participar directa o indirectamente en ellas, ya por permanecer en mi corazón y hacerme sabedor de mi presencia en los suyos.

Entre los primeros quisiéramos expresar nuestro sincero agradecimiento hacia el Prof. Dr.

Hartmut Eggert, del 'Departamento de Germanística', y el Prof. Dr. Thomas Kotschi, del 'Departamento de Nuevas Filologías Extranjeras', ambos de la *Freie Universität Berlin*, así como a la Profa. Dra. Ruth Albert, del 'Departamento de Lingüística y Filología General y Germánica' de la *Philipps-Universität Marburg*, y al Prof. Dr. Werner Biechele, del 'Departamento de Germanística' de la *Friedrich-Schiller-Universität Jena*, por haber facilitado todos ellos, tanto en el plano legal como también en el personal, mis prolongadas estancias en sus respectivas universidades entre los años 1995 y 1998. Gracias también a los estudiantes de las asignaturas de 'Lengua Alemana y su Literatura' de la Universidad de Cádiz desde el año 1996, porque sin ellos como protagonistas de las clases y como destinatarios, en última instancia, de las mejoras que nuestra humilde contribución pudiera conllevar, todo este trabajo habría sido imposible si no inútil. Y gracias no menos sinceras a los autores de los textos literarios en lengua alemana utilizados en nuestras clases, por haber servido a mis alumnos como a mí mismo de catapultas para la expresión de nuestras ideas y emociones.

La extensa lista de agradecimientos que desde aquí pudieran sucederse, y que trataré por todos los medios de abreviar al máximo, debe interpretarse no como un mero reconocimiento académico y sí, también, como un levísimo pero sincero homenaje a su generosa ayuda. Y a la cabeza de todos ellos quisiera agradecer las aportaciones y el estímulo de mi director, el Prof. Dr. Anton Haidl, por haber confiado en mí cuando aún no había demostrado nada, por enseñarme que ciertamente se puede ser compañero de trabajo al tiempo que amigo, y por seguir siendo un maestro tan admirable para mí en lo profesional como en lo personal. Gracias también a mi director, el Prof. Dr. Michael Pfeiffer, porque lo atrevido y lo fresco de las ideas que desarrollamos en este trabajo, lo que de positivo hubiera en ellas es una aportación que nace de su experiencia, y porque con dichas ideas ha llenado mis clases de apasionamiento, haciendo que mi trabajo diario resultara y resulte desde entonces delicioso.

Gracias también a mis profesores de Filología Anglogermánica de la Universidad de Cádiz, a la mayoría de los cuales sigo viendo habitualmente, ahora como compañeros, por la parte de culpa que cada uno de ellos pueda tener en este trabajo.

El constante apoyo moral y los ánimos en los momentos difíciles debo agradecérselos a mis compañeros y, una vez más, amigos de la Universidad de Cádiz, el Prof. Dr. Manuel Rivas Zancarrón (Área de Lengua Española) y la Profa. Anke Berns (Área de Alemán), por la paciencia con que en ambos casos han revisado esta tesis, por sus sabias sugerencias y por su amistad, único argumento con que logro explicarme tanta generosidad. Gracias igualmente al Prof. Dr. Manuel Arcila Garrido, a la Profa. Dra. Nieves Vázquez Recio y al Prof. Dr. Jesús Romero González, por compartir durante los últimos años, además del espacio en que conviviéramos, algunos momentos de sus vidas ya inolvidables en las de todos nosotros.

Por último, estas líneas no podrían finalizar de otro modo que recogiendo los nombres de

aquellos a quienes debo las más elevadas dosis de apoyo, confianza, paciencia y cariño. Gracias, por tanto, a mis amigos y familiares, a mis hermanos, a José Mª Molina, por su tutela intelectual desde mi infancia, y, por encima de todos, gracias a mis padres, a quienes quiero dedicar, sin ninguna reserva, este trabajo.

El último agradecimiento quiere ser casi una disculpa muy, muy personalizada, a mi mujer y a mi hijo, por las innumerables tardes de aparente viudedad y orfandad que este trabajo haya podido suponer para vosotros. Sabed que lo único negativo, incluso doloroso, en estos años ha sido para mí el renunciar a vuestra compañía.

INTRODUCCIÓN

Cuando en 1994 se pusieron en marcha los nuevos Planes de Estudio en algunas universidades españolas no se contaba con los problemas metodológicos y, de forma más general, didácticos que algunas de estas reformas de carácter eminentemente académico podían implicar. Las modificaciones curriculares en el terreno de las segundas lenguas extranjeras pasaban por la inclusión de objetivos y contenidos literarios que, en adelante, habrían de acompañar a los tradicionalmente lingüísticos. Este cambio llevó a muchos profesores a adoptar fórmulas metodológicas más o menos urgentes que les permitiera abordar este nuevo reto con cierto orden. Y, en su mayoría, estas fórmulas contemplaban siempre la separación de uno y otro tipo de objetivos y contenidos, así como la consecuente distribución de los unos y de los otros en partes diferentes del curso o, incluso, en cursos distintos. Las asignaturas de alemán tampoco eran, en este sentido, una excepción.

Un año académico sería, sin embargo, suficiente para observar los perjuicios de este planteamiento. Y es que a la inicial marginalidad curricular, sufrida desde siempre por las segundas lenguas extranjeras en nuestro país, se unía ahora la reducción a la mitad del tiempo de dedicación para la instrucción lingüística, dado que la otra mitad se destinaba a la instrucción en contenidos de carácter literario. Así, los escasísimos objetivos alcanzados en uno y otro terreno en tan corto espacio de tiempo no bastaban, ni tan siquiera, como invitación introductoria al aprendizaje autónomo y personal de la lengua y su literatura una vez terminado el curso.

A lo largo del año académico 1995/96 pusimos en marcha, de forma experimental, unas nuevas pautas metodológicas que trataban de conciliar ambos terrenos en una misma voluntad. Se pretendía aprovechar los entrelazados fundamentos básicos de la lengua y la literatura para desarrollar un curso en el que paralelamente, de un lado, la consideración de la literatura llevara también aparejado un avance en lo esencialmente lingüístico y, del otro, en el que el desarrollo de capacidades lingüísticas repercutiera en un mejor aprovechamiento de lo literario. Ciertamente, a lo largo de los siguientes cursos, hubimos de ir paulatinamente introduciendo innumerables correcciones y mejoras que, sin embargo, siempre se sustentaron en la misma apreciación inicial: separar objetivos y contenidos lingüísticos y literarios de forma irreconciliable significaba algo así como ignorar la naturaleza lingüística de la literatura y, con ello también, el uso naturalmente figurativo que constantemente hacemos de la lengua, aun cuando no exista una intencionalidad abiertamente literaria.

En nuestra opinión, el trabajo que presentamos habría de ser, por tanto, catalogado como un

modelo metodológico experimental específico para la enseñanza del alemán como lengua extranjera a partir de la literatura. En este sentido, no es nuestro objetivo –ni tendría mayor repercusión práctica–, el obstinarnos en subordinar, de forma jerárquica, la literatura a la lengua, o a la inversa. Sí es cierto, sin embargo, que es en los objetivos lingüísticos alcanzados donde, a efectos prácticos, encuentra este enfoque su mejor justificación. Por otra parte, más que demostrar la no perniciosidad de una relación temprana con la literatura, las conclusiones alcanzadas invitan a considerar las innumerables ventajas de este planteamiento. Esta invitación está fundamentalmente dirigida a quienes compartan con nosotros las particulares circunstancias de los niveles iniciales del alemán como lengua extranjera con universitarios españoles, si bien los fundamentos teóricos que la soportan son, en su mayoría, directamente exportables a otras circunstancias didácticas no definidas aquí.

La búsqueda bibliográfica de antecedentes sobre aplicaciones sistemáticas de la literatura a la enseñanza de la lengua extranjera revela, como resultado inmediato, la ausencia casi absoluta de experimentos propiamente dichos semejantes al nuestro y, más sintomático si cabe, una marcada marginalidad de referencias explícitas a la aplicación ocasional de la literatura o, incluso, a aspectos metodológicos básicos de este tipo de recursos. Sí hay, por el contrario, una enorme cantidad de enfoques metodológicos diferentes en lo que se refiere a la enseñanza de la lengua extranjera. Se trata de modelos que, alimentados por el aparente desarrollo de las ciencias teóricas de referencia o promovidos por los constantes avances técnicos, dan como resultado un panorama igualmente aparente de diversidad y pluralidad didáctica que, a la postre, no reconoce como válido –y también, como veremos, discutible– más que un único principio teórico: la lengua como instrumento de comunicación.

Esta revisión del panorama didáctico no es, sin embargo, totalmente estéril, dado que también nosotros, más que una propuesta totalmente nueva, intentaremos buscar una fórmula para adaptar nuestro propio diseño metodológico, específico de la utilización de la literatura, a un modelo didáctico de la enseñanza de la lengua. Este primer modelo didáctico ha de ser uno que, superando la exhaustiva evaluación de sus planteamientos de base, se concrete en fórmulas metodológicas lo suficientemente sólidas como para asegurar sus resultados y, al mismo tiempo, lo suficientemente flexibles, como para dar cabida a recursos metodológicos de naturaleza literaria.

Lo exhaustivo del análisis de los principios teóricos en los que se apoyan los diferentes enfoques metodológicos se concreta en una evaluación gradual que permita ir descartando, junto al principio teórico rechazado, todos los enfoques didácticos que nacen de dicho principio. Es decir, para eliminar, por ilustrarlo de algún modo, el llamado 'Método Audiolingual', no es pertinente la valoración de las actividades tipo que contempla, o del papel que se asigna a la figura del profesor o del alumno, o de los materiales de los que se sirve, o, en definitiva, de los recursos técnicos utilizados. Basta con

evaluar las medidas didácticas a las que están sujetos dichos recursos para advertir que, si los objetivos y/o los contenidos que se proponen no son, desde un punto de vista teórico, válidos, tampoco lo pueden ser otras consideraciones menores supeditadas a ellos, con lo que no es necesario evaluarlos. Algo similar sucede si, acercándonos todavía más al núcleo de los planteamientos metodológicos, encontramos que los contenidos y/u objetivos en cuestión no están basados en un entendimiento claro y razonado del funcionamiento del lenguaje y en una teoría igualmente justificada del aprendizaje. De nuevo en este caso, si asumimos que los fundamentos pedagógicos y lingüísticos de partida son a todas luces deficitarios, no hay razón para atender injustificadamente a la propuesta de medidas didácticas que se desprenda de ellos.

El modelo didáctico resultante de nuestro análisis es lo que hoy día llamamos 'Adquisición en el Aula' y, más que un método perfectamente perfilado y definido, se trata de una fórmula de trabajo que, aun estando fundada en principios básicos sólidos, apenas impone unas cuantas medidas didácticas de carácter incuestionable. Esta falta de medidas didácticas concretas se debe, en parte al menos, a la todavía reciente puesta en marcha del modelo y al relativo desconocimiento que en consecuencia existe sobre él. Y es que la Adquisición en el Aula se desarrolla fundamentalmente en el curso de la última década y de forma casi exclusiva en el seno de instituciones donde el establecimiento de los objetivos y contenidos puede quedar en manos del experimentador. Éste es, sin ir más lejos, el caso de la propia Universidad, donde también, por otra parte no menos interesante, hemos tenido ocasión de experimentar una metodología adquisitiva de la lengua extranjera desde la perspectiva del discente.

Nuestro trabajo se estructura en dos grandes bloques, que dedicamos, respectivamente, a los aspectos teóricos en los que se fundamenta nuestra propuesta y a la experimentación práctica de la misma. A este estudio se suman varios anexos en los que se recogen los textos literarios, que sirven como *corpus* básico de trabajo, y los datos empíricos suministrados por la experimentación.

La primera parte, el bloque teórico, se compone de tres capítulos en los que nos vamos aproximando progresivamente a la propuesta de aplicación de la literatura: el primer capítulo plantea, de hecho, la 'adquisición en el aula' como el enfoque metodológico de partida de dicha propuesta; a lo largo del segundo capítulo, la aplicabilidad de la literatura se observa desde la perspectiva de los tres soportes teóricos principales manifestados a lo largo del capítulo anterior, la adquisición propiamente dicha, la interacción, y la relevancia; el tercer y último capítulo nos acerca a los fundamentos didácticos y metodológicos que, como resultado de dicho análisis, deben regir la aplicación de la literatura en la clase de alemán como lengua extranjera.

El último nivel de concreción, ya en la segunda parte de este trabajo, lo marca la propuesta de

unidades didácticas específicas, su descripción y su análisis. Las unidades didácticas son, de algún modo, los constituyentes mínimos de la labor programática, el punto de inflexión entre la labor de diseño metodológico y la actuación docente propiamente dicha. Pero, antes de abordar lo que es la estructuración interna de las propias unidades didácticas, habremos de responder a las cuestiones referidas a la secuenciación de contenidos, es decir, el modo en el que se organizan y suceden las diferentes unidades. Por su parte, a su vez, las unidades se estructuran sistemáticamente en cuatro apartados: la contextualización, la comprensión, el análisis y la interpretación. Cada uno de ellos se evalúa atendiendo a los componentes que lo definen, su funcionamiento a lo largo del curso y sus principales deficiencias, lo que, una vez más, ha de repercutir en la formulación de nuevas medidas correctoras sobre las posibilidades de aplicación de la literatura a la enseñanza del alemán como lengua extranjera en nuestras particulares circunstancias.

El bloque de Anexos, por último, se compone de tres documentos relativamente extensos que quieren servir como demostración empírica de las posibilidades del modelo. El primero de ellos reúne de forma ordenada los textos que entendemos susceptibles de protagonizar nuestras clases, textos seleccionados a partir de una dilatada búsqueda y sujetos a los criterios de selección desarrollados a lo largo del estudio. El Anexo II refleja detalladamente el transcurso de las sesiones que componen el curso, una transcripción precisa de las interacciones y acontecimientos que tuvieron lugar en el aula a lo largo de estos sesenta días de experimentación. Por último, el Anexo III recoge los textos literarios de creación propia que produjeron nuestros estudiantes en el transcurso de los años 96 al 98, un documento que, junto a sus capacidades puramente expresivas, deja ver sus principales inquietudes temáticas y la motivación de los participantes, tanto hacia el posterior aprendizaje autónomo de la lengua, como también hacia el inicio de aventuras literarias personales con la poesía u otros textos en lengua alemana.

Este trabajo responde, en definitiva, a la necesidad imperiosa de los docentes en lengua extranjera de adaptar sus habituales fórmulas de trabajo a las nuevas imposiciones curriculares que se desprenden de la citada reforma de los Planes de Estudio. Así, atiende a las demandas más actuales y urgentes de la investigación didáctica en el terreno de la lengua extranjera. Sin embargo, al hacerlo, reclama, por una parte, la consideración de un enfoque metodológico adquisitivo que, debido muy probablemente a su disidencia con respecto a principios didácticos clásicamente asumidos por los implicados, es todavía mirado con demasiada extrañeza y desconfianza. También abre las puertas a posibilidades didácticas impensables hace tan sólo unos años, como es el de la aplicación sistemática de la literatura a la adquisición de la lengua extranjera en el aula. Y, no menos importante, propone fórmulas concretas de actuación para no retrasar esta aplicación hasta la enseñanza en niveles

intermedios o avanzados –como ha sido la única propuesta generalizada, y ello muy tímidamente, de los enfoques metodológicos más extendidos–, fórmulas que, en suma, invitan a empezar a practicar la literatura ya en fases tempranas de adquisición de la lengua.

PRIMERA PARTE

DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA

La reflexión teórica no suele ser, mal que nos pese, una práctica tan habitual y constante en los procesos didácticos como entendemos necesaria. La necesidad de unirla directamente a la práctica, sin someterla a la particular y siempre subjetiva interpretación de un experimentador distinto, obliga a que sean los propios enseñantes quienes lleven a cabo dicha reflexión teórica. Sin embargo, la exigencia de tiempo por parte de su dedicación casi exclusiva a tareas docentes provoca que, en la realidad, sean otros quienes justifiquen y desarrollen los modelos metodológicos con que aquéllos actúan.

En nuestro caso contamos con el beneficio poco habitual de poder unir una y otra tarea en el transcurso de nuestro trabajo. La teoría está constantemente vinculada a la experimentación práctica, hasta el punto de que, en ocasiones, una determinada valoración teórica sólo es comprensible desde la consideración de elementos de la práctica didáctica que lo ilustren y lo aclaren. Ello constituye, sin duda alguna, uno de los principales escollos de este primer bloque.

Por otra parte, los aspectos teóricos por considerar en este estudio resultan tan numerosos y variados que se hace difícil determinar, en cada caso, la medida justa en que la incursión en el terreno de la lingüística, de la didáctica, de la psicología, de la literatura, de la crítica literaria o de la metodología resulta lo suficientemente explicativa, y si puede o no prescindir de otras referencias a aspectos teóricos propios de otras disciplinas.

La presentación de los fundamentos teóricos de nuestro modelo, además de estas indiscutibles dificultades, necesita ser estructurada de forma gradual, esto es, no en capítulos claramente independientes y autónomos, sino con una aproximación paulatina a las decisiones didácticas que constituyen, ya en la segunda parte de este trabajo, el último nivel de concreción curricular. También esto supone un nuevo obstáculo en cuanto a la deseada claridad de nuestra exposición.

La propuesta de 'Aplicación Didáctica de la Literatura' que aquí presentamos nace dentro del particular enfoque adquisitivo de la lengua extranjera que esbozaremos a lo largo del primer capítulo. A partir de este enfoque didáctico de Adquisición en el Aula habremos de abordar la transferibilidad

de dicho modelo a nuestra situación particular, esto es, la medida en que los fundamentos teóricos y las implicaciones didácticas generales que se desprendan de ellos son susceptibles de mantenerse, modificarse o ampliarse cuando introduzcamos los contenidos y objetivos de carácter literario, ya en el Capítulo II. En este sentido, el modelo didáctico general de Adquisición en el Aula habrá servido como esqueleto elemental que complementar con otras medidas específicas para la aplicación de la literatura.

Una vez definido de forma razonada el marco teórico general, tanto en su vertiente puramente lingüística, como también en cuanto a la aplicabilidad de la literatura, habrá de presentarse la propuesta didáctica concreta y específica de la aplicación de la literatura a la enseñanza del alemán como lengua extranjera con universitarios españoles de nivel inicial. Este tercer capítulo, último de la primera parte, aborda la definición de los contenidos y objetivos generales que, de cara al diseño de un curso de características tan particulares, se pueden establecer. Es decir, no se trata de proponer fórmulas didácticas a modo de técnicas o estrategias que se utilizan puntualmente de forma ocasional, sino, más bien, de redefinir objetivos y establecer contenidos de carácter literario que, sin entrar en contradicción con sus correlatos lingüísticos, puedan ser aplicados de forma sistemática.

Aparejados a ellos, se observan aquí los aspectos metodológicos generales que, recogiendo el testigo de los fundamentos básicos de aquella inicial Adquisición en el Aula, permiten ahora tomar las grandes decisiones didácticas que afectarán de manera incuestionable al desarrollo general del curso. Se trata de considerar de forma muy especial las restricciones que, desde un punto de vista metodológico, impone el trabajo con material literario en grupos cuya competencia en lengua extranjera es absolutamente deficiente.

CAPÍTULO I

LA ADQUISICIÓN EN EL AULA: UN ENFOQUE METODOLÓGICO DE PARTIDA

0. Introducción

El modelo de Adquisición en el Aula es el punto de arranque desde el que ponemos en marcha nuestra experimentación, es el marco didáctico donde, en primera instancia, se hace compatible la enseñanza de la lengua extranjera con la utilización sistemática de objetivos y contenidos de naturaleza literaria. La relativa solidez de este marco didáctico es fruto de la revisión crítica de los principios teóricos en los que se sustenta cualquier enfoque metodológico de la enseñanza de lenguas extranjeras. Y es gracias precisamente al nivel crítico de este análisis por lo que, en la búsqueda de unos pilares teóricos lo suficientemente firmes, se llegan a reconsiderar planteamientos lingüísticos y comunicativos que, por motivos ajenos a nuestros intereses aquí, habían sido ya aparentemente superados o venían siendo ignorados de forma reiterada a lo largo de las últimas décadas. Hablamos de los fundamentos cognitivos[1] que subyacen a los fenómenos lingüísticos en los seres humanos.

Estos fundamentos teóricos, aun siendo suficientemente sólidos como para soportar el peso de las medidas didácticas que, en consecuencia, se desarrollarían a partir de ellos, no están, sin embargo, más que tenuemente esbozados. La aparente contradicción entre la fragilidad y la solidez de unos mismos principios se debe, fundamentalmente, a la no demostrabilidad empírica de la particular

[1]Ya en los años 60 expone Chomsky sus tesis sobre la naturaleza cognitiva de los fenómenos lingüísticos, concretamente en su *Syntactic Structures* (1957), donde presentaba un 'sistema de reglas' que, en principio, permitía explicar el modo en que los usuarios del lenguaje producen e interpretan un número infinito de oraciones. Por otra parte, lo insatisfactorio de sus explicaciones iniciales se refleja en las constantes revisiones y modificaciones que, a lo largo de las últimas décadas, propone el propio autor de sus planteamientos originales (cf. Chomsky, 1981 y 1986, así como, para un entendimiento global, Steinberg, 1993).

existencia y funcionamiento de los mecanismos que subyacen a cualquier actividad cognitiva humana, así como, no menos importante, a la incapacidad de otros enfoques para explicar de forma convincente el cómo y el porqué de fenómenos asociados al procesamiento del lenguaje, como es el caso de lo que aquí llamamos 'adquisición'. La conjugación de estos dos factores hacen de los nuestros unos fundamentos teóricos altamente vulnerables y, al mismo tiempo, sin embargo, relativamente irrevocables, en la medida en que no hay propuesta alternativa alguna que mantenga el mismo grado de explicación sobre los fenómenos lingüísticos humanos.

La Adquisición en el Aula debe su nacimiento a la consideración -no muy extendida, sin embargo- de dos hechos incuestionables: de un lado, la probada incapacidad de los últimos enfoques metodológicos para mejorar sustancialmente los resultados de corrientes y escuelas didácticas anteriores; del otro, el auge imparable del paradigma cognitivo, que lleva a los especialistas a un replanteamiento de las teorías lingüísticas y comunicativas iniciales. Los modelos didácticos derivados de este replanteamiento teórico son, por tanto, relativamente recientes, hasta el punto de que, sin ir más lejos, el enfoque que aquí bautizamos con el nombre de *Adquisición en el Aula* se desarrolla fundamentalmente a lo largo de la última década y en ámbitos de aplicación muy restringidos.

Este lento y difícil despegue de nuestro enfoque encuentra su justificación principal en la imposibilidad legal, por otra parte lógica, de modificar unilateralmente y de forma aislada los objetivos y contenidos de los cursos de lengua extranjera. Es decir, no parece acertado ni es, de hecho, posible contravenir las prerrogativas didácticas y metodológicas expresadas en los Diseños Curriculares Básicos de Lenguas Extranjeras para las diferentes etapas educativas, según el deseo y la convicción teórica personal de cada docente. Es únicamente en el ámbito universitario donde el establecimiento de criterios metodológicos y didácticos se hace más flexible y permite, en consecuencia, variar los parámetros teóricos en los que se sustenta la enseñanza de lenguas extranjeras, por lo que es también, en este ámbito particular, donde pueden acogerse diseños experimentales como el nuestro. Estas circunstancias son precisamente las que en 1990 llevaron al profesor A. W. Haidl a formular la tesis de la que parte nuestra investigación: *Aportaciones a la teoría de la adquisición: una metodología del alemán para universitarios españoles*.

Más que una aportación finita y perfectamente cerrada, la aportación de Haidl ha de ser entendida como una propuesta inicial sobre el sentido en el que, habida cuenta de la imposibilidad de otras corrientes para ofrecer soluciones, debían encaminarse nuestros esfuerzos. Tanto es así, que es el propio autor quien, en el transcurso de los años siguientes, va restaurando algunos de los argumentos teóricos esgrimidos en la formulación inicial y perfilando, modificando o sustituyendo las consecuencias didácticas y los recursos técnicos que desde un principio había sugerido.

Los avances, sin embargo, no siempre están sujetos a la voluntad del experimentador y sí,

como veremos, a las aportaciones teóricas de otras ciencias referenciales. La Teoría de la Relevancia (Sperber y Wilson, 1986) es, en este sentido, la aportación de más trascendencia de cuantas se han venido incorporando a la tesis inicial (Haidl, 1993), en la medida en que respalda hipótesis formuladas en origen de una manera relativamente intuitiva y que, desde el deficiente instrumental aportado por el Análisis del Discurso, quedaban sin una explicación convincente (Bocanegra Valle, 1997).

Un efecto inmediato de esta aportación teórica son las propuestas de nuevas medidas didácticas que atendieran precisamente a los fundamentos cognitivos del procesamiento de la información y, en consecuencia, de la comunicación. Así, a lo largo de los 90 se desarrollan trabajos que van desde el análisis general y la reflexión programática para la enseñanza del alemán como lengua extranjera (Haidl, 1996), hasta un terreno tan concreto como el de las implicaciones de la Relevancia en el diseño metodológico de cursos de lenguas extranjeras para fines específicos (Bocanegra Valle, 1998).

La experimentación continua y la constante revisión de las medidas prácticas formuladas tras la incorporación de la Teoría de la Relevancia, conducen a la reciente consideración del concepto de 'progresión cognitiva' (Haidl, 1998). La idea en cuestión permite asociar la inclusión de la literatura a la necesidad, ya en un nivel de progresión cognitiva más avanzado, de articular nuevos contenidos que, por una parte, sigan obligando a los participantes a implicarse personalmente en el uso natural de la lengua y, por otra, consigan superar las restricciones que impone el *here and now* de los primeros niveles de progresión cognitiva.

Es en este punto donde hemos de hacer un primer balance global, a fin de determinar, junto a la validez de los principios teóricos esbozados, propuestas prácticas generales y concretas que resulten aplicables de cara a la consideración de la literatura como argumento central del nuestro modelo, que habremos de tratar a partir del capítulo siguiente.

1. Adquisición en el aula: principios teóricos y medidas prácticas

La 'adquisición' puede y debe ser entendida en nuestro trabajo como una alternativa metodológica a los modelos didácticos de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras. Para ello, sin embargo, es necesario abandonar el uso poco riguroso de los términos 'adquisición' y 'aprendizaje' como simples variaciones estilísticas de una misma realidad, dado que no lo son. La 'adquisición' y el 'aprendizaje' revelan, de hecho, procesos mentales muy diferentes que se corresponden, a su vez, con modos igualmente distintos de aproximarse a las lenguas. En consecuencia, resulta absolutamente prioritario el perfilar de la manera más precisa posible la línea divisoria entre ambos conceptos. Sólo así podemos acometer, de forma comprensible, la siempre difícil tarea de defender una propuesta didáctica en la que ideas pertenecientes a uno y otro terreno se entrecruzan constantemente; más explícitamente, un modelo en el que las formas de un esquema social de enseñanza-aprendizaje han de dar cabida a los procesos mentales que subyacen a la adquisición.

En este primer apartado se esbozan, por tanto, tres de las consideraciones iniciales de mayor trascendencia: en primer lugar nos aproximamos al concepto de 'adquisición' como alternativa metodológica válida para la enseñanza de las lenguas extranjeras en un entorno académico; indagamos a continuación en los fundamentos teóricos chomskianos en los que se apoya el enfoque adquisitivo y que han de servir de base también al desarrollo de nuestro modelo metodológico; en última instancia, recogemos de forma contrastada lo que han sido, a nuestro entender, dos de los primeros intentos de sistematización de medidas didácticas concretas para la adquisición en el aula.

1.1. Hacia la adquisición de la lengua extranjera en el aula

La propuesta explícita de adoptar un enfoque adquisitivo para la enseñanza de la lengua extranjera en el aula la hace por vez primera A. W. Haidl (1990) en su trabajo *Aportaciones a la teoría de la adquisición: una metodología del alemán para universitarios españoles*. Si nadie lo había intentado con anterioridad, ello se debe muy probablemente a la idea generalizada de que la adquisición se entiende única y exclusivamente como un fenómeno asociado al desarrollo 'natural' de las capacidades lingüísticas de nuestra especie: 'natural' en cuanto a la necesidad del ser humano de desarrollar dichas capacidades y 'natural' en cuanto a las condiciones que el entorno nos ofrece para que, en la interacción con él, se produzca dicho desarrollo. Así quedaba descartada desde el comienzo la posibilidad de identificar a los individuos que ya hubieran adquirido una L1 como potenciales adquirientes de otras lenguas, máxime cuando tampoco el entorno con el que constantemente interactúan, el aula, cumple con el requisito exigido de la 'naturalidad'.

Sin embargo, hay evidencias que contradicen estos planteamientos. En primer lugar hay que considerar los innumerables casos de adquisición adulta que, acompañados o no de instrucción formal, revelan los trabajadores extranjeros que viven y actúan con la lengua extranjera. De aquí se extrae que la necesidad del ser humano de desarrollar las capacidades lingüísticas no puede ser asociada, de forma absolutamente restrictiva, a las fases tempranas de desarrollo cognoscitivo. Por otra parte, además, aun aceptando que hay determinadas condiciones impuestas por el entorno con el que interactuamos, que deciden en última instancia si se produce o no la adquisición, sería absurdo pensar en dicho entorno como un conjunto de circunstancias fijas e inamovibles. Sería más razonable detenerse a analizar cuáles son esas condiciones y determinar la medida en que pueden ser traídas al aula.

En líneas generales, se puede decir, por tanto, que la propuesta de Haidl se separaba radicalmente de las prácticas docentes habituales hasta ese momento. Y las nuevas medidas que planteara en su trabajo venían motivadas, además de por la necesidad de considerar las especiales circunstancias didácticas de sus alumnos, por el fracaso generalizado de otros enfoques metodológicos, muy particularmente los de corte 'comunicativo', mayoritariamente extendidos en las últimas décadas y que el propio autor tuvo ocasión de constatar en su propia experiencia docente.

1.1.1. Problemas metodológicos generales en la enseñanza de lenguas extranjeras

Las catalogaciones de los aspectos o elementos fundamentales por considerar en la clasificación o evaluación de los métodos son numerosas y variadas. Por ejemplo, D. Nunan (1989), máximo exponente de los diseños curriculares de corte comunicativo, clasifica los métodos en relación a ocho criterios esenciales: la teoría del lenguaje, la teoría del aprendizaje, los objetivos, los contenidos, el papel del profesor, el papel del alumno, el tipo de actividades y los materiales.

Otros autores menos comprometidos con un enfoque metodológico concreto[2] proponen también la consideración de las teorías lingüísticas y psicológicas de partida, especificando, además, si se trata de teorías mentalistas o estructuralistas, en el primer caso, y, si son igualmente mentalistas o conductistas, en el segundo. Sin embargo, las seis categorías restantes habrían de encontrar su espacio en alguno de los tres únicos criterios siguientes: si el uso prioritario de la lengua es oral o escrito; si la lengua se presenta como realidad concreta, o bien como equivalencia o traducción de nuestra realidad; y si la gramática de dicha lengua se aborda de forma inductiva o mediante explicaciones.

[2]Nos basamos aquí, específicamente, en la caracterización de los métodos que, desde el punto de vista de la Psicolingüística, hace Steinberg (1993: 219-28).

En nuestro caso, entendemos que los principales problemas metodológicos en la enseñanza de lenguas extranjeras, más que a elementos concretos de una u otra evaluación, se refieren a planos de análisis diferentes que, en consecuencia, necesitan ser abordados de forma progresiva, desde la superficie hasta el núcleo: en primer lugar, los resultados que ofrece un determinado método constituyen posiblemente el indicador más fácilmente evaluable, ya que permiten ver hasta qué punto los métodos analizados funcionan o son válidos en términos absolutamente prácticos; a continuación, la actividad didáctica propiamente dicha es, en un nivel más profundo, la causa directa de dichos resultados, es decir, el producto final y, consecuentemente, el mayor o menor dominio de la lengua extranjera es directamente achacable a una forma concreta de aprendizaje; y, por último, ya en el nivel más profundo de análisis, los principios teóricos que sustentan esta práctica constituyen también, por lo general, el origen primero de los aciertos y de los fracasos finales, son el núcleo de los problemas más controvertidos y persistentes. Así que serán, por tanto, estos tres niveles de observación los que merecen nuestra atención inicial.

a) Resultados finales de la aplicación de un método

Los métodos de corte comunicativo son todavía hoy los más extendidos entre los profesores de lenguas extranjeras. Sin embargo, sus resultados no dejan de ser también deficitarios: sí es cierto que las fórmulas didácticas propuestas son, en líneas generales, más dinámicas y variadas que las de métodos anteriores, lo que repercute directamente en un menor abandono voluntario de los estudiantes en los niveles iniciales. Es decir, la confianza que inicialmente depositan los estudiantes en sus posibilidades de llegar a utilizar la lengua extranjera y su consecuente disposición al aprendizaje son aquí más duraderas de lo que podrían serlo con fórmulas menos participativas.

El déficit en los resultados del enfoque comunicativo, en consecuencia, no es una cuestión cuantitativa, sino sobre todo cualitativa. Y es que el rendimiento final no se traduce en un mínimo desarrollo de nuestra capacidad para usar la lengua extranjera en el procesamiento de la información y sí, precisamente, en la incapacidad para procesar cualquier información cuya estructura y contexto no se ajusten perfectamente a las de situaciones reproducidas durante el adiestramiento, cuando no en una renuncia expresa a intervenir en cualquier situación, por simple que sea, para la que no hayan sido expresamente entrenados[3].

b) Medidas didácticas

[3]Comentarios sobre esta cuestión ofrecen, entre otros, Haidl (1996: 19) o Westhoff (1994: 47-66).

Los resultados están íntimamente conectados con las medidas didácticas que rigen la actuación docente. Concretamente, se puede hablar de tres aspectos fundamentales que son comunes a la inmensa mayoría de los enfoques metodológicos, incluyendo el comunicativo: el control consciente sobre lo que aprendemos; el papel que en cada caso se asigna al profesor y a los alumnos, y el modo en que se organizan o secuencian los contenidos.

El control consciente del aprendizaje hace referencia a la medida en que los alumnos conocen sus propios avances y sus déficits, con lo que, teóricamente, podrían poner mayor empeño en los segundos y mejorar con ello el resultado de su aprendizaje. El problema reside en que controlar estos avances y déficits, en la práctica, no es posible más que mediante la aplicación real del aprendizaje y ello de forma muy intuitiva. Si el control se ejerciera, como es por otra parte lo acostumbrado, exclusivamente sobre el aprendizaje teórico, ello no revelaría apenas nada de las posibles dificultades de su aplicación en la práctica real. Renunciar, sin embargo, a que los alumnos ejerzan dicho control parece *a priori* cuando menos contradictorio con las nuevas consignas didácticas referentes a la autonomía del aprendizaje, que preconizan un invitar a los alumnos a responsabilizarse paulatinamente de su propio avance. A ello habría que sumar aún el desconcierto provocado entre los estudiantes cuando se les anima expresamente a abandonar este control, así como el propio problema de la evaluación de rendimientos, que atañe, por otra parte, al profesor.

Por otra parte, si bien es cierto que la enseñanza frontal ha sido, también en sentido figurado, plenamente superada, no lo es menos el que los profesores de lenguas extranjeras siguen ejerciendo el papel de jueces, por más que las teóricas planificaciones metodológicas insistan en abandonar este tipo de funciones: sigue siendo el profesor quien decide lo que resulta interesante y apropiado para los alumnos; también es él quien dispone el modo en el que se aborda el aprendizaje, y, sobre todo, él determina qué valoración merece el resultado o el esfuerzo de cada participante. Los problemas de esta herencia se complican aún más cuando observamos que, al asumir estas funciones, restamos precisamente el protagonismo que de forma natural corresponde a los alumnos y al verdadero sentido del proceso didáctico. Con ello, además, potenciamos en los alumnos una lógica resistencia a la participación, dado que ésta los hace susceptibles también de ser juzgados –y es otra vez el profesor quien, en consecuencia, ha de condenar la dejación–. La problemática situación final revela un absoluto deterioro de la relación entre profesor y estudiantes y, más concretamente, de la actitud de colaboración y de confianza que, *a priori*, se pudiera observar como idónea para la enseñanza de la lengua extranjera.

Un último problema generalizado de la práctica docente de cualquier enfoque metodológico lo constituye la organización lineal y temporalizada de los contenidos, lo que habitualmente conocemos por secuenciación. Y es que el orden en el que se estructuran las funciones comunicativas y/o los

contenidos lingüísticos –según la orientación metodológica de que se trate–, responde a la aparente complejidad formal de los enunciados implicados y no a las verdaderas necesidades de los estudiantes. A ello se suma, por último, el que el ritmo que impone una determinada secuenciación no puede jamás coincidir con las variadísimas capacidades y circunstancias psicológicas de los diferentes miembros del grupo, lo cual implica aceptar de partida un incierto número potencial de fracasos, que, curiosamente, además, tampoco serían achacables a la entrega y dedicación del profesor.

c) Principios teóricos

La constante búsqueda de fórmulas metodológicas alternativas revela, al menos, una mayor o menor insatisfacción respecto de las prácticas docentes anteriores. Este hecho invita a buscar el origen de los problemas en los fundamentos teóricos que subyacen a dichas medidas didácticas. En este sentido, no es sorprendente descubrir que, al igual que sucediera en el anterior nivel de análisis, también aquí se da una fundamental controversia referida a la teoría del lenguaje en que, por una parte, se apoya el enfoque, así como a la teoría del aprendizaje de que se acompaña.

Las apreciaciones y los posicionamientos teóricos sobre el lenguaje son diversos y variados en cuanto a la profundidad y solidez de sus argumentos. Algunos enfoques metodológicos, de hecho, apenas si se limitan a señalar la prioridad que dan al uso oral sobre el uso escrito de la lengua o a la inversa. En líneas generales, se puede decir, apenas si hay corrientes metodológicas que abiertamente señalen un entendimiento del lenguaje particular. Ello podría deberse tanto a una intención preventiva de proteger dicha concepción ante la crítica lingüística, como también a la simpleza y superficialidad de los métodos, que, no en pocas ocasiones, se entienden como meras baterías de recursos técnicos carentes de cualquier fundamento lingüístico o psicológico.

En otras ocasiones, sin embargo, sí hay un apoyo explícito a un particular entendimiento del lenguaje. Así, muchos de los métodos de enseñanza de la lengua extranjera, dejan entrever una concepción puramente estructuralista de sus enfoques teóricos, lo que naturalmente se refleja en el tratamiento que dan a los contenidos lingüísticos. El reciente y mayoritariamente extendido enfoque comunicativo sí trata de superar estos planteamientos, proponiendo una visión del lenguaje basada en la misión que socialmente cumple, la comunicación, y no en su estructuración sistemática. Sin embargo, también en este caso se ignora la verdadera función cognitiva del lenguaje, el procesamiento de la información, muy probablemente porque sin datos aun definitivos sobre el modo en que esto sucede, los metodólogos y teóricos apuestan por vincular dicho procesamiento a su efecto inmediato más fácilmente observable, la comunicación.

Por su parte, las teorías del aprendizaje más en boga coinciden igualmente en abandonar los principios conductistas en favor de un paradigma cognitivo que inicialmente estaba llamado a

revolucionar las formas y los hábitos de nuestras aulas. Sin embargo, esta renuncia expresa a la memorización de estructuras y la formación de hábitos verbales acordes a las situaciones, se ha querido sustituir por otras fórmulas que, no obstante, siempre presentan inconvenientes: allí donde, por una parte, se entiende que la impresión de datos se logra por medio de ejecuciones, también se quiere igualar sin más la adquisición de la lengua materna con la de la lengua extranjera; y allí donde el aprendizaje se observa como un proceso cognitivo, intelectual, que comprende la reflexión silenciosa y el intento activo, el conjunto se integra en un proceso social que va desde la dependencia infantil a la autodirección e independencia. Siendo éstas las propuestas más innovadoras, el problema reside precisamente en aceptar una parte de sus formulaciones, sin tener que asumir necesariamente la otra o sin tener que acogernos a las restricciones que con ella se imponen: ni la adquisición de la lengua extranjera puede ser equiparada exactamente a la de la lengua materna, ni los procesos de aprendizaje coinciden siempre con procesos educativos de socialización.

1.1.2. La adquisición como alternativa metodológica

La apuesta metodológica general de Haidl trata implícitamente de 'reciclar' algunos de los presupuestos teóricos iniciales de la psicolingüística evolutiva. Desde su punto de vista, lo que aquí hemos venimos calificando de 'natural' en la adquisición de la lengua materna, no habría de entenderse como exclusivo de las características físicas en que tiene lugar nuestra interacción con el mundo, el entorno, ni tampoco únicamente de las necesidades psicológicas del sujeto que adquiere la lengua. Es cierto que la adquisición responde a un proceso natural por el que desarrollamos nuestras capacidades cognitivas, pero lo 'natural' de este proceso puede también referirse al procesamiento de la información en que se concretan dichas capacidades: lo natural del procesamiento de la información no es diferente en un lugar y en otro, ni entre un individuo y otro; el procesamiento natural, el procesamiento real y verdadero de la información, no es exclusivo de los países en los que se habla cada lengua, ni de los niños que necesariamente la adquieren. Esta premisa invita, por tanto, a identificar detalladamente antes que nada las condiciones que definirían el procesamiento natural de la información, dado que, si estas condiciones garantizan de algún modo la adquisición, son ellas las que también naturalmente perfilarán las medidas didácticas por asumir en el aula.

En consecuencia, la adquisición se seguiría asociando desde ahora a la enseñanza de la lengua extranjera en la medida en la que, liberada de las restricciones que desde un punto de vista teórico asumía, puede precisamente llevar a alcanzar los objetivos que en ningún caso se lograban con un modelo puro de aprendizaje. Por otra parte, sin embargo, el concepto de adquisición se seguiría oponiendo al de aprendizaje, en tanto en cuanto se basa en un desarrollo natural de nuestra capacidad

cognitiva, un desarrollo, por tanto, inconsciente. Especialmente importante es aquí entender que, al margen de que ambas aproximaciones –la de enseñanza-aprendizaje y la de adquisición– aspiren al dominio automático de una determinada habilidad, esto es, un uso igualmente inconsciente del código, sólo la adquisición propone vías inconscientes para lograrlo. El aprendizaje, como proceso, se opone radicalmente por definición a cualquier progresión inconsciente.

Ya en el terreno de la metodología propiamente dicha, la propuesta inicial de Haidl (1990) desarrollaba medidas prácticas concretas con las que, además de trasladar la adquisición a una situación de enseñanza-aprendizaje, se atendiera a dos aspectos fundamentalmente condicionantes de sus circunstancias didácticas particulares: la edad de los alumnos y su nivel competencial de partida en la lengua meta. Si ya es cuando menos novedosa la adopción de un enfoque adquisitivo para la enseñanza de la lengua extranjera, más aún lo era su aplicación con estudiantes adultos (universitarios) de nivel inicial, esto es, alumnos que, en principio, reunirían siempre dos características fundamentales: por una parte, el haber acumulado experiencias anteriores tanto en lo que se refiere a su relación con el mundo en que viven, como, de forma particular, en cuanto al aprendizaje (y/o adquisición) de otras lenguas; por la otra, un absoluto desconocimiento de la lengua meta que los incapacita, aparentemente al menos, para tomar parte siquiera en las actuaciones comunicativas más elementales. Serán éstas, por tanto, cuestiones a las que habrá que prestar una atención prioritaria en el desarrollo posterior de medidas didácticas.

1.1.3. Primeros intentos de sistematización programática de enfoques adquisitivos

En el desarrollo inicial de medidas concretas que recogieran todas y cada una de las circunstancias didácticas y las particularidades teóricas expresadas hasta aquí, podría ser ventajoso el tratar de aprovechar alguna otra sistematización programática de enfoques adquisitivos anteriores, aun cuando tales casos fueran escasos y abiertamente deficitarios con respecto a alguno de los presupuestos teóricos de partida. Tal es el caso de las fundamentales aportaciones de Krashen (1981), en primera instancia, y Krashen/Terrell (1983), después.

Las famosas cinco hipótesis de Krashen (1981), así como el resto de consideraciones especiales de que se acompañaban, al margen de su mayor o menor aprovechamiento teórico posterior, se basaban casi exclusivamente en resultados empíricos de estudios sobre la adquisición de la segunda lengua, con lo que su extrapolación a las situaciones de lengua extranjera no era factible sin más. Necesariamente habría que tratar de encontrar en las situaciones de lengua extranjera los correlatos de aquellas condiciones de la situación de segunda lengua bajo las que tenía lugar la adquisición. Por otra parte, si bien es verdad que el estudio en cuestión arrojaba luz la relación entre

los procesos de adquisición y el aprendizaje consciente (su 'teoría del monitor'), apenas si proponía más que a título orientativo pautas concretas de actuación o algún intento de sistematización programática.

Sí podría entenderse como una propuesta metodológica relativamente finita la aportación que con Terrell hiciera en *The Natural Approach - Language Acquisition in the Classroom* (1983), quizás el enfoque más próximo en líneas generales al modelo que proponemos aquí. No obstante, este trabajo invita a considerar el papel central del aducto comprensible en el aula y a limitar el uso del monitor, pero no llega a establecer medidas prácticas con las que lograrlo: no indica qué ejercicios o usos de la lengua constituirían usos 'naturales' de la misma, ni señala pautas de actuación con las que favorecer el reconocimiento del vocabulario sobre la sintaxis; tampoco expresa medidas con las que tratar de mantener el filtro afectivo lo más bajo posible, algo que, trabajando con adultos, no podríamos nosotros eludir. Y, por esta misma razón, también habríamos de necesitar, más que una total oposición a la explicitación de reglas gramaticales, una valoración aproximada del tipo de reglas que serían susceptibles de ser expresamente presentadas, así como del momento en el que algo así es aceptable y el modo en el que lograríamos rentabilizarlas. De especial importancia para los niveles iniciales habrían sido, junto a todas éstas, fórmulas con las que respetar el *silent period*, sin dejar de potenciar un procesamiento natural de la información, pero también en esto se ignoran los principios teóricos que relacionan el fenómeno del lenguaje con nuestras particulares capacidades cognitivas.

En definitiva, este primer intento de sistematización programática de un enfoque adquisitivo ponía de manifiesto que también en el aula la adquisición debía de tener prioridad en relación al aprendizaje, dado que la transferibilidad en sentido inverso, del aprendizaje a la adquisición, es indemostrable. Pero en ningún caso las aportaciones de Krashen (1981) y Krashen/Terrell (1983) conectan estos resultados con los fundamentos cognitivos del lenguaje ni, por otra parte, se concretan en medidas didácticas generales que pudieran entenderse más que como heurísticos de la Adquisición en el Aula.

1.1.4. Situación de Lengua Extranjera y Adquisición en el Aula

Posiblemente la circunstancia que constriñe con mayor severidad unos planteamientos adquisitivos para la enseñanza de la lengua extranjera sea precisamente la propia situación de extranjería en que se desarrolla. Este hecho, ya aludido con anterioridad, cobra una importancia especial ante la consideración de que, salvo en contadas excepciones, una vez fuera del aula no hay ocasión de utilizar la lengua de forma natural. Es decir, no se trata ya de si el aula, de si el esquema social que allí se da, admite o no la puesta en marcha de un enfoque adquisitivo, sino de aceptar ahora

que, en el caso de la lengua extranjera –utilizando el término con rigor–, el aula es el único escenario posible para la adquisición.

Las implicaciones de una observación tan aparentemente inofensiva no son, sin embargo, del todo inocuas, dado que rentabilizar el trabajo en el aula para dar cabida a la adquisición no significa ni más ni menos que buscar la forma de aportar aducto comprensible, que conduzca a la adquisición, adaptándose a nuestras particulares condiciones de espacio y tiempo; y ello, mediante interacciones bidireccionales que, por una parte, respeten suficientemente el periodo silencioso del nivel inicial con que trabajamos y que, por la otra, no dejen de solicitar un educto que, independientemente del modo en el que se formulara, nos permitiera valorar las interpretaciones de nuestros interlocutores.

Junto a estas apreciaciones, la situación de lengua extranjera y la natural limitación temporal del trabajo en el aula invitan a considerar la posibilidad, e incluso la necesidad, de aprovechar otros espacios y circunstancias externas a la propia aula: por un lado, las tareas que en mayor o menor medida exigieran una determinada reflexión individual sobre la forma de la lengua, digamos, por ejemplo, la lectura, podrían desarrollarse en parte fuera del aula, de modo que ésta quedara reservada a una explotación más grupal y abiertamente interactiva; de igual modo, algunas actividades de ocio de los estudiantes podrían también ofrecer un hueco a un aducto comprensible que, sin entrar en incompatibilidades con la verdadera naturaleza de las actividades ociosas, permitiera de nuevo ganar tiempo en el aula para negociaciones bidireccionales.

Todas estas posibilidades, sin embargo, constituyen ya medidas didácticas generales sobre las que desarrollar pautas concretas de actuación, por lo que conviene frenar nuestra aproximación hasta haber cerrado los fundamentos teóricos que hemos de considerar aún. Basten por el momento estos razonamientos y aportaciones tan sólo para justificar uno de los argumentos centrales de nuestro trabajo, a saber: las deficiencias prácticas de otros modelos didácticos de enseñanza-aprendizaje y las posibilidades teóricas de adoptar un enfoque adquisitivo en situaciones de lengua extranjera invitan al diseño de un modelo didáctico específico de la adquisición en el aula con estudiantes adultos de nivel inicial.

1.2. Principios teóricos de partida

Toca hacer frente ahora al segundo de nuestros convencimientos iniciales; en concreto, la idea de que el uso de la lengua constituye fundamentalmente un proceso creativo que, como tal, se opone frontalmente a las clásicamente malentendidas concepciones estructuralistas del lenguaje en que, explícita o implícitamente, se basan la mayoría de los enfoques metodológicos.

Esta observación ha de ser entendida como el correlato práctico o la implicación directa de las

consideraciones de Chomsky sobre el funcionamiento del lenguaje. En particular sobre aquellas que prioritariamente establecen una conexión básica y fundamental entre el uso de la lengua y el procesamiento de la información. Pero, para llegar a entender esta relación, es necesaria también la consideración de otra aportación teórica anterior, concretamente la que, en su obra *Aspects of a Theory of Syntax* (1965), pone de manifiesto la existencia de un dispositivo natural de adquisición lingüística (DAL) en la propia base biológica de los humanos, un dispositivo, por tanto, 'innato'; para activar este dispositivo, para hacerlo entrar en funcionamiento, serían, no obstante, necesarios los estímulos externos que Chomsky recoge bajo el nombre de 'datos lingüísticos primarios'.

La cuestión es ahora determinar en qué medida y de qué manera son estas aportaciones de relevancia para el desarrollo de un enfoque adquisitivo de la lengua extranjera y, en su caso, cómo se traducen en valores o medidas didácticas concretas.

1.2.1. El Dispositivo de Adquisición del Lenguaje

El DAL –o, como lo traduce Otero (1970), 'ingenio de adquisición del lenguaje'– ha de entenderse como un dispositivo innato en el ser humano, como la base biológica necesaria para que la experiencia y la interacción se cristalicen en una adquisición lingüística progresiva. Al margen de las hipótesis que desde ahora pudiéramos hacer sobre su funcionamiento, la sola existencia de este dispositivo habría de ser suficiente para variar de forma radical la metodología de la enseñanza de las lenguas. Sin embargo, y este viene siendo el impedimento principal para el verdadero avance didáctico, los metodólogos insisten en reclamar una descripción detallada de su funcionamiento, algo que pudiera conducir al desarrollo de medidas didácticas. Pero una descripción del funcionamiento del DAL sigue quedando de momento fuera del alcance de la psicolingüística. Todo lo que podemos hacer es formular hipótesis con mayor o menor poder explicativo. Una de las primeras y posiblemente de las más convincentes la ofrece el propio Chomsky (1981: 38-9) cuando, aludiendo a su funcionamiento, en calidad de 'gramática universal', explica:

> "The theory of UG (Universal Grammar) must be sufficiently rich and highly structured to provide descriptively adequate grammars. At the same time, it must be sufficiently open to allow for the variety of languages. Consideration of the nature of the problem at a qualitative level leads to the expectation that UG consists of a highly structured and restrictive system of principles with certain open parameters, to be fixed by experience. As these parameters are fixed, a grammar is determined, what we may call a 'core grammar'. Given the conditions of heterogeneity of actual speech communities, we would not expect that the systems that we call 'languages' in normal colloquial usage will

> have core grammars. Rather, the steady state attained by a speaker-hearer will depart from a core grammar in a number of respects. We might go further and suggest that a core grammar does not, in itself, generate a language at all; rather, it does so only through interaction with other components of the human mind, in particular, human conceptual systems. The core grammar is an idealized construct, but there is no reason to question its 'psychological reality'...
> A core grammar is what the language faculty would develop, as a component of the steady state, under empirical conditions to depart in certain respects from those of normal life, specifically, under conditions of homogeneity of linguistic experience".

Más adelante Chomsky (1988, 133-4) resume y concreta más, si cabe, su caracterización de la 'gramática universal' como:

> "fixed and invariant principles [...] and the parameters of variation associated with them. We can then, in effect, deduce particular languages by setting the parameters in one or another way. [...] The environment determines the way the parameters of universal grammar are set, yielding different languages".

La cuestión posiblemente más controvertida en el terreno de la metodología la constituye la incertidumbre sobre la longevidad de este dispositivo o, mejor, sobre la longevidad de su actividad. Es decir, no se niega su existencia, pero tampoco se sabe si sólo se mantiene activo durante una primera etapa de nuestra vida (funciona, por tanto, solamente con niños), o bien puede, por el contrario, permanecer en activo durante mucho más tiempo (lo que explicaría que pueda también funcionar con adultos). En este último caso habría que plantearse una segunda cuestión, quizás aún más comprometida que la anterior, referida al rendimiento que, en cada caso, tendría el dispositivo.

Un sencillo contraste entre la adquisición infantil y la adulta basta para apreciar diferencias significativas tanto en el resultado como en determinadas variables del proceso. Sin embargo, afirmar que el rendimiento del DAL es inferior durante la adquisición adulta es cuando menos una apreciación simplista, dado que el contraste no revela exactamente diferencias cuantitativas tan notables, sino diferencias de orden fundamentalmente cualitativo: todo lo que podemos decir es que la adquisición adulta no es igual que la temprana adquisición infantil. En este sentido, se han formulado ya hipótesis relativamente sólidas que apuntan a la idea de que las posibles 'disfunciones' en la actividad adulta del DAL no se deben a una incierta caducidad y sí, más bien a la variación de las relaciones entre dicho dispositivo y otras capacidades (Felix, 1982: 294).

Nuestra propuesta se dirige precisamente a adultos, por lo que esta hipótesis cobra una

especial relevancia. Más que el funcionamiento general del DAL, nos interesa particularmente cómo se ve afectado por la adquisición anterior de la lengua materna y, sobre todo, cómo actúa cuando la adquisición de la lengua extranjera no se desarrolla de forma paralela a los sistemas conceptuales con los que habrá de interactuar.

1.2.2. Los datos lingüísticos primarios

Los datos lingüísticos primarios han de ser entendidos como los elementos que activan nuestros 'sistemas conceptuales', lo que Chomsky denomina 'human conceptual systems', y sobre los que explica (1975 [trad. 1981: 36-37]):

> "Junto con la facultad del lenguaje e interactuando con él estrechamente está la facultad de la mente que construye lo que podríamos llamar "comprensión del sentido común": sistemas de creencias, expectativas y conocimientos acerca de la naturaleza y comportamiento de los objetos, su lugar en un sistema de "tipos naturales", la organización de esas categorías y las propiedades que determinan la categorización de los objetos y el análisis de los acontecimientos... también incluirá principios relacionados con la posición y el papel de la gente en el mundo social, la naturaleza y condiciones de trabajo, la estructura de la acción, la voluntad y la elección humanas, y otras consideraciones similares. En su mayor parte, estos sistemas pueden ser inconscientes e incluso pueden estar fuera del alcance de la introspección consciente. También se podrían aislar, para hacer un estudio especial, las facultades implícitas en la solución de problemas, en la elaboración del conocimiento científico, la creación y la expresión artística, el juego, o cualesquier categorías que demuestran ser adecuadas para el estudio de la capacidad cognoscitiva y, consecuentemente, de la acción humana."

Lo que queda claro desde las explicaciones de Chomsky es que la facultad del lenguaje cuenta, por una parte, con el desarrollo de una capacidad biológicamente determinada en tres niveles progresivos de especificidad: el DAL (o Universal Grammar, UG, en su caracterización funcional), el nucleo gramatical ('core grammar') y el sistema gramatical de una lengua en particular. Pero son los 'sistemas conceptuales humanos' aludidos en la cita anterior los que, activados entre otros con los datos lingüísticos primarios, interactúan con el DAL; y es esta experiencia interactiva la que va alimentando el desarrollo progresivo del proceso de especificación gramatical, la adquisición. La cuestión es ahora determinar qué características reúnen estos datos lingüísticos primarios en la adquisición infantil y, en su caso, cómo y bajo qué circunstancias se hacen extrapolables a la adquisición adulta de una lengua extranjera.

Por otra parte, además, y como se deduce de las observaciones del propio autor, en los sistemas conceptuales humanos y –por tanto también en nuestra adquisición lingüística– se ve implicada la persona en una dimensión total (sus valores, sus sentimientos, etc). Este aspecto cobra una importancia especial a la hora de considerar a individuos adultos en el diseño metodológico, en la medida en la que los sistemas conceptuales no se pueden desarrollar en nuestro caso de forma paralela a la adquisición lingüística.

1.2.3. Lenguaje y procesamiento de información

Asumir que el lenguaje consiste prioritariamente en una capacidad cognitiva, en una facultad de los humanos para conocer, implica precisamente asignarle la función de procesar información. Esta función define perfectamente ese uso 'natural' de la lengua que constantemente venimos reivindicando para el aula. Lo que debe, por tanto, quedar claro es, por una parte, la distinción entre el sistema de una lengua, el modo en que se organizan sus elementos en los diferentes planos de funcionamiento, y el uso que las personas hacen de ella, con mayor o menor conciencia de la aplicación práctica y personal de dicho funcionamiento; por otro lado, y aceptada esta primera distinción, en el uso que las personas hacemos de la lengua hay que diferenciar, a su vez, entre lo que llamamos el uso comunicativo de la lengua y el uso procesual, cognoscitivo, de la misma.

Este uso procesual es lo que entenderemos aquí como la función primaria del lenguaje, su uso cognoscitivo. Ello concede el protagonismo no ya a los elementos puramente lingüísticos que en cada caso se procesan, sino a los sistemas conceptuales propios con los que valoramos las realidades a las que esos elementos, en conjunción con otros de muy diversa naturaleza, quieren aludir. Pero si, como venimos apuntando, los sistemas conceptuales con que procesamos la información se desarrollan, en el caso de la adquisición infantil, durante el propio proceso adquisitivo, en el caso de la adquisición adulta el problema reside precisamente en la existencia previa de unos sistemas conceptuales desarrollados durante la adquisición de la lengua materna. En el procesamiento de información asociada más o menos exigentemente al procesamiento de la lengua extranjera hemos de contar, por tanto, con que los sistemas conceptuales no se desarrollan de cero, es decir, no hay un descubrimiento del mundo equiparable al que caracteriza la adquisición temprana de la lengua materna, sino que probablemente se trate de una adaptación progresiva de los sistemas conceptuales ya existentes.

En el terreno puramente lingüístico, dentro o fuera de estos mismos sistemas conceptuales, una aportación de los estudios cognitivos que podría ayudar a concretar más y mejor las líneas fundamentales que debe seguir una metodología adquisitiva consistiría, por tanto, en aclarar cómo se

forma el nuevo núcleo gramatical de la lengua extranjera[4], si en relación al 'análisis contrastivo' –esto es, tomando como base de análisis (consciente o inconscientemente) el núcleo gramatical del que nace la gramática de la lengua materna–, o si a partir de la 'construcción creativa', es decir, desarrollando naturalmente, en base al propio DAL todavía activo, una nueva especificación gramatical que conduzca a él.

1.3. Desarrollo de medidas didácticas

Desarrollar medidas didácticas es el primer paso del diseño metodológico propiamente dicho. Las medidas constituyen las líneas maestras de todo enfoque metodológico y afectan directamente a los objetivos generales y particulares, los contenidos, los papeles que se asignen a profesor y alumnos, y las actividades tipo en que se concretan; su mayor grado de especificidad los encontramos en las técnicas o estrategias puntuales que caracterizan una determinada forma de enseñanza.

Básicamente, el desarrollo de medidas didácticas para la Adquisición en el Aula tiene su origen en la aportación que hiciera Ellis (1984) al catalogar y clasificar una serie de procesos discursivos con los que, de algún modo, pretendía secuenciar la adquisición en el aula. Estos procesos discursivos llevarían aparejados otros de naturaleza cognitiva que, a la postre, resultan el componente más controvertido de la propuesta de Ellis.

1.3.1. Procesos discursivos y procesos cognitivos

En la obra de R. Ellis *Second Language Development in the Classroom* (1984), al margen de la vaguedad con que todavía se trataba la distinción entre una situación de segunda lengua y otra de lengua extranjera, lo cierto es que sí se quería reconocer al menos la diferencia entre aprendizaje y adquisición; y ello, apelando a los fundamentos cognitivos del lenguaje planteados por Chomsky.

Ellis propone una especie de catálogo de tipos de interacción, según se tratara de: transacciones sobre lo que es el objetivo general de la interacción, ya fuera éste la enseñanza de la lengua meta, la enseñanza de algún tema del contenido ajeno a la lengua, o la de una determinada conducta final; transacciones sobre el entorno que rodea a la propia interacción; o transacciones sobre un objetivo de tipo social. Partiendo de esta clasificación, sugiere lo que, en su opinión, es una secuenciación lógica, esto es, un ordenamiento relativamente temporalizado del tipo de interacción que

[4]Haidl (1990: 49) apunta a los estudios sobre bilingüismo como terreno racionalmente apropiado para dar solución a esta cuestión.

en cada fase debe constituir el centro de la clase. En primer lugar, propone que la interacción ha de permitir al alumno operar con lo que denomina "procesos discursivos primarios", unas determinadas funciones comunicativas muy básicas a las que se asocian unos determinados correlatos cognitivos, los también llamados "procesos cognitivos primarios", las operaciones mentales que aparentemente subyacen a dichas funciones.

Cualquiera de estos conceptos plantea problemas de muy difícil solución y que, en parte al menos, ya han sido motivo de críticas a otros modelos metodológicos. Se trata, una vez más, de que el pensamiento de nuestros interlocutores no se puede planificar, ni, por tanto, tampoco, sus actuaciones lingüísticas. Estructurar el aprendizaje o la adquisición tomando como base una catalogación de situaciones, o una previsión de las posibles interacciones asociadas a ellas y, en consecuencia, en relación también a unas determinadas funciones y nociones comunicativas pre-establecidas, significa contradecir el carácter eminentemente creativo de la facultad del lenguaje.

Por otra parte, no todo el trabajo de Ellis resulta en vano, dado que, en su intento por organizar las interacciones en el aula para conducir a la adquisición, define una serie de condiciones ambientales que deben darse para que los participantes puedan operar con los procesos discursivos primarios de forma efectiva. Estas condiciones sí resultan aprovechables para el trabajo en el aula y pueden, de hecho, ser concretadas en medidas didácticas de carácter general que también habrán de ser reflejadas, por tanto, en las propuestas metodológicas posteriores. Entre ellas cabe destacar la dirigida a facilitar un aducto comprensible en cantidad suficiente, una medida que afecta fundamentalmente a lo que se ha dado en llamar el 'discurso del profesor' y que, entre otras estrategias, se concreta en el uso frecuente de expresiones 'extensivas'[5].

Junto a éstas, se observan también otras condiciones que, de algún modo, engloban o afectan a todos los elementos del desarrollo de la docencia, desde sus participantes, alumnos y profesor, hasta las actividades tipo. Se trata de las condiciones referidas a la interacción propiamente dicha. En este sentido, la propuesta de Ellis se apoya en interacciones que, aceptando rigurosamente el principio del 'aquí y ahora', y mediante un discurso rico en órdenes e instrucciones, potencien en los participantes la necesidad de comunicar; y todo ello, materializado en diferentes tipos de actos de habla en los que se atienda casi exclusivamente al contenido proposicional y no tanto a su forma.

En cualquier caso, a esta primera aproximación le seguiría después, siempre dentro del ámbito específico de la adquisición en el aula, la aportación de Haidl (1990), quien, tomando como punto de partida su particular comprensión de los fundamentos cognitivos del lenguaje, rechaza en líneas

[5]Cf. Gaies (1977: 27), donde junto a ésta habla también de 'repetitions', 'prompting', 'prodding' o 'modelling', siempre como 'training strategies'.

generales la propuesta anterior. En su trabajo, se admite el papel central de la interacción como principio regulador de la adquisición en el aula; pero, para determinar el tipo de interacción que hemos de proponer, Haidl rechaza la catalogación anterior, que sólo ponderaba determinados discursos en relación al grado de complejidad que intuitivamente se suponía a la actividad cognitiva asociada más fácilmente observable; él apela a un estudio más detallado de los elementos que verdaderamente intervienen en la interacción, dado que su innegable participación tiene que verse también reflejada en el propio procesamiento de la información. Se trata de esbozar medidas didácticas generales que, junto al papel general de la interacción, subrayen el protagonismo que también merecen elementos como el contexto y la atención al contenido de las proposiciones.

1.3.2. Contexto real, atención al contenido y énfasis en la interacción

Haidl (1990) recoge, como decimos, las propuestas anteriores sobre las condiciones ambientales en que deben proponerse las interacciones, pero no así la secuenciación de los procesos discursivos que también se proponen, ni sus respectivos correlatos cognitivos. Esta es, de hecho, una de las cuestiones más deficientes, en opinión de Haidl, de las aportaciones de Ellis (1984): no se puede presuponer que la actividad cognitiva que subyace a cada proceso discursivo es siempre controlada a voluntad por el individuo. Muy al contrario, hay que contar con que las actuaciones discursivas de cada interacción conllevan operaciones cognitivas de naturaleza y finalidad muy diversa, y que la intervención de unos u otros factores cognoscitivos depende en mayor medida de las particulares características psicológicas de cada individuo, que de las condiciones objetivas de la interacción.

Las medidas didácticas que propone parten del reconocimiento de la interacción, y aquí sí coincide con Ellis, como protagonista fundamental de la adquisición. Pero para ello, más que potenciar la necesidad de comunicar, sostiene que las interacciones deben reclamar naturalmente la participación de los estudiantes: una pregunta dirigida directamente a un alumno, por ilustrar de algún modo la diferencia de matiz, constituye un proceso discursivo en el que la necesidad de comunicar está garantizada. Pero esta necesidad puramente situacional puede no ser suficiente si no va acompañada de un interés natural de los participantes por aquello sobre lo que se pregunta, si no existe, digámoslo así, una voluntad personal de posicionarse con respecto a algo.

En el control o la regulación de las interacciones sucede algo similar: el empeño del docente por controlar el desarrollo de las interacciones puede suponer un obstáculo más que un beneficio; y es que la interacción cuenta por sí misma con mecanismos reguladores naturales que no salen a la luz, si es el profesor el que monopoliza dicho control. Lo que condiciona el éxito de las interacciones, más que el mayor o menor control explícito del profesor, es antes que nada la negociabilidad del discurso.

Es aquí donde puede y debe participar el profesor más activamente, en el garantizar la negociabilidad de los mensajes. En este mismo sentido resulta, por otra parte, indispensable erradicar cualquier forma de práctica amenazante, es decir, eliminar en los alumnos cualquier signo de temor a ser juzgado por una determinada actuación lingüística; en suma, se trata de enfatizar unas interacciones en que se atienda prioritariamente al contenido de los mensajes, en que sea esto y no su forma lo que se negocia.

La negociabilidad del discurso está, a su vez, supeditada a la mayor o menor contextualización de los mensajes, por lo que no se puede prescindir del valor de un contexto real que determina, en última instancia, el que la interacción tenga verdaderas repercusiones. El único contexto con que naturalmente contamos es el aula, la clase, el aprender un idioma, por lo que tratar de simular otros contextos es, sobre todo, una renuncia expresa al verdadero potencial de nuestra situación. La contextualización natural de las interacciones es el argumento central de la propuesta metodológica que venimos esbozando: si la interacción naturalmente contextualizada conduce a la adquisición, ésta puede también tener lugar en el aula.

2. Del Análisis del Discurso a la Teoría de la Relevancia

Los fundamentos cognitivos del lenguaje o, mejor, la plasmación práctica de dichos fundamentos en el uso observable de la lengua constituye, con diferencia, el aspecto teórico más oscuro de cuantos esgrimimos en este trabajo. Este lastre se viene arrastrando desde el mismo momento en que por primera vez se reclamara la cognición como la función prioritaria del lenguaje. Y es que no resulta fácil intuir, menos aún explicar, cómo se procesa la información en nuestra mente. Inicialmente estos problemas se pretendían resolver mediante el instrumental que, con este fin, había sido desarrollado en el terreno del Análisis del Discurso. Pero, básicamente, todo a lo que se llegó fue a hipotetizar sobre el modo en que las locuciones conectan las unas con las otras y/o con un universo personal. El problema fundamental, como se pondría más tarde de manifiesto, residía en el hecho de que los principios que se articularon no eran claros ni convincentes, en la medida en la que su aplicación no resultaba sistemática y objetiva.

El papel del Análisis del Discurso quedó, por tanto, en un intento frustrado –como reconociera el propio Haidl en trabajos posteriores– de explicar el procesamiento de la información a partir de la conducta observable de la lengua, el discurso. Sin embargo, lo desacertado de esta aproximación no se hizo patente hasta el momento en que se extendió una teoría alternativa formulada por Dan Sperber y Deirdre Wilson, la Teoría de la Relevancia (1986). La Teoría de la Relevancia es, en este sentido, la aportación más trascendente de cuantas se han venido incorporando a la tesis inicial, en la medida en que sí da claves concretas para entender el modo en que procesamos la información.

En las líneas siguientes trataremos precisamente de determinar cómo y en qué sentido el instrumental del Análisis del Discurso presenta deficiencias insalvables para nuestros fines. A ello llegamos mediante un análisis contrastivo entre éste y las aportaciones de la Teoría de la Relevancia, un análisis con el que saldrán a la luz las inconveniencias del uno y los beneficios del otro. En última instancia, habremos de abordar el modo en que este cambio afecta a las medidas didácticas esbozadas en el apartado anterior.

2.1. El papel del Análisis del Discurso en el modelo adquisitivo

Cuando Haidl (1990) rechaza la propuesta de Ellis (1984) sobre los correlatos cognitivos de los procesos discursivos primarios, lo hacía en relación a la idea fundamental de que, para explicar los factores cognoscitivos de que hablara Chomsky, había que encontrar argumentos que contemplaran todos los factores que, consciente o inconscientemente, podían influir en el procesamiento de la información, y no sólo aquéllos que tuvieran una naturaleza consciente e incluso abiertamente voluntaria.

Dichos argumentos los busca en un principio en el Análisis del Discurso, por ser éste el campo de mayor impacto científico en los años precedentes a su propuesta metodológica.

La utilización de las aportaciones hechas desde el terreno del Análisis del Discurso se justificaba básicamente por el modo en que aquí se considera la lengua, esto es, en un contexto concreto, algo que lo distingue sustancialmente de los avances que se pudieran señalar desde otros estudios puramente lingüísticos, donde se renuncia de forma expresa a todo lo que es incidental y variable para concentrarse en lo permanente e invariable. Esta 'abstracción' del lenguaje, el eliminar las circunstancias en las que tiene lugar la lengua, había servido y sirve a los lingüistas para acercarse a la explicación descriptiva del sistema de las lenguas, la forma en que se organizan y funcionan sus elementos, con independencia del uso que de ellos hagan las personas. Pero, los analistas del discurso no podían prescindir de dicho uso, dado que en esencia son esos datos también los que nos capacitan para entender el significado de lo que se dice. Los metodólogos entenderían, en este mismo sentido, que los sujetos que aprenden una lengua necesitan ser capaces de manipular lengua que no ha sido idealizada, por lo que si había una aportación interesante por considerar, ésta era precisamente la del Análisis del Discurso.

Una de las obras más fundamentales en este terreno es posiblemente la de Brown y Yule *Discourse Analysis* (1983). En ella el Análisis del Discurso se vincula abiertamente con la búsqueda de explicaciones detalladas sobre el fenómeno de la comunicación verbal, para lo que también se aporta un instrumental básico con el que lograrlo. En origen, Haidl (1990) aprovecha básicamente cuatro de estos elementos, a saber: las aportaciones sobre la 'coherencia', el 'principio de analogía', el 'principio del cambio mínimo' y el concepto de 'conocimiento compartido'.

Las investigaciones sobre la 'coherencia' aspiraban a encontrar fórmulas con las que poder interpretar la constitución unitaria de cualquier discurso, esto es, un modo de explicar incluso cómo ilocuciones absolutamente diferentes y sin conexión aparentemente posible llegan, sin embargo, a interpretarse como integrantes de un mismo discurso (Widdowson, 1978: 27): la idea de que para la comprensión operamos sólo con el aducto literal es una pura falacia, dado que, junto a nuestro conocimiento sobre la estructura oracional aplicamos también conocimientos sobre los formatos estándar en que convenimos la información (Brown/Yule, 1983: 236-60); y ello nos permite inferir cualquier conexión que se requiera para interpretar el significado pretendido por el emisor al producir su mensaje.

Por su parte, los principios de analogía y del cambio mínimo se relacionan directamente con el papel del contexto en la interpretación. El Análisis del Discurso distinguía, no obstante, entre el contexto puramente discursivo, el contexto situacional (expandible mediante los usos diferentes de deícticos como *aquí* y *ahora* para referirse a las coordenadas espaciales y/o temporales que

envolvieran al emisor, o bien para referirse a las coordenadas del mismo tipo que envolvieran al propio texto o a la situación en él descrita) y la aplicación de los principios de que aquí hablamos. El principio del cambio mínimo, llamado inicialmente 'principio de interpretación local' (Brown/Yule, 1983: 58), hace al receptor no construir un contexto más amplio del que necesita para su interpretación. Junto a él, actúa el principio de analogía, que tiene que ver con su capacidad para utilizar su conocimiento del mundo: es la experiencia en sucesos similares la que lo capacita para juzgar o advertir cuál podría ser el propósito de un enunciado. La experiencia previa relevante unida al principio de interpretación local invitan al receptor a intentar interpretar enunciados secuenciales como relativos a un mismo tópico.

Por último, el 'conocimiento compartido' tiene que ver precisamente con la identificación del tópico y, de forma más concreta, con los problemas relativos a la representación del contenido del discurso. Originariamente, Venneman (1975) habla de un 'espacio de presuposiciones' común ('presupposition pool') que contiene información perteneciente al conocimiento general, al contexto situacional y al fragmento discursivo completado hasta el momento. Cada participante tiene su propio 'espacio de presuposición' que va enriqueciéndose a medida que avanza el discurso y actúa como si sólo existiera un único espacio de presuposición compartido por el resto de los participantes.

Otros factores del Análisis del Discurso apenas considerados para el diseño de un modelo metodológico adquisitivo serían esencialmente los que tratarían de relacionar las formas lingüísticas con las funciones del lenguaje. Y es que no podemos olvidar que, para los analistas del discurso, el lenguaje cumple siempre una función comunicativa, ya sea transaccional, destinada a la expresión de 'contenido', o –unida en mayor o menor medida a ella– una función interaccional, para establecer y regular relaciones sociales y expresar actitudes personales. Es decir, ignoran la función cognitiva que aquí reclamamos como prioritaria y dirigen sus esfuerzos única y exclusivamente a aclarar cómo tiene lugar esta transacción-interacción. De igual modo, asignan determinadas funciones internas (tematización, referencialidad, gradación, estructuración de la información, etc.) a otros tantos elementos formales que se van identificando en los diferentes niveles de la lengua (fonético, sintáctico, semántico), pero estos recursos discursivos tampoco pueden en ningún caso relacionarse de manera fiable con los factores cognoscitivos que, interacturando con el DAL, dan lugar a la adquisición.

Si, haciendo balance, acordamos que el proceso de adquisición de la lengua está supeditado a su uso auténtico y que dicho uso consiste esencialmente en el procesamiento de la información, habremos de encontrar los elementos que permiten a nuestro cerebro conectar el aducto lingüístico con el contexto psicológico que en cada caso lo envuelve; y ello, independientemente de los posibles objetivos comunicativos a los que dicho procesamiento pudiera estar encaminado.

2.2. Del Análisis del Discurso a la Teoría de la Relevancia

La Teoría de la Relevancia supera los déficits del Análisis del Discurso y está, en consecuencia, llamada a explicar y reorientar también los enfoques didácticos actuales en el campo de las lenguas. Muy básicamente, Sperber y Wilson plantean que la comunicación pasa necesariamente por el procesamiento productivo y/o interpretativo de aductos, y que dicho procesamiento no se basa exclusivamente en la codificación y decodificación de los mensajes a partir de las experiencias de los interlocutores, de su conocimiento común, o de otros elementos puntualmente relacionables con diferentes actos comunicativos, sino que, en primera instancia, está gobernada por la ostensión y la inferencia, los mecanismos sistemáticamente presentes.

Ellos entienden la comunicación como la producción de estímulos que, antes que una determinada realidad extralingüística, quieren expresar el deseo o la intención por parte del comunicador de transmitir relevancia. Y en este mismo orden de cosas, el oyente, para poner en marcha los mecanismos decodificadores, ha de reconocer dichos estímulos y atender a las expectativas de Relevancia propuestas por el hablante. En suma, la Teoría de la Relevancia sí atiende, a diferencia del Análisis del Discurso, a la comunicación como el resultado observable de un procesamiento cognitivo.

2.2.1. Teoría de la Relevancia: Objetivos e instrumental básico

Sperber y Wilson (1986) parten de la premisa sobre la cognición humana de que nuestra mente sólo procesa aquella información que le parece relevante, o dicho de otro modo, que cada expresión a la que, como productores o receptores, atendemos goza desde ese mismo momento de nuestra expectativa de que sea relevante. Esta premisa explica la existencia permanente de una intención comunicativa que también ha de ser interpretada y que, sin embargo, pocas veces se codifica lingüísticamente. A todo ello se suma todavía la actitud del hablante hacia lo que dice y hacia su propia intención al decirlo, una actitud que, como en el caso anterior, afecta a la interpretación que el oyente pudiera hacer.

Ralenticemos, no obstante, un poco más esta aproximación y empecemos por lo que, sin duda, resulta lo más fácilmente observable en la comunicación lingüística, el enunciado. Desde la Teoría de la Relevancia se entiende que un enunciado puede ser más o menos vago, ambiguo o impreciso, dependiendo del mayor o menor número de interpretaciones lingüísticamente posibles que permita. Para averiguar cuál de ellas es la pretendida por el emisor, para saber qué 'proposición' se quiere expresar de forma explícita, el oyente ha de entender el 'sentido' del enunciado y, después, en relación a ello, desambiguar las expresiones con dobles sentidos, asignar referentes a las expresiones referenciales, restaurar el material elíptico y estrechar la interpretación de las expresiones vagas, todo

ello de la forma pretendida por el hablante.

Así, al decodificar –en sentido riguroso– un mensaje, más que resolver definitivamente su interpretación, lo que en primera instancia hacemos es algo así como 'delegar' a un nivel más oscuro de interpretación, a un nivel destinado a averiguar la intención del hablante, lo que el hablante quiere implicar. Y en este segundo nivel vuelve a suceder algo similar, ya que, para reconocer lo que el hablante quiso implicar, hay que identificar las premisas en las que se basa, las suposiciones de las que inicialmente partiera; todo ello es inferible también desde el reconocimiento de la actitud del hablante hacia lo que dice y hacia lo que con ello quiere implicar –aunque de momento ambas cosas no sean más que una 'sospecha'.

En la identificación de la actitud que se pretende manifestar hacia la proposición expresada e implicada con el enunciado, el oyente tiene que dar respuesta todavía a algunas cuestiones muy básicas y, sin embargo, absolutamente determinantes: por una parte, ha de valorarse en qué medida respalda el hablante dichas proposiciones, y, no menos importante, hemos de interpretar si el hablante está declarando que estas proposiciones son verdad, o preguntando si lo son, o quizás actuando bajo la expectativa o el deseo de que alguien las haga ser verdad. La cuestión es ahora cómo resolver todo ello, encontrar una fórmula que permita aclarar cómo conectamos estas tres tareas para atestiguar la relevancia del mensaje a que atendemos. Y es aquí donde hemos de considerar el papel que desempeña el 'contexto', precisamente uno de los factores más importantes y novedosos de la Teoría de la Relevancia.

En el concepto de contexto que proponen Sperber y Wilson se consideran todos los focos de información físicos o psicológicos que pudieran servir para identificar las 'suposiciones' de las que parte el hablante en la comunicación. Es decir, el contexto no sólo lo forman el texto precedente, el conocimiento que tengamos del hablante y/o la situación que rodea al enunciado, sino, más bien, el conjunto de suposiciones que hay que considerar para alcanzar la interpretación pretendida por el hablante. Es aquí, en la consideración de estas suposiciones, donde tienen cabida tanto el texto precedente, como el conocimiento del hablante y la situación que rodea al enunciado, pues algunas de las suposiciones necesarias podrían partir de estos focos. Pero también podrían partir del conocimiento cultural o científico del oyente, de suposiciones hechas desde su sentido común y, en definitiva, de cualquier elemento de información compartida o idiosincrática a la que se tenga acceso en el momento de la comunicación.

En cualquier caso, lo determinante para la explicación de la comprensión no es ya el hacer explícito de dónde parte la información contextual, sino, en mayor medida, el entender que, para seleccionar un conjunto de suposiciones contextuales y no otro, nos basamos en la mayor o menor relevancia de las implicaciones que se deriven de ellas: por una parte, seleccionamos el mínimo

conjunto de implicaciones que haría al enunciado merecedor de nuestra atención, es decir, que lo haría ser relevante; por otra, para seleccionar este mínimo conjunto de implicaciones hemos de reconocer la interpretación pretendida por el hablante, es decir, cómo quiere el hablante ser relevante con su mensaje.

La relevancia, a la que una y otra vez apelamos, la determina precisamente la interacción entre la nueva información y el conjunto de suposiciones previamente existentes, esto es, los 'efectos contextuales' que se logren en dicha interacción: cuando la información nueva refuerza una suposición anterior es éste su efecto contextual; cuando la interacción entre la información nueva y una suposición previa conduce a contradecir y eliminar dicha suposición es precisamente éste el efecto; o cuando se combina con una suposición inicial para derivar una nueva implicación, el efecto contextual es justamente esta modificación de la suposición de partida. Es decir, la información sólo es relevante en un contexto, si logra alcanzar efectos contextuales, cualesquiera que sean.

Por otra parte, los efectos contextuales implican un determinado esfuerzo mental, un 'esfuerzo de procesamiento', según sea más o menos costoso seleccionar un contexto adecuado, encontrar suposiciones previas que interactúen con la nueva información y que, en definitiva, atestigüen la relevancia del mensaje. Básicamente el esfuerzo de procesamiento requerido por un enunciado depende de dos factores centrales: el mayor o menor esfuerzo por parte de la memoria y la imaginación necesaria para recrear un contexto apropiado; y la complejidad psicológica del enunciado en sí. Ahora bien, siendo la interpretación de enunciados un proceso complejo de formación y evaluación de hipótesis, puede haber fallos en la memoria o en los sistemas perceptivos que lleven a ignorar hipótesis con las que el hablante contaba, hipótesis que él consideraba muy accesibles y que, debido a estos fallos, no se lleguen a formular. Es por ello por lo que, aun cuando la interpretación del oyente satisfaga sus expectativas de relevancia, no hay garantías de que dicha interpretación sea la pretendida por el hablante, no hay forma de asegurar que la relevancia que el oyente entiende en un mensaje coincida con el modo en que el hablante quiso ser relevante.

La Teoría de la Relevancia se basa, por tanto, en un único principio básico del que se derivan los demás y que, esencialmente, se reduce a la idea de que, si los enunciados nacen siempre como una reclamación de la atención del oyente, los enunciados crean una expectativa de relevancia y de que, en la evaluación de las interpretaciones que pudiéramos hacer de dicho enunciado, se selecciona aquella interpretación que mejor satisface la expectativa de relevancia que inicialmente le asignamos.

2.2.2. La Relevancia como argumentación teórica de un modelo adquisitivo para la enseñanza de la lengua extranjera

La diferencia esencial entre el Análisis del Discurso y la Teoría de la Relevancia reside en el valor que en cada caso se concede a la comunicación: los analistas del discurso –y, con ellos, los defensores de un enfoque comunicativo de la enseñanza de las lenguas– consideraron que la comunicación humana es la matriz del conocimiento lingüístico (Richard-Amato, 1988), con lo que cualquier aproximación al lenguaje debe tener como referente último el uso comunicativo que los humanos hacemos de éste; la Teoría de la Relevancia va más allá, se plantea qué es lo que subyace a este comportamiento comunicativo. Es decir, para la Teoría de la Relevancia la conducta comunicativa viene siempre acompañada de un comportamiento 'ostensivo', un comportamiento por el que se hace manifiesta la intención del hablante de hacer algo manifiesto. Es en este punto donde el mero uso aparentemente comunicativo del lenguaje conecta con la naturaleza cognitiva del mismo: la comunicación siempre va aparejada al procesamiento de información.

Todas las demás diferencias entre uno y otro enfoque tienen su origen en esta distinción conceptual. Tanto es así que los elementos del Análisis del Discurso que inicialmente aprovechara Haidl para tratar de explicar cómo es que interactuamos son ahora sustituidos por un único principio que los engloba a todos, el Principio de Relevancia: nuestro cerebro procesa el aducto en que reconoce una intención de relevancia, para lo que formula hipótesis sobre sus posibles significados y concede atención a la que satisfaga las expectativas de relevancia que inicialmente reconociera. Este Principio de Relevancia reúne en un único mecanismo los objetivos de los principios de 'analogía' y del 'cambio mínimo' propuestos por los analistas del discurso; y es que la comparación del enunciado con contextos y enunciados anteriormente procesados o la consideración de cambios mínimos con respecto a experiencias discursivas anteriores encuentran su verdadera explicación, no ya en su aplicación sistemática como mecanismos de procesamiento -esto es lo que resultaba precisamente imposible-, sino en la relevancia de las suposiciones contextuales que cada una de estas estrategias básicamente memorísticas logra atestiguar.

Por otra parte, en la Teoría de la Relevancia se expone que los mecanismos de procesamiento de nuestro cerebro no pueden funcionar a partir de experiencias y particularidades sociales o culturales derivadas de una situación determinada, puesto que ello conduciría a una individualización tal de los mecanismos que imposibilitaría la interacción. Los mecanismos de procesamiento deben de tener su origen en la propia cognición humana y ser, por tanto, innatos al propio individuo: si la comunicación es posible, ello no se debe desde luego a nuestro particular y variable conocimiento del mundo, sino a la relevancia que siempre observan las personas en la comunicación y por la que se rige el procesamiento de la información.

También es prescindible la explicación que originalmente se propusiera sobre la coherencia, esto es, sobre el modo en el que a partir de unos dispositivos discursivos de cohesión logramos

combinar enunciados aparentemente incompatibles para formar el discurso. Su prescindibilidad vuelve a estar originada por la concepción del Principio de Relevancia como único factor regulador del procesamiento y, por ende, de la comunicación: son las suposiciones contextuales que reconozcamos las que atestiguan la relevancia del enunciado, por incongruente que éste resulte desde un punto de vista lingüístico, es decir, la atención al Principio de Relevancia garantiza naturalmente la coherencia del discurso.

Otra de las principales aportaciones de la Teoría de la Relevancia es, tal y como hemos venido exponiendo, su novedosa concepción del 'contexto', según la cual, antes de tratar de explicar el papel que dicho contexto desempeña en el procesamiento de los enunciados, habría que aclarar cómo lo seleccionamos; esto es, qué procesos mentales nos llevan a considerar unos elementos y no otros de los que físicamente nos rodean, de los almacenados en nuestra memoria o de los que seamos capaces de imaginar. Por más que quisiéramos apelar a los principios de analogía y del cambio mínimo, a los 'marcos contextuales', a la teoría de esquemas o a tantas y tantas aproximaciones al problema, su solución no es posible sin la consideración de los 'efectos contextuales': la selección del contexto se lleva a cabo en relación a los mayores o menores 'efectos contextuales' que dicho contexto permita alcanzar, ya consistan en la derivación de una nueva implicación contextual, en el refuerzo de una suposición inicial existente, o en el rechazo de una suposición anterior. La selección de un contexto no es, por tanto, sino la adecuación del 'entorno cognitivo' inicial del individuo a uno en el que el enunciado en cuestión logre los mayores efectos contextuales posibles y este 'entorno cognitivo' lo forma el conjunto de hechos que el individuo puede percibir y/o inferir a partir de dichos efectos.

Por último, el Análisis del Discurso apoyaba su explicación sobre la mayor o menor dificultad del procesamiento en la complejidad lingüística del enunciado a procesar, un hecho que tendría graves repercusiones didácticas en cualquier enfoque metodológico que lo asumiera. Si la Teoría de la Relevancia tiene una especial importancia para los enfoques adquisitivos, ello es debido también, en parte, a su rechazo a esta idea. Para Sperber y Wilson, lo que verdaderamente condiciona el procesamiento de la información, lo que determina que logremos alcanzar determinados efectos contextuales de manera más o menos dificultosa, no es la complejidad lingüística del enunicado, sino el esfuerzo que el procesamiento requiere de nuestra memoria y de nuestra imaginación. Y, si bien es cierto que aquí desempeña también un papel importante la complejidad psicológica del enunciado, ésta no se puede en ningún caso identificar con la mayor o menor complejidad puramente lingüística.

2.3. Perfilando las medidas didácticas

La incorporación de la Teoría de la Relevancia a los argumentos teóricos del enfoque

adquisitivo puso de manifiesto la necesidad de desarrollar nuevas medidas didácticas que posibilitaran verdaderamente la intervención de los mecanismos naturales de procesamiento lingüístico descritos por Sperber y Wilson (Haidl, 1996: 29-30). Las medidas didácticas por desarrollar habían de apartarse definitivamente de los parámetros comunicativos que se habían venido observando en las últimas décadas y buscar el procesamiento real de la información que naturalmente subyace a cualquier uso de la lengua. La comunicación, en este sentido, habría de tener implicaciones reales, dado que esto garantizaría que el procesamiento de la información se llevara a cabo sin simulaciones de ninguno de sus elementos.

En 1996 esboza Haidl por vez primera este tipo de docencia señalando, junto a las principales implicaciones didácticas que se desprenden de la Teoría de la Relevancia, las realizaciones metodológicas concretas en que dichas implicaciones podían traducirse. Básicamente considera tres elementos que, habida cuenta de las particulares condiciones físicas, psicológicas y lingüísticas de nuestra situación didáctica, están llamados a desempeñar un papel trascendental en la adquisición de la lengua extranjera: la importancia del 'contexto' como entorno cognitivo; la continua formulación y evaluación de hipótesis como la base del procesamiento; y el modo en que alcanzamos 'efectos contextuales' y administramos el 'esfuerzo de procesamiento' que es necesario hacer para ello.

2.3.1. La importancia del contexto

El contexto venía siendo entendido tradicionalmente como el conjunto de circunstancias físicas que rodeaban el acto comunicativo, unido a la información extraída del texto procesado hasta el momento. En la Teoría de la Relevancia, el contexto se redefine como un 'entorno cognitivo', esto es, como un conjunto de conocimientos imaginados o percibidos por la persona –al margen del mecanismo perceptivo con que se logren–, que se disponen a participar en el procesamiento de la nueva información. Es decir, todo puede tener cabida en la nueva idea de 'contexto': desde el contexto físico, puramente situacional, en que se desarrolla la comunicación, pasando por el contexto discursivo que rodea al enunciado que se procesa, hasta cualquier elemento de nuestro conocimiento cultural, social o idiosincrático que pudiera intervenir en la formulación y la valoración de hipótesis que hemos de abordar en el procesamiento. Lo que determina que algo forme parte o no de dicho entorno cognitivo no es su presencia física o su relativa inmediatez o cercanía en el desarrollo anterior del discurso, sino, sobre todo, el que pueda ser relevante para la interpretación que tratamos de alcanzar.

Habitualmente, en los métodos comunicativos –por ser los más extendidos y recientes– se aspira a capacitar a los individuos para desenvolverse en el mayor número posible de situaciones. Y para lograrlo, no se duda en simular contextos, como si esta imaginaria situación comunicativa (el

acuerdo previo para imaginar un lugar, una intención y unas determinadas circunstancias) nos pudiera llevar a aprender una actuación lingüística concreta y aplicable en todas las situaciones más o menos similares. Lo cierto es que, con independencia del mayor o menor aprovechamiento para el entrenamiento fonético, para la presentación de léxico habitualmente asociado a la situación de que se trate, o para el adiestramiento en el lenguaje formulaico implicado, un contexto simulado no permite el procesamiento real de información real, esto es, no tiene implicaciones auténticas ni constituye, por tanto, un uso verdadero del lenguaje; y, en consecuencia, no conduce a la adquisición.

La Adquisición en el Aula ha de asumir que el único contexto real y, por tanto, válido para la comunicación es la clase propiamente dicha; y ello en el más amplio sentido del 'entorno cognitivo' que nos brinda la Teoría de la Relevancia. No se trata simplemente de aprovechar el espacio físico de la clase para limitar el lenguaje a las realidades físicas que lo conformen y a las contadas negociaciones que estas realidades permiten, sino de tener presente que el aula propone de manera natural una distribución de roles, unos objetivos comunicativos, unas posibles intenciones, unos conocimientos culturales, sociales e idiosincráticos auténticos, desde los que acometer los procesamientos. La adquisición tendrá lugar en el aula en la medida en que seamos capaces de proponer interacciones en las que todos estos componentes del verdadero entorno cognitivo de los participantes puedan y tengan que desempeñar un papel en el procesamiento de la información.

Lo primero y más urgente, por tanto, es rentabilizar didácticamente la propia clase, es decir, aprovechar todo lo que en ella se da para interactuar con los estudiantes: exponer, presentar, discutir o proponer el método que se utiliza (no podemos obviar, en este sentido, que se trata de estudiantes universitarios); definir, perfilar o esbozar paulatinamente los roles de las figuras que sistemáticamente aparecen; analizar y negociar los objetivos y los contenidos del curso; estructurar y organizar el desarrollo de las clases, las tareas, las actividades, los modos de evaluación, los trabajos en grupo, los horarios, etcétera.

Cabe insistir, por último, en que la utilización del contexto real que preconizamos no significa renunciar definitivamente al tratamiento de otras realidades, sino al tratamiento simulado de otras realidades: los destinos de los trenes o los precios de sus billetes, por poner el ejemplo más clásico, se podrá abordar, llegado el momento, en el seno de una actividad para la que sea necesario tocar de forma real dichos temas, pero no interpretando un determinado papel en la simulación de dicha realidad; a menos, claro está, que la propia interpretación de un papel en la situación simulada fuera el auténtico objetivo de la actividad, algo que, sin embargo, no tendría demasiadas repercusiones para la adquisición lingüística.

2.3.2. Formulación y evaluación de hipótesis

Al procesar un aducto –es algo que ya ha debido quedar claro– ponemos en marcha de forma velocísima y casi imperceptible un desarrollo encadenado de continuas formulaciones y evaluaciones de hipótesis: formulamos hipótesis sobre la interpretación del enunciado que atendemos, sobre el modo en que propone ser relevante, para lo que hemos de formularlas también sobre los efectos contextuales que se pueden alcanzar. Y también, a su vez, hemos de formular otras sobre las premisas o suposiciones que hemos de tener en cuenta. En última instancia, y conectando de forma circular con la primera de todas, hemos de formular nuevamente hipótesis sobre las premisas o suposiciones de las que partía nuestro interlocutor.

Por su parte, cada formulación viene acompañada de una evaluación, esto es, de su aceptación o rechazo: una vez que se da por válida una hipótesis se abandona automáticamente la búsqueda de otras y se somete ésta al paso siguiente en la cadena del procesamiento; y sólo cuando se hace patente de la forma que sea que el efecto contextual alcanzado no es relevante o no es lo suficientemente relevante, esto es, cuando asumimos una interpretación errónea, sólo entonces reevaluamos las hipótesis esbozadas y tratamos de corregir aquélla que resultara más débil o susceptible de ser la causante del fallo. Es decir, el procesamiento de la información, la búsqueda de efectos contextuales en base a un determinado esfuerzo de procesamiento, consiste precisamente en la formulación y evaluación de hipótesis.

Ahora bien, si las hipótesis son, por expresarlo de algún modo, las unidades mínimas del procesamiento de la información, habremos de diseñar un modelo metodológico en el que la formulación y la evaluación de hipótesis asuman el protagonismo que desde la Teoría de la Relevancia se les asigna. Y la cuestión vuelve a ser en este punto cómo controlar conscientemente una conducta que, por automática, se desarrolla de forma inconsciente.

En las prácticas docentes suele haber como constante común un interés, por otra parte natural, por rentabilizar al máximo el proceso educativo, esto es, que el estudiante llegue a dominar el máximo posible de la nueva lengua en el menor tiempo posible. Para ello, los cursos se organizan de forma temporalizada, es decir, marcando el ritmo en el que el grupo debe haber llegado a dominar la utilización de la lengua extranjera para determinadas funciones o usos del lenguaje. Y en esta carrera por proponer el modelo más rentable, los diferentes métodos se concentran en facilitar al máximo el uso de la lengua, esto es, en aportar más y más medidas de apoyo y de ayuda en el uso de la lengua, medidas que eviten precisamente la inversión de tiempo, la incertidumbre, los riesgos y los posibles fallos a los que por otra parte conduce la continua formulación y evaluación de hipótesis.

Si queremos que la clase constituya una oportunidad para el procesamiento lingüístico y si aceptamos que procesar es, en suma, formular y evaluar hipótesis, lo mínimo a que estamos obligados es a permitir que esto tenga lugar: utilizar la lengua meta sólo en la fase de explotación de cada nuevo

aprendizaje e, incluso, ayudarnos de la lengua materna, aunque sólo sea para identificar elementos del mensaje de especial dificultad, o bien eludir actos o intenciones comunicativas previsiblemente complejas, no son exactamente medidas que posibiliten un verdadero procesamiento. Es decir, la formulación y evaluación de hipótesis conllevan, de forma natural, la incertidumbre sobre lo correcto o incorrecto de las interpretaciones que se hagan, el riesgo a que la comunicación falle y, en consecuencia, la posibilidad de que todo ello tenga implicaciones que, en mayor o menor grado, dificulten o entorpezcan el desarrollo normal de la convivencia. Pero esto es también una característica de la comunicación humana, por lo que exiliarla del aula vuelve a suponer una contextualización artificial.

Lo que sí podemos hacer es, además de permitir la formulación y evaluación natural de hipótesis, velar en la medida de lo posible –de igual modo que lo hacemos en nuestro uso comunicativo del lenguaje fuera del aula– por que las interpretaciones que se hagan de los enunciados puedan ser negociadas con garantías suficientes para que el lógico entorpecimiento de la convivencia no se haga insalvable. Los errores no pueden evitarse absolutamente, ya que comunicar es exponerse a fallar, pero sí pueden corregirse hasta el punto que permitan avanzar en el desarrollo natural de la interacción. Con ello, hay que tener presente también que la comunicación en el aula no puede ser perfectamente controlada en cuestión de ritmo, es decir, la posibilidad de renegociar los mensajes conlleva una ralentización de la comunicación normal que, en cualquier caso, está controlada por la superación de las dificultades naturales en la formulación de hipótesis y no por nuestro deseo gratuito de que no se den dichas dificultades.

2.3.3. Esfuerzo de procesamiento y efectos contextuales

Los dos elementos que en primera instancia definen el procesamiento de la información son el 'esfuerzo de procesamiento' que invertimos y los 'efectos contextuales' que alcanzamos con dicho esfuerzo. Ambos conceptos guardan una íntima relación tanto con el entorno cognitivo y la formulación y evaluación de hipótesis, como también entre sí mismos, por lo que las medidas didácticas que pretendamos esbozar para atenderlos son difícilmente separables de las ya planteadas y apenas suponen, de hecho, mínimas matizaciones con respecto a aquéllas.

Concretamente, la idea de aprovechar la clase como situación naturalmente contextualizada para la comunicación implica que se puedan alcanzar más efectos contextuales y más fácilmente que a partir de cualquier otro entorno cognitivo que no pudiera ser refrendado continuamente. Y es que los efectos contextuales, su suficiencia o su relevancia, son los que determinan que una interpretación sea o no aceptable, es decir, los efectos contextuales alcanzados deciden si la formulación y evaluación de

hipótesis ha sido correcta o si, por el contrario, ha de reevaluarse alguna de ellas y, en consecuencia, seguir formulando las que se deriven de esta corrección. Si el entorno cognitivo es uno en que las suposiciones parten exclusivamente de nuestra capacidad memorística o imaginativa, si no hay posibilidad de refrendar dichas suposiciones mediante la percepción directa e inmediata de algunos de los elementos que forman el entorno cognitivo, entonces resulta más difícil y arriesgado determinar la validez de los efectos contextuales.

Buscar la relevancia en la comunicación del aula significa también aquí aspirar al máximo de efectos contextuales en o sobre la clase y su desarrollo, a cambio del mínimo en esfuerzo de procesamiento. Y, para lograr los máximos efectos contextuales, la medida didáctica que de manera más sobresaliente hemos de considerar es la referida al contexto, muy particularmente, al 'principio del aquí y ahora', esto es, a la posibilidad de que los efectos contextuales puedan en este primer estadio ser refrendados a partir de implicaciones que no se hagan esperar a otro momento o lugar.

En cuanto al mínimo esfuerzo de procesamiento cabe señalar que, junto a la inmediatez contextual de las suposiciones de que parten nuestros enunciados y nuestras interpretaciones, las medidas pueden ir dirigidas también a potenciar dicho procesamiento, esto es, a motivar a los estudiantes para procesar información. Todo ello tiene que ver, como advertíamos, con la mayor o menor gravedad de los efectos contextuales, o más en detalle, con los temas que se traten, la información que se utilice con respecto a dichos temas, las implicaciones que todo ello tuviera en los entornos cognitivos de los estudiantes y, en última instancia, lo novedoso y motivador que pudiera resultar para ellos el logro de dichos efectos.

Por último, el mínimo esfuerzo de procesamiento puede también en parte buscarse mediante la adaptación del aducto a las verdaderas posibilidades de procesamiento de nuestros interlocutores. En este sentido, un gran peso del logro del 'roughly tuned input' que en su día propusiera Krashen (1981) y, más rigurosamente, del 'aducto procesable' que reivindicara el propio Haidl (1996), reside en el 'discurso del profesor'. El docente puede servirse de las llamadas 'palabras internacionales' –'cognates'– (Rivers, 1972), de las repeticiones, de la ralentización, del parafraseado, etc; para acercar el discurso a las posibilidades de procesamiento de aducto de sus interlocutores según sea demandado por éstos en el transcurso normal de la comunicación. No se trata, como criticáramos en el apartado anterior, de eliminar las posibilidades de error en las interpretaciones, ni de aportar tantas ayudas que fuera innecesario para el estudiante la formulación de hipótesis más o menos inciertas, sino, precisamente, de acercar los significados de nuestros mensajes lo suficiente como para que dichas hipótesis puedan ser formuladas.

Otras medidas didácticas de especial importancia para conseguir que el esfuerzo de procesamiento sea el mínimo necesario tienen que ver con el concepto de progresión cognitiva que se

desarrollara más recientemente y que tratamos con detenimiento en el próximo apartado.

3. El concepto de 'progresión cognitiva'

El último avance de importancia en el desarrollo de la Adquisición en el Aula lo constituye la reciente incorporación al modelo del concepto de 'progresión cognitiva'. La idea la presenta A. Haidl (1998) en su trabajo "Spracherwerb „Revisited": Die ersten 50 Stunden Deutsch als Fremdsprache", donde esboza una aproximación a la secuenciación de la interacción durante los primeros momentos de la adquisición en el aula.

El concepto de 'progresión cognitiva' hunde sus raíces en los procesos cognitivos primarios de Ellis (1984), si bien trata de albergar no ya los factores cognoscitivos que conscientemente acompañan a los procesos discursivos de que se trate –como era la propuesta original–, sino todos los factores cognoscitivos que consciente o inconscientemente puedan desempeñar un papel en el procesamiento, por mínimo que éste sea. Por otra parte, su concepción responde igualmente, como su propio nombre indica, a un intento de graduación progresiva de la complejidad de la actuación de los factores cognoscitivos a que da cabida, esto es, una estructuración en fases diferentes de la puesta en marcha o el desarrollo de los factores cognoscitivos que intervienen en el procesamiento de la información.

Su incorporación al modelo se relaciona directamente con el intento de observar medidas didácticas de carácter general destinadas fundamentalmente a administrar el esfuerzo de procesamiento que los estudiantes deben hacer para alcanzar efectos contextuales en la comunicación del aula. Es decir, el concepto de progresión cognitiva viene a completar o, mejor, a servir de criterio organizador principal de las medidas didácticas que se desprendieran de la Teoría de la Relevancia. Y es a ello a lo que, en última instancia, dedicamos las siguientes líneas: a entender las razones que hacen necesaria la consideración del concepto de progresión cognitiva, a conocer en detalle el modo en que se pretende aplicar y a señalar las implicaciones didácticas que ello conlleva.

3.1. Fundamentos y descripción del concepto

El desarrollo paulatino de argumentos teóricos en favor de un modelo adquisitivo para la enseñanza de la lengua extranjera conduce irremisiblemente a un aspecto de la didáctica como es la 'secuenciación', que, pese a lo conflictivo del tema, no podemos eludir. La organización temporalizada de la enseñanza había sido fuertemente criticada por nosotros en relación a la imposibilidad de imponer un único ritmo de progresión en el uso concreto de la lengua para todos los miembros del grupo. Esta práctica es, sin embargo, una constante en todas las materias educativas, incluida la lengua extranjera, y hasta una exigencia docente vigilada de cerca por las autoridades competentes. Y es que el avance

en el aprendizaje de cualquier materia se quiere relacionar siempre con la organización secuencializada de sus contenidos y objetivos.

En el terreno de las lenguas extranjeras, la fórmula de secuenciación mayoritariamente extendida tiene que ver con la clásica concepción del lenguaje como una mera batería de léxico y de reglas gramaticales por las que se rigen sus posibles combinaciones, a partir de la cual llegamos a comunicarnos. Así, para secuencializar el aprendizaje, basta con secuencializar el uso de los elementos de esta batería a partir de su mayor o menor complejidad formal; y el enfoque comunicativo, ampliamente aceptado entre los docentes, e incluso preconizado desde las instituciones educativas, busca la secuenciación de estos usos en la simulación de contextos situacionales a los que se asocian determinadas funciones comunicativas que, a su vez, conllevan prioritariamente la utilización de dichos elementos. Los efectos de estos criterios organizadores no son otros que los que ya expusiéramos en el transcurso del primer apartado de este mismo capítulo.

Sin embargo, este conflicto puede ser, como veremos, parcialmente resuelto a partir del concepto de 'progresión cognitiva'. Y es que el lenguaje ha de ser entendido, en primera instancia, como un instrumento cognitivo destinado a servir al procesamiento de la información, con lo que la posible secuenciación habría de programarse en torno al potencial grado de complejidad de dichos procesamientos y no, o desde luego no exclusivamente, en función de la complejidad formal de los elementos implicados en una de sus posibles aplicaciones.

3.1.1. Progresión cognitiva y secuenciación de la adquisición

El procesamiento de la información, dijimos, subyace a todos los usos del lenguaje, de tal modo que, siempre que comunicamos, existe un procesamiento subyacente, mientras que no todos los procesamientos implican necesariamente la comunicación. Conviene pues abandonar el paradigma comunicativo, donde la consideración exclusiva de la comunicación regula todas las implicaciones didácticas, y concentrarnos decididamente en la función procesadora del lenguaje. La Teoría de la Relevancia define el procesamiento como la conjugación equilibrada entre el esfuerzo de procesamiento que invertimos, el mínimo posible, para lograr unos determinados efectos contextuales, los máximos posibles. En este sentido, el procesamiento de la información sólo es secuencializable, esto es, sólo puede ser relativamente controlable, en función de lo previsible que resulte el esfuerzo de procesamiento que es necesario hacer para alcanzar unos determinados efectos contextuales. La pregunta más importante se refiere, en consecuencia, al modo en que proponemos la comunicación en el aula para que, sin dejar de lograr los máximos efectos contextuales en cada interacción, el mínimo esfuerzo de procesamiento necesario sea verdaderamente 'asumible' por sujetos cuyo dominio del

código siempre es deficiente o, incluso, particularmente al principio, absolutamente precario.

En líneas generales la propuesta de Haidl (1998: 267-8) basa la progresiva administración de este esfuerzo en la mayor o menor accesibilidad del contexto relevante: si, junto a la complejidad psicológica del enunciado por procesar, el esfuerzo de procesamiento se define por la inversión que pueda ser necesario hacer en términos de memoria o imaginación, será también la previsible participación de estas capacidades la que tengamos que controlar en primera instancia, es decir, habremos de proponer interacciones cuyos contextos (el conjunto de suposiciones de que se parte para la comunicación) tengan una accesibilidad relativamente garantizada. La mayor o menor accesibilidad del contexto relevante determina el grado de complejidad del procesamiento y constituye, con ello, la única fórmula posible de secuenciación.

Si trazamos una línea imaginaria entre el máximo y el mínimo grado de dificultad posible en la selección del contexto, encontraríamos que, en el primer caso, dicho contexto es tan lejano que apenas resulta imaginable; la mínima dificultad la propone, por contra, en el otro extremo de la línea, la selección de un contexto directamente perceptible, es decir, un contexto para cuya selección no hay que recurrir siquiera a la memoria, precisamente porque los elementos que constituyen el contexto necesario están presentes durante el procesamiento. Es aquí donde arranca el primer nivel de progresión cognitiva, el cual se caracterizaría por la inmediatez de los contextos a partir de los que son interpretables los mensajes.

El contexto sólo es manipulable en relación directa a una determinada interacción. Así, la secuenciación de la adquisición en relación a la accesibilidad del contexto ha de plantearse necesariamente a partir de las interacciones de las que forme parte la selección de dicho contexto. En la programación, por tanto, no son contextos lo que proponemos, sino interacciones; si bien, hemos de indagar en las características previsibles del contexto necesario y determinar, en función de las mismas, qué contextos son más inmediatamente accesibles y en qué grado y manera se hacen paulatinamente menos accesibles. Estos diferentes grados de accesibilidad de los contextos relevantes es lo que permite hablar, de cara a la secuenciación de la adquisición, de 'niveles de progresión cognitiva'.

3.1.2. El primer nivel de progresión cognitiva

El único intento de secuenciación real de la adquisición lingüística a partir de la accesibilidad del contexto se refiere a un diseño programático para las primeras 50 horas de enseñanza del alemán (Haidl, 1998). Este programa se desarrolla casi exclusivamente sobre el objetivo de introducir el uso oral de la lengua alemana, esto es, prescindiendo de la lengua escrita y, con ello, también de

obligatorias referencias conscientes a la forma de la lengua. Esta primera aproximación se concentra en la paulatina gradación en fases diferentes de las interacciones que se han previsto para el primer nivel de progresión cognitiva, contemplando para ello tres sub-niveles distintos según el previsible aumento del esfuerzo de procesamiento.

El primero de ellos ocupa esencialmente las 10 o 15 primeras horas de contacto con la lengua y está dominada por interacciones sencillas destinadas a aprender imitativamente vocabulario y fórmulas comunicativas básicas para el desarrollo de la clase en las fases siguientes. Estas producciones imitativas son fruto, no obstante, de actividades construidas sobre la base de interacciones para las que el contexto seleccionable forma siempre parte de la propia clase. El discurso plenamente contextualizado y acompañado del uso intensivo de recursos mímicos y gestuales es lo que permite que los participantes entiendan el sentido y la orientación de su actuación verbal en dichas interacciones; y ello a pesar de ser absolutamente principiantes. Los mensajes constituyen generalmente instrucciones y solicitudes habituales en el aula que, en su mayoría, permiten comprobar o corregir continuamente las hipótesis de partida, es decir, que permiten negociar los significados, al margen de las particularidades formales de los segmentos lingüísticos de que se sirvan. Así, se pretende orientar la atención de los estudiantes de nivel inicial hacia el uso real que tienen sus enunciados en el aula y no a su constitución formal.

Esta primera fase del primer nivel de progresión cognitiva podría entenderse, por tanto, en primer término, como la justificación teórica fundamental para la aplicación del principio del 'aquí y ahora' –que también preconizara el propio Ellis (1984)– en los niveles iniciales de adquisición. El principio del 'aquí y ahora' está presente en todas las actividades que queramos considerar dentro de ella. Y el abandono de las prácticas regidas por este principio significa la entrada paulatina en posteriores fases de progresión cognitiva. La frontera entre uno y otro sub-nivel resulta tan difusa como lo es también en la práctica del procesamiento de la información la línea divisoria entre uno y otro entorno cognitivo.

En la segunda fase del primer nivel de progresión cognitiva se dan interacciones que, sin dejar de estar respaldadas por un contexto accesible, comportan usos lingüísticos más complejos que los meramente imitativos. Las interacciones de este subnivel no están basadas ya en la selección de un contexto lingüístico cuyos referentes están siempre presentes y son directamente constatables, sino en contextos relevantes de los que forman o pueden entrar a formar parte segmentos lingüísticos procesados con anterioridad, es decir, utilizados cuando menos en el transcurso de la fase anterior. Y es que los objetivos de las interacciones de este nivel comportan también una mayor dificultad, dado que la conducta final de los estudiantes no se basa en la pura imitación verbal y sí en la propia organización de las actividades, un objetivo para el que sin duda habrán de estar dispuestos a negociar

una y otra vez los significados de los mensajes.

Para hacer frente a este objetivo es necesaria la puesta en marcha del segundo tipo de discursos de los propuestos originalmente por Ellis, transacciones sobre el medio en que tiene lugar la interacción, aún cuando ello implique la utilización inicialmente descartada de información gramatical que pudiera resultar de alta rentabilidad funcional para la mayoría de los usuarios. Este tipo de información sería aportado, en cualquier caso, con fines explicativos y no prescriptivos, esto es, para facilitar o acelerar la comprensión consciente de determinados fenómenos gramaticales sin que ello sea obligatoriamente vinculado a su aplicación sistemática.

En la última fase se insiste en la práctica de funciones-nociones comunicativas de la vida diaria que también tienen cierta presencia en la cotidianeidad de las aulas. Las interacciones vienen a ampliar así los mecanismos lingüísticos presentados en las fases anteriores. Las actividades de las que forman parte son más complejas que en estadios precedentes e implican también una nueva ampliación del contexto puramente situacional dando cabida en él, no ya a la inmediata realidad del aula o del centro de enseñanza donde se imparten las clases, sino también a las propias vidas cotidianas de los interlocutores. Es decir, el esfuerzo memorístico es ahora mayor y, sobre todo, más personalizado que en las interacciones anteriores, donde el contexto previsiblemente seleccionable era relativamente común a todos los participantes.

Cabe insistir en que, del mismo modo que no es escrutable la cercanía del contexto, tampoco los niveles de progresión cognitiva presentan una estructura perfectamente yuxtapuesta. Si los contextos van siendo más y más difícilmente accesibles, ello es porque más y más de los elementos que los componen están, a su vez, más y más escondidos en lugares diferentes de nuestra memoria, o porque su selección implica incluso la utilización de más y más de estos elementos para imaginarlos. Es decir, puede darse un elemento del contexto relevante cuya selección resulte dificultosa, porque casi se había olvidado, junto a otro elemento igualmente relevante que no implique esfuerzo alguno, porque esté físicamente presente durante la interacción. Ello obliga a secuencializar la adquisición de tal modo que la progresiva complejidad del acceso a los contextos no resulte definitiva y, con ello, condenatoria de ninguno de los participantes. Los niveles de progresión cognitiva y las fases didácticas que se pudieran diseñar para cada uno van sucediéndose de tal modo que la entrada en un nivel o fase concreta se solapa con una parte del nivel anterior. Y, en relación a las posibilidades de negociación adquiridas durante el primer nivel, son los sujetos que adquieren los que van naturalmente frenando o acelerando el desarrollo de los siguientes niveles de progresión cognitiva.

3.2. Implicaciones didácticas

Si el concepto de progresión cognitiva modifica o mejora en algo las medidas didácticas que venimos esbozando, ello es porque constituye precisamente un criterio organizador del proceso de adquisición. La progresión cognitiva permite abandonar las secuenciaciones basadas en la aparente complejidad formal de los elementos lingüísticos o en la igualmente desacertada previsión de situaciones comunicativas más o menos generales. La adquisición, al margen de ser o no influenciable por el aprendizaje consciente, está básicamente regida por el uso auténtico de la lengua y, más concretamente, por el procesamiento de información que siempre subyace a dicho uso. En consecuencia, sólo mediante la gradación de la previsible complejidad del procesamiento podemos garantizar que éste es factible.

La implicación didáctica básica y fundamental es que, si los procesamientos tienen lugar en el seno de las interacciones del aula y el profesor actúa como principal promotor de la interacción, todas y cada una de estas interacciones deben garantizar el procesamiento de los mensajes que en ellas se den. Es decir, el profesor –y en ello consiste su fundamental tarea de proporcionar aducto comprensible susceptible de ser convertido en 'intake'– tiene que adelantarse sistemáticamente a las posibles interpretaciones de sus interlocutores revisando, junto a los efectos contextuales que se desean alcanzar, la accesibilidad del contexto de partida necesario para el procesamiento. Ello explica precisamente su intromisión en las interacciones que a lo largo del curso se dan entre los propios estudiantes, o el hecho de que sean las intervenciones de los estudiantes preparadas con anterioridad a la clase, o, sin la consideración directa del resto de sus compañeros, las interacciones con menos probabilidad de éxito.

Adelantarse al procesamiento para garantizar un esfuerzo asumible por parte de los procesadores no significa ni más ni menos que programar las interacciones, tanto en un orden general como en las actuaciones concretas de una situación particular. La programación más general es la que obliga a considerar los niveles de progresión cognitiva, sus previsibles duraciones y los mecanismos comunicativos y usos lingüísticos que podemos utilizar y de los que nos podemos servir en y para el procesamiento; mientras que la programación particular de una interacción concreta solo es realizable con una anterioridad inmediata al desarrollo de la misma, con lo que más que de programación habríamos de hablar de un respeto al nivel cognitivo del que forme parte la interacción de que se trate. En este sentido, las tres fases del primer nivel de progresión cognitiva contempladas para el primer curso de Adquisición en el Aula se pueden programar en relación a otras tantas fases de realizaciones metodológicas diferentes, cuyas interacciones exigen un aumento paulatino del esfuerzo de procesamiento.

La primera de estas fases garantizaba la accesibilidad del contexto a partir del principio del 'aquí y ahora', es decir, el esfuerzo de procesamiento requerido apenas había de contar con la intervención de las capacidades memorística o imaginativa de los procesadores, dada la presencia física

constante de los referentes de las representaciones de que se tratara. Estos referentes no aluden sino a las realidades que conforman el contexto general de nuestra situación docente: los elementos concretos –incluidos los individuos– y abstractos de la clase, las cantidades, la organización del espacio en la misma, la medición del tiempo, las cualidades de cualquier realidad presente, la propia comunicación, etc. La actividad verbal de los estudiantes en estas interacciones es puramente imitativa, si bien dicha actividad viene siempre precedida de otras actividades, basadas en el 'Total Physical Response', mediante las que se usan y procesan por primera vez los aductos sin comprometer la actuación verbal propia, dado que no es necesaria.

Un ejemplo básico de todo ello lo ofrece la actividad, llamémosla 'preparatoria', por la que se organizan grupos de trabajo destinados a practicar algún tipo de conducta. La actividad consiste básicamente en la formación de dichos grupos, para lo que la interacción se limita a la enumeración de los individuos que conforman cada grupo y la propia enumeración de los grupos resultantes[6]. La formación de grupos de trabajo constituye una realidad plenamente contextualizada en el aula, los individuos que forman cada grupo son elementos físicamente presentes en el entorno, y la comprensión de los enunciados básicos (*eins*, *zwei*, *drei* y *vier*) se asegura mediante la combinación de los mismos con códigos no verbales, que permiten captar también la intención del hablante. Es decir, el esfuerzo de procesamiento es absolutamente mínimo.

A la enumeración de los individuos o de los grupos les puede seguir una sencilla ejecución física (levantarse, alzar la mano, etc.) que permita al profesor corroborar la correcta interpretación de los mensajes por parte de los estudiantes. Y esta misma actuación no verbal puede constituir el propio objetivo conductual de la actividad en grupos, con lo que la confirmación de las hipótesis sirve también de modelo o ejemplo para el desarrollo de la actividad.

La misma realización metodológica se aplica a todas las nociones comunicativas susceptibles de ser interpretadas mediante una contextualización inmediata: el vocabulario del mobiliario y los objetos del aula[7], los colores de las cosas[8], los números[9], las partes del cuerpo[10], la hora[11], los

[6]Cf. Anexo II, p. 481 (sesión 05, 10/11/97): "*...machen wir Fünfergruppen...*"

[7]Cf. Anexo II, Pp. 527-8 (sesión 10, 24/11/97): "*... andere Frage, Wie heisst das...*"

[8]Cf. Anexo II, Pp. 471-3 (sesión 03, 04/11/97: en la introducción práctica).

[9]Cf. Anexo II, Pp. 481-2 (sesión 05, 10/11/97): "*...eins, zwei, drei, vier, fünf...*"

[10]Cf. Anexo II, Pp. 482-5 (sesión 05, 10/11/97): "*...die Nase...*"

[11]Cf. Anexo II, Pp. 492-4 (sesión 06, 11/11/97): "*...das ist zur Uhrzeit...*"

materiales de trabajo[12], los tratamientos entre los interlocutores[13], los saludos y las presentaciones[14], etcétera.

La segunda fase de este primer nivel de progresión cognitiva garantiza la accesibilidad de sus contextos mediante la consideración en ellos de elementos constatables en el entorno físico más inmediatamente accesible después del aula, es decir, el espacio de acción se amplía ahora al edificio donde se ubique el aula o, incluso, según las posibilidades, a las zonas que rodeen de forma más inmediata el centro de estudio. Por otra parte, en este mismo contexto han de darse también elementos que no resulten directamente perceptibles y que, por tanto, no puedan ser constatados sin más. Se trata de los elementos lingüísticos, que, en parte al menos, sí han de ser recuperados de la memoria. Es precisamente por ello por lo que el esfuerzo de procesamiento es mayor que en el nivel anterior. Y la consecuencia práctica inmediata para el diseño de las actividades es que éstas no pueden estar dirigidas a interacciones en las que la participación de los estudiantes pueda ser meramente física o, en cualquier caso, verbalmente imitativas, sino que han de contemplar por mínima que sea una cierta capacidad creativa a partir de los elementos lingüísticos aprehendidos durante el desarrollo de la primera fase.

La realización metodológica concreta de este tipo de actividades permite, por un lado, ahondar en la huella memorística de los elementos lingüísticos iniciada con las actuaciones imitativas de las actividades de la fase anterior. Al mismo tiempo obliga a procesar información con intenciones comunicativas en la vertiente productiva. Y, como consecuencia añadida, constituye una interacción completa, bidireccional, en donde las interpretaciones son corroboradas precisamente en base a los enunciados y no, o no sólo, a ejecuciones físicas o no verbales.

Un ejemplo de ello lo constituye, por enlazar con el ejemplo dado para ilustrar el nivel anterior, la actividad de simples operaciones matemáticas orales[15]. Los estudiantes han de identificar el elemento lingüístico como un elemento conocido, recuperar de su memoria la asociación entre la palabra y su concepto, presentada en la primera fase, y ejecutar la propia operación matemática, con lo que se da un uso creativo a la lengua. Al tiempo que se amplía el conocimiento lingüístico mediante la inclusión de elementos nuevos lingüísticamente contextualizados (los que aluden a la propia operación matemática, por ejemplo), este proceder sirve para reforzar el conocimiento lingüístico previo, en la

[12]Cf. Anexo II, Pp. 508-10 (sesión 08, 18/11/97): "*...Gib mir bitte eine Mappe...*"

[13]Cf. Anexo II, Pp. 505-6 (sesión 08, 18/11/97): "*...Jetzt sprechen wir mit 'Sie'...*"

[14]Cf. Anexo II, P. 496 (sesión 07, 12/11/97): "*...Wie heißen Sie bitte?...*"

[15]Cf. Anexo II, Pp. 522-5 (sesión 10, 24/11/97): "*...Machen wir jetzt ein bißchen Mathematik...*"

medida en que los elementos aprehendidos en la primera fase constituyen pequeños esbozos muy esquemáticos de relaciones concepto-término que se hacen más y más sólidos progresivamente, conforme se enriquecen precisamente los esquemas de que forman parte: al interactuar a partir de un contexto en que, cuando menos, los elementos lingüísticos han de ser recuperados de la memoria, logramos un avance en la adquisición no sólo porque se procesa una nueva información productiva (la respuesta), sino por que dicho procesamiento fortalece de alguna forma el almacenamiento memorístico utilizado para el procesamiento receptivo que le precede.

Este mismo modelo de actuación se aplica ahora a los horarios de clase[16], a las realidades físicas o concretas del nuevo entorno situacional (el edificio)[17], a las formas de las cosas[18], a las ubicaciones y las direcciones[19], a datos o capacidades personales[20] y, en definitiva, a todas las posibilidades que ofrezca la expansión del contexto relevante para las interacciones.

El modo de expansión del contexto en la tercera fase de progresión cognitiva viene dado fundamentalmente por la consideración de las realidades personalmente cotidianas de los participantes, lo que cada uno hace y es en los diferentes momentos de la vida diaria, fuera del aula y del entorno educativo en que hasta el momento nos veníamos apoyando. Estos elementos introducen un factor de alejamiento en el contexto relevante para los receptores de los mensajes de que se trate, dado que las realidades por representar en los contextos no están ya presentes de forma real ni permiten, por tanto, identificar o resolver situaciones comunicativas de forma inmediata; pero, por otra parte, este alejamiento permite a los participantes barajar unas determinadas probabilidades de interpretación a partir de las previsibles similitudes de las vidas diarias de todos los individuos.

Al mismo tiempo, esta dificultad en la accesibilidad del contexto constituye una personalización de la comunicación, lo cual sirve de estímulo natural para la interacción, dado que al uso real y auténtico del procesamiento de la información, primero con actuaciones verbales imitativas y, después, con usos más creativos pero ciertamente previsibles, se une ahora el factor de la relativa incertidumbre. Esto es, lo verdaderamente novedoso de la información que se procesa sirve de motivación natural

[16]Cf. Anexo II, P. 612 (sesión 22, 21/01/98): "*Sprechen wir jetzt über Ihren Stundenplan...*"

[17]Cf. Anexo II, P. 553 (sesión 13, 01/12/97): "*...macht in Zweier- oder Dreiergruppen einen Spaziergang...*"

[18]Cf. Anexo II, P. 519 (sesión 10, 24/11/97): "*Wie viele Vierecke siehst du?...*"

[19]Cf. Anexo II, P. 576 (sesión 17, 12/01/98): "*...Das hier ist... vorne und...*"

[20]Cf. Anexo II, Pp. 578-82 (sesión 17, 12/01/98): "*Stell dir vor, du schreibst gerade...*"

para la comunicación, en la medida en que las actividades en que se integren potencien esta motivación y no sirvan de meros soportes para la práctica verbal desnaturalizada.

Las interacciones, además de una reutilización y progresiva ampliación de la lengua ya procesada en los niveles anteriores, permiten ahora una cierta individualización de los discursos: en la mente y en la intención del estudiante no se trata ahora, por ejemplo, de identificar el número cuatro que le ha sido asignado en la formación de grupos, ni de repetir el número cuatro para identificar su función o lugar en el grupo (primera fase de progresión); tampoco consiste en procesar el enunciado por el que se le pregunta cuánto es dos más dos y recordar cómo se dice cuatro, ni en responder que en el aula hay efectivamente cuatro ventanas (segunda fase de progresión), algo que por otra parte todo el mundo sabe y espera, sino que, por vez primera, la interacción lo llama a entender que el enunciado que recibe le interroga sobre la constitución de su propio hogar y a anunciar que su casa tiene cuatro habitaciones, algo que no saben sus interlocutores y que quieren o necesitan saber.

En este mismo orden de cosas, las actividades del tercer nivel de progresión cognitiva se extienden, por ejemplo, a cuestiones referidas a los horarios particulares[21], los hábitos[22], los lugares[23], los momentos[24] y las actividades de ocio[25], los idiomas que habla cada cual[26], sus intereses intelectuales[27] y, en definitiva, todo aquello que, sin dejar de constituir un entorno no directamente accesible, permita utilizar un modelo o patrón propio para su consideración.

En suma, si observamos el desarrollo general de estas tres fases de progresión cognitiva, cabe señalar, antes que nada, que el progresivo alejamiento del contexto accesible coincide de algún modo con un itinerario más lógico o psicológico que puramente físico: se parte de entornos cognitivos que están al alcance de nuestra percepción directa e inmediata para, pasando después por datos

---

[21]Cf. Anexo II, Pp. 618-28 (sesión 23, 26/01/98): "*Wann frühstückst du... normalerweise?...*"

[22]Cf. Anexo II, Pp. 618-28 (sesión 23, 26/01/98): "*...Zeitung lesen...*"

[23]Cf. Anexo II, P. 644 (sesión 26, 02/02/98): "*...hier, [...] zu Hause..., [...] in meinem Büro...*"

[24]Cf. Anexo II, P. 562 (sesión 15, 03/12/97): "*Wer sitzt heute rechts neben Ihnen?*"

[25]Cf. Anexo II, P. 627 (sesión 23, 26/01/98): "*...schwimmst du heute?...*"

[26]Cf. Anexo II, Pp. 548-9 (sesión 13, 01/12/97): "*...sprichst du Deutsch?...*"

[27]Cf. Anexo II, Pp. 641-2 (sesión 25, 28/01/98): "*Was hättest du lieber, Religion oder Musik?...*"

memorizados de forma más o menos reciente, llegar a otros entornos cognitivos en los que los datos forman parte estable y duradera de las representaciones. Se trata, por tanto, de un camino que va desde el exterior impersonal y relativamente común a todos hacia el más hondo interior de las mentes de los usuarios.

Así, no resulta descabellado advertir, que en nuestro intento de secuencializar la adquisición, las fases de progresión que diseñemos para la continuación del nivel presentado hasta ahora, habrán de albergar la posibilidad de utilizar contextos constituidos también por conocimientos socioculturales o idiosincráticos que haya que buscar en un nivel más básico y profundo de nuestra memoria. De igual modo, por último, los procesamientos más complejos serán aquéllos en los que, tras buscar más y más adentro de nuestra memoria, no hallemos el contexto necesario para procesar y tengamos, en consecuencia, que inventarlo, lo que implicará ya un esfuerzo de orden imaginativo, algo que desempeñará precisamente un papel fundamental en la creación literaria a la que, en última instancia, nos encaminamos.

4. Conclusiones

La principal conclusión que se puede extraer de esta todavía parcial aproximación al tema es, fundamentalmente, que la adquisición de la lengua extranjera, en el sentido riguroso del término, puede y debe tener también cabida en el aula. Para alcanzar esta idea ha sido necesario considerar de forma precisa el verdadero sentido de los tres conceptos en que se apoya esta tesis, a saber: la 'adquisición' como alternativa al aprendizaje; la 'lengua' como instrumento para el procesamiento de información y, en consecuencia, al servicio de la cognición; y el aula, como único escenario posible para proponer las interacciones en que se dan dichos procesamientos.

A grandes rasgos, cabe apurar todavía más estos argumentos para advertir que, en cuanto al primero de ellos, la adquisición no pretende excluir definitivamente el aprendizaje y sí, más bien, desplazarlo y matizarlo, es decir, señalar el momento y el modo en que puede ser verdaderamente rentable la combinación del aprendizaje consciente con fórmulas didácticas adquisitivas. Por otra parte, tampoco el procesamiento de información excluye el uso comunicativo, dado que siempre subyace al mismo, pero sí es cierto que se excluye cualquier uso comunicativo simulado, y ello porque en la simulación se prescinde de alguno de los elementos del procesamiento, con lo que, junto a la natural desmotivación que conlleva, no se produce adquisición. En último lugar, la consideración del aula como escenario natural para la adquisición en la situación de extranjería es innovadora en la medida en que la comunicación que allí se propone está apoyada no ya en los elementos que estén físicamente presentes en el aula, sino, sobre todo, en las interacciones propias de las relaciones que de forma natural tienen lugar en nuestra situación didáctica y, con ello, también en las negociaciones que dichas interacciones puedan ocasionar.

Esta tesis, desarrollada básicamente a lo largo de la última década para la enseñanza del alemán a universitarios españoles de nivel inicial, sirve en esencia como soporte teórico principal de nuestro trabajo. Pero, además, su consideración detallada nos sitúa en el justo punto de arranque para acometer la tarea de diseñar un modelo didáctico en que se dé cabida a la literatura alemana. Así, alguno de los argumentos esgrimidos podría ser todavía modificado en función de la ampliación metodológica que sugerimos. Dichas modificaciones, más que variaciones sustanciales de los argumentos teóricos centrales, consistirían en matizaciones sobre las medidas didácticas que inicialmente hubieran implicado, ya fuera por la propia naturaleza literaria del material didáctico, ya bien por el lógico avance que se diera en las capacidades lingüísticas de los estudiantes y, con ello, en el proceso de adquisición. A modo de síntesis –y de cara a esta labor–, conviene tener presente el cuadro didáctico global en que nos moveremos en adelante y señalar las principales perspectivas de desarrollo del mismo.

En líneas generales, las medidas didácticas en que se va concretando la Adquisición en el Aula se rescatan en su mayoría de otros enfoques metodológicos, si bien ello no se debe a un antojadizo interés por completar un catálogo más o menos ecléctico de fórmulas didácticas factibles, sino al hecho cierto de que la mayoría de estos métodos encierran, en nuestra opinión, algo de verdad: el *Total Physical Response* aporta recursos metodológicos esenciales para la fase inicial del primer nivel de progresión cognitiva, así como estrategias de comunicación basadas en la combinación de códigos no verbales que pueden acompañar al procesamiento lingüístico en las fases siguientes; también las técnicas del *Silent Way*, por ejemplo, se suman a las anteriores para potenciar el procesamiento durante el periodo silencioso; el *Natural Approach*, aun careciendo de una verdadera plasmación metodológica o programática de sus fundamentos, viene a significar un intento de aproximación de la didáctica de las lenguas extranjeras a los procesos adquisitivos de la lengua materna; incluso la *Suggestopedia* tiene algo que ofrecer, aunque ello se limite a meras estrategias sólo aplicables puntualmente en circunstancias muy particulares y sobre objetivos muy concretos; y, por último, el propio *Communicative Method* es el que, a pesar de todas las objeciones que venimos planteando, devuelve a la enseñanza de las lenguas extranjeras un sentido práctico que, precisamente por su amplia aceptación, logra romper definitivamente con las clásicas fórmulas de gramática y traducción con las que una y otra vez se tentaba a los profesores, habida cuenta de que ninguna de las pautas docentes aplicadas lograba mejorar sustancialmente los resultados que, en apariencia al menos, se alcanzaban con anterioridad.

Todo ello, insistimos, puede verse por tanto reflejado en las medidas didácticas que aquí se proponen. Sin embargo, estas coincidencias prácticas son puramente accidentales, dado que, en nuestro caso, es la paulatina profundización en los fundamentos teóricos la que a la postre conduce a modificaciones didácticas. Esta indagación desde el exterior comienza con la revisión de las fórmulas que acabamos de reseñar para detectar precisamente dónde residen los fallos, en qué medida son estas prácticas inválidas o, más positivamente, de qué modo podrían dejar de serlo. Y es esta cuestión la que nos lleva, en el nivel siguiente, a variar la concepción del lenguaje y el verdadero sentido de la comunicación, como posibilidad de aplicación práctica del procesamiento, para, en última instancia, destinar nuevas medidas didácticas precisamente a la regulación de dichos procesamientos.

Desde el principio se advierte que el usar la lengua sin remitirnos conscientemente a las reglas por que se rige su funcionamiento sólo se alcanza mediante un proceso que contemple también la renuncia expresa a dicho control consciente. Este principio es el que separa las fórmulas de aprendizaje de un modelo adquisitivo más o menos riguroso, esto es, un método en que, sin dejar de considerar las posibilidades y ventajas puntuales del aprendizaje consciente, esté basado en el uso natural de la lengua, lo que siempre implica alguna participación de lo inconsciente. En esta línea, las medidas

didácticas por concebir se alejan de las propuestas iniciales de Krashen (1981), quien, además de basarse en resultados empíricos sobre la adquisición de la segunda lengua –con lo que su extrapolación a las situaciones de lengua extranjera no era factible sin más–, partía de la imposibilidad de que lo conscientemente aprendido pudiera afectar en modo alguno a la adquisición. Tampoco se pueden importar las medidas didácticas de la propuesta metodológica que el mismo Krashen hiciera con Terrell en *The Natural Approach - Language Acquisition in the Classroom* (1983); y ello porque, en esencia, dicha propuesta no llega a indicar qué ejercicios o usos de la lengua constituirían usos 'naturales'.

Básicamente, la principal idea que, coincidiendo además con el método comunicativo, podemos mantener de las esbozadas en estas aproximaciones es la que hace referencia a la aplicación de la lengua; el que la lengua, mediante aprendizaje o adquisición –según sea la fuente de la que se tome–, pueda ser utilizada en la práctica. Y ello es lo que también al método comunicativo le permite proponer fórmulas didácticas más dinámicas y variadas que las que se dan en métodos anteriores –lo cual repercute directamente en una mejor y más duradera disposición al aprendizaje–. Sin embargo, la práctica no ha de basarse en la simulación de situaciones comunicativas de la que, en líneas generales, hace gala este método; para contrarrestarlo –y teniendo siempre presente que en situaciones reales de lengua extranjera no hay más ocasión que la propia clase para utilizar la lengua de forma natural– se acoge el aula (en un sentido amplio, lo físico y lo psicológico) como único contexto auténtico y real en que puede darse un verdadero procesamiento de la información requerida para las interacciones.

Los estudiantes son ahora los verdaderos protagonistas del proceso adquisitivo, en la medida en que tienen que servirse de la lengua para "sobrevivir" en el aula, donde –salvo contadas excepciones– es la lengua extranjera con la que se negocia todo, desde el papel de los propios estudiantes hasta el sentido con que se ponen en marcha las diferentes actividades. La dificultad principal la constituye para los alumnos el hecho no exento de problemas de que el método exige, al menos al principio, una renuncia expresa a controlar conscientemente lo aprendido. Es algo a lo que los estudiantes no están habituados, lo cual conlleva cierta resistencia por parte de quienes consideran que sólo tomando notas y entendiendo desde el principio la forma y el funcionamiento de los elementos de la lengua pueden dedicarse al estudio individual de la misma y, con ello, alcanzar unos mejores resultados. No es paradójico, por otra parte, que sean estos mismos estudiantes los más reacios a participar activamente con la lengua que estudian, a menos, claro está, que puedan controlar conscientemente e incluso dominen aquello que les es necesario para su intervención: ello delata una disposición, lógicamente aprehendida, a no tolerar el grado de incertidumbre que conlleva la interacción con enunciados cuyo código no se conoce y que, en consecuencia, sólo pueden ser interpretados mediante hipótesis que elaboramos a partir del contexto.

Una consideración especial merecen dos características muy concretas del perfil de nuestros estudiantes, que pueden condicionar la concepción de medidas didácticas generales: el que sean adultos universitarios y el que su nivel de partida en el uso o conocimiento de la lengua extranjera sea cero. Al trabajar nosotros con adultos universitarios, hay que contar, además de con las particularidades psicológicas de la edad y la formación, con la experiencia previa en el aprendizaje o la adquisición de otras lenguas extranjeras, algo que lleva a sugerir que determinadas reglas que eludiríamos o retrasaríamos en otras circunstancias podrían ser aquí susceptibles de ser explícitamente presentadas, o incluso rentabilizarlas antes de lo previsto. Tratándose por otra parte de niveles iniciales, también se hace necesario el diseño de fórmulas con las que respetar el 'silent period' sin dejar de potenciar un procesamiento natural de la información.

Teniendo todo ello presente, hemos de estimar también que, en el procesamiento de información, los sistemas conceptuales que aplicamos no se desarrollan desde cero y de forma expresa para la nueva lengua, sino que, por ser adultos, se trata muy probablemente de una adaptación progresiva de los sistemas conceptuales ya desarrollados con y para la lengua materna u otras lenguas que pudieran dominar los participantes.

También cambia la función principal del profesor, quien básicamente ha de combatir el papel que desde el lado discente –y a causa de las experiencias previas de los alumnos– se le sigue asignando como juez del rendimiento individual de cada participante. En este sentido, lo que el profesor evalúa es el desarrollo de las interacciones; y si lo hace, es solamente para garantizar que sirven como fuente de aducto comprensible que pueda constituir '*intake*' para los estudiantes, esto es, proponiendo interacciones que verdaderamente conduzcan a la adquisición. Él será por tanto quien, durante los primeros contactos con la lengua, prevea y valore con su propuesta el equilibrio entre el respeto al periodo silencioso y la necesidad de educto –verbal o no– que le permita evaluar el proceso, algo para lo que se verá guiado a asumir el principio del 'aquí y ahora', facilitando un discurso rico en órdenes e instrucciones. Igualmente habrá de regular muy cuidadosamente en estos compases iniciales el paso de interacciones monodireccionales a otras abiertamente bidireccionales, lo que le lleva a potenciar en los participantes la necesidad de comunicar atendiendo al contenido proposicional y a eliminar la constante amenaza que supondría la atención a la forma.

La función principal del lenguaje es el procesamiento de información, con lo que las medidas didácticas esbozadas anteriormente han de dar cabida a algunas modificaciones importantes. En este sentido, la consideración del concepto de 'contexto relevante' lleva a matizar la forma en que se pretende aprovechar el aula como único escenario posible para la adquisición de la lengua extranjera: la adquisición sólo tendrá lugar en el aula en la medida en que seamos capaces de proponer interacciones en las que el entorno cognitivo de los participantes pueda y tenga que desempeñar un

papel en el procesamiento de la información. Así, las interacciones han de tematizar en primera instancia la propia clase, dado que ella constituye el principal elemento común en los diferentes entornos cognitivos de los miembros del grupo.

Dado que el procesamiento constituye, por otra parte, un sistema de operaciones encadenadas de formulación y evaluación de hipótesis, habrá que evitar precisamente las fórmulas didácticas que, en su afán por asegurar la comprensión, imposibiliten dichas operaciones. En esta misma línea, será necesario concienciar a los estudiantes de la necesidad de aceptar los riesgos y los posibles fallos en la comunicación como parte natural de la misma. Sí se habrá de velar por que dicha incertidumbre sobre el desarrollo y el propio desenlace de las interacciones no conduzca a un grado de frustración tal que, en lugar de empujar a la renegociación de los mensajes, pudiera llevar al desánimo y al abandono, por lo que el docente habrá de evaluar constantemente no sólo el grado de incertidumbre que rodea a la interacción y el origen del mismo, sino también el efecto que ello provoca en los participantes implicados.

Por último, aspirar a la relevancia en la comunicación del aula pasa por interpretar los mensajes, como es natural en cualquier acto de comunicación ostensiva, alcanzando los máximos efectos contextuales a cambio del mínimo esfuerzo de procesamiento posible. Es por ello por lo que, muy particularmente al principio, es necesario que las interacciones se enmarquen plenamente en el 'principio del aquí y ahora', esto es, posibilitar que los efectos contextuales puedan en este primer estadio ser refrendados a partir de la percepción del entorno directamente accesible. En este mismo sentido, el aducto ha de adaptarse a las verdaderas posibilidades de procesamiento de nuestros interlocutores, conjugando las posibilidades de interpretación de dicho aducto con las hipótesis que a partir del contexto puedan hacerse.

La progresión cognitiva, por su parte, proporciona un criterio para la secuenciación de la adquisición en el aula, sin que ello implique necesariamente un ritmo preestablecido y homogéneo para todos los miembros del grupo. La clave para ello será la accesibilidad del contexto y, más concretamente, la administración programada del esfuerzo de procesamiento necesario para acceder a él, ya fuera en términos de memoria o de imaginación. Se parte para ello del aprovechamiento de las tres fases del primer nivel de progresión cognitiva explicitadas en el trabajo de Haidl (1998): el 'aquí y ahora' que rige las interacciones repetitivas y esencialmente formulaicas del primer nivel; el aprovechamiento de todo ello para interacciones semicreativas sobre la organización y el funcionamiento del aula, en el segundo nivel; y la ampliación de ambos en usos propiamente creativos sobre realidades que no están directamente presentes en la interacción, en el tercer nivel.

Es a partir de aquí donde hemos de comenzar a plantearnos el modo en que las diferentes tareas que comporta el tratamiento de la literatura en la clase de lengua extranjera pueden ser

aprovechadas para implicar en la selección del contexto necesario un progresivo aumento del esfuerzo de procesamiento. En este sentido, el esfuerzo en términos de memoria será mayor cuando, en la fase de comprensión e interpretación, hayamos de recuperar conocimientos socioculturales o idiosincráticos de rasgos muy difusos, que permitan valorar el texto literario. Por otra parte, también el esfuerzo de procesamiento vinculado a la capacidad imaginativa puede ser incrementado en mayor o menor medida según el carácter más o menos creativo que se le dé a la clase de literatura, de modo tal que, incluyendo una fase de producción literaria propiamente dicha, el esfuerzo imaginativo se haga del todo ineludible.

Bibliografía

Bocanegra Valle, A. (1997): "La Teoría de la relevancia frente a la teoría del análisis del discurso: aportaciones a una metodología de lenguas extranjeras",*Pragmalingüística*, 5-6, 1997-1998, pp. 1-24.

Bocanegra Valle, A. (1998): *Posibilidades para el empleo de una metodología de adquisición y aprendizaje en el caso de estudiantes universitarios de inglés para fines específicos*, Tesis Doctoral, Universidad de Cádiz: Serv. Publ. Univ. Cádiz.

Brown, G. & Yule, G. (1984): *Discourse Analysis*, Cambridge: Cambridge University Press.

Bygate, M. (1987): *Speaking, Language Teaching - A Scheme for Teacher Education*, Oxford: Oxford University Press.

Cook, G. (1989): *Discourse*, Oxford: Oxford University Press.

Cook, V. J. (1996): *Chomsky's Universal Grammar: An Introduction*, Oxford: Basil Blackwell.

Cortese, G. (1987): "Interaction in the Foreign Language Classroom: From Reactive to Proactive Experience of Language", *System*, 15/1, pp. 27-41.

Chaudron, C. (1988): *Second Language Classrooms*, Cambridge: Cambridge University Press.

Chomsky, N. (1957): *Syntactic Structures*, The Hague: Mouton. Traducción al español de C. P. Otero, *Estructuras sintácticas*, México, Siglo Veintiuno, 1987.

Chomsky, N. (1965): *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge, Mass.: MIT Press. Traducción al español de C. P. Otero, *Aspectos de la Teoría de la Sintaxis*, Aguilar, 1970.

Chomsky, N. (1980): *Rules and Representations*, New York: Columbia University Press.

Chomsky, N. (1981): *Lectures on Government and Binding*, Dordrecht, Holland: Foris Publications.

Chomsky, N. (1986): *Knowledge of Language: Its Nature, Origin and Use*, New York: Praeger.

Chomsky, N., Hornstein, N. & Lightfoot, D. (1981): *Explanations in Linguistics. The logical problem of language acquisition*, London: Longman.

Ellis, R. (1984): *Second Language Development in the Classroom*, Oxford: Pergamon.

Felix, S. W. (1982): *Psycholinguistische Aspekte des Zweitspracherwerbs*, Tübingen: Gunter Narr.

Gaies, S. J. (1977): "The nature of linguistic input in formal second language learning", Brown, H., Yorio, C. & Crymes, R. (eds.), *TESOL'77*, Washington, D.C.: TESOL, pp. 204-12.

Haidl, A. W. (1990): *Aportaciones a la Teoría de la Adquisición: una Metodología del Alemán para Universitarios Españoles*, Tesis Doctoral, Universidad de Cádiz: Serv. Publ. Univ. Cádiz.

Haidl, A. W. (1993): "La 'Teoría de la Relevancia' y los procesos de adquisición en la enseñanza de idiomas extranjeros", *Pragmalingüística*, 1, pp. 367-98.

Haidl, A. W. (1996): "DaF in Andalusien. Überlegungen und Hypothesen zu einer möglichen Arbeitsrichtung", *Magazin, Zeitschrift des andalusischen Germanistenverbands*, 1, pp. 16-38.

Haidl, A. W. (1998): "Spracherwerb „Revisited": Die ersten 50 Stunden Deutsch als Fremdsprache", *Germanistentreffen Deutschland - Spanien - Portugal: Leipzig 1998. Tagungsbeiträge*, Bonn: Deutscher Akademischer Austauschdienst, pp. 255-274.

Heyd, G. (1997): *Aufbauwissen für den Fremdsprachenunterricht (DaF). Ein Arbeitsbuch*, Tübingen: Narr.

Krashen, S. D. (1981): *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford: Pergamon Press.

Krashen, S. D. (1986): *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, London: Longman.

Krashen, S. D. & Terrell, T. D. (1983): *The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom*, Oxford: Pergamon Press.

McLaughlin, B. (1987): *Theories of Second-Language Learning*, London: Edward Arnold.

Nunan, D. (1989): *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge: C.U.P.

Sperber, D. & Wilson, D. (1986): *Relevance: Communication and cognition*, Oxford: Blackwell; Cambridge, MA.: Harvard UP.

Steinberg, D. D. (1993): *An Introduction to Psycholinguistics*, London and New York: Longman.

Westhoff, G. (1994): "So klug als wie zuvor? Über den Beitrag der Wissenschaft zur Effektivität des DaF-Unterrichts", Hirschfeld, U. (Hrsg.), *Tagungsbericht der X. Internationalen Deutschlehrertagung*, München: iudicium, pp. 47-66.

White, R. (1987): *Syllabus design*. *Applied Language Studies*, Oxford: Blackwell.

Widdowson, H. G. (1978): *Teaching Language as Communication*, Oxford: Oxford University Press.

Wilson, D. (1993): "Relevance and understanding", *Pragmalingüística*, 1, pp. 335-66.

Wode, H. (1985): "Die Revolution frißt ihre Kinder", *Die Neueren Sprachen*, 84 (1985), pp. 206-218.

CAPÍTULO II

LA LITERATURA EN LA ADQUISICIÓN: COMPATIBILIDADES Y PROBLEMAS

0. Introducción

La propuesta de 'Aplicación Didáctica de la Literatura' puede entroncar sin mayores obstáculos con la enseñanza adquisitiva del alemán como lengua extranjera. Sin embargo, antes de exponer las líneas maestras del modelo que se propone para ello, hay que demostrar que no existen incompatibilidades de base entre lo uno y lo otro, es decir, hay que determinar hasta qué punto los principios teóricos y las medidas didácticas del enfoque metodológico en cuestión son extensibles a la aplicación de contenidos y objetivos de carácter literario. Sólo desde esta comprobación podremos dar salida a propuestas prácticas específicas de la literatura sin entrar en contradicción con el marco didáctico general. Y sólo así podremos, igualmente, buscar solución a los problemas derivados de las potenciales incompatibilidades que se pudieran poner de manifiesto a lo largo de esta comprobación.

En primer lugar, la adquisición, como proceso por el que se llega a dominar una lengua mediante el uso naturalmente progresivo de la misma, no es exclusivo de los niños y puede, en mayor o menor medida, producirse también con adultos. Esta premisa ha de ser especialmente atendida en nuestro trabajo, dado que son estos mismos adultos, los estudiantes universitarios, con todas sus particulares circunstancias, los protagonistas de nuestras clases. En consecuencia, será necesario determinar a este respecto cómo se conjugan las medidas didácticas especialmente formuladas para la adquisición adulta de la lengua extranjera con la utilización sistemática de la literatura.

Por otra parte, el modelo de Adquisición en el Aula que se presenta en el capítulo anterior pone de manifiesto la tesis central de que la adquisición no es exclusiva de entornos lingüísticos naturales, sino de los fundamentos que subyacen al uso de la lengua en dichos entornos: el uso real de la lengua meta; la atención a los contenidos de los mensajes y no a sus formas; y, en un sentido amplio, la no regulación, programación o control de los usos lingüísticos. Si hacemos ahora valer estos fundamentos en el Aula, descubrimos que también allí es posible la adquisición. Así, habrá que determinar en qué medida el tratamiento de la literatura, en un sentido amplio (no sólo el aprovechamiento lingüístico de los textos literarios), obstaculiza o favorece el uso real de la lengua meta en el aula. Igualmente habrá de ser evaluada la susceptibilidad del discurso literario para, prescindiendo de la forma, concentrarnos

en los contenidos. También, por último, habremos de hallar una fórmula para hacer compatible la programación de los contenidos y objetivos de carácter literario con la exigida no regulación de los usos lingüísticos a que ellos mismos pudieran dar lugar.

Al hablar del uso real de la lengua, de defender la atención a los contenidos de los mensajes, estamos implícitamente reclamando también la interacción. De hecho, promover la interacción constituye posiblemente el elemento práctico de mayor trascendencia de cuantos se proponen en el modelo de Adquisición en el Aula. Y es que la interacción ha de ser entendida como la fórmula didáctica que nos mantiene atados a los objetivos finales. Es decir, el desarrollo de las capacidades de uso de la lengua extranjera pasa necesariamente por el propio uso de dicha lengua, accediendo progresivamente a mayor aducto procesable mediante la constante negociación de los mensajes. Pero, por esta misma razón, el marco interactivo que se reclama necesita constatar que los mensajes que acoge o que pudiera acoger son negociables y exigen, de hecho, una negociación. En otras palabras, se trata de perfilar en qué medida el tratamiento sistemático de la literatura respalda este tipo de actuación.

El tercer heurístico de los planteados en el modelo didáctico de Adquisición en el Aula hacía referencia a la Teoría de la Relevancia. Si la Relevancia facilita un instrumental con el que dar explicación *a posteriori* a los usos comunicativos de la lengua, es también posible asignarle un cierto potencial predictivo sobre el comportamiento lingüístico general de los sujetos que se sometan al proceso de adquisición que proponemos. Para ello, sin embargo, es necesario valorar el modo en que los temas que encierren los textos, las formas en que se presenten y las hipotéticas interacciones con y sobre los mismos se acogen a las medidas didácticas que, en relación con la Relevancia, esbozamos ya en el capítulo anterior.

La evaluación de conjunto de todos estos factores permitirá definir con mayor precisión el enfoque didáctico desde el cual plantear nuestra propuesta, sin el temor constante a que la propia naturaleza del material literario empleado o el análisis y la interpretación literaria que defendemos pudieran entrar en contradicción con los fundamentos lingüísticos a que acompañan.

1. Literatura y Adquisición

Ya en su obra *Principles and Practice in Second Language Acquisition* (1982) nos remitía Krashen a Stevick (1980) como uno de los primeros en intentar la aplicación de textos literarios para ofrecer con ellos aducto comprensible para el aprendizaje-adquisición de la lengua extranjera. En este caso, pese al reconocimiento implícito de las posibilidades de conexión de la adquisición con la literatura, el intento de Stevick no lograba sino poner de manifiesto algunos problemas centrales de dicha propuesta: por una parte, los estudiantes podían no estar interesados en la literatura[28]; y, por otra, podía darse el caso de que ninguno de ellos sintiera la necesidad o el deseo de mostrar en público su interpretación –con ella, su propia forma de ver la vida[29]–. Hubo de ser el propio Krashen (1982: 167) quien reconociera el verdadero valor de esta conjugación de la adquisición y la literatura:

> Both conversation and pleasure reading have the potential of meeting the requirements for optimal input for acquisition very well. We have reached the conclusion that an interesting conversation in a second language, and reading something for pleasure, are excellent language lessons. This comes as no surprise to the millions of people who have acquired language using only these "methods", and have acquired them very well.

Al margen de lo acertado de esta valoración de Krashen, lo cierto es que el concepto de adquisición ha variado sustancialmente desde entonces: si en aquel momento los estudios sobre la adquisición se centraban en la lengua materna y en la segunda lengua, nosotros tratamos de dilucidar hoy por hoy la medida en que sus resultados son extensibles a la situación de lengua extranjera

[28]Stevick (1980: 225) expone su observación sobre la reacción de los estudiantes al trabajo con textos literarios: "poetry just isn't their thing; they prefer politics".

[29]Al mostrar su modo particular de interpretar el texto deja ver cada individuo su forma de pensar y de percibir la realidad, poniendo de manifiesto sus valores y prejuicios, algo que puede ser de utilidad para aspirar con la literatura a algo más que la mera instrucción sobre sus formas, a la verdadera educación personal y 'humanística', como es entendida en el 'Community Language Learning' (cf. Krashen, 1982: 161). A ello se refiere Stevick (1980: 293) cuando dice: "Some (students) [...] will eagerly accept a 'humanistic' language acquisition course as an arena, or as a medium, in which to find new adventures in discovering themselves and other people, and in which they can go on to become more than they had been before. Others of them, however, may decide that the language class is not a place where they choose to confront issues of alienation, or of personal values [...] they may just want to be taught well."

propiamente dicha[30]; por otra parte, además, lo que en aquellos momentos sólo era 'admisible' desde la prerrogativa del empirismo más riguroso, está hoy necesariamente vinculado a observaciones en cierto modo intuitivas sobre el procesamiento de la información, observaciones que tratan precisamente de ahondar en el concepto certero pero vago del 'optimal input' al que refiriera originalmente Krashen. Así las cosas, más que determinar hasta qué punto son asumibles las cinco hipótesis adquisitivas de este autor en torno a un aducto literario, lo que ahora toca es re-descubrir las claves definitorias de nuestra particular situación, para someterlas a una comprobación sistemática con el tratamiento de la literatura.

En este sentido, el primero de los aspectos a tratar es el referido a la edad y singularidad intelectual de los sujetos que adquieren: se trata de estudiantes adultos con o en formación universitaria, por lo que resulta prioritario retomar, en primera instancia, las medidas didácticas que en su momento formuláramos para la adquisición adulta y determinar entonces en qué medida requieren o no modificaciones para atender a negociaciones sobre aductos literarios. Una vez tratados los condicionantes del perfil psicológico de los estudiantes hay que hacer frente a los problemas relativos a la situación en la que adquieren: la adquisición en el aula puede parecer ciertamente imposible cuando, a los naturales obstáculos de la adquisición en una situación de lengua extranjera tan restringida como la nuestra, se le suman ahora los condicionantes referidos al tratamiento de la literatura como objetivo principal de las interacciones por las que se pretende que se adquiera.

1.1. Literatura y adquisición adulta: compatibilidades y problemas

Existe la idea clásica y fundamental de que cuanto más joven sea el aprendiz, mejor será su adquisición; y existe igualmente una versión más extrema de esta apreciación, según la cual la adquisición adulta no sólo es peor, sino esencialmente imposible. Sin embargo, ya desde los estudios al respecto llevados a cabo por Krashen, Long y Scarcella (1979), ninguna de estas valoraciones parece ser tan rotundamente incuestionable: ciertamente, como se pone de manifiesto en dicho estudio, los niños pueden a largo plazo adquirir niveles de competencia más altos que los adultos, pero, a corto plazo, los mayores consiguen mejores resultados, dado que, además de que tienen por su experiencia mayor capacidad en el manejo de conversaciones (Scarcella y Higa, 1981), también pueden superar con más facilidad la fase silenciosa, a lo que se suma, por otra parte, un mayor conocimiento del mundo, que pueden utilizar para hacer su aducto más comprensible.

[30]El concepto de 'lengua extranjera', que utilizamos desde aquí en un sentido riguroso, lo definen de forma muy acertada Larsen-Freeman y Long (1991: 6) como: "i.e. outside of an environment where the second language is spoken natively, he or she (= *el aprendiente*) would be acquiring it as a foreign language".

En el lado negativo de la balanza hay que considerar que, al margen incluso de los problemas relativos al establecimiento exacto de la lateralidad –el momento en que las funciones de la mente quedan definitivamente asignadas a uno y a otro hemisferio cerebral–, lo cierto es que a partir de la pubertad, en torno a los 12 años, se producen en el individuo ciertos cambios cognitivos y afectivos que relacionamos con la etapa de operaciones formales (Inhelder y Piaget, 1958). Estos cambios parecen conducir, por lo general, a un afianzamiento del potencial de aprendizaje lingüístico y a un debilitamiento del potencial de adquisición. Y es que el adolescente se ha convertido en un pensador 'abstracto' y es ya capaz de reflexionar sobre las reglas que domina y sobre sus propios pensamientos, es decir, puede reconocer sus representaciones mentales como objetos y razonar sobre ellas, así como tratar problemas en que convergen muchos factores diferentes. Esta 'meta-atención' le permite crear una teoría abstracta (una gramática) de la lengua que estudia y ello puede, sin duda alguna, suponer algún tipo de ventaja de cara al tratamiento consciente de determinados aspectos puntuales de la gramática.

Sin embargo, más que el aparente beneficio del manejo consciente de la gramática, lo que requiere nuestra previsión es el hecho cierto de que esta misma 'meta-atención' lleva aparejada el tomar conciencia de uno mismo y, con ello, la aparición de un sentimiento de vulnerabilidad, la idea de que los demás pueden también reconocer sus deficiencias (Elkind, 1970). Esto puede ser perjudicial para la adquisición, en la medida en que la ansiedad que provoca la amenaza constante de ser juzgado por los demás, lleva a la desmotivación del aprendiente para interactuar con datos lingüísticos elementales[31]; es decir, puede reforzar el filtro afectivo, conduciendo al sujeto incluso al abandono.

Siendo nuestra propuesta metodológica una que se dirige a los niveles iniciales, serán en consecuencia estos elementos referidos a la adquisición a corto plazo los que tratemos con detenimiento: cómo interviene o puede intervenir el tratamiento de la literatura en la explotación de la mayor capacidad del adulto en el manejo de conversaciones; cómo aprovechar la literatura para la superación consciente definitiva de la fase silenciosa; cómo implicar el conocimiento del mundo del que parte el adulto en la clase de literatura; y, por último, cómo enfocar el tratamiento de la literatura para, aprovechando la capacidad del adulto en el manejo consciente de la gramática, mantener el filtro afectivo lo más bajo posible.

1.1.1. La capacidad del adulto para el manejo de conversaciones en la clase de literatura

[31]La interacción social de los adultos, en contraste con los niños, se ve afectada de forma incuestionable por estos factores, como expone Steinberg (1993: 214) cuando dice: "... the natural situation is more favourable to children because adults undergo a marked decline in the quality and quantity of the social interaction conducive to good language learning".

Las clases de literatura que propondremos podrían ser caracterizadas como un adiestramiento práctico en el comentario grupal e individual de textos literarios, es decir, encuentros entre adultos para conversar de forma relativamente abierta sobre sus formas, sus contenidos, sus variadas calidades, sus interpretaciones posibles y, en definitiva, todo aquello que los participantes pudieran proponer como relacionable con los textos que dan pie al debate. La forma y estructura de dichos comentarios se orientan a propuesta del profesor, pero también en esto pasan paulatinamente a formar parte de las responsabilidades de los estudiantes, que son en última instancia quienes han de aprovechar esta circunstancia para utilizar la lengua meta, con lo que la estructura general de un comentario de texto al final del curso puede tener poco o nada que ver con la de otro comentario llevado a cabo al principio del proceso didáctico. Si esto es posible, ello se debe fundamentalmente a la absoluta impredectibilidad de las conversaciones de que se nutre cada comentario, unas conversaciones que, a falta del dominio seguro del código, sólo se sostienen sobre la experiencia previa de los participantes como lectores y como conversadores.

Ciertamente ésta es una de las principales ventajas de la enseñanza de adultos, el que éstos hayan acumulado experiencias a lo largo de su vida que pueden aprovechar ahora para contribuir con ellas al desarrollo natural de la clase. Entre ellas cabe destacar muy particularmente la que llamaremos 'experiencia conversacional'[32], esto es, todo lo que en sus variadas y extensas relaciones discursivas con otros individuos a partir de su lengua materna pudiera hacerse ahora extensible a las interacciones verbales a partir de la lengua extranjera. Se trata, en definitiva, de servirnos de dicha experiencia para, aprovechando los patrones conversacionales con que intuitiva e inconscientemente actuamos habitualmente, limitar de algún modo las posibles interpretaciones inferenciales de los oyentes sobre aquello que sucede a su alrededor y, más aún, ofrecerles alguna postura mínimamente predefinida para colaborar, ya como hablantes, en el desarrollo de la conversación.

La cuestión es, por tanto, detectar qué claves son las que permiten a los adultos actuar en el manejo de la conversación con más eficacia o garantías que los niños. En este sentido, existen unos rasgos básicos comunes a la inmensa mayoría de los desarrollos conversacionales, rasgos que inútilmente se han esgrimido como argumento central del valor del análisis del discurso para ofrecer una

[32]Nuestra experiencia en situaciones comunicativas particulares nos enseña lo que podemos esperar de situaciones similares, tanto en un sentido predictivo general que da lugar a nociones como 'appropriacy', como en un sentido predictivo limitado que nos capacita para interpretar 'tokens' lingüísticos (p. ej., las formas deícticas 'aquí' y 'ahora') del mismo modo que los interpretamos anteriormente en contextos similares. Es el principio de analogía y constituye uno de los fundamentos heurísticos que los receptores utilizan en la interpretación contextualizada (cf. Brown & Yule (1983: 58-67).

explicación razonada de la interacción, pero que, a modo de heurísticos, sirven aquí, cuando menos, para ilustrar el tipo de conocimiento experiencial con que cuentan los adultos.

Paul Grice (1975) fue el primero en apuntar que había unos principios básicos que seguían todos los humanos en el transcurso de una conversación y que les permite recuperar el significado pragmático de una expresión. El principio de cooperación puede ser el más trascendental de ellos y se definía como la suma de las siguientes máximas: máxima de la 'calidad', por la que los hablantes son movidos a decir la verdad; máxima de la 'cantidad', que hace a los hablantes expresar algo de la forma más breve posible; máxima de la 'relevancia', que les hace decir cosas que se juzgan relevantes para los interlocutores; y máxima del 'modo', que los mueve a buscar la mayor claridad posible en sus actuaciones. Al margen de que estas máximas existan o no como tales y con independencia de si constituyen o no un principio pragmático en sentido riguroso, lo cierto es que algo de ellas guardamos como constantes básicas en nuestra experiencia conversacional.

Lo mismo se puede decir del llamado 'principio de cortesía', con el que se tratan de explicar las reiteradas violaciones que sufre el principio anterior en la comunicación diaria (Cook, 1989). En este caso, los rasgos que reúne coinciden nuevamente con claves conversacionales acumuladas en nuestra experiencia. En líneas generales, se podrían definir como una disposición a no imponer ideas, a dar opciones de participación a nuestro interlocutor e, incluso, a velar por su estado de ánimo durante la conversación con el fin de que no la abandone. Y dichos rasgos, al margen una vez más de su valor como definitorios de un principio común para la actuación verbal de los humanos, pueden ser rescatados sólo en relación a la experiencia con la que cuentan los adultos. Sea como sea, los llamados 'principios conversacionales' de cooperación y cortesía tienen una base social, dado que reflejan el doble propósito en las relaciones humanas de lograr actuar de forma eficiente con otra gente y de crear o mantener las relaciones sociales.

A estas cuestiones esenciales hemos de sumar aún el que, durante los debates sobre la literatura, activamos también, de entre la experiencias conversacionales anteriores, patrones que incluyen posibles valoraciones de nuestros interlocutores y modos en que éstas pueden ser aprovechadas para el desarrollo de la interacción. Van Ek (1975) exponía, a este respecto, la necesidad general de los adultos de considerar dos parámetros importantes de sus interlocutores: los que denominaba 'roles sociales', que entendía en términos de grado de amistad o de conocimiento sobre el interlocutor; y los 'roles psicológicos', definidos en función de la neutralidad del trato, la relativa igualdad social que se haga valer, la simpatía o antipatía que se ponga de manifiesto en las actuaciones, etcétera.

Por otra parte, los estudiantes siempre hacen, además, una estimación de lo que es el conocimiento mutuo, comprobando la medida en que se comparten esquemas y adecuando el discurso

al punto indistintamente exacto en que coinciden con sus interlocutores en un incierto conocimiento mutuo: un discurso en que el conocimiento compartido es ignorado, se hace aburrido, pues está repleto de datos que ya se conocen o se sobreentienden; un discurso en que el conocimiento compartido es sobrevalorado, resulta, por contra, incomprensible, pues alguno de los participantes da por sabidos datos que el otro desconoce. Tomando como base esta idea y, en general, todo lo expuesto hasta aquí, los adultos estiman con mayor precisión que los niños la cantidad de información por aportar en su procesamiento y el orden en que debe aparecer.

A todo ello hay que sumar, por último, la aplicación sistemática e inconsciente de adultos en situaciones didácticas, como expone Steinberg (1993: 215): "In the classroom situation, *adults will do better than young children*, because, not only are they better in explicative processing but, simply put, they know how to be students".

1.1.2. Literatura y superación consciente de la fase silenciosa

Los adultos cuentan con la posibilidad de reconocer y aceptar conscientemente las implicaciones metodológicas de la adquisición, es decir, pueden combatir con su disposición el miedo a sentirse juzgados por los demás, pueden actuar para aminorar el efecto del filtro afectivo y pueden, en una palabra, automotivarse.

Su primer gran reto en este sentido habrá sido la superación de la fase silenciosa, si bien es muy probable que, al comienzo del curso de literatura haya todavía estudiantes que no lo hayan logrado plenamente, esto es, que no se hayan visto aún llamados a participar de forma activa en las interacciones del aula. El peligro reside precisamente en el hecho de que, habiendo reconocido este periodo silencioso como una realidad natural e ineludible de todos los sujetos que adquieren, haya quien, inconscientemente, justifique así más de lo necesario su no participación creativa, disfrazando con ello de legítimo las trabas que inconscientemente le puede estar poniendo su propio filtro afectivo.

La clase de literatura se propone, en este sentido, como medida terapéutica con la que salvar dichas situaciones. Es decir, permite, por una parte, corregir este tipo de conductas mediante el fomento de la participación en debates sobre temas de carácter universal, pues éste será, como veremos, uno de los criterios de selección de los textos que han de tratarse en clase, con lo que todos los individuos estarán en mayor o menor medida afectados por la realidad que el texto proponga. Pero, por otra parte, además, la participación activa es ineludible en la clase de literatura, en la medida en que obliga, en diversas fases a lo largo de cada comentario, a posicionarse individualmente con respecto al tema de que se trate. Y es que, si bien es cierto que el desarrollo de la clase da opciones diversas en cuanto al grado de creatividad en el uso que se haga de la lengua, también lo es el que

todos los comentarios, todas las unidades didácticas en que estructuramos el curso, incluyen cuando menos una ocasión para utilizar individualmente la lengua de forma absolutamente creativa, esto es, evitando en lo posible interacciones basadas en la reproducción imitativa de elementos léxicos o en el aprovechamiento de patrones propios del lenguaje formulaico.

1.1.3. El conocimiento del mundo para el tratamiento de textos literarios

Partimos en nuestra propuesta de la consideración de que el conocimiento del mundo con que cuentan los adultos permite abordar un tipo de clase en que se les considere como tales, esto es una clase en que se cuente con dicho conocimiento tanto en lo que respecta al contenido propiamente dicho de los textos, como en lo que afecta a las interacciones mediante las que se traten dichos contenidos.

Hunfeld (1990) pone de manifiesto en reiteradas ocasiones que los textos didácticos, los textos que artificialmente se habilitan en los manuales para el adiestramiento lingüístico, prescinden de esta consideración, en la medida en que acompañan la simplificación lingüística de una simplificación temática que resulta a la postre absolutamente desmotivadora, cuando no abiertamente insultante. A esto le siguen, por lo general, actividades impregnadas de un cierto dinamismo lúdico que, igualmente, parecen adoptadas de métodos dirigidos a niños y que, por esta misma razón, pueden no coincidir con la forma natural de adentrarnos en un tema cuando lo hacemos entre adultos.

Los adultos han de ser considerados como tales también en la clase de lengua extranjera. Y, en este sentido, sus dificultades para con el aducto lingüístico, oral o escrito, no deben ni pueden interpretarse como rasgos definitorios de inmadurez o de una incapacidad para ser tratados como conversadores o lectores adultos, esto es, como interactores que, en a partir de su experiencia previa y, particularmente, de su conocimiento del mundo, tienen siempre algo que aportar al debate y pueden, de hecho, responsabilizarse de encontrar el modo de hacerlo.

En nuestro caso particular, este conocimiento del mundo puede ser perfilado, además, con un mayor grado de exactitud; y ello, fundamentalmente, gracias a lo que conocemos de la trayectoria académica de los estudiantes. Se trata no sólo de adultos universitarios, que generalmente cuentan ya con una mínima experiencia en el tratamiento de textos literarios, sino de estudiantes mayoritariamente de Filologías extranjeras o, en el caso más tangencial, de Humanidades, dado que es en estas titulaciones donde se oferta la materia de que hablamos. Es decir, los alumnos han optado por estudios vinculados al mundo de las letras, con lo que la inclusión y el tratamiento real de textos literarios tiene un altísimo porcentaje de posibilidades de ser bienvenido. Partiendo del reconocimiento de esta tendencia natural y lógica de nuestros alumnos hacia las letras queda, además, zanjado el principal problema a que hacía alusión Stevick (1980) en su intento de utilización de la literatura para la

enseñanza de la lengua.

1.1.4. La literatura y el filtro afectivo en adultos de nivel inicial

El aspecto ciertamente más comprometido de un enfoque adquisitivo dirigido a estudiantes adultos es el referido al filtro afectivo. Esto es, junto a la capacidad para razonar conscientemente sobre nuestras propias representaciones –las operaciones formales que acometemos y desarrollamos desde la pubertad–, los adultos contamos con la desventaja de ser conscientemente críticos con nuestras actuaciones, es decir, valorarlas como representación, y, con ello también, conscientes de los juicios que éstas pudieran merecer por parte de los otros participantes.

A ello hemos de sumar el que la tradición escolar, académica y social de nuestro entorno inmediato ha potenciado durante años un sistema de aprendizaje en cierto modo 'maniqueo' en el que lo positivo era asociado única y exclusivamente al resultado, igual y necesariamente positivo, de la actividad en curso. Nunca se ha tratado de valorar como positivo –o, en su caso, negativo– el proceso, el propio intento de llegar a algo, con independencia de lo acertado o desacertado de la solución final. Como resultado, tenemos ahora estudiantes que, en muchos casos, apenas son capaces de hacer frente a situaciones conflictivas, que renuncian a intervenir, si se carece de unas mínimas garantías de éxito; estudiantes que no están acostumbrados a asumir riesgos; individuos que, en una palabra, renuncian a las situaciones puramente experimentales que son propias de los procesos adquisitivos. Es decir, todo lo que se hace en público de forma voluntaria –como es la intervención espontánea en una interacción– se hace precisamente porque se sabe hacer, porque se tiene algo que decir, que se juzga importante, interesante o, en suma, de valor para nuestro interlocutor y, por extensión, para el auditorio. En ningún caso se prepara a los estudiantes para acometer voluntariamente intervenciones que, en la inmensa mayoría de los casos, son incorrectas como resultados lingüísticos; máxime cuando los propios estudiantes saben juzgarlas como tales. Ante esto, la solución que tienden a adoptar pasa por eludir cualquier participación en la que no tengan un mínimo convencimiento de actuar 'correctamente'.

El trabajo, por tanto, más que preventivo ha de ser aquí correctivo; no se trata ya de mantener bajo el filtro afectivo, sino de conseguir desmontar muchos de los prejuicios que lo sostienen y de combatirlo, primordialmente, mediante la no consideración de un sistema competitivo por el que se premia la intervención correcta y se penaliza la menos acertada. En nuestro modelo, dicha forma de actuación habrá de ser sustituida por otra en la que, si hay algo que penalizar, esto será la no participación, la renuncia expresa a intervenir en el desarrollo del comentario. Esta penalización se lleva a cabo, sin embargo, de forma positiva, esto es, mediante un trabajo intensivo de motivación consciente de los estudiantes con este problema y, llegado el caso, mediante la propia evaluación. El premio o la

recompensa lo obtienen, por contra, todos los intentos de aportar algo al comentario, y ello mediante la integración y reconsideración pública de las ideas expresadas por el sujeto.

Lógicamente, existe un segundo sistema de recompensa que funciona de forma paralela a esta motivación docente de la participación y que sí tiene en consideración el propio valor de las ideas como tales. En este sentido, las ideas que tengan una valoración positiva como resultado, las ideas que sean acertadas como tales –con total independencia de lo correcto de su forma– triunfan frente a las otras de manera natural, es decir, permaneciendo en el debate o ejerciendo sobre éste una mayor fuerza, con lo que, en cualquier caso, no es necesario descartar las ideas menos acertadas, puesto que caen en la competencia natural con las otras.

1.2. Literatura en el aula como situación de lengua extranjera

La situación de lengua extranjera que viven nuestros estudiantes obliga a utilizar el aula como único escenario posible en el que poner en práctica su uso real. Se trata ahora, de igual modo que en el apartado anterior, de dilucidar cómo resolver los siguientes puntos de encuentro entre este principio y el tratamiento de la literatura, a saber: de qué modo obstaculiza, permite o favorece la literatura este uso real de la lengua meta; cómo podemos abordar el tratamiento de la literatura –esto es, de lengua que, además de escrita, aspira a un procesamiento especial, artístico–, prestando, sin embargo, una atención prioritaria a los contenidos de los mensajes y no a sus formas; y, en un sentido amplio, cómo podemos proponer textos de trabajo, es decir, una secuenciación de contenidos literarios, evitando al mismo tiempo la regulación, programación o control de los usos lingüísticos.

1.2.1. El uso real de la lengua meta en el tratamiento de la literatura

Una de las consideraciones esenciales en la propuesta de una metodología adquisitiva es el uso real que se hace en ella de la lengua, una fórmula que, a diferencia de los métodos puramente comunicativos, prescinde –como se ha hecho saber ya en reiteradas ocasiones– de simulaciones de ninguna de las operaciones mentales o puramente físicas que llevamos a cabo durante el procesamiento del lenguaje. Si utilizar la lengua de forma real es una prerrogativa del enfoque adquisitivo, la aplicación sistemática de la literatura tiene necesariamente que, cuando menos, permitir esta utilización.

En una primera valoración ciertamente intuitiva puede parecer prematuro el hecho de que, sin ser todavía capaces de utilizar la lengua para los fines absolutamente prácticos de la convivencia cotidiana, propongamos a los estudiantes el uso de esta lengua para el tratamiento de textos literarios escritos igualmente en lengua alemana. Sin pretender minimizar las dificultades que esto conlleva, sí es

necesario advertir que la dificultad de estos objetivos se relativiza en función de las características formales y temáticas de los textos, así como del tipo de tratamiento que propongamos de los mismos. Es decir, por una parte, los textos con que acometemos esta tarea han sido cuidadosamente seleccionados, con lo que tanto las exigencias formales de los textos como las puramente temáticas o de contenido son asumibles a partir de un mínimo adiestramiento lingüístico que se desarrolla naturalmente durante la sistematización de los comentarios, al inicio del curso. Por otra parte, el tipo de comentario que abordamos durante las clases se aproxima en su estructura al de los tratamientos clásicos de textos literarios que se desarrollan con fines ajenos al puro aprendizaje de la lengua o a la adquisición del idioma, pero está sometido a las restricciones que naturalmente impone la limitada capacidad de los estudiantes para usar la lengua. En otras palabras, los textos se precian de ser sencillos en los usos lingüísticos que proponen y directos en la presentación de sus temas; y los comentarios lingüístico-literarios que llevamos a cabo se sirven, por una parte, de la experiencia previa de los estudiantes y, por otra, de las claves léxicas que salen a la luz en las interacciones iniciales para la sistematización de dichos comentarios.

En relación al tratamiento de la literatura como medio para el procesamiento real de información, cabe señalar que, si bien dichos procesamientos ya se pusieron en marcha durante las primeras horas de contacto con la lengua –mediante la utilización de ésta para la propia presentación del entorno directamente accesible, la introducción y el adiestramiento en un lenguaje formulaico que nos permitiría negociar mínimamente los mensajes, la organización del curso, etcétera–, allí los procesamientos contaban con una sujeción obligada a un contexto físico o psicológico-situacional de acceso más o menos inmediato. Sin embargo, este constante sometimiento a la accesibilidad del contexto inmediato se agota de forma natural cuando dichos contextos han sido ya aprovechados. Es decir, los primeros niveles de progresión cognitiva van dejando paulatinamente paso a contextos más y más inaccesibles, contextos que precisamente vienen demandados de forma natural por los textos literarios. No podemos olvidar, en este mismo sentido, que, si bien el descubrimiento del entorno y la formación de esquemas conceptuales es novedosa para el niño –lo que le permite y le obliga incluso a administrar su adquisición lingüística de forma paralela a dichas tareas cognitivas, es decir, de forma pausada–, en el caso del adulto ya existe un mundo conceptual previo perfectamente estructurado, así como una conciencia precisa de aquello que le rodea. En otras palabras, junto al material lingüístico con el que negociamos, por ejemplo, una petición de material, la mente del adulto apenas procesa más que el componente verbal o puramente lingüístico de dicha actividad, dado que otros factores como las posibilidades de lograrlo, el grado de formalidad o cortesía que requiere, las intenciones que guarda, las características formales y el uso posible del objeto, etc., forman parte ya de su conocimiento previo, están ya presentes en su experiencia, con lo que el reconocimiento o la reutilización del contexto

inmediatamente accesible para el uso de la nueva lengua se agota aquí, si cabe, más rápidamente que con los niños.

El principal valor del tratamiento de la literatura en el aula con estudiantes universitarios de nivel inicial lo constituye el hecho de que los textos permiten poner en marcha interacciones que reclaman naturalmente la participación de los estudiantes: fundamentalmente, los alumnos se enfrentan a mensajes literarios que, desde un punto de vista didáctico, sitúa en segundo plano su papel como aprendientes del idioma y reclama de ellos, en primera instancia, el asumir su papel como interlocutores reales.

A esto le sigue la fase de comentarios orales y escritos a partir del texto literario, una fase en que se ponen de manifiesto los verdaderos intereses de los estudiantes, coincidentes en mayor o menor medida con los planteamientos propuestos en el texto –aun en el caso extremo de abordar un texto cuyo contenido se alejara radicalmente de los intereses de los estudiantes, se podría aprovechar esta falta de conexión para ahondar en los motivos que la causan, algo que también tiene cabida en la clase de literatura–. En resumen, la discusión literaria también proporciona siempre una propuesta de utilización natural de la lengua. Se trata, por tanto, de que la aceptación o no de dicha propuesta dependa, en mayor medida del grado de afectación del estudiante por los planteamientos sugeridos durante el comentario, que de su conciencia sobre las posibilidades de éxito en el uso de la lengua para este fin.

Por último, a la lectura inicial del texto y al posterior debate sobre su forma y contenido, le sigue, a modo de interpretación personal, una fase de creación propia en la que el estudiante tiene ocasión para, sin dejar de experimentar con sus propias posibilidades lingüísticas, manifestarse artísticamente, esto es, dar entrada a una nueva dimensión personal como es la actitud puramente creativa. Y, en este sentido, la utilización real de la lengua vuelve a quedar subordinada a la expresión de dicha actitud, con lo que el uso de la lengua no constituye tampoco un fin en sí mismo, sino un instrumento para la manifestación de ideas y emociones.

1.2.2. La atención al contenido

La atención a la forma de la lengua no es, como hemos tratado de subrayar hasta aquí, una prioridad durante las fases iniciales de adquisición. El argumento principal, recordemos, tenía que ver con nuestro interés por potenciar el uso activo de la lengua, algo para lo que había que conseguir mantener el filtro afectivo lo más bajo posible, es decir, combatir la ansiedad y la angustia que provoca el sentirse constantemente amenazado por un juicio negativo y potenciar, por contra, lo naturalmente motivador de la participación espontánea, una participación libre de la valoración estrecha e injusta de lo correcto o incorrecto.

Durante la primera parte del curso, la atención exclusiva al contenido se regulaba mediante la propuesta de interacciones en las que resulta relativamente sencillo mantenerse al margen del control consciente sobre los aspectos formales de la lengua: las interacciones de la primera fase de progresión cognitiva combinan el acceso a un contexto inmediatamente accesible con el requerimiento de eductos esencialmente imitativos, esto es, apenas hay lugar para la incorrección o la incertidumbre sobre la forma de los mensajes, salvo las provocadas por la mayor o menor implicación del esfuerzo memorístico por realizar; en la fase siguiente, las producciones son semicreativas, es decir, se asume un cierto riesgo sobre la producción de un mensaje al combinar determinados segmentos lingüísticos de nuevo uso con estructuras puramente automatizadas del lenguaje formulaico o con otros segmentos lingüísticos introducidos de forma práctica durante la fase previa. La incertidumbre sobre el grado de corrección formal de los mensajes que se producen es, sin embargo, como se puso de manifiesto en el capítulo anterior, un constituyente natural de la comunicación humana con el que los estudiantes han de aprender a convivir, por lo que esta insegura producción semi-creativa no va necesariamente aparejada a la instrucción consciente sobre aspectos formales y sí cede su espacio, precisamente, a la experimentación y a la incertidumbre, elementos con los que es imprescindible que se familiaricen nuestros alumnos. Se cuenta, no obstante, con la permanente posibilidad de que el profesor detecte los momentos en que los posibles errores formales conduzcan o pudieran conducir a fallos en la comunicación o a la extensión generalizada del error, lo que podría suponer a la postre un problema mayor; y son estos los casos en que está justificada la intervención correctora del profesor, si bien dicha intervención va destinada a reconducir la negociación mediante la corrección positiva y no, o no prioritariamente, a resaltar o explicar el error.

Por otra parte, también se ha hecho mención de que el modelo de adquisición que se propone no pretende desbancar radicalmente las fórmulas de aprendizaje consciente, sino más bien posponerlas hasta el momento en que su utilización sea verdaderamente factible y eficaz. En este sentido, la tercera fase del nivel de progresión cognitiva del que aquí partimos para la utilización sistemática de la literatura, permite ya ciertas incursiones en explicaciones o aclaraciones puramente gramaticales, esto es, cuenta con la previsible adquisición de elementos susceptibles de ser regularizados paradigmáticamente. No obstante, dicha regularización del uso de determinados elementos gramaticales está sujeta a la rentabilidad funcional que prometan, algo que depende, en última instancia, de la valoración que el profesor pudiera hacer de lo extendido o no de la necesidad de dicha regularización y, en consecuencia, de lo rentable o no de la explicación correspondiente.

Mención aparte merece el hecho de que el tratamiento de la literatura implica el uso escrito de la lengua, con lo que los mensajes pueden ser revisados y analizados por los estudiantes tan en profundidad como naturalmente les demande su mayor o menor interés por los aspectos formales del

lenguaje: si las interacciones orales están predestinadas naturalmente a reclamar la atención de los participantes sobre los contenidos –pues la negociación a tiempo real no permite en los niveles iniciales atender simultáneamente a la forma–, los mensajes escritos, ya sean textos literarios o comentarios sobre dichos textos, sí permiten a los estudiantes que, junto a los sentidos y las intenciones de los mensajes, analicen las particularidades formales de los mismos.

Las medidas que, en este sentido, pueden ser propuestas pasan por la secuenciación de textos a partir de la complejidad gramatical del material lingüístico de que se sirvan. Dicha secuenciación parte del tratamiento de categorías morfológicas aisladas, de modo tal que donde se den particularidades gramaticales sobre, por ejemplo, la variación genérica del posesivo de primera persona, dichas particularidades se den de forma intensiva y única. No es difícil, en este sentido, encontrar textos literarios susceptibles de someterse a este tipo de secuenciación. Y, en cualquier caso, la mayoría de las referencias a características formales, además de estar subordinadas al contenido del texto de que se trate, se hacen con un sentido descriptivo y no, o no necesariamente, prescriptivo.

En los escritos de grupo para formalizar el comentario de texto, la cuestión es más delicada e imprevisible. Dichos escritos están, no obstante, vinculados prioritariamente también al contenido de los mensajes. Tanto es así, que lo que escribimos no es sino la versión formal de lo que decimos durante la interacción. Si el profesor pregunta, por ejemplo, por el tema del texto, el estudiante atiende prioritariamente al contenido para responder 'Liebe'. Es en este punto cuando sí se enfrenta a hacer hipótesis sobre las características formales del lenguaje que le permiten expresarlo por escrito: "Liebe ist das Thema". Y el docente colabora activamente al ayudar al estudiante a hacer esta hipótesis, desdramatizar la incertidumbre y al corregir positivamente, enmendando de forma discreta, los posibles errores.

La forma juega, por tanto, en la clase de literatura un papel más importante que en la fase previa; y ello fundamentalmente por el uso de la lengua escrita y no tanto por el hecho de que sea lenguaje literario el que se trata. Sin embargo, como venimos argumentando en estas líneas, la consideración de determinados aspectos formales no es en absoluto incompatible con la atención prioritaria al contenido.

1.2.3. Programación didáctica vs. regulación lingüística

Ya durante la consideración de la atención al contenido de los mensajes en la clase de literatura se pone de manifiesto que, al margen de nuestro inicial empeño por eludir una secuenciación artificial de las necesidades lingüísticas y comunicativas de los estudiantes, lo cierto es que el curso sí funciona a partir de una doble regulación programática: por un lado, los usos del lenguaje implicados en las

interacciones avanzan, como es natural, desde lo puramente imitativo hacia lo creativo, y ello aparejado a un progresivo alejamiento del contexto necesario para el procesamiento –lo que hemos venido llamando 'niveles de progresión cognitiva'–; por otra parte, ahora introducimos textos literarios que aparecen organizados desde el uso más intensivo y exclusivo de la característica formal que prometiera una mayor rentabilidad funcional hacia, en el extremo opuesto, aquellos textos en que las complejidades formales fueran más diversas, difusas y de más incierto aprovechamiento funcional.

El principal problema reside precisamente en esta aparente contradicción, a saber: proponer la secuenciación de los procesamientos de información y no de los usos lingüísticos implicados en ellos a través de interacciones con y sobre textos literarios que, a su vez, sí se presentan de forma secuencializada a partir de criterios gramaticales. Es decir, se trata de resolver la posible incompatibilidad entre la no regulación de los usos lingüísticos que pudieran aparecer durante las interacciones y la programación relativamente severa de textos sobre la base de sus características formales.

Para poder conjugar estos planteamientos drásticamente enfrentados, cabe considerar de forma pausada los tres argumentos principales que ya esgrimiéramos en favor de una no regulación de los usos lingüísticos: la imposibilidad de predecir las necesidades comunicativas de los interlocutores, la no homogeneidad en el ritmo de adquisición de los participantes en el proceso y, no menos importante, la artificialidad de los procesamientos planificados expresamente para evitar riesgos en la comunicación.

a) La no predictibilidad de los enunciados

Si los manuales de alemán más extendidos se precian de organizar lineal y temporalmente los contenidos, el orden en que se estructuran las funciones comunicativas y/o los contenidos lingüísticos sólo responde a la aparente complejidad formal de los enunciados y no a las verdaderas necesidades de los estudiantes. Las necesidades comunicativas de nuestros alumnos dependen exclusivamente de los variados desarrollos de las interacciones en que tomen parte. Y, en este sentido, el pensamiento de los interlocutores no se puede planificar; es más, necesita de una propuesta seria de procesamiento que no vaya ligada a una planificación previa del pensamiento. Resulta ciertamente absurdo o, al menos, poco convincente, el estructurar el aprendizaje o la adquisición a partir de una catalogación de situaciones, o de la previsión más o menos antojadiza de las posibles interacciones asociadas a ellas; y es que arrancar desde el preestablecimiento de determinadas funciones y nociones comunicativas no hace sino negar el carácter eminentemente creativo de la facultad del lenguaje. Una actividad tan creativa como es el procesamiento interpretativo o productivo de información ha de nacer del interés natural de los participantes por tomar parte en la interacción. Y, sabedores de la importancia de su participación, los estudiantes conducen la interacción a sus particulares ámbitos de interés, variables

de individuo a individuo y susceptibles de verse afectados por circunstancias puntuales tan diversas que hacen casi imposible que la línea argumental básica de una determinada interacción pudiera coincidir con la que hubiéramos previsto.

Es así precisamente como contribuye el tratamiento de la literatura al primero de los factores problemáticos: los textos proponen temas de carácter universal de forma relativamente abierta, lo que permite que sean los participantes en la interacción los que ahonden en su tratamiento según sus posibilidades y/o su interés, adecuando para ello su competencia lingüística y comunicativa a las ideas que verdaderamente quieren comprender o expresar, y no a la inversa. Esta personalización de las interacciones nos sitúa en un nuevo nivel de progresión cognitiva donde los estudiantes apelan a su experiencia y a su mundo conceptual propio para utilizar la lengua de forma creativa, esto es, descubriendo también sus propias necesidades comunicativas.

La secuenciación de los textos en base a características gramaticales sólo pretende minimizar la atención de los estudiantes hacia los aspectos formales para, en primer lugar, permitirles superar con cierta celeridad dichos obstáculos y concentrarse precisamente en los contenidos –con lo que el debate interpretativo, los procesamientos personalizados y verdaderamente creativos, se introducen sin demasiada dilación– y, en segundo lugar, garantizar la rentabilidad funcional del aspecto formal tratado –de ahí que el elemento gramatical implicado se presente de forma única e intensiva–.

b) La imposibilidad de mantener un ritmo simultáneo de adquisición entre los participantes

El ritmo que impone una determinada secuenciación no puede jamás coincidir con las diferentes capacidades y circunstancias psicológicas de los miembros que componen el grupo. El avance en la adquisición depende de la mayor o menor práctica experimentativa en el uso real de la lengua, así como de las mayores o menores implicaciones que para un determinado participante pudiera tener cada procesamiento. Y éstos son factores, muy particularmente este último, que el docente apenas puede controlar de forma predictiva.

Lo único que el profesor puede hacer en este sentido es velar porque la propuesta temática inicial de los textos literarios que presente afecte lo más hondamente posible al mayor número de participantes. También el desarrollo de las interacciones debe ser lo suficientemente sugerente y provocador para invitar de forma constante a la participación de los alumnos. Todo ello no implica, sin embargo, que las necesidades comunicativas planteadas ni el aprovechamiento de determinados procesamientos sean idénticos para todos, dado que, aun en el caso extremo de proponer interacciones de solución relativamente convergente, no hay forma de garantizar que los factores conceptuales utilizados por un individuo durante el procesamiento, las premisas de las que parte, las hipótesis que formula y evalúa, sean iguales que las empleadas por sus compañeros. Cada procesamiento es

cuantitativa y/o cualitativamente distinto e irrepetible.

La literatura proporciona una posibilidad de personalizar realmente los procesamientos sin renunciar por ello al trabajo de grupo. Es para ello imprescindible que, por una parte, los textos inviten naturalmente a la participación, afectando directamente en mayor o menor medida a todos y cada uno de los interlocutores, sin que la dificultad formal del texto en cuestión desvíe la atención sobre el contenido ni obstaculice la participación espontánea más de lo que es asumible por los estudiantes; por otra parte, una vez más, es también necesario que la orientación metodológica permita valorar la contribución de los participantes al proceso y no, o no exclusivamente, el resultado del comentario.

c) La imposibilidad de planificar y garantizar procesamientos homogéneos

Para garantizar un avance simultáneo en el aprendizaje y rentabilizar al máximo el proceso didáctico, los métodos más extendidos en el panorama didáctico actual tratan persistentemente de vislumbrar medidas didácticas con que facilitar al máximo el uso de la lengua –algo que avale la procesabilidad de los aductos para todos los miembros del grupo– y el dominio funcional de determinadas estructuras y unidades léxicas. Todo ello pasa necesariamente por evitar situaciones de riesgo y/o fallos en la comunicación, etc., con lo que se planifican cuidadosamente las interacciones y se discriminan de forma escrupulosa aquéllas para las que el participante no haya sido adiestrado, provisto del léxico y las estructuras previsiblemente necesarias. Como resultado de este cuidado artificial, los estudiantes se ven liberados de la necesidad –constante en los procesamientos naturales– de formular y reevaluar hipótesis interpretativas y productivas erróneas, dado que todos los procesamientos en que se vean implicados son, por así decirlo, de resultado aparentemente 'convergente'.

El tratamiento de la literatura mediante comentarios de texto abiertos permite que sean los participantes en el proceso quienes, a partir de sus propios intereses, seleccionen los elementos temáticos o estructurales a valorar. Ello impide que se puedan planificar las interacciones más de lo que es necesario para garantizar un arranque inicial de los comentarios. Pero esta permisividad sobre la heterogeneidad obligada de los procesamientos, la personalización del uso de la lengua, se convierte en exigencia progresivamente, dado que los comentarios sobre cuestiones formales dan paso a un análisis temático interpretativo, donde la planificación es prácticamente imposible; y a éste le sigue, como fase final, la creación propia de un texto poético respuesta en el que dos ideas no son jamás idénticas.

2. Literatura e interacción

En este apartado recogemos otro de los testigos dejados por nuestra reflexión sobre la adquisición de la lengua, en concreto, el que hacía referencia a la interacción verbal como principal valedor de la adquisición. Se trata ahora de redefinir el valor y las posibilidades de la interacción a partir del tratamiento sistemático de textos literarios en el aula. Es decir, probado que el uso real de la lengua, el uso con implicaciones personales, obliga al procesamiento "cuidado" de la información, hemos de prever en qué medida la lectura de los textos literarios, la interacción texto-lector, y el debate grupal posterior para el análisis de los mismos, la interacción entre los participantes, obstaculizan, respetan o potencian esta actividad.

Este procesamiento "cuidado" de la información del que aquí hablamos se caracteriza por garantizar, e incluso exigir, la constante formulación y comprobación de hipótesis, esto es: por una parte, la interpretación no debe ser facilitada hasta un punto tal en que el estudiante no haya de asumir riesgos, ni, por la otra, tiene que oponer tal resistencia que al estudiante le sea imposible formular alguna hipótesis. En otras palabras, el procesamiento real se garantiza mediante la negociabilidad de los mensajes. Y, a nuestro entender, éste es el factor mas determinante para hacer un uso consciente del concepto de interacción, en detrimento de la idea más clásica y terminológicamente devaluada de 'comunicación': sólo la interacción conlleva implícitamente la negociabilidad de los mensajes, lo que garantiza precisamente la procesabilidad del *input* y, con ello, la adquisición[33].

Ahondando brevemente en esta idea, cabría definir la interacción, en sentido genérico, como un proceso co-participativo entre dos o más elementos, mediante el cual se llega a alterar el entorno físico y/o cognitivo de alguno de ellos o de más. Es decir, la interacción no es exclusiva de la comunicación humana ni tiene en esencia que identificarse con ella –la abarca como una de las múltiples interacciones posibles (la interacción comunicativa de los humanos)–, sino con el efecto de la acción co-participativa, la alteración del entorno. Tanto es así, que a nadie le resulta extraño oír hablar sobre la interacción entre la atmósfera y los océanos, o de la interacción entre los animales y las plantas, o incluso de la interacción entre diferentes métodos anticonceptivos. Si algo caracteriza a la 'interacción' ello es precisamente el efecto que, intencionado o no, se le atribuye por definición.

Traslademos, ahora sí, el debate al terreno de la comunicación humana y veremos que también

[33]Hace ya algunas décadas que autores como Dulay y Burt (1982: 64) resaltan la función del profesor en el aula de idiomas como facilitador de la negociabilidad del *input*, dado que el mundo ajeno al aula no está habitualmente en condiciones de hacerlo. Otros autores se refieren a esta misma cuestión empleando el término *intake* para referirse precisamente al aducto que nosotros llamamos procesable (cf. Wells, 1979; Ellis, 1985; Zobl, 1985, u Allright, 1988).

aquí se aplica el apellido 'interactivo' a diferentes actividades y medios que, tradicionalmente, se caracterizaban por su no bidireccionalidad. Por ilustrarlo –y aun a riesgo de desviarnos peligrosamente del tema–, la televisión, sin ser el único, es quizás el ejemplo más claro en esta tendencia, y es que a la televisión tradicional se le une ahora la televisión 'interactiva', una nueva modalidad de ocio en la que el espectador tiene una cierta capacidad de decisión sobre el modo en que ve el programa: si con primeros planos, si con planos generales, si desde un ángulo de visión o desde otro, etc. En el transcurso de algunas series televisivas es posible, incluso, que el espectador vote sobre las decisiones que habría de asumir alguno de los personajes y que, a partir del resultado de estas llamadas, la serie tome uno u otro rumbo argumental. Algo similar sucede con una nueva modalidad narrativa, precisamente la llamada 'literatura interactiva', mayoritariamente aplicada en cuentos y novelas para adolescentes, en las que el lector tiene la posibilidad de seleccionar entre varios desenlaces parciales posibles, lo que le remite a una u otra página del libro para continuar la lectura, adecuando la trayectoria de la trama más y más a los intereses manifestados por aquél.

En todos estos casos la comunicación ha dejado de ser plenamente monodireccional, dado que, sin llegar a ser abiertamente bidireccional, el receptor sí tiene ya una cierta capacidad de decisión sobre el efecto que desea alcanzar. E, intuitivamente, podríamos pensar que esta mayor o menor capacidad de decisión es lo que permite distinguir de forma definitiva la comunicación sin más de la interacción. Pero, por una parte, el eterno problema terminológico de las disciplinas humanísticas nos devuelve al "caos" cuando, por ejemplo, hemos de decidir si una situación de comunicación bidireccional en la que el receptor no llegue a convertirse en emisor constituye o no una interacción, puesto que su no participación productiva no implica que no se llegue a una modificación de su entorno –en este caso, cognitivo–, ni que el mensaje fuera en modo alguno 'no negociable'; y, por otra parte, profundizando un poco más en el factor de la decisión sobre el efecto, cabe aún plantearse si lo que decidimos en cualquiera de los modelos interactivos anteriores es un modo particular de procesar la información, o si más bien decidimos qué información procesamos y qué otra no.

Si aplazamos momentánea o definitivamente la cuestión puramente terminológica –si comunicación o interacción– y nos concentramos en la aplicación de los factores aparecidos durante la argumentación a nuestra situación didáctica, tenemos que, básicamente, se dan dos tipos de interacción claramente diferenciados: la interacción texto-lector, por una parte, y la interacción entre los individuos del grupo, por otra. En cualquiera de ellas es posible que un determinado interlocutor renuncie a producir mensajes y se limite a recibirlos, mas la situación garantiza siempre la negociabilidad de los mismos, si no siempre con el interlocutor principal –por ejemplo, el autor, en la interacción texto lector–, sí con cualquier otro interlocutor naturalmente habilitado por la situación. Por otra parte, consideraremos aquí que la capacidad de decisión consciente o inconsciente sobre el procesamiento

puede afectar tanto al modo en que procesamos, como también a la información que procesamos con más o menos intensidad. Éstas y otras cuestiones habrán de ser tratadas con mayor detenimiento en el transcurso de los siguientes subapartados.

En definitiva, cabe señalar que, si efectivamente el dominio práctico de la lengua sólo se alcanza mediante su uso real, con un efecto y las consiguientes implicaciones para alguno de los participantes, entonces la interacción constituye el factor más determinante de cuantos condicionan la adquisición; y promover esta interacción será, de hecho, la tarea principal del profesor. Para ello cuenta, como punto de arranque, con temas de interés universal –los de los textos literarios seleccionados–, que ha de acercar al mundo personal de los participantes mediante una presentación convenientemente contextualizada. Y, una vez finalizado el proceso interactivo entre el texto y el lector, habrá que extender la interacción al pleno del grupo; en esta ocasión, mediante un debate conducido cuidadosamente en ritmo y forma, un debate que tratará de enfrentar las diferentes valoraciones iniciales de los lectores para, alcanzado o no un consenso, fijar por escrito una o varias versiones del análisis literario grupal.

2.1. Interacción texto-lector

En las interacciones entre el texto y cada uno de los estudiantes, en los procesos de lectura comprensiva, se pretende que los estudiantes lleven a cabo, como en cualquier otro procesamiento de información de un acto comunicativo, una "reconstrucción" de la representación pretendida en el texto por el autor. Para lograrlo, es absolutamente indispensable que los mensajes sean negociables, esto es, que de algún modo, y por más que nos sorprenda, esté garantizado algún tipo de bi-direccionalidad en la interacción. Éste es, sin duda, el primer gran problema de la aplicación sistemática de la literatura a la adquisición de la lengua extranjera: la lectura de un texto –máxime cuando es de naturaleza literaria– parece, intuitivamente al menos, radicalmente incompatible con la ansiada garantía de negociabilidad del mensaje pretendido.

Sin embargo, la idea de que la interacción texto-lector es siempre y exclusivamente monodireccional puede no resultar del todo irrevocable. En este sentido, la posible bidireccionalidad del acto lector o, más específicamente, la posibilidad de negociación del mensaje literario está postulado desde el 'constructivismo radical' (Maldonado, 1997) no como la interacción entre el lector y el autor, sino más bien entre las hipótesis que aquél es capaz de hacer y los potenciales efectos contextuales que advierte, es decir, la asignación de interpretaciones.

El trabajo de Maldonado apunta de forma muy escueta –y, no obstante, reiterada[34]– a los presupuestos sobre los que hemos de fundar las clases de literatura en la enseñanza moderna, unos presupuestos altamente coincidentes con los nuestros, además, en cuanto al modo de entender el sentido de la interpretación del texto. Para ello, el constructivismo radical explica que la interacción por la que los seres humanos se comunican no pueda ser entendida como un mero intercambio de información, sino como una "construcción paralela de información en las regiones cognitivas de los individuos que se comunican" (Maldonado, 1997: 38), una construcción de información por la que los sujetos llevan a cabo, en cada caso, un proceso de 'asignación de interpretaciones' –una negociación– que, en última instancia, se desarrolla en absoluta dependencia de las características y condicionantes propios de cada participante. En resumidas cuentas, la comprensión de un texto, expone Maldonado (1997: 39), viene a ser:

> "un proceso dinámico y complejo de construcción de significado [... en el que] el lector, siguiendo las pautas establecidas por sus propios conocimientos, expectativas, convenciones literarias, etc., desarrolla una estrategia de lectura determinada que acabará adjudicando al texto un significado concreto de acuerdo con esos condicionantes previos. Qué tipo de significado le asigna al texto, depende de las estrategias de adjudicación empleadas que pueden variar de individuo a individuo. La coincidencia de significados producidos por distintos lectores en torno a un mismo texto se debe atribuir al empleo de estrategias de lectura y convenciones literarias semejantes, pero no a la posibilidad de que hayan reconocido el significado 'correcto' en el texto. Este fenómeno se puede dar fundamentalmente entre individuos que, al haber tenido un proceso similar de socialización, disponen de modelos de realidad y, por tanto, de convenciones lingüísticas, literarias, estéticas, etc. afines."

Pero, a pesar de este nuevo entendimiento de la interacción texto-lector como proceso bidireccional, la realidad es que los lectores cuentan con la desventaja manifiesta del desconocimiento del código, lo que se suma a los naturales problemas de una negociación *a priori* no contrastable. Es por ello por lo que la interacción de que hablamos puede tener que ser regulada o dirigida por el profesor en forma y ritmo, hasta el punto de que, a menudo, se ve interrumpida o acompañada de

[34]Los mismos objetivos persigue en el artículo que con Julia Borreguero publicara poco antes bajo el título "La literatura en la enseñanza del alemán como lengua extranjera", en MagaZin, 1996/1. Págs. 8-15.

interacciones orales sobre los resultados de determinadas negociaciones parciales. A nuestro entender, esta redefinición del papel del profesor durante la interacción texto-lector constituye una de las principales medidas didácticas que han de advertirse, algo que, sin duda, debe venir acompañado de la consideración previa de los temas que proponen los textos literarios en cuestión y para lo que, en última instancia, no podemos olvidar la reflexión sobre el valor instrumental y conceptual de la lengua extranjera como tal.

2.1.1. Papel del profesor en la interacción texto-lector

En primer lugar, cabe advertir que es el profesor quien propone el texto que se tratará, con lo que se convierte en promotor o iniciador de la interacción. En este sentido, entendemos que, por dicha responsabilidad como iniciador de la interacción y por la dificultad especial del estudiante para la negociación en y sobre la lengua extranjera, ha de ser también el profesor (y no el propio estudiante) quien conduzca en primera instancia la interacción, fundamentalmente para prevenir el que éste no renuncie de forma prematura al procesamiento.

La asignación de interpretaciones parte de la actualización de determinados conceptos implicados o susceptibles de verse involucrados en el transcurso de la negociación, por lo que la interacción texto-lector puede o debe venir precedida de una adecuada contextualización, lo que, una vez más, no implica el frustrar por anticipación las expectativas de los estudiantes sobre el texto y sí en cambio el alimentarlas, al tiempo que de forma natural se les proporciona en el seno de esta primera interacción oral el instrumental lingüístico más imprescindible para el desarrollo de la posterior interacción lectora.

Ya en el seno de la propia interacción texto-lector, y en ausencia de un interlocutor real óptimo (el autor del texto literario), la situación didáctica habilita naturalmente al profesor, si no para negociar la asignación de interpretaciones de cada participante –puesto que esto es algo individual– sí, al menos, para conducirla. En esta línea, el profesor, dependiendo únicamente del mayor o menor grado de compromiso con las intenciones pretendidas por el autor –y siempre en base a una supuesta mayor capacidad para reconocer de la forma pretendida el mensaje pretendido–, actúa como: 'adecuador' del aducto para, en su caso, hacerlo procesable, ya sea mediante su intervención o mediante el sometimiento del aducto al trabajo del grupo para su actualización; o bien, como 'facilitador' de las premisas que, en su caso, hiciera falta considerar o corregir para, según él entiende, alcanzar los efectos contextuales pretendidos; o bien, como 'comprobador' de los efectos contextuales alcanzados por los estudiantes para, en su caso, evidenciar la necesidad de corregir el procesamiento.

Por último, cabe insistir en el papel fundamental del profesor como 'impulsor' de la interacción,

en el sentido de motivador o, incluso, incitador para la negociación[35]. Y es que no podemos olvidar que los lectores están habituados a aceptar un grado de incertidumbre sobre sus interpretaciones no comparable o, al menos, abrumadoramente menor que el que ahora han de asumir. Así, al invitar a la interacción a los estudiantes, se les llama a correr un riesgo que resulta a la postre imprescindible para aprobar, rechazar o modificar las interpretaciones que hagamos.

2.1.2. La importancia del tema para la interacción texto-lector

A primera vista, podría pensarse que son los elementos activos de la interacción los modificables, una vez puesto en marcha el proceso, los absolutamente responsables de la misma. Sin embargo, si la interacción ha sido aprobada mediante la negociación que el individuo lleva a cabo entre sus hipótesis de partida y los efectos contextuales que éstas pudieran llevar a alcanzar, si asumimos que la asignación de interpretaciones es el producto de una interacción entre información nueva e información que –de manera autónoma o como resultado de una combinación– ya existía en la mente del lector, cabe ahora plantearse la manera en que aseguramos que dicha información existe.

Para ello, los textos literarios por tratar, junto a la consideración de su complejidad formal e intelectual, deben venir seleccionados a partir de la temática que aborden. Y es que, si los mensajes de los textos cuentan para su interpretación con determinados elementos del contexto psicológico de los estudiantes, lo menos que debemos hacer es velar porque los temas que tocan dichos mensajes puedan formar parte en mayor o menor medida del mundo conceptual del lector. Esto es, los temas abordados o tocados en los mensajes de los textos deben poder garantizar que, para la negociación, los lectores recurran a impresiones psicológicas, afectivas, sociales y culturales propias, como punto de partida.

Seleccionar los textos a partir de sus contenidos temáticos no significa, sin embargo, pre-condicionar su interpretación, sino determinar, exclusivamente sobre la base de las relaciones léxicas o semánticas que proponen, los terrenos en que objetivamente se mueve el texto. En este sentido, la mayor o menor universalidad de los temas ofrecerá más o menos garantías de procesabilidad del aducto y, con ello, de negociabilidad del mensaje.

2.1.3. El valor de la lengua extranjera en la interacción texto-lector

[35]Cf. Bocanegra Valle, 1995. En el capítulo segundo de este trabajo se alude insistentemente a esta cuestión y se especifican las implicaciones de esta función del profesor.

El texto se presenta y negocia en la lengua extranjera, con lo que sirve como fuente de aducto procesable o susceptible de convertirse en procesable para la adquisición de dicha lengua. Así, junto a la consideración de los temas, de cara a la selección de los textos, será necesario constatar que los datos lingüísticos que proporcionan las interacciones del aula con y sobre el texto literario son los necesarios y adecuados para el desarrollo de una competencia en la lengua extranjera. Pero además, y dado que la lengua no puede separarse de los sistemas conceptuales[36] con que actuamos durante la interacción, los datos extralingüísticos que se vean llamados a intervenir en dicha interacción han de poder implicar al ser humano en un sentido global, un aspecto que se ve "naturalemente" involucrado en el diálogo texto-lector. No es difícil advertir que es precisamente con textos literarios donde las interpretaciones se hacen más dependientes de una serie de factores cognoscitivos que, consciente o inconscientemente, hemos de activar para el procesamiento.

Y aquí, en relación con los factores cognoscitivos, cabe hacer una reflexión más detallada: la interacción que se lleva a cabo entre el texto literario y el lector responde, en nuestro caso, a un típico esquema interactivo entre hablantes de comunidades culturales diferentes, con lo que los factores cognoscitivos aplicados estarán también basados en conocimientos culturales y experiencias previas (ya fuera sobre otras interacciones, sobre la situación, sobre el tema, o sobre el interlocutor) desarrollados con y para lenguas distintas. Es decir, podría darse el caso de que los factores cognoscitivos fueran inválidos para el procesamiento del mensaje. No obstante, nuestra única opción pasa, como veremos, por establecer interacciones en lengua extranjera que, partiendo del procesamiento llevado a cabo mediante los factores cognoscitivos desarrollados para la lengua materna, no dejen de conducir al desarrollo de una competencia comunicativa en la lengua extranjera: las deficiencias interpretativas puestas de manifiesto en este proceso serán las
que –una vez más, de forma natural– lleven a replantearnos la validez de estos factores y, en su caso, adaptarlos a la actuación de los nativos de la lengua extranjera.

En este mismo sentido, cabe tener presente que, si el mensaje literario viene formulado en alemán, también los sistemas de valores, juicios o interpretaciones que reconozca el autor del texto son valores, juicios o interpretaciones propios de la cultura alemana que encontrarán su lógico reflejo en la lengua, con lo que la L1 sería de poco valor interpretativo. Este aspecto, por último, se ve reforzado

[36]Cf. Chomsky (1981: 36-37), cuando los define como "sistemas de creencias, expectativas y conocimientos acerca de la naturaleza y comportamiento de los objetos, su lugar en un sistema de "tipos naturales", la organización de esas categorías y las propiedades que determinan la categorización de los objetos y el análisis de los acontecimientos... también incluirá principios relacionados con la posición y el papel de la gente en el mundo social, la naturaleza y condiciones de trabajo, la estructura de la acción, la voluntad y la elección humanas, y otras consideraciones similares."

por el convencimiento de los propios estudiantes sobre la metodología que ha de emplearse, un convencimiento al que han de llegar mediante la introducción al curso: también allí se insiste en la idea de que la 'traducción' de un texto literario, donde fuera posible, no sería sino otra 'interpretación' de dicho texto, una mediatización que tratamos de superar accediendo a la literatura en su lengua original.

2.2. Interacciones orales

Si queda claro, hasta aquí, que la comprensión del texto es, por sí misma, el resultado de un proceso interactivo bidireccional en el que cada lector va dando respuesta (e interrogando) al texto según su propio estilo (o, posiblemente, capacidad) de interacción, todavía puede resultar que, por la dificultad de la negociación en un código desconocido, el estudiante renuncie a ella o, lo que viene a ser igual, dé por válidos determinados efectos contextuales que, sin embargo, él mismo reconocería como insuficientes para garantizar la relevancia del mensaje. En otras palabras, es aún posible que a pesar de nuestros esfuerzos la comprensión del texto no haya tenido lugar o que sea equivocada. Todo ello, sin embargo, no saldría a la luz hasta el momento de las interacciones orales entre los estudiantes o entre éstos y el profesor.

En esta tesitura se hace necesario revisar y detallar los posibles factores causantes de la situación y advertir las medidas que pueden ser contempladas para superar el obstáculo. Y, en este sentido, el debate grupal en el aula, más que para alcanzar un consenso sobre las posibles interpretaciones del texto que se trata, debe servir para poner de manifiesto la potencial irrelevancia de los efectos contextuales obtenidos, de modo que el estudiante reconozca la necesidad de revisar el conjunto de premisas que contempló en el contexto seleccionado y, en su caso, lo amplíe o modifique para lograr otros o mayores efectos contextuales.

Con ello nos sumergimos de lleno en la segunda de las facetas interactivas destacadas, la interacción oral. En el transcurso de este segundo proceso interactivo es imprescindible, una vez más, hacer una referencia explícita al desconocimiento del código que se utiliza para verbalizar los mensajes y al modo en que esto obstaculiza de nuevo la resolución de los problemas anteriores. Y es que, si bien es cierto que los estudiantes tienen un limitadísimo conocimiento de la lengua alemana –lo que, por regla general, suele servir como argumento principal para desestimar este tipo de prácticas–, las contribuciones de Sperber y Wilson (1986: 176) en su 'Teoría de la Relevancia' ponen de manifiesto que este tipo de carencias puede afectar solamente a la parte del proceso comunicativo que se basa en los mecanismos de codificación y decodificación, y no a las operaciones inferenciales que también forman parte indispensable del proceso. Además, habría que tener presente que los procesos codificadores y decodificadores implicados en la comunicación nunca actúan de forma autónoma, sino

que son dependientes precisamente del proceso inferencial[37].

Concretando, en el transcurso de este apartado resulta fundamental la reconsideración tanto del papel de los estudiantes como del profesor, así como también del valor de este tipo de interacción de cara al adiestramiento en la negociación.

2.2.1. El papel del alumno en la interacción oral del grupo

Uno de los aspectos más trascendentales de nuestra propuesta metodológica es el que la literatura no es ni una simple fuente de aducto lingüístico, ni una mera excusa para utilizar la lengua. El tratamiento de la literatura debe rezar, al menos, como un objetivo didáctico del mismo rango que el adiestramiento lingüístico. Si el estudiante percibe que su esfuerzo debe centrarse en lo lingüístico porque esto es lo verdaderamente prioritario y lo únicamente evaluable, entonces se concentrará en aprender a utilizar la lengua, sin prestar una atención prioritaria a lo literario, a lo que se discute. Y, como resultado de todo ello, su grado de compromiso con aquello que expresa no será comparable al que tendría en otros usos reales de la lengua en los que el usuario sí trata de hacer valer determinados argumentos para alcanzar un objetivo.

Lo que prima en la interacción oral del grupo, por encima del instrumento que se utiliza para ello e, incluso, del valor del resultado de la misma, es precisamente el papel que ha de asumir el interlocutor-alumno como negociador de un mensaje. Esto viene a significar su actuación como interlocutor real, en detrimento (y ello es lo que pretendemos) de su papel como "aprendiente" de la lengua en que negocia –esto es algo que se suma 'por defecto' a lo anterior y que se pretende sea aquí relativamente inconsciente–. Es decir, los estudiantes han de asumir su papel de estudiantes de literatura. Para ello cuentan, cuando menos, con los modelos que tienen de sus experiencias previas

[37]Sperber y Wilson (1986: 175-6), al establecer las distinciones pertinentes entre 'lenguaje' y 'comunicación', se refieren a los procesos de-codificador e inferencial precisamente como los conectores entre estos conceptos: "We regard verbal communication, then, as involving two types of communication process: one based on coding and decoding, the other on ostension and inference. The coded communication process is not autonomous: it is subservient to the inferential process. The inferential process is autonomous: it functions in essentially the same way whether or not combined with coded communication (though in the absence of coded communication, performances are generally poorer). The coded communication is of course linguistic: acoustic (or graphic) signals are used to communicate semantic representations. The semantic representations recovered by decoding are useful only as a source of hypothesis and evidence for the second communication process, the inferential one. Inferential communication involves the application, not of special-purpose decoding rules, but of general-purpose inferencial rules, which apply to any conceptually represented information.

como estudiantes de literatura/s en su lengua materna o en otras lenguas. Esto es, a ningún estudiante hay que explicarle detalladamente en qué dirección deben ir sus intervenciones, dado que todos han participado con anterioridad en interacciones grupales en las que se analizan textos literarios.

Se trata, por tanto, únicamente de plantear la clase de tal manera que los estudiantes se conciencien de que el valor del uso específico de la lengua extranjera reside en los objetivos reales para los que se usa y no en su uso mismo. De alguna manera, el ser estudiantes de literatura está ahora "por encima" del ser sujetos que adquieren la lengua en que se desarrolla la clase.

Lógicamente también, los estudiantes se topan tarde o temprano de nuevo con problemas relativos específicamente a la lengua en que se negocia. Pero es sólo en este momento que el interlocutor hace una breve reflexión, y siempre supeditada a los objetivos prácticos, sobre la forma de expresar sus ideas. De algún modo, es el estudiante el que marca en esta negociación sus propias demandas lingüísticas más urgentes, lo que garantiza el aprovechamiento de las mismas.

2.2.2. El papel del profesor en las interacciones orales

Si son los estudiantes quienes deben usar la lengua, si son ellos quienes deben poner de manifiesto los problemas interpretativos por solucionar, si son ellos también quienes han de darles solución, ¿qué hace entonces el profesor? Proponer un esquema didáctico en el que el profesor conduce a los estudiantes al debate pudiera parecer, desde una perspectiva tradicional, algo así como reivindicar una figura que se limita a tomar decisiones antes de la clase para mantener, durante la misma, una actitud más relajada y fácil. Sin embargo, como veremos, la tarea que corresponde al docente es, con mucho, más exigente de lo que pudiera suponer el transmitir información, por más que dicha tarea considerara también, en un verdadero alarde de comunicatividad, la adecuación del aducto a las posibilidades intepretativas de los estudiantes.

Como ya expresáramos con anterioridad, la función principal del profesor en el transcurso de las interacciones orales es la de observador y guía de las mismas. Como observador, su objetivo es el de comprobar y asegurar la comprensión del texto, fruto de las interacciones individuales de la fase anterior. Y para ello presta especial atención a los elementos lingüísticos y a los factores cognoscitivos que –a partir de su mejor conocimiento de los códigos y de las semejanzas y diferencias culturales– pudieran ser susceptibles de fallos o de vacíos interpretativos; aunque esto no significa que todos los problemas hayan de ser necesariamente resueltos antes de la interacción de grupo dirigida al análisis interpretativo del texto, sino más bien, asegurar que, al menos, existe la posibilidad de contrastar, garantizar que también entre los estudiantes se ha hecho manifiesta la posibilidad de algún fallo en la comprensión.

Sin embargo, las claves interpretativas –ya fueran de origen lingüístico o cultural– para la corrección del potencial fallo o la solución al vacío de que se trate no han de ser simplemente aportadas por el profesor sin dar lugar a la discusión. Aquí es, de hecho, donde activa su papel de guía, una función mediante la cual administra la información necesaria para acercar al estudiante a la percepción del posible fallo o para provocar la manifestación de interpretaciones diferentes, una alternativa que permita el contraste.

En este sentido, más que como fuente de información sobre, por ejemplo, los valores que forman parte de los factores cognoscitivos del interlocutor nativo de la lengua extranjera, el profesor debe poder hacer manifiesta la falta de 'relevancia' de la interpretación lograda con la aplicación de los valores propios de la cultura nativa del estudiante.

A todo ello se suma todavía su papel como facilitador de material lingüístico al servicio de la expresión de los mensajes de los estudiantes, con lo que su tarea no es para nada más sencilla ni relajada que en un esquema didáctico más clásico y tradicional. Sumergirse en la constante elaboración y manifestación de hipótesis durante las interacciones significa para el profesor el estar permanentemente al servicio de las demandas expresivas de los interlocutores. Para ello debe poder advertir –casi "adivinar"–, a partir de mínimos indicios, la intención comunicativa del hablante y, de nuevo, administrar la información en la justa medida para que, en lo posible, sea el propio participante quien dé solución a sus problemas puramente lingüísticos. Y este suministrar pistas para la expresión de sus ideas debe abordarlo sin, una vez más, desviar al estudiante de sus objetivos prácticos.

2.2.3. El valor de la interacción para el adiestramiento en la negociación

La interacción oral en el debate literario contribuye de forma decisiva al desarrollo general de la competencia comunicativa en la lengua extranjera. Pero, más importante todavía, por la inmediatez de su aplicación, este tipo de actuaciones incide directamente en el desarrollo de estrategias comunicativas específicas de la interacción en lengua extranjera durante la fase inicial de la adquisición, esto es, estrategias llamadas a compensar las deficiencias verbales propias de este nivel. Ello permite habilitar al estudiante para seguir interactuando –y, con ello, adquiriendo o aprendiendo– una vez finalizado el curso.

Durante esta etapa el estudiante llega a tomar conciencia de lo valioso de la negociación de mensajes en lengua extranjera: al usar la lengua extranjera para la interacción, al aplicar una finalidad real a la utilización de la lengua, el estudiante pierde la conciencia sobre el valor de lo correcto e incorrecto, esto es, se despreocupa de la forma de la lengua, que sólo aparece cuando el profesor la rescata para mejorar de forma explícita la negociación. En este sentido, el parafraseado de

determinadas intervenciones verbales, más que a la corrección del enunciado original, está dirigido a facilitar y asegurar la negociación de dicho mensaje por parte de los otros interlocutores. Esta despreocupación sobre la corrección gramatical de los enunciados contrasta, sin embargo, con la manifestación escrita de la idea expresada, una faceta que de forma sistemática sigue a cada intervención en el debate. Es decir, la interacción de grupo está salpicada de continuos saltos a la lengua escrita, si bien esta tarea sólo afecta al participante que hiciera la última contribución.

De este modo, la interacción oral se asegura el dinamismo de los participantes, la reconsideración formal de los enunciados –aunque vinculada a la lengua escrita– y la garantía relativa de que todos los estudiantes tengan, antes o después de la formalización escrita de la idea, la posibilidad de contribuir al desarrollo del análisis.

Por otra parte, se persigue aquí que los estudiantes lleguen a tomar la iniciativa respecto del control de la interacción, para lo que se utilizan 'preguntas de provocación' (muy al uso en las interpretaciones abiertas de textos literarios), o bien se radicalizan artificialmente las posiciones dadas por algunos participantes, de modo que son ellos mismos quienes se apresuran a corregir o atacar determinados planteamientos, con lo que toman naturalmente las riendas de la conversación.

Y, por último, mediante este esquema de trabajo se logra el desarrollo simultáneo del debate oral sobre determinados aspectos de un texto literario y su paralela formalización escrita, con lo que, habiendo concluido la discusión, se pueden recuperar desde la pizarra tanto las ideas expresadas, como también sus soportes lingüísticos. Pero, en este punto, la consideración pausada de los aspectos formales de la lengua no implica ni la interrupción de la discusión, ni el constreñimiento de las posibilidades de expresión. Cada alumno aprovecha de esta corrección general del texto aquello de lo que es responsable y sobre lo cual hiciera, en su momento, una incierta hipótesis formal. Es decir, un sistema paralelo de construcción oral y escrita del debate, en que se admita la independencia de uno y otro, permite que el desarrollo de la competencia comunicativa no sea incompatible con la mejora relativamente personalizada de la competencia lingüística.

3. Literatura y Relevancia

Probado que la Teoría de la Relevancia sí ofrece un instrumental teórico detallado para explicar convincentemente -y sin eludir situaciones o casos relativamente "conflictivos"- las conductas comunicativas, y otorgándole con ello un cierto potencial predictivo sobre lo que habría de ser la realidad comunicativa de nuestras aulas, en este apartado queremos someter la literatura a su última evaluación teórica. Es decir, la Relevancia puso de manifiesto determinados aspectos que habían venido siendo sistemáticamente ignorados en otros tratamientos anteriores de la comunicación. Y, de cara a su consideración metodológica, se plantearon en el capítulo anterior modificaciones a viejas fórmulas didácticas o incluso medidas completamente nuevas, medidas que posibilitaran y exigieran la intervención de los mecanismos de procesamiento planteados por la Relevancia: la comunicación con implicaciones reales, la consideración del contexto como entorno cognitivo, la continua formulación y evaluación de hipótesis, o la regulación del 'esfuerzo de procesamiento'. Se trata ahora, por tanto, de recoger las unas y las otras y comprobar que, al menos desde un punto de vista teórico, no existen incompatibilidades irresolubles entre éstas y el tratamiento de la literatura.

Conviene tener presente que los diferentes subapartados en que se estructura nuestro análisis no coincide con un orden lógico de aparición o de protagonismo de uno u otro aspecto del procesamiento, dado que todos ellos van íntimamente conectados: donde hablamos, por ejemplo, del 'contexto', es casi imposible no hacer alusión a los 'efectos contextuales' que desde su consideración se logran; y donde se alude a los 'efectos contextuales' es indispensable también remitirnos al 'esfuerzo de procesamiento'; lo mismo sucede entre el 'esfuerzo de procesamiento' y la 'capacidad memorística', o entre ésta y el 'conocimiento de partida', e, incluso, entre estos conocimientos y la 'selección de los textos'. Es decir, la organización en subapartados diferentes responde a la necesidad de considerar aspectos o medidas didácticas de especial importancia para uno de los factores que intervienen en el procesamiento, sin que ello signifique que dicha medida no afecta también al resto de los mecanismos u operaciones implicadas en dicho procesamiento.

En las líneas siguientes trataremos de forma individualizada los aspectos de la literatura aparentemente más enfrentados con la utilización de la lengua extranjera en los niveles iniciales de adquisición desde el punto de vista de su procesamiento: si los estudiantes tienen una competencia tan limitada y deficiente, un primer problema lo constituye el referido al significado de los enunciados de los textos literarios; si, por otra parte, este primer aspecto remite a la intención y a la actitud, habrá que resolver también cómo acercamos a los estudiantes a la valoración de las mismas; en el tercer subapartado consideraremos el modo en que los estudiantes llegan a seleccionar el contexto adecuado para interpretar el mensaje; y, no menos importante, si la teoría pone de manifiesto la aspiración a

alcanzar una relevancia óptima, habrá que detallar cómo se hace esto patente en la situación esbozada.

3.1. El significado de los enunciados de los textos literarios

Una razón que habitualmente se anuncia como la más poderosa para desaconsejar la utilización de textos literarios en los niveles iniciales de aprendizaje o adquisición de una lengua extranjera es, junto a la aparente dificultad del procesamiento de un lenguaje figurativo, el que los enunciados no son manipulables: un texto periodístico, por ejemplo, puede ser abreviado, e incluso modificado, para adecuarlo a las capacidades lingüísticas de los lectores sin, con ello, traicionar la actitud o la intención que le subyacen; y es que un texto esencialmente informativo podrá, en casos extremos, verse afectado en cuanto a la cantidad y/o la calidad de la información que en él se ofrece sin, por ello, perder su naturaleza informativa. Sin embargo, un texto literario suma a la información que ofrece una propuesta muy particular de procesamiento, un procesamiento que alberga una especial actitud artística, algo a lo que quiere contribuir tanto la información como el modo, la cantidad y el ritmo en que ésta se estructura. Esto es, los textos literarios lo son como han sido concebidos por sus autores y no se prestan a adecuaciones artificiales en favor del procesamiento de unos lectores determinados.

Así, aun cuando renunciáramos a exigir para el procesamiento una interpretación profunda y pausada de las intenciones y/o actitudes de los autores de los textos literarios, aun cuando la única exigencia objetiva de procesamiento se centrara en los enunciados y, en un alarde de "recepcionismo" radical, dejáramos que fuera cada lector quien determinara el grado y valor de los efectos contextuales logrados –con lo que podría darse el caso de que abortaran el procesamiento tras la comprensión del enunciado, renunciando a la verdadera interpretación de los mensajes–, lo siempre cierto es que los enunciados de los textos literarios no son modificables. Sin embargo, nada impide que dichos enunciados sean considerados previamente como criterio para la selección de los textos literarios por utilizar. Y en este sentido hay varios apuntes sobre el procesamiento de enunciados que pueden ser de gran utilidad.

Al seleccionar un texto para el nivel inicial habrá que vigilar que sus enunciados se apoyen en estructuras lingüísticas de la mayor sencillez posible: hay textos, por poner un ejemplo, cuyos enunciados conforman un continuo sintáctico de gran complejidad en los que las oraciones se subordinan las unas a las otras para ofrecer una idea de conjunto; pero también existen textos en los que un concepto se corresponde con una única unidad léxica que no forma parte de una estructura mayor o que no se combina con otras unidades léxicas para su comprensión. El procesamiento de este tipo de enunciados puede suponer, en caso de no reconocerlo directamente, que el lector tenga que acudir en el peor de los casos al diccionario; pero, al procesar esta unidad, está procesando todo un

concepto, sin tener que advertir regla gramatical alguna para su posterior combinación con otros elementos del enunciado.

Llevado al punto más extremo de la sencillez, podemos considerar textos cuyos enunciados se componen de una o dos unidades léxicas. Y es que, si bien es cierto que el esfuerzo de procesamiento se mide por la inversión de capacidad memorística o imaginativa que es necesaria, también habremos de procurar que, aun cuando el enunciado lo conformen unidades léxicas independientes, la suma de todas ellas no suponga una inversión de tiempo exageradamente mayor que la que se haría en el procesamiento de un enunciado del mismo tipo en lengua materna. Es decir, contamos con la disposición de los estudiantes para procesar información en lengua extranjera, con su aceptación de un esfuerzo de procesamiento mayor, lo que también conlleva una inversión de tiempo mayor; pero, si no queremos traicionar el verdadero espíritu del texto literario, habremos de velar porque este tiempo no dé al traste con las expectativas y con la motivación de los lectores para aceptar un nuevo reto.

Los enunciados constituidos por segmentos lingüísticos del tipo anterior, en los que un concepto se formaliza lingüísticamente con una única unidad léxica, pueden estructurarse en simples repeticiones –lo que no implica necesariamente el que la interpretación de las correspondientes intenciones o actitudes sea poco exigente– o pueden conformar pequeños catálogos en los que una misma unidad léxica dé cabida a mínimas variaciones formales. En cualquier caso, el procesamiento del enunciado es asequible sin mayor esfuerzo que en el caso anterior.

La repetición léxica no tiene que darse de forma necesaria y absolutamente mimética, sino que, del mismo modo que admite mínimas variaciones formales, permite su reutilización al combinarla con otras unidades en el seno de estructuras diferentes. Así, el esfuerzo de procesamiento se administra convenientemente: permite que un concepto ya procesado se vuelva a procesar en un esquema sintáctico distinto, con lo que, el esfuerzo ahorrado se invierte ahora en el procesamiento de su combinación con los otros elementos. Y lo mismo puede darse a la inversa, es decir, la repetición de una misma estructura con unidades diferentes, con lo que, al repetir el procesamiento por el que interpretamos la relación entre los elementos que la componen, se ahorra en esfuerzo y podemos concentrarnos en lo puramente léxico.

Si hasta aquí hablamos casi exclusivamente del valor de la repetición o de la sencillez gramatical de los enunciados como uno de los elementos que deben ser tenidos en cuenta en la previsión de los procesamientos, tampoco podemos olvidar el valor de los 'cognates' en el nivel léxico del procesamiento, ni los paralelismos gramaticales en el sintáctico.

Un elemento de especial dificultad en la interpretación de los enunciados lo constituye, aun en los casos de mínima complejidad sintáctica (unidades léxicas independientes para cada concepto), el

procesamiento de palabras compuestas (la 'Wortbildung') y de creaciones léxicas (la 'Wortschöpfung'), muy habituales en el lenguaje poético. En estos casos las interpretaciones resultantes de los procesamientos individuales suelen no coincidir, dado que, al margen del tipo de rección semántica que el sujeto ha de asignar a la palabra, los alumnos tienen que decidir entre las diferentes acepciones de los componentes léxicos del compuesto. Ante una variedad de interpretaciones, la estrategia deberá consistir en guiarnos por el contexto discursivo y/o semántico del texto para desvelar objetivamente aquella interpretación con la que se logran a la postre mayores efectos contextuales; y, si no fuera suficiente, habríamos de posponer la solución hasta haber advertido interpretaciones de la actitud e intención del autor, claves que se pudieran sumar a las ya existentes para dar una interpretación al enunciado.

Del mismo modo que hay enunciados ambiguos, enunciados a los que puede corresponder más de una interpretación, hay enunciados de interpretación convergente, esto es, enunciados que apuntan en una misma dirección interpretativa, con lo que el esfuerzo de procesamiento destinado a la interpretación de los primeros enunciados se ve compensado con la facilidad de procesamiento de los siguientes, siempre y cuando este esquema constituya una norma y que el lector la perciba.

El procesamiento de los enunciados de textos literarios es, por así decirlo, la parte de la interpretación de los mensajes más directamente vinculada al aprendizaje consciente de la lengua, hasta el punto de que los estudiantes se apresuran a registrar en sus notas personales las palabras que van apareciendo y las claves gramaticales que van dando lugar a explicaciones sobre la forma de la lengua. En ambos casos parece conveniente que, si bien son los alumnos los que en última instancia deciden cómo aprovechar lo que aprenden, el profesor aporte, por una parte, fórmulas para tratar el léxico de manera rentable y, por otra, administre sus incursiones en el terreno de lo formal de un modo acorde con los principios esbozados a lo largo de estos capítulos.

3.2. El autor del texto literario

Uno de los elementos más discutibles y, de hecho, más discutidos en el diseño de un curso de literatura es el papel que desempeña la información referida al autor del texto en cuestión. Tanto es así que durante años ha sido habitual encontrar cursos de literatura (en lengua materna o extranjera) en los que los contenidos corresponden al perfil de lo que, con más acierto quizás, habríamos de denominar 'historia de la literatura' (ya fuera universal o de una determinada cultura o comunidad de hablantes). Hoy en día comienza a diferenciarse también fuera de las especialidades universitarias entre cursos de 'historia de la literatura' y cursos de 'crítica literaria', dentro de los cuales también se podría hablar de la historia de la recepción crítica o de las escuelas y tendencias críticas, en cuyo caso las obras literarias

no servirían sino como ilustración de las unas o las otras.

Pero un curso de literatura puede, en esencia, centrarse en el fenómeno literario, entendido como el proceso global de creación, transmisión y recepción de un mensaje literario, y marcar como objetivos la mejora, en lo que nos toca, del proceso. Si se trata, por calibrarlo de forma sencilla y clara, del acto comunicativo en el que necesariamente se implica una especial actitud artística para el procesamiento creador y el receptor, entonces habrá que poner a prueba y mejorar el modo y la intensidad con que dicha actitud es llamada a intervenir durante la recepción. Y esto puede definir sustancialmente lo que también sería un curso de literatura desvinculado de las modalidades anteriores.

Sin embargo, ni siquiera esta especial perspectiva nos exime completamente de la responsabilidad de conocer y dar a conocer determinados datos sobre el autor, pues, siendo primordialmente un acto comunicativo, la interpretación de los enunciados depende en gran medida de nuestro conocimiento y valoración sobre la intención del interlocutor y de su actitud hacia lo enunciado y lo pretendido. Y este aspecto es, sin lugar a dudas, un factor que no podemos dejar de plantearnos aquí, dado que la información sobre el autor, del mismo modo que sobre las tendencias, los géneros o las épocas, no puede ser improvisada en el transcurso de un texto, sino que debe haber sido prevista con antelación.

En esta consideración previa del tema, se hace patente que la recepción de un texto literario determina por sí misma mucho de la información que habremos de aplicar sistemáticamente en el análisis. Y es que, por poner el ejemplo más claro, la comunicación con un individuo, sea cual sea la fórmula comunicativa que utilicemos, cambia cuando ese sujeto es identificable entre los otros hablantes con un nombre propio. Es, en este sentido, natural que el texto se asocie a un nombre, máxime si dicho nombre es relativamente representativo de una corriente, tendencia o movimiento intelectual, cultural o literario de trascendencia.

A estos argumento hay que sumar aún el hecho de que los propios descriptores publicados en BOE para las materias troncales "Lengua extranjera moderna y su literatura" consideran el estudio en términos descriptivos de "obras, autores y épocas" de la literatura correspondiente. Y, aunque no señala de forma explícita cuáles son, sí alude directamente a la necesidad de informar, en cualquier caso, sobre el autor. La cuestión es ahora, por tanto, determinar qué información referida a los autores puede ser sistemáticamente aplicada al análisis de los textos para rentabilizar al máximo su conocimiento. Más importante, si cabe, es el cómo se transmite dicha información para integrarla en el curso sin que su inclusión constituya un paréntesis. Y, por último, habrá que establecer también cómo se hace valer la información en el transcurso del análisis, es decir, cómo se integra en el mismo de forma instrumental.

En cuanto a la información que puede ser de aplicación sistemática en el transcurso del análisis

ya se ha esbozado la importancia de la asociación del texto con un nombre. Pero no menos importante es que el lector pueda situar a su interlocutor en unas coordenadas espacio-temporales relativamente concretas, pues sólo así podrá hacer valer para la selección del contexto las circunstancias que, dependiendo únicamente de su conocimiento previo –de si dichas circunstancias forman parte de algún esquema de referencia en su memoria–, rodearon la formulación de este mensaje literario. Y a un nombre, un momento y un lugar, puede todavía acompañarles cierta información referida a la trascendencia del momento, de la figura literaria, o del propio mensaje.

Toda esta información puede presentarse también en enunciados sencillos, más o menos adecuados al nivel competencial de los estudiantes. Y ello puede constituir una fase autónoma en el transcurso de cada sesión, dado que no es el texto ni ninguno de sus componentes lo que nos lleva aquí a la interacción, sino datos en principio independientes que, no obstante, servirán a la postre para contextualizar e interpretar determinadas ideas. Tampoco la información tiene que ser dada sin más, puesto que la formulación de hipótesis puede empezar a practicarse desde aquí en pequeños ejercicios de grupo sobre enunciados sencillos referidos al autor. Para la formulación de estas hipótesis –sea cual fuera el ejercicio– cuentan los estudiantes con su conocimiento previo nada desdeñable de la materia. Y es que, a ningún estudiante universitario mínimamente vinculado a la tradición filológica y didáctica de nuestro país puede extrañarle el hecho mismo de que, antes de tratar un texto, se den a conocer datos sobre su autor. Y en este contexto preasumido, nada sorprende la formulación de fechas y lugares expresados entre paréntesis para acompañar, a modo de datos biográficos básicos, al nombre del sujeto del que hablamos. También en el contexto dado, asocian sin dificultad una escritura en cursiva con el título de una obra. Y si a todo ello le sumamos el uso de los 'cognates', la simplificación sintáctica y otros recursos lingüísticos básicos, tenemos pronto una clase de literatura que, salvo por el ritmo y algunos aspectos formales, apenas se diferencia de una clase de literatura en lengua materna de las que los estudiantes suelen atender.

En cuanto a la integración práctica de la información en el análisis del texto, no hace falta buscar argumentos para justificar la utilización de los datos referidos a las coordenadas espacio-temporales, pues se trata de los datos básicos que, en el transcurso del análisis, permiten esbozar unas mínimas claves interpretativas sobre el momento y las circunstancias históricas, sociales, políticas o culturales que rodearon al procesamiento creativo.

Sí merece una especial atención la posible aplicación instrumental de los otros datos que se den sobre el autor, pues suelen ser éstos –y, de hecho, es por ello por lo que se preseleccionan como datos susceptibles de ser aportados en su biografía– los que se utilizan como claves para adivinar la actitud y la intención del autor en el mensaje de que se trate. Conviene no olvidar, en este sentido, que ante enunciados ambiguos sin solución posible a partir de otros elementos de su mismo nivel, la

interpretación se pospone o subordina a las claves que pudieran aportar la interpretación de la intención del autor o de la actitud hacia lo expresado y lo pretendido. Y, dado que las intenciones y las actitudes constituyen variables tan difusas y diversas como mensajes hubiera, lejos de proponer un breve catálogo de las mismas que se anexara a los datos puramente biográficos, lo máximo que podemos hacer es ofrecer otras claves verdaderamente vitales de las que pudieran inferirse actitudes o tendencias más o menos acordes con una determinada interpretación.

3.2.1. La interpretación sobre la intención del autor en un mensaje literario determinado

Si el fenómeno literario se entiende como una propuesta de procesamiento de información artístico-comunicativo, habrá elementos intencionales comunes a todos los textos literarios que habremos de separar de las intenciones particulares de cada mensaje: así, todos los textos se entienden como manifestaciones de comunicación ostensiva, esto es, como llamadas al lector sobre la convicción por parte del autor de hacer manifiesta información relevante para aquél.

Por otra parte, en el subprocesamiento que hemos llamado 'artístico', aquello que se entiende relevante, quiere serlo no sólo en los elementos que lo componen, sino también en el modo especial en que se estructuran para lograr una representación con la que el efecto contextual logrado implique una mayor impresión emocional de lo que habitualmente logramos al procesar información de tipo instrumental, es decir, procesamientos más prácticos, al servicio de otros procesamientos futuros.

Gran parte de este componente artístico del procesamiento viene determinado por la estructura del mensaje. En los textos literarios, por centrarnos directamente en el tema que nos ocupa, la información se subordina a una propuesta concreta de procesamiento. Y en dicha propuesta el autor ha previsto cuidadosamente no sólo los elementos encargados de sugerir un determinado contexto y unos determinados efectos, sino también el orden en que han de ser logrados y, más ambicioso aún, el ritmo en que ha de ser procesada la información para lograrlos. Y este elemento rítmico está especialmente marcado en la poesía.

Pero, al margen incluso de estas intenciones genéricas, al leer un texto poético aspiramos, igual que hacemos al comunicarnos oralmente, a percibir más de lo que lingüísticamente se manifiesta. De hecho, partimos de la idea previa de que nuestro interlocutor, el autor, también pretende que percibamos más de lo que él manifiesta lingüísticamente. La cuestión es, por tanto, hacer coincidir lo que el lector percibe con lo que el autor pretendía que se percibiera, es decir, que tenga lugar lo que Sperber y Wilson llaman 'comunicación intencional'. Y es que a nadie pasa inadvertido que existe una gran diferencia entre comprender lo que significa lingüísticamente un enunciado y percibir lo que el autor intentaba comunicar al expresarlo.

Para reconocer cuál es la implicación pretendida por el autor, para determinar qué es lo que quería que percibiéramos, hay que identificar las premisas de que partió el autor, las suposiciones contextuales. Y aquí es donde resulta fundamental la previsión del docente sobre la información que es necesario aportar sobre el autor: probado que la identificación de unas determinadas suposiciones dependen, entre otras cuestiones, del mejor o peor conocimiento de nuestro interlocutor, habremos de cuidar de que dicha premisas, cuando menos, puedan, a su vez, ser inferidas con mayor o menor precisión y certeza a partir de determinadas claves biográficas sobre el autor. Es por ello por lo que ante un texto sobre, por ejemplo, las relaciones de pareja, puede resultar importante conocer algún título del autor sobre el tema, o bien datos más personales, como si el autor estuvo o no casado, si lo hizo en más de una ocasión, etc., datos de los que, en definitiva, se pueda inferir el posicionamiento de partida del autor.

Este planteamiento obliga al docente a subordinar la discriminación de la información referida al autor a la propia selección del texto, dado que los datos biográficos, así utilizados, tendrán o no un valor instrumental en función de su aplicabilidad a la recuperación de las suposiciones contextuales.

3.2.2. La actitud del autor hacia lo expresado y lo pretendido

Un tercer factor que interviene en la comunicación y que aparece íntimamente ligado a los anteriores es la interpretación sobre la actitud del hablante, esto es, el grado y tipo de compromiso entre el autor del texto y aquello que expresa e implica. Esta es quizás la parte del procesamiento que está más directamente conectada con el pensamiento del autor y de la que depende, en última instancia, que reconozcamos el nuestro como un procesamiento más o menos especial.

La interpretación sobre la actitud nos dice básicamente si el autor pretendía ser divertido, duro, cínico, contundente, crítico, irónico, etc. Y, si por algo se caracteriza el procesamiento de textos poéticos, es por la carga actitudinal que albergan los mensajes: habitualmente los textos poéticos someten al lector a un esfuerzo de procesamiento mayor que el que se asume en la comunicación puramente transaccional, por lo que, probado que este esfuerzo suplementario no va necesariamente referido al enunciado ni a sus correspondientes implicaturas, los efectos contextuales que logremos contarán previsiblemente con una gran carga emocional.

Cuanto mayor sea el número de actitudes que se pretenden hacer manifiestas y cuanto más sutiles sean dichas actitudes, mayor será el esfuerzo de procesamiento al que sometemos a nuestro interlocutor.

Para identificar las actitudes que se pretenden manifestar hacia la proposición expresada e implicada con el enunciado, el oyente tiene que dar respuesta a cuestiones muy variadas, como son:

si el hablante respalda o no dichas proposiciones; o bien, si el hablante está declarando que estas proposiciones son verdad, o preguntando si lo son, o quizás actuando bajo la expectativa o el deseo de que alguien las haga ser verdad.

Las actitudes no pueden ser catalogadas, no podemos determinar con exactitud qué grado, por ejemplo, de ironía o de crítica guardan las proposiciones expresada e implicada. Y es que nada impide que una parte del mensaje sea irónica y crítica al mismo tiempo, y ello sin que el grado de ironía y crítica sea idéntico al de otra parte anterior o posterior del mismo mensaje. Así, de igual modo que, en ocasiones, en lugar de hablar de 'intenciones' utilizamos la fórmula de 'línea intencional', en los textos poéticos se pueden dar diferentes 'líneas actitudinales' que se entrecruzan de formas muy variadas en dirección e intensidad a lo largo del mensaje. Y todo ello complica aún más la interpretación de una actitud global o general.

De cara a la interpretación de las actitudes puede ser necesario contar con un cierto conocimiento del autor o, más específicamente, de su forma de ver el mundo. Y este conocimiento lo vamos paulatinamente esbozando, además de desde los datos biográficos que aportamos al inicio, desde las interpretaciones que a lo largo de la lectura o del análisis vamos haciendo sobre sus mensajes. Es decir, las interpretaciones sobre los enunciados, las implicaciones y las actitudes del autor en mensajes precedentes sirven ahora también como fuente de información para el procesamiento de nuevas actitudes. Y, a su vez, estas nuevas actitudes, sirven para consolidar, reconsiderar o rechazar la línea actitudinal que viniéramos interpretando con anterioridad.

3.3. El Contexto

Desde el punto de vista de la Relevancia el contexto ha de ser entendido como el conjunto de conocimientos imaginados o percibidos por la persona durante y para el procesamiento, es decir, los conocimientos (ya fueran referidos a los elementos del entorno físico, del contexto discursivo, de nuestro interlocutor, de cualquier elemento de nuestro conocimiento sociocultural o idiosincrático que pudiera verse llamado a intervenir de alguna manera en el procesamiento) que utilizamos para que interactúen con la nueva información dando lugar a una interpretación.

En la comunicación oral el contexto es, por regla general, directamente negociable en el seno de la interacción bidireccional, de modo que ante la manifestación de una interpretación no pretendida por el hablante, éste se apresura a señalar directa o indirectamente una premisa incorrecta o ausente del contexto seleccionado por el oyente. Sin embargo, en la interacción texto-lector, propia de cualquier lectura comprensiva, el grado de incertidumbre sobre si la interpretación corresponde o no a la pretendida por el autor es siempre mayor, como corresponde a un proceso interactivo no unitario

en cuanto a las coordenadas espacio-temporales.

Con los textos literarios puede suceder que, ante este grado de incertidumbre, se ponga en peligro la formulación de hipótesis sobre otros enunciados posteriores dependientes de una determinada interpretación previa; en este caso, para evitar que se abandone el procesamiento de forma prematura, el profesor ha de velar muy cuidadosamente por que los estudiantes puedan procesar la información, aunque para ello haya de ir administrando sus impresiones sobre aquello que es causante de la interrupción. Es decir, el profesor habrá de asumir la voz del autor para hacer manifiestos los elementos del contexto seleccionado que faltan o que sobran, y conseguir así que los lectores sometan el enunciado a un nuevo o más cuidado procesamiento.

Esta tarea puede ser, sin embargo, relativamente prevista con antelación, de modo tal que los lectores no tengan que incurrir en fallos o interrupciones excesivas durante el procesamiento. Y es que la lectura e interpretación de textos literarios en el nivel inicial requiere un trabajo previo de contextualización por el que, mediante alguna fórmula didáctica, se activen conocimientos previos susceptibles de verse implicados en el contexto. En el transcurso de esta tarea deben señalarse también algunas claves lingüísticas necesarias para el procesamiento, desde el mismo momento en que abordemos el enunciado del texto.

Tal y como se expone en la Teoría de la Relevancia, es el sujeto que procesa quien selecciona el contexto que es necesario para el procesamiento. Dicha selección puede ser parcial o total, en la medida en que utilicemos conocimientos unitariamente estructurados como premisas completas y suficientes para interactuar con la información nueva (selección total) o que, en diferente grado, dichos conocimientos se combinen de forma novedosa para dar lugar a premisas no consideradas con anterioridad en otros procesamientos (selección parcial). Es decir, en este segundo caso se utilizan conocimientos previamente almacenados en nuestra memoria para combinarse en una nueva representación (algo imaginado). En cualquier caso, el contexto no puede jamás estar conformado por premisas basadas en conocimientos absolutamente nuevos en el transcurso del mismo procesamiento, sino que siempre han de referirse a alguna base de conocimiento anterior. Como consecuencia didáctica, se desprende de ello que el contexto necesario para el procesamiento de un determinado mensaje literario –máxime cuando existen tantos obstáculos para la aplicación de los mecanismos de-codificadores del procesamiento– debe contar con elementos de partida que, de algún modo, formen ya parte del conocimiento sociocultural o idiosincrático de los lectores. Y, si bien es cierto que la interpretación que llamaremos 'personal', la referida al modo en que cada persona percibe un texto, todo lo que éste le sugiere, no es previsible, también lo es que la interpretación sobre el significado de los enunciados, salvo las contadas excepciones en que abiertamente se buscara la ambigüedad, deben ser unánimes. Todo ello condicionará sobremanera la selección de los textos literarios con que

trabajemos.

Por otra parte, la accesibilidad del contexto que utilizamos para la regulación de la progresión cognitiva determina el que haya más o menos garantías de procesamiento. Es decir, lo utilizable en el contexto a partir de la percepción directa constituye lo más accesible, dado que no hay esfuerzo memorístico o imaginativo que llevar a cabo para su consideración, el elemento está ahí, ante nuestros ojos. Y, por otra parte, cuanto más esfuerzo memorístico o imaginativo haya que utilizar para seleccionar el contexto, más difícil y arriesgado será el procesamiento. Por tanto, desde los temas de los textos que se pretende utilizar hasta las perspectivas desde las que fueron escritos por sus autores deberán ser calibrados en cuanto a la accesibilidad del contexto que requieren para su procesamiento: cuanto más desconocidos sean los temas, cuanto menos comunes sean las perspectivas que se desarrollan sobre ellos, cuanto menos actuales y universales sean los elementos o las realidades que presenta, mayor será el esfuerzo memorístico o imaginativo a realizar para la selección del contexto que permita el procesamiento. Con lo que la consideración del contexto o de su accesibilidad no sólo es determinante para la selección de textos, sino también para su programación temporalizada.

Un problema añadido a este particular lo constituye el que, no contando con experiencias previas en el procesamiento de información en la lengua extranjera, los esquemas de referencia que utilizan nuestros estudiantes, los factores cognoscitivos desde los que seleccionan y conforman el contexto necesario, pertenecen a sus diversas y variadísimas experiencias de procesamiento en la lengua materna o en otra lengua extranjera. En muchos casos, a pesar de la contextualización previa, a pesar de una finísima calibración, y a pesar de los esfuerzos del profesor por hacer oír la voz del autor, los contextos son insuficientes o inapropiados; y ello porque la valoración o la intensidad de determinada información previa no se corresponde con la que, por diferentes motivos socioculturales, se aplica en los procesamientos de los nativos de la cultura meta. Esta situación conduce, de una u otra forma, a la siempre necesaria modificación del contexto. Pero lo importante aquí es que, con esta modificación de los matices (valores, intensidades y otro tipo de sutilezas) de los elementos que conforman el contexto subconsciente, se produce una paulatina adecuación de los factores cognoscitivos desarrollados con y para la L1 a los necesarios para el procesamiento en la lengua extranjera.

3.4. Hacia la Relevancia óptima: esfuerzo de procesamiento y efectos contextuales

La relevancia óptima es, por así decirlo, la aspiración implícita de cualquier acto comunicativo, esto es, la propuesta del logro de los mayores efectos contextuales posibles a cambio del mínimo esfuerzo de procesamiento posible. De este principio se extraen algunas consecuencias que pueden y

deben ser observadas de cara al procesamiento de textos literarios: nada de los enunciados que interpretamos es, así, nunca gratuito, sino que responde a una contribución para con un determinado efecto pretendido; y ninguna de nuestras interpretaciones, por más subjetivas que parezcan, carecen de algún fundamento, sino que responden a un determinado procesamiento y son fruto del correspondiente esfuerzo.

Lo interesante es que nuestra mente detiene automáticamente la interpretación en el momento en que advierte dicha relevancia óptima, esto es, habiéndose observado unos efectos contextuales, los mayores posibles, a partir del esfuerzo de procesamiento requerido para ello, el mínimo posible, reconocemos o creemos reconocer la aspiración de relevancia del mensaje pretendida por el emisor y, en consecuencia, concluye el procesamiento. La cuestión, por tanto, es la siguiente: si la interpretación se detiene automáticamente cuando logramos unos efectos contextuales que nos parecen suficientes, si no hay una comparación de interpretaciones posibles (dado que no se sigue procesando, no se siguen buscando otros efectos contextuales posibles), ¿cómo llegamos a tener la certeza de que la interpretación lograda es la más relevante, la pretendida por el autor?

Desde un punto de vista puramente teórico podríamos zanjar la cuestión señalando que un enunciado es siempre consistente con el principio de relevancia, si el hablante aspira racionalmente a ser relevante, con independencia del reconocimiento o no de dicha aspiración por parte del oyente. Pero en la práctica habríamos de buscar la forma de solucionar el posible problema, es decir, habríamos de prever cómo se reconduce o se trata la interpretación del oyente para garantizar que advierte esta aspiración de relevancia de su interlocutor.

En los procesamientos de textos literarios en lengua extranjera se dan dos circunstancias que pueden considerarse especiales: al procesar mensajes en lengua extranjera, el lector renuncia al grado de certeza sobre sus interpretaciones que requeriría al procesar en su lengua, es decir, las hipótesis que hace se mantienen abiertas a modificaciones durante más tiempo que en la lengua materna; por otra parte, al tratarse de mensajes literarios, su propia experiencia lo invita a esbozar unos efectos contextuales de carácter más emocional que informacional, o sea, a sospechar que lo informativo del texto, o gran parte de ello, no constituya por sí mismo una novedad con respecto a lo que ya guarda en su mundo conceptual y que, en consecuencia, sea del 'especial' procesamiento de dicha información de donde haya de lograr los efectos contextuales pretendidos.

Y, en efecto, si trasladamos estas particularidades al hecho mismo de la interpretación de un texto poético en nuestras clases, habremos de velar especialmente porque las expectativas de relevancia óptima del texto se vayan alimentando a medida que vamos reconociendo paulatinamente la relevancia de los fragmentos conceptuales de que se compone el mensaje: el peligro mayor reside, precisamente, en que la interpretación del mensaje, la relevancia óptima que le concedemos, se

confunda con la suma lineal de las relevancias óptimas parciales concedidas a los conceptos de que se nutre, es decir, que el lector vaya clausurando sus hipótesis con demasiada prontitud.

Ello determina la necesidad de que, al menos en los primeros compases del curso, el profesor separe de forma claramente perceptible la búsqueda de interpretaciones sobre los elementos del texto –los efectos contextuales que pudieran lograrse en el procesamiento de una estrofa, un verso o una palabra–, por una parte, de la búsqueda de interpretaciones sobre el mensaje general, por otra. Es decir, el control por parte profesor de los procesamientos de sus alumnos –los que han de conducirles al reconocimiento de la relevancia óptima pretendida por el autor– obliga a estructurar la lectura y el análisis de los textos (las diferentes unidades didácticas) de acuerdo con dicho procesamiento.

4. Conclusiones

A lo largo de este capítulo hemos venido evaluando la previsible compatibilidad de la adquisición inicial de la lengua extranjera con el tratamiento sistemático de su literatura. Y al hacerlo nos hemos remitido a los fundamentos teóricos en que se apoya nuestra propuesta adquisitiva. Dichos fundamentos, recordemos, estaban llamados a combatir -en lo que nos afecta- algunas de las deficiencias de otras teorías del lenguaje anteriores, por una parte, y a precisar una teoría del aprendizaje más acorde con la verdadera naturaleza del lenguaje, por otra. Así, los análisis y las reflexiones planteadas hasta aquí se desprenden en mayor o menor medida de nuestras consideraciones iniciales sobre la adquisición, sobre la interacción y sobre la relevancia.

Nuestro objetivo, sin embargo, no era tanto el reavivar viejos conflictos teóricos, como sí el buscar salidas a nuevas propuestas prácticas. Y es por ello por lo que se hace en este punto necesario sistematizar las medidas didácticas y las estrategias metodológicas que, a modo de conclusiones parciales, salpican todas y cada una de nuestras reflexiones.

Para abordar esta sistematización recurriremos aquí a la obra *Designing Tasks for the Communicative Classroom* (1989), en la que David Nunan plantea, entre otras cosas, un modelo de análisis metodológico comparativo. Para este análisis se sirve su autor de ocho parámetros básicos, ocho criterios a partir de los cuales no resulta difícil advertir la apariencia de cada uno de los métodos así como las diferencias que en cada caso los separa.

Básicamente, los dos primeros criterios utilizados por Nunan se refieren a los aspectos teóricos que ya hemos venido aquí presentando a lo largo de estos dos primeros capítulos. Los seis criterios siguientes tratan de mostrar, por su parte: los contenidos y objetivos generales del método en cuestión; las actividades tipo de que se sirven para alcanzarlos; el perfil o el papel que desempeñan los alumnos y el profesor durante el curso; y las características de los materiales que utilizan.

a) Contenidos y objetivos

Estos primeros criterios deberían poder señalar con la máxima precisión posible los conocimientos conceptuales, actitudinales y procedimentales que son objeto de estudio, y establecer el grado o la medida en que pretendemos que dichos conocimientos se dominen.

Un modelo adquisitivo como el que venimos presentando se caracteriza, sin embargo, por un entendimiento particular del lenguaje, según el cual el dominio instrumental de una lengua no es –o no tiene por qué ser– separable de su consideración conceptual, sino que el uso práctico y real de la misma alberga de forma implícita un incierto grado de adquisición funcional y formal de los elementos de que se nutre. Y si este uso práctico es ciertamente real, con implicaciones, entonces también se sirve

del desarrollo o la adaptación de los componentes actitudinales que se vean llamados a intervenir en el procesamiento. El procesamiento da por tanto cabida a la utilización y consecuente adquisición o aprendizaje simultáneo de los diferentes tipos de contenidos curriculares que habitualmente se consideran en los análisis metodológicos.

Pero si los procesamientos son ciertamente únicos e irrepetibles para cada individuo, habrá que contar con que también los objetivos sean lo suficientemente flexibles como para no discriminar negativamente los resultados de los usuarios que, por motivos ajenos a su voluntad consciente, procesen la información de forma diferente o más lentamente que otros. El procesamiento de información habrá de constituir un fin en sí mismo, al margen de la rentabilidad que conscientemente sea capaz de percibir el profesor o el propio afectado.

El procesamiento de información constituye, en consecuencia, el contenido y el objetivo principales del enfoque metodológico que presentamos. Y, en la aplicación sistemática de la literatura, los procesamientos se caracterizarían, según todo lo señalado, por:

—partir de un 'conocimiento mutuo' que el sujeto pueda valorar como tal;

—contar con una fase previa de 'contextualización' con la que hacer manifiesto este conocimiento e identificarlo con referentes lingüísticos en la lengua extranjera;

—servirse de datos extralingüísticos que impliquen al ser humano en un sentido global y que permita la progresiva adaptación a los procesamientos en lengua extranjera de los factores cognoscitivos desarrollados con y para la lengua materna;

—lograr efectos contextuales contrastables en el transcurso de la interacción para estimar personalmente el procesamiento y, en su caso, corregirlo;

—partir de un conocimiento relativo pero suficiente sobre el interlocutor y las circunstancias que rodean su procesamiento productivo;

—garantizar que las premisas de partida utilizadas por el autor literario para su mensaje son inferibles desde los datos aportados o desde el propio texto, para poder hacer hipótesis sobre su intención y su actitud;

—contar con la posibilidad de reclamar información suplementaria que permita superar fallos o interrupciones en el procesamiento;

—proponer un contexto cuya selección no implique un esfuerzo de procesamiento inabordable por el individuo o que no se vea compensado con los efectos contextuales a lograr;

—permitir que la coincidencia o no de los efectos contextuales logrados con los pretendidos por el autor sea planteada de forma pausada, para que los participantes puedan, llegado el caso, modificar o corregir sus procesamientos sin sensación de error o frustración;

—resolverse en efectos contextuales de naturaleza emocional y no sólo informacional, efectos

vinculados si cabe al modo particular en que se procesa y no sólo a la información que se procesa.

b) Actividades tipo

Las actividades que puedan entenderse como prototípicas de nuestra propuesta didáctica no pueden ser sistematizadas en cuanto al modo de lectura grupal o individual que se propone, al ejercicio de contextualización previsto, a la descripción estructural del texto, etc., dado que se trata en todos los casos de fases de aproximación progresiva al texto o a su interpretación, y no de ejercicios o actividades que cambian según las características de cada texto o debate.

La única actividad que puede entenderse de aplicación sistemática es la interacción mediante la cual se aborda cada una de estas fases. Las características de la interacción en la clase de literatura pueden resumirse como sigue:

—debe permitir y exigir el servirnos de la experiencia conversacional previa (principios de co-operación y de cortesía, toma de la palabra, etc.) para modificarla, si fuera necesario, adaptándola progresivamente a los patrones conversacionales de la lengua extranjera;

—debe basarse en una valoración real del estatus social y psicológico de los estudiantes;

—debe tener consecuencias reales, entre las que destaca la competencia de las ideas expresadas, que triunfan o fracasan por sí mismas en el transcurso del debate;

—debe invitar constantemente a la participación mediante la provocación;

—pero también debe ser abierta y no responder a un patrón de reacciones previamente planificadas;

—debe centrarse en los contenidos de los mensajes y no en sus formas, sirviéndose de cuantos recursos o estrategias sean necesarios para el desarrollo paulatino de la competencia comunicativa, lo que habilitará al estudiante para seguir adquiriendo de forma autónoma;

—ha de permitir a los participantes re-instalarse en el debate –cuando, por algún motivo, lo hubieran abandonado–, mediante la transcripción escrita simultánea de los resultados de la interacción;

—puede contribuir, mediante esta transcripción escrita, al desarrollo personalizado de una competencia lingüística no enfrentado con la atención prioritaria a los contenidos de los mensajes;

—debe estructurarse en fases diferentes según las características previsibles de cada procesamiento (los significados de las palabras para la interpretación de los enunciados, las premisas de partida del autor para la interpretación de su actitud e intención, etcétera).

c) Papel del alumno

Al resumir ahora las características que definen el papel del alumno durante las interacciones, no podemos dejar de recordar que este perfil está siempre subordinado a las características intelectuales y psicológicas de nuestros estudiantes, es decir, el ser jóvenes, españoles, universitarios,

estudiantes de alguna Filología, etc. Su participación en el curso de literatura se definiría, por tanto, sobre la base de la posibilidad que se le ofrece para:

—participar activamente en las interacciones hasta haber superado completamente la fase silenciosa;

—buscar un sentido personal a los mensajes literarios y defender las impresiones propias;

—intervenir en los debates y contribuir al análisis, basándose en una concepción propia de la literatura y en su experiencia personal previa como lector y como analista de textos literarios;

—tener presente que el debate sobre la literatura tiene prioridad ante el modo o el grado de corrección con que se utiliza para ello la lengua;

—reformular los mensajes de la interacción, adecuándolos a una manifestación escrita de los mismos;

—y experimentar con la lengua, transmitiendo información y provocando emociones mediante el uso artístico (poético) de la misma.

d) Papel del profesor

El profesor, por su parte, se caracteriza por desempeñar en al aula las siguientes funciones:

—potenciar constantemente la participación mediante la no penalización de los errores;

—seleccionar los fenómenos lingüísticos que explica de forma explícita en base a la necesidad comunicativa más o menos generalizada;

—formular sus aclaraciones lingüísticas en un sentido descriptivo y no prescriptivo;

—colaborar discretamente en la formalización del comentario escrito para corregir los errores de forma positiva;

—iniciar y conducir las interacciones con el texto y entre los estudiantes para garantizar los procesamientos y evitar abandonos prematuros;

—asumir, cuando fuera necesario, como propia la voz del autor para hacer entender más claramente las premisas de partida y, en consecuencia, las intenciones y actitudes que subyacen al mensaje;

—motivar a los estudiantes para la interacción incitando e incluso provocando sus reacciones mediante la potencial radicalización de las ideas;

—comprobar y asegurar la comprensión del texto por parte de todos los estudiantes;

—administrar la información en la cantidad y forma justa y suficiente para aproximar a los estudiantes a los contextos necesarios para las interpretaciones;

—y facilitar material lingüístico necesario para la interacción, advirtiendo las necesidades de los estudiantes de forma casi simultánea a la manifestación de dicha necesidad, facilitando así su tarea como productor y la del grupo como receptor.

e) Materiales

Tratándose de un curso de literatura no es necesario justificar el hecho de que los materiales de trabajo son, como tales, siempre textos literarios y comentarios sobre textos literarios. Y, aun cuando no es factible todavía la formulación de una propuesta concreta de textos de uno y otro tipo, sí podemos ya advertir que los primeros son inicialmente propuestos por autores literarios de habla alemana y los comentarios los formulan y utilizan nuestros propios estudiantes. Cabe apuntar una serie de características que podrán condicionar la selección y el uso de los textos a utilizar:

—resulta fundamental la consideración de los temas que tocan, buscando que los estudiantes se vean afectados por los mismos para garantizar su implicación personal;

—además de esta afectación deberá cuidarse el que los elementos (o algunos de ellos) llamados a intervenir en el contexto necesario para la interpretación formen parte del mundo conceptual del participante;

—dentro de la universalidad relativa de los temas, el tratamiento que se haga de los mismos en el texto debe ser lo suficientemente abierto como para que, en la medida de lo posible, sean los lectores y no el autor quien determine el grado de profundidad de la interpretación;

—también las dificultades lingüísticas han de ser tenidas en cuenta, pero no para atender a las cuestiones formales que se den cita en el texto, sino para garantizar la atención prioritaria a los contenidos;

—no obstante, el texto ha de servir como fuente de aducto procesable, por lo que es necesario constatar que los datos lingüísticos aportados son los adecuados para ello;

—la secuenciación de los textos responderá únicamente al control de la progresión cognitiva, es decir, a la mayor o menor accesibilidad de los contextos necesarios para la interpretación, si bien ello no excluye la necesidad de acceder también a una interpretación del enunciado;

—dado que los enunciados de los textos no son modificables para adaptarlos a la competencia de los lectores, su constitución formal para el procesamiento en el nivel inicial puede garantizarse si se dan, además, las siguientes circunstancias:

- estructuras lingüísticas de la mayor sencillez posible;
- repeticiones léxicas;
- repeticiones sintácticas o morfo-sintácticas;
- utilización de ‘cognates’;
- paralelismos y contrastes estructurales;
- palabras compuestas y creaciones léxicas interpretables en base al contexto discursivo.

Esta caracterización general de nuestra propuesta didáctica, más que como una batería de

recursos metodológicos finitos, ha de ser entendida como el conjunto de directrices generales para el desarrollo de medidas concretas para la aplicación de contenidos y objetivos de carácter propiamente literarios. Y no debemos olvidar que, en parte al menos, estas características generales contemplan las circunstancias propias de nuestra situación didáctica: edad de los estudiantes, número de participantes, perfil psicológico, entorno social, formación académica, influencias culturales, intereses profesionales y, en definitiva, todo lo que explícita o implícitamente pudiéramos considerar desde la experimentación práctica.

Ello no quiere invitar a pensar que el modelo que se pretende desarrollar sea exclusivo de dichas circunstancias, mas sí que el mismo tipo de reflexiones deberían poder hacerse sobre otros grupos: si hay o no indicios suficientes para pensar que un determinado público puede interesarse por la literatura; si conocemos sus intereses vitales y, con ello, temáticos; qué tipo de experiencia previa reúnen, cómo son sus mundos conceptuales; qué constituye para ellos un contexto más o menos cercano, accesible; qué es para un determinado público "provocador"; qué tipo de motivación necesita un mayor respaldo; etcétera.

Por otra parte, en cuanto a la comprobación del debate literario como uso real, con implicaciones, de la lengua extranjera, cabe señalar que, además de subrayar la faceta creativa del lenguaje, el tratamiento de la literatura da cabida también al desarrollo paulatino de una competencia lingüística y permite, al mismo tiempo, seguir adquiriendo la lengua sin entrar en contradicción con la atención consciente a sus aspectos formales.

Por último, la literatura constituye en su propuesta temática e interpretativa una fórmula idónea para acceder a niveles superiores de progresión cognitiva, donde el procesamiento recurre a las más personales capacidades memorísticas e imaginativas, donde, en definitiva, también el tratamiento de la lengua se hace más personalizado y autónomo.

Bibliografía

Acosta, L. A. (1989): *El lector y la obra. Teoría de la recepción literaria*, Madrid: Gredos.

Allright, D. (1988): *Observations in the Language Classroom*, Harlow: Longman.

Bocanegra Valle, A. (1998): *Posibilidades para el empleo de una metodología de adquisición y aprendizaje en el caso de estudiantes universitarios de inglés para Fines Específicos*, Tesis Doctoral, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.

Brown, G. & Yule G. (1983): *Discourse Analysis*, Cambridge: Cambridge University Press.

Cole, P. & Morgan, J. (eds.) (1975): *Syntax and Semantics 3: Speech Acts*, New York: Academic Press.

Cook, G. (1989): *Discourse*, Oxford: Oxford University Press.

Chomsky, N., Hornstein, N. & Lightfoot, D. (1981): *Explanations in Linguistics. The logical problem of language acquisition*, London: Longman.

Dulay, H., Burt, M. & Krashen, S. (1982): *Language Two*, Oxford: Oxford University Press.

Elkind, D. (1970): *Children and Adolescents: Interpretative Essays on Jean Piaget*, New York: Oxford University Press.

Ellis, R. (1985): *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford: Oxford University Press.

Grice, H. P. (1975): "Logic and conversation", P. Cole & J. Morgan (eds.), *Syntax and Semantics 3: Speech Acts*, New York: Academic Press.

Groeben, N. (1980): *Rezeptionsforschung als empirische Literaturwissenschaft. Paradigma - durch Methodendiskussion an Untersuchungsbeispielen*, Tübingen: Narr.

Groeben, N. u. Vorderer, P. (1988): *Leserpsychologie: Lesemotivation - Lektürevirkung*, Münster: Aschendorff.

Hunfeld, H. (1990): *Literatur als Sprachlehre. Ansätze eines hermeneutisch orientierten Fremdsprachen Unterrichts*, Berlin u. München: Langenscheidt KG.

Inhelder, B. & Piaget, J. (1958): *The Growth of Logical Thinking from Childhood to Adolescence*, New York: Basic Books.

Iser, W. (1972): *Der implizite Leser. Kommunikationsformen des Romans von Bunyan bis Beckett*, München: Fink.

Iser, W. (1976): *Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung*, München: Fink.

Jauss, H. R. (1970): *Literaturgeschichte als Provokation*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Krashen, S. D. (1982): *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford: Pergamon Press.

Krashen, S. D., Scarcella, R. C. & Long, M. H. (1979): "Age, rate and eventual attainment in second

language acquisition", *TESOL Quarterly*, 13, pp. 573-582.

Larsen-Freeman, D. E. & Long, M. H. (1991): *An Introduction to Second Language Acquisition Research*, London: Longman.

Maldonado Alemán, M. (1997): "Constructivismo radical y enseñanza de la literatura", *MagaZin*, 2, pp. 35-40.

Maldonado Alemán, M. y Borreguero Beltrán, J. (1996): "La literatura en la enseñanza del alemán como lengua extranjera", *MagaZin*, 1, pp. 8-15.

Nunan, D. (1989): *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge: C.U.P.

Scarcella, R. C. & Higa, C. (1981): "Input, negotiation, and age differences in second language acquisition", *Language Learning*, 31, pp. 409-437.

Sperber, D. & Wilson, D. (1986): *Relevance. Communication and Cognition*, London: Basil Blackwell.

Steinberg, D. D. (1993): *An Introduction to Psycholinguistics*, London and New York: Longman.

Stevick, E. (1980): *Teaching Languages: A Way and Ways*, Rowley, Ma.: Newbury House.

Van Ek, J. A. (1975): *The Threshold Level in European Unit/Credit System for Modern Language Learning by Adults,* Strasbourg: Council of Europe.

Wells, G. (1979): "Adjustment in adult-child conversation: some effects of interaction", Giles, H., Robinson, W. & Smith, P. (eds.), *Language: Social Psychological Perspectives*, Oxford: Pergamon Press.

Zobl, H. (1985): "Grammars in search of input and intake", Gass, S. & Madden, C. (eds.), *Input in Second Language Acquisition*, Rowley, Mass.: Newbury House.

CAPÍTULO III

LA LITERATURA EN LA CLASE DE LENGUA EXTRANJERA: FUNDAMENTOS DIDÁCTICOS Y METODOLÓGICOS

0. Introducción

Definido el marco metodológico en que nos desenvolvemos y probada su compatibilidad con la aplicación de la literatura, llega ahora el momento de definir el modo en que se lleva a cabo esta aplicación. Así, de aquí en adelante habremos de abordar una profundización paulatina en los posibles modos de actuación didáctica. Este progresivo acercamiento sigue los modelos de concreción curricular de otros niveles educativos, es decir, parte de una especie de Diseño Curricular Base para, pasando por niveles de definición intermedios, llegar en última instancia a la propuesta definitiva de estrategias o técnicas didácticas puntuales. Esta forma de trabajo permite hacer exportable un modelo, sin tener que asumir todos sus niveles de concreción curricular; esto es, cualquier docente podría adoptar nuestra propuesta, variando en ella la forma final de trabajo de acuerdo con sus particulares circunstancias, y asumir, sin embargo, los fundamentos metodológicos de partida (los perfilados en los capítulos precedentes) y los argumentos didácticos principales para la aplicación de la literatura. Estos últimos son, precisamente, a los que haremos frente en este capítulo.

En primer lugar es necesario hacer explícito cuáles son los contenidos y objetivos generales que definen nuestra propuesta. Hasta el momento, para referirnos generalmente a lo novedoso de la aplicación, hemos venido utilizando de forma intencionada un concepto tan amplio y ambiguo como es el de literatura. La razón para ello es, precisamente, la falta de concreción en los objetivos y contenidos literarios que han de tutelar nuestra actuación. Y es que, previo a la consideración de los objetivos y contenidos relativos a la utilización de la literatura, el docente ha de tener claro cuál es el concepto de ésta con el que trabaja, así como una sólida idea de lo que significa enseñar literatura.

El concepto de literatura con que trabajaremos, pese a ser el resultado de una serie de consideraciones fenomenológicas relativamente invariables y que, en cualquier caso, no nos toca a los didácticos definir, está siempre sujeto a la matización valorativa de cada usuario. En nuestro caso concreto, en el de cualquier usuario docente, esta matización se refiere a la orientación que prioritariamente quiera dar a sus clases: si la de la literatura como manifestación artística, si como modalidad comunicativa, como fenómeno sociológico, etc., aun cuando la consideración prioritaria de

una de ellas no conlleve necesariamente la eliminación de las otras. La cuestión es que sólo entonces, sólo cuando el docente sabe cómo quiere tratar la literatura, puede pararse a considerar los contenidos generales en que se concreta su particular concepción del fenómeno y los objetivos que marcarían el acercamiento progresivo a dichos contenidos. La dificultad añadida en esta tarea procede, para nosotros, del hecho de trabajar con literatura en lengua extranjera, esto es, literatura que, además de un código lingüístico desconocido, prescinde en su origen de lectores que no comparten el mismo mundo experiencial que el de los lectores en lengua materna.

Todo ello ha de verse reflejado de forma más o menos inmediata en lo que a la postre es la primera gran decisión didáctica con implicaciones tangibles en el aula, la selección de un *corpus* de trabajo. Hablar de *corpus* y no directamente de los soportes materiales de nuestro programa, además de por la justificación ya expresada de los diferentes niveles de concreción curricular, se explica por la necesidad de mantener un programa lo suficientemente abierto como para, sin modificar los contenidos y objetivos secuencializados, poder cambiar unos textos por otros según los intereses particulares de los aprendientes o las circunstancias didácticas que en cada momento nos rodeen. Así, más que la selección expresa de textos concretos, se trata de definir aquí los criterios didácticos, lingüísticos y temáticos que han de regir dicha selección.

Los criterios didácticos podrían entenderse como condicionamientos externos a los propios textos, esto es, particularidades de los estudiantes, de nuestras condiciones de trabajo, o de los intereses didácticos que nos respaldan, que, sin embargo, afectan también a nuestra elección. Los condicionamientos internos, por su parte, sí nos remiten a los pormenores formales y temáticos de los textos en sí. Habremos de determinar aquí cuáles son las características lingüísticas y de contenido que, en líneas generales, han de reunir los textos para ser integrables en nuestro programa.

Por último, y aparejado a las consideraciones anteriores, este segundo nivel de concreción curricular exige unas orientaciones metodológicas que den respuesta a los principales inconvenientes didácticos de partida: la consecuencia lógica inmediata de la aplicación de la literatura a los niveles iniciales de adquisición del alemán como lengua extranjera es, por encima de cualquier otra consideración, la inclusión de la lengua escrita. Es, por tanto, necesario que se definan las líneas generales de actuación por las que, de forma paralela a la profundización en el uso oral de la lengua, se pone en marcha el trabajo sistemático con y sobre la lengua escrita. Una atención especial merece, en este sentido, nuestra particular circunstancia de que el primer contacto con la lengua escrita es, al mismo tiempo, un contacto directo con el uso literario de la lengua. No se trata ya de justificar, una vez más, las razones que nos mueven a ello, sino de considerar las implicaciones que puede tener la no introducción de la lengua escrita a partir de usos más cotidianos o, en cualquier caso, menos comprometidos con lo formal que la literatura.

1. Literatura y enseñanza de la literatura

En una aproximación inicial a los contenidos de este apartado se observa que cada concepto de los que progresivamente trataremos aquí condiciona el desarrollo del concepto siguiente. Concretamente, el concepto que desarrollemos sobre el fenómeno literario determinará el modo en que abordemos la enseñanza de la literatura y, a su vez, este aspecto constreñirá las posibilidades de aplicación de la literatura a la clase de lengua extranjera. Esta argumentación puede ser invertida para justificar precisamente esta constante subordinación: la determinación de objetivos y contenidos de carácter específicamente literarios ha de partir necesariamente de los objetivos y contenidos generales que adoptamos en cuanto a la adquisición de la lengua extranjera, dado que éste es el marco didáctico global de nuestras clases; pero, a su vez, las cuestiones específicamente literarias deben partir de una concepto claro de lo que significa para nosotros "enseñar literatura"; y, lógicamente, antes de concretar la forma en que "llevamos" la literatura a nuestros estudiantes, es necesario tener claro cómo entendemos el fenómeno literario, qué es lo que hemos de "llevar" a los estudiantes.

Básicamente, como veremos, un entendimiento fenomenológico de la literatura elimina por definición otras comprensiones más parciales y, por ello, concretas del concepto de 'literatura'. El hecho mismo de hablar de algo 'fenomenológicamente' alude, intuitivamente al menos, a la consideración global y explicativa de la cuestión de que se trate. Por tanto, eliminaremos en nuestra reflexión la concepción de la literatura exclusivamente como 'producto' o resultado material, o como proceso exclusivamente creativo o receptivo, o incluso la función social que constantemente pudiera subyacer a cada obra, etc. La literatura, como fenómeno, se opone a cualquiera de estas visiones parciales y, al mismo tiempo, las engloba a todas.

Para nosotros se trata, como ya hemos anunciado con anterioridad, de un fenómeno de índole artístico-comunicativa, un fenómeno muy complejo en el que –y ello sí es sistemático y de trascendencia– se lleva a cabo una utilización del lenguaje vinculada a un procesamiento especial, artístico. Este procesamiento especial se caracteriza porque el sentido práctico que habitualmente se asocia a cualquier uso natural del lenguaje –también a la literatura– no tiene, en nuestro caso, que resultar de aplicación inmediata, no se refiere a aspectos concretos de la cotidianeidad y sí, en cambio, a las relaciones entre las personas, a entendimientos personales sobre el funcionamiento del mundo o, en general, a los aspectos más esenciales y, al mismo tiempo, intangibles (por abstractos) de la vida. De algún modo, podríamos decir, este procesamiento especial se caracteriza por el placer que está llamado a producir.

Así, enseñar literatura no puede o no tiene que significar necesariamente enseñar la historia del producto literario, ni la evolución de los procesos creativos, ni, por supuesto, la de los receptivos. Los

contenidos de este tipo de cursos habrían de ser, en cada caso, explícitamente los de cursos de 'historia de la literatura', de 'crítica literaria', o incluso de 'historia de la crítica literaria', etc. Sin embargo, también parece difícil diseñar un curso en el que se enseñe a los estudiantes la manera especial de procesar los mensajes literarios, dado que, siendo los procesamientos únicos e irrepetibles, todo lo que podríamos hacer, en este sentido, consistiría en mostrar o describir, en lo posible, lo que entendemos hace del nuestro un procesamiento especial. Y, dicho de este modo, aun cuando el placer de la literatura pudiera ser enseñado, esto de buen seguro no consistiría en describir ante los demás el modo en que el profesor de turno alcanza dicho placer.

Todo lo que puede ofertar un curso de literatura, en términos neutrales o, más directamente, fenomenológicos, es la posibilidad de procesar textos literarios bajo la expectativa de que los lectores alcancen el placer que ello promete. Y, en esta tesitura, nuestros objetivos han de reducirse necesariamente a la esperanza de que los individuos, mediante el entrenamiento, mejoren sus posibilidades para encontrar este placer. Es decir, se trata de "optimizar" los recursos –incluyendo los referidos a un conocimiento lingüístico– de los estudiantes para hacer frente a la lectura de textos literarios.

Uno de los factores que, sin duda alguna, mayor resistencia ofrece para alcanzar este placer es, precisamente, el desconocimiento del código lingüístico por parte de los receptores. Esta deficiencia obliga, por una parte, a asumir una ralentización generalizada del proceso didáctico y, por otra, a calibrar previamente de la forma más precisa posible todas y cada una de las etapas, las explicaciones, las reflexiones, los objetivos y las tareas parciales que componen el proceso. Se trata, en definitiva, de considerar con la mayor precisión posible el grado y modo en que estos aspectos pueden dificultar nuestra tarea. Y es que un determinado código está ligado al uso que sus hablantes hacen de él, con lo cual, junto a las deficiencias puramente instrumentales, habremos de considerar las valoraciones sociales, culturales e idiosincráticas que también desconocen nuestros estudiantes.

En esencia, y dado que el esquema de trabajo está siempre basado en interacciones que no resultan del todo previsibles, el docente ha de estar abierto en líneas generales a la posibilidad de que el proceso interpretativo que marca nuestro horizonte didáctico tome rumbos imprevistos e incluso absolutamente sorprendentes. Sin embargo, hay también determinadas decisiones didácticas que no se dejan improvisar y que, de hecho, pueden condicionar todo el proceso. Son los objetivos y contenidos específicamente literarios que, unidos al corpus de trabajo, constituyen los elementos relativamente fijos o invariables de la programación. Ellos, de hecho, serán los que den paso a la selección de unos u otros textos literarios.

1.1. Un concepto propio de la literatura

Definir un concepto de literatura propio pasa por la consideración de su naturaleza fenomenológica. Y, en este sentido, al margen incluso de las reflexiones introductorias que hemos venido presentando, resulta un hecho innegable que la mayoría de los seres humanos pueden efectivamente vivir sin la literatura y, más aun, que pueden considerar su tratamiento científico un verdadero lujo, cuando no (debido, en parte, probablemente al desconocimiento) una absoluta inutilidad. Esta observación contrasta, sin embargo, con la historia reciente de la humanidad, donde la literatura desempeña un papel social e incluso político de trascendencia. Tanto es así que, ya desde la Antigüedad Clásica, se ha venido considerando –al menos de un modo filosófico– la figura de un 'mito poético' vinculado al arte y a la comunicación, un fenómeno presente en diferentes formas de organización social y resultante de trayectorias culturales radicalmente distintas. Ello obliga, cuando menos, a tratar de observar lo que pudiera existir en común entre las diferentes manifestaciones del fenómeno a lo largo de su historia. Y la defensa que a la postre pudiéramos querer plantear aquí sobre la vigencia social de la literatura habría de estar necesariamente ligada a una de las dos posiciones que sobre el hecho en cuestión se vislumbran.

Por una parte, la cuestión sobre el papel y el significado de la literatura se podría responder, al menos en un sentido ético y pedagógico, con la reclamación que el autor hace de una forma de liderazgo social, con lo que se explica la función institucional de la poesía desde las épocas tempranas de todas las culturas; esta idea puede llevarnos incluso a observar en el hecho poético cierta responsabilidad política, alimentada por una 'autoconcepción poética'. La alternativa a este liderazgo consiste precisamente en la renuncia a cualquier responsabilidad social, es decir, la literatura al servicio únicamente de la búsqueda continua de la liberación del arte de cualquier forma de imposición estética ajena.

Aun si asumimos ahora el que ambos planteamientos pudieran coexistir en grados diferentes sin necesidad de posicionarnos en favor de uno o del otro, aun cuando admitamos que ambas características puedan tener absoluta vigencia de manera simultánea en la sociedad moderna, todavía habríamos de poder indagar en la naturaleza del proceso literario en un sentido personal (esto es, prescindiendo de compromisos sociales o estéticos) y concentrarnos en el vínculo que la obra literaria establece entre el autor y el lector, entre las condiciones y circunstancias vitales del uno en el proceso productivo y las del otro en el receptivo. Y para ello, para explicar las relaciones más íntimas entre los elementos de que se nutre el proceso literario (el autor, el objeto artístico, el mundo, la proyección autorial y, sobre todo, la interpretación) habríamos de recurrir a la crítica literaria.

Guijarro Morales (1984: 77-96), en su aproximación a la revisión histórica de la crítica literaria, distingue entre dos grandes tendencias que él llama 'crítica literaria *pura*' y 'estilística *lingüística*', con las que pretende ilustrar dos formas distintas de acercarse al estudio del fenómeno literario: los primeros

introducen un nuevo concepto referido al '*goce*' de la literatura que, eso sí, estaría en un plano de la comprensión y cuyo disfrute dependería, en última instancia, de la mayor o menor aceptación del lector para modificar su actitud, es decir, para variar la percepción que previamente tuviera de la realidad; sin embargo, supeditar la identificación de lo literario a lo subjetivo de la actitud de cada lector no parece ser la forma más científicamente ortodoxa de solucionar el problema. Por su parte, tampoco los análisis lingüísticos de los estilistas consiguen determinar qué características del soporte material, de lo puramente lingüístico, pueden ayudar a definir lo que es y lo que no es literatura, dado que, una vez más, dichas características están íntimamente ligadas a la percepción subjetiva que el lector tenga de ellas y no tanto a categorías objetivamente independientes. Así, se llega a un punto muerto en el que lo único que razonablemente podemos hacer es tratar de definir el fenómeno literario a partir de las características de los procesos dialógicos que propone: entre el sujeto y la obra que produce, por una parte, y entre ésta y el individuo lector, por otra.

La concepción propia que buscamos habría de partir, por tanto, de la definición de la *literatura* como "objeto/evento que resulta de la conjunción del procesamiento de un texto y del placer que ello llega a producir en el procesador" (*ibidem*), es decir, una concepción de la literatura en que se conjuguen las dos vertientes del fenómeno literario que venimos reconociendo: la vertiente comunicativa y la vertiente artística. Esta definición, sin embargo, no ha de entenderse como monodireccional, dado que el 'procesamiento' se concibe como 'proceso creador' y, también, como 'proceso interpretador' de significados; y, por otra parte, al hablar de 'placer', se refiere tanto a la satisfacción que aporta cualquier intento comunicativo conseguido, como al placer puramente artístico.

Y, para completar la aproximación a una concepción propia del fenómeno literario, la vertiente artística del procesamiento a la que explícitamente aludimos habría de ser entendida como una especial actitud del ser humano ante la información que procesa, algo así como una disposición a modificar o alterar nuestras premisas de partida mediante una valoración emocional de la información procesada[38].

Las implicaciones didácticas que pueden derivarse de esta concepción del fenómeno literario pueden resumirse como sigue:

[38]La información procesada en este tipo de situaciones ('artísticas') no parece ser tan evidente como otro tipo de información experimentada física o psicológicamente por el sujeto procesador (por ejemplo, que el suelo que pisamos es duro, o que somos seres vivos), es decir, no se procesa de forma directa, o, en términos de Sperber y Wilson (1986), no llevamos a cabo lo que ellos llaman 'hipótesis factuales', sino que este tipo de información viene, más bien, "incrustada" en una o varias representaciones mentales, o sea, que ha de ser procesada de forma indirecta, por medio de 'hipótesis no factuales' (Sperber y Wilson, 1986); pero, a su vez, sobre este procesamiento desplegamos según Guijarro una actitud valorativa que proviene de otra actitud más básica, a la que denomina 'superdirecta', y que nace de lo esencialmente emocional de nuestra naturaleza.

—dada la vigencia de un incierto liderazgo político y social por parte de los autores literarios, no podemos desestimar procesos interpretativos para los que se hubiera contado inicialmente con el reconocimiento directo o indirecto de este tipo de responsabilidad;

—siendo posible también que la creación literaria se hubiera entendido prioritariamente como experimentación estética, es también necesario dar cabida en nuestra enseñanza al análisis y la apreciación de este tipo de intenciones;

—si la literatura es entendida, por otra parte, como evento resultante de la conjunción del procesamiento de un texto y del placer que ello llega a producir, entonces habremos de contar con que ambos aspectos son igualmente indispensables en el transcurso de nuestras clases;

—dado que el placer artístico al que aludimos pasa necesariamente por un procesamiento valorativo, habremos de considerar la forma de activar o facilitar el acceso a lo puramente emocional de las interpretaciones;

—y, por último, puesto que el evento literario que asumimos se reconoce en la vertiente productiva de la obra literaria tanto como en la receptiva, la enseñanza habrá de ser susceptible de implicar a los estudiantes en ambos tipos de procesamiento.

A modo de cierre, cabe señalar que lo planteado aquí no es sino una concepción propia del fenómeno literario, una forma particular de entender la literatura que no ha de coincidir necesariamente con la que, a partir de la experiencia propia, hubieran desarrollado los demás participantes en el proceso didáctico. Si esbozamos aquí un entendimiento particular del fenómeno en cuestión no es para advertir la forma o la medida en que hemos de modificar otras visiones del mismo fenómeno, sino para poder determinar unos objetivos y unos contenidos concretos que no respondan a visiones de la literatura meramente heredadas y, en consecuencia, no siempre fácilmente justificables. En este sentido, el convencimiento del docente con respecto a lo que hace condiciona también el ánimo y, con ello, el aprovechamiento del proceso por parte de los estudiantes.

1.2. Enseñar Literatura

Partiendo de esta concepción fenomenológica del evento literario, nuestra primera decisión de cara a la planificación didáctica se orienta a desestimar contenidos y objetivos referidos a la Historia de la Literatura, a la crítica literaria, o a la historia de la crítica literaria. Y ello, fundamentalmente, porque no aspiramos a transmitir un conocimiento teórico que permita analizar y describir eventos literarios sociales o personales, sino más bien a desarrollar capacidades y adaptar nuestros recursos propios para poder tomar parte en dichos eventos, lo que significa vivir la literatura desde dentro, como partícipes de ella.

Esto no significa, sin embargo, que hayamos de ignorar taxativamente la existencia de estas otras aproximaciones teóricas, pero sí que su aprovechamiento se limita a las aportaciones que cada uno de estos campos pudiera hacer de forma puntual sobre la tarea interpretativa que en cada caso nos ocupe. De este modo, el mayor o menor protagonismo de una determinada lectura crítica, de los datos sobre el autor o sobre las circunstancias socioculturales que envuelven el proceso productivo, estará siempre subordinado a la rentabilidad funcional de su aplicación para la interpretación propia y no condicionará la vivencia personal del evento.

Al enseñar literatura de este modo, más que intentar que un determinado concepto teórico se integre de forma relativamente duradera en la mente de nuestros estudiantes, lo que conseguimos es alimentar procesos creativos (interpretativos o productivos) de cuya experiencia podrán a la postre derivarse cuantos conceptos teóricos fueran necesarios.

El proceso interpretador se reconocerá, en cualquier caso, como un proceso individual, por lo que no trataremos de enseñar literatura mostrando los efectos que el proceso consigue en la mente del enseñante, sino que habremos de pensar en el modo de aportar los medios para que los estudiantes entiendan el tipo de proceso que cada uno de ellos utiliza para interpretar, es decir, trataremos de enriquecer las estructuras de las representaciones mentales que puedan jugar un papel en dicha interpretación; aquí, por tanto, sí será importante dar cabida a representaciones de la época histórica, de las opiniones sobre las obras, de los métodos retóricos, etc. Por otra parte, en cuanto al proceso creador habremos de considerar que, siendo la comunicación conseguida una fuente de placer automática, es muy dudoso que podamos 'enseñar' a nadie ese placer; lo que sí podemos hacer es, precisamente, incrementar los medios mediante los cuales conseguir ese placer natural, con lo que estaríamos enseñando a gozar más realizando un acto de por sí placentero[39].

Por su parte, la responsabilidad del alumno consiste –desde este esquema de trabajo– en hacer frente a los procesamientos en los que, según la orientación productiva o receptiva del proceso, se vea involucrado. Y, en consecuencia, el grado de compromiso personal que asuma con respecto a dichos procesamientos determinará el mayor o menor aprovechamiento de las clases: una interpretación no coincidente con la aspiración de relevancia pretendida por el autor –llamémosla, por tanto, 'irrelevante'– delata una cierta conformidad con los efectos contextuales logrados a partir de representaciones previas no enriquecidas; la actualización, por contra, de dichas representaciones para

[39]Sobre este mismo aspecto se manifiesta también Ingeborg Christ (1990), cuando, al tratar desde un punto de vista eminentemente práctico la utilidad de la literatura en el desarrollo de destrezas receptivas, reconoce en los textos literarios una posibilidad inmejorable para aportar al aula lo emocional, lo afectivo y lo personal, es decir, precisamente los factores que pueden conducir a mostrar a los estudiantes en qué consiste el placer de leer.

ajustarlas a las premisas de orden cultural, social o, incluso, lingüístico de la comunidad de hablantes de la lengua en que se expresa el texto, implica precisamente la interiorización de estas modificaciones, la progresiva adaptación de los factores cognoscitivos que intervienen en el procesamiento.

Una exposición más detallada del procesamiento del texto literario, vinculado ya a la aplicación de la literatura a la enseñanza de la lengua extranjera, es la que aporta Hans Weber (1990) en un artículo titulado precisamente "Textverarbeitung im fremdsprachlichen Literaturunterricht". Una de las cuestiones que trata Weber en este trabajo es el modo en que el lector activa determinadas premisas o representaciones previas, lo que allí denominan 'esquemas mentales'[40].

La comprensión del texto, según este autor, habría de ser entendida como un procedimiento constructivo en el que el lector recurre a los conocimientos archivados en su memoria para hacer coherente la información transmitida lingüísticamente (Weber, 1990: 548). Es decir, lo que explícitamente se dice en un texto ha de ser reformulado y completado, hay que elaborar hipótesis y comprobarlas. El valor que pueden llegar a adquirir estas prácticas de interacción con los textos en las aulas es incuestionable, máxime si las aprovechamos para conducir el procesamiento mediante lo que Weber (1990: 549) llama 'precise elaborations'[41], o mediante un título que focalice el tema o que conceda coherencia al texto, etcétera.

En cualquier caso, lo verdaderamente importante por el momento es comprender que en la enseñanza de la literatura se hace imprescindible la activación de los esquemas mentales previos, un concepto con que se llega al análisis detallado y la descripción del proceso de comprensión: nosotros archivamos continuamente componentes prototípicos, precisamente 'esquemáticos', de realidades aprendidas con anterioridad; estas unidades de memoria entran en funcionamiento al leer, de modo tal que la información que recogemos va siendo relacionada con los elementos del conocimiento activado para encontrar lo que Anderson y Pearson llaman "a mental home" (1988: 37)[42].

---

[40]El concepto de 'Schemata' procede de Bartlett (1932) que lo describe como "an active organization of past reactions, or past experience" (Anderson/Pearson, 1988: 39). Se trata de estructuras abstractas de conocimiento, o, como expresa Weber (1990: 550) de forma metafórica, "Kondensate oder Destillate vorausgegangener Erfahrungen".

[41]Por ejemplo, adjetivando alguna palabra para limitar sus interpretaciones posibles (Weber, 1990: 549).

[42]Para iniciarse en la 'Teoría de Esquemas' hay que remitirse al volumen de Carrel, Devine y Eskey (1988). Además de Bartlett, resulta obligado mencionar en estas referencias bibliográficas el trabajo de Ausubel (1963), cuyas ideas sobre la activación del conocimiento mediante los conceptos de 'puente' ('Brückenkonzepte') o de 'ancla' ('Ankerkonzepte'), los denominados 'advance organizers', conectan también con esta línea de pensamiento. Por su parte, Anderson y Pearson (1988)

Para ello propone Weber (1990: 552) el traer al aula un marco conceptual (mediante imágenes, el título del texto, textos de apoyo, etc.) que proponga y complete las inferencias, dinamizando el trabajo y conduciendo la comprensión. De importancia son también las aclaraciones sobre los factores que influyan en la dirección e intensidad de la atención. Las preguntas y ejercicios sobre el texto son medios de regulación sobre los que se activan esquemas que, a su vez, despiertan determinadas 'expectativas' e integran elementos del texto para darles un sentido.

Procesar mensajes literarios en la clase de literatura es, en este sentido, disponernos a aceptar o provocar modificaciones en nuestros esquemas mentales mediante la valoración emocional que sobre ellos y sobre su potencial conjugación con la información nueva desencadena el procesamiento. Y, ciertamente, para que, al menos, aumenten las posibilidades de lograrlo, debemos 'desterrar' de nuestro enfoque las prácticas de elicitación de información sobre el procesamiento o cualquier otra forma de enseñar literatura que prescinda de la valoración emocional.

1.3. Enseñanza de la Literatura en la clase de Alemán como Lengua Extranjera

En una brevísima revisión histórica se advierte que, básicamente, la literatura –según informa Esselborn (1990: 267)– ha estado sistemáticamente exiliada de la enseñanza de la lengua extranjera hasta bien entrada la década de los 70. Y es que, hasta este momento, o bien su uso estaba exclusivamente vinculado a la traducción, o bien, como en los métodos audiolinguales de los años 60, quedaba relegada a un segundo plano en favor del uso prioritariamente oral de la lengua[43]. En los

exponen el concepto central de 'esquema' como sigue: la información de un texto se entiende cuando los estímulos que contiene dicho texto (desde 'abajo' [von 'unten']) solicitan o reclaman un esquema general (desde 'arriba' [von 'oben']) que desarrollamos en algún momento anterior hasta lograr la 'estabilización del esquema' adecuado (Weber, 1990: 551), un proceso que ha de entenderse como una compleja cadena inconsciente de consecuencias progresivas, lo que Anderson y Pearson (1988: 46) denominan "inference chain".

[43]Este hecho, por ser posiblemente el más claro, es comentado básicamente en casi todos los trabajos destinados al análisis de la evolución histórica del papel de la literatura en la enseñanza de la lengua. Entre ellos cabe mencionar el de Heribert Rück (1990: 7-8), que también habla del exilio sufrido por la literatura de los programas didácticos durante la vigencia de los métodos nacidos del paradigma conductista. Su análisis nos conduce hasta el cambio que experimentamos en la actualidad y la importancia que la mayoría de los autores le conceden hoy a la literatura, en base a lo que conocemos como 'Landeskunde'.

escasísimos casos en que se intentó una sistematización de su uso[44], los metodólogos se toparon con las reivindicaciones ideológicas de los movimientos estudiantiles de la época, que planteaban una crítica radical a la transmisión de valores exclusivamente burgueses en los programas literarios de las universidades europeas.

Al final de la década de los 70, los textos literarios comenzaron a ganar cierto protagonismo en la enseñanza del alemán como lengua extranjera[45], un protagonismo que comportaba el restablecimiento en las aulas del verdadero potencial estético, lingüístico y didáctico de la literatura. Ello se debió fundamentalmente a lo que Esselborn (1990: 268) entiende como una rehabilitación de la literatura a partir de los nuevos principios didácticos de la 'Estética de la Recepción'. Con ello asistimos a un cambio de paradigma que subrayaba el carácter extranjero, culturalmente ajeno, de la literatura alemana y que trataba de formular propuestas concretas para una práctica docente comunicativa centrada en el aprendiente.

Pero ello implicaba encontrar el modo de aplicar la literatura a la enseñanza de la lengua extranjera de modo tal que, por una parte, las ayudas didácticas del enfoque comunicativo quedaran subordinadas a la interpretación del texto literario en lengua extranjera, y, por otra, se renunciara definitivamente a un concepto tradicional de la 'didáctica de la literatura' (a los tradicionales estudios de forma y contenido del texto, los comentarios lingüísticos y estéticos sobre éste, etc.) para aceptar el giro que suponía la 'Estética de la Recepción', esto es, para partir de la experiencia propia de los receptores con el texto, entendiendo éste como dinámico, abierto, procesual y con un sentido particular que aporta cada lector.

La implicación esencial de este planteamiento es que, dado que la verdadera calidad estética y/o comunicativa de un texto la determina independientemente cada lector en el proceso personal de la interpretación, el corpus literario no ha de limitarse ya a la "hohe Literatur". Y, como consecuencia añadida, la selección de dicho corpus se basará ahora no ya en la valoración de la crítica acreditada, sino en las posibilidades que ofrecen los textos para establecer con ellos una relación libre, crítica y productiva, según los intereses y las necesidades de los receptores, así como los condicionantes de sus

[44]En cualquier caso, estos intentos se limitaban a proponer textos literarios como meros mecanismos dinamizadores (con un papel absolutamente marginal en la unidad didáctica en que se integrara), o bien estaban estrictamente conectados al desarrollo de competencias lingüísticas e información sobre los factores sociales y culturales de la lengua extranjera, es decir, desprovistos de su calidad estética. En ambos casos, las planificaciones consistían básicamente en la clarificación del vocabulario y de las expresiones, así como en el planteamiento de preguntas de comprensión para la reconstrucción del contenido.

[45]Cf., en líneas generales, el trabajo de Mainusch (1979) al respecto.

propias perspectivas culturales.

A partir de aquí se vislumbran dos posibilidades didácticas (o, más concretamente, dialógicas): de un lado, la teoría de la 'response' –adoptada mayoritariamente por la escuela inglesa– apuesta por la aceptación de la libre reacción cognitiva y afectiva del estudiante como respuesta al texto (Mundzeck, 1990: 35-6), esto es, la reacción personal del lector se entiende como un evento más provechoso para la clase de literatura en lengua extranjera que las reacciones enfocadas a la crítica, entendida aquí como mero gesto analítico de la interpretación[46]; por su parte, la escuela francesa se centra en una teoría lingüística del 'écart' o de la 'hermenéutica de lo ajeno'[47] según la cual las claves interpretativas del texto han de buscarse en los quebrantamientos de la norma lingüística, cuestiones que están llamadas a despertar el interés para abordar el tema de la esencia de la literatura[48].

En el terreno del 'Alemán como Lengua Extranjera' las reflexiones también han girado desde entonces en torno a lo que ha de ser una 'Literatura Alemana para Extranjeros', esto es, una enseñanza que contemple de forma sistemática la diversidad de los intereses y de las perspectivas en función de los condicionantes de la cultura propia de que se tratara. En otras palabras, el tratamiento de la literatura alemana ha de partir también de la especificidad cultural y social del receptor (Esselborn, 1990: 269). Y, de hecho, este nuevo enfoque empezaría a tomar cuerpo a partir de los trabajos de Alois Wierlacher como editor del *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* (1977) y en 1980 de la obra *Fremdsprache Deutsch*, en los que se desarrolla el marco teórico para una 'Literaturlehrforschung des Faches Deutsch als Fremdsprache' (Wierlacher, 1980b). Dicho marco teórico habría de dar cabida a la perspectiva culturalmente extranjera del receptor, así como a objetivos didácticos generales relativos a:

—el respeto a la cultura ajena y a su autonomía ('Kulturmündigkeit');

—el desarrollo de una competencia comunicativa intercultural ('interkulturelle

[46]El trabajo de Dietmar Fricke y Peter Winz-Luckei (1989: 208-20), en cuanto a la didactización de "*Les chaises"* de Ionesco, se acerca a este enfoque para despertar la fantasía de los estudiantes, mediante ejercicios de imaginación, la reconstrucción parcial de algún pasage del texto, o presentación de lo que llama "contre-textes" y "textes paralleles", etc.

[47]En esta teoría se inspiran también autores como Weinrich (1983: 200-16 y 1985: 221-45), muy influyentes en el terreno de la Didáctica del Alemán como Lengua Extranjera.

[48]Cabe señalar, en este sentido, el interés de autores como Benamou (1971) por el descubrimiento de las intenciones en lo que llama 'phase sémantique' (con técnicas didácticas destinadas a la preparación de un 'sentir el texto', o el estudio del vocabulario 'en contacto con' el texto) y la 'phase mimétique' (en la que 'se siente' verdaderamente el texto), como equiparables a los ejercicios de 'pre-reading' y 'practical activities' que propone la didáctica inglesa.

Kommunikationsfähigkeit') (cf. Göhring, 1980);
—y, no menos importante, la comprensión de uno mismo ('Selbstverständigung').

Lo que, en cualquier caso, se pone de manifiesto desde este marco teórico es que la literatura alemana como literatura de una cultura extranjera exige lo que hemos dado en llamar una 'hermenéutica intercultural' (Wierlacher, 1985; Krusche, 1984), esto es, una hermenéutica específica que, por una parte, esté basada en lo culturalmente ajeno del texto y en la posición cultural específica del receptor, y que, por otro lado, en lugar de buscar sólo el reflejo de lo propio en lo ajeno, respete la distancia entre el texto y el lector. En consecuencia, la didáctica de la literatura implica aquí la reconstrucción y el análisis del 'mundo textual', las del 'mundo del receptor' y las de las condiciones y posibilidades del proceso comunicativo en un 'interkulturellen 'Leser-Gespräch'', tal y como expone Krusche (1984 y 1985). Es decir, se trata de poner en marcha un proceso dialéctico en que se atienda de forma concreta a las condiciones específicas que nacen de los siguientes factores:
a) la distancia del estudiante-lector con respecto al panorama literario alemán actual;
b) la sensación que este lector tiene de no estar directamente afectado por lo que, para él, es una circunstancia cultural ajena;
c) los intereses y las necesidades específicas del receptor (individuales y colectivas –cuando se trata, como en nuestro caso, de un grupo);
d) el marco comunicativo institucional en que tiene lugar la enseñanza del alemán como lengua extranjera;
e) las relaciones políticas y culturales entre los países de habla alemana y la comunidad a que pertenezcan los receptores;
f) la tradición literaria propia (atendiendo muy especialmente a la forma de recepción de la comunidad a que se pertenezca –los valores y juicios que en ella se apliquen).

Si nos centramos ahora en el análisis de propuestas didácticas que, de forma más o menos comprensible, recojan todos estos avances teóricos en defensa de la interculturalidad y la interacción, encontramos que, entre los modelos mejor aceptados y que, como informa Esselborn (1990: 270), más en consideración tienen los elementos que venimos comentando, hay que destacar dos nombres fundamentales: Ingrid Mummert (1984) y Bernd Kast (1984). Es de los principios didácticos de estos autores en lo concerniente a la literatura, de donde, sin abandonar el eclecticismo a que obligan los fundamentos sobre la adquisición, nacen también la mayoría de nuestras reflexiones.

Mummert concibe un modelo en que se reconoce la participación de otros dos conceptos didácticos básicos: un concepto de la didáctica de la literatura 'centrada en el lector' y un enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua extranjera 'centrado en el aprendiente'. Éstos los conecta con las ideas del 'enfoque comunicativo' de los 70 sobre el crecimiento personal del alumno, es decir,

con los factores emocionales de un modelo comunicativo psicoanalítico. Se trata de implicar al alumno en procesos productivos en los que factores como la 'identificación' o el 'tratamiento personal del problema' lleven a la expresión de emociones y fantasías del individuo. Es, en esencia, una 'personalización' del proceso comunicativo literario que conlleva un cambio radical de la comprensión de la literatura.

Por su parte, Bernd Kast propone la discusión sobre una 'didáctica aplicada' que pueda ofrecer modelos concretos de trabajo para el aula. Su trabajo tiene también en cuenta los principios de la 'Estética de la Recepción' y del 'enfoque comunicativo', es decir, parte también del cambio de paradigma en la Literatura y en la Didáctica de la Lengua y la Literatura. Al hacerlo, tiene en consideración unos objetivos que se dejan sistematizar más fácilmente que en el modelo de Mummert. Para él, la inclusión de la literatura en la enseñanza del alemán como lengua extranjera ha de observar, como finalidades últimas:

a) la formación de actitudes;
b) el conocimiento de elementos sociales y culturales ('Landeskunde');
c) la adquisición de la lengua y las destrezas lingüísticas;
d) el trabajo con la literatura;
e) la capacidad de disfrutar o de sentir placer (Genußfähigkeit).

Todo ello se subordina al planteamiento didáctico básico del trabajo libre y productivo con la literatura (es un principio paralelo –al menos, en su consideración teórica– al que también utiliza Ingrid Mummert para su propuesta), algo a lo que quiere llegar mediante técnicas y criterios concretos, que también comenta Esselborn (1990: 271-2) en su estudio:

— la utilización de 'advance organizer' previos a la lectura;
— el trabajo con textos completos;
— las posibilidades de presentación de los textos;
— las formas de la lectura en lengua extranjera, con atención también a:
  - la identificación;
  - la proyección;
  - la distancia crítica;
— la escucha del texto con y sin soporte escrito (transcripción);
— y el trabajo en las aulas.

Kast reclama, además, en cuanto a los avances teóricos en la didáctica de la literatura el establecimiento de una disciplina autónoma que se encargue sobre todo de la elaboración y comprobación de los materiales para el aula, un trabajo que desde los 80 viene siendo atendido casi exclusivamente por el Goethe-Institut München (ya en el 84 publicó tres números sobre *Literarische*

Texte in der Unterrichtspraxis[49] y, desde entonces, sigue haciendo propuestas concretas para la aplicación sistemática de la literatura a la enseñanza de la lengua[50]).

Por último, es necesario todavía desenterrar una distinción –si cabe, más básica o elemental que las anteriores– entre dos concepciones didácticas diferentes que, sin embargo, deben haber quedado lo suficientemente claras a lo largo de las últimas reflexiones, a saber: la que, a grandes rasgos, hace alusión al aprovechamiento explícito de los textos literarios para el desarrollo de capacidades lingüísticas; y la que, por el contrario, propone la utilización del material lingüístico para alcanzar objetivos específicamente literarios[51]. Y es que, si bien es cierto que el estudio que aquí se desarrolla nace precisamente de un interés por compatibilizar los objetivos y los contenidos de uno y otro tipo, también lo es el que, para el desarrollo natural de la adquisición, los participantes han de prestar una atención prioritaria a los contenidos de los mensajes, y ello en detrimento del control consciente sobre la forma de la lengua. Y, en este mismo orden de cosas, si la dinámica del curso se centra en la experimentación personal del procesamiento interpretativo y creativo de mensajes literarios, serán los contenidos y los objetivos directamente literarios los que se expresen de forma programática, quedando el uso de la lengua extranjera como una circunstancia natural, una propiedad implícita al propio procesamiento literario.

1.3.1. Determinación de objetivos

En líneas generales, la literatura aplicada a la adquisición de la lengua extranjera debe apoyar las orientaciones metodológicas que reclama dicho proceso adquisitivo. Así, si la adquisición sólo es posible mediante el uso real, auténtico (con implicaciones), de la lengua, también la literatura debe incidir en este aspecto: los textos literarios no pueden ser entendidos como un catálogo de ideas sobre

[49]En cualquier caso, dichas publicaciones –que no son las únicas–, estructuradas informativamente como un seminario de formación didáctica, parten de unos fundamentos discutibles en favor de una práctica didáctica muy conservadora que, en parte, vuelve a contemplar el texto literario sólo para el trabajo con la lengua y con los factores sociales y culturales (*Landeskunde*).

[50]De forma general, cabe apuntar que este renacido interés por la inclusión de textos literarios en la clase de alemán como lengua extranjera deja ver la más que sospechosa tendencia de los trabajos didácticos y de la práctica docente a adoptar las fórmulas de la enseñanza de la literatura en lengua materna, renunciando con ello a una didactización específica de la literatura en lengua extranjera.

[51]Sobre esta distinción conceptual y, a la postre, didáctica, versa la obra de Fricke, D. / Glaap, A.-R. (eds.) (1990): *Literatur im Fremdsprachenunterricht - Fremdsprache im Literaturunterricht*. Frankfurt am Main, Verlag Moritz Diesterwet.

las que hablar, ni la clase como un debate abierto sobre un tema que traemos a colación mediante un texto –como recurso para la contextualización temática de la interacción, o como activador de los conocimientos previos, etc.–. La clase será de literatura en la medida en que aspire a alcanzar objetivos literarios; y ello, mediante la utilización de textos literarios como partícipes en el diálogo lector y como fuente y objeto del análisis de grupo.

Los procesos dialógicos individuales de los que parten los objetivos literarios llevan siempre a cada lector a una interacción específica y distinta de las otras. Y esto es así porque la literatura no es lo *a priori* susceptible de ser encontrado en un texto, es decir, no se trata de sentarnos, recoger el mensaje y, de alguna forma, "poseerlo", sino que hay que dejar que nos hablen[52] para, precisamente, comentar, contrastar y discutir lo que a cada uno de nosotros nos dice. No basta, por tanto, con que se activen procesos de comprensión: la clase de literatura debe estar orientada al logro de objetivos generales que tengan relación con la creación de experiencias más globales, experiencias en las que la comprensión no es sino una más de las capacidades que desplegamos y que, en consecuencia, desarrollamos.

Velten (1996) propone una clasificación de los objetivos potenciales de la aplicación de la literatura, partiendo precisamente del análisis de estas capacidades:

1. Capacidad de análisis o de investigación, a la que corresponden:
— el desarrollo de estrategias para preguntar y buscar en el texto;
— el dominio práctico de las reglas y convenciones por que se rige la lengua escrita;
— la capacidad para distinguir diferencias mínimas y matices lingüísticos;
— el aprendizaje y la aplicación de técnicas de análisis.
2. Capacidad de comprensión, en que se inscriben:
— la ampliación de los horizontes de percepción mediante el trabajo con el texto;
— la aceptación de la significación plural preconizada por la Estética de la Recepción;
— las técnicas para la 'actualización', 'concretización' o 'aplicación' a la vida real de lo leído;
— la expansión de la conciencia para atender al significado de textos de una cultura ajena.
3. Capacidad de expresión, de la que forman parte:
— el dominio de la lengua oral y escrita para fines específicos (aquí, la expresión de opiniones subjetivas para el comentario de textos literarios);
— la transmisión de un aparato de expresiones técnicas propias de la descripción de estructuras literarias.

[52]Los textos literarios, nos dice Glaap (1990: 51-2) se caracterizan, de hecho, por hacer una propuesta de diálogo al lector, nos hablan, nos llevan a hablarles y a que los hagamos hablar a ellos.

4. Capacidad de opinión, basada en:
— la justificación de las opiniones sobre el texto y su defensa o transformación durante la interacción.

Lo que, en definitiva, logra Velten (1996) con el desarrollo de estas capacidades es limitar teóricamente lo que siempre es un hecho en la práctica, esto es, condicionar la dimensión decisiva del texto literario, en la medida en que es en el proceso lector y no en el propio texto donde se construye el sentido[53]. Es decir, el texto literario no expone meras descripciones de acontecimientos que sólo han de ser recogidos por el lector, sino que presenta una gran diversidad de perspectivas, de escenarios y de fragmentos diferentes con los que propone al lector diferentes 'indeterminaciones' (*Leerstellen*) (Iser, 1971) con las que trabajar y, en definitiva, propone al receptor convertirse en co-creador de un sentido en el acto lector (Cf. Iser, 1971: Art. 9 y 25).

Así, hablar sobre nuestros diálogos lectores individuales supone utilizar esta cooperación lectora como núcleo de debate de nuestras clases. Y, al hacerlo, ofrecemos a los estudiantes la posibilidad de recuperar conscientemente las experiencias y los planteamientos individuales que utilizaron para la co-creación del sentido del texto, la posibilidad de contrastarlos con los de otros participantes –aprendiendo o, cuando menos, observando otras estrategias aplicadas para el proceso de comprensión– y, en última instancia, el aprovechamiento de todo ello para la utilización real y la adquisición de la lengua extranjera.

Estas generalidades o intenciones docentes pueden, ahora sí, especificarse en objetivos didácticos concretos, si bien, por cuestiones de operatividad, conviene dividirlos en tres grandes bloques como son: el terreno lingüístico, el cultural y el puramente literario[54].

a) Objetivos lingüísticos

El tratamiento explícito o implícito de los aspectos lingüísticos de un texto literario es algo a lo

[53]Estas tesis también habían sido ya defendidas en el plano didáctico por autores como Rück (1995: 517-8), e incluso en concepciones ya clásicas de la didáctica de la literatura como la de Bredella (1976: 116), cuando expone que los textos literarios pueden ser entendidos como 'Sinnentwürfe', en la medida en que "den Wahrnehmungs- und Motivationshorizont des Verstehenden vertiefen und erweitern können".

[54]Así lo propuso, en primera instancia, Wierlacher (1983: 3) cuando, tratando la situación hermenéutica del grupo receptor, hace una triple distinción entre los modos con que se implica lo ajeno en nuestras clases: como lengua extranjera, como realidad (descrita) culturalmente extranjera, y como texto poético hermético. Esta distinción se mantiene también en otros trabajos más recientes, como el de Christ (1990), donde, al defender la utilización de la literatura en la enseñanza del español como lengua extranjera, expone que el potencial motivador de la literatura reside, precisamente, en que permiten el trabajo lingüístico, literario y de 'Landeskunde'.

que en ningún caso podemos renunciar, dado que, como expone Rück (1995: 518), la comprensión lingüística es imprescindible para poner de manifiesto las diferencias perceptivas, los énfasis, los matices, los núcleos de significado, las intenciones, o cualquier otro aspecto que resulte relevante para el tratamiento hermenéutico del texto[55], es decir, no podemos entrar a discutir el contenido de un texto sin atender previamente al proceso lector como 'acto estético' (Bredella, 1991).

Será, por tanto, necesario presentar un diseño metodológico donde se anuncie que, en el terreno lingüístico, se atenderá a la progresiva adquisición del léxico, la sintaxis, recursos estilísticos generales, estrategias retóricas, al desarrollo de las destrezas lingüísticas –sobre todo, la comprensión lectora–, así como de la capacidad del 'diálogo receptor' y la producción lingüística escrita. Sin embargo, conviene detenernos en algunos de estos aspectos que puedan resultar más polémicos en el tratamiento de la literatura dentro de un enfoque adquisitivo de la lengua, como, sin lugar a dudas, es el tema de la 'gramática' y el 'vocabulario', esto es, los aspectos puramente formales de la lengua.

Eismann y Thurmair (1993: 386) observan, en este terreno, una distinción entre dos tipos fundamentales de progresión gramática y léxica que presenta el texto literario: de un lado, elementos orientados a ajustarse a la capacidad productiva del 'lector-aprendiente'; del otro, elementos planteados, a más largo plazo, para el progresivo reconocimiento receptivo, es decir, material y estructuras lingüísticas que todavía no se han estudiado y a las que, sin embargo, se va accediendo en pequeñas dosis. Esta doble nivelación de la exigencia lingüística del texto respecto a las competencias receptivas y productivas permite introducir formas nuevas de manera fluida, de modo que los aprendientes se van familiarizando con ellas antes de adoptarlas para su propia producción[56]. Se trata, en definitiva, de aproximarnos a un 'roughly tuned input' (Krashen, 1981). Al mismo tiempo se instruye al alumno para ser capaz de actuar también ante fenómenos gramaticales y estructuras que no conoce, tratando de reconocer su función, analizando y deduciendo por sí mismo las reglas que subyacen a dichos fenómenos y, en última instancia, aceptando como natural el grado de incertidumbre que conlleva la formulación de hipótesis.

[55]Hay quien señala que el trabajo con la forma lingüística puede restar motivación a la clase (Weber, 1977), pero también hemos de considerar que el tomar conciencia real de la forma de composición del texto incide en nuestra capacidad de juicio, una competencia valorativa de cara a la literatura en general.

[56]Donde la aportación de Eismann y Thurmair (1993: 387) se hace criticable es en la oferta que hacen, junto al texto literario, de una gramática descriptiva del alemán con sus ejercicios correspondientes, aunque, eso sí, tratan de plantearlo de tal forma que el aprendiente sea invitado a deducir por sí mismo las reglas que posibiliten una posterior adopción de la misma para la producción.

b) Objetivos culturales

En lo que respecta al 'Landeskunde' la aplicación de la literatura aspira a la comprensión del trasfondo cultural o el contenido cultural extranjero, exigiendo el reconocimiento de los posicionamientos y la norma social implícita en los textos literarios -especialmente, en contraste con las de la cultura receptora-, y ello sin olvidar la contribución explícita del texto a la cuestión temático-cultural que, en su caso, proponga. Se trata, precisamente, del fundamento hermenéutico principal de la Literatura y de su didáctica, el referido a que la 'kulturelle Fremdheit'–en el sentido estricto de lo culturalmente diferente[57]– de los textos literarios puede y tiene que ser el punto de partida de nuestra labor docente (Wierlacher, 1983: 8).

Eismann y Thurmair (1993) lo entienden también así, defendiendo que los factores culturales y sociales están integrados en el "todo" de la obra, se reparten en la globalidad del texto, de modo que habría que matizar el sentido de nuestra docencia en la medida en que el descubrimiento de dichos factores, con sus propias palabras, "nicht als Landeskunde, sondern als Landeserkundung bezeichnet werden sollte" (1993: 388). Se trata siempre, para estos autores, de que los acontecimientos lleven a la creación provisional de juicios, opiniones, descubrimientos de pluralidad, perspectivas diferentes y, en definitiva, una orientación global a partir de la que se podrán ir redescubriendo, variando o cancelando hipótesis anteriores. Y, desde luego, no se trata en ningún caso de dar –como parece ser la aspiración frecuente del *Landeskunde*– información válida y legítima sobre las imágenes, los conocimientos y las percepciones que hemos de tener de la cultura extranjera.

En este sentido, Hunfeld (1990) parte de un análisis del *Landeskunde* –más detallado, si cabe– en la enseñanza del inglés en Alemania, haciendo observaciones entre las que destacamos las siguientes (teniendo en cuenta que hay que reconocer las diferencias entre la imagen 'estereotipada' que pueden tener los estudiantes alemanes sobre EEUU y la que puedan tener los estudiantes españoles sobre Alemania): los estudiantes alemanes no tienen el problema de tener poca información sobre lo americano, sino, al contrario, el de tener demasiada información; el trabajo didáctico ha de partir, por lo tanto, de hacer dudar de la verosimilitud de la imagen asumida, es decir, tratar de interferir en la seguridad del conocimiento previo de los aprendientes. Nuestros objetivos no pueden limitarse a tratar de hacer llegar nuevos conocimientos, sino que han de bloquear los ya existentes, conducir a la inseguridad, a la duda, ralentizar la percepción de la otra realidad. Como posibilidad plantea Hunfeld (1990: 129) la inclusión del conocimiento previo de los receptores en el contexto histórico del que

[57]Mecklenburg (1987) denuncia el uso 'ligero' de conceptos tan complejos como 'Fremdheit' y 'Alterität', utilizados ambos de forma relativamente indistinta y como mero recurso estilístico para designar la distancia o el espacio hermenéutico entre diferentes culturas, lo que lleva a confundir la 'alteridad cultural' (*kulturelle Alterität*) con 'alteridad poética' (*poetische Alterität*).

parten, de forma que, encontrando juicios similares en otros contextos históricos, puedan reconocer la relatividad de los suyos.

También los textos literarios han contribuido, por su parte, a extender los juicios y prejuicios prototípicos de la cultura que se estudia. Estos textos, más que condenados para nuestros fines, pueden ser traídos a la práctica del aula, de forma que dialoguen entre sí y con otros textos cuya imagen de la realidad sea más abierta, con lo que el estudiante asiste directamente a las respectivas dependencias de prejuicios que aparecen en su propia comprensión de los textos[58]. El trabajo didáctico, advierte Hunfeld (1990: 131), corre siempre el riesgo de caer en una creciente 'internacionalización' de determinadas formas de pensamiento y de conducta, es decir, está en el constante peligro de querer buscar paralelismos entre la cultura de partida y la cultura meta, que lleven al aprendiente a jugar con cierta seguridad y garantías "el juego del descubrimiento de lo ajeno", aunque la imagen que se haga sea equivocada o esté, cuando menos, condicionada por sus prejuicios y aunque se confunda el verdadero sentido de este descubrimiento: el objetivo fundamental de la atención a los factores sociales y culturales implícitos en un determinado texto literario no es sólo su reconocimiento de cara a la aplicación en futuras interacciones con la cultura meta, sino, sobre todo, el hacer valer un contraste cultural que permita reconocer lo propio[59].

En resumen, el concepto de 'competencia intercultural' al que implícitamente aludimos podría definirse, en palabras de Heyd (1997: 34) como:

> "(...) die Fähigkeit zu mehrperspektivischer Wahrnehmung der fremdkulturellen Gegebenheiten, zu Empathie und kritischer Toleranz gegenüber der fremden Kultur und ihren Menschen, die Fähigkeit, die fremde Kultur, die Rollenerwartungen ihrer Angehörigen und deren Handlungen zu verstehen, aus deren eigener Sicht interpretieren zu können, die Prozesse zu verstehen, die bei der Interaktion von Personen aus unterschiedlichen Kulturen ablaufen, über Strategien zu verfügen, sich mit eigen- und fremdkulturellen Phänomenen auseinanderzusetzen und so die fremde Welt for dem

[58]El problema fundamental de su experimentación reside, no obstante, para Hunfeld (1990: 130) en la utilización en la clase de lengua extranjera de textos en lengua materna -en los que los prejuicios son más fáciles de encontrar-, algo que no tiene fácil solución y que el docente ha de valorar según objetivos y rentabilidad del procedimiento.

[59]La comprensión del texto como "Akt, in dem Erfahrung und theoretisches Erfassen verschmelzen" (Habermas, 1971: 184) significa para la Hermenéutica intercultural de la literatura alemana, en palabras de Plessner, "nicht das sich Identifizieren mit dem Anderen, wobei die Distanz zu ihm verschwindet, sondern das Vertrautwerden in der Distanz, die das Andere als das Andere und Fremde zugleich sehen läßt" (Plessner, 1953: 215).

Hintergrund der eigenen - und umgekehrt - zu deuten."

c) Objetivos literarios

En cuanto a los objetivos específicamente literarios, cabe señalar los que ya propusiera Wierlacher (1980b) referidos al desarrollo de la capacidad lectora, de análisis, de aplicación del texto, de participación y de juicio, así como de una competencia histórico-literaria y una competencia estética. Sin embargo, la consecución de estos objetivos depende en gran medida de los textos: es su mayor o menor adecuación a la competencia de los estudiantes la que condiciona el desarrollo de la capacidad lingüística; las características temáticas y estructurales determinan, en este mismo sentido, el desarrollo de la capacidad de análisis; la concordancia u oposición de la actitud y la perspectiva propuestas en el texto con respecto a las del lector también condicionan, en última instancia, las posibilidades de aplicación, de participación, de juicio, etc. Es decir, los objetivos no son separables de los textos literarios mediante los cuales se pretenden alcanzar. El problema reside, precisamente, en que los autores literarios no escriben atendiendo a los objetivos didáctico-literarios específicos de los estudiantes de unas determinadas características (Eismann y Thurmair, 1993: 380) y, en consecuencia, los textos literarios existentes no siempre se dejan adaptar a nuestro concepto didáctico, menos aún en los niveles iniciales.

Tanto es así que, de forma puntual, se llevan a cabo experimentos sobre las posibilidades de textos literarios elaborados por encargo, esto es, textos que atiendan a los objetivos deseables por los metodólogos para el tratamiento didáctico de los textos: Hans Magnus Enzensberger y Peter Schneider se responsabilizan, en este sentido, de la creación de la obra *Die Suche*, una novela en la que la ficción se construye sobre un contexto muy cuidado en el que la aparición de los elementos se secuencializan para ser siempre reconocibles[60] por los estudiantes, un objetivo central que expone claramente Bredella (1985: 362):

> "[...] der literarische Text wird in pädagogischer Hinsicht bedeutsam, wenn wir erkennen, daß der Leser mit seinem Vorwissen, seinen geistigen Tätigkeiten, seiner Urteilskraft, seinen Gefühlen und Einstellungen an der Sinnkonstitution beteiligt ist."

Lo interesante para nosotros es recuperar aquellos objetivos literarios que se reconocen en la

[60]Krusche (1985: 451) denomina a este criterio "Referenzstruktur eines Textes", esto es, los elementos del texto literario "die dem Leser die Chance bieten, seinen eigenen Erfahrungshorizont darin wiederzuentdecken", un concepto que se corresponde con lo que Mukarovsky (1970: 96 ss.) llama la "sachlichen Bezogenheit" del texto. Cf. también el concepto de "Leerstelle" en Iser (1976, 284 ss.).

propuesta didáctica de *Die Suche*, unos objetivos que, como veremos, no son exclusivos de esta novela y, de hecho, también pueden ser encontrados y aplicados en otro tipo de obras –dependiendo siempre de las posibilidades particulares del texto y de nuestros estudiantes:

— el aprendizaje lingüístico y lector representa la entrada en otro mundo;

— la adopción de un nuevo 'rol' en la lengua extranjera implica el abandono del 'rol' anterior en la lengua materna (Eismann/Thurmair, 1993: 383);

— el proceso de 'semantización' permite dotar de sentido a cada palabra como una entidad *per se*, en su aparición, al tiempo que permanece abierta en función de nuestro conocimiento sobre su uso por las diferentes voces de la obra (la 'semantización' consiste, así, en un lento descubrimiento de las referencias de la palabra y de la realidad.);

— la cotidianeidad alemana que aparece como trasfondo de los acontecimientos de la novela (*Die Suche*) –y, por extensión, de otras obras literarias con que pudieramos trabajar en las aulas– no corresponde a un mundo conocido y estereotipado, sino a un mundo ajeno, extraño, con el que nos vamos relacionando y en el que vamos ganando confianza lentamente;

— el lector entra en el mundo ficticio de la obra como tal, como lector (no directamente como estudiante), y, mediante la conexión narrativa propuesta por el texto, se ve motivado a seguir leyendo e, indirectamente, a aprender;

— hay posibilidades de identificación con los personajes o con las ideas y planteamientos propuestos en el texto, de modo que el lector-'aprendiente' se convierte en sujeto activo del proceso, en la medida en que con la nueva lengua puede adoptar un nuevo 'rol' que lo distancia del que tiene en su lengua materna;

— la lectura común y discutida de la obra no impide el que, a partir de las diferentes experiencias individuales y culturales de los lectores, se llegue a recepciones del texto hasta cierto punto diferentes;

— los alumnos hablan sobre el mundo textual compartido con los otros estudiantes durante la lectura y se ven llamados, a partir de las diferencias que encuentran, a reflexionar sobre sus recepciones particulares, es decir, el mundo textual se convierte en un espacio experiencial común y, sin embargo, subjetivo.

1.3.2. Definición de contenidos

El establecimiento de objetivos didácticos específicos para la aplicación de la literatura alemana a un programa de adquisición del alemán como lengua extranjera ha de corresponderse con unos contenidos curriculares de tipo conceptual, procedimental y actitudinal adecuados, que reflejen, en cada caso, el qué, el cómo y el para qué de la enseñanza que proponemos.

a) Contenidos conceptuales

Cuando hablamos de contenidos 'conceptuales' nos referimos al primero de estos interrogantes, es decir, al crecimiento puramente intelectual del estudiante, desentendiéndonos de el valor instrumental o personal de los elementos por aprender. Y, en cualquier caso, dentro de los contenidos conceptuales habríamos de hacer una nueva triple distinción entre los contenidos lingüísticos, los literarios y los culturales.

Los contenidos lingüísticos son, como se ha argumentado ya, difícilmente secuencializables. Y, en consecuencia, no podemos decidir que la reflexión o el conocimiento de una determinada estructura o palabra sea exigible en una etapa y otras no, ni que el dominio de un elemento concreto de la lengua sea por sí mismo exigible antes que otro –dado que es el propio estudiante, con sus propias necesidades para la interacción, quien determina los elementos lingüísticos que, en cada caso, toma de su entorno[61]–. En nuestro caso, hemos de insistir, la secuenciación de los contenidos lingüísticos responde al esfuerzo de procesamiento que, previsiblemente, implique la selección de un determinado contexto (psicológico) y no a la arbitraria decisión del profesor sobre la complejidad de los conceptos lingüísticos en que se apoya. Lógicamente, también la complejidad del enunciado es en nuestro caso tenida en cuenta, pero por razones de operatividad –para poder prescindir de la reflexión formal o adecuarla a las necesidades manifestadas por los aprendientes–, lo que nos lleva a un tratamiento, si cabe, particular de los contenidos lingüísticos: en este sentido, la estructuración programada de los contenidos lingüísticos se basa para nosotros en una regulación de la cantidad de información que hacemos explícita sobre la lengua; y ello también afecta, como veremos, a la selección de los textos.

En cuanto a los contenidos literarios, cabe señalar que, como anuncia Esselborn (1987: 183), no es lo habitual adoptar un 'canon literario' con carácter programático de cara a la enseñanza del alemán en entornos ajenos a los estudios de germanística. Y, llegado el caso, lo más razonable parece ser vincularlos directamente con los contenidos de carácter cultural: lo que a nosotros nos interesa es, en primer lugar, rescatar de la dimensión histórica del proceso literario aquello que pueda justificar el sentido de la interpretación de los acontecimientos históricos referidos, en su caso, en los textos seleccionados. En esta línea se expresa Thum (1984: 187) cuando reclama la conexión de la dimensión histórica y cultural del texto con la realidad que rodea a los estudiantes:

[61]Esta cuestión, sin embargo, no es tenida en consideración por la mayoría de los diseños didácticos para la literatura, que subordinan la aplicación de los textos –y, con ello, de los contenidos literarios y culturales– a su uso como material complementario al manual que habitualmente utilizan y que establece, precisamente, los contenidos lingüísticos que pueden o no ser abordados (Christ, 1990: 121).

> "Die Vermittlung der geschichtlichen Dimension einer Kultur und damit ihrer Literatur darf nicht willkürlich antiquarisch oder chronologisch erfolgen, sondern muß auf ein Gegenwartsinteresse bezogen sein, damit auch Gegenwartsanalyse implizieren. Für die Studenten jedenfalls bedeutet eine solche Perspektive im weiteren Sinne "Lebenspraxis".

Por otra parte, el propio Esselborn defiende también que la consideración histórica o la particular significación cultural de algo de la literatura nacional debe poder repercutir en la formación global del aprendiente, es decir, no tiene valor como conocimiento aislado que no resulta aplicable a la comprensión del mundo del lector:

> "Alle Geschichtsschreibung ist Konstrukt und somit selektiv. Aber die Selektion muß erklärt und begründet werden. Gefordert ist die Beantwortung der Frage, warum die jeweils gewählte historische Perspektive und die damit verbundene Auswahl für den eigenkulturellen Diskurs über die Welt Bedeutung hat."

Así, según nuestros planteamientos didácticos, formarían parte de unos contenidos literario-culturales de nuestro programa:

— lo susceptible de ser conectado con otros conocimientos teóricos previos;
— lo susceptible de ser conectado con la experiencia personal propia;
— lo que pueda modificar o enriquecer la percepción que se tenga de una época;
— lo que pueda dar lugar a contrastes culturales;
— lo que invite a un tratamiento crítico y productivo de la literatura;
— lo que permita un posicionamiento a partir de los intereses y las perspectivas propias;
— y cualquier elemento o concepto cultural, así como cualquier figura, recurso o planteamiento literario que pudiera significar un conocimiento instrumental posterior de la cultura meta.

En resumen, habremos, por un lado, de ser cautos en cuanto a la inclusión de una intención didáctica sobre la dimensión histórica de la literatura alemana, y, por otro, reconocer que nada, al margen de los intereses temáticos universales y los específicos de la edad y características psicológicas de los alumnos, hace pensar que los argumentos literarios (estéticos) y culturales de los textos literarios sirven para una organización temporalizada de los mismos. Así, sólo contamos con dos referentes sobre los contenidos conceptuales: en lo lingüístico, que se aproxime a lo que reconozcamos como 'roughly tuned input'; en lo literario y cultural, que el tema, los recursos y el conocimiento previo activable sean lo más cercanos posible a los focos de interés del grupo.

b) Contenidos procedimentales

El 'cómo', el segundo interrogante de la tipología de contenidos, hace referencia al conocimiento instrumental, es decir, lo que define el modo en que accedemos a los primeros. Y es que los conocimientos adquiridos no se reducen a los conceptos teóricos que son objeto de estudio, sino que también se encuentran en el propio modo de acceder a dichos conceptos. La forma de trabajo constituye por sí misma un contenido esencial del curso. Básicamente, esta forma de trabajo se estructura en los siguientes:

— la propia lectura del texto;
— el reconocimiento de los elementos lingüísticos, literarios y culturales que allí se dan cita;
— el análisis y la discusión de los mismos;
— la interpretación personal y la exposición escrita de ello.

En lo lingüístico, este contenido procedimental se refiere al uso de la lengua alemana como instrumento por el que se llevan a cabo las tareas con que abordamos los contenidos expresados anteriormente. Los contenidos procedimentales referidos a los objetivos literarios propiamente dichos se concretan, igualmente, en la recepción cuantitativa y cualitativamente distinta que hacemos de la literatura en lengua extranjera. Es decir, no se trata –o no primordialmente– de aplicar dichos conocimientos a la percepción que tengamos de la literatura en lengua materna, sino de valorar de otro modo la literatura universal y, de forma particular, el acceso a las literaturas en lengua extranjera. Por último, el valor instrumental de los contenidos culturales se refleja en el uso que hagamos de la lengua, también en los procesos literarios, y, en definitiva, en cualquier manifestación de diálogo intercultural.

c) Contenidos actitudinales

Finalmente, los contenidos actitudinales vienen a desempeñar la función de una justificación pedagógica de carácter global sobre los dos primeros, expresan el crecimiento personal a que están llamados a servir los contenidos conceptuales y los procedimentales. En este sentido, los contenidos actitudinales se nutren fundamentalmente de los objetivos referidos al tema de la 'interculturalidad'.

En primer lugar, el tratamiento de la literatura en lengua extranjera debe apoyar la idea básica de que las culturas en contacto tienen el mismo valor. El fundamento de esta idea está en la 'universalidad' preconizada desde todas las sociedades actuales[62]. Este modo de actuación consistiría fundamentalmente en:

—la comprobación crítica de la información recibida y no su mera aceptación;
—la aceptación de lo ajeno sin maltratarlo o ridiculizarlo para compensar las deficiencias propias;

[62]La idea nace filosóficamente desde los fundamentos de la 'razón práctica' de Kant: "Handle so, daß die Maxime deines Willens jederzeit als Prinzip einer allgemeinen Gesetzgebung gelten könne".

—la utilización de lo propio para poder reconocer y valorar lo ajeno de forma más acertada; y
—la utilización de lo ajeno para poder percibir lo propio desde una distancia crítica.

Mediante esta conducta quedarían establecidos los fundamentos para una valoración de lo cultural basada en la libertad espiritual y la tolerancia para con otras formas de pensamiento. Esta 'universalidad', por otra parte, no excluye las siguientes consideraciones: la multiculturalidad no puede ser reducida al folklore y, desde luego, no expresa ningún concepto de 'harmonía' que pueda amenazar el sentido psicológico y social de una identidad propia; además, la multiculturalidad y las sociedades multiculturales se construyen desde el 'conflicto' y no desde el consenso, dado que es aquél el que permite ver las diferencias e incompatibilidades, si las hubiera, entre las formas de vida y pensamiento contrastadas. La harmonía perfecta y el consenso absoluto niegan, de hecho, la existencia de una verdadera multiculturalidad.

Sobre la esencia de este tipo de enfoques se expresa muy acertadamente Elke Bracht en su obra *Multikulturell leben lernen* (1994), donde se dan las claves de los posicionamientos y valores que definen la universalidad y su consecuente multiculturalidad como objetivos individuales y sociales: la 'libertad', la 'igualdad' y la 'fraternidad' son presentadas aquí como medidas de valoración social. Sin embargo, también se advierte en esta obra, hay que tener en consideración la lógica complementariedad entre los sentimientos, definitorios del 'ser individual', y el pensamiento, definitorio del 'ser genérico', una complementariedad que nos lleve a tomar conciencia de nuestra participación en una 'Weltgesellschaft' que comporte, con ello, la aceptación de aspectos culturales diversos y diferentes, derivados de la multiculturalidad de la sociedad.

Esta reflexión lleva a concebir la cultura como un patrón de significado colectivo, un patrón que varía constantemente a partir de su instalación en la historia y del contacto con otras culturas. Así, se puede observar que la multiculturalidad a que nos vemos abocados exige algunas medidas como es, precisamente, la referida a la integración social en lugar de la asimilación[63], lo que perfectamente puede ser trasladado al contraste cultural que proponemos con el tratamiento de textos literarios.

En cuanto al problema de la diferencia lingüística ha de resaltarse su función no ya de representación de la realidad, sino de creación de realidades, con la lógica consecuencia del "sin sentido" que supone el condicionar, juzgar o excluir a otros individuos o pensamientos en relación al uso que hacen de la lengua, pues dicho uso no viene a dibujar una situación sobre la que se tenga la posibilidad de elegir, sino que viene a constituirla mediante su enriquecimiento. Lo más importante, así, para la aplicación en el aula puede ser que el contacto con otras culturas no sólo comporte el

[63]Junto a ésta propone también Bracht (1994), en el marco social en que se inscribe la obra, la creación de organismos o instituciones sociales que faciliten la integración de los individuos procedentes de otras culturas.

conocimiento de sus 'particularidades', sino, sobre todo, el reconocimiento, análisis y evaluación de las propias pautas de comportamiento de nuestra cultura: la multiculturalidad designa unas circunstancias de convivencia de los seres humanos de orígenes culturales distintos, por lo que lo más importante es aquí la tolerancia como forma activa de comportamiento.

Todos los argumentos expuestos por Bracht en torno a la universalidad y la multiculturalidad vienen a llenar de contenido las cinco condiciones que expresa Ramin (1989: 228-243) sobre el desarrollo de la competencia intercultural en el aula:

— el análisis de su propia socialización así como de los patrones típicos de socialización de la cultura extranjera;

— además del aprendizaje de la lengua extranjera en cuestión, hay que considerar el análisis de la lengua materna, de modo que se puedan reconocer las dificultades específicas de los estudiantes en base a los condicionamientos que les impone su propia lengua[64];

— el conocimiento de la historia colectiva de la cultura extranjera y de la propia, sobretodo, de cara al reconocimiento de la relación entre ambas, algo que pueda llevar a justificar los estereotipos dados por válidos hasta entonces;

— la búsqueda y el análisis de formas y núcleos de comparación entre las dos culturas como constantes básicas ('espacio', 'tiempo', 'trabajo') y como temas específicamente diferentes o contrapuestos;

— la creación de un plano superior de 'enjuiciamiento' de los juicios sobre lo propio y lo ajeno en las comparaciones llevadas a cabo.

El texto presenta una lengua, pero también una cultura extranjera; y ello cambia el proceso lector globalmente: no sólo en la medida en que lo ralentiza (Weinrich, 1983: 204; Krusche, 1983: 40), sino también en cuanto a las condiciones cualitativas bajo las que se desarrolla, es decir, una lectura más atenta y cuidadosa, más intensiva. Y esta reacción natural del proceso lector legitima plenamente la consideración de la enseñanza de la literatura en lengua extranjera (Wierlacher, 1983: 7).

En resumen, la propuesta didáctica que proponemos para la aplicación de textos literarios a la adquisición del alemán como lengua extranjera pasa de forma obligada también por el análisis de las pautas o los elementos culturales que se reflejen en dichos textos, para precisamente darlos a conocer tanto en lo que los hace ser distintos, como en lo que puede sernos común (Wierlacher, 1983: 6).

2. Selección del corpus de trabajo

La aplicación de la literatura alemana a la enseñanza de la lengua en los niveles iniciales entraña,

[64]No se trata de dificultades de tipo puramente lingüístico, sino de condicionamiento de nuestra percepción; es a lo que Ramin (1989: 234) llama 'das Verhaftetsein in der eigenen Sprache'.

como venimos argumentando, numerosos problemas de índole metodológica. De entre todos ellos hay dos que destacan sobre los otros por su magnitud o dificultad: de un lado, el modo en que utilizamos la lengua para el desarrollo de las clases con estudiantes cuyo nivel competencial es a todas luces deficiente; del otro, el seleccionar textos literarios susceptibles de acogerse a las particularidades de nuestros alumnos, a las de nuestra orientación metodología y a los contenidos y objetivos expresados.

La primera dificultad no es exclusiva del tratamiento de la literatura y, de hecho, se refleja y se considera para la primera parte del curso, para las primeras semanas de contacto con la lengua. La segunda, sin embargo, sí condiciona de forma expresa el desarrollo de nuestra propuesta, por lo que merece una consideración especial: todo el trabajo que queramos o podamos desarrollar durante el curso depende en gran medida de las decisiones que, de forma preliminar, tomemos sobre los textos con los que trabajaremos.

Estos mismos argumentos hablan en favor de una programación lo suficientemente abierta como para, sin necesidad de modificar los contenidos y objetivos secuencializados, poder cambiar unos textos por otros según los intereses particulares de los aprendientes o las circunstancias didácticas que en cada momento nos rodeen. Es por ello necesario que, a la hora de introducir un texto, el profesor pueda acudir a un catálogo preseleccionado mediante unos criterios mínimos que incluyan dichos contenidos y permitan el cumplimiento de sus correspondientes objetivos.

Para sistematizar el estudio de estos criterios conviene agruparlos en función de tres conceptos fundamentales: las posibilidades didácticas de los textos, las dificultades lingüísticas que albergan y los núcleos temáticos que expresamente consideran.

Las posibilidades didácticas hacen referencia a la mayor o menor adaptabilidad de los textos a nuestras condiciones de trabajo. Es decir, este primer grupo de criterios de selección trata de constatar la medida en que los textos se pliegan a nuestras exigencias docentes, si se dejan o no someter a los condicionamientos externos: nuestros objetivos generales, nuestra forma de trabajo, la extensión, la consideración conjunta de ésta con la duración del curso, de los temas que programemos, de cada sesión, las condiciones psicológicas y sociales de los estudiantes, etcétera.

Los pormenores formales y temáticos de los textos sí podrían ser en ambos casos entendidos como condicionamientos o restricciones internas. Es decir, una vez superado el primer filtro, han de observarse las características lingüísticas y de contenido que, en líneas generales, deben reunir los textos para poderse integrar en nuestro programa: la representatividad de la lengua, el carácter lúdico de la forma del texto, la mayor o menor intensidad de una determinada particularidad gramatical, la rentabilidad funcional de las palabras, las posibilidades de contraste cultural, el valor crítico del texto, la universalidad temática, etcétera.

2.1. Restricciones didácticas

Las restricciones externas o didácticas han de ser buscadas en los siguientes componentes: el tono más o menos didáctico de los textos, es decir, la medida en que el texto se dirige al estudiante como lector (en calidad de interlocutor), o bien, si se dirige a él como aprendiente de la lengua en que está escrito; por otra parte, la mayor o menor extensión de los textos implicará un tratamiento más o menos prolongado e, incluso, la necesidad –poco recomendable en las fases iniciales– de programar lecturas obligatorias a desarrollar fuera del aula; por último, las condiciones de partida impuestas implícitamente por el tipo de estudiantes, muy particularmente en cuanto a sus capacidades lingüísticas y a sus características psicológicas.

2.1.1. Textos didácticos vs. textos literarios: aprender o leer

Una de las reflexiones más básicas sobre los textos en la clase de lengua extranjera es la referida a la forma en que se dirigen al interlocutor de turno. La cuestión no es, sin embargo, esbozar una tipología de textos susceptibles de ser aplicados a la enseñanza de la lengua, sino separar convenientemente los que llamamos 'literarios' de los textos que habitualmente se encuentran en los manuales, a los que nos referiremos como 'textos didácticos'. Más que una fórmula que permita ubicar los textos en alguna de estas dos modalidades –para ello bastaría con remitirnos a la intención de sus respectivos autores–, lo que nos interesa aquí es ahondar en las características que el tratamiento natural de los unos y los otros ponen de relieve, y justificar a partir de ello las diferencias que se pueden establecer entre los dos modos de orientar el proceso lector (entendido de forma global).

Existe una potencial similitud entre los textos didácticos, entendidos como soportes materiales (lingüísticos) básicos de la lección en que se integren, y el uso didáctico que muchos manuales hacen de los textos propiamente literarios, en la medida en que también éstos pueden recoger de forma apropiada los contenidos lingüísticos y culturales que se pretenden explotar en la unidad didáctica de que se trate. En ambos casos, como anuncian Eismann y Thurmair (1993: 373) hablamos de textos de ficción explotados para el aprendizaje de la lengua.

Ahora bien, los textos didácticos son ficticios en la medida en que "fingen" una realidad en la lengua meta con la que quieren llegar al aprendiente (cf. Hunfeld, 1990), con lo que su objetivo no es el placer estético o una recepción que lleve a imaginar, a adquirir nuevas experiencias o a hacer uso de nuestro mundo experiencial, sino que tienen como prioridad el describir y transmitir, en lo posible, un material gramático y léxico, para lo que lo ilustran con un uso más o menos normativo. Es decir, el texto didáctico se escribe desde un objetivo igualmente didáctico que sólo asume el desarrollo o

aprendizaje de una competencia lingüística o comunicativa en la lengua meta.

Los textos literarios, por su parte, se dirigen al interlocutor exclusivamente como lector y no tienen por qué considerar una dimensión didáctica, es decir, gozan de todo aquello de lo que carecen los textos didácticos y prescinden de sus intenciones didácticas. Es precisamente por ello por lo que apenas aparecen en los niveles iniciales de aprendizaje, a pesar de las continuas reivindicaciones de los especialistas (cf. Weinrich, 1983; Krusche, 1985c y 1987; o Hunfeld, 1990): la literatura se sigue considerando como algo demasiado 'difícil' y exigente, algo de lo que proteger a nuestros estudiantes (cf. Krusche, 1987: 7).

Para determinar en qué medida es posible y deseable la conexión de estos dos papeles –el de aprendiente y el de lector–, Eismann y Thurmair (1993: 375) sugieren tres argumentos que conviene revisar detenidamente:

—un objetivo natural de la literatura es conducir a la lectura placentera, pero los textos didácticos niegan implícitamente esta posibilidad, dado que, fuera de la situación de aprendizaje, no hay un receptor potencial para ellos;

—en líneas generales, los textos (usados para un fin real) no sólo tratan de ofertar material lingüístico con el fin de que el lector lo tome y lo aplique de forma creativa en su discurso; y,

—más importante si cabe, los textos literarios no aspiran a ser comprendidos de forma rápida y eficaz[65], como si se tratara de simple información, pues el procesamiento artístico implica otro tipo de efectos contextuales.

Eismann y Thurmair (1993: 380) proponen, en esencia, la utilización de textos literarios, que en principio se dirijan al alumno fundamentalmente como lector. Y es que éste es el papel natural que asume el alumno al enfrentarse a un texto, algo que también analiza Lothar Bredella (1996) en un trabajo en el que, al justificar la utilización de textos literarios en el aula, la distinción está enfocada no ya a los textos en sí, sino al modo de aproximarnos a ellos. La utilización de textos literarios con que el alumno pueda trabajar como 'aprendiente' y como 'lector' equivale, fundamentalmente, a lo que

[65]Butzkamm (1985: 117) también advierte del peligro de proponer textos como si se tratara de un supermercado en que el aprendiente se sirve de las expresiones lingüísticas que quiere. En su opinión, el único objetivo aquí termina siendo la rentabilidad productiva del material: siempre se trata de superar la comprensión ralentizada del estudiante, de someterlo a una interacción lo más rápida posible en la que pueda descifrar las nuevas unidades léxicas, adoptarlas y adaptarlas a sus intenciones lingüísticas y reconocer y practicar los fenómenos gramaticales nuevos. Pero es muy cuestionable que este uso directo, sin otra experiencia sobre la lengua, sea beneficioso a largo plazo.

Bredella (1996: 128) llama la 'lectura estética' ('ästhetisches Lesen'[66]).

Bredella se concentra en el funcionamiento del pensamiento narrativo, esto es, cómo leemos las historias y por qué nos producen placer. Y, en este sentido, señala la particularidad de los textos literarios de mostrarnos el mundo desde perspectivas diferentes y de llevarnos a tomar parte como posibilidad propia en aquello que sea lo que vivan sus personajes literarios. Bredella (1996: 128-152) parte de la distinción que hiciera L. M. Rosenblatt entre un 'efferent reading' (lectura informativa) y un 'aesthetic reading' (lectura estética):

—la lectura informativa se concentra fundamentalmente en recabar información del texto, mientras que en la lectura estética el lector presta atención al modo en que él mismo vive la lectura del texto, esto es, a las sensaciones o emociones que la lectura despierta en él;

—en la lectura informativa la mirada del lector se dirige directamente a lo que se transmite, mientras que en la lectura estética la mirada del lector se dirige a la interacción que se lleva a cabo entre el texto y él, es decir, el procedimiento estético conduce la atención del lector desde el texto como objeto hasta la relación entre el objeto y el receptor.

El objetivo antropológico y pedagógico de la lectura estética consiste precisamente en llevar al lector a una posición incómoda en que los signos y lo designado no se dejan captar sin más, con lo que se tiene que adoptar una perspectiva diferente para comprender. Y así es, precisamente, cómo el arte obliga a ver las cosas de un modo distinto al que mediante simplificaciones y abreviaciones utilizamos en la práctica diaria, un modo que, por tanto, desaparece en los textos didácticos de que hablan Eismann y Thurmair (1993). El autor del texto literario deja generalmente al lector un margen de libertad mayor que el texto convencional y, en particular, el didáctico. Si el aprendiente consigue comprender las metáforas y las connotaciones del texto literario y llega a resolver los 'vacíos interpretativos' ('Leerstellen'), puede perfectamente asimilar que la lengua no sólo le transmite algo, sino que contribuye a la creación del sentido.

En resumen, la 'lectura estética' podría caracterizarse sobre la base de los siguientes rasgos:

a) significa acercarse al contenido del texto dispuesto a aceptar su modo de descripción, pero también dispuesto a proyectar sobre él la propia experiencia y la reflexión personal, al tiempo que estimula al lector para aplicar dicha experiencia y articular con el texto las propias ideas y sentimientos;

b) el placer estético reside en la activación, por un lado, de nuestras capacidades imaginativas y de

[66]Para acercarnos a este concepto habría que recurrir, en primer lugar, al psicólogo Jerome Bruner (1986: 11), según el cual hay que distinguir entre dos formas de pensamiento que contribuyen de manera diferente al ordenamiento de la experiencia: el pensamiento paradigmático, que se ocupa de los argumentos y las teorías, y el pensamiento narrativo, que se encarga de las intenciones y las negociaciones, y de las consecuencias que se desprendan de ellos.

creación de sentidos, y, por otro, de nuestro conocimiento previo del mundo[67];
c) la lectura estética amplía el horizonte experiencial del lector, obligándolo a asumir situaciones que éste no ha vivido anteriormente y que quizás nunca viva, para experimentar a modo de prueba lo que significa actuar en ellas y las consecuencias que, en cualquier caso, tendría su actuación;
d) la lectura estética, en la que el lector extrae numerosas implicaciones y asume la responsabilidad de su interpretación, se remite a un tipo de comunicación en el que la cuestión principal no es la transmisión de una intención única y con un único significado, sino el conseguir un número indeterminado de impresiones más complejas en el lector.

Todo ello exige, en suma, una colaboración intensiva entre el texto y el lector para la constitución de sentidos, de los que, en cualquier caso, pueden ser plausibles interpretaciones diferentes resultantes de la proyección de experiencias propias y recursos dialécticos igualmente distintos. Y para ello, los textos que verdaderamente habrían de utilizarse deberían cumplir con los siguientes requisitos:
— dirigirse al alumno como lector;
— hacerle una oferta de identificación;
— darle ocasión de experimentar algo, de descubrir y, en la medida de lo posible, de disfrutar;
— contextualizar la información de tal modo tal que se pudieran reconocer los significados, las relaciones, las connotaciones y las implicaciones;
— invitar con la relevancia de su contenido a procesos escritores creativos;
— ofertar lengua que cuantitativa y cualitativamente no estuviera sólo orientada a destrezas de (re)producción, sino que atendieran a la comprensión, esto es, que plantearan como objeto de la comunicación en el aula el camino al entendimiento, la negociación de sus significados, dado que sólo así transmitirían técnicas y procedimientos que servirían posteriormente para resolver indeterminaciones de significado de forma creativa; y
— ayudar a desarrollar una competencia receptiva e interpretativa sin desatender, por ello, las destrezas orales productiva y receptiva.

2.1.2. Extensión de los textos y tiempo de trabajo: La poesía como posibilidad

Uno de los criterios externos que con mayor fuerza constriñen nuestra selección es el referido a la extensión del texto de que se trate, dado que, no pudiendo dejar ni siquiera el proceso de lectura comprensiva en manos del trabajo autónomo –se trata de niveles iniciales–, el texto ha de ser lo

[67]La didáctica de la literatura debe concentrarse de forma especial en buscar las vías, las fórmulas, las técnicas a aplicar, para que el texto contribuya al desarrollo de este potencial.

suficientemente breve como para dar cabida en el transcurso de la sesión a su lectura y tratamiento parcial, y ello sin renunciar a la ralentización del proceso que le es propia a la lectura estética.

En este punto, empieza a vislumbrarse claramente la posibilidad real de utilizar un determinado tipo de literatura que, además de las exigencias planteadas por Bredella (1996), presenta una extensión adecuada a nuestros requerimientos didácticos. Nos referimos a la poesía, el género que posiblemente mejor se acoge a dichas condiciones.

2.1.3. Las particularidades de los aprendientes

Básicamente nuestros alumnos imponen dos tipos de condicionamientos fundamentales: por una parte, los referidos a su capacidad comunicativa en lengua extranjera, es decir, la especial dificultad lingüística de los textos literarios parece incompatible con la competencia de los estudiantes de nivel inicial, y, en segundo lugar, los condicionamientos relativos a los temas que, por edad, experiencia y características psicológicas y sociales, les resultan de interés.

a) Competencia de los estudiantes y exigencia lingüística de los textos literarios

Una de las dificultades principales de la utilización de textos literarios en los procesos de enseñanza de la lengua extranjera –más extremo, si cabe, en los niveles iniciales– la constituye, según la opinión más extendida, el hecho de que el lenguaje poético, además de una 'sensibilidad' especial, no es representativo del uso normal de la lengua, con lo que, por más que nos afanemos en seleccionar un aducto literario subordinado al 'roughly tuned input', el lenguaje tiene pocas probabilidades de ser significativo en o para la competencia comunicativa de los estudiantes.

Este razonamiento se justifica con la tesis tradicional de que el lenguaje poético es marginal y no 'central', como el lenguaje literal, con lo que requiere un esfuerzo adicional de comprensión y no indica una verdadera rentabilidad funcional en la producción. Y, según esta misma tesis, el lenguaje literal sí sería reflejo de la manera básica de funcionamiento del conocimiento humano, donde la realidad se conoce –es aprehendida– de manera literal. Desde este punto de vista, la literatura sería descartable como fuente de aducto lingüístico adecuado a nuestras necesidades didácticas y habríamos de buscar, por tanto, otras fuentes en las que de manera expresa se hiciera uso del llamado "lenguaje literal".

Sin embargo, estas ideas contrastan con las aportaciones vertidas en los últimos años desde el terreno de la lingüística aplicada, según las cuales el lenguaje poético no es en absoluto marginal, en la medida en que buena parte del conocimiento humano es también 'poético', es decir, refleja una

manera 'poética' de conocer y de pensar que es básica y primaria[68]. R. Gibbs defiende esta tesis en su obra *The Poetics of Mind* (1994), donde plantea que lo figurativo no es tanto cuestión de lenguaje, como sí un fundamento importante del pensamiento, de la razón y la imaginación: el llamado 'lenguaje figurativo' no siempre refleja un uso 'desviante' ni, desde luego, meramente ornamental, sino que forma parte natural también de la comunicación no marcada.

En esta misma línea el significado que llamamos 'metafórico' y que, tan directamente esgrimimos como argumento en contra de la utilización del lenguaje literario en los niveles iniciales, está anclado en experiencias corporales recurrentes, o en configuraciones (*Gestalten*) comportamentales no metafóricas, hasta el punto de que las teorías científicas, el razonamiento legal, los mitos, las artes y casi todas las variedades discursivas de cualquier cultura están repletas de estos usos figurativos del lenguaje. Y el lenguaje figurativo no requiere procesos cognitivos especiales para ser comprendido, lo que viene demostrado por el modo en que el pensamiento infantil se apoya en este recurso para entender y para hacerse entender.

b) Intereses temáticos de los estudiantes

La experiencia literaria previa de los estudiantes universitarios como lectores y analistas de textos literarios nos permite esbozar un *corpus* preliminar bajo la expectativa de que las propuestas temáticas de que se trate sean entendidas como legítimas o, en cualquier caso, aceptadas sin demasiada oposición. Sin embargo, tratándose de textos en lengua extranjera, es necesario que los temas no sólo se acepten como válidos, sino que sean también especialmente motivadores. Es decir, necesitamos que los temas coincidan verdaderamente con los intereses particulares de nuestros estudiantes.

Una reflexión global sobre la cuestión temática de los textos literarios en lengua extranjera o vinculados a la enseñanza de la lengua extranjera obliga a la consideración de los conceptos de 'universalidad' y de 'interculturalidad' –conceptos que, de hecho, habrán de ser abordados de nuevo en este mismo capítulo[69]–. Sin embargo, lo que ahora nos ocupa no son las restricciones temáticas que en términos generales hemos de plantear sobre los textos de trabajo, sino algo concreto que parte de

[68]Lo que se llaman 'metáforas muertas' en la retórica tradicional no son tales: se trata, en esencia, de maneras básicas de aprehender la realidad por nuestro sistema cognitivo y, por tanto, son los modos de conocimiento que, en forma de metáforas lingüísticas, se emplean tanto en la vida corriente como en los momentos 'marcados' (literatura, ciencia, leyes, etc.) de la comunicación humana.

[69]Cf. apartados 2.3.1 y 2.3.2, respectivamente.

los mundos conceptuales de nuestros estudiantes: no basta con que el tema propuesto sea relacionable con la experiencia previa de los estudiantes, ni que se refiera a conceptos no excluyentes para los miembros de una determinada comunidad, o que, por supuesto, ofrezcan la posibilidad de un contraste cultural; lo que aquí se demanda es que la propuesta temática del texto coincida con dilemas, polémicas, o cuestiones de especial trascendencia para las características psicológicas e intelectuales de nuestros estudiantes. En este sentido, qué duda cabe, hay determinados aspectos o enfoques especialmente sugerentes e, incluso, provocadores, que llaman con mayor fuerza a la interpretación y, con ello, a la respuesta o aplicación personal.

El problema reside precisamente en determinar qué núcleos temáticos reúnen estas características. Para solucionarlo hay que considerar los temas sobre los que efectivamente hablan y escriben nuestros estudiantes. A lo largo de los cursos 1996/97 y 1997/98 recogimos y transcribimos los textos de creación propia elaborados por ellos[70] a partir de las indicaciones didácticas del profesor[71]. Los 486 textos recogidos pueden ser analizados en cuanto a los temas que directamente tocan, lo que permite reconstruir un catálogo más o menos preciso de los núcleos de interés que habremos de considerar prioritariamente.

La catalogación temática resulta especialmente dificultosa cuando los textos proceden de fases más avanzadas del proceso didáctico, por cuanto la mayor capacidad expresiva de los estudiantes les permite abordar, junto al tema preferente, otros microtemas o núcleos secundarios que, sin embargo, pueden y deben ser también reflejados en el catálogo. Ello explica, de hecho, que los 486 textos registrados se traduzcan en 516 tematizaciones.

Con todo, la mayoría de los textos recogidos se identifica en esencia con un núcleo temático preferente que se expresa mediante una solución lo suficientemente precisa como para distinguir entre, por ejemplo, un tema registrado como "países y tópicos" y otro al que titulamos "extranjeros", o bien entre los recogidos como "un marido" y "el hombre". Esta primera aproximación da como resultado un total de 115 argumentos temáticos. Sin embargo, la valoración estadística de estos agrupamientos apenas si ofrece datos significativos sobre las preferencias temáticas de los participantes: los "países y tópicos", por ejemplo, merecerían un protagonismo correspondiente al 0'19 % frente al 0'57 % del tema de "la sociedad", y el titulado "un nacimiento" reuniría un 0'76 % frente al 0'38 % del tema "el hombre".

Ello nos lleva, una vez más, a reunir estos argumentos temáticos en temas más generales que permitan vislumbrar con mayor claridad las preferencias de los estudiantes. Básicamente consistiría este

[70]Cf. Anexo III, Pp. 917-1101.

[71]Cf. Capítulo IV, apartado 2.7; Capítulo V, apartados 4.3 y 4.4; y Capítulo VI, apartado 3.2.

reagrupamiento en renombrar los ya mencionados argumentos de "países y tópicos" y "extranjeros" como "viajes y extranjería", donde compartirían su espacio con otros argumentos, como los denominados "españoles en Europa" y "país vecino". Si valoramos ahora el protagonismo de este tema frente al titulado "hombres y mujeres", en el que se reúnen los también mencionados "un hombre" y "el marido" –unidos al argumento "un ama de casa"–, obtenemos resultados del 1'93 % y del 0'77 %, respectivamente.

Estos datos se pueden valorar con mayor sentido que los anteriores, es decir, podemos conceder más credibilidad a la idea de que, en términos generales, el tema "viajes y extranjería" interesa a nuestros estudiantes sorprendentemente más que la valoración del papel de los hombres frente al de las mujeres. Por otra parte, además, el catálogo se hace más operativo en cuanto a la evaluación de las preferencias temáticas, dado que los 115 argumentos registrados inicialmente se reagrupan en un total de 59 temas de interés.

Los temas de interés preferente pueden ser, a su vez, reunidos en ámbitos temáticos diferentes, de modo tal que núcleos como, por ejemplo, "dinero y trabajo", "la muerte" o "el mundo y sus fronteras" queden agrupados en una misma sección, que denominaremos "entendimiento de la vida y el mundo", que compita con otras secciones de suficiente entidad. En concreto, los 59 núcleos temáticos se reparten entre 8 ámbitos diferentes, a saber:

—Vidas privadas
—Experiencia vital
—Entendimiento de la vida y el mundo
—Entendimiento del ser humano
—Relación con la naturaleza
—Vida universitaria
—Valores y creencias
—Sentimientos

Las decisiones sobre el modo en que se conforma cada uno de estos ámbitos no pueden dejar de ser subjetivas y siempre vinculadas a nuestra particular interpretación de los textos. Sin embargo, conviene no perder la perspectiva sobre la finalidad práctica de esta catalogación: establecer ámbitos pretendidamente objetivos llevaría siempre a una catalogación tan detallada y precisa como inútil, por la intrascendencia de sus resultados; por el contrario, agrupar constantemente argumentos temáticos en ámbitos de interés mayores conduciría a oposiciones o contrastes tan básicos como igualmente insatisfactorios, donde no se podría determinar con objetividad si lo directamente experimentado por los estudiantes puede incluirse en el ámbito de sus vidas privadas o si merece un lugar propio.

El equilibrio justo ha de ser buscado, como exponemos, en el grado en que un determinado

tema o ámbito permita considerar como más o menos beneficiosa (por motivador y/o susceptible de afectar a los participantes) una determinada propuesta de debate y, en consecuencia, la selección de un texto literario que dé lugar a ella. En este sentido, resulta conveniente revisar el catálogo con detenimiento:

Aproximación a los intereses temáticos de los textos de libre creación

Ámbito	**Tema**	**Argumento principal**	**Tono**	**Texto nº**	**Cómputo**	
VIDAS PRIVADAS	Comienzos	Nacimiento	lúdico descriptivo	3-192-226-231*	4	4
	Infancia	Niñez	reflexivo crítico	154-271-415	3	14
		Requerimientos de la niñez	crítico lúdico	41-303-308*	3	
		Conducta infantil	escena descriptivo	43-263-384-385-445	5	
		Recuerdos de la infancia	descriptivo reflexivo	66-96-464*	3	
	Aprendizaje	La escuela	escena	45	1	1
	Infancia y madurez	Del juego a la realidad	crítica	2-70	2	2
	La familia	Familia y parientes	escena descriptivo	17-20-80-81-291-338	6	14
			reflexivo	148-312-448-464*	4	
			imagen	30-44-273-274	4	
	Imagen	Imagen propia	crítico	456	1	1
	Un universo propio	Mi universo	descriptivo	27-69*-71*-72*-73*-280-282-288*-289-290*-293-298-300-482	14	14
	Deseos	Deseos	descriptivo	28-76-85-421-435*-450	6	10
			crítico	125-132-449-464*	4	
					Total apariciones = 60 (11,62 %)	
EXPERIENCIA VITAL	Sistema y sociedad	Imperialismo	crítico	137	1	6
		El sistema	crítico	195*-218	2	

Aproximación a los intereses temáticos de los textos de libre creación

Ámbito	Tema	Argumento principal	Tono	Texto nº	Cómputo	
		La sociedad	reflexivo	269-316-407	3	
	Vida en la ciudad	Ciudad y movimiento	escena	48-50-94-309*-341	5	5
	Lo cotidiano	Vida diaria y repetida	escena	49-75-77-78-79-83-84-95-98-100-102-106-198-237-330-335-336	17	19
		Experiencias comunes	reflexivo	57-254	2	
	Política y políticos	Los políticos	crítico	354	1	3
		El servicio militar	lúdico	419	1	
		Revolución cubana	descriptivo	187*	1	
	Hombres y mujeres	Un ama de casa	crítico descriptivo	89	1	4
		Un marido	imagen lúdico	10	1	
		El hombre	crítico	13	2	
			lúdico	409		
	Flirteo y sexo	Flirteo	lúdico	124-179	5	16
			crítico	159		
			descriptivo	131-352		
		Sexo	crítico reflexivo	158-281*-284-286-296*-297*	11	
			lúdico	231*		
			imagen	279-285-294-319		
	Ocio y tiempo libre	Fiesta y diversión	descriptivo	68*-69*-73*-101-326-381-411	7	42
		Beber y comer	escena lúdico	114-119-202-213-418-452	7	
			crítico	127		

Aproximación a los intereses temáticos de los textos de libre creación

Ámbito	Tema	Argumento principal	Tono	Texto nº	Cómputo	
		Descanso	lúdico imagen descriptivo	196-214-256-266-304-308*-313-325-327-329-331-333-334-339	14	
		Placeres	descriptivo	68*-69*-71*-72*-73*	5	
		Música y entretenimiento	lúdico	130-446	2	
		Fútbol y deportes	lúdico	122-203-220-228-275-324-340	7	
	Viajes y extranjería	Españoles en Europa	lúdico crítico	160-420	2	10
		País vecino	lúdico	186	1	
		Países y tópicos	lúdico	408	1	
		Extranjeros	lúdico	410	1	
		Viajar	imagen	249-332-337-444-466	5	
	Experiencia literaria	Libros	escena descriptivo	103-447	2	11
		Lectura	escena descriptivo	104-451*-461	3	
		Fantasía	descriptivo reflexivo	99-216-306-435*	4	
		Palabras y sentimientos	reflexivo	149-438	2	

Total apariciones = 116 (22,48 %)

ENTENDI-MIENTO DE LA VIDA Y EL MUNDO	El mundo y sus fronteras	Las fronteras	crítico	208-290*	2	3
		El mundo	lúdico	412	1	
	La vida	Deseos de vivir	imagen	8-302	2	12
		La vida	reflexivo	112-121-164-167-265-309*-393-431	10	
			lúdico	436-437		

Aproximación a los intereses temáticos de los textos de libre creación

Ámbito	Tema	Argumento principal	Tono	Texto nº	Cómputo	
	Edades y etapas	La juventud	crítico reflexivo	480	1	3
		La vejez	lúdico	442	1	
		Edades de la vida	imagen	24*-	1	
	Vergüenzas de la humanidad	Vergüenzas de la humanidad	crítico	42-232-394-483	4	4
	Dinero y trabajo	El dinero	lúdico	87-197	2	17
		El dinero, conductor de vidas y sueños	crítico descriptivo	26-323	9	
			crítico reflexivo	35-144-150		
			lúdico	47-174-386-401*		
		Buscar trabajo	lúdico crítico	54-236-425-485	4	
		Las compras	escena lúdico	51-342	2	
	La muerte	Igualdad ante la muerte	crítico reflexivo	15	3	19
			imagen crítico reflexivo	21*-200		
		Aceptación de la muerte	reflexivo	238-242-250-276-400*-453	16	
			lúdico reflexivo	38-120-166-211-424		
			reflexivo	146-162-234-251-371		
	El tiempo	Pasado, presente y futuro	romántico	23-356*	2	7
		Espera y eternidad	reflexivo	34-457	2	
		El control del tiempo	lúdico	88-387	3	

Aproximación a los intereses temáticos de los textos de libre creación

Ámbito	Tema	Argumento principal	Tono	Texto nº	Cómputo	
			reflexivo	267		
					Total apariciones = 65 (12,59 %)	
ENTENDI-MIENTO DEL SER HUMANO	Honestidad e hipocresía	Superficialidad vs. profundidad	crítico	32-155-343-390-392-399-400*-403-404	9	9
	Poder	Jerarquías	escena crítico	163-175-473	3	3
	Influencias	Trayectorias vitales	crítico reflexivo	86-264-272-277	4	4
	Identidad	La identidad	descriptivo	207-244-434	3	3
	Alma	El alma	reflexivo	346-486*	2	2
	Egoísmo y ambición	Egoísmo y ambición	crítico	33-402	2	2
	Prominen-cia	Prominencia	crítico lúdico	105	1	1
	Violencia	La guerra y sus efectos	crítico lúdico	39	11	22
			reflexivo	184-193-218*-219-221-222-229-230-268-441		
		Manifestaciones del odio	lúdico crítico	113-233-235-278-357-375-391-423*-430*	9	
		La intolerancia	reflexivo	173	1	
		"Desahogarse"	crítico descriptivo	93	1	
	Inmigración y opresión	Inmigrantes y oprimidos	crítico	168-170-172-195*	4	4
	Pereza y pasividad	Pereza y pasividad	crítico lúdico	109-468-474*	3	3
	Actitudes	Posicionamientos y limitaciones	reflexivo	58-59-60-61-62-63-64-116-123-145-169-239	12	12
					Total apariciones = 65 (12,59 %)	

Aproximación a los intereses temáticos de los textos de libre creación

Ámbito	Tema	Argumento principal	Tono	Texto nº	Cómputo	
RELACIÓN CON LA NATURALE-ZA	Universo	El universo	descriptivo	243-255-262-388-464*	6	6
	Ciclos y estaciones	Las estaciones	descriptivo	25-188-246-259-261-314	6	7
		El viento	imagen	7	1	
	Naturaleza	La vida animal	reflexivo	97-205-253-260-382	5	7
		Plantas	imagen	24*-257	2	
	Agua	Ríos y mares	imagen descriptivo	5-21*-90-247-270	5	5
	Medio-ambiente	Fábricas	crítico	18	1	2
		Polución	crítico	194	1	
				Total apariciones = 27 (5,23 %)		
VIDA UNIVERSITA-RIA	La facultad	Lugares	descriptivo	74-82-91-328	1	1
	Profesores y clases	Las clases	escena	53-187-248-383-413-416-417-426-451*-462-463-472-478-481	14	15
		Tutorías	escena	46	1	
	Elementos	Materiales de trabajo	imagen	29-206	2	2
	Estudio y descanso	Estudio y descanso	crítico lúdico	1-4-6-185-224-454-460	7	7
	Exámenes	Los exámenes	lúdico crítico	16-107-108-111-118-380-428-429-455-458	11	11
			descriptivo	52		
	Vacaciones	Las vacaciones	lúdico	14-19	2	2
				Total apariciones = 38 (7,36 %)		
VALORES Y CREENCIAS	Libertad	La libertad	imagen	9-240	2	13
		Revolución cubana	descriptivo	187*	1	
		Aspiraciones de libertad	reflexivo	135-138-191-378-459-467-470	7	

Aproximación a los intereses temáticos de los textos de libre creación

Ámbito	Tema	Argumento principal	Tono	Texto nº	Cómputo	
		Libertad utópica	crítico reflexivo	209-360*-471	3	
	Destino	El destino	crítico lúdico	11-422-423*	6	8
			reflexivo	469-476-479		
		Triunfar	lúdico reflexivo	56-134	2	
	Fortuna	La fortuna	lúdico reflexivo	36-55-401*	3	3
	Amistad	La amistad	crítico reflexivo	150*-258-310-405-414-474*	6	8
		Amistad perdida	crítico	126	1	
		Lo impredecible	reflexivo	165	1	
	Paz	La paz	imagen	245	2	2
			lúdico	432		
	Igualdad y pluralidad	La igualdad	reflexivo	161-350-477	3	4
		La diversidad	reflexivo	395	1	
	Solidaridad	La solidaridad	crítico	321-484	2	2
	Fe y religión	Elementos del cristianismo	imagen	31	4	7
			crítico	92		
			metafórico	204-252		
		La fe	reflexivo descriptivo	439-440-486*	3	
					Total apariciones = 45 (8,72 %)	
SENTIMIEN-TOS	Tristeza	La tristeza	crítico	12-	3	3
			descriptivo	201-315		

Aproximación a los intereses temáticos de los textos de libre creación

Ámbito	Tema	Argumento principal	Tono	Texto nº	Cómputo	
	Amor y desamor	El amor	crítico reflexivo	128-129-133-147-210-215-283-287-288*-295-296*-297*-318-344-345-353-355-360*-373-377-378*-427	22	74
		Desengaños	lúdico descriptivo	110-115-140*-141-142-143-151-152-153-156-351-356*	23	
			reflexivo	190-361-362*-363-364-366-367-368-369-374-376		
		Expectativas	reflexivo crítico	347-348-349-359-372-443-475	7	
		La felicidad en el amor	descriptivo	139-176-177-178-180-181-182-183-217-225-292-299-311-317	14	
		La infidelidad	lúdico	136	1	
		La incomprensión	crítico reflexivo	157-305-358-365-379-389-406	7	
	Miedo	Los miedos vitales	reflexivo	65-171-199-242-322-433	6	8
		Del hombre para con el hombre	crítico reflexivo	67-430*	2	
	Olvido	El olvido	reflexivo	212	1	1
	Soledad	La soledad	reflexivo	320-362*-396-397-400*-464*	6	14
		Despedidas	escena	22	4	
			reflexivo	37-140*-398		
		Soledad deseada	reflexivo	281*-301-307-369	4	

Total apariciones = 100 (19,37 %)

Total tematizaciones = 516 (100 %)

Entre los ocho ámbitos catalogados cabe destacar dos que, en definitiva, reúnen casi la mitad

del protagonismo temático de los textos. Son los referidos concretamente a la experiencia vital de nuestros alumnos y a sus sentimientos. Dichos ámbitos suman, en conjunto, casi el 42 % del protagonismo temático de las creaciones literarias de nuestros estudiantes. Una mención especial merecen, dentro de estos ámbitos, el tema de las actividades de ocio de los participantes, así como, más sobresaliente todavía, los textos dedicados al amor, que ocupan hasta un 74 % del ámbito de los sentimientos.

En una valoración por ámbitos más detallada hay que reconocer también las siguientes preferencias:

—Vidas privadas.- En la esfera de la vida privada los temas de "la infancia", "la familia" y "los universos propios", se completan con la preferencia sobre "los deseos"; todo ello sumaría casi el 87 % del protagonismo de este ámbito.

—Experiencia vital.- El protagonismo destacado del "ocio" se completa aquí con los temas referidos a "la cotidianeidad", "el sexo", "los viajes" y "la literatura"; en términos generales, estos cinco focos ocupan un 85 % de lo experiencial.

—Entendimiento de la vida y el mundo.- Conceptos existenciales como los referidos a "la vida" y "la muerte" se unen aquí a consideraciones menos abstractas como son los temas del "dinero" o del "trabajo", lo que alcanza un 73 % del protagonismo de este ámbito.

—Entendimiento del ser humano.- Siendo aquí los resultados más difusos que en los ámbitos anteriores, sí destaca el tema de la "violencia", que protagoniza casi un 34 % de los textos.

—Sentimientos.- Los temas de "la soledad" y del "miedo" completan el protagonismo destacado del "amor", reuniendo hasta un 96 % en conjunto.

—Otros ámbitos menores.- La "naturaleza", pese a constituir una esfera propia, reparte de forma muy equilibrada los intereses de los estudiantes; sí es destacable, dentro del ámbito de la "vida universitaria", la atención que se presta a "los profesores", "las clases" y "los exámenes", que suman casi el 70 % de protagonismo; y algo similar sucede con "la libertad", "el destino", "la amistad" y "la fe religiosa" en la esfera de los "valores y creencias", donde ocupan el 80 % de la atención prioritaria de los estudiantes.

Estas consideraciones, como decimos, deben valer como orientadoras de las preferencias temáticas de los participantes, lo que, sin embargo, deberá quedar también sujeto a los principios de interculturalidad y universalidad preconizados.

2.2. Restricciones lingüísticas

Las restricciones que hemos llamado lingüísticas hacen referencia a las características formales del lenguaje que aconsejan o desaconsejan su utilización. La posible discriminación no tiene que ver,

sin embargo, con la complejidad léxica o estructural del texto, dado que esta cuestión suele responder únicamente a la apreciación subjetiva del profesor (o del manual por el que se rige) sobre la dificultad de comprensión o aplicación consciente de una determinada característica formal, lo que no se refleja en la 'adquisición' de la lengua, ni en las necesidades comunicativas de los usuarios.

Lo que nos interesa observar son los posibles beneficios de un determinado tratamiento o uso lingüístico por parte del texto. Dichos beneficios pueden tener también diferentes lecturas: el material lingüístico de que se sirve el texto puede tener una mayor o menor rentabilidad funcional, más o menos posibilidades de ser aplicado de forma inmediata en un gran número de situaciones y contextos; por otra parte, el texto ha de ser valorado también en cuanto a su rentabilidad didáctica, es decir, la forma en que estructura los mensajes, la secuenciación natural de los contenidos, o la intensidad con que explota una determinada función, una rección sintáctica o característica morfológica (repitiendo la estructura, o el léxico, o presentando diferentes combinaciones del mismo material léxico, etc.); no menos importante será, en este mismo sentido, el carácter dinámico del texto, lo sorprendente –e incluso, lúdico– que resulte el lenguaje o su uso, y, con ello, las posibilidades del lenguaje para contribuir a la motivación.

2.2.1. Representatividad de la lengua

Los elementos lingüísticos de que se nutre el enunciado de un texto pueden ser de mayor o menor rentabilidad funcional, según sean más o menos susceptibles de verse implicados en los procesamientos receptivos o productivos en que se vean envueltos los aprendientes. En este sentido, los textos literarios pueden a primera vista parecer menos adecuados que otro tipo de textos en los que las estructuras o el léxico pertenezcan al uso más cotidiano y común del lenguaje. Sin embargo, la representatividad del lenguaje de un texto no debiera medirse únicamente en función del número de personas que habitualmente lo procesan, dado que, según este mismo orden de cosas, el lenguaje más representativo y funcional estaría posiblemente constituido por los "disparates" lingüísticos que, sin ir más lejos, reflejan el léxico o la sintaxis de los mensajes informáticos a que constantemente accedemos mediante nuestros ordenadores. Ciertamente, los periódicos, las revistas, los eslóganes publicitarios o las advertencias e instrucciones escritas que vemos en la vida diaria, resultan textos mayoritarios en cuanto al número de personas que habitualmente los procesan, pero ninguno de ellos tiene por objeto la tematización de la propia lengua, del soporte material que utilizan para sus ideas: sólo los textos literarios y muy particularmente los textos poéticos tematizan de forma natural la lengua y permiten, por tanto, la reflexión consciente sobre la misma.

Por otra parte, habríamos de plantearnos también en qué medida el lenguaje de un determinado

medio permite, como el de la literatura, cambiar de registros y de tono para ofrecer una gama amplia de posibilidades de uso: el tono de un texto periodístico, por ejemplo, siempre se subordina a la intención puramente informativa que se le supone; de igual modo, los anuncios y advertencias de los mensajes escritos que invaden nuestros lugares de trabajo o los medios de transporte que utilizamos, guardan siempre un tono respetuosamente imperativo; etc. La literatura, sin embargo, sí somete el lenguaje a una variedad infinita de posibilidades, acercándola a un tono más coloquial, más poético, más reflexivo, más cordial, más serio, más descriptivo, más distante, más amistoso, etc., según sea la intención, la actitud o el enunciado que se proponga procesar. Es decir, una selección adecuada de textos literarios permitiría acceder a un lenguaje, en definitiva, potencialmente más representativo que el de cualquier otro uso lingüístico.

De forma más concreta, si cabe, el lenguaje que habitualmente denominamos 'poético' –para distinguirlo de un lenguaje 'literal'– se caracteriza por servirse abiertamente del recurso del pensamiento 'poético' o 'figurativo' que, como hemos visto, caracteriza también nuestra forma de aprehender la realidad. En este sentido, los textos poéticos serán lógicamente también más representativos de la forma natural de procesamiento que otros usos lingüísticos más cotidianos que, bajo la consideración errónea de que las palabras o los textos guardan, contienen, un sentido o significado unívoco e inapelable, tratan de seleccionar para su constitución material los elementos lingüísticos que, aparentemente, menos sujetos estén a la interpretación funcional o contextualizada del mensaje.

2.2.2. Secuenciación: de la palabra al texto

En los niveles iniciales de adquisición las interpretaciones de los mensajes se caracterizan por la incertidumbre que acompaña a su procesamiento. Y es que los usuarios de la lengua carecen de una experiencia material previa suficiente para garantizar que efectivamente la interpretación de que se trate es la única compatible con el principio de relevancia: el individuo interpreta significados sobre referentes identificables (ya fuera lingüística o contextualmente) del mensaje y trata de ordenarlos según una organización sintáctica supuestamente relevante; es decir, el sujeto tiene previsiblemente un acceso más fácil a la interpretación de referentes (léxicos o conceptuales) que a la interpretación de las relaciones entre dichos referentes (sintácticos o morfológicos).

Desde este presupuesto, los textos literarios por seleccionar tendrían que apoyar la identificación de la interpretación pretendida por el autor en enunciados construidos sobre la base de referentes más o menos accesibles y no, o no prioritariamente, a partir de la interpretación de las relaciones gramaticales que se establecen entre ellos. De hecho, el texto ideal para el primer contacto con la literatura sería uno que careciera de este tipo de relaciones y que buscara otros recursos para

expresar el mensaje pretendido, es decir, un texto construido a partir de una segmentación no gramaticalizada de los conceptos que presenta[72].

Dentro de este nivel de absoluta ausencia de gramaticalidad de los enunciados, los textos podrían todavía someterse a una secuenciación, según pertenecieran los conceptos a la misma categoría morfológica o no y, desde luego también, según fueran más o menos los conceptos de que se nutre el mensaje.

Esta no gramaticalización del mensaje podría dar paso a una fase posterior en que las relaciones entre los conceptos se trata de forma más o menos exclusiva e independiente. Es decir, la gramaticalización constituiría en sí un nuevo recurso expresivo que se explota de forma intensiva[73]. También aquí podrían priorizarse determinadas relaciones, no sólo en función de la complejidad formal que supusiera su análisis consciente, sino, sobre todo, en términos de rentabilidad funcional de la relación de que se trate: la determinación de un concepto es, por ejemplo, más rentable y, en este sentido, más abordable, que la subordinación adverbial de tiempo. Y, una vez más, no es que la valoración estadística sobre la aparición de los artículos los haga parecer, en términos absolutos, más rentables que la de las conjunciones subordinadas temporales, sino que expresar la identificación natural de una realidad conocida es más necesaria que la expresión de simultaneidad, anterioridad o posterioridad de dos proposiciones a que pudiéramos aspirar con el segundo recurso.

En la vertiente propiamente productiva de la enseñanza de la lengua extranjera es también un problema clásico el hacer entender a los aprendientes la necesidad de explotar los recursos lingüísticos que van teniendo en sus manos. Esto supone una tarea constante de reconsideración de sus formulaciones: en lo oral, el profesor reformula y adecua una y otra vez los enunciados de los estudiantes no para dotarlos de la corrección gramatical de que carecen, sino más bien para adecuarlos a las potenciales capacidades de comprensión y de producción que tienen (tanto el hablante como el resto del grupo, que escucha); en los mensajes escritos de los alumnos, tanto los destinados a registrar por escrito el análisis del texto como los abiertamente literarios, las intervenciones del profesor tienen como resultado una variación sobre la propuesta del alumno más duradera que en la lengua oral, con lo que se da lugar a la reflexión consciente y, por ello mismo, es necesario que su actuación sea precisa y cuidada. Una vez más, no se trata ya de darle al alumno el recurso gramatical de que carece, sino de mostrarle el camino para hacer prescindible dicho recurso, es decir, para adecuar las ideas de sus mensajes a sus posibilidades expresivas -sin renunciar por ello a las mismas- mediante una

[72]Cf., por ejemplo, los textos titulados '*schweigen*', de E. Gomringer (Anexo I, p. 408), o '*rose*', de T. Ulrich (Anexo I, p. 413).

[73]Cf. el texto titulado '*artikel*', de R. O. Wiemer (Anexo I, p. 451).

estructuración diferente de los conceptos.

2.2.3. Reiteración de las formas

La reiteración de las formas lingüísticas está directamente vinculada a la secuenciación propuesta en el apartado anterior: si allí proponíamos fases de no gramaticalización, gramaticalización parcial y gramaticalización total, ahora podríamos subdividir cada una de estas restricciones en función del uso más o menos reiterado de la forma de que en cada caso se trate.

Ya anunciábamos como deseable, en la fase de no gramaticalización, la consideración de textos cuya segmentación puramente léxica coincidiera con la presentación de elementos de una misma categoría morfológica. Previo incluso a este paso podríamos ahora plantear la posibilidad de que no sólo fuera la categoría lo que se repite[74], lo que se trata de forma intensiva, sino también el elemento léxico de que se tratara[75]. Y es que la repetición del léxico es también un recurso expresivo natural que permite disminuir el esfuerzo de procesamiento del mensaje en cuestión. De este modo, la cantidad de material lingüístico aportado en textos no gramaticalizados, ya fueran pertenecientes o no a la misma categoría morfológica, podría combinarse con la cantidad de repeticiones léxicas y categoriales que se dan en cada texto para determinar su mayor o menor procesabilidad.

De igual modo, las estructuras, aunque pertenecieran a gramaticalizaciones parciales, podrían repetirse en un mismo texto variando sólo los elementos que en cada caso tratan de organizar[76]: además de intensificar el tratamiento de la estructura y disminuir el esfuerzo de procesamiento con respecto a ella, la variación de los materiales léxicos de que se nutre proporciona algo así como un campo de entrenamiento para su interpretación semántica. Una estructura o relación morfo-sintáctica puede no reconocerse en un contexto lingüístico porque la interpretación de sus elementos léxicos exija demasiado esfuerzo –que restamos de nuestra atención a lo estructural–, algo que puede ser corregido si, a dicho intento, le sigue una propuesta de procesamiento similar en la que los elementos léxicos sí son identificables. Y, sin duda, esto lleva a la reconsideración del fallido procesamiento anterior. Un texto basado en la repetición relativa de estructuras, además de disminuir el esfuerzo de procesamiento global, ofrece mayores probabilidades de éxito.

---

[74]Cf., por ejemplo, el texto titulado '*baum*', de E. Gomringer (Anexo I, p. 407), donde todas las palabras son sustantivos.

[75]Cf. el texto titulado '*markierung einer wende*', de E. Jandl (Anexo I, p. 418).

[76]Cf., en este sentido, el texto de G. Rühm titulado '*eigentum ist diebstahl*' (Anexo I, p. 438).

Por otra parte, y al margen de que el tratamiento de los aspectos formales de la lengua sean en nuestro curso orientados prioritariamente a la descripción explicativa de los fenómenos, la intensificación de los procesamientos de estructuras permite e incluso invita a aplicar dicha estructura de forma más o menos sistemática en el desarrollo productivo de nuestros mensajes escritos (análisis y creaciones literarias), sin tener ya que eludirla en favor de otros recursos expresivos.

2.2.4. El juego lingüístico

Por último, cualquiera de los recursos planteados a lo largo de estos apartados (la segmentación no gramaticalizada de los enunciados, o bien la intensificación de los recursos mediante la repetición o la exclusividad del léxico o la estructura) conecta con un rasgo que también queremos hacer valer como criterio de selección de los textos, el juego lingüístico[77].

La creatividad reivindicada por nosotros como rasgo definitorio del uso real del lenguaje se sirve de la experimentación para ponerse de manifiesto: las repeticiones denotan, en este sentido, un carácter abiertamente lúdico; también lo hacen las combinaciones léxicas o semánticas a que da lugar la experimentación, los paralelismos, los antagonismos, las sorpresas que provoca la ruptura de un sistema estético asumido durante la lectura, etc. Y si la adquisición de la lengua pasa por el uso naturalmente creativo de la misma, podemos decir, sin temor a equivocarnos, que el juego con la lengua es también algo connatural a la adquisición de la misma[78].

Por otra parte, no podemos pasar por alto la ocasión que el carácter lúdico de los textos nos brinda para motivar a los alumnos no sólo desde los contenidos temáticos que proponen, sino también desde la forma. En este sentido, el valor estético –en términos tradicionales– de los textos literarios es difícilmente reconocible por lectores que carecen de la suficiente experiencia lingüística como para esbozar un juicio sobre lo extraño, lo irreconocible, lo ingenioso, lo bello o lo sorprendente de un determinado uso. Pero los recursos que aquí hemos caracterizado como lúdicos sí son directamente apreciables por un aprendiente de nivel inicial: la extrema brevedad de un texto, la aparente ilegibilidad, la forma que denota, la repetición de una misma palabra, etc, provocan, cuando menos, extrañeza o

[77]El carácter lúdico de la poesía es también el argumento central de autores como Krusche / Krechel (1984) para la utilización de la poesía concreta en la enseñanza del alemán como lengua extranjera.

[78]Esta apreciación se desprende al menos de las observaciones que, sobre la producción en los niveles iniciales de adquisición, se hacen desde el terreno de la psicolingüística (cf. Ingram, 1991; y Taylor/Taylor, 1990).

sorpresa.

Lo más o menos 'divertido' o lúdico de un texto no reside, por tanto, únicamente en el reconocimiento explícito de la interpretación pretendida por el autor, sino también en la impresión, incluso visual, que podamos tener sobre el texto, sin haber llegado siquiera a comprender su enunciado. Así, resulta también fundamental que el lector advierta a primera vista la propuesta de juego que el texto le hace.

2.3. Restricciones temáticas

Las cuestiones temáticas o de contenido de los textos literarios que se prentende utilizar están igualmente sujetas a una serie de condiciones que restringen aún más nuestro catálogo. Fundamentalmente, las consideraciones ineludibles hacen referencia a la universalidad de los temas y a las posibilidades de su tratamiento intercultural. Es decir, temas vinculados de forma excluyente a condiciones socio-culturales de momentos históricos o circunstancias políticas desconocidas por nuestros estudiantes sólo llevan a la frustración de éstos ante la imposibilidad de reconocer los efectos contextuales pretendidos. De igual modo, textos cuyos tratamientos temáticos excluyan la posibilidad de un diálogo intercultural verdadero (el reconocimiento de unas diferencias y similitudes socio-culturales, el distanciamiento de lo propio para su observación crítica, el entendimiento racional de lo ajeno, etc.) imposibilitan el cumplimiento de los objetivos culturales marcados.

2.3.1. Universalidad

El concepto de 'universalidad' quiere oponerse aquí al de 'particularidad' o 'especificidad'. Se trata de un criterio según el cual las propuestas temáticas de los textos que conformen el corpus de trabajo deben llegar a cualquier individuo, con independencia de las particularidades sociales, culturales, psicológicas, históricas o políticas que lo definen.

Hay que evitar, en este sentido, temas excesivamente vinculados a realidades desconocidas por los lectores: un texto sobre, por ejemplo, los posibles sentimientos de frustración de los habitantes de la antigua RDA en la actualidad, sería inapropiado, por desconocido y prematuro, para estudiantes de alemán de nivel inicial de la Universidad de Cádiz. Y es que dicho público no conoce apenas nada del alemán ni de los alemanes, por lo que habría que ponerlos en antecedentes con una gran variedad de datos e impresiones sobre la política, la sociedad, la cultura y la historia reciente de Alemania, cuestiones que, sin embargo, no garantizarían plenamente la identificación de la interpretación pretendida por el autor y, desde luego, no posibilitan una aplicación o concreción personalizada del

texto en la vida real de sus lectores.

El texto que seleccionemos ha de garantizar que el lector se sienta también afectado por la pregunta, la crítica, la advertencia, la descripción, el anuncio, el juicio, etc., que se le hace. En este sentido, si bien es verdad que la mayor o menor afectación la decide siempre el lector, también lo es que dicho grado de afectación no puede estar subordinado a un conocimiento específico previo no generalizado.

Por otra parte, los conocimientos previos pueden darse o no entre los lectores en función de la educación más o menos similar que hayan recibido: siendo todos, por ejemplo, universitarios, podemos contar con una mínima experiencia literaria (como lectores) previa, diversa pero generalizada, que les permitirá, a la postre, utilizar la impresión que guarden sobre la misma; a partir de ello, un texto que tematizara la recepción de la literatura podría ser adecuado si, una vez más, el tono guarda este espíritu no excluyente.

Pero, sin duda alguna, es la experiencia personal previa en cuanto que seres humanos, la que determina un mayor grado de universalidad. Es precisamente por ello por lo que suelen ser los sentimientos los que ocupan el primer puesto en la clasificación de temas susceptibles de afectar a un mayor número de lectores[79]. Sólo algunos sentimientos muy particulares y exclusivos de edades avanzadas (la sensación de abandono durante la vejez) o de relaciones personales no generalizadas, podrían quedar al margen de este criterio. En líneas generales, todos los seres humanos podemos sentir las mismas cosas: miedos, odios, iras, amor, frustraciones, amistad, celos, envidias, etc. Y es que todos tenemos experiencias relativamente comunes: nacemos, tenemos unos padres, una familia, nos socializamos, nos dejamos educar y nos vinculamos productivamente a la sociedad en que vivamos.

2.3.2. Interculturalidad

Las experiencias humanas pueden ser universales en cuanto a su existencia y, sin embargo, diferentes en cuanto a su desarrollo. Habitualmente también esta especificidad de los desarrollos se debe a las particulares condiciones socio-culturales a que están sujetas –en muchísimos casos, ancladas incluso en cuestiones históricas o políticas que habría que identificar–. La cuestión es que si los hablantes de la lengua meta están sujetos a dichas condiciones socio-culturales específicas, también la lengua lo está. Y, al adquirir la lengua, habremos de aspirar a interiorizar con ella las particularidades socio-culturales que refleja y que, en consecuencia, asumen sus hablantes.

Si anteriormente se apelaba, por tanto, a una base experiencial común, universal, que

[79]Cf. el catálogo expuesto en el apartado 2.1.3 (subapartado ‘b’) de este mismo capítulo.

garantizara la afectación del lector por el tema que se aborda, llega ahora el momento de reclamar precisamente lo contrario. Es decir, la base común de una experiencia no elimina la posibilidad de contrastarlas y puede darse, como es aquí el caso, que dicho contraste sea incluso deseable. Este es el objetivo hacia el que ahora nos encaminamos.

Los contrastes son interesantes en la medida en que permiten revisar lo propio y lo ajeno para, como es el efecto lógico de cualquier procesamiento, afianzarnos, desestimar completamente o modificar en algo nuestra posición de partida. El diálogo intercultural que propone un texto en lengua extranjera permite, en esta misma línea de pensamiento, ganar la suficiente distancia crítica sobre los condicionamientos socio-culturales propios como para aplicarlos también a lo ajeno, rechazarlo y adoptar el que por defecto viniera propuesto con la lengua en que se escribiera el texto, o, en una solución intermedia, modificarlo en función de lo más o menos satisfactorio de los efectos contextuales logrados.

En cualquier caso, la interculturalidad es un principio de los textos que, sin exigir la aceptación de las condiciones socio-culturales a que está sujeta la lengua extranjera, sí obliga a reconocerlas. Y ello porque la valoración o el juicio en base a las condiciones socio-culturales propias no son suficientes o suficientemente relevantes para la interpretación.

3. Orientaciones metodológicas

Esencialmente nuestra propuesta parte de lo que podríamos resumir como la adopción de un enfoque adquisitivo para la enseñanza en el aula del alemán como lengua extranjera a estudiantes universitarios de nivel inicial. Pero enriquece esta propuesta de base en la medida en que, sin renunciar a los beneficios de un uso natural, desprovisto en lo posible de referencias explícitas al aprendizaje consciente, sí introduce y explota sistemáticamente el uso escrito de la lengua, con lo que se da cabida a la posibilidad de combinar la adquisición con el aprendizaje consciente, según la necesidad y capacidad de cada usuario.

Esta modificación del esquema inicial de trabajo no elimina, sin embargo, el que haya una fase inicial de verdadera y auténtica adquisición, sino que acepta el que durante los primeros compases del curso, en los primeros contactos con la lengua extranjera, debe ser un uso de la lengua alejado de la reflexión consciente sobre ella el que se instale de forma absoluta y exclusiva en el aula. Y sólo en función de la experiencia lingüística que paulatina e inconscientemente vamos acumulando, iremos dando entrada a un aprendizaje consciente que también considera una relativa atención expresa a los aspectos formales de dicha lengua.

Al comenzar la segunda parte del curso, la referida a la literatura en lengua alemana, los estudiantes han iniciado en diferente grado este tipo de relación con la lengua que adquieren: pueden ya reflexionar sobre determinados aspectos formales básicos que les resultan de interés o necesarios para mejorar sus posibilidades interpretativas y productivas. Esta circunstancia puede ser potenciada mediante la inclusión sistemática de la lengua escrita, un uso que conlleva una nueva modalidad de procesamiento, más pausado, más elaborado y que alberga, e incluso exige, la posibilidad de reflexionar de forma consciente sobre el soporte material de los mensajes.

Esta misma posibilidad supone, al tiempo que una necesidad legítima y natural de nuestra relación con la lengua extranjera, un peligro inminente: hasta la inclusión de la lengua escrita el docente podía controlar la atención de los aprendientes a los aspectos formales de la lengua, algo que queda ahora exclusivamente en manos de cada alumno y que, llegado el caso, puede repercutir negativamente en el uso natural y, con ello, en la adquisición. Es por tanto necesario que se definan las líneas generales de actuación por las que, sin renunciar a la profundización en el uso oral de la lengua, se acomete un uso controlado de la lengua escrita.

La introducción al uso escrito de la lengua extranjera se caracteriza, en nuestro caso, por la especificidad de su aplicación, la literatura. Este uso puede parecer poco apropiado para el desarrollo de una competencia comunicativa general y polivalente, una capacidad suficiente para desenvolverse en el mayor número posible de situaciones comunicativas de la vida cotidiana. Sin embargo, el

aprovechamiento de un uso específico y concreto de la lengua no tiene que repercutir necesariamente en el constreñimiento de las posibilidades de aplicación de la competencia desarrollada: del mismo modo que, por ejemplo, la instrumentalidad del aprendizaje matemático no excluye su aplicación generalizada a cuantas realidades queramos computar –por más que nuestro aprendizaje se haya limitado a la computación de algunos elementos muy específicos–, el uso literario de la lengua puede traducirse a una capacitación competencial de carácter general y no a una competencia lingüística y comunicativa exclusivamente vinculada al tratamiento de textos literarios.

Para que esto sea así, es necesario articular unas orientaciones generales de actuación que garanticen el máximo aprovechamiento de nuestra propuesta didáctica. Dichas orientaciones se refieren, por una parte, a la secuenciación natural del uso de la lengua, según la cual los procesamientos receptivos preceden a las productivos, tanto en las destrezas orales como en las escritas; en este sentido, habremos de organizar el tratamiento de los textos literarios de modo tal, que también aquí la comprensión del texto no suponga un objetivo final y sí, en cambio, sirva como estímulo para dar paso a la expresión. Y, por otra parte, habremos de arbitrar igualmente medidas destinadas a administrar el esfuerzo de procesamiento necesario para la producción de mensajes escritos, medidas que, en líneas generales, apuntan a una misma dirección, a saber: regular los usos escritos de la lengua mediante tareas que, partiendo de un trabajo grupal, permitan una progresiva autonomía en la producción, hasta llegar a la escritura individual.

3.1. Lengua oral y lengua escrita

Las clases de literatura que ponemos en marcha durante la segunda mitad del curso se subtitulan, efectivamente, "Introducción al uso escrito literario de la lengua alemana". Sin embargo, el hecho de introducir la lengua escrita no significa que se desatienda la lengua oral, ni ninguna de las medidas arbitradas para su adquisición. Muy al contrario, toda gestión del trabajo del aula en torno a los mensajes literarios, su recepción, su análisis y su interpretación, se lleva a cabo de forma oral y según los mismos principios que se hicieran valer para la primera parte del curso.

Ahora bien, las dos modalidades de uso de la lengua extranjera coexisten durante la segunda parte del curso en el aula, de modo tal que los aprendientes atienden de forma alterna a la lengua oral y a la lengua escrita según la tarea de que se trate: las intervenciones orales de los estudiantes (ya fueran en la fase contextualizadora, para el tratamiento intuitivo de un tema inicial, o en el desarrollo de la sesión, para analizar e interpretar el texto) van seguidas del registro en lengua escrita de la idea expresada (bien en la pizarra –como contribución a una producción escrita grupal–, bien en los cuadernos –como registro individual de lo expresado–, según el nivel alcanzado por el grupo), lo que

garantiza precisamente la perdurabilidad del mensaje. Por otra parte, como muestra del procedimiento global de actuación, cada tratamiento de un texto literario (que sirve siempre como aducto lingüístico y temático para el debate) concluye también con la creación de otro texto respuesta igualmente literario y elaborado por los estudiantes.

De este modo, el uso oral se vincula a la gestión del trabajo y al análisis grupal del texto literario. El uso escrito, por su parte, nos permite registrar paulatinamente los resultados de dicho análisis grupal y sirve como medio para la expresión de ideas personales en la creación literaria con que se cierra cada unidad. La coexistencia alterna de ambos usos del lenguaje en el aula implica, sin embargo, también la coexistencia de dos formas diferentes de procesamiento que conviene tener presente: la finalidad a la que sirven, la situación de los procesamientos, el tiempo requerido para cada modalidad y las implicaciones de todos estos factores en relación a la atención consciente a los aspectos formales del lenguaje.

Básicamente, los mensajes en lengua oral responden a una negociación viva y directa, susceptible de tomar rumbos imprevistos y sujeta a la voluntad de ambos negociadores: los procesamientos de mensajes orales sirven, por tanto, a la negociación en que se inscriben. Por su parte, los mensajes en lengua escrita referidos al análisis o interpretación grupal del texto literario corresponden siempre al registro perdurable de un mensaje previamente negociado en lo oral y, con ello, validado por el interlocutor: el mensaje en lengua escrita, además de las consideraciones propias de este uso del lenguaje, trata de ser fiel a la idea validada en la negociación oral a la que sucede.

Los mensajes en la lengua oral son tan efímeros como resulten de la necesidad puntual de negociación a la que sirvan, es decir, están sujetos a un objetivo práctico concreto que apenas deja tiempo durante el procesamiento para la consideración consciente de los componentes lingüísticos que forman el enunciado. Por su parte, la lengua escrita va asociada a la perdurabilidad de los enunciados de sus mensajes y ello permite la revisión de los mismos y, en consecuencia, la reflexión sobre las razones (las reglas) que los hace ser como son.

La situación de que se trate impone también un ritmo específico, lo que conlleva a su vez unas determinadas implicaciones para cada tipo de procesamiento. Los procesamientos de mensajes orales están sometidos, como hemos visto, al ritmo natural de gestión que impongan las condiciones de la negociación, es decir, un hablante no se detiene a procesar la información sin consideración de las condiciones a las que está sujeto –probablemente el otro hablante intervendría para constatar que la comunicación existe, o interpretando el silencio como incapacidad de su interlocutor para comprenderlo, repetiría o reformularía el mensaje–, sino que se concentra en los objetivos prácticos a que atiende el acto comunicativo en que se inscribe y trata de sacarlo adelante haciendo uso de cuantos recursos verbales, gestuales o contextuales estén a su alcance.

Por otra parte, el procesamiento de mensajes escritos es más lento y cuidado, tanto en lo receptivo como en lo productivo: en lo receptivo, tratamos de recuperar las premisas de partida del emisor para confirmar o conceder la relevancia a la que supuestamente aspira el mensaje y, según nuestra experiencia, dichas premisas deben haber dejado rastros suficientes en el mensaje para ser inferidas por nosotros; en lo productivo, partimos de la imposibilidad de refrendar, mejorar o modificar sobre la marcha la orientación de nuestros mensajes según la mejor o peor comprensión de nuestros potenciales receptores, por lo que tratamos de encontrar el equilibrio justo entre lo que sería un esfuerzo de procesamiento añadido y vano, con información que no fuera de utilidad, y un esfuerzo extremadamente alto, con carencias de rasgos claros y suficientes para interpretar nuestras premisas de partida. En consecuencia, las actitudes de los alumnos y del profesor varían según la modalidad de uso a la que destinen el procesamiento en que estén envueltos.

a) Procesamientos receptivos de mensajes orales

Las únicas fuentes posibles para los procesamientos receptivos de mensajes orales son el profesor u otros compañeros. En el primer caso, el profesor adecua la forma de sus mensajes al 'roughly tuned input' que garantice la procesabilidad del aducto, para lo que se sirve del 'feedback-on-line' que es capaz de recuperar de sus interlocutores, ya fuera mediante la constatación verbal de la comprensión, o mediante las impresiones que, sobre la base de su experiencia, es capaz de interpretar a partir de los gestos, las miradas o las reacciones de los estudiantes. Cuando el aducto procede de otros estudiantes, el profesor valora las condiciones del mismo (si ha sido escuchado, si puede haber sido comprendido, si necesita o no de una repetición o de una reformulación, etc.) y actúa en consecuencia: deja que sean los estudiantes los que directamente negocien, o bien, repite o reformula el mensaje para adecuarlo a las posibilidades de procesamiento de los interlocutores, según el esquema anterior.

b) Procesamientos productivos de mensajes orales

Cuando los alumnos producen mensajes orales en la clase de literatura, éstos van destinados fundamentalmente a: intervenir en la gestión de la clase (qué hacemos, por qué lo hacemos así, qué buscamos, para qué, cómo trabajamos –en grupo, en parejas, individual...–, etc.); intervenir en la gestión de la información (la velocidad, las faltas de audición, la ortografía de algo, los significados de palabras, etc); o en la negociación de la información, propiamente dicha. En los dos primeros casos, los mensajes orales corresponden, por lo general, al lenguaje formulario para el que se les entrena en la primera parte del curso, o a construcciones semicreativas basadas en el léxico y las construcciones que mayoritariamente adquirieran también durante la primera parte del curso.

Por su parte, la negociación de la información en torno al texto literario se lleva a cabo generalmente de forma dialogada, esto es, mediante una estructura de preguntas y respuestas en la que los estudiantes acometen la segunda parte de forma más o menos independiente y libre: el profesor lanza una pregunta bastante general al grupo, administrando el grado de concreción (tanto de información como de interlocutores) en sus paulatinas reformulaciones. Es decir, puede comenzar con una "wie ist die Struktur des Textes?" dirigida al pleno, para, en caso necesario, reformular la pregunta, concretándola en forma y orientación hasta el punto necesario para alcanzar una respuesta: "María Luisa, bitte, findest du die Struktur des Textes kompliziert oder einfach?"

Las producciones orales de los estudiantes son naturalmente más complejas al final que al principio. Al inicio del curso siempre esperan que sea el profesor quien interrogue sobre una cuestión determinada e incluso que sea él quien, de forma implícita, dé la respuesta o las opciones de respuesta en su pregunta. Al final, sin embargo, sobre la base de la experiencia dialógica (de estructura y tipo de la información) y de la experiencia lingüística (los mensajes producidos a lo largo de las diferentes sesiones), el profesor sólo gestiona la información en cuanto a la cantidad o la calidad que le parece necesaria o suficiente: basta con un "Was noch?" para que los estudiantes aporten nuevas ideas, ahora ya de forma autónoma ("Die Struktur des Textes finde ich kompliziert, aber die Wörter sind einfach...").

Es importante hacer notar la artificialidad comunicativa de exigir a los interlocutores la producción de un segmento lingüístico oracional completo (sin elipsis), toda vez que dichas producciones no son naturales en la negociación que nos ocupa y, en consecuencia, no tienen incidencia alguna en la adquisición. Si algo quisieran poner de manifiesto, sería una atención irreal al marco oracional en que habría de inscribirse la contribución oral de que se trate, algo que, sin embargo, puede ser exigible de forma natural en la producción escrita que inmediatamente le sucede.

c) Procesamientos receptivos de mensajes escritos

La lectura tiene lugar en tres momentos o fases de cada unidad: la lectura del texto literario que sirve como fuente/objeto de nuestro análisis e interpretación; la de los diferentes fragmentos que en forma de comentario de texto vamos articulando en la pizarra; la de los textos literarios de los compañeros que escriben como respuesta o variación del texto origen.

La lectura del texto literario de que se trate ha de ser siempre guiada, controlada, en atención a la forma especial de procesamiento que exige un texto de esta naturaleza. El ritmo y la atención a determinados elementos o características del texto son, por tanto, las cuestiones más importantes de esta faceta. Para materializar esta lectura ralentizada, podemos servirnos de diferentes recursos, según sea el acento o la especial construcción del texto: hay textos que se prestan a una lectura física oral que, incidiendo en las pausas y la entonación necesarias, ofrezcan un modelo fonético que, al mismo tiempo,

aporte determinadas claves interpretativas; hay textos que, por otra parte, invitan a ocultar, como si de un enigma se tratara, el texto por leer para ir descubriéndolo verso a verso, estrofa a estrofa, etc., dando a los estudiantes la oportunidad de hacer hipótesis sobre el desarrollo posterior de lo que se lee. Quizás la única fórmula no recomendable sería precisamente la lectura autónoma e individual por parte de los estudiantes, dado que ello niega la posibilidad de controlar en modo alguno el ritmo, el descubrimiento de lo comprendido frente a lo incomprendido, el tono general del texto, la propuesta lúdica, etcétera.

Por su parte, la lectura de los fragmentos que componen el comentario de texto grupal está sujeta a la valoración gramatical y ortográfica de los usuarios: el sentido de esta lectura no es otro que la validación de la forma y de la fidelidad de las ideas expresadas, antes de trasladarlas con garantías a los comentarios escritos individuales.

En último lugar, los alumnos leen también los textos literarios que escriben sus compañeros. Y lo hacen desde el interés natural que despierta en ellos el ver qué y cómo escribe cada uno. Dichas lecturas se desarrollan de forma oral, en la medida en que cada autor lee ante la clase lo que él ha escrito, imprimiéndole así, de nuevo, el ritmo y la entonación que imaginó al escribirlo. Al mismo tiempo, los alumnos atienden a la lectura física del texto, escrito en la pizarra, con lo que advierten, junto al modelo lector de que se trate, la forma escrita de los mensajes que se leen.

d) Procesamientos productivos de mensajes escritos

La producción escrita se concreta en dos facetas: el registro ya comentado de las aportaciones orales de los estudiantes, y la composición de un texto literario, como respuesta o aplicación personal del texto origen dado.

Los comentarios escritos son responsabilidad de todos los estudiantes, con lo que cualquier participación oral va necesariamente seguida de su registro escrito: lo que allí se dijo ha de ser expresado ahora de forma perdurable. La variación más determinante es que, durante buena parte del curso, las intervenciones orales de los estudiantes constituyen repeticiones o construcciones semicreativas en las que, dada la escasa experiencia comunicativa, se elude –y es, dado el esquema dialógico, perfectamente natural– la producción de mensajes expresamente gramaticales. Es decir, la mayor parte de la proposición expresada queda elíptica bajo el esquema comunicativo propuesto por el interrogador (el profesor). Sin embargo, al registrar por escrito esta contribución en forma de 'comentario de texto', el participante ha de hacer frente a la necesidad de reunir en una producción única su propia intervención y la pregunta que le daba cobertura sintáctica, esto es, ha de reflexionar sobre la construcción de una oración completa. Y es en este punto donde también aparece la atención obligada a los aspectos formales del lenguaje que, en la comunicación oral, podían ser obviados en

función del contexto.

Estas producciones escritas grupales, como ya se anunciara, son trasladadas después de su validación a los escritos individuales de cada estudiante. Sin embargo, a lo largo del curso –y por indicación del profesor–, el texto grupal va siendo paulatinamente menos explícito: las ideas dejan de conectarse unas con otras, para ser expresadas de forma más y más esquemática, hasta llegar a un punto en el que sólo una palabra clave define una idea. El registro en la pizarra de esta expresión esquemática sigue siendo en cada caso responsabilidad del individuo que hiciera la aportación oral al debate sobre el análisis o la interpretación; pero la redacción de la idea va pasando a ser responsabilidad de cada individuo. Ya al final del curso, la producción escrita referida a cualquier intervención oral queda bajo la estricta responsabilidad de cada alumno, como corresponde a una clase de literatura en lengua materna, donde –salvo exigencia natural de la situación o de la idea– los mensajes se recogen por cada participante, según su propio interés. La comprobación o constatación de las ideas y de sus formas siempre tiene, sin embargo, cabida en las tutorías individualizadas.

Las composiciones literarias de los estudiantes también constituyen un momento delicado en cuanto al procesamiento productivo de información, dado que, junto a las consideraciones que hiciéramos en cuanto a la formalización del comentario de texto, hay que tener presente ahora que las ideas no han sido previamente validadas en el transcurso de un debate oral. La implicación más delicada de esta circunstancia es el hecho de que los usuarios han de aprender a estructurar sus ideas según sus posibilidades individuales de expresión y, al mismo tiempo, actualizar constantemente estas posibilidades para no tener que renunciar a sus ideas.

Es por ello por lo que la composición puede ser individual o grupal, según sean las posibilidades generales en función del nivel competencial, según la voluntad y posibilidad de consenso entre los posibles autores grupales y, en última instancia, según el grado de personalización que requiera el tema sobre el que se escriba. Sería, no obstante, deseable que, al margen de la tolerancia generalizada sobre los agrupamientos, se concienciara a los participantes sobre la conveniencia de aspirar a una individualización progresiva, de forma que paulatinamente fueran asumiendo la responsabilidad de manera independiente.

Por otra parte, la creación literaria de los estudiantes no constituye una unidad aislada y absolutamente independiente del texto origen, sino que trata de conectar con aquél en la medida en que constituye una respuesta a las preguntas planteadas, una variación de la perspectiva que presenta, una reformulación personalizada del conflicto, etc. En este sentido, y a partir de la distinción que durante el análisis hacemos entre la estructura y el contenido del texto, al alumno se le ofrece generalmente la posibilidad de basarse en la forma o en el tema de éste: la producción del alumno no puede ni debe ser absolutamente libre, puesto que esto podría dar lugar a composiciones que no tuvieran nada que ver

con el texto origen.

Si se basa en la forma, se espera de él que aproveche el sistema estético, propuesto por el autor y puesto de manifiesto durante la descripción formal de nuestro análisis, para utilizarlo en favor de otras ideas o planteamientos no vinculados obligatoriamente al contenido objetivo; en cualquier caso, esta opción puede depender de lo más o menos significativa que resulte la estructura en la valoración general del texto. Por otra parte, si decide basarse en el contenido, habrá de tocar alguno de los elementos que objetivamente forman parte del tema del texto, para personalizarlo ahora en una composición cuya estructura no debe estar basada en el texto origen.

Desde este planteamiento conseguimos que los alumnos queden, de algún modo, sujetos al texto origen para cerrar con su propia composición el tratamiento del mismo. Al mismo tiempo les damos la posibilidad de expresar ideas propias, obligándolos a adecuarlas a sus posibilidades expresivas. En ningún caso deben renunciar los estudiantes a erigirse en autores literarios por la falta de recursos lingüísticos: es precisamente en sus propias deficiencias donde descubren la posibilidad de articular sus pensamientos de forma poética.

3.2. Introducción al uso escrito del lenguaje literario

La introducción al uso escrito del lenguaje literario representa el objetivo didáctico general que proponemos para la segunda parte del curso. En ella llevamos a cabo una aproximación paulatina de los aprendientes a la lengua escrita mediante la administración controlada de sus lecturas y de sus composiciones. Todo ello se inscribe en un marco general de actuación que venimos denominando 'tratamiento sistemático de la literatura' y que, a grandes rasgos, supone el que los textos que leerán los aprendientes son de naturaleza literaria –ya fueran textos literarios, propiamente dichos, o textos de crítica o de análisis literario– y el que sus composiciones estén igualmente vinculadas a la literatura –ya fueran, una vez más, textos literarios, ya comentarios sobre textos literarios.

Cuando, a lo largo de la sesión introductoria[80], se les plantea a los estudiantes lo que va a ser el objetivo del curso y la metodología básica para alcanzarlo, les resulta difícil de creer que, al finalizar el proceso, serán capaces de leer poesías alemanas modernas, de hacer una breve sinopsis biográfica sobre su autor, analizar por escrito el léxico, la estructura y el contenido del texto, interpretarlo a partir de nuestra percepción personal y contestar con otro texto literario, todo ello en alemán. Y es que, ciertamente, parecen objetivos muy ambiciosos y altamente complejos para un máximo de 20 horas de clase ante estudiantes que no acumulan más de 30 horas previas de experiencia lingüística.

[80]Cf. Anexo II, pp. 663-674 (sesión 29, celebrada el 2 de marzo de 1998).

Sin embargo, pronto empiezan a considerar seriamente la posibilidad de que, más que de un objetivo meramente deseable, se trate de un fin al que efectivamente nos encaminamos. Generalmente, esta nueva percepción de las posibilidades tiene lugar en diferente grado durante el desarrollo de la segunda unidad didáctica[81], esto es, durante el análisis del segundo de los textos que formen el programa. Y es que allí comienzan a poder explotar la experiencia acumulada durante el primer análisis, a percibir que, de una u otra forma, se trata de un discurso relativamente 'repetido': donde hablábamos antes de las características de un texto 'a', hablamos ahora de las características del texto 'b'; y lo hacemos en los mismos términos, dado que las realidades de que hablamos guardan unas similitudes esenciales que, al margen de las características propias e intransferibles de cada texto, pueden ser aprovechadas ahora para involucrarnos más o más independientemente en el análisis.

En este sentido, como ejemplo, todos los textos tienen un autor, que siempre nació en algún lugar y siempre estudió, trabajó o dedicó su vida a alguna tarea; todos los textos literarios tienen o no un título, están escritos en poesía o en prosa, presentan una estructura que siempre puede estar sujeta a nuestra valoración como analistas –abierta o cerrada, dinámica o estática, en más o menos estrofas, versos, conceptos, etc.– o a una valoración puramente subjetiva –compleja o sencilla, extensa o breve, extraordinaria o común, interesante o aburrida, etc.–, se dejan analizar en cuanto a los temas que tocan, a la estructura jerárquica o coordinada de dichos temas, al tono positivo o negativo del poema, etc.; y todos los textos dejan una impresión en los lectores en función de lo que sean capaz de sugerirnos y lo abiertos que estemos a dichas sugerencias.

Es decir, a lo largo del segundo análisis, los participantes empiezan a aprovechar su experiencia previa en la percepción, valoración y expresión de todos estos elementos. Y es a partir de este punto que reconocen como verdaderamente factibles los objetivos planteados. Esta segunda experiencia tiene, por tanto, como efecto inmediato la revitalización de la motivación inicial –allí alimentada por lo novedoso del esquema de trabajo, de los textos y del resultado previsible–, que ahora se nutre fundamentalmente del reconocimiento de las posibilidades de éxito que augura la segunda experiencia.

La intensidad no decrece tampoco a lo largo de los análisis siguientes, pues a cada paso se van incorporando pequeñas modificaciones sobre el esquema de trabajo general. Dichas modificaciones son asumidas por los participantes como nuevos retos conducentes a la normalización[82],

[81]Cf. Anexo II, pp. 738 (sesión 36, del 23 de mayo del 98) a 784 (sesión 40, del 31 de marzo del mismo año).

[82]La normalización del tratamiento de la literatura se lleva a cabo mediante dos medidas fundamentales: el abandono progresivo de los elementos que forman parte de un esquema didáctico tradicional de las clases de lengua extranjera, y mediante la adopción de un ritmo de trabajo lo

individualización y personalización del trabajo: la normalización ha de ser entendida como el proceso por el que los alumnos van progresivamente perdiendo conciencia sobre el aprendizaje/adquisición de la lengua extranjera en que se encuentran inmersos, para concentrarse en lo que es puramente objeto de una clase de literatura; la individualización, por su parte, hace referencia a la responsabilización progresivamente autónoma de los estudiantes sobre los resultados del análisis interpretativo; por último, a esta progresiva individualización del trabajo va aparejada una paulatina personalización del tratamiento, en la medida en que cada participante va teniendo ocasión de incorporar más y más rasgos de su persona al resultado final.

Estos tres procesos encuentran su materialización como medidas didácticas en dos orientaciones metodológicas que se preconizan también desde nuestro enfoque: la comprensión ha de preceder a la producción en cantidad y tiempo suficiente, y los procesos productivos escritos deben orientarse desde lo colectivo a lo individual. Ambos aspectos han sido ya tratados en el transcurso de este capítulo, mas resta evaluar el modo en que, en líneas generales, se solapan y, sin embargo, se compatibilizan.

Al abogar por un proceso general en que la producción sucede naturalmente a la comprensión, no podemos esperar que el alumno produzca mensajes en lengua extranjera desde los primeros análisis literarios. Pero, la realidad es que, como veremos en el capítulo siguiente, las unidades didácticas están diseñadas para que, desde el desarrollo de la primera sesión, el alumno se vea forzado a producir mensajes en lengua extranjera, tanto orales como escritos. Y es que la solución puede no estar tanto en retrasar la producción, como sí en repartir entre un gran número de individuos el esfuerzo de procesamiento y la responsabilidad del resultado.

Lo interesante es, en consecuencia, advertir que, si bien la comprensión es, en cierto modo, individual desde el comienzo (nadie comprende con los esquemas, las premisas o el contexto de otro individuo), la producción puede ser compartida, como si se tratara de contar algo que varios sujetos han vivido juntos y para cuya narración se alternan. Esta producción se va individualizando progresivamente a medida que el profesor advierte la capacidad, disposición e, incluso, necesidad de personalizar las intervenciones. Y es en favor de este proceso que el docente va marcando límites o induciendo a trabajar en grupos más reducidos, cuando se trata de las composiciones literarias, o recortando progresivamente el grado de terminación de los registros de los análisis que inicialmente transcribiéramos en la pizarra.

---

suficientemente vivo como para mantener la atención de los alumnos el mayor tiempo posible, sin darles la opción de advertir las posibilidades de aprendizaje lingüístico consciente que subyacen a cualquier uso de la lengua.

4. Conclusiones

En líneas generales, los estudiantes de lenguas extranjeras no son, en nuestra opinión, los únicos responsables del mayor o menor éxito con respecto a su trabajo, sino que la mayor o menor rentabilidad del proceso de adquisición/aprendizaje depende, en primera instancia, de la relación que se establezca entre el sujeto y la lengua que trata de aprender. Y, en una situación de aprendizaje propiamente dicha, el más alto grado de responsabilidad recae precisamente en el enfoque metodológico que regula dicha relación. Básicamente, los últimos años se caracterizan, en el terreno de la didáctica de las lenguas extranjeras, por proponer enfoques metodológicos de corte más o menos comunicativo que, sin embargo, no dejan de manifestar innumerables deficiencias de orden conceptual y propiamente didáctico.

La propuesta de un tratamiento integrado de las destrezas comunicativas implica, en este sentido, la combinación simultánea, ya desde un primer momento, del uso oral con el uso escrito de la lengua. Y, con ello, se desatienden las diferencias fundamentales en cuanto al modo y ritmo del procesamiento en una y otra modalidad. En nuestro modelo, sí queremos priorizar el uso oral de la lengua frente al uso escrito, que queda postergado hasta la segunda parte del curso.

Los métodos más extendidos entre los docentes pretenden llegar a la automatización de determinadas estructuras y a la interiorización del léxico mediante el entrenamiento más o menos artificial e intensivo de los estudiantes en el uso de dicho material lingüístico, pretendiendo así que la mera voluntad consciente del usuario le conduzca a utilizar el mencionado material de forma inconsciente. Aquí se propone en esencia lo contrario: la adquisición inconsciente de la lengua va dando paso paulatinamente y de forma individualizada, según las características psicológicas e intelectuales de los usuarios, al aprovechamiento consciente de las cuestiones formales y funcionales que, en nuestra relación natural con la lengua, vayan apareciendo.

El material lingüístico es secuencializado, en los métodos de aprendizaje consciente, según la complejidad de las reglas que explican su funcionamiento y la rentabilidad funcional inmediata que pueda ofrecer. De este modo, es el didacta y no el usuario quien decide el grado de complejidad que es oportuno en cada caso y quien determina la mayor o menor rentabilidad de cada elemento. Sin embargo, nada hace pensar que la capacidad de los usuarios, tanto para la reflexión consciente como para la interiorización inconsciente, ni las necesidades comunicativas reales de cada hablante, hayan de ser homogéneas ni desde luego idénticas en cada caso. Más bien parece que, si cada relación es una, independiente, sujeta de forma expresa a los variadísimos mundos conceptuales de los usuarios, debieran ser éstos quienes establecieran y manifestaran lo que, consciente o inconscientemente, pueden abordar y lo que, según sus particulares intereses, necesitan con más urgencia.

Para presentar, explotar y consolidar el uso de la lengua que se considere oportuno, se sirven los enfoques comunicativos de situaciones comunicativas en las que dicho uso esté presente de forma más o menos intensiva y que, al tiempo, estén lo más directamente posible vinculadas al mundo experiencial de los potenciales alumnos. Sin embargo, la habilitación de situaciones comunicativas pensadas para el aprovechamiento de un determinado uso lingüístico es difícilmente compatible con la prerrogativa del uso real y auténtico de la lengua, sobre todo, porque dichas situaciones no se dan en el aula y hay que reproducirlas artificialmente, con lo que el uso no es nunca real, sino ficticio. El modelo que presentamos parte precisamente del reconocimiento de las situaciones que, de forma natural, pueden darse en el aula, para explotarlas, en la medida de sus posibilidades naturales de forma igualmente intensiva: la diferencia fundamental radica en que el uso en una situación real conlleva implicaciones reales que nunca se dan en los usos ficticios.

Esto puede parecer, a primera vista, una renuncia expresa a la capacitación de los alumnos para desenvolverse con la lengua extranjera en el mayor número posible de situaciones de la vida cotidiana. Sin embargo, es del todo natural que una persona esté capacitada para "desenvolverse" únicamente en las situaciones que haya experimentado con cierta frecuencia y no en las que nunca haya vivido, con lo que, si las condiciones de aprendizaje son limitadas, hemos de asumir que también lo serán las capacidades de nuestros estudiantes. Por otra parte, la no capacitación de los individuos para desenvolverse con soltura en una situación determinada no implica necesariamente que dichos usuarios no puedan, llegado el caso, valerse de sus capacidades comunicativas y lingüísticas generales para superar la situación. En cualquier caso, es poco probable que el uso ficticio conduzca verdaderamente a dicha capacitación, sobre todo porque, en esta misma línea de actuación, también las capacidades comunicativas y lingüísticas generales de los alumnos responderán a un entrenamiento ficticio.

Por último, las situaciones comunicativas propuestas desde los enfoques didácticos más al uso, tratan también de ofrecer la posibilidad de utilizar la lengua en sus usos orales y escritos, ya fuera en la fase de presentación del fenómeno lingüístico por abordar, durante la fase de explotación, o en la de consolidación. Dichos usos orales y escritos se combinan de forma alterna, a lo largo de todas las fases, de modo que los textos que pudieran aparecer no son tampoco seleccionados a partir de los intereses y las necesidades de los estudiantes y sí en función de su concordancia con la situación comunicativa prevista.

En el modelo que proponemos, el tratamiento de la literatura constituye en sí mismo la situación comunicativa prevista para el aula, con lo que la selección de textos literarios queda únicamente sujeta a las restricciones didácticas, lingüísticas y temáticas que garantizan la rentabilidad de los procesamientos, y no a su concordancia con otras situaciones comunicativas ficticias traídas al aula de forma artificial. En términos generales, las características que posibilitan ahora la aplicación de la

literatura a la adquisición del alemán como lengua extranjera se pueden concretar como sigue:

—la literatura constituye una situación natural de uso lingüístico en el aula, con un objetivo concreto como es el tratamiento de textos literarios en lengua extranjera y unas implicaciones auténticas y reales, como son el mejor o peor aprovechamiento de la situación didáctica;

—el tratamiento de la literatura aprovecha, en definitiva, lo natural de la situación para desarrollar una competencia comunicativa y lingüística de aplicación generalizada que no restringe las capacidades de los aprendientes a la situación concreta del tratamiento de textos literarios en el aula;

—dicho tratamiento propone un uso de la lengua, oral y escrito, que siempre parte de los intereses y las necesidades de los estudiantes;

—pero no deja de priorizar el uso oral de la lengua frente al uso escrito;

—pues introduce el uso escrito cuando ya hay una suficiente experiencia acumulada como para atender a aspectos formales de manera controlada;

—con lo que, llegado el caso, potencia el aprovechamiento consciente de las cuestiones formales y funcionales que aparecen en los mensajes;

—y atiende, de forma individualizada, a las características psicológicas e intelectuales de los usuarios;

—permitiendo que cada usuario establezca el grado de aprovechamiento en base a sus capacidades personales y a sus propios intereses lingüísticos o comunicativos.

Bibliografía

Anderson, R. C., & Pearson, P. D. (1984): "A schema-theoretic view of basic reading processes", Pearson, P. D. (Ed.), *Handbook of reading research*, New York: Longman.

Ausubel, D. (1963): *The psychology of meaningful verbal learning. An introduction to school learning*, New York: Grune and Stratton.

Bartlett, F. C. (1932): *Remembering*, Cambridge: Cambridge University Press.

Benamou, M. (1971): *Pour une nouvelle pédagogie du texte littéraire*, Paris: Hachette.

Bracht, E. (1994): *Multikulturell leben lernen. Psychologische Bedingungen universalen Denkens und Handels*, Heidelberg: Asanger.

Bredella, L. (1976): *Einführung in die Literaturdidaktik*, Stuttgart u.a.: Kohlhammer.

Bredella, L. (Hrsg.) (1985): *Schüleraktivierende Methoden im Fremdsprachenunterricht*, Bochum: Kamp.

Bredella, L. (1991): "Ästhetisches Lesen als Lernziel des Fremdsprachenunterrichts?", Bausch, K.-R., Christ, H. u. Krumm, H.-J. (Hrsg.), *Texte im Fremdsprachenunterricht als Forschungsgegenstand. Arbeitspapiere der 11. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*, Bochum: Brockmeyer, pp. 37-44.

Bredella, L. (1996): "Warum literarische Texte im Fremdsprachenunterricht? Die antropologische und pädagogische Bedeutung des ästhetischen Lesens", Börner, W. u. Vogel, K. (Hrsg.), *Texte im Fremdsprachenerwerb. Verstehen und Produzieren*, Tübingen: Gunter Narr Verlag, pp. 128-152.

Bruner, J. (1986): *Actual minds, possible words*, Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press.

Butzkamm, W. (1985): "Literarische Texte als Sprachlerntexte", Heid, M. (Hrsg.), *Literarische Texte im kommunikativen Fremdsprachenunterricht. Beiträge eines Werkstattgesprächs des Goethe House New York vom September 1984*, München: Goethe Institut, pp. 141-131.

Carrel, P. L., Devine, J. & Eskey, D. E. (Eds.) (1988): *Interactive Approaches to Second Language Reading*, Cambridge: Cambridge University Press.

Carrel, P. L. & Eisterhold, J. C. (1988): "Schema theory and ESL reading pedagogy", Carrel, P. L., Devine, J. & Eskey, D. E. (Eds.), *Interactive Approaches to Second Language Reading*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 73-92.

Christ, I. (1990): "Literatur im Tertiärsprachenunterricht -dargestellt am Beispiel des Spanischen", Fricke, D. u. Glaap, A.-R. (Hrsg.), *Literatur im Fremdsprachenunterricht - Fremdsprache im Literaturunterricht*, Frankfurt am Main: Moritz Diesterweg, pp. 113-133.

Eismann, V. u. Thurmair, M. (1993): "Literatur für Lerner. Ein didaktisches Konzept für den

Anfangsunterricht Deutsch als Fremdsprache", *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 19, pp. 373-389.

Esselborn, K. (1987): "Probleme der Vermittlung literarhistorischer Zusammenhänge im Bereich deutscher als fremdkultureller Literatur", *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 13, pp. 176-193.

Esselborn, K. (1990): "Literaturdidaktik im Bereich Deutsch als Fremdsprache in der Bundesrepublik Deutschland", Ehnert, R. u. Schröder, H. (Hrsg.), *Das Fach Deutsch als Fremdsprache in den deutschsprachigen Ländern*, Frankfurt am Main: Lang, pp. 267-290.

Fricke, D. (1990): "Literatur: Zentrum einer interkulturellen Landeskunde. Ein Plädoyer für mehr Literatur im Französischunterricht", Fricke, D. u. Glaap, A.-R. (Hrgs.), *Literatur im Fremdsprachenunterricht - Fremdsprache im Literaturunterricht*, Frankfurt am Main, Moritz Diesterweg, pp. 62-76.

Fricke, D. u. Winz-Luckei, P. (1989): "*Les Chaises*: Ein didaktischer Versuch, Eugène Ionescos frühes Endspiel im Französischunterricht zu verstehen", *Die Neueren Sprachen 88*, pp. 208-220.

Fricke, D. u. Glaap, A.-R. (Hrgs.) (1990): *Literatur im Fremdsprachenunterricht - Fremdsprache im Literaturunterricht*, Frankfurt am Main, Moritz Diesterweg.

Gibbs, R. (1994): *The Poetics of Mind*, Cambridge: Cambridge Univ. Press.

Glaap, A.-R. (1990): "Gesprochene Literatur im Fremdsprachenunterricht", Fricke, D. u. Glaap, A.-R. (Hrsg.), *Literatur im Fremdsprachenunterricht - Fremdsprache im Literaturunterricht*, Frankfurt am Main: Moritz Diesterweg, pp. 51-61.

Göhring, H. (1980): "Deutsch als Fremdsprache und interkulturelle Kommunikation", Wierlacher, A. (Hrsg.), *Fremdsprache Deutsch. Grundlagen und Verfahren der Germanistik als Fremdsprachenphilologie*, München: Fink, B. I, pp. 70-90.

Guijarro Morales, J. L. (1984): "¿Literatura? Y eso, ¿qué es?", *Gades*, 12, pp. 77-96.

Heyd, G. (1997): *Aufbauwissen für den Fremdsprachenunterricht (DaF). Ein Arbeitsbuch*, Tübingen: Narr.

Hunfeld, H. (1990): *Literatur als Sprachlehre. Ansätze eines hermeneutisch orientierten Fremdsprachenunterrichts*, Berlin u. München: Langenscheidt.

Ingram, D. (1991): *First Language Acquisition*, Cambridge: Cambrigde University Press.

Iser, W. (1971): *Die Appellstruktur der Texte: Unbestimmheit als Wirkungsbedingung literarischer Prosa*, Konstanz: Univ.-Verlag.

Iser, W. (1976): *Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung*, München: Fink.

Kast, B. (1985): *Jugendliteratur im kommunikativen Deutschunterricht*, Berlin u. a.:

Langenscheidt.

Krashen, S. D. (1981): *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford: Pergamon Press.

Krusche, D. (1983): "Das Eigene als Fremdes - Zur Sprach- und Literaturdidaktik im Fache Deutsch als Fremdsprache", *Neue Sammlung*, 23, pp. 27-41.

Krusche, D. (1984): "Die Transportierbarkeit von Literatur über kulturelle Grenzen. Zu einer fremdkulturellen literarischen Hermeneutik", Krusche, D. (1985), *Literatur und Fremde. Zur Hermeneutik kulturräumlicher Distanz*, München: iudicium, pp. 173-183; también en DAAD (ed.), *Materialien Deutsch als Fremdsprache*, 23, pp. 83-100.

Krusche, D. (1985a): *Literatur und Fremde. Zur Hermeneutik kulturräumlicher Distanz*, München: iudicium.

Krusche, D. (1985b): "Vermittlungsrelevante Eigenschaften literarischer Texte", Krusche, D. (1985), *Literatur und Fremde. Zur Hermeneutik kulturräumlicher Distanz*, München: iudicium.

Krusche, D. (1985c): "Die Chance des fremdkulturellen Lesers. Konkrete Poesie im Anfangsunterricht Deutsch als Fremdsprache - und danach?", Heid, M. (Hrsg.), *Literarische Texte im kommunikativen Fremdsprachenunterricht. Beiträge eines Werkstattgesprächs des Goethe House New York vom September 1984*, München: Goethe Institut, pp. 444-481.

Krusche, D. (1987): *Aufschluß. Kurze deutsche Prosa im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Teil II: Erläuterungen und Materialien*. Bonn: Inter Nationes.

Krusche, D. u. Krechel, R. (1984): *Anspiel. Konkrete Poesie im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*, Bonn: Internationes.

Mainusch, H. (Hrsg.) (1979): *Literatur im Unterricht*, München, Fink.

Mecklenburg, N. (1987): "Über kulturelle und poetische Alterität. Kultur- und literaturtheoretische Grundprobleme einer interkulturellen Germanistik", Krusche, D. u. Wierlacher, A. (Hrsg.) (1990): *Hermeneutik der Fremde*, München: iudicium, pp. 80-120.

Mummert, I. (1984): *Schüler mögen Dichtung - auch in der Fremdsprache. Untersuchungen zum Kommunikativen Literaturunterricht mit freundsprachlichen Texten*, Frankfurt am Main u.a.: Lang.

Mundzeck, F. (1990): "Neue Wege zur Interpretation literarischer Texte im Französischunterricht der Sekundarstufe II?", Fricke, D. u. Glaap, A.-R. (Hrgs.), *Literatur im Fremdsprachenunterricht - Fremdsprache im Literaturunterricht*, Frankfurt am Main: Moritz Diesterweg, pp. 32-50.

Ramin, A. (1989): "Landeskunde im Rahmen interkultureller Germanistik", *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 2, pp. 228-243.

Rück, H. (1990): "Fremdsprachenunterricht als Literaturunterricht", Fricke, D. u. Glaap, A.-R. (Hrgs.): *Literatur im Fremdsprachenunterricht - Fremdsprache im Literaturunterricht*, Frankfurt am Main: Moritz Diesterweg, pp. 7-20.

Rück, H. (1995): "Literarisches Curriculum", Bausch, K. R. *et al*. (Hrsg), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 3. überarb. u. erw. Aufl., Tübingen u. Basel: Francke, pp. 517-521.

Sperber, D. & Wilson, D. (1986): *Relevance. Communication and Cognition*, London: Basil Blackwell.

Taylor, I. & Taylor, M. M. (1990): *Psycholinguistics: Learning and Using Language*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Thum, B. (1984): "Historische deutsche Literatur in interkultureller Textvermittlung", *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 10, pp. 182-197.

Velten, H. R. (1996): "Literarische Texte zwischen Analyse und Interpretation. Zum Verhältnis von Sprachdidaktik und Literaturwissenschaft aus italienischer Sicht", *Info DaF*, 6, pp. 673-688.

Weber, H. (1977): "Sprechhandlungen im Literaturunterricht", *Kongreßdokumentation der 7. Arbeitstagung der Fremdsprachendidaktiker, Gießen 1976*, Limburg: Frankoni Verlag, pp. 230-232.

Weber, H. (1990): "Textverarbeitung im fremdsprachlichen Literaturunterricht", *Die Neueren Sprachen*, 6, 1989, pp. 545-562.

Weinrich, H. (1983): "Literatur im Fremdsprachenunterricht - ja, aber mit Phantasie", *Die Neueren Sprachen* 82, pp. 200-216; también en *Wege der Sprachkultur*, München, dtv, 1988, pp. 246-264.

Weinrich, H. (1985): "Von der Langeweile des Sprachunterrichts", *Wege der Sparchkultur*, Stuttgart: Deutsche Verlagsanstalt, pp. 221-245.

Wierlacher, A. (Hrsg.) (1977): *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 1, 1977, München: iudicium.

Wierlacher, A. (1980): "Literaturforschung des Faches Deutsch als Fremdsprache", Wierlacher, A. (Hrsg.), *Fremdsprache Deutsch. Grundlagen und Verfahren der Germanistik als Fremdsprachenphilologie*, München: Fink, pp. 315-339.

Wierlacher, A. (1983): "Mit fremden Augen. Vorbereitende Bemerkungen zu einer interkulturellen Hermeneutik deutscher Literatur", *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, Bd. 9, pp. 1-16.

Wierlacher, A. (1985): *Das Fremde und das Eigene. Prolegomena zu einer interkulturellen Germanistik*, München: iudicium.

SEGUNDA PARTE

EL TRABAJO EN EL AULA: PROGRAMA, APLICACIÓN PRÁCTICA Y EVALUACIÓN

Los capítulos siguientes abordan el último nivel de concreción curricular, esto es, el diseño de lecciones o unidades didácticas concretas. Estos diseños han de acogerse a las medidas didácticas y metodológicas desarrolladas en los capítulos precedentes, con lo que las restricciones programáticas a que se adecuan dichas unidades están ya plenamente justificadas en las reflexiones que, según el grado de profundidad, se hacen sobre el establecimiento de objetivos, contenidos y criterios metodológicos generales en el capítulo tercero, y sobre los fundamentos teóricos para la adquisición de la lengua extranjera en el aula y la aplicación de la literatura para estos fines, en los capítulos primero y segundo, respectivamente.

Las unidades didácticas, como último eslabón de la cadena de programación, constituyen el punto de inflexión entre el trabajo puramente teórico de la especulación y la comprobación práctica en el aula. Es, en consecuencia, lógico que la presentación y la secuenciación de las unidades didácticas respondan a la organización igualmente secuenciada de contenidos y objetivos explícitamente justificados, lo que conforma el primer capítulo de esta segunda parte.

El capítulo quinto se concentra precisamente en la estructuración interna y puesta en marcha de las diferentes unidades didácticas. Para ello, alberga cuatro grandes apartados que son nominados según un criterio funcional, esto es, según la tarea principal que nos ocupa en cada caso o, dicho de otro modo, la función que cumple la fase de que se trate en el seno de la unidad didáctica en cuestión, a saber: la contextualización, donde, fundamentalmente, salen a la luz las consideraciones que, sobre el tema a tratar, hacen los participantes desde la perspectiva inicial de su extranjería y donde, por otra parte, se ponen de manifiesto las claves históricas, políticas, sociales o personales que, de uno u otro modo, pudieran haber afectado a la producción artística del autor literario con el que nos disponemos a dialogar; la comprensión lectora, en que hacemos frente a los problemas eminentemente lingüísticos (gramaticales, semánticos o fonológicos) que pudieran condicionar nuestra posterior interpretación, es decir, los contactos con el texto destinados a solucionar el primer problema de la comunicación, el qué se dice; en el tercer apartado, el análisis, la clase toma un cariz, si cabe, más puramente literario, abordando una evaluación objetiva sobre la forma y el contenido del texto que nos ocupa, algo que conduzca a la lectura no ya de las palabras que soportan el texto, sino de las ideas que indiscutiblemente subyacen al mismo; el cuarto y último bloque se refiere a la interpretación literaria y en él se plantean los pormenores de una lectura personal, en el más amplio sentido del concepto, una

lectura en que las preguntas planteadas por el texto encuentren respuesta, aun cuando éstas se formulen como nuevas preguntas. Se trata, en definitiva, de la observación de la evolución de estas cuatro fases didácticas a lo largo del curso.

El sexto y último capítulo se detiene en el elemento que, posiblemente, actúa como argumento principal de la resistencia a la adopción de enfoques adquisitivos de las lenguas extranjeras, el problema de la evaluación. Junto a la reflexión sobre este particular y la consecuente redefinición del concepto, se da cuenta aquí de las prácticas evaluadoras desarrolladas a lo largo del experimento, tanto sobre el desarrollo del curso como sobre los participantes.

CAPÍTULO IV

SECUENCIACIÓN DE OBJETIVOS Y CONTENIDOS: LAS UNIDADES DIDÁCTICAS

0. Introducción

Las unidades didácticas constituyen el último nivel de concreción de la cadena de programación y corresponden a las lecciones o temas que conforman el curso. Su estructura interna debe ser homogénea y responder a los principios metodológicos que hemos venido desarrollando. Y dichos principios se concretan en medidas didácticas precisas que, a su vez, deben materializarse en pautas de actuación igualmente específicas.

El diseño y posterior desarrollo de las unidades didácticas incluye la consideración detallada de tres aspectos fundamentales:

—la estructura organizativa del curso, o, en otras palabras, la valoración global del conjunto de unidades didácticas;

—la composición interna y sistemática de dichas unidades;

—y, en función de la flexibilidad programática preconizada, los argumentos que determinan la necesidad de modificar el programa y las posibilidades de modificación contempladas.

El primero de estos aspectos remite directamente a lo que llamamos 'programación'. Y dicha programación del curso pasa por la consideración global de las unidades didácticas que tengamos previsto incluir, esto es, las posibilidades de inclusión de unos u otros textos, según el nivel y los intereses del grupo, y su organización secuenciada, en función del grado de dificultad de comprensión que se observe y de las posibilidades de explotación intensiva de un aspecto lingüístico determinado que ofrezca el enunciado de cada texto.

La composición interna y sistemática de las unidades didácticas se traduce en lo que habitualmente denominamos 'programaciones a corto plazo'. Y en ellas suele reflejarse también la duración prevista, los medios y materiales que son necesarios para su desarrollo y, muy particularmente, las fases de que se compone la unidad, es decir, el modo en que se estructura u organiza internamente el tratamiento del texto. Esta estructura organizativa interna revela una vez más, indirectamente al menos, el enfoque y el modo de actuación previsto.

Por último, la flexibilidad programática, está íntimamente relacionada con el enfoque adquisitivo preconizado en nuestro modelo. El programa debería ser lo suficientemente abierto como para dar

cabida a modificaciones previamente consideradas como posibles. La necesidad de variar algo no debe proceder de una valoración espontánea e intuitiva para la que, por otra parte, no hubiera alternativa alguna: este tipo de indicaciones debe ser resultado de una evaluación constante y sistemática del desarrollo didáctico y, en la medida de lo posible, habríamos de prever las modificaciones programáticas que pudiéramos tener que acometer.

1. Estructura organizativa del curso: propuesta de unidades didácticas

La programación del conjunto de las unidades didácticas responde básicamente a la organización secuenciada de los textos literarios que hayamos preseleccionado. La secuenciación de estos textos, ya libres de cualquier tipo de incompatibilidad lingüística, temática o sociocultural, debe conjugar de forma equilibrada la exigencia de procesamiento lingüístico adecuada al nivel de que se trate con una variedad temática suficiente como para no recurrir siempre a las mismas premisas personales de partida. En este sentido, y a modo de ilustración, consideraremos aquí dos tareas fundamentales:

—el análisis de las particularidades lingüísticas y temáticas que reúnen los textos preseleccionados[83] y el modo en que dichas consideraciones permiten secuenciar de forma concreta su tratamiento en la clase de literatura;

—la manera en que esta secuenciación puede traducirse, acto seguido, en una propuesta programática igualmente concreta y, al mismo tiempo, abierta.

1.1. Análisis lingüístico y temático de los textos para la secuenciación

La mayoría de los textos comentados en este apartado aparecen incluidos en la propuesta definitiva de textos programables que conforma el Anexo I, algo a lo que se hace referencia expresa en cada caso. Sin embargo, algunos de los textos resultan a la postre descartables, ya sea por la no superación de alguna de las restricciones temáticas, lingüísticas y socio-culturales que hemos venido anunciando, ya por la presencia en el programa de otros textos susceptibles de acoger de forma más conveniente las mismas propiedades. Estos textos, por su condición de "descartados", no aparecen en el anexo, por lo que sí es necesario reproducirlos de forma expresa para remitirnos a una u otra de sus características sin que el lector renuncie a corroborar o contrastar el análisis.

Los análisis llevados a cabo permiten agrupar los textos en nueve secciones según sean los

[83]El carácter procesual, abierto y sometido a una evaluación constante de nuestro diseño conlleva cambios continuos en algunos de sus elementos (vease apartado 3 del capítulo). Este es, sin ir más lejos, el caso de los textos literarios con que trabajamos: los textos que aquí llamamos 'preseleccionados' corresponden a los 37 textos que inicialmente (año académico 96/97) consideráramos de cara a una secuenciación de contenidos lingüísticos y temáticos; en el transcurso de los años siguientes llegamos, sin embargo, a desestimar algunos de ellos completamente, así como a introducir otros. Todo ello explica que sólo 34 de los 37 textos analizados en el apartado 1.1 aparezcan reflejados en el Anexo I junto a los otros 49 textos que, paulatinamente, se fueron incorporando a la preselección inicial.

aspectos lingüísticos que tratan de forma intensiva[84], lo que, de hecho, sirve a la postre para la secuenciación de los textos:

1.1.1 El sustantivo - géneros, determinación, casos, variaciones morfológicas y posesión
1.1.2 El verbo - predicación, infinitivo, variaciones morfológicas y descripción
1.1.3 La oración simple - preposiciones (localización y movimiento), copulativas y reflexivas
1.1.4 El presente simple - conjugación aplicada al uso
1.1.5 Pasados - conjugación del pasado simple y contraste con otros tiempos verbales
1.1.6 Futuro - conjugación aplicada y contraste con otros tiempos verbales
1.1.7 La oración subordinada - sustantivas, relativas y adverbiales
1.1.8 Estilos directo e indirecto - interrogativas, pasivas y subordinadas
1.1.9 Verbos modales - voluntad, posibilidad y obligación

Por último, el tamiz temático debe haber sido superado con anterioridad –es, de hecho, condición indispensable y previa a la consideración de las posibilidades lingüísticas del texto–. Así, los comentarios sobre el contenido que, en cada caso, acompañan al análisis lingüístico, no pretenden sino corroborar la aplicabilidad del texto desde un punto de vista temático y poner de manifiesto las líneas prioritarias de explotación de los mismos.

1.1.1. El sustantivo - géneros, determinación, casos, variaciones morfológicas y posesión

En el nivel más básico de dificultad lingüística nos limitaremos a textos cuyo contenido lingüístico no esté codificado a partir de estructuras oracionales y sí en enunciados que, en lo posible, se reduzcan a unidades léxicas independientes, es decir, no inscritas en ninguna combinación lingüística mayor. Al principio, estas palabras deben pertenecer a una categoría gramatical básica y primaria para facilitar su asociación con un significado léxico que no implique abstracciones gramaticales. Es decir, las palabras de los primeros textos pertenecen a la categoría morfológica de los sustantivos, para dar paso posteriormente a otras categorías y, de ahí, a usos más complejos de la lengua.

Los textos que aquí recogemos y analizamos se organizan de tal modo que, en un primer momento, se apoyan en un único sustantivo (máximo dos), para ampliar posteriormente el número de elementos –siempre sustantivos– que conforman el enunciado. Su tratamiento intensivo pasa después por la consideración de su declinación, es el primer contacto consciente con los casos alemanes, así

[84]En los siguientes subgrupos se entremezclan propiedades de diferentes planos lingüísticos. Así, por ilustrarlo de alguna manera, las características del plano del significante son configuradas por propiedades de tipo formal, tales como la rección, la moción genérica o el caso, en tanto que el significativo abarcaría los conceptos que a este último se asocia (posesión, determinación, etc.).

como de las posibilidades de variación morfológica para constituir otras categorías o expresiones lingüísticas. Por último, el sustantivo sirve en este apartado como base para la presentación del posesivo, en la medida en que el posesivo exige la concordancia numérica, genérica y de caso con el sustantivo que determina.

El primer texto es el titulado *markierung einer wende*[85] de Ernst Jandl, que, además de limitar la codificación lingüística de su contenido al nivel léxico de la lengua, condiciona su mensaje a la repetición en 16 ocasiones de una misma palabra, y sólo presenta otra distinta al final, que, además, contribuye decisivamente a desvelar el mensaje en sí. Temáticamente remite de forma explícita a uno de los capítulos más decisivos de la historia alemana y que, de forma más contundente, condiciona nuestra percepción de la cultura meta. Ello se extrae de la referencia expresa del enunciado del texto, unida a las fechas que introducen cada una de las columnas de que se compone. Por otra parte, la Segunda Guerra Mundial constituye, sin duda alguna, un concepto altamente representativo del conocimiento previo de nuestros estudiantes sobre la historia de Alemania.

En este mismo nivel de dificultad exclusivamente léxica encontramos textos como el titulado *baum*[86], de Eugen Gomringer, donde el avance lingüístico viene propuesto por el número de sustantivos que conforma el enunciado. De dos sustantivos pasamos aquí a cuatro, que se presentan en series alternas de repetición, sumando hasta cuatro apariciones de cada palabra. Los conceptos expresan referentes muy elementales –y, por ello, de alta rentabilidad funcional– del mundo conceptual o la experiencia de cualquier individuo.

Un mínimo avance implica la presentación de alguna característica morfológica del sustantivo: en *der tod*[87], una vez más de Jandl, la variación genérica se asocia a su concordancia con un artículo determinado; y, por otra parte, la variación de caso se expresa con las modificaciones formales que implica en el propio sustantivo o en el artículo que lo determina. El texto compensa la dificultad, ahora añadida, de las variaciones morfológicas con la reducción de su soporte lingüístico a un solo sustantivo, 'Tod'. El concepto es, una vez más, representativo de una temática universal y de gran valor didáctico, máxime cuando, como aquí, no se expresa, aparentemente al menos, perfilada hacia ningún tipo de valoración o prejuicio inicial.

En una incursión más profunda para la investigación lingüística, podríamos utilizar textos como el titulado *Wortlos*[88], que Heinrich Böll dedica a Heißenbüttel y en el que presenta su idea a partir de un único sustantivo cuya raíz se repite en cada verso combinándola con determinados sufijos para

[85]Cf. Jandl (1966), apud Siblewski (1990: 285). Véase Anexo I, p. 419.
[86]Cf. Gomringer (1983). Véase Anexo I, p. 408.
[87]Cf. Wiemer (1974: 52). Véase Anexo I, p. 450.
[88]Cf. Bellmann (1995: 198). Véase Anexo I, p. 395.

conseguir nuevas categorías gramaticales y, con ello, nuevos significados. Se trata, pues, de lograr una incipiente incursión en el terreno de lo morfosintáctico dentro de un único campo léxico. El tema no puede, por otra parte, ser más apropiado para una clase de literatura vinculada al aprendizaje de la lengua, ni más rentable para las negociaciones del aula, donde, de una u otra forma, siempre hablamos de la palabra.

Pero una mayor rentabilidad funcional, quizás más inmediata que las variaciones morfosintácticas presentadas en el texto anterior, podría ofrecer la expresión de la posesión. El posesivo puede también ser tratado fuera del contexto oracional y en un nivel básico: es lo que hace Gerhard Rühm en su *eigentum ist diebstahl*[89], donde combina el posesivo de primera persona con sus variaciones genéricas y numéricas. Esta vez se amplía el aducto léxico hasta un total de veintiún sustantivos pertenecientes en su mayoría, eso sí, a un mismo campo semántico que, por otra parte, conecta con realidades tratadas en el primer nivel de progresión cognitiva. Desde un punto de vista objetivamente temático, la posesión, el cuerpo humano, la ambigüedad sexual, el mundo y la percepción que se tiene de las cosas, constituyen una combinación difícilmente rechazable como propuesta de discusión por un público joven, que precisamente se inclina por este tipo de debates muy personales antes que por otros que requieran un conocimiento explícito de partida.

1.1.2. El verbo - predicación, infinitivo, variaciones morfológicas y descripción

En este segundo grupo vuelven a tratarse cinco textos en los que siempre aparece la categoría morfológica del verbo como constituyente principal. La secuenciación responde a la intensidad del tratamiento de uno u otro aspecto del verbo: comenzamos presentando su uso en oraciones simples predicativas formadas siempre por constituyentes iguales o derivados (morfológica o semánticamente) de la oración anterior. El infinitivo ocupa un papel central, como posibilidad expresiva en cuanto a la acción que designa, en cuanto que recurso descriptivo de situaciones, equiparable entonces al sustantivo.

El primero de los textos constituye un significativo avance con respecto a los del grupo anterior. Y es que combina el uso aislado de un sustantivo repetido con la instalación analítica de una oración simple. Se trata del poema de Rühm titulado *stille*[90], donde el sustantivo sólo se repite ya en cinco de los nueve versos del poema, aunque sin hacer depender de su comprensión a ninguna otra parte de la oración en que se inscribe, ya que ésta no existe. Por otra parte, la oración que se presenta se instala

[89]Cf. Rühm (1970: 176). Véase Anexo I, p. 438.
[90]Cf. Anexo I, p. 439.

en uno de los niveles más básicos de dificultad gramatical que pudiéramos predecir, es decir, consta de un sujeto, un verbo y un objeto. Y su presentación analítica consiste en la descomposición progresiva de la oración en sus constituyentes básicos: en el primer verso aparece de forma completa (*irgendwer sucht mich*) y, como si de un análisis morfosintáctico se tratara, inicia en su siguiente aparición un análisis lineal de sus componentes, deteniéndose en la primera combinación morfológica (*irgendwer*), para hacer ver que se trata de una composición; esta particularidad gramatical se hace manifiesta al restarle a la oración el primer componente, con lo que el cuarto verso reza: *wer sucht mich*. No trata de mantener ni de reconvertir significados de sus constituyentes menores, pues ni en el verso cuarto añade un signo de interrogación para formalizar otra oración, ni en el verso sexto (*sucht mich*) esconde la desinencia verbal de tercera persona, es decir, lo que está haciendo es descomponer la oración en sus unidades menores de significación semántica. Por fin, en el octavo verso, elimina el núcleo verbal del sintagma y presenta al último constituyente, también desprovisto aquí de su variación morfosintáctica, o sea, como un pronombre personal en función de sujeto (*ich*). Esta última variación puede haber roto verdaderamente la progresión analítica, pues para ser coherentes con un análisis que progresivamente deje ver los constituyentes semánticos en sus formas puras, no conjugadas, tendría que haber presentado el verso sexto como *mich suchen*, o, al menos, desvestir el verbo de su desinencia de persona, número y tiempo, o sea, dejar el verso como *such mich*. Pero tanto una opción como la otra obligarían a deshacer el orden natural del análisis, y el autor no renuncia a ello, sino que espera hasta el final para presentar la 'sorpresa', algo por otra parte lógico en la poesía concreta y que permite mantener la expectativa hasta entonces. De nuevo, la búsqueda o, más concretamente, el ser buscado, la aparición expresa –como en el otro texto de Rühm– de un yo poético, y lo enigmático del sujeto desconocido, la desaparición progresiva de elementos y el silencio, pueden resultar difíciles de interpretar objetivamente, mas no dejan de ser lo suficientemente sugerentes como para intentarlo.

Habiendo entrado en una nueva categoría gramatical, el verbo, podemos proponer ahora también textos que lo traten de forma relativamente aislada y, con ello, intensiva, textos que concentren en un elemento verbal todo el soporte lingüístico del mensaje. El texto de Gomringer 'schweigen'[91] consigue dicho objetivo a partir de un único lexema repetido en once ocasiones bajo la misma forma; y todo ello sin ni siquiera entrar en variaciones morfológicas, es decir, a partir de la forma no personal más básica de los verbos, el infinitivo. El texto, por otra parte, conecta temáticamente con el texto anterior, si bien, en el componente semántico de la palabra, incorpora al silencio antes tematizado el elemento humano como agente. Propio de la poesía concreta, el texto se apoya en su percepción visual, que apoya y complementa la expresión. De nuevo, su valor para nosotros reside más en lo que

[91]Cf. Gomringer (1969). Véase Anexo I, p. 408.

puede sugerir que en lo que objetivamente se puede interpretar de forma previsible.

El texto de Jandl *fünfter sein*[92] permite ya combinar esta forma no personal de un mismo verbo, por otra parte fundamental (*sein*), repetido en cinco ocasiones, con una estructura poética sencilla igualmente repetida. La clave para la comprensión de la situación a que nos traslada el texto vuelve a estar al final del mismo, y el texto ayuda a presentar, desde el punto de vista de la rentabilidad funcional de su enunciado, las variaciones ordinales de los primeros numerales (*fünfter, vierter, dritter* y *zweiter*). Desde el punto de vista del contenido, la espera y el orden son también elementos fácilmente tematizables en nuestras aplicaciones personales. Sin embargo, la relativa rentabilidad temática puede no ser suficiente si se conjuga con determinadas particularidades lingüísticas que pudieran desaconsejar su utilización. Y es que el texto puede ofrecer cierta resistencia en cuanto a su comprensión por las fórmulas dialécticas que utiliza: el estudiante tiene que identificar en abstracto (puesto que la concreción de la situación no llega hasta la contextualización plena del texto, que no es posible hasta el último verso), no ya las combinaciones de los numerales con el infinitivo, sino determinadas formas lingüísticas elípticas propias de los segmentos en que se inscriben (*auf* como *aufmachen*, *raus* como *heraus* y *rein* como *herein*) o desviadas de las convenciones de la lengua escrita (*tagherrdoktor* como *tag, Herr Doktor*).

Un texto que sí combina infinitivos con otras unidades en constituyentes menores de significación sin desviaciones normativas es el texto de Helmut Heißenbüttel *'1956'*[93]. Su soporte lingüístico nos remite a seis lexemas (*sag-*, *erfahr-*, *entscheid-*, *erreich-*, *wiederhol-* y *beend-*) que se presentan por triplicado. Los seis primeros versos se concentran en sus presentaciones como adjetivo sustantivado y como infinitivo, repitiendo la estructura '*das X-bare X-en*' en cada verso. Ello permite concentrarnos en una nueva variación morfológica y en una nueva relación sintáctica, ambas idénticas en cada verso. Por tanto, como en el texto anterior, una única comprensión estructural es útil para todo el texto. La modificación y enriquecimiento lingüístico de la estrofa siguiente y del verso final viene de la inclusión de la forma conjugada de negación (*nicht*). Por otra parte, la comunicación humana, las experiencias, la toma de decisiones, los objetivos, la repetición y el fin, constituyen conceptos que cumplen con el principio de universalidad expresado y, en la medida de lo posible, también con las posibilidades de personalización pretendida.

El texto de Bertolt Brecht *Vergnügungen*[94] se aparta de los anteriores en cuanto que no se inscribe en la misma tendencia literaria, no forma parte de un corpus exclusivo de poesía concreta, y, sin embargo, mantiene algunos de los rasgos de simplicidad lingüística que venimos buscando. En líneas

[92]Cf. Siblewski (1990: 429). Véase Anexo I, p. 419.
[93]Cf. Heissenbüttel (1960). Véase Anexo I, p. 415.
[94]Cf. Mittenzwei (1973, Bd. 3: 441). Véase Anexo I, p. 396.

generales se presentan imágenes, escenas apenas esbozadas y conceptos sencillos que tratan de vincularse a lo que expresamente se delata en el título como 'placeres'. Sin embargo, desde el punto de vista de la personalización, cabe comprender que los placeres de un hombre al final de sus días no coinciden en mucho con los de la gente joven que tenemos en el aula, lo que, no obstante, permite este contraste y su discusión. Básicamente, en lo lingüístico, Brecht se sirve de combinaciones lingüísticas básicas de sustantivo y adjetivo, o bien verbo (en infinitivo) y objeto, o sencillamente sustantivos o verbos. Solamente el primer y segundo verso, así como el segundo sintagma del cuarto, pueden ofrecer una relativa dificultad de comprensión: el primero, al situar el concepto en un lugar y momento (*aus dem Fenster am Morgen*); el segundo por la doble adjetivación del sustantivo (*wiedergefundene alte Buch*); y la segunda parte del cuarto verso por la combinación de dos sustantivos mediante un genitivo (*der Wechsel der Jahreszeiten*). Otra pequeña dificultad de cara a la experimentación lingüística a partir del texto es la no repetición léxica y la irregular repetición estructural de los versos, lo que no permite trabajar de forma intensiva un único aspecto lingüístico. Por otra parte, puede suponer una ventaja el que todo el léxico quede contextualizado desde el propio título, con lo que los lectores no habrán de esperar al final para comprender lo que los une.

1.1.3. La oración simple - preposiciones (localización y movimiento), copulativas y reflexivas

Un paso adelante puede suponer la regularización consciente de los usos preposicionales que llevamos a cabo para el posicionamiento, la localización y la dirección. Se trata, en cierto modo, de abonar el terreno para abordar con ciertas garantías el tratamiento de oraciones completas que, en primera instancia, se reducen a oraciones simples copulativas y reflexivas.

Para el primero de los objetivos marcados nos sirve el texto de Peter Handke *Ein Tag in einer fremden Stadt*[95], en que su autor presenta una carga de movimiento, de dinamismo, que parece que estuviera pensado para su aplicación a la enseñanza, ya que no ofrece mayor resistencia que la de un léxico sencillo (contextualizado además desde el título de la obra a la que pertenece) y la que ofrezcan las preposiciones y sus combinaciones con dativos o acusativos. Es
decir, el texto carece de verbos y, no obstante, nos va trasladando de un escenario a otro, mostrando así un extenso repertorio para la experimentación receptiva con combinaciones de preposiciones y los artículos correspondientes a la variación casuística que en cada caso exijan: *an* + Dat. (mas. *einem*: en *Kinderspielplatz - an einem*); *auf* + Akk. (fem. *die*: en *Straße - auf die*; y fem. *eine*: en *Bank - auf eine*); *in* + Dat. (fem. *einer*: en *Stadt - in einer*); *in* + Akk. (fem. *die*: *Bäckerei*, *Untergrundbahn*

[95]Cf. Handke (1982: 184). Véase Anexo I. p. 413.

- *in die*; y fem. *eine*: *Telefonzelle*, *Kirche* - *in eine*; y neu. *das*: *Wohnzimmer*, *Museum*, *Café*, *Kino*, *Dachzimmer* - *ins*); *unter* + Akk. (mas. *einen*: en *Baum* - *unter einen*); *von* + Dat. (mas. *dem*: en *Baum* - *vom*; y fem. *der*: en *Bäckerei*, *Straße*, *Bank*, *Telefonzelle*, *Kirche*, *Untergrundbahn* - *von der*; y neu. *dem*: en *Dach*-, *Wohnzimmer*, *Museum*, *Café*, *Kino* - *vom*). El valor de la contextualización permite aprehender –hasta cierto nivel– no sólo las preposiciones y sus variaciones, sino también su uso. A ello hemos de sumar la repetición del léxico como punto de partida para un determinado movimiento y como punto de llegada de otro. El texto, una vez más, invita a pensar que, presentándolo en el momento oportuno, puede ser el mejor reclamo para la reflexión lingüística contextualizada. Lo curioso desde el punto de vista temático del texto es el tratamiento de una relativa monotonía, de un silencio reinante y, en definitiva, de la cosificación que tematiza toda la obra. Importante es notar que, utilizado de forma prematura, la relativa complejidad formal puede abrumar al lector, eclipsando con ello las posibilidades temáticas del texto.

Concentrándonos de lleno en textos que, con o sin repetición de sus elementos lingüísticos, incluyan núcleos verbales conjugados como formas personales, podemos servirnos de textos como el titulado *das schwarze geheimnis*[96], de Gomringer. Al principio tratamos de que estos verbos se refieran exclusivamente a una perspectiva temporal de alta rentabilidad comunicativa, es decir, a formas de presente que, contextualizadas, constituyan un aducto comprensible desde sus implicaciones gramaticales. El poema de Gomringer se basa en una estructura sencilla que se repite en dos ocasiones variando el orden de los elementos y presentando, así, las posibilidades de ordenamiento de los elementos lingüísticos en la oración: *das shwarze geheimnis ist hier* / *hier ist das schwarze geheimnis*. El único verbo es aquí la forma conjugada de tercera persona del singular del presente de *sein* (*ist*). Por otra parte, la oración ofrece, de nuevo, un aducto gramatical referido a la adjetivación de los sustantivos neutros en función de sujeto: *das schwarze geheimnis*. Y el contenido vuelve a apoyarse en la percepción visual para su comprensión y en lo sugerente del 'misterio' que representa y al que expresamente alude.

En otros textos podemos encontrar la conjugación de un mismo verbo en estructuras idénticas que sólo se diferencian entre sí por la utilización de un sustantivo distinto en alguno de sus constituyentes sintácticos. Tal es el caso del poema de Elisabeth Borchers *Die Kinder verstecken sich*[97], en que un mismo sujeto –en este caso, plural– actúa en cada uno de los ocho versos, combinándose con sólo dos verbos (*sich verstecken* –en los versos 1 al 4, 7 y 8– y *sagen* –en los versos 5 y 6–). Las estructuras se sirven de sus restricciones morfosintácticas para incluir dos funciones distintas: un circunstancial de

[96]Cf. Gomringer (1969). Véase Anexo I, p. 408.
[97]Cf. Borchers (2001). Véase Anexo I, p. 396.

lugar en la primera y un objeto directo en la segunda. Los significados de los verbos, no obstante, contribuyen a la comprensión gramatical y, comprendidos ellos, el aprendiente aplica un mismo esquema de interpretación lingüística, en el que sólo ha de resolver las unidades léxicas que sirven de núcleo a dichas funciones y que siempre aparecen al final del verso: *Beerenbüschen*, *Holzstuhl*, *Käfer*, *Vater und Mutter*, *ticktack*, *sumsum* y *Sohne*. La cuestión temática, aunque enfocada desde un punto de vista infantil, pone de relieve las relaciones familiares, elementos culturalmente definitorios de la niñez y, muy particularmente, la justificación de las acciones mediante el papel que desempeñamos como miembros de un grupo de edad determinado (aquí, los niños). No obstante, el tema esencial puede ser trasladado también a las circunstancias que rodean al grupo de edad, relativamente homogéneo, de nuestros alumnos, con lo que se puede llevar a cabo un contraste personal que desemboque en la aplicación.

1.1.4. El presente simple - conjugación aplicada al uso

El presente se puede ir abordando también de forma progresiva, intensificando inicialmente el uso de una determinada persona, para difuminarlo después en un entorno en que se aplique su uso de forma más o menos mixta. Empezamos con la 3ª persona del singular –que ofrece, además una alta rentabilidad funcional–, para pasar a la 1ª del plural –con lo que alternamos las desinencias de singular y plural–; de forma similar abordamos después el tratamiento intensivo de la 1ª persona del singular y, acto seguido, de la 3ª del plural. La incursión exclusiva en el presente termina con un texto mixto en que, no obstante, se hace hincapié en el uso de la 2ª persona del singular.

El esquema básico de composición lo encontramos en el poema *die brave hausfrau*[98] de Gerhard Rühm, es decir, un único sujeto que sirve a todas las oraciones y cinco verbos distintos conjugados desde esta premisa que los lleva a coincidir en la variación de tiempo, número y persona que adoptan. Son sus propias características sintáctico-semánticas las que les permiten combinarse con algunos elementos aislados de forma individual (*X tickt* / *X ist a* / *X hat b* / *X flickt* / *X fickt*), si bien el autor utiliza esos mismos elementos léxicos de los constituyentes sintácticos de las oraciones que lo exigan (*a* y *b*) para construir otros constituyentes -ahora prescindibles- con otros núcleos verbales (*X flickt a* / *X tickt mit b...*). La experimentación sintáctica, así, vuelve a apoyarse en un léxico reducido cuantitativamente, con lo que la atención del lector vuelve a concentrarse en un solo foco de información gramatical. El tema de la ama de casa, por otra parte, conecta perfectamente con las realidades de interés prioritario de nuestros participantes. El rápido cambio de posicionamiento del

[98]Cf. Rühm (1970: 166). Véase Anexo I, p. 438.

grueso de nuestra sociedad con respecto a la valoración de la ama de casa y el contraste entre las diferencias culturales aplicables a dicho juicio hacen de éste un texto con garantías de afectación por parte de los estudiantes, muy especialmente de las mujeres.

El texto de Erich Kästner que reproducimos a continuación (de *Gesang zwischen den Stühlen*[99]) vuelve a servirse, salvo en una de sus oraciones (*Wir sahen genug*), de cinco verbos conjugados desde la perspectiva temporal del presente:

Wir sitzen alle im gleichen Zug
und reisen quer durch die Zeit.
Wir sehen hinaus. Wir sahen genug.
Wir fahren alle im gleichen Zug.
Und keiner weiß, wie weit.

El sujeto semántico de cada oración vuelve a ser el mismo (*wir*), aunque en el último verso adopta una forma léxica distinta para negarlo (*keiner* [von uns]). Así, salvo en esta última oración (tercera persona del singular), en todas las formas verbales se da la misma circunstancia de persona y número: *Wir sitzen* / [wir] *reisen* / *Wir sehen* / *Wir sahen* / *Wir fahren* / *keiner* [von uns] *weiß*. El aducto lingüístico vuelve a ser, por tanto, válido, en tanto en cuanto ofrece variaciones léxicas a partir de un mismo patrón estructural. En cualquier caso, las complicaciones lingüísticas del texto pueden provenir de los complementos de que cada oración se sirve, si bien es verdad que también aquí encontramos el refuerzo de la repetición: el determinante cuantitativo del sujeto de la primera oración (*alle*) y el circunstancial de lugar que lo acompaña (*im gleichen Zug*) vuelven a aparecer en idéntica posición en la oración del cuarto verso (*Wir fahren alle im gleichen Zug*), lo que proporciona un mismo modelo oracional a partir de la sustitución de su núcleo verbal (*sitzen* por *fahren*); también la inclusión del único verbo conjugado en otra perspectiva temporal (*sahen*) viene precedida de su utilización en presente (*sehen*), con lo que se facilita enormemente su identificación y da pie a elaborar incipientes hipótesis sobre esta perspectiva temporal. Pero puede ser definitivamente la insalvable dificultad de la subordinada sustantiva de objeto directo del último verso (*und keiner weiß, wie weit*) la que desaconseje su utilización en los compases iniciales del curso. A esto hemos de sumar el que el tratamiento metafórico del tema del tiempo y la incertidumbre sobre la muerte es una constante en la poesía, fácilmente localizable en otros textos más adecuados lingüísticamente a las exigencias didácticas del nivel inicial.

[99]Cf. Kästner (1995). Véase Anexo I, p. 428.

El ingenio creativo de algunos autores puede servirnos para plantear las hipótesis creativas que sirven al funcionamiento de la comunicación. Jandl propone dichas reflexiones en el poema *zweierlei handzeichen*[100] a partir de la conjugación de un verbo (*sich bekreuzigen*) en un contexto determinado y la invención de otro (*sich bezwetschkigen*), idénticamente conjugado, en un contexto lingüístico similar. La repetición del patrón oracional, inscrito en la perspectiva temporal del presente, a partir de unidades léxicas distintas vuelve a ser la baza que jugamos para la experimentación con la lengua extranjera desde aductos literarios. La segunda estrofa, aunque más compleja en cuanto a la organización interna de sus oraciones, respeta las condiciones didácticas sugeridas, es decir, presenta dos oraciones construidas según un mismo patrón estructural y en que sus núcleos verbales, además de coincidir léxicamente, respetan la premisa de la perspectiva temporal de presente. El tema pone de manifiesto lo personal de las creencias vinculando la fe católica a la naturaleza viva, representada en lo más cotidiano. La simbología y el valor de ésta en el grupo que comparte la fe pública y la privada queda también reflejado en el poema, que, por otra parte, puede entenderse como llamamiento a la insurrección, una cuestión sin duda más viva o "aceptable" en el grupo de edad mayoritario de los participantes de nuestras clases.

El texto de Christian Morgenstern *Die beiden Flaschen*[101] introduce nuevos rangos de dificultad: todos los verbos conjugados pertenecen a la perspectiva temporal que explotamos, presentes, y corresponden a terceras personas del singular o del plural (*stehn*, *möchten*, *soll*, *aufleiden*, *kommt* y *kopuliert*), pero no se presentan en patrones estructurales similares, sino que cada uno se sirve de un contexto oracional distinto en que, por otra parte, las dificultades se multiplican, ya sea por su combinación con verbos modales (*wer soll ihnen beiraten?*), por su participación en construcciones perifrásticas (*Sie möchten heiraten*) complicadas aún más con la inclusión de formas adverbiales particulares (*Sie möchten gerne heiraten*), o por sus particularidades morfosintácticas como verbos preposicionales (*aufleiden*). Esta sencilla aproximación a sus características lingüísticas puede ser suficiente para su descalificación de cara a la selección de textos para un programa inicial de literatura.

Otro tipo de complicaciones concretas ofrece el texto de Wolf Biermann titulado *Kleinstadtsonntag*[102], y siempre, recordemos, dentro de la restricción que sobre las formas verbales utilizadas hemos impuesto momentáneamente sobre su perspectiva temporal (la única desviación aparece en el verso 9 –*Bei Rose gabs Kalb*–, y puede ser interpretada en la perspectiva del presente o, al menos, como acción inacabada que se extiende hasta el momento de la interacción): el texto

[100]Cf. Siblewski (1990: 248). Véase Anexo I, p. 420.
[101]Cf. Curau *et al.* (1995, B. 3: 622). Véase Anexo I, p. 435.
[102]Cf. Biermann (1962/1992, B.1: 58). Véase Anexo I, p. 394.

propone un extenso catálogo de formas dialécticas de situaciones cotidianas bañadas de rasgos lingüísticos de tono coloquial que pueden dificultar su comprensión (como en el verso 10, *Jetzt isses schon halb*). La brevedad y sencillez de las estructuras es la gran ventaja del soporte lingüístico que presenta: un total de 28 proposiciones correspondientes a otros tantos actos de habla. Los actos de habla corresponden aquí, en su mayoría, a preguntas y respuestas, afirmativas y negativas, lo cual vuelve a suponer otra ventaja didáctica a aprovechar. Las preguntas constituyen, en la mayoría de las ocasiones, una invitación más que una solicitud de información –hecho éste relacionado con la propia intención literaria interpretable desde el análisis global, temático y estructural, del texto–: *Gehn wir mal hin?* (versos 1 y 25) , *ist hier was los?* (verso 3), *ist er schon drin?* (verso 13), *Gehen wir mal rein?* (verso 15), *Siehst du heut fern?* (versos 17 y 27), *Spielen sie was?* (verso 19), *Hast du noch Geld?* (verso 21) y *Trinken wir ein'?* (verso 23). Las respuestas a muchas de esas preguntas presentan formas afirmativas o negativas que, en cada caso, sirven como modelos para interacciones de este tipo: *Ja, wir gehen mal hin* (verso 2); *Nein, es ist nichts los* (verso 4); *Er ist schon drin* (verso 14); *Ja, ich sehe heut fern* (versos 18 y 28); *Ja, sie spielen was* (verso 20); *Ja, ich hab noch Geld* (verso 22); *Ja, einen klein'* (verso 24) y *Ja, gehen wir mal hin* (verso 26). El contraste analítico de estas respuestas con cada una de las preguntas que inmediatamente les anteceden, permite la reflexión lingüística sobre el posicionamiento de los elementos en cada una de las modalidades oracionales (pregunta o respuesta). Junto a ellas, el texto ofrece formas coloquiales de solicitud en determinados contextos (como en el verso 5, *Herr Ober, ein Bier!*), observaciones igualmente coloquiales sobre soportes lingüísticos conocidos y sencillos (como en *Leer ist es hier*, verso 6), y hasta reflexiones sencillas sobre el tiempo (*Der Sommer ist kalt*, verso 7) o la vida (*Man wird auch alt*, verso 8). El texto, en su conjunto, muestra una interacción (si real o imaginaria no es un factor determinante en este plano del análisis), poco habitual en contextos lingüísticos literarios que no correspondan a géneros dramáticos o a fragmentos de géneros narrativos, muy útil para su utilización didáctica –tanto en lo literario como en lo puramente lingüístico– con aprendientes de un nivel todavía inicial. La universalidad del tema viene expresada, además de por el tono y la actitud de los participantes, por el fondo argumental, que, por otra parte, permite un contraste cultural y generacional, además de una incursión en la historia reciente de Alemania.

1.1.5. Pasados - conjugación del pasado simple y contraste con otros tiempos verbales

El tratamiento intensivo de este tiempo verbal puede iniciarse desde la referencia al presente, de forma que se ofrezca posibilidad de contraste y que el uso intensivo del pasado no abrume la capacidad del lector. No obstante, en el centro de esta sección debe haber textos en que el uso del

pasado sí sea intensivo, tanto en oraciones predicativas como también en las copulativas. Y, del mismo modo que al inicio, el último texto debería poder usar el pasado de forma menos intensiva y servir a la presentación contrastada de otros tiempos verbales.

El texto de Hugo von Hofmannsthal *Gestern*[103] presenta sólo tres versos correspondientes a otras tantas oraciones de dificultad dispar. La concentración en la categoría gramatical de los verbos es aquí tan obvia como que sólo aparecen dos sustantivos (*Gestern* y *Sein*), en torno a los cuales gira la reflexión temática presentada. La complejidad lingüística del plano léxico hemos de buscarla, por tanto, entre las formas verbales: el primer verso presenta una estructura oracional simple atributiva a partir de la forma de tercera persona singular del copulativo (*sein*); es el verso segundo el que aporta el primer avance, al hacer depender los dos verbos con carga de significado léxico (*verwischen* y *vergessen*) de un modal de posibilidad deóntica (*kannst*) en dos perífrasis verbales en que las dos variables están negadas. El tercer verso se presenta como explicación del segundo y en él se da una doble subordinación: *es ist* como estructura principal de la que depende *so lang wir wissen*, que, a su vez, subordina a la última proposición, *daß es war*. La subordinación primera se basa en una relación de condicionales en que la apódosis es introducida por una conjunción que expresa aparentemente temporalidad (*so lang*), mientras que la segunda no implica mayor dificultad que la de cualquier subordinada sustantiva de objeto directo, introducida por un *daß*. La dificultad de comprensión de esta tercera oración puede residir, no tanto en la relación entre sus proposiciones, como en la alternancia de sujetos (*es* para la principal y la subordinada objetiva, y *wir* para la apódosis de la condicional), con el consiguiente cambio formal en los verbos (3ª persona singular, 1ª persona del plural y 3ª persona del singular, respectivamente), y el cambio de perspectiva temporal de la última proposición (pasado). La cuestión temática es ciertamente tan universal en el planteamiento como en la perspectiva desde la que se nos ofrece. Y ello es precisamente lo que niega una verdadera posibilidad de contraste intercultural. A ello se suma la relativa inexperiencia vital de los lectores, una que puede llevar a minusvalorar la reflexión propuesta, a que los lectores jóvenes no se sientan verdaderamente afectados por un tema que ven todavía lejano.

El texto de Peter Handke *4. April*[104] de su obra *Das Gewicht der Welt. Ein Journal* sí presenta verdaderas posibilidades de diálogo intercultural, aunque, en este caso, la universalidad de partida no lo es tanto por la cuestión temática que aborda, como sí por el origen común de los participantes: la realidad que trata se presta a alinearse a uno u otro lado del debate, esgrimiendo argumentos vinculados a la defensa de una tradición propia o a una relativa condena de la percepción

[103]Cf. Anexo I, p. 418.
[104]Cf. Anexo I, p. 413.

foránea. Los jóvenes, por otra parte, sí están generalmente sensibilizados con este tema y con la percepción que de la cultura materna se tiene sobre estas cuestiones, por lo que tampoco suele ser común un aplauso o una condena unánime de una u otra posición.

En cuanto a lo puramente lingüístico, Handke sitúa la acción de un modo sencillo y, a continuación, pasa a narrarla en pasado por medio de cinco proposiciones unidas en una sola oración, para despedirse después con otra –esta vez, además, modal– también en pasado. La presentación no tiene verbo y se limita, como decíamos, a presentar la acción en un lugar determinado (*der Stierkampf in Valencia*). La acción comienza después con un sujeto adjetivado (*Der tödlich getroffene Stier*) y se sirve de un verbo preposicional separable (*zusammenbrechen*) negado en pasado (*brach nicht... zusammen*) para rodear el circunstancial (*vor dem Torero*). La construcción queda unida a la siguiente por una conjunción adversativa (*sondern*) y aprovecha el mismo sujeto para presentar otra forma verbal en pasado (*ging*), formas adverbiales (*erst langsam* y *ein paar Schritte*) y el circunstancial de lugar (*zur Seite*). La yuxtaposición permite la repetición elíptica del sujeto comenzando de nuevo con el núcleo verbal en esta tercera proposición: el verbo preposicional vuelve a aparecer en pasado –esta vez bajo una forma más regular– (*wendete sich... ab*) englobando de nuevo el circunstancial (*von dem*) en que el pronombre masculino en dativo sirve como antecedente para el relativo de la proposición subordinada (*der ihn getötet hatte*), la cual presenta forma pluscuamperfecta en el pasado. Y concluye la narración de la acción con otra proposición coordinada copulativa en la que el sujeto vuelve a quedar elíptico (*der Stier*) y el verbo vuelve a ser un pasado irregular (*fiel*), a lo que se suman finalmente los complementos circunstanciales (*abseits* e *in den Sand*). La última oración constituye una exclamativa en la que la acción se expresa por medio de una perífrasis modal de obligación en pasado (*ich mußte weinen*). Pero su complejidad le viene desde la organización de los constituyentes para lograr la carga expresiva perseguida por el autor: la partícula exclamativa (*wie*) es seguida por el sujeto (*ich*) y éste por el adverbio (*fast*) para concluir con la construcción verbal (*weinen mußte*) y el circunstancial de tiempo (*damals*). En el nivel léxico, podemos decir que las unidades pertenecientes a la categoría sustantiva pueden no ofrecer apenas dificultades de comprensión, dado que, en su mayoría, pertenecen al mismo campo semántico y son fácilmente reconocibles –por la raíz o por el contexto–: *Stierkampf*, *Stier* o *Torero*. El texto, en general, resultará sencillo o difícil dependiendo de la experiencia lingüística previa de los estudiantes con oraciones compuestas y con formas de pasado de verbos preposicionales.

Menos complicado puede resultar el texto de Bertolt Brecht *Vor acht Jahren*[105], en el que los verbos que se introducen no ofrecen dificultad morfo-sintáctica alguna: el único verbo que se inscribe

[105]Cf. Hecht (1995, B. 12: 301). Véase, Anexo I, p. 397.

en la perspectiva del pasado es *sein* y se repite en tres de los cinco versos de que se compone el texto. Los otros dos verbos, también sin la dificultad añadida de ser verbos preposicionales, se conjugan en presente (*weiß* y *hat*). Los sustantivos tampoco suponen una dificultad de grado extremo, dado que, al margen de *Zeit* (verso 1) y *Gang* (verso 4), expresan profesiones que, en dos de los tres casos, se reconocen como 'cognates' (*Postbote*, verso 4, y *Elektriker*, verso 5), lo que puede ayudar a la comprensión de *Metzgerfrau* (verso 3). En el nivel estructural, el texto presenta una unidad oracional por cada verso (salvo en los dos primeros), lo que supone una ayuda para la comprensión. Las complicaciones estructurales pueden llegar de la propia organización interna de algunas de las estructuras: las unidades utilizadas como sujetos en los dos primeros versos pueden ser un escollo para la comprensión global, aunque, eso sí, su dificultad queda compensada por la sencillez del resto de la oración, que ayuda a contextualizar y, con ello, a la elaboración de hipótesis. También el cuarto verso presenta un predicado verbal relativamente complejo al incluir una forma sintética de subordinación adjetiva en que el propio núcleo verbal de dicha proposición precede al antecedente: *Der Postbote hat einen zu aufrechten Gang*. El contenido remite a la Segunda Guerra Mundial y, más concretamente, a sus consecuencias inmediatas. Es por ello por lo que resulta aquí indispensable hacer algunas referencias introductorias sobre las *Buckower Elegien* de Brecht o conducir a los estudiantes hacia su investigación y, concretamente, hacia la ubicación temporal del desarrollo argumental del texto. Por otra parte, como en el texto de Jandl *markierung einer wende*, el tema objetivo constituye posiblemente el capítulo más universalmente conocido de la historia de los alemanes.

El texto de Peter Handke *Wim Wenders*[106] nos devuelve a la actualidad cultural alemana –de ahí su valor– en la medida en que tematiza, mediante el título, un referente intelectual y social que, al margen del grado de implicación del lector en la cultura alemana, puede aparecer en ámbitos más internacionales. El cine es una de las actividades ociosas más aceptadas por nuestros estudiantes y más representativas de lo que les es culturalmente propio. En este sentido, cualquier referencia o cualquier excusa para hacer una incursión en esta faceta de la cultura alemana puede ser bienvenida en el aula y dar paso a algún visionado que, al margen de dinamizar las clases, sugiera la pluralidad de las conexiones entre la literatura y las actividades culturales que habitualmente ocupan nuestra vida cotidiana.

Con el texto de Handke volvemos a enfrentarnos a mensajes referidos a una perspectiva temporal pasada, si bien aquí se combinan éstos con formas de presente de las subordinadas en estilo directo (2ª estrofa) o con formas verbales del subjuntivo (1ª estrofa). La primera estrofa contiene tres oraciones subordinadas adverbiales de tiempo en que la proposición subordinada se repite de forma

[106]Cf. Anexo I, p. 414.

idéntica y encabeza cada una de las tres oraciones: *Als das Kind Kind war*. En ella el sujeto coincide léxicamente con el atributo y esta proposición es precisamente la que nos traslada al pasado con la forma pasada de su cópula, *sein*. A partir de aquí va proponiendo, en cada caso, secuencias de entre tres y seis proposiciones yuxtapuestas o coordinadas (al final de cada oración), de modo tal que cada proposición coincide con un verso. El sujeto es siempre el mismo que en la subordinada y su presencia se limita a una referencia pronominal (*es*) en la primera de las proposiciones principales, quedando elíptico en las demás.

En la primera oración se dan dos proposiciones principales yuxtapuestas cuyos núcleos verbales están en pasado: la primera queda introducida por el pasado de *gehen* (*ging*), a lo que le sigue la forma pronominal que funciona como sujeto (*es*) y un circunstancial de modo (*mit hängenden Armen*); la segunda proposición se compone de la forma pasada, también en 3ª persona, del verbo *wollen* (*wollte*) y tres proposiciones subordinadas sustantivas de objeto directo dependientes de él. La relación entre estas tres proposiciones es nuevamente de yuxtaposición y coordinación, hasta el punto de que coinciden en el núcleo verbal (*sein*). Sus estructuras son atributivas, con lo que se simplifica su comprensión a una relación de identificación; no obstante, esta identificación es sólo pretendida (*wollte*), con lo que las cópulas que aparecen muestran formas subjuntivas (*sei*).

La segunda oración contiene tres proposiciones principales yuxtapuestas (la primera y la segunda) y coordinadas (la segunda y la tercera) entre sí. La primera de ellas respeta el patrón estructural dado en la oración anterior y presenta una forma verbal pasada en tercera persona (*wußte*) seguida del sujeto pronominal (*es*) –y, en este caso, una negación–, así como un objeto directo que vuelve a darse en forma de una proposición subordinada introducida por la conjunción *daß*, en que la estructura es, una vez más, atributiva, coincidiendo el sujeto (*es*), la cópula (*war*) y el atributo (*Kind*) con los respectivos de la proposición subordinada circunstancial de tiempo que introduce cada oración. La segunda proposición vuelve a ser una atributiva en que, ahora, el sujeto (*alles*) y el atributo (*beseelt*) son nuevos, la cópula repite su forma habitual (*war)* y el pronominal pasa a ocupar la función de objeto indirecto (*ihm*). Y, por último, la tercera proposición utiliza la forma adjetiva (*alle*) y sustantiva (*Seelen*) plural, respectivamente, del sujeto (*alles*) y el atributo (*beseelt*) de la oración anterior, para formar un nuevo sujeto de otra atributiva en que, lógicamente, la cópula varía en número (*waren*) y el atributo es distinto (*eins*).

La tercera oración sigue respetando el modelo estructural de las anteriores, si bien ésta contiene seis proposiciones yuxtapuestas y coordinadas (las dos últimas) entre sí, lo que supone hasta una duplicación del número de proposiciones de la anterior. La dificultad cuantitativa de esta tercera oración puede compensarse con la sencillez cualitativa de sus proposiciones, dado que ninguna de ellas contiene nuevas oraciones subordinadas y sus estructuras son relativamente similares. La primera se

introduce con la forma pasada de *haben* (*hatte*), a la que le sigue, como antes, el sujeto pronominal (*es*) y un predicado compuesto por un objeto directo (*eine Meinung*) y un complemento de éste (*von nichts*). Más sencilla es aún la segunda proposición, en que a la misma forma verbal le sigue el objeto directo (*Gewohnheit*) con el determinante negativo (*keine*). La tercera presenta un nuevo verbo también en pasado (*saß*) que queda complementado por dos circunstanciales de tiempo (*oft*) y lugar (*im Schneidersitz*). Otro verbo nuevo (*lief*) también en pasado introduce la cuarta proposición, que también incluye un circunstacial de lugar (*aus dem Stand*). En la siguiente proposición vuelve a retomar el verbo y la estructura de las primeras proposiciones de esta oración con el verbo *hatte*, cuyo objeto directo (*einen Wirbel*) no está, en esta ocasión, negado y sí complementado con un circunstancial de lugar (*im Haar*). Por fin, la última proposición presenta como núcleo verbal la forma de tercera persona del pasado de *machen* y vuelve a negar el objeto directo (*Gesicht*) con el determinante (*kein*) y otro adverbial de tiempo (*beim Fotografieren*).

La segunda estrofa comienza con la circunstancial de tiempo que introdujo las tres oraciones precedentes seguida de una proposición principal que, en este caso, presenta un modelo estructural distinto de aquéllas. Aquí, la principal es una atributiva en que el sujeto no se refiere a *Kind*, sino al *die Zeit* que aparece tras él como atributo, presentado, eso sí, también de forma pronominal (*das*). Dicho atributo queda completado con un complemento del nombre (*der folgenden Fragen*) que da entrada a otras siete proposiciones dependientes de ésta y, en su mayoría, también compuestas. Con todas ellas se ofrece un amplio repertorio de partículas y estructuras interrogativas que distribuyen los constituyentes oracionales de forma similar. La primera de ellas constituye una causal (*warum*) formada de dos proposiciones coordinadas copulativas (*und*) entre sí, cuyas estructuras internas responden, de nuevo, a las de las atributivas (*ich bin Ich*, la primera, y *ich bin nicht Du*, la segunda) y en que el sujeto y el verbo se comparten, quedando ambos elípticos en la segunda proposición. Algo similar sucede en las proposiciones siguientes, también causal y compuesta coordinada copulativa, en que la forma verbal se repite, si bien su contenido semántico no guarda en sí una relación identificativa (propio de las cópulas) y sí una locativa (*hier* y *dort*). También la elipsis del sujeto y del verbo se repite en la segunda de las proposiciones que la forman, así como la negación.

La tercera proposición de esta serie de interrogaciones vuelve a ser una compuesta coordinada copulativa (*und*) en que, ahora, sus dos proposiciones son respectivamente temporal (*wann*) y local (*wo*). Sus estructuras internas son similares, aunque ya no atributivas, sino predicativas. Los sujetos de ambas son nuevos (*Zeit* y *Raum*, respectivamente), así como los verbos que utilizan (*begann* y *endet*). Los paralelismos entre estas tres primeras compuestas se remiten a relaciones de antonimia o de contrastes semánticos del tipo *Ich*/*Du*, en la primera, *hier*/*dort*, en la segunda, y *beginnen*/*enden*, en esta tercera. Por su parte, la cuarta proposición presenta una estructura atributiva simple en

modalidad interrogativa y negativa simultáneamente, afectando la interrogación no, como antes, a alguna de sus partes, sino a toda ella. El sujeto (*das Leben*) está complementado (*unter der Sonne*) y precedido de la cópula en presente (*ist*), para, después, introducir el atributo (*ein Traum*) afectado por la negación (*nicht*) y un adverbio (*bloß*).

La siguiente estructura sigue el patrón introducido por la cuarta proposición (*Ist X nicht bloß Y*), con lo que el ensayo repetido de estructuras vuelve a estar garantizado. Las variaciones aquí se dan en el sujeto y el atributo en sí mismos. El sujeto lo forma una subordinada sustantiva de sujeto compuesta por tres proposiciones coordinadas entre sí (... *und* ... *und* ...) que comparten el sujeto y el objeto (*ich* y *was*, respectivamente), variando sólo los verbos (*sehe*, *höre* y *rieche*), que, además, aparecen en presente. El atributo, en cambio, sí está formado por un sustantivo (*Schein*) determinado por el artículo (*der*) que le precede y por el complemento del nombre que le sigue (*einer Welt vor der Welt*), que, a su vez, comprende un circunstancial. La repetición del sustantivo *Welt* en el seno de este atributo vuelve a confirmar el valor de la repetición en la dialéctica literaria de los textos que tratamos.

La sexta proposición se sirve de la fórmula impersonal *es gibt* para plantear una nueva interrogación sobre dos componentes de un mismo objeto directo: *das Böse*, por una parte, y *Leute, die wirklich Bösen sind*, por otra. La repetición de sustantivos de un mismo campo léxico vuelve a ser manifiesta aquí (*Böse* y *Bösen*), el primero como núcleo sustantival del primer componente del objeto directo, precedido únicamente por un adverbio (*tatsächlich*) y el segundo como atributo de la estructura atributiva que aparece subordinada al segundo sustantivo componente en una adjetiva de sujeto. En esta proposición, tanto el núcleo verbal de la proposición principal, como el de la subordinada adjetiva, están en presente.

La última de esta serie de proposiciones viene a plantear un nuevo reto en cuanto a la comprensión sintáctica de su estructura. La dialéctica literaria de Handke se sirve aquí, una vez más, del valor de la repetición, no ya de sustantivos, sino de estructuras completas –con fines interpretativos que no entraremos a analizar aquí–, al servicio de las funciones exigidas por el entramado de subordinaciones y coordinaciones que presenta. La estructura global de la oración es la de una circunstancial de modo interrogativa que comienza lógicamente con la partícula *wie*. La principal tiene como sujeto la misma forma pronominal que las oraciones de la primera estrofa (*es*), aunque aquí parece seguir el patrón semántico de la impersonal anterior (*es gibt*) para referirse a la situación general y no al muchacho. La perífrasis verbal de posibilidad (*kann*) que sirve a esta proposición tiene por núcleo la cópula en forma infinitiva (*sein*) y da entrada a las dos subordinadas atributivas que se coordinan entre sí, albergando, al mismo tiempo, otras subordinaciones. Ambas subordinadas atributivas se introducen con la conjunción *daß* y tienen el mismo sujeto (*ich*), adjetivado por la misma subordinada relativa de atributo (*der Ich bin*). En la primera de ellas, la oración se resuelve en la

perspectiva del pasado con una proposición negativa (*nicht war*), todavía más complicada con otra subordinada circunstancial de tiempo que aprovecha de nuevo el sujeto y el verbo de las anteriores (*bevor ich wurde*). La segunda repite el esquema negativo de la anterior, pero se proyecta hacia el futuro (*nicht sein werde*) explicitando antes su atributo (*der*), de nuevo adjetivado por la misma subordinada relativa atributiva de los casos anteriores (*der Ich bin*).

Lo que verdaderamente nos interesa es conocer el grado de complejidad global de un texto para su aplicación didáctica, es decir, reconocer en qué medida son las estructuras que se presentan complejas *per se* y cómo se conjuga esto con las dificultades procedentes del terreno léxico. Así, reconoceremos, sin discusión, la gran ventaja de la repetición léxica y estructural del texto de Handke de cara a su utilización en clase en el nivel adecuado para ello, a cuya comprensión, sin embargo, difícilmente llegarán nuestros estudiantes de primer curso.

1.1.6. Futuro - conjugación aplicada y contraste con otros tiempos verbales

De igual modo que en la sección anterior, los textos dedicados al tratamiento intensivo del futuro se introducen con uno en que dicho tratamiento no es tan intensivo. El objeto podría ser el de considerar, según el nivel al que se destinara la aplicación, las posibilidades de contextualizar el valor del tiempo que se explota en función del reconocimiento de otros tiempos verbales ya trabajados en el aula. También las oraciones se van haciendo más largas y complejas, aunque, como muestra el tercero de los textos que incluimos aquí, el tratamiento intensivo de un determinado aspecto lingüístico sí debe ofrecer la posibilidad de prescindir de otros elementos distractores.

El texto de Reiner Kunze *Das Ende der Fabeln*[107] ofrece garantías de aplicabilidad a los niveles iniciales, en la medida en que el grado de universalidad que en líneas generales caracteriza al tema y lo abierto que éste se presenta, se suman a un tipo de repetición estructural más favorable en cuanto al esfuerzo de procesamiento por invertir. Se trata, concretamente, de una serie de tres unidades, llamémoslas, discursivas repetidas, en las que varían solamente algunos constituyentes léxicos, siendo así que la tercera de estas unidades quedaría incompleta. Cada una de ellas se compone de dos estrofas, correspondiéndose en cada caso con una oración.

La primera estrofa aprovecha el clásico comienzo de los cuentos infantiles o las fábulas (*Es war einmal ein fuchs...*), lo que resulta altamente rentable para la comprensión global de la estructura, dado que, a partir del título (*Das Ende der Fabeln*) y del conocimiento previo general de los estudiantes, la hipótesis general que elaboren solo dejaría sin resolver (sin hipótesis de significación) la palabra *fuchs*

[107]Cf. Kunze (1973: 113). Véase Anexo I, p. 431.

–en el caso de que no fuera asociada al inglés *fox*–, y dicha hipótesis presentaría paralelismos formales que ayudarían a su corroboración: *Érase una vez un...* (la perspectiva verbal, el circunstancial de tiempo, así como la propia estructuración interna de la proposición coinciden). Esta estructura, como decíamos con anterioridad, tiene sus correspondientes repeticiones en los versos 8 (*Es war einmal ein bauer...*) y 15 (*Es war einmal...*), que, respectivamente, dan entrada a las estrofas tercera y quinta. El verso 8 varía únicamente en la última palabra (*bauer*), con lo que la hipótesis sobre la estructura queda superada desde el comienzo y los aprendientes se concentran en la nueva unidad léxica. Por su parte, el verso 15 deja dicha posición vacía, con lo que la proposición queda incompleta, algo que no es óbice para que los alumnos accedan a su comprensión directamente sobre la base de la experiencia previa con los versos 1 y 8.

Los versos 2 y 3 que completan la primera estrofa se repiten de forma idéntica en la estrofa tercera (versos 9 y 10) y, con ellos, recupera el lector la perspectiva del narrador. La complejidad verbal reside en la forma verbal perifrástica, susceptible –como la mayoría de las unidades léxicas– de ser resuelta a partir de los 'cognates' ingleses (al. *beginnt* como ing. *to begin*) o españoles (al. *Fabeln* como esp. *fábula*), o bien desde el conocimiento previo (al. *dichten* del al. *Dichter* o *Gedicht*). Así, vuelve a quedar aquí una casilla vacía, sin posibilidad aparente de resolución en una hipótesis de significado inicial.

El mismo caso de repetición estructural idéntica se da entre la oración de los versos 4 y 5 (*Da merkt er / so geht's nicht*), por una parte, y la de los versos 11 y 12, por otra. Aquí, la estructura vuelve a ser sencilla de cara a su comprensión y sólo alberga una unidad léxica sobre la que se den verdaderamente escasas posibilidades de incluirla en una hipótesis general de significado. Se trata precisamente del núcleo verbal *merkt*, que, no formando parte del discurso habitual del aula, puede requerir una investigación más profunda. Las demás unidades léxicas no ofrecerán problemas (*er*, *so*, *geht*, *es*, *nicht*), pues sí forman parte de ese discurso que llamamos 'de alta rentabilidad comunicativa', con lo que los aprendientes están habituados a ellas y necesitarán un simple ejercicio de identificación entre dichas unidades y las inscritas en otros discursos previos.

La estructura contenida en los versos 6 y 7 (2ª estrofa) se repite nuevamente en los versos 13 y 14 (4ª estrofa): *Denn hört der ... die fabel / wird er ihn ...* . Ahora bien, en cada caso se utilizan unidades léxicas diferentes para las dos casillas vacías (*fuchs*, en la primera, y *holen*, en la segunda, para los versos 6 y 7, respectivamente; o bien, *bauer*, en la primera, y *schlachten*, en la segunda, para los versos 13 y 14, respectivamente), unidades que, en el caso de los sustantivos, han sido presentadas anteriormente: esto permite a los aprendientes concentrarse en los infinitivos *holen* y *schlachten*, que serán, en cada caso, las unidades sobre las que descanse la solución a la hipótesis de significación global.

Los versos 16 y 17 se separan, por fin, de la estructura cíclica a que atendemos en el texto, para desviarse hacia una solución final que no sorprenderá a los lectores, si ya han tenido algún tipo de relación previa con este tipo de poesías. Aquí, el primero de los versos presenta una repetición léxica del verbo *schauen* combinada con formas adverbiales (*hin* y *her*) que permiten el estudio contrastivo de las mismas. El segundo está constituido por una oración impersonal negativa en la que todos los constituyentes léxicos pueden ser fácilmente reconocidos por los lectores.

Uno de los focos de interés lingüístico del texto es el referido a los conectores, que hemos dejado para el final: *Da* (versos 4 y 11) y *denn* (versos 6 y 13). El sentido de ambos puede ser interpretado a partir de la información que el lector obtenga del contexto. La repetición de cada uno de ellos bajo circunstancias contextuales similares permite una mayor fiabilidad de las hipótesis que se hagan.

Mucha mayor complejidad lingüística encierra el texto de Max Herrmann-Neiße *Ich gehe, wie ich kam*[108], donde las repeticiones son menos numerosas y se concentran en la misma estructura que da título al poema: *Ich gehe, wie ich kam*. La estructura comparativa en cuestión permite el contraste semántico de sus dos núcleos verbales, uno en presente (*gehe*) y el otro en pasado (*kam*), lo que invita, de entrada, a una comprensión global, llamémosla 'extensiva', de las intenciones del autor. Esta estructura repetida en los versos 1, 5 y 9 da entrada, en los dos primeros casos, a nuevos contrastes semánticos, ahora entre proposiciones que se sustentan de los mismos constituyentes léxicos: *Keinen lernte ich lieben* / *keiner lernte mich lieben* (verso 2), o bien, *Keinem gab ich ein Glück* / *keiner hat Glück mir gegeben* (verso 6). En estas proposiciones, los aprendientes han de elaborar hipótesis de significado gramatical sobre la base de las variaciones formales y sintácticas que reconozcan. Otra mínima repetición estructural (*ohne Stolz, ohne Hoffen*, verso 5) o una mera sucesión de adjetivos no sometidos a otra conjugación estructural mayor (*arm und verachtet*, verso 1) completan lo que podemos llamar aducto estructuralmente procesable. El resto del texto se vuelve a caracterizar por largas estructuras oracionales compuestas, en las que sólo algunos elementos léxicos aislados podrán ser reconocidos, lo que, por otra parte, no tendrá mayor valor, si no se puede reinvertir su comprensión en operaciones de comprensión de otros elementos, de las estructuras en que se inscriben, o del contexto lingüístico en general.

De forma más concreta, encontramos, de entrada, una doble estructura interrogativa con dos oraciones negativas yuxtapuestas entre sí (versos 3 y 4), lo cual puede constituir una ventaja. La primera de ellas habría de ser interpretada como una pasiva en la que los únicos elementos léxicos que el aprendiente podría *a priori* reconocer serían: el auxiliar en pasado (*war*), una forma posesiva

[108]Cf. Jentzsch (1979: 45). Véase Anexo I, p. 417.

(*meine*), el sustantivo siguiente (*Mutter*), la negación y el adverbio que le suceden (*nicht* y *auch*), y los artículos determinantes de los sustantivos del predicado (*den* y *der*). Pero el desconocimiento de la estructura en sí y, sobre todo, del significado del verbo en voz pasiva, impediría la identificación del primer constituyente como sujeto paciente de la oración, y el desconocimiento –menos previsible– de los sustantivos implicados en el circunstancial de lugar (el sustantivo al. *Gärten* podría asociarse al 'cognate' ing. *garden*) impediría igualmente la identificación de la preposición (*aus*) y su uso. La otra interrogación vuelve a concentrar la mayor dificultad de comprensión en el predicado: el objeto directo lo forman sustantivos irreconocibles por los estudiantes, unidos entre sí en una relación genitiva; el verbo principal encierra el mismo problema. De nada sirven aquí las repeticiones estructurales (Verb. aux. + Adj. poses. + Sust. + *nicht* + Adv. + ... [incluyendo dos sustantivos en relación de genitivos] + Verb. Part.) con respecto al verso anterior, ni los contrastes semánticos entre sustantivos (*Mutter*/*Vater*), ya que el sentido global de la oración continúa dependiendo de algunas de las partes desconocidas.

Todavía más complejos resultan los versos 7 y 8, en los que, además de concentrarse muchos focos de dificultad léxica (*Neid*, *Haß*, *Feste*, *Genügsamkeiten*, *erleben*, *Tor*, *Tod*, *Lachen*, *leugnen*, *Ohnmacht*, *stets*), quedan sin resolver la mayoría de hipótesis gramaticales necesarias para atribuir una función a cada constituyente, en el mejor de los casos, ya que éstos pueden resultar irreconocibles. Algo similar sucede en los versos 9 a 12, en los que, además, hemos de considerar la inclusión de una nueva perspectiva temporal, la del futuro, que, combinada aquí con el presente, completa el panorama de formas verbales con que habrían de trabajar los alumnos.

Ciertamente, hay aspectos de la lengua que conviene tratar de forma intensiva en algún momento del proceso didáctico. Las perspectivas verbales, por las variaciones formales que implican, podrían ser uno de ellos. Así, el futuro podría o, mejor, debería ser introducido a partir de textos que se apoyaran en él, sin otras referencias temporales que desviaran nuestra atención. Se trataría de ensayar repetidamente estas variaciones, asociándolas a la perspectiva temporal en que se inscribe el texto. Un claro ejemplo podría ser el fragmento de Erich Fried titulado *Die Maßnahmen*[109], en el que su autor vuelve a valerse de la repetición estructural como instrumento principal para la composición poética. Se trata de 16 versos repartidos en 8 estrofas que albergan otras tantas oraciones compuestas. Las oraciones respetan todas un mismo patrón estructural en cada una de las dos proposiciones yuxtapuestas de que se forman. El esquema de la primera proposición consiste en un sujeto variable formado, en cada caso, por el determinante *die* y un sustantivo plural, y un núcleo verbal en voz pasiva idéntico en cada caso, *werden geschlachtet*. La segunda proposición, en cambio, mantiene un mismo

[109]Cf. Kaukoreit/Wagenbach (1993, B. I: 567). Véase Anexo I, p. 402.

sujeto (*die Welt*) y una misma cópula también en futuro, variando únicamente el atributo, que siempre se corresponde con un adjetivo. El esquema general queda como sigue: *Die ...* [= Sust. pl.] *werden geschlachtet / die Welt wird ...* [= Adj.]. Un factor que ha de tenerse también en cuenta aquí es el contraste semántico que se establece en cada oración entre los dos elementos variables: *Faulen/fleisig* (versos 1 y 2), *Häßlichen/schön* (versos 3 y 4), *Narren/weise* (versos 5 y 6), *Kranken/gesund* (versos 7 y 8), *Traurigen/lustig* (versos 9 y 10), *Alten/jung* (versos 11 y 12), *Feinde/freundlich* (versos 13 y 14), *Bösen/gut* (versos 15 y 16). Estas relaciones antonímicas contextualizan dichos elementos léxicos de alguna forma, constituyendo parcialmente pequeños campos semánticos que ayudan a la comprensión.

Temáticamente, resulta el texto apropiado por cuanto no deja de acogerse al principio de universalidad que sirve como criterio de selección. Tanto es así que, en cada verso par del poema se hace referencia a la consecuencia para el "mundo", esto es, no restringida a una comunidad particular. Por otra parte, cierto es, resulta casi inevitable el que los estudiantes, en su afán por interpretar el textos según la pretensión del autor, quieran ver una referencia explícita a aspiraciones de limpieza racial, étnica o social, asociada al régimen nazi y a otros totalitarismos más actuales. Es precisamente aquí donde cobra también el texto un valor social añadido, al servirnos como base de discusión sobre política internacional contemporánea e injusticias sociales. En la aplicación que los estudiantes hacen del tema, pueden también salir a la luz críticas políticas habitualmente encubiertas, así como percepciones personales de los problemas sociales de nuestro entorno inmediato, con lo que el texto cumple perfectamente la función para la que pudo ser escrito originalmente, sin barreras lingüísticas o didácticas que impidan su personalización.

1.1.7. La oración subordinada - sustantivas, relativas y adverbiales

Llegado el momento oportuno habremos de abordar el tratamiento intensivo de la subordinación, algo que conviene también tener previsto en cuanto a los textos que permiten su presentación. Resulta lógico que, al tiempo que nos introducimos en el terreno de las oraciones subordinadas, los tratamientos sean menos intensivos que en las secciones precedentes. Y es que la inclusión de oraciones complejas lleva aparejado un mínimo grado de extensión que no puede prescindir de los elementos léxicos que sean necesarios para cada constituyente. Así, lo máximo que podemos hacer es tratar de que los elementos que rodean las subordinaciones de que se trate sean elementos previamente conocidos o, en su defecto, convenientemente secuenciados. En nuestro caso, los dos primeros textos combinan la subordinación con el uso del imperativo, si bien el segundo de ellos se concentra en las subordinadas de relativo que presenta. Ello sirve a la explotación intensiva de dichas

subordinadas en el tercer texto. El siguiente poema vuelve a tocar este elemento de forma precisa, pero lo alterna con el uso, aquí introductorio –incluso, prematuro–, de la modalidad ('sollen'), que debería quedar relegada para su tratamiento a la última sección. El grupo termina con otro tipo de subordinadas de menor complejidad, como son las adverbiales, entre las que destacan, por su alta rentabilidad funcional, las causales y las consecutivas.

El fragmento de la obra de Günter Eich *Träume*, que comienza con el verso *"Nein, schlaft nicht..."*[110] puede resultar poco intensivo en cuanto al grado de repetición de las estructuras y, sobre todo, del léxico, y, sin embargo, especialmente adecuado para el tratamiento del imperativo. El texto en cuestión se compone de cinco oraciones distribuidas de forma irregular, de modo que cada una de las oraciones –excepto la última– contiene una proposición subordinada, siendo siempre la principal la que encabeza la organización. El núcleo verbal de la principal está constituido por una forma imperativa en la que puede residir la mayor parte de responsabilidad para la comprensión: *schlaft* (oración 1), *seid* (oración 2), *wacht* (oración 3), *tut* y *singt* (oración 4) y, de nuevo, *seid* en dos ocasiones (oración 5). La sencillez semántica y morfológica de los núcleos verbales puede contribuir certeramente al aprovechamiento del texto, si bien, las complicaciones pueden llegar de las subordinadas que les suceden.

La primera subordinada es una circunstancial de tiempo introducida por la conjunción *während* y constituida por una proposición atributiva en la que el sujeto está complementado con otro sustantivo en una relación genitiva (*die Ordner der Welt*). El atributo lo forma un adjetivo sencillo (*geschäftig*) al que le sigue la cópula (*sind*).

El segundo imperativo lo forma precísamente otro copulativo, *seid*, cuyo atributo vuelve a ser un adjetivo (*mißtrauisch*) que da entrada a un sintagma preposicional en que el sustantivo (*Macht*) sirve de antecedente a una subordinada relativa de objeto directo. El sintagma preposicional, no obstante, se compone de la preposición (*gegen*) y el sintagma nominal del que forma parte el antecedente, determinado por un posesivo de tercera persona plural que podría ofrecer algunos problemas de comprensión. En cualquier caso, los mayores problemas pueden proceder de la subordinada, dado que en ella se concentran tres núcleos verbales con la misma apariencia formal (*vorgeben*, *erwerben* y *müssen*), que pueden complicar mucho su comprensión analítica. Y es que el verbo principal de la adjetiva (*vorgeben*) hace depender de sí a una nueva subordinada sustantiva de objeto directo muy sintética en la que el núcleo verbal viene dado en forma perifrástica de obligación (*erwerben zu müssen*), del que depende tanto el objeto, dado como relativo (die), como el circunstancial (für euch).

[110]Cf. Vieregg (1991, B. I: 250). Véase Anexo I, p. 399.

La subordinación sustantiva de objeto directo presentada en la tercera oración vuelve a introducir como tal una atributiva negativa, en la que el sujeto lo forma un sustantivo determinado por un posesivo de primera persona plural (*eure Herzen*) y el atributo se constituye de un adjetivo (*leer*). A ella se subordina nuevamente una proposición explicativa en voz pasiva (*wird gerechnet*) en la que el circunstancial se nutre de los mismos lexemas presentados en la atributiva (*mit der Leere eurer Herzen*).

La cuarta oración presenta dos proposiciones yuxtapuestas de estructura similar (Imper. + O.D.): la primera se sirve del imperativo *tut* y un grupo nominal como objeto *(das Unnütze*); la siguiente, hace lo propio con *singt* y otro grupo nominal en plural (*die Lieder*) que, esta vez, requiere la especificación de una subordinada relativa. Así, presenta una relativa de objeto directo, constituida por una impersonal (*man*) en que el núcleo verbal sí está en presente activo y el circunstancial vuelve a servirse de la preposición (*aus*) y de un sustantivo determinado por el mismo posesivo de primera persona plural (*eurem Mund*).

La última oración se nutre de tres proposiciones yuxtapuestas en que el verbo se repite. Las tres son atributivas y en todas está la cópula en imperativo (en la tercera queda elíptica). Las variaciones particulares de cada una consisten en las diferentes categorías gramaticales de que se sirven para sus atributos: un adjetivo en la primera (*unbequem*), un sustantivo en la segunda (*Sand*) y otro sustantivo, pero determinado por un artículo que le precede y un complemento que le sucede, en la tercera (*das Öl im Getriebe der Welt*).

Pero, tanto el imperativo, como muchas de las formas de subordinación de que venimos hablando, pueden ser susceptibles, una vez más, de ser tratadas de un modo mucho más intensivo, concentrando nuestra atención en ellas directamente y no en un complejo soporte léxico que las acompañe. Para ello hay que encontrar textos cuyo contenido léxico sea lo suficientemente simple como para permitirnos observar las estructuras sin realizar un gran esfuerzo para retener los significados de las palabras en ellas involucradas.

Consideremos, en este sentido, el texto de Fried *Angst und Zweifel*[111] de su obra *Gegengift*. El valor didáctico del poema reside precisamente en que, a partir de dos lexemas (*Angst* y *Zweifel*), dados ya en el título, y apoyándose exclusivamente en tres verbos de alta rentabilidad comunicativa (*sagen*, *haben* y *kennen*) –conjugados, en cada caso, en 3ª persona del singular del presente–, forma una única oración en que se muestra una coordinación adversativa (*aber*) que conecta dos proposiciones de idéntica estructura interna, esto es, una principal a la que se subordina una relativa de sujeto que, en ambos casos, vuelve a presentar, a su vez, otra subordinación sustantiva de objeto

[111]Cf. Kaukoreit/Wagenbach (1993, B. 2: 202). Véase Anexo I, p. 401.

directo.

Las proposiciones principales son las que introducen los imperativos (*Zweifle*, verso 1, y *hat Angst*, verso 5), a los que siguen sendos complementos indirectos introducidos por preposiciones (*an dem*, verso 2, y *vor dem*, verso 6). Son estos pronominales los que sirven de antecedentes para las relativas que en ambos casos les suceden (*der dir sagt* X, versos 3 y 7). Y el complemento directo vuelve a ser el constituyente variable que se da como oración simple predicativa en ambos casos (*er hat Angst*, verso 4, y *er kennt keinen Zweifel*, verso 8).

También hemos de resaltar aquí los contrastes semánticos que sirven a la intención literaria y que tan interesantes resultan para el aprovechamiento lingüístico de la clase de literatura. En este caso, dichos contrastes no se basan en soportes léxicos distintos, sino en estructuras contrarias construidas con las mismas unidades léxicas.

Algunas características similares reúne el siguiente poema:

Nachtleben

Jetzt spricht
meine Frau
zu unserm Sohn
der zittert und weint

und er hat
eine Mutter
die zu ihm spricht

und diese Mutter
ist meine Frau
und diese Frau
ist nicht meine Mutter

und das ist das
was uns trennt
meinem Sohn
und
mich.

El texto está construido sobre un soporte lingüístico muy repetido, tanto en el plano léxico como en el estructural. Desde el punto de vista léxico hay que observar que sólo se dan tres sustantivos pertenecientes al mismo campo semántico (*Frau*, *Sohn* y *Mutter*), junto a los que aparecen seis verbos (*sprechen*, *zittern*, *weinen*, *haben*, *sein* y *trennen*) conjugados todos en 3ª persona del singular del presente. Entre ellos hay que hacer, no obstante, una distinción, y es la referida a los que llamamos de 'alta rentabilidad comunicativa' y los demás, puesto que los últimos aparecen de forma puntual en una única ocasión (*zittern* y *weinen*, verso 4, y *trennen*, verso 13), mientras que los primeros se repiten a lo largo del texto, constituyendo los núcleos verbales de la mayoría de las proposiciones (*sprechen*, versos 1 y 7; *haben*, verso 5; y *sein*, versos 9, 11 y 12). La conjunción *und*, repetida en cinco ocasiones, y los pronombres (*ihm*, verso 7; *uns*, verso 13; o *mich*, verso 16) y adjetivos demostrativos o posesivos (*meine*, versos 2, 9 y 11; *unserm*, verso 3; *diese*, versos 8 y 10; *meinem*, verso 14), junto a algunas preposiciones exigidas por los verbos (*zu*, versos 3 y 7) completan el panorama léxico del poema.

El plano estructural también está plagado de repeticiones y contrastes. El texto se nutre de un único discurso unido en coordinaciones copulativas que conectan las cinco proposiciones. Éstas, no obstante, se reparten en tres estrofas, correspondiendo dos proposiciones a cada una de las dos primeras y sólo una a la tercera. Las repeticiones léxicas y los contrastes semánticos se dan precisamente entre las proposiciones de cada estrofa.

La primera proposición del texto utiliza los sustantivos *Frau* y *Sohn* como núcleos del sujeto y el objeto indirecto, respectivamente, para, en la segunda proposición, aprovechar los mismos referentes –ahora, desde otra perspectiva, *Mutter* y Sohn– como objeto y sujeto. Cada una de las dos proposiciones da cabida, a su vez, a una subordinada relativa de sujeto (otro paralelismo), y el verbo de la última subordinada también es una repetición del verbo de la primera principal.

La segunda estrofa propone de nuevo dos proposiciones coordinadas entre sí y coordinadas con las anteriores. Cada una de estas proposiciones es una atributiva simple en que tanto el sujeto como el atributo se forman de un adjetivo (demostrativo o posesivo) y un sustantivo (*Mutter* o *Frau*). La combinación de estas cuatro formas entre sí da como resultado las cuatro posibilidades aprovechadas para los sujetos y atributos de ambas proposiciones: *diese Mutter* (verso 8) como sujeto de la primera, *meine Frau* (verso 9) como su atributo, *diese Frau* (verso 10) como sujeto de la segunda, y *meine Mutter* (verso 11) como su atributo. La sencillez estructural permite establecer los contrastes de significado dentro del campo semántico al que pertenecen todos los sustantivos.

La última estrofa presenta la última proposición conectándola de forma idéntica a las anteriores, esto es, mediante la conjunción *und*. Su estructura principal vuelve a ser una atributiva, en que el sujeto es ahora un pronombre (*das*, verso 12) y el atributo una subordinada sustantiva atributiva de sujeto.

Su verbo vuelve a estar en presente (*trennt*, verso 13) y el objeto pronominalizado (*uns*, verso 13), si bien éste se desambigua mediante un vocativo explicativo al final del texto (*meinem Sohn / und / mich*, versos 14, 15 y 16).

En el texto *Lobspruch*[112] de René Schickele se vuelve a dar una concentración de oraciones complejas relativamente alta, donde, como viene siendo habitual, los versos coinciden con las proposiciones que los conforman o, al menos, con algunos de sus constituyentes sintácticos. Ello supone una ayuda adicional en la comprensión analítica de los textos, como se aprecia, a simple vista, en la primera estrofa, donde cada uno de los tres versos contiene una proposición distinta: en el primero encontramos la principal, con su partícula interrogativa (*wie*), su sujeto (*ich*) y su verbo perifrástico completo –auxiliar modal (*soll*) y principal en infinitivo (*wissen*)–; el segundo verso es la subordinada sustantiva de objeto directo de la anterior y en ella, además de la conjunción (*ob*), vuelven a aparecer el sujeto (*du*), la cópula (*bist*) y el atributo pronominal (*es*) –que sirve como antecedente a la siguiente–; y el tercero da cabida a la subordinada relativa atributiva, con el relativo en función de objeto directo (*die*), el sujeto (*ich*), un adverbial (*am meisten*) y el verbo predicativo (*liebe*).

En la segunda estrofa, también se ha hecho coincidir la principal con el primer verso, incluyendo en él, además de intensificadores (*doch*) y adverbios (*sicher*), al sujeto (*du*), la cópula (*bist*) y el atributo pronominalizado (*es*), que servirá de antecedente para la relativa atributiva, ahora de sujeto, que le sigue. Pero es en esta subordinada en la que se rompe la regla por primera vez y se separan algunos constituyentes sintácticos –el núcleo verbal y el predicativo– de los demás para ocupar los dos versos. Así, el verso 5 lo ocupa el relativo en función de sujeto (*die*), el pronombre objeto (*mich*) y el circunstancial (*am meisten*), quedando en el siguiente el núcleo verbal (*macht*) y el predicativo (*froh*).

La tercera estrofa vive de ambas combinaciones para sus seis versos, distribuyendo entre ellos los elementos de una única oración. La estructura nace en el verso 7 con una conjunción coordinadora (*und*) que la conecta a la anterior e introduce el objeto directo adjetivado (*reine Kraft*), sigue en el verso siguiente con el núcleo verbal (*gibt*), un circunstancial (*nur*) y el sujeto (*die Freude*), para culminar en los versos siguientes con varias aposiciones al mismo sujeto: el verso 9 presenta la primera aposición a dicho sujeto, formada por un adjetivo (*entfacht*) y un circunstancial (*im tiefsten Blut*); la segunda (versos 10 al 12) está, como dijimos, coordinada a la anterior por medio de la propia conjunción (*und*) y un adverbio (*dann*) que introduce una fórmula de comparación (*wie*) –sólo el segundo término–, con lo que sólo queda el sustantivo comparado (*Reif*), pero sus complementos circunstanciales se distribuyen entre los dos versos siguientes (*auf Haut und Haaren*, verso 11, y *und*

[112] Cf. Anexo I, p. 441.

noch im Klang eines Schritts, verso 12), que, no obstante, exigirían un detenido análisis de sus constituyentes léxicos para contextualizarlos y dotarlos de un valor significativo en la comprensión global del texto.

La aplicabilidad aparente del texto a la enseñanza de la lengua en niveles iniciales puede ser relativa, dado que las repeticiones léxicas o estructurales con los consiguientes contrastes sintácticos o semánticos se limitan a las dos primeras estrofas. Allí, sí encontramos estos elementos en los paralelismos de los versos 2 y 4 (*ob du es bist / sicher bist es du*), por una parte, o entre los versos 3 y 5 (*die ich am meisten / die mich am meisten*), por otra. Pero, sobre todo la tercera estrofa, se separa radicalmente de la forma de trabajo planteada en los primeros versos, y el ensayo lingüístico o su utilización intensiva deja de ser posible.

La universalidad del tema es, una vez más, un factor que habla en favor de su utilización, así como la perspectiva desde la que se plantea. El contenido, no obstante, no es el más idóneo para un contraste intercultural, a menos que su personalización conduzca a factores culturales susceptibles de condicionar la percepción de partida de los lectores.

El texto de Johannes R. Becher *Das lachende Herz*[113], construido sobre patrones poéticos lógicamente más clásicos que los que venimos analizando, suele respetar también a lo largo de sus 16 versos la premisa de hacer coincidir una proposición con cada verso. Esto sólo se rompe en dos momentos: la proposición que se inicia en el verso 11 sólo guarda en este verso la conjunción (*damit*) y el circunstancial de tiempo (*nach all dem Herzeleid*), dejando para el verso siguiente todos los demás constituyentes de la proposición, como sujeto (*Ihr*), atributo (*froh und glücklich*), cópula (*seid*) y un nuevo circunstancial (*einmal*); por su parte, los versos 15 y 16 también se reparten los constituyentes de una misma proposición iniciada en el primero de ellos con el sujeto (*das*) y el verbo (*sich befreit*) y terminada en el último con el circunstancial (*vom Dunkel der Vergangenheit*).

Pero, como siempre, el valor didáctico del texto hemos de buscarlo, en lo que a su aprovechamiento lingüístico se refiere, en la explotación intensiva de una estructura particular o de un léxico determinado. El nivel estructural, ciertamente, no ofrece demasiadas posibilidades, puesto que las repeticiones se limitan a los versos 1, 9 y 13 (*Ihr fragt, warum das Herz uns lacht?*, en los dos primeros, y *Das ist's, warum das Herz uns lacht*, en el último). El resto de estructuras no sólo no siguen patrones sintácticos similares, sino que no vuelven a considerar constituyentes sintácticos que se rijan por una regla formativa común.

Es en el terreno léxico donde encontramos las mayores ventajas en cuanto a repeticiones y contrastes. Por una parte, muchos de los sustantivos, adjetivos o verbos que encontramos en el texto

[113]Cf. Becher (1972, B. 6: 144). Véase Anexo I, p. 393.

están asociados a un mismo campo semántico e, incluso, léxico (*Licht*, versos 3, 4, 5 en dos ocasiones y 6; *Leuchten*, verso 8, o *leuchtete*, verso 7). Otro sustantivo (*Tag*, verso 6), también asociado al campo semántico presentado, ofrece un contraste con su antónimo (*Nacht*, verso 2). Incluso alguno puede verse reforzado con la doble presentación léxica de la misma categoría gramatical como sustantivo (*Dunkelheit*, verso 4, pero *Dunkel*, verso 16). Al margen de este campo semántico se dan otras repeticiones que, sin llegar a formar un patrón regular de composición, sí pueden reforzar el aducto léxico: es el caso de *weit* (versos 3 en dos ocasiones y 7); aunque más rentable puede ser la variación sintáctica de una misma unidad léxica, como la que hallamos con el adjetivo *frei* (verso 12) y el verbo *befreit* (verso 15).

Los verbos, por su parte, tampoco siguen un patrón de composición en cuanto a la perspectiva temporal que adoptan. Por una parte, se introducen en presente los de la estructura repetida (*fragt*, versos 1 y 9, y *lacht*, versos 1, 9 y 13), el del verso 12 (*seid*) –como transición de la cuarta estrofa–, así como todos los implicados en la cuarta estrofa (*ist*, verso 13; *hat*, verso 14; y *lacht* y *befreit*, verso 15), situada verdaderamente en el presente. Pero los pertenecientes a la perspectiva del pasado se reparten de forma irregular entre pretéritos (*war*, verso 2; *sahen*, verso 3; *schien*, verso 4; y *leuchtete*, verso 7) y formas perfectas (*hat entfacht*, verso 5; *hat gebracht*, verso 6; y *haben gemacht*, verso 10), de modo que se complica la atención sobre una forma particular de tiempo.

El contenido temático nos remite objetivamente a una esperanza, representada aquí por 'la sonrisa del corazón', un tema que perfectamente se acopla al principio de universalidad que preconizamos. Por otra parte, la interculturalidad también se hace manifiesta en las premisas históricas que son necesarias para la interpretación, premisas que, como en el texto de Biermann, sacan a la luz contrastes entre dos formas de entender el mundo asociada a sendas opciones políticas. Y es que las diferencias políticas en el pasado reciente de Alemania, referidas en el verso 14, son aspectos ineludibles en el tratamiento de textos literarios. Algo similar sucede también con el pasado menos reciente, el capítulo de la guerra (o las guerras) a que remite el 'Dunkel der Vergangenheit' del último verso. En todos estos sentidos, el texto se presta a una incursión en los elementos claves de la historia alemana del siglo XX.

1.1.8. Estilos directo e indirecto - interrogativas, pasivas y subordinadas

La difuminación de los tratamientos se va haciendo progresivamente más lógica y habitual, lo que repercute en la disminución de la intensidad. En este sentido, este grupo pretende dar cabida al contraste entre los usos lingüísticos propios del estilo directo e indirecto, y ello sin renunciar a los avances llevados a cabo hasta aquí, es decir, integrando en mayor o menor medida algunos de los

elementos previamente tratados. No obstante, hay determinados aspectos gramaticales que también se introducen ahora de forma novedosa, si no en su uso, sí en cuanto a su observación detallada. Así, el primero de los textos permite hacer referencia al uso de la pasiva –propio del estilo indirecto, máxime en un uso poético o literario de la lengua–, así como a las partículas interrogativas, y es el segundo el que permite la explotación intensiva del estilo indirecto. La subordinada sí se ve reflejada en todos los textos, si bien hay alguno, como es el caso del tercer texto, que permite su observación analítica, paso a paso, constituyente a constituyente. El último de los textos, por su parte, además de incluir estos avances, ofrece una alternancia de los estilos directo e indirecto de forma combinada, con lo que tampoco se separa del tratamiento intensivo de la subordinación.

El texto de Brecht *Wenn Herr K. einen Menschen liebte*[114] presenta una universalidad total, en el sentido de que no requiere conocimientos previos de carácter específico. Se trata de un texto en el que el amor y las expectativas que sobre él hacemos ponen de manifiesto el egoísmo o la unilateralidad del sentimiento amoroso. Tematizar elementos concretos de un sentimiento universal puede, además, ser clave para el diálogo intercultural, puesto que, si bien es cierto que la condición de universalidad impide un contraste cultural básico, también lo es que las concreciones y especificaciones culturales en que se materializa el amor son fruto de una particular forma de ser, a la que, de nuevo, contribuyen los factores socio-culturales que aquí queremos hacer valer para la interpretación. Por otra parte, el texto de Brecht reúne fragmentos de dos tipos de discurso, directo e indirecto, enlazados en un único entramado temático y lingüístico. Las repeticiones y las referencias pronominales son numerosas y el texto no deja de ser, en su conjunto, breve. Todo ello le hace, en principio, ser un firme candidato para nuestra selección.

Analizándolo un poco más de cerca, encontramos que la voz del *yo* poético asume aquí una función narrativa en la que se sirve del estilo directo para reproducir cuatro actos de habla distintos correspondientes a dos hablantes diferentes que dialogan. Así, el texto se compone de cuatro oraciones en las que –salvo en la tercera– se mezcla el discurso narrativo con el estilo directo.

La primera de ellas plantea quizás el problema más serio lingüísticamente de cuantos encontramos en el texto, el de un verbo en voz pasiva y en pasado. El sujeto paciente es uno de los participantes en el diálogo (*Herr K.*) y el objeto directo está constituido por el propio discurso en estilo directo correspondiente al primer acto de habla dialógico: *Was tun Sie, wenn...* Esta subordinada sustantiva de objeto directo vuelve a incluir, como se deja ver en el segmento reproducido, otra subordinada adverbial de condición en que el sujeto vuelve a ser el mismo *Sie* y, lógicamente, el mismo referente (*Herr K.*). El verbo predicativo (*lieben*) da paso aquí a un objeto directo concluyente (*einen*

[114]Cf. Hecht (1995, B. 18: 24). Véase Anexo I, p. 398.

Menschen).

La segunda oración propone el mismo sujeto (*Herr K.*), esta vez activo, como protagonista productor del acto de habla siguiente. El verbo principal (*sagte*) le da entrada, de nuevo, como objeto directo. Esta subordinada sustantiva de objeto directo se compone, a su vez, de dos proposiciones coordinadas entre sí mediante una conjunción copulativa (*und*). La primera presenta una estructura simple de sujeto (*ich*), verbo (*mache*) y objeto (*einen Entwurf von Ihm*). Sin embargo, la segunda deja elíptico el sujeto y sólo propone explícito el núcleo verbal (*sorge*), que en esta ocasión introduce una nueva subordinada sustantiva de objeto indirecto (*daß ...*). En ella se da la ambigüedad lingüística que sirve de argumento temático al texto, una ambigüedad basada en la coincidencia genérica entre sujeto (*er*) y objeto indirecto (*ihm*), presentados en una estructura atributiva en que la cópula (*wird*) viene precedida de su atributo (*ähnlich*).

El texto entra aquí en la fase de negociación comunicativa para desambiguar referentes. Así, la tercera oración no vive de un discurso narrativo, sino que sigue directamente la forma dialógica a que nos hemos acostumbrado. Las oraciones, aquí interrogativas, preguntan por la identidad del sujeto, primero de una forma igualmente ambigua (*wer?*) y, después, de forma más explícita (*der Entwurf?*).

La última oración presenta una estructura principal similar a la segunda, esto es, el sujeto referido (*Herr K.*), el verbo en pasado (*sagte*) y un objeto directo que corresponde a una subordinada sustantiva formada por el acto de habla en estilo directo que profiere el sujeto en cuestión. Esta proposición incluye a su vez dos proposiciones yuxtapuestas: una primera compuesta por una negación simple (*nein*) que afecta a la última proposición de la tercera oración, y una segunda que la corrige y da respuesta a la primera proposición de la tercera oración (*der Mensch*).

En el plano léxico, las dificultades no proceden de la categoría sustantiva, en que se dan cita sólo dos unidades léxicas repetidas en sendas ocasiones: *Mensch* (como plural, verso 2, y como singular, verso 6) y *Entwurf* (versos 3 y 5). Los verbos, por su parte, corresponden en su mayoría a unidades léxicas de alta rentabilidad (*tun*, *fragen*, *machen*, *sagen*, *sein*...); son las formas que adquieren las que pueden complicar algo su comprensión, ya que, junto a presentes referidos a la persona *Sie* (*tun* o *lieben*), encontramos otros en primera persona (*mache* o *sorge*). A éstos hay que sumar las formas de pasado del verbo *sagen* en tercera persona (versos 3 y 5) y del pasivo del primer verso (*wurde gefragt*), y todavía queda el futuro de *sein* en tercera persona (*wird*, verso 5).

Los pronombres desempeñan en este texto un papel sumamente importante, ya que es la coincidencia genérica de dos referencias pronominales la que causa la ambigüedad referencial: *Sie* aparece en dos ocasiones (versos 1 y 2) y siempre con el mismo referente; *ich* aparece también en el verso 3 con el mismo referente de los anteriores usos pronominales; junto a él aparece en este mismo verso un *ihm* dativo que se refiere al sustantivo *Mensch*, dando entrada así a otro masculino; el verso

4 presenta ya las dos formas pronominales en nominativo (*er*) y en dativo (*ihm*) con su coincidencia genérica que provoca la ambigüedad y sobre la que pregunta el *wer* del verso 5.

Un último factor que ha de tenerse en cuenta es la no coincidencia de versos con proposiciones a la que estamos acostumbrados. Aquí, el acto de habla en estilo directo de la primera oración queda dividido en dos partes que se distribuyen en dos versos distintos, la prótasis en el verso 1 y la apódosis en el 2. La principal de que toda ella depende es precisamente la que se intercala entre ambas, situándose también en el primer verso. Exactamente lo mismo sucede entre las dos proposiciones coordinadas del discurso en estilo directo de la segunda oración, si bien aquí, además, el verbo de la segunda de ellas se retrasa hasta el verso 5, con lo que las proposiciones ya no se ajustan a un límite espacial determinado en el que analizarlas. Este verso 5, de hecho, da cabida al verbo de dicha proposición, a la tercera oración completa, y a parte de la cuarta oración, tanto de su principal como de sus subordinadas.

Mucho más repetitivo y sencillo resulta la primera parte, al menos, del siguiente texto de Allert-Wybranietz[115]:

Liebeskummer

Der Apotheker
hat Tabletten gegen Kopfschmerzen,
gegen Zahnschmerzen,
gegen Bauchschmerzen;

hat Tinkturen gegen Ohrenschmerzen,
gegen Rückenschmerzen,
gegen Wundschmerzen;

hat Salben gegen Muskelschmerzen,
gegen Gelenkschmerzen;

und
sieht ratlos aus,
als ich frage,

[115]Cf. Allert-Wybranietz (1982: 51).

was er gegen meine Herzschmerzen
aufgrund chronischer Sehnsucht
empfehlen kann.

A simple vista, podemos dividir el texto en dos partes bien diferenciadas por la estructura formal de que se sirven. La primera presenta un patrón estructural que se repite en los versos 2 al 9. Esta primera parte se sirve de un único sujeto que ocupa el primer verso (*der Apotheker*) y va aprovechando diferentes predicados para repetir una estructura sencilla. Los tres tipos de predicados de que se sirve tienen como núcleo verbal la forma de 3ª persona del presente del verbo *haben* (*hat*) y se diferencian, únicamente, en el núcleo del objeto directo que, en cada caso, va presentando: *Tabletten* es el primero que se presenta (verso 2) y que se ve enriquecido con un sintagma preposicional (*gegen Kopfschmerzen*, verso 2) que, sirviéndose de la misma preposición (*gegen*), varía en tres ocasiones el núcleo sustantivo para formar nuevos sintagmas preposicionales (*Zahnschmerzen*, verso 3, y *Bauchschmerzen*, verso 4). En los tres casos mantiene la preposición y provoca así el ensayo estructural; también mantiene una parte constante de los sustantivos compuestos que le siguen, concretamente la segunda (*-schmerzen*), para dejar la primera como variable sustantiva de un mismo campo semántico (*Kopf-*, *Zahn-* y *Bauch-*).

Los tres versos siguientes se sirven de los mismos recursos para complementar en otras tantas ocasiones al nuevo núcleo del objeto directo (*Tinkturen*, verso 5) y presentar tres nuevos compuestos: *Ohrenschmerzen*, verso 5; *Rückenschmerzen*, verso 6; y *Wundschmerzen*, verso 7. Y lo mismo vuelve a suceder con los versos 8 y 9, donde presenta el sustantivo *Salben* (verso 8) como núcleo del objeto directo e introduce los compuestos *Muskelschmerzen* (verso 8) y *Gelenkschmerzen* (verso 9) para complementarlo.

A partir del verso 10 comienza el desenlace poético propiamente dicho, para lo que utiliza el autor una fórmula lingüística completamente nueva. Decide que se han acabado las repeticiones, los patrones y la sencillez léxica y estructural, e introduce una proposición compleja llena de dificultades lingüísticas. La proposición comienza dejando la conjunción coordinadora (*und*) como único soporte del verso 10. Aprovecha el mismo sujeto elíptico de las proposiciones anteriores (*der Apotheker*) e introduce un verbo preposicional separable (*aussehen*) en tercera persona que rodea un adjetivo (*ratlos*) en función de predicativo. Si esto es así en el verso 11, en el siguiente da entrada a una subordinada adverbial de tiempo por medio de la conjunción *als*, a la que le siguen el sujeto (*ich*) y el verbo predicativo (*frage*) en primera persona. Los tres últimos versos (13 al 15) ocupan el objeto directo de este verbo con una nueva subordinada sustantiva en forma interrogativa en que el sujeto vuelve a ser el mismo (*der Apotheker*), pronominalizado (*er*), y el núcleo del objeto directo es el foco

interrogativo (*was*), cuyo complemento sí repite la estructura patrón de los versos 2 al 8 con un nuevo *gegen meine Herzschmerzen*, si bien, ahora, éste queda separado del verbo perifrástico de posibilidad (*empfehlen kann*, verso 15) por medio de un nuevo complemento circunstancial de causa que se interpone entre ambos: *aufgrund chronischer Sehnsucht* (verso 14).

El valor temático del texto reside en la cotidianeidad del campo semántico en que se basa, así como en la universalidad del sentimiento que metafóricamente presenta. Como en muchos otros de los textos que preseleccionamos, la universalidad del sentimiento se manifiesta en una personalización concreta, la del *yo* poético, que sólo se presta al diálogo intercultural en la medida en que el gestor de la negociación, el profesor, quiera hacer de ella un puente con la cultura meta. Es decir, preguntas del tipo "¿de qué siente nostalgia el autor?" se dejan trasladar o aplicar al diálogo intercultural bajo la forma "¿de qué sienten nostalgia los españoles/alemanes?" También la necesidad o el beneficio de los sentimientos de pesadumbre, soledad o anhelo para la creación artística puede ser tematizado en la discusión sobre la poesía.

En el siguiente texto, también de Allert-Wybranietz[116], se incluyen otras complicaciones de tipo estructural:

Zur Vergangenen Liebe

Manchmal
hält man
mit aller Kraft
an der Angel fest,
ohne wahrhaben zu wollen,
daß der Fisch
längst schon
fort ist.

La única oración que se desarrolla en el texto distribuye sus constituyentes de forma desigual entre los ocho versos que de que se compone. La brevedad de estos versos, así como la del mensaje global, contrasta con la riqueza de ideas e imágenes sugeridas, con lo que puede valer la pena considerar su aplicación en el aula. El poema comienza con un circunstancial de tiempo formado por una adverbio de frecuencia (*manchmal*) que ocupa el primer verso y forma parte de la proposición

[116]Cf. Allert-Wybranietz (1982: 53).

principal que se extiende hasta el verso 4, inclusive. En el verso siguiente, atendemos al núcleo de un verbo preposicional separable (*festhalten*) que rodea al resto de la oración; el núcleo en cuestión (*hält*) está en presente y viene seguido en el mismo verso por el sujeto impersonal (*man*). El circunstancial de modo (*mit aller Kraft*) ocupa el verso tercero y el objeto directo (*an der Angel*) el cuarto, antecediendo aquí a la última partícula verbal (*fest*) que cierra la proposición.

El verso 5 presenta la subordinada adverbial explicativa que completa la oración. Lo hace por medio de una partícula negativa (*ohne*) que afecta al núcleo verbal perifrástico (*wahrhaben zu wollen*) con todos sus componentes (modal y verbo principal, ambos en infinitivo, unidos por un *zu*). El sujeto, por tanto, sigue siendo el de la principal y el objeto lo forma la subordinada sustantiva que nace en el verso siguiente y se extiende hasta el último: la conjunción *daß* la introduce y a ella le sigue el sujeto *der Fisch*; el circunstancial de tiempo (*längst schon*) ocupa todo el verso 7; y la cópula (*ist*) y el atributo (*fort*) concluyen la proposición, la oración y el texto.

El contenido remite de nuevo al amor, concretamente a su final, una faceta de la que también pueden ya estar suficientemente nutridas las experiencias de los participantes. El contraste intercultural vuelve a quedar en manos del gestor, tratando en esta ocasión de sacar a la luz las reacciones prototípicas de los miembros de una y otra comunidad. La lucidez, la frialdad o el raciocinio que típicamente marcan una relación amorosa en las culturas nórdicas pueden ser aquí reconsiderados mediante su contraste con el arrojo, la pasión o el desbordamiento que, según los estereotipos aceptados, dominan este tipo de relaciones en las culturas mediterráneas.

En el texto de Erich Fried *Ein Menschenkenner*[117] el panorama de complejidad estructural vuelve a ser extenso. Y, de nuevo, se consigue por medio de un texto breve, con versos breves y con un léxico sencillo y repetido. La oración que nutre el texto contiene dos proposiciones coordinadas entre sí mediante una conjunción copulativa (*und*) situada en el verso 4. La primera proposición presenta una subordinación sustantiva de objeto directo a la principal, que sólo vive de un sujeto pronominal (*er*) y un verbo en presente (*sagt*). El objeto directo toma la forma de un discurso en estilo directo, presentando una comparación cuyo segundo término ocupa el verso 3, siendo el primero el objeto directo (*dich*) de la proposición. Su sujeto vuelve a ser un pronominal (*ich*) y el verbo perifrástico de posibilidad (*kann*) se separa del principal (*lesen*) en infinitivo que cierra el verso. El segundo término de la comparación lo constituye el sustantivo *Buch*, acompañado de su adjetivo (*offenes*) y aún del artículo indeterminado (*ein*).

La segunda proposición se inicia con el mismo esquema de sujeto pronominal (*er*) y verbo predicativo en presente (*glaubt*) dentro del mismo verso, para dejar el objeto directo en los siguientes.

[117]Cf. Kaukoreit/Wagenbach (1993, B. 2: 500). Véase Anexo I, p. 401.

La subordinada sustantiva que ejerce esta función ocupa, en efecto, los versos 5, 6 y 7, y encierra una nueva subordinada relativa que ocupa el verso central. El sujeto de la sustantiva vuelve a repetir en pronominalización (*er*), el objeto repite léxicamente en su núcleo (*jedes Buch*) y el verbo vuelve a repetir como perifrástico de capacidad (*kann*) junto a un nuevo infinitivo (*verstehen*). La relativa utiliza el objeto directo mencionado como antecedente y lo marca con un pronombre relativo (*das*) que también desempeña esta función interna; el sujeto vuelve a ser el pronombre *er* y el verbo vuelve a ser el de la primera proposición (*lesen*), de nuevo en presente.

El texto se sostiene sobre un único sustantivo (*Buch*), repetido en los versos 3 y 5. En torno a él gira todo el soporte lingüístico del resto de las proposiciones: los verbos *lesen*, en los versos 2 y 6, y *verstehen*, en el verso 7; los adjetivos *offenes*, en el 3, y *jedes*, en el 5; los pronombres, ya sea el personal *dich*, en la comparación del verso 2, ya el relativo *das*, del verso 6; etc. Todo el léxico, en general, forma parte del lenguaje de alta rentabilidad comunicativa que queremos aprovechar en lo posible.

1.1.9. Verbos modales - voluntad, posibilidad y obligación

Este último grupo se concentra en el tratamiento intensivo de la modalidad, para lo que da cabida a tres textos en que, de forma exclusiva primero y más general después, se observa el uso de los modales para la expresión de la voluntad, de la obligación y de la posibilidad.

Con el primero de ellos recuperamos a uno de los autores que mejores posibilidades ofrece en sus textos para su aprovechamiento en el aprendizaje de la lengua. Se trata de Ernst Jandl y, en este caso, de su poema *my own song*[118], donde plantea un debate en torno a la identidad personal a partir del contraste entre la voluntad propia y la voluntad del entorno. La existencia anhelada con que concluye el texto resume todas las voluntades personales anteriores, todos los matices contrastados. El texto pone de manifiesto otra de las cuestiones de que clásicamente se ocupan los jóvenes, la rebeldía ante la imposición externa, el ser verdaderamente dueños de sus vidas ahora que comienza su edad adulta.

El poema se compone de 20 versos repartidos en dos estrofas de 10 en las que, con un soporte léxico mínimo y repetitivo, se forman estructuras diferentes alrededor de una misma idea. El léxico, como decimos, conforma un corpus lingüístico sencillo y suficiente para llevar a cabo variaciones de matiz entre cada una de las diez oraciones que componen el texto y está constituido fundamentalmente por los pronombres de primera persona singular y plural, ya sea en nominativo o en

[118]Cf. Siblewski (1990, B. II: 557). Véase Anexo I, p. 422.

acusativo (*ich*, *mich* e *ihr*) y los verbos *wollen* y *sein* conjugados según el pronombre que lo anteceda y la dependencia o no del modal (*will*, *sein*, *wollt*, *seid*, *bin*). Junto a ellos, aparecen el adverbio negativo *nicht* y la conjunción comparativa *so wie*. El grado de repetición es altísimo: pensemos sólo en el pronombre *ich*, que se llega a repetir en 15 ocasiones, o el comparativo *wie*, que lo hace en 16. La media de repetición por palabra es globalmente de 9'8, en un poema que no presenta más de 11 formas.

Lo interesante es que en las diez oraciones comparativas que se construyen siempre hay una parte (una de las proposiciones) que responde a un patrón de composición fijo: en la primera estrofa, corresponden a este patrón los versos pares y, en la segunda, los impares. Y la otra proposición implica una intención siempre distinta, pero basándose en el mismo soporte lingüístico. De este modo, los aprendientes pueden concentrarse en una de las proposiciones, aprovechando el sentido de la otra para contextualizarla.

El mismo tipo de juego lingüístico plantea Franz Mon en el poema 'man muß was tun'[119] de su obra *Lesebuch*. Aquí son exclusivamente dos pronombres impersonales (*man* y *was*) y dos verbos, uno modal de obligación (*muß*) y uno predicativo (*tun*), los que sirven de soporte lingüístico. Las únicas variaciones formales de este léxico afectan al verbo *tun* en la segunda estrofa, donde aparece en forma de pretérito perfecto del subjuntivo (*hätte getan*). Los doce versos que componen el poema son distintos entre sí, a excepción de los versos 3 y 4 que coinciden con los versos 12 y 11 respectivamente. La estructura de los cuatro primeros versos coincide también con la de los de la segunda estrofa, cambiando el soporte verbal de aquéllos (*tun muß*) por la forma subjuntiva (*hätte getan*).

Por último, en el texto de Kristiane Aller-Wybranietz *Gedanken zum Zusammenleben*[120] son las estructuras las que sirven de patrón para expresar nuevas ideas. Los 18 versos del texto se reparten en cuatro estrofas: las dos primeras, de 6 versos cada una, repiten la misma estructura general sobre un soporte léxico parcialmente diferente; las dos últimas estrofas tienen 3 versos cada una y también presentan un mismo patrón de construcción en base a unidades léxicas diferentes que, no obstante, aprovechan de las dos estrofas anteriores. Los sustantivos clave se repiten (*Bild*, versos 1 y 13, y *Mensch*, versos 7 y 16), al igual que el adverbio *lange* (versos 2, 8 y 15) y muchos de los verbos (*hängen*, versos 3 y 14; *anschauen*, versos 4 y 10; *kennen*, versos 5 y 11, o *sich ändern*, versos 15 y 18). Otras unidades léxicas ofrecen contrastes semánticos importantes (*nie/ständig*, versos 15 y 18; o *können/müssen*, versos 14 y 17). Hay, incluso, fragmentos que ofrecen estructuras similares con

[119]Cf. Mon (1972/1995, B. 2: 206). Véase Anexo I, p. 435.
[120] Cf. Allert-Wybranietz (1982: 54). Véase Anexo I, p. 391.

algún cambio léxico (*in allen Einzelheiten / in allen Eigenschaften*, versos 6 y 12, respectivamente) o del todo idénticas (*hast oft angeschaut*, versos 4 y 10).

Temáticamente, el texto puede ser conectado con la metáfora propuesta por Brecht en *Wenn Herr K. einen Menschen liebte*, donde el retrato representa la imagen que una persona se hace del ser amado para contrastar, con ello, las posibilidades del pintor/observador con la imposibilidad del sujeto que ama de modificar a la persona amada. La universalidad del tema, una vez más, puede concretarse en un diálogo intercultural en que se analicen los elementos que caracterizan una relación en una y otra cultura, la implicación de las personas, los grados de independencia, etcétera.

1.2. Propuesta de una secuenciación programática abierta

Ciertamente, dentro incluso de un mismo grupo, se pueden observar diferencias en cuanto a las capacidades o las preferencias de los estudiantes. Es por ello por lo que el programa que determinemos para un grupo no tiene que ser válido para todos los grupos de un mismo nivel y ni tan siquiera puede entenderse como definitivo y cerrado para el grupo inicial, dado que también éste está sujeto a posibles alteraciones de ritmo o de preferencias temáticas o necesidades comunicativas.

El análisis lingüístico y temático de los textos preseleccionados permite –como hacemos patente en el apartado anterior– aproximarnos a las posibilidades de secuenciación de los contenidos que se dan cita en los textos; pero, además, dicha aproximación sirve a la postre para ofrecer alternativas programáticas a grupos diferentes, según sean sus características particulares.

El modelo de secuenciación que planteamos a continuación ofrece dos opciones programáticas abiertas que habríamos de ir ajustando aún más en base al desarrollo del curso:

Sesión	**Unidad**	**Texto**	
		Opción 1	**Opción 2**
1	1	*markierung einer wende*	*markierung einer wende*
2		*der tod*	*baum*
3	2	*der tod*	*baum*
4		*baum*	*eigentum ist diebstahl*
5	3	*baum*	*eigentum ist diebstahl*
6		*eigentum ist diebstahl*	*schweigen*
7	4	*eigentum ist diebstahl*	*stille*

Sesión	Unidad	Texto	
		Opción 1	**Opción 2**
8		*schweigen*	*das schwarze geheimnis*
9	5	*stille*	*das Sagbare sagen*
10		*das schwarze geheimnis*	*Vergnügungen*
11	6	*das Sagbare sagen*	*Ein Tag in einer fremden Stadt*
12		*zement und beton*	*die brave Hausfrau*
13	7	*Vergnügungen*	*Liebeskummer*
14		*demokratisches modell*	*Zur vergangenen Liebe*
15	8	*Ein Tag in einer fremden Stadt*	*die Maßnahmen*
16		*fünfter sein*	*Angst und Zweifel*
17	9	*die brave Hausfrau*	*Ein Menschenkenner*
18		*die Kinder verstecken sich*	*My own Song*
19	10	*die Maßnahmen*	*Wenn Herr K. einen Menschen...*
20		*Das Ende der.../Zukunftsproblem*	*Gedanken zum Zusammenleben*

La tabla en cuestión deja ver en las primeras dos columnas la distribución de las unidades didácticas. Estas unidades didácticas están pensadas para ocupar dos sesiones de 50 minutos, con lo que quedan cubiertas las 20 sesiones del curso de literatura. A cada unidad le son asignados dos textos que aparecen especificados en las dos opciones programáticas.

El doble planteamiento programático ofrece, de forma simplificada, dos velocidades de aprendizaje. La primera opción plantea un avance lingüístico más lento que la segunda. Así, de forma general, se aprecia que en la opción 1 no se incluye ningún texto en que se den condiciones lingüísticas de subordinación, mientras que en la opción 2 esta restricción se supera a partir del texto 11, es decir, desde la unidad temática 7.

El primer texto de cada unidad temática se oferta para el trabajo en el aula, esto es, para una investigación, guiada por el profesor, que ha de llevarse a cabo bajo distintas fórmulas de interacción y de agrupamientos de los alumnos[121]. Al ser este primer texto de cada unidad controlado de forma

[121]Véase el apartado 2 de este mismo capítulo.

directa por el profesor, las unidades temáticas van presentando aquí los diferentes avances en la dificultad lingüística del aducto escrito. Los segundos textos, en cambio, están pensados para el trabajo individual fuera del aula –y, por tanto, sin la supervisión continua del profesor–, con lo que el grado de dificultad lingüística del aducto no debe ser superior al presentado con el primer texto y sí ha de estar, en cambio, dirigido al afianzamiento o la consolidación de los contenidos lingüísticos presentados y explotados en la clase, esto es, como refuerzo. No obstante, las primeras sesiones del curso no plantearán el trabajo individual fuera del aula, con lo que los estudiantes pueden concentrarse en la asimilación del esquema de trabajo y en la familiarización con el tipo de discurso por desarrollar. De este modo, el segundo texto de estas primeras unidades constituirá una simple anticipación del primer texto de la unidad siguiente, con lo que los aprendientes más comprometidos no han de renunciar a un ritmo de trabajo más intenso y pueden tratar de enfrentarse a ellos con anterioridad a la clase.

La opción 1 aprovecha esta mera anticipación del texto de la unidad siguiente en las tres primeras unidades, con lo que el curso no se normaliza, en cuanto al esquema general de trabajo, hasta la unidad didáctica 4. La segunda opción, en cambio, diseñada para un avance algo más rápido, sólo anticipa textos en las dos primeras unidades, de forma que desde la unidad 3 los estudiantes han de enfrentarse al trabajo individual con textos literarios.

Las dos opciones parten del mismo texto de Jandl, *markierung einer wende*, por ser éste precisamente el texto de simplicidad lingüística mínima con que mejor se puede explicar la participación de la forma en su interpretación. Y, en ambos casos, le serán dedicadas al texto las dos primeras sesiones del curso[122], hecho este necesario –a pesar de la aparente simplicidad interpretativa del texto– para la captación del modelo de investigación literaria que proponemos. Los cambios aparecen efectivamente en la segunda unidad, es decir, a partir de la tercera sesión: la opción 1 se aprovecha de un texto del mismo autor, *der tod*, en que se propone un pequeño avance en la dificultad lingüística; pero la opción 2 considera la posibilidad de que los aprendientes puedan haber captado el esquema de trabajo con facilidad y temamos, además, que muestren un cierto 'desencanto' ante un nuevo aducto literario basado en un único concepto. Así, aquí podemos pasar directamente al texto de Gomringer *baum* que preveíamos para la unidad 3 de la primera opción.

Los avances, desde aquí, se desarrollan de forma paralela en las dos opciones hasta la primera mitad del curso, con la salvedad de que la opción 2 ha invertido dos sesiones menos que la primera. Los textos y autores que en ambos casos se van presentando implican una progresión similar que consideramos necesaria en las dos opciones: el texto de Gomringer, *baum*, nos pone, como dijimos,

[122]En ocasiones, debido probablemente al número de alumnos que forma el grupo, es necesario dedicarle más tiempo. Es el caso del grupo registrado en el Anexo II, que invirtió cuatro sesiones en esta primera unidad (véase Anexo II, sesiones 30-31, pp. 675-702, y 33-34, pp. 710-729).

en contacto con un aducto lingüístico constituido por cuatro conceptos que se van relacionando entre sí mediante yuxtaposiciones lógicas (no gramaticales). La posesión presentada por Rühm en el texto *eigentum ist diebstahl* se combina con un catálogo de sustantivos relativamente extenso y que representa un reconocimiento del entorno inmediato también necesario en ambos casos. El primer texto con que, en las dos opciones, han de enfrentarse los estudiantes de forma individual ha de ser, igualmente, lo suficientemente sencillo en su contenido lingüístico como para no resultar frustrante, por lo que también aquí se repite el texto *schweigen* de Gomringer. El texto titulado *stille* de Rühm se utiliza en las dos opciones para presentar de forma analíticamente natural, como hace el propio texto, los constituyentes sintácticos de un aducto lingüístico que ya ha alcanzado la categoría de oración. En ambos casos, se aprovecha el contenido conceptual del texto *das schwarze geheimnis*, de Gomringer, para reforzar individualmente la información a que se tuvo acceso durante la clase. La serie de avances paralelos llega a su fin con el texto *das Sagbare sagen*, de Heißenbüttel, en que se hace una reflexión sobre la variación morfológica de las palabras y la negación en las estructuras oracionales.

El texto de Heißenbüttel constituye el texto principal de la unidad 6 en la opción 1. En esta opción, trataremos –como ya avanzamos– de que los textos secundarios (para el trabajo individual) no signifiquen un avance lingüístico sobre los primeros, y sí un refuerzo de contenidos conceptuales ya presentados. Así, el texto 9 –secundario en la unidad 6– de esta opción estará dirigido al afianzamiento de las coordinaciones léxicas con sustantivos a partir del texto *zement und beton*. El que sí supondrá un avance significativo será el texto 10 –principal de la unidad 7–, *Vergnügungen*, de Bertolt Brecht, en el que se combinan sustantivos aislados con otros adjetivados o incluidos en segmentos oracionales y todos, a su vez, con verbos. Este mismo texto, será precisamente, el que se utilice en la opción 2 como texto secundario de la unidad dedicada a Heißenbüttel, dado que a aquel grupo se le presupone ya la capacidad para elucubrar sobre adjetivaciones puras en base a su conocimiento lingüístico previo derivado de la lengua materna.

Volviendo a la opción 1, el texto que se utiliza como secundario en la unidad temática 7 es el titulado *demokratisches modell* de Kurt Marti, en que, como en el principal, se alternan usos léxicos sustantivos con otros verbales y adjetivos, sin mayor dificultad lingüística que la presentada por el texto de Brecht y, ahora, con el apoyo cotextual de la forma literaria. El texto 12 que se presenta en la unidad 8 sirve para presentar en la clase determinados usos y formas preposicionales del alemán a partir del aducto que propone Handke en *Die Geschichte des Bleistifts.* Y, coincidiendo con el tono de cotidianeidad que presenta este texto, se sugiere como secundario otro texto de Ernst Jandl, *fünfter sein*, en que la cotidianeidad adquiere una perspectiva más dialógica e igualmente dinámica, sin, para ello, recurrir a formas conjugadas de verbos.

La unidad 9 sí introduce en el texto principal, *die brave hausfrau* (Rühm), como en el

secundario, *die Kinder verstecken sich* (Borchers), la conjugación repetida de verbos en la perspectiva temporal del presente, con lo que el mismo avance lingüístico se presenta en clase y se refuerza individualmente. Y el curso toca a su fin con la introducción en la unidad 10 de un texto cuya dificultad lingüística fundamental reside en la forma futura de los verbos combinada con la estructuración pasiva de la oración. Se trata del texto titulado *die Maßnahmen*, de Erich Fried, completado con el texto secundario *Das Ende der Fabeln* de Kunze, o bien con el poema *Zukunftsproblem* de Viebahn, casos ambos en los que, remitiéndose a premisas culturales de carácter histórico para la interpretación, se refuerzan los contenidos lingüísticos utilizados para el primero.

En la opción 2, como veíamos, la unidad 5 daba cabida al texto de Heißenbüttel como principal y los aprendientes experimentaban la conjugación de unidades léxicas distintas a partir del texto de Brecht *Vergnügungen*, que aquí se utiliza como secundario –para el trabajo individual–. La unida 6 la forman aquí el texto de Handke *Die Geschichte des Bleistifts* y *Die brave hausfrau* (Rühm) como secundario; los usos preposicionales se ven bajo el control del enseñante, esto es, en el aula, pero la forma conjugada de los verbos es algo con lo que los aprendientes se enfrentan por vez primera de forma individual, volviendo a confiar en el conocimiento previo derivado de su lengua materna, factor éste en que se deposita más confianza para la segunda opción. En cualquier caso, la confirmación o corrección de sus hipótesis viene del texto principal de la unidad siguiente, *Liebeskummer*, en el que también se presenta la primera subordinación. Ella constituye precisamente el centro de atención lingüística principal en esta unidad, con lo que el texto secundario se dedica a reforzar este contenido. Para ello, seleccionamos el texto *Zur vergangenen Liebe*.

La unidad 8 sí vuelve a coincidir con un texto de la primera opción, en este caso, el que dedicáramos allí a la presentación del futuro. Y es que, en esta ocasión, los estudiantes tienen por delante cuatro sesiones más, con lo que el aprendizaje, además de más rápido, alcanza un grado de dificultad lingüística más avanzado. La unidad la completa el texto del mismo autor *Angst und Zweifel*, con que se refuerzan más los contenidos referidos a la subordinación que ya vieran en la unidad anterior.

La siguiente unidad vuelve a retomar el tema de la subordinación con el texto, una vez más de Erich Fried, *Ein Menschenkenner*, con el que, además, se presenta el uso modal de los verbos en construcciones perifrásticas. Dicho uso es el que se refuerza en el texto secundario, ahora de Jandl, titulado *My own song.* Los dos textos forman un núcleo temático global interesante que refuerza su presentación dentro de la misma unidad. Los aspectos lingüísticos nuevos, que en ambos casos se introducen, quedan fuera del alcance del programa de la primera opción y tendrán que esperar, para aquéllos que atiendan a dicho programa, hasta el curso siguiente.

La unidad 10 que completa el programa de la opción 2 refuerza todos los contenidos

presentados por medio del texto de Brecht *Was tun Sie*, con que se cierra el programa de clase. El núcleo temático se repite en el texto secundario de Allert-Wybranietz *Gedanken zum Zusammenleben*[123], en que todos los contenidos vuelven a aparecer de forma natural.

2. Composición de las unidades didácticas

Las unidades didácticas que desarrollamos con los estudiantes se componen de siete partes, siete puntos o fases sucesivas, que enunciamos de la siguiente forma:

—Punkt eins: "Das Leben des Dichters"

—Punkt zwei: "Die Lektüre des Textes"

—Punkt drei: "Die Wörter des Textes"

—Punkt vier: "Die Struktur des Textes"

—Punkt fünf: "Das Thema des Textes"

—Punkt sechs: "Eine persönliche Interpretation"

—Punkt sieben: "Eine neue Version"

Esta organización de la unidad didáctica se expresa, como el propio desarrollo de los comentarios, de forma escrita en la pizarra. Al principio es el profesor quien, en el margen izquierdo de la pizarra, anota al inicio de cada fase la tarea que nos ocupa, el punto en que nos encontramos. Después serán los alumnos quienes, en base al modelo dado durante la primera unidad, o bien como resultado de su propia experimentación creativa, hayan de asumir esta tarea.

El transcribir en la pizarra de forma permanente la fase de la unidad didáctica en que nos encontramos permite a los alumnos volver al debate cuando, por algún motivo –cansancio, distracción, incomprensión, etc.–, dejen de saber qué o sobre qué se está negociando. Es, por así decirlo, un guión general y relativamente fijo para las interacciones. Por otra parte, además, una vez hayamos superado en los primeros contactos el control estricto sobre lo que se escribe para el comentario, serán los alumnos quienes hayan de desarrollar sus propios análisis, para lo que puede ser conveniente una indicación que, a modo de horizonte u objetivo general, les permita reflejar a la postre las ideas expresadas.

2.1. Punkt eins: *"Das Leben des Dichters"*

La primera fase hace referencia al autor y ello se especificará, como hemos explicado, en el

[123]Cf. Allert-Wybranietz (1982: 54). Véase Anexo I, p. 391.

margen izquierdo de la pizarra con el título "*Punkt 1: Wir untersuchen das Leben des Dichters*". Si, como hemos dicho, los textos son visiones personales del mundo, nos interesa "ponerle un rostro" a la persona que lo hizo, es decir, sin metáforas, conocer algunos detalles de su vida. No se trata en ningún caso de memorizar nada, sólo de conocer algunos datos que nos permitan situarlo en un espacio y en un tiempo, así como algunos aspectos de su vida que pudieran tener influencia en lo que escribe: en qué lugar nació, qué ha estudiado, en qué trabaja, dónde vive, etc. (algún dato podría ser realmente interesante para entender su visión del mundo). No hay nada que memorizar, por tanto, ni siquiera de cara una evaluación final, ya que si evaluamos algo, esto, desde luego, no serán las variadas capacidades memorísticas de nuestros estudiantes.

Esta fase de las diferentes unidades temáticas atiende a diversos autores de los textos que vamos presentando, si bien, en muchos casos, la autoría de un texto puede corresponder a un escritor ya conocido por los estudiantes a partir de otro texto anterior. Este hecho permite aprovechar un conocimiento lingüístico concreto correspondiente a una información previamente dada para presentar dicha información de forma distinta: se trata de que los aprendientes experimenten con un mismo tipo de lenguaje, es decir, un mismo tipo de proposiciones –en el caso de información idéntica cuando se repite el autor– o un mismo tipo de 'exponentes de funciones comunicativas' –cuando presentamos el mismo tipo de información variando su contenido referido a autores distintos.

Un ejemplo nos permitirá verlo más claro: en la primera opción programática, la información dada sobre el autor presentado en la unidad T-1 coincide exactamente con la información dada sobre el autor presentado en la unidad T-2; en este caso, claro está, las dos unidades parten del mismo autor, Ernst Jandl. La información que sobre él se aporta es, en ambos casos, la misma (*ver figura 1*) y corresponde a un sencillo *curriculum* en que dejamos aparecer los datos más interesantes para cualquier lector sobre la persona que escribe lo que va a leer después[124].

Pero lo verdaderamente interesante desde el punto de vista didáctico no es ya la información que se da, sino la forma en que ésta se da y se recibe: la información se estructura cronológicamente, en segmentos de información breves que, sin embargo, no eluden formas gramaticales relativamente complejas (obsérvese, por ejemplo, la forma pasiva de la primera oración), y es que el tipo de comprensión que perseguimos por parte de nuestros aprendientes debe acercarse a una comprensión 'global' de los significados pretendidos por el texto. El conocimiento del mundo del lector y sus capacidades lógicas actúan aquí para evaluar algunos elementos del texto que sí llegan a entender: el nombre de un autor previsiblemente alemán –en función del contexto, es decir, una clase de literatura

[124]En el momento de programación de estas unidades no se incluían lógicamente referencias a la fecha de fallecimiento del autor (9.6.2000).

alemana en lengua alemana–; una fecha que "podría" corresponder a su nacimiento –la lógica invita a asociar esta fecha con el comienzo de una trayectoria vital a partir de la distancia con respecto a otras fechas dadas después–; una localización que introduce una preposición interpretada de antemano por su calidad de *cognate* con respecto a otra preposición conocida del inglés –algunos estudiantes podrán directamente interpretar *Wien* como *Viena*–; la aparición de nuevos *cognates* que dan la clave sobre una actividad previsible en la vida de un escritor –*studiert, Germanistik* y *Anglistik*–; nuevas fechas y, en algunos casos, un conocimiento lingüístico previo –de la primera parte del curso– que les permita reconocer la palabra alemana *Lehrer*, que ayudaría a confirmar alguna hipótesis sobre la otra palabra familiar, *arbeitet*, y reconocer la intención informativa del texto (un *curriculum*).

Zu Ernst Jandl

Ernst Jandl wurde 1925 in Wien geboren. Dort studiert er Germanistik und Anglistik. 1968 schreibt er *Sprechblasen* und bekommt den Hörspielpreis der Kriegsblinden. Bis 1978 arbeitet er als Lehrer an einem Gymnasium. Seit 1978 ist er freier Schriftsteller.

Fig. 1

Pero la captación de toda esta información la regulamos mediante una presentación en que fragmentamos la información según cuatro núcleos temáticos:

1º) Un tipo de información general sobre el lugar y la fecha de su nacimiento que nos permitan ubicarlo en unas coordenadas espacio-temporales determinadas, así como sobre su formación, que nos dé una idea sobre su inicial trayectoria vital y, con ello, sus expectativas sobre la vida.

2º) Una información de carácter más literario sobre la obra de que se extrae el texto a leer, la fecha en que se escribe y, con ello, la edad que tenía Jandl al hacerlo y las implicaciones que de aquí se pudieran extraer –si es una obra de juventud o de madurez, etc.–, así como la repercusión literaria que pudo tener –aquí despiertan muchas expectativas de los estudiantes sobre el premio que recibe, el tipo de reconocimiento que significa, etcétera.

3º) Una información que complete el cuadro cronológico de su vida y lo acerque a nosotros, es decir, que nos dé una idea general de lo que sucede con Jandl desde el momento de su vida reflejado en el punto anterior: a) hasta 1978 trabaja como profesor en un instituto; y b) desde 1978 se dedica a escribir profesionalmente.

Esta fragmentación nos permite trabajar al comienzo del curso sobre la comprensión individual de cada núcleo de información, consiguiendo que el aprendiente relacione las diferentes parcelas vitales

de un curriculum –llamémosle *personal*– con los exponentes de funciones comunicativas bajo los que se codifican. La presentación de la información codificada lingüísticamente correspondiente al T-1 sería la siguiente (*figura 2*):

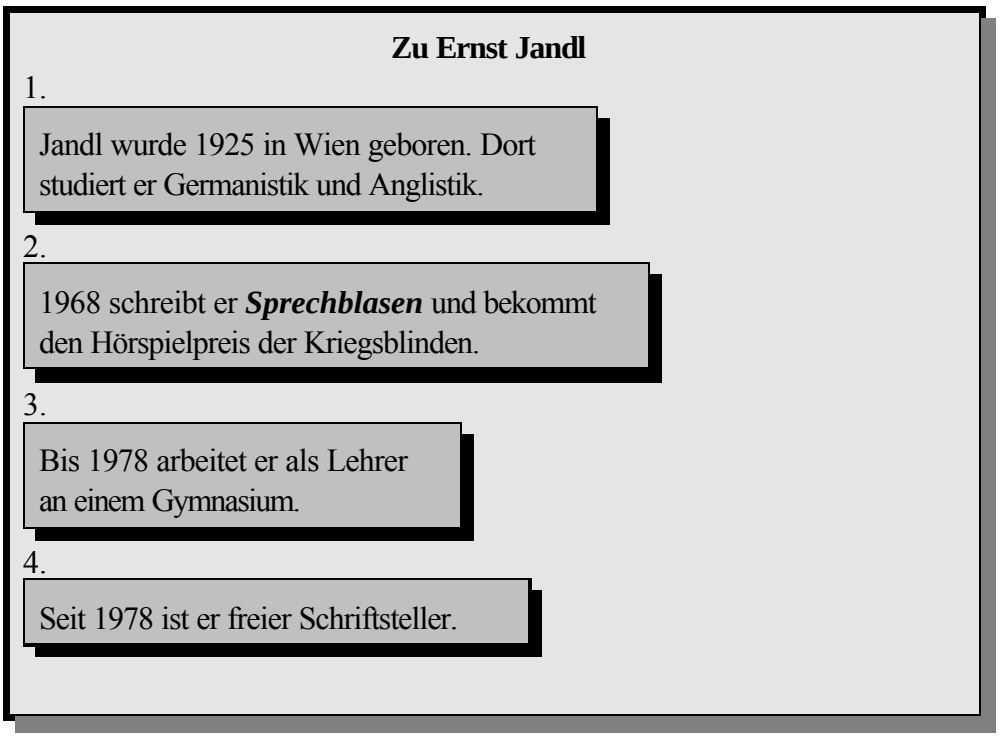


Fig. 2

Estos cuatro núcleos informativos aparecerán enumerados para facilitar la tutela en el proceso de comprensión de sus contenidos. Esto se hace mediante un pequeño ejercicio de asignación de la información codificada lingüísticamente a otra información paralela codificada gráficamente, para lo que nos servimos de imágenes sencillas que guardan relación con los contenidos de cada cuadro informativo: las imágenes previstas tratan de expresar de forma simplificada algún aspecto clave de los cuadros 1 al 4. Así, para el primer cuadro, utilizamos un sencillo mapa que muestra el contorno de Austria y la ubicación de Viena en él (ver *figura 3*); para el cuadro segundo utilizamos una imagen (ver *figura 4*) que se asocia con el título del libro que escribe Jandl, una 'Sprechblase' (un 'bocadillo' de comics) con la que aportamos contenido semántico a un término del texto, si bien, esta asociación ha de lograrse por eliminación de las anteriores; la imagen asociada al cuadro tercero (ver *figura 5*) presenta la clásica visión de un profesor en actitud de explicar, remitiéndonos a la palabra clave *Lehrer*; y, por último, el cuarto texto queda justificado con la imagen de un escritor (ver *figura 6*).

Fig. 3

Fig. 4

Fig. 5

Fig. 6

Estas imágenes aparecen verticalmente en el margen derecho de la hoja de trabajo, si bien lo harán de forma desordenada. La tarea del estudiante consiste en ordenarlo asignando a cada texto una imagen, para lo cual han de relacionar la imagen en cuestión con alguna información dada en los textos. Esto nos permite guiar el aprendizaje de los estudiantes en el sentido de que podemos conducir su atención hacia palabras determinadas que, después de servir como premisa para sus hipótesis, quedarán fijadas en su memoria y que reforzaremos en posteriores sesiones: *Wien*, *Sprechblasen*, *Lehrer* o *Schriftsteller*. La hoja de trabajo en cuestión queda presentada como sigue (*figura 7*):

Deutsche Literatur I T-1

Zu Ernst Jandl

1.

Jandl wurde 1925 in Wien geboren. Dort studiert er Germanistik und Anglistik.

[L ...?] a:

2.

1968 schreibt er ***Sprechblasen*** und bekommt den Hörspielpreis der Kriegsblinden.

[L ...?] b:

3.

Bis 1978 arbeitet er als Lehrer an einem Gymnasium.

[L ...?] c:

4.

Seit 1978 ist er freier Schriftsteller.

[L ...?] d:

Fig. 7

Por grupos o individualmente, los estudiantes podrán resolver esta actividad –que después se corregirá bajo la tutela del profesor explicando las hipótesis correctas– sin necesidad de acudir al diccionario. Las interacciones profesor-alumnos y alumnos-profesor (las del tipo alumno-alumno no están planificadas para esta fase de la clase, aunque siempre hemos de dejar una puerta abierta a la posibilidad de que los estudiantes se muestren más motivados y valientes de lo que podríamos predecir) se llevan a cabo bajo esquemas lingüísticos muy sencillos y plenamente contextualizados[125].

Dependiendo del tiempo invertido en la solución, el profesor podrá detenerse a detallar más o menos rigurosamente algunos elementos lingüísticos importantes para la comunicación. Lo que sí hemos de tener claro es que se trata de aclarar usos, es decir: en un proceso natural (no regulado) de adquisición el hablante habría de verse confrontado en un mínimo e indeterminado número de ocasiones con el uso de palabras como *bis* o *seit* antes de que éstas pasaran a formar parte de su competencia productiva; a esto habríamos de sumar el desarrollo lingüístico previsiblemente asociado de forma pareja a un progresivo descubrimiento del mundo. Teniendo en cuenta que, en nuestro caso (adquisición natural dirigida) ya se ha llevado a cabo este descubrimiento, podemos arriesgarnos a sustituir la experiencia receptiva necesaria para la adquisición natural por una explicación que ponga dichos conceptos a disposición de la competencia productiva de los aprendientes cuanto antes. En cualquier caso, dada las *variedades individuales* en los procesos adquisitivos, esto no será exigible en una posterior medición de los resultados.

Dando un paso adelante –y olvidando momentáneamente el transcurso posterior de las sesiones dedicadas al primer texto–, podemos concentrarnos ahora en las variaciones que se producen en la presentación de los datos referidos al autor en la unidad T-2. Esta unidad ha sido presentada con un texto perteneciente al mismo autor, bajo la consideración de que sería provechoso en estos primeros compases del curso reducir al mínimo el avance en el aducto escrito para concentrarnos serenamente en la familiarización de los estudiantes con una fórmula de trabajo constante. Así, ahora presentamos los mismos núcleos informativos (con el mismo contenido lingüístico) que dimos para el texto anterior, con la salvedad de que todo aquí está desordenado y el alumno ha de sumar a sus capacidades memorísticas, si es que logra recordar las asociaciones texto-imagen dadas para el T-1, su conocimiento del mundo para organizar lógicamente toda la información.

La hoja de trabajo para el T-2 se presenta como sigue (*figura 8*):

[125]Véase Anexo II, pp. 675-85.

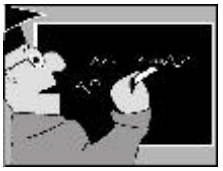
Deutsche Literatur I T-2

Zu Ernst Jandl

1.

Seit 1978 ist er freier Schriftsteller.

[**L** ...?] a:



2.

1968 schreibt er ***Sprechblasen*** und bekommt den Hörspielpreis der Kriegsblinden.

[**L** ...?] b:

3.

Jandl wurde 1925 in Wien geboren. Dort studiert er Germanistik und Anglistik.

[**L** ...?] c:

4.

Bis 1978 arbeitet er als Lehrer
an einem Gymnasium.

[**L** ...?] d:

.....

	INFO	+	**BILD**
I:	*3*	+	___
II:	___	+	*d*
III:	___	+	___

Fig. 8

El tipo de interacción desarrollado para su planteamiento, solución, corrección y explotación es básicamente el mismo que en el dirigido al T-1, con lo que también reforzamos el lenguaje involucrado en estas negociaciones. El ritmo de trabajo será aquí algo más ágil que en la primera sesión, con lo que podremos detenernos en aclarar algunos conceptos que dejáramos entonces para esta ocasión. Las aclaraciones van destinadas a reforzar el aducto escrito recibido, es decir, a facilitarle un asentamiento más sólido en la memoria de los estudiantes. Por ejemplo, la palabra alemana *Gymnasium* –que, por otra parte, podría constituir un 'false friend' al relacionarla con la española "gimnasio"– puede asentarse con mayor firmeza en nuestra memoria al aclarar el concepto a que se refiere, esto es, esbozando en la pizarra un esquema que explique el sistema educativo en Alemania (contrastándolo, si se viera oportuno, con el de nuestro país), relacionando los tipos de estudio, los cursos, las edades, las figuras docentes, los discentes, etc. Otra palabra sobre la que cabría llamar la atención, habida cuenta de la experiencia con estudiantes que tienen un conocimiento general de la lengua inglesa –con sus ventajas e inconvenientes– sería el verbo alemán *bekommen*, cuya prematura asociación con el inglés *to become* podría dar lugar a malentendidos: una simple y breve aclaración en el aula, entregando cosas y haciéndolas entregar por los estudiantes, bastaría para este fin.

Con la unidad T-3 se presenta un nuevo autor, Eugen Gomringer, cuyo currículo será aplicable al primer texto secundario para el trabajo individual que se entregue en la unidad T-4. La información referida a este autor vuelve a aparecer de forma fragmentada y acompañada de imágenes como ayuda a su comprensión en el margen derecho de la hoja de presentación. Ahora toda la información aparece ordenada cronológicamente y emparejada correctamente con la información codificada gráficamente, es decir, las imágenes han de servir como refuerzo para la comprensión general de cada uno de los fragmentos, pero la tarea diseñada para estos momentos no exige su utilización directa. Nos queremos concentrar aquí en algunos segmentos lingüísticos de lo que podemos llamar ya 'discurso repetido'. Se trata de aprovechar el trabajo precedente para hacer aflorar desde la memoria de nuestros estudiantes segmentos lingüísticos que pretendieron ser introducidos inconscientemente: en las hojas de trabajo de las unidades T-1 y T-2 referidas al autor, las imágenes –y su lógica asociación con los textos– guiaban la atención del lector a algunas palabras concretas (*Wien*, *Sprechblasen*, *Lehrer*, *Schriftsteller*) que daban la clave para la resolución de la tarea encomendada y dejaban en un segundo plano, inmediatamente relacionado con aquel, otros segmentos lingüísticos sobre los que trabajaremos ahora: *wurde geboren*, *schreibt*, *arbeitet*, *seit* o *bis*. La forma de hacerlo consiste en la presentación de la información escrita con determinados huecos seguidos de tres opciones entre las que hay que seleccionar una, como en el siguiente ejemplo:

"*Eugen Gomringer ..... [ist, wurde, schreibt] 1938 in Bolivien geboren*".

La construcción de los fragmentos de información ha de ser lo más parecida posible a la de los fragmentos de T-1 y T-2, aunque no por ello sacrificaremos información que nos parezca relevante: es la lengua la que tiene que estar al servicio de los contenidos de los mensajes y no a la inversa. Las opciones que siguen a los huecos se dan de forma desordenada y debemos exigirles el máximo rendimiento posible, es decir, aprovechar las tres unidades lingüísticas para diferentes fines: en el ejemplo dado, aprovechamos la primera 'casilla' para presentar otra unidad útil en contextos lingüísticos similares, es decir, de alta rentabilidad comunicativa que, sin embargo, entra en oposición paradigmática con la opción correcta; así también, para otras unidades, se pueden presentar otras opciones que, por lo general, pertenecen a la misma categoría gramatical y a un mismo campo semántico, dejando así que el contexto lingüístico permita la inclusión de ambas para que el estudiante tenga que decidir en función de la previsible intención comunicativa. Con la opción tercera no entramos en juegos de permisión del contexto lingüístico, es decir, suele ser un 'distractor' que no cuenta para las posibilidades sintagmáticas del enunciado presentado, si bien se aprovecha para incluir un segmento que hubiera sido previamente introducido en el mismo o en otro aducto escrito de cualquier otra sesión: pretendemos que, en algunos casos, la eliminación de esta tercera posibilidad se lleve a cabo por reconocimiento directo de la unidad (con lo que reforzamos su inclusión en la competencia receptiva del aprendiente) y no por experimentación sintáctica y semántica.

La hoja de trabajo referida al autor del texto en T-3 podría quedar como presentamos a continuación (*figura 9*):

Deutsche Literatur I T-3

Zu Eugen Gomringer

1) Eugen Gomringer ..... [*ist/wurde/schreibt*] 1925 in Bolivien geboren.

2) Er ..... [*arbeitet/lehrt/studiert*] National-ökonomie und Kunstgeschichte in Bern und Rom.

3) 1953 ..... [*schreibt/wohnt/liest*] er sein Werk *Konstellationen.*

4) ..... [*Bis/Seit/Aber*] 1967 arbeitet er als Kulturbeauftragter der Rosenthal AG.

5) Er ..... [*arbeitet/lehrt/studiert*] auch als Professor für Ästhetik an der Kunstakademie Düsseldorf.

A:

B:

C:

D:

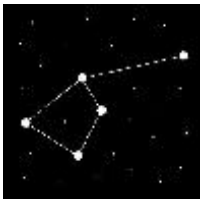
E: 

Fig. 9

La unidad T-4 supone uno de los avances más significativos del curso: por una parte, el texto que en ella se presenta tiene ya veintiún versos, lo que supone un importante paso adelante en cuanto a la cantidad de aducto escrito; por otra, el texto secundario no se refiere como en las sesiones

anteriores al texto principal de la siguiente unidad temática, sino que constituye una unidad en sí mismo, es decir, es el primero de los siete textos con que los estudiantes tendrán que trabajar al margen de las sesiones en el aula. Pero también en la unidad T-4 desaparece la ayuda gráfica para la comprensión (*figura 10*). Los estudiantes se han habituado ya al mecanismo de trabajo que hemos venido presentando en las sesiones anteriores y, al mismo tiempo, se han familiarizado con el tipo de información que en cada unidad se aporta sobre los diferentes autores, es decir, hemos ampliado su conocimiento previo de forma que éste sirva en actividades posteriores de predicción, contextualización e inferencia.

Así, hemos de diseñar la actividad que presentemos para el trabajo con la información sobre el autor. En este caso, la forma de hacernos con los datos sobre Gerhard Rühm varía mínimamente con respecto a la fórmula dada para el autor de la unidad T-3, respetando –como siempre– el tipo de aducto que se presenta: los huecos con que en aquella ocasión actuábamos sobre segmentos lingüísticos determinados vuelven a aparecer aquí, pero esta vez sin opciones entre las que seleccionar la unidad lingüística correcta. Se trata ahora de que los aprendientes hagan un esfuerzo por extraer segmentos lingüísticos que previsiblemente forman parte ya de su competencia receptiva con lengua escrita. A esto contribuye una vez más la similitud cuidada de los contextos lingüísticos dados para cada núcleo informativo.

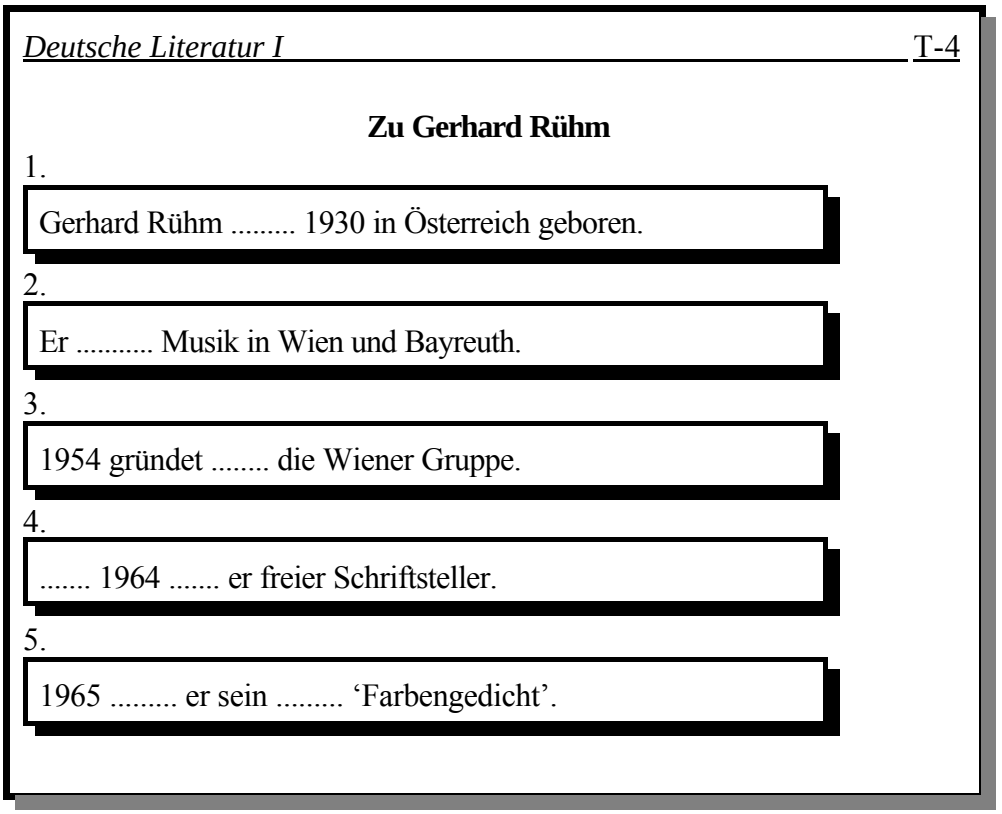

Deutsche Literatur I
T-4
Zu Gerhard Rühm
1.
Gerhard Rühm ..... 1930 in Österreich geboren.
2.
Er ..... Musik in Wien und Bayreuth.
3.
1954 gründet ..... die Wiener Gruppe.
4.
..... 1964 ..... er freier Schriftsteller.
5.
1965 ..... er sein ..... 'Farbengedicht'.

Fig. 10

En la presentación de la unidad T-5, probado que se trata del mismo autor que en la unidad anterior, podemos rescatar el tipo de ejercicio (huecos referidos a segmentos lingüísticos) y avanzar en la cuestión cuantitativa –y, con ello, también cualitativa– de las hipótesis. Muchos de estos segmentos no constituirán una dificultad grave, ya que son repeticiones de la actividad dada para la unidad T-4, con lo que las hipótesis son también repetidas; algunos otros huecos sí serán nuevos, mas están inscritos en contextos lingüísticos susceptibles de ser reconocidos por los estudiantes en base a la experiencia lectora previa del mismo discurso.

Al aplicar ahora la experiencia previa individual, y como paso preparatorio para las actividades individuales sobre los autores de las unidades T-5 a T-10, sugerimos que se aproveche esta ocasión para abandonar el trabajo en grupos. La hoja de presentación de la unidad T-5 queda como exponemos a continuación (*figura 11*):

Deutsche Literatur I T-5

Zu Gerhard Rühm

1.

Gerhard Rühm ..... 1930 ..... Österreich .....

2.

Er ..... Musik ..... Wien ..... Bayreuth.

3.

1954 .... die Wiener Gruppe.

4.

..... 1964 ..... er freier .....

5.

1965 .... 'Farbengedicht'.

Fig. 11

A lo largo de las sesiones dedicadas a estas cinco unidades podemos apreciar una progresión en las destrezas escritas a partir de un discurso repetido: en principio se daba el aducto completo para que los estudiantes se concentraran en su significado; poco a poco hemos pretendido ir automatizando el uso de determinadas formas lingüísticas (exponentes de funciones comunicativas) referidas a la

presentación curricular de autores literarios; el camino ha de desembocar en el "apropiamiento" por parte de los estudiantes de la intención comunicativa para dar información sobre un autor, aportando nosotros la información en cuestión y dejando que sean ellos los que, en base a una determinada competencia lingüística adquirida, elaboren sus mensajes. Es decir, no podemos dejar de aportar la información sobre la que queremos los mensajes, pero progresivamente hemos de ir restándole la información sobre el sistema implícita en las proposiciones. Volvamos brevemente al ejemplo sobre el primer núcleo de información:

T-1. Los aprendientes atienden por primera vez al mensaje "*Jandl wurde 1925 in Wien geboren*". Aplicando estrategias que, junto a la imagen y el contexto, tienen que ver con su conocimiento del mundo, su capacidad predictiva y de inferencia, elaboran la hipótesis de un significado X sin establecer equivalencias entre las unidades léxicas dadas en el mensaje y las de su lengua materna correspondientes a la misma proposición. En este primer acercamiento al contenido del mensaje, han desempeñado un papel primordial el nombre del autor, la fecha y, en relación a la imagen, el lugar. La proposición la reescribe cada estudiante como inicio de un texto no fragmentado sobre el autor en cuestión.

T-2. El mensaje es idéntico al de T-1 ("*Jandl wurde 1925 in Wien geboren*) y nos concentramos ahora en otorgarle un lugar en la construcción global del texto. Así, recuperamos y reforzamos la hipótesis hecha para la primera sesión y nos permitimos el volver a tener una experiencia lingüística igual a aquella, con lo que podemos reflexionar conscientemente –o, al menos, repetir un contacto inconsciente– sobre algunos aspectos lingüísticos importantes: la fecha no va precedida de una preposición que la introduzca en la proposición (los estudiantes todavía no pueden reconocer –consciente ni incoscientemente– si este hecho se debe a esta formalización concreta de la proposición, si a una forma general de referirnos a momentos concretos del pasado, etc. –su experiencia lingüística no puede respaldar aún ninguna hipótesis–); la unidad léxica que introduce el lugar –previsiblemente una preposición– es similar a la del inglés *in* y parecida a la española *en*; etcétera.

T-3. Se nos da un mensaje incompleto ("*Gomringer ..... [ist/wurde/schreibt] 1925 in Bolivien geboren*") similar a los dados para T-1 y T-2. La intención comunicativa se hace patente por nuestro conocimiento previo (el nombre de un autor, una fecha, un lugar reconocible precedido de la preposición *in*, el primer lugar en la secuencia de los núcleos de información, la imagen, etc.) y se nos pide que lo completemos, para lo que se nos da una ayuda de tres opciones entre las que hemos de seleccionar una. Los aprendientes tratan de recuperar de su memoria las experiencias lingüísticas anteriores para así determinar la unidad léxica que ha de aparecer entre el nombre del autor y la fecha de nacimiento (su propia competencia lingüística en otras

lenguas como el inglés o su mayor o menor aceptación del riesgo en la elaboración de hipótesis puede haber llevado a algunos a tratar de entenderla como una partícula para la formalización de construcciones pasivas). En cualquier caso, la formalización correcta del mensaje no estará basada en el dominio consciente de la gramática, sino en la propia experiencia lingüística de los aprendientes.

T-4. El paso adelante que se da en la unidad T-4 viene, una vez más, del recurrir a la experiencia lingüística previa. El mensaje ("*Gerhard Rühm .....1930 in Österreich geboren*") deja ver una intención comunicativa que cada estudiante hace suya de antemano y, esta vez, no marcamos la ruta hacia la búsqueda de la unidad léxica en sus memorias, es decir, no se dan opciones entre las que elegir, sino que se deja al aprendiente que busque entre los patrones comunicativos y lingüísticos similares acumulados hasta encontrar, sobre la base de dicha experiencia previa, la unidad que puede servir aquí.

T-5. Junto al aducto presentado aquí, desdibujamos más la forma proposicional de aductos anteriores similares, obligando al estudiante a recuperar una y otra vez de su competencia lingüística los segmentos que sirvan para la intención comunicativa conocida. Ahora, el mensaje nos va dando más protagonismo en cuanto a su elaboración ("*Gerhard Rühm ..... 1930 .... Österreich* .....") y sólo nos marca la posición en que ha de introducirse cada unidad.

Es precisamente este último aspecto referido a la posición el que da la clave para entender la progresión que se sigue a partir de la unidad T-6. Si hasta aquí hemos tratado de conducir la experiencia lingüística de los aprendientes haciéndoles utilizarla una y otra vez para recuperar patrones léxicos, será ahora la unidad oracional la que centre nuestra atención, es decir, pasaremos a hacerles recuperar de su competencia lingüística esquemas oracionales correspondientes a funciones comunicativas determinadas. Las hipótesis creativas exigen ahora un mayor riesgo en su elaboración, por lo que comenzaremos con la información –en parte, conocida y, en parte, ampliada– sobre un autor estudiado, dejando así que, en algunos casos, la huella memorística dejada por su experimentación previa pueda ayudar a corroborar estas hipótesis. El autor vuelve a ser, por tanto, Ernst Jandl, y la información sobre él se formaliza como sigue (*ver figura 12*):

Deutsche Literatur I T-6

Dichter: -Ernst Jandl (Wien, 1925)
Studium: -Germanistik u. Anglistik (Wien)
Beruf: -Lehrer an einem Gymnasium (.-1978)
-Freier Schriftsteller (1978-.)
Werke: -*Sprechblasen* (1968) [0 Hörspielpr. der Kriegsblinden]
-*Laut und Luise* (1966)

Zu Ernst Jandl

O.....
.....
.....

Fig. 12

En las dos siguientes sesiones, T-7 y T-8, se seguirá esta fórmula de trabajo para presentar dos autores nuevos para los estudiantes, Helmut Heißenbüttel y Bertolt Brecht. En muchos casos, la formulación de proposiciones escritas estará basada en experiencias lingüísticas previas de similares características (lugar y fecha de nacimiento, obras que escribe y fecha en que lo hace, etc.), con lo que los mensajes tendrán mucho de discurso repetido; en otras ocasiones, la formalización de proposiciones estará asociada a mensajes completamente nuevos sobre informaciones particulares correspondientes a exponentes de funciones comunicativas no experimentadas (mayoritariamente en T-8), con lo que los aprendientes tendrán que elaborar hipótesis creativas a partir exclusivamente de su competencia. Las hojas de trabajo referidas a estas unidades se formalizan como presentamos a continuación (*figuras 13 y 14*):

Deutsche Literatur I T-7

Dichter: - Helmut Heißenbüttel (Rüstringen, 1921)
- 2. Weltkrieg in Rußland (1941)

Studium: - Germanistik u. Kunstgeschichte: Dresden, Leipzig u. Hamburg (1942-45)

Beruf: - Lektor eines Hamburger Verlags (1954-1957)
- Redakteur am Süddeutschen Rundfunk (1959-1981)

Werke: - *Textbücher* (1960)

Preise: - Büchner-Preis (1969)
- Hörspielpreis der Kriegsblinden (1970)
- Österr. Staatspreis für Europäische Literatur (1990)

Zu Helmut Heißenbüttel

O.....

.....

.....

Fig. 13

Deutsche Literatur I T-8

Dicht.:	- Bertolt Brecht (Augsburg, 1898/Berlin, 1956)
Stud.:	- Philosophische Fakultät (München, 1917-18)
	- Medizin (München, 1918)
Polit. Aktiv.:	- Exil in Dänemark (1933-1939)
	- Flucht über Schweden, Finnland, Moskau u. Wladiwostok nach Kalifornien (1939-1941)
	- Wegen unamerikanischen Verhaltens in Washington verhört (1947)
	- Zurück nach Ost-Berlin (1949)
Beruf.:	- Theaterkritiker (1919-20)
	- Dramaturg (Münchner Kammerspiel, 1924; u. mit C. Zuckmayer am Berliner Deutschen Theater 1924-1926)
	- Gründung der Berliner Ensemble (1949)
	- Mitglied der Akademie der Künste (1950)
Werk:	- *Dreigroschenoper*
	- *Mutter Courage und ihre Kinder*
	- *Das Leben des Galilei*
	- *Geschichten von Herrn Keuner*

Zu Bertolt Brecht

O.....

.....

.....

Fig. 14

La forma de trabajo para la solución de esta actividad introductoria ha pasado a ser obligatoriamente individual durante las tres últimas unidades. Y es que las variaciones individuales en los procesos de adquisición van tomando protagonismo a medida que ampliamos la experiencia con la lengua. Por otra parte, se ha pretendido que cada estudiante vaya desarrollando estrategias individuales para el reconocimiento de la intención comunicativa de cada núcleo informativo. Pero la justificación de esta progresión procede fundamentalmente de la actividad planteada en la unidad T-9.

En la presentación de la unidad T-9 pretendemos que la destreza escrita vaya asociándose a usos normales de producción de textos escritos, esto es, a contextualizar su uso plenamente. El contexto, en este caso, académico, –del que no podemos prescindir– lleva a pensar que el uso normal –o, mejor, tradicional– para nuestros estudiantes de su destreza escritora consista en tomar notas sobre la información que el profesor aporta en el transcurso de una clase. Y ése será precisamente nuestro objetivo en T-10. Pero antes, queremos dar un paso intermedio con el que los estudiantes tengan una experiencia previa de lo que supone transformar un aducto oral en un educto escrito. Para ello, la actividad sobre el autor en la unidad T-9 consistirá en un dictado sobre un autor nuevo. La información

que se aporte (*figura 15*) estará sujeta, en su formalización, a las características gramaticales exigibles de forma natural en cada caso y a las posibilidades de adecuarla a patrones oracionales sencillos o experimentados por los estudiantes con anterioridad. La actividad comprende tres fases, que llamaremos: 'presentación', 'dictado' y 'corrección'. Cada una de ellas corresponde a una actividad distinta para los estudiantes:

a) 'Presentación'.- El profesor leerá el texto en voz alta esforzándose especialmente en acentuar y entonar la información para que los estudiantes, captando la información global, reconozcan las unidades temáticas de que se compone. Ellos no deben escribir nada en este momento y sólo han de concentrarse en entender lo máximo posible del discurso del profesor.

b) 'Dictado'.- Ahora sí tendrán que tomar nota escrita de lo que el profesor dicte. Éste reproducirá dos veces cada oración, detallando más la dicción y separación de palabras en la segunda ocasión. Los nombres propios de lugares o personas los deletreará también dos veces.

c) 'Corrección'.- Esta última lectura del profesor permitirá a los estudiantes releer lo que han escrito mientras el profesor lo reproduce en un ritmo ya más vivo. Esto les hace atender de forma más pausada a la puntuación previsible, en relación a la entonación del profesor, y rellenar algún espacio que hubieran dejado en blanco por alguna interferencia acústica, mala recepción, o tiempo para escribir (cuestiones éstas asociadas a la cotidianeidad de las aulas en el transcurso normal de una clase, como presentaremos en T-10).

Deutsche Literatur I T-9

Zu Peter Handke

Peter Handke wurde 1942 in Griffen (Österreich) geboren. Er studierte Jura in Graz. Seit 1966 ist er freier Schriftsteller. 1973 bekommt er den Büchner-Preis. *Der kurze Brief zum langen Abschied* (1972) und *Die linkshandige Frau* (1976) sind einige seiner wichtigen Arbeiten. Seit 1979 wohnt er in Salzburg. In den letzten Jahren wird er von der Kritik zunehmend kontrovers betrachtet.

Fig. 15

Quedará en manos del profesor la decisión de mostrar en una transparencia la solución correcta del ejercicio o indicar a los estudiantes que se remitan a textos anteriores para hacerlo. La primera opción podría ayudar a algunos estudiantes a ultimar detalles sobre aspectos del discurso que hubieran descuidado y, así, tener la certeza de que la solución es correcta. No obstante, la segunda solución

puede resultar más "saludable", al hacerles contrastar el educto formalizado ahora con eductos anteriores de similares características gramaticales, es decir, al hacer de la evaluación un acto de aprendizaje y no exclusivamente de valoración. Por otra parte, el dejar sin solución definitiva la transformación de un aducto oral en un educto escrito, puede suponer una introducción a la tarea planteada con la unidad siguiente.

La actividad diseñada para la presentación de la información referida al autor de la unidad T-10 supone alcanzar esa cima tan ansiada por todos desde el principio: la clase sí puede ser ya, también en cuanto a su faceta informativa, un contexto normalizado para el uso escrito de la lengua extranjera. Aquí, los estudiantes atienden a una presentación oral del profesor sobre un autor alemán conocido, Gerhard Rühm, sobre el que se dará una especie de charla en que se inscriben datos específicos e información general conocida y desconocida sobre el autor, información que el alumno tiene que entender, valorar, evaluar y anotar (en su caso) bajo guiones que le sirvan para reelaborarla *a posteriori* en una redacción en lengua alemana. El aducto pretenderá tener las características formales propias del contexto en que se inscribe, es decir, un tono didáctico ameno que contribuya a la comprensión global de la charla (objetivo primordial), apoyándose en imágenes y textos, con los que ilustrará la información aportada. La cantidad y la calidad de la información ha de corresponderse con la de una clase en que se persiguiera el mismo objetivo didáctico en lengua materna, o sea, queremos naturalizar al máximo la situación. Lo único que, por razones didácticas obvias, romperá este esquema será el tiempo que, inmediatamente después de la charla, se da a los aprendientes para componer sus redacciones a partir de la información recogida. Estas composiciones escritas pueden servir al profesor para valorar, de cara a una medición final de resultados, la competencia alcanzada por el grupo y por cada individuo. La evaluación puede conducir a corregir o enfatizar en cursos posteriores alguna de las actividades que sirven de hilo conductor en estas primeras fases de cada unidad didáctica.

2.2. Punkt zwei: *"Die Lektüre des Textes"*

Podría parecer aquí que la mera presentación leída del texto y su, en el mejor de los casos, fonéticamente acertada reproducción por parte del alumno, es suficiente para salvar el momento didáctico. Pero al hacerlo, hemos de tener presente que también en este momento tratamos de alimentar el desarrollo de lo que Culler (1975: 114) dio en llamar la 'competencia literaria', algo que sólo se deja ver en su contraste con la lectura de un texto que podríamos clasificar como más plano, uno en que no se vieran presentadas ni se aspirara al logro de emociones. Como el mismo Culler dice:

> ...anyone wholly unacquainted with literature and unfamiliar with the conventions by

> which fictions ar read, would (...) be quite baffled if presented with a poem. His knowledge of the language would enable him to understand phrases an sentences, but he would not know, quite literally, what to *make* of this strange concatenation of phrases. He would be unable to read it *as literature...* because he lacks the complex 'literary competence' which enables others to proceed. He has not internalized the 'grammar' of literature which would permit him to convert linguistic sequences into literary structures and meanings.

Así, habríamos de distinguir al menos entre la lectura fonética y la lectura comprensiva, sin pretender que ambas se resuelvan de forma simultánea.

2.2.1. Lectura fonética

En los compases iniciales del curso, es el profesor el que inaugura la lectura de forma pausada y clara para ofrecer un modelo fonético correcto a los estudiantes, llamando la atención sobre los elementos más conflictivos de cara a la relación sonido-grafía. Algunos alumnos reproducirán después la lectura para afianzarse en esta capacidad y el profesor se encargará de potenciar el hábito haciendo un control positivo que no penalice los errores. En el peor de los casos, el profesor corrige la dicción de los estudiantes como mejora de su producción, advirtiendo sobre patrones de relación sonido-grafía de los segmentos lingüísticos que ofrezcan alguna dificultad regular: "-ei-" como /-ɣw-/, o "-ie-" como /-ɤ:-/. Sin embargo, al contar la gran mayoría de los textos con numerosas repeticiones léxicas, basta con corregir o reforzar, en su caso, la primera dicción del vocablo en cuestión para que la propia lectura del texto lleve al estudiante a asimilar su forma fonética correcta sin mayores problemas.

En momentos más avanzados del curso serán los propios alumnos los que ofrezcan el primer modelo de lectura, elaborando así hipótesis de relaciones sonidos-grafías a partir de los patrones que han ido acumulando hasta ese momento. La única cuestión importante sería, pues, determinar en que punto del curso y a partir de qué soporte lingüístico podemos prever que los aprendientes han alcanzado la madurez suficiente para elaborar dichas hipótesis y no corremos el riesgo de que, al presentar la forma escrita del aducto antes que la forma oral, se produzcan interferencias y asimilaciones erróneas.

2.2.2. Lectura comprensiva

En cuanto a la accesibilidad conceptual de los textos seleccionados Brumfit (1985: 123) se

expresa de la siguiente manera:

> "...the key criterion for a literature course is the accesibility for serious discussion and personal experience of the books being read to a particular group of students".

Sin embargo, primar la accesibilidad conceptual de nuestro corpus programático sería en vano, si no atendemos antes a la accesibilidad lingüística. Es por ello por lo que la lectura del texto, o la parte de la lectura que podríamos denominar 'lectura comprensiva' no se termina de resolver hasta haber superado una revisión básica de las dificultades lingüísticas que plantea. Esta tarea es precisamente la que abordamos como punto tercero, bajo el epígrafe "*Punkt 3: Wir untersuchen den Text mit Hilfe des Wörterbuchs*", en el que aclararemos las cuestiones léxicas y morfosintácticas que vayan resultando necesarias para acceder a la comprensión lingüística del texto.

La lectura que, por tanto, podríamos llamar 'comprensiva' no se resuelve completamente en el transcurso de este segundo punto, que sólo debe ser entendido como lectura de presentación. La lectura comprensiva puede tener lugar a lo largo de varios puntos, según la capacidad y el valor de las hipótesis de los estudiantes.

2.3. Punkt drei: *"Die Wörter des Textes"*

Lógicamente, las dificultades lingüísticas con que nos enfrentemos han sido previstas de antemano y resultarán, por tanto, relativamente sencillas a ojos de nuestros aprendientes. Para ello, no obstante, el trabajo debe responder, una vez más, a un esquema fijo de investigación que dé cabida a la interpretación de nuestros resultados.

El esquema de trabajo que proponemos parte de la elaboración de hipótesis de significado que los estudiantes sean capaces de elaborar en base a los aspectos del aducto lingüístico que puedan reconocer.

En clase se trabaja casi a diario con un diccionario bilingüe, restringiendo, eso sí, su uso a determinadas fases de cada unidad didáctica. Esta fase es una de ellas, en la que los aprendientes tratan no ya de comprobar la veracidad de su hipótesis de significado, sino de investigar sobre la lengua. Todo este trabajo se organiza, se realiza y se presenta en clase, de modo que el profesor ha de haber considerado previamente el léxico sobre el que van a trabajar.

Los primeros textos que presentamos, como ya explicamos, presentan aductos basados en soportes lingüísticos sencillos. La comprensión del primero de los textos, por ejemplo, se basa –una vez que hemos detectado y aclarado lo que en él somos capaces de interpretar– en el reconocimiento

de un único lexema en que se apoya toda la construcción: *Krieg*. Pero habremos de plantear un tratamiento de las búsquedas que no constituya la mera recuperación de una forma equivalente en L1, que sólo sirve para corroborar o no la hipótesis de partida. El tratamiento ha de ser más prolongado y profundo que esto, permitiendo, ahora sí, formas individuales de aprendizaje consciente. Los estudiantes comenzarán su investigación en grupos a partir de una tabla que se facilitará con este objeto (*figura 16*):

Deutsche Literatur I T-1

Wort:	
Grammatische Kategorie:	• *Substantiv* • *Adjektiv* • *Verb* • *Adverb* • *Pronomen* • *Artikel* • *Konjunktion* • *Präposition*
Genus:	• *männlich* • *weiblich* • *neutral*
Nummer:	• *singular* • *plural*
Kasus:	• *Nominativ* • *Genitiv* • *Dativ* • *Akkusativ*
Bedeutung:	Synonym =..... Antonym =..... Wortbildung=.....
Kontextbeispiel:	.....

Fig. 16

La primera información que se requiere de la palabra es la referida a su categoría morfológica. Así, los estudiantes han de determinar en grupos si se trata de un sustantivo, un adjetivo, etcétera. Esta cuestión servirá para introducir en clase los términos lingüísticos de que nos serviremos para llevar a cabo las investigaciones sobre los textos[126]. En cualquier caso, la tabla no siempre será la misma, dado que las palabras o segmentos lingüísticos por investigar presentarán particularidades formales con las que habremos de contar para su diseño. En el caso del texto de la unidad T-1 y tratándose de un sustantivo, la información sobre las variaciones morfosintácticas ha de referirse al género, número y caso del lexema. Del mismo modo, la aproximación al significado de la palabra no ha de conducir al conocimiento más o menos exacto de un equivalente en español –hecho éste que, por otra parte, no estará en nuestras manos evitar–, sino a su uso: para ello trataremos de invertir el descubrimiento de dicho equivalente, es decir, de invertir este conocimiento en el descubrimiento de otras palabras alemanas, solicitando información sobre sinónimos, antónimos o compuestos. Por ejemplo, si el estudiante busca en el diccionario bilingüe la palabra alemana *Krieg* y detiene su investigación en el equivalente español *guerra*, la propia palabra alemana quedará en breve en el olvido, ya que la búsqueda en el diccionario ha sido un recurso para la negociación receptiva del mensaje y no una estrategia para afianzar el término (y su uso) en nuestra memoria. En cambio, si solicitamos del alumno un sinónimo de *Krieg*, éste ha de buscar un equivalente español, *guerra*, como medio para pensar en un sinónimo (hipónimo o hiperónimo) español, *lucha*, desde el que buscar un equivalente alemán, *Kampf*, o sea, el estímulo alemán nos ha conducido a una respuesta en alemán. Al introducir dos términos en la memoria del alumno, doblamos las posibilidades de que se encuentren características lingüísticas o extralingüísticas que ayuden a retenerla. Si a esto le sumamos un antónimo como *Frieden*, el aprendiente tiene que sistematizar en su memoria información sobre elementos de un campo semántico que guardan una relación básica de significado entre sí, sistematización que se complica, y, por tanto, se fija con mayor solidez, al incluir un compuesto en que intervenga esta raíz, como *Krieger* o *kriegerisch*, para la que, además, la entrada (y no sólo la salida) de la búsqueda ha de ser en alemán.

La investigación se corrige en el agrupamiento plenario con negociaciones sencillas similares a las utilizadas para los trabajos referidos al autor. Los aprendientes, una vez se da por válida una respuesta, acceden a escribirla en el texto "grupal" que como resultado escribimos en la pizarra. Por lo general, los estudiantes responden de forma natural tan escuetamente como sea posible, con lo que eluden posibilidades de error en la interacción. Así, a la pregunta *'ist Krieg ein Substantiv, ein*

[126]El análisis de la gramática de la frase es uno de los focos de interés a los que atiende el profesor en el diseño de los cursos de lengua extranjera para fines específicos (cf. Domínguez García, 1993: 9-15), si bien se irá también convirtiendo en un núcleo de interés para los estudiantes, conforme vayan accediendo a una adquisición más basada en el aprendizaje consciente de la lengua.

Adjektiv, ein Verb oder ein Adverb?' los estudiantes, habiendo comprendido la cuestión a partir de los 'cognates' y el contexto, responden con un breve '*Substantiv*'. El profesor entonces aprueba la respuesta y la refuerza con un nuevo aducto en que repite la respuesta, inscrita ya en una oración completa: '*Genau, Krieg ist ein Substantiv*'. Al tiempo que enfatiza esta respuesta positivamente, ofrece la tiza al estudiante que ha dado la respuesta para que, como ya es habitual, escriba en la pizarra la respuesta, hecho que éste hará ahora con el modelo oral dado por el profesor. Estos modelos orales se irán retirando paulatinamente para que sean los propios estudiantes los que, a partir de su experiencia previa, reproduzcan esquemas oracionales o elaboren hipótesis creativas nuevas.

La investigación del segundo texto parte de la hipótesis interpretativa, basada en la experiencia previa de nuestros estudiantes, de que el aducto se compone de una palabra (muy posiblemente un sustantivo) determinada mediante un artículo. Los grupos de trabajo atenderán ahora a segmentos lingüísticos diferentes, en que se exigirá el mismo tipo de información. Los cuatro grupos habrán de investigar, por tanto, los sintagmas siguientes: '*der tod*' (verso 1), '*des todes*' (verso 2), '*dem tod*' (verso 3) y '*den tod*' (verso 4). El estudio de estos grupos de palabras se lleva a cabo mediante una tabla similar a la utilizada para el texto en T-1, si bien ahora se incluyen modificaciones que permiten extraer información sobre el artículo que determina al sustantivo, así como sobre el grupo nominal que con él forma (*figura 17*): las variaciones morfosintácticas se estudiarán por separado para enfatizar precisamente su concordancia; sin embargo, las cuestiones referidas al significado se llevarán a cabo a partir del sustantivo y, de cualquier modo, se solicitará el mismo tipo de determinación que en el texto origen.

Deutsche Literatur I T-2

$Wort_1$: *$Wort_2$:*		
Grammatische Kategorie:	*$Wort_1$*	*$Wort_2$*
	• *Substantiv* • *Adjektiv* • *Verb* • *Adverb* • *Pronomen* • *Artikel* • *Konjunktion* • *Präposition*	• *Substantiv* • *Adjektiv* • *Verb* • *Adverb* • *Pronomen* • *Artikel* • *Konjunktion* • *Präposition*
Genus:	*$Wort_1$*	*$Wort_2$*
	• *männlich* • *weiblich* • *neutral*	• *männlich* • *weiblich* • *neutral*
Nummer:	*$Wort_1$*	*$Wort_2$*
	• *singular* • *plural*	• *singular* • *plural*
Kasus:	*$Wort_1$*	*$Wort_2$*
	• *Nominativ* • *Genitiv* • *Dativ* • *Akkusativ*	• *Nominativ* • *Genitiv* • *Dativ* • *Akkusativ*
Bedeutung des $Wortes_2$:	Synonym =	.....
	Antonym =	.....
	Wortbildung=	.....
Kontextbeispiel:		.....

Fig. 17

2.4. Punkt vier: *"Die Struktur des Textes"*

Si estamos de acuerdo con Widdowson[127] en que la enseñanza de la literatura ha de contribuir al desarrollo de las capacidades críticas y de análisis no sólo de la literatura en sí, mas de los modos de comprensión de otros receptores, entonces habremos de coincidir también con él en que no tiene demasiado sentido el llamar a los aprendientes a acumular información sobre determinadas obras, y sí, en cambio, el invitarlos a expresar y debatir el modo en que hemos logrado experimentar a partir de una obra.

En esta fase de la unidad temática vamos, por tanto, a detenernos en analizar el texto, si bien habremos de tener en cuenta que los análisis que llevemos a cabo habrán de ser enfocados prioritariamente a la descripción y no a la crítica, aunque ésta pueda ir teniendo cabida paulatinamente dependiendo de la velocidad de aprendizaje, especialmente dentro de la fase que dedicaremos a la interpretación.

Desde el principio podemos observar y describir la estructura formal del texto (si el texto tiene un título, si está en verso o en prosa, cuántas estrofas tiene, cuántos versos, si hay mucha o poca adjetivación, si hay muchos o pocos verbos, si aparecen oraciones o sólo sintagmas, si los versos son largos o cortos, etc.). Esta parte, como se puede observar, es puramente descriptiva, pero no por ello intrascendente; a veces, y no son pocas en la Poesía Concreta, la comprensión de las cosas no depende tanto –o, desde luego, no sólo– del contenido del poema como de la forma que éste adopte. Pasar por alto las particularidades formales de un texto de este tipo podría significar renunciar a gran parte de su contenido informativo, no hablemos ya de los valores estilísticos, lo puramente artístico.

Como en los apartados anteriores, uno de los primeros objetivos lo constituye la sistematización del trabajo. Para ello resulta fundamental que en las sesiones dedicadas a los primeros dos textos hagamos patente la repetición del esquema de trabajo y el valor de cada tarea, relacionando cada cuestión con los objetivos concretos por alcanzar y éstos, a su vez, con los objetivos generales de análisis literario. Así, tendremos que comenzar poniendo de manifiesto la información que sí somos capaces de advertir, para concentrarnos, acto seguido, en las hipótesis creativas que nos permitan expresar dicha información. Sobre ambas cuestiones da pistas el profesor por medio de preguntas muy concretas que a la larga habrán de ir siendo sustituidas por otras de carácter más general. Es decir, en las primeras sesiones el profesor formulará primero cuestiones absolutamente descriptivas que den la clave sobre la información por atender y sobre el modo de codificarla:

[127]Cf. H.G. Widdowson (1985: 186) cuando enuncia que al enseñar literatura desarrollamos "a pedagogy which will guide learners towards an independent ability to read literature for themselves, as a precondition for subsequent study. This would allow for the possibility of learners being able to evaluate the critical judgments of others against their own experience of literature and so make criticism an extension of their own interpretation rather than a replacement for it.

— a) *Ist der Text Prosa oder Poesie?*
— b) *Hat der Text einen Titel?*
— c) *Wie heißt der Titel des Textes?*
— d) *Wie viele Strophen hat der Text?*
— e) *Wie viele Verse hat die erste Strophe?*
— f) *Und die Zweite?*
— g) *Wie viele Substantive gibt es im Text?*
— h) *Und wie viele Verben?*
— i) *Und Adjektive?*

En estas preguntas se ve implicado un vocabulario determinado, precisamente, por la tarea comunicativa que nos ocupa (fundamentalmente los verbos) así como por el tema sobre el que tratamos (sustantivos, adjetivos, etc.). De uno y otro tipo de vocabulario da cuenta el profesor al formular las preguntas, dejando que los aprendientes almacenen en su memoria información lingüística que no sólo han de tener en cuenta a corto plazo para un procesamiento que dé lugar a su comprensión, sino con el que han de contar para la posible negociación de dicho aducto y sobre todo para la producción de una respuesta lingüística adecuada; incluso, a la vista de los objetivos del curso y del grado de convencimiento personal sobre la fórmula de trabajo, podrían incluirlo en determinadas estrategias de aprendizaje consciente. Sea como fuera, formulaciones del tipo »Ist *X Y*?«, »Hat *X Z*?«, »Wieviele *A* hat *X*?«, o »Wieviele *B* gibt es in *X*?« responden a estructuras sencillas presentadas y ensayadas suficientemente a lo largo del curso.

Algo similar sucede con el léxico implicado en estas preguntas: la terminología propia de una clase de literatura quedó prevista ya en el diseño de los ejercicios del programa para las prácticas en el laboratorio de idiomas, con lo que, forman parte del conocimiento lingüístico previo de los aprendientes.

A esta primera serie de cuestiones sobre la estructura del texto se le puede sumar otra pregunta sobre los conceptos que presente el autor en cada verso, con la lógica dificultad añadida de tener que hacer un paréntesis para ponernos de acuerdo sobre lo que entendemos por 'conceptos', pero con la ventaja de poder profundizar algo más en las partes de la investigación sobre el tema y la interpretación a las que accederemos posteriormente. La pregunta podría ser:
— j) *Wie viele Begriffe gibt es in jedem Vers?*

En la misma línea, podemos formular preguntas sobre convenciones propias de las formas literarias poéticas que, si bien exigen algo más de detenimiento para la respuesta, también permitirán valorar y no sólo describir la estructura del texto:
— k) *Gibt es einen Reim im Text?*

Además de estos aspectos, los textos tratados albergan determinadas particularidades formales que no se pueden obviar, particularidades de entre las que cabe destacar la 'repetición'. Como cuestiones introductorias podrían valer:

— l) *Gibt es Wiederholungen?*

— *m) Was wird wiederholt?*

Pero la repetición léxica o estructural suele afectar al texto tanto, como para merecer un análisis propio. El esquema de trabajo aquí parte de la representación abstracta de los constituyentes de cada unidad lógica (semántica). O sea, la repetición puede afectar a los lexemas empleados en el texto, o bien a la estructura de los versos, e incluso a la de las estrofas. Se trata, pues, de sustituir los niveles que estimemos oportunos por indicadores que, libres de carga semántica, permitan observar a simple vista las similitudes y diferencias por destacar. Ésta podría ser una fórmula de trabajo accesible y clara: en primer lugar sustituimos los componentes estructurales apreciables a primera vista por indicadores como 'T' (= '*Titel*"), 'S' (= '*Strophe*"), o números romanos que indiquen las estrofas que lo componen ('I', 'II', etc.). Tomemos, como ejemplo, el poema de Gomringer "*baum kind hund haus*". Aquí, este primer nivel de análisis nos llevaría a representarlo en la pizarra como:

`i` (T) ± que indica la ausencia de un título
I ± que señala la primera estrofa
II ± segunda estrofa
III ± tercera estrofa
IV ± cuarta estrofa
V ± quinta estrofa

Y podríamos especificar más la composición del poema representando mediante números la asignación de versos por estrofa:

`i` (T)
I = 1
2
II = 3
4
III = 5
6
IV = 7
8
V = 9

Ahora podremos asignar a cada uno de los versos representados los conceptos de que se nutre, permitiéndonos extraer datos que aportar a la descripción y con los que afrontar de forma más rigurosa la posible valoración estructural, sin tener que comentar al mismo tiempo el tema:

```
i
I     =     1     =     a
                2     =     a b
II    =     3     =     b
                4     =     b c
III   =     5     =     c
                6     =     c d
IV    =     7     =     d
                8     =     d a
V     =     9     =     a b c d
```

De este modo los estudiantes, al margen de lo que después sean capaces de expresar, tienen la posibilidad de reconocer el valor de repetición de los conceptos, su distribución, la forma –en este caso, circular– de la estructura, etc., y estamos seguros de que sí tienen algo que decir. Pero esta fórmula no se presenta como un procedimiento infalible y único para desmenuzar los textos, sino como simple herramienta de trabajo modificable –según nuestra conveniencia– de cara a las clases de literatura. Así, para otros textos con complejidades sintácticas particulares podemos alterar el esquema de trabajo, representando en él todo aquello que consideremos digno de mención o de aclaración. Pensemos, sin ir más lejos, en el texto de Rühm "*eigentum ist diebstahl*", donde a la numeración de los versos le sigue la distribución de conceptos en que siempre se da una composición lingüística (la posesión y el objeto poseído):

```
T (Wiederspruch)
I     1     x-a
      2     x-b
      3     x-c
      4     x-d
      5     x-e
      6     x-f
      7     x-g
      8     x-h
      ...
```

Los estudiantes pueden llegar a representar también aquí –mediante algún indicador que se les ocurra–

las variaciones genéricas o numéricas del posesivo ('x_1' para el masculino, 'x_2' para el femenino, 'x_3' para el neutro, e 'y' para el plural), o, incluso, la pertenencia o no de los objetos poseídos a un mismo campo semántico (letras minúsculas para las partes del cuerpo, mayoritarias, y mayúsculas para las que no lo sean):

T (*Wiederspruch*)

I	1	x_3-a	(± por '*mein haar*')
	2	x_1-b	(± por '*mein kopf*')
	3	y-c	(± por '*meine augen*')
	...		
	5	x_2-e	(± por '*meine nase*')
	...		
	13	x_2-M	(± por '*meine frau*')
	...		
	19	y-S	(± por '*meine schuhe*')
	...		

Se trata de representar de forma abstracta todo lo que podamos tener que comentar en clase sin atender continuamente al texto buscando algo que decir, lo que llega a traer no pocas sorpresas sobre lo que los estudiantes son capaces de plantear. Por ejemplo, en cuanto a la idea de que el texto de Jandl '*fünfter sein*' pudiera tener las dos lecturas siguientes:

LECTURA 1

T		a
I	1	b
	2	c
	3	d
	4	a_1
II	5	b
	6	c
	7	d
	8	a_2

LECTURA 2

T	1	a
I	2	b
	3	c
	4	d
	5	a_1
II	6	b
	7	c
	8	d
	9	a_2

III	9	b	III	10	b
	10	c		11	c
	11	d		12	d
	12	a_3		13	a_3
IV	13	b	IV	14	b
	14	c		15	c
	15	d		16	d
	16	A_4		17	A_4
V	17	b	V	18	b
	18	c		19	c
	19	D		20	D
	20	"x"		21	"x"

La primera lectura recogería la interpretación más clásica o determinada por la experiencia previa, en que el título, presentando algo del texto, no forma parte de éste. Mientras que en la segunda, además de reconocer el título como iniciador de la progresión que se avanza al final de cada estrofa (a, ...a_1, ...a_2, etc.) –de lo que ya se daba cuenta en la primera lectura–, se le reconoce como parte constitutiva del texto, que aquí no tendría 20 sino 21 versos, de los que el primero serviría, además, como título.

Algo similar ocurre con el texto de Rühm '*stille*'. Consideremos las siguientes opciones sobre su estructura:

LECTURA 1			LECTURA 2		
T		i	T		i
I	1	a	I	1	a
	2	xxxx		2	xxxx
	3	a		3	a
	4	xxx		4	xxx
	5	a		5	a
	6	xx		6	xx
	7	a		7	a

8		X	8		X
9	a		9	a	
			10		i

De igual modo que antes, la segunda opción ofrece una lectura más valiente que la primera, por tener en consideración el silencio que sucede al verso 9 como parte del texto, hecho éste que, por otra parte, no se deja considerar sólidamente, si no es después de la investigación temática.

En cualquier caso, este modo de proceder nos acerca a cuestiones puramente valorativas que habrían de completar, a partir de algún momento del curso, la primera serie de preguntas que presentábamos al inicio. Dichas valoraciones pueden llevarse a cabo a partir de adjetivos reconocibles por los estudiantes a partir de su similitud formal con los de su lengua materna:

— n) *Ist die Struktur des Textes kompliziert oder einfach?*

— o) *Ist der Text dynamisch oder statisch?*

También podemos introducir algún tipo de valoración relativamente fija, esto es, repetible en todos los textos, con la que poder reseñar lo más llamativo de cada uno:

— p) *Ist die Struktur dieses Textes gewöhnlich oder außergewöhnlich?*

Algún elemento de la estructura textual puede resultar especialmente llamativo para los estudiantes, habida cuenta de la experiencia lectora –y, por tanto, de lo previsible de sus mundos conceptuales– que normalmente tienen, sin que esto les impida identificarlo mediante las aclaraciones que pueda aportar el profesor[128], haciendo de ella, una vez más, una verdadera clase de literatura:

— q) *Hat der Text eine Pointe?*

— r) *Wie heißt sie?*

En definitiva, se tratará en esta sección de las primeras unidades didácticas de instalar una conducta de análisis que perdure y a la sombra de la que poder ir paulatinamente prescindiendo de las preguntas con que abríamos este apartado, conducta en la que las manifestaciones lingüísticas vayan convirtiéndose verdaderamente –sobre todo a lo largo del segundo curso– en el único problema de nuestros aprendientes.

2.5. Punkt fünf: *"Das Thema des Textes"*

[128]El hecho de que el profesor sea fundamentalmente un promotor de actitudes y un provocador de necesidades comunicativas no le exime de actuar como enseñante en el sentido 'clásico' del término, esto es, haciendo patentes las demostraciones prácticas de las posibilidades de interpretación de un determinado texto. Cf. León Sendra, 1994: 427-428.

Del mismo modo que nos enfrentamos a expresar nuestras apreciaciones sobre lo que objetivamente constituye la estructura del texto, habremos de hacer lo propio ahora con las cuestiones referidas al contenido. En este apartado trataremos de observar las imágenes, las situaciones o los conceptos que el autor viene a proponer a lo largo del texto, si los verbos son dinámicos o estáticos –o qué grado de dinamismo presentan–, si los sustantivos hacen referencia a conceptos abstractos o concretos, y, sobre todo, la relación que podamos observar entre el tema y la estructura que hemos descrito anteriormente. Pero también el tratamiento del tema se limita esencialmente a un análisis descriptivo que permita, igual que hiciéramos con la estructura, abordarlo como en una clase de literatura en lengua materna, aprovechando aquí lo poco o mucho que seamos capaces de reconocer de la lengua.

Para abordar el tema, el profesor tiene que advertir sobre la necesidad de separar lo que es objetivo (el tema) de lo que puede ser subjetivo (la interpretación). Sólo así podemos exigir para la investigación temática una argumentación comprobable, diferente de otra no comprobable que quedaría pendiente de exposición hasta la fase siguiente.

En cuanto a la búsqueda, selección y presentación de los conceptos que constituyan objetivamente el tema del texto, no hay un patrón de fórmulas -como las utilizadas para describir la estructura- de fácil utilización en el aula, a lo que aún habremos de añadir el hecho innegable de que en los grupos formados por alumnos de nivel inicial se hace extremadamente complicado tanto abordar como eludir las preguntas sobre las razones que llevan a un estudiante a advertir un tema y no otro. Aquí habremos de buscar el equilibrio, o sea, habremos de mantener la tensión adecuada entre el nivel lingüístico de los mensajes que hayamos de formular (el profesor y los aprendientes) y el grado de interés de la investigación: un aducto del docente demasiado complejo lingüísticamente, o bien la provocación de necesidades comunicativas de complejidad muy superior a la que sean capaces de soportar los aprendientes, les llevaría a renunciar rápidamente a la negociación; por otra parte, mantenernos en niveles de investigación muy superficiales podría dar al traste con la motivación real de nuestros discentes. Así las cosas, plantearemos un análisis temático de forma tal que las exigencias lingüísticas y el grado de profundidad de la investigación vayan en aumento paulatinamente de forma paralela, sin sacrificar, en la medida de lo posible, la atención de los estudiantes, ni sus posibilidades reales de participar en la negociación de forma activa.

Al principio será más adecuado formular preguntas de fácil respuesta que, al tiempo que introducen léxico y estructura implicados previsiblemente en esta fase, den la clave sobre lo que la investigación temática persigue. Pongamos como ejemplo algún texto de tema relativamente sencillo, como es el titulado '*markierung einer wende*' de Jandl, con que abrimos el curso. Aquí empezaríamos con preguntas del tipo:

— a) *Ist das Thema Liebe?*

— b) *Ist das Thema die Natur?*

— c) *Ist das Thema des Textes der Sex?*

Después de las respuestas negativas correctas, que reforzamos convenientemente con estructuras completas del tipo *"Nein, die Natur ist nicht das Thema des Textes"*, sí será ya efectivo plantear la pregunta directa que busque el concepto central del texto:

— d) *Was ist das Thema des Textes?*

Podría pensarse que, habiendo indicado ya el que, en efecto, puede ser el tema del texto, nuestra tarea ha concluido en este apartado. Sin embargo, de igual modo que con la estructura, no nos deteníamos al concluir que se trataba de un texto poético o prosístico, tampoco ahora podemos renunciar a investigar el modo en que está tratado el tema, sin salirnos, eso sí, de los límites que impone lo objetivamente comprobable. En ocasiones, la descripción del tema sólo se deja tratar en un proceso que llamaremos de 'concretización':

— e) *Welcher Krieg?, der spanische Bürgerkrieg?...*

— e_1) *Der Vietnamkrieg?, der Golfkrieg?, welcher Krieg?...*

Incluso podemos prever la necesidad de facilitar una vez más las claves morfosintácticas de la respuesta mediante un aducto que, con una composición lingüística similar a la involucrada en la respuesta, sirva a los aprendientes de soporte para construirla:

— e_2) *Der erste Weltkrieg?*

Una vez obtenida la respuesta, podemos seguir concretando mediante preguntas sobre otros elementos que permitan especificar aún más la cuestión temática:

— f) *Ist es der Beginn oder das Ende des zweiten Weltkrieges?*

O bien, apelando directamente a la información que pudieran tener almacenada en sus mundos conceptuales como conocimiento previo:

— g) *Wann war der Beginn des zweiten Weltkrieges?*

— h) *Und das Ende?*

En ocasiones, se hace necesaria la investigación más pausada, recurriendo a todos los elementos, que desde nuestra experiencia pudieran servir al estudiante para comprender el modo en que se presenta el tema. Así, puede resultar interesante volver sobre nuestros pasos hasta dar con las claves de la estructura que contribuyen a dicha comprensión:

— i) *Wie oft kommt das Wort 'Krieg' unter '1944'?*

Podemos aclarar más la pregunta sobre el texto, señalando las partes a que nos referimos y reformulando la pregunta con respuestas opcionales no correctas:

— i_1) *Ein Mal?, zwei?, vier Mal?*

Y así hasta llegar a la respuesta correcta, que ahora querremos aplicar, una vez más a la investigación temática:

— j) *Und was ist denn das?*

O siguiendo la tónica de simplificación del educto:

— j_1) *Ist das eine Woche?*

— j_2) *Ist das ein Monat?*

Siempre podemos reforzar la respuesta con nuevas preguntas que, de algún modo, apelen de nuevo a su conocimiento sobre la lengua:

— k) *Das erste Mal steht Krieg für 'Januar'; und das zweite Mal?*

Pero, como advertíamos al principio de este apartado, el texto no siempre se deja tratar según un esquema de 'concretización' y sí según otro que en cada caso hayamos de prever para poder conducir la investigación de los estudiantes. Tanto es así que, si en lo referido a la estructura, el patrón relativamente fijo de cuestiones permite ir concediendo autonomía a los estudiantes en su investigación, es decir, prescindir en etapas aún tempranas del curso de los formularios de preguntas de que nos servíamos al inicio, aquí la autonomía, salvo en casos puntuales de estudiantes que capten rápidamente el sentido de la investigación, habrá de esperar, en condiciones normales, a que la propia experiencia de los discentes con varias unidades didácticas y, en consecuencia, varias formas de proceder con la investigación temática, dé la señal.

Una de estas variaciones en el análisis del tema puede plantearse en textos como el de Eugen Gomringer '*Baum Kind Hund Haus*', o el de Gerhard Rühm '*eigentum ist diebstahl*', textos en los que el esquema que aplicamos busca el tipo de relación lingüística (paradigmática o sintagmática) que se pueda dar entre las palabras implicadas –aunque aquí, como se apreciará, se hace más difícil la renuncia momentánea a la interpretación.

En el primero de los textos, la aparente discordancia semántica de los términos empleados puede hacer pensar que estamos ante una misión imposible, pero, como hiciéramos con el texto de Jandl, tratemos de recuperar antes que nada lo que sí tenemos para empezar a buscar después lo que nos falta:

— d) *Sind die Wörter des Textes Adjektive?*

— e) *Sind sie Verben?*

— f) *Was sind Sie?*

Y, a partir de aquí, intentamos encontrar lo que las hace aparecer juntas, reparando en el camino en aquello que no es el argumento que las hace aparecer como un bloque:

— g) *Gehören diese Substantive zu einer Wortfamilie?*

A menudo –y a pesar de lo impreciso del término– se hace necesaria la ilustración de la pregunta o de

algún elemento de ella:

— g-$_1$) *Gehören die Wörter 'Buch' 'Buchstabe' 'Wörterbuch' und 'Bücherei' zu einer Wortfamilie?*

— g-$_2$) *Zu welcher Wortfamilie gehören sie?, zur Wortfamilie von 'Stabe'?, von 'Wörter'?*

— g-$_3$) *Und die Substantive des Textes?*

O bien, seguimos adelante para formular más concretamente la pregunta clave, aún cuando ésta tenga que ser de nuevo ilustrada:

— h) *Gehören sie zu einem semantischen Feld?*

— h-$_1$) *Gehören die Wörter 'Zigarette', 'Feuerzeug', 'rauchen' und 'Aschenbecher' zu einem semantischen Feld?*

— h-$_2$) *Zum semantischen Feld von 'Aschenbecher'?*

— h-$_3$*) Zu welchem semantischen Feld? (Und wie (warum)?)*

— i) *Und zu welchem semantischen Feld gehören die Wörter des Textes?*

Puede asemejarse esto a algo así como un 'parto difícil', y aunque no negamos que lo sea (semejante), también –siguiendo con la metáfora– produce una indescriptible alegría en los estudiantes el ver lo que han sido capaces de negociar con tan rudimentario instrumental lingüístico. En definitiva, éstas son las únicas técnicas con que, a modo de fórmulas, contamos en esta fase para ir delimitando más y más la descripción del tema, buscando el que nos digan si todos los elementos del texto son seres vivos o no, dónde están éstos y en qué orden aparecen, qué relación objetiva existe entre cada uno de los constituyentes del texto, etc.

El texto de Rühm, construido como una lista de enunciados breves, se sirve en primera instancia de la descripción física de una persona desde arriba hasta abajo, una descripción que está, al menos, 'salpicada' de sustantivos que no entran en el mismo paradigma léxico (*Schuhe, Welt*) que la mayoría (*Haar, Kopf, Augen, Ohren, Nase, Hals, Hände...*) o que plantean dicotomías y problemas interpretativos ('*meine Hoden*' y '*mein Glied*' frente a '*meine Scheide*' y '*meine Frau*'), a lo que aún hemos de sumar la insistencia en la posesión, la contradictoria aseveración del título, etc. Son los elementos objetivamente comprobables que contribuyen a la construcción temática del texto, los que, también aquí, habremos de ir incitando a descubrir, siempre hasta el punto en que los estudiantes tomen la iniciativa y empiecen a demostrar sus dotes de observación y el adiestramiento lingüístico a que se han estado sometiendo.

2.6. Punkt sechs: *"Eine persönliche Interpretation"*

Esta fase de las unidades didácticas puede significar el punto más difícil de los tratados hasta

aquí, y ello, fundamentalmente, por tener que razonar la respuesta sin datos palpables que ilustren nuestra lectura. Generalmente, los estudiantes se dan perfecta cuenta de que es aquí donde tienen que "pelear" verdaderamente con la lengua; y autores como Weinrich (1983: 21) señalan esta tarea interpretadora como el principal problema de cara a la inclusión generalizada de textos literarios en la práctica común de la enseñanza de la lengua extranjera[129].

Se trata, efectivamente, de las cuestiones más delicadas, aunque también esto lo podemos llevar a cabo mediante tareas interpretativas –siempre subjetivas– relativamente clásicas en las clases de literatura: pudieran ser el "dividir el texto en partes", "seleccionar las palabras clave", "ofrecer un título alternativo" y hasta "redefinir el tema" desde nuestra propio entendimiento del conflicto que plantee, pues al hacer esto ya estamos interpretando, es decir, dejando ver lo que cada uno de nosotros percibe; o bien, mediante una estructura más dialógica que, siguiendo con la tónica general del curso, ofrezca una alternancia discursiva y mantenga el debate abierto en todo momento. A ello nos dedicaremos tras escribir en el margen izquierdo de la pizarra "*Punkt 6: Die Interpretation des Textes*".

La fórmula de trabajo se basa en la recopilación de hipótesis en la pizarra, tarea en la que el profesor trata de conducir el debate acercando –sin restar protagonismo a ningún participante– las más parecidas entre sí y pidiendo después los razonamientos. En las primeras unidades didácticas podemos llegar a tener que sacrificar mucho de la verdadera profundidad de los razonamientos de los estudiantes, y ello en favor de una explicación que, aunque más superficial, sea susceptible de ser comprendida por el grupo. Progresivamente se irán dando entrada a más interpretaciones con cada texto y los aprendientes podrán, en cada texto, sumarse a alguna de las expuestas, haciéndolas suyas, o argumentando una propia.

Al margen de los silencios de espera, el comienzo está cargado de dificultad hasta que somos capaces de hacer ver a los estudiantes el modo en que ellos mismos pueden exponer argumentos interpretativos. Para lograrlo hemos de partir de lo que ya tenemos, el tema:

[129]Weinrich, en su artículo "Literatur im Fremdsprachenunterricht - ja, aber mit Phantasie" (1983) explica que, a la vista del éxito alcanzado en los años precedentes por la didáctica, en general, y, en concreto, por los cursos de lengua extranjera, en cuanto a lograr de forma relativamente rápida una aceptable eficiencia en el aprendizaje de la lengua, el camino más sencillo –y mayoritariamente elegido– ha sido y, podemos añadir, sigue siendo, el de eliminar la literatura de nuestros programas, como si, al hacerlo, pudiéramos también eliminar lo que resulta complicado en nuestro mundo. Pero, en verdad, sólo estamos postergando –dice Weinrich– el enfrentarnos a esta realidad compleja para disfrutar del éxito momentáneo de nuestro curso. Y es aquí donde el autor llama a contar con dicha complejidad en el desarrollo de nuestros métodos, algo para lo que la literatura se propone como herramienta ideal de trabajo. (Cf. Weinrich, 1983: 13)

— a) *Was ist das Thema des Textes?*

Pero también aquí tenemos que estar dispuestos a abrir la fase de interpretación mediante preguntas que encaucen las hipótesis. De este modo, podemos analizar a continuación nuestro conocimiento previo sobre el tema en cuestión; de alguna forma, recuperar aquella parte de nuestro mundo conceptual con la que previsiblemente contaba el autor al escribirlo. Una vez más, las fórmulas dialógicas son diversas y han de adecuarse al nivel lingüístico de los estudiantes, buscando, por ejemplo, en estos compases iniciales del curso, eludir la subordinación tanto en la manifestación oral de nuestros enunciados (mediante preguntas directas que se adelanten a la estructuración argumental de los pensamientos de los estudiantes y mediante nexos coordinadores -'*aber*', '*denn*', '*und*', '*sondern*', '*oder*'), como también en la transcripción escrita del comentario (utilizando diversas convenciones de la lengua escrita que no exigen la alteración del orden de los constituyentes en la oración –dos puntos, punto y coma, guiones, paréntesis, etc.–):

— b) *Was weiß ich über diesen Krieg?*

— c) *Wann begann dieser Krieg?, 1914?, 1972?, wann?*

— d) *Wie lange hat es gedauert?, ein Jahr?, zehn Jahren?, wie lange?*

— e) *Wo wurde es gekämpft?, in der USA?, in Spanien?, wo?*

— f) *Welchen Länder waren die Gegner gewesen? Frankreich gegen Rußland?, Japan gegen China?, welchen Länder?*

— g) *Was war der Grund gewesen?, die Religion?, das Land?, das Geld?, was?*

Sólo ahora, cuando hemos recuperado los datos que conforman nuestro conocimiento previo, podemos buscar nuestro posicionamiento personal de partida sobre el tema, es decir, "escudriñar" en nuestra propia experiencia vital y en nuestras ideas:

— h) *Habe ich irgendeinen Krieg erlebt?, bin ich in einem Krieg gewesen?*

— i) *Was denke ich über die Kriege?, sind sie positive oder negative?, sind sie nötig?*

— j) *Wie ist das Leben in Kriegzeiten?, ist es normal?*

Y, entonces, podemos volver al texto, tratando de recuperar cómo percibe el autor el tema en cuestión, sus sentimientos al escribirlo, y en qué medida esta percepción y estos sentimientos son o no coincidentes con los nuestros:

— k) *Hat Jandl den Krieg erlebt?*

— l) *Was denkt er über die Kriege?, sind sie für ihn positive oder negative?*

— m) *Was fühlt er?, was ist für ihn das Problem in Kriegzeiten?*

Puede que, incluso cuando hayamos llegado a este punto, tengamos todavía que especificar más la pregunta, aunque al hacerlo estemos, de algún modo, dejando ver nuestra propia interpretación –siendo estas especificaciones cada vez menos necesarias para el grupo, conforme vayan captando el sentido

personal de esta investigación:

— n) *Was bedeuten die 12 Wiederholungen des Wortes 'Krieg'?*

— o) *Was bedeutet das Wort 'Mai' am Ende des Textes?*

Por última vez volvemos ya a nuestros propios sentimientos:

— p) *Habe ich etwas ähnliches -einen persönlichen Krieg oder Konflikt- erlebt?*

— q) *Habe ich dieses Gefühl gehabt?*

Si seguimos adelante podemos hacernos innumerables preguntas: sobre la *intención* del autor; sobre la *realidad* que presenta, o describe, o recuerda; sobre si *presenta*, o *describe*, o *recuerda*, o *advierte*, o *profetiza*, o *rechaza*, o *anhela*, o *teme*, o *condena*, o *lamenta*, o *imagina*, etc.; sobre su posicionamiento ideológico; sobre el nuestro con respecto a la misma realidad; sobre lo que nos sugiere; etc. Se trata, en definitiva, de conducir a los estudiantes por un 'ir y venir' continuo del texto a nosotros mismos y a la inversa.

Importante es estar dispuesto a aceptar cualquier sugerencia interpretativa por disconforme que estemos con ella. Como en los otros puntos tratados, la/s interpretación/es se transcribe/n y corrige/n en la pizarra antes de que los estudiantes puedan llevar a cabo una elección y, por supuesto, antes de trasladarla a sus papeles como interpretación propia.

2.7. Punkt sieben: *"Eine neue Version"*

Llegamos, por fin, a la parte más artísticamente creativa de la unidad, una creatividad que, si bien nunca ha dejado de estar presente en la formulación continua de hipótesis y en la propia elaboración de mensajes, adopta ahora una forma distinta, tratando –como dijera Brooks (1960: 99)– no ya de representar o reemplazar nuestra propia experiencia, sino de crear conscientemente una ilusión de la realidad.

Aquí trataremos de emular a los autores literarios tratados en cuanto a aquello que nos ha sorprendido más de sus textos. En ocasiones será el tema, otras veces la forma, también el léxico. Esta última parte consistirá en dejar ver, junto a nuestra comprensión del texto, nuestra propia actitud artística. Se trata, en definitiva, de hacer en alguna medida más "nuestro" el proceso artístico, convirtiéndonos por un momento en autores de otro objeto artístico creado en base al primero. No es un ejercicio de reproducción y sí de valoración práctica y creación, pues ahora los estudiantes tienen que crear su propio poema sobre la base del primero, tratando de expresar un sentimiento propio o de provocar una emoción en el lector, ya sea mediante un texto crítico, analítico, descriptivo, íntimo o universal. Haciendo nuestras, una vez más, las palabras de Weinrich (1983: 21):

> "Der Fremdsprachenunterricht erhält hier von der Literatur eine Imaginationshilfe, die ihn in die Lage versetzt, seine eigenen Ziele besser und vor allem lustvoller zu erreichen, als das mit trockener Methodik und Didaktik allein zu erreichen ist."

En este mismo sentido aprovecharemos ahora el potencial artístico y la creatividad de nuestros estudiantes para producir mensajes en la lengua extranjera. Y para ello les invitaremos a aceptar algo del texto origen y tratar de crear, a partir de ahí, un texto propio.

La fórmula de trabajo pasa por marcarles un tiempo límite para su creación y ayudarles durante este tiempo a expresar lo que quieren, corrigiendo y mejorando sus hipótesis. Conforme van terminando sus poemas, los aprendientes salen a la pizarra para transcribirlos allí y hacerlos, como en un proceso artístico-comunicativo, públicos. Cuando la pizarra está llena, o cuando están todos los poemas transcritos, los estudiantes van leyendo sus poemas en voz alta ante el grupo, que, antes de traspasarlos a sus papeles, formulan preguntas sobre el significado de las palabras que no hayan entendido, sobre el tema, o sobre cualquier cosa que no quede lo suficientemente clara, con lo que el autor también se somete de alguna forma a una crítica más o menos condescendiente. Cada estudiante es responsable de aclarar, con ayuda del profesor, las preguntas que se le hagan, algo que tiene que tener previsto –sobre todo en lo que se refiere al léxico– a la hora de escribir su texto.

Dado que la poesía –y la literatura en general– es la conjunción de una forma (lo que podríamos llamar *estructura textual o poética*) y un contenido (al que denominaríamos *núcleo o desarrollo temático*), seleccionaremos uno de los dos componentes para variarlo, respetando en lo posible el otro. Al comienzo del curso, sobre todo, les daremos la opción de seleccionar aquello que quieren hacer suyo, es decir, la posibilidad de seguir el tema o la estructura, reinventando la otra parte. En otras ocasiones, y por razones fundamentalmente didácticas, seremos nosotros quienes les invitemos a seguir lo uno o lo otro.

Si decidimos respetar la estructura, habremos de aceptar lo que en ella haya sido más característico o clave para nosotros y crear, a partir de ello, sobre un nuevo tema. Pero seguir la estructura no implica copiar exactamente el número de versos, de estrofas, la distribución de las palabras por versos, o la sintaxis de las oraciones del texto. Más que esto nos interesa reproducir aquello que hace a la estructura ser especial, la esencia de su 'sistema estético': en '*Krieg*', de nuevo, la construcción de un texto repetitivo con una sola palabra que designe una realidad; en '*baum kind hund haus*', el agrupamiento de conceptos y la estructura cerrada, circular, del poema; en '*eigentum ist diebstahl*', la estructuración de una lista de sintagmas vinculados a un tema con la repetición de una parte del sintagma y la pertenencia de la otra a un mismo campo léxico que violamos en algún momento y al final, en una '*pointe*' que dé luz a la interpretación, etcétera.

Si, por el contrario, decidimos respetar el tema, habremos de asumir el escribir sobre nuestro propio entendimiento del tema planteado, si bien habremos de dotarlo de una estructura sustancialmente distinta. Por regla general, el profesor tiene que haberlo previsto con anterioridad, para que los estudiantes no se encuentren con un tema sobre el que pueden tener poco que decir, por no ser un tema de experiencia propia, por ser demasiado argumentativo, o del que se tengan escasos datos en nuestro conocimiento previo.

Los textos han de ser lo más directos, espontáneos y sinceros posible. Al comienzo del curso se habrá explicado que hablar de literatura, además de sobre los autores y las obras literarias, puede significar hablar sobre las reacciones y las sensaciones que un determinado texto literario provoca en nosotros; de este modo, habrá que estar dispuesto, mediante estos textos de creación propia, a 'abrirse' en clase a los demás, dejando ver cómo reaccionamos ante las cosas, qué pensamos de ellas, y haciéndonos, así, un poco más vulnerables ante los demás.

3. Flexibilidad del programa

El principio por el que asumimos que la adquisición es un proceso que, partiendo de una misma capacidad natural de los seres humanos, se desarrolla de forma individualizada y, en consecuencia, con ritmos y características tan heterogéneas como participantes haya, obliga a considerar un programa lo suficientemente abierto y flexible como para ralentizar o acelerar el ritmo de trabajo, variar los textos previstos para cada unidad e, incluso, modificar –sin desviarnos de las orientaciones didácticas y metodológicas previstas– la forma de trabajo, según las circunstancias particulares del grupo, momento o acontecimientos que nos rodeen.

Esta llamada a la flexibilidad del programa no debe ser, sin embargo, entendida como una invitación al abandono de la planificación, sino, muy al contrario, como una advertencia sobre la importancia de programar considerando las alternativas posibles, es decir, de forma más compleja de lo que sería una programación en condiciones normales (esto es, verdaderamente 'previsibles') de aprendizaje.

La preselección de un corpus de trabajo abierto permite e invita a la variabilidad del programa en curso, según sean las necesidades o los intereses de los participantes, de modo que, más que el mero cambio de un programa en curso por otro –tal y como pudiera entenderse a partir de la propuesta doble de programación dada en el apartado 1.1.2 de este mismo capítulo–, lo que se avala es la posibilidad casi constante de cambio. Es decir, al finalizar el tratamiento de una unidad didáctica y en relación a la evaluación constante de dicho trabajo, podríamos entender como ventajosa la necesidad de un cambio de ritmo, lo que implicaría, efectivamente, el paso a la opción programática 2. Pero esta decisión no elimina la posibilidad de volver a algún punto de la opción primera en algún otro momento del curso o, incluso, la necesidad igualmente posible de adoptar una tercera opción programática más lenta o más rápida, más o menos exigente, más vinculada a unos u otros temas, etcétera.

Otra lectura del concepto de 'programa abierto' alude al modo en que la mayor o menor aceptación de un texto invita a una mayor o menor profundización en su tratamiento. El grado de afectación de los estudiantes por parte de los textos se aprecia a partir de su entrega o participación: un texto que despierte una gran curiosidad o que, por algún otro motivo, afecte hondamente a los estudiantes, puede y debe traducirse en un índice de participación mayor que el que se daría en un texto menos afortunado. En esta tesitura, la entrega de los estudiantes en la discusión y el debate justifica una relativa prolongación en su tratamiento. Así, la temporización de las programaciones debe ser igualmente flexible y supeditarse al desarrollo más o menos exitoso de los tratamientos y en ningún caso deberíamos subordinar el tratamiento de un texto al tiempo preestablecido para ello.

La observación contrastada del desarrollo de alguno de nuestros cursos de nivel inicial impartido entre 1996 y 1998 permite apreciar la flexibilidad de la que hablamos:

Unid.	**Textos - Nivel Inicial**			
	Programa orientativo	**Grupo 1º (96/97)**	**Grupo 2º (96/97)**	**Grupo 3º (97/98)**
1	*markierung...*	*markierung ...*	*markierung ...*	*markierung ...*
	der tod	*der tod*	*der tod*	*der tod*
2	*der tod*	*der tod*	*der tod*	*der tod*
	baum kind...	*baum kind...*	*baum kind...*	*baum kind...*
3	*baum kind...*	*baum kind...*	*baum kind...*	*baum kind...*
	eigentum ist...	*eigentum ist...*	*eigentum ist...*	*eigentum ist...*
4	*eigentum ist...*	*eigentum ist...*	*eigentum ist...*	*eigentum ist...*
	schweigen	*schweigen*	*das schwarze...*	*schweigen*
5	*Stille*	*Stille*	*Stille*	*Stille*
	das schwarze...	*das schwarze...*	*schweigen*	*das schwarze...*
6	*das Sagbare...*	*fünfter sein*		
	zement und beton	*demokratisches...*		
7	*Vergnügungen*	*das Sagbare...*		
	demokratisches...	*zement und beton*		
8	*Ein Tag in...*	*Vergnügungen*		
	fünfter sein			
9	*die brave Hausfrau*			
	die Kinder...			
10	*die Maßnahmen*			
	Das Ende der...			

Esta tabla utiliza como referencia el programa orientativo que expusiéramos con anterioridad,

separando claramente las 10 unidades didácticas que originalmente componen el programa. Las columnas segunda y tercera referidas a los grupos 1 y 2 respectivamente del curso 1996/97 revelan, por una parte, dos ritmos diferentes de tratamiento de los textos: el grupo 1 llega a tratar 8 unidades didácticas, mientras que el grupo 2 no llega a 6, algo que se repite en el grupo 3 de 1997/98. Estas dos velocidades no tienen que ser, sin embargo, necesariamente vinculadas a grados diferentes de aprovechamiento o rendimiento didáctico. Las causas que llevan a los grupos a desarrollar ritmos de trabajo distintos pueden tener su origen en diversos factores: número de alumnos, número global de sesiones (festivos que pudieran coincidir con días de clase), características del grupo (un grupo cohesionado presenta menos resistencia a la participación oral), características psicológicas de los individuos (se pueden establecer diferencias generales entre los núcleos de interés temáticos de, por ejemplo, estudiantes de Filología Inglesa y estudiantes de Filología Árabe), etc. Tanto es así, que, de hecho, los grupos que menos unidades didácticas abordan coinciden, lógicamente también, con los grupos en que los textos se someten a un tratamiento más profundo.

También hay diferencias, por otra parte, en cuanto a la composición de los programas: el grupo 1 adelanta a la unidad 6 el texto previsto para la unidad 8-B, algo que puede estar justificado en base a la explotación del infinitivo de ambos textos y que dotaría a la unidad en que se instala de un carácter más lúdico o humorístico que el que se deja alcanzar con el texto 'das Sagbare sagen'. Sin embargo, desde la unidad 6-B se restaura en esencia la secuenciación prevista en el programa orientativo, como si el docente advirtiera una cierta precipitación o falta de aprovechamiento del tratamiento instalado. Y una evaluación similar puede hacerse de la comparación entre las unidades 4-B y 5-B de los grupos 2 y 3: en el primer caso parece haberse hecho el intento de dotar al programa de mayor viveza, algo que, no obstante, se desestima en la unidad siguiente, volviendo a la orientación inicialmente prevista.

Lo que sí se deja valorar positivamente es la cautela por parte del profesor y la homogeneidad en el nivel competencial de los estudiantes que muestra el desarrollo uniforme de las cuatro primeras unidades didácticas. Como es lógico, esta homogeneidad va paulatinamente desapareciendo a medida que avanza el curso. Y alcanza sus cotas más altas de heterogeneidad a lo largo del segundo curso, donde los programas pueden ser tan variados como grupos haya:

Un.	**Textos - Nivel Intermedio I**			
	Grupo 1º (96/97)	**Grupo 2º (96/97)**	**Grupo 3º (97/98)**	**Grupo 4º (97/98)**
1	*Ein Tag in einer....*	*Ein Menschenk.*	*Ein Tag in einer....*	*empfindungswört .*
	fünfter sein	*Zur vergangenen...*	*fünfter sein*	*drei klassische...*

Un.	Textos - Nivel Intermedio I			
	Grupo 1º (96/97)	**Grupo 2º (96/97)**	**Grupo 3º (97/98)**	**Grupo 4º (97/98)**
2	*Die brave Hausfr.*	*Was weh tut*	*Wenn Herr K....*	*Zukunftsproblem*
	Die Kinder...	*liebe*	*Das Ende der Fab.*	*für sorge*
3	*Wenn Herr K....*	*bekanntschaft*	*Zur vergangenen...*	*denk-spiel*
	Das Ende der...	*Die Frau von...*	*Definition*	*Die Frau von...*
4	*Zur vergangenen...*	*Wir sitzen alle...*	*Die brave Hausfrau*	*unbestimmte...*
	Definition	*Zeitsätze*	*Die Kinder...*	*Ich habe gelernt*
5	*Ein Menschenken.*	*Das Ende der...*	*Ein Menschenken.*	*Der Radwechsel*
	Gedanken zum...	*Unter anderen*		*Definition*
6	*Was weh tut*	*Die nicht zu...*		*Wer zu Hause...*
		In Gedanken		

En los tres grupos de nivel inicial sobre los que hicimos un seguimiento, sólo el primero de ellos aborda un global de 12 textos, de los que 7 sirven, a su vez, para los otros dos grupos. En el caso del nivel intermedio, aun cuando ningún grupo llega a hacer frente a más de 6 unidades didácticas, para los cuatro grupos se utilizan un total de 28 textos diferentes. Es decir, existe la posibilidad real de que el conjunto de textos de un programa de 2º curso sea total y absolutamente diferente de los que constituyen el programa de otro grupo del mismo curso. Los siguientes textos, de hecho, son utilizados de forma puntual y exclusiva en un único grupo, atendiendo a la demanda temática, lingüística o didáctica particular de un grupo específico en un momento determinado:

—'bekanntschaft' de E. Gonçalves[130]

—'denk-spiel (nach Descartes)', de Timm Ulrich[131]

—'Der Radwechsel', de B. Brecht[132]

—'Die nicht zu vergessende Nacht', de B. Brecht[133]

—'drei klassische dreizeiler', de G. Rühm[134]

[130]Cf. Ackermann (1982: 63).
[131]Cf. Kruche/Krechel (1984: 47). Véase Anexo I, p. 444.
[132]Cf. Hauptmann (1981: 1009).
[133]Cf. Hauptmann (1981: 1078).
[134]Cf. Rühm (1990: 239). Véase Anexo I, p. 438.

—'empfindungswörter', de R. O. Wiemer[135]

—'für sorge', de B. Garbe[136]

—'Gedanken zum Zusammenleben', de K. Allert-Wybranietz[137]

—'Ich habe gelernt,' de P. Handke[138]

—'In Gedanken', de E. Fried[139]

—'liebe', de P. Aziz[140]

—'unbestimmte zahlwörter', de R. O. Wiemer[141]

—'Unter anderen', de E. Jandl[142]

—'Wer zu Hause bleibt wenn der Kampf beginnt', de B. Brecht[143]

—'Wir sitzen alle im gleichen Zug', de E. Kästner[144]

—'Zeitsätze', de R. O. Wiemer[145]

—'Zukunftsproblem', de F. Viebahn[146]

El hecho de que, sobre un total de 28 textos, haya 17 que se utilicen de forma exclusiva para un grupo o momento concreto del curso indica el alto grado de personalización que van tomando los programas conforme avanza el curso. De los 11 textos restantes, 5 forman parte del programa orientativo utilizado como referencia para los cursos de nivel inicial, es decir, se aprovechan de la programación básica del primer curso. Y sólo 6 constituirían la base común del programa orientativo para el segundo curso, a saber: los textos utilizados para dos o más grupos y que no pertenecieran al programa orientativo del curso anterior. En suma, los textos básicos comunes para los grupos en el segundo curso apenas suponen un 20 % del total de textos utilizados en este nivel, lo que da muestras del grado de flexibilidad alcanzado.

[135]Cf. Wiemer (1971). Véase Anexo I, p. 450.
[136]Cf. Wiemer (1974). Véase Anexo I, p. 407.
[137]Cf. Allert-Wybranietz (1982: 54). Véase Anexo I, p. 391.
[138]Cf. Handke (1966: 72). Véase Anexo I, p. 413.
[139]Cf. Kaukoreit/Wagenbach (1993, B. 3: 19). Véase Anexo I, p. 405.
[140]Cf. Kruche/Krechel (1984: 28). Véase Anexo I, p. 392.
[141]Cf. Wiemer (1971). Véase Anexo I, p. 450.
[142]Cf. Siblewski (1990, B. 1: 21). Véase Anexo I, 423.
[143]Cf. Hauptmann (1981: 578).
[144]Cf. Kästner (1995). Véase Anexo I, p. 428.
[145]Cf. Kruche/Krechel (1984: 41). Véase Anexo I, p. 451.
[146]Cf. Kruche/Krechel (1984: 43). Véase Anexo I, p. 447.

4. Conclusiones

La recopilación de textos literarios susceptibles de ser aplicados a la enseñanza del alemán como lengua extranjera resulta una tarea ciertamente larga y costosa: son muchos los textos que hemos de leer hasta encontrar uno en que intuitivamente veamos desde el principio ciertas posibilidades de éxito.

La preselección de textos literarios no es, sin embargo, suficiente para mantener un programa abierto, sino que hemos de analizarlos con cierta profundidad: el análisis lingüístico y las hipótesis que seamos capaces de hacer sobre el modo y el ritmo de procesamiento por parte de los lectores llevará a una secuenciación inicial de contenidos; los textos quedan, por tanto, agrupados según grados distintos del esfuerzo de procesamiento previsible; y las variedades temáticas dentro de dichos niveles de progresión permite mantener el programa abierto a los intereses de los alumnos a lo largo del curso.

La selección de textos para las primeras unidades didácticas asume, junto a los objetivos didácticos correspondientes, la responsabilidad de dar a entender el modo de trabajo según el cual actuaremos a lo largo del curso. Es decir, las primeras unidades didácticas dan cabida también a los contenidos procedimentales ligados al análisis y la interpretación de textos literarios.

Por otra parte, la estructuración interna de las unidades didácticas responde a lo que entendemos son fases naturalmente implicadas en procesamientos artísticos-comunicativos:

— la información sobre el autor y las circunstancias bajo las que se lleva a cabo el procesamiento creador, para garantizar la accesibilidad a algunos constituyentes del contexto necesario para la interpretación;

— la presentación cuidada del estímulo artístico-comunicativo, en la que, junto al modelo de codificación verbal del mensaje, se aportan también claves para su interpretación;

— la consideración pausada del material lingüístico implicado en el mensaje, al servicio de la interpretación objetiva del enunciado;

— la valoración objetiva del instrumental artístico, separando aquí los recursos formales (la estructura) de los semánticos (el tema);

— la valoración subjetiva del modo en que conectamos el mensaje con nuestro propio mundo conceptual, y

— la plasmación igualmente artística de los efectos contextuales informativos o afectivos a que llevara la interpretación del texto.

Todo ello, además, se lleva a cabo mediante técnicas o estrategias metodológicas igualmente secuencializadas, de modo tal que la forma en que se accede a cualquiera de estas fases a lo largo de una determinada unidad didáctica debe necesariamente repercutir en una negociación más fluida y ágil

para el desarrollo de las mismas fases en la unidad siguiente.

Por último, los análisis vinculados a la secuenciación de los textos y las fases con que secuencializamos el tratamiento de los mismos, deben acompañarse de una tarea de programación lo suficientemente flexible como para garantizar la máxima rentabilidad. Dicha flexibilidad se refiere tanto al material y las técnicas que sea ventajoso aplicar, como también al ritmo o a la inversión de tiempo que resulte conveniente: el programa no es, en este sentido, una concreción curricular cerrada y preestablecida, sino que son los propios estudiantes quienes le van dando forma a lo largo del proceso didáctico.

Bibliografía

Ackermann, I. (Hrsg.) (1982): *Als Fremder in Deutschland. Berichte, Erzählungen, Gedichte von Ausländern*, München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

Allert-Wybranietz, K. (1982): *Liebe Grüße. Verschenktexte von Kristiane Allert-Wybranietz*, Fellbach: lucy körner verlag.

Becher, J. R. (1972): *Werke*, B. VII: *Gedichte. 1949-1958*, Leipzig: Johannes-R.-Becher-Archiv der Akademie der Künste der DDR.

Bellmann, W. (Hrsg.) (1995): *Das Werk Heinrich Bölls*, Opladen: Westdt. Verlag.

Biermann, W. (1962/1992): *Alle Lieder*, Ungekürzte Lizenzausg., 2. Aufl., Gütersloch: Bertelsmann-Club.

Borchers, E. (2001): *Alles redet, schweigt und ruft. Gesammelte Gedichte*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Brauneck, M. (Hrsg.) (1995): *Autorenlexikon deutschsprachiger Literatur des 20. Jahrhunderts*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Brooks, N. (1960): *Language and Language Learning. Theory and Practice*, New York: Harcourt, Brace and Co.

Brumfit, Ch. (1985): *Language and literature teaching. From practice to principle*, Oxford: Pergamon Press.

Culler, J. (1975): *Structuralist poetics. Structuralism, linguistics and the study of literature*, London: Routledge & Kegan.

Curau, C. *et al.* (Hrsg.) (1995): *Christian Morgenstern: Sämtliche Galgenlieder. Über die Galgenlieder*, 4. Aufl., München: Dt. Taschenbuch-Verlag.

Eich, G. (1953): *Träume. Vier Spiele*, bearb. von Klaus Klöchner, Berlin: Cornelsen (Klassische Schullektüre).

Eich, G. (1966): *Fünfzehn Hörspiele*, mit einem Nachwort von Heinz Schwitzke, Stuttgart: Reclam.

Fried, E. (1964): *Warngedichte*, München: Hanser.

Fried, E. (1968): *Befreiung von der Flucht. Gedichte und Gegengedichte*, Hamburg: Claassen.

Fried, E. (1974): *Gegengift. 49 Gedichte und ein Zyklus*, Berlin: Wagenbach.

Fried, E. (1979/1995): *Liebesgedichte*, Berlin: Verlag Klaus Wagenbach.

Fried, E. (1981): *Lebensschatten*, Berlin: Wagenbach.

Garbe, B. (1982): *Statusquo - Ansichten zur Lage. Visuelle Texte und Collagen 1972-1982*, Göttingen: Edition Herodot.

Gomringer, E. (1969): *Worte sind Schatten*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Gomringer, E. (1983): *Konstellationen, Ideogramme, Stundenbuch*, Stuttgart: Reclam.

Handke, P. (1966): *Publikumsbeschimpfung und andere Sprechstücke*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Handke, P. (1982): *Die Geschichte des Bleistifts*, Salzburg: Residenz-Verlag.

Hauptmann, E. (Hrsg.) (1981): *Die Gedichte von Bertolt Brecht in einem Band*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Hecht, W. (Hrsg.) (1995): *Gedichte über die Liebe. Bertolt Brecht*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Heissenbüttel, H. (1960/1980): *Textbücher 1-6*, Stuttgart: Klett-Cotta.

Jandl, E. (1966): *Laut und Luise*, mit einem Nachwort von Helmut Heissenbüttel, Olten: Walter.

Jandl, E. (1968): *Sprechblasen*, Berlin - Neuwied: Luchterhand.

Jandl, E. (1970): *der künstliche baum*, Neuwied am Rhein: Luchterhand.

Jandl, E. (1978): die bearbeitung der mütze, Darmstadt - Neuwied: Luchterhand.

Jandl, E. (1983): *selbsporträt des schachspielers als trinkende Uhr: Gedichte*, Darmstadt: Luchterhand.

Jentzsch, B. (Hrsg.) (1979): *Ich sah das Dunkel schon von ferne kommen: Erniedrigung u. Vertreibung in poet. Zeugnissen*, München: Kindler.

Kästner, E. (1995): *Gedichte*, Frankfurt am Main: Büchergilde Gutenberg.

Kesten, H. (Hrsg.) (1959): *René Schickele. Werke*, Köln u. Berlin: Kiepenheuer & Witsch.

Kaukoreit, V. u. Wagenbach, K. (Hrsg.) (1993): *Fried. Gesammelte Werke*, Berlin: Wagenbach.

Kunze, R. (1973): *Brief mit blauem Siegel. Gedichte*, Leipzig: Reclam Verlag.

Kruche, D. u. Krechel, R. (1984): *Anspiel. Konkrete Poesie im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*, Bonn: Internationes.

León Sendra, A. (1994): "Friendship in Chaucer through Textual Analysis", Lázaro, L. A., Simón, J. y Sola, R. J. (eds.): *Medieval Studies*, Alcalá de Henares, pp. 217- 245.

Marti, K. (1996): *Namenszug mit Mond. Gedichte*, Zürich u.a.: Nagel & Kimche.

Mittenzwei, W. (1973): *Bertolt Brecht. Gesammelte Werke*, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Mon, F. (1972): *Lesebuch*, Darmstadt: Herrmann Luchterhand Verlag.

Rühm, G. (1970): *Gesammelte Gedichte und visuelle Texte*, Reinbek bei Haumburg: Rowohlt Verlag.

Rühm, G. (1990): *Geschlechterdings. Chansons, Romanzen, Gedichte*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Rühm, G. (1993): *Sämtliche Wiener Dialektdichtungen*, Graz-Wien: Verlag Droschl.

Siblewski, K. (Hrsg.) (1990): *Ernst Jandl. Gesammelte Werke*, Frankfurt am Main: Luchterhand Literaturverlag.

Vieregg, A. (Hrsg.) (1991): *Günther Eich. Gesammelte Werke*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Völker, K. (Hrsg.) (1995): *Max Herrmann-Neisse. Gesammelte Werke*, Frankfurt am Main: Zweitausendeins.

Weinrich, H. (1983): "Literatur im Fremdsprachenunterricht - ja, aber mit Phantasie", *Die Neueren Sprachen* 3, p. 205.

Werr, Ch. (Hrsg.) (1987): *Literatur zum Anfassen. Vorschläge zu einem produktiven Umgang mit Literatur*, München: Hueber Verlag.

Widdowson, H. G. (1985): *Teaching Language as Communication*, Oxford: Oxford University Press.

Wiemer, R.-O. (1973): Wortwechsel, Berlin: Fietkau Verlag.

Wiemer, R.-O. (Hrsg.) (1974): *bundesdeutsch. lyrik zur sache grammatik*, Wuppertal: Hammer Verlag.

CAPÍTULO V

ESTRUCTURACIÓN INTERNA DE LAS UNIDADES DIDÁCTICAS

0. Introducción

En el capítulo anterior se hacía referencia explícita a las siete fases que, desde un punto de vista organizativo, constituyen cada una de las unidades didácticas. La consideración de dichas fases responde a la necesidad de estructurar las unidades didácticas de tal modo que el proceso artístico comunicativo en el que tomamos parte tenga verdaderamente lugar, sin renunciar por ello a una clase de literatura dinámica y motivadora[147]. Es decir, pretendemos asegurar que, por una parte, las premisas iniciales necesarias para interactuar con el texto existen y se disponen, de hecho, a ser consolidadas, modificadas o rechazadas; pretendemos asegurar que la interacción tiene lugar mediante la formulación constante de hipótesis y, en base a ésta, se negocia verdaderamente la validez de las interpretaciones de los mensajes; y, por último, pretendemos asegurar que el participante ciertamente consolida, modifica o rechaza sus premisas iniciales[148] al tiempo que enriquece su competencia artístico-comunicativa.

Así, las siete fases de que se componen las unidades son, por así decirlo, la apariencia externa de intenciones didácticas coordinadas. Y son estas intenciones en las que profundizaremos a lo largo de este capítulo, tanto para justificarlas como para 'desmenuzarlas' en sus constituyentes menores y evaluar su funcionamiento. Para ello, el capítulo se estructura en cuatro apartados centrales, según los objetivos generales que en cada caso se persiguen: la contextualización, la comprensión lectora, el análisis literario y la interpretación.

Las siete fases o puntos organizativos mencionados se reparten entre estos cuatro objetivos

[147] Autores como Pólrola (1990) experimentan con diversas fórmulas de utilización de textos literarios que conduzcan, en la misma línea –no declarada– que propone Waldmann (1984), a la dinamización de las clases de literatura.

[148] Autores como Börner y Vogel (1996: 1) o Rickheit y Strohner (1993: 23) insisten en la idea de que el procesamiento cognitivo de un texto no exige sólo su elaboración productiva, sino también su conexión e instalación funcional –lo que llamamos su (verdadera) comprensión– en la negociación comunicativa.

didácticos generales como sigue:

—contextualización = Punkt 1 (*"der Dichter"*)
—comprensión lectora = Punkt 2 (*"die Lektüre"*) + Punkt 3 (*"die Wörter"*)
—análisis literario = Punkt 4 (*"die Struktur"*) + Punkt 5 (*"das Thema"*)
—interpretación = Punkt 6 (*"die Interpretation"*) + Punkt 7 (*"neue Version"*)

Y son dichos objetivos los que conforman los apartados centrales de este capítulo, destacando en cada caso los principales problemas o las alternativas que, dependiendo de las características del texto y del grado de avance del grupo, se pueden plantear.

Por otra parte, la evaluación del desarrollo global de cada una de estas fases tiene que ver con la mayor o menor capacidad de gestión de los participantes, esto es, con su fluidez en las negociaciones de que se nutre cada apartado. Para medir la fluidez nos servimos de indicadores estadísticos contrastables[149] sobre dos elementos concretos: el tiempo global destinado a las negociaciones necesarias para el logro de un determinado objetivo didáctico, y la cantidad de material lingüístico implicado en las participaciones orales de los estudiantes durante dichas negociaciones.

Básicamente, tratándose de un discurso relativamente repetido, la mayor inversión de tiempo global destinado a las negociaciones contextualizadoras de, por ejemplo, la unidad didáctica 1 deben repercutir en una paulatina agilización de las negociaciones contextualizadoras de las unidades siguientes. De igual modo, esta mejora de las capacidades negociadoras de los alumnos debe reflejarse también en el progresivo aumento de su participación, algo que sólo es mesurable desde la consideración porcentual de sus producciones orales.

La medición del tiempo de negociación se lleva a cabo en minutos y las producciones se calculan en base al recuento de unidades léxicas por negociación y su distribución porcentual entre el profesor y los estudiantes. La lectura de los resultados estadísticos no puede ser, por otra parte, rigurosamente lineal: la base común necesaria para el contraste entre las negociaciones ha de ser buscada en el objetivo final de las mismas, de modo que el tiempo de negociación contextualizadora de una unidad didáctica determinada será sólo contrastable con el invertido en las negociaciones igualmente contextualizadoras de las otras unidades –y no con otras negociaciones de la misma unidad.

[149]Todos los indicadores proceden de computaciones o datos extraídos del registro de las sesiones del curso de literatura. Véase Anexo II, 2ª parte, pp. 663-917.

1. Contextualización

La contextualización se corresponde en la organización docente de cada unidad con la primera fase, con el punto en que de forma explícita se presenta al autor del texto y, con ello, las circunstancias que rodean al proceso creador[150]. El objetivo de la contextualización, sin embargo, es el de ayudar al estudiante en la selección del contexto relevante necesario para el procesamiento, lo que, con toda seguridad, implica más datos o conocimientos que los referidos exclusivamente al autor[151]: si la denominación organizativa del punto sólo hace referencia al autor, ello es porque este es el único aspecto que aparece de forma sistemática en todas las contextualizaciones.

Las fórmulas contextualizadoras son muchas y muy variadas, se pueden abordar en formas o agrupamientos diversos, mediante el uso oral, escrito o combinado de la lengua, y a partir de materiales o estímulos de naturaleza diferente (sonidos, música, noticias, vídeos, imágenes o, simplemente, un mensaje lo suficientemente sugerente o provocador). En lo físicamente observable, la contextualización se caracteriza por no implicar el material que es centro u objeto del trabajo durante el desarrollo de la unidad –en nuestro caso, el texto literario a abordar– y por su relativa brevedad (no podemos olvidar que se trata de una fase preparatoria).

El contexto relevante necesario para la interpretación pretendida por el autor del texto lo constituyen, como decimos, conocimientos previos del lector y datos o conocimientos nuevos. La primera misión de la contextualización será, en consecuencia, la de activar el conocimiento previo necesario, al tiempo que se ponen de manifiesto la existencia de vacíos de conocimiento o la posibilidad de que dichos vacíos existan.

En la activación de conocimientos previos podríamos distinguir entre los temáticos (los referidos a la realidad objetiva a tratar durante el desarrollo de la unidad) y los lingüísticos (que servirán para precisamente tratar dicha realidad). Para lograr esta activación hemos de poder distinguir en lo temático entre los conocimientos básicos que son relativamente universales y los específicos o particulares de

[150]El texto no tiene un significado objetivo y fijo, sino que ha de ser sometido a un proceso mental de construcción de significado en el que participan, como factores nuevos, el conocimiento previo, el contexto, la situación y las expectativas del receptor (Börner/Vogel, 1996: 2), con los que el productor podría o no haber contado antes o durante la exteriorización de su representación mental y que, en el mejor caso, entendiendo por tales las situaciones que llamaremos 'de comunicación recíproca' (Anderson/Lynch, 1988), podría tener que observar para corregir o reconducir la construcción, por parte del receptor, de su propia representación mental.

[151]Großklaus (1991: 28) denuncia que, en la enseñanza de la literatura alemana en lengua extranjera de los últimos años, los esfuerzos de contextualización se han venido limitando casi exclusivamente a la ubicación del texto en la revisión cronológica de la tradición literaria.

la comunidad de hablantes de la lengua meta o del momento histórico, social o político en que se inscribe el texto. De igual modo, en lo lingüístico, habríamos de poder partir de un conocimiento previo relativamente general con el que referirnos, a grandes rasgos, a la realidad que trataremos, unos recursos que, sin embargo, no resultaran lo suficientemente depurados como para llevar a cabo dicho tratamiento sin vaguedades; esto vendría a significar la explicitación de determinadas necesidades comunicativas que cubrir en el transcurso de esta contextualización o durante las fases posteriores.

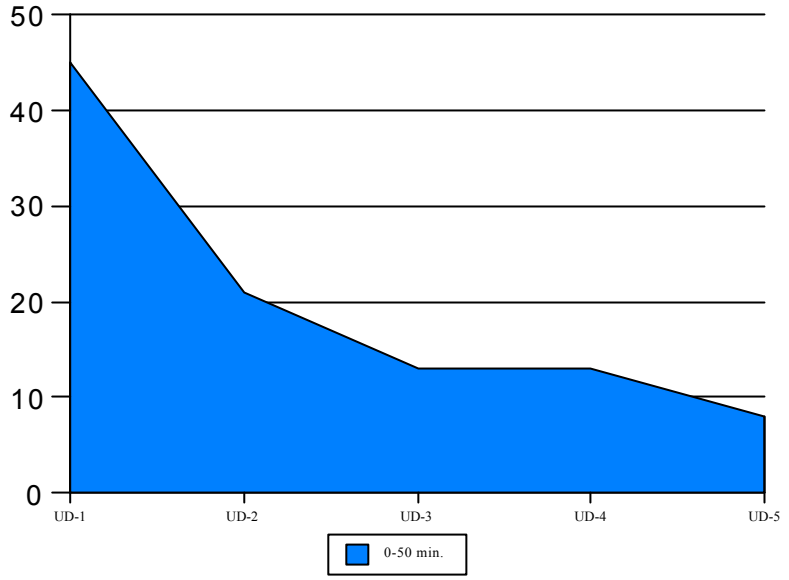
La universalidad de los conocimientos previos referidos a la realidad por tratar sacará a la luz visiones relativamente estereotipadas e injustificadas de dicha realidad. También permitirá reconocer la percepción propia del tema y, en combinación con lo anterior, la medida en que dicha percepción está influida por los estereotipos que la rodean. Mediante la explicitación de dichos conocimientos previos facilitamos a los lectores unas premisas de partida con las que abordar la lectura del texto, unas premisas consolidables, rechazables o modificables a lo largo del proceso.

En la contextualización de lo puramente lingüístico habremos de tener presente que no sólo se trata de activar los recursos lingüísticos previos, es decir, no sólo reutilizar léxico y estructuras previamente conocidas. Esto es algo que debe tener lugar al inicio de la contextualización, pero también habremos de velar porque dichos recursos se muestren como insuficientes para tratar el tema sin vaguedades, es decir, habremos de aprovechar lo deficitario de las competencias de los estudiantes para poner de manifiesto las necesidades comunicativas que conlleva el tratamiento del tema.

Por otra parte, la fase de contextualización cumple una función motivacional destacada, en la medida en que sirve para despertar y alimentar las expectativas sobre lo que nos aguarda en la lectura y el tratamiento del texto. En este sentido, la actividad que utilicemos para contextualizar debe anunciar a los participantes la existencia de realidades ajenas y diferentes a las conocidas o bien de otras percepciones de la misma realidad. Y, al mismo tiempo, debe invitarlos a considerar la posibilidad de modificar o, al menos, reflexionar sobre la percepción propia de la realidad de que se trate.

Pero lo verdaderamente motivador desde un punto de vista estrictamente funcional es el progresivo aumento en la capacidad de gestión de los estudiantes, esto es, en la autonomía y agilidad de que van dotando a sus negociaciones contextualizadoras a lo largo del curso. Observemos en este sentido los siguientes gráficos:

Fig. 1: Contextualizaciones - reducción progresiva del tiempo invertid



Como se observa en la figura 1, el tiempo invertido para la contextualización al principio del curso (44'5 minutos) se reduce progresivamente hasta no ocupar más de 8 minutos en el transcurso de la unidad didáctica 5, y ello a pesar de las dificultades de procesamiento que paulatinamente vamos sumando a las negociaciones[152]. Esta agilización evidente de la gestión se complementa, además, con la autonomía que de forma progresiva consiguen los participantes a lo largo del curso:

[152]Véase Capítulo IV, apartado 2.1.

Fig. 2: Grado de autonomía en las negociaciones contextualizadoras

Si en la contextualización de la UD-1 la participación productiva de los estudiantes ocupaba no más del 7'4 % del discurso, en la UD-5 su protagonismo verbal alcanza el 20'4 % del espacio discursivo. No podemos dejar de considerar, en este sentido, que los autores que se presentan en las unidades didácticas 3 y 4 –con sus correspondientes circunstancias históricas y sociales– no cuentan con antecedentes biográficos tratados en las unidades precedentes, con lo que los patrones biográficos han de ser aquí llenados de contenidos nuevos.

Este aspecto nos lleva a plantear precisamente dos de las cuestiones más delicadas de la actividad contextualizadora: la relativa representatividad de los autores con que trabajamos, y la delimitación del conocimiento previo que es necesario activar y/o acumular de cara a la interpretación.

1.1. Autores: el problema de la representatividad

Indiscutiblemente, los autores literarios ejercen una influencia desigual sobre la comunidad de la lengua en que escriben. Y, ya sea por el impacto real de sus escritos sobre los lectores, ya por la valoración o el juicio que de ellos haga la crítica, lo cierto es que, nos guste o no, hay autores de primera línea y autores secundarios o más fácilmente prescindibles en un curso tradicional de literatura. Cuando, por los motivos expresados, seleccionamos, con indiferencia de la talla de su autor, textos

para una clase de literatura (de carácter fenomenológico), encontramos que los autores, llamémoslos "menos representativos", tienen igual o mayor presencia que los autores de renombre.

Este es, sin duda, uno de los principales problemas en la conformación del *corpus* de textos literarios: la valoración de los autores de dichos textos, esto es, la representatividad literaria o cultural de las personas que son responsables de los procesos artístico-comunicativos en que nos vemos implicados.

Sin embargo, esta valoración no es sino el resultado de una fuerte tradición didáctica en la que la enseñanza de la literatura se ve ligada de forma primordial, e incluso única, a la historia de la literatura. No es éste el caso de nuestras clases, donde, como hemos venido expresando, la literatura se observa como fenómeno que sólo culmina con la interpretación del texto que tratemos. Y, aunque sería deseable que a estos procesamientos fuera aparejado el reconocimiento de un panorama literario característico de la lengua alemana en un determinado momento, este objetivo se sacrifica, en caso necesario, a favor de otros criterios que sí están llamados a garantizar la procesabilidad de los mensajes.

Si tomamos por ejemplo un texto como el titulado *Deutsche Literatur in Epochen* (1985)[153], observamos que los textos incluidos corresponden a autores muy representativos de la historia de la literatura alemana. El resultado es que, por destacar los nombres más sobresalientes del panorama literario alemán de una determinada época, sólo los estudiantes con una competencia lectora avanzada pueden acceder a ellos, con lo que, una vez más, la literatura se restringe a los aprendientes de nivel superior.

En el modelo con que nosotros hemos experimentado, la selección de textos no se hace en función de la talla o la representatividad del nombre de su autor y sí sobre la base de las garantías de procesabilidad que ofrezca. Ello lleva a obtener como resultado un *corpus* de textos de 38 autores diferentes[154] de los que sólo la mitad –justamente 19 autores– aparecen recogidos (reseñados o aludidos) en la 2ª edición mejorada y ampliada de la *Deutsche Literatur Geschichte* de Metzler (1984)[155].

Si verdaderamente aceptamos el reto de conducir o consolidar (como es nuestro caso) hábitos lectores vinculados al placer; si, en un alarde de enseñanza humanística, pretendemos que nuestros estudiantes quieran leer lo que les ofrecemos, la primera condición, el primer criterio debe ser que puedan leerlo. En este sentido, la representatividad de los autores que leen debe quedar en segundo

[153]Cf. Baumann/Oberle (1985). Otros ejemplos de esta práctica los ofrecen también Parry (1993) y, explícitamente para el nivel inicial, von Nel *et al.* (1987).

[154]Cf. el *Índice de Autores* en el Anexo I, p. 389.

[155]Cf. Beutin *et al.* (1979/1984).

término y ser solamente aprovechada para la explotación en los casos en que el texto haya sido seleccionado en función de su procesabilidad.

1.2. Delimitación de conocimientos previos

Durante la contextualización se activan conocimientos previos de carácter temático y lingüístico que, como se ha planteado con anterioridad, pretenden garantizar o, al menos, encauzar la selección del contexto necesario para la interpretación. Dichos conocimientos previos no pueden ser exactamente definidos con anterioridad al procesamiento del texto –cada procesamiento es único y diferente, y no hay forma de determinar con exactitud qué conocimientos previos utiliza en primera instancia cada sujeto, en qué orden los estructura, cómo accede a ellos, o cuáles estaban ya activados para su implicación–. Lo que sí podemos hacer es determinar las características temáticas y lingüísticas objetivamente necesarias para el procesamiento del texto y, sin condicionar las posibles interpretaciones futuras, asegurar al menos la selección de un contexto en que, por defecto, aparezcan ya o puedan conducir a la consideración de dichas características o de otras similares[156].

Es importante tener presente que no se trata de garantizar la comprensión rápida y total del texto, esto supondría la condena de la formulación de hipótesis personales y la concepción errónea de que todos los procesamientos pueden ser idénticos y simultáneos. Se trata, una vez más, de activar conocimientos previos que resulten de trascendencia para el procesamiento. Tanto es así, que, entre los conocimientos previos por activar, podría establecerse una gradación en base a su importancia: determinados conocimientos previos resultarían ciertamente cruciales, mientras que otros podrían ser relativamente prescindibles.

La determinación objetiva de las características temáticas y lingüísticas verdaderamente cruciales para el procesamiento de un texto sólo requiere una especie de catalogación (y, en su caso, agrupamiento en campos léxicos o semánticos definidos) de las palabras y las ideas que se dan cita en dicho texto. La inmensa mayoría de los textos incluidos en el Anexo I de este trabajo permiten abordar esta determinación con relativa rapidez. Si tomamos, por ejemplo, el texto titulado "*politische drift*" de K. Marti[157] (1959), observamos lo siguiente:

1º) Incluyendo el título, sólo hay 15 unidades léxicas (algunas de ellas sujetas a determinadas variaciones morfosintácticas) con las que se construye todo el texto.

[156]El texto no puede ser visto 'estéticamente' de forma aislada, sino inscrito en un paradigma sociocultural: el texto conecta un tema cultural específico, que él mismo formula, con el proceso histórico colectivo (Großklaus, 1991: 29).

[157]Cf. Anexo I, p. 433.

2º) De estas 15 unidades sólo 9 pertenecen a las categorías de contenido semántico, siendo las otras 6 palabras de contenido puramente gramatical (conjunciones, artículos o preposiciones).
3º) Y de las 9 unidades de contenido semántico sólo hay 2 que se sometan a una repetición sistemática, precisamente las dos que, a su vez, están sujetas a variaciones morfosintácticas, a saber:
—*linke* (V. 1), *linke* (V. 4), *linke* (V. 7), *linker* (V. 9), *linke* (V. 11) y *links* (V. 12);
—*rechte* (V. 2), *rechte* (V. 3), *rechter* (V. 7), *rechte* (V. 9), *rechter* (V. 11) y *rechte* (V. 12).
4º) Ambos campos léxicos se pueden agrupar en un único campo semántico, donde incluiremos ahora el adjetivo del título del poema, para obtener así las claves temáticas y lingüísticas por activar durante la contextualización:
—política
—ideología política
—la izquierda
—la derecha

Este "escaneado" lingüístico-temático del texto permite al docente adoptar un rumbo durante el proceso de contextualización. Las interacciones que ahora se planteen irán dirigidas a recuperar el modo en que estos conceptos forman parte de la experiencia previa de los participantes: ideologías políticas de izquierda y de derecha, partidos políticos representativos, nombres a los que se asocian dichas ideologías y/o partidos, etcétera.

Dado que el texto propone como mensaje la inexistencia o la confusión entre dichas alternativas políticas, y probado que esta confusión se plasma también en la formulación verbal, la contextualización habrá de evitar o, al menos, no proponer directamente este planteamiento, que quedará pospuesto hasta la fase siguiente.

Por su parte, los datos referidos al autor y a las claves sociales, históricas y políticas que rodean su trabajo, deben ser también discriminados mediante este mismo tipo de razonamientos: del mismo modo que antes no nos interesaba dar a conocer o profundizar en cuestiones políticas demasiado detalladas, tampoco ahora nos interesa que los lectores acumulen conocimientos sobre el autor que no resulten aplicables a la interpretación de su mensaje. Para formular hipótesis sobre la intención del autor, sobre la actitud de éste para con el mensaje, hemos de poder reconocer algunos rasgos de su personalidad. Pero no son (o no exclusivamente) los títulos de sus obras o los galardones literarios obtenidos lo que más nos dice de ella, sino, otros datos más generales y, sobre todo, susceptibles de ser directamente conectados con nuestro conocimiento previo: el lugar o los lugares en que desarrolla su trabajo, la época en que vive, su formación personal, académica o profesional y, en definitiva, cualquier dato que permita esbozar un perfil intelectual o emocional más o menos acorde con las intenciones y actitudes que sospechamos subyacen al mensaje.

2. Comprensión lectora

La fase dedicada a la comprensión lectora da cabida a los puntos 2º y 3º de la organización didáctica planteada, la lectura y la investigación de los segmentos lingüísticos básicos en la formulación verbal del mensaje. Si la fase anterior se caracterizaba por no implicar el texto literario que es objeto de estudio, se trata ahora de trabajar ya con dicho texto, determinando el modo en que éste ha de ser presentado a los lectores, la forma en que accedemos a su comprensión global, así como la solución de los problemas lingüísticos que se pongan de manifiesto durante este primer acercamiento al mensaje del texto. De algún modo, la comprensión lectora constituye el punto intermedio entre el trabajo previo sobre los conocimientos que recuperamos de la propia experiencia y el posterior análisis descriptivo y valorativo sobre el texto literario con el que, precisamente, está llamada a interactuar dicha experiencia.

Los dos puntos que conforman esta fase responden a objetivos relativamente coordinados: el punto segundo, dedicado a la lectura, está vinculado a la lectura fonética y, en última instancia, a la comprensión global o extensiva del texto, esto es, a la identificación temática, el reconocimiento de las partes o de la estructura argumental, así como de los componentes conceptuales básicos que determinan esta estructura; por su parte, el punto tercero sí está destinado a la comprensión detallada de los elementos específicos de que se nutren dichos conceptos, es decir, la investigación lingüística quiere permitir una lectura ahora ya 'intensiva', en la que todos los constituyentes se reconozcan como susceptibles de aportar información de interés para la elaboración de una nueva estructura mental o representación[158].

El modo de actuación está lógicamente determinado por los dos objetivos planteados: la lectura, en primera instancia, habrá de acogerse a las posibilidades didácticas que ofrezca el texto y al nivel competencial de los participantes; la investigación lingüística buscará, mediante el reconocimiento consciente de las particularidades formales y funcionales de la lengua, ofrecer una explicación sobre las características que así lo requieran y, con ello, mejorar la competencia receptiva de los lectores o, en su caso, facilitar la integración de dichas particularidades en la competencia productiva de quien esté en disposición de hacerlo.

2.1. La comprensión global

[158]Los procesos de comprensión de textos en la clase de lengua extranjera han de ser analizados en profundidad, para poder separar, como hace también Schnotz (1994: 35), lo que sería el puro acto de comprensión de lo que constituye, en la elaboración de una estructura mental, la adquisición de nuevos conocimientos.

De cara a la aproximación a la lectura comprensiva del texto, conviene tener presente que, además de los elementos temáticos y lingüísticos activados durante la fase de contextualización, los textos encierran –en nuestro caso, al menos– algo conocido o potencialmente reconocible por parte del lector. Cuando, por ejemplo, leemos una noticia de un periódico, albergamos unas ciertas expectativas sobre el tipo de lenguaje que se dará, la cantidad de información, el estilo, el ritmo, etc. Son patrones que inconscientemente ponemos en marcha ante la lectura de cualquier texto periodístico. De igual modo, un 'bocadillo' o una 'burbuja onomatopéyica' de un cómic están sistematizados por nuestra experiencia previa y nos servimos de ello para hacer hipótesis sobre lo que acontece durante la lectura.

Un poema, por su parte, cuenta con la información de partida que el lector es capaz de extraer de su experiencia lectora previa: tiene un título o se titula según el primer verso del poema, está estructurado en versos (y no en líneas) que pretenden extrañar la lengua o controlar el procesamiento lector, se agrupan en estrofas que responden a patrones históricos de composición, a convenciones literarias, etc., se sirven de mecanismos semánticos o fonéticos para el extrañamiento del lenguaje (el distanciamiento con respecto al uso cotidiano de la lengua) o para una propuesta de procesamiento artístico, hablan sobre temas que pretenden llegar al lector de forma especial, especialmente trascendente, especialmente bella, etcétera.

Y, también entre lo lingüístico somos capaces de hacer hipótesis sobre lo desconocido, porque contamos precisamente con otros elementos lingüísticos conocidos, el contexto lingüístico, con conocimientos sobre la lengua extranjera en que leemos y con estrategias de interpretación que aplicamos conscientemente sobre todo ello[159].

La velocidad y autonomía de dichas hipótesis lectoras se dejan ver en los siguientes contrastes:

[159]Cf. Groeben/Christmann (1996) y Bauman (1996).

Fig. 3: Tiempo global invertido en las negociaciones lectoras

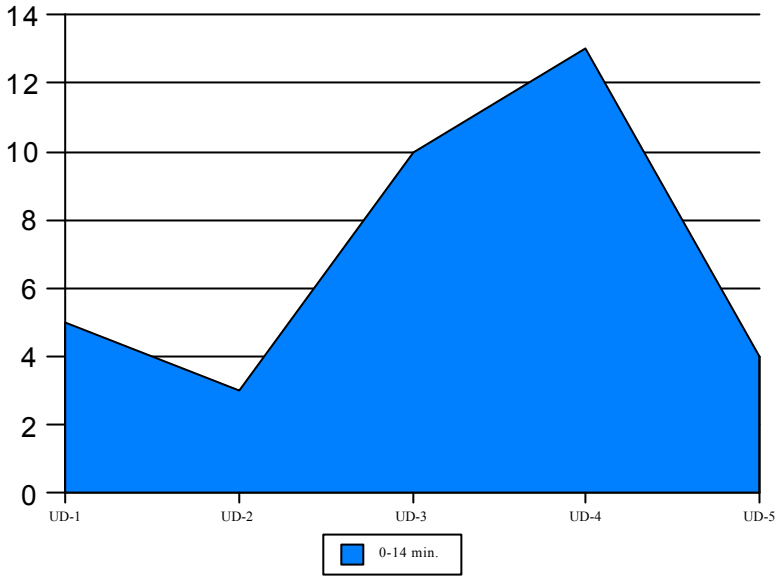
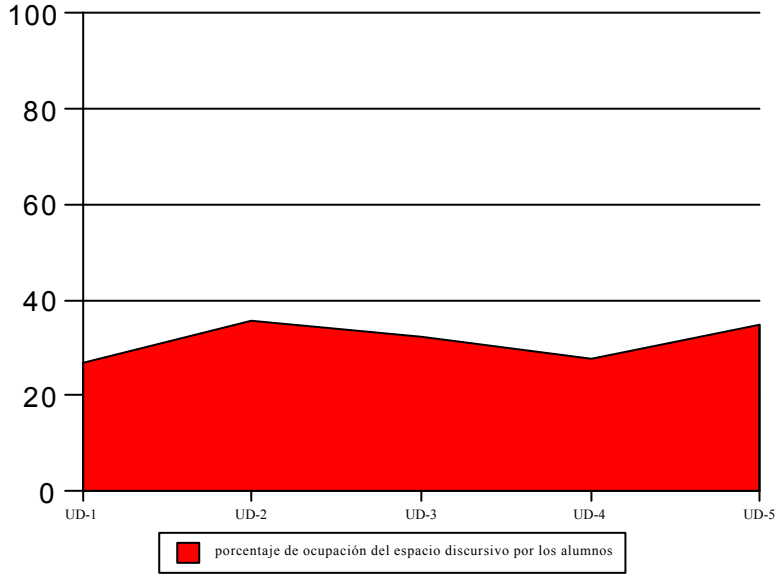


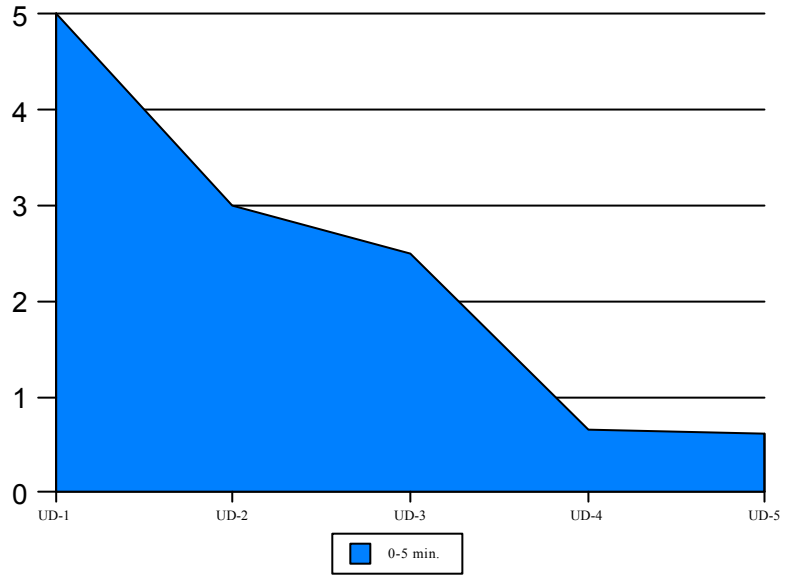
Fig. 4: Grado de autonomía en las negociaciones lectoras



Téngase en cuenta que en la figura 3 se reconocen perfectamente la mayor extensión –y, en

consecuencia, el mayor tiempo necesariamente invertido– de los textos de la UD-3 y, muy especialmente, de la UD-4: la primera de ellas reúne cuatro unidades léxicas diferentes, con lo que la investigación semántica se cuadriplica con respecto al texto de la UD-2; el texto cuarto vuelve a reunir una gran cantidad de léxico (hasta 21 substantivos distintos), lo que implica una lógica mayor inversión de tiempo. Si hacemos una lectura proporcional del tiempo invertido en función de las unidades léxicas investigadas, el resultado sí muestra una mayor capacidad de gestión progresiva (ver figura 3B):

Fig. 3B: Tiempo proporcional invertido en las negociaciones lectoras



En la figura 3B se puede apreciar la exigencia de tiempo que van proponiendo las palabras para su semantización a lo largo del proceso didáctico.

Lo más importante quizás es reconocer que, para que todos los recursos comentados puedan desplegarse durante la lectura, hemos de considerar las posibilidades de presentación del texto y las fórmulas de control sobre la lectura.

2.1.1. Individuales vs. colectivas

La selección de textos casi exclusivamente poéticos y la no inclusión de textos narrativos tiene como principal misión la de garantizar que la lectura se desarrolle en el seno de la propia clase, es decir,

que no sea un encargo que los estudiantes cubren de forma absolutamente individual y bajo su propio riesgo al margen de las clases. Las lecturas de los textos son, en este sentido, colectivas, repartiendo entre los participantes la responsabilidad de darles un tono, una velocidad, un ritmo determinados con los que acercarnos a su comprensión[160].

De este modo, la lectura colectiva se basa en la participación colaboradora de los lectores que, según sus impresiones, van prestando su voz a cada unidad lectora (palabras, versos o estrofas) y dejando que ésta aporte algo o no a la comprensión del texto. En este sentido, la lectura comprensiva puede encontrar su principal aliado en la entonación, una dicción certera que ponga de manifiesto lo aceptado frente a lo cuestionado, lo puntos de partida frente a las dudas, los pros y los contras de las ideas, una cierta declamación que permita reconocer las claves interpretativas del texto.

Cada estudiante debe practicar, por otra parte, una lectura personal, individual, en la que sea su propia voz la que escucha, no la del profesor o la de otros compañeros. Pero esto es algo que aparece por defecto en el transcurso de la comprensión: la comprensión de una determinada unidad lectora lleva aparejada la actualización sonora (interior o física) de dicha unidad por parte de cada lector.

2.1.2. Libres vs. guiadas

Una posibilidad muy interesante en los niveles iniciales es la presentación guiada del texto, esto es, la fragmentación del texto en partes que puedan ser convenientemente preparadas para su comprensión por parte del profesor. El objetivo aquí es el de la semantización, es decir, garantizar que cada verso o unidad lectora se asocia con una intención o un valor de significado. La lectura comprensiva no debe ser confundida, en este sentido, con la investigación lingüística del texto, que tendrá lugar, si procede, en la fase siguiente.

En muchos casos, la lectura guiada es perfectamente compatible con la presentación oral del texto. Y es que la mayoría de los profesores pretendemos ofrecer un modelo fonético que permita a los participantes en el debate referirse a uno u otro concepto sin dificultades o dudas fonéticas.

Ninguna de estas fórmulas está reñida con la presentación escrita del texto, ya sea después de la oral, ya antes de la propia lectura. La lectura escrita es, de hecho, la que permite a los estudiantes abordar una lectura personalizada, el oír su propia voz en el texto. Sin embargo, es necesario que la presentación del texto escrito vaya acompañada de alguna tarea que ofrezca a los estudiantes la posibilidad de concentrarse en el sentido global del mismo y no, o no prioritariamente, en el valor de

[160]Es el concepto de 'escucha activa' (Cf. Waldmann, 1984: 118).

elementos aislados y desconocidos[161].

Un excelente resultado se obtiene, en este sentido, al reordenar estrofas desordenadas (antes de la lectura oral, que sirve aquí para confirmar o modificar sus hipótesis), el buscar un título para el texto, etc. El fin de estas actividades no es en sí mismo el acertar en la respuesta, sino el centrar la atención de los lectores en el sentido global del texto, algo que sirva de contexto para las dificultades particulares de palabras o estructuras desconocidas.

2.1.3. Globales vs. ralentizadas

La lectura de un texto en lengua extranjera por parte de aprendientes principiantes[162] de dicha lengua obliga a proceder de forma más pausada que ante textos escritos en la lengua materna. Esta ralentización natural del proceso lector se justifica, sobre todo, por el hecho de que la lectura obliga a la formulación de hipótesis más numerosas y menos fiables que las que estamos acostumbrados a hacer en la lengua materna. Si a todo ello le sumamos la naturaleza literaria de los textos que leemos, obtenemos que a la ralentización propia del proceso lector en lengua extranjera se suma también la ralentización a que de forma natural invitan los textos literarios.

La lectura de textos literarios en niveles iniciales de adquisición de la lengua extranjera debe desarrollarse, en consecuencia, de forma doblemente pausada: por un lado, se trata de atender a las hipótesis a que dan pie los vacíos de conocimiento lingüístico o temático; por otro, el lector aspira a responder a la finalidad emocional que persigue la formulación artística (poética) del mensaje. Y es que, si la finalidad de los textos puramente informativos es la transacción de datos para la reconstrucción de representaciones mentales, los textos poéticos pretenden algo más que esta mera transacción: el texto literario está compuesto de tal forma que nos sorprende, nos entusiasma, nos disgusta, nos angustia, etc., provoca un determinado sentimiento que se incorpora al procesamiento. Esto se complica en el caso de los estudiantes de alemán como lengua extranjera en la medida en que el trabajo con los textos literarios ha de presentar aquí un carácter integrador (Hunfeld, 1987: 63).

A ello se llega, precisamente, mediante la selección y combinación poética de elementos lingüísticos que pretenden darnos como nueva información relativa o potencialmente conocida. Pero,

[161]Pueden aplicarse las tareas que Waldmann (1984: 121-2) llama 'de concretización productiva': del entorno, de los personajes o figuras, de la negociación y su proceso, concretización identificativa, etcétera.

[162]El método de un seminario de literatura para estudiantes de cursos superiores no puede ser el mismo que el utilizado con estudiantes del primer curso y en especial los del primer semestre (Pólrola, 1990: 343).

para que el texto alcance su efecto, es necesario que el lector aporte su disposición a entender, su conformidad o aceptación de la propuesta de procesamiento poético que se le hace, esto es, ha de dejar que el texto, sus palabras, sus imágenes, le sugieran, le provoquen, le angustien, le entusiasmen[163]...

Cuando leemos en lengua extranjera, con frecuencia, no podemos distinguir entre aquella ralentización pretendida por el autor y la que es fruto de nuestra deficiente competencia. Es por ello necesario que, sobre todo al principio, sea el profesor el que tutele o guíe esta lectura ralentizada[164], enfatizando o poniendo de manifiesto aquellas 'leerstellen' pretendidas por el autor, las que, precisamente, están llamadas a provocar sensaciones o sentimientos.

2.2. La investigación lingüística: acceso al significado de los enunciados

Una vez se ha alcanzado una lectura global, una lectura comprensiva, es necesario también hacer frente a los elementos lingüísticos que se han mantenido al margen de dicha comprensión. Se trata de la valoración y racionalización de nuestros déficits lingüísticos (Smith, 1996; Zimmermann, 1996). Y es que no podemos olvidar que lo que hasta ahora convenía ignorar puede resultar de trascendencia en el transcurso de los análisis y la interpretación que se avecinan. Es en este sentido en que la poesía exige una lectura 'intensiva', una lectura que no puede estar basada sólo en hipótesis de aproximación.

Los elementos lingüísticos desconocidos deben haber sido ya contextualizados y semantizados, pero para poder incorporarlos consciente o inconscientemente a nuestra competencia es necesario que se vean involucrados en procesamientos productivos. Es por ello por lo que conviene rescatarlos y arbitrar alguna fórmula que permita trabajar con ellos.

Las estrategias derivadas de conocimientos intralingüísticos e interlingüísticos deben haber servido hasta aquí para aislar las palabras o los segmentos lingüísticos sobre las que apenas es posible la formulación de alguna hipótesis, o bien cuyas hipótesis son demasiado débiles como para no buscar un contraste o confirmación.

Entre estos segmentos lingüísticos, el profesor debe poder priorizar algunos, dado que tampoco conviene ralentizar demasiado el trabajo con el texto, ni convertirlo en la mera excusa para una investigación lingüística exhaustiva: la literatura, en la medida en que no esté exclusivamente utilizada "zum Exerzierfeld für grammatische und lexikalische Übungen" (Lerchner, 1978: 193), es el instrumento

[163]El lector reconoce el modo en que los factores afectivos condicionan o pretenden condicionar la comprensión del texto (cf. Finkbeiner, 1996).

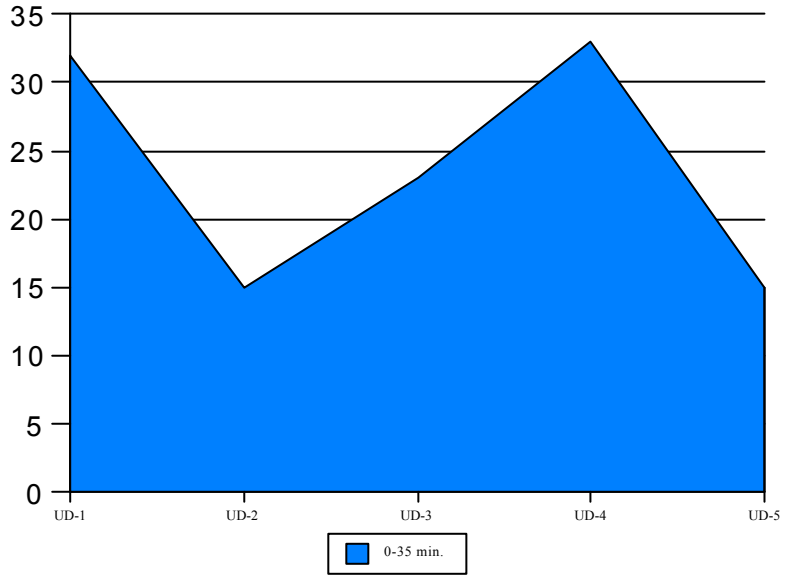
[164]Precisamente, dando lugar a la formulación de las hipótesis. Es lo que se conoce por 'lectura activa' (Cf. Waldmann, 1984: 119).

ideal para desarrollar las competencias lingüísticas mediante el trabajo con realidades artísticas. Los elementos más interesantes en este sentido son aquéllos que contengan un contenido semántico (y no sólo gramatical), bajo el argumento de que el léxico sigue constituyendo la clave para acceder a la adquisición de las estructuras de una lengua –y no a la inversa–. Así, conviene destacar las siguientes categorías: sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios.

La selección de los textos debe haber previsto el que no sean demasiado numerosos los elementos lingüísticos a investigar con el diccionario. No obstante, llegado el caso, el docente habrá de rescatar o hacer prevalecer aquéllos que resulten más fundamentales para la comprensión intensiva del texto, o bien, en caso de igualdad relativa, aquéllos que prometan una mayor rentabilidad funcional o comunicativa (por su inmediatez o polivalencia).

La cantidad de material lingüístico por investigar es algo que, de hecho, se refleja también en el tiempo que es necesario invertir en lo que ahora llamamos 'negociaciones lingüísticas' (véase figura 5):

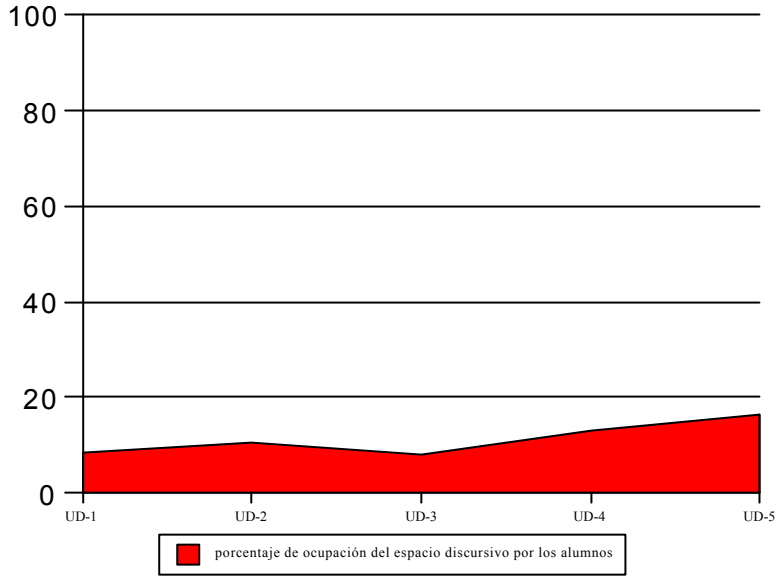
Fig. 5: Inversión de tiempo en las negociaciones lingüísticas



También el grado de autonomía de las negociaciones se ve afectado por el tipo de investigación que llevemos a cabo (véase figura 6), dado que, por ilustrarlo de forma precisa, la investigación lingüística del texto de la UD-3 reflejará siempre la misma categoría morfológica (sustantivo) para todos

los segmentos analizados y, en consecuencia, las mismas variables en todos los grupos, mientras que el texto de la UD-5 se nutre de elementos lingüísticos de diferente naturaleza morfológica y sometidos a recciones gramaticales igualmente distintas.

Fig. 6: Autonomía en las negociaciones lingüísticas



Los trabajos con el diccionario deben poder resolverse con celeridad y apoyarse en técnicas que dinamicen la actividad: la clase no debe volverse sombría y lenta por la individualidad de las búsquedas, sino que estas búsquedas aparecerán inscritas en una actividad plenaria mayor, donde la comprensión de unos depende de las aportaciones de otros.

Cada grupo abordará la investigación de uno o dos elementos lingüísticos según un patrón relativamente fijo de investigación que siempre tiene por objeto el aumento de las claves semánticas y sintácticas para la memorización o para el almacenamiento productivo de la palabra en módulos de memoria a largo plazo. En este sentido, la dirección de la investigación no puede ser abortada cuando se localiza un equivalente léxico relativamente válido en la lengua materna. La búsqueda de este equivalente debe ser también instrumental, es decir, estar al servicio de otra búsqueda cuyo resultado sí contribuya al afianzamiento o la consolidación de un concepto en la lengua meta: 'Krieg' podrá caracterizarse como un sustantivo en alemán, masculino ('der Krieg'), cuyo equivalente en español es 'guerra'; pero 'guerra' debe ser ahora reutilizado para, sirviéndonos de un sinónimo, un hiperónimo

o un hipónimo previamente conocido (por ejemplo, 'lucha'), llegar a un sinónimo, hiperónimo o hipónimo de la palabra original, ahora 'Kampf'.

Esta misma estrategia puede emplearse en otros muchos sentidos, pero siempre buscando el reprocesamiento de la unidad lingüística de que se trate, la ampliación de las claves de recuperación y, en definitiva, el producir una huella más duradera en la memoria. Así, podrán encargarse 'compuestos', 'expresiones usuales', 'antónimos', 'definiciones', 'ejemplos de nuestra realidad', 'dibujos' o 'representaciones dramatizadas' de cualquier concepto investigado.

Los problemas de formulación didáctica dependen del grado o conocimiento lingüístico más o menos técnico de que hagan gala nuestros estudiantes: estudiantes universitarios con experiencia previa en la investigación lingüística de textos habrían de poder servirse de referencias técnicas sobre las categorías lingüísticas, algo que, de hecho, echarían de menos en caso contrario y sólo constituiría un evitar artificialmente nuestras posibilidades reales de interacción.

3. Análisis objetivo del texto

La tercera fase de las unidades didácticas se dedica al análisis literario, la investigación fundamentalmente descriptiva y relativamente valorativa de las características objetivas del texto. Se organiza en dos puntos consecutivos que dedicamos respectivamente a la 'estructura' –punto cuarto– y al 'tema' –punto quinto.

Las principales dificultades de esta fase tienen que ver con: en primer lugar, la formulación verbal de las justificaciones que subyacen a cualquiera de las características identificadas, y, por otra parte, con la necesaria separación entre lo que es verdaderamente objetivo en nuestro análisis y lo que responde a apreciaciones subjetivas, pertenecientes en verdad a la fase siguiente, dedicada a la interpretación.

El análisis del texto constituye una tarea que, al margen de resultar más o menos prescindible en una propuesta didáctica de las características que presentamos, forma parte de la experiencia previa de nuestros estudiantes en otras clases de literatura. Ello es lo que, en última instancia, puede favorecer decisivamente el que nuestros alumnos se concentren en los objetivos literarios que les proponemos y, aparejado a ello, olviden o, cuando menos, obvien que las interacciones implicadas en dichas tareas se desarrollan en lengua extranjera[165].

Para lograr estos objetivos, claro está, habremos de calibrar muy detalladamente las posibilidades comprensivas y expresivas de nuestros interlocutores y adecuar las formulaciones verbales implicadas en las interacciones a dichas posibilidades.

3.1. Análisis de la estructura: justificación y desarrollo

En primer lugar, durante el desarrollo del punto cuarto, se trata de observar los elementos que conceden a la estructura del texto la categoría de 'poético', su conjunción y la forma en que se logra un sistema estético propio e irrepetible.

Esta investigación de la estructura del texto debe ser fundamentalmente descriptiva, formando parte de ella los siguientes elementos: el título, el género al que pertenece, el número de estrofas, el número de versos, el número y la categoría de los conceptos de que se nutre, la tipología de las palabras (categorías gramaticales, referencias abstractas o concretas, verbos en forma no personal o conjugados, tiempos, valoraciones positivas o negativas, etc.), la extensión del texto, de las estrofas,

[165]Como indican Löschmann y Schröder (1984: 21), el tratamiento de la literatura como obra de arte conlleva el estímulo para la comunicación y el deseo de participar en ella, formando la capacidad de juicio y la valoración crítica.

de los versos, de las palabras, las repeticiones léxicas y/o estructurales, el valor de repetición de las mismas, los contrastes, las indeterminaciones semánticas o gramaticales, las rupturas del sistema estético y, en definitiva, cualquier elemento o característica identificable en la estructura del texto como sistemática.

La consideración sistemática de los mismos elementos estructurales en cada unidad didáctica repercute, nuevamente, en la agilidad y autonomía de que progresivamente van haciendo gala las negociaciones analíticas sobre la estructura:

Fig. 7: Tiempo global invertido en los análisis estructurales

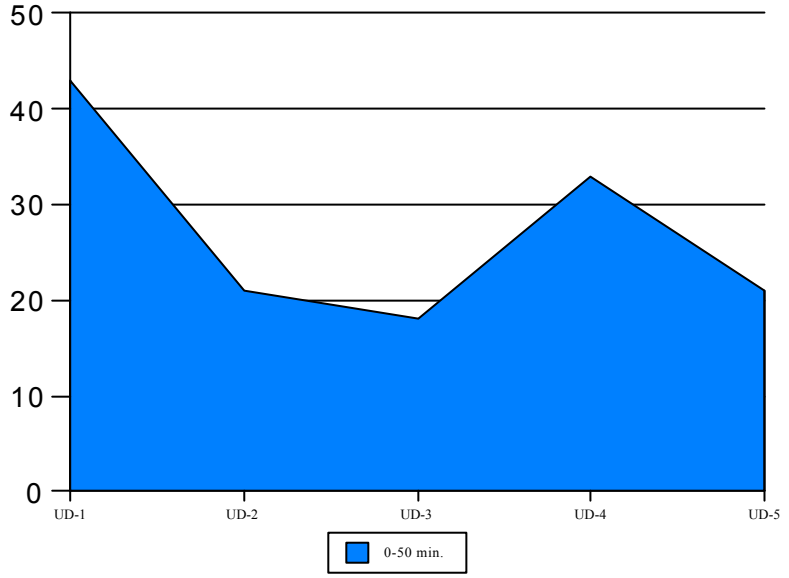
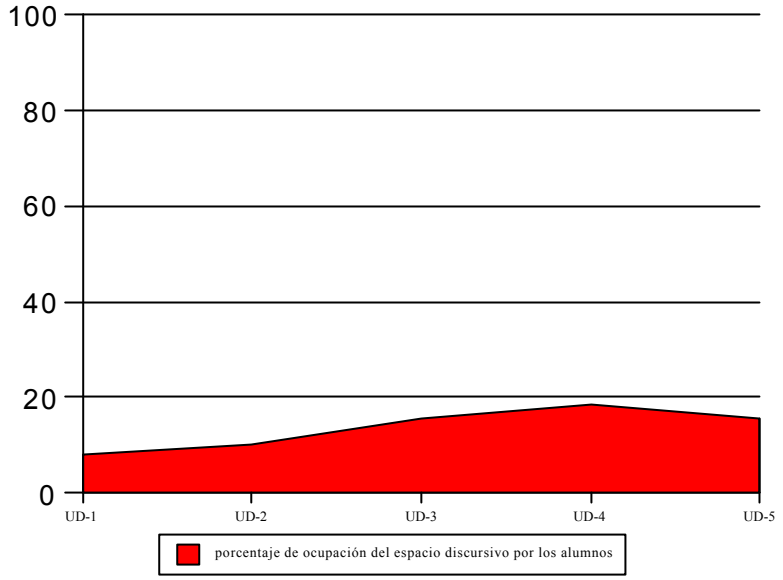


Fig. 8: Participación de los alumnos en los análisis estructurales



La separación con respecto al tema responde a una necesidad de organización del análisis, esto es, para garantizar la reubicación de los estudiantes en el debate (en caso de pérdida o desatención puntual) y no a una priorización artificial de los elementos que constituyen un texto poético, artístico. El análisis de la estructura puede y debe encontrar, de hecho, un correlato en la estructuración temática del texto, por lo que, en ocasiones, resulta imposible e improcedente el separar tajantemente ambas cuestiones.

La parte valorativa del análisis de la estructura ha de ejecutarse en la última fase del tratamiento del texto, cuando los alumnos tratan de emular las claves del sistema estético del poema para la creación de un texto propio o personal.

La representación del análisis tiene lugar en dos frentes y formatos diferentes. De un lado, todo lo que se verbaliza ha de tener su reflejo en el comentario de texto grupal que se desarrolla en la pizarra; del otro, los comentarios de los estudiantes sobre las características estructurales han de poder reflejarse en una representación abstracta del texto que permita observar la sistematización de sus componentes.

Pensemos en el texto de E. Gomringer *baum*[166] con que ilustramos en el capítulo anterior el

[166]Véase Anexo I, p. 408.

desarrollo detallado de este punto cuarto. La representación abstracta de la composición estructural debe permitirnos apreciar la simplicidad de la misma para, precisamente, advertir dónde reside la belleza y la originalidad del texto, encontrar el sistema estético sin interferencias de sus conceptos y de la lectura personal que sobre ellos proyectamos.

Por otra parte, durante las primeras sesiones del curso, las preguntas sobre la estructura del texto deben integrar la respuesta de forma implícita o bien estar planteadas como preguntas de sí/no. Cada apreciación se verá fielmente reflejada en la pizarra, como parte del texto (comentario) grupal que componemos entre todos los participantes.

Más adelante las preguntas han de hacerse menos explícitas, para que sean los propios alumnos quienes, basándose en la experiencia analítica previa, recuperen los elementos a describir y los busquen en el texto de que se trate. A cada respuesta le corresponden en este segundo nivel referencias en la pizarra que no constituyen oraciones completas, es decir, no integrables directamente en un 'comentario de texto', sino procesables en cada uno de los textos de grupo que tratarán de acometer en un espacio de la clase reservado para este fin.

En un estadio más avanzado del curso, el análisis sobre la estructura está menos conducido por el profesor y sólo se hacen referencias expresas a elementos no identificados directamente cuando los alumnos los eluden sistemáticamente: '*Was ist mit der Lange des Textes?*', '*Und die Verben?*'... En la pizarra sólo se dan ahora palabras sueltas que sirven para guiarnos en la redacción personal e individualizada del comentario.

Al final del curso, la conducción sobre el análisis estructural del texto queda en manos de los estudiantes que, primero en grupos y después en pleno, abordarán paulatinamente cada uno de los elementos por que se define. La pizarra será aquí una pantalla para datos, cifras, fechas, nombres propios o palabras nuevas o de difícil captación, pero no se reflejará en ella lo que resulte del debate. Esto es algo que los estudiantes deben ya poder hacer de forma autónoma.

3.2. Análisis del contenido: justificación y desarrollo

Lo más peligroso del análisis temático puede residir en su confusión con el análisis interpretativo, es decir, la no distinción entre lo que leemos y el cómo lo leemos, entre lo objetivo y lo subjetivo. Pata tratar de poner un poco de orden aquí baste señalar que, en el análisis objetivo del tema, todo lo que se dice debe ser contrastable en el texto, sin referencias a nuestras impresiones personales: un constituyente temático del texto es 'x' porque el verso 4 remite a él cuando dice 'y', que es una parte de 'x'.

Como la estructura, el desarrollo del análisis temático tiene dos representaciones: la

representación analítica y la representación textual o 'comentario'. Esta última tiene lugar de la misma forma y según los mismos criterios que el análisis estructural, es decir, va de lo explícito a lo implícito, del registro expreso y completo de cada aportación al registro personalizado e individual de los participantes según su juicio y valoración del comentario. Pero el registro analítico del texto debe hacerse en otro formato, a modo de asociograma que, junto a los conceptos por abordar, determine el lugar central o periférico que éstos ocupan en la estructura temática del poema.

Para lograr este asociograma nos valdremos, una vez más, de las categorías morfológicas con contenido semántico. Ellas han de poder ser sistematizadas en campos léxicos o semánticos, a modo de paradigmas, que determinen el número de temas o conceptos que se dan cita en el texto, es decir, haciendo valer cuando fuera necesario el valor de repetición de las palabras que lo componen. Veamos un ejemplo a partir del texto de W. Kunz titulado *Die Frau von nebenan*[167], donde se pueden aislar los elementos pertenecientes a algunas de estas categorías, según la relevancia que se observe en ellas:

Sustantivos	**Pronombres**	**Adjetivos**	**Verbos**	**Adverbios**
-FRAU -Tür -Tür -Leben -Leben	-ich -dich	-dein -mein	-hör (hören) -kommen -gehen	-NEBENAN -nah -fern

Y podemos agruparlos ahora en campos semánticos o conceptuales diferentes:

Frau		nebenan	
ich + dich	Tür	kommen	gehen
mein + dein	Leben	nah	fern

Para asociarlos, en última instancia, a un nexo común que, a modo de orientación semántica o conceptual, nos dé las claves para la interpretación temática:

[167]Véase Anexo I, p. 430.

Personas o referencias personales	Conceptos centrales	Referencias espaciales y de movimiento	
Yo poético y Tú poético (**&**)	Barrera Existencia	Cercania y aproximación	Lejanía y distanciamiento

Y desarrollar a partir de estas asociaciones las relaciones temáticas que se puedan establecer:

Yo poético y Tú poético (**&**)	Barrera Existencia	Cercania y aproximación	Lejanía y distanciamiento
Relación bi-personal	Obstáculo para una existencia común	Proximidad física	Lejanía emocional
Dos vidas separadas		Soledad en sociedad	
SOLEDAD VITAL			

El desarrollo o la evolución temática de un texto poético tiene que ver con su argumento, con los aspectos a que va haciéndose referencia a lo largo del mismo. Es por ello necesario que el análisis temático no se separe radicalmente del estructural y que, donde antes se apreciaron dos partes claramente diferenciadas, se busque ahora el correlato temático, es decir, el modo en que a dichas partes les corresponden grados o niveles de tratamiento temático igualmente distintos.

Para lograrlo puede ser de gran ayuda volver sobre las valoraciones estructurales y hacerlas coincidir con nuestras apreciaciones sobre el tema. Esto puede hacerse 'retitulando' cada verso o estrofa, según corresponda o interese[168]:

La vecina

Proximidad física con barreras
Escucharte

[168]Se trata de lo que Waldman (1984: 119) denomina 'descripción empática'.

Tus movimientos

Vidas separadas
Cerca pero lejos

El tema o los temas han de poder ser expresados en el comentario de forma objetiva y justificada, haciendo referencia al verso o la estrofa en que tal concepto se une con otro, etc. Pero lo valioso de la aproximación temática no es tanto su observación o determinación analítica como su aprovechamiento para la experiencia práctica, cuando, una vez llegados a la fase creativa, quieran ser recuperadas nuestras observaciones para personalizarlas en una creación propia. Esta creación sí será directamente evaluable por los participantes y, con ella, se valora también la comprensión temática que cada sujeto haya proyectado sobre su propio texto.

El grado de fluidez que se refleja en los contrastes de los análisis temáticos de cada unidad (véanse figuras 9 y 10) puede ser menos significativo que en las mediciones anteriores. Ello se debe a que el instrumental para la descripción del tema es más difuso que el aplicado al análisis estructural: donde en un caso es, por ejemplo, el título el que focaliza el núcleo temático, puede ser dado en otro texto mediante una comunión léxica o semántica de los conceptos, mediante el soporte estructural, etc. Por otra parte, los referentes siempre son relativamente novedosos en cada unidad didáctica, de modo tal que, si bien el contenido del texto en UD-2 es, por ejemplo, relacionable con el texto de UD-1, ninguno de ellos se refleja fácilmente en el análisis temático de UD-3, UD-4 o UD-5.

Fig. 9: Tiempo global de las negociaciones sobre el tema

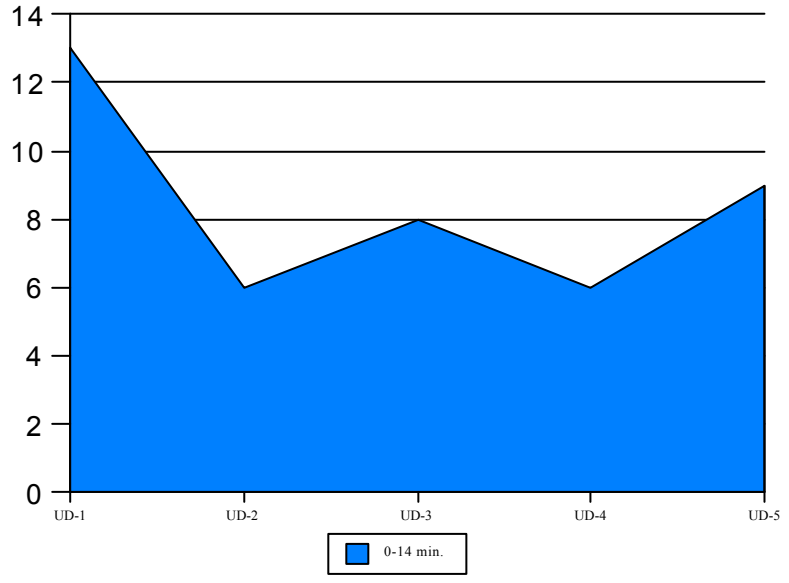
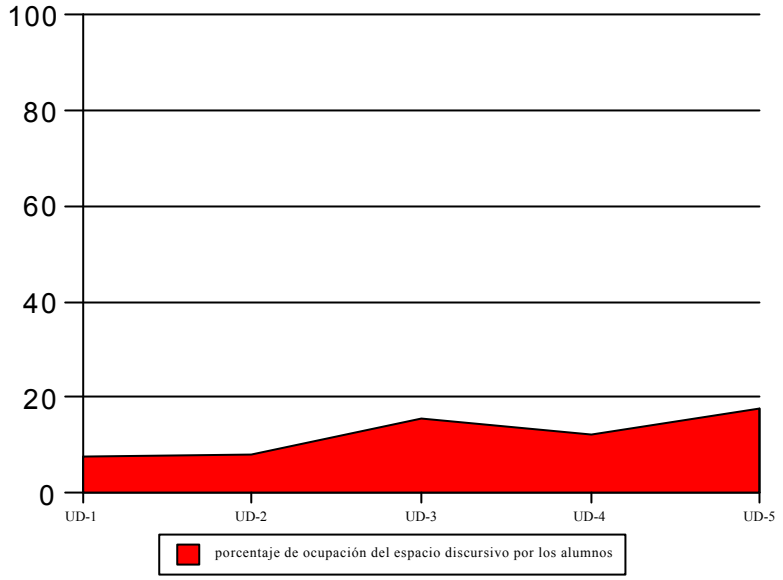


Fig. 10: Autonomía en los análisis temáticos



4. Interpretación

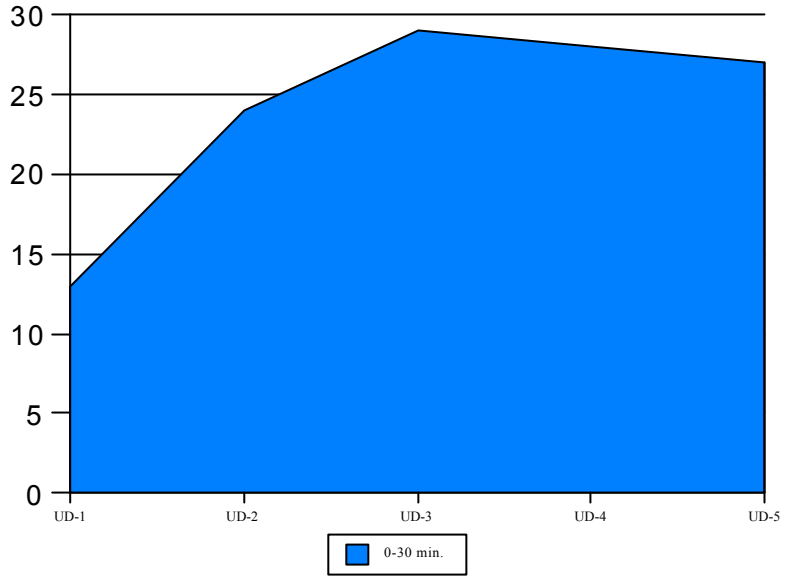
Una vez hemos determinado los componentes temáticos objetivos del poema y el desarrollo o evolución a que se prestan en el texto, hemos de abordar ahora la forma personal de interpretar todo ello, esto es, encontrar el modo de lectura de cada participante. Cada persona debe poder expresar el grado en que le afecta un texto, lo que le sugiere cada imagen, la forma en que lo personaliza, etc. En este sentido, según apunta Polróla (1990: 347), la interpretación, como factor evocador de juicios estéticos y éticos, implica el desarrollo de la capacidad comunicativa y de una actitud crítica y creativa[169], por lo que se convierte en una faceta indispensable del trabajo con los textos literarios, pues, además, "die Interpretation gewährleistet die Rezeption und ist zugleich Kontrolle, ob die Rezeption wirklich stattgefunden hat" (Kozlowski, 1986: 143).

La interpretación será abordada según dos modalidades escritoras diferentes: la interpretación subjetiva valorativa, analítica, una que se incorpora al propio comentario del texto y que relaciona los temas y la estructura del texto con las expectativas sociales y personales identificables en cada miembro, y la interpretación creativa o artística, en la que el sujeto toma algo del texto y trata de darle respuesta a las preguntas suscitadas durante el análisis –muy particularmente a las referidas a la interpretación valorativa anterior.

Al margen de la modalidad analítica o creativa en que se inscriban las interacciones, el tiempo destinado a las negociaciones interpretadoras de cada unidad no está sujeto, igual que sucediera con el análisis temático, a un objetivo previamente estimado. El grado de afectación por parte de los estudiantes –unido, claro está, a su creciente capacidad productiva– es la principal causa a que remite una mayor o menor inversión de tiempo. Así, el contraste (figura 11) entre las diferentes unidades sirve aquí también como indicador de la aceptación que tiene un determinado texto entre los estudiantes.

[169]Cf. Kozlowski (1986: 143), cuando dice que la interpretación es "die höchste und die beste Arbeitsform am literarischen Text. Jeder Text und insbesondere jeder literarische Text soll interpretiert, d. h. besprochen und beurteilt werden. Dabei können eine Fülle von individuellen Gedanken und Assoziationen entstehen, die einen echten Meinungsaustausch auf der fremdsprachlichen Ebene gewährleisten".

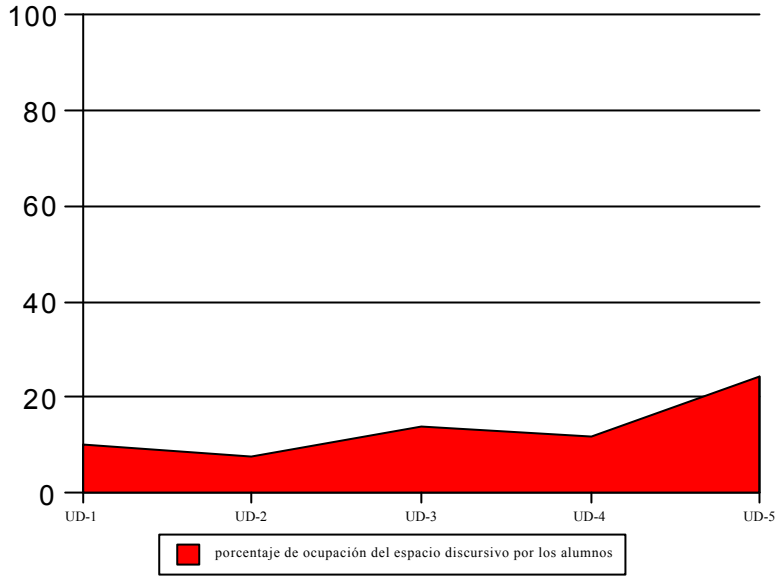
Fig. 11: Tiempo invertido en las interpretaciones



Por otra parte, cabe recordar que la planificación sobre las creaciones poéticas[170] trataba de conducir a los participantes hacia una mayor autonomía de la producción, mediante la progresiva personalización de los tratamientos y la invitación expresa, donde fuera posible, a trabajar de forma individual. Estas medidas deberán tener también un reflejo a considerar en cuanto al tiempo que es necesario dedicar a las interpretaciones poéticas (figura 11), así como en el lógico aumento de la autonomía de la producción (véase figura 12).

[170]Véase Capítulo IV, apartado 2.7.

Fig. 12: Grado de autonomía en las producciones interpretativas



4.1. Diferencias entre comprensión, análisis objetivo del texto e interpretación

Ya en la contextualización o fase de preparación abordamos, desde los elementos periféricos del tema objetivo del texto, los elementos del conocimiento previo que sirven para la posterior comprensión. La soledad, por servirnos del mismo ejemplo utilizado en el apartado anterior, puede ser observada con mayor énfasis en lo físico, incluso en lo sexual, para dejar en segundo plano los elementos espirituales o el plano puramente sentimental o emocional que se pone de manifiesto en el texto de Kunz.

Durante el análisis temático del texto habremos advertido la percepción del autor sobre este aspecto, con todos sus componentes físicos y espirituales, desde lo concreto de la barrera que los separa, lo que se percibe de la vida del otro, hasta lo abstracto y valorativo de la distancia vital, ya en la segunda estrofa. Y esta percepción debe haber sido utilizada para remitirnos a nuestra particular observación inicial sobre la soledad, para buscar razones sobre la causa de esta diferencia de apreciación del mismo fenómeno.

Ahora, en la interpretación personal, el lector debe poder reconocer la medida o el grado en que este contraste le lleva a confirmar su visión inicial del fenómeno, a modificarla, o a rechazarla para sustituirla por otra. La interpretación ha de poder servir para caracterizar la personalidad del autor en

cuanto a este aspecto, su visión más o menos positiva o negativa del fenómeno que trate, su estado de ánimo, su intención y, en definitiva, cualquiera de los elementos de que partimos para cualquier acto comunicativo y que sólo son valorables desde la consideración de dicho fenómeno en nuestro propio mundo conceptual.

Quizás el aspecto más delicado de la interpretación subjetiva es la valoración objetiva a que es sometido en su exposición pública. El profesor es, en este sentido, el máximo o más responsable ejecutor de la evaluación. Y es él, precisamente por ello, quien debe marcar la pauta a seguir a lo largo del curso: de un lado, debe no considerar los errores lingüísticos que no interfieran en la comunicación normal del aula, tolerar los silencios voluntarios (no se puede forzar a nadie a decir o dar a conocer aspectos demasiado personales de su vida), empujar a superar la fase silenciosa cuando sea ésta la causa del silencio y, en última instancia, corregir sólo de forma positiva aquello que corra el riesgo de instalarse de forma duradera entre los estudiantes como un mal uso habitual y tolerado; por otra parte, en la búsqueda de las interpretaciones personales, el profesor debe poder interrogar a los estudiantes no ya sobre lo que piensan o sienten con respecto al texto -algo que debe quedar garantizado con relativa prontitud en el desarrollo del curso-, sino sobre las razones que los llevan a pensar o sentir como lo hacen. Esto es, en última instancia, lo que determina que una valoración sea reconocida como válida y otra no, su mayor o menor justificación.

4.2. Interpretar los textos: la lectura personal en la interacción del aula

Las formulaciones didácticas en la interpretación valorativa del texto pasan por las preguntas más triviales sobre nuestra percepción: '*Wie gefällt er dir?*', '*Findest du ihn interessant, aufregend, vielsagend, langsam, provozierend, riskant, gefährlich, schön, ehrlich, traurig, tief, nett, bitter, verrückt?*', '*Wie würdest du den Text mit einem einzigen Adjektiv definieren?*', etcétera.

En niveles más avanzados, estas apreciaciones pueden tener que ser razonadas, para lo cual el estudiante lector no buscará, o mejor, no encontrará respuestas como tales en el propio texto, sino sólo en su propia recepción, basada en su percepción inicial del tema.

Una aproximación siempre interesante y factible es el determinar lo que hay de positivo, neutro o negativo en el texto. Al hacerlo, los estudiantes dejan ver su propia percepción de las palabras, de las situaciones y de las intenciones del autor, tan variadas como sujetos intervengan en el debate.

Otras cuestiones importantes aquí son las que nos llevan a las preguntas sobre el mundo del productor del texto, quién es, cómo es, qué formación tiene, qué ha pasado con su vida, por qué escribe sobre este tema y por qué lo hace de esta forma. A modo de proyecto, los estudiantes pueden investigar su vida, su entorno social, histórico, político, las circunstancias personales en las que escribió

el texto, etc; y tratar de hallar respuestas a las intenciones o los tonos que permanezcan siendo un enigma.

4.3. La fase de literatura creativa: respuestas interpretativas y nuevas preguntas

Nuestra clase de literatura quiere caracterizarse por ofrecer a los estudiantes la posibilidad de experimentar la literatura en sus dos vertientes, la receptiva y la productiva. La receptiva puede ser identificada con el conjunto de las fases anteriormente descritas en este mismo capítulo. La productiva obliga a adoptar la posición del autor, reconociendo así desde la experiencia las dificultades a que se hace frente durante la creación y otorgándoles, en consecuencia, un valor añadido.

La creación literaria requiere, antes que ninguna otra capacidad o recurso, el que el individuo tenga algo que expresar y quiera verdaderamente hacerlo. Como si de un taller de literatura creativa se tratara, les proponemos a los estudiantes aquí, el asumir una voluntad expresiva sobre las preguntas planteadas en el texto origen, el texto analizado, –de ahí que se integre en lo que hemos llamado 'la interpretación del texto'– y tratar de darles respuesta con una actitud artística similar a la reconocida durante la recepción de dicho texto (Bereiter y Scardamalia: 1987).

Interpretar un texto significa en nuestras clases, entre otras cosas, el expresar emociones que han sido descubiertas y, en la medida de lo posible, identificadas durante las fases previas. Y es que los sentimientos no son exclusivos de los niveles avanzados de adquisición. Se tienen y se expresan desde el principio de nuestra relación con el mundo, al margen de la lengua en que esto se lleve a cabo. Los sentimientos pueden y tienen que desempeñar, en consecuencia, un importante papel en el proceso didáctico que proponemos.

4.4. Aplicación y desarrollo de la fase creativa

El punto de partida para la creación de un texto personal o de una nueva versión del texto origen es siempre la anterior interpretación de dicho texto (Plag, 1996). Y, dependiendo de nuestros intereses personales, nuestras capacidades, o lo más o menos llamativo que resulte cada aspecto de los que conforman el texto origen, se tendrá la oportunidad de innovar en lo temático o en lo estructural, reformulando consecuentemente también el otro terreno: si se aborda el mismo tema que en la versión original, habrá que hacerlo desde una nueva constitución estructural en la que, sin dejar de ser poético, no deben o no tienen que aparecer los elementos que configuran el sistema estético del texto origen; si, por contra, se decide emular este sistema estético, habrá que innovar en lo temático, presentando un foco conceptual y un desarrollo argumental del mismo sustancialmente distintos de los

que se aprecian en el primer texto[171].

En parte, esta elección puede venir determinada por la voluntad de los estudiantes de trabajar en grupo (dos o tres estudiantes) o de hacerlo de forma individual. Si se trabaja en grupo, resultará casi imposible proponer una innovación temática en la que los co-autores estén plenamente de acuerdo, a menos, claro está, que dicha innovación renuncie a una verdadera plasmación de las perspectivas más personales de los participantes. Al trabajar individualmente, se gana en autonomía con respecto al grado de profundidad temática o de personalización que se quiera expresar. Hay, de hecho, temas, como pudiera ser el referido al texto de T. Weinobst titulado *Lebenslauf*[172], que obligan a trabajar de forma individual, por la imposibilidad de expresar experiencias exactamente iguales.

La composición de los textos debe ser lo suficientemente ágil como para no desmotivar a los estudiantes. La escasez de ideas suele ser el mayor peligro en cuanto a la velocidad del desarrollo de esta parte de la clase, pero para compensarlo existe siempre la posibilidad de unir fuerzas y trabajar en grupos, en los que se comparten las tareas de recopilar ideas, organizarlas, resolver con ayuda del diccionario las deficiencias léxicas, discutir las posibilidades sintácticas y escribir, en última instancia, el texto. Y es que una idea (en su sentido más abstracto), antes de convertirse en texto emitido, pasa por la consideración de sus objetivos –en el sentido de la intención comunicativa específica–, así como por la planificación de su exposición, el planteamiento de su formulación lingüística y la propia corrección (Börner y Vogel: 1996, 3), y todo ello en un proceso de concreción ascendente o descendente (Richards: 1987), dependiendo, en cada caso, de la orientación que se le dé al procesamiento[173].

---

[171]Es lo que Waldmann (1984: 122) denomina 'transformación productiva'.

[172]Véase Anexo I, p. 449.

[173]En un proceso lector, el camino puede ir desde un primer nivel que llamamos de 'conocimiento previo' (del mundo, del tema, de la lengua, de la situación) a un segundo nivel de 'identificación de constituyentes' (focos de interes, factores afectivos, objetivos lectores y expectativas con respecto al texto), y de ahí a un tercer nivel de 'comprensión' (de fragmentos comprendidos globalmente y de la comprensión referida al procesamiento lingüístico –palabras y frases–) para terminar en la 'representación mental propia' del texto de partida; pero también puede ir desde el tercer nivel al segundo, para corroborar o corregir alguno de los constituyentes identificados, o del último nivel al tercero, para igualmente confirmar o modificar alguna de las hipótesis de comprensión hechas anteriormente. A ello hay que añadir la idea, relativamente reciente, de que, durante el proceso de producción, el hablante/escritor está sometiendo a examen, está valorando las posibilidades en la recepción por parte de su interlocutor. Para ello –partiendo de la base de que quiere ser comprendido, esto es, que aspira a que su interlocutor lleve a cabo la construcción de una estructura mental representativa lo más similar posible a la suya–, el productor considera, entre otras cuestiones: el tipo de texto, las posibilidades que este ofrece en cuanto a adaptaciones lingüísticas, culturales, intelectuales

Durante la composición, además, los estudiantes van refiriendo al profesor el desarrollo de su trabajo, ya fuera para acelerar la solución de alguno de sus problemas, bien para constatar no ya la calidad del texto, sino sobre todo el grado de personalización del mismo. Todas estas negociaciones se desarrollan también en alemán, con lo que la lengua meta vuelve a ocupar todo el espacio discursivo de las interacciones del aula.

Las correcciones del profesor no están dirigidas a ejercer un control detallado de la gramática del texto, sino que respeta las deficiencias propias de los niveles iniciales, aportando ideas para expresar lo mismo o algo cercano a ello sin implicar las cuestiones gramaticales que son origen de los errores. Esto es, el profesor debe abrir caminos a la expresividad haciendo ver a los estudiantes la posibilidad de, sin renunciar a la manifestación de sus emociones, evitar recursos lingüísticos que no se conocen o que, por su complejidad funcional, resultan aún poco rentables para su consideración[174].

La expresión de ideas propias y la originalidad o la presentación artística, poética, de las mismas deben ser el criterio central de las observaciones del profesor. En este sentido, sí se rechazan, si no al principio del curso, sí en algún momento intermedio de su desarrollo, los textos que constituyen meros juegos de palabras vacíos de una auténtica intención expresiva, los que más que un acto comunicativo constituyen un enigma que no aspira a ser verdaderamente comprendido por nadie.

Los textos se presentan después públicamente, de modo que todos puedan leer todos los poemas[175] con ayuda de los diccionarios y/o de los propios autores: la presentación puede hacerse en la pizarra, o en papeles que se distribuyan por las paredes del aula. La exposición de textos conduce a una fase, otra vez, dinámica de la clase en la que los estudiantes han de levantarse y moverse para acceder a la comprensión.

Este acceso a la comprensión de los textos resulta fundamental, ya que ninguno de ellos puede ser solamente valorado por su originalidad estructural. De cara a este fin, los estudiantes tienen que prever con antelación el modo de hacer entender a los lectores, las palabras o las estructuras que resulten potencialmente incomprensibles.

Al tener lectores reales y no ficticios, los estudiantes tienen presente durante la construcción de sus textos qué elementos deben poder ser necesariamente reconocidos en la lectura de cara a la

---

y temáticas, por parte del receptor, la selección del contenido en base a su relevancia, la regulación de la inteligibilidad del texto (estructuración, selección léxica, etcétera).

[174]Se trata en definitiva de aplicar principios de segmentación o estrategias de revisión, así como de dar a conocer el modo en que éstas afectan de forma diferente a la escritura (Cf. Plag, 1996; Daugendschön-Gay/Kraft, 1996).

[175]Se trata del concepto de 'Intertextkette' (Krause, 1996), por el que el trabajo con los textos se aprovecha para, explotando más de una única destreza comunicativa, dirigir la atención receptiva de los estudiantes sobre las producciones de otros estudiantes y no exclusivamente del profesor.

interpretación, es decir, no sólo se concentran en lo que son capaces de expresar, sino también en lo que los demás son capaces de entender. Así, más que para "lucirse" ante el profesor, los estudiantes escriben con el verdadero objetivo de una comunicación poética, donde, como en cualquier acto comunicativo, se tiene en cuenta la capacidad interpretativa del interlocutor.

La lectura de los textos de los estudiantes se muestra como una tarea altamente interesante para los alumnos: todos quieren ver lo que los otros piensan y escriben sobre un determinado tema. De este modo, la percepción que ellos mismos tienen sobre las realidades con que diariamente nos topamos, vuelve a ser el centro de interés de la clase.

Los textos pueden ser sometidos a una valoración evaluadora de los lectores, de forma que, discretamente, seleccionen según sus gustos y/o impresiones aquél que más hondo impacto ha causado en ellos. En este sentido, los estudiantes rechazan aquéllos que resultan demasiado exigentes en su comprensión, ya fuera por el tiempo ya por el esfuerzo de procesamiento que requieren. También se ignoran los que, en su momento, renunciaran a ideas verdaderamente originales o valiosas en favor de una simplicidad máxima que garantizara la comprensión.

5. Conclusiones

La mayoría de las fases de que se compone cada unidad constituyen marcos comunicativos relativamente repetidos, en los que los discursos serán igualmente reiterados, dependiendo sólo de la solución más o menos objetiva o convergente de las negociaciones implicadas.

El resultado inmediato es una ganancia en fluidez por parte de los estudiantes, esto es, una progresiva agilización de las negociaciones en que toman parte, unida a una mayor autonomía en la interacción. Todo ello se refleja, además de en los gráficos que salpican este capítulo (figuras 1-12), en la tabla de datos que, a modo de leyenda, incorporamos a continuación para una observación detallada de las mediciones:

UNIDAD O FASE EVALUADA				MEDICIÓN		
UNID.	FASE	SESIÓN	PÁGINAS	DURACIÓN GLOBAL EN MINUTOS	ÍNDICE PORCENTUAL DEL REPARTO DE LA PARTICIPACIÓN PRODUCTIVA DE LOS ALUMNOS EN LAS NEGOCIACIONES IMPLICADAS	
					ESTUDIANTES	PROFESOR
1	1	30	286-95	ca. 44'50	228/3044 = 7.4 %	2816 = 92.5 %
	2	30	296	ca. 04'50	57/213 = 26.7 %	156 = 73.2 %
	3	31	297-307	ca.32'25	205/2362 = 8.6 %	2157 = 91.3 %
	4	31	308-13	ca. 42'75	160/1933 = 8.2 %	1773 = 91.7 %
		33	321-4			
	5	33	325-6	ca.12'50	33/435 = 7.5 %	402 = 92.4 %
	6	33	327-8	ca. 12'50	40/393 = 10.1 %	353 = 89.8 %
	7	34	329-40	ca. 79'00	582/3846 = 15.1 %	3264 = 84.8 %
		36	342-8			
2	1	36	349-53	ca. 21'00	138/997 = 13.8 %	859 = 86.1 %
	2	37	354	ca. 03'00	84/236 = 35.5 %	152 = 64.4 %
	3	37	355-9	ca. 14'75	96/915 = 10.4 %	819 = 89.5 %
	4	37	360-6	ca. 20'50	142/1393 = 10.1 %	1251 = 89.8 %

UNIDAD O FASE EVALUADA				MEDICIÓN		
UNID.	FASE	SESIÓN	PÁGINAS	DURACIÓN GLOBAL EN MINUTOS	ÍNDICE PORCENTUAL DEL REPARTO DE LA PARTICIPACIÓN PRODUCTIVA DE LOS ALUMNOS EN LAS NEGOCIACIONES IMPLICADAS	
					ESTUDIANTES	PROFESOR
	5	37	367-8	ca. 06'00	38/480 = 7.9 %	442 = 92 %
	6	37	369-70	ca. 23'75	75/951 = 7.8 %	876 = 92.1 %
		39	377-80			
	7	39	381-7	ca. 58'25	448/3357 = 13.3 %	2909 = 86.6 %
		40	388-95			
3	1	40	396-9	ca.13'25	114/837 = 13.6 %	723 = 86.3 %
	2	40	400-2	ca. 10'00	170/525 = 32.3 %	355 = 67.6 %
	3	42	410-7	ca. 23'50	161/1969 = 8.1 %	1808 = 91.8 %
	4	42	418-23*	ca. 17'50	215/1385 = 15.5 %	1170 = 84.4 %
	5	43	424-5	ca. 08'25	70/450 = 15.5 %	380 = 84.4 %
	6	43	426-32	ca. 29'00	205/1454 = 14 %	1249 = 85.9 %
	7	43	434-5	ca. 79'25	1178/5393 = 21.8 %	4215 = 78.1 %
		44	436-51			
		45	452-9			
4	1	45	460-4	ca. 13'00	116/977 = 11.8 %	861 = 88.1 %
	2	45	465-9	ca. 13'00	159/573 = 27.7 %	414 = 72.2 %
	3	47	474-85	ca. 33'25	358/2693 = 13.2 %	2335 = 86.7 %
	4	48	492-499	ca. 33'25	339/1805 = 18.7 %	1466 = 81.2 %
	5	47	486-7	ca. 05'50	60/481 = 12.4 %	421 = 87.5 %
	6	47	488-491	ca. 27'50	235/1973 = 11.9 %	1738 = 88 %
		48	500-3			
	7	49	-	-	-	-

UNIDAD O FASE EVALUADA				MEDICIÓN		
UNID.	FASE	SESIÓN	PÁGINAS	DURACIÓN GLOBAL EN MINUTOS	ÍNDICE PORCENTUAL DEL REPARTO DE LA PARTICIPACIÓN PRODUCTIVA DE LOS ALUMNOS EN LAS NEGOCIACIONES IMPLICADAS	
					ESTUDIANTES	PROFESOR
5	1	49	506-7	ca. 07'75	97/474 = 20.4 %	377 = 79.5 %
	2	49	508	ca. 03'75	83/237 = 35 %	154 = 64.9 %
	3	49	509-12	ca. 15'25	151/922 = 16.3 %	771 = 83.6 %
	4	49	513-514	ca. 21'25	184/1179 = 15.6 %	995 = 84.3 %
		50	516-8			
	5	50	519-20	ca.09'00	80/445 = 17.9 %	365 = 82 %
	6	50	521-26	ca. 27'25	305/1243 = 24.5 %	938 = 75.4 %
	7	50	-	-	-	-

La progresiva ganancia en fluidez que se desprende de estos valores no puede ser entendida únicamente como resultado de un adiestramiento lingüístico, pues las fases 5, 6 y 7 de cada UD no parten, en ningún caso, de patrones oracionales previamente utilizados en otras unidades didácticas, ni se sirven de exponentes comunicativos fijados y conocidos por los participantes.

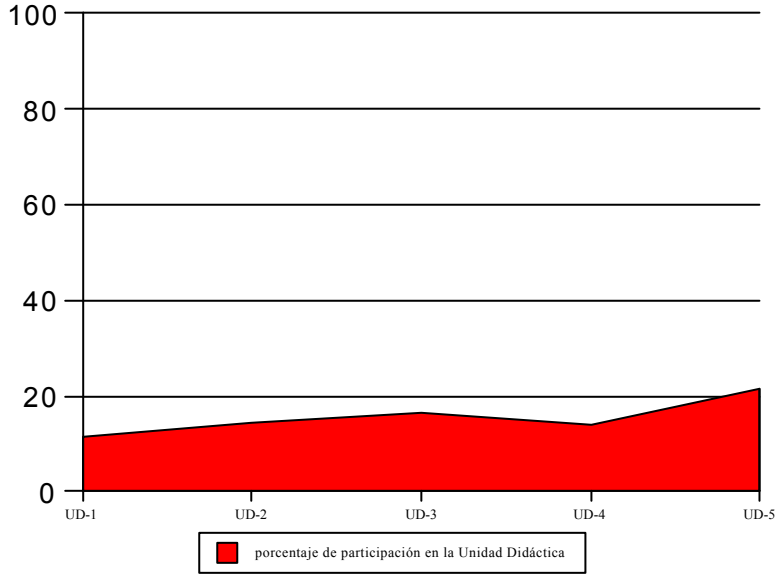
La siguiente tabla ofrece los valores medios de ocupación por parte de los estudiantes del espacio discursivo de cada unidad:

UNIDAD			MEDICIÓN		
UNID.	SESIÓN	PÁGINAS	DURACIÓN GLOBAL EN HORAS	ÍNDICE PORCENTUAL MEDIO DE LA OCUPACIÓN PROGRESIVA DEL ESPACIO DISCURSIVO POR PARTE DE LOS ALUMNOS	
				ESTUDIANTES	PROFESOR
1	30-36	286-348	ca. 2'50	11.4 %	88.5 %
2	36-39	349-380	ca. 1'50	14.2 %	83.7 %
3	40-43	396-423	ca.1'70	16.5 %	83.4 %

UNIDAD			MEDICIÓN		
UNID.	SESIÓN	PÁGINAS	DURACIÓN GLOBAL EN HORAS	ÍNDICE PORCENTUAL MEDIO DE LA OCUPACIÓN PROGRESIVA DEL ESPACIO DISCURSIVO POR PARTE DE LOS ALUMNOS	
				ESTUDIANTES	PROFESOR
4	45-48	460-503	ca. 2'09	13.9 %	86 %
5	49-50	506-526	ca. 1,40	21.6 %	78.3 %

El gráfico que ilustra dichos valores (figura 13) permite reconocer una única interrupción en la ganancia progresiva de autonomía por parte de los estudiantes, correspondiente a la UD-4. Esta interrupción se refleja, por otra parte, en casi todos los gráficos de medición del porcentaje de participación de los estudiantes, es decir, se revela en cinco de las siete fases de que se compone la UD. El hecho debe ser achacado al aumento 'desproporcionado' del léxico implicado en el texto sobre el que se trabaja (*eigentum ist diebstahl*, de Gerhard Rühm) con respecto al de la UD anterior (*baum*, de Eugen Gomringer).

Fig. 13: Progresión de la participación negociadora de los alumnos



La relativa imprevisibilidad del análisis temático y de la interpretación de los textos debe ser

entendida como la exigencia de vincular los recursos lingüísticos adquiridos a producciones obligatoriamente creativas, cuyas intenciones son tan diversas y personales como participantes haya. Es por ello por lo que, aun cuando los usuarios de la lengua sean aprendientes de nivel inicial, la implicación de la literatura en un enfoque metodológico de carácter adquisitivo no puede nunca prescindir de aquello que el fenómeno literario está llamado a provocar: la interpretación abierta y personalizada de los textos.

Bibliografía

Anderson, A. & Lynch, T. (1988): *Listening*, Oxford: Oxford University Press.

Baumann, B. u. Oberle, B. (1985): *Deutsche Literatur in Epochen*, München: Max Hueber Verlag.

Baumann, B. u. Oberle, B. (1986): *Deutsche Literatur in Epochen. Arbeitsaufgaben*, München: Max Hueber Verlag.

Baumann, K.-D. (1996): "Die Verstädnlichkeit von Texten - eine Herausforderung für den fachbezogenen Fremdsprachenunterricht", Börne, W. u. Vogel, K. (Hrsg.), *Texte im Fremdsprachenerwerb. Verstehen und Produzieren*, Tübingen: Gunter Narr Verlag, pp. 153-176.

Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987): *The Psychology of Written Composition*, Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Beutin, W. *et al.* (1979/1984): *Deutsche Literatur Geschichte: Von den Anfängen bis zur Gegenwart*, Stuttgart: Metzlersche Verlagsbuchhandlung.

Börner, W. u. Vogel, K. (1996): "Zu Fragen der Wechselwirkung von Textrezeption und Textproduktion beim Fremdsprachenerwerb. Eine Einleitung", Börne, W. u. Vogel, K. (Hrsg.), *Texte im Fremdsprachenerwerb. Verstehen und Produzieren*, Tübingen: Gunter Narr Verlag, pp. 1-17.

Dausendschön-Gay, U. u. Krafft, U. (1996): "Prozese interactiven Formulierens: Konversationelles Schreiben in der Fremdsprache", Börne, W. u. Vogel, K. (Hrsg.), *Texte im Fremdsprachenerwerb. Verstehen und Produzieren*, Tübingen: Gunter Narr Verlag, pp. 253-274.

Finkbeiner, C. (1996): "Überlegungen zu den Determinanten bedeutungskonstituirender Konstrukte beim Wissensaufbau im Textverstehensprozeß", Börne, W. u. Vogel, K. (Hrsg.), *Texte im Fremdsprachenerwerb. Verstehen und Produzieren*, Tübingen: Gunter Narr Verlag, pp. 91-110.

Groeben, N. u. Christmann, U. (1996): "Textverstehen und Textverständlichkeit aus sprach-/denkpsychologischer Sicht", Börne, W. u. Vogel, K. (Hrsg.), *Texte im Fremdsprachenerwerb. Verstehen und Produzieren*, Tübingen: Gunter Narr Verlag, pp. 68-89.

Großklaus, G. (1991): "Vermittlung deutscher Literatur im Ausland in kultursemiotischer Sicht. Ein interkulturelles Modell", *Materialien Deutsch als Fremdsprache*, 31 (*Didaktik der Wissenschaftspropädeutik und der Sprachvermittlung*), Regensburg: Becker-Kuns Verlag, pp. 23-44.

Hunfeld, H. (1987): "Zum Stand der fremdsprachlichen Literaturdidaktik", Moszczeńska, I., Müller, R., Piepho, H. E. u. Richter, C. (Hrsg.): *Polnisch-deutsche Gespräche über interkulturelles Lernen und Fremdsprachenunterricht*. Gießen.

Kozlowski, A. (1986): *Literarischer Text im Fremdsprachenunterricht für Fortgeschrittene*, ºódź.

Lerchner, G. (1978): "Bezugsforderung von linguistischen und literaturwissenschaftlichen Kategorien bei der Vermittlung literarischer Texte", *Deutsch als Fremdsprache*, 4, München: Goethe Institut.

Löschmann, M. u. Schröder, G. (1984): *Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht*, Leipzig: Verl. Enzyklopädie.

Nunan, D. (1989): *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge: Cambridge University Press.

Parry, Ch. (1993): *Menschen, Werke, Epochen. Una introducción a la historia cultural alemana*, Barcelona: Editorial Idiomas.

Plag, I. (1996): "Individuelle Schreibstrategien beim Verfassen mutter- und fremdsprachlicher Texte (Deutsch/Englisch)", Börne, W. u. Vogel, K. (Hrsg.), *Texte im Fremdsprachenerwerb. Verstehen und Produzieren*, Tübingen: Gunter Narr Verlag, pp. 237-252.

Pólrola, M. (1990): "Zur Variierung der Arbeit am literarischen Text. Vorschläge zur Förderung von Sprechfertigkeit und Literaturverständnis", *Deutsch als Fremdsprache*, 6, pp. 343-349.

Richards, J. (1996): *Basic tactics for listening*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rickheit, G. u Strohner, H. (1993): *Grundlagen der kognitiven Sprachverarbeitung. Modelle, Methoden, Ergebnisse*, Tübingen und Basel: Francke.

Schnotz, W. (1994): *Aufbau von Wissensstrukturen. Untersuchungen zur Kohärenzbildung beim Wissenserwerb mit Texten*, Weinheim: Beltz.

Smith, V. (1996): "50 No-ways - Oder wie man auf Englisch *nein* sagt", Börne, W. u. Vogel, K. (Hrsg.), *Texte im Fremdsprachenerwerb. Verstehen und Produzieren*, Tübingen: Gunter Narr Verlag, pp. 199-210.

Von Nel, B., van Eunen, K., Huizinga, R. u. Ris, T. (1987): *Lesen, na und? Ein literarisches Arbeitsbuch für die ersten Jahre Deutsch*, Berlin u. München: Langenscheidt.

Waldmann, G. (1984): "Systematischer Katalog von Formen produktionsorientierten Umgangs mit literarischen Texten", Hopster, W. (Hrsg.), *Handbuch ‹Deutsch› für Schule und Hochschule*, Paderborn: Schöningh, pp. 117-127.

Zimmermann, R. (1996): "Asking for belated admission: Produktion und (Selbst-) Evaluation beim Schreiben in der Fremsprache Englisch", Börne, W. u. Vogel, K. (Hrsg.), *Texte im*

Fremdsprachenerwerb. Verstehen und Produzieren, Tübingen: Gunter Narr Verlag, pp. 211-235.

CAPÍTULO VI

EVALUACIÓN

0. Introducción

Clásicamente, la evaluación se considera, al menos en la universidad, como una mera medición de los resultados obtenidos por los estudiantes al finalizar el curso. La mayoría de los docentes aplican, de hecho, prácticas de evaluación heredadas de los métodos que como discentes les pudo tocar vivir. Y, al margen incluso del "desfase" de estas concepciones, lo cierto es que apenas se tiene conciencia de la finalidad educativa a que también ha de ajustarse la evaluación (Mendoza, 1998: 108).

Al evaluar únicamente a los alumnos, casi nunca se cuestiona la validez de las fórmulas metodológicas aplicadas durante el curso, ni, con ello, la responsabilidad en dicho resultado de los otros componentes del proceso didáctico: apenas si existen índices o señaladores estadísticos de seguridad en el proceso evaluador (independientemente de su aplicación o no) que, llegado el caso, determinen en base a un resultado abrumadoramente negativo, la potencial corresponsabilidad del docente[176] y que, en consecuencia, obliguen a reconsiderar los criterios evaluadores o las fórmulas de evaluación aplicadas.

Evaluar debe significar, antes que ninguna otra consideración, valorar el desarrollo del curso. Es decir, es necesario distinguir entre la evaluación de rendimientos y la evaluación del proceso por el que alcanzamos dichos rendimientos (Pujol-Berché, 1994: 9). La valoración del proceso pasa, lógicamente, también por juzgar el resultado del mismo, esto es, medir el grado de aprovechamiento de los participantes sobre los contenidos estudiados. Pero, antes que para 'aprobar' o 'suspender' a los potenciales beneficiarios del entrenamiento, dicha medición debe servir para, a la vista de los resultados, revisar los objetivos previstos y determinar cuáles han sido alcanzados y cuáles no. Esto es lo que permitirá indagar en las posibles causas de los resultados negativos (materiales, fórmula metodológica o principios didácticos) y, a partir de ello, corregir los elementos necesarios de cara a una nueva edición del curso.

Por otra parte, en cuanto a la medición del aprovechamiento de los estudiantes, es necesario hacer notar una vez más que, en nuestro caso, la evaluación de procesos adquisitivos es contradictoria con la propia naturaleza de la adquisición, dado que, tratándose de un proceso y no de un resultado, no es posible determinar con exactitud si verdaderamente se ha producido o no adquisición, o, en

[176]Los especialistas insisten en que, al evaluar a los estudiantes o el proceso didáctico, valoramos también directa o indirectamente la labor del profesor (cf. Nieto Gil, 1994).

cualquier caso, el grado o la medida en que se ha producido. Lo máximo que podemos determinar es si, en líneas generales, el aprendiente ha participado o no en las diferentes tareas conforme a las pautas de actuación que le fueran propuestas al inicio del curso.

Esto, como se puede fácilmente advertir, ofrecerá en el mejor de los casos índices orientativos sobre la mayor o menor disposición consciente del sujeto para adquirir la lengua y no reflejará, sin embargo, el grado de aprovechamiento del proceso. Es decir, podremos medir, en última instancia, la parte correspondiente a la actitud consciente hacia la adquisición del alemán.

Un sistema de medición rigurosamente respetuoso con estos principios resultaría a todas luces incompatible con el sentido de evaluación que, por defecto o por tradición, se le atribuye a una institución o unidad docente –también en la universidad–. A cualquiera de ellas se le presupone, clásicamente al menos, una capacidad para valorar objetivamente el grado en que sus egregados pueden aplicar los conocimientos a que accedieran durante su adiestramiento.

En consecuencia, es necesario arbitrar alguna fórmula evaluadora en que se dé respuesta a las expectativas y las responsabilidades evaluadoras que, desde el exterior, se le asignan al docente, sin desatender las consideraciones de carácter didáctico y metodológico que venimos planteando:

—la necesidad de proteger a los participantes de una valoración final subjetiva sobre su capacidad aparente para el uso de la lengua extranjera en un momento puntual del proceso adquisitivo;

—la determinación de valorar la disposición personal, la voluntad y las circunstancias particulares bajo las que cada aprendiente se somete a dicho proceso.

A todo ello hay que sumar aún los condicionamientos naturales que se derivan de nuestra concepción fenomenológica de la literatura y su aplicación como objeto y como medio de nuestra tarea didáctica. Es decir, enseñar literatura no puede consistir en enseñar sobre la literatura, sino en conducir al placer[177] que produce el tomar parte en los procesos artísticos comunicativos que propone (cf. Colomer, 1991: 22-9, así como también Reyzábal y Tenorio, 1992), lo cual habrá de ser tenido en consideración de cara a la evaluación.

[177]Zapata (1996: 21) critica el olvido de los contenidos procedimentales en los diseños metodológicos actuales para la enseñanza de la lengua y la literatura, así como también en la orientación de las evaluaciones que sobre ella se hace: "hemos hecho gramaticalistas antes que escritores, y estudiantes de literatura y comentaristas de textos antes que lectores, cuando tenía que ser al revés, y ahí están los resultados. ¿No es la literatura un arte y como tal un goce? Si tras decenas de clases impartidas no les llevamos a leer y a escribir-crear, hemos fracasado."

1. Definición y modelos

Entre los numerosos y variados modelos de evaluación que existen en la actualidad[178], cabe destacar dos orientaciones fundamentales: los que están abiertamente dirigidos a evaluar el rendimiento de los participantes y los que se centran en el proceso didáctico, donde también se integran como indicadores los resultados individuales y grupales de los participantes.

Nuestra propuesta se acerca más a esta última tendencia, de modo que, más que como un juicio sobre el aprovechamiento del curso por parte de los estudiantes –'evaluación de rendimiento'–, la evaluación se entiende como una recopilación de datos a partir de cuyo análisis podemos mejorar la fórmula metodológica desarrollada, aplicando cuantas modificaciones y ajustes sean necesarios para ello: es lo que llamaremos aquí 'evaluación didáctica'.

Este concepto de evaluación no puede, por otra parte, sustituir sin más a las prácticas evaluadoras anteriores, cambiando una por otra en el mismo momento en que aquélla se realizaba y con la misma dedicación e intensidad. Si así fuera, sólo los potenciales alumnos del curso siguiente al evaluado serían verdaderos herederos de las mejoras consideradas, quedando los propios afectados como víctimas de una formulación metodológica por evaluar, sin ninguna posibilidad real de beneficiarse también de dichas modificaciones.

En este sentido, la evaluación ha de estar sistemáticamente presente en el desarrollo de todas las actividades que conforman el curso[179] y no sólo en el momento final -aun cuando nos hubiéramos "liberado" de la prerrogativa de expresar el grado de aprovechamiento puntual de los participantes-, es decir, la evaluación debe caracterizarse por constituir un proceso de mejora permanente y continuo.

Por todo ello, el docente debe entender la evaluación como un proceso cualitativo y explicativo, esto es, una recopilación de datos que le permite ofrecer interpretaciones razonadas y justificadas sobre los procesos seguidos por todos los participantes. En la llamada 'evaluación didáctica' el profesor comprueba científicamente la eficacia del método[180] y actúa en consecuencia; en este sentido, la 'evaluación de rendimiento' a que también da cabida, debe aportar información que le permita adaptar su propuesta a las características y las necesidades del discente.

1.1. Criterios e instrumentos de evaluación

[178]Cf. Alkin & Ellet, 1990.

[179]Si el curso se basa en la interpretación y producción de textos literarios, la evaluación debe aplicarse sobre de dichos procesos y no sobre el resultado final de los mismos (Ribas, 1997: 6).

[180]El profesor es, desde este punto de vista, lo que Pacual Díez (2000, 14) llama un 'investigador en la acción'.

Esta doble concepción evaluadora conlleva el establecimiento de criterios de evaluación relativamente nuevos, así como la diversificación de los instrumentos con que se lleva a cabo. Los criterios harán referencia explícita a las capacidades establecidas en el currículo, si bien el grado de cumplimiento no puede determinarse de forma rígida o automática mediante un contraste directo entre las capacidades atestiguadas y las capacidades perseguidas, sino que daremos cabida a interpretaciones flexibles y matizadas por las diversas circunstancias sociales y personales bajo las que cada participante se somete al proceso adquisitivo[181]. De esta forma, la evaluación reúne siempre la valoración del proceso y del rendimiento alcanzado. Y no se trata ya de determinar sólo las posibilidades de promoción de los participantes, sino que estos juicios se supeditan al objetivo general de la evaluación didáctica: comprobar la validez de las estrategias metodológicas y ayudar al alumno a progresar en su camino hacia el aprendizaje autónomo (Gimeno, 1994).

Por su parte, los instrumentos de evaluación habrán de diversificarse tanto como para ofrecer datos referidos a todos los elementos que intervienen en el proceso didáctico. La información no puede proceder del clásico examen final o prueba escrita única y definitiva, sino que los datos han de recavarse mediante el ejercicio constante de la observación directa, mediante entrevistas, cuestionarios, actividades de opinión y/o valoración, debates, diarios de clase, etc. Y es que estas fórmulas permiten debilitar la idea de 'evaluación de rendimiento' como concepto único de evaluación, con lo que también el aprendiente entiende la responsabilidad de los otros elementos en el proceso. De este modo combatimos la principal causa generadora de ansiedad en los estudiantes y logramos hacer causa común entre profesor y alumnos del éxito del proceso didáctico.

En este sentido, los estudiantes deben ser conscientes de que la mayor o menor funcionalidad del proceso adquisitivo, lo más o menos significativo de las capacidades desarrolladas por ellos, encuentran siempre sus mejores indicadores en la aplicabilidad de dichas capacidades a otros contextos, en la posibilidad de generalización de los procedimientos adquiridos para abordar nuevos problemas y en la adaptabilidad de las actitudes desarrolladas para resolver nuevos conflictos.

1.2. Modalidades de evaluación

Las evaluaciones 'didáctica' y 'de rendimiento', como ya hemos anunciado, no son

[181]No es lógico tratar de hacer valer el carácter individualmente creativo de la 'adquisición' a partir de criterios de evaluación rígidos y homogéneos. Coll y Martin (1994: 164) critican también esta idea con la siguiente pregunta: "¿Cómo hacer compatible la idea de un alumno que sólo aprende en la medida en que es capaz de construir significados y de atribuir sentido al contenido del aprendizaje con la práctica de una evaluación que, de una forma u otra acaba imponiendo cierto rasero uniformizador?".

necesariamente separables en su ejecución[182], dado que la una forma siempre parte de la otra y cualquiera puede ser causa o consecuencia del diagnóstico que lleguemos a formular en el otro terreno: si detectamos un bajo rendimiento de los participantes, ello es indicador de algún fallo en el proceso didáctico y habremos de buscar su origen en el análisis de la rentabilidad didáctica de los elementos que intervienen en dicho proceso; si, por contra, detectamos un fallo en algún aspecto del proceso, ello se refleja necesariamente en el escaso aprovechamiento por parte de los aprendientes con respecto a los contenidos y objetivos específicamente asociados a dicho aspecto.

Lo que sí podemos observar son modalidades evaluadoras diferentes, en función del momento en que se ejecutan y el objetivo concreto que persiguen[183]. A grandes rasgos, las distinciones más sobresalientes para la práctica se pueden establecer entre: la evaluación *formativa*; la evaluación *sumativa*, y la evaluación *inicial*.

El concepto de 'evaluación formativa' lo debemos a Scriven[184] (1967) y se entiende como una recopilación de información con el fin de orientar y dirigir el proceso didáctico de manera conveniente. No está referida al rendimiento de los estudiantes, sino a la mejora de los elementos que componen el proceso (Pascual Díez: 2000, 24), por lo que, aunque se sirve de los resultados que van observándose durante el curso, no persigue la determinación de las posibilidades de promoción de los participantes. En este sentido, cumple con una función 'diagnóstica', que le permite localizar los elementos que favorecen y que obstaculizan el avance. Y, en base al análisis de estos elementos, adopta también una función 'orientadora', mediante la cual reconducimos las situaciones en las que se detectan problemas[185].

La evaluación 'sumativa' complementa a la anterior y sí se produce al término del programa para, ahora ya, analizar el resultado del mismo y valorar convenientemente el grado de éxito o el valor

[182]De hecho, rara vez se da un único tipo de evaluación, dado que casi siempre se reúnen varias de las funciones por las que cada uno de ellos se caracteriza (Casanova: 1995, 63).

[183]Casanova (1995, 62) distingue entre: 'sumativa' o 'formativa', según su funcionalidad; 'nomotética' o 'idiográfica', según su 'normotipo'; 'inicial', 'procesual' o 'final', según su temporalización; y 'autoevaluación', 'coevaluación' o 'heteroevaluación', según sus agentes. Otras clasificaciones evaluadoras (Monedero, 1998: 33 y ss.) contemplan además otras distinciones interesantes entre: evaluación formal vs. informal; interna vs. externa; cuantitativa vs. cualitativa; o evaluación por normas vs. criterios.

[184]Cf. Mendoza (1997: 91)

[185]Pascual Díez (2000: 26) le atribuye, además de las especificadas, otras características reseñables: atiende tanto a los contenidos conceptuales, como a los procedimentales y actitudinales; es una valoración cualitativa, en la que prevalece la observación, el análisis de las tareas y el intercambio comunicativo entre profesor y alumnos; y, en consecuencia, exige también una buena relación entre ellos.

que se le puede conceder. No tiene que identificarse necesariamente con la evaluación final, dado que también puede aplicarse sobre tramos más cortos, al finalizar una unidad didáctica, por ejemplo, o incluso después de una tarea o actividad concreta, es decir, integrándola en el desarrollo de cada 'secuencia didáctica'[186] (Pascual Díez: 2000, 42), algo que permita verificar y valorar la ejecución de la misma.

La evaluación 'inicial' tiene lugar, como su propio nombre indica, al comienzo del curso. Se trata de acciones dirigidas a obtener un conocimiento lo más exhaustivo posible sobre la situación de partida y las condiciones previas. Es, de algún modo, el primer diagnóstico y el mayor o menor éxito del curso depende en gran medida de él, dado que esta evaluación será el primer y único referente para adecuar los elementos que intervienen en el proceso a las posibilidades reales de los participantes en el momento más crítico del curso, su inicio.

[186]Las 'secuencias didácticas' han de ser entendidas como pequeños ciclos didácticos formados por un conjunto de actividades articuladas y orientadas hacia la producción de un texto oral o escrito (Cross y Vilá, 1997: 8).

2. Problemas de la evaluación en métodos adquisitivos

La naturaleza adquisitiva de nuestro modelo metodológico conlleva dos tipos de problemas de cara a la evaluación de rendimientos: de un lado, las consecuencias administrativas de una medición de rendimiento puntual resultan incompatibles con el carácter procesual de la adquisición; del otro, la tradición didáctica invita a los estudiantes a no prescindir de un control consciente sobre lo que 'aprenden', algo imposible en un curso en el que no hay nada que 'aprender' conscientemente, sino que todo es algo a adquirir. Así, los problemas resultan sistematizables según tengan su origen en las formalidades o finalidades burocráticas a que están sujetos, o bien en la compatibilización del modelo didáctico que proponemos (incluyendo sus mecanismos de evaluación) con las expectativas de los participantes.

2.1. Problemas administrativos y formales

En una situación natural de adquisición, la enorme diversidad de grados y niveles de desarrollo lingüístico entre niños que adquieren su lengua materna nunca conlleva por parte del entorno el ofrecimiento a los más avanzados de unas posibilidades de promoción vetadas para los más rezagados. Los que en un momento puntual del proceso adquisitivo atestiguan una menor capacidad en el uso de la lengua pueden, sin embargo, alcanzar con posterioridad un grado de avance similar e incluso mejor que los originalmente más capaces.

Si intentamos trasladar estas observaciones a los contextos educativos de la enseñanza reglada encontramos que, ahora sí, la adquisición de la lengua extranjera no se contempla como un proceso siempre abierto y sujeto a innumerables factores no controlables por el individuo que adquiere, sino que se hace al individuo responsable casi único de su mayor o menor avance. El efecto inmediato –más traumático, si cabe– de esta evaluación no es otro que el de impulsar o condenar, con independencia ahora de la corresponsabilidad de su entorno, las potenciales posibilidades de promoción en el proceso adquisitivo: atestiguar una capacidad insuficiente en el uso de la lengua extranjera significa ya la no superación del curso y, en consecuencia, la imposibilidad de someterse a los nuevos estímulos que proporcionaría el curso siguiente. De algún modo, las prerrogativas administrativas y formales de los sistemas de evaluación de la enseñanza reglada son incompatibles con las mediciones de rendimiento que pudiéramos diseñar para metodologías de corte adquisitivo[187].

[187]Incluso sin estar ligado a modelos adquisitivos de adquisición, Fernández Sierra (1996: 94) denuncia también la necesidad imperiosa de "des-burocratizar" y "des-formalizar" los procesos evaluadores para convertirlos en un verdadero diálogo vinculado prioritariamente a la mejora del

A esta situación se llega, en términos reales, con sistemas de evaluación en los que sólo se registran las calificaciones obtenidas por los discentes en la medición de su rendimiento[188] y, en consecuencia, la posibilidad o no de promocionar en el aprendizaje –aquí, adquisición–. Dichas actas de evaluación no reflejan, al menos en la universidad, la necesidad de modificar algo o nada del curso, ni, por supuesto, tienen en cuenta que lo que resultara mesurable de las capacidades de los individuos no puede servir como criterio para acreditar sus mayores o menores aptitudes para la adquisición de la lengua: evaluar no puede ser confundido con el uso que, desde el exterior del proceso (incluyendo aquí a las propias administraciones y oficinas educativas), se haga de nuestra valoración (Giné y Parcerisa, 1999: 53).

La evolución o el grado de desarrollo de los procesos adquisitivos individuales debe poder ser relacionable con las intenciones didácticas previstas y propuestas a lo largo del curso –de otro modo no habría una verdadera evaluación didáctica ni los criterios de evaluación coincidirían con las orientaciones y decisiones que el profesor hubiera ido adoptando–. Pero dichas intenciones, a diferencia de los procesos clásicos de enseñanza-aprendizaje, sí están referidas a cuestiones conductuales y no, o no sólo, a capacidades.

En este mismo sentido, también durante la evaluación formativa deben poderse establecer unos criterios de promoción vinculados a la actitud de los estudiantes para con la adquisición, esto es, su mayor o menor disposición a adquirir la lengua extranjera. Y si un estudiante no promociona se deberá a su rechazo voluntario y consciente para con la adquisición (o el aprendizaje –en el modelo alternativo de enseñanza–) de la lengua extranjera. No obstante, la no promoción de un estudiante debe constituir un recurso excepcional y aplicable sólo cuando otros recursos o alternativas didácticas hubieran fracasado.

2.2. Problemas didácticos: los estudiantes y la tradición

La tradición educativa empuja a los propios individuos a no aceptar de buen grado las nuevas y particulares fórmulas de evaluación que les pudiéramos ofrecer. Los aprendientes actúan desde la costumbre de recopilar información, memorizarla y entrenarse en su aplicación mediante fórmulas siempre repetibles e individuales. Al final del proceso deben demostrar que, de algún modo, son

proceso didáctico.

[188]Britz (1997: 1183) señala en este mismo sentido: "Tiende a utilizarse una metodología de índole cuantitativa, no siempre fiable ni asequible, que permite obtener valoraciones o puntuaciones numéricas, pero que difícilmente proporciona cierta comprensión global de las dificultades comunicativas ni bases para la intervención sobre las mismas".

poseedores de estos conocimientos, así como su capacidad para aplicarlos a la solución de determinados problemas. En líneas generales, el estudiante puede saber, en cualquier punto o momento del proceso didáctico, cuánto ha memorizado, cuántos ejercicios de uno u otro tipo debe hacer para contrastar o asegurar que sabe aplicarlos y, en definitiva, cuánto le resta hasta la consecución de los objetivos previstos.

Todo ello les lleva a no confiar en un modelo en el que apenas hay información que recopilar conscientemente, un modelo donde no se exige o no es prioritaria la memorización consciente de datos y un modelo cuya aplicación se da en condiciones irrepetibles y siempre dependientes de la coparticipación de otros sujetos[189]. Los estudiantes no ejercen aquí un control claro y consciente sobre lo que adquieren, sino que han de 'dejarse llevar' por las situaciones en que se vean involucrados y 'aportar' su voluntad de no recurrir a la lengua materna para resolverlas. Y es esta actitud global lo único que parece mesurable.

La desconfianza de los alumnos sobre el modelo de evaluación se manifiesta desde los primeros compases del curso en las notas que constantemente tratan de tomar los participantes sobre cualquier evento del aula, como si esta transcripción de la información que sale a relucir a lo largo de las interacciones garantizara el control y la posibilidad de interiorizar los contenidos del curso. Cuando el profesor llama a concentrarnos en las interacciones de forma activa, los participantes toman conciencia de la imposibilidad de atender a ambos objetivos simultáneamente: o re-escriben individualmente lo que interpretan importante de lo que se dice, o prescinden de la recogida de datos y se concentran en el desarrollo de las interacciones para poder tomar parte en ellas.

Tampoco entienden fácilmente los estudiantes cómo se puede medir su rendimiento desde la observación, dado que, a partir de una competencia tan deficiente es lógico y natural que, en muchos casos, renuncien a la participación verbal activa; y, si el curso respeta el llamado 'periodo silencioso', no hay manera de saber a ciencia cierta si dicha no participación se debe a la imposibilidad verdadera de intervenir o a un rechazo voluntario y acomodadizo del riesgo que esta intervención comporta. En cualquier caso, si las valoraciones del docente están cargadas de subjetividad, esta subjetividad será máxima –y, con ello, más discutible la valoración– en los casos donde no haya pruebas que objetivamente atestigüen lo uno o lo otro.

Para desmontar estos prejuicios sobre la adquisición de la lengua y sobre los sistemas de evaluación susceptibles de medir las actitudes de los participantes, lo más conveniente parece ser el

[189]Esta opinión la constatan especialistas como Pineda (1990: 46-52), que tratan de poner de manifiesto, precisamente, la resistencia que también por parte de los aprendientes hay ante la innovación didáctica.

poner en práctica desde el principio fórmulas de evaluación formativa con las que los aprendientes tomen conciencia de lo novedoso del proceso y se aproximen a la idea de que la evaluación está al servicio de sus necesidades y no en contra de sus intereses, que, en suma, la evaluación está llamada a ser un instrumento de ayuda y no de censura.

Si en los modelos de enseñanza-aprendizaje los alumnos son siempre conscientes de su grado de avance con respecto a los objetivos propuestos, esta evaluación formativa continua debe permitir al alumno conocer en todo momento el estado de su relación con el proceso adquisitivo, y ello en un sentido global que tampoco excluye lo perteneciente al campo de lo emocional[190]: cómo se va sintiendo en cada momento del curso, si se angustia en sus participaciones, si le atemoriza algún momento de las clases, si las frustraciones que invaden cada negociación le parecen más o menos superables, etc. La evaluación no puede desentenderse de la singularidad de cada individuo, de las características y necesidades afectivas y emocionales que condicionan su participación en el proceso. Y es que la adquisición de la lengua se caracteriza por los procesos inconscientes que subyacen al uso de la misma, con lo que, aun cuando no hayamos sido ni seamos los únicos ni más directos inductores de las condiciones emocionales de los participantes, nadie puede negar la responsabilidad de dichas condiciones en el proceso adquisitivo.

Esta corresponsabilización del proceso adquisitivo llevará a los aprendientes a la conclusión de que su mayor o menor éxito no depende tanto del profesor como sí de su disposición a actuar conforme a los compromisos adquiridos al inicio del curso, de su ánimo para superar los prejuicios contra la lengua, sus hablantes o alguno de los elementos del proceso didáctico, y de su voluntad para tomar parte activa en las interacciones. Y es precisamente por ello que, como también apunta Blanco (1994: 63), la evaluación de dichas actitudes debe estar basada especialmente en la observación y el seguimiento individualizado de los alumnos.

Es en las primeras sesiones introductorias donde hemos de empezar a convencer a los estudiantes de la necesidad de ser auto-evaluadores[191]. En este sentido, lo primero que el alumno debe saber es qué esperamos de él, qué actitud es la que preconizamos y cómo se manifiesta o habrá de manifestarse dicha actitud en el trancurso de las clases. También en las sesiones introductorias y a lo

[190]Cf. Pascual Díez (2000: 46) cuando, refiriéndose a estos 'contenidos actitudinales', expresa: "Aspectos como la afición a la lectura y el disfrute de los textos literarios, la adquisición de hábitos lectores y escritores, el desarrollo de la sensibilidad estética y la integración de los elementos folclóricos literarios [...] van asociados al desarrollo de ciertas actitudes".

[191]No podemos dejar de tener presente que, del mismo modo que las particularidades psicológicas de los aprendientes eran atendidas durante el diseño de las técnicas y estrategias de que se nutre el modelo metodológico que proponemos, también en la evaluación debemos aprovechar las especiales características de los estudiantes adultos (Marco y Cubero, 1997: 32-7).

largo de las actividades de evaluación debe insistirse en la explicación del método, los motivos por que se emplean unas técnicas y no otras. Los estudiantes han de llegar a reflexionar de forma natural sobre el proceso en el que toman parte y a aplicar un sentido crítico sobre el trabajo que se realiza en el aula.

Por otra parte, la medición de rendimientos, cualquiera que sea su formulación y momento, siempre comporta un incierto grado de subjetividad no deseable por parte de quien debe cargar con sus consecuencias. Es por ello que dicha evaluación no debe considerarse como un juicio cerrado y definitivo (Parcerisa, 1994: 45-9), sino que debe ser el inicio de un diálogo en el que los aprendientes tengan ocasión para contrastar la valoración del evaluador con su propio juicio: la evaluación, como parte del proceso didáctico, debe contar también con la participación de los estudiantes[192].

Y, en este mismo sentido, las pruebas, que solían ser el eje central de la evaluación, pasan a ser sólo un elemento más en el proceso global, una mera fuente de datos que se suman a los recopilados por otras vías y nunca la fuente única ni la más importante. Las pruebas, en cualquier caso, deben constituir un reflejo del diseño curricular adaptado al que hubiéramos llegado mediante la evaluación formativa del proceso o de la parte del proceso desarrollada hasta su celebración.

[192]Algunos autores hablan de 'co-evaluación', un concepto que Briz (1998: 128-9) define como: "modalidad de evaluación en la que participan varias personas en el proceso de aplicación y toma de decisiones. Normalmente se considera que uno de los participantes es el propio sujeto evaluado, con lo que podríamos hablar de coevaluación interna".

3. La evaluación de rendimientos

En cuanto al modo de evaluación del aprovechamiento del curso por parte de los estudiantes, habremos de coincidir en dos aspectos clave: de un lado, la evaluación debe tener una finalidad 'retroalimentadora', es decir, aportar información que permita una reorientación racionalizada del proceso (Pérez Gómez, 1998); por otra parte, cualquier avance debe tomar como referencia la evaluación inicial, dado que es la distancia con respecto a esta evaluación la que proporciona una información más exhaustiva sobre lo que ya hemos recorrido en nuestro camino hacia la adquisición lingüística.

La evaluación, cualquiera que fuera la modalidad que adoptáramos, ha de dar cabida a diferentes tareas inter-relacionadas que podemos hacer explícitas como sigue: primero, habremos de 'recoger información'; a partir de ella, realizaremos los 'juicios de valor' que resulten oportunos, tanto sobre el proceso didáctico como sobre el mayor o menor rendimiento de los estudiantes; acto seguido habremos de proceder a 'orientar' o, en su caso, 'reorientar' el proceso didáctico, por una parte, y al estudiante o los estudiantes evaluados, por otra; y, en última instancia, de cara a las exigencias administrativas y formales del proceso didáctico, tomaremos las 'decisiones' necesarias sobre el rendimiento de los participantes, incluyendo, donde fuera ineludiblemente necesario, la imposibilidad de promocionar en la adquisición.

De todas estas tareas, la recogida de información puede ser la más trascendental y la que, en mayor medida, condiciona el desarrollo de la evaluación. Para asegurar que la información que manejamos es fiable, el profesor puede aplicar diversas modalidades o técnicas de obtención de datos:
1º) *La observación*.- El objetivo fundamental es aquí la recopilación de datos sobre cuestiones conductuales, de integración y admisión de la fórmula metodológica. Por medio de ella se seleccionan determinadas informaciones relevantes de acuerdo con unos objetivos o indicadores definidos de antemano: si el estudiante se implica en las interacciones, si se ofrece voluntario, si rechaza o ignora las invitaciones a la participación, si elude la responsabilidad, etc. Se trata de medir la actitud de los alumnos a partir de determinadas cuestiones procedimentales.
2º) *La interrogación*.- Se utiliza para conocer de primera mano las condiciones y circunstancias personales en las que se desarrolla el proceso adquisitivo, tanto las referidas a la capacidad cognitiva como a las circunstancias emocionales o afectivas. Se observa aquí la experiencia previa de los estudiantes en cuanto a la literatura y al aprendizaje de otras lenguas extranjeras, sus opiniones con respecto a dichos procesos, sus juicios sobre los mismos y sus intereses para con el curso que les ofrecemos o que ya les estamos ofreciendo, etc. Sus limitaciones principales son: la falta de objetividad, el peligro de la adulación o la ausencia de sinceridad en las declaraciones –siempre corregible, no

obstante, desde una presentación anónima que, sin embargo, no permitiría localizar ni, en consecuencia, actuar sobre los individuos concretos y sí sobre el conjunto.

3º) *El análisis de tareas y de las producciones de los alumnos.*- Ésta puede ser la fuente de información más provechosa y útil por la cantidad de referencias que aporta de cara a la evaluación formativa. Permite detectar y, en última instancia, orientar los progresos y las dificultades de los alumnos. Sin embargo, para un aprovechamiento real de esta técnica, el análisis debe hacerse de forma regular y casi constante, lo que obliga a una inversión de tiempo que no siempre está al alcance del docente. Por otra parte, además, un seguimiento demasiado exhaustivo de las producciones de los alumnos resta protagonismo a la autoevaluación y, en consecuencia, devuelve a éstos la impresión de que es el profesor el que más y mejor evalúa, en detrimento de corresponsabilización del aprendizaje.

4º) *Las Pruebas.*- Como ya ha sido planteado con anterioridad, las pruebas deben tener un valor complementario al de las demás técnicas: el resultado de la medición de rendimiento de los estudiantes no será exclusivo de estas pruebas (Mir, 1999: 74), ni los controles o exámenes desempeñarán un papel protagonista en la evaluación. Todo ello debe quedar claro ante los estudiantes, de modo que las pruebas no provoquen en ellos la ansiedad que estamos tratando de combatir por otras vías.

En el transcurso de nuestras clases, los estudiantes habrán de tomar parte en diferentes tareas que habremos de evaluar convenientemente y a las que asignaremos, según sus características, una u otra modalidad de recogida de datos. Así, habremos de distinguir entre:

—la participación oral y escrita de los estudiantes en las interacciones plenarias mediante las que analizamos e interpretamos los textos;

—las producciones literarias grupales e individuales desarrolladas al final de cada unidad didáctica como respuesta personal o propuesta poética propia, y

—el comentario de texto escrito que, al finalizar el curso, deben poder desarrollar todos los participantes de forma individual.

3.1. La participación oral y escrita en el trabajo diario

La participación oral y escrita de los estudiantes no se refiere únicamente a sus producciones y sí debe considerar, tratándose de una fórmula metodológica adquisitiva, la labor receptiva, la medida en que el estudiante se expone a la lengua extranjera, el grado en que se somete al procesamiento comprensivo de la misma[193]. Esta participación receptiva (oral y escrita) debe tener un reflejo claro en

[193]Autores como Jonston (1989) reclaman que la comprensión debe atenderse desde la perspectiva del procesamiento, esto es, considerando los mecanismos cognitivos mediante los que llegamos a integrar los efectos derivados del procesamiento de la información en nuestro propio mundo

la producción, si bien habremos de saber interpretar un periodo intermedio de asimilación y afianzamiento entre la una y la otra, con lo que dicho reflejo en las destrezas productivas no se producirá inmediatamente después de la participación receptiva.

La participación receptiva es naturalmente mesurable mediante el 'feed-back' que aportan respuestas no verbales (tales como los gestos). Sin embargo, en la voluntad de participación productiva intervienen de forma más sobresaliente todos los factores anímicos y afectivos que fácilmente se ocultan en la recepción. Es por ello por lo que la conducta receptiva no siempre se puede medir mediante técnicas de observación, dado que los datos que pudiera aportar no son del todo fiables o, en cualquier caso, no apuntan a las causas de la mayor o menor participación. Además, esta técnica resulta, de algún modo, incompatible con el desarrollo natural de las interacciones, según el cual el docente debe poder seguir y controlar las intervenciones productivas, algo que no siempre se puede simultanear con la atención a los estudiantes menos participativos.

La exposición a las interacciones en lengua extranjera, la participación receptiva está garantizada si unimos la atención del alumno a un aducto procesable. Y, probado que el aducto puede ser manipulado hasta hacerse verdaderamente procesable (Peñate y Bazo: 1998), es sólo indispensable para ello la presencia del estudiante en las interacciones. Así, la actitud más o menos participativa del alumno en cuanto a la comprensión oral y escrita se medirá a partir de su mayor o menor exposición a la lengua, es decir, mediante un control detallado de su presencia en el aula.

Este control de asistencia se justifica convenientemente a lo largo de las sesiones introductorias del curso, no sólo como fórmula evaluadora, sino como exigencia natural de la adquisición de una lengua. En esta exposición debe quedar claro, por tanto, que el control de firmas responde a una necesidad de medición objetiva y no a la mera voluntad del docente de poner trabas a la superación de un curso. La medición que hagamos sobre el grado en que un estudiante se expone a la lengua debe ser lo suficientemente flexible como para no penalizar un mínimo nivel de ausencias achacable a causas externas e imprevisibles. Sin embargo, la justificación de dichas ausencias, por más oficiales y certificadas que quisieran serlo, no pueden ser atendidas cuando se producen de forma reiterada o cuando la suma de las mismas refleja un nivel de ausencia superior a la media o a lo lógicamente admisible.

En nuestro caso, el nivel de permisividad ronda el 20 % del total de asistencias posible, con lo que los participantes deben comprender que, superado este nivel de ausencias, no pueden ya contar con un índice de evaluación positivo en lo que respecta a la participación receptiva. En cualquier caso, hay que poder distinguir entre el efecto de unas ausencias esporádicas y repartidas a lo largo del

conceptual.

proceso y el efecto inmediato de un nivel de ausencias similar pero concentrado en dos o tres semanas del curso: las primeras pueden no suponer –dependiendo siempre de la actitud general del estudiante– un obstáculo infranqueable, si el alumno cuenta con una voluntad decidida por implicarse de lleno en las interacciones donde sí está presente; las ausencias concentradas, sin embargo, suelen traer como resultado en el proceso adquisitivo del alumno un retraso considerable (y, en ocasiones, insuperable) con respecto al nivel adquisitivo general del grupo, con lo que son los propios participantes los que, ante la imposibilidad de seguir la marcha de las interacciones, abandonan el proceso.

Por su parte, las participaciones orales y escritas de los estudiantes en el terreno de lo productivo van sistemáticamente asociadas: tras los primeros compases del curso, el alumno asume fácilmente un funcionamiento del aula, según el cual todas y cada una de las aportaciones a la interacción oral plenaria van seguidas de su registro, más o menos explícito (según la fase del curso en que nos encontremos), en el comentario de texto grupal.

La evaluación aquí parte de datos obtenidos por observación directa del profesor. Durante las interacciones no es difícil advertir qué estudiantes asumen con mayor decisión su parte de responsabilidad y qué otros estudiantes la eluden, así como el grado de implicación en sus actitudes. Al finalizar las sesiones las observaciones del profesor se traducen en apuntes sobre las actitudes más sobresalientes, en uno u otro sentido, apuntes que pueden ser tomados en un diario o en las fichas personales de los estudiantes. Estas observaciones deberán servir, llegado el momento de evaluación, para reorientar el proceso en alguno de sus aspectos o para calificar al estudiante en cuanto a su producción.

Salvo en los grupos excesivamente numerosos, la fórmula de medición más factible de cara a la evaluación es, desde nuestra experiencia, la asignación de los estudiantes a subgrupos formados según un grado de participación productiva similar: basta una primera revisión de las fichas, de sus fotos, o de sus nombres, para poder decidir si el estudiante en cuestión forma parte de un subgrupo valorado como suficientemente participativo, o como deficientemente participativo; otras revisiones pueden definir con más precisión el grado de participación o de deficiencia de los estudiantes, dando lugar a nuevos subgrupos; en última instancia, los grupos reciben una valoración más o menos positiva o negativa, que sólo resulta traducible numéricamente desde la consideración de las notas personalizadas que se tomaran desde la observación directa.

3.2. La creación literaria: lengua al servicio de necesidades personales

La parte de cada unidad referida a la creación personal de textos literarios puede constituir, además de un indicador claro de la actitud de los estudiantes, la fase en la que los estudiantes ejercen

con mayor rigor su labor autoevaluadora: y es que, en la creación artística, el productor somete a juicio constantemente lo que escribe, decidiendo, en cada caso, si verdaderamente está o no satisfecho con su creación.

Lo difícil es adaptar este sistema de producción literaria a la recogida de datos para la evaluación: la observación directa no llega a ser tan exhaustiva como para arrojar datos sobre la mayor o menor implicación de cada estudiante en la creación del texto, máxime cuando ésta es producto de un trabajo en equipo; por otra parte, con frecuencia, un resultado relativamente insatisfactorio denota quizás, no tanto la renuncia del estudiante a asumir una verdadera intención artístico-comunicativa, como sí la no adecuación entre sus necesidades o intereses y los recursos lingüísticos a su alcance. En este sentido, la observación directa, más que sobre el proceso de producción, ha de efectuarse sobre las reacciones que una determinada creación provoca en el resto de los participantes, es decir, la valoración más o menos positiva de una producción artística no puede realizarse, o no prioritariamente, desde la observación del proceso creador[194], sino desde la observación de la valoración que éste recibe por parte de los lectores.

Dichas valoraciones pueden ponerse de manifiesto en el transcurso de las lecturas o presentaciones de los textos creados, mediante: preguntas dirigidas a los estudiantes lectores sobre su mayor o menor comprensión del texto, sobre su opinión personal, o sobre el grado de acuerdo con respecto a lo que expresa el autor; o bien, preguntas dirigidas a dicho autor y planteadas por el profesor o por los otros participantes en torno a lo que quiere decirse, a las intenciones o a la actitud del estudiante creador hacia lo que expresa.

Estas interrogaciones sólo resultan mensurables si se registran como datos de observación directa[195] con los que poder efectuar *a posteriori* una valoración plenaria de las producciones o una medición más detallada de la implicación individual de cada participante.

Es necesario hacer notar que, en el transcurso de las valoraciones, los estudiantes suelen reivindicar su "derecho" a no tener una mayor capacidad artística, es decir, su desacuerdo con la posibilidad de que sean sus particulares grados de "inspiración artística" o su mayor o menor "genio creador" lo que se juzgue. En este sentido, las intervenciones del profesor deben ir dirigidas a

[194]Es necesario distinguir entre los criterios de evaluación vinculados a la producción de textos literarios y los que se aplican sobre composiciones escritas de carácter más neutral, no necesariamente literarias o poéticas (cf. Camps, 1997).

[195]También sería válido cualquier otro método de corte naturalista (entrevistas directas, estudios de caso, etc) (Herman *et al.*, 1987: 21).

rentabilizar las valoraciones de los lectores[196]: si un texto les merece un mayor o menor aplauso, ello no ha de deberse únicamente al grado de acuerdo con las ideas expresadas, ni tampoco a la exclusiva comprensión de las palabras y las estructuras que lo forman, sin que con ello, por otra parte, se diga nada nuevo, original o, en definitiva, personal e irrepetible. La valoración del texto debe reunir todos estos componentes, dado que es su conjunto lo que permite atestiguar una verdadera intención artístico-comunicativa y una adecuación entre esta intención y las capacidades lingüísticas, tanto las productivas –en la medida en que es el autor quien aprovecha los recursos– como las receptivas, de los lectores que le juzgan.

En cualquier caso, las producciones creativas de los estudiantes deben quedar a disposición del evaluador o los evaluadores, ya fuera mediante su entrega escrita, a modo de contribución a la memoria final del curso, ya mediante su permanencia en un espacio del aula habilitado para este fin. Llegado el momento evaluador de la orientación o de la toma de decisiones, el evaluador no debe basarse solamente en su registro sobre las impresiones causadas en el grupo por un determinado texto, sino que ha de poder reconsiderar el/los texto/s de cada participante y observar la evolución productiva de los individuos.

Por último, a la hora de calificar las producciones artísticas habrán de considerarse, junto a los indicadores ya anunciados, la cantidad de participaciones, el grado de autonomía o de dependencia del trabajo en equipo que reflejen sus autorías y la evolución de los textos en cuanto al nivel de adecuación entre las intenciones expresivas y los recursos lingüísticos.

3.3. El comentario individual

Hasta este punto, todos los indicadores reflejan una valoración grupal o una medición de la conducta individual con respecto al comportamiento general del grupo. Sin embargo, de cara a una evaluación del rendimiento de cada sujeto, es necesario también reunir datos objetivos sobre su capacidad, sin que estos datos corran el riesgo de estar interferidos por el funcionamiento de dicho grupo[197]. Y las pruebas constituyen, en este sentido, la fuente de información más precisa y detallada.

[196]El papel del profesor como interrogador o como participante del proceso evaluador no debe exceder del que naturalmente se le atribuye en la evaluación 'formativa', esto es, en palabras de Vez (1998: 76), el profesor "deja de ser un transmisor de conocimientos para convertirse en un animador de la actividad lingüística e interactuar con los alumnos/as en los procesos de construcción significativa de los hechos comunicativos y representativos de la lengua en cuestión".

[197]Las tendencias didácticas actuales hacia la enseñanza personalizada y directa han llevado, también en el desarrollo de la lengua escrita, al diseño de enfoques y técnicas que permitan la atención individualizada del proceso didáctico (Blasco, 1999). La evaluación no es, en este sentido, separable

Lo más trascendental de una prueba siguen siendo las conclusiones que extraiga el evaluador de cara a la modificación del programa o del método, es decir, el juicio que sistemáticamente aplica sobre la propia actuación docente. En caso de que el resultado fuera negativo, de que hubiera un número de fracasos no previsto como normal, el docente habría de considerar si los objetivos eran verdaderamente alcanzables, si las técnicas aplicadas en clase eran las más apropiadas, o si, en definitiva, la prueba era ciertamente un reflejo de las actividades llevadas a cabo durante el curso. En este sentido, las pruebas destinadas a medir el grado de aprovechamiento del proceso adquisitivo por parte de los estudiantes deben reunir una serie de características que garanticen esta correspondencia con el currículo:

a) *Interactivas*.- Si las actividades del curso se basan en interacciones orales, escritas o mixtas, también las pruebas deberán constituir interacciones.

b) *Imprevisibles*.- Al margen de la previsibilidad natural que, en función de otras experiencias previas, vayan advirtiendo los participantes sobre el rumbo de la interacción, la prueba debe guardarse de la posibilidad de que alguno de los participantes pudiera con antelación preparar artificialmente su intervención.

c) *Orientadas a un fin definido*.- Del mismo modo que las interacciones de la clase están orientadas al logro de un cierto objetivo, las interacciones que se propongan en las pruebas deben dejar claro en qué consiste, qué es lo que queremos poder determinar, cuál es la finalidad de la interacción que se nos propone.

d) *Auténticas*.- Las interacciones, antes que como fórmula de medición, deben ser utilizadas como fórmula natural de relación entre dos sujetos, es decir, no pueden prescindir de la autenticidad que las caracteriza, por lo que tampoco las pruebas pueden dejar de constituir interacciones auténticas, evitando las simulaciones o las repeticiones de otras interacciones que ya hubieran tenido lugar.

e) *Contextualizadas*.- Cualquier aproximación a los textos literarios durante el curso nacía de una contextualización inicial en la que, por mínima que ésta fuera, se recuperaba, se activaba un conocimiento de partida del que tomar, llegado el momento, alguna premisa con la que el mensaje pudiera interactuar. También las pruebas deben considerar esta necesidad natural del procesamiento.

f) *Conocidas*.- Los contenidos temáticos o argumentativos de las interacciones pueden ser relativamente novedosos para garantizar precisamente la autenticidad de las interacciones: la repetición de una interacción ya celebrada podría interpretarse como una medición de la capacidad del participante para recordar el modo y los términos en que se llevó a cabo la vez anterior. Sin embargo,

---

del resto de los elementos que intervienen en el proceso, sino que debe también atender a las particularidades psicológicas y las circunstancias de cada participante (cf. Coll y Onrubia, 1999).

las técnicas interactivas, el orden en que se organiza la aproximación al texto sí debe constituir en la prueba un procedimiento similar al que se ha puesto en marcha durante el desarrollo del curso, dado que no es esto lo que se evalúa: no se debe poner una actividad en una prueba si previamente no se ha hecho alguna de esa clase y, en cualquier caso, la dificultad de la técnica no debe interferir en los resultados.

g) *Motivadoras*.- Siendo las pruebas parte integrante del proceso didáctico, es necesario que, como cualquier otra actividad del curso, contemplen aspectos motivadores que, lejos de angustiar o amedrentar a los estudiantes, los anime a tomar parte en ellas y contribuyan a la desmitificación de la tarea evaluadora: la corresponsabilización de la evaluación del curso pasa, necesariamente, por la implicación de los alumnos en el desarrollo de las pruebas.

En nuestro caso se celebra, casi exclusivamente, una única prueba de rendimiento individual. Dicha prueba tiene lugar en el transcurso de una sesión, al final del curso, y consiste en la realización de un comentario escrito en que se demuestre la capacidad para comprender, analizar e interpretar un texto de características similares a los estudiados a lo largo del curso. Esta prueba trata de reunir todas las condiciones anteriormente expresadas y su celebración ha sido convenientemente anunciada y explicada a lo largo del curso, para que no constituya un evento trascendente y absolutamente mitificado, es decir, los estudiantes conocen el valor justo y preciso que tiene la prueba como fuente de información sobre sus capacidades de producción escrita individual. Otros elementos que también contribuyen a esta desmitificación podrían ser los siguientes:

—los participantes saben que la valoración de los datos obtenidos con esta prueba sólo puede corroborar o matizar las otras valoraciones que se dan a lo largo del proceso y en la que todos han tomado parte;

—la prueba no ocupa un espacio didáctico especial (lugar y fecha de 'examen'), sino que se celebra en el mismo sitio, a la misma hora y bajo las mismas condiciones que cualquiera de las sesiones del curso –salvando, claro está, las referidas a la individualidad y a la producción únicamente escrita;

—y, durante la prueba, los estudiantes pueden realizar consultas en sus diccionarios o directamente con el profesor, quien tratará los contenidos de la prueba del mismo modo que en cualquiera de los análisis e interpretaciones del resto del curso.

No obstante, como cualquier otra recogida de datos basada en 'pruebas', este comentario de texto puede plantear dudas sobre la posible falta de objetividad del evaluador. Y es que, dentro de la prueba, habrá tareas que están a medio camino entre las abiertas y las cerradas: por ejemplo, la explicación lingüística de las palabras o estructuras claves solicitada en el ejercicio, debería ofrecer resultados relativamente similares en todos los participantes, es decir, las posibilidades son muy limitadas y, por tanto, las calificaciones relativamente simples y objetivas; sin embargo, la interpretación

personal del texto puede arrojar visiones muy diferentes y, en consecuencia, sujetas a la valoración inconscientemente subjetiva del evaluador. La evaluación sobre el uso escrito de la lengua exige, más que en ningún otro caso, la consideración de niveles de análisis diferentes, así como una programación precisa de los pasos y criterios de intervención (Barberá, 1998: 86-96).

Para resolver en parte este problema se debe elaborar un baremo de corrección al tiempo que se diseña la prueba[198], un baremo que debe ser conocido por los estudiantes antes de la celebración de la misma. El baremo podría organizarse a modo de bandas de valoración que, a modo de criterios homogéneos, describieran la actuación del estudiante en cuestión. Estas bandas de medición de pruebas escritas de resultado abierto podrían recoger las siguientes características fundamentales:

Banda 1ª) *El estudiante es prácticamente incapaz de expresarse*.- En el desarrollo de la prueba dice muy pocas cosas –en cualquier caso, insuficientes– y lo que dice resulta casi incomprensible, ya fuera por lo inapropiado del léxico, ya por el desorden de las estructuras que trata de utilizar. La prueba suele estar llena de errores ortográficos, tachaduras y borrones, que reflejan el titubeo del individuo que escribe.

Banda 2ª) *El individuo tiene gran dificultad para expresarse*.- Incluye elementos de la información básica, pero la presentación es incoherente. Usa estructuras excesivamente simples y formas abreviadas tomadas directamente de la pizarra, todo ello acompañado de un vocabulario muy pobre. Por otra parte, comete errores continuamente, hasta el punto de que lo que escribe resulta casi incomprensible porque el error interfiere constantemente en la comunicación[199]. Las pruebas con gran número de errores suelen denotar también una clara incapacidad para la improvisación y la espontaneidad, como si el individuo hubiera tratado de memorizar estructuras que no harmonizan con el cometimiento masivo de errores muy básicos.

Banda 3ª) *El alumno es suficientemente capaz de expresarse*.- Esta banda da cabida a algunos errores, que, no obstante, no impiden el entendimiento general de las ideas expresadas. Lo más determinante para la distinción entre la 2ª y la 3ª banda puede ser la localización más o menos numerosa de estructuras o recursos claramente memorizados, así como la comprensión más o menos clara de las intenciones. Habitualmente también, los sujetos agrupados en torno a la 2ª banda de

[198]Puede ser conveniente que, como apuntan Camps y Ribas (1998: 50-7), sean las pautas previstas para la regulación del proceso de redacción las que sirven como criterios de evaluación.

[199]Es necesario, en este sentido, proponer una distinción estricta 'error' y 'fallo' (*mistake)*: el primero se entiende como el empleo sistemático de una forma incorrecta, presumiblemente conocida por el individuo, y que viene a indicar el incipiente punto del proceso de adquisición en que éste se encuentra; el fallo sí es el empleo esporádico de una forma incorrecta, debido a una dificultad transitoria para expresarse o a una falta de atención, o bien el empleo sistemático pero justificado de una forma desconocida, a modo de hipótesis de funcionamiento cuyo riesgo asume conscientemente el individuo.

medición suelen poder atestiguar un mejor rendimiento en las tareas de solución convergente que también forman parte de la prueba.

Banda 4ª) *El ejercicio refleja bastante fluidez expresiva.*- En este caso los sujetos demuestran bastante corrección, aunque cometen todavía algunos fallos. Se entiende prácticamente todo lo que dicen y sus ejercicios suelen ser más extensos que y no ofrecer problemas en cuanto al tiempo que se da para su realización. El resultado se puede leer, en estos casos, también con bastante rapidez por parte del evaluador, lo que demuestra una capacidad para la producción escrita bastante aceptable.

Banda 5ª) *El comentario resulta totalmente comprensible*. La prueba se desarrolla entre estos alumnos con mucha rapidez, sin que lleguen a agotar el tiempo previsto. La capacidad de expresión escrita se caracteriza por la cantidad de ideas aportadas, la clara y ordenada exposición de las mismas, la matización de los conceptos a la que claramente aspira el individuo mediante la incorporación de adjetivos y adverbios, incluyendo detalles relevantes y aportaciones personales, así como el grado de corrección de los enunciados.

A la hora de calificar las pruebas puede ser conveniente utilizar estas mismas valoraciones conceptuales o, si fuera necesario, valores numéricos que, en cualquier caso, no resultaran fácilmente relacionables con las gradaciones clásicas de los sistemas de evaluación tradicionales. Este aspecto permitirá desmitificar también la cuestión de las calificaciones, que, en última instancia, se nutren de todas las valoraciones acontecidas durante el curso y no sólo de las referidas a la prueba individual.

4. Evaluación práctica del curso: un programa verdaderamente abierto

También la evaluación del curso debe poder ser continua, lo que se refleja directamente en la adaptación constante del programa. Para llevar a cabo esta evaluación nos servimos de todos los datos que vamos obteniendo de cualquiera de las modalidades evaluadoras presentadas hasta aquí, si bien ahora desempeña un papel primordial la reflexión práctica y el análisis detallado de estos datos, es decir, la actitud investigadora del profesor (Zallas y Camps, 1993: 8).

Los datos sobre la participación receptiva, tanto los obtenidos mediante el control de asistencia como los procedentes de la observación directa en el aula reflejan, con bastante precisión, el grado de confianza que los estudiantes tienen sobre su propia capacidad para tomar parte en el proceso adquisitivo en general o sobre su capacidad personal para seguir el ritmo de trabajo que se adopte. El primer aspecto se traduce en un incierto número de abandonos que, por regla general, se concentran en los primeros compases del curso. Suele tratarse de estudiantes que adivinan su potencial incapacidad personal (emocional más que cognitiva) para asumir riesgos en la comunicación diaria, para convivir con la incertidumbre o para prescindir de fórmulas de aprendizaje más convencionales. Dichos abandonos han sido previstos con anterioridad, por lo que se ha habilitado un sistema alternativo de aprendizaje basado en el estudio consciente e individual de aspectos formales de la lengua, es decir, esta primera reacción no conlleva modificaciones serias en el programa.

Por otra parte, hay estudiantes que se mantienen en el curso y que, sin embargo, parecen eludir constantemente su responsabilidad participativa. Esto se refleja en datos de observación directa que indican que determinados aprendientes no se responsabilizan ante las preguntas plenarias o rechazan directamente la intervención ante las preguntas que se les hace a ellos. En estos casos debemos poder distinguir entre los participantes que no hubieran captado o no hubieran tomado conciencia real de las exigencias del curso y aquellos otros que todavía no estuvieran preparados para la participación productiva. La reflexión evaluadora debe servir aquí para hacer advertir: a los primeros, la posibilidad siempre abierta de adoptar el método alternativo de aprendizaje consciente; y a los segundos, la imposibilidad de superar plenamente sus miedos y dudas ante la participación productiva, es decir, la necesidad de que adopten una actitud experimentadora ante el uso productivo de la lengua. Este segundo caso debe poder venir acompañado de mínimas variaciones en el programa en cuanto al ritmo de trabajo, que se ralentiza lo justo para animarlos a la participación, y en cuanto a la orientación de las interacciones, que buscarán también la inclusión de las aportaciones de estos sujetos.

Las notas de observación directa sobre la participación productiva de los estudiantes reflejan, más que el grado de corrección de cada individuo, el protagonismo o el excelente grado de responsabilización de algunos estudiantes con respecto al desarrollo de las clases. De hecho, las

observaciones apuntan, en primera instancia, hacia los alumnos más destacados del grupo. En este caso, la reflexión debe ir dirigida a averiguar qué es lo que hace a estos alumnos destacar: si se trata de su mayor capacidad lingüística (algunos estudiantes pueden tener conocimientos previos del alemán que no tienen sus compañeros), puede ser necesario reflexionar con estos estudiantes sobre la conveniencia de adoptar la fórmula metodológica alternativa, o bien arbitrar medidas que, sin condicionar el desarrollo adquisitivo de los más avanzados, permitan a los verdaderos principiantes tomar parte en las interacciones del aula sin una sensación constante de fracaso ante la capacidad negociadora de algunos otros compañeros.

Las medidas que, en nuestro caso, podemos adoptar se refieren a la consideración de dos grupos diferentes según el grado o el ritmo de promoción atestiguado durante la primera parte del curso. Los alumnos con una mayor capacidad se reúnen en un grupo en el que las interacciones se desarrollan de forma más rápida y a partir de textos más exigentes, mientras que los alumnos de nivel inicial se agrupan para tomar parte en interacciones más básicas y vigiladas por parte del profesor.

La evaluación de las creaciones poéticas pone de manifiesto dos reflexiones fundamentales: la referida al mayor interés o más rápida captación por parte de los estudiantes de los aspectos temáticos o estructurales del análisis llevado a cabo; y la referida a las necesidades lingüísticas básicas de los estudiantes que habremos de atender con mayor inmediatez.

Los textos poéticos de los estudiantes pueden haber sido construidos en base a la estructura o el tema del texto original, pero nunca tomando como modelo ambos aspectos. Si, por ejemplo, se da un seguimiento mayoritario de la estructura del texto original, ello puede ser indicativo de que esta estructura resulta especialmente rentable para las posibilidades expresivas de los estudiantes, o de que el tema no es lo suficientemente llamativo como para que los participantes deseen plasmar sobre el papel su propio posicionamiento con respecto a él. Si, por contra, se da una utilización masiva del tema, en detrimento esta vez de la estructura, puede significar tanto que el tema es verdaderamente atractivo para los estudiantes, como también que la estructura no parece tan rentable o no es del todo extrapolable a las necesidades expresivas de los participantes.

Una u otra reflexión puede, en cada caso, destacar la necesidad de abordar de forma más detallada o precisa, en el transcurso de la unidad didáctica siguiente, el análisis de alguno de estos elementos antes de llegar a la fase de creación propia. También puede poner de manifiesto la conveniencia de variar la selección o el orden de los textos previstos para aproximarnos a los intereses temáticos manifestados por los aprendientes, o bien para ofrecer modelos estructurales basados en recursos lingüísticos de una mayor rentabilidad funcional.

Por otra parte, las intervenciones más usuales del profesor en los procesos de creación literaria van dirigidas a dar respuesta a las principales necesidades comunicativas de los estudiantes. En

ocasiones dichas necesidades pueden ser paliadas con otros recursos expresivos ya conocidos o mediante la reestructuración general de los enunciados. Pero también se dan necesidades que no pueden ser fácilmente superadas sin la consideración de nuevos recursos léxicos o estructurales. En estos casos, el evaluador debe poder reconocer dichas inquietudes para, en la reorientación del programa, aprovechar textos o interacciones en donde se de respuesta a estas necesidades mayoritarias.

La prueba escrita individual que, en nuestro caso, proponemos al final del curso, sirve también como datos para la reflexión sobre la rentabilidad global del proceso. Afecta, en este sentido, a las decisiones curriculares para el curso siguiente, si bien habremos de tener presente que, el mejor o peor funcionamiento de una determinada formulación didáctica puede tener relación también con el carácter o las características particulares del grupo: ello conduce a la consideración de nuevas posibilidades curriculares ante futuras ediciones del curso, posibilidades que, no obstante, quedarán sujetas a la estimación de la personalidad del nuevo grupo y a su mayor o menor coincidencia con los rasgos definitorios del grupo anterior.

5. Conclusiones

En este capítulo hemos hecho valer la idea central de que 'evaluar' no significa 'calificar', sino más bien estimar el grado de cumplimiento de nuestros objetivos didácticos, algo que se preconiza desde las administraciones educativas competentes para los niveles de Enseñanza Primaria, Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, pero de lo que apenas nos hacemos eco desde la Universidad, aun cuando se trate de niveles iniciales de materias puramente instrumentales.

La consecuencia inmediata de este cambio de concepción sobre la evaluación es que los estudiantes no pueden ser considerados los únicos responsables del logro de dichos objetivos, sino que sus causas habrán de buscarse en la valoración de los numerosos elementos que intervienen en el desarrollo del curso: la concepción de la lengua que recoja, las teorías didácticas aplicadas, el enfoque metodológico (contenidos, objetivos, materiales, actividades) o el papel que, según los anteriores, desempeñan el profesor y los alumnos.

La evaluación no puede ser por tanto utilizada únicamente como mecanismo de acreditación de las capacidades prácticas de los beneficiarios o de sus posibilidades de promoción, sino, antes que nada, como recurso didáctico al servicio de la mejora constante del proceso. Y dicha mejora, por otra parte, no puede ser planteada al final del mismo y de cara sólo a una nueva edición del curso, sino que debe tener lugar al final de cada secuencia didáctica: tampoco el programa puede estar, en consecuencia, cerrado a las posibles mejoras que traiga la evaluación constante del proceso didáctico.

Nuestra propuesta metodológica apuesta también de forma decidida por el autoaprendizaje, en la medida en que, de forma expresa, invita a seguir aprendiendo o adquiriendo la lengua de forma autónoma una vez terminado el curso. Y dicha apuesta tiene también un claro reflejo en la coparticipación que se atribuye al alumno en el sistema de evaluación: la reflexión constante que a modo de coevaluación se hace en el aula sobre el proceso adquisitivo adquiere, en nuestro caso, una dimensión más importante si cabe, dado que los estudiantes son adultos, universitarios y vinculados mayoritariamente a las lenguas y sus literaturas.

Y, ya en el terreno de la evaluación de rendimientos propiamente dicha, la acreditación, no es menos reseñable el que los estudiantes conocen desde el principio del proceso los requerimientos conductuales que están llamados a servir de indicadores de su actitud hacia la nueva lengua y su adquisición: también desde el propio inicio saben de sus posibilidades para, a partir de su convicción personal y una mínima voluntad, cubrir dichas exigencias de forma natural.

Tanto es así que, desde la experiencia, las asignaturas de "Lengua Alemana y su Literatura" quedan en una paradójica posición de "injusta ventaja" con respecto a otras materias: de un lado, una asignatura que para su evaluación no se sirve de un examen final y que, además, no cuenta con un

laborioso trabajo escrito que lo sustituya, es calibrada desde fuera del proceso como 'asignatura-María', esto es, una materia que no ejerce sobre los participantes la función tamizadora que permita prosperar a algunos y retenga a otros durante el tiempo suficiente como para que alcancen los objetivos inicial e inamoviblemente previstos; pero, al margen del relativo "desprecio" que esto conlleva por parte de otros docentes (precisamente los que, en su mayoría, asocian un alto número de suspensos con un mayor protagonismo de la materia de que se trate), lo cierto es que la categoría de 'María' permite a nuestros estudiantes incorporarse al proceso sin la ansiedad o la angustia que irremediablemente provoca el someterse a juicio.

Evaluar el rendimiento de los participantes, por último, no tiene que comportar necesariamente una actividad traumática o dolorosa si: por una parte, más que su capacidad, lo que medimos es su actitud hacia los procesos mediante los que tiene lugar la adquisición de la lengua; por otra, la valoración está sujeta a las matizaciones o consideraciones personales que, en base a la reflexión práctica y a la coevaluación con el resto de participantes, estemos en disposición de hacer; y, en última instancia, utilizamos todos los resultados sobre el rendimiento como indicadores de las mejoras que, tanto el docente como los alumnos, habremos de hacer en sucesivas ocasiones.

Bibliografía

Alkin, M. C. & Ellet, F. S. (1990): "Development of evaluation models", Walberg, H. J. & Haertel, G. D. (Eds.), *The International Encyclopedia of Educational Evaluation*, Oxford: Pergamon Press.

Altschuld, J. W. et al. (1993): "The utilization of Needs Assessment Results", *Evaluation and Program Planning*, (16), 4, pp. 279-285.

Álvarez Méndez, J. M. (1998): "La evaluación en la enseñanza de la Lengua", *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 10, pp. 189-213.

Atienza, J. L., González, J. A., López, J. A. y Pascual, J. (1998): *Necesidades y expectativas de formación de los profesores de lenguas en Asturias*, Universidad de Oviedo: Servicio de Publicaciones.

Barberá, V. (1998): "Niveles de análisis e intervención en pruebas escritas: una aproximación progresiva para su mejora", *Cultura y Educación*, 10, pp. 85-98.

Blanco, F. (1994): *La evaluación de la educación secundaria*, Salamanca: Amarú.

Blasco, M. T. (1999): "La evaluación de la composición escrita: el método de carpetas", *Lenguaje y Textos*, 13, pp. 151-164.

Borg, W. R. & Gall, M. D. (1989): *Educational Research. An Introduction*, New York: Longman.

Britz, E. (1997): "Para un modelo ecológico de evaluación formativa de las habilidades lingüísticas y comunicativas en textos orales", Cantero, J., Mendoza, A., y Romea, C. (ed.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura en una sociedad plurilingüe del siglo XXI*, Univ. Barcelona: SEDLL.

Britz, E. (1998): "La evaluación en el área de lengua y literatura", Mendoza, A. (ed.): Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura, Barcelona: ICE de la Univ. Barcelona-Horsori, pp. 115-140.

Camps, A. (1997): "Escribir. La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita", *Signos*, 20, pp. 24-33.

Camps, A. y Ribas, T. (1998): "Regulación del proceso de redacción y del proceso de aprendizaje: función de las pautas como instrumentos de evaluación formativa", *Textos*, 16, 49-60.

Casanova, M. A. (1995): *Manual de Evaluación Educativa*, Madrid: La Muralla.

Coll, C. y Martín, E. (1994): "La evaluación del aprendizaje en el curriculum escolar: una perspectiva constructivista", Coll, C. *et al.*, *El constructivismo en el aula*, Barcelona: Graó.

Coll, C. y Onrubia, J. (1999): "Evaluación de los aprendizajes y atención a la diversidad", Coll, C. (ed.), *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la Educación*

Secundaria, Barcelona: ICE Univ. Barcelona-Horsori.

Colomer, T. (1991): "De la enseñanza de la literatura a la educación literaria", *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9, pp. 21-31.

Cros, A. y Vilá, M. (1998): "La evaluación de la lengua oral: una secuencia didáctica", *Textos*, 16, pp. 9-23.

De Camilloni, A. et al. (1998): *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, Buenos Aires: Paidós Educador.

De Miguel, M. (1989): "Modelos de evaluación sobre organizaciones educativas", *Revista de Investigación Educativa*, 3, pp. 21-56.

Fernández Sierra, J. (1996): "¿Evaluación? No, gracias, calificación", *Cuadernos de Pedagogía*, 243, pp. 92-97.

Font, J. (1998): "Métodos y enfoques en la enseñanza de lenguas extranjeras", Mendoza, A. (ed.): *Conceptos clave en la Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Barcelona: ICE Univ. Barcelona-Horsori, pp. 215-226.

Gimeno, J. (1994): "El curriculum: una reflexión sobre la práctica", Madrid: Morata.

Giné, N. y Parcerisa, A. (1999): "Evaluar: algo más que acreditar", *Aula de Innovación Educativa*, 80, pp. 51-53.

Herman, J. L., Morris, L. L. & Fitz-Gibbon, C. T. (1987): *Evaluator's Handbook*, Newbury Park, CA.: Sage.

Johnston, P. H. (1989): *La evaluación de la comprensión lectora. Un enfoque cognitivo*, Madrid: MEC/Visor.

Jorba, J. y Sanmartí, N. (1993): "La función pedagógica de la evaluación", *Aula de Innovación Educativa*, 20, pp. 20-30.

Kaufman, R., Rojas, A. & Mayer, H. (1993): *Needs assessment. A user's guide*, Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology.

Llobera, M. et al. (1995): *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid: Edelsa.

Marco, M. J. y Cubero, M. (1997): "El aprendizaje en la edad adulta: reflexiones sobre el qué y el cómo de la evaluación", *Cultura y Educación*, 6/7, pp. 31-38.

Margalef, L. (1997): "Nuevas tendencias en la evaluación: propuestas metodológicas alternativas", *Bordón*, 49 (2), pp. 131-136.

Mavrommatis, Y. (1997): "Understanding Assessment in the Classroom: phases of the assessment process-the assessment episode", *Assessment in Education*, (4), 3, pp. 381-398.

Mendoza, A. (1997): "La evaluación en el área del lenguaje: un modelo para un proceso formativo",

Cantero, J., Mendoza, A. y Romea, C. (ed.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura en una sociedad plurilingüe del siglo XXI*, Univ. Barcelona: SEDLL.

Mendoza, A. (1998): "Concepción y creencias de la evaluación en el docente", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 33, 107-120.

Mir, B. (1999): "Y después del examen, ¿qué? Evaluación y comunicación en el aula", *Aula de Innovación Educativa*, 80, pp. 74-76.

Monedero, J. J. (1998): *Bases teóricas de la evaluación educativa*, Archidona (Málaga): Aljibe.

Nieto Gil, J. M. (1994): *La autoevaluación del profesor. Cómo puede el profesor evaluar su propia práctica docente*, Madrid: Escuela Española.

Parcerisa, A. (1994): "Decisiones sobre la evaluación", *Cuadernos de Pedagogía*, 223, 45-49.

Pascual Díez, J. (2000): *Evaluar la lengua en el aula*, Universidad de Oviedo: Servicio de Publicaciones.

Peñate, M. y Bazo, P. (1998): "Ajustes en la interacción e ínput comprensible en el aula de inglés", *Lenguaje y Textos*, 11-12, pp. 27-39.

Pérez Gómez, A. I. (1998): *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Madrid: Morata.

Pineda, J. M. (1990): "Resistencias a la innovación educativa", *Studia paedagogica*, 22, pp. 45-53.

Porteus, D. (1996): "Methodologies for needs assessment", Percy-Smith, J. (ed.), *Needs assessments in public policy*, Buckingham: Open University Press.

Pujol-Berché, M. (1994): "La pedagogía del texto: Enseñanza/aprendizaje del producto final y del proceso de producción verbal", *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 23, pp. 9-16.

Rea, P. (1985): "Language Testing and the Communicative Language Teaching Curriculum", Lee, Y. P. *et al*. (Eds.), *New directions in Language Testing*, Oxford: Pergamon Press, pp. 15-32.

Reyzábal, M. V. y Tenorio, P. (1992): *El aprendizaje significativo de la literatura*, Madrid: La Muralla.

Ribas, T. (1997): *L'avaluació formativa en l'área de llengua*, Barcelona: Graó.

Rossi, P. H. & Freeman, H. E. (1986): *Evaluation. A Systematic Approach*, Beverly Hills, CA: Sage.

Scriven, M. (1967): "The methodology of evaluation", Tyler, Gagné & Scriven, *Perspectives of Curriculum evaluation*, Chicago: Rand McNally.

Serrano, M. I. (1998): "Evaluar en clase de lengua extranjera", *Textos*, 16, pp. 61-73.

Vez, J. M. (1998): "Enseñanza y aprendizaje de las lenguas", Mendoza, A. (ed.), *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Barcelona: ICE Univ. Barcelona-Horsori, pp. 75-86.

Vila, I. (1989): *Adquisición y desarrollo del lenguaje*, Barcelona: Graó.

Zallas, F. y Camps, A. (1993): "La enseñanza de la lengua. Innovación y reforma", *Aula de Innovación Educativa*, 14, pp. 5-9.

Zapata, P. (1996): *Proceso al gramaticalismo. La aventura de leer y escribir*, Madrid: Popular.

CONCLUSIONES GENERALES

Este estudio nace, como se expresaba en la introducción general, de una necesidad práctica y puntual, como es la de compatibilizar la enseñanza universitaria de la lengua extranjera en niveles iniciales con la enseñanza paralela de su literatura. Y el azar ha querido que, en nuestro trabajo, dichas necesidades didácticas se cubran tomando como punto de partida un enfoque metodológico adquisitivo que, efectivamente, permite y favorece dicha compatibilización.

En este sentido, pensamos que la unión de la literatura con un enfoque metodológico adquisitivo de la lengua extranjera puede no ser sólo una opción para los niveles iniciales de la enseñanza universitaria y sí la única fórmula practicable o, al menos, la que ofrece una mayor rentabilidad, no sólo en cuanto al rendimiento final de los participantes, sino también en cuanto a su disposición posterior para continuar, de forma guiada o autónoma, la relación iniciada con la lengua y su literatura.

A la formulación de medidas didácticas para la aplicación sistemática de la literatura a la adquisición del alemán como lengua extranjera se llega aquí mediante dos grandes pasos, que han venido a significar, a la postre, las dos partes de que se compone nuestro trabajo: por un lado, la consideración de los aspectos teóricos que condicionan la adquisición de la lengua, los referidos a la enseñanza de la literatura en lengua extranjera, y la reflexión sobre las posibilidades teóricas de conjugación de ambos en un curso universitario de nivel inicial; por otra parte, la progresiva aproximación a las decisiones de carácter didáctico que, como fruto de dicha reflexión, hubiéramos ido adoptando para la experimentación práctica.

Conclusiones de la aproximación teórica

Al comienzo de nuestro trabajo hicimos valer el argumento fundamental de que los adultos tienen también una capacidad natural y, sin embargo, distinta de la de los niños para la adquisición lingüística, lo que, sumado a la imposibilidad probada de alcanzar un dominio sobre el uso de la lengua mediante técnicas de aprendizaje exclusivamente consciente, ponía de manifiesto la necesidad de diseñar, también en la universidad, cursos de lenguas extranjeras basados en métodos de carácter adquisitivo.

Los experimentos sobre la adquisición de la lengua materna de las últimas décadas, así como los trabajos sobre adquisición de la lengua extranjera en el aula referidos en los primeros capítulos de nuestro estudio, coinciden en señalar que la adquisición lingüística está basada en el uso natural y significativo de la lengua, características que están presentes desde el mismo inicio de nuestra relación con dicha lengua, con independencia de que los recursos interpretativos y productivos de que nos

servimos para ello sí estén sujetos a un desarrollo progresivo.

En consecuencia, el uso natural y significativo de la lengua debe estar basado en procesamientos de información adecuados a las capacidades interpretativas y productivas desarrolladas por los aprendientes en cada momento del proceso adquisitivo, sin que el déficit en dichas capacidades implique un nivel igualmente deficitario en la relevancia de los procesamientos llevados a cabo.

Por otra parte, además, los procesamientos se llevan a cabo mediante un uso oral o escrito de la lengua, por lo que, probada una suficiente regularidad en las relaciones grafo-fonéticas de la lengua alemana y una capacidad igualmente suficiente por parte de los aprendientes para asimilar estas relaciones –no podíamos olvidar que se trata de adultos–, no hay razón para postergar más de lo necesario una introducción al uso escrito, lo que proporciona al individuo la posibilidad de relacionarse con la lengua de forma autónoma y acelera, en consecuencia, el proceso adquisitivo.

En este sentido, el uso oral de la lengua proporciona inicialmente mayores posibilidades en el aula de las que parece ofrecer el uso escrito, dado que la relación didáctica que reúne a los participantes en el proceso con el docente parece naturalmente llamada a desarrollarse mediante un uso de la lengua prioritariamente oral. Tanto es así que, en la mayoría de los cursos de lengua extranjera, el uso escrito se reduce, en el mejor de los casos, a datos de carácter informativo sobre la lengua, a ejercicios destinados al entrenamiento o la experimentación consciente sobre aspectos formales de la lengua cuyos contenidos son, por otra parte, del todo irrelevantes, o a textos igualmente descontextualizados que se ofrecen como modelos de utilización de las cuestiones gramaticales tratadas.

Sin embargo, del mismo modo que con el uso oral, los procesamientos de lengua escrita sólo son verdaderamente relevantes cuando, junto a la exigencia de comprensión de sus mensajes, posibilitan una interacción entre la información que proporcionan y las premisas de partida del procesador, y, entre los usos escritos habituales referidos con anterioridad, sólo el primero, sólo cuando se trata de aportar datos de carácter informativo sobre la lengua se parte de esta intención auténtica de que el aprendiente rechace, modifique o enriquezca alguna de sus premisas de partida.

Lo natural, expone la Teoría de la Relevancia, es que, como fruto de este rechazo, de esta modificación o de este enriquecimiento de las premisas de partida, los procesadores cuenten en su mundo conceptual, desde el momento del procesamiento, con una nueva representación a la que, por otra parte, habrá ido aparejado un determinado efecto emocional más o menos significativo y nunca prescindible. Pero, si todas las representaciones que se logran en la mente del aprendiente se refieren exclusivamente a la información que va acumulando y reorganizando sobre la lengua que estudia, los efectos emocionales asociados a los procesamientos por los que se alcanzan dichos efectos serán siempre iguales o serán siempre mínimamente significativos.

Si, efectivamente, sólo son relevantes los procesamientos que conduzcan al rechazo, a la modificación o al enriquecimiento de las premisas de partida de los procesadores, el uso que propongamos de la lengua escrita debe estar basado en interacciones que nazcan de la intención natural de lograr estos efectos y no en procesamientos que, en su afán por servir como modelos de utilización de la lengua, sólo aspiren a simularlos: los usos escritos de la lengua deben basarse en procesamientos que abiertamente incorporen una intención de alterar el mundo conceptual del aprendiente también en lo emocional, tal y como hacen precisamente los textos literarios.

La utilización de textos literarios para la adquisición de la lengua extranjera está respaldada además por la carga de información de carácter socio-cultural a que da cabida este tipo de textos y que, por otra parte, no resulta tampoco separable del uso de la lengua. Al reunir ambos objetivos (los lingüísticos y los socio-culturales) en un mismo uso de la lengua, logramos que el proceso didáctico no pueda ya estar basado en el mero descubrimiento y la asimilación de equivalencias léxicas o sintácticas para los referentes lingüísticos con los que representábamos una realidad propia.

La cuestión fundamental y más arriesgada puede ser, llegado el caso, la de determinar qué tipo de textos literarios podemos utilizar en nuestras clases, cómo se abordan y trabajan dichos textos, y qué objetivos aparejados a este trabajo complican o enriquecen el proceso didáctico, cuestiones que, por otra parte, sólo se dejan considerar desde la experimentación práctica.

Conclusiones de la experimentación práctica

De cara al diseño curricular de un curso de literatura en lengua alemana dirigido a estudiantes universitarios de nivel inicial, habremos de considerar detalladamente, una vez más, las condiciones didácticas de partida. En este sentido, nuestro diseño debe tratar de aprovechar la experiencia práctica previa de los aprendientes como estudiantes y/o lectores de otras literaturas, así como sus circunstancias intelectuales y socio-culturales.

Al diseñar nuestro curso de literatura los objetivos y los contenidos deben también poder ser adaptados a las posibilidades lingüísticas de los aprendientes y a todas las condiciones consideradas en las reflexiones anteriores. En nuestro caso, las decisiones sobre este particular desaconsejaban el mantenimiento de objetivos relativamente clásicos, como pudieran ser los referidos al reconocimiento de forma más o menos perdurable de los nombres, las obras, las ideas, las valoraciones críticas y las circunstancias históricas, sociales y culturales que protagonizan una determinada época de la historia de la literatura alemana, sino más bien el de tomar parte en el fenómeno literario como receptores y como productores.

Esta participación directa en las propuestas de procesamientos literarios que circulan en la

comunidad de hablantes de la lengua alemana debería conducirlos, además de al uso natural y significativo de la lengua que estudian, al descubrimiento progresivo de algunas claves temáticas, de algunos autores y de algunos de los aspectos socio-culturales más directa y sistemáticamente reflejados en el uso de la lengua de dicha comunidad.

La selección de los textos debe también estar basada en la procesabilidad de sus mensajes de acuerdo con las capacidades de los participantes, de modo que la representatividad de los autores o de los temas queda igualmente supeditada a esta primera condición. Y, en este mismo sentido, los textos han de reunir unas características lingüísticas y temáticas acordes con las capacidades de los estudiantes, y deben poder ser organizados de forma que el esfuerzo de procesamiento requerido por cada uno vaya en aumento progresivamente.

Las clases giran siempre en torno a los textos, tratando de aproximar paulatinamente el desarrollo general de las sesiones a las naturales expectativas iniciales de los estudiantes sobre un curso de literatura, esto es, ahondando cada vez más y con mayor decisión en el análisis descriptivo y valorativo de los textos, así como en su interpretación.

Para alcanzar dichos objetivos nos servimos de un esquema didáctico relativamente fijo que permite agilizar, por una parte, el reconocimiento sistemático de las intenciones que subyacen a cada interacción y reutilizar, por otra, los recursos verbales desarrollados durante otras interacciones del mismo tipo en torno a textos distintos.

Las interacciones orales destinadas a analizar e interpretar el texto se recogen también sistemáticamente en un comentario escrito, de modo que: de un lado, la celebración oral y, en consecuencia, relativamente dinámica de las interacciones, no impide la experimentación personal y el entrenamiento en el uso escrito de la lengua; y, del otro, el ritmo de los procesamientos orales no impide la reflexión consciente sobre los recursos lingüísticos que se hace durante su registro escrito.

Al registrar por escrito los resultados de las interacciones orales, los participantes no desatienden el contenido de los mensajes en favor de la forma, dado que dichos contenidos ya han sido negociados y fijados en el transcurso de la interacción oral, y, sin embargo, también pueden reflexionar ahora sobre la forma de los mensajes que ya han sido procesados.

Este sistema de desarrollo doble (oral y escrito) de las interacciones permite, por otra parte, aproximarnos paulatinamente al esquema de trabajo habitual en clases de literatura celebradas en la lengua materna: la similitud de los esquemas de trabajo favorecerá el que el estudiante asuma, también en nuestra clase, que los objetivos y contenidos de carácter literario son los que controlan el desarrollo del curso y no el aprendizaje de la lengua extranjera, que, cada vez más, es sólo el instrumento del que nos servimos para alcanzarlos.

La interpretación de los textos se propone, por otra parte, como un diálogo literario, en el que

los interpretadores se sirven de las mismas herramientas que su interlocutor para responder o plantear nuevas preguntas o visiones del texto original. Y este protagonismo esencial de las capacidades creativas de los estudiantes permite la experimentación con la lengua extranjera en un sentido global: nace de una interacción y forma parte de ella; comprende, por tanto, unas intenciones concretas; parte de la necesidad o la aspiración de provocar efectos contextuales de carácter informativo y afectivo; cuenta con unos lectores igualmente auténticos y, en consecuencia, con la valoración del creador sobre las posibilidades y el modo de alcanzar sus efectos en dichos lectores; y potencia la experimentación creativa con la lengua, adaptando sus recursos a sus intenciones y a la inversa.

El último escollo, quizás también el más trascendental de cara a la adopción de nuestra propuesta metodológica por parte de otros docentes, procede de la incompatibilidad del enfoque con sistemas de evaluación clásicos: la adquisición, al margen de los materiales de que se sirve, no es compatible con sistemas de medición de rendimiento, dado que, además de su carácter procesual y continuo, las capacidades puntualmente demostradas en el transcurso de las interacciones están protagonizadas por demasiadas operaciones inconscientes, cuyo funcionamiento exacto sigue quedando fuera de nuestro alcance y, en consecuencia, de nuestra valoración. Para paliar este problema, el sistema de evaluación que adoptamos, además de vincularse prioritariamente a la reorientación y mejora constante del currículo, contempla la posibilidad de valorar, más que la capacidad, la actitud de los individuos hacia el uso de la lengua: si un estudiante demuestra una determinada capacidad negociadora en un momento y circunstancia particular, ello no significa que sea su mayor o menor voluntad o dedicación la causante de la misma, ni que, por otra parte, dicha capacidad refleje con exactitud el punto de desarrollo adquisitivo alcanzado.

Las valoraciones de las capacidades y las actitudes de los participantes en cursos de lenguas extranjeras de carácter adquisitivo deben servir, en el mejor de los casos, para reorientar el proceso reuniendo a los aprendientes en grupos homogéneos, de forma que se rentabilice la adquisición, pero no para determinar que el dominio de la lengua alcanzado por un estudiante es superior al conseguido por otro. Y no es que esto fuera incierto, sino que esto, además de atribuir a los participantes funciones incompatibles con el desarrollo corresponsable de las interacciones, no es ni puede ser nunca el objetivo de la adquisición lingüística.

En definitiva, donde fuera posible, la literatura puede y debe ser aplicada a la enseñanza del alemán como lengua extranjera en niveles iniciales de adquisición: por una parte, la aplicación de la literatura no implica un retraso u obstáculo insalvable en el progresivo dominio de la lengua por parte de los aprendientes, sino que amplía sus posibilidades de relación con la lengua y, en consecuencia, acelera la adquisición, aportando fórmulas de interacción compatibles con el nivel de progresión cognitiva que atestigüen los aprendientes e impulsando la necesidad de interpretar y expresar

emociones y sentimientos, un plano básico y fundamental de la naturaleza humana que, sin embargo, permanece hasta hoy vetado para los estudiantes de nivel inicial; por otra parte, la literatura no tiene que constituir necesariamente una mera excusa metodológica con la que favorecer el acercamiento a la lengua, es decir, no hay por qué poner en práctica un tratamiento superficial de lo literario en favor de una mayor profundización en lo lingüístico, sino que, un entendimiento de la literatura liberado de las connotaciones y los prejuicios a que empuja la tradición académica permite experimentar con el fenómeno literario también desde la vertiente creadora, lo que, sin duda alguna, comporta un aliciente determinantemente motivador y trascendental en el éxito del curso.

Nuevas perspectivas

La investigación que aquí damos a conocer está basada en experimentaciones prácticas desarrolladas a lo largo de varios cursos. Los datos que a la postre resultaron analizables proceden, de hecho, del registro de uno de estos cursos a lo largo del año 1997, cuando las reflexiones iniciales parecían ser lo suficientemente sólidas. Sin embargo, en el transcurso de los años siguientes, al tiempo que dichos datos eran analizados y la evaluados, se han llegado a producir algunas modificaciones en el diseño inicial, siempre pensadas, por otra parte, para la mejora del proceso. Algunas de estas variaciones corrigen o complementan, de hecho, algunas de las deficiencias detectadas durante la experimentación original, por lo que puede ser beneficioso tenerlas también aquí en consideración.

Las nuevas medidas de carácter organizativo han ido destinadas fundamentalmente a intensificar el proceso adquisitivo. Para ello, el curso de 60 horas que originalmente se repartía a razón de 30 y 30 entre la introducción al uso oral y la introducción al uso escrito literario de la lengua alemana (tal y como se recoge en el Anexo II), quedaría ligado en el curso académico 1999/2000 exclusivamente al primer objetivo, de modo que las 60 horas del curso siguiente se dedicarían íntegramente a la literatura.

Esta medida se adoptó cuando se puso de manifiesto la posibilidad de agrupar uno y otro curso en el mismo año académico, de forma que los dos cursos se sucedieran de manera relativamente inmediata, en el primero y el segundo cuatrimestre del mismo año. El número de clases se vio, en consecuencia, aumentado hasta 4 horas por semana.

En el transcurso del año académico 2000/2001 procedimos, además, a repartir estas horas a lo largo de la semana, en días diferentes, con lo que los contactos con la lengua son lo suficientemente continuos y, al mismo tiempo, espaciados, como para garantizar la asimilación de recursos puntuales y forzar, por otra parte, a la recuperación práctica de dicho recurso durante la sesión siguiente.

Lógicamente, estas medidas benefician la rentabilidad del proceso adquisitivo general, que no

se ve tan drásticamente interrumpido a lo largo de la fase inicial como lo hacía en el año 97. Pero además, este nuevo agrupamiento permite, de cara a la celebración del curso de literatura, partir de unas capacidades negociadoras más depuradas que las que se reflejan en la segunda parte del Anexo II, dado que los alumnos han dedicado, no ya 30 horas, sino hasta un total de 60 al desarrollo de estrategias vinculadas a esta capacidad.

Así, el aprovechamiento del curso es mayor en un doble sentido: por un lado, parte de unas mejores posibilidades de interacción, más diversas y rápidas, algo que se refleja en la superación casi generalizada de la fase silenciosa desde el inicio del curso; por otra parte, esta mayor preparación inicial unida al tiempo de trabajo del que ahora se dispone, permite alcanzar metas más ambiciosas, incluyendo en el programa textos de mayor complejidad y pudiendo, incluso, considerar ya la representatividad de los autores literarios a la que originalmente renunciáramos.

Las modificaciones en la formulación didáctica se han orientado fundamentalmente a las cuestiones de carácter procedimental de cualquiera de las fases didácticas. Así, en la contextualización lo puramente temático ha ido ganando protagonismo en detrimento de los datos biográficos, dado que éstos no siempre resultaban rentables en el proceso interpretador posterior, sino que eran más bien fruto del intento de, mediante la sistematización del trabajo con los autores, aproximar nuestro esquema didáctico particular a los de otras clases de literatura en lengua materna que pudieran formar parte de la experiencia previa de los participantes.

Junto a esta modificación, las presentaciones y aperturas de los debates contextualizadores se sirven ahora con regularidad de imágenes fijas e imágenes en movimiento. Los recursos técnicos permiten la incorporación de estímulos visuales al trabajo del aula, lo cual conlleva una diversificación de los procesamientos, así como un menor riesgo de condicionar con nuestras preguntas originales la posterior interpretación del poema.

Por su parte, la fase de desarrollo específico, aunque continúa transcurriendo esencialmente según el esquema de trabajo que reflejamos en nuestro estudio, ha sufrido también dos mínimas modificaciones puntuales que necesitan ser comentadas. De un lado, la actitud creativa, participativa y experimental de los estudiantes se veía constantemente interrumpida por la escritura individual: los estudiantes están siempre tentados de registrar en sus escritos individuales cualquier avance que se produzca en el comentario de texto grupal que se desarrolla en la pizarra; y, como efecto inmediato, el debate se ve en ocasiones abandonado a su suerte por parte de quienes deben mantenerlo vivo. Es decir, de algún modo, la escritura individual restaba dinamismo a las clases. Para solucionarlo procedimos a arbitrar medidas de carácter físico, aun cuando la infraestructura de las aulas no eran las más idóneas: cualquier tarea de interacción oral iría acompañada de un "prohibido sentarse" frente a los pupitres que, por una parte, impedía el que los estudiantes pudieran inconscientemente tomar papel

y lápiz para escribir y, por otra, los obligaba a ocupar otros espacios del aula (ventanas, mesas, escalones, etc) que, naturalmente, iban asociados a otro talante, menos serio o didácticamente "correcto" que el tradicional.

En el último año (2000/2001) esta medida, unida a los constantes requerimientos de los docentes de alemán, ha llevado a la habilitación de un aula para el uso casi exclusivo de nuestras clases, un aula donde el mobiliario permite ya hacer variaciones y agrupamientos tan diversos que, sin el riesgo de perder dinamismo, permite ya relajar en algo el "prohibido sentarse" de la propuesta anterior.

En otro orden de cosas, en estos años pudimos constatar que la mayoría de las deficiencias comunicativas, las necesidades lingüísticas de los estudiantes, durante el análisis temático y la interpretación de los textos iban dirigidas a la expresión de emociones y sentimientos. Éstos no pueden siempre esperar hasta la fase de creación propia para encontrar respuesta; y, tratándose de literatura, el potencial de expresividad en cuanto a emociones y sentimientos debía ser más variado y rico de lo que se lograba con las producciones puntuales de textos literarios personales. Esto condujo, también en el último año, a la utilización permanente y constante durante las clases de fragmentos escogidos de la historia de la música clásica germana: la música siempre está presente y sólo varía su protagonismo, en función del volumen que, según las necesidades de la tarea que se desempeñe, adquiere la pieza en cuestión, así como de las referencias más o menos explícitas sobre el autor, la época o alguna anécdota relacionada con ellos que pudiera hacer el profesor o algún alumno; las paredes del aula, por otra parte, aparecen decoradas con imágenes de los autores musicales que se oyen, con lo que, a diario, los estudiantes expresan por escrito y fijan en torno a estas imágenes las sensaciones que les ha sugerido la audición de una u otra pieza.

El resultado, además de en la capacidad para expresar sentimientos, se refleja en la personalización didáctica del aula (repleta ahora de innumerables papeles con referencias a un sinfín de sentimientos, emociones, sensaciones, ánimos, ritmos, etc.), lo que también influye en los hábitos de interacción oral: tras varias intervenciones, los estudiantes comienzan a servirse de estas referencias para sus participaciones, con lo que no interrumpen su aportación para buscar en el diccionario una u otra palabra, sino que dirigen su mirada directamente al punto del aula donde saben quedó registrado tal concepto con anterioridad.

Por último, la fase de creación propia ha sufrido también modificaciones a partir de las nuevas posibilidades físicas del aula de alemán: tras las correcciones, los textos se exponen siempre de forma ordenada (según una numeración) en los corchos que panelan las paredes, de modo que los estudiantes proceden a leerlos todos, sin que sea el profesor quien dirige estas lecturas. Es decir, ya no es un trabajo plenario el proceder a la comprensión de los textos de creación propia, ya no es el profesor quien marca el ritmo ni quien hace las preguntas para su valoración grupal, sino que los alumnos van

leyendo, según su criterio o sus posibilidades, en grupos, en parejas, individualmente, etc., y lo hacen con ayuda de sus diccionarios, del profesor, de otros compañeros o del autor de turno. Dedican a cada poema la atención que ellos quieren y deciden, en cada caso, el grado de profundidad que les basta en la comprensión. El trabajo es, así más autónomo y ágil.

Aparejado a esta medida, se activa ahora un dispositivo de valoración de textos mediante votaciones: los aprendientes, tras leer los textos, firman en una lista de asistencia especial, donde también han de reflejar el número del texto que más les gustó. Los textos, por su parte, sólo están firmados por el reverso, con lo que los votantes no saben o no tienen por qué saber quién es el autor de cada poema. El recuento sistemático de votos se traduce después en índices de aceptación, que servirán a la larga para la valoración de los participantes, es decir, que se refleja en la media de sus calificaciones. Es quizás por ello que los estudiantes leen con gran atención las obras de sus compañeros. Y es por esta misma razón que escriben desde la verdadera intención de provocar en sus lectores un efecto informativo y emocional auténticamente poético.

Quizás la valoración real de los lectores fuera un elemento no incluido en la propuesta original, donde se ofrecía a los estudiantes la participación plena en el fenómeno literario, pero siempre exenta del juicio de la crítica. Ahora son también ellos la crítica, que ejercen más o menos compasiva o severamente, y que lleva a asumir con verdadera seriedad esta fase de la clase.

Estas variaciones ponen de manifiesto, una vez más, la necesidad y la posibilidad de los docentes de lenguas extranjeras de mejorar constantemente nuestro trabajo, una posibilidad que, en cualquier caso, queda más cerca de quienes, como nosotros, contamos con el tiempo suficiente y el apoyo administrativo para llevar a cabo una investigación en la acción didáctica tan exigente como, por otra parte, gratificante.

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

Ackermann, I. (Hrsg.) (1982): *Als Fremder in Deutschland. Berichte, Erzählungen, Gedichte von Ausländern*, München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

Acosta, L. A. (1989): *El lector y la obra. Teoría de la recepción literaria*, Madrid: Gredos.

Alkin, M. C. & Ellet, F. S. (1990): "Development of evaluation models", Walberg, H. J. & Haertel, G. D. (Eds.), *The International Encyclopedia of Educational Evaluation*, Oxford: Pergamon Press.

Altschuld, J. W. et al. (1993): "The utilization of Needs Assessment Results", *Evaluation and Program Planning*, (16), 4, pp. 279-285.

Álvarez Méndez, J. M. (1998): "La evaluación en la enseñanza de la Lengua", *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 10, pp. 189-213.

Allert-Wybranietz, K. (1982): *Liebe Grüße. Verschenktexte von Kristiane Allert-Wybranietz*, Fellbach: lucy körner verlag.

Allright, D. (1988): *Observations in the Language Classroom*, Harlow: Longman.

Anderson, A. & Lynch, T. (1988): *Listening*, Oxford: Oxford University Press.

Anderson, R. C., & Pearson, P. D. (1984): "A schema-theoretic view of basic reading processes", Pearson, P. D. (Ed.), *Handbook of reading research*, New York: Longman.

Atienza, J. L., González, J. A., López, J. A. y Pascual, J. (1998): *Necesidades y expectativas de formación de los profesores de lenguas en Asturias*, Universidad de Oviedo: Servicio de Publicaciones.

Ausubel, D. (1963): *The psychology of meaningful verbal learning. An introduction to school learning*, New York: Grune and Stratton.

Barberá, V. (1998): "Niveles de análisis e intervención en pruebas escritas: una aproximación progresiva para su mejora", *Cultura y Educación*, 10, pp. 85-98.

Bartlett, F. C. (1932): *Remembering*, Cambridge: Cambridge University Press.

Baumann, B. u. Oberle, B. (1985): *Deutsche Literatur in Epochen*, München: Max Hueber Verlag.

Baumann, B. u. Oberle, B. (1986): *Deutsche Literatur in Epochen. Arbeitsaufgaben*, München: Max Hueber Verlag.

Baumann, K.-D. (1996): "Die Verstädnlichkeit von Texten - eine Herausforderung für den fachbezogenen Fremdsprachenunterricht", Börne, W. u. Vogel, K. (Hrsg.), *Texte im Fremdsprachenerwerb. Verstehen und Produzieren*, Tübingen: Gunter Narr Verlag, pp. 153-176.

Becher, J. R. (1972): *Werke*, B. VII: *Gedichte. 1949-1958*, Leipzig: Johannes-R.-Becher-Archiv der Akademie der Künste der DDR.

Bellmann, W. (Hrsg.) (1995): *Das Werk Heinrich Bölls*, Opladen: Westdt. Verlag.

Benamou, M. (1971): *Pour une nouvelle pédagogie du texte littéraire*, Paris: Hachette.

Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987): *The Psychology of Written Composition*, Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Beutin, W. *et al.* (1979/1984): *Deutsche Literatur Geschichte: Von den Anfängen bis zur Gegenwart*, Stuttgart: Metzlersche Verlagsbuchhandlung.

Biermann, W. (1962/1992): *Alle Lieder*, Ungekürzte Lizenzausg., 2. Aufl., Gütersloch: Bertelsmann-Club.

Blanco, F. (1994): *La evaluación de la educación secundaria*, Salamanca: Amarú.

Blasco, M. T. (1999): "La evaluación de la composición escrita: el método de carpetas", *Lenguaje y Textos*, 13, pp. 151-164.

Bocanegra Valle, A. (1997): "La Teoría de la relevancia frente a la teoría del análisis del discurso: aportaciones a una metodología de lenguas extranjeras", *Pragmalingüística*, 5-6, 1997-1998, pp. 1-24.

Bocanegra Valle, A. (1998): *Posibilidades para el empleo de una metodología de adquisición y aprendizaje en el caso de estudiantes universitarios de inglés para fines específicos*, Tesis Doctoral, Universidad de Cádiz: Serv. Publ. Univ. Cádiz.

Borchers, E. (2001): *Alles redet, schweigt und ruft. Gesammelte Gedichte*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Borg, W. R. & Gall, M. D. (1989): *Educational Research. An Introduction*, New York: Longman.

Börner, W. u. Vogel, K. (1996): "Zu Fragen der Wechselwirkung von Textrezeption und Textproduktion beim Fremdsprachenerwerb. Eine Einleitung", Börne, W. u. Vogel, K. (Hrsg.), *Texte im Fremdsprachenerwerb. Verstehen und Produzieren*, Tübingen: Gunter Narr Verlag, pp. 1-17.

Bracht, E. (1994): *Multikulturell leben lernen. Psychologische Bedingungen universalen Denkens und Handels*, Heidelberg: Asanger.

Brauneck, M. (Hrsg.) (1995): *Autorenlexikon deutschsprachiger Literatur des 20. Jahrhunderts*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Bredella, L. (1976): *Einführung in die Literaturdidaktik*, Stuttgart u.a.: Kohlhammer.

Bredella, L. (Hrsg.) (1985): *Schüleraktivierende Methoden im Fremdsprachenunterricht*, Bochum: Kamp.

Bredella, L. (1991): "Ästhetisches Lesen als Lernziel des Fremdsprachenunterrichts?", Bausch, K.-R., Christ, H. u. Krumm, H.-J. (Hrsg.), *Texte im Fremdsprachenunterricht als Forschungsgegenstand. Arbeitspapiere der 11. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des*

Fremdsprachenunterrichts, Bochum: Brockmeyer, pp. 37-44.

Bredella, L. (1996): "Warum literarische Texte im Fremdsprachenunterricht? Die antropologische und pädagogische Bedeutung des ästhetischen Lesens", Börner, W. u. Vogel, K. (Hrsg.), *Texte im Fremdsprachenerwerb. Verstehen und Produzieren*, Tübingen: Gunter Narr Verlag, pp. 128-152.

Britz, E. (1997): "Para un modelo ecológico de evaluación formativa de las habilidades lingüísticas y comunicativas en textos orales", Cantero, J., Mendoza, A., y Romea, C. (ed.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura en una sociedad plurilingüe del siglo XXI*, Univ. Barcelona: SEDLL.

Britz, E. (1998): "La evaluación en el área de lengua y literatura", Mendoza, A. (ed.): Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura, Barcelona: ICE de la Univ. Barcelona-Horsori, pp. 115-140.

Brooks, N. (1960): *Language and Language Learning. Theory and Practice*, New York: Harcourt, Brace and Co.

Brown, G. & Yule, G. (1984): *Discourse Analysis*, Cambridge: Cambridge University Press.

Brumfit, Ch. (1985): *Language and literature teaching. From practice to principle*, Oxford: Pergamon Press.

Bruner, J. (1986): *Actual minds, possible words*, Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press.

Butzkamm, W. (1985): "Literarische Texte als Sprachlerntexte", Heid, M. (Hrsg.), *Literarische Texte im kommunikativen Fremdsprachenunterricht. Beiträge eines Werkstattgesprächs des Goethe House New York vom September 1984*, München: Goethe Institut, pp. 141-131.

Bygate, M. (1987): *Speaking, Language Teaching - A Scheme for Teacher Education*, Oxford: Oxford University Press.

Camps, A. (1997): "Escribir. La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita", *Signos*, 20, pp. 24-33.

Camps, A. y Ribas, T. (1998): "Regulación del proceso de redacción y del proceso de aprendizaje: función de las pautas como instrumentos de evaluación formativa", *Textos*, 16, 49-60.

Carrel, P. L., Devine, J. & Eskey, D. E. (Eds.) (1988): *Interactive Approaches to Second Language Reading*, Cambridge: Cambridge University Press.

Carrel, P. L. & Eisterhold, J. C. (1988): "Schema theory and ESL reading pedagogy", Carrel, P. L., Devine, J. & Eskey, D. E. (Eds.), *Interactive Approaches to Second Language Reading*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 73-92.

Casanova, M. A. (1995): *Manual de Evaluación Educativa*, Madrid: La Muralla.

Cole, P. & Morgan, J. (eds.) (1975): *Syntax and Semantics 3: Speech Acts*, New York: Academic

Press.

Colomer, T. (1991): "De la enseñanza de la literatura a la educación literaria", *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9, pp. 21-31.

Coll, C. y Martín, E. (1994): "La evaluación del aprendizaje en el curriculum escolar: una perspectiva constructivista", Coll, C. *et al.*, *El constructivismo en el aula*, Barcelona: Graó.

Coll, C. y Onrubia, J. (1999): "Evaluación de los aprendizajes y atención a la diversidad", Coll, C. (ed.), *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la Educación Secundaria*, Barcelona: ICE Univ. Barcelona-Horsori.

Cook, G. (1989): *Discourse*, Oxford: Oxford University Press.

Cook, V. J. (1996): *Chomsky's Universal Grammar: An Introduction*, Oxford: Basil Blackwell.

Cortese, G. (1987): "Interaction in the Foreign Language Classroom: From Reactive to Proactive Experience of Language", *System*, 15/1, pp. 27-41.

Culler, J. (1975): *Structuralist poetics. Structuralism, linguistics and the study of literature*, London: Routledge & Kegan.

Curau, C. *et al.* (Hrsg.) (1995): *Christian Morgenstern: Sämtliche Galgenlieder. Über die Galgenlieder*, 4. Aufl., München: Dt. Taschenbuch-Verlag.

Chaudron, C. (1988): *Second Language Classrooms*, Cambridge: Cambridge University Press.

Chomsky, N. (1957): *Syntactic Structures*, The Hague: Mouton. Traducción al español de C. P. Otero, *Estructuras sintácticas*, México, Siglo Veintiuno, 1987.

Chomsky, N. (1965): *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge, Mass.: MIT Press. Traducción al español de C. P. Otero, *Aspectos de la Teoría de la Sintaxis*, Aguilar, 1970.

Chomsky, N. (1980): *Rules and Representations*, New York: Columbia University Press.

Chomsky, N. (1981): *Lectures on Government and Binding*, Dordrecht, Holland: Foris Publications.

Chomsky, N. (1986): *Knowledge of Language: Its Nature, Origin and Use*, New York: Praeger.

Chomsky, N., Hornstein, N. & Lightfoot, D. (1981): *Explanations in Linguistics. The logical problem of language acquisition*, London: Longman.

Christ, I. (1990): "Literatur im Tertiärsprachenunterricht -dargestellt am Beispiel des Spanischen", Fricke, D. u. Glaap, A.-R. (Hrsg.), *Literatur im Fremdsprachenunterricht - Fremdsprache im Literaturunterricht*, Frankfurt am Main: Moritz Diesterweg, pp. 113-133.

Cros, A. y Vilá, M. (1998): "La evaluación de la lengua oral: una secuencia didáctica", *Textos*, 16, pp. 9-23.

Dausendschön-Gay, U. u. Krafft, U. (1996): "Prozese interactiven Formulierens: Konversationelles Schreiben in der Fremdsprache", Börne, W. u. Vogel, K. (Hrsg.), *Texte im Fremdsprachenerwerb. Verstehen und Produzieren*, Tübingen: Gunter Narr Verlag, pp.

253-274.

De Camilloni, A. et al. (1998): *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, Buenos Aires: Paidós Educador.

De Miguel, M. (1989): "Modelos de evaluación sobre organizaciones educativas", *Revista de Investigación Educativa*, 3, pp. 21-56.

Dulay, H., Burt, M. & Krashen, S. (1982): *Language Two*, Oxford: Oxford University Press.

Ehlers, S. (1972): *Lesen als Verstehen,* Kassel: Langenscheidt.

Eich, G. (1953): *Träume. Vier Spiele*, bearb. von Klaus Klöchner, Berlin: Cornelsen (Klassische Schullektüre).

Eich, G. (1966): *Fünfzehn Hörspiele*, mit einem Nachwort von Heinz Schwitzke, Stuttgart: Reclam.

Eismann, V. u. Thurmair, M. (1993): "Literatur für Lerner. Ein didaktisches Konzept für den Anfangsunterricht Deutsch als Fremdsprache", *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 19, pp. 373-389.

Elkind, D. (1970): *Children and Adolescents: Interpretative Essays on Jean Piaget*, New York: Oxford University Press.

Ellis, R. (1984): *Second Language Development in the Classroom*, Oxford: Pergamon.

Ellis, R. (1985): *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford: Oxford University Press.

Esselborn, K. (1987): "Probleme der Vermittlung literarhistorischer Zusammenhänge im Bereich deutscher als fremdkultureller Literatur", *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 13, pp. 176-193.

Esselborn, K. (1990): "Literaturdidaktik im Bereich Deutsch als Fremdsprache in der Bundesrepublik Deutschland", Ehnert, R. u. Schröder, H. (Hrsg.), *Das Fach Deutsch als Fremdsprache in den deutschsprachigen Ländern*, Frankfurt am Main: Lang, pp. 267-290.

Felix, S. W. (1982): *Psycholinguistische Aspekte des Zweitspracherwerbs*, Tübingen: Gunter Narr.

Fernández Sierra, J. (1996): "¿Evaluación? No, gracias, calificación", *Cuadernos de Pedagogía*, 243, pp. 92-97.

Finkbeiner, C. (1996): "Überlegungen zu den Determinanten bedeutungskonstituirender Konstrukte beim Wissensaufbau im Textverstehensprozeß", Börne, W. u. Vogel, K. (Hrsg.), *Texte im Fremdsprachenerwerb. Verstehen und Produzieren*, Tübingen: Gunter Narr Verlag, pp. 91-110.

Font, J. (1998): "Métodos y enfoques en la enseñanza de lenguas extranjeras", Mendoza, A. (ed.): *Conceptos clave en la Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Barcelona: ICE Univ. Barcelona-Horsori, pp. 215-226.

Fricke, D. (1990): "Literatur: Zentrum einer interkulturellen Landeskunde. Ein Plädoyer für mehr

Literatur im Französischunterricht", Fricke, D. u. Glaap, A.-R. (Hrgs.), *Literatur im Fremdsprachenunterricht - Fremdsprache im Literaturunterricht*, Frankfurt am Main, Moritz Diesterweg, pp. 62-76.

Fricke, D. u. Winz-Luckei, P. (1989): "*Les Chaises*: Ein didaktischer Versuch, Eugène Ionescos frühes Endspiel im Französischunterricht zu verstehen", *Die Neueren Sprachen 88*, pp. 208-220.

Fricke, D. u. Glaap, A.-R. (Hrgs.) (1990): *Literatur im Fremdsprachenunterricht - Fremdsprache im Literaturunterricht*, Frankfurt am Main, Moritz Diesterweg.

Fried, E. (1964): *Warngedichte*, München: Hanser.

Fried, E. (1968): *Befreiung von der Flucht. Gedichte und Gegengedichte*, Hamburg: Claassen.

Fried, E. (1974): *Gegengift. 49 Gedichte und ein Zyklus*, Berlin: Wagenbach.

Fried, E. (1979/1995): *Liebesgedichte*, Berlin: Verlag Klaus Wagenbach.

Fried, E. (1981): *Lebensschatten*, Berlin: Wagenbach.

Gaies, S. J. (1977): "The nature of linguistic input in formal second language learning", Brown, H., Yorio, C. & Crymes, R. (eds.), *TESOL'77*, Washington, D.C.: TESOL, pp. 204-12.

Garbe, B. (1982): *Statusquo - Ansichten zur Lage. Visuelle Texte und Collagen 1972-1982*, Göttingen: Edition Herodot.

Gibbs, R. (1994): *The Poetics of Mind*, Cambridge: Cambridge Univ. Press.

Gimeno, J. (1994): "El curriculum: una reflexión sobre la práctica", Madrid: Morata.

Giné, N. y Parcerisa, A. (1999): "Evaluar: algo más que acreditar", *Aula de Innovación Educativa*, 80, pp. 51-53.

Glaap, A.-R. (1990): "Gesprochene Literatur im Fremdsprachenunterricht", Fricke, D. u. Glaap, A.-R. (Hrsg.), *Literatur im Fremdsprachenunterricht - Fremdsprache im Literaturunterricht*, Frankfurt am Main: Moritz Diesterweg, pp. 51-61.

Göhring, H. (1980): "Deutsch als Fremdsprache und interkulturelle Kommunikation", Wierlacher, A. (Hrsg.), *Fremdsprache Deutsch. Grundlagen und Verfahren der Germanistik als Fremdsprachenphilologie*, München: Fink, B. I, pp. 70-90.

Gomringer, E. (1969): *Worte sind Schatten*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Gomringer, E. (1983): *Konstellationen, Ideogramme, Stundenbuch*, Stuttgart: Reclam.

Grass, G. (1960): *Gleisdreieck*, Berlin: Neuwied.

Grass, G. (1967): *Ausgefragt. Gedichte und Zeichnungen,* Berlin: Neuwied.

Grass, G. (1985): *Gedichte*, Stuttgart: Reclam.

Grass, G. (1999): *Gedichte und Kurzprosa*, München: dtv.

Grice, H. P. (1975): "Logic and conversation", P. Cole & J. Morgan (eds.), *Syntax and Semantics*

3: Speech Acts, New York: Academic Press.

Groeben, N. (1980): *Rezeptionsforschung als empirische Literaturwissenschaft. Paradigma - durch Methodendiskussion an Untersuchungsbeispielen*, Tübingen: Narr.

Groeben, N. u. Christmann, U. (1996): "Textverstehen und Textverständlichkeit aus sprach-/denkpsychologischer Sicht", Börne, W. u. Vogel, K. (Hrsg.), *Texte im Fremdsprachenerwerb. Verstehen und Produzieren*, Tübingen: Gunter Narr Verlag, pp. 68-89.

Groeben, N. u. Vorderer, P. (1988): *Leserpsychologie: Lesemotivation - Lektürevirkung*, Münster: Aschendorff.

Großklaus, G. (1991): "Vermittlung deutscher Literatur im Ausland in kultursemiotischer Sicht. Ein interkulturelles Modell", *Materialien Deutsch als Fremdsprache*, 31 (*Didaktik der Wissenschaftspropädeutik und der Sprachvermittlung*), Regensburg: Becker-Kuns Verlag, pp. 23-44.

Guijarro Morales, J. L. (1984): "¿Literatura? Y eso, ¿qué es?", *Gades*, 12, pp. 77-96.

Haidl, A. W. (1990): *Aportaciones a la Teoría de la Adquisición: una Metodología del Alemán para Universitarios Españoles*, Tesis Doctoral, Universidad de Cádiz: Serv. Publ. Univ. Cádiz.

Haidl, A. W. (1993): "La 'Teoría de la Relevancia' y los procesos de adquisición en la enseñanza de idiomas extranjeros", *Pragmalingüística*, 1, pp. 367-98.

Haidl, A. W. (1996): "DaF in Andalusien. Überlegungen und Hypothesen zu einer möglichen Arbeitsrichtung", *Magazin, Zeitschrift des andalusischen Germanistenverbands*, 1, pp. 16-38.

Haidl, A. W. (1998): "Spracherwerb „Revisited": Die ersten 50 Stunden Deutsch als Fremdsprache", *Germanistentreffen Deutschland - Spanien - Portugal: Leipzig 1998. Tagungsbeiträge*, Bonn: Deutscher Akademischer Austauschdienst, pp. 255-274.

Handke, P. (1966): *Publikumsbeschimpfung und andere Sprechstücke*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Handke, P. (1982): *Die Geschichte des Bleistifts*, Salzburg: Residenz-Verlag.

Hauptmann, E. (Hrsg.) (1981): *Die Gedichte von Bertolt Brecht in einem Band*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Hecht, W. (Hrsg.) (1995): *Gedichte über die Liebe. Bertolt Brecht*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Heissenbüttel, H. (1960/1980): *Textbücher 1-6*, Stuttgart: Klett-Cotta.

Herman, J. L., Morris, L. L. & Fitz-Gibbon, C. T. (1987): *Evaluator's Handbook*, Newbury Park, CA.: Sage.

Herrmann-Neiße, M. (1924): *Im Stern des Schmerzes.* Apud: *Gesammelte Werke / Max Herrmann-Neisse*, Hrsg. von Klaus Völker, Frankfurt am Main: Zweitausendeins.

Heyd, G. (1997): *Aufbauwissen für den Fremdsprachenunterricht (DaF). Ein Arbeitsbuch*, Tübingen: Narr.

Hohler, F. (1990): *Vierzig vorbei*, Darmstadt und Neuwied: Luchterhand.

Hunfeld, H. (1987): "Zum Stand der fremdsprachlichen Literaturdidaktik", Moszczeńska, I., Müller, R., Piepho, H. E. u. Richter, C. (Hrsg.): *Polnisch-deutsche Gespräche über interkulturelles Lernen und Fremdsprachenunterricht*. Gießen.

Hunfeld, H. (1990): *Literatur als Sprachlehre. Ansätze eines hermeneutisch orientierten Fremdsprachen Unterrichts*, Berlin u. München: Langenscheidt KG.

Ingram, D. (1991): *First Language Acquisition*, Cambridge: Cambrigde University Press.

Inhelder, B. & Piaget, J. (1958): *The Growth of Logical Thinking from Childhood to Adolescence*, New York: Basic Books.

Iser, W. (1971): *Die Appellstruktur der Texte: Unbestimmheit als Wirkungsbedingung literarischer Prosa*, Konstanz: Univ.-Verlag.

Iser, W. (1972): *Der implizite Leser. Kommunikationsformen des Romans von Bunyan bis Beckett*, München: Fink.

Iser, W. (1976): *Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung*, München: Fink.

Jandl, E. (1956): *Andere Augen*, Wien: Bergland Verl.

Jandl, E. (1966): *Laut und Luise*, mit einem Nachwort von Helmut Heissenbüttel, Olten: Walter.

Jandl, E. (1968): *Sprechblasen*, Berlin - Neuwied: Luchterhand.

Jandl, E. (1970): *der künstliche baum*, Neuwied am Rhein: Luchterhand.

Jandl, E. (1978): *die bearbeitung der mütze*, Darmstadt - Neuwied: Luchterhand.

Jandl, E. (1983): *selbsporträt des schachspielers als trinkende Uhr: Gedichte*, Darmstadt: Luchterhand.

Jauss, H. R. (1970): *Literaturgeschichte als Provokation*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Jentzsch, B. (Hrsg.) (1979): *Ich sah das Dunkel schon von ferne kommen: Erniedrigung u. Vertreibung in poet. Zeugnissen*, München: Kindler.

Johnston, P. H. (1989): *La evaluación de la comprensión lectora. Un enfoque cognitivo*, Madrid: MEC/Visor.

Jorba, J. y Sanmartí, N. (1993): "La función pedagógica de la evaluación", *Aula de Innovación Educativa*, 20, pp. 20-30.

Kast, B. (1985): *Jugendliteratur im kommunikativen Deutschunterricht*, Berlin u. a.: Langenscheidt.

Kästner, E. (1995): *Gedichte*, Frankfurt am Main: Büchergilde Gutenberg.

Kaufman, R., Rojas, A. & Mayer, H. (1993): *Needs assessment. A user's guide*, Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology.

Kaukoreit, V. u. Wagenbach, K. (Hrsg.) (1993): *Fried. Gesammelte Werke*, Berlin: Wagenbach.

Kesten, H. (Hrsg.) (1959): *René Schickele. Werke*, Köln u. Berlin: Kiepenheuer & Witsch.

Kozlowski, A. (1986): *Literarischer Text im Fremdsprachenunterricht für Fortgeschrittene*, ºódź.

Krashen, S. D. (1981): *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford: Pergamon Press.

Krashen, S. D. (1982): *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford: Pergamon Press.

Krashen, S. D. (1986): *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, London: Longman.

Krashen, S. D., Scarcella, R. C. & Long, M. H. (1979): "Age, rate and eventual attainment in second language acquisition", *TESOL Quarterly,* 13, pp. 573-582.

Krashen, S. D. & Terrell, T. D. (1983): *The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom*, Oxford: Pergamon Press.

Krusche, D. (1983): "Das Eigene als Fremdes - Zur Sprach- und Literaturdidaktik im Fache Deutsch als Fremdsprache", *Neue Sammlung*, 23, pp. 27-41.

Krusche, D. (1984): "Die Transportierbarkeit von Literatur über kulturelle Grenzen. Zu einer fremdkulturellen literarischen Hermeneutik", Krusche, D. (1985), *Literatur und Fremde. Zur Hermeneutik kulturräumlicher Distanz*, München: iudicium, pp. 173-183; también en DAAD (ed.), *Materialien Deutsch als Fremdsprache*, 23, pp. 83-100.

Krusche, D. (1985a): *Literatur und Fremde. Zur Hermeneutik kulturräumlicher Distanz*, München: iudicium.

Krusche, D. (1985b): "Vermittlungsrelevante Eigenschaften literarischer Texte", Krusche, D. (1985), *Literatur und Fremde. Zur Hermeneutik kulturräumlicher Distanz*, München: iudicium.

Krusche, D. (1985c): "Die Chance des fremdkulturellen Lesers. Konkrete Poesie im Anfangsunterricht Deutsch als Fremdsprache - und danach?", Heid, M. (Hrsg.), *Literarische Texte im kommunikativen Fremdsprachenunterricht. Beiträge eines Werkstattgesprächs des Goethe House New York vom September 1984*, München: Goethe Institut, pp. 444-481.

Krusche, D. (1987): *Aufschluß. Kurze deutsche Prosa im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Teil II: Erläuterungen und Materialien*. Bonn: Inter Nationes.

Krusche, D. u. Krechel, R. (1984): *Anspiel. Konkrete Poesie im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*, Bonn: Internationes.

Kunze, R. (1973): *Brief mit blauem Siegel. Gedichte*, Leipzig: Reclam Verlag.

Larsen-Freeman, D. E. & Long, M. H. (1991): *An Introduction to Second Language Acquisition Research*, London: Longman.

León Sendra, A. (1994): "Friendship in Chaucer through Textual Analysis", Lázaro, L. A., Simón, J. y Sola, R. J. (eds.): *Medieval Studies*, Alcalá de Henares, pp. 217- 245.

Lerchner, G. (1978): "Bezugsforderung von linguistischen und literaturwissenschaftlichen Kategorien bei der Vermittlung literarischer Texte", *Deutsch als Fremdsprache*, 4, München: Goethe Institut.

Löschmann, M. u. Schröder, G. (1984): *Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht*, Leipzig: Verl. Enzyklopädie.

Llobera, M. et al. (1995): *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid: Edelsa.

Mainusch, H. (Hrsg.) (1979): *Literatur im Unterricht*, München, Fink.

Maldonado Alemán, M. (1997): "Constructivismo radical y enseñanza de la literatura", *MagaZin*, 2, pp. 35-40.

Maldonado Alemán, M. y Borreguero Beltrán, J. (1996): "La literatura en la enseñanza del alemán como lengua extranjera", *MagaZin*, 1, pp. 8-15.

Marco, M. J. y Cubero, M. (1997): "El aprendizaje en la edad adulta: reflexiones sobre el qué y el cómo de la evaluación", *Cultura y Educación*, 6/7, pp. 31-38.

Margalef, L. (1997): "Nuevas tendencias en la evaluación: propuestas metodológicas alternativas", *Bordón*, 49 (2), pp. 131-136.

Marti, K. (1966): *Namenszug mit Mond. Gedichte*, Zürich u.a.: Nagel & Kimche.

Marti, K. (1959/1971): *republikanische gedichte*, Darmstadt und Neuwied: Luchterhand.

Mavrommatis, Y. (1997): "Understanding Assessment in the Classroom: phases of the assessment process-the assessment episode", *Assessment in Education*, (4), 3, pp. 381-398.

McLaughlin, B. (1987): *Theories of Second-Language Learning*, London: Edward Arnold.

Mecklenburg, N. (1987): "Über kulturelle und poetische Alterität. Kultur- und literaturtheoretische Grundprobleme einer interkulturellen Germanistik", Krusche, D. u. Wierlacher, A. (Hrsg.) (1990): *Hermeneutik der Fremde*, München: iudicium, pp. 80-120.

Mendoza, A. (1997): "La evaluación en el área del lenguaje: un modelo para un proceso formativo", Cantero, J., Mendoza, A. y Romea, C. (ed.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura en una sociedad plurilingüe del siglo XXI*, Univ. Barcelona: SEDLL.

Mendoza, A. (1998): "Concepción y creencias de la evaluación en el docente", *Revista*

Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 33, 107-120.

Mir, B. (1999): "Y después del examen, ¿qué? Evaluación y comunicación en el aula", *Aula de Innovación Educativa*, 80, pp. 74-76.

Mittenzwei, W. (1973): *Bertolt Brecht. Gesammelte Werke*, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Mon, F. (1972): *Lesebuch*, Darmstadt: Herrmann Luchterhand Verlag.

Monedero, J. J. (1998): *Bases teóricas de la evaluación educativa*, Archidona (Málaga): Aljibe.

Mummert, I. (1984): *Schüler mögen Dichtung - auch in der Fremdsprache. Untersuchungen zum Kommunikativen Literaturunterricht mit freundsprachlichen Texten*, Frankfurt am Main u.a.: Lang.

Mundzeck, F. (1990): "Neue Wege zur Interpretation literarischer Texte im Französischunterricht der Sekundarstufe II?", Fricke, D. u. Glaap, A.-R. (Hrgs.), *Literatur im Fremdsprachenunterricht - Fremdsprache im Literaturunterricht*, Frankfurt am Main: Moritz Diesterweg, pp. 32-50.

Nieto Gil, J. M. (1994): *La autoevaluación del profesor. Cómo puede el profesor evaluar su propia práctica docente*, Madrid: Escuela Española.

Nunan, D. (1989): *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge: Cambridge University Press.

Parcerisa, A. (1994): "Decisiones sobre la evaluación", *Cuadernos de Pedagogía*, 223, 45-49.

Parry, Ch. (1993): *Menschen, Werke, Epochen. Una introducción a la historia cultural alemana*, Barcelona: Editorial Idiomas.

Pascual Díez, J. (2000): *Evaluar la lengua en el aula*, Universidad de Oviedo: Servicio de Publicaciones.

Peñate, M. y Bazo, P. (1998): "Ajustes en la interacción e ínput comprensible en el aula de inglés", *Lenguaje y Textos*, 11-12, pp. 27-39.

Pérez Gómez, A. I. (1998): *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Madrid: Morata.

Pineda, J. M. (1990): "Resistencias a la innovación educativa", *Studia paedagogica*, 22, pp. 45-53.

Plag, I. (1996): "Individuelle Schreibstrategien beim Verfassen mutter- und fremdsprachlicher Texte (Deutsch/Englisch)", Börne, W. u. Vogel, K. (Hrsg.), *Texte im Fremdsprachenerwerb. Verstehen und Produzieren*, Tübingen: Gunter Narr Verlag, pp. 237-252.

Pólrola, M. (1990): "Zur Variierung der Arbeit am literarischen Text. Vorschläge zur Förderung von Sprechfertigkeit und Literaturverständnis", *Deutsch als Fremdsprache*, 6, pp. 343-349.

Porteus, D. (1996): "Methodologies for needs assessment", Percy-Smith, J. (ed.), *Needs assessments in public policy*, Buckingham: Open University Press.

Pujol-Berché, M. (1994): "La pedagogía del texto: Enseñanza/aprendizaje del producto final y del

proceso de producción verbal", *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 23, pp. 9-16.

Ramin, A. (1989): "Landeskunde im Rahmen interkultureller Germanistik", *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 2, pp. 228-243.

Rea, P. (1985): "Language Testing and the Communicative Language Teaching Curriculum", Lee, Y. P. *et al*. (Eds.), *New directions in Language Testing*, Oxford: Pergamon Press, pp. 15-32.

Reyzábal, M. V. y Tenorio, P. (1992): *El aprendizaje significativo de la literatura*, Madrid: La Muralla.

Ribas, T. (1997): *L'avaluació formativa en l'área de llengua*, Barcelona: Graó.

Richards, J. (1996): *Basic tactics for listening*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rickheit, G. u Strohner, H. (1993): *Grundlagen der kognitiven Sprachverarbeitung. Modelle, Methoden, Ergebnisse*, Tübingen und Basel: Francke.

Rossi, P. H. & Freeman, H. E. (1986): *Evaluation. A Systematic Approach*, Beverly Hills, CA: Sage.

Rück, H. (1990): "Fremdsprachenunterricht als Literaturunterricht", Fricke, D. u. Glaap, A.-R. (Hrgs.): *Literatur im Fremdsprachenunterricht - Fremdsprache im Literaturunterricht*, Frankfurt am Main: Moritz Diesterweg, pp. 7-20.

Rück, H. (1995): "Literarisches Curriculum", Bausch, K. R. *et al*. (Hrsg), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 3. überarb. u. erw. Aufl., Tübingen u. Basel: Francke, pp. 517-521.

Rühm, G. (1970): *Gesammelte Gedichte und visuelle Texte*, Reinbek bei Haumburg: Rowohlt Verlag.

Rühm, G. (1990): *Geschlechterdings. Chansons, Romanzen, Gedichte*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Rühm, G. (1993): *Sämtliche Wiener Dialektdichtungen*, Graz-Wien: Verlag Droschl.

Scarcella, R. C. & Higa, C. (1981): "Input, negotiation, and age differences in second language acquisition", *Language Learning*, 31, pp. 409-437.

Schnotz, W. (1994): *Aufbau von Wissensstrukturen. Untersuchungen zur Kohärenzbildung beim Wissenserwerb mit Texten*, Weinheim: Beltz.

Scriven, M. (1967): "The methodology of evaluation", Tyler, Gagné & Scriven, *Perspectives of Curriculum evaluation*, Chicago: Rand McNally.

Serrano, M. I. (1998): "Evaluar en clase de lengua extranjera", *Textos*, 16, pp. 61-73.

Siblewski, K. (Hrsg.) (1990): *Ernst Jandl. Gesammelte Werke*, Frankfurt am Main: Luchterhand Literaturverlag.

Smith, V. (1996): "50 No-ways - Oder wie man auf Englisch *nein* sagt", Börne, W. u. Vogel, K.

(Hrsg.), *Texte im Fremdsprachenerwerb. Verstehen und Produzieren*, Tübingen: Gunter Narr Verlag, pp. 199-210.

Sperber, D. & Wilson, D. (1986): *Relevance: Communication and cognition*, Oxford: Blackwell; Cambridge, MA.: Harvard UP.

Steinberg, D. D. (1993): *An Introduction to Psycholinguistics*, London and New York: Longman.

Stevick, E. (1980): *Teaching Languages: A Way and Ways*, Rowley, Ma.: Newbury House.

Taylor, I. & Taylor, M. M. (1990): *Psycholinguistics: Learning and Using Language*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Thum, B. (1984): "Historische deutsche Literatur in interkultureller Textvermittlung", *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 10, pp. 182-197.

Van Ek, J. A. (1975): *The Threshold Level in European Unit/Credit System for Modern Language Learning by Adults,* Strasbourg: Council of Europe.

Velten, H. R. (1996): "Literarische Texte zwischen Analyse und Interpretation. Zum Verhältnis von Sprachdidaktik und Literaturwissenschaft aus italienischer Sicht", *Info DaF*, 6, pp. 673-688.

Vez, J. M. (1998): "Enseñanza y aprendizaje de las lenguas", Mendoza, A. (ed.), *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Barcelona: ICE Univ. Barcelona-Horsori, pp. 75-86.

Vieregg, A. (Hrsg.) (1991): *Günther Eich. Gesammelte Werke*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Vila, I. (1989): *Adquisición y desarrollo del lenguaje*, Barcelona: Graó.

Völker, K. (Hrsg.) (1995): *Max Herrmann-Neisse. Gesammelte Werke*, Frankfurt am Main: Zweitausendeins.

Von Nel, B., van Eunen, K., Huizinga, R. u. Ris, T. (1987): *Lesen, na und? Ein literarisches Arbeitsbuch für die ersten Jahre Deutsch*, Berlin u. München: Langenscheidt.

Waldmann, G. (1984): "Systematischer Katalog von Formen produktionsorientierten Umgangs mit literarischen Texten", Hopster, W. (Hrsg.), *Handbuch ‹Deutsch› für Schule und Hochschule*, Paderborn: Schöningh, pp. 117-127.

Weber, H. (1977): "Sprechhandlungen im Literaturunterricht", *Kongreßdokumentation der 7. Arbeitstagung der Fremdsprachendidaktiker, Gießen 1976*, Limburg: Frankoni Verlag, pp. 230-232.

Weber, H. (1990): "Textverarbeitung im fremdsprachlichen Literaturunterricht", *Die Neueren Sprachen*, 6, 1989, pp. 545-562.

Weinrich, H. (1983): "Literatur im Fremdsprachenunterricht - ja, aber mit Phantasie", *Die Neueren Sprachen* 82, pp. 200-216; también en *Wege der Sprachkultur*, München, dtv, 1988, pp. 246-264.

Weinrich, H. (1985): "Von der Langeweile des Sprachunterrichts", *Wege der Sparchkultur*, Stuttgart: Deutsche Verlagsanstalt, pp. 221-245.

Wells, G. (1979): "Adjustment in adult-child conversation: some effects of interaction", Giles, H., Robinson, W. & Smith, P. (eds.), *Language: Social Psychological Perspectives*, Oxford: Pergamon Press.

Werr, Ch. (Hrsg.) (1987): *Literatur zum Anfassen. Vorschläge zu einem produktiven Umgang mit Literatur*, München: Hueber Verlag.

Westhoff, G. (1994): "So klug als wie zuvor? Über den Beitrag der Wissenschaft zur Effektivität des DaF-Unterrichts", Hirschfeld, U. (Hrsg.), *Tagungsbericht der X. Internationalen Deutschlehrertagung*, München: iudicium, pp. 47-66.

White, R. (1987): *Syllabus design*. *Applied Language Studies*, Oxford: Blackwell.

Widdowson, H. G. (1978/1985): *Teaching Language as Communication*, Oxford: Oxford University Press.

Wiemer, R.-O. (1973): Wortwechsel, Berlin: Fietkau Verlag.

Wiemer, R.-O. (Hrsg.) (1974): *bundesdeutsch. lyrik zur sache grammatik*, Wuppertal: Hammer Verlag.

Wierlacher, A. (Hrsg.) (1977): *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 1, 1977, München: iudicium.

Wierlacher, A. (1980): "Literaturforschung des Faches Deutsch als Fremdsprache", Wierlacher, A. (Hrsg.), *Fremdsprache Deutsch. Grundlagen und Verfahren der Germanistik als Fremdsprachenphilologie*, München: Fink, pp. 315-339.

Wierlacher, A. (1983): "Mit fremden Augen. Vorbereitende Bemerkungen zu einer interkulturellen Hermeneutik deutscher Literatur", *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, Bd. 9, pp. 1-16.

Wierlacher, A. (1985): *Das Fremde und das Eigene. Prolegomena zu einer interkulturellen Germanistik*, München: iudicium.

Wilson, D. (1993): "Relevance and understanding", *Pragmalingüística*, 1, pp. 335-66.

Wode, H. (1985): "Die Revolution frißt ihre Kinder", *Die Neueren Sprachen*, 84 (1985), pp. 206-218.

Zallas, F. y Camps, A. (1993): "La enseñanza de la lengua. Innovación y reforma", *Aula de Innovación Educativa*, 14, pp. 5-9.

Zapata, P. (1996): *Proceso al gramaticalismo. La aventura de leer y escribir*, Madrid: Popular.

Zimmermann, R. (1996): "Asking for belated admission: Produktion und (Selbst-) Evaluation beim Schreiben in der Fremsprache Englisch", Börne, W. u. Vogel, K. (Hrsg.), *Texte im Fremdsprachenerwerb. Verstehen und Produzieren*, Tübingen: Gunter Narr Verlag, pp. 211-235.

Zobl, H. (1985): "Grammars in search of input and intake", Gass, S. & Madden, C. (eds.), *Input in Second Language Acquisition*, Rowley, Mass.: Newbury House.

LA LITERATURA EN LA ENSEÑANZA DEL "ALEMÁN COMO SEGUNDA LENGUA EXTRANJERA"

APLICACIÓN SISTEMÁTICA DE LA LITERATURA EN NIVELES INICIALES DE ADQUISICIÓN

ANEXOS

ÍNDICE GENERAL

Introducción 381

Anexo I: Autores y Textos

Índice de Textos 387
Índice de Autores 389

Autores y Textos 391

Bibliografía 455

Anexo II: Transcripción del Curso

Índice de las sesiones 459

Parte Primera: "Introducción al uso oral de la lengua alemana"
Octubre, 1997 461
Noviembre, 1997 471
Diciembre, 1997 545
Enero, 1998 576
Febrero, 1998 644

Parte Segunda: "Introducción al alemán escrito literario"
Marzo, 1998 663
Abril, 1998 792
Mayo, 1998 881

Anexo III: Recopilación de Textos de Creación Propia

Índice de Textos 919

Alemán I (1996/97) 921
Segunda Lengua y su Literatura II - Alemán (1996/97) 966
Alemán II (1996/97) 984
Tercera Lengua y su Literatura I - Alemán (1997/98) 998
Segunda Lengua y su Literatura I - Alemán (1996/97) 1014
Segunda Lengua y su Literatura II - Alemán (1997/98) 1050
Alemán II (1997/98) 1077

Introducción

Todo trabajo de investigación que se precie de serlo debe estar basado, además de en una revisión bibliografía exhaustiva que le permita esbozar una hipótesis de trabajo lo suficientemente sólida, en la demostración empírica de dicha hipótesis. Este es, ni más ni menos, el sentido que debe aplicarse a la lectura de los siguientes documentos.

Los tres anexos de que se compone esta última parte se relacionan con tres, si se quiere, momentos "semióticos" del proceso didáctico, a saber: la presentación, el nudo y el desenlace. Y es que, como apreciará el lector, los datos que en cada uno de ellos se recogen coinciden de alguna forma con el origen, el desarrollo y la consolidación respectivamente de dicho proceso.

Anexo I

El primer anexo da cabida a 83 textos de 38 autores de la literatura moderna en lengua alemana, agrupándolos según el orden alfabético de sus creadores. Se trata de los textos que, a modo de pre-selección, permiten tomar uno u otro rumbo programático en cada curso. La mayoría de ellos son aludidos a lo largo de las exposiciones teóricas y prácticas del volumen anterior.

Dichos textos constituyen el momento que hemos calificado de "origen" en la medida en que: su selección es, en esencia, la primera tarea que acomete el profesor de cara al diseño de una propuesta propia, aplicando para ello cuantos criterios se hayan observado en la reflexión teórica previa; por otra parte además, los textos catalogados aquí sirven como punto de partida para las negociaciones del aula en cada una de las unidades didácticas que lleguemos a concebir; en última instancia, dichos textos sirven también de base para las creaciones propias que se recogen en el tercero de los anexos.

Anexo II

El anexo segundo, más extenso que los otros, refleja de forma detallada el modo en que se llevan a cabo las negociaciones en el aula. Así, la observación pausada de lo que acontece durante dichas negociaciones nos permite formular hipótesis sobre la manera en que los participantes procesan la información de que se trate.

Las interacciones de este segundo documento se dividen en dos partes, según la orientación de las clases durante el primer y el segundo cuatrimestre, a saber: un primer bloque en que se recogen las negociaciones orientadas a la 'introducción al uso oral de la lengua alemana'; y un segundo bloque

en el que las sesiones corresponden a la 'introducción al uso escrito literario de la lengua', esto es, a la propuesta metodológica que defendemos.

El bloque destinado al uso oral de la lengua da cabida a 28 de estas sesiones, si bien a ellas hay que restarles las 10 sesiones de trabajo autónomo en el laboratorio de idiomas y la sesión dedicada a la introducción teórica, desarrollada en español. El bloque de literatura, por su parte, suma un total de 22 clases, de las que sólo hay que restar, junto a la introducción, 5 sesiones que se dedicaron nuevamente al trabajo en el laboratorio. Todo ello da como resultado un total de 17 encuentros directos en lengua alemana durante el primer cuatrimestre y 16 contactos sobre la literatura en el segundo.

Las clases de uno y otro bloque se grabaron, magnetófono en mano, durante todo el curso, mientras que las sesiones de laboratorio fueron grabadas desde la consola del profesor seleccionando siempre al mismo individuo, para poder hacer *a posteriori* una estimación global del modo en que se lleva a cabo la adquisición.

Las grabaciones de clase fueron transcritas después de forma literal, lo que explica de hecho los 'coloquialismos' que se manifiestan en muchas de las intervenciones del profesor o de los estudiantes, los innumerables puntos suspensivos que reflejan precisamente intervenciones suspendidas, pausas forzadas o voluntarias durante la interacción u oraciones inacabadas o interrumpidas por otro interlocutor. En muchas ocasiones, además, la transcripción de una determinada intervención oral viene seguida de un comentario entre paréntesis dirigido a aclarar la intención didáctica y/o discursiva que se hace patente (reforzar, inquirir, transformar una pregunta para facilitar su procesamiento, explicar, etc), así como para ilustrar lo que acontece durante la negociación (sobre todo, las intervenciones escritas que tienen lugar en la pizarra y que no siempre se reflejan claramente en la interacción oral).

La transcripción de muchas de las sesiones del laboratorio, por otra parte, dejan ver silencios muy prolongados del estudiante cuyo avance recogimos: en ocasiones, la grabación revela hasta cuatro repeticiones del material didáctico sin que el alumno haga el menor intento de intervenir. Todo ello forma parte también del proceder normal de los estudiantes con respecto al laboratorio de idiomas, donde, sobre todo al comienzo del curso y/o de las sesiones, dedican un tiempo a observar y comprender la forma de trabajo que se propone, los mensajes implicados en cada ejercicio, o sus posibles soluciones.

Anexo III

El último de los anexos da cabida a los textos de creación literaria propia de los estudiantes. Es en este sentido el desenlace de cada una de las unidades didácticas, por cuanto ofrece, junto al

aprovechamiento lingüístico propiamente dicho de las negociaciones con y sobre el texto literario origen, su aplicación a la personalización del debate literario que le precede.

Este documento recoge los textos de nuestros estudiantes de dos cursos consecutivos, de modo tal que la progresión de los alumnos de una asignatura como la titulada "Segunda Lengua Extranjera y su Literatura I - Alemán" del año académico 1996/97 puede seguirse también en el desarrollo de la asignatura "Segunda Lengua Extranjera y su Literatura II - Alemán", durante el año académico 1997/98. Por otra parte, una recogida de datos mayor y más diversificada -esto es, a partir de diferentes tipos y niveles de lo que hemos dado en llamar 'texto origen'- aporta también mayor fiabilidad a los resultados de nuestras reflexiones.

Los textos aparecen agrupados según el curso y nivel de sus estudiantes (hasta un total de siete grupos), así como también en las unidades didácticas a que pertenecen. El texto origen a que dan respuesta o del que parten para la personalización del tema se señala al inicio de cada unidad didáctica. Sin embargo, para una mejor localización de los textos a que se hace referencia a lo largo de la exposición teórica y práctica del volumen anterior, la numeración es correlativa y única: la primera creación propia de la primera unidad didáctica del primero de los grupos observados recibe el número 1 y el último texto del anexo recibe el número 486.

Los textos, por otra parte, se presentan tal y como fueron expuestos por sus creadores, sin correcciones o mejoras diferentes a las llevadas a cabo durante el proceso creativo. Esto, sin embargo, no implica que las incorrecciones fueran siempre y sistemáticamente ignoradas: en ocasiones, la presentación pública de un determinado texto conduciría a un debate para su comprensión en el que se ponen de manifiesto dichas incorrecciones que, sin embargo, no quedan reflejadas en estas primeras versiones definitivas y sólo se observan en la lectura atenta del desarrollo del punto séptimo de cada unidad en las transcripciones del anexo anterior.

La inclusión de estos documentos en el trabajo de investigación supone, además del abreviar las explicaciones didácticas propiamente dichas del primer volumen, la prueba definitiva de que la aplicación sistemática de la literatura a los niveles iniciales de adquisición del alemán como lengua extranjera no es una mera proposición teórica de trabajo y sí una fórmula metodológica perfectamente factible en nuestras circunstancias. En este sentido, los anexos que aquí presentamos son, de algún modo, la demostración práctica de que el problema metodológico suscitado hace unos años con la implantación de asignaturas de "Lengua Extranjera Moderna y su Literatura" en todas las universidades españolas no tiene por qué quedar en manos de la mayor o menor intuición y voluntad del docente, ni debe significar una renuncia expresa a cualquiera de los contenidos y objetivos que naturalmente se dan cita en ellas.

ANEXO I

AUTORES
Y
TEXTOS

ÍNDICE DE TEXTOS

Abschied (G. Grass) *410*
Angst und Zweifel (E. Fried) *401*
artikel (R. O. Wiemer) *452*
baum (E. Gomringer) *408*
Bedingungsformen (J. Henningsen) *416*
begriffe (H. Jandl) *427*
Das Ende der Fabeln (R. Kunze) *431*
Das lachende Herz (J. R. Becher) *393*
das Sagbare... (H. Heißenbüttel) *415*
das schwarze geheimnis (E. Gomringer) *409*
Definition (E. Fried) *404*
demokratisches modell (K. Marti) *434*
denk-spiel (T. Ulrichs) *445*
der tod (E. Jandl) *419*
Die beiden Flaschen (C. Morgenstern) *436*
die brave hausfrau (G. Rühm) *440*
Die Frau von nebenan (W. Kunz) *430*
Die Geschichte des... (P. Handke) *413*
Die Kinder verstecken sich (E. Borchers) *396*
Die Maßnahmen (E. Fried) *402*
Dreht euch nicht um (G. Grass) *411*
drei klassische dreizeiler (G. Rühm) *439*
eigentum ist diebstahl (G. Rühm) *439*
Ein Menschenkenner (E. Fried) *401*
eins (E. Jandl) *426*
empfindungswörter (R. O. Wiemer) *450*
Erziehung (U. Timm) *443*
fünfter sein (E. Jandl) *420*
Für Helmut Heißenbüttel (H. Böll) *395*
für sorge (B. Garbe) *407*
Gedanken zum Zusammenleben (K. Allert-Wybranietz) *391*
Gestern (H. Von Hofmannsthal) *418*

Glück (G. Grass) *410*
Hilfszeitwörter (G. Rademacher) *437*
Hunger ist heilbar (E. Kästner) *429*
Ich gehe... (M. Herrmann-Neiße) *417*
Ich habe gelernt (P. Handke) *413*
immer höher (E. Jandl) *424*
In Gedanken (E. Fried) *405*
kein fehler im... (E. Gomringer) *408*
Kinderlied (G. Grass) *412*
Kleinstadtsonntag (W. Biermann) *394*
Konjugation (R. Steinmetz) *442*
Lebenslauf (T. Weinobst) *449*
LEHR REICH (B. Garbe) *407*
lichtung (E. Jandl) *425*
liebe (P. Aziz) *392*
Links ist linker als... (V. Erhardt) *400*
Lobspruch (R. Schickele) *441*
man muß was tun (F. Mon) *435*
markierung einer wende (E. Jandl) *419*
my own song (E. Jandl) *422*
Nagemensch (E. Fried) *406*
Nein, schlaft nicht... (G. Eich) *399*
Normandie (G. Grass) *412*
ordnung (T. Ulrichs) *444*
ottos mops (E. Jandl) *425*
partizip perfekt (R. O. Wiemer) *453*
politische drift (K. Marti) *433*
rose (T. Ulrichs) *444*
sagen (L. Verbeek) *446*
scheißender mann (E. Jandl) *426*
schweigen (E. Gomringer) *409*
stille (G. Rühm) *440*
Traum vom Tod (E. Fried) *404*

Traumgespräch (E. Fried) *403*
Umgangsformen (K. Marti) *434*
unbestimmte zahlwörter (R. O. Wiemer) *450*
Unter anderen (E. Jandl) *423*
Vergnügungen (B. Brecht) *397*
Verstehen (H. Manz) *432*
4. April (Peter Handke) *413*
von morgens bis mitternacht (G. Rühm) *438*
Vor acht Jahren (B. Brecht) *397*
Wenn Herr K. einen... (B. Brecht) *398*
wiener sonett (G. Rühm) *438*
Wim Wenders (P. Handke) *414*
Wir sitzen alle... (E. Kästner) *428*
z. B. Wörter (J. Völkert-Marten) *448*
Zeitsätze (R. O. Wiemer) *451*
Zukunftsproblem (F. Viebahn) *447*
Zustand (E. Fried) *403*
zweierlei handzeichen (E. Jandl) *421*

ÍNDICE DE AUTORES

Allert-Wybranietz, K. 391
Aziz, P. 392
Becher, J. 393
Biermann, W. 394
Böll, H. 395
Borchers, E. 396
Brecht, B. 397
Eich, G. 399
Erhardt, V. 400
Fried, E. 401
Garbe, B. 407
Gomringer, E. 408
Grass, G. 410
Handke, P. 413
Heißenbüttel, H. 415
Henningsen, J. 416
Herrmann-Neiße, M. 417
Hofmannsthal, H. v. 418
Jandl, E. 419
Jandl, H. 427
Kästner, E. 428
Kunz, W. 430
Kunze, R. 431
Manz, H. 432
Marti, K. 433
Mon, F. 435
Morgenstern, C. 436
Rademacher, G. 437
Rühm, G. 438
Schickele, R. 441
Steinmetz, R. 442

Timm, U. 443
Ulrichs, T. 444
Verbeek, L. 446
Viehbahn, F. 447
Völker-Marten, J. 448
Weinobst, T. 449
Wiemer, R.-O. 450

BIBLIOGRAFÍA 455

KRISTIANE ALLERT-WYBRANIETZ

Gedanken zum Zusammenleben[200]

Ein Bild,
das lange in einem
Zimmer hängt,
hast du oft angeschaut,
kennst es
in allen Einzelheiten.

Ein Mensch,
mit dem du lange
zusammen lebst-
hast auch ihn oft angeschaut,
kennst ihn
mit allen Eigenschaften.

Das Bild
kannst du lange links hängen lassen;
es ändert sich nie.

Den Menschen
mußt du stets beachten und neu sehen;
er ändert sich ständig.

[200]Perteneciente a su obra *Liebe Grüße* (1982). Fellbach, lucy körner verlag, p. 54.

PIERRE AZIZ

liebe[201]

es gibt keinen platz für dich in meinem traum
es gibt keinen platz für dich in meinem raum
es gibt keinen platz für dich
es gibt kaum platz für dich

es gibt einen platz für dich
es gibt nur platz für dich
es gibt nur dich
es gibt dich
gib dich

[201]El texto de Pierre Aziz está tomado de la obra de Dietrich Kruche y Rüdiger Krechel (1984) *Anspiel. Konkrete Poesie im Unterricht Deutsch als Fremdsprache.* Bonn, Internationes. Pág. 28.

JOHANNES R. BECHER

Das lachende Herz[202]

Ihr fragt, warum das Herz uns lacht?
Es war solch eine lange Nacht,
Da sahen wir ein Licht weit, weit -
Das Licht schien durch die Dunkelheit.

Und Licht hat sich an Licht entfacht.
Das Licht hat uns den Tag gebracht,
Da leuchtete es weit und breit,
Das Leuchten einer neuen Zeit.

Ihr fragt, warum das Herz uns lacht?
Wir haben uns ans Werk gemacht,
Damit nach all dem Herzeleid
Ihr einmal frei und glücklich seid.

Das ist's, warum das Herz uns lacht,
Und endlich hat das Volk die Macht.
Es lacht das Herz, das sich befreit
Vom Dunkel der Vergangenheit.

[202]Extraído de tomo 6 de las obras completas que edita el Johannes-R.-Becher-Archiv der Akademie der Künste der DDR en 1972 (*Cf.: Becher: 1972, Vól 6, P. 144)*, dedicado a su poesía escrita entre 1949 y 1958.

WOLF BIERMANN

Kleinstadtsonntag[203]

Gehn wir mal hin?
Ja, wir gehn mal hin.
Ist hier was los?
Nein, es ist nichts los.
Herr Ober, ein Bier!
Leer ist es hier.
Der Sommer ist kalt.
Man wird auch alt.
Bei Rose gabs Kalb.
Jetzt isses schon halb.
Jetzt gehn wir mal hin.
Ja, wir gehn mal hin.
Ist er schon drin?
Er ist schon drin.
Gehn wir mal rein?
Na gehn wir mal rein.
Siehst du heut fern?
Ja, ich sehe heut fern.
Spielen sie was?
Ja, sie spielen was.
Hast du noch Geld?
Ja, ich hab noch Geld.
Trinken wir ein'?
Ja, einen klein'.
Gehn wir mal hin?
Ja, gehn wir mal hin.

[203]Se trata de una canción compuesta en 1962 e incluida en el primero de los dos volúmenes de que consta su *Alle Lieder* (1991: Vól.1, P. 58).

Siehst du heut fern?

Ja ich sehe heut fern.

HEINRICH BÖLL

Für Helmut Heißenbüttel[204]

Wortlos
den Wörtern nach
wortlich
den Wörten

[204]El texto, escrito en el 57, se inserta en su "Aus Wörtern eine Welt. Zu Helmut Heißenbüttel", con el que abre, a modo de didicatoria el volumen que en 1981 se publica en la 'Qumram Verlag für Ethnologie und Kunst' (*cf.: Bellmann, W.: 1995: 198)*.

ELISABETH BORCHERS

Die Kinder verstecken sich[205]

Die Kinder verstecken sich hinter den Beerenbüschen
Die Kinder verstecken sich hinter einem Holzstuhl
Die Kinder verstecken sich hinter einem Käfer
Die Kinder verstecken sich hinter einem Vater und einer Mutter
Die Kinder sagen ticktack
Die Kinder sagen sumsum
Die Kinder verstecken sich hinter ticktack und sumsum
Die Kinder verstecken sich hinter der Sohne

[205]En *Alles redet, schweigt und ruft. Gesammelte Gedichte* (2001), Frankfurt am Main: Suhrkamp.

BERTOLT BRECHT

Vor acht Jahren[206]

Da war eine Zeit
Da war alles hier anders.
Die Metzgerfrau weiß es.
Der Postbote hat einen zu aufrechten Gang.
Und was war der Elektriker?

Vergnügungen[207]

Der erste Blick aus dem Fenster am Morgen
Das wiedergefundene alte Buch
Begeisterte Gesichter
Schnee, der Wechsel der Jahreszeiten
Die Zeitung
Der Hund
Die Dialektik
Duschen, Schwimmen
Alte Musik
Bequeme Schuhe
Begreifen
Neue Musik
Schreiben, Pflanzen

[206]El poema en cuestión abre sus famosas *Buckower Elegien*, reseñadas aquí según las antologías de la obra de Brecht que editan: Mittenzwei, W. (1973: Vol. 3, pág. 395); Suhrkamp Verlag (1967: Vol. 10, pág. 1009); y Hecht, W. *et al.* (1995: Vol. 12, pág. 301).

[207]El texto fue escrito en la primera mitad de 1954 y lo incluye Mittenzwei (1973: Vol. 3, pág. 441) en el capítulo dedicado a su poesía escrita desde 1947, en que regresa Brecht a Alemania, hasta su muerte en 1956. Una ubicación similar se le da en las ediciones de Suhrkamp Verlag (1967: Vol 10, pág. 1022) y Hecht, W. *et al.* (1995: Vol 15, pág. 287).

Reisen
Singen
Freundlich sein.

Wenn Herr K. einen Menschen liebte[208]

"Was tun Sie", wurde Herr K. gefragt,
"wenn Sie einen Menschen lieben?"
"Ich mache einen Entwurf von ihm", sagte
Herr K., "und sorge, daß er ihm ähnlich
wird." "Wer? Der Entwurf?" "Nein", sagte
Herr K., "der Mensch."

[208] El texto, perteneciente a sus *Geschichten vom Herrn Keuner*, lo tomamos de la antología que publica Werner Hecht *et al.* (1995: Vol 18, pág. 24).

GÜNTHER EICH

Nein, schlaft nicht, während die Ordner der Welt geschäftig sind!
Seid mißtrauisch gegen ihre Macht, die sie vorgeben für euch erwerben z u müssen!
Wacht darüber, daß eure Herzen nicht leer sind, wenn mit der Leere eurer Herzen gerechnet wird!
Tut das Unnütze, singt die Lieder, die man aus eurem Mund nicht erwartet!
Seid unbequem, seid Sand, nicht das Öl im Getriebe der Welt![209]

[209] Se trata, en este caso, de un fragmento de uno de sus famosos 'Hörspiele', concretamente del que titula *Träume*, aunque sólo comprende los cinco versos correspondientes a la última de las cuatro estrofas que, con métrica muy desigual, componen esta parte, titulada 'Wacht auf, denn eure Träume sind schlecht!'. La obra fue publicada originalmente bajo el título *Träume. Vier Spiele* en 1953 (incluyendo: *Geh nicht nach El Kuhwed*; *Der Tiger Jussuf*; Sabeth; y *Träume*), reeditada en 1959, y otra vez publicada en el 66 como *Fünfzehn Hörspiele*, siempre en Suhrkamp Verlag. Nosotros la extraemos del volumen I de las obras completas que edita Axel Vieregg (1991: 250), en que se recogen sus poemas desde 1930 hasta 1966, distribuyéndolos según el modo de publicación que hubieran tenido hasta la fecha -ya fuera: como *Gedichtsammlungen* (Págs. 9-185); como *Einzelveröffentlichungen* (Págs. 189-221); como poemas extraídos de sus *Hörspiele* y *Hörfolgen* (Págs. 225-250); o como poemas sin publicar (Págs. 253-302).

VOLKER ERHARDT

Links ist linker als rechts
Oben ist höher als unten
Vorn ist weiter vorn als hinten
Groß ist größer als klein
Lang ist länger als kurz
Schnell ist schneller als langsam
Stark ist stärker als schwach
Schön ist schöner als häßlich
Sicher ist sicherer als unsicher
Klug ist klüger als dumm
Ehrlich ist ehrlicher als unerhrlich
Reich ist reicher als arm
Gut ist besser als schlecht
Rechts is etwas weniger links als links
Unten ist nicht so hoch wie oben
Hinten ist fast so weit vorn wie vorn
Klein ist nicht ganz so groß wie groß
Kurz ist weniger lang als lang
Langsam ist nicht so schnell wie schnell
Schwach ist fast so stark wie stark
Häßlich ist weniger schön als schön
Unsicher ist nicht so sicher wie sicher
Dumm ist fast so klug wie klug
Unehrlich ist weniger ehrlich als ehrlich
Arm ist nicht so reich wie reich
Schlecht ist fast so gut wie gut[210]

[210]El texto, obra de Volker Erhard, se incluye en el libro *bundesdeutsch.lyrik zur sache grammatik* (1974) que edita Wiemer, si bien, aquí lo extraemos de la antología didactica de Krusche/Krechel (1984: 42): *Anspiel. Konkrete Poesie im Unterricht Deutsch als Fremdsprache.* Bonn, Internationes.

ERICH FRIED

Ein Menschenkenner[211]

Er sagt
"Ich kann dich lesen
wie ein offenes
Buch"
und er glaubt
daß er jedes Buch
das er liest
auch verstehen kann

Angst und Zweifel[212]

Zweifle nicht
an dem
der dir sagt
er hat Angst
aber hab Angst
vor dem
der dir sagt
er kennt keinen Zweifel.

[211] Extraído del segundo volumen de las obras completas de Fried que editan Kaukoreit y Wagenbach (1993: Vol. 2, Pág. 500). Pertenece a su obra *Lebensschatten* (Vol. 2, Págs. 461-530), publicada por vez primera en el 81; en concreto, se trata de uno de los poemas que conforman el capítulo 4, que lleva por título 'Liebe' (Vol. 2, Págs. 497-504).

[212] Este texto de Fried fue publicado por vez primera en 1974 en la obra que tituló *Gegengift. 49 Gedichte und ein Zyklus*. Aquí lo hemos extraído de entre los poemas que constituyen la primera sección ('Fast alles') de dicha obra, que tomamos del segundo volumen de sus obras completas (Kaukoreit, V./Wagenbach, K., 1993: Vol. 2, Pág. 202).

Die Maßnahmen[213]

Die Faulen werden geschlachtet
die Welt wird fleißig

Die Häßlichen werden geschlachtet
die Welt wird schön

Die Narren werden geschlachtet
die Welt wird weise

Die Kranken werden geschlachtet
die Welt wird gesund

Die Traurigen werden geschlachtet
die Welt wird lustig

Die Alten werden geschlachtet
die Welt wird jung

Die Feinde werden geschlachtet
die Welt wird freundlich

Die Bösen werden geschlachtet
die Welt wird gut

[213]Extraído del capítulo 'Spur des Krieges' de la obra de Fried *Befreiung von der Flucht. Gedichte und Gegengedichte*, compuesta por poemas escritos entre 1946 y 1957 (Kaukoreit, V./Wagenbach, K.: 1993, Vol. I, Pág. 521) y publicada, sin embargo, no antes de 1968. Estos prolongados márgenes de tiempo permitieron al autor llevar a cabo varias estructuraciones de la obra, de modo que presentara textos con ideas y reacciones inmediatas a la guerra, junto a otros textos más tardíos en que contesta o completa sus propios pensamientos de otro tiempo, a los que llama 'Gegengedichte' y de los que forma parte este 'Die Maßnahmen', que aquí extraemos de la edición de Kaukoreit y Wagenbach (1993: Vol. I, Pág. 567).

Traumgespräch[214]

Ich träumte
daß mein Traum kam

Er sagte:
Träume schon endlich!

Ich sah ihn an:
Was? Dich?

Nein, dich!
Sonst gibt es dich nicht.

Zustand[215]

Nicht wissen
nicht wollen
nicht können

nicht wissen wollen
nicht wissen können
nicht wollen können

nicht können wollen
nicht können können
nicht wollen wollen

[214]Este texto de Fried está extraído del primer capítulo -'Gelächter'- de sus *Warngedichte*, poemas escritos en los años 60, que tomamos de la edición de Kauoreit y Wagenbach (1993: Vól. 1, Pág. 268).

[215]Otro de los textos escritos por Fried en los 60 e incluidos en su obra *Warngedichte*; en este caso, en los poemas de su cuarta parte, a la que titula de forma general 'Kampf ohne Engel'. Cf. Kaukoreit, V./Wagenbach, K. (1993: Vol. 1, Pág. 323).

nicht wissen wollen können
nicht wissen können wollen
nicht wollen wollen können
nicht können können wollen

Und nichts mehr glauben

Definition[216]

Ein Hund
der stirbt
und der weiß
daß er stirbt
wie ein Hund

und der sagen kann
daß er weiß
daß er stirbt
wie ein Hund
ist ein Mensch

Traum vom Tod[217]

Traum aus der Nacht
Traum aus der Nacht vor dem Tod
Traum aus der Nacht vor dem Tod einer Welt

[216]De entre los poemas que titula 'Sprüche und Widersprüche' extraemos esta 'Definition', de la obra de Fried *Warngedichte* que publicara originalmente en 1964. Cf. Kaukoreit, V./Wagenbach, K. (1993: Vol. 1, Pág. 337).

[217]Este poema, tomado aquí de sus obras completas (Kaukoreit y Wagenbach, 1993: Vol. 1, Pág. 547), pertenece a los poemas que, con el título general de 'Bild aus Ton', incluye en su obra *Befreiung von der Flucht. Gedichte und Gegengedichte* (1968).

einer Welt aus Angst vor dem Traum

Angst
Angst vor dem Traum
Angst einer Welt vor dem Traum
Angst einer Welt vor dem Traum vom Tod
vor dem Traum vom Tod aus der Nacht

In Gedanken[218]

Dich denken
und an dich denken
und ganz an dich denken und
an das Dich-Trinken denken
und an das Dich-Lieben denken
und an das Hoffen denken
und hoffen und hoffen
und immer mehr hoffen
auf das Dich-immer-Wiedersehen

Dich nicht sehen
und in Gedanken
dich nicht nur denken
sondern dich auch schon trinken
und dich schon lieben

Und dann erst die Augen aufmachen
und in Gedanken
dann erst dich sehen
und dann dich denken
und dann wieder dich lieben
und wieder dich trinken
und dann
dich immer schöner und schöner sehen
und dann dich denken sehen
und denken
daß ich dich sehe

[218]Del volumen 3 de sus obras completas (Kaukoreit y Wagenbach, 1993: Vol 3, Pág. 19) extraemos este 'In Gedanken', perteneciente a la obra de Fried *Es ist was es ist. Liebesgedichte, Angsgedichte, Zorngedichte* (Ibid.: 7-80).

Und sehen daß ich dich denken kann
und dich spüren
auch wenn ich dich
noch lange nicht sehen kann

Nagemensch	Übermensch	Hausmensch
Raubmensch	Untermensch	Höhlenmensch
Beutelmensch	Mittelmensch	Uhrmensch
Stadtmensch	Zweckmensch	Stundenmensch
Landmensch	Geldmensch	Tagmensch

Wassermensch	Halbmensch	Vormensch
Luftmensch	Doppelmensch	Nachmensch
Säugemensch	Vollmensch	Mitmensch
Mastmensch	Hohlmensch	Hauptmensch
Schlachtmensch	Normalmensch	Nebenmensch
		Unmensch[219]

[219]El texto de Erich Fried aparece en el volumen de Krusche y Krechel (1984: 32) *Anspiel. Konkrete Poesie im Unterricht Deutsch als Fremdsprache.* Bonn, Internationes.

BURCKHARD GARBE

für sorge[220]

ich für mich
du für dich
er für sich
wir für uns
ihr für euch

jeder für sich

LEHR REICH[221]

ERSTES REICH
ZWEITES REICH
DRITTES REICH

DRITTES REICHT

[220]Este poema de Burckhard Garbe está incluido en el libro *bundesdeutsch. lyrik zur sache grammatik*, editado por Wiemer en el 74. En Hammer Verlag, Wuppertal.

[221]El texto de Burckhard Garbe aparece en la obra *Statusquo - Ansichten zur Lage*. Göttingen, Edition Herodot. Aquí lo tomamos de la recopilación de Krusche/Krechel (1984: 16).

EUGEN GOMRINGER

kein fehler im system
kein fehler imt sysem
kein fehler itm sysem
kein fehler tmi sysem
kein fehler tim sysem
kein fehler mti sysem
kein fehler mit sysem[222]

baum
baum kind

kind
kind hund

hund
hund haus

haus
haus baum

baum kind hund haus[223]

[222]El texto de Eugen Gomringer aparece en la antología didáctica de Krusche y Krechel (1984: 34) *Anspiel. Konkrete Poesie im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Bonn, Internationes.

[223]Extraído del libro de Eugen Gomringer *worte sind schatten* (1969), Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

schweigen schweigen schweigen
schweigen schweigen schweigen
schweigen schweigen
schweigen schweigen schweigen

das schwarze geheimnis
ist hier
hier ist
das schwarze geheimnis

GÜNTER GRASS

Abschied[224]

Auseinandergehn
und das Licht ausdrehn
denn die Zeit ist knapp
und schon fast zu spät
fährt der D-Zug ab
bleibt der Bahnsteig stehn
wenn das Licht ausgeht
kannst du nichts mehr sehn
oder umgekehrt
bleibst du gleichviel wert
bleibt der Bahnsteig stehn
wenn der Zug abfährt
erst das Licht ausdrehn
dann nach Hause gehn
es ist fast zu spät
oder umgedreht

Glück[225]

Ein leerer Autobus
stürzt durch die ausgesternte Nacht.
Vielleicht singt sein Chauffeur
und ist glücklich dabei.

[224] Editado por vez primera en la obra *Jahresring 1958/59. Literatur und Kunst der Gegenwart*, Stuttgart (1958: 41). Tomado aquí del libro *Gedichte und Kurzprosa* (1999: 438), München: dtv.

[225] Perteneciente a *Gleisdreieck*, Neuwied/Berlin (1960). Extraído aquí de *Günter Grass - Gedichte* (1985: 44), Stuttgart: Reclam.

Dreht euch nicht um[226]

Geh nicht in den Wald,
im Wald ist der Wald.
Wer im Wald geht,
Bäume sucht,
wird im Wald nicht mehr gesucht.

Hab keine Angst,
die Angst riecht nach Angst.
Wer nach Angst riecht,
den riechen
Helden, die wie Helden riechen.

Trink nicht vom Meer,
das Meer schmeckt nach mehr.
Wer vom Meer trinkt,
hat fortan
nur noch Durst auf Ozean.

Bau dir kein Haus,
sonst bist du zuhaus.
Wer zuhaus ist,
wartet auf
spät Besuch und macht auf.

Schreib keinen Brief,
Brief kommt ins Archiv.
Wer den Brief schreibt,
unterschreibt,
was von ihm einst überbleibt.

[226]Perteneciente a su obra *Ausgefragt. Gedichte und Zeichnungen*, Neuwied/Berlin 1967. Aquí también de *Gedichte und Kurzprosa*, dtv/München (1999: 159).

Kinderlied[227]

Wer lacht hier, hat gelacht?
Hier hat sich's ausgelacht.
Wer hier lacht, macht Verdacht,
daß er aus Gründen lacht.

Wer weint hier, hat geweint?
Hier wird nicht mehr geweint.
Wer hier weint, der auch meint,
daß er aus Gründen weint.

Wer spricht hier, spricht und schweigt?
Wer schweigt, wird angezeigt.
Wer hier spricht, hat verschwiegen,
wo seine Gründe liegen.

Wer spielt hier, spielt im Sand?
Wer spielt, muß an die Wand,
hat sich beim Spiel die Hand
gründlich verspielt, verbrannt.

Wer stirbt hier, ist gestorben?
Wer stirbt, ist abgeworben.
Wer hier stirbt, unverdorben,
ist ohne Grund verstorben.

Normandie[228]

[227]Originalmente en *Gleisdreieck*, Neuwied/Berlin (1960). Tomado aquí del volumen *Gedichte und Kurzprosa*. dtv/München (1999: 59).

[228]Del libro *Gleisdreieck*, Neuwied/Berlin (1960). Lo tomamos aquí del volumen poético que publica Reclam *Gunter Grass - Gedichte*, Stuttgart (1985: 34).

Die Bunker am Strand
können ihren Beton nicht loswerden.
Manchmal kommt ein halbtoter General
und streichelt Schießcharten.
Oder es wohnen Touristen
für fünf verquälte Minuten –
Wind, Sand, Papier und Urin:
Immer ist Invasion.

PETER HANDKE

Die Geschichte des Bleistifts[229]

Ein Tag in einer fremden Stadt: vom Dachzimmer in die Bäckerei; von der Bäckerei ins Wohnzimmer; vom Wohnzimmer auf die Straße; von der Straße auf eine Bank an einem Kinderspielplatz; von der Bank unter einen Baum (starker Regen); vom Baum in das Museum; von Museum auf die Straße; von der Straße in eine Telefonzelle; von der Telefonzelle ins Café; vom Café in eine Kirche; von der Kirche in die Untergrundbahn; von der Untgergrundbahn ins Kino; vom Kino ins Dachzimmer.

Ich habe gelernt[230]

Ich habe gelernt. Ich habe die Wörter gelernt. Ich habe Zeitwörter gelernt. Ich habe den Unterschied zwischen sein und gewesen gelernt. Ich habe die Hauptwörter gelernt. Ich habe den Unterschied zwischen der Einzahl und der Mehrzahl gelernt. Ich habe die Umstandswörter gelernt. Ich habe den Unterschied zwischen hier und dort gelernt. Ich habe die hinweisenden Wörter gelernt. Ich habe den Unterschied zwischen diesem und jenem gelernt. Ich habe die Eigenschaftswörter gelernt. Ich habe den Unterschied zwischen gut und böse gelernt. Ich habe die besitzanzeigenden Wörter gelernt. Ich habe den Unterschied zwischen mein und dein gelernt. Ich habe einen Wortschatz erworben.

[229]Tomado directamente de su obra *Die Geschichte des Bleistifts* (1982: 104).

[230]Handke, P. (1966): *Publikumsbeschimpfung und andere Sprechstücke*. Frankfurt am Main, Suhrkamp. Pág. 72.

4. April[231]

Der Stierkampf in Valencia: Der tödlich getroffene Stier brach nicht *vor* dem Torero zusammen, sondern ging erst langsam ein paar Schritte *zur Seite*, wendete sich von dem ab, der ihn getötet hatte, und fiel abseits in den Sand; wie ich fast weinen mußte damals.

Wim Wenders

Als das Kind Kind war,
ging es mit hängenden Armen,
wollte, der Bach sei ein Fluß,
der Fluß sei ein Strom
und diese Pfütze das Meer.
Als das Kind Kind war,
wußte es nicht, daß es Kind war,
alles war ihm beseelt,
und alle Seelen waren eins.
Als das Kind Kind war,
hatte es von nichts eine Meinung,
hatte keine Gewohnheit,
saß oft im Schneidersitz,
lief aus dem Stand,
hatte einen Wirbel im Haar
und machte kein Gesicht beim Fotografieren.

Als das Kind Kind war,
war das die Zeit der folgenden Fragen:

[231]Tomado del libro de Peter Handke *Das Gewicht der Welt. Ein Journal* (1977).

Warum bin ich Ich und
warum nicht Du?
Warum bin ich hier und
warum nicht dort?
Wann begann die Zeit
und wo endet der Raum?
Ist das Leben unter der Sonne
nicht bloß ein Traum?
Ist, was ich sehe und höre und rieche,
nicht bloß der Schein
einer Welt vor der Welt?
Gibt es tatsächlich das Böse
und Leute, die wircklich die Bösen sind?
Wie kann es sein, daß ich, der Ich bin,
bevor ich wurde, nicht war
und daß einmal ich,
der Ich bin, nicht mehr der,
der Ich bin, sein werde.

HELMUT HEIßENBÜTTEL

1956[232]

das Sagbare sagen
das Erfahrbare erfahren
das Entscheidbare entscheiden
das Erreichbare erreichen
das Wiederholbare wiederholen
das Beendbare beenden

das nicht Sagbare
das nicht Erfahrbare
das nicht Entscheidbare
das nicht Erreichbare
das nicht Wiederholbare
das nicht Beendbare

das nicht Beendbare nicht beenden

[232]Extraído aquí de su *Textbücher 1-6* (1980: 7), fue escrito ya en 1954 e incluído en el *Textbuch 1* que publicó Heißenbüttel en 1960.

JÜRGEN HENNINGSEN

Bedingungsformen[233]

Ich sage
Ich würde sagen
Ich hätte gesagt
Aber man hat Frau und Kinder

[233] Jürgen Henningsen es uno de los autores que, con este texto, incluye Wiemer en la obra *bundesdeutsch.lyrik zur sache Grammatik*. Después lo recogen también Krusche y Krechel (1984) -de donde lo extraemos (pág. 48)- para la presentación didáctica de la poesía concreta en *Anspiel. Konkrete Poesie im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Bonn, Internationes.

MAX HERRMANN-NEIßE

Ich gehe, wie ich kam[234]

Ich gehe, wie ich kam: arm und verachtet.
Keinen lernte ich lieben, keiner lernte mich lieben.
War meine Mutter nicht auch aus den Gärten der Freude vertrieben,
hat meinen Vater nicht schon der Gram seines Unheils umnachtet?

Ich gehe, wie ich kam: ohne Stolz, ohne Hoffen.
Keinem gab ich ein Glück, keiner hat Glück mir gegeben.
Nur als Neid oder Haß konnt' ich alle ihre Feste und ihre Genügsamkeiten erleben;
das Tor in den Tod, den ihr Lachen leugnet, sah meine Ohmacht stets offen.

Ich gehe, wie ich kam. Ich weiß nichts von Reue.
Die Lichter im Strom werden mich noch zu mancher Enttäuschung verlocken.
Ich werde auf den Landstraßen euch anfallen, als Alp auf eurem Lager hocken -
und nur mein Traum hält euch in zärtlichen Verlorenheiten heimlich wohl die Treue.

[234]Fue publicado originalmente en su obra *Im Stern des Schmerzes* (1924) y Bernd Jentzsch da con él título al volumen que edita en 1979, de donde lo tomamos nosotros (pág. 45).

HUGO VON HOFMANNSTHAL

Gestern

Dies Gestern ist so eins mit deinem Sein,
Du kannst es nicht verwischen, nicht vergessen:
E s i s t, so lang wir wissen, daß es w a r.

ERNST JANDL

markierung einer wende[235]

1944 1945

krieg krieg
krieg krieg
krieg krieg
krieg krieg
krieg mai
krieg
krieg
krieg
krieg
krieg
krieg
krieg

der tod
des todes
dem tod
den tod

der tod des todes
dem tod den tod[236]

[235]El texto fue escrito el 29 de octubre del 66 y publicado por Luchterhand Verlag dos años después bajo el título de *Sprechblasen*, en Neuwied y Berlín. Aquí, lo tomamos del volumen 1 de sus obras completas, editadas por Klaus Siblewski (1990: 285) con la misma editorial que los publicara por primera vez.

[236]Fue escrito originalmente el 23 de febrero de 1971 y Klaus Siblewski (1990: Vol. II, 797) lo incluye en un capítulo de su edición de las obras completas de Jandl al que titula 'verstreute gedichte

1952-1985'. La primera publicación de este poema, corresponde -como después comprobamos- a la obra que Rudolf Otto Wiemer edita bajo el título *bundesdeutsch, lyrik zur sache grammatik* (1974: 52), en que, con fines didácticos, colaboran autores literarios de primera fila.

fünfter sein[237]

tür auf
einer raus
einer rein
vierter sein

tür auf
einer raus
einer rein
dritter sein

tür auf
einer raus
einer rein
zweiter sein

tür auf
einer raus
einer rein
nächster sein

tür auf
einer raus
selber rein
tagherrdoktor

[237]Escrito el 8 de noviembre de 1968 y extraído aquí del volumen I de las obras completas de Jandl que edita Klaus Siblewski (1990: 429), fue originalmente publicado en el tercer capítulo de la obra de Jandl *der künstliche baum* (1970), un capítulo en que bajo el título de 'lese- und sprechgedichte' también se dio cabida al archiconocido poema 'ottos mops'.

zweierlei handzeichen[238]

ich bekreuzige mich
vor jeder kirche
ich bezwetschkige mich
vor jedem obstgarten

wie ich ersteres tue
weiß jeder katholik
wie ich letzteres tue
ich allein

[238]El texto en cuestión pertenece a la obra de Jandl *Laut und Luise* (1966), concretamente a la última de sus doce partes, que el autor titula 'epigramme'. El poema lo escribió Jandl el 9 de septiembre de 1958 y, aunque entró a formar parte de esta selección en 1963, tuvo que esperar hasta el 66 para su primera publicación. Aquí lo extraemos del tomo 1 de las obras completas que edita Siblewski (1990: 248).

my own song[239]

ich will nicht sein
so wie ihr mich wollt
ich will nicht ihr sein
so wie ihr mich wollt
ich will nicht sein wie ihr
so wie ihr mich wollt
ich will nicht sein wie ihr seid
so wie ihr mich wollt
ich will nicht sein wie ihr sein wollt
so wie ihr mich wollt

nicht wie ihr mich wollt
wie ich sein will will ich sein
nicht wie ihr mich wollt
wie ich bin will ich sein
nicht wie ihr mich wollt
wie *ich* will ich sein
nicht wie ihr mich wollt
ich will *ich* sein
nicht wie ihr mich wollt will ich sein
ich will *sein*.

[239]A pesar de haber sido escrito en enero de 1966, no lo incluye en su obra publicada hasta 1983, en que aparece su *selbsporträt des schachspielers als trinkende uhr*, publicada por Luchterhand Verlag. Nosotros lo tomamos de las obras completas de Jandl que edita en la misma editorial Klaus Siblewski (1990: Vol. II, 557).

Unter anderen[240]

Der Mann sucht
die Frau
mit seinen Augen und
mit seinen Händen
und geht durch Straßen
(Leicht zu finden
sagen andere)

Der Mann sucht
die Frau
für seine Augen und
für seine Hände
für seine Augen und
für seinen Mund

der Worte sprechen möchte
die schwer zu finden sind
unter anderen

[240]El poema, escrito el 24 de junio de 1954, pertenece a la obra de Jandl *Andere Augen*, recogida aquí del volumen 1 de la antología de Siblewski. Cf.: Siblewski, Klaus (Ed.) (1990): *Ernst Jandl. Gesammelte Werke*. Luchterhand Literaturverlag GmbH, Frankfurt am Main. T. I (*Gedichte*), Pág. 21.

immer höher[241]

DER MANN STEIGT AUF DEN SESSEL
der mann steht auf dem sessel
DER SESSEL STEIGT AUF DEN TISCH
der mann steht auf dem sessel
der sessel steht auf dem tisch
DER TISCH STEIGT AUF DAS HAUS
der mann steht auf dem sessel
der sessel steht auf dem tisch
der tisch steht auf dem haus
DAS HAUS STEIGT AUF DEN BERG
der man steht auf dem sessel
der sessel steht auf dem tisch
der tisch steht auf dem haus
das haus steht auf dem berg
DER BERG STEIGT AUF DEN MOND
der mann steht auf dem sessel
der sessel steht auf dem tisch
der tisch steht auf dem haus
das haus steht auf dem berg
der berg steht auf dem mond
DER MOND STEIGT AUF DIE NACHT
der mann steht auf dem sessel
der sessel steht auf dem tisch
der tisch steht auf dem haus
das haus steht auf dem berg
der berg steht auf dem mond
der mond steht auf der nacht

[241]Este texto lo escribe Jandl el 7 de marzo de 1957, pero, como sucediera con 'ottos mops' (1963), no lo vuelve a incluir en un proyecto de libro hasta septiembre de 1969, en que se decide a la publicación de *der künstliche baum* (1970), en que lo incluye junto al anterior poema y a 'fünfter sein' en la sección que titula 'lese- und sprechgedichte'. Aquí lo extraemos también del volumen I de sus obras completas (Cf. Siblewski, K., 1990: 436).

lichtung[242]

manche meinen
lechts und rinks
kann man nicht
velwechsern.
werch ein illtum!

ottos mops[243]

ottos mops trotzt
otto: fort mops fort
ottos mops hopst fort
otto: soso

otto holt koks
otto holt obst
otto horcht
otto: mops mops
otto hofft

ottos mops klopft
otto: komm mops komm
ottos mops kommt
ottos mops kotzt
otto: ogottogott

[242]El texto, nuevamente de Jandl, pertenece en este caso a su obra *Laut und Luise*, publicada originalmente en Freiburgo en 1966. Aquí la extraemos también de la más reciente edición de Siblewski (1990: Vol I, 249).

[243]Este poema lo escribe Ernst Jandl en noviembre del 63, pero no lo publica hasta el 70, en que lo incluye en la tercera sección, 'lese- und sprechgedichte', de su obra *der künstliche baum*. En este caso lo hemos tomado, como todos los poemas de Jandl, de la edición de sus obras completas de Siblewski (1990: Vol I, 422)

scheißender mann[244]

die hose
heruntergelassen
sitzt er

und blickt
auf seine nackten
knie

und es ereignet sich
in ihm
an ihm
aus ihm

sein leben lang
das gleiche
gleiche
gleiche

eins[245]

gemeinsamen
gemeinsame
gemeinsam
gemein
mein
ein

[244]Este poema de Ernst Jandl, escrito en agosto del 77, aparece ya en su obra del año siguiente, *die bearbeitung der mütze*, y lo recogemos aquí del volumen II de Siblewski (1990: Vol. II, 301).

[245]El texo de Jandl '*eins*' pertenece a su obra *die bearbeitung der mütze* (1978). Aquí lo extraemos de la antología didáctica que de la poesía concreta hacen Krusche y Krechel (1984: 46): *Anspiel. Konkrete Poesie im Unterricht Deutsch als Fremdsprache.* Bonn, Internationes.

einsam
einsam
einsame
einsamen
samen
amen
eins

HERMANN JANDL

begriffe[246]

steinweich
käsehart
sauschön
bildblöd

käseweich
sauhart
bildschön
steinblöd

sauweich
bildhart
steinschön
käseblöd

bildweich
steinhart
käseschön
saublöd

[246]El poema de Hermann Jandl aparece en *Leute, Leute* del mismo autor, aunque lo extraemos de *Anspiel. Konkrete Poesie im Unterricht Deutsch als Fremdsprache* de Krusche y Krechel (1984: 31).

ERICH KÄSTNER

Wir sitzen alle im gleichen Zug
und reisen quer durch die Zeit.
Wir sehen hinaus. Wir sahen genug.
Wir fahren alle im gleichen Zug.
Und keiner weiß, wie weit.[247]

[247]Extraído de su libro *Gesang zwischen den Stühlen*.

Hunger ist heilbar
Eine deutsche Allegorie

Es kam ein Mann ins Krankenhaus
und erklärte, ihm sei nicht wohl.
Da schnitten sie ihm den Blinddarm heraus
und wuschen den Mann mit Karbol.

Befragt, ob ihm besser sei, rief er: "Nein"
Sie machten ihm aber Mut
und amputierten sein linkes Bein
und sagten: "Nun gehts Ihnen gut."

Der arme Mann hingegen litt
und füllte das Haus mit Geschrei.
Da machten sie ihm den Kaiserschnitt,
um nachzusehen, was denn sei.

Sie waren Meister in ihrem Fach
und schnitten ein ernstes Gesicht.
Es schwieg. Er war zum Schreien zu schwach.
Doch sterben tat er noch nicht.

Sein Blut wurde freilich langsam knapp.
Auch litt er an Atemnot.
Sie sägten ihm noch drei Rippen ab.
Dann war er endlich tot.

Der Chefarzt sah die Leiche an.
Da fragte ein Andrer, ein junger:
"Was fehlte denn dem armen Mann?"
Der Chefarzt schluchzte und murmelte dann:
"Ich glaube, er hatte nur Hunger."

W. KUNZ

Die Frau von nebenan[248]

Tür an Tür
hör ich dich
kommen und gehen.

Dein Leben.
Mein Leben.
So nah.
So fern.

[248]KUNZ, W. (1988): "Die Frau von nebenan". En: *Neue Rundschau*, 99 (1988) 4.

REINER KUNZE

Das Ende der Fabeln[249]

Es war einmal ein fuchs...
beginnt der hahn
eine fabel zu dichten

Da merkt er
so geht's nicht
denn hört der fuchs die fabel
wird er ihn holen

Es war einmal ein bauer...
beginnt der hahn
eine fabel zu dichten

Da merkt er
so geht's nicht
denn hört der bauer die fabel
wird er ihn schlachten

Es war einmal...
Schau hin schau her
Nun gibt's keine fabeln mehr

[249]Escrito en 1960, el texto pertenece a los poemas que, bajo el título general de 'horizont mit großem Kreis', incluye el autor en su *Brief mit blauem Siegel* (1973), de donde lo extraemos aquí (pág. 113).

HANS MANZ

Verstehen[250]

Du bist noch zu klein, um das zu verstehen,
das kannst du noch nicht verstehen,
nein, das verstehst du nicht,
verstehst das nicht,
noch nicht,
verstanden!!!

[250]Tomado aquí de un ejemplo didáctico de S. Ehlers (1992): Lesen als Verstehen. Kassel/Langenscheidt, donde cita este texto como Manz, H. (1974: 12)

KURT MARTI

politische drift[251]

meistens weiß die linke
was die rechte
und die rechte
was die linke
tut

weil
die linke immer rechter
und
die rechte immer linker

bis
die linke schließlich rechter
als die rechte links

[251]Extraído de la obra de Kurt Marti *Namenszug mit Mond. Gedichte* (1996: Vol. 5, pág. 14), aunque como su famoso 'demokratisches modell' pertenece a sus *republikanische gedichte* que publicara originalmente en 1959 y, en una edición ampliada, en 1971.

Umgangsformen[252]

Mich ichze ich.
Dich duze ich.
Sie sieze ich.
Uns wirze ich.
Euch ihrze ich.
Sie sieze ich.

Ich halte mich an die Regeln.

demokratisches modell

stimme stimme
stimme stimme
ja nein
stimm stimm
damit es stimmt denn du bestimmst
stimmend stimmt ihr
ja und nein
überein

[252]De la edición de Rudolf Otto Wiemer (1974) de *bundesdeutsch. lyrik zur sache grammatik*. Wuppertal, Hammer Verlag.

FRANZ MON

man muß was tun
muß man was tun
was muß man tun
tun muß man was

man hätte was getan
hätte man was getan
was hätte man getan
hätte man was getan

tun was man muß
was man tun muß
tun muß man was
was muß man tun[253]

[253]El texto, extraído aquí de sus *Gesammelte Texte* (1995: Vol. 2, pág. 206), pertenece a su obra *Lesebuch*, si bien no se incluye en su primera edición de 1967 y sí en la edición ampliada que, publicada por Herrmann Luchterhand Verlag, hace su autor en 1972.

CHRISTIAN MORGENSTERN

Die beiden Flaschen[254]

Zwei Flaschen stehn auf einer Bank,
die eine dick, die andre schlank.
Sie möchten gerne heiraten.
Doch wer soll ihnen beiraten?

Mit ihrem Doppel-Auge leiden
sie auf zum blauen Firmament...
Doch niemand kommt herabgerennt
und kopuliert die beiden.

[254]Extraído de la antología que editan Curau *et al.* (1995: Vol. 3, pág. 74). El poema lo toman los editores de la 13 edición que ya en 1914 se hiciera de sus *Galgenlieder nebst dem Gingganz*, procedente, a su vez, de la publicación de 1905 que de las *Galgenlieder* hubiera hecho Cassirer (Curau *et al.*: 1995, Vol. 3, pág. 622). El texto, ha sufrido continuas violaciones en muchas de las antologías escolares y libros de texto en que desde entonces se ha incluído, como las que recogen sus editores sobre los versos 3 y 4: *Sie möchten gerne Kuchen essen. / Doch der Himmel hat sie vergessen.* Y, de igual modo en los versos 6 a 8: *sie auf zum blauem Wolkenraum. / Doch niemand hört dort ihren Traum / und kuchenbächt die beiden.* (Cf. Curau *et al.*: 1995, Vol. 3, pág. 307).

GERHARD RADEMACHER

Hilfszeitwörter[255]

Ihr sollt,
ihr müßt
ihr dürft

euch die Füße abputzen,
nicht spucken,
nicht töten,
nicht ehebrechen,
st nicht trennen.

den Zebrastreifen benutzen,
den Schmutz abstreifen,
den Hörer nehmen,
die Auskunft anrufen.

[255]También el texto de Gerhard Rademacher se incluye en el volumen *bundesdeutsch.lyrik zur sache grammatik* (1974), si bien está aquí tomado de *Anspiel. Konkrete Poesie im Unterricht Deutsch als Fremdsprache* (1984: 50) que publican Krusche y Krechel en Internationes, Bonn.

GERHARD RÜHM

wiener sonett[256]

so net
so net
so net
so net

so net, hob i gsogt
so net, hob i gsogt
so net, hob i gsogt
so net, hob i gsogt

so net, sog i
so net, sog i
so net, sog i

so net
so net
so net

von morgens bis mitternacht[257]

jemand ist einer der singt

[256]Cf.: Rühm, G. (1993): *Sämtliche Wiener Dialektdichtungen*. Verlag Droschl, Graz-Wien. En esta obra se recoge lo que él ha llamado su 'poesía dialectal de Viena'; organizada según ciclos temporales, extraemos este 'wiener sonett' (Pág. 131) del ciclo titulado 'nachzügler', en que se recogen poemas escritos entre 1980 y 1992.

[257]Su obra *Geschlechterdings* (1990) la estructura Gerhard Rühm en las tres partes que señalan el subtítulo: 'chansons' (Págs. 7-121), 'thusnelda-romanzen' (123-147) y 'gedichte' (149-309), siendo de la primera de ellas de la que tomamos este 'von morgens bis mitternacht' (Pág. 95).

jemand ist einer der winkt

jemand ist einer der trinkt

jemand ist einer der stinkt

drei klassische dreizeiler[258]

der Mann
die Frau
das Bett

der Vater
die Mutter
das Kind

der Grossvater
die Grossmutter
das Grab

eigentum ist diebstahl[259]

mein haar
mein kopf
meine augen
meine ohren
meine nase
mein mund
mein hals
meine arme
meine hände
mein rumpf
meine hoden
mein glied

[258]De la obra de Rühm *Geschlechterdings* (1990: 239), este poema escrito en 1977 que incluye lógicamente en la tercera parte del libro (149-309), dedicada a 'gedichte'.

[259]El texto está extraído de sus *Gesammelte Gedichte und visuelle Texte* (1970), Reinbek bei Hamburg, Rowohlt Verlag. Pág. 176.

meine frau
meine scheide
meine schenkel
meine knie
meine waden
meine füsse
meine schuhe
meine welt
mein gehirn

die brave hausfrau[260]

die brave hausfrau tickt
die brave hausfrau tickt mit der uhr
die brave hausfrau ist dick
die brave hausfrau ist brav
die brave hausfrau tickt brav
die brave hausfrau hat eine uhr
die brave hausfrau tickt mit der uhr
die brave hausfrau tickt und
flickt und
tickt und flickt und
tickt und flickt und tickt und
flickt und tickt und flickt und tickt und
flickt und tickt und flickt und tickt und flickt und
tickt und flickt und tickt und flickt und tickt und fickt
brav

stille
irgendwer sucht mich
stille
wer sucht mich
stille
sucht mich
stille
ich
stille

[260]Tomado de: Rühm, Gerhard (1970): *Gesammelte Gedichte und visuelle Texte*. Reinbek bei Haumburg, Rowohlt Verlag GmbH. Pág. 166.

RENÉ SCHICKELE

Lobspruch[261]

Wie soll ich wissen,
ob du es bist,
die ich am meisten liebe.

Doch sicher bist es du,
die mich am meisten
froh macht.

Und reine Kraft
gibt nur die Freude,
im tiefsten Blut entfacht,
und dann wie Reif
auf Haut und Haaren
und noch im Klang eines Schritts.

[261]Tomado de las obras completas de este autor, publicadas por Kesten, H. bajo el título de *René Schickele. Werke* (1959), Köln u. Berlin: Kiepenheuer & Witsch.

RUDOLF STEINMETZ

Konjugation[262]

Ich gehe
du gehst
er geht
sie geht
es geht.

Geht es?

Danke - es geht.

[262]El poema de Rudolf Steinmetz aparece en la obra editada por R. O. Wiemer (1974) *bundesdeutsch. lyrik zur sache grammatik*. Wuppertal, Hammer Verlag.

UWE TIMM

Erziehung[263]

laß das
komm sofort her
bring das hin
kannst du nicht hören
hol das sofort her
kannst du nicht verstehen
sei ruhig
faß das nicht an
sitz ruhig
nimm das nicht in den Mund
schrei nicht
stell das sofort wieder weg
paß auf
nimm die Finger weg
sitz ruhig
mach dich nicht schmutzig
bring das sofort wieder zurück
schmier dich nicht voll
sei ruhig
laß das

wer nicht hören will
muß fühlen

[263] El poema de Uwe Timm aparece también en el *bundesdeutsch.lyrik zur sache Grammatik*, aunque aquí lo tomamos de Krusche/Krechel (1984: 49).

TIMM ULRICHS

r o s e r o s e r o s e r o s e
r o s e r o s e r o s e r o s e r o s e
r o s e r o s e r o s e r o s e r o s e
r o s e r o s e r o s e r o s e r o s e
r o s e r o s e r o s e r o s e r o s e
r o s e r o s e r o s e r o s e r o s e
r o s e r o s e r o s e r o s e r o s e
r o s e r o s e r o s e r o s e r o s e
r o s e r o s e r o s e r o s e r o s e
r o s e r o s e r o s e r o s e r o s e
r o s e r o s e r o s e r o s e r o s e
r o s e r o s e r o s e r o s e r o s e
e r o s [264]

ordnung ordnung
ordnung ordnung
ordnung ordnung
ordnung ordnung
ordnung ordnung
ordnung unordn g
ordnung ordnung
ordnung ordnung
ordnung ordnung
ordnung ordnung
ordnung ordnung[265]

[264]Este poema de Tim Ulrichs está tomado de la antología que, con fines didácticos, elaboran Dietrich Krusche y Rüdiger Kreche (1984: 10) bajo el título *Anspiel. Konkrete Poesie im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Bonn, Internationes.

[265]Tomado también de Krusche y Krechel (1984: 11) en *Anspiel. Konkrete Poesie im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Bonn, Internationes.

denk-spiel[266]

(nach descartes)

ich denke, also bin ich.
ich bin, also denke ich.
ich bin also, denke ich.
ich denke also: bin ich?

[266]Este poema de Ulrichs está igualmente extraído de la obra de Krusche y Krechel (1984: 47).

LUDWIG VERBEEK

sagen[267]

sagen muß man
können dürfen

sagen was man
wollen möchte

sagen nicht was
sagen müssen

sagen nicht was
soll & haben

& vermögen
vorschreibt aber

sagen was die
sager ändert

[267]El poema de Ludwig Verbeek pertenece a la obra *bundesdeutsh.lyrik zur sache grammatik* (1974). Cf.: Wiemer, R. O. (ed.) (1974): *bundesdeutsch.lyrik zur sache grammatik*. Wuppertal, Hammer Verlag. Aquí la tomamos de la recopilación didáctica de Krusche/Krechel (1984: 40) *Anspiel. Konkrete Poesie im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Bonn, Internationes.

FRITZ VIEBAHN

Zukunftsproblem[268]

ich hatte nicht geschossen
ich habe nicht geschossen
ich schoß nicht
ich schieße nicht

werde ich nicht schießen
?

[268]Fritz Viebahn escribe el texto para el *bundesdeutsch.lyrik zur sache grammatik* (Wiemer, 1974). Aquí está tomado de Krusche/Krechel (1984: 43): *Anspiel. Konkrete Poesie im Unterricht Deutsch als Fremdsprache.* Bonn, Internationes.

JÜRGEN VÖLKERT-MARTEN

z. B. Wörter[269]

Zumbei
spiel
kön
nenwi
rm
it denwör
terns
pielen

wirspie
lenwör
terspie
le

[269] El texto de Jürgen Völkert-Marten está también incluido en el *bundesdeutsch.lyrik zur sache grammatik* que editara R. O. Wiemer en 1974. Wuppertal, Hammer Verlag.

THEO WEINOBST

Lebenslauf[270]

Anfang
Baby
Creme
Daumen
Erfahrung
Fortschritt
Grundschule
Hauptschule
Irrwege
Jugendsünden
Küsse
Liebe
Mann und Frau
Neureich
Ordnung
Posten
Qualität
Rastlosigkeit
Sommerhaus
Traumreise
Untergang
Veralten
Warten
X
Y
Zentralfriedhof

[270]El texto, escrito por Theo Weinobst se incluye en el volumen *Anspiel. Konkrete Poesie im Unterricht Deutsch als Fremdsprache* de Krusche/Krechel (1984: 63).

RUDOLF OTTO WIEMER

unbestimmte zahlwörter[271]

alle haben gewußt
viele haben gewußt
manche haben gewußt
einige haben gewußt
ein paar haben gewußt
wenige haben gewußt
keiner hat gewußt

empfindungswörter[272]

aha die deutschen
ei die deutschen
hurra die deutschen
pfui die deutschen
ach die deutschen
nanu die deutschen
oho die deutschen
hm die deutschen
nein die deutschen
ja ja die deutschen

[271] Extraído de su obra *beispiele zur deutschen grammatik* (1971), publicada en Berlin, Wolfgang Fietkau Verlag.

[272] Tomado de la obra de Wiemer *beispiele zur deutschen grammatik* (1971), publicada en Berlin, Wolfgang Fietkau Verlag.

Zeitsätze[273]

Als wir sechs waren, hatten wir
Masern.
Als wir vierzehn waren, hatten wir
Krieg.
Als wir zwanzig waren, hatten wir
Liebeskummer.
Als wir dreißig waren, hatten wir
Kinder.
Als wir dreiunddreißig waren, hatten wir
Adolf.
Als wir vierzig waren, hatten wir
Feindeinfüge.
Als wir fünfundvierzig waren, hatten wir
Schutt.
Als wir achtundvierzig waren, hatten wir
Kopfgeld.
Als wir fünfzig waren, hatten wir
Oberwasser.
Als wir neunundfünfzig waren, hatten wir
Wohlstand.
Als wir sechzig waren, hatten wir
Gallensteine.
Als wir siebzig waren, hatten wir
gelebt.

[273]Este poema de R. O. Wiemer pertenece a la obra *Wortwechsel* (1973), Berlin, Wolfgang Fietkau Verlag. Aquí la extraemos de Krüsche/Krechel (1984: 41) *Anspiel. Konkrete Poesie im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Bonn, Internationes.

artikel[274]

maskulin

der schlips der whisky der kontoauszug
der schrebergarten der stammtisch der fußball
der unmensch der mitmensch der massenmensch
der käfer der kapitän der mercedes
der blutfleck der weißmacher der mannvonformat
der betrieb der bungalow der infarkt

feminin

die strumpfhose die waschmaschine die pille
die boutique die modenschau die bahnhofsmission
die oberweite die diät die zweite frisur
die hörzu die fürstenhochzeit die starparade
die knef die fabiola die jacqueline
die party die migräne die unfähigkeitzutrauern

neutrum

das gemüse das abführmittel das eigenheim
das glückimwinkel das wortzumsonntag das brotfürdiewelt
das erste programm das zweite programm das dritte programm
das kochgas das senfgas das cyclon b
das schlafen das beischlafen das wäschewechseln
das woher das wohin das wozu

[274]Este texto de Wiemer se incluye en su *beispiele zur deutschen grammatik* del 71, Berlin, Wolfgang Fietkau Verlag. Aquí lo reproducimos desde el volumen didáctico de Krusche/Krechel (1984: 55).

partizip perfekt[275]

gezeugt geboren gewimmert
getrunken gelallt gespielt
gelernt gekuscht geschlagen
geliebt geheiratet gemustert
marschiert marschiert marschiert
geschossen gezittert geschnappt
gehumpelt geklaut gehungert
gesessen gehurt geschieden
geschuftet geflucht gefeiert
gekotzt geröntgt geschissen
gewimmert gestorben gelebt

[275]Extraído de Werr, Christoph (ed.) (1987): *Literatur zum Anfassen. Vorschläge zu einem produktiven Umgang mit Literatur*. München, Max Hueber Verlag. Pág. 86. Originalmente en su libro *Beispiele zur deutschen Grammatik* (1971). Berlin; Fietkau Verlag.

BIBLIOGRAFÍA

Becher, J.-R. (1972): *Werke,* Bd. VII, *Gedichte. 1949-1958*, Leipzig: Johannes-R.-Becher-Archiv der Akademie der Künste der DDR.

Bellmann, W. (1995): *Das Werk Heinrich Bölls*, Opladen: Westdt. Verl.

Biermann, W. (1992): *Alle Lieder*, Ungekürzte Lizenzausg., 2. Aufl., Gütersloh: Bertelsmann-Club.

Curau *et al.* (Hrsg.) (1995): *Christian Morgenstern: Sämtliche Galgenlieder. Über die Galgenlieder* [u.a.], 4. Aufl., München: Dt. Taschenbuch-Verl.

Ehlers, S. (1972): *Lesen als Verstehen,* Kassel: Langenscheidt.

Eich, G. (1953): *Träume. Vier Spiele*, bearb. von Klaus Klöckner, Berlin: Cornelsen (Klassische Schullektüre).

Eich, G. (1966): *Fünfzehn Hörspiele*, mit e. Nachw. von Heinz Schwitzke, Stuttgart: Reclam.

Fried, E. (1964): *Warngedichte*, München: Hanser.

Fried, E. (1968): *Befreiung von der Flucht. Gedichte und Gegengedichte*, Hamburg: Claassen.

Fried, E. (1974): *Gegengift. 49 Gedichte und ein Zyklus*, mit 3 Zeichn. von David Fried, Berlin: Wagenbach.

Fried, E. (1981): *Lebenschatten*, Berlin: Wagenbach.

Garbe, B. (1982): *Statusquo - Ansichten zur Lage. Visuelle Texte u. Collagen 1972-1982*, Göttingen: Edition Herodot.

Grass, G. (1960): *Gleisdreieck*, Berlin: Neuwied.

Grass, G. (1967): *Ausgefragt. Gedichte und Zeichnungen,* Berlin: Neuwied.

Grass, G. (1985): *Gedichte*, Stuttgart: Reclam.

Grass, G. (1999): *Gedichte und Kurzprosa*, München: dtv.

Handke, P. (1966): *Publikumsbeschimpfung und andere Sprechstücke*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Handke, P. (1982): *Die Geschichte des Bleistifts*, Salzburg: Residenz-Verlag.

Hecht, W. (1995): *Gedichte über die Liebe / Bertolt Brecht*. Ausgew. von Werner Hecht, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Heißenbüttel, H. (1980): *Textbücher 1-6*, Stuttgart: Klett-Cotta.

Herrmann-Neiße, M. (1924): *Im Stern des Schmerzes.* Apud: *Gesammelte Werke / Max Herrmann-Neisse*, Hrsg. von Klaus Völker, Frankfurt am Main: Zweitausendeins.

Hohler, F. (1990): *Vierzig vorbei*, Darmstadt und Neuwied: Luchterhand.

Jandl, E. (1956): *Andere Augen*, Wien: Bergland Verl.

Jandl, E. (1966): *Laut und Luise*, Nachw.: Helmut Heissenbüttel, Olten: Walter.

Jandl, E. (1968): *Sprechblasen*, Berlin - Neuwied: Luchterhand.

Jandl, E. (1970): *der künstliche baum*, Neuwied a. Rh.: Luchterhand.

Jandl, E. (1978): *die bearbeitung der mütze*, Darmstadt - Neuwied: Luchterhand.

Jandl, E. (1983): *selbsporträt des schachspielers als trinkende Uhr: Gedichte*, Darmstadt: Luchterhand.

Jentzsch, B. (Hrsg.) (1979): *Ich sah das Dunkel schon von ferne kommen: Erniedrigung u. Vertreibung in poet. Zeugnissen*, München: Kindler.

Kästner, E. (1995): *Gedichte*, Frankfurt am Main: Büchergilde Gutenberg.

Kaukoreit, V. u. Wagenbach, K. (Hrsg.) (1993): *Fried. Gesammelte Werke*, Berlin: Wagenbach.

Kesten, H. (Hrsg.) (1959): *René Schickele. Werke*, Köln u. Berlin: Kiepenheuer & Witsch.

Kruche, D. u. Krechel, R. (Hrsg.) (1984): *Anspiel. Konkrete Poesie im Unterricht Deutsch als Fremdsprache.* Bonn, Internationes.

Kunze, R. (1973): *Brief mit blauem Siegel. Gedichte*, Leipzig: Reclam Verlag.

Marti, K. (1966): *Namenszug mit Mond. Gedichte*, Zürich u.a.: Nagel & Kimche.

Marti, K. (1959/1971): *republikanische gedichte*, Darmstadt und Neuwied: Luchterhand.

Mittenzwei, W. (1973): *Bertolt Brecht. Gesammelte Werke*, B. III, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Mon, F. (1972): *Lesebuch*, Darmstadt: Herrmann Luchterhand Verlag

Rühm, G. (1970): *Gesammelte Gedichte und visuelle Texte.* Reinbek bei Hamburg, Rowohlt Verlag.

Rühm, G. (1990): *Geschlechterdings. Chansons, Romanzen, Gedichte*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Rühm, G. (1993): *Sämtliche Wiener Dialektdichtungen*, Graz-Wien: Verlag Droschl.

Siblewski, K. (Hrsg.) (1990): *Ernst Jandl. Gesammelte Werke*, Frankfurt am Main: Luchterhand Literaturverlag GmbH.

Vieregg, A. (Hrsg.) (1991): *Günther Eich. Gesammelte Werke*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Werr, Ch. (Ed.) (1987): *Literatur zum Anfassen. Vorschläge zu einem produktiven Umgang mit Literatur*, München: Hueber Verlag.

Wiemer, R.-O. (1973): *Wortwechsel*, Berlin: Fietkau Verlag.

Wiemer, R.-O. (1974): *bundesdeutsch. lyrik zur sache grammatik*, Wuppertal: Hammer Verlag.

ANEXO II

TRANSCRIPCIÓN DEL CURSO

ÍNDICE

Parte Primera: "Introducción al uso oral de la lengua alemana"

Octubre, 1997

Sesión 01 (28.10.97) - Introducción I 461
Sesión 02 (29.10.97) - Sprachlabor 464

Noviembre, 1997

Sesión 03 (04.11.97) - Introducción II 471
Sesión 04 (05.11.97) - Sprachlabor 474
Sesión 05 (10.11.97) 481
Sesión 06 (11.11.97) 490
Sesión 07 (12.11.97) - Sprachlabor 496
Sesión 08 (18.11.97) 503
Sesión 09 (19.11.97) - Sprachlabor 511
Sesión 10 (24.11.97) 518
Sesión 11 (25.11.97) 529
Sesión 12 (26.11.97) - Sprachlabor 538

Diciembre, 1997

Sesión 13 (01.12.97) 545
Sesión 14 (02.12.97) 555
Sesión 15 (03.12.97) - Sprachlabor 562
Sesión 16 (09.12.97) 570

Enero, 1998

Sesión 17 (12.01.98) 576
Sesión 18 (13.01.98) 585
Sesión 19 (14.01.98) - Sprachlabor 593
Sesión 20 (19.01.98) 600
Sesión 21 (20.01.98) 606

Sesión 22 (21.01.98) - Sprachlabor 611
Sesión 23 (26.01.98) 618
Sesión 24 (27.01.98) 629
Sesión 25 (28.01.98) - Sprachlabor 637

Febrero, 1998

Sesión 26 (02.02.98) 644
Sesión 27 (03.02.98) 650
Sesión 28 (04.02.98) - Sprachlabor 656

Parte Segunda: "Introducción al alemán escrito literario"

Marzo, 1998

Sesión 29 (02.03.98) - Introducción 663
Sesión 30 (09.03.98) 675
Sesión 31 (10.03.98) 686
Sesión 32 (11.03.98) - Sprachlabor 703
Sesión 33 (16.03.98) 710
Sesión 34 (17.03.98) 718
Sesión 35 (18.03.98) - Sprachlabor 730
Sesión 36 (23.03.98) 731
Sesión 37 (24.03.98) 743
Sesión 38 (25.03.98) - Sprachlabor 760
Sesión 39 (30.03.98) 766
Sesión 40 (31.03.98) 777

Abril, 1998

Sesión 41 (01.04.98) - Sprachlabor 792
Sesión 42 (13.04.98) 799
Sesión 43 (14.04.98) 813
Sesión 44 (20.04.98) 825

Sesión 45 (21.04.98) 841
Sesión 46 (22.04.98) - Sprachlabor 859
Sesión 47 (28.04.98) 863

Mayo, 1998

Sesión 48 (04.05.98) 881
Sesión 49 (05.05.98) 893
Sesión 50 (12.05.98) 905

PARTE PRIMERA: "INTRODUCCIÓN AL USO ORAL DE LA LENGUA ALEMANA"

Sesión 01 (28.10.97) - ***Introducción I***

En esta primera sesión se lleva a cabo la introducción teórica del curso, que se entrega a los estudiantes para su lectura y posterior discusión:

DEUTSCH I/ Kurs 1999/2000 1. Klasse:

A modo de introducción

Todo tipo de enseñanza, y por tanto también la de un idioma, se basa en convicciones y creencias de las que muchas veces los enseñantes y estudiantes no son conscientes.

En el caso de la enseñanza de idiomas estas convicciones y creencias suelen girar alrededor del carácter del lenguaje humano y de su aprendizaje, y muchos de los enseñantes se conforman con repetir y aceptar las modas de turno: "una lengua es la gramática y el vocabulario", decían los defensores del Método de Gramática y Traducción -y los enseñantes se dedicaban a 'enseñar' gramática y vocabulario-; una lengua es "comportamiento verbal", una "destreza mecánica", decían Skinner y Moulton, -y los enseñantes se disponían a 'automatizar' (mediante el 'overlearning') los nuevos idiomas en las cabezas de sus aprendientes (¿víctimas?)-.

Hace algunos años se puso de moda el lema "una lengua es comunicación" -y se empezó a producir una avalancha de material nuevo que los Agostinis & Co ofrecen hoy a todo el planeta..., también para que los enseñantes hagan uso de ello en las aulas-.

Yo personalmente ya no creo en ninguna receta, sea de corte estructuralista, conductista o comunicativo, simplemente porque mi propia experiencia como *usuario*, me hace ver a diario que una lengua es mucho más que estructuras y palabras - y bastante más que comunicación. Pienso que es un logro específicamente humano y extremadamente personal, es innata y, en última instancia, una capacidad intuitiva.

¿Cómo podemos aprender un nuevo idioma? La primera respuesta suele ser: ¡hay que estudiar! Pero, ¿qué es 'estudiar'?, ¿quiere decir 'memorizar datos' o 'llegar a comprender algo'? ¡No es lo mismo! Además, ¿sería suficiente conocer y comprender una regla para saber aplicarla? Si habláramos de una, y además, sencilla, a lo mejor. Pero el problema con los idiomas es que se pueden formular

tantas reglas en los distintos niveles de análisis (morfológico, sintáctico, semántico, pragmático), que resulta materialmente imposible acordarse de ellas a la hora de escuchar o hablar. Y los problemas no terminan ahí: seguramente habréis escuchado el dicho de 'cada regla tiene su excepción' -en muchos casos son excepciones y bastantes-. No os recuerdo todo esto para que penséis que las reglas no sirven, sino para que comprendáis que las reglas gramaticales no lo son todo, ni siquiera lo más importante...

En mi opinión, usar una lengua para la comunicación significa en primer lugar interpretar la situación en la que uno se encuentra: ¿quiénes son los interlocutores? ¿'de qué va' todo? ¿de qué manera puedo participar? Luego se trata de entender (algunas) palabras y de asignarles significado -en relación a la situación en la que se ha escuchado-. Y, ¡ojo!, esto no equivale sólo a traducirlas. Habrá que intentar a continuación producirlas, imitarlas: la entonación y pronunciación de otra lengua requieren movimientos distintos de la boca, a veces otra forma de respirar. Algunos se encuentran, sobre todo al principio ridículos en sus intentos. Otros pueden llegar a tener hasta agujetas en la mandíbula... A partir de un determinado momento (es decir, nunca al principio) hay que preguntarse qué reglas formales rigen el funcionamiento del nuevo idioma: ¿cómo se forman palabras nuevas? ¿cómo se organizan las formas verbales, las frases, los tiempos, etc...?

Todo esto es un proceso lento que requiere tiempo, ocasiones para experimentar y, sobre todo, ganas de hacerlo... Disponemos en nuestro curso de relativamente poco tiempo y las condiciones no son las mejores. Pero, dado que la mayoría de vosotros no vais a necesitar en breve el alemán fuera de este aula -estudiáis alemán como una **lengua extranjera**-, podemos permitirnos el lujo de hacer un experimento: intentar que dentro del aula se produzcan los procesos naturales de acercamiento a un nuevo idioma. Esto significa que las clases serán un espacio (físico y temporal) para experimentar con el alemán, para practicar *la supervivencia* en este idioma. Así veréis de forma directa lo que puede significar 'verse expuesto a un nuevo idioma' -y, a lo mejor, os motiváis también para seguir estudiando este idioma en el futuro.

Algo muy importante para que esto funcione: ¡Las clases deberían ser divertidas! Yo haré lo mío para conseguirlo. ¡Vosotros deberíais aceptar que los errores NO SON algo que hay que evitar, sino que son absolutamente necesarios! Sólo experimentando se aprende. Y los experimentos consisten precisamente en esto: en probar y arriesgarse a cometer errores.

Intentaremos, desde los primeros momentos, HACER ALGO con el alemán. Vamos a realizar, siempre que sea posible, actividades. En un primer momento éstas van a girar simplemente alrededor de palabras y expresiones, pero progresivamente os presentaré también expresiones y frases hechas ('comunicativas'), que deberían serviros para la comunicación en clase...

Y otra cosa será necesaria: vuestra decisión y/o voluntad de buscaros el camino por una jungla desconocida de sonidos, gestos, etc... Yo tendré presente en cada momento que estoy hablando con personas que no saben nada (al principio) o muy poco (dentro de algunas semanas) de este idioma. No lo haré hablando en voz alta, ni por supuesto gritando -cómo lo he visto en algunas personas-, sino recurriendo a métodos con una estructura clara de los distintos acontecimientos, el uso de frases cortas y de vocabulario sencillo, la corrección indirecta (repitiendo ideas vuestras con la palabra que considere más adecuada o en la forma que considere más correcta) o empleando gestos o dibujos para 'hacerme comprender'.

Para que cada uno tenga un máximo de oportunidades de superar los obstáculos (mecánicos) relacionados con la pronunciación, iremos una hora a la semana al laboratorio de idiomas, donde tendréis ocasión de practicar a vuestro ritmo los sonidos del nuevo idioma -también mediante la realización de sencillas tareas que intentarán imposibilitar el aburrimiento-. A partir de la sexta clase os daré, además, una serie de hojas de trabajo para que fuera del aula tengáis material para el estudio de los aspectos formales.

En el aula, y durante el primer cuatrimestre, nos centraremos, exclusivamente, en *la lengua hablada*: su comprensión y producción. El material escrito sólo se introducirá de forma gradual y al cabo de unas primeras semanas casi completamente 'orales' (el segundo cuatrimestre se dedicará a ofreceros, en alemán, una introducción al alemán escrito, literario.)

¡El éxito de este método dependerá en gran parte de vosotros mismos! Dependiendo de vuestra disposición para 'sumergiros' en el nuevo idioma, de vuestra aceptación del alemán como vehículo de comunicación en este aula, se producirá en vuestras mentes lo que comúnmente se suele denominar 'adquisición', la capacidad intuitiva de adjudicar significado a las palabras y expresiones escuchadas y de manejar el nuevo idioma con cada vez mayor soltura para vuestros fines propios... Si en el aula vuestra tarea consistirá, por tanto, en los intentos de enteraros y participar 'como sea', en casa tendréis que realizar el estudio y análisis de algunos aspectos formales y practicar el uso/manejo

de diccionarios.

Y ahora algunos detalles referidos a las notas, que se calcularán para esta opción de la siguiente manera:

- asistencia y participación en las clases;
- elaboración de hojas de trabajo;
- examen oral (grabado) en el laboratorio;

La segunda parte, la introducción al alemán escrito literario, durante el segundo cuatrimestre, consistirá en el análisis de fragmentos literarios sencillos. También en esta parte se desarrollará la comunicación en el aula en alemán y se seguirá practicando el uso/manejo de diccionarios.

La alternativa (opción B):

Sabiendo que este método requiere una asistencia continua y una actitud positiva (actitud que no se puede conseguir mediante esta introducción), aquellos de vosotros que no tengáis ocasión de asistir regularmente a las clases o quienes no estéis dispuestos a arriesgar vuestra tranquilidad, podéis elegir, como alternativa, el estudio individual de algunos aspectos formales básicos. Elegir esta opción implica que:

- no tenéis que asistir a las clases;
- no tenéis que asistir al laboratorio de idiomas;
- y sólo os examinaréis por escrito.

(En la parte de literatura la alternativa consistirá en la elaboración de un trabajo para el que contaréis con la ayuda del profesor.)

Importante:

- Si elegís la opción B en la parte de lengua (primer cuatrimestre) tenéis que elegir la misma para literatura.
- La nota global del curso es la nota media entre las dos partes: lengua y literatura.

¡Gracias por vuestra atención! Viel Spaß!

Sesión 02 (28.10.97) - Sprachlabor

Band: - a) Ein kurzer Dialog zur Begrüßung:
Guten Tag!
Herzlich willkommen im Sprachlabor!
Wie gehts?
Danke gut! Wie heißen Sie bitte?
Woher kommen Sie?
Was studieren Sie?

Band: - b) Üben wir zuerst einige Kommentare und Fragen zur "Ersten Hilfe". Beispiel: Einen Moment, bitte! Einen Moment, bitte! Beginnen wir:
Ich habe das nicht verstanden!
Nicht so schnell, bitte!
Wiederholen Sie das bitte!
Einen Moment, bitte!
Wie heißt das bitte auf Deutsch?
Wie heißt das bitte auf Spanisch?
Ist das richtig?
Ich brauche noch eine Kopie!
Eine Pause bitte!

Band: - c) Und jetzt lernen wir, wie die Tasten ihres Cassettenrecorders heißen. Beispiel: *"Wie heißt die Taste Nummer 1 auf Deutsch?" "Nummer 1 ist die Pause-Taste!". "Nummer 1 ist die Pause-Taste!"*. Beginnen wir:
Wie heißt die Taste Nummer 2 auf Deutsch?
Wie heißt die Taste Nummer 3 auf Deutsch?
Wie heißt die Taste Nummer 4 auf Deutsch?
Wie heißt die Taste Nummer 5 auf Deutsch?
Wie heißt die Taste Nummer 6 auf Deutsch?
Wie heißt die Taste Nummer 1 auf Deutsch?

Band: - d) Und nun lernen Sie noch andere Teile ihres Cassettenrecorders kennen. Beispiel: "Was

macht der Knopf A?" (reguliert die Lautstärke der Studentenspur). "Der Knopf A reguliert die Lautstärke der Studentenspur". *"Der Knopf A reguliert die Lautstärke der Studentenspur."*
Beginnen wir:
Was macht der Knopf A? *(reguliert die Lautstärke der Studentenspur)*
Was macht der Knopf B? *(reguliert die Lautstärke der Lehrerspur)*
Was macht der Knopf C? *(reguliert die Lautstärke des Cassettenrecorders)*
Was macht die Taste 7? *(ruft den Lehrer)*

Band: - e) Und nun wiederholen wir die Namen der Tasten: Beispiel: "Wie heißt die Taste Nummer 1?" "Die Taste Nummer eins heißt die Pausetaste". *"Die Taste Nummer eins heißt die Pausetaste."* Beginnen wir:
Wie heißt die Taste Nummer 2?
Die Taste Nummer 2 ist die Vorspultaste.
Wie heißt die Taste Nummer 3?
Die Taste Nummer 3 ist die Rückspultaste.
Wie heißt die Taste Nummer 4?
Die Taste Nummer 4 ist die Hörtaste.
Wie heißt die Taste Nummer 5?
Die Taste Nummer 5 ist die Aufnahmetaste.
Wie heißt die Taste Nummer 6?
Die Taste Nummer 6 ist die Stoptaste.
Wie heißt die Taste Nummer 1?
Die Taste Nummer 1 ist die Pausetaste.

Band: - f) Üben wir nun die Zahlen von 1 bis 10: Wiederholen Sie jede von ihnen, nachdem Sie sie gehört haben.
eins
zwei
drei
vier
fünf
sechs
sieben

acht

neun

zehn

Band: - g) Jetzt werden wir einige Zahlengruppen lesen: Sie beginnen, nachdem Sie den entsprechenden Buchstaben hören (a, b, c, d) und nach der Pause hören Sie die richtige Antwort, damit Sie vergleichen können.

a)

1 - 3 - 5

b)

2 - 4 - 6

c)

7 - 9 - 1

d)

8 - 4 - 2

Band: - h) Beantworten Sie nun die folgenden Fragen: Beispiel: "Wie viele Bücher sehen Sie auf Bild 1?" "3 Bücher!". Zusätzliches Vokabular: Ein Viereck, ein Kreis, ein Dreieck. Beginnen wir:

Wie viele Kreise sehen Sie auf Bild 2?

Wie viele Dreiecke sehen Sie auf Bild 3?

Wie viele Stühle sehen Sie auf Bild 4?

Wie viele Vierecke sehen Sie auf Bild 5?

Wie viele Fenster sehen Sie auf Bild 6?

Wie viele Radiergummis sehen Sie auf Bild 7?

Wie viele Bleistifte sehen Sie auf Bild 8?

Wie viele Lampen sehen Sie auf Bild 9?

Wie viele Bücher sehen Sie auf Bild 1?

Band: - i) Jetzt können wir schon ein bißchen Mathematik machen. Hören Sie zuerst die Frage und antworten Sie dann. Zuerst einige Summen:

Wieviel ist 6 plus 3?

Wieviel ist 2 + 4?

Wieviel ist 4 + 6?

Wieviel ist 1+ 7?

Band: - Jetzt ziehen wir ab:

Wieviel ist 10 minus 1?

Wieviel ist 9 - 2?

Wieviel ist 8 - 3?

Wieviel ist 7 - 4?

Band: - Nun multiplizieren wir:

Wieviel ist 2 mal 2?

Wieviel ist 3 x 3?

Wieviel ist 1 x 9?

Wieviel ist 3 x 2?

Band: - Und jetzt einige Divisionen:

Wieviel ist 10 geteilt durch 5?

Wieviel ist 9 : 3?

Wieviel ist 8 : 4?

Wieviel ist 4 : 4?

Band: - j)Wiederholen Sie nun die Wochentage:

a: Montag

b: Dienstag

c: Mittwoch

d: Donnerstag

e: Freitag

f: Samstag

g: Sonntag

Band: - k) Antworten Sie jetzt mit: *"Ja, natürlich*"; oder "*Nein, heute ist...*".

Haben wir heute Montag?

Haben wir heute Dienstag?

Haben wir heute Mittwoch?

Haben wir heute Donnerstag?
Haben wir heute Freitag?
Haben wir heute Samstag?
Haben wir heute Sonntag?

Band: - Entschuldigen Sie bitte, was für ein Tag ist heute?

Band: - l) Nun werden Sie die Zahlen von 11 - 20 hören. Bitte wiederholen Sie jede, nachdem Sie sie auf dem Band gehört haben, und analysieren Sie die Regelmäßigkeiten in der Konstruktion. Schreiben Sie diese in die rechte Spalte:
elf
zwölf
dreizehn
vierzehn
fünfzehn
sechzehn
siebzehn
achtzehn
neunzehn
zwanzig

Band: - m) Beantworten Sie jetzt Fragen zum Sprachlabor. Beispiel: *"Wie viele Kabinen hat das Sprachlabor?*" "*20*". Beginnen wir:
Wie viele Kabinen hat das Sprachlabor?
Wie viele Studentinnen sind heute im Sprachlabor?
Wie viele Kabinen sind kaputt?
Wie viele Kabinen funktionieren heute?
Was für eine Nummer hat ihre Kabine?

Band: - n) Beantworten Sie jetzt Fragen über die anderen Studenten im Sprachlabor. Beispiel: *"Wer sitzt heute rechts neben Ihnen?"* "Carlos Alfredo /Vanesita/ Niemand". Das brauchen Sie für die Antworten: "vor Ihnen", "rechts neben Ihnen", "hinter Ihnen", "links neben Ihnen". Beginnen wir:

Wer sitzt heute vor Ihnen?
Wer sitzt heute links neben Ihnen?
Wer sitzt heute rechts neben Ihnen?
Wer sitzt heute hinter Ihnen?

Band: - Erinnern Sie sich noch daran?
Was für eine Nummer hat Ihre Kabine?
Wie viele Tasten hat Ihre Kabine?

Band: - o) Im folgenden Übungsteil werden wir Sie nach der Zeit fragen. Die numerische Information in Klammern sagt, was Sie antworten sollten. Zur Kontrolle hören Sie nach der Nachsprechpause die richtige Antwort. Beispiel: "Wie spät ist es bitte?" "Acht Uhr". "Es ist acht Uhr". Bitte antworten Sie jetzt, und schreiben Sie rechts die Uhrzeiten in Buchstaben - und auf Deutsch, natürlich:
Wie spät ist es bitte?
Es ist 1 Uhr
Wieviel Uhr ist es bitte?
Es ist 15 Uhr
Wie spät ist es bitte?
Es ist 5 Uhr
Wieviel Uhr ist es bitte?
Es ist 6 Uhr
Wie spät ist es bitte?
Es ist 18 Uhr
Wieviel Uhr ist es bitte?
Es ist 10 Uhr

Band: - Sprachlaborübungen Teil II. q) Wiederholen wir einige Zahlen, aber jetzt mit Vokabular, auf das Sie im Unterricht treffen können. Beispiel: *"Auf welchem Bild sehen Sie ein Fenster?" "Auf Bild 1*." Sehen Sie nun die folgenden Bilder an und beantworten sie die Fragen. Den Text finden Sie auf der nächsten Seite. Beginnen wir:
Auf welchem Bild sehen Sie ein Heft?
Auf welchem Bild sehen Sie ein Fenster?

Auf welchem Bild sehen Sie eine Tür?
Auf welchem Bild sehen Sie eine Professorin?
Auf welchem Bild sehen Sie eine Lampe?
Auf welchem Bild sehen Sie eine Kabine?
Auf welchem Bild sehen Sie einen Tisch?
Auf welchem Bild sehen Sie einen Bleistift?

Band: - r) Assoziieren Sie nun Aktionen mit Objekten. Beispiel: "Die Tür". *"Die Tür: auf- und zumachen*." Folgende Aktionen werden Sie benötigen: "ein- und ausschalten" oder "auf- und zumachen". Beginnen wir:
das Fenster
das Licht
das Buch
das Radio
die Tür
der Cassettenrecorder

Band: - s) Üben wir nun einige Imperative. Beispiele: "Das Heft", "*Gib mir bitte das Heft!*"; "Die Materialmappe", "*Gib mir bitte die Materialmappe!*"; "*Der Kuli*", "*Gib mir bitte den Kuli!*". Beginnen wir:
der Filzstift
der Karton
der Bleistift
der Kuli
der Radiergummi
die Materialmappe
die Karteikarte
das Lineal
das Heft
das Wörterbuch

Band: - t) Wiederholen Sie nun die folgenden Zahlen in der Nachsprechpause, und notieren Sie rechts die Regelmäßigkeiten:

dreißig
vierzig
fünfzig
sechzig
siebzig
achtzig
neunzig
hundert
zehn
zwanzig

Band: - u) Versuchen Sie nun die folgenden Nummern zu lesen, nachdem Sie den dazugehörigen Buchstaben gehört haben. Für die erste finden Sie rechts die richtige Antwort, die anderen sollten Sie selbst finden. Zu Ihrer Kontrolle hören Sie die richtige Antwort nach der Sprechpause.

ch:
31
sch:
42
ß:
53
ä:
64
ö:
75
ü:
86
y:
16
w:
60
tt:
97

ss:

29

Sesión 03 (04.11.97) - ***Introducción II***

En esta sesión se lleva a cabo lo que denominamos un 'happening' para 'romper el hielo', un pequeño acontecimiento o suceso que servirá para empezar a hacer algo con la lengua que adquirimos de forma lúdica y dinámica. Se trata en última instancia de ofrecer un modelo práctico para el trabajo en grupos, esto es, un patrón organizativo al que se remitirán nuestros estudiantes cada vez que lo solicitemos y por el cual explotarán en grupos una determinada función-noción comunicativa.

La actividad en cuestión trata de emular de alguna forma la sensación de indefensión y de incertidumbre que habrá de reinar durante el resto del curso: nadie sabe a ciencia cierta qué es lo que está pasando ni cómo es que comprende lo que sí es capaz de asimilar, pero el hecho cierto es que, si la actividad se lleva a cabo, es porque, a efectos prácticos -sea por el contexto, por palabras 'identificables', por los gestos del interlocutor, por la reacción de otras personas o por la propia lengua- se comprende.

Durante la actividad se combate la vergüenza o el pudor que pudieran sentir los estudiantes al hablar la lengua extranjera mediante lo que habríamos de llamar una 'terapia de choque': los estudiantes se ven en una situación relativamente ridiculizante o, al menos, nada habitual, como es la de pintarse las caras. Pero esto lo hacen ellos mismos con otros compañeros, es decir, todos pintan y todos son pintados para llegar a una situación de ridiculez más o menos homogénea. Este proceso se sirve, como se anunciaba, del trabajo en grupos y expone de forma práctica la necesidad de que los participantes en el proceso didáctico que se inicia estén dispuestos a involucrarse en él con todas las consecuencias: nadie puede pretender llegar a hablar una lengua sin pasar por la situación relativamente 'traumática' de hablarla en alguna ocasión por primera vez.

El 'happening' está estructurado en tres fases que podríamos identificar con las clásicas etapas de 'contextualización', de 'desarrollo' o 'explotación' y de 'consolidación' de los métodos comunicativos. Comentamos a continuación el desarrollo de cada una de estas fases detenidamente:

a) *Contextualización*:

Antes que nada se les entrega a los alumnos una breve explicación sobre lo que va a acontecer en el aula, un texto bilingüe que les sirva de 'declaración de intenciones' y como fórmula de auto-convencimiento metodológico. El texto recoge lo siguiente:

FACHBEREICH DEUTSCH DEUTSCH I 1. JAHR

INFORMATION ZUR 1. KLASSE

Eines der ersten Probleme in einer neuen Sprache ist die Schüchternheit: man geniert sich fremde Laute zu produzieren - weil man Schwierigkeiten dabei hat, und weil man gewohnt ist, keine Fehler machen zu wollen.

Heute will ich mit Ihnen ein kleines *happening* (so etwas wie ein Spiel) machen:
um diese Schwierigkeiten etwas zu bekämpfen.

Gleichzeitig soll auch "Betroffenheit" erzeugt werden:
sie sollten sich daran gewöhnen mit der neuen Sprache "etwas zu machen".

Sonst nichts.
Viel Spaß!

Uno de los primeros problemas con un nuevo idioma es la timidez: nos da vergüenza producir sonidos extraños - porque tenemos problemas y porque estamos acostumbrados a no querer cometer errores.

Hoy quiero hacer con Vds. un pequeño *happening* (algo como un juego):
para combatir estas dificultades.

Al mismo tiempo quiero conseguir que Vds. "se sienten afectados" por lo que pasa:
deberían acostumbrarse "a hacer algo" con el nuevo idioma.

Nada más.
¡Que lo pase muy bien!

Los alumnos son agrupados en equipos de cuatro con un simple sistema de numeración en el que a cada estudiante le corresponde uno de los números: "eins, zwei, drei, vier... Gruppe eins; eins, zwei, drei, vier... Gruppe zwei; etc...".

Se comprueba la comprensión mediante una orden sencilla (‘alle Studenten mit der Nummer eins, bitte, aufstehen’, ‘Studenten mit der Nummer zwei’, ‘... mit der Nummer drei’, etc...; o bien, ‘Studenten mit der Nummer vier, bitte, Hände hoch...’, etc; o bien haciendo lo propio por grupos o invitándolos a repetir el número que recibieron), para definir la asignación numérica.

De esta forma quedan presentados lingüísticamente los números de forma práctica y real, una

de las cuestiones más determinantes para la organización del trabajo en el aula en las sesiones venideras.

b) *Desarrollo* (Explotación):

Los estudiantes con el número uno de cada grupo son llamados al centro, donde el profesor les invita a re-producir una sencilla frase para la que él mismo da el modelo y la explicación: "Ich male deine Nase rot an". La situación se explica en mucho por sí misma desde el momento en que los estudiantes observan e identifican la 'pintura de dedos' que el profesor destapa y a partir de la cual hace gestos que los estudiantes asocian con 'pintar' algo; a esto le añade el relacionar el color rojo de la pintura con otros elementos rojos de la clase y el identificar la palabra "Nase" con su propia nariz. La cuestión es que los estudiantes, antes incluso de proceder a la actividad física, dan muestras de sospechar lo que va a suceder.

No obstante, el profesor reclama de los estudiantes la reproducción de la frase, antes de que éstos puedan igualmente proceder a pintar, como hace el profesor con él, al resto de los miembros de su grupo. Y, estando seguro de que se domina la parte lingüística de la actividad, procedemos a la actuación propiamente dicha: en primer lugar, el profesor va pintando la nariz de cada uno de estos estudiantes de color rojo al tiempo que les dice lo que hace: "Ich male deine Nase rot an". En segundo lugar, dichos estudiantes reproducen la frase como condición para utilizar también la pintura con sus compañeros. Y, por último, los estudiantes pintan a cada uno de los estudiantes de sus respectivos grupos obligándoles también a reproducir la frase.

La operación se repite después con los miembros de cada grupo que tuvieran el número dos. Estos reproducen la estructura básica del grupo anterior, cambiando ahora sólo el color y la parte de la cara que se pinta: "Ich male deine Wange grün an". Los estudiantes con el número tres serán mensajeros del "ich male deine Stirn blau an"; y con el número cuatro dirán "ich male dein Kinn gelb an".

c) *Consolidación*:

El sistema de numeración se repetirá con frecuencia, a partir de hoy, para la formación de nuevos grupos, así como en el laboratorio de idiomas, donde se trabajan estas cuestiones de forma explícita. Las partes de la cara se podrán consolidar en actividades futuras en que vuelvan a tener protagonismo (p.e.: mediante juegos en los que los estudiantes se vean obligados a identificar cada parte). También los colores servirán desde ahora para discriminar entre elementos del entorno inmediato en base a esta cualidad ('der blau Bleistift', 'die rote Karte', etc.).

Sesión 04 (05.11.97) - Sprachlabor

Band: - a) Ein kurzer Dialog zur Begrüßung:
Guten Tag!
Herzlich willkommen im Sprachlabor!
Wie gehts?
Danke gut! Wie heißen Sie bitte?
Woher kommen Sie?
Was studieren Sie?

Band: - b) Üben wir zuerst einige Kommentare und Fragen zur "Ersten Hilfe". Beispiel: Einen Moment, bitte! Einen Moment, bitte! Beginnen wir:
Ich habe das nicht verstanden!
Nicht so schnell, bitte!
Wiederholen Sie das bitte!
Einen Moment, bitte!
Wie heißt das bitte auf Deutsch?
Wie heißt das bitte auf Spanisch?
Ist das richtig?
Ich brauche noch eine Kopie!
Eine Pause bitte!

Band: - a) Ein kurzer Dialog zur Begrüßung:
Guten Tag!
Herzlich willkommen im Sprachlabor!
Wie gehts?
Danke gut! Wie heißen Sie bitte?
Woher kommen Sie?
Was studieren Sie?

Band: - a) Ein kurzer Dialog zur Begrüßung:
Guten Tag!
Est.: - Guten Tag!

Band: - Herzlich willkommen im Sprachlabor!
Est.: - Danke!
Band: - Wie gehts?
Est.: - Gut!
Band: - Danke gut!...
Band: - Wie gehts?
Est.: - Gut! Und Ihnen?
Band: - Danke gut! Wie heißen Sie bitte?
Est.: - Jesús.
Band: - Wie gehts?
Est.: - Gut! Und Ihnen?
Band: - Danke gut! Wie heißen Sie bitte?
Est.: - Ich heisse Jesús.
Band: - Woher kommen Sie?
Est.: - Aus Barbate.
Band: - Was studieren Sie?
Est.: - Englische Philologie.

Band: - a) Ein kurzer Dialog zur Begrüßung:
Guten Tag!
Est.: - Guten Tag!
Band: - Herzlich willkommen im Sprachlabor!
Est.: - Danke!
Band: - Wie gehts?
Est.: - Gut! Und Ihnen?
Band: - Danke gut! Wie heißen Sie bitte?
Est.: - Ich heisse Jesús.
Band: - Woher kommen Sie?
Est.: - Aus Barbate.
Band: - Was studieren Sie?
Est.: - Englische Philologie.

Band: - b) Üben wir zuerst einige Kommentare und Fragen zur "Ersten Hilfe". Beispiel: Einen Moment,

bitte! Einen Moment, bitte! Beginnen wir:
Ich habe das nicht verstanden!
Nicht so schnell, bitte!
Wiederholen Sie das bitte!
Einen Moment, bitte!
Wie heißt das bitte auf Deutsch?
Wie heißt das bitte auf Spanisch?
Ist das richtig?
Ich brauche noch eine Kopie!
Eine Pause bitte!

Band: - b) Üben wir zuerst einige Kommentare und Fragen zur "Ersten Hilfe". Beispiel: Einen Moment, bitte! Einen Moment, bitte! Beginnen wir:
Ich habe das nicht verstanden!
Est.: - Ich habe das nicht verstanden!
Band: - Nicht so schnell, bitte!
Est.: - Nicht so schnell, bitte!
Band: - Wiederholen Sie das bitte!
Est.: - Wiederholen Sie das bitte!
Band: - Einen Moment, bitte!
Est.: - Einen Moment, bitte!
Band: - Wie heißt das bitte auf Deutsch?
Est.: - Wie heißt das bitte auf Deutsch?
Band: - Wie heißt das bitte auf Spanisch?
Est.: - Wie heißt das bitte auf Spanisch?
Band: - Ist das richtig?
Est.: - Ist das richtig?
Band: - Ich brauche noch eine Kopie!
Est.: - Ich brauche noch eine Kopie!
Band: - Eine Pause bitte!
Est.: - Eine Pause bitte!

Band: - b) Üben wir zuerst einige Kommentare und Fragen zur "Ersten Hilfe". Beispiel: Einen Moment,

bitte! Einen Moment, bitte! Beginnen wir:
Ich habe das nicht verstanden!

Est.: - Ich habe das nicht verstanden!
Band: - Nicht so schnell, bitte!
Est.: - Nicht so schnell, bitte!
Band: - Wiederholen Sie das bitte!
Est.: - Wiederholen Sie das bitte!
Band: - Einen Moment, bitte!
Est.: - Einen Moment, bitte!
Band: - Wie heißt das bitte auf Deutsch?
Est.: - Wie heißt das bitte auf Deutsch?
Band: - Wie heißt das bitte auf Spanisch?
Est.: - Wie heißt das bitte auf Spanisch?
Band: - Ist das richtig?
Est.: - Ist das richtig?
Band: - Ich brauche noch eine Kopie!
Est.: - Ich brauche noch eine Kopie!
Band: - Eine Pause bitte!
Est.: - Eine Pause bitte!

Band: - c) Und jetzt lernen wir, wie die Tasten ihres Cassettenrecorders heißen. Beispiel: *"Wie heißt die Taste Nummer 1 auf Deutsch?" "Nummer 1 ist die Pause-Taste!". "Nummer 1 ist die Pause-Taste!".* Beginnen wir:
Wie heißt die Taste Nummer 2 auf Deutsch?
Wie heißt die Taste Nummer 3 auf Deutsch?
Wie heißt die Taste Nummer 4 auf Deutsch?
Wie heißt die Taste Nummer 5 auf Deutsch?
Wie heißt die Taste Nummer 6 auf Deutsch?
Wie heißt die Taste Nummer 1 auf Deutsch?

Band: - c) Und jetzt lernen wir, wie die Tasten ihres Cassettenrecorders heißen. Beispiel: *"Wie heißt die Taste Nummer 1 auf Deutsch?" "Nummer 1 ist die Pause-Taste!". "Nummer 1 ist die Pause-Taste!".* Beginnen wir:

Wie heißt die Taste Nummer 2 auf Deutsch?

Est.: - Nummer 2 ist die Vorspultaste!

Band: - Wie heißt die Taste Nummer 3 auf Deutsch?

Est.: - Nummer 3 ist die Rückspultaste!

Band: - Wie heißt die Taste Nummer 4 auf Deutsch?

Est.: - Nummer 4 ist die Hörtaste!

Band: - Wie heißt die Taste Nummer 5 auf Deutsch?

Est.: - Nummer 5 ist die Aufnahmetaste!

Band: - Wie heißt die Taste Nummer 6 auf Deutsch?

Est.: - Nummer 6 ist die Stoptaste!

Band: - Wie heißt die Taste Nummer 1 auf Deutsch?

Est.: - Nummer 1 ist die Pausetaste!

Band: - c) Und jetzt lernen wir, wie die Tasten ihres Cassettenrecorders heißen. Beispiel: *"Wie heißt die Taste Nummer 1 auf Deutsch?" "Nummer 1 ist die Pause-Taste!". "Nummer 1 ist die Pause-Taste!"*. Beginnen wir:

Wie heißt die Taste Nummer 2 auf Deutsch?

Est.: - Nummer 2 ist die Vorspultaste!

Band: - Wie heißt die Taste Nummer 3 auf Deutsch?

Est.: - Nummer 3 ist die Rückspultaste!

Band: - Wie heißt die Taste Nummer 4 auf Deutsch?

Est.: - Nummer 4 ist die Hörtaste!

Band: - Wie heißt die Taste Nummer 5 auf Deutsch?

Est.: - Nummer 5 ist die Aufnahmetaste!

Band: - Wie heißt die Taste Nummer 6 auf Deutsch?

Est.: - Nummer 6 ist die Stoptaste!

Band: - Wie heißt die Taste Nummer 1 auf Deutsch?

Est.: - Nummer 1 ist die Pausetaste!

Band: - d) Und nun lernen Sie noch andere Teile ihres Cassettenrecorders kennen. Beispiel: "Was macht der Knopf A?" (reguliert die Lautstärke der Studentenspur). "Der Knopf A reguliert die Lautstärke der Studentenspur". *"Der Knopf A reguliert die Lautstärke der Studentenspur."* Beginnen wir:

Was macht der Knopf A? *(reguliert die Lautstärke der Studentenspur)*
Was macht der Knopf B? *(reguliert die Lautstärke der Lehrerspur)*
Was macht der Knopf C? *(reguliert die Lautstärke des Cassettenrecorders)*
Was macht die Taste 7? *(ruft den Lehrer)*

Band: - d) Und nun lernen Sie noch andere Teile ihres Cassettenrecorders kennen. Beispiel: "Was macht der Knopf A?" (reguliert die Lautstärke der Studentenspur). "Der Knopf A reguliert die Lautstärke der Studentenspur". *"Der Knopf A reguliert die Lautstärke der Studentenspur."*
Beginnen wir:
Was macht der Knopf A? *(reguliert die Lautstärke der Studentenspur)*
Est.: - Der Knopf A reguliert die Lautstärke der Studentenspur.
Band: - Was macht der Knopf B? *(reguliert die Lautstärke der Lehrerspur)*
Est.: - Der Knopf B reguliert die Lautstärke der Lehrerspur.
Band: - Was macht der Knopf C? *(reguliert die Lautstärke des Cassettenrecorders)*
Est.: - Der Knopf C reguliert die Lautstärke des Cassettenrecorders.
Band: - Was macht die Taste 7? *(ruft den Lehrer)*
Est.: - Die Taste 7 ruft den Lehrer.

Band: - d) Und nun lernen Sie noch andere Teile ihres Cassettenrecorders kennen. Beispiel: "Was macht der Knopf A?" (reguliert die Lautstärke der Studentenspur). "Der Knopf A reguliert die Lautstärke der Studentenspur". *"Der Knopf A reguliert die Lautstärke der Studentenspur."*
Beginnen wir:
Was macht der Knopf A? *(reguliert die Lautstärke der Studentenspur)*
Est.: - Der Knopf A reguliert die Lautstärke der Studentenspur.
Band: - Was macht der Knopf B? *(reguliert die Lautstärke der Lehrerspur)*
Est.: - Der Knopf B reguliert die Lautstärke der Lehrerspur.
Band: - Was macht der Knopf C? *(reguliert die Lautstärke des Cassettenrecorders)*
Est.: - Der Knopf C reguliert die Lautstärke des Cassettenrecorders.
Band: - Was macht die Taste 7? *(ruft den Lehrer)*
Est.: - Die Taste 7 ruft den Lehrer.

Band: - e) Und nun wiederholen wir die Namen der Tasten: Beispiel: "Wie heißt die Taste Nummer 1?" "Die Taste Nummer eins heißt die Pausetaste". *"Die Taste Nummer eins heißt die Pause-*

taste." Beginnen wir:

Wie heißt die Taste Nummer 2?

Die Taste Nummer 2 ist die Vorspultaste.

Wie heißt die Taste Nummer 3?

Die Taste Nummer 3 ist die Rückspultaste.

Wie heißt die Taste Nummer 4?

Die Taste Nummer 4 ist die Hörtaste.

Wie heißt die Taste Nummer 5?

Die Taste Nummer 5 ist die Aufnahmetaste.

Wie heißt die Taste Nummer 6?

Die Taste Nummer 6 ist die Stoptaste.

Wie heißt die Taste Nummer 1?

Die Taste Nummer 1 ist die Pausetaste.

Band: - e) Und nun wiederholen wir die Namen der Tasten: Beispiel: "Wie heißt die Taste Nummer 1?" "Die Taste Nummer eins heißt die Pausetaste". *"Die Taste Nummer eins heißt die Pausetaste."* Beginnen wir:

Wie heißt die Taste Nummer 2?

Est.: - Die Taste Nummer 2 heißt die Vorspultaste.

Band: - Die Taste Nummer 2 ist die Vorspultaste.

Wie heißt die Taste Nummer 3?

Est.: - Die Taste Nummer 3 ist die Rückspultaste.

Band: - Die Taste Nummer 3 ist die Rückspultaste.

Wie heißt die Taste Nummer 4?

Est.: - Die Taste Nummer 4 ist die Hörtaste.

Band: - Die Taste Nummer 4 ist die Hörtaste.

Wie heißt die Taste Nummer 5?

Est.: - Die Taste Nummer 5 ist die Aufnahmetaste.

Band: - Die Taste Nummer 5 ist die Aufnahmetaste.

Wie heißt die Taste Nummer 6?

Est.: - Die Taste Nummer 6 ist die Stoptaste.

Band: - Die Taste Nummer 6 ist die Stoptaste.

Wie heißt die Taste Nummer 1?

Est.: - Die Taste Nummer 1 ist die Pausetaste.

Band: - Die Taste Nummer 1 ist die Pausetaste.

Band: - e) Und nun wiederholen wir die Namen der Tasten: Beispiel: "Wie heißt die Taste Nummer 1?" "Die Taste Nummer eins heißt die Pausetaste". *"Die Taste Nummer eins heißt die Pausetaste."* Beginnen wir:
Wie heißt die Taste Nummer 2?

Est.: - Die Taste Nummer 2 heißt die Vorspultaste.

Band: - Die Taste Nummer 2 ist die Vorspultaste.
Wie heißt die Taste Nummer 3?

Est.: - Die Taste Nummer 3 ist die Rückspultaste.

Band: - Die Taste Nummer 3 ist die Rückspultaste.
Wie heißt die Taste Nummer 4?

Est.: - Die Taste Nummer 4 ist die Hörtaste.

Band: - Die Taste Nummer 4 ist die Hörtaste.
Wie heißt die Taste Nummer 5?

Est.: - Die Taste Nummer 5 ist die Aufnahmetaste.

Band: - Die Taste Nummer 5 ist die Aufnahmetaste.
Wie heißt die Taste Nummer 6?

Est.: - Die Taste Nummer 6 ist die Stoptaste.

Band: - Die Taste Nummer 6 ist die Stoptaste.
Wie heißt die Taste Nummer 1?

Est.: - Die Taste Nummer 1 ist die Pausetaste.

Band: - Die Taste Nummer 1 ist die Pausetaste.

Band: - f) Üben wir nun die Zahlen von 1 bis 10: Wiederholen Sie jede von ihnen, nachdem Sie sie gehört haben.
eins
zwei
drei
vier
fünf
sechs

sieben

acht

neun

zehn

Sesión 05 (10.11.97)

Prof.: - Bitte, steht auf..., machen wir 5er-Gruppen: Eins, zwei, drei, vier, fünf... Gruppe Eins; eins, zwei, drei, vier, fünf... Gruppe Zwei; eins, zwei, drei, vier, fünf... da ist Gruppe Drei; eins, zwei, drei, vier, fünf... Gruppe Vier; eins, zwei, drei, vier, fünf..., du auch (a un estudiante que quedaba sin grupo)... Gruppe Fünf.
So, einen Moment bitte. Zuerst wiederholen wir die Zahlen: Eins, zwei... (invita a un estudiante a seguir)

Est.$_1$: - drei...

Prof.: - drei... (refuerza e invita al siguiente a indicar su número)

Est.$_2$: - (duda)... vier

Prof.: - vier

Est.$_3$: - ... (expresa con el rostro que no recuerda cómo se dice su número)

Prof.: - fünf (e insta a la repetición)

Est.$_3$: - fünf

Prof.: - fünf (y vuelve a indicar que lo repita)

Est.$_3$: - fünf

Prof.: - eins, zwei, drei, vier, fünf (repite los números, contando con los dedos desde el pulgar hasta el meñique)... In Spanien, In Spanien (señala el lugar para facilitar su identificación) zählt man: eins... mit dem Finger (enseña su dedo índice), eins, zwei (y abre también su dedo corazón, mientras algunos estudiantes repiten), drei, vier, fünf (y va contando con los dedos según el orden utilizado habitualmente en España, esto es: índice, corazón, anular, meñique y pulgar. La repetición se generaliza). Ja? (Comprueba la comprensión). Spanien! (Asegurando la distinción que va a hacer). In Deutschland: eins (y levanta el pulgar, como se cuenta habitualmente en Alemania. Los estudiantes repiten ahora el número como si hubieran sido instados a ello), zwei (y levanta el índice. Los estudiantes repiten), drei (sigue con los dedos según el orden alemán. Los estudiantes repiten), vier (levantando ya el anular. Los estudiantes repiten y algunos cuentan con los dedos aún según el sistema español), vier, so (corrige la posición de los dedos), fünf (abre todos los dedos). Da, das machen wir so...!, die Gruppe... (señala a un grupo), ich sage, zum Beispiel, "drei"..., und ihr macht so (coloca los dedos pulgar, índice y corazón abiertos, manteniendo los otros cerrados). Ja?, alles klar?.... Also, "drei"

Ests.: - (Algunas risas provocadas posiblemente por la aparente facilidad del ejercicio y la dificultad real que plantea al ejecutarlo).

Prof.: - "drei"..., "drei"... ja..., mit den Fingern so, so... "drei"...

Ests.: - (Lo intentan entre risas comprobando si es correcto)

Prof.: - "drei"..., "drei"... (mostrando la colocación de sus dedos), "drei"... (insistiendo en la repetición). Ihr auch..., ja...?. Ich sage "drei", ihr macht "drei"... (coloca de nuevo los dedos), "drei"... (repitiendo), nicht so... (coloca los dedos según el modo español para contar).

Ests.: - (Tienen los dedos correctamente extendidos según el modo alemán para contar con ellos)

Prof.: - "eins" (extendiendo únicamente el pulgar), "eins" (repitiendo), klar?

Ests.: - (Todos lo consiguen fácilmente)

Prof.: - "vier" (coloca sus dedos), "vier" (repite)

Ests.: - (Aquí encuentran más dificultad para acogerse a la nueva forma de contar, algunas risas...)

Prof.: - "klar?"

Ests.: - (Algunos aún no lo consiguen y extienden los dedos como lo harían al contar con su lengua)

Prof.: - Nicht so, nicht so... (indica la forma equivocada), das ist falsch. "Vier", so (e indica la forma correcta)

Ests.: - (Siguen con problemas)

Prof.: - Nicht so, nicht, mit dem Daumen. So, wie die Kinder, "vier" (indicando una vez más la posición requerida). Das ist Gymnastik. Wir sollen Gymnastik machen. "Vier", "vier"... (repitiendo la posición).

Ests.: - (Ya todos lo tienen)

Prof.: - "Eins" (lo ejecutan), "zwei...", "zwei" (lo hacen correctamente)... "vier", "zwei" (algunos incluso repiten la dicción), ja "zwei" (confirmando que todos lo hacen bien), "drei".

Ests.: - (Ya no parecen tener dificultad)

Prof.: - OK., und jetzt macht ihr das, bitte, in den Gruppen (señalando los grupos). Ja?. Also, du (señala a un estudiante), du sagst "vier"... und jetzt ihr..., ihr sagt "vier" (y coloca los dedos)... Nein, nein (corrigiendo a los que lo hacen mal), so... (indica la forma correcta). Also, du sagst "vier", und ihr sagt "vier" (colocando los dedos en posición)...

Ests.: - Ah...! (Haciéndolo correctamente)

Prof.: - Richtig... "vier" (reforzando). Klar? (comprueba por última vez). Eine andere Zahl... (preguntando a otro estudiante)

Est.$_4$: - "Eins"

Prof.: - "Eins" (repite y vuelve a hacer la prueba), "eins..." (refuerza), klar? (constata). Eine andere Zahl... (a otro estudiante)

Est.$_5$: - "Fünf"

Prof.: - "Fünf" (repite para reforzar)

Est.$_5$: - "Fünf" (repite para corregir)

Prof.: - "Fünf" (repite para constatar). So, jetzt du... (a otra estudiante)

Est$_6$.: - Mm... "vier"

Prof.: - Ok..., Arbeiten. So, ihr auch.

Ests.: (Los estudiantes se ponen a trabajar en grupos según las instrucciones recibidas mientras el profesor controla la marcha de los trabajos acercándose a los grupos y ayudando a corregir algunos aspectos fonéticos de especial dificultad en niveles iniciales, como el fonema vocálico en "fünf")

(Unos minutos después...)

Prof.: - So... (dando algunas palmadas para reclamar la atención de los estudiantes), Moment, bitte... Moment, bitte... (algún estudiante repite también este "Moment, bitte"). Jetzt machen wir was anderes. Erinnert ihr euch...? Die... (y se señala la nariz con el dedo...)

Ests.: - Nase...

Prof.: - Nase (confirma). Die... (se se½ala la frente...)

Ests.: - Stirn...

Prof.: - Stirn (confirma).

Ests.: - Stirn... (repiten; muchos no recordaban ya la palabra)

Prof.: - Stirn (refuerza). Das... (se toca la barbilla...)

Ests.: - Kinn...

Prof.: - Kinn (confirma). Die... (se toca las mejillas...)

Ests.: - Wangen (aunque aquí sí son muy pocos los que lo dicen)

Prof.: - Wangen (confirma para ellos), Wangen (y repite para los demás)

Ests.: - Wangen

Prof.: - die Wangen (refuerza). So, jetzt macht ihr, bitte, 2er-Gruppen... (indicándolo también con los dedos)

Ests.: - (reproducen el gesto, pero sin comprender del todo lo que quiere el profesor)

Prof.: - Zweier... (tratando de ayudar). Also, das hier... (señalando a los estudiantes de la primera fila), eins, zwei, drei, vier, fünf, sechs, sieben (enumerándolos a todos)... das ist eine 7er-Gruppe..., ja?. Jetzt, 2er-Gruppen. Jeweils zwei, dann so: eins, zwei...; eins, zwei...; eins, zwei...; (enumerando a los estudiantes según el nuevo esquema de trabajo presentado)... Ja?...

Ests.:- (parecen haber comprendido)

Prof.: - Jeweils zwei, dann so: eins, zwei... (refuerza para algunos rezagados). Bitte, los... (da algunas palmadas). Zweiergruppen..., zwei..., zwei... (va confirmando la formación de las parejas), zwei..., zwei.... So, Moment, bitte (reclamando de nuevo la atención). In dieser 2er-Gruppe, sind "a" und "b". Ja? (confirma). "a" und "b" (repite e identifica a los estudiantes con los que ilustra el ejercicio). "a" (señalando al estudiante en cuestión) macht so... (y se señala la nariz, con lo que el estudiante lo imita), und "b"... (señalando al otro estudiante), was? (pregunta para que hagan la hipótesis sobre el funcionamiento del ejercicio)

Est.$_7$: - Die Nase.

Prof.: - Die Nase (refuerza y confirma ante la clase). Klar...? Und dann "b". Du, zum Beispiel... (señalando a otro estudiante). Was? (le pregunta por lo que quiere solicitar de su compañero)...

Est.$_8$: - Stirn (dice la palabra y se toca la frente).

Prof.: - Nein, nein..., nur die Geste..., nur die Geste (y se señala con el dedo la frente).

Est.$_8$: - (Se toca ahora la frente sin decir nada).

Prof.: - Ja..., und dann sagst du... (y señala a su compañera para que diga la palabra)

Est.$_9$: - St... (trata de decirla, pero tiene demasiada inseguridad y se para...)

Prof.: - Stirn (la ayuda)

Est.$_9$: - Stirn (repite)

Prof.: - Die Stirn (confirma, refuerza y corrige)

Est.$_9$: - Die Stirn.

Prof.: - Die Stirn (refuerza y confirma). Klar?. Also, und dann du (y la vuelve a señalar para que ella proponga ahora una nueva parte del rostro)

Est.$_9$: - Ehhh...! (piensa) Wange (dice finalmente)

Prof.: - Nein, nein, nur die Geste... (corrige la actuación)

Est.$_9$: - Wange (dice de nuevo mientras se toca una mejilla)

Prof.: - Wange (repite y se toca la suya). Und jetzt du sagst (al estudiante anterior)...

Est.$_8$: - Wange

Prof.: - Wange (refuerza). Klar...? Als mit den Zahlen, ja?

Ests.: (Algunos empiezan ya a trabajar)

Prof.: -Einen Moment (pide calma)... Geste und Wort, ja?

Ests.: (Empiezan a trabajar. Algunos tienen problemas con la pronunciación de algunos fonemas: sobre todo, los correspondientes a la "s" en "Stirn" o a la secuencia "-ng-" en "Wange". El profesor va ayudando en estos casos puntuales)

(Unos minutos después)

Prof.: - Moment, bitte... (reclama la atención) Moment, bitte. Jetzt machen wir weiter. Machen wir weiter. Das hier (muestra un rostro pintado con colores en una transparencia) ist ein... Gesicht (subrayando la palabra con la entonación e intensificando el cuidado en la pronunciación). Gesicht (repite).

Ests.: - Gesicht (repiten)

Prof.: - Gesicht (refuerza). Alles, die Nase, die Wangen, die Stirn, der Mund, die Augen (va señalando en la transparencia cada parte de la cara al tiempo que la dice para su recuerdo o presentación)... Der Mund... (reproduce cuidadosamente los elementos desconocidos)

Ests.: - Der Mund (repiten)

Prof.: - Der Mund (refuerza). Die Augen (presenta)

Ests.: - Die Augen (repiten)

Prof.: - Die Augen (refuerza). Ja?... Das ist so...

Ests.: (siguen diciendo partes ya conocidas por ellos)

Prof.: - Die Nase..., natürlich. Die Stirn..., die Wangen... ja?. Und jetzt mal! Hier... (llama la atención sobre la barbilla dibujada en la transparencia, sobre la que aparece la letra "d"). Was ist "d"?... der Buchstabe "d"?... "a", "b", "c", "d" (aclara las letras que aparecen). "d", was ist "d"? (repite la pregunta)

Ests.: - Das Kinn.

Prof.: - Das Kinn (refuerza y confirma). Was ist "c"?

Ests.: - Die Stirn.

Prof.: - Die Stirn (refuerza y confirma)

Ests.: - Stirn, die Stirn (repiten)

Prof.: - Wie heißt "a"?

Ests.: - Nase

Prof.: - Wie heißt "b"?

Ests.: - Wangen

Prof.: - OK. Jetzt macht das mal in Gruppen. "A" fragt: Wie heißt "a", wie heißt "b", wie heißt "c", wie heißt "d". OK? Und dann "B". Alles klar?.

Ests.: (Comienzan a trabajar al tiempo que el profesor ayuda en problemas puntuales muy coincidentes con los anteriores).

(Unos minutos después)

Prof.: - So... (da unas palmadas para reclamar la atención de nuevo). Fertig? (pregunta haciendo un gesto con las manos para confirmar que han terminado el ejercicio). Wie heißt das? (señalando la boca del dibujo)

Ests.: - Mund

Prof.: - Und das? (señala la nariz)

Ests.: - Nase

Prof.: - Und das? (señala las mejillas)

Ests.: - Wangen

Prof.: - Und das? (señala los ojos)

Ests.: - Augen

Prof.: - Augen (corrige algunas pronunciaciones particulares)

Ests.: - Augen (repiten)

Prof.: - Also, ich habe gesagt "wie heißt das?" (lo dice despacio y señalándose a sí mismo para aclarar que se refiere a él o a lo que ha dicho), und das ist das gleiche wie "wie heißt das auf Deutsch?"... (lo dice con mucho cuidado y detenimiento al llegar al segmento nuevo "auf Deutsch"), ja?...(trata de comprobar la comprensión), "wie heißt das auf Deutsch?"... (repite para reforzar). Wie heißt das auf Deutsch? (lo pone ya en práctica comunicativa real señalando de nuevo una parte del dibujo de la transparencia o una parte de su propia cara)

Ests.: - Kinn

Prof.: - Wie heißt das auf Deutsch?

Ests.: - Wangen

Prof.: - Wie heißt das auf Deutsch?

Ests.: - Augen

Prof.: - Wie heißt das auf Deutsch?

Ests.: - Stirn

Prof.: - Ja..., alles klar?... (comprueba). Wie heißt das auf Deutsch? (señalando toda la cara)

Ests.: - Gesicht (sólo lo dicen algunos y de forma muy tímida)

Prof.: - Das Gesicht (confirma y refuerza)

Ests.: - Das Gesicht (repiten)

Prof.: - Jetzt nochmal, bitte, eine Minute in den 2er-Gruppen mit dieser Form: Was heißt das auf Deutsch?, was heißt das auf Deutsch?, was heißt das auf Deutsch?, was heißt das auf Deutsch? (señalando, en cada caso, una parte de la cara). Ja?

Ests.: - (Los estudiantes trabajan en parejas poniendo en práctica la nueva fórmula)

(Un minuto después)

Prof.: - Also... (da de nuevo tres palmadas para dar por concluida la práctica), jetzt..., für morgen.... Morgen gibt es Unterricht, ja?, morgen habt ihr Unterricht... (gesticula con las manos para referirse al día siguiente, al grupo y al acto de la clase), aber morgen... Sprachlabor, oder? (con la expresión de su rostro se ayuda para cuestionar esto)

Ests.: - Nein

Prof.: - Ah ne..., wann Sprachlabor?... Ah, Sprachlabor, Sprachlabor habe ich schon. Ja. Morgen, morgen... hier. Ihr braucht eine Materialmappe (lo dice cuidadosamente, como cada elemento lingüístico que introduce por vez primera). Das ist Material... (muestra el material de la mesa de un alumno), Deutsch 'Material', auch für Spanisch, eh?... eine Material-Mappe. Oder eine Mappe, das ist eine Mappe (mostrándolo)..., Mappe..., eh?.... Jetzt, hier... das hier, das hier ist ein Lineal... ja?..., das hier ist ein Bleistift...

Ests.: - Bleistift (repiten espontáneamente)

Prof.: - Bleistift (refuerza)

Ests.: - Bleistift (corrigen repitiendo)

Prof.: - Und das hier, das ist ein Filzstift... (dice lentamente al tiempo que lo muestra, sabiendo ya que los estudiantes lo van a repetir)

Ests.: - Filzstift

Prof.: - Ja?... Bleistift... Filzstift... (levantando cada uno de ellos para distinguirlos)

Ests.: - Bleistift..., Filzstift... (repitiendo)

Prof.: - Ja?... Der Filzstift (muestra uno en concreto de color rojo) ist rot (lo dice despacio y cuidadosamente).

Ests.: - Rot...

Prof.: - Und der Filzstift (cogiendo otro) ist... (calla para dejar que sean ellos los que hagan el esfuerzo)

Ests.: - ...blau

Prof.: - Blau (refuerza y confirma). Und der... (y levanta otro)

Ests.: - ... grün (lo dicen con manifiesta despreocupación hacia la calidad del sonido vocálico, que producen según los patrones fonéticos del español: aprox. [grun])

Prof.: - Grün (acentúa ahora la vocal alemana, al reforzar y confirmar). Und der da?

Est.$_{10}$: - Gelb

Prof.: - Gelb (confirma para el resto de la clase). Und der?

Est.$_{10}$: - Schwarz (lo dice con la timidez propia del que se destaca por primera vez ante el grupo)

Prof.: - Lauter...

Est.$_{10}$: - Schwarz

Prof.: - Schwarz (confirma, refuerza y presenta con su tono la palabra ante el grupo, que la desconoce)

Ests.: - Schwarz (repiten)

Prof.: - Schwarz (refuerza)

Ests.: - Schwarz (corrigen)

Prof.: - Und der ist... (presenta un nuevo color elevando otro lapicero)

Ests.: - (Guardan silencio)

Prof.: - Wer kann Englisch?

Ests.: - Brown.

Prof.: - Ja..., Englisch... brown, Deutsch... braun...

Ests.: - Braun.

Prof.: - Nochmal..., braun

Ests.: - Braun

Prof.: - Nochmal..., braun (al tiempo que señala el color)

Ests.: - Braun...

Prof.: - (Se½ala otro color)

Ests.: - Schwarz..., gelb..., grün... (lo dicen muy pocos), blau... (vuelven a participar en mayoría), rot... (en pleno)

Prof.: - Also... ihr braucht..., ihr braucht eine Mappe, ein Lineal, Bleistift, Filzstift, oder Filzstifte... ja?... und der Radiergummi (lo dice también despacio)

Ests.: - Radiergummi (lo dicen entre risas, quizás sorprendidos por la longitud de la palabra)

Prof.: - Radiergummi

Ests.: - Radiergummi

Prof.: - Radieren? (aclara con gestos el significado del verbo para explicar la composición de la palabra), radieren?...

Ests.: - Radieren...

Prof.: - Radieren?..., das ist der Radiergummi... ja?.... Das hier, das sind Karteikarten (vuelve a hablar despacio para presentar esta palabra)

Ests.: - Karteikarten

Prof.: - Eine Karteikarte ist auch weiß..., eh?..., weiß...

Ests.: - (pueden no haber comprendido qué está tratando de decir el profesor)

Prof.: - Das ist die Farbe: rot, grün, blau, gelb... weiß.

Ests.: - Weiß.

Prof.: - Das ist weiß, weiß... (algún estudiante trata de confirmar la hipótesis en español diciendo "blanco"), ja... Bitte, ohne, ohne Linien... Linien... sagt man auch auf Deutsch... Daher kommt das Wort "Lineal"

Ests.: - Lineal

Prof.: - Linie..., Lineal.... Also, Karteikarten weiß... (señala el color), ohne Linien... ja?... So..., dieses Format... (muestra de nuevo la ficha), nicht gross, nur so... Und dann, einige Kartons... Ein Karton... Ein Stück..., ein Stück... So was (mostrándolo). Zwar ein Stück Karton... grün... (muestra invitando a la repetición)

Ests.: - Grün... (repiten el color)

Prof.: - Das ist wieder... (guarda silencio al mostrar otro de otro color)

Ests.: - Rot...

Prof.: - Rot... (confirma y refuerza. A continuación muestra otro de otro color...)

Ests.: - Gelb..., blau... (cuando el profesor los enseña)

Prof.: - Das reicht. Also... vier..., vier Kartons. So, das hier..., das ist das nächste..., das sind..., das ist Papier...

Ests.: - (repiten algunos tímidamente)

Prof.: - Papier... oder ein Blatt (lo dice despacio y con cuidado), das ist ein Blatt, eh? Ein Blatt Papier oder Papier.... Ja?... Also, das ist das Arbeitsmaterial (lo pronuncia separando los dos componentes de la palabra), ja?... Also, morgen du, und du, und du, und du, und du (va señalando a muchos estudiantes de la clase para referirse a todos en todos los lugares) und alle, wir brauchen eine Mappe..., eine Mappe mit Papier..., mit Kartons..., Radiergummi..., Bleistift..., Filzstifte..., Karteikarten... und Lineal... klar?

Ests.: - Klar... (lo dicen algunos, la mayoría asiente con la cabeza)

Prof.: - Also..., jetzt noch ein Mal: Wie heißt das auf Deutsch?

Ests.: - Kartei... (casi ninguno llega a decirlo completo)

Prof.: - Karteikarten (lo dice separando los dos componentes de la palabra...)

Ests.: - Karteikarten (repiten...)

Prof.: - Radiergummi (Muestra la goma de borrar y dice directamente su nombre en alemán)

Ests.: - Radiergummi

Prof.: - (Muestra el lápiz y espera...)

Ests.: - Bleistift...

Prof.: - Bleistift (confirma y refuerza)

Ests.: - Bleistift (aseguran)

Prof.: - Filzstifte (mostrándolos)

Ests.: - (repiten con dificultad)

Prof.: - Das ist ein... (enseña la regla sin decir nada)

Ests.: - Lineal

Prof.: - Und jetzt das ganze hier...

Ests.: - Mappe

Prof.: - Eine Mappe (refuerza)

Ests.: - Eine Mappe (repiten)

Prof.: - Alles klar?... So, jetzt machen wir... Jetzt machen wir..., wie viele sind wir: zwei..., sechs..., acht..., zwölf..., vierzehn..., zweiunddreißig. Jetzt machen wir zwei Gruppen..., ne, vier Gruppen..., vier Gruppen (lo dice contando con los dedos según el sistema español), Entschuldigung (dándose cuenta), vier (corrige la posición de los dedos)..., vier Gruppen. Zwar vier Gruppen mit acht Leuten (en cada caso expresa los números con las manos): eins, zwei, drei, vier, fünf, sechs, sieben, acht... (contando a los estudiantes para agruparlos) Gruppe eins (les da un número de grupo). Eins, zwei, drei, vier, fünf, sechs, sieben, acht... Gruppe zwei. Eins, zwei, drei, vier, fünf, sechs, sieben, acht... Gruppe drei. Eins, zwei, drei, vier, fünf, sechs, sieben, acht... Perfekt. So, was machen wir jetzt? Jetzt stellen wir uns einander gegenseitig vor. Ich heiße Anton, das wißt ihr, ja? Jetzt ist die Frage "wie heißt du?" (a una estudiante próxima)

Est.$_{11}$: - Helena

Prof.: - Helena... So, jetzt machen wir das ein bißchen, noch ein bißchen komplizierter. Jetzt sagst du "ich heiße Helena...!"

Est.$_{11}$: - Ich heiße Helena...

Prof.: - "Ich heiße Helena...", ja?... "und möchte Coca-Cola"

Ests.: - (La mayoría ríe, entre ellos Helena...)

Prof.: - Möchtest du Coca-cola, oder Kaffee, oder Tee, oder Bier, oder Whisky, oder Vodka...

Ests.: - (Ríen...)

Prof.: - Was möchtest du?...

Est.$_{11}$: - Kompliziert...

Prof.: - Kompliziert?... Möchtest du Kaffee?... Kaffee, nach dem Unterricht, in der Cafeteria...

Est.$_{11}$: - Ja... (tímidamente)

Prof.: - Ja?, Kaffee. OK, Kaffee... Helena. Sie heißt Helena und möchte Kaffee. Ja?... Jetzt sagst du: "Ich heiße Helena und möchte Kaffee"... ja?... jetzt sage ich: "Ich heiße Anton und möchte Rotwein..."

Est.$_{12}$: - Aquí me he perdido...

Prof.: - Rotwein..., Rotwein... ja? Aber Vorsicht: Sie heißt Helena (lo dice intensificando el pronombre que la designa y escribiéndolo en la pizarra) und möchte Kaffe... Ich heiße Anton (señalándose a sí mismo) und möchte Rotwein. Und jetzt du (a otro estudiante)... na los...! (el estudiante no arranca) Sie heißt... (empieza el profesor con el modelo)

Est.$_{13}$: - Sie heißt Helena... (trata de seguir pero al final se calla)

Prof.: - ...und möchte... (ayudándole)

Est.$_{13}$: - ...und möchte Kaffee.

Prof.: - Ja? (Comprobando ante la clase si se comprende)... er (señalando al estudiante que acaba de hablar), ich (a sí mismo), sie (señalando a una estudiante del grupo), er (a otro), er (a otro), sie (a otra chica), sie, sie, er. Klar? Also, du (al estudiante que acaba de intervenir) sagst... "Sie heißt..." (señalando a Helena)

Est.$_{13}$: - Sie heißt Helena...

Prof.: - ...und..., und möchte...

Est.$_{13}$: - ...und möchte Kaffee.

Prof.: - Ja. (Se señala ahora a sí mismo e invita al alumno a hablar)

Est.$_{13}$: - Er heißt Anton und möchte...

Prof.: - Rotwein

Est.$_{13}$: - Rotwein...

Prof.: - Rotwein. Rot (señalando al color)..., Wein... Rotwein oder (señala al color blanco)

Ests.: - (tímidamente dice alguno el color)

Prof.: - Weißwein. Ja?... Rot, weiß..., Rotwein, Weißwein. So, weiter... du:

Est.$_{14}$: - Ich heiße Jose...

Prof.: - Ja... und... (el estudiante no recuerda cómo se sigue) "ich heiße Jose" sagst du, und... was willst du?

Est.$_{14}$: - ...Coca-Cola.

Prof.: - Coca-Cola. Das ist international... OK, jetzt bist du dran (señala a otro estudiante)

Est.$_{15}$: - Ich heiße...

Prof.: - Nein, nein... hier ging es los mit Helena... du beginnst mit Helena...

Est.$_{15}$: - Wie heißt du? (a la estudiante)

Prof.: - Nein, nein... Sie heißt...

Est.$_{15}$: - Sie heißt Helena und moch... (se para tratando de reproducir la palabra)

Prof.: - ...und möchte...

Est.$_{15}$: - ...und möchte...

Prof.: - was?

Est.$_{15}$: - Kaffee.

Prof.: - Kaffee. Ja, gut. Jetzt (y se señala a sí mismo mirando al que habla)

Est.$_{15}$: - Sie heißt...

Prof.: - Nein..., er...

Est.$_{15}$: - Er heißt Anton... und er möchte

Prof.: - ...und möchte (refuerza más que corrige)

Est.$_{15}$: - ...und möchte... Rotwein

Prof.: - Rotwein, ja. Und er?

Est.$_{15}$: - Er heißt... José... und möchte... Coca-Cola.

Prof.: - Und du?

Est.$_{15}$: - Ich heiße Fernando... und möchte... Vodka, Whisky... (los demás ríen...)

Prof.: - Vodka und Whisky... ne?. So..., jetzt bist du dran. Aber macht bitte einen Kreis, macht bitte einen Kreis (a los distintos grupos)... Und ihr macht bitte auch einen Kreis, und hier auch einen Kreis, macht den Kreis. (Y organiza el comienzo del trabajo en cadena de cada grupo, controlando que utilicen correctamente los pronombres masculino y femenino de tercera persona y que se familiaricen con las expresiones presentadas. Las correcciones son aquí muy intensivas en cada grupo, tanto para que comprendan el sistema de trabajo dentro de los grupos como para que utilicen correctamente la lengua presentada... El trabajo dura aquí unos minutos más que los anteriores).

Sesión 06 (11.11.97)

Prof.: - So, fangen wir an?... Guten Tag... So, bitte, steht auf... Bitte, macht 5er-Gruppen... bitte, macht 5er-Gruppen..., 5er-Gruppen... So, macht 5er-Gruppen... Eins, zwei, drei, vier, fünf. Eins, zwei, drei, vier, fünf, Gruppe Zwei. Eins, zwei, drei, vier... und du, fünf. Eins, zwei, drei, vier..., eins, zwei, drei, vier, fünf, Gruppe Vier. Eins, zwei, drei... (y va terminando de formar los grupos al tiempo que terminan de entrar los últimos estudiantes, a los que va incorporando en grupos nuevos)... Bitte, macht einen Kreis, einen Kreis (lo expresa con gestos que indican un círculo...). So, bitte, erinnert ihr euch? Fangen wir zuerst mit Sachen an..., die wir gestern so bearbeiteten, so mit den Fingern (gestigulando para contar con los dedos)... Eins (y extiende el pulgar...), zwei...

Ests.: - Zwei... (contando también con los dedos), drei, vier, fünf... (todos cuentan al mismo tiempo, sin repeticiones.

Prof.: - Und jetzt, zum Beispiel, in der Gruppe (se acerca a uno de los grupos formados) du sagst (a uno de sus componentes) "drei"... Sag "drei"

Est.$_1$: - Drei

Prof.: - Und ihr macht (y coloca los dedos según el sistema alemán para contar...). Ja?. Dann du... Was ist deine Zahl?

Est.$_2$: - Fünf

Prof.: - Fünf

Ests.: - (Colocan los dedos extendidos)

Prof.: - Ok, und jetzt du...

Est.$_3$: - Vier

Prof.: - Vier? (Solicitando de los otros que coloquen los dedos según el sistema alemán). Alles klar?... Eine Person, eine Person sagt eine Zahl, eine Zahl... und die Anderen mit den Fingern. Klar?... So, eine Minute, eine Minute. Ja?

(Los estudiantes trabajan en grupos durante un minuto con el esquema aprendido en la clase anterior, que ahora recuerdan)

Prof.: - So... (da unas palmadas), fertig?. Ja... jetzt macht, bitte, 2er-Gruppen...,2er-Gruppen..., macht 2er-Gruppen: Eins, zwei... Eins, zwei... Eins, zwei..., Eins, zwei... und du, eins, zwei... du hier, eins, zwei... So... Moment bitte, so... jetzt machen wir Fragen mit dem Gesicht... Erinnert ihr euch?, das Gesicht? (Se señala la cara)... Wie heißt das auf Deutsch? (empieza a tocarse cada parte de la cara)

Ests.: - Nase

Prof.: - Und das?

Ests.: - Wangen

Prof.: - Das?

Ests.: - Stirn

Prof.: - Stirn (refuerza y mejora la fonética)

Ests.: - Stirn

Prof.: - Stirn (enfatiza la secuencia "[st-]"). Und das?

Ests.: - Kinn

Prof.: - Und das?

Ests.: - Augen

Prof.: - Und das?

Ests.: - Mund

Prof.: - Der Mund

Ests.: - Der Mund (repiten con el artículo)

Prof.: - Also, und jetzt macht ihr, macht ihr in den Zweiergruppen nach den Fragen mit den Formen "wie heißt das, bitte?" oder "wie heißt das, bitte, auf Deutsch?"..., wie heißt das, bitte, auf Deutsch? (a una estudiante)

Est.$_4$: - Nase

Prof.: - Nase (confirma)..., und jetzt du... die Frage...

Est.$_4$: - (no realiza la pregunta)

Prof.: - Wie...

Est.$_4$: - Wie...

Prof.: - Wie heißt das, bitte...

Est.$_4$: - (no responde a la petición)

Prof.: - Wie heißt das, bitte... (insistiendo)

Est.$_4$: - Wie heißt das, bitte...

Prof.: - Wie heißt das, bitte...

Est.$_4$: - Wie heißt das, bitte...

Prof.: - auf Deutsch?

Est.$_4$: - auf Deutsch?

Prof.: - Was?

Est.$_4$: - (tras un momento de indecisión se toca la nariz)

Prof.: - Nase?... OK. Also, in Zweiergruppen...

(Los estudiantes se ponen manos a la obra por parejas, preguntandose las distintas partes de la cara)

Prof.: So... (da unas palmadas), Moment, bitte..., jetzt, bitte, kommt bißchen drüber (llamándolos). Hier habt ihr jetzt ein Gesicht (en una transparencia)... ja?... ein Gesicht, und das hat Buchstaben, "a", "b", "c", "d", "e" und "f"..., ja? "f". Als auf Spanisch, kein Problem. Eh?... Also: "a", "b", "c", "d", "e" und "f". Ja?... Wie heißt "a" auf Spanisch...? Du? (A un estudiante)... Wie heißt "a" auf Spanisch?

Est.$_5$: - Nariz

Prof.: - Nase

Est.$_5$: - Nase

Prof.: - Wie heißt "c" auf Spanisch?

Ests.: (Se forma un pequeño murmullo)

Prof.: - Wie heißt "c" auf Spanisch)

Est.$_6$: - Auf Spanisch?

Prof.: - Auf Deutsch...

Est.$_6$: - ah...

Prof.: - Habe ich auf Spanisch gesagt?

Est.$_6$: - Ja...

Prof.: - Achhh...!, auf Deutsch... Danke (a la estudiante), danke für die Verbesserung. Also wie heißt das auf Deutsch?, nicht auf Spanisch, sondern auf Deutsch. Wie heißt "f" auf Deutsch?

Est.$_7$: - Augen

Prof.: - Die Augen

Est.$_7$: - Die Augen

Prof.: - Alles klar? Wieder in Zweiergruppen. Eine Minute. Ja?... Wie heißt "a" auf Deutsch?, wie heißt "b" auf Deutsch?, und so weiter... OK?

(Los estudiantes comienzan a trabajar de nuevo en parejas)

Prof.: - So... danke (dando por concluido el ejercicio). Machen wir was anderes... Jetzt nur mal ganz kurz diese Farben... (presentando distintas caras de color). Das Gesicht Nummer eins ist... (y se calla para que ellos digan el color)

Ests.: - Grün

Prof.: - Grün (refuerza). Das Gesicht Nummer vier ...

Ests.: - Gelb... (tímidamente, con inseguridad, pues el profesor ha dejado de señalarlas directamente y han de guiarse por la propia comprensión de los números que las identifica)

Prof.: - Nein..., Nummer vier

Ests.: - Ah...!, blau

Prof.: - Blau (confirma y refuerza). Das Gesicht Nummer drei...

Ests.: - Braun

Prof.: - Das Gesicht Nummer zwei...

Ests.: - Gelb.

Prof.: - Gut, Dankeschön... (y quita la transparencia). So..., jetzt... Machen wir weiter... Das ist zur

Uhrzeit... (colocando una nueva transparencia) wie heißt die Frage?... Das weißt du (a una estudiante)

Est.$_8$: - (dice algo bajito)

Prof.: - Lauter (haciendo el gesto de que hable más fuerte), du... die Frage: "Wie..."

Est.$_8$: - Spät

Prof.: - Ja... du (a su compañera)

Est.$_9$: - óqué? (Sin comprender)

Prof.: - Die Frage...

Est.$_9$: - Die Frage... (repite claramente sin comprender lo que quiere)

Prof.: - Nach der Uhrzeit (trata de explicar, con un gesto)

Est.$_9$: - óLa hora?

Prof.: - Nein, nein... Die Frage nach der Uhrzeit: "Wie spät ist es, bitte?" (lo dice lentamente, presentando la pregunta con la que quiere trabajar), "wie spät ist es, bitte?", also. Uhr Nummer drei, Uhr Nummer drei... Wie spät ist es, bitte?

Est.$_6$: - Eh...!, Eins Uhr

Prof.: - Nicht "eins"... Ein Uhr..., ein Uhr... Vorsicht: Das Problem ist, man sagt "eins, zwei, drei, vier, fünf...", und so weiter, aber man sagt "Ein Uhr". Klar?. Also, Uhr Nummer zwei, wie spät ist es, bitte?

Est.$_{10}$: - Nummer zwei?

Prof.: - Nummer zwei

Est.$_{10}$: - Neun Uhr.

Prof.: - Ja..., es ist..., es ist neun Uhr. Gut. Uhr Nummer vier, wie spät ist es, bitte? (a otro estudiante)

Est.$_{11}$: - Ehhh...! Sieben Uhr.

Prof.: - Sieben Uhr..., ne...! Was habe ich gefragt?, Uhr Nummer zwei?, Nummer drei?..., ah!, Nummer vier. Ja..., natürlich. Und Nummer eins?, wie spät ist es, bitte?... Nein, nein, du..., du... (a otro estudiante). Wie spät ist es, bitte?, Uhr Nummer eins.

Est.$_{12}$: - Zehn Uhr.

Prof.: - Ja..., es ist (lo dice subrayando su importancia) zehn Uhr. Alles klar?. Also, die Frage heißt... wie heißt die Frage?... die Frage?... Wie spät

Ests.: - Wie spät...

Prof.: - ...ist es?

Ests.: - ...ist es?

Prof.: - ...bitte. Wie spät ist es, bitte? Klar? Also macht das jetzt bitte auch in Zweiergruppen, ja? In

Zweiergruppen. Wieder eine Minute. Uhr Nummer... Nummer eins, Nummer zwei, Nummer drei, Nummer vier... Wie spät ist es, bitte?... klar? Wie spät ist es, bitte?, OK?. Also, in Zweiergruppen.

(Los estudiantes se ponen a trabajar por parejas haciendo preguntas sobre las horas presentadas en la transparencia)

Prof.: - So, Dankeschön... Machen wir weiter... (colocando una nueva transparencia en el proyector). Jetzt die Frage zur Uhr Nummer fünf. Die Frage ist "wie spät ist es, bitte?", und die Antwort ist "es ist fünf nach drei" (lo dice muy despacio para que darles tiempo a analizar la composición y estructuración de la respuesta). "Fünf nach drei" (refuerza)... Klar?. "Fünf nach drei" (asegura). So..., Uhr Nummer sechs, jetzt Uhr Nummer sechs. Du. Wie spät ist es, bitte?

Est.$_{13}$: - Zehn... nach... nach? (pregunta por inseguridad al profesor, que asiente con la cabeza), nach neun.

Prof.: - Gut. Zehn nach neun. Klar?. Uhr Nummer sieben, wie spät ist es bitte?... Nummer sieben.

Est.$_{14}$: - Se queda callado...

Prof.: Ah... Entschuldigung. Ja... Das habe ich... Ja... Wir sagten "fünf", in Uhr Nummer fünf... "fünf nach drei"; in der Uhr Nummer sechs, "zehn nach drei"; und jetzt, in der Uhr Nummer sieben, "fünf vor sieben"

Ests.: - Fünf vor... (tratan de reproducir la partícula...)

Prof.: - ...vor sieben (refuerza).

Ests.: - ...vor sieben (repiten)

Prof.: - Fünf vor sieben.

Ests.: - Fünf vor sieben.

Prof.: - Ja? Und jetzt (señala a otra hora de la transparencia)

Ests.: - Fünf vor...

Prof.: - Acht. So, so... Uhr Nummer acht, Uhr Nummer acht... Wie spät ist es, bitte?

Ests.: - (Todos hablan en un murmullo, entre los que se pueden oír números como "zehn" o "zwei")

Prof.: - Zehn vor zwei... Ja?... zehn vor zwei. Also, nochmal. Uhr Nummer sechs, wie spät ist es, bitte?... Jemand..., du... Uhr Nummer sechs.

Est.$_{15}$: - Zehn nach... nein

Prof.: - Zehn nach neun (corrige y refuerza)

Est.$_{15}$: - Neun (corrige)

Prof.: - Ja..., Uhr Nummer acht... ah... du, bitte (a otra alumna)

Est.$_{16}$: - Number (de nuevo dicen algo en inglés)

Prof.: - Nummer acht..., Nummer, nicht number

Est.$_{16}$: - Eh... zehn vor zwei

Prof.: - Zwei (corrige y refuerza). Ja, zehn vor zwei. Uhr Nummer fünf, bitte. Wie spät ist es, bitte? (A otra estudiante)

Est.$_{17}$: - Fünf nach drei

Prof.: - Fünf nach... (refuerza), nach...

Est.$_{17}$: - Nach...

Prof.: - Fünf nach drei

Est.$_{17}$: - Fünf nach drei.

Prof.: - Gut. Uhr Nummer drei, bitte. Wie spät ist es, bitte?

Est.$_{18}$: - Ah... Wie spät? (tratando de repetir)

Prof.: - Es ist...

Est.$_{18}$: - Es ist eins Uhr.

Prof.: - Ein (haciendo hincapié en la ausencia de "-s") Uhr, eh?... Ohne "s". Klar?, so. Ein Uhr

Est.$_{18}$: - Ein Uhr

Est.$_{19}$: - ¿No se dice "eins"?

Prof.: - Ja..., ja..., das ist die Sache, das ist das Problem: Man sagt "eins", "zwei", "drei"..., aber man sagt "es ist ein Uhr". Klar?... Frag mich nicht warum. Eh? Also... Jetzt, bitte, in Zweiergruppen, nochmal eine Minute diese Fragen: Uhr Nummer eins, Nummer zwei, Nummer drei, Nummer vier, Nummer fünf, Nummer sechs, Nummer sieben und Nummer acht. Klar?
(Los estudiantes vuelven a trabajar en parejas)

Prof.: - So (da una palmada). Fertig? (los estudiantes van terminando y el profesor cambia la imagen de la transparencia). So, jetzt Moment, bitte. Jetzt was neues. Was neues. Das hier sind Vierecke. Ein Viereck, ja?. Ein Viereck. Kein Quadrat, eh? Jedes Quadrat ist ein Viereck, aber nicht jedes Viereck ist ein Quadrat. Also, wie viele Vierecke sind das? Wie viele Vierecke sind das? Eins, zwei, drei, vier, fünf, sechs und...

Est.$_{20}$: - Sieben

Prof.: - Sieben, ja?. Also, das sind sieben Vierecke... Wie viele Kreise sind das?

Est.$_{21}$: - Sechs

Prof.: - Sechs Kreise. Erinnert ihr euch: Ich habe gesagt "macht einen Kreis"?

Ests.: - Ja

Prof.: - Ja?... Das ist ein Kreis, das sind sechs Kreise... Wie viele Dreiecke sind das?

Ests.: - Neun

Prof.: - Neun, gut. Also, vier... Eck... Vierecke... Dreiecke, und... (espera por si alguien hace una hipótesis) Fünfecke, und... (espera otra vez...)

Ests.: - Sechs...

Prof.: - Sechsecke. Eh?... Gibt es ein Zweieck?...

Ests.: - (algunos ríen comprendiendo la broma)

Prof.: - Nein, ein Zweieck ist eine Linie... ja?... gibts kein Eck. Also, wie viele Dreiecke, nochmal, wie viele Dreiecke sind das?

Ests.: - (No contestan)

Prof.: - Zähl: Eins, zwei (señalando cada uno en la transparencia)

Est.$_{22}$: - drei, vier, fünf, sechs, sieben, acht, neun.

Prof.: - Neun, ja? Also: Neun Dreiecke

Ests.: - Neun Dreiecke.

Prof.: - So, jetzt, wie viele Bleistifte sind das? Erinnert ihr euch?, Bleistifte?, das Arbeitsmaterial, die Mappe, jetzt kommen wir zur Mappe. Wie viele Bleistifte sind das?

Ests.: - Acht.

Prof.: - Ja, genau. Zwei, vier, sechs, acht (recontándolos). Acht Bleistifte... Und wie viele Ausrufezeichen sind das?, Wie viele Ausrufezeichen sind das?

Ests.: - Zehn

Prof.: - Zehn: zwei, vier, sechs, acht, zehn... Klar? Also. Vierecke...

Ests.: - Vierecke... (repitiendo)

Prof.: - Kreise

Ests.: - Kreise

Prof.: - Dreiecke

Ests.: - Dreiecke

Prof.: - (Señala sin decir nada a los lápices)

Ests.: - Bleistifte (sólo lo dicen dos o tres estudiantes)

Prof.: - Bleistifte (refuerza)... und (señalando, por último, a los signos de admiración)

Ests.: - (nadie dice nada)

Prof.: - Ausrufezeichen. So, einfach Imitation: Ausrufezeichen (gesticulando)

Ests.: - Ausrufezeichen

Prof.: - Ausrufezeichen

Ests.: - Ausrufezeichen

Prof.: - Machen wir langsam, qualifiziert...?: Ausrufe... - ...zeichen

Ests.: - Ausrufezeichen

Prof.: - Aus... - ...rufe... - ...zeichen

Ests.: - Aus... - ...rufe... - ...zeichen

Sesión 07 (12.11.97) - Sprachlabor

Band: - a) Ein kurzer Dialog zur Begrüßung:
Guten Tag!
Est.: - Guten Tag!
Band: - Herzlich willkommen im Sprachlabor!
Est.: - Danke!
Band: - Wie gehts?
Est.: - Gut! Und Ihnen?
Band: - Danke gut! Wie heißen Sie bitte?
Est.: - Ich heisse Jesús.
Band: - Woher kommen Sie?
Est.: - Aus Barbate.
Band: - Was studieren Sie?
Est.: - Englische Philologie.

Band: - b) Üben wir zuerst einige Kommentare und Fragen zur "Ersten Hilfe". Beispiel: Einen Moment, bitte! Einen Moment, bitte! Beginnen wir:
Ich habe das nicht verstanden!
Est.: - Ich habe das nicht verstanden!
Band: - Nicht so schnell, bitte!
Est.: - Nicht so schnell, bitte!
Band: - Wiederholen Sie das bitte!
Est.: - Wiederholen Sie das bitte!
Band: - Einen Moment, bitte!
Est.: - Einen Moment, bitte!
Band: - Wie heißt das bitte auf Deutsch?
Est.: - Wie heißt das bitte auf Deutsch?
Band: - Wie heißt das bitte auf Spanisch?
Est.: - Wie heißt das bitte auf Spanisch?
Band: - Ist das richtig?
Est.: - Ist das richtig?
Band: - Ich brauche noch eine Kopie!

Est.: - Ich brauche noch eine Kopie!
Band: - Eine Pause bitte!
Est.: - Eine Pause bitte!

Band: - c) Und jetzt lernen wir, wie die Tasten ihres Cassettenrecorders heißen. Beispiel: *"Wie heißt die Taste Nummer 1 auf Deutsch?" "Nummer 1 ist die Pause-Taste!". "Nummer 1 ist die Pause-Taste!".* Beginnen wir:
Wie heißt die Taste Nummer 2 auf Deutsch?
Est.: - Nummer 2 ist die Vorspultaste!
Band: - Wie heißt die Taste Nummer 3 auf Deutsch?
Est.: - Nummer 3 ist die Rückspultaste!
Band: - Wie heißt die Taste Nummer 4 auf Deutsch?
Est.: - Nummer 4 ist die Hörtaste!
Band: - Wie heißt die Taste Nummer 5 auf Deutsch?
Est.: - Nummer 5 ist die Aufnahmetaste!
Band: - Wie heißt die Taste Nummer 6 auf Deutsch?
Est.: - Nummer 6 ist die Stoptaste!
Band: - Wie heißt die Taste Nummer 1 auf Deutsch?
Est.: - Nummer 1 ist die Pausetaste!

Band: - d) Und nun lernen Sie noch andere Teile ihres Cassettenrecorders kennen. Beispiel: "Was macht der Knopf A?" (reguliert die Lautstärke der Studentenspur). "Der Knopf A reguliert die Lautstärke der Studentenspur". *"Der Knopf A reguliert die Lautstärke der Studentenspur."*
Beginnen wir:
Was macht der Knopf A? *(reguliert die Lautstärke der Studentenspur)*
Est.: - Der Knopf A reguliert die Lautstärke der Studentenspur.
Band: - Was macht der Knopf B? *(reguliert die Lautstärke der Lehrerspur)*
Est.: - Der Knopf B reguliert die Lautstärke der Lehrerspur.
Band: - Was macht der Knopf C? *(reguliert die Lautstärke des Cassettenrecorders)*
Est.: - Der Knopf C reguliert die Lautstärke des Cassettenrecorders.
Band: - Was macht die Taste 7? *(ruft den Lehrer)*
Est.: - Die Taste 7 ruft den Lehrer.

Band: - e) Und nun wiederholen wir die Namen der Tasten: Beispiel: "Wie heißt die Taste Nummer 1?" "Die Taste Nummer eins heißt die Pausetaste". *"Die Taste Nummer eins heißt die Pausetaste."* Beginnen wir:
Wie heißt die Taste Nummer 2?

Est.: - Die Taste Nummer 2 heißt die Vorspultaste.

Band: - Die Taste Nummer 2 ist die Vorspultaste.
Wie heißt die Taste Nummer 3?

Est.: - Die Taste Nummer 3 ist die Rückspultaste.

Band: - Die Taste Nummer 3 ist die Rückspultaste.
Wie heißt die Taste Nummer 4?

Est.: - Die Taste Nummer 4 ist die Hörtaste.

Band: - Die Taste Nummer 4 ist die Hörtaste.
Wie heißt die Taste Nummer 5?

Est.: - Die Taste Nummer 5 ist die Aufnahmetaste.

Band: - Die Taste Nummer 5 ist die Aufnahmetaste.
Wie heißt die Taste Nummer 6?

Est.: - Die Taste Nummer 6 ist die Stoptaste.

Band: - Die Taste Nummer 6 ist die Stoptaste.
Wie heißt die Taste Nummer 1?

Est.: - Die Taste Nummer 1 ist die Pausetaste.

Band: - Die Taste Nummer 1 ist die Pausetaste.

Band: - f) Üben wir nun die Zahlen von 1 bis 10: Wiederholen Sie jede von ihnen, nachdem Sie sie gehört haben.
eins
zwei
drei
vier
fünf
sechs
sieben
acht
neun

zehn

Band: - f) Üben wir nun die Zahlen von 1 bis 10: Wiederholen Sie jede von ihnen, nachdem Sie sie gehört haben.
eins
Est.: - eins
Band: - zwei
Est.: - zwei
Band: - drei
Est.: - drei
Band: - vier
Est.: - vier
Band: - fünf
Est.: - fünf
Band: - sechs
Est.: - sechs
Band: - sieben
Est.: - sieben
Band: - acht
Est.: - acht
Band: - neun
Est.: - neun
Band: - zehn
Est.: - zehn

Band: - f) Üben wir nun die Zahlen von 1 bis 10: Wiederholen Sie jede von ihnen, nachdem Sie sie gehört haben.
eins
Est.: - eins
Band: - zwei
Est.: - zwei
Band: - drei
Est.: - drei

Band: - vier
Est.: - vier
Band: - fünf
Est.: - fünf
Band: - sechs
Est.: - sechs
Band: - sieben
Est.: - sieben
Band: - acht
Est.: - acht
Band: - neun
Est.: - neun
Band: - zehn
Est.: - zehn

Band: - g) Jetzt werden wir einige Zahlengruppen lesen: Sie beginnen, nachdem Sie den entsprechenden Buchstaben hören (a, b, c, d) und nach der Pause hören Sie die richtige Antwort, damit Sie vergleichen können.
a)
1 - 3 - 5
b)
2 - 4 - 6
c)
7 - 9 - 1
d)
8 - 4 - 2

Band: - g) Jetzt werden wir einige Zahlengruppen lesen: Sie beginnen, nachdem Sie den entsprechenden Buchstaben hören (a, b, c, d) und nach der Pause hören Sie die richtige Antwort, damit Sie vergleichen können.
a)
Est.: - eins, drei, fünf
Band: - 1 - 3 - 5

b)

Est.: - zwei, vier, sechs

Band: - 2 - 4 - 6

c)

Est.: - sieben, neun, eins

Band: - 7 - 9 - 1

d)

Est.: - acht, vier, zwei

Band: - 8 - 4 - 2

Band: - g) Jetzt werden wir einige Zahlengruppen lesen: Sie beginnen, nachdem Sie den entsprechenden Buchstaben hören (a, b, c, d) und nach der Pause hören Sie die richtige Antwort, damit Sie vergleichen können.

a)

Est.: - eins, drei, fünf

Band: - 1 - 3 - 5

b)

Est.: - zwei, vier, sechs

Band: - 2 - 4 - 6

c)

Est.: - sieben, neun, eins

Band: - 7 - 9 - 1

d)

Est.: - acht, vier, zwei

Band: - 8 - 4 - 2

Band: - h) Beantworten Sie nun die folgenden Fragen: Beispiel: "Wie viele Bücher sehen Sie auf Bild 1?" "3 Bücher!". Zusätzliches Vokabular: Ein Viereck, ein Kreis, ein Dreieck. Beginnen wir:

Wie viele Kreise sehen Sie auf Bild 2?

Wie viele Dreiecke sehen Sie auf Bild 3?

Wie viele Stühle sehen Sie auf Bild 4?

Wie viele Vierecke sehen Sie auf Bild 5?

Wie viele Fenster sehen Sie auf Bild 6?

Wie viele Radiergummis sehen Sie auf Bild 7?
Wie viele Bleistifte sehen Sie auf Bild 8?
Wie viele Lampen sehen Sie auf Bild 9?
Wie viele Bücher sehen Sie auf Bild 1?

Band: - h) Beantworten Sie nun die folgenden Fragen: Beispiel: "Wie viele Bücher sehen Sie auf Bild 1?" "3 Bücher!". Zusätzliches Vokabular: Ein Viereck, ein Kreis, ein Dreieck. Beginnen wir: Wie viele Kreise sehen Sie auf Bild 2?
Est.: - Sechs Kreise
Band: - Wie viele Dreiecke sehen Sie auf Bild 3?
Est.: - Vier Dreiecke
Band: - Wie viele Stühle sehen Sie auf Bild 4?
Est.: - Acht Stühle
Band: - Wie viele Vierecke sehen Sie auf Bild 5?
Est.: - Zwei Vierecke
Band: - Wie viele Fenster sehen Sie auf Bild 6?
Est.: - Fünf Fenster
Band: - Wie viele Radiergummis sehen Sie auf Bild 7?
Est.: - Zehn Radiergummis
Band: - Wie viele Bleistifte sehen Sie auf Bild 8?
Est.: - Neun Bleistifte
Band: - Wie viele Lampen sehen Sie auf Bild 9?
Est.: - Sieben Lampen
Band: - Wie viele Bücher sehen Sie auf Bild 1?
Est.: - Drei Bücher

Band: - h) Beantworten Sie nun die folgenden Fragen: Beispiel: "Wie viele Bücher sehen Sie auf Bild 1?" "3 Bücher!". Zusätzliches Vokabular: Ein Viereck, ein Kreis, ein Dreieck. Beginnen wir: Wie viele Kreise sehen Sie auf Bild 2?
Est.: - Sechs Kreise
Band: - Wie viele Dreiecke sehen Sie auf Bild 3?
Est.: - Vier Dreiecke
Band: - Wie viele Stühle sehen Sie auf Bild 4?

Est.: - Acht Stühle

Band: - Wie viele Vierecke sehen Sie auf Bild 5?

Est.: - Zwei Vierecke

Band: - Wie viele Fenster sehen Sie auf Bild 6?

Est.: - Fünf Fenster

Band: - Wie viele Radiergummis sehen Sie auf Bild 7?

Est.: - Zehn Radiergummis

Band: - Wie viele Bleistifte sehen Sie auf Bild 8?

Est.: - Neun Bleistifte

Band: - Wie viele Lampen sehen Sie auf Bild 9?

Est.: - Sieben Lampen

Band: - Wie viele Bücher sehen Sie auf Bild 1?

Est.: - Drei Bücher

Band: - i) Jetzt können wir schon ein bißchen Mathematik machen. Hören Sie zuerst die Frage und antworten Sie dann. Zuerst einige Summen:
Wieviel ist 6 plus 3?
Wieviel ist 2 + 4?
Wieviel ist 4 + 6?
Wieviel ist 1+ 7?

Band: - i) Jetzt können wir schon ein bißchen Mathematik machen. Hören Sie zuerst die Frage und antworten Sie dann. Zuerst einige Summen:
Wieviel ist 6 plus 3?

Est.: - Neun

Band: - Wieviel ist 2 + 4?

Est.: - Sechs

Band: - Wieviel ist 4 + 6?

Est.: - Zehn

Band: - Wieviel ist 1+ 7?

Est.: - Acht

Band: - i) Jetzt können wir schon ein bißchen Mathematik machen. Hören Sie zuerst die Frage und antworten Sie dann. Zuerst einige Summen:
Wieviel ist 6 plus 3?

Est.: - Neun

Band: - Wieviel ist 2 + 4?

Est.: - Sechs

Band: - Wieviel ist 4 + 6?

Est.: - Zehn

Band: - Wieviel ist 1+ 7?

Est.: - Acht

Band: - Jetzt ziehen wir ab:
Wieviel ist 10 minus 1?
Wieviel ist 9 - 2?
Wieviel ist 8 - 3?
Wieviel ist 7 - 4?

Band: - Jetzt ziehen wir ab:
Wieviel ist 10 minus 1?

Est.: - Neun

Band: - Wieviel ist 9 - 2?

Est.: - Sieben

Band: - Wieviel ist 8 - 3?

Est.: - Fünf

Band: - Wieviel ist 7 - 4?

Est.: - Drei

Band: - Jetzt ziehen wir ab:
Wieviel ist 10 minus 1?

Est.: - Neun

Band: - Wieviel ist 9 - 2?

Sesión 08 (18.11.97)

Prof.: - So, bitte, steht auf... steht auf und macht Vierergruppen. Macht, bitte, Vierergruppen. Bitte, da, eins, zwei, drei, vier. Und da, eins, zwei, drei, vier... (los estudiantes siguen entrando y se van agrupando en equipos de cuatro personas). So, bitte, macht Vierergruppen..., Vierergruppen... Noch, bitte, nach vorne (a un grupo que se mezcla con otro). Macht, bitte, Kreise. Ja?... Bitte, Kreise machen. So: eins, zwei, drei, vier (recontando los grupos formados); eins, zwei, drei, vier; eins..., eins, zwei, drei, vier; eins, zwei, drei, vier; eins, zwei, drei, vier; eins, zwei, drei..., drei..., eins, zwei, drei, vier. So, wir machen eine kurze..., wir beginnen mit einer kurzen Wiederholung. Ja? Und zwar zuerst dies kleine Spiel mit den Fingern, ja? Mit eins, zwei, drei, vier, fünf. Ok?, Und immer..., eine...-(tose) Entschuldigung-... Person sagt "drei"... und die anderen, mit den Fingern, "drei" (mostrándolo una vez más con los dedos, según la fórmula alemana). Ok?... Eine Minute. Ganz kurz.

(Los estudiantes trabajan durante un minuto en el ejercicio propuesto)

Prof.: - So..., Moment (da una palmada), passt auf. Jetzt machen wir..., jetzt machen wir... ein bißchen... Mathematik. Aber jetzt, bitte, von eins bis zwanzig und mit "plus", und "minus". So, dann, auch "mal"..., "mal".... Also, zum Beispiel, wieviel ist... wieviel ist drei mal vier?

Est.$_1$: - Zwölf

Prof.: - Zwölf..., ja..., drei mal vier ist zwölf. Wieviel ist fünf mal, fünf mal vier.

Est.$_2$: - Zwanzig.

Prof.: - Zwanzig. Alles klar? Bitte auch "plus" und "minus"... ja? Und das machen wir jetzt in Zweiergruppen. Ja? Bitte, in Zweiergruppen (los estudiantes comienzan)... in Zweiergruppen (aclara a algunos)... Zwei Personen, Ja?

(Los estudiantes practican las operaciones matemáticas)

Prof.: - So... (da palmadas reclamando la atención). Jetzt machen wir die Wiederholung des Gesichts... das Gesicht. Erinnert ihr euch? Die Frage ist "wie heißt das auf Deutsch?"..., "wie heißt das auf Deutsch?"..., wie heißt das auf Deutsch? (preguntando a los estudiantes directamente)

Ests.: - Nase

Prof.: - Die Nase

Ests.: - Die Nase

Prof.: - Wie heißt das auf Deutsch?

Ests.: - ... (no lo recuerdan)
Prof.: - Die Ohren
Ests.: - Die Ohren
Prof.: - Die Ohren
Ests.: - Die Ohren
Prof.: - Wie heißt das auf Deutsch?
Ests.: - Die Wangen
Prof.: - Wie heißt das auf Deutsch?
Ests.: - Die Mund
Prof.: - Der Mund
Ests.: - Der Mund
Prof.: - Wie heißt das auf Deutsch?
Ests.: - Stirn
Prof.: - Die Stirn
Ests.: - Die Stirn
Prof.: - Wie heißt das auf Deutsch
Ests.: - Kinn
Prof.: - Das Kinn
Ests.: - Das Kinn
(El profesor hace un gesto de invitación al trabajo en parejas y los estudiantes se ponen manos a la obra. Él se va acercando a los grupos y ayuda a recordar los géneros de las palabras)

Prof.: - So... (da unas palmadas). Machen wir jetzt weiter?... machen wir jetzt weiter mit der Uhrzeit. Zuerst eine Wiederholung. Wir sehen dort... wie spät ist es jetzt, bitte?
Ests.: - ... (sonríen y tratan de responder sin acordarse de la fórmula)
Prof.: - ...Zehn nach...
Ests.: - ...Vier
Prof.: - Zehn nach vier. Gut. Also, jetzt machen wir die Wiederholung, zuerst mit diesen Uhren: die Uhr Nummer eins bis Nummer zwölf. Ja? Bitte, erinnert ihr euch?... Also, die Uhr Nummer zwei, wie spät ist es, bitte?
Est_3.: - Es...
Prof.: - Es ist...
Est_3.: - Ja. Es ist neun Uhr.

Prof.: - Es ist neun Uhr. Gut. Bitte, Uhr Nummer sieben, wie spät ist es bitte?

Ests.: - ... (no entienden o no recuerdan del todo)

Prof.: - Uhr Nummer sieben, wie spät ist es?

Ests.: - ...

Prof.: - Uhr Nummer sieben, wie spät ist es, bitte?

Ests.: - Fünf... vor... (van diciendo en un gran tumulto y sin orden) eins

Prof.: - Fünf vor eins. Ja, es ist fünf vor eins. Dann, Uhr Nummer elf, wie spät ist es, bitte?

Est_4.: - Viertel nach...

Prof.: - Nummer elf, Nummer elf...

Est_4.: - Viertel vor.... sechs

Prof.: - Viertel vor sechs. Gut. Also, passt auf bitte mit den Zahlen, eh? Zuerst die Information für Nummern, eins, zwei, drei, vier... bis zwölf. Und dann, die Frage: "Wie spät ist es, bitte". Und so weiter. Klar?. Also, zwei Minuten.

(Los estudiantes trabajan en parejas durante dos minutos. De vez en cuando el profesor llama a la calma y pide con gestos que no hablen tan alto)

Prof.: - So... machen wir weiter... Moment, bitte. Machen wir weiter. Jetzt wird es philosophisch. Das ist nämlich ein philosophisches Problem. Uhr Nummer dreizehn, Uhr Nummer vierzehn... eh? Zuerst mal Uhr Nummer dreizehn und Nummer vierzehn. Wie spät ist es hier?... Es ist halb zehn. Halb zehn...

Ests.: - Halb zehn

Prof.: - Halb... zehn...

Ests.: - Halb zehn

Prof.: - Halb zehn, eh?. Vorsicht, nicht halb neun. Auf Spanisch, auf Spanisch, sagt man "neun plus halb". Ja?... Auf Deutsch sagt man "halb zehn". Klar?... Alles klar?... Langsam, es ist ein philosophisches Problem. Alles klar?. Und jetzt das zweite Problem. Das hier, Uhr Nummer fünfzehn und Uhr Nummer sechzehn, das heißt, es ist fünf, es ist fünf (señalando los cinco minutos) vor halb acht, und es ist fünf vor halb zwei. Ja? Also, im Spanischen... Moment bitte. Im Spanischen ist es zwölf plus oder zwölf minus... ja?. Im Deutschen haben wir zwei: ein Mal und zwei. Zwölf und halb... ja? (Va señalando cada elemento de la explicación en la transparencia). Dann hier fünf, das ist wieder "vor" und das hier..., das ist "nach". Klar?. So, das war nur eine kurze Information. Nachher machen wir eine Übung. Jetzt machen wir eine kurze Wiederholung der Symbole hier. Erinnert ihr euch. Die Frage war: "Wie viele Vierecke

siehst du?", und die Antwort... Wie viele Vierecke siehst du? (a una estudiante)

Est.$_6$: - Zehn Vierecke

Prof.: - Zehn Vierecke. Ja. Wie viele Kreise siehst du?

Est.$_7$: - Sechs.

Prof.: - Ja. Wie viele Dreiecke siehst du?

Est.$_8$: - Neun.

Prof.: - Ja... Wie viele Bleistifte siehst du?

Est.$_9$: - Acht.

Prof.: - Acht. Ja... Und wie viele Ausrufezeichen siehst du?

Est.$_{10}$: - Zehn Aus... rufe... zeichen?

Prof.: - Ja. Zehn Ausrufezeichen. Alles klar?. Bitte, eine Minute in der Zweiergruppen. Ja? So. (Y hace un gesto para que trabajen)

(Los estudiantes trabajan en parejas mientras el profesor ayuda en problemas concretos como el planteado por "Ausrufezeichen")

Prof.: - So... (da unas palmadas). Fertig?... So, Moment, bitte..., machen wir weiter. Jetzt wiederholen wir die Sprachen. Jetzt sprechen wir mit "Sie". Also, die Frage war, "sprechen Sie Englisch?"

Est.$_{11}$: - Ja, natürlich.

Prof.: - Ja, natürlich. Und sprechen Sie Spanisch?

Est.$_{12}$: - Ja, natürlich.

Prof.: - Sprechen Sie Russisch?

Est.$_{13}$: - Nein

Prof.: - Nein, keine Ahnung

Est.$_{13}$: - Nein, keine Ahnung

Prof.: - Sprechen Sie Französisch?

Est.$_{14}$: - Nein, keine Ahnung

Prof.: - Sprechen Sie Französisch?

Est.$_{15}$: - Nein, keine Ahnung

Prof.: - Sprechen Sie Französisch?

Est.$_{16}$: - Ja... (hace gestos de que lo habla un poco)

Prof.: - Ja, ein bißchen. Also: "Ja, natürlich", "ja, ein bißchen", "nein, keine Ahnung". Klar?... Macht das, bitte, wieder in den Zweiergruppen. Ja?

(Los estudiantes vuelven a trabajar en parejas. En ocasiones llaman al profesor y preguntan:

"Anton, sí un poquito?", a lo que él colabora repitiendo lentamente "Ja, ein bißchen")

Prof.: - So, alles klar? Jetzt üben wir neue Zahlen... Ihr könnt ja alle bis zwanzig, jetzt zählen wir bis dreißig. Ja?. Also, zehn, zwanzig, dreißig..., natürlich von drei, drei... drei, dreißig. Ja? Und dann... ein-und-zwanzig (va señalando la composición del número), und dann, zwei-und-zwanzig (señalando la composición del número)...

Ests.: - ...(a indicación del profesor siguen contando) drei-und-zwanzig, vier-und-zwanzig, fünf-und-zwanzig, sechs-und-zwanzig, sieben-und-zwanzig, acht-und-zwanzig, neun-und-zwanzig...

Prof.: - Dreißig

Ests.: - Dreißig

Prof.: - Dreißig. Alles klar?... So, jetzt macht nochmal..., jetzt macht nochmal eine Minute Mathematik... ja?, jetzt mit den Zahlen von eins bis dreißig, *plus*, *minus* und *mal*. Ja?... Zwei Minuten.

(Los estudiantes trabajan, preguntando esporádicamente algunos segmentos lingüísticos: "zwölf", "wieviel", etc...)

Prof.: - So... (da unas palmadas), jetzt machen wir nochmal..., jetzt machen wir nochmal zwei Minuten mit der Uhrzeit. Uhr Nummer dreizehn, wie spät ist es bitte?, Uhr Nummer dreizehn (a un estudiante)

Est.$_{17}$: - Ah... es ist halb neun.

Prof.: - Es ist halb... (insiste)

Est.$_{17}$: - halb neun (repite)

Prof.: - Es ist halb... (no satisfecho con la respuesta)

Est.$_{17}$: - Es ist halb neun

Prof.: - zehn (corrige definitivamente)

Est.$_{17}$: - Ah, es ist halb zehn (corrige su propia producción)

Prof.: - Erinnerst du dich?... ja?... das hier... im Deutschen...

Est.$_{18}$: - ...

Prof.: - Also, Uhr Nummer vierzehn, wie spät ist es, bitte?

Ests.: - Es ist halb fünf... (tímidamente)

Prof.: - Es ist halb fünf... (confirma y refuerza). Uhr Nummer fünfzehn, wie spät ist es, bitte?

Ests.: - ˆQué complicado...!

Prof.: - Fünf vor...

Est.$_{19}$: - Fünf vor halb acht.

Prof.: - Fünf vor halb acht (confirma y refuerza). Genau. Fünf vor halb acht. Uhr Nummer sechzehn, wie spät ist es, bitte?

Est.$_{20}$: - Zehn vor halb... zwei?

Prof.: - Zwei. Zehn vor halb zwei. So, und jetzt, Uhr Nummer siebzehn, wie spät ist es, bitte?... Siebzehn...

Est.$_{21}$: - Fünf nach halb...

Prof.: - Fünf nach halb... (confirma e invita a seguir)

Est.$_{21}$: - Zwölf

Prof.: - Fünf nach halb zwölf (confirma y refuerza). Uhr Nummer achtzehn, wie spät ist es, bitte?...

Est.$_{22}$: - Eh... zehn nach...

Prof.: - Zehn nach...

Est.$_{21}$: - Dreizehn?...

Prof.: - Halb drei (corrige). Zehn nach halb drei.

Est.$_{21}$: - Ah..., zehn nach halb drei.

Prof.: - Uhr Nummer neunzehn, wie spät ist es, bitte?

Est.$_{22}$: - Eh... Zehn vor halb vier

Prof.: - Zehn vor halb vier. So, jetzt arbeiten wir wieder in den Zweiergruppen, mit den Fragen: "Wie spät ist es, bitte", und die Antwort "es ist...". Alles klar?... Bitte, zwei Minuten...
(Los estudiantes trabajan en parejas revisando las fórmulas para las horas en alemán)

Prof.: - So... (da palmadas). Machen wir weiter... Moment bitte. Wie spät ist es jetzt, bitte? (pregunta a los estudiantes ahora por la hora real)

Est.$_{23}$: - Fünf... nach... halb fünf.

Prof.: - Fünf nach halb fünf, zehn nach halb fünf, hat jemand gesagt, so ungefähr. So, jetzt dreht bitte eure Materialmappe. Wo ist die Materialmappe?

Est.$_{24}$: - Aquí, aquí. (Los estudiantes empiezan a buscar su material)

Prof.: - Ausgezeichnet (a un estudiante que lo presenta muy bien). So, machen wir... ganz kurz... Zweiergruppen. So... geht mal zu Zweit. Eh...? Und diese Fragen, die wir schon kennen, nämlich, wie heißt das auf Deutsch, ja?, das machen wir jetzt mit dem Arbeitsmaterial. Ganz kurz. Also: wie heißt das auf Deutsch?... (espera un poco a que los estudiantes lo reconozcan), das Lineal (lo dice cuidadosamente)

Ests.: - Das Lineal (repiten, más o menos, simultáneamente)

Prof.: - Wie heißt das auf Deutsch? (Continúa recordando los nombres de las cosas)

Ests.: - Intentan contestar lo que recuerdan...

Prof.: - Die... (hace una pequeña pausa para ver si alguien se atreve) Filzstifte.

Ests.: - Die Filzstifte (repiten de nuevo).

Prof.: - Die Fizstifte (refuerza y sigue). Wie heißt das auf Deutsch?

Ests.: - Der Bleistift (ahora sí se perciben respuestas más claras)

Prof.: - Der Bleistift (refuerza). Wie heißt das auf Deutsch?

Ests.: - Radiergummi.

Prof.: - Radiergummi. Wie heißt das auf Deutsch?

Ests.: - Karteikarte.

Prof.: - Die Karteikarte.

Ests.: - Die Karteikarte.

Prof.: - Wie heißt das auf Deutsch?

Ests.: - Papier.

Prof.: - Papier oder das Blatt Papier. Und wie heißt das auf Deutsch?

Ests.: - Karton.

Prof.: - Die Kartons. Ja..., so, alles klar?... ganz kurz: eine Minute, oder zwei; in Zweiergruppen. Wie heißt das auf Deutsch?

(Y los estudiantes empiezan a trabajar en el ejercicio de recuperación del vocabulario aprendido en sesiones anteriores y, previsiblemente, en el laboratorio de idiomas. Durante el ejercicio, el profesor va ayudando en la pronunciación y en el recordatorio de algunos colores que algunos estudiantes quieren aplicar)

Prof.:- So... (da tres palmadas para dar por finalizado el ejercicio). Und jetzt machen wir Was anderes. Ihr habt gefragt "wie heißt das auf Deutsch?", und jetzt wir sagen "Gib mir bitte...", "gib mir bitte...", eh?... "gib mir bitte eine Mappe"... (y lo repite a un estudiante) "gib mir bitte eine Mappe" (y extiende una mano para recibirlo, ante lo que el estudiante se lo da). "Gib mir bitte den Radiergummi" (y espera a que se lo dé). "Gib mir bitte das Papier" (y repite la operación). "Gib mir bitte das Lineal" (lo mismo). So, gib mir bitte die Karteikarte (a otro estudiante). Gib mir bitte den Bleistift... (espera y ante la mirada del estudiante lo repite y lo se½ala) den Bleistift (y se lo dan). So..., alles klar? Nochmal (y se va desplazando por la clase pidiéndoles a estudiantes distintos cosas distintas...). Gib mir bitte die Mappe (y se dirige a otro estudiante),

gib mir bitte die Filzstifte (hasta que se lo da), (a otro) gib mir bitte das Lineal, (a otro) gib mir bitte die Karteikarten, (a otro) so, jetzt einen Radiergummi, den Radiergummi (espera, pero ve que el estudiante no tiene goma) oder gib mir bitte den Bleistift. So, alles klar?, noch mal (y empieza otra vez con otros estudiantes): gib mir bitte die Mappe, (a uno distinto) gib mir bitte die Filzstife, (a otro) gib mir bitte die Karteikarten, (a otro) gib mir bitte das Lineal, (a un último) gib mir bitte den Bleistift (repitiendo cuidadosamente los artículos), den... Bleistift,

Ests.: - den Bleistift (repitiendo con la misma entonación en el artículo que se les quiere hacer ver claramente)

Prof.: - den..., den... Bleistift, oder den... den... Radiergummi. Ja?... Also, den Radiergummi, den Bleistift. Ja?... So. Was anderes: Wenn wir hören... (señalándose al oído), wenn wir hören "Karteikarten"... (toma las tarjetas en las manos) "Hier" (entregando las tarjetas), eh?... "hier" (repite). Wenn wir hören "den Bleistift"?... "den Bleistift"? (pregunta a uno de los estudiantes, que, sin dudarlo le quiere entregar el lápiz)... wie sagst du?...

Est.$_{25}$: - Hier (dice muy tímidamente)

Prof.: - Hier... (refuerza)

Est.$_{25}$: - Hier (dice ya más seguro). Wenn wir hören "den Radiergummi"?

Est.$_{26}$: - Hier (dice uno al tiempo que la entrega)

Prof.: - Aha... (confirmando). Wenn wir hören "das Lineal"?

Est.$_{25}$: - Hier

Prof.: - Und wenn wir hören das Papier?

Est.$_{27}$: - Hier

Prof.: - Und wenn wir hören die Mappe?

Est.$_{26}$: - Hier.

Prof.: - Und wenn wir hören den Radiergummi? (pregunta a otro de otro grupo)

Est.$_{28}$: - Hier (correctamente, al entregarla)

Prof.: - Und wenn wir hören den Bleistift?

Est.$_{29}$: - Hier

Prof.: - Und wenn wir hören das Lineal?

Est.$_{30}$: - Hier

Prof.: - Und wenn wir hören die Karteikarten?

Est.$_{1}$: - Hier

Prof.: - Und wenn wir hören die Filzstifte?

Est.$_{2}$: - Hier

Prof.: - Und wenn wir hören die Mappe?

Est.$_3$: - Hier

Prof.: So... alles klar. Wir machen jetzt die andere Frage, die eine mit dem Imperativ, zu zweit (organizando el ejercicio): Gib mir bitte... (asegurándose, por última vez, de que lo han comprendido) ja?... gib mir bitte... die Karteikarte, die Mappe (y va señalándolos a los estudiantes al tiempo que resalta el artículo que lo acompaña, organizando los objetos según género), die Filzstifte, das Lineal, das Papier, den Bleistift, den Radiergummi. Und dann, das hier... "danke", ja? Also, gib mir bitte die Karteikarten... (por última vez a un estudiante)

Est.$_2$: - Hier

Prof.: - Danke. Klar?. So... zwei Minuten, in Zweiergruppen, bitte.

(Los estudiantes se ponen a trabajar, de nuevo, en parejas)

Prof.: - So..., (da, de nuevo, unas palmadas, reclamando la atención de los estudiantes) jetzt, bitte, machen wir weiter: Wir stellen die Bilder auf... und nehmen das... Wörterbuch, das Wörterbuch (repite, ahora señalando alguno). Das Wörterbuch Deutsch-Spanisch Spanisch-Deutsch. Das Wörterbuch (haciendo gestos a los estudiantes para que lo saquen y se dispongan a trabajar con él). Wo ist das Wörterbuch?... (a algunos estudiantes que permanecen quietos y de los que ya se adivina que no lo han traído consigo)... Wer hat ein Wörterbuch?... (al grupo en general). Komm bitte raus, die Leute mit dem Wörterbuch hier her... (los estudiantes van saliendo y colocándose ante los demás, al tiempo que el profesor sigue preguntando a los demás por sus diccionarios). Und ihr?..., und ihr?... So, prima (a los que sí lo han traído). Also, wir haben eins, zwei, drei, vier, fünf, sechs, sieben (contando a los estudiantes que tienen diccionario) ..., dort hatte man noch eins gehabt, bitte hier. So..., jetzt..., (y se dispone a contar al resto de los estudiantes de la clase para formar grupos) eins, zwei, drei, vier, fünf, sechs, sieben, acht, neun, zehn, elf, zwölf, dreizehn, vierzehn, fünfzehn, sechszehn, siebzehn, achtzehn, neunzehn, zwanzig, einundzwanzig..., zweiundzwanzig. Das heißt, durch acht (el número de diccionarios de con que cuentan), ist ungefähr drei (el número de componentes que se unirán a los que sí trajeron diccionarios). Also, eins, zwei, drei (haciendo un grupo entre los que no han traído diccionario), ihr geht mit ihm (con un de los que tienen diccionario). Eins, zwei, drei (a otros tres), bitte, hier her (ubicándolos en un lugar del aula). So, eins, zwei, drei, bitte, hier her. Eins, zwei, drei..., bitte, hier. Eins, zwei, drei..., hier. Eins, zwei, drei..., hier. Eins, zwei, drei..., hier. Eins, zwei, drei..., hier. Und eins, zwei. So... (dando una palmada para recuperar la atención), was machen wir jetzt? Bitte, sucht jetzt..., sucht jetzt bitte... im Wörterbuch..., sucht jetzt bitte im

Wörterbuch... die Namen... der Objekte... in der Klasse. Also, "wie heißt...", die Frage ist, "wie heißt das auf Deutsch?" (señalando la pizarra), "wie heißt das auf Deutsch?" (por la mesa), "wie heißt das auf Deutsch?" (por la silla), "wie heißt das, Entschuldigung,..." (abriéndose camino entre los grupos que están de pie por todo el aula) "...wie heißt das auf Deutsch?" (y va señalando con unos golpecitos los lugares por los que va pasando: la puerta, la ventana, la percha, la papelera, etc.), "wie heißt das auf Deutsch?"... und so weiter. Klar? So, macht, bitte, eine kurze... Liste..., ja?...; los, wir haben nur fünf Minuten, sind gleich fertig... (los estudiantes empiezan a trabajar) Nimm Papier und Bleistift..., Papier und Bleistift (sigue dando instrucciones a grupos que ya se disponen a trabajar por el aula).

(Los estudiantes hacen sus listas de los objetos que ven en el aula y comienzan a buscar en el diccionario las palabras, anotándolas en sus cuadernos por grupos. El profesor va acercándose a los grupos, controlando que trabajan sin problemas y advirtiendo -siempre en alemán- a los estudiantes que no lo han traído de la importancia de tener un diccionario en la clase.)

Prof.: - So (da una palmada), wie spät ist es, bitte?..., wie spät ist es, bitte?...

Ests.: - Fünf...

Prof.: - Fünf vor fünf..., fünf vor fünf..., das heißt, machen wir Schluß..., bis morgen im Sprachlabor, ja?... morgen im Sprachlabor.

(Los estudiantes recogen y van abandonando el aula)

Sesión 09 (19.11.97) - Sprachlabor

Band: - f) Üben wir nun die Zahlen von 1 bis 10: Wiederholen Sie jede von ihnen, nachdem Sie sie gehört haben.
eins
Est.: - eins
Band: - zwei
Est.: - zwei
Band: - drei
Est.: - drei
Band: - vier
Est.: - vier
Band: - fünf
Est.: - fünf
Band: - sechs
Est.: - sechs
Band: - sieben
Est.: - sieben
Band: - acht
Est.: - acht
Band: - neun
Est.: - neun
Band: - zehn
Est.: - zehn

Band: - g) Jetzt werden wir einige Zahlengruppen lesen: Sie beginnen, nachdem Sie den entsprechenden Buchstaben hören (a, b, c, d) und nach der Pause hören Sie die richtige Antwort, damit Sie vergleichen können.
a)
Est.: - eins, drei, fünf
Band: - 1 - 3 - 5
b)
Est.: - zwei, vier, sechs

Band: - 2 - 4 - 6

c)

Est.: - sieben, neun, eins

Band: - 7 - 9 - 1

d)

Est.: - acht, vier, zwei

Band: - 8 - 4 - 2

Band: - h) Beantworten Sie nun die folgenden Fragen: Beispiel: "Wie viele Bücher sehen Sie auf Bild 1?" "3 Bücher!". Zusätzliches Vokabular: Ein Viereck, ein Kreis, ein Dreieck. Beginnen wir: Wie viele Kreise sehen Sie auf Bild 2?

Est.: - Sechs Kreise

Band: - Wie viele Dreiecke sehen Sie auf Bild 3?

Est.: - Vier Dreiecke

Band: - Wie viele Stühle sehen Sie auf Bild 4?

Est.: - Acht Stühle

Band: - Wie viele Vierecke sehen Sie auf Bild 5?

Est.: - Zwei Vierecke

Band: - Wie viele Fenster sehen Sie auf Bild 6?

Est.: - Fünf Fenster

Band: - Wie viele Radiergummis sehen Sie auf Bild 7?

Est.: - Zehn Radiergummis

Band: - Wie viele Bleistifte sehen Sie auf Bild 8?

Est.: - Neun Bleistifte

Band: - Wie viele Lampen sehen Sie auf Bild 9?

Est.: - Sieben Lampen

Band: - Wie viele Bücher sehen Sie auf Bild 1?

Est.: - Drei Bücher

Band: - i) Jetzt können wir schon ein bißchen Mathematik machen. Hören Sie zuerst die Frage und antworten Sie dann. Zuerst einige Summen:
Wieviel ist 6 plus 3?

Est.: - Neun

Band: - Wieviel ist 2 + 4?
Est.: - Sechs
Band: - Wieviel ist 4 + 6?
Est.: - Zehn
Band: - Wieviel ist 1+ 7?
Est.: - Acht

Band: - Jetzt ziehen wir ab:
Wieviel ist 10 minus 1?
Est.: - Neun
Band: - Wieviel ist 9 - 2?
Est.: - Sieben
Band: - Wieviel ist 8 - 3?
Est.: - Fünf
Band: - Wieviel ist 7 - 4?
Est.: - Drei

Band: - Nun multiplizieren wir:
Wieviel ist 2 mal 2?
Wieviel ist 3 x 3?
Wieviel ist 1 x 9?
Wieviel ist 3 x 2?

Band: - Nun multiplizieren wir:
Wieviel ist 2 mal 2?
Est.: - Vier
Band: - Wieviel ist 3 x 3?
Est.: - Neun
Band: - Wieviel ist 1 x 9?
Est.: - Neun
Band: - Wieviel ist 3 x 2?
Est.: - Sechs

Band: - Nun multiplizieren wir:
Wieviel ist 2 mal 2?
Est.: - Vier
Band: - Wieviel ist 3 x 3?
Est.: - Neun
Band: - Wieviel ist 1 x 9?
Est.: - Neun
Band: - Wieviel ist 3 x 2?
Est.: - Sechs

Band: - Und jetzt einige Divisionen:
Wieviel ist 10 geteilt durch 5?
Wieviel ist 9 : 3?
Wieviel ist 8 : 4?
Wieviel ist 4 : 4?

Band: - Und jetzt einige Divisionen:
Wieviel ist 10 geteilt durch 5?
Est.: - Zwei
Band: - Wieviel ist 9 : 3?
Est.: - Drei
Band: - Wieviel ist 8 : 4?
Est.: - Zwei
Band: - Wieviel ist 4 : 4?
Est.: - Eins

Band: - Und jetzt einige Divisionen:
Wieviel ist 10 geteilt durch 5?
Est.: - Zwei
Band: - Wieviel ist 9 : 3?
Est.: - Drei
Band: - Wieviel ist 8 : 4?
Est.: - Zwei

Band: - Wieviel ist 4 : 4?

Est.: - Eins

Band: - j)Wiederholen Sie nun die Wochentage:

a: Montag

b: Dienstag

c: Mittwoch

d: Donnerstag

e: Freitag

f: Samstag

g: Sonntag

Band: - j)Wiederholen Sie nun die Wochentage:

a: Montag

Est.: - Montag

Band: - b: Dienstag

Est.: - Dienstag

Band: - c: Mittwoch

Est.: - Mittwoch

Band: - d: Donnerstag

Est.: - Donnerstag

Band: - e: Freitag

Est.: - Freitag

Band: - f: Samstag

Est.: - Samstag

Band: - g: Sonntag

Est.: - Sonntag

Band: - j)Wiederholen Sie nun die Wochentage:

a: Montag

Est.: - Montag

Band: - b: Dienstag

Est.: - Dienstag

Band: - c: Mittwoch

Est.: - Mittwoch

Band: - d: Donnerstag

Est.: - Donnerstag

Band: - e: Freitag

Est.: - Freitag

Band: - f: Samstag

Est.: - Samstag

Band: - g: Sonntag

Est.: - Sonntag

Band: - k) Antworten Sie jetzt mit: *"Ja, natürlich*"; oder "*Nein, heute ist...*".

Haben wir heute Montag?

Haben wir heute Dienstag?

Haben wir heute Mittwoch?

Haben wir heute Donnerstag?

Haben wir heute Freitag?

Haben wir heute Samstag?

Haben wir heute Sonntag?

Band: - k) Antworten Sie jetzt mit: *"Ja, natürlich*"; oder "*Nein, heute ist...*".

Haben wir heute Montag?

Est.: - Nein, heute ist Dienstag.

Band: - Haben wir heute Dienstag?

Est.: - Ja, natürlich

Band: - Haben wir heute Mittwoch?

Est.: - Nein, heute ist Dienstag.

Band: - Haben wir heute Donnerstag?

Est.: - Nein, heute ist Dienstag.

Band: - Haben wir heute Freitag?

Est.: - Nein, heute ist Dienstag.

Band: - Haben wir heute Samstag?

Est.: - Nein, heute ist Dienstag.

Band: - Haben wir heute Sonntag?
Est.: - Nein, heute ist Dienstag.

Band: - k) Antworten Sie jetzt mit: *"Ja, natürlich*"; oder "*Nein, heute ist...*".
Haben wir heute Montag?
Est.: - Nein, heute ist Dienstag.
Band: - Haben wir heute Dienstag?
Est.: - Ja, natürlich
Band: - Haben wir heute Mittwoch?
Est.: - Nein, heute ist Dienstag.
Band: - Haben wir heute Donnerstag?
Est.: - Nein, heute ist Dienstag.
Band: - Haben wir heute Freitag?
Est.: - Nein, heute ist Dienstag.
Band: - Haben wir heute Samstag?
Est.: - Nein, heute ist Dienstag.
Band: - Haben wir heute Sonntag?
Est.: - Nein, heute ist Dienstag.

Band: - Entschuldigen Sie bitte, was für ein Tag ist heute?

Band: - Entschuldigen Sie bitte, was für ein Tag ist heute?
Est.: - Heute ist Dienstag.

Band: - l) Nun werden Sie die Zahlen von 11 - 20 hören. Bitte wiederholen Sie jede, nachdem Sie sie auf dem Band gehört haben, und analysieren Sie die Regelmäßigkeiten in der Konstruktion. Schreiben Sie diese in die rechte Spalte:
elf
zwölf
dreizehn
vierzehn
fünfzehn
sechzehn

siebzehn
achtzehn
neunzehn
zwanzig

Band: - l) Nun werden Sie die Zahlen von 11 - 20 hören. Bitte wiederholen Sie jede, nachdem Sie sie auf dem Band gehört haben, und analysieren Sie die Regelmäßigkeiten in der Konstruktion. Schreiben Sie diese in die rechte Spalte:
elf

Est.: - elf
Band: - zwölf
Est.: - zwölf
Band: - dreizehn
Est.: - dreizehn
Band: - vierzehn
Est.: - vierzehn
Band: - fünfzehn
Est.: - fünfzehn
Band: - sechzehn
Est.: - sechzehn
Band: - siebzehn
Est.: - siebzehn
Band: - achtzehn
Est.: - achtzehn
Band: - neunzehn
Est.: - neunzehn
Band: - zwanzig
Est.: - zwanzig

Band: - l) Nun werden Sie die Zahlen von 11 - 20 hören. Bitte wiederholen Sie jede, nachdem Sie sie auf dem Band gehört haben, und analysieren Sie die Regelmäßigkeiten in der Konstruktion. Schreiben Sie diese in die rechte Spalte:
elf

Est.: - elf
Band: - zwölf
Est.: - zwölf
Band: - dreizehn
Est.: - dreizehn
Band: - vierzehn
Est.: - vierzehn
Band: - fünfzehn
Est.: - fünfzehn
Band: - sechzehn
Est.: - sechzehn
Band: - siebzehn
Est.: - siebzehn
Band: - achtzehn
Est.: - achtzehn
Band: - neunzehn
Est.: - neunzehn
Band: - zwanzig
Est.: - zwanzig

Sesión 10 (24.11.97)

(Los estudiantes van entrando y sentándose en los pupitres, mientras el profesor organiza su material sobre la mesa y se dispone a comenzar la clase)

Prof.: - So..., Guten Tag.

Ests.: - Guten Tag.

Prof.: - Ah..., mit den Karten macht bitte einen... (?). Ich brauche ein Blatt Papier... Ein Blatt, bitte (a los estudiantes de la primera fila, de entre los que algunos se disponen a darle un papel). Danke! (tomando uno). Das ist für die Anwesenheitsliste (aclarando el sentido de su petición), die Anwesenheitsliste... (y escribe sobre ella el grupo y la fecha). So, bitte, Namen, Vornamen und Unterschrift (entregándola en uno de los extremos de la primera fila). Ne?..., so, dann macht bitte..., steht bitte auf (haciendo los gestos adecuados) und macht... Fünfergruppen... Fünfergruppen in Kreise, bitte. Also, bitte, nehmt nur fünf, fünf Personen, und bitte einen Kreis machen... Ihr seid vier...; eins, zwei, drei, vier, fünf; eins, zwei, drei, vier, fünf; da sind fünf (revisando la formación de los grupos). Eins, zwei, drei, vier, fünf. So, ganz kurz..., bitte, ganz kurz, eine Minute..., eine Minute für die Wiederholung mit den Fingern. Also, eine Person sagt "fünf"..., ja?..., und die anderen... (y muestra con los dedos lo que han de expresar), ja..., fünf (levanta su mano con los dedos extendidos). Ok?... "vier" (y comprueba que los estudiantes lo hacen)...; nein..., so... (corrigiendo a uno de los estudiantes que lo expresaba según la fórmula española), "vier" (y lo vuelve a mostrar con sus dedos). "Drei"... (los estudiantes lo hacen). "Eins"..., "zwei"...; also, klar. Eine Minute, bitte, eine Minute in den Gruppen.

(Los estudiantes trabajan en grupos según el ejemplo para recordar tanto los números como la expresión con los dedos)

Prof.: - So..., stop (da una palmada). Jetzt, auch ganz kurz, eine Minute..., das Gesicht..., das Gesicht. Wie heißt das auf Deutsch, bitte? (preguntando directamente a los estudiantes al tocarse la nariz)

Ests.: - Die Nase...

Prof.: - Die Nase (refuerza). Und das?

Ests.: - Der Stirn

Prof.: - Die Stirn (reforzando). Und das?

Ests.: - Die Ohren

Prof.: - Die Ohren. Und das?

Ests.: - Die Augen

Prof.: - Die Augen. Und das? Der...

Ests.: - Mund

Prof.: - Der Mund. Und das...?

Ests.: - Das Kinn

Prof.: - Das Kinn. Und die...?

Ests.: - Die Wangen.

Prof.: - Die Wangen. Alles klar?

Ests.: - Klar.

Prof.: - Wunderbar...! Eine Minute.

(Los deja trabajar en los grupos recordando los nombres de las partes de la cara, ayudando allí donde detecta algún problema)

Prof.: - So..., fertig? (da una palmada para dar por concluida la práctica). Machen wir weiter. Nächste Sache..., die Symbole..., die Symbole, die gebe ich euch, frag mal... "Wie viele..., wie viele..." (y señala el símbolo que aparece sobre las tarjetas que está entregando, solicitando mediante gestos a los estudiantes que digan la palabra, que han debido aprender anteriormente en el Laboratorio de Idiomas)

Ests.: - ...Vierecke

Prof.: - "...Vierecke (reforzando también mediante gestos)... siehst du?". Ja?... "Wie viele Vierecke siehst du?" (asegurando la fórmula). "Wie viele..." (y se detiene de nuevo, invitando a los estudiantes a que sean ellos los que recuperen el léxico de sus memorias)

Ests.: - "...Kreise"

Prof.: - "... siehst du?" (terminando la fórmula que han de utilizar para preguntar, con lo que confirma la corrección de la palabra). "Wie viele..." (con la misma técnica)

Ests.: - "... Dreiecke" (y el profesor les invita a seguir, ante lo que sólo algunos se atreven) "...siehst du?"

Prof.: - Ja..., "Wie viele..."

Ests.: - "Bleistifte... siehst du?"

Prof.: - Und "wie viele..."

Ests.: - "Ausrufezeichen siehst du?" (no todos lo dicen)

Prof.: - Prima..., Ausrufezeichen (confirma y refuerza, para los que no lo han dicho)

Ests.: - Ausrufezeichen (repiten ahora con más seguridad)

Prof.: - Bitte, Ausrufezeichen (invitando a repetirlo a los que no lo hacen)

Ests.: - Ausrufezeichen (sin conseguirlo con una definición clara)

Prof.: - Ja?... Aus... -rufe-... -zeichen (separando los componentes de la palabra con claridad)

Ests.: - Ausrufezeichen

Prof.: - Ausrufezeichen (reforzando)

Ests.: - Ausrufezeichen (con contundencia)

Prof.: - Na?... So bitte, eine Minute, aber, bitte, jetzt in Zweiergruppen (da unas palmadas para reclamar la atención de los estudiantes y corregir la composición de los grupos). Mach, bitte, Zweiergruppen... Zweiergruppen... Los! (invitándolos a comenzar el trabajo). Zweiergruppen, bitte (a algunos grupos que todavía siguen funcionando con cinco personas).
(Los estudiantes se van organizando y comienzan a trabajar, mientras el profesor termina de corregir los grupos, para hacer parejas que resulten, en este caso, más efectivas)

Prof.: - So... (da unas palmadas). Machen wir weiter. Jetzt, Uhrzeit. Bitte, in den Zweiergruppen. Zuerst, bitte, die Information geben, also..., "Uhr Nummer... sieben", zum Beispiel..., "Uhr Nummer sieben", "Wie spät ist es, bitte?" (Pregunta a un estudiante para comprobar)

Est.$_1$: - Ah..., fünf vor... acht.

Prof.: - Ja. Es ist fünf vor acht (confirmando la respuesta). Uhr Nummer vierzehn, bitte... (y se dirige a otro estudiante). Uhr Nummer vierzehn, wie spät ist es, bitte?.

Est.$_2$: - (con cierta dificultad) halb... fünf.

Prof.: - Halb fünf (refuerza)

Est.$_2$: - Halb fünf (con mayor convencimiento)

Prof.: - Ja, es ist halb fünf. Uhr Nummer fünfzehn, bitte: Wie spät ist es, bitte? (A otro estudiante). Nummer fünfzehn..., fünfzehn.

Est.$_3$: - Fünf..., fünf vor..., halb..., acht.

Prof.: - Ja, fünf vor halb acht (reforzando). Uhr Nummer zwanzig, bitte: Wie spät ist es?

Est.$_4$: - Eh..., zwanzig...?

Prof.: - Ja.

Est.$_4$: - Eh..., zwanzig... vor halb..., eh..., elf. Nein... (él mismo se da cuenta del error), eh...

Prof.: - Das ist zu kompliziert.

Est.$_4$: - Eh...

Prof.: - Es ist halb eins, aber nicht genau halb eins..., sondern zehn Minuten, zehn..., nach..., zehn nach... halb eins. Ja?...: Zehn nach..., halb... eins (señalando cada uno de los elementos en el reloj).

Ests.: - Zehn nach halb eins (repiten algunos).

Prof.: - Zehn nach halb eins (refuerza). Und Uhr Nummer neunzehn..., Entschuldigung, Nummer sechszehn, bitte: Wie spät ist es, bitte? Nummer sechszehn...

Ests.: - Zehn vor halb...

Prof.: - Zehn vor halb...

Ests.: - Zwei.

Prof.: - Ja..., zehn vor halb zwei. Klar? So, also, bitte, macht das wieder in den Arbeitsgruppen, in den Zweiergruppen. Ja? Zuerst die Information, Uhr Nummer, sowieso, fünfzehn, zwanzig, dreizehn, und so weiter..., und dann die Frage "Wie spät ist es, bitte?". OK?... Zwei Minuten.

(De nuevo empiezan a funcionar las parejas y el profesor se va acercando a ellas discretamente para controlar que se hace correctamente)

Prof.: - (Da unas palmadas). Moment, bitte...; einen Moment, bitte. Wie spät ist es jetzt, bitte? (preguntando a los estudiantes)

Ests.: - Zehn vor halb... (otros estudiantes dicen "fünf vor halb")

Prof.: - Fünf vor halb, zehn vor halb..., fünf. Ja? Oder, fünf Minuten vor halb fünf. So, alles klar?..., Ungefähr halb fünf. Ne...? So, Moment, bitte. Machen wir, bitte, mit den Sprachkentnissen weiter. Meine Damen, meine Herren..., machen wir mit den Sprachkentnissen weiter. Also, zuerst, mal eine kurze Wiederholung. Was für eine Sprache ist Nummer eins, bitte?

Ests.: - Englisch

Prof.: - Englisch (refuerza). Klar. Was für eine Sprache ist Nummer zwei?

Ests.: - Spanisch

Prof.: - Spanisch. Und Nummer drei?

Ests.: - Russisch (con cierta dificultad)

Prof.: - Russisch (confirma y refuerza). Nummer vier?

Ests.: - Italienisch

Prof.: - Nummer fünf?

Ests.: - Französisch (con mucha dificultad)

Prof.: - Französisch (confirma y refuerza)

Ests.: - Französisch (repiten)

Prof.: - Nummer sechs?

Ests.: - Polnisch

Prof.: - Ja..., Polnisch. Nummer sieben?

Ests.: - Turkisch

Prof.: - Türkisch, ja. Nummer acht?

Ests.: - Portugiesisch, Portugiesisch?

Prof.: - Portugiesisch, ja. Portugiesisch (y lo repite con cuidado)

Ests.: - Portugiesisch

Prof.: - Nummer neun?

Ests.: - Griechisch

Prof.: - Griechisch

Ests.: - Griechisch

Prof.: - Gut, ja. Also, nochmal: Englisch, Spanisch... (va ralentizando por ver si alguien le acompaña en el recordatorio), Russisch... (y se detiene señalando el número cuatro para que sean ellos los que lo digan)

Ests.: - (al tiempo que el profesor los señala en el proyector) Italienisch..., Französisch

Prof.: - Französisch (refuerza y ayuda). Moment, bitte. Moment, bitte. Nur eine Person. Also: Italienisch... (y señala a una estudiante), wiederhole, bitte.

Est.$_5$: - Italienisch

Prof.: - Französisch (a otra)

Est.$_6$: - Französisch

Prof.: - Gut (refuerza). Polnisch (a otra)

Est.$_7$: - Polnisch

Prof.: - Aha (reforzando positivamente). Türkisch (a otra)

Est.$_8$: - Turkisch

Prof.: - Portugiesisch

Est.$_9$: - Portugiesisch

Prof.: - Und..., was ist die letzte?..., ah..., Griechisch.

Est.$_{10}$: - Griechisch.

Prof.: - So..., jetzt bitte, jetzt... Macht ihr in den Zweiergruppen, eh?... Frage: "Sprichst du...?". Also, nicht mit dem "Sprechen Sie...?", sondern mit dem "Sprichst du". Ja?, also... "Sprichst du Englisch? (a un estudiante directamente).

Est.$_{11}$: - (no contesta)

Prof.: - Sprichst du Englisch? (a otro, que tampoco contesta). Sprichst du Englisch?

Est.$_{12}$: - Ja, natürlich (fórmula que recuerda del programa del laboratorio de idiomas)

Prof.: - "Ja, natürlich", ist eine Möglichkeit. Ja?. Sprichst du Russisch?

Est.$_{13}$: - Nein, tut mir leid, keine... (y no sabe seguir)

Prof.: - ...keine Ahnung (ayuda, confirmando el resto).

Est.$_{13}$: - Eso, keine Ahnung.

Prof.: - Keine Ahnung. Sprichst du Portugiesisch?

Est.$_{14}$: - Tut mir leid, keine Ahnung.

Prof.: - Sprichst du Italienisch?

Est.$_{15}$: - Nein, keine Ahnung.

Prof.: - Sprichst du Französisch?

Est.$_{16}$: - Nein, keine Ahnung.

Prof.: - Sprichst du Italienisch?

Est.$_{17}$: - Nein, keine Ahnung.

Prof.: - Wer spricht Italienisch? (un estudiante levanta la mano con timidez), du?..., sprichst du...? (el profesor le hace gestos preguntándole por el nivel que pueda tener, si lo habla con fluidez, o si sabe un poco); eh...!, ein bißchen...?, oder, Solala...? Oder, natürlich, gut...

Est.$_{18}$: - Ja..., natürlich.

Prof.: - Aha..., sprichst du Italienisch? (a otra)

Est.$_{19}$: - No, keine Ahnung.

Prof.: - Nein (corrige), keine Ahnung.

Est.$_{19}$: - Nein, keine Ahnung (repite).

Prof.: - Also, sprichst du Deutsch? (a otra)

Est.$_{20}$: - (después de dudar la respuesta)... Ja... (con timidez).

Prof.: - Ja..., ein... bißchen (completa su respuesta)

Est.$_{20}$: - Ja..., ein bißchen.

Prof.: - bißchen..., biß-... -chen (separando las sílabas para pronunciarlas con corrección). Ja, ein bißchen. Also, drei Möglichkeiten: Ja, natürlich (señalando en el proyector lo referido al español)...

Ests.: - Ja, natürlich.

Prof.: - Oder: (señalando ahora al ruso) Nein... (y espera a que la completen)

Ests.: - keine Ahnung.

Prof.: - Oder: (señalando al alemán) Ja... (y espera de nuevo)

Ests.: - Ein bißchen.

Prof.: - Ein bißchen (refuerza esta última). Also, macht das wieder in den Zweiergruppen.
(Los estudiantes practican con la nueva fórmula y las posibles respuestas)

Prof.: - So... (da unas palmadas). Moment, bitte... (vuelve a dar palmadas y los estudiantes van abandonando el trabajo y prestándole atención). Machen wir jetzt ein bißchen Mathematik. Und zuerst machen wir Zahlen, von eins... wir kennen die Zahlen von eins bis... zwanzig. Ne? Beginnen wir mal..., eins (a un estudiante), wiederhole bitte...

Est.$_{21}$: - Eins

Est.$_{22}$: - (al que el profesor hace un gesto para que siga) Zwei

Est.$_{23}$: - (con la misma fórmula) Drei

Est.$_{24}$: - Vier

Est.$_{25}$: - Fünf

Est.$_{26}$: - Sechs

Est.$_{27}$: - Sieben

Est.$_{28}$: - Acht

Est.$_{29}$: - Neun

Est.$_{30}$: - Zehn

Est.$_{1}$: - Elf

Prof.: - Elf (refuerza aquí, sabedor de que es uno de los números problemáticos)

Est.$_{2}$: - Zwölf

Prof.: - Zwöf (también aquí lo refuerza)

Est.$_{3}$: - Dreizehn

Est.$_{4}$: - Dreizehn?

Prof.: - Nein, das haben wir schon gesagt. Dreizehn (repite ahora él para darle pie al siguiente)

Est.$_{4}$: - Fünfzehn

Prof.: - (Niega con la cabeza) Dreizehn (repite la operación y le muestra ahora los cuatro dedos para darle la pista de como tiene que empezar)

Est.$_{4}$: - Vierzehn

Prof.: - Vierzehn (refuerza ahora el número correcto)

Est.$_{5}$: - Fünfzehn

Est.$_{6}$: - Sechszehn

Est.$_{7}$: - Sechszehn

Prof.: - (Niega con la cabeza y pone gesto de extrañeza)

Est.$_7$: - Ah...! (dándose cuenta)... Mmm (tratando de recordar...)

Prof.: - Sieb-... zehn (dice lentamente para hacerle ver lo fácil de su composición)

Est.$_7$: - Siebzehn

Est.$_8$: - Achtzehn

Prof.: - Siebzehn, achtzehn

Est.$_9$: - Achtzehn

Prof.: - Die hast du schon, achtzehn

Est.$_9$: - Neunzehn

Prof.: - Neunzehn (refuerza)

Est.$_{10}$: - Zwanzig

Prof.: - Ja. Und jetzt. Ein-und-zwanzig (explicando su formación en la pizarra), ja?... das ist zu wiederholen, bitte... ein-und-zwanzig (y le hace un gesto a una estudiante)

Est.$_{11}$: - Ein-und-zwanzig

Prof.: - Ja, und du? (A su compañera, tratando de que haga la hipótesis)

Est.$_{12}$: - Zwei...-und... (dice con timidez)

Prof.: - ...zwanzig (lo termina, con gesto de aprobación), natürlich. Einundzwanzig (señalando a la estudiante que lo dijo), zweiundzwanzig (a la que hizo la hipótesis), und du?

Est.$_{13}$: - Drei-und-zwanzig

Prof.: - Natürlich, logisch...

Est.$_{14}$: - Vierundzwanzig

Prof.: - Vierundzwanzig (reforzando estas primeras hipótesis)

Est.$_{15}$: - Fünfundzwanzig

Prof.: - Ja...!

Est.$_{16}$: - Sechsundzwanzig

Est.$_{17}$: - Siebenundzwanzig

Prof.: - Ja, siebenundzwanzig (refuerza para que nadie forme un 'siebundzwanzig')

Est.$_{18}$: - Achtundzwanzig

Prof.: - Acht- undzwanzig

Est.$_{19}$: - Neunundzwanzig

Prof.: - Neunundzwanzig... und dreißig.

Ests.: - Dreißig

Prof.: - Dreißig, ja?

Ests.: - Dreißig.

Prof.: - Also. Und jetzt, Moment, Moment..., achtundzwanzig, neunundzwanzig, dreißig. Und jetzt? Ein...-und...

Ests.: - dreißig

Prof.: - Einunddreißig...

Est.$_{20}$: - (al que señala el profesor) Zwei...-und...-dreißig

Prof.: - Ja, zweiunddreißig

Est.$_{21}$: - Dreiunddreißig

Prof.: - Ja...

Est.$_{22}$: - Vierunddreißig

Est.$_{23}$: - Fünfunddreißig

Prof.: - Ja, fünfunddreißig

Est.$_{24}$: - Sechsunddreißig

Prof.: - Sechs-und-dreißig (refuerza, mejorando la producción)

Est.$_{25}$: - Siebenunddreißig

Est.$_{26}$: - Achtunddreißig

Est.$_{27}$: - Neununddreißig

Prof.: - Ja... und... vierzig

Ests.: - Vierzig

Prof.: - Vierzig (refuerza). Ja? Zwanzig, dreißig, vierzig. Klar? So, und das üben wir jetzt in den Zweiergruppen. Wir machen wieder..., wir machen wieder Mathematik, aber jetzt... Vorsicht!. Wir machen das mit "plus", mit "minus", mit "mal"... und mit... "geteilt durch"

Ests.: - Geteilt durch

Prof.: - "Geteilt durch" (refuerza). Also, zum Beispiel, "Wieviel ist vierzig geteilt durch vier?"

Ests.: - (No contestan, aunque están pensándolo, con lo que el profesor les anima apremiándolos un poco, en tono de broma)

Prof.: - Schnell, eh?

Est.$_{28}$: - Sieben.

Prof.: - Nein... (ríen) Vierzig geteilt durch vier..., vierzig geteilt durch vier... (repite la pregunta para que todos pongan ahora la atención necesaria)

Est.$_{29}$: - Zehn

Prof.: - Zehn, natürlich. Ja?... Wieviel ist..., wieviel ist fünfunddreißig geteilt durch sieben?... fünfunddreißig geteilt durch sieben?

Est.$_{30}$: - Fünf

Prof.: - Fünf. Gut. Wieviel ist vierzig geteilt durch acht?, vierzig geteilt durch acht?

Est.$_1$: - Fünf

Prof.: - Wieder fünf, natürlich. Also, klar, das war, also mit "geteilt". Wieviel ist vier mal acht? Vier mal acht...?

Est.$_2$: - Zwei...- und-dreißig.

Prof.: - Zweiunddreißig. Perfekt..., zweiunddreißig. Wieviel ist siebzehn plus sieben?

Est.$_3$: - Vierundzwanzig.

Prof.: - Vierundzwanzig. Alles klar. Also, "plus", "minus", "mal" und... "geteilt durch", "geteilt durch". Bitte, in Zweiergruppen, zwei Minuten. Zweiergruppen, zwei Minuten.
(Los estudiantes trabajan en parejas las operaciones matemáticas)

Prof.: - So..., Moment, bitte. (Da unas palmadas) Schluß mit der Mathematik (haciendo gestos para que lo dejen). So, bitte, wo sind die Materialmappen? (Los estudiantes lo sacan). So, hier, bitte, die Materialmappen (para que los vayan sacando y poniendo en las mesas, va preguntando a los estudiantes para que lo saquen). Gib mir bitte, die Mappe (a un estudiante, que se lo da). Dankeschön. So, gib mir, bitte..., gib mir bitte, das Lineal (a otro de los estudiantes, que también se lo da). So, das Wörterbuch..., gib mir, bitte (a otro), das Wörterbuch..., das Wörterbuch... (y va colocando los objetos a su alrededor, de forma que se encuentre en el centro de ellos). So, mal sehen. Meine Frage ist jetzt: "Wo ist das Lineal? (Con un gesto de interrogación)", "wo ist das Lineal?" (que ha colocado sobre una de las mesas a su derecha)... Da... rechts. Da... rechts.

Ests.: - Da... rechts.

Prof.: - Da rechts.

Ests.: - Da rechts.

Prof.: - Wo sind die Kartons?

Ests.: - Da rechts (aunque sólo se atreven algunos, que repiten casi de forma automática sin darse cuenta que ya no se refiere a ese lugar)

Prof.: - Da... links (corrigiendo y aportando este nuevo dato)

Ests.: - Da... links (repitiendo)

Prof.: - Da links (refuerza)

Ests.: - Da links (repiten)

Prof.: - Also, das Lineal... da rechts; die Kartons... da links; also, wo ist..., wo ist das Wörterbuch?

Ests.: - (Esta vez no repiten, conscientes de que están siendo instruidos)

Prof.: - Da... hinten

Ests.: - Da... hinten

Prof.: - Da... hinten (refuerza)

Ests.: - Da... hinten (repiten)

Prof.: - Da hinten. Und wo ist... die Mappe?, die Materialmappe? (Espera un poco y prosigue) Da... vorne.

Ests.: - Vorne

Prof.: - Da vorne

Ests.: - Da vorne (corrigen)

Prof.: - Da vorne (refuerza)

Ests.: - Da vorne (repiten)

Prof.: - Nochmal: "rechts"

Ests.: - Rechts

Prof.: - "Links"

Ests.: - Links

Prof.: - (señalando ya sin decir nada)

Ests.: - Vorne

Prof.: - Und?

Ests.: - Hinten.

Prof.: - Hinten. Ja?... Also, bitte. Steht mal, bitte, auf. Macht wieder Zweiergruppen und bitte macht diese Frage. Wir haben nur diese vier Objekte hier, in der Klasse... Bitte, Moment. Ich sage: "Wo ist... das Wörterbuch". "Wo ist... das Lineal". "Wo ist... die Mappe". Aber, "wo sind... die Kartons". Ja? "Wo sind die Kartons". "Wo sind die Kartons"... Klar? Machen wir ein bißchen weiter. Gib mir bitte die Filzstifte (a un estudiante), die Filzstifte (a otro, porque el primero no tenía, pero este le da un bolígrafo)..., nein... (alguien se los entrega por fin), ja... die Filzstifte. Dankeschön! Ah... Was haben wir noch gehabt?... (buscando aún algún otro elemento en plural que añadir a la lista) ah, die Karteikarten. Gib mir bitte noch die Karteikarten (alguien se las entrega y las coloca en otro sitio). Ah..., das reicht. Jetzt, macht, bitte..., jetzt macht, bitte, die Fragen, jetzt habt ihr zwei Objekte mehr... Also, das Lineal..., Wie heißt die Frage?... Wo...?

Ests.: - ist...

Prof.: - ist..., wo ist das Lineal?... Und die Antwort, die Antwort... (nadie contesta) da... rechts

Ests.: - Da rechts

Prof.: - Da rechts. Wo sind (remarcando mucho el plural) die Kartons?
Ests.: - Da links
Prof.: - Da links. Ja. Das Wörterbuch? Wie heißt die Frage?... Wo...
Ests.: - ist...
Prof.: - Wo ist...
Ests.: - das Wörterbuch
Prof.: - Wo ist das Wörterbuch?, und die Antwort?
Ests.: - Da hinten
Prof.: - Da hinten. Ja. Und die Frage nach den Karteikarten? Wo
Ests.: - sind.
Prof.: - Wo sind... die Karteikarten? Und die Antwort?
Ests.: - Da hinten
Prof.: - Da hinten. Die Kartons?
Ests.: - Da hinten
Prof.: - Da hinten (por la anterior). Die Kartons? (De nuevo)
Ests.: - Da links
Prof.: - Ja... wie heißt die Frage? Wo...?
Ests.: - sind
Prof.: - Wo sind die Kartons? Und die Antwort?
Ests.: - Da...
Prof.: - Da...
Ests.: - Links...
Prof.: - Da links. Ja? Und die Materialmappe?
Ests.: - Wo ist...?
Prof.: - Wo ist... die Materialmappe? Und die Antwort?
Ests.: - Da vorne?
Prof.: - Da vorne. Die Filzstifte?
Ests.: - Wo sind...
Prof.: - Wo sind...
Ests.: - die Filzstifte?
Prof.: - Wo sind die Filzstifte?
Ests.: - Da vorne.
Prof.: - Da vorne. Alles klar? Also, bitte, zwei Minuten in Zweiergruppen. Ja?

(Los estudiantes se ponen manos a la obra, a trabajar en las nuevas fórmulas de preguntas y en las nuevas palabras de orientación espacial. Aquí el profesor tiene que ayudar mucho en los diferentes grupos, porque, al parecer, es demasiada la información nueva que tienen que retener y que aplicar directamente en el ejercicio).

Prof.: - So... (da tres palmadas), Moment bitte. Machen wir weiter. Eine Frage, wie spät ist es, bitte?

Ests.: - Siebzehn...

Prof.: - Siebzehn?

Ests.: - Siebzehn vor fünf

Prof.: - Siebzehn vor fünf, gut. Ah... wem gehört das Lineal? (reorganizando el aula)

Est_1: - (Levanta la mano para recogerlo, pero el profesor lo retiene pidiéndole la respuesta, que, lógicamente, todavía no sabe)

Prof.: - Mir

Est_1: - Mir

Prof.: - Ah? Wem gehört die Materialmappe?

Est_2: - Mir (y se lo entrega)

Prof.: - Wem gehören (dice ahora cuidadosamente) die Filzstifte?

Est_3: - Mir (y se los entrega)

Prof.: - Wem gehören die Kartons?, wem gehören die Kartons?

Est_4: - Mir

Prof.: - Und wem gehören die Karteikarten?

Est_5: - Mir

Prof.: - Bitte schön (entregándoselas). So, Moment bitte, eine andere Frage, "Wie heißt das auf Deutsch?...", Kabel...

Ests.: - Kabel (repiten)

Prof.: - Kabel (refuerza)

Ests.: - Kabel (repiten)

Prof.: - Wie heißt das auf Deutsch?

Ests.: - Tür

Prof.: - Die Tür

Ests.: - Tür

Prof.: - Die Tür (refuerza e insiste en el artículo)

Ests.: - Die Tür (corrigen al repetir)

Prof.: - Gut. Wie heißt das auf Deutsch?

Est.$_6$: - Fenster!

Prof.: - Habt Ihr es gehört?, wiederhole bitte..., das...

Est.$_6$: - Fenster

Prof.: - Das Fenster

Ests.: - Das Fenster (repiten)

Prof.: - Wie heißt das auf Deutsch? (Refiriéndose a la mesa)

Ests.: - Tisch (sólo lo dicen algunos)

Prof.: - Der Tisch

Ests.: - Der Tisch (repiten)

Prof.: - Ja... wie heißt das auf Deutsch? (Cogiendo una tiza en sus manos)

Ests.: - (no contestan, en líneas generales)

Prof.: - Die Kreide

Ests.: - Die Kreide (repiten)

Prof.: - Wie heißt das auf Deutsch? (Con un paraguas)... der Regenschirm

Ests.: - Regen...

Prof.: - Regen... Schirm (separándola para decirla con claridad)

Ests.: - Regenschirm

Prof.: - Regenschirm (refuerza)

Ests.: - Regenschirm (repiten)

Prof.: - Wie heißt das auf Deutsch? (encendiendo el interruptor de la luz)

Est.$_7$: - La luz (dice en tono de broma, con las consiguientes risas del grupo)

Prof.: - Ja..., das ist das Licht (por la luz) und das ist der Licht...-schalter (separando bien su dicción)

Ests.: - Licht-schalter

Prof.: - Lichtschalter (reforzando)

Ests.: - Lichtschalter

Prof.: - Ich habe hier... ich habe hier (en el retroproyector) eine kleine Graphik... So, aber das ist nur..., das ist nur eine Hilfe. Jetzt macht ihr, jetzt macht ihr hier in der Klasse, bitte, in Zweiergruppen, einen Spaziergang (mostrándoles con gestos lo que quiere decir). Beginn spazieren... in der Klasse..., und ihr (señalándolos) fragt euch (haciéndoles los gestos oportunos) das Vokabular ab. Also (tomando a una estudiante con la que camina hasta la puerta), wie heißt das bitte auf Deutsch?...

Est.$_8$: - Die Tür.

Prof.: - Die Tür. Gut. Ok. Also, bitte, aufstehen. Wir haben noch zwei Minuten, drei Minuten, bitte wartet bis ich es euch sage... OK?

(Los estudiantes se levantan y se ponen a pasear por la clase haciéndose preguntas sobre las cosas que encuentran a su paso)

Prof.: - So (da una palmada, aunque ahora no tiene que hacer mucho para ganar la atención de los estudiantes que ya saben lo que viene). Wie spät ist es jetzt, bitte?

Est.$_9$: - Fünf vor fünf.

Prof.: - Fünf vor fünf. So, auf Wiedersehen (dando la clase por terminada).

(Los estudiantes recogen y se marchan)

Sesión 11 (25.11.97)

(Los estudiantes entran en el aula y se van sentando con el lógico alboroto que esto, sumado a los saludos y preparación de sus materiales, supone)

Prof.: - So... (da unas palmadas para indicar el comienzo del trabajo), fangen wir an. Meine Damen (a unas estudiantes que no terminan de prepararse). Machen wir..., also, beginnen wir..., beginnen wir mit einer Wiederholung. Also, ich sage, machen wir heute..., beginnen wir mit Mathematik. Und zwar -erinnert Ihr euch?-..., gestern haben wir die Zahlen von eins..., bis... (y se detiene para que sean los estudiantes los que terminen la frase, hecho que no se produce, debido, sobre todo, al momento de inicio de la cláse y la lógica desconcentración que esto conlleva) vierzig, ah?..., von eins bis vierzig gemacht. Vierzig, eh?... Machen wir erst eine kurze Wiederholung. Beginn mal, du, zähl (a una estudiante de la primera fila):

Est.$_1$: - Eins

Prof.: - Eins (confirma, sobre todo -en este caso-, que se ha comprendido bien lo que quiere, repitiendo el número y señalando a la estudiante siguiente)

Est.$_2$: - Zwei

Est.$_3$: - Drei

Est.$_4$: - Vier

Prof.: - Vier (confirma y señala a la siguiente)

Est.$_5$: - Fünf

Est.$_6$: - Sechs

Est.$_7$: - (no lo recuerda, se pone nerviosa y trata de aguantar la risa que esto le provoca...)

Prof.: - Was ist los? (Tratando de llamar a su concentración, para lo que apela a la sencillez del ejercicio que realizan, hecho que hace repitiendo lo que hasta el momento se ha dicho) Eins, zwei, drei, vier, fünf, sechs... (para hacerle después el gesto de que ahora le toca a ella decir lo que viene)

Est.$_7$: - Sieben (ahora lo dice)

Prof.: - Sieben (lo refuerza, repitiéndolo, sin concederle a esta interrupción mayor importancia, tras lo que sigue señalando a los estudiantes siguientes)

Est.$_8$: - Acht

Est.$_9$: - Neun

Est.$_{10}$: - Zehn

Est.$_{11}$: - Elf

Prof.: - Elf (reforzando, como en la sesión anterior, los números que -según su experiencia- ofrecen mayor dificultad de cara a su retención)

Est.$_{12}$: - (duda un poco y con cierta inseguridad llega a decirlo) Zwölf

Prof.: - Ja..., zwölf (confirma y refuerza)

Est.$_{13}$: - Dreizehn

Est.$_{14}$: - Eh..., vierzehn

Est.$_{15}$: - Fünfzehn (cada vez se aprecia una mayor ralentización del ejercicio)

Est.$_{16}$: - Ehh... (sin conseguir decirlo)

Prof.: - Sechzehn (le da, por fin, el modelo)

Est.$_{16}$: - Sechzehn (repite ahora sin dificultad)

Est.$_{17}$: - Siebzehn

Est.$_{18}$: - Achtzehn

Est.$_{19}$: - Neunzehn

Est.$_{20}$: - Zwanzig

Prof.: - Zwanzig (confirma y refuerza la variación del paradigma morfológico)

Est.$_{21}$: - Ehh... (no recuerda, se pone nerviosa...)

Prof.: - Zwanzig... (dándole la entrada)

Est.$_{21}$: - Ehhh.... (sigue sin conseguirlo, mientras algunos compañeros ya empiezan a decir el número correcto, que el profesor confirma a continuación)

Prof.: - Ein...-...und...-...zwanzig (separando sus argumentos para ofrecer el modelo de forma clara. Con un gesto da entrada al siguiente estudiante)

Est.$_{22}$: - Zweiundzwanzig

Est.$_{23}$: - Ehh... (pone gesto de extrañeza, indicando que no ha comprendido el número que la persona anterior dijo)

Prof.: - Zweiundzwanzig (le repite ahora él)

Est.$_{23}$: - Dreiundzwanzig

Est.$_{24}$: - Vierundzwanzig

Est.$_{25}$: - Fünfunfzwanzig

Est.$_{26}$: - Sechsundzwanzig

Est.$_{27}$: - Siebenundzwanzig

Est.$_{28}$: - Achtundzwanzig

Est.$_{29}$: - Neunundzwanzig

Est.$_{30}$: - (algo muy tímidamente, con lo que el profesor no puede ni confirmar si es correcto)

Prof.: - Wie bitte?... (ante lo que el estudiante no reacciona), neunundzwanzig hat sie gesagt..., und du?...

Est.$_{30}$: - Dreißig (dice ahora de forma más clara)

Prof.: - Dreißig (confirma ya la respuesta)

Est.$_{1}$: - Einunddreißig

Est.$_{2}$: - Ehh..., zweiund... dreißig (con dificultad)

Prof.: - Zweiunddreißig (refuerza)

Est.$_{3}$: - Drei...-...und..., eh..., -dreißig (con mucha dificultad)

Prof.: - Dreiunddreißig (confirma y refuerza)

Est.$_{4}$: - Vierund...-fünfzig

Prof.: - Nein... (sonriendo, por el salto que ha dado en la numeración; y le repite el número anterior), dreiunddreißig

Est.$_{4}$: - Vierunddreißig

Prof.: - Vierunddreißig... (confirmando), vierunddreißig (refuerza). Dreiunddreißig, vierunddreißig... (para dar entrada al siguiente)

Est.$_{5}$: - Fünfunddreißig (con dificultad)

Prof.: - Fünfunddreißig (confirma y refuerza)

Est.$_{6}$: - Sechsunddreißig

Est.$_{7}$: - Sieben... und dreißig

Prof.: - Ja... (confirma)

Est.$_{8}$: - Neununddreißig

Prof.: - Nein..., siebenunddreißig (volviéndole a dar entrada)

Est.$_{8}$: - Neununddreißig (persiste en su error)

Prof.: - Ne... (y lo deja pensarlo más despacio, ante lo que el estudiante reacciona)

Est.$_{8}$: - Acht...-... unddreißig

Prof.: - Achtunddreißig (confirma y refuerza)

Est.$_{9}$: - Neununddreißig

Prof.: - Ja... (confirma)

Est.$_{10}$: - (Se toma mucho tiempo, pero no consigue decirlo)

Prof.: - Vierzig..., vierzig (repite para fijarlo). Und jetzt... (señala al estudiante siguiente, solicitando de él una hipótesis sobre cómo continua la serie numérica a partir de aquí)

Est.$_{11}$: - Ein...

Prof.: - Ein... (confirmando el inicio)

Est.$_{11}$: - ...und...

Prof.: - Einund... (confirmando)

Est.$_{11}$: -...zwan... (se detiene ante la negación del profesor, que desmiente la hipótesis), ...vierzig

Prof.: - Einundvierzig (confirma definitivamente)

Est.$_{11}$: - Einundvierzig (repite)

Prof.: - Einundvierzig (refuerza, tras lo que sigue dando entradas a los estudiantes siguientes)

Est.$_{12}$: - Zweiundvierzig

Prof.: - Ja... (confirma)

Est.$_{13}$: - Dreiundvierzig

Prof.: - Ja... (confirma)

Est.$_{14}$: - Vierundvierzig

Est.$_{15}$: - Fünfundvierzig

Est.$_{16}$: - Sechsundvierzig

Est.$_{17}$: - Siebenundvierzig

Est.$_{18}$: - Achtundvierzig

Est.$_{19}$: - Neunand...

Prof.: - Neunund... (corrige)

Est.$_{19}$: - Neunundvierzig

Prof.: - Neunundvierzig (confirma), und? (provocando una nueva hipótesis de los estudiantes)

Est.$_{20}$: - Ehhh..., fünf... (con cierta inseguridad, trata de elaborar esta hipótesis morfológica...)

Prof.: - Fünfzig (termina su hipótesis, confirmándosela), ja?..., ...undvierzig, fünfzig. Klar?..., logisch immer. So, und jetzt macht Ihr bitte in Zweiergruppen, in Zweiergruppen oder Dreiergruppen, Mathematik, mit "plus", "minus", "mal" und... (tratando de recuperar la fórmula de sus memorias, hecho que no consigue del todo)... ja, und "geteilt durch". Ja?, und zwar von eins bis fünfzig. Klar? Von eins bis fünfzig. Alles klar?... Los jetzt (y da una palmada para poner en marcha el trabajo en grupos).

(Los estudiantes se ponen a trabajar en pequeños grupos, preguntándose sobre operaciones matemáticas cuyo resultado no exceda de 50, mientras el profesor controla con discreción la marcha del trabajo y prepara el material para la siguiente parte de la clase)

Prof.: So... (da las palmadas que, aunque todos reconocen ya como fin de la práctica, no surte un

efecto inmediato), Moment, bitte... (vuelve a dar palmadas); hallo!, hallo! (a los estudiantes que todavía no le prestan atención)..., machen wir weiter. Ich werde eine klein..., eine kurze Information: Ich habe gesehen, einige haben hier noch nicht unterschrieben (mostrando la Hoja de Asistencia). Wie geht's denn? (Pidiendo alguna explicación), wer hat noch nicht unterschrieben? Hier sind achtundzwanzig (por el grupo) und hier sind fünfundzwanzig (por las firmas). Fünfundzwanzig Unterschriften (mostrando de nuevo la hoja) und achtundzwanzig Studenten (señalando al grupo). Also, eins, zwei, drei Personen, haben nicht unterschrieben... (un estudiante levanta la mano) Du... (lo identifica el profesor..., ante lo que este da las explicaciones pertinentes, en español). Na..., ja..., bitte. Kein Problem..., für mich, kein Problem (con lo que el profesor da la cuestión por zanjada y prosigue la clase). Machen wir jetzt weiter mit der Wiederholung, ich habe diesen kurzen, diesen kleinen Karton, da... Erinnert Ihr euch?... Wie heißen, wie heißen die Sprachen?... Machen wir mal kurz eine Wiederholung: Wie heißt die Sprache Nummer eins, bitte?... wie heißt die Sprache Nummer eins, bitte? (a un estudiante)

Est.$_1$: - Englisch

Prof.: - Englisch (confirma y refuerza). Wie heißt die Sprache Nummer zwei? (a otro)

Est.$_2$: - Spanisch (dice con una "s" líquida)

Prof.: - Sch...! (indicándole el sonido /•/ que debe intentar)

Est.$_2$: - Spanisch (dice ahora con una fonética más correcta)

Prof.: - Wie heißt die Sprache Nummer drei, bitte? (a otro)

Est.$_3$: - Ehhh...., Russisch? (sin estar segura)

Prof.: - Russisch (confirma y refuerza), gut. Wie heißt die Sprache Nummer vier, bitte?

Est.$_4$: - Italienisch

Prof.: - Italienisch (reforzando), und die Sprache Nummer fünf, bitte?

Est.$_5$: - Französsisch

Prof.: - Französisch (refuerza), die Sprache Nummer sechs...

Est.$_6$: - Polnisch

Prof.: - Polnisch (refuerza), die Sprache Nummer sieben...

Est.$_7$: - Turkisch

Prof.: - Türkisch..., Nummer acht...

Est.$_8$: - Portugiesisch

Prof.: - Portugiesisch, und Nummer neun...

Est.$_9$: - Griechisch

Prof.: - Griechisch, gut. Das war die erste Wiederholung. Und jetzt macht Ihr nochmal in den Zweiergruppen diese kurzen Dialoge, mit der Frage "Sprichst du...?", "Sprichst du...?", "du", eh?...; Wir haben einmal gehabt "Sprechen... Sie", "Sie", aber jetzt sagen wir "Sprichst du Französisch?". Sprichst du Französisch? (a una estudiante directamente)

Est.$_{10}$: - Ehhh... (tratando de recordar una respuesta)

Prof.: - Sprichst du Französisch? (repitiendo la pregunta)

Est.$_{10}$: - Ja... (pero trata de seguir)

Prof.: - Ja..., wie war das?

Est.$_{10}$: - Ja... (lo intenta de nuevo)

Prof.: - Ja..., ein... (ayudándola a recordar)

Est.$_{10}$: - Ein... (pero no consigue recordar la palabra)

Prof.: - Ein bißchen...

Est.$_{10}$: - Ein bißchen (repite)

Prof.: - Ein bißchen (al grupo)

Ests.: - Ein bißchen (repitiendo)

Prof.: - Ja, ein bißchen (expresando lo que ha de ser la respuesta completa). Sprichst du Englisch? (a otra estudiante)

Est.$_{11}$: - Ja, natürlich (sin dificultad)

Prof.: - "Ja, natürlich", sagt sie (repitiendo así ante el grupo otra fórmula alternativa). Sprichst du Deutsch? (a otra)

Est.$_{12}$: - Ja, ein bißchen

Prof.: - "Ja, ein bißchen" (refuerza otra vez esta fórmula). Sprichst du Russisch? (a otro)

Est.$_{13}$: - Nein (dice, dando por concluida la respuesta)

Prof.: - Nein... (esperando por si alguien lo recuerda), keine Ahnung. OK?. Also, drei Möglichkeiten für die Antwort: "Ja, natürlich", "Ja, ein bißchen", "Nein, keine Ahnung". OK? Bitte, in Zweiergruppen... (da una palmada para que empiecen a practicar estos diálogos sobre las lenguas)

Prof.: - So... (da unas palmadas para seguir adelante). Machen wir weiter. Keine Frage...? (mira a su alrededor). Wie spät ist es, bitte?

Ests.: - (empiezan a dar la hora que cada uno tiene, pero todos al mismo tiempo, por lo que el profesor trata de rectificar la pregunta)

Prof.: - Eine Person, bitte... Eine Person (y señala a uno de los que están ahora levantando la mano)

Est.$_1$: - Zehn vor halb fünf

Prof.: - Zehn vor halb fünf (confirma y refuerza). Ist es richtig? (al resto del grupo, que asiente o dice de forma personal "ja"), ja...?, "zehn vor halb fünf" (refuerza de nuevo), Ok. Machen wir jetzt... in den Zweiergruppen nochmal... diese Wiederholung von den Uhrzeiten. Bitte, ihr erinnert euch, das Schema..., das Schema dieser kurzen Übung..., ist ganz einfach... Zuerst, die Information... Uhr Nummer... elf, zum Beispiel, ja?..., Uhr Nummer elf, und dann die Frage, "wie spät ist es, bitte?" (A una estudiante)

Est.$_2$: - (Después de tomarse unos segundos para recordar la fórmula correspondiente) Viertel... vor sechs...

Prof.: - Ja..., wiederhole bitte noch ein Mal.

Est.$_2$: - Viertel vor sechs (produciendo no muy correctamente la palabra "sechs")

Prof.: - sechs (corrige)

Est.$_2$: - sechs (repite)

Prof.: - Ja, viertel vor sechs. Das war Uhr Nummer elf, ja?. Jetzt, Uhr Nummer dreizehn, bitte? (a otra estudiante)

Est.$_3$: - (no contesta)

Prof.: - Wie spät ist es, bitte?

Est.$_3$: - Halb... neun

Prof.: - Nein

Est.$_3$: - No, halb sieben.

Prof.: - Halb sieben (refuerza y confirma). Uhr Nummer siebzehn, bitte (a otra estudiante), wie spät ist es?..., siebzehn...

Est.$_4$: - Mmmm..., fünf... nach... halb...

Prof.: - Zwölf (termina su lenta hipótesis confirmándola). Fünf nach halb zwölf. Alles klar? So, bitte, wieder Zweiergruppen oder Dreiergruppen..., in Zweiergruppen... ja?... Los jetzt.

(Y comienzan, una vez más a repasar el ejercicio de las horas por parejas, preguntando y contestando a partir de las horas dadas en la transparencia).

Prof.: - Klar? (pregunta ahora al grupo refiriéndose una última vez a la transparencia que expone) Nach / vor..., vor / nach...; klar?... So, lassen wir dann da liegen... die Uhrzeiten (poniendo el material sobre la mesa). Jetzt, machen wir... machen wir mit dem Vokabular weiter... Erinnert ihr euch? Gestern haben wir über den Unterricht gesprochen. Wir haben gesagt "wie heißt das auf Deutsch...", und... wie heißt das auf Deutsch? (a uno de los estudiantes)

Est.$_1$: - Tafel

Prof.: - Die Tafel (confirma y refuerza, añadiendo el artículo)... ja?... Jetzt machen wir mal... eine Wiederholung hier... Ich lege euch... diese Folie auf (poniendo la transparencia). Ah?... Seht hier diese Folie... so, und jetzt macht, bitte..., macht, bitte, wieder... fünf Minuten, hier, in der Klasse, einen Spaziergang..., ja?..., zu Zweit..., in Zweiergruppen..., und fragt euch wieder das Vokabular ab. Wie heißt das auf Deutsch? (A un estudiante)

Est.$_2$: - (mirando la transparencia) Die Kreide

Prof.: - Ja..., wie heißt das auf Deutsch, bitte? (a otro)

Est.$_3$: - Tisch

Prof.: - Der Tisch (refuerza), und wie heißt das auf Deutsch? (a otro)

Est.$_4$: - Licht

Prof.: - Ja, der Licht...-schalter, und wie heißt das auf Deutsch?

Est.$_5$: - Der Stuhl

Prof.: - Alles klar?... So, bitte, fünf Minuten... Los..., ohne Papier..., kein Papier... (a los que empiezan a coger papel para anotar las cosas), ohne Papier...

(Los estudiantes se ponen a pasear, preguntándose unos a otros por el nombre en alemán de las cosas que van apareciendo a su alrededor)

Prof.: - So, ein Moment, bitte... Es war eine erste Wiederholung des Vokabulars..., und jetzt..., jetzt machen wir nochmal Fragen zu diesen Kartons, zu diesem Bild, und zwar mit diesen Präpositionen..., die wir gestern gemacht haben..., erinnert Ihr euch?...wenn ich sage: "Wo ist der Kleiderhaken?"..., der Kleiderhaken?... (los estudiantes miran a la pantalla para ver a lo que se refiere) Das ist der Kleiderhaken, hier (dirigiéndose y señalando directamente a la percha que hay en la clase)... Wo ist der Kleiderhaken?...

Ests.: - Da rechts (llegan a decir tímidamente algunos)

Prof.: - Da rechts (confirma y refuerza esta respuesta). Wo ist..., wo ist die Leinwand? (dirigiéndose hacia las cortinas plastificadas que hay en la clase)... das ist das da (señalándolas)

Ests.: - Da links (ahora en mayor grupo)

Prof.: - Da links... (refuerza), ja?. Also, das hier wäre "Links" (escribiendo la palabra en el lado izquierdo de la pizarra), nochmal, und das hier "Rechts" (haciendo lo propio en el margen derecho). Und jetzt, jetzt noch zwei neue..., zwei neue Wörter..., sind "oben", "oben" (señalando hacia arriba)

Ests.: - Oben (repiten indistintamente)

Prof.: - Und "unten" (señalando hacia abajo), "unten"

Ests.: - Unten (repiten también)

Prof.: - Oben und unten..., unten..., und... in der Mitte

Ests.: - In der Mitte (repiten)

Prof.: - In der Mitte, ja?..., Zentrum, in der Mitte. So, und jetzt können wir, jetzt können wir die Fragen machen hier... über die Objekte hier auf dem Karton, auf der Folie, und wir können diese Informationen hier, diese Adverbien... kombinieren... ja?. Also, wir können sagen, zum Beispiel, wo ist..., wo ist das Buch? (a un estudiante) Das Buch, wo ist das Buch da auf dem Karton, am Karton...

Est.$_1$: - Da links

Prof.: - Links, ja, und wo?

Est.$_1$: - Links (persiste)

Prof.: - Links in der Mitte...

Ests.: - Links in der Mitte

Prof.: - Klar? Links..., und in der Mitte (aclarándolo sobre la imagen). Ja?, links in der Mitte. Klar? Wo ist der Bleistift?

Ests.: - (Todos contestan al mismo tiempo, haciendo referencia a distintos puntos, unos dicen "oben", otros dicen "links", otros "rechts")

Prof.: - Wie bitte?... Oben rechts.

Ests.: - Ah.., oben rechts (repiten)

Prof.: - Oben rechts (refuerza), oder... (y deja que alguien lo diga)

Est.$_2$: - Rechts...

Prof.: - ...Oben. Ah? Das ist gleich... klar? Wo ist das Heft?

Ests.: - Unten rechts.

Prof.: - Unten rechts, ja? Wo ist der Stuhl?

Ests.: - In der Mitte...

Prof.: - In der Mitte, ja? Wo ist die Uhr?

Ests.: - Oben..., in der Mitte, links, oben...

Prof.: - Überhaupt oben in der Mitte, oben links, das ist... das ist nicht so... exakt. Ja?... das ist sehr, sehr... subjektiv..., manchmal, eh?. Also, oben in der Mitte, oder oben links, oder oben links in der Mitte..., eh? Klar? Das ist immer eine Frage der persönlichen Perspektive. Klar? Also, macht ihr jetzt bitte, in Zweiergruppen, einige Fragen über dieses Bild, mit diesem Vokabular, ja? Also, wo ist..., ah?..., "wo ist" und dann die jeweiligen Objekte, die Lampe, die Decke, der

Bleistift, das Heft, und so weiter. Ok? (Y da una palmada para que comiencen a trabajar)

Prof.: - So..., machen wir kurz..., Moment, bitte (dando unas palmadas para que le atiendan)... Nicht wieder setzen (haciendo los gestos para que no se vuelvan a sentar), wieso?..., die Materialmappen heißen nicht wieder setzen... Aufstehen (invitándolos a levantarse de nuevo)..., Bewegung..., Bewegung...; die Materialmappe, bitte! Mal sehen..., so, mal sehen..., mal sehen: Jetzt machen wir, jetzt versuchen wir mal zwei..., zwei von den Übungen zu kombinieren. Mal sehen: zuerst sagt eine Person, zum Beispiel, ich sage: "Gib mir bitte..., gib mir bitte das Lineal" (a una estudiante, que se lo da). Danke..., gib mir bitte..., gib mir bitte..., den Radiergummi (a otra estudiante, que le da una goma de borrar un tanto extraña). Eh?... ist das ein Radiergummi?... (la estudiante asiente) Ah... (descubriendo, por fin, donde está la goma de borrar), ganz modern!...; so..., gib mir, bitte..., Kartons (que se los da). Dankeschön!. So, jetzt gib mir bitte Karteikarten. Dankeschön!. So..., und jetzt, jetzt bist du dran (a una de las que le han estado entregando las cosas). Jetzt bist du dran. Also, ich sage "gib mir bitte...", und dann lege ich die Objekte an verschiedene Stellen. Und jetzt fragst du: "Wo ist...?" (y la deja continuar a ella), wo ist... was?

Est.$_1$: - Lineal

Prof.: - Wo ist...? (tratando de que diga también el artículo)

Est.$_1$: - ... das Lineal?

Prof.: - Wo ist das (reforzando) Lineal, bitte? (a la estudiante, que en este caso no contesta)... Da... vorne. Das sage ich, eh?... du sagst "wo ist das Lineal?" und ich sage "da vorne". Ja? Und jetzt sagst du "gib mir bitte..." (y se detiene para que la estudiante lo diga)

Est.$_1$: - ... das Lineal

Prof.: - Gut! Hier... (entregándoselo)

Est.$_1$: - Danke.

Prof.: - Bitte. So, zweite Frage:

Est.$_2$: - Wo ist... der Radiergummi?

Prof.: - Der Radiergummi? Da links (lo señala y después le hace gestos para que se lo pida)

Est.$_2$: - Gib mir, bitte, der Radiergummi!

Prof.: - Den (exagerando la "-n" de acusativo)..., den..., gib mir bitte den Radiergummi

Ests.: - Den (repiten también exagerando) Radiergummi

Prof.: - Ja? Gib mir bitte das (marcándolo fuertemente) Lineal, den (enfatizándolo) Radiergummi, eh?... Gib mir bitte den Radiergummi.

Est.$_2$: - Gib mir bitte den Radiergummi (repitiendo)

Prof.: - Hier (dándoselo). So, nächste Frage (a la estudiante siguiente):

Est.$_3$: - Wo ist..., wo sind die Kartons?

Prof.: - Wo sind die Kartons? (reforzando). Da rechts.

Est.$_3$: - Gib mir bitte den Kartons!

Prof.: - Die Kartons! (Corrigiendo el artículo)

Est.$_3$: - Die Kartons (repite)

Prof.: - Bitteschön...! (da una palmada). Noch was?

Est.$_3$: - Wo sind die Karteikarten?

Prof.: - Die Karteikarten..., da links.

Est.$_3$: - Gib mir bitte die Karteikarten.

Prof.: (Se las da) Alles klar?... ja?..., ein bißchen komplizierter. Nicht mehr so einfach, so, keine kurzen Dialoge; jetzt sind es drei... verschiedene... Schritte..., ja?. Erster Schritt: Person A sagt "Gib mir bitte..." Ja?..., "gib mir bitte... das", "gib mir bitte... das", und so weiter. Und dann legt ihr das an verschiedene Stellen (haciendo los gestos de colocarlas en sitios diferentes). Dann fragt die andere Person "wo ist..." oder "wo sind...", ah?. Ihr antwortet zuerst und dann gibt ihr die Sachen der anderen Person. Alles klar?... Versucht es mal... OK? (y da unas palmadas para que comiencen a trabajar).

(Tras unos instantes, se da cuenta el profesor de que no todos lo han entendido bien, por lo que decide detener la marcha del ejercicio y hacer unas aclaraciones). Moment, bitte! (dando unas palmadas para recuperar la atención de los estudiantes) Ihr habt mich nicht verstanden!. Ich sage dir "Gib mir bitte das Wörterbuch!" (a uno de los estudiantes por los que se ha dado cuenta del error; el estudiante se levanta, se acerca y le entrega el diccionario). So, auf Wiedersehen! (los demás se ríen y el estudiante se va, con lo que el profesor lo coloca en algún punto de su alrededor, pero no encima de su mesa). Ah? (a los demás, para que atiendan a que no se trata de que el otro vea donde pone las cosas). Gib mir bitte das Lineal! (a otra estudiante, que también se lo da). Auf Wiedersehen (despidiéndola y haciendo lo mismo que antes). Ja? (al grupo)... und so weiter..., aber nicht so... hier! (poniendo las cosas ante sí mismo otra vez). Ay...! Ay...! Ay...! (quejándose por la poca lógica de los estudiantes al creerse que se tratara de la mera reproducción del diálogo y no de un esconder las cosas de verdad). Los!, Bewegung... (y vuelve a dar una palmada para empezar de nuevo)

Prof.: - (Da unas palmadas para concluir la práctica) Fertig!... Jetzt gebe ich euch noch zwei Informationen. Zwei Informationen. Die erste Information: Im Copy-Shop... habt ihr ein Arbeitsblatt..., in der Mappe..., ich habe eine Mappe..., eine Materialmappe..., eh...?, im Copy-Shop...; und da habt ihr dieses... Arbeitsblatt...; das heißt... "erstes Hausaufgabenblatt"..., erstes Hausaufgabenblatt; das ist für... Montag..., ja? Am Montag, bitte..., das Hausaufgabenblatt... zu mir..., ja? Die erste Frage... (dando por concluida la información). Die zweite Frage: Am Montag... bringt ihr diese Kartons, diese Kartons..., ihr seht hier, da habe ich geschrieben "der", "der"... Auf diesen Karton, bitte, alle Substantive, alle Substantive, die den Artikel "der" haben. "Der", zum Beispiel, der... Radiergummi, der... Bleistift..., klar?

Est.$_1$: - Nein...

Prof.: - Nein? Der Bleistift... (dice haciendo gestos de que piensa en el artículo de la palabra), hier (señala al artículo "der" que aparece en el cartón), der Bleistift (haciendo gestos de escribirlo sobre él). Der Radiergummi (repitiendo la operación, que interrumpe cuando la estudiante en cuestión asiente, dando señales de que lo ha comprendido). Ja?..., wir nehmen einen Filzstift, einen Filzstift..., schwarz..., und macht hier auf dem grünen Karton ein..., ja?..., Substantive mit "der". Der rote Karton..., Substantive mit "die"...; die Tafel, zum Beispiel, die Kreide...; auch, die Wange..., die Stirn..., klar? Aber, bitte, nicht, "die Augen" nicht..., nein, nein..., hol die Wange, die Stirn, die Tafel, die Kreide, die Materialmappe... klar? Also: grün, "der"...; rot, "die"...; und gelb "das"..., zum Beispiel, das..., was?..., das Wörterbuch..., klar?, das... Kinn, das... Lineal, das... Fenster, klar?... was noch? Klar?... am Montag. Also, alles klar?. Auf Wiedersehen...

Sesión 12 (26.11.97) - Sprachlabor

Band: - h) Beantworten Sie nun die folgenden Fragen: Beispiel: "Wie viele Bücher sehen Sie auf Bild 1?" "3 Bücher!". Zusätzliches Vokabular: Ein Viereck, ein Kreis, ein Dreieck. Beginnen wir: Wie viele Kreise sehen Sie auf Bild 2?

Est.: - Sechs Kreise

Band: - Wie viele Dreiecke sehen Sie auf Bild 3?

Est.: - Vier Dreiecke

Band: - Wie viele Stühle sehen Sie auf Bild 4?

Est.: - Acht Stühle

Band: - Wie viele Vierecke sehen Sie auf Bild 5?

Est.: - Zwei Vierecke

Band: - Wie viele Fenster sehen Sie auf Bild 6?

Est.: - Fünf Fenster

Band: - Wie viele Radiergummis sehen Sie auf Bild 7?

Est.: - Zehn Radiergummis

Band: - Wie viele Bleistifte sehen Sie auf Bild 8?

Est.: - Neun Bleistifte

Band: - Wie viele Lampen sehen Sie auf Bild 9?

Est.: - Sieben Lampen

Band: - Wie viele Bücher sehen Sie auf Bild 1?

Est.: - Drei Bücher

Band: - i) Jetzt können wir schon ein bißchen Mathematik machen. Hören Sie zuerst die Frage und antworten Sie dann. Zuerst einige Summen:
Wieviel ist 6 plus 3?

Est.: - Neun

Band: - Wieviel ist 2 + 4?

Est.: - Sechs

Band: - Wieviel ist 4 + 6?

Est.: - Zehn

Band: - Wieviel ist 1+ 7?

Est.: - Acht

Band: - Jetzt ziehen wir ab:
Wieviel ist 10 minus 1?
Est.: - Neun
Band: - Wieviel ist 9 - 2?
Est.: - Sieben
Band: - Wieviel ist 8 - 3?
Est.: - Fünf
Band: - Wieviel ist 7 - 4?
Est.: - Drei

Band: - Nun multiplizieren wir:
Wieviel ist 2 mal 2?
Est.: - Vier
Band: - Wieviel ist 3 x 3?
Est.: - Neun
Band: - Wieviel ist 1 x 9?
Est.: - Neun
Band: - Wieviel ist 3 x 2?
Est.: - Sechs

Band: - Und jetzt einige Divisionen:
Wieviel ist 10 geteilt durch 5?
Est.: - Zwei
Band: - Wieviel ist 9 : 3?
Est.: - Drei
Band: - Wieviel ist 8 : 4?
Est.: - Zwei
Band: - Wieviel ist 4 : 4?
Est.: - Eins

Band: - j)Wiederholen Sie nun die Wochentage:
a: Montag
Est.: - Montag

Band: - b: Dienstag
Est.: - Dienstag
Band: - c: Mittwoch
Est.: - Mittwoch
Band: - d: Donnerstag
Est.: - Donnerstag
Band: - e: Freitag
Est.: - Freitag
Band: - f: Samstag
Est.: - Samstag
Band: - g: Sonntag
Est.: - Sonntag

Band: - k) Antworten Sie jetzt mit: *"Ja, natürlich*"; oder "*Nein, heute ist...*".
Haben wir heute Montag?
Est.: - Nein, heute ist Dienstag.
Band: - Haben wir heute Dienstag?
Est.: - Ja, natürlich
Band: - Haben wir heute Mittwoch?
Est.: - Nein, heute ist Dienstag.
Band: - Haben wir heute Donnerstag?
Est.: - Nein, heute ist Dienstag.
Band: - Haben wir heute Freitag?
Est.: - Nein, heute ist Dienstag.
Band: - Haben wir heute Samstag?
Est.: - Nein, heute ist Dienstag.
Band: - Haben wir heute Sonntag?
Est.: - Nein, heute ist Dienstag.

Band: - Entschuldigen Sie bitte, was für ein Tag ist heute?
Est.: - Heute ist Dienstag.

Band: - l) Nun werden Sie die Zahlen von 11 - 20 hören. Bitte wiederholen Sie jede, nachdem Sie sie

auf dem Band gehört haben, und analysieren Sie die Regelmäßigkeiten in der Konstruktion. Schreiben Sie diese in die rechte Spalte:

elf

Est.: - elf

Band: - zwölf

Est.: - zwölf

Band: - dreizehn

Est.: - dreizehn

Band: - vierzehn

Est.: - vierzehn

Band: - fünfzehn

Est.: - fünfzehn

Band: - sechzehn

Est.: - sechzehn

Band: - siebzehn

Est.: - siebzehn

Band: - achtzehn

Est.: - achtzehn

Band: - neunzehn

Est.: - neunzehn

Band: - zwanzig

Est.: - zwanzig

Band: - m) Beantworten Sie jetzt Fragen zum Sprachlabor. Beispiel: *"Wie viele Kabinen hat das Sprachlabor?*" "*20*". Beginnen wir:

Wie viele Kabinen hat das Sprachlabor?

Wie viele Studentinnen sind heute im Sprachlabor?

Wie viele Kabinen sind kaputt?

Wie viele Kabinen funktionieren heute?

Was für eine Nummer hat ihre Kabine?

Band: - m) Beantworten Sie jetzt Fragen zum Sprachlabor. Beispiel: *"Wie viele Kabinen hat das Sprachlabor?*" "*20*". Beginnen wir:

Wie viele Kabinen hat das Sprachlabor?

Est.: - Zwanzig

Band: - Wie viele Studentinnen sind heute im Sprachlabor?

Est.: - Dreizehn

Band: - Wie viele Kabinen sind kaputt?

Est.: - Drei

Band: - Wie viele Kabinen funktionieren heute?

Est.: - Siebzehn

Band: - Was für eine Nummer hat ihre Kabine?

Est.: - Drei

Band: - m) Beantworten Sie jetzt Fragen zum Sprachlabor. Beispiel: *"Wie viele Kabinen hat das Sprachlabor?*" "*20*". Beginnen wir:

Wie viele Kabinen hat das Sprachlabor?

Est.: - Zwanzig

Band: - Wie viele Studentinnen sind heute im Sprachlabor?

Est.: - Dreizehn

Band: - Wie viele Kabinen sind kaputt?

Est.: - Drei

Band: - Wie viele Kabinen funktionieren heute?

Est.: - Siebzehn

Band: - Was für eine Nummer hat ihre Kabine?

Est.: - Drei

Band: - n) Beantworten Sie jetzt Fragen über die anderen Studenten im Sprachlabor. Beispiel: *"Wer sitzt heute rechts neben Ihnen?"* "Carlos Alfredo /Vanesita/ Niemand". Das brauchen Sie für die Antworten: "vor Ihnen", "rechts neben Ihnen", "hinter Ihnen", "links neben Ihnen". Beginnen wir:

Wer sitzt heute vor Ihnen?

Wer sitzt heute links neben Ihnen?

Wer sitzt heute rechts neben Ihnen?

Wer sitzt heute hinter Ihnen?

Band: - n) Beantworten Sie jetzt Fragen über die anderen Studenten im Sprachlabor. Beispiel: *"Wer sitzt heute rechts neben Ihnen?"* "Carlos Alfredo /Vanesita/ Niemand". Das brauchen Sie für die Antworten: "vor Ihnen", "rechts neben Ihnen", "hinter Ihnen", "links neben Ihnen". Beginnen wir:
Wer sitzt heute vor Ihnen?

Est.: - Niemand

Band: - Wer sitzt heute links neben Ihnen?

Est.: - Ana

Band: - Wer sitzt heute rechts neben Ihnen?

Est.: - Niemand

Band: - Wer sitzt heute hinter Ihnen?

Est.: - Carmen María

Band: - n) Beantworten Sie jetzt Fragen über die anderen Studenten im Sprachlabor. Beispiel: *"Wer sitzt heute rechts neben Ihnen?"* "Carlos Alfredo /Vanesita/ Niemand". Das brauchen Sie für die Antworten: "vor Ihnen", "rechts neben Ihnen", "hinter Ihnen", "links neben Ihnen". Beginnen wir:
Wer sitzt heute vor Ihnen?

Est.: - Niemand

Band: - Wer sitzt heute links neben Ihnen?

Est.: - Ana

Band: - Wer sitzt heute rechts neben Ihnen?

Est.: - Niemand

Band: - Wer sitzt heute hinter Ihnen?

Est.: - Carmen María

Band: - Erinnern Sie sich noch daran?
Was für eine Nummer hat Ihre Kabine?

Est.: - Drei

Band: - Wie viele Tasten hat Ihre Kabine?

Est.: - Sieben

Band: - Erinnern Sie sich noch daran?

Was für eine Nummer hat Ihre Kabine?

Est.: - Drei

Band: - Wie viele Tasten hat Ihre Kabine?

Est.: - Sieben

Band: - o) Im folgenden Übungsteil werden wir Sie nach der Zeit fragen. Die numerische Information in Klammern sagt, was Sie antworten sollten. Zur Kontrolle hören Sie nach der Nachsprechpause die richtige Antwort. Beispiel: "Wie spät ist es bitte?" "Acht Uhr". "Es ist acht Uhr". Bitte antworten Sie jetzt, und schreiben Sie rechts die Uhrzeiten in Buchstaben - und auf Deutsch, natürlich:

Wie spät ist es bitte?

Es ist 1 Uhr

Wieviel Uhr ist es bitte?

Es ist 15 Uhr

Wie spät ist es bitte?

Es ist 5 Uhr

Wieviel Uhr ist es bitte?

Es ist 6 Uhr

Wie spät ist es bitte?

Es ist 18 Uhr

Wieviel Uhr ist es bitte?

Es ist 10 Uhr

Band: - o) Im folgenden Übungsteil werden wir Sie nach der Zeit fragen. Die numerische Information in Klammern sagt, was Sie antworten sollten. Zur Kontrolle hören Sie nach der Nachsprechpause die richtige Antwort. Beispiel: "Wie spät ist es bitte?" "Acht Uhr". "Es ist acht Uhr". Bitte antworten Sie jetzt, und schreiben Sie rechts die Uhrzeiten in Buchstaben - und auf Deutsch, natürlich:

Wie spät ist es bitte?

Est.: - Es ist 1 Uhr

Band: - Es ist 1 Uhr

Wieviel Uhr ist es bitte?

Est.: - Es ist 15 Uhr

Band: - Es ist 15 Uhr

Wie spät ist es bitte?

Est.: - Es ist 5 Uhr

Band: - Es ist 5 Uhr

Wieviel Uhr ist es bitte?

Est.: - Es ist 6 Uhr

Band: - Es ist 6 Uhr

Wie spät ist es bitte?

Est.: - Es ist 18 Uhr

Band: - Es ist 18 Uhr

Wieviel Uhr ist es bitte?

Est.: - Es ist 10 Uhr

Band: - Es ist 10 Uhr

Band: - o) Im folgenden Übungsteil werden wir Sie nach der Zeit fragen. Die numerische Information in Klammern sagt, was Sie antworten sollten. Zur Kontrolle hören Sie nach der Nachsprechpause die richtige Antwort. Beispiel: "Wie spät ist es bitte?" "Acht Uhr". "Es ist acht Uhr". Bitte antworten Sie jetzt, und schreiben Sie rechts die Uhrzeiten in Buchstaben - und auf Deutsch, natürlich:

Wie spät ist es bitte?

Est.: - Es ist 1 Uhr

Band: - Es ist 1 Uhr

Wieviel Uhr ist es bitte?

Est.: - Es ist 15 Uhr

Band: - Es ist 15 Uhr

Wie spät ist es bitte?

Est.: - Es ist 5 Uhr

Band: - Es ist 5 Uhr

Wieviel Uhr ist es bitte?

Est.: - Es ist 6 Uhr

Band: - Es ist 6 Uhr

Wie spät ist es bitte?

Est.: - Es ist 18 Uhr

Band: - Es ist 18 Uhr

Wieviel Uhr ist es bitte?

Est.: - Es ist 10 Uhr

Band: - Es ist 10 Uhr

Band: - Sprachlaborübungen Teil II. q) Wiederholen wir einige Zahlen, aber jetzt mit Vokabular, auf das Sie im Unterricht treffen können. Beispiel: *"Auf welchem Bild sehen Sie ein Fenster?" "Auf Bild 1*." Sehen Sie nun die folgenden Bilder an und beantworten sie die Fragen. Den Text finden Sie auf der nächsten Seite. Beginnen wir:

Auf welchem Bild sehen Sie ein Heft?

Auf welchem Bild sehen Sie ein Fenster?

Auf welchem Bild sehen Sie eine Tür?

Auf welchem Bild sehen Sie eine Professorin?

Auf welchem Bild sehen Sie eine Lampe?

Auf welchem Bild sehen Sie eine Kabine?

Auf welchem Bild sehen Sie einen Tisch?

Auf welchem Bild sehen Sie einen Bleistift?

Sesión 13 (1.12.97)

Prof.: - Guten Tag!... Fangen wir an...: Bitte, steht auf...; gut... Macht, bitte..., macht, bitte..., Zweiergruppen. So, macht bitte Zweiergruppen... und machen wir, beginnen wir mit ein bißchen Mathematik. Wir haben die Zahlen von eins bis..., bis fünfzig, ja? Wiederholen wir ganz kurz die Nummern, eh?. "Eins", du beginnst (a un estudiante), "eins"... (el estudiante no dice el número), "eins" (insiste el profesor)...

Est.$_1$: - Eins

Prof.: - Eins (confirmando y pasando a la estudiante siguiente)

Est.$_2$: - Zwei (pronuncia una secuencia "[es-]" al inicio)

Prof.: - Wie "eswei"?, "zwei" (corrige)

Est.$_2$: - Zwei

Prof.: - Zwei (y pasa al siguiente)

Est.$_3$: - Drei

Est.$_4$: - Vier

Est.$_5$: - Fünf

Est.$_6$: - Sechs

Est.$_7$: - Sieben

Est.$_8$: - Acht

Est.$_9$: - Neun

Est.$_{10}$: - Zehn

Est.$_{11}$: - Elf

Est.$_{12}$: - Zwölf

Est.$_{13}$: - Dreizehn

Est.$_{14}$: - Vierzehn

Est.$_{15}$: - Fünfzehn

Prof.: - Fünfzehn

Est.$_{16}$: - Sechzehn

Prof.: - Sechzehn

Est.$_{17}$: - Sieb... (no consigue enlazarlo con "-zehn")

Prof.: - Siebzehn

Est.$_{17}$: - Siebzehn (repite)

Prof.: - Siebzehn (refuerza)

Est.$_{18}$: - Achtzehn

Est.$_{19}$: - Neunzehn

Prof.: - Neunzehn (corrige)

Est.$_{19}$: - Neunzehn

Est.$_{20}$: - Zwanzig

Prof.: - Zwanzig

Est.$_{21}$: - Ein-und... (tiene dificultades)

Prof.: - Ein-und-zwanzig

Est.$_{21}$: - Ein-und-zwanzig (repite)

Est.$_{22}$: - Zweiund...-zwanzig

Prof.: - Zweiundzwanzig

Est.$_{22}$: - Zweiundzwanzig

Est.$_{23}$: - Dreiund... zwanzig

Prof.: - Ja... (confirma)

Est.$_{24}$: - Vierundzwanzig

Est.$_{25}$: - Fünfundzwanzig

Est.$_{26}$: - Mmm... und zwanzig

Prof.: - Was? Sechs-und-zwanzig (da el modelo)... Wiederhole, bitte.

Est.$_{26}$: - Sechs... und... (se para)

Prof.: - ... zwanzig, Sechsundzwanzig (repite de nuevo)

Est.$_{26}$: - Sechsundzwanzig

Est.$_{27}$: - Siebenundzwanzig

Est.$_{28}$: - Achtundzwanzig

Est.$_{29}$: - Neunundzwanzig

Est.$_{30}$: - Dreißig

Prof.: - Ja

Est.$_{1}$: - Ein... unddreißig

Prof.: - Einunddreißig

Est.$_{2}$: - Zweiunddreißig

Est.$_{3}$: - Dreiunddreißig

Prof.: - Ja

Est.$_{4}$: - Vierunddreißig

Est.$_{5}$: - Fünfunddreißig

Prof.: - Fünfunddreißig

Est.$_6$: - Sechsunddreißig

Prof.: - Ja

Est.$_7$: - Siebenunddreißig

Prof.: - Ja

Est.$_8$: - Achtunddreißig

Prof.: - Ja

Est.$_9$: - Neununddreißig

Prof.: - Und...

Est.$_{10}$: - Vierzig

Prof.: - Vierzig. Und jetzt weiter...

Est.$_{11}$: - Einundvierzig

Prof.: - Einundvierzig (confirma)

Est.$_{12}$: - Zweiundvierzig

Est.$_{13}$: - Dreiundvierzig

Est.$_{14}$: - Vierundvierzig

Prof.: - Vierundvierzig

Est.$_{15}$: - Fünfundvierzig

Prof.: - Fünfundvierzig

Est.$_{16}$: - Sechsundvierzig

Est.$_{17}$: - Siebenundvierzig

Prof.: - Ja...

Est.$_{18}$: - Achtundvierzig

Prof.: - ...vierzig (repite el final corrigiendo la pronunciación)

Est.$_{19}$: - Neunund...

Prof.: - ...vierzig

Est.$_{19}$: - ...vierzig (repite)

Prof.: - Ja... und

Est.$_{20}$: - Mmm... (no sabe el que sigue)

Prof.: - Fünfzig

Est.$_{20}$: - Fünfzig (repite)

Prof.: - Fünfzig (refuerza)... Und jetzt (señala a la estudiante siguiente)

Est.$_{21}$: - Ein... undfünfzig

Prof.: - Ja

Est.$_{22}$: - Zweiundfünfzig

Est.$_{23}$: - Dreiundfünfzig

Prof.: - Ja

Est.$_{24}$: - Vierundfünfzig

Est.$_{25}$: - Fünfundfünfzig

Est.$_{26}$: - Sechsundfünfzig

Est.$_{27}$: - Siebenundfünfzig

Est.$_{28}$: - Achtundfünfzig

Prof.: - Ja

Est.$_{29}$: - Neunundfünfzig

Prof.: - Ja... und...

Est.$_{30}$: - Sechzig

Prof.: - Sechzig (corrige)

Est.$_{30}$: - Sechzig (repite)

Prof.: - Sechzig (refuerza)

Est.$_{30}$: - Sechzig (repite de nuevo)

Prof.: - Sechzig (refuerza), und... jetzt, du... (para que siga)

Est.$_{1}$: - Ein... und... (se detiene)

Prof.: - ...sechzig

Est.$_{1}$: - sechzig

Prof.: - Einundsechzig

Est.$_{2}$: - Zweiundsechzig

Prof.: - Ja

Est.$_{3}$: - Drei...undsechzig

Prof.: - Dreiundsechzig

Est.$_{4}$: - Vierundsechzig

Est.$_{5}$: - Fünfundsechzig

Est.$_{6}$: - Sechsundsechzig

Est.$_{7}$: - Siebenundsechzig

Est.$_{8}$: - Achtundsechzig

Est.$_{9}$: - Neunundsechzig

Est.$_{10}$: - Sieben...

Prof.: - Siebzig

Est.$_{10}$: - Siebzig

Prof.: - Ja... Also, nochmal... (en la pizarra, escribe el número 20): zwanzig, (y debajo el 30) dreizig... (y el 40, tras lo que llama al grupo a decirlo)

Ests.: - Vierzig

Prof.: - (escribe el 50)

Ests.: - Fünfzig

Prof.: - (va escribiendo los números 60, 70, 80...)

Ests.: - Sechzig..., siebzig..., achtzig..., neunzig...

Prof.: - Neunzig... und hundert

Ests.: - Hundert.

Prof.: - Gut, und jetzt macht bitte in Zweiergruppen Mathematik... aber Moment: "plus", "minus", "mal" und... "geteilt durch" (recordando los signos para las operaciones). Erinnert ihr euch?... Also bitte, in Zweiergruppen. Zwei, zwei, zwei, zwei... (agrupando a los estudiantes, que se ponen a trabajar en parejas).

Prof.: - So (da las clásicas palmadas), stop. Machen wir weiter. Jetzt wiederholen wir kurz, jetzt wiederholen wir kurz die Sachen hier, ... zur Sprache. So, die Frage hier, wie heißt hier die Frage?... "Sprichst du...?", ja?... Und jetzt kombinieren wir das mit "Entschuldigung, sprichst du... Deutsch?", "Entschuldigung, sprichst du Deutsch?", ja?, Entschuldigung, sprichst du Deutsch? (A una estudiante)

Est.$_1$: - Nein...

Prof.: - Bitte..., natürlich...,

Est.$_1$: - Ja...

Prof.: - Ja, ein...

Est.$_2$: - bißchen

Prof.: - "Ja", natürlich, "ein bißchen", oder "ja, ein bißchen". Entschuldigung (a otro estudiante), sprichst du Englisch?

Est.$_3$: - Ja, ein bißchen.

Prof.: - Aha. Entschuldigung (a otro), sprichst du Spanisch?

Est.$_4$: - Ja, natürlich.

Prof.: - Ja. Entschuldigung (a otro), sprichst du Russisch?

Est.$_5$: - Nein, keine Ahnung.

Prof.: - Ja. Das waren drei Möglichkeiten: "Ja, natürlich", "ja, ein bißchen" und "nein, keine Ahnung". Ja? Und jetzt, bitte, nochmal zu Sprachen. Was für eine Sprache ist Nr. 1?

Ests.: - Englisch

Prof.: - Was für eine Sprache ist Nr. 2?

Ests.: - Spanisch?

Prof.: - Spanisch. Nr. 3?

Ests.: - Russisch

Prof.: - Russisch (refuerza). Nr. 4?

Ests.: - Italianisch

Prof.: - Bitte?

Ests.: - Italianisch

Prof.: - Italienisch (enfatizando la pronunciación de "-e-")

Ests.: - Italienisch

Prof.: - Nr. 5?

Ests.: - Französisch

Prof.: - Französisch (enfatizando ahora la "-ö-")

Ests.: - Französisch

Prof.: - Nr. 6?

Ests.: - Polnisch

Prof.: - Nr. 7?

Ests.: - Griechisch (dicen algunos)

Prof.: - Griechisch?, nein...

Ests.: - Turkisch

Prof.: - Türkisch (confirma y refuerza)

Ests.: - Türkisch (repiten)

Prof.: - Acht?

Ests.: - Portugiesisch

Prof.: - Nr. 9?

Ests.: - Griechisch

Prof.: - Aha, und Nr. 10?

Ests.: - Deutsch

Prof.: - Deutsch. Nr 10 ist Deutsch. Also, macht bitte eine Minute, kurz, bitte in Zweiergruppen. Auf diese Weise: "Entschuldigung, sprichst du...?", "sprichst du...?" (Los estudiantes se ponen a

trabajar).

Prof.: - So (da unas palmadas). Nächste Sache, machen wir weiter. Nochmal eine kurze Wiederholung von den Uhrzeiten. Ihr habt da die Folie..., ja? Ihr fragt wieder. Wir geben zuerst die Information, die Bilduhr Nummer vier, "wie spät ist es, bitte?"

Est.$_1$: - Mm... Fünf Uhr... Drei

Prof.: - Nummer vier...

Est.$_1$: - ah... zehn Uhr

Prof.: - Nein, sieben Uhr..., es ist sieben Uhr. So, Uhr Nummer sechs. "Wie spät ist es, bitte?"

Est.$_2$: - sechs, ah..., "zehn nach neun?"

Prof.: - Ja, es ist zehn nach neun. Gut. Uhr Nummer zehn, bitte, "wie spät ist es, bitte?"

Est.$_3$: - Viertel nach... fünf.

Prof.: - Ja..., lauter bitte.

Est.$_3$: - Viertel nach fünf.

Prof.: - Viertel nach fünf (refuerza). Uhr Nummer vierzehn, wie spät ist es, bitte?

Est.$_4$: - Es ist halb..., halb..., halb... fünf.

Prof.: - Halb fünf. Genau. Und jetzt, Uhr Nummer fünfzehn, bitte, wie spät ist es?

Est.$_5$: - Fünf... vor... halb... acht.

Prof.: - Ja, fünf vor halb (pronuncia exageradamente la "h-") acht. Wir aspirieren das "ha", eh? "Halb"..., "halb"...

Ests.: - ...halb (repiten todos aspirando)

Prof.: - So, Uhr Nummer siebzehn, bitte. Wie spät ist es?, Nummer siebzehn...

Est.$_6$: - Es ist... fünf

Prof.: - Es ist fünf...

Est.$_6$: - nach... halb...

Prof.: - Fünf nach halb...

Est.$_6$: - zwölf.

Prof.: - Ja, wiederhole bitte, sie haben es nicht gehört.

Est.$_6$: - Fünf nach halb zwölf.

Prof.: - Es ist fünf nach halb zwölf. Fünf nach halb zwölf. So, Uhr Nummer neunzehn, bitte, wie spät ist es, bitte?, Nummer neunzehn...

Est.$_7$: - Fünf vor halb elf?

Prof.: - Ja, fünf vor halb elf. So, alles klar. Jetzt bitte nochmal eine Minute oder zwei, wieder die

Zweiergruppen. "Wie spät ist es, bitte?", oder zuerst die Information, "Uhr Nummer so und so, wie spät ist es, bitte", ja? (Los estudiantes comienzan por parejas a interrogarse sobre las horas aparecidas en la transparencia).

Prof.: - So, Moment bitte, ich habe eine Frage. Wie spät ist es jetzt, bitte?

Ests.: - Viertel (otros dicen "zehn") nach vier.

Prof.: - Viertel nach vier? Gut. Dankeschön. So, jetzt. Erinnert Ihr euch an diese, an diese kleine Zeichnung hier? Da haben wir am Dienstag, haben wir gefragt "wo ist?" Also, wo ist bitte die Kreide auf diesem Bild? Wo ist bitte die Kreide? (A un estudiante)

Est.$_1$: - Links...

Prof.: - Links

Est.$_1$: - ... oben.

Prof.: - Links oben. Ja. Wo ist bitte der Bleistift? (A otro)

Est.$_2$: - Oben...

Prof.: - Ja...

Est.$_2$: - Oben... (no recuerda la palabra "rechts")

Prof.: - Rechts.

Est.$_2$: - Rechts.

Prof.: - Oben rechts.

Est.$_2$: - Oben rechts (repite)

Prof.: - Oben rechts (refuerza). Wo ist bitte das Heft? (A otro)

Est.$_3$: - Es ist rechst unten

Prof.: - Rechts unten. Ja. Wo ist bitte das Papier?

Est.$_4$: - Links... unten.

Prof.: - Links unten. Ja. Wo ist bitte der Stuhl?

Est.$_5$: - Rechts unten.

Prof.: - Ja. Wo ist bitte das Fenster?

Est.$_6$: - ...

Prof.: - Wo ist bitte das Fenster?

Est.$_7$: - ...

Prof.: - Wo ist das Fenster?

Est.$_8$: - In der Mitte...

Prof.: - Ja, in der Mitte...

Est.$_7$: - rechts.

Prof.: - in der Mitte rechts, oder rechts in der Mitte. Ja?. So, wo ist bitte, wo ist bitte das Buch?

Est.$_9$: - Links in der Mitte.

Prof.: - Ja..., wiederhole bitte.

Est.$_9$: - Links in der Mitte.

Prof.: - Links in der Mitte (refuerza). Alles klar? So, jetzt machen wir wieder in Zweiergruppen dieses Frage-und-Antwort Schema über diese Zeichnung. Klar? Links, oben, rechts, unten (señalando sobre el dibujo) und dann die Kombination: Links-oben, rechts-unten, links-unten, rechts-oben, oder in der Mitte, in der Mitte links, in der Mitte rechts. Klar?... Gut (da una palmada y los estudiantes se ponen manos a la obra).

Prof.: - So stop. Jetzt bitte, habt Ihr die Kartons?, bitte nehmt die Kartons... bitte, wieder setzen!. Bitte, nehmt bitte den grünen Karton und einen schwarzen Bleistift. Bitte schreib auf den Karton... "der". Bitte schreib "der"..., "der", das ist der Artikel im Maskulinum... So: wie heißt das auf Deutsch? ... (contesta el estudiante: der Mund) Wie heißt das auf Deutsch? (Al grupo)

Ests.: - Der Radiergummi

Prof.: - Der Radiergummi. Wie heißt das auf Deutsch?

Ests.: - Der Bleistift

Prof.: - Der Bleistift. Also bitte schreib das auf den grünen Karton. So, also: der Mund, der Bleistift, der Radiergummi... und jetzt noch..., was noch?

Est.$_1$: - Der Boden

Prof.: - Der Boden, zum Beispiel, ja..., dann...

Est.$_2$: - Der Stuhl

Prof.: - Der Stuhl

Est.$_3$: - Der Student (lo dice acentuando la primera sílaba)

Prof.: - Der Student (enfatiza la segunda), bitte.

Est.$_3$: - Der Student

Prof.: - Der Student, ja... und...

Est.$_4$: - Der Tisch

Prof.: - Und der Tisch, genau. (Los estudiantes escriben las palabras...) So, alles klar? Und bitte auch "der Professor". Wir haben hier die (escribiendo en la pizarra) Professorin, die Studentin, ja? Das "-in", das ist die Endung im Femininum, ja? Also, ohne "-in", der Student, hier, der Professor. Und das, wie gesagt, das hier, was ich hier geschrieben habe, das ist auf dem roten

Karton; wir nehmen das auf den roten Karton, schreibt oben, oben schreibt ihr "die", das ist der Artikel im Femininum, und dann schreibt ihr zuerst mal..., wie heißt das hier auf Deutsch?

Ests.: - Die Wange

Prof.: - Die Wange. Wie heißt das auf Deutsch?

Ests.: - Die Stirn

Prof.: - Die Stirn. Das hier?

Ests.: - Die Nase

Prof.: - Die Nase... dann, wie heißt das auf Deutsch?

Ests.: - Die Materialmappe

Prof.: - Die Materialmappe, natürlich (escribiéndolo en la pizarra). Und dann, was noch?... Ah, mal sehen, wo sind die Karteikarten?, hat jemand bitte eine Karteikarte?

Est.$_5$: - (le entrega la ficha)

Prof.: - Das hier ist... die... Karteikarte, ja? (Lo escribe también). So, und jetzt da noch, wir haben die Studentin, die Professorin, das haben wir schon..., die... (espera a que los estudiantes lo nombren)

Est.$_6$: - Decke

Prof.: - Die Decke zuerst mal, ja... dann auch dort die Lampe, ja?, die... (enseñando la tiza)

Est.$_7$: - Kreide

Prof.: - Die Kreide...

Est.$_8$: - (señalando algo sin nombrarlo)

Prof.: - Ja, genau... die...

Est.$_9$: - Tür

Prof.: - Die Tür..., die... (da unos golpecitos sobre la pizarra)

Est.$_{10}$: - Tafel

Prof.: - Tafel (confirma). Und was noch? Die Uhr, eh?, so das haben wir schon gehabt...

Est.$_{11}$: - Die Wand.

Prof. : - Die Wand, die Wand, die Wand (va se½alándola por la clase). So, alles klar?. So, und jetzt bitte, nehmt den gelben Karton, den gelben Karton, und schreibt hier oben "das", "das", das ist der Artikel im Neutrum. Also, der Karton ist gelb, der Artikel hier ist "das", oben, und jetzt, mal zuerst das Vokabular, das wir schon kennen. Wie heißt das auf Deutsch?

Est.$_{12}$: - Das Kinn

Prof.: - Das Kinn. Dann, das... Ohr (la escribe en la pizarra también), das... (señalándose el ojo)

Est.$_{13}$: - Auge

Prof.: - Auge (lo escribe). Das... Wie heißt das?

Est.$_{14}$: - Das Lineal

Prof.: - Das Lineal... ja? (Escribe) und, wie heißt das auf Deutsch?

Est.$_{15}$: - Papier.

Prof.: - Das Papier. Alles klar?. Und jetzt, was haben wir noch in der Zeichnung?

Est.$_{16}$: - Das Buch

Prof.: - Das Buch, ja

Est.$_{17}$: - Fenster

Prof.: - Das Fenster, sehr gut...

Est.$_{18}$: - Das Heft

Prof.: - Das Heft, ja..., und dann..., Das Buch, das Heft, das Fenster...

Est.$_{19}$: - Das Licht

Prof.: - Das Licht, aber das ist auch nicht hier auf der... ja... das Licht (lo escribe), das Licht, wir haben hier Neonlicht, ja?, Neonlicht, oder das Licht, das Neonlicht... und wir haben keine Lampe, aber eine Lampe ist das was Ihr hier sieht (por el dibujo), das hier (señalando los fluorescentes del aula), und das, und das, das ist keine Lampe, das ist ein Neonlicht, oder eine Neonröhre. So, und jetzt brauchen wir noch einige Sachen, die nicht hier in der Zeichnung sind. Zum Beispiel: Wie heißt das hier auf Deutsch?

Est.$_{20}$: - Lichtschalter

Prof.: - Ja..., richtig. Der Lichtschalter. Der Lichtschalter. Das hier?... wie heißt das auf Deutsch?

Est.$_{21}$: - Der Kleiderhaken

Prof.: - Ja, genau. Der Kleiderhaken. So. Jetzt... was wollte ich noch... ah, ja... hier noch. Moment. Wie heißt das dann? (Señalando el enchufe del retroproyector) Der Stecker... und in der Wand (señalándola) ist die Steckdose..., die Steckdose (mostrando dónde está). So, alles klar?... Jetzt machen wir so. Jetzt steht Ihr wieder auf (hace gestos), bitte, und wieder zu zweit, macht in Zweier oder Dreiergruppen einen Spaziergang durch den Klassenraum, aber, bitte, ohne Papier. Kein Papier, ah?, kein Papier, so versucht ihr euch zu erinneren (hace gestos de intentar recordar) "wie heißt das auf Deutsch", "Wie heißt das auf Deutsch?", "Wie heißt das auf Deutsch?" (Va tocando y señalando diferentes objetos de la clase). Alles klar? Also, Zweiergruppen. (Da una palmada que indica el inicio de la actividad y los estudiantes se ponen a pasear en parejas por el aula).

Prof.: - (Da tres palmadas). Jetzt, machen wir weiter? Moment bitte...! Machen wir weiter. Ich habe

eine Frage. Wie spät ist es, bitte? (A un estudiante)

Est.$_1$: - Es ist... zehn... vor halb fünf...

Prof.: - zehn nach...

Est.$_1$: - Zehn nach halb fünf

Prof.: - Zehn nach halb fünf

Ests.: - Viertel vor fünf

Prof.: - Viertel vor?

Ests.: -Viertel vor fünf Uhr

Prof.: - Gut, viertel vor fünf. "Es ist fünf Uhr", aber... "Viertel vor fünf" ah? So, jetzt... nehmt bitte das Wörterbuch..., die Wörterbücher, bitte, wo sind die Wörterbücher?... Zwei Mal, drei Mal (contando los que hay en el aula), fünf, sechs, sieben, acht... Macht mal Gruppen, Wörterbuchgruppen. Wer hat kein Wörterbuch?... Wer hat kein Wörterbuch?... In Gruppen. So.... Aufgaben..., was machen wir?, Moment bitte... Meine Damen, meine Herren...: Wir haben in der Klasse über Objekte gesprochen und so weiter, ja..., und wir versuchen die zu zeigen... Und jetzt..., jetzt brauchen wir ein bißchen Phantasie..., wir brauchen ein bißchen Phantasie..., nämlich. Frage ist...: "Was kann man hier machen, in der Klasse?", was kann man in der Klasse machen...: zum Beispiel... schlafen... (haciendo gestos), oder lesen (ilustrándolo con gestos)..., also, das ist jetzt die Frage: Was kann man machen?..., was kann man machen...? Und jetzt bitte sucht im Wörterbuch..., sucht im Wörterbuch, im Teil Spanisch-Deutsch, ja?... Sucht jetzt die Namen von Aktivitäten..., die Namen von Aktivitäten, die man hier im Unterricht machen darf... Aktivitäten... Aktivitäten hier, in der Klasse, ja?... Wörterbuch... Spanisch-Deutsch. Klar...? Macht ihr das... und schreibt das hier an die Tafel... (Los estudiantes buscan en los diccionarios y van escribiendo en la pizarra las actividades que van encontrando en grupos).

Prof.: - So... noch was? (por si falta alguien por escribir algo), "sich amüsieren" (va corrigiendo propuestas de algunos estudiantes)... So, fertig? Eine Frage, Wie spät ist es jetzt?

Ests.: - Fünf vor fünf.

Prof.: - So, bitte, kopiert bitte dieses Vokabular, und dann sind wir fertig. eh? Und bitte, das letzte Aufgabenblatt zu mir (mostrándola y haciendo gestos de que se le entreguen los ejercicios del día anterior). Danke

Ests.: - Morgen....

Prof.: - Morgen... Ok, Morgen. Dankeschön (a los que se la entregan), so, dankeschön. Dankeschön.

So, wer fertig ist, der geht. Aufwiedersehen.

Sesion 14 (2.12.97)

Prof.: - So, fangen wir an?, guten Tag. Also, zuerst, diese Hausaufgabe bitte..., bitte, die Hausaufgabe..., bitte..., Moment. So, meine Herren, meine Damen... bitte, macht Dreiergruppen, Dreiergruppen..., aufstehen..., Dreiergruppen, drei habe ich gesagt, Dreiergruppen. Was ist hier los?, drei..., drei..., eins, zwei, drei..., so, machen wir einen kurzen Dialog in diesen Gruppen zum Thema Begrüßung. Erinnert ihr euch ans Sprachlabormaterial? Ja? Am Anfang heißt es "Guten Tag!", Ja? Und wie sagst du? (a una estudiante)

Est.$_1$: - Guten Tag (tímidamente)

Prof.: - Ja, ich sage "Guten Tag", und dann sagst du...

Est.$_1$: - Guten Tag.

Prof.: - Natürlich..., und dann die zweite Frage..., "Wie gehts?", wie gehts? (A otra estudiante)

Est.$_2$: - Danke, gut.

Prof.: - Danke, gut.

Est.$_2$: - und...

Prof.: - Ja... und dir..., im Sprachlabor heißt "und Ihnen", das ist die Höflichkeitsform mit Sie, hier machen wir mit "Du". Hier sagen wir nicht Herr und Frau so und so, hier sagen wir du, ja? Also, nochmals. Guten Tag...

Est.$_3$: - Guten Tag.

Prof.: - Wie gehts?

Est.$_4$: - ...

Prof.: - Danke... gut... und...

Est.$_4$: - Ihnen?

Prof.: - und dir?

Est.$_4$: - und dir?

Prof.: - und dir. Und jetzt was anderes als im Sprachlabor, die nächste Frage... "Wie heißt du bitte?"

Est.$_5$: - Mmm...

Prof.: - Wie heißt du?

Est.$_6$: - José Mª

Prof.: - Ja, und dann fragst du.., du sagst "José Mª"... und du sagst "und du"

Est.$_6$: - und du?

Prof.: - Anton..., ja? Alles klar. Mal sehen, macht mal nun das bitte in Zweiergruppen. Hört wieder zu. Ihr zwei:

Est.$_7$: - Guten Tag.

Est.$_8$: - Guten Tag.

Est.$_7$: - Wie...

Prof.: - Ja..., gehts

Est.$_7$: - Wie gehts?

Est.$_8$: - Gut, und dir?

Est.$_7$: - Danke

Prof.: - Danke

Est.$_7$: - Danke

Prof.: - Und jetzt, der Name... wie heißt dann die Frage?..., was muß das sein?... weißt du es?...Guten Tag, Guten Tag, wie gehts, danke gut, und dir, danke... und dann

Est.$_9$: - Wie heißt du?

Prof.: - Ja, lauter

Est.$_9$: - Wie heißt du?

Prof.: - Wie heißt du?

Est.$_8$: - Wie heißt du?

Prof.:- Ja, und die Antwort?

Est.$_7$: - Mª Carmen

Prof.: - Ja... und dann...

Est.$_7$: - und du?

Prof.: - Alles klar? Fangen wir an... in Dreiergruppen. Ich gehe von Gruppe zu Gruppe... und höre ein bißchen... OK?. Los jetzt..., so, bitte. (Da una palmada para indicar que comiencen a trabajar).

Prof.: - So... (da unas palmadas para finalizar la actividad), also, alles klar? Am Montag, am Montag machen wir es nochmals. Jetzt wiederholen wir kurz die anderen kurzen Dialoge der Sprachen, ja? Also, eine Person fragt: "Entschuldigung, sprichst du Deutsch?"

Est.$_1$: - Ja...

Prof.: - ...ein...

Est.$_1$: - bißchen

Prof.: - ein bißchen. Entschuldigung (a otro), sprichst du Englisch?

Est.$_2$: - Ja, natürlich

Prof.: - Aha, Entschuldigung (a otro), sprichst du Russisch?

Est.$_3$: - Nein, keine Ahnung

Prof.: - keine Ahnung. Klar? Fangen wir an. So, drei Antworten: "ja, natürlich", "ja, ein bißchen" und "nein..."

Ests.: - keine Ahnung".

Prof.: - keine Ahnung. Und die Sprachen, wie heißen die Sprachen?, wie heißt die Sprache Nummer eins? Moment, nur eine Person.

Est.$_4$: - Englisch

Prof.: - Wie heißt die Sprache Nummer zwei?

Est.$_5$: - Spanisch

Prof.: - Spanisch, wie heißt die Sprache Nummer drei?

Est.$_6$: - Russisch

Prof.: - Russisch, wie heißt die Sprache Nummer vier?

Est.$_7$: - Italienisch

Prof.: - Ja, wie heißt die Sprache Nummer fünf?

Est.$_8$: - Französisch

Prof.: - Und die Sprache Nummer sechs?

Est.$_9$: - No lo veo

Prof.: - Komm mal hier. Wie heißt die Sprache Nummer sechs?

Est.$_9$: - Französisch?

Prof.: - Nein, Französisch ist Nummer fünf. Nummer sechs ist...

Est.$_{10}$: - Polnisch

Prof.: - Ja, Polnisch. Und wie heißt die Sprache Nummer sieben, Antonio?

Est.$_{11}$: - Turkisch?

Prof.: - Türkisch, ja. Nummer acht, bitte, ja..., Nummer acht, du

Est.$_{12}$: - Portugisch

Prof.: - Ah?, wiederhole bitte

Est.$_{12}$: - Portugisch?

Prof.: - Portugiesisch

Est.$_{12}$: - Portugiesisch

Prof.: - Und Nummer neun, du, bitte, ja...

Est.$_{13}$: - Er... Portugiesisch

Prof.: - Nein, die Aussprache war korrekt "Portugiesisch", aber Portugiesisch ist Nummer acht.

Est.$_{13}$: - Ah!

Prof.: - Nummer neun?

Est.$_{13}$: - Griechisch

Prof.: - Griechisch, sehr gut. Prima. Und Nummer zehn, was ist Nummer zehn, du, bitte

Est.$_{14}$: - Deutsch.

Prof.: - Deutsch. Alles klar. Also mit diesen Fragen, macht bitte die Fragen in den Dreiergruppen, ja?, aber bitte, immer zuerst "Entschuldigung"..., "Entschuldigung"..., "Entschuldigung, sprichst du...?", "Entschuldigung, sprichst du Deutsch, sprichst du Englisch, Französisch, Italienisch, Russisch...?" (Los estudiantes comienzan a practicar el diálogo).

Prof.: - So, stop, machen wir weiter. Wiederholen wir jetzt kurz, wiederholen wir kurz... die Uhrzeiten, eh? Ganz einfach. Wie immer, zuerst die Information: Uhr Nummer eins. Und dann die Frage, "wie spät..."

Ests.: - Wie spät ist es, bitte?

Prof.: - Also.Uhr Nummer eins, wie spät ist es bitte?

Est.$_{1}$: - Sechs Uhr.

Prof.: - Ja, sechs Uhr, oder es ist sechs Uhr. Uhr Nummer fünf, wie spät ist es bitte?

Est.$_{2}$: - Fünf. Fünf nach drei?

Prof.: - Ja, Danke schön. Uhr Nummer neun. Wie spät ist es, bitte?

Est.$_{3}$: - Es ist viertel nach zehn.

Prof.: - Viertel nach zehn. Gut. Uhr Nummer zwölf, wie spät ist es bitte?

Est.$_{4}$: - Viertel nach...

Prof.: - Nummer zwölf

Est.$_{4}$: - Viertel vor... vier.

Prof.: - Ja, viertel vor vier. Uhr Nummer dreizehn bitte, wie spät ist es?

Est.$_{5}$: - Half..., es ist half zehn.

Prof.: - Halb, bitte nicht half, es ist Englisch, ah...!, ich will kein "f" hören.

Ests.: - Halb

Prof.: - So, und jetzt die, der komplizierste Teil, Uhr Nummer fünfzehn, wie spät ist es bitte?

Est.$_{6}$: - Fünf vor...

Prof.: - Fünf vor...

Est.$_{6}$: - Fünf vor halb...

Prof.: - acht

Est.$_{6}$: - acht.

Prof.: - Fünf vor halb acht. Acht (exagerando la pronunciación)

Ests.: - acht.

Prof.: - acht. So, Uhr Nummer achtzehn, wie spät ist es bitte?

Est.$_7$: - Zehn nach halb... drei

Prof.: - Drei. Gut. Das ist es. Also das waren fünf, sechs Beispiele. Jetzt bitte, reorganisieren wir uns und machen Zweiergruppen, denn es ist einfacher. Ja, also immer nur zwei Personen ... und wieder Frage und Antwort, Frage und Antwort. Aber bitte, nur zwei Personen. Ja? Eins und zwei, eins und zwei... (se asegura de que forman parejas y empiezan a trabajar).

Prof.: - So..., machen wir weiter..., so..., danke schön. Jetzt muß ich mal wissen, wie viele, wie viele Studenten sind hier in der Klasse... eins,

Est.$_1$: - eins

Est.$_2$: - zwei

Est.$_3$: - drei

Est.$_4$: - vier

Est.$_5$: - fünf

Est.$_6$: - sechs

Est.$_7$: - sieben

Est.$_8$: - acht

Est.$_9$: - neun

Est.$_{10}$: - zehn

Prof.: - zehn

Est.$_{11}$: - elf

Est.$_{12}$: - zwölf

Est.$_{13}$: - dreizehn

Prof.: - dreizehn

Est.$_{14}$: - vierzehn

Est.$_{15}$: - fünfzehn

Est.$_{16}$: - sechszehn

Est.$_{17}$: - siebzehn

Est.$_{18}$: - siebzehn

Prof.: - siebzehn hat sie gesagt

Est.$_{18}$: - ah..., achtzehn

Est.$_{19}$: - neunzehn

Prof.: - neunzehn

Est.$_{20}$: - zwanzig

Est.$_{21}$: - einundzwanzig

Est.$_{22}$: - zweiundzwanzig

Est.$_{23}$: - dreiundzwanzig

Est.$_{24}$: - vierundzwanzig

Est.$_{25}$: - fünfundzwanzig

Est.$_{26}$: - sechsundzwanzig

Est.$_{27}$: - siebenundzwanzig

Est.$_{28}$: - achtundzwanzig

Est.$_{29}$: - neunundzwanzig

Est.$_{30}$: - dreißig

Est.$_{31}$: - einunddreißig

Prof.: - einunddreißig

Est.$_{32}$: - zweiunddreißig

Prof.: - zweiunddreißig. Ok. Also, jetzt habe ich diese Information. So, jetzt machen wir erst etwas anderes. Jetzt machen wir hier einen Spaziergang. Einen Spaziergang durch den Klassenraum und wiederholen kurz das Klassenvokabular. Erinnert Ihr euch. Aber bitte, bitte, ganz wichtig, ohne Papier, ohne Karton, ohne Papier..., nur mit dem Computer hier (señalándose la cabeza). Also, und bitte, Moment bitte. Und ich habe gesagt einen Spaziergang. Bitte nicht "wie heißt das auf Deutsch?" (Señalando a la pizarra de lejos), sondern (se acerca a ella) "wie heißt das auf Deutsch?" (Tocándola).

Ests.: - Die Tafel.

Prof.: - Also, dann Spaziergang, eh? "Wie heißt das auf Deutsch?", "wie heißt das auf Deutsch?" (Va caminando y tocando las cosas). Wie heißt das auf Deutsch?

Ests.: - Papier

Prof.: - Ja, Papier. Das ist ein Papiervorhang... Wie heißt das auf Deutsch, hier?

Ests.: - Vorhang

Prof.: - Ja, Der Vorhang.

Ests.: - Vorhang.

Prof.: - Und das hier?

Est.$_{1}$: - Papiervorhang.

Prof.: - Das ist ein Papiervorhang, das ist ein Vorhang aus Papier. Was ganz modernes. Klar? Also,

bitte in Zweiergruppen, aber ein Spaziergang. Klar?.

Prof.: - (Da unas palmadas) Ruhe bitte, so bitte, keinen Spaziergang mehr. Machen wir weiter. Jetzt brauche ich, jetzt brauche ich drei Gruppen. Drei. Moment. Eine Gruppe, eine Gruppe, zwölf Personen. Machen wir so: eins (empieza a enumerarlos formando un grupo), zwei, drei, vier, fünf, sechs, sieben, acht, neun, zehn, elf, zwölf. Hier bitte, zwölf Personen. So, mal sehen. So, bitte, hierher, drei, vier, fünf... neun, zehn... Moment. Jetzt, hier machen wir zehn... Und die anderen hier. Naja, okay. So, jetzt sollte es..., diese Damen und Herren, die wir hier vorne haben, die machen jetzt, die machen jetzt eine Pantomime. Zwar, vorsicht. Moment. Ich habe hier, ich habe hier zwölf Karteikarten... und jede Karteikarte... hat... eine Aktivität..., die man in der Klasse machen kann. Erinnert ihr euch... an der Tafel, gestern, ja...?, wir haben mit dem Wörterbuch gearbeitet... ja?, und Aktivitäten gesucht. Aktivitäten in der Klasse. Da haben wir an die Tafel geschrieben zeichen..., diktieren, buchstabieren, hören, sich amüsieren, kichern, und solche Sachen. Ja? Also, diese Aktivitäten, diese Aktivitäten sind hier, sind hier auf den Karteikarten. Ja? Und jetzt folgendes: Jetzt brauche ich eine Kreide, -gib mir bitte eine Kreide!-, jetzt machen wir so: Ich mache erst hier eine "eins", eine "zwei", eine "drei", "vier", "fünf", "sechs", "sieben", "acht", "neun", "zehn", "elf" und "zwölf". So, jeder hat unten eine Nummer. Ihr seid Gruppe A, und Ihr seid Gruppe B. Und Ihr müßt, Ihr müßt erraten, Ihr müßt finden was die Person Nummer eins gerade macht, was die Person Nummer zwei gerade macht, was die Person Nummer drei macht, und so weiter. Ja? Machen wir es so. Jeder hat jetzt, jeder hat zwei Minuten, wir machen zwei Minuten Wörterbucharbeit. Klar? Diese Leute hier..., sie werden sagen "ah!, anziehen, was ist das auf..., was ist das auf Spanisch?" Sie brauchen vielleicht ein Wörterbuch, aber nur bitte zwei Minuten. Und Ihr werdet auch in zwei Minuten die Wörter "memorisieren", die Verben, klar? Also, mal sehen. (Los estudiantes se ponen a trabajar con el diccionario)

Prof.: - So (da palmadas). Moment. Gruppe A..., und Gruppe B. Ihr macht zwei Minuten hier, ihr schreibt: Die Person Nummer eins "darara" gerade. Wer fertig ist gewinnt. Ja? Mal sehen A oder B. Auf die Plätze, fertig, los. Los, die Pantomime. (Los estudiantes hacen las actividades de las tarjetas mientras los otros adivinan lo que están haciendo).

Prof.: - Fertig? So, Gruppe A, bitte, Moment bitte. So, nachdem ich eure Namen noch nicht kenne, muß ich fragen, wie heißt du bitte?

Est.$_1$: - Elena.

Prof.: - Elena, was machst du gerade?

Est.$_1$: - Lesen.

Prof.: - Lesen. Aha. Ok., korrekt. Wie heißt du, bitte?

Est.$_2$: - Jesús.

Prof.: - Jesús, was machst du gerade?

Est.$_2$: - Kopieren.

Prof.: - Kopieren. Jein..., jein..., sie hat gesagt hier schreiben..., naja, schreiben und kopieren. Ja. Nummer drei, wie heißt du bitte?

Est.$_3$: - Silvia

Prof.: - Silvia, was machst du gerade?

Est.$_3$: - Kichern

Prof.: - Kichern, kichern, ja richtig. Nummer vier, wie heißt du bitte?

Est.$_4$: - José.

Prof.: - José, was machst du gerade?

Est.$_4$: - Sich amüsieren

Prof.: - Ah, ja, richtig, das war kompliziert. Sie hat gesagt "lachen", aber lachen ist ok. Nummer fünf. Wie heißt du bitte?

Est.$_5$: - Addieren.

Prof.: - Addieren, ja rechnen, zählen. Nummer sechs, wie heißt du bitte?

Est.$_6$: - Miguel Angel.

Prof.: - Miguel Angel, was machst du gerade?

Est.$_6$: - Diktieren

Prof.: - Diktieren. Gut. Nummer sieben, du bist...

Est.$_7$: - Unterschreiben.

Prof.: - Unterschreiben. Ja, korrekt. Nummer acht.

Est.$_8$: - Sprechen

Prof.: - Sprechen. Nummer neun

Est.$_9$: - Buchstabieren.

Prof.: - Buchstabieren. Und was macht Nummer zehn gerade?

Est.$_{10}$: - Schreiben.

Prof.: - Schreiben?, wieso hat sie denn "grüssen" geschrieben?, ah, ja... sie hat "guten Tag..." geschrieben und so weiter. Also, das heißt "schreiben". Nummer elf...

Est.$_{11}$: - Tanzen

Prof.: - Tanzen. Perfekt. Und nummer zwölf.

Est.$_{12}$: - Zeichnen.

Prof.: - Zeichnen. Wieder korrekt. Ok, Prima. Und hier was ist los? Lesen, kopieren, machen wir zwei kopieren, kichern, ja..., lachen, addieren, diktieren, unterschreiben, sprechen, fünf buchstabieren, ne..., das warst Du,

Est.$_{5}$: - Addieren

Prof.: - Addieren, ja. Nummer sechs, was machst du?

Est.$_{6}$: - Diktieren.

Prof.: - Diktieren. Nummer sieben?

Est.$_{7}$: - Unterschreiben

Prof.: - Unterschreiben. Nummer acht...

Est.$_{8}$: - Sprechen

Prof.: - Sprechen. Nummer neun...

Est.$_{9}$: - Buchsta...

Prof.: - Buchstabieren

Est.$_{9}$: - Buchstabieren...

Prof.: - Buchstabieren. Nummer zehn:

Est.$_{10}$: - Schreiben

Prof.: - Schreiben. Nummer elf...

Est.$_{11}$: - Tanzen

Prof.: - Tanzen. Und Nummer zwölf...

Est.$_{12}$: - Zeichnen.

Prof.: - zeichnen. Ok. Danke schön..., Wie bitte?, "buchstabieren?", ah, was heißt buchstabieren?, das hier, das ist buchstabieren. Ich sage "i", "c", "h". Klar? So, jetzt meine Frage... geht bitte wieder darüber, lasst bitte die Karten, die Karten nehme ich mit... so, danke schön. So, meine Frage ist... "Wie spät ist es jetzt?"

Ests.: - zehn vor...

Prof.: - zehn vor? Oder viertel vor?

Ests.: - zehn vor

Prof.: - zehn vor. Also. Jetzt eine Sache bitte, bitte wiederholt, wiederholt das Vokabular auf den Kartons. Die erste Sache. Ja? Die zweite Sache, bitte..., macht das zweite Hausaufgabenblatt. Das zweite. Das hier, das ist das erste Hausaufgabenblatt, ja... das erste... und bitte bis...

nächsten Montag das zweite Hausaufgabenblatt. Ja?... Nummer zwei. Ich lasse das wieder im Copyshop. Das Original liegt im Copyschop. Also, ja, nicht am Montag, Montag ist ein Feiertag. Am Dienstag. So, auf Wiedersehen!

Sesión 15 (03.12.97) - Sprachlabor

Band: - m) Beantworten Sie jetzt Fragen zum Sprachlabor. Beispiel: *"Wie viele Kabinen hat das Sprachlabor?*" "*20*". Beginnen wir:
Wie viele Kabinen hat das Sprachlabor?
Est.: - Zwanzig
Band: - Wie viele Studentinnen sind heute im Sprachlabor?
Est.: - Dreizehn
Band: - Wie viele Kabinen sind kaputt?
Est.: - Drei
Band: - Wie viele Kabinen funktionieren heute?
Est.: - Siebzehn
Band: - Was für eine Nummer hat ihre Kabine?
Est.: - Drei

Band: - n) Beantworten Sie jetzt Fragen über die anderen Studenten im Sprachlabor. Beispiel: *"Wer sitzt heute rechts neben Ihnen?"* "Carlos Alfredo /Vanesita/ Niemand". Das brauchen Sie für die Antworten: "vor Ihnen", "rechts neben Ihnen", "hinter Ihnen", "links neben Ihnen". Beginnen wir:
Wer sitzt heute vor Ihnen?
Est.: - Niemand
Band: - Wer sitzt heute links neben Ihnen?
Est.: - Ana
Band: - Wer sitzt heute rechts neben Ihnen?
Est.: - Niemand
Band: - Wer sitzt heute hinter Ihnen?
Est.: - Carmen María

Band: - Erinnern Sie sich noch daran?
Was für eine Nummer hat Ihre Kabine?
Est.: - Drei
Band: - Wie viele Tasten hat Ihre Kabine?
Est.: - Sieben

Band: - o) Im folgenden Übungsteil werden wir Sie nach der Zeit fragen. Die numerische Information in Klammern sagt, was Sie antworten sollten. Zur Kontrolle hören Sie nach der Nachsprechpause die richtige Antwort. Beispiel: "Wie spät ist es bitte?" "Acht Uhr". "Es ist acht Uhr". Bitte antworten Sie jetzt, und schreiben Sie rechts die Uhrzeiten in Buchstaben - und auf Deutsch, natürlich:

Wie spät ist es bitte?

Est.: - Es ist 1 Uhr

Band: - Es ist 1 Uhr

Wieviel Uhr ist es bitte?

Est.: - Es ist 15 Uhr

Band: - Es ist 15 Uhr

Wie spät ist es bitte?

Est.: - Es ist 5 Uhr

Band: - Es ist 5 Uhr

Wieviel Uhr ist es bitte?

Est.: - Es ist 6 Uhr

Band: - Es ist 6 Uhr

Wie spät ist es bitte?

Est.: - Es ist 18 Uhr

Band: - Es ist 18 Uhr

Wieviel Uhr ist es bitte?

Est.: - Es ist 10 Uhr

Band: - Es ist 10 Uhr

Band: - Sprachlaborübungen Teil II. q) Wiederholen wir einige Zahlen, aber jetzt mit Vokabular, auf das Sie im Unterricht treffen können. Beispiel: *"Auf welchem Bild sehen Sie ein Fenster?" "Auf Bild 1*." Sehen Sie nun die folgenden Bilder an und beantworten sie die Fragen. Den Text finden Sie auf der nächsten Seite. Beginnen wir:

Auf welchem Bild sehen Sie ein Heft?

Auf welchem Bild sehen Sie ein Fenster?

Auf welchem Bild sehen Sie eine Tür?

Auf welchem Bild sehen Sie eine Professorin?

Auf welchem Bild sehen Sie eine Lampe?

Auf welchem Bild sehen Sie eine Kabine?
Auf welchem Bild sehen Sie einen Tisch?
Auf welchem Bild sehen Sie einen Bleistift?

Band: - a) Ein kurzer Dialog zur Begrüßung:
Guten Tag!
Est.: - Guten Tag!
Band: - Herzlich willkommen im Sprachlabor!
Est.: - Danke!
Band: - Wie gehts?
Est.: - Gut! Und Ihnen?
Band: - Danke gut! Wie heißen Sie bitte?
Est.: - Ich heisse Jesús.
Band: - Woher kommen Sie?
Est.: - Aus Barbate.
Band: - Was studieren Sie?
Est.: - Englische Philologie.

Band: - b) Üben wir zuerst einige Kommentare und Fragen zur "Ersten Hilfe". Beispiel: Einen Moment, bitte! Einen Moment, bitte! Beginnen wir:
Ich habe das nicht verstanden!
Est.: - Ich habe das nicht verstanden!
Band: - Nicht so schnell, bitte!
Est.: - Nicht so schnell, bitte!
Band: - Wiederholen Sie das bitte!
Est.: - Wiederholen Sie das bitte!
Band: - Einen Moment, bitte!
Est.: - Einen Moment, bitte!
Band: - Wie heißt das bitte auf Deutsch?
Est.: - Wie heißt das bitte auf Deutsch?
Band: - Wie heißt das bitte auf Spanisch?
Est.: - Wie heißt das bitte auf Spanisch?
Band: - Ist das richtig?

Est.: - Ist das richtig?

Band: - Ich brauche noch eine Kopie!

Est.: - Ich brauche noch eine Kopie!

Band: - Eine Pause bitte!

Est.: - Eine Pause bitte!

Band: - c) Und jetzt lernen wir, wie die Tasten ihres Cassettenrecorders heißen. Beispiel: *"Wie heißt die Taste Nummer 1 auf Deutsch?" "Nummer 1 ist die Pause-Taste!"*. *"Nummer 1 ist die Pause-Taste!"*. Beginnen wir:
Wie heißt die Taste Nummer 2 auf Deutsch?

Est.: - Nummer 2 ist die Vorspultaste!

Band: - Wie heißt die Taste Nummer 3 auf Deutsch?

Est.: - Nummer 3 ist die Rückspultaste!

Band: - Wie heißt die Taste Nummer 4 auf Deutsch?

Est.: - Nummer 4 ist die Hörtaste!

Band: - Wie heißt die Taste Nummer 5 auf Deutsch?

Est.: - Nummer 5 ist die Aufnahmetaste!

Band: - Wie heißt die Taste Nummer 6 auf Deutsch?

Est.: - Nummer 6 ist die Stoptaste!

Band: - Wie heißt die Taste Nummer 1 auf Deutsch?

Est.: - Nummer 1 ist die Pausetaste!

Band: - d) Und nun lernen Sie noch andere Teile ihres Cassettenrecorders kennen. Beispiel: "Was macht der Knopf A?" (reguliert die Lautstärke der Studentenspur). "Der Knopf A reguliert die Lautstärke der Studentenspur". *"Der Knopf A reguliert die Lautstärke der Studentenspur."* Beginnen wir:
Was macht der Knopf A? *(reguliert die Lautstärke der Studentenspur)*

Est.: - Der Knopf A reguliert die Lautstärke der Studentenspur.

Band: - Was macht der Knopf B? *(reguliert die Lautstärke der Lehrerspur)*

Est.: - Der Knopf B reguliert die Lautstärke der Lehrerspur.

Band: - Was macht der Knopf C? *(reguliert die Lautstärke des Cassettenrecorders)*

Est.: - Der Knopf C reguliert die Lautstärke des Cassettenrecorders.

Band: - Was macht die Taste 7? *(ruft den Lehrer)*

Est.: - Die Taste 7 ruft den Lehrer.

Band: - e) Und nun wiederholen wir die Namen der Tasten: Beispiel: "Wie heißt die Taste Nummer 1?" "Die Taste Nummer eins heißt die Pausetaste". *"Die Taste Nummer eins heißt die Pausetaste."* Beginnen wir:
Wie heißt die Taste Nummer 2?

Est.: - Die Taste Nummer 2 heißt die Vorspultaste.

Band: - Die Taste Nummer 2 ist die Vorspultaste.
Wie heißt die Taste Nummer 3?

Est.: - Die Taste Nummer 3 ist die Rückspultaste.

Band: - Die Taste Nummer 3 ist die Rückspultaste.
Wie heißt die Taste Nummer 4?

Est.: - Die Taste Nummer 4 ist die Hörtaste.

Band: - Die Taste Nummer 4 ist die Hörtaste.
Wie heißt die Taste Nummer 5?

Est.: - Die Taste Nummer 5 ist die Aufnahmetaste.

Band: - Die Taste Nummer 5 ist die Aufnahmetaste.
Wie heißt die Taste Nummer 6?

Est.: - Die Taste Nummer 6 ist die Stoptaste.

Band: - Die Taste Nummer 6 ist die Stoptaste.
Wie heißt die Taste Nummer 1?

Est.: - Die Taste Nummer 1 ist die Pausetaste.

Band: - Die Taste Nummer 1 ist die Pausetaste.

Band: - f) Üben wir nun die Zahlen von 1 bis 10: Wiederholen Sie jede von ihnen, nachdem Sie sie gehört haben.
eins

Est.: - eins

Band: - zwei

Est.: - zwei

Band: - drei

Est.: - drei

Band: - vier

Est.: - vier
Band: - fünf
Est.: - fünf
Band: - sechs
Est.: - sechs
Band: - sieben
Est.: - sieben
Band: - acht
Est.: - acht
Band: - neun
Est.: - neun
Band: - zehn
Est.: - zehn

Band: - g) Jetzt werden wir einige Zahlengruppen lesen: Sie beginnen, nachdem Sie den entsprechenden Buchstaben hören (a, b, c, d) und nach der Pause hören Sie die richtige Antwort, damit Sie vergleichen können.
a)
Est.: - eins, drei, fünf
Band: - 1 - 3 - 5
b)
Est.: - zwei, vier, sechs
Band: - 2 - 4 - 6
c)
Est.: - sieben, neun, eins
Band: - 7 - 9 - 1
d)
Est.: - acht, vier, zwei
Band: - 8 - 4 - 2

Band: - h) Beantworten Sie nun die folgenden Fragen: Beispiel: "Wie viele Bücher sehen Sie auf Bild 1?" "3 Bücher!". Zusätzliches Vokabular: Ein Viereck, ein Kreis, ein Dreieck. Beginnen wir: Wie viele Kreise sehen Sie auf Bild 2?

Est.: - Sechs Kreise
Band: - Wie viele Dreiecke sehen Sie auf Bild 3?
Est.: - Vier Dreiecke
Band: - Wie viele Stühle sehen Sie auf Bild 4?
Est.: - Acht Stühle
Band: - Wie viele Vierecke sehen Sie auf Bild 5?
Est.: - Zwei Vierecke
Band: - Wie viele Fenster sehen Sie auf Bild 6?
Est.: - Fünf Fenster
Band: - Wie viele Radiergummis sehen Sie auf Bild 7?
Est.: - Zehn Radiergummis
Band: - Wie viele Bleistifte sehen Sie auf Bild 8?
Est.: - Neun Bleistifte
Band: - Wie viele Lampen sehen Sie auf Bild 9?
Est.: - Sieben Lampen
Band: - Wie viele Bücher sehen Sie auf Bild 1?
Est.: - Drei Bücher

Band: - i) Jetzt können wir schon ein bißchen Mathematik machen. Hören Sie zuerst die Frage und antworten Sie dann. Zuerst einige Summen:
Wieviel ist 6 plus 3?
Est.: - Neun
Band: - Wieviel ist 2 + 4?
Est.: - Sechs
Band: - Wieviel ist 4 + 6?
Est.: - Zehn
Band: - Wieviel ist 1+ 7?
Est.: - Acht

Band: - Jetzt ziehen wir ab:
Wieviel ist 10 minus 1?
Est.: - Neun
Band: - Wieviel ist 9 - 2?

Est.: - Sieben
Band: - Wieviel ist 8 - 3?
Est.: - Fünf
Band: - Wieviel ist 7 - 4?
Est.: - Drei

Band: - Nun multiplizieren wir:
Wieviel ist 2 mal 2?
Est.: - Vier
Band: - Wieviel ist 3 x 3?
Est.: - Neun
Band: - Wieviel ist 1 x 9?
Est.: - Neun
Band: - Wieviel ist 3 x 2?
Est.: - Sechs

Band: - Und jetzt einige Divisionen:
Wieviel ist 10 geteilt durch 5?
Est.: - Zwei
Band: - Wieviel ist 9 : 3?
Est.: - Drei
Band: - Wieviel ist 8 : 4?
Est.: - Zwei
Band: - Wieviel ist 4 : 4?
Est.: - Eins

Band: - j)Wiederholen Sie nun die Wochentage:
a: Montag
Est.: - Montag
Band: - b: Dienstag
Est.: - Dienstag
Band: - c: Mittwoch
Est.: - Mittwoch

Band: - d: Donnerstag
Est.: - Donnerstag
Band: - e: Freitag
Est.: - Freitag
Band: - f: Samstag
Est.: - Samstag
Band: - g: Sonntag
Est.: - Sonntag

Band: - k) Antworten Sie jetzt mit: *"Ja, natürlich*"; oder "*Nein, heute ist...*".
Haben wir heute Montag?
Est.: - Nein, heute ist Dienstag.
Band: - Haben wir heute Dienstag?
Est.: - Ja, natürlich
Band: - Haben wir heute Mittwoch?
Est.: - Nein, heute ist Dienstag.
Band: - Haben wir heute Donnerstag?
Est.: - Nein, heute ist Dienstag.
Band: - Haben wir heute Freitag?
Est.: - Nein, heute ist Dienstag.
Band: - Haben wir heute Samstag?
Est.: - Nein, heute ist Dienstag.
Band: - Haben wir heute Sonntag?
Est.: - Nein, heute ist Dienstag.

Band: - Entschuldigen Sie bitte, was für ein Tag ist heute?
Est.: - Heute ist Dienstag.

Band: - l) Nun werden Sie die Zahlen von 11 - 20 hören. Bitte wiederholen Sie jede, nachdem Sie sie auf dem Band gehört haben, und analysieren Sie die Regelmäßigkeiten in der Konstruktion. Schreiben Sie diese in die rechte Spalte:
elf
Est.: - elf

Band: - zwölf

Est.: - zwölf

Band: - dreizehn

Est.: - dreizehn

Band: - vierzehn

Est.: - vierzehn

Band: - fünfzehn

Est.: - fünfzehn

Band: - sechzehn

Est.: - sechzehn

Band: - siebzehn

Est.: - siebzehn

Band: - achtzehn

Est.: - achtzehn

Band: - neunzehn

Est.: - neunzehn

Band: - zwanzig

Est.: - zwanzig

Band: - m) Beantworten Sie jetzt Fragen zum Sprachlabor. Beispiel: *"Wie viele Kabinen hat das Sprachlabor?*" "*20*". Beginnen wir:
Wie viele Kabinen hat das Sprachlabor?

Est.: - Zwanzig

Band: - Wie viele Studentinnen sind heute im Sprachlabor?

Est.: - Dreizehn

Band: - Wie viele Kabinen sind kaputt?

Est.: - Drei

Band: - Wie viele Kabinen funktionieren heute?

Est.: - Siebzehn

Band: - Was für eine Nummer hat ihre Kabine?

Est.: - Drei

Band: - n) Beantworten Sie jetzt Fragen über die anderen Studenten im Sprachlabor. Beispiel: *"Wer*

sitzt heute rechts neben Ihnen?" "Carlos Alfredo /Vanesita/ Niemand". Das brauchen Sie für die Antworten: "vor Ihnen", "rechts neben Ihnen", "hinter Ihnen", "links neben Ihnen". Beginnen wir:

Wer sitzt heute vor Ihnen?

Est.: - Niemand

Band: - Wer sitzt heute links neben Ihnen?

Est.: - Ana

Band: - Wer sitzt heute rechts neben Ihnen?

Est.: - Niemand

Band: - Wer sitzt heute hinter Ihnen?

Est.: - Carmen María

Sesion 16 (9.12.97)

Prof.: - So, meine Damen und Herren, fangen wir an! (da unas palmadas). So, bitte, steht auf. Bitte steht auf, macht Zweiergruppen, Zweiergruppen. Beginnen wir heute, sage ich jetzt, mit einem kurzen Spaziergang, Ihr spaziert durch den Klassenraum, und fragt euch das Vokabular ab. Die Frage ist ganz einfach: "Wie heißt das auf Deutsch?", aber bitte gehen, eh?, gehen. Nicht so..., also los. Bewegung, bitte... (los estudiantes empiezan a pasear repasando el vocabulario del entorno).

Prof.: - So, stop. Machen wir weiter, bitte. Kommt..., kommt, bitte, hier nach vorn. Kommt bitte nach vorn. So. Jetzt bitte..., Moment..., schaut bitte hier auf die Folie..., wir sehen..., das ist eine Klasse, ja?, und das sind ein Lehrer, die Studenten, die Bänke, und die Tische, und so weiter, und jetzt frage ich euch über diese Aktivitäten: Was machen..., was machen die Studenten hier, zum Beispiel, die erste Frage ist: "Jemand langweilt sich?", "Jemand langweilt sich?", "Jemand langweilt sich?"..., und Vorsicht!, das ist eine Intonationsfrage, eine Intonationsfrage, also eine Frage mit der Intonation..., ja?: Das ist syntaktisch, syntaktisch ist das keine Frage. Aber von der Intonation her, ja? Also, "jemand langweilt sich?" Ja..., ja..., der Student Nummer sechs. Nummer sechs, Nummer sechs, der Student langweilt sich. Eh?..., er langweilt sich. Klar? Also, zwei unterhalten sich?, zwei unterhalten sich? Ja, die Studentinnen Nummer zwei, Nummer zwei. Sie unterhalten sich, sie unterhalten sich, ja? Also, jemand langweilt sich?, jemand langweilt sich?

Est.$_1$: - Ja

Prof.: - Ja

Est.$_1$: - Nummer sechs

Prof.: - Der Student Nummer

Est.$_1$: - sechs.

Prof.: - Zwei unterhalten sich?

Ests.: - Ja..., zwei, Nummer zwei.

Prof.: - Nummer zwei, oder die Studentinnen Nummer zwei, ja. Jemand, jemand wiederholt ein Wort?

Ests.: - (tras una estudiar atentamente la transparencia) Nein

Prof.: - Nein, niemand, niemand, niemand.

Ests.: - Niemand (repiten)

Prof.: - Jemand denkt nach?, jemand denkt nach?

Est.$_2$: - Ja

Prof.: - Ja, wer hat gesagt ja?

Est.$_2$: - Der Lehrer?

Prof.: - Ja, der Lehrer. Ja, der Lehrer, der sitzt hier -das ist wie ein Comic-, ja? Der Lehrer denkt nach. "Der Kopf raucht" sagt man. Also, die Frage ist "Jemand denkt nach?", und die Antwort, "Ja, der Lehrer". Also, nochmal, "jemand langweilt sich?"... Du, bitte (a un estudiante). Jemand langweilt sich?

Est.$_3$: - Mm...

Est.$_4$: - Nummer sechs

Prof.: - Sie (por la Est.$_3$), bitte.

Est.$_3$: - ¿Puede repetir otra vez?

Prof.: - Ja, jemand langweilt sich?

Est.$_3$: - Nummer...

Prof.: - Ja..., ja...

Est.$_3$: - Ja, Nummer...

Prof.: - sechs.

Est.$_3$: - sechs.

Prof.: - Zwei unterhalten sich, bitte?

Est.$_5$: - Ja, Nummer zwei.

Prof.: - Ja, Nummer zwei. Jemand wiederholt ein Wort?

Est.$_6$: - Ja, der Lehrer

Prof.: - Nein. Jemand wiederholt ein Wort?

Est.$_7$: - Niemand

Prof.: - Sag es laut: Nein...

Est.$_7$: - Niemand

Prof.: - Nein, niemand.

Est.$_7$: - Niemand.

Prof.: - Niemand, ja? Jemand denkt nach?

Est.$_8$: - Ja..., der Professor?

Prof.: - Der Professor kannst du auch sagen, oder der Lehrer

Est.$_8$: - Lehrer

Prof.: - Lehrer

Est.$_8$: - Lehrer

Prof.: - Ja, der Lehrer oder der Professor. Jemand buchstabiert?, jemand buchstabiert?... "Buchstabieren", was heißt das? Wenn ich, zum Beispiel, sage: "Ich buchstabiere 'sich'", dann sage ich: "'s', 'i', 'c', 'h'". Ja?, 's', 'i', 'c', 'h'..., das heißt, ich buchstabiere das Wort "sich". Klar? Nein?

Ests.: - Nein

Prof.: - a, b, c, d, e, f, g, h, i, j, k, und so weiter... eh? das sind auf Deutsch Buchstaben..., Buchstaben... und buchstabieren ist das Verb. Ja? Also, jemand buchstabiert?

Ests.: - Nein

Prof.: - Nein, niemand. Jemand hält einen Vortrag?

Ests.: - ...

Prof.: - Ja..., ja... Nummer vier. Einen Vortrag halten, ja? Mit Papier oder einer Lampe... und so weiter. Jemand hält einen Vortrag?... Ja, Nummer vier. Jemand liest einen Text?... Das hier, das hier ist zum Beispiel ein Text und lesen... (lo representa con gestos), ja? Also, jemand liest einen Text?

Est.$_9$: - Ja..., Nummer

Est.$_{10}$: - Nein...

Prof.: - Nein...

Ests.: - Niemand

Prof.: - Niemand, ja? Zwei spielen Schiffe-versenken? Zwei spielen Schiffe versenken?

Est.$_{11}$: - Ja...

Prof.: - Ja, Nummer...

Est.$_{11}$: - fünf

Prof.: - fünf. Ja? Kennt Ihr das Spiel? das hier...? Schiffe versenken..., man sagt A-3..., B-7..., H-5..., ja? Gibt es auf Spanisch. Ja?, also, jemand spielt Schiffe-versenken? Ja, Nummer fünf... Also, jemand schläft? jemand schläft?

Ests.: - Ja...

Prof.: - Ja, Nummer...

Ests.: - eins

Prof.: - Nummer eins. Jemand schläft. Der schnarcht nicht, der macht nicht "rrrrr..." (imitando un ronquido), der schnarcht nicht, der schläft, eh? So, jemand macht die Tür zu?

Ests.: - Nein

Prof.: - Nein...

Ests.: - Niemand...

Prof.: - Niemand. Jemand macht das Fenster auf?

Ests.: - Nein, niemand.

Prof.: - Nein, niemand. Jemand schreibt an der Tafel?

Ests.: - Nein, niemand.

Prof.: - Alles klar. So, jetzt nochmal bitte, jetzt macht Ihr das gleiche in Zweiergruppen, ja? Diese Intonationsfragen, ja? Ihr habt hier... den Text, ja? Also, die Frage ist immer dieser Text hier als Intonationsfrage. Also, du sagst zum Beispiel zu ihr (a dos estudiantes, directamente), du fragst sie: "jemand hält einen Vortrag?", und du antwortest...

Est.$_{12}$: - ...

Prof.: - Jemand hält einen Vortrag?

Est.$_{12}$: - nein... (tímidamente)

Est.$_{13}$: - Nummer vier...

Est.$_{12}$: - Ah..., ja, Nummer vier

Prof.: - Ja, Nummer vier. Und jetzt fragst du..., ja, jetzt fragst du...

Est.$_{12}$: - Jemand langweilt sich?

Prof.: - Jemand langweilt sich? Jemand langweilt sich?

Est.$_{14}$: - Ja, Nummer sechs..

Prof.: - Ja, gut. Jetzt mach bitte du weiter..., mach weiter...

Est.$_{15}$: - Jemand denkt nach?

Prof.: - Bitte?

Est.$_{15}$: - Jemand denkt nach?

Prof.: - Jemand denkt nach? Wiederhole bitte!

Est.$_{15}$: - Jemand denkt nach?

Prof.: - Jemand denkt nach? (Exagerando la entonación). Die Intonation ist wichtig: Jemand denkt nach?

Est.$_{15}$: - Jemand denkt nach?

Prof.: - Ja...

Est.$_{16}$: - Ja..., Nummer drei.

Prof.: - Nummer drei. Jetzt bitte du.

Est.$_{17}$: - Jemand schläft?

Prof.: - Ja...

Est.$_{18}$: - Ja..., Nummer eins.

Prof.: - Nummer eins. Alles klar. Bitte versucht das mal, versucht das mal zwei oder drei Minuten in

Zweiergruppen. Und bitte, wenn ihr ein Problem habt... mit der Aussprache..., dann fragt mich. Alles klar? Los geht's. (Los estudiantes practican en parejas diálogos sobre las acciones de la transparencia).

Prof.: - So, Moment..., Moment, bitte. Jetzt machen wir es ein bißchen komplizierter, ein bißchen komplizierter, nämlich, erinnert ihr euch, wir haben gesagt "hinten", "vorne", "links" und "rechts" und "in der Mitte". Jetzt, mal sehen, wo ist denn, von uns aus, von hier (señalándose frente a la transparencia), wo ist der Lehrer?, wo ist der Lehrer?

Est.$_1$: - links...

Est.$_2$: - in der Mitte...

Prof.: - links...

Est.$_2$: - in der Mitte...

Prof.: - Nein, nicht in der Mitte...

Est.$_3$: - Vorne

Prof.: - Vorne..., vorne. Vorne (señalando las posiciones en la transparencia), hinten, links und rechts. Klar? Also, der Lehrer ist links vorne, links vorne. Vorne..., hinten. Vorne..., hinten (aclarándolo de nuevo). Ja? Also, der Lehrer ist links vorne. Wo ist der Student Nummer vier?

Ests.: - Rechts vorne.

Prof.: - Rechts vorne. Ja? Wo sind die Studentinnen Nummer zwei?

Ests.: - Rechts in der Mitte...

Prof.: - Ja, rechts in der Mitte... und weiter (señalando la imagen) vorne rechts in der Mitte... Ah? Warum nicht? Es kann man kombinieren! Ja? Es ist nicht ganz rechts, es ist nicht in der Mitte, es ist rechts in der Mitte, oder es ist vorne rechts in der Mitte. Wo ist der Student Nummer sechs?

Ests.: - Links..., rechts, in der Mitte

Prof.: - Links in der Mitte. Ja, links (señalándolo sobre la imagen) in der Mitte. Wo ist der Student Nummer eins?

Ests.: - Rechts in der Mitte.

Prof.: - Rechts in der Mitte..., und wo sind die Studenten Nummer fünf.

Ests.: - Rechts..., in der Mitte, detrás..., hinten...

Prof.: - Ja..., hinten...

Ests.: - In der Mitte

Prof.: - In der Mitte. Ja? Hinten (señalándolo), also hinten in der Mitte. klar? Und jetzt, jetzt machen

wir die Frage mit dem Schema "was macht..." oder "was machen...". Also, zum Beispiel: "Was macht der Lehrer vorne links?" Was macht der Leher vorne links?... Und was macht er? Er..., was macht er?

Est.$_1$: - denkt nach

Prof.: - Ja, sag's lauter...

Est.$_1$: - denkt nach

Prof.: - Er denkt nach. Ja? Also was macht der Lehrer vorne links? Er denkt nach. Was macht der Student in der Mitte links? Was macht der Student in der Mitte links?... Ja (a un estudiante que responde muy tímidamente)..., sag's lauter, bitte:

Est.$_2$: - langweilt sich

Prof.: - Ah..., er langweilt sich! Wiederhole bitte.

Est.$_2$: - Er langweilt sich

Prof.: - Er langweilt sich (corrige)

Est.$_2$: - Er langweilt sich (con dificultades de pronunciación)

Prof.: - Er lang-weilt sich

Est.$_2$: - Er lang-weilt sich (repite)

Prof.: - Er langweilt sich (refuerza). Ja. Was macht der Student rechts in der Mitte?

Est.$_3$: - schläft

Prof.: - Wie bitte?

Est.$_3$: - schläft

Prof.: - Er schläft

Est.$_3$: - Er schläft

Prof.: - Er schläft, ja. Und was macht der Student rechts vorne?

Est.$_4$: - Er hält einen Vortrag

Prof.: - Ja, wiederhole bitte

Est.$_4$: - Er hält einen Vortrag

Prof.: - Er hält einen Vortrag. Also, was macht der Student links in der Mitte?... Was macht der Student rechts in der Mitte? (Señalándolos sobre la imagen)... Was macht der Lehrer links vorne?... Was macht der Student rechts vorne? Aber, was machen..., was machen... die Studenten hinten in der Mitte? Klar?... Und was machen die Studenten hinten in der Mitte? Was machen sie?

Est.$_5$: - escribir?

Prof.: - Sie...

Est.$_6$: - spielen

Prof.: - Sie spielen, ja... was spielen sie?

Ests.: - ....

Prof.: - Schiffe versenken, eh?

Ests.: - Schiffe versenken

Prof.: - Das ist wieder ein Zungenbrecher. Ah? Die Ausrufezeichen: Schiffe versenken!

Ests.: - Schiffe versenken

Prof.: - Schiffe versenken

Ests.: - Schiffe versenken...

Prof.: - Schiffe versenken...

Ests.: - Schiffe versenken

Prof.: - Natürlich, Schiffe versenken..., alles klar? Jetzt versucht wieder diese Fragen und die Antworten in Zweiergruppen zu machen... Ja. Also, was macht?, was macht... Nummer eins, zwei, drei, vier, fünf...?, Entschuldigung, eins, zwei, drei, vier, sechs...?, und was machen die Studenten Nummer fünf. Klar?... "Was machen...", denn sie sind zwei. Ah, übrigens, auch das hier, Nummer zwei..., was machen die Studenten rechts vorne in der Mitte..., oder vorne rechts in der Mitte..., oder vorne in der Mitte rechts...? Was machen sie?

Ests.: - Sie...

Prof.: - Ja, sie... unterhalten sich. Ich hätte das fast vergessen. Sie... unterhalten sich

Ests.: - unterhalten sich.

Prof.: - Sie...

Ests.: - Sie... unterhalten sich

Prof.: - Sie (los señala), und sie..., er..., er..., er..., und auch sie, eine, ja?... "Sie" kann Singular oder Plural sein. Ja?... Singular und im Femininum, klar... Plural im Femininum oder im Maskulinum. Alles klar? So, versucht das bitte wieder in der Zweiergruppen. Los... Also, was macht?... (vuelven al trabajo en parejas).

Prof.: - So, Schluß. So..., fertig. Jetzt noch eine Minute... Heute gibt es viel Papier... gratis. Ihr bekommt von mir nochmal eine Fotokopie, und zwar, auf diese Fotokopie... eine Farbe..., ein Blatt pro Person. Und bitte unterschreibt mal auf der Anwesenheitsliste, sonst vergesse ich das wieder. So, diese Information hier..., eh..., Moment bitte..., diese Information ... bitte, auf die Karteikarte. Ja? Ihr nehmt da also, bitte, Ihr nehmt eine Karteikarte..., Ihr nehmt das Lineal und Ihr nehmt... wo sind meine Filzstifte?... Ah, hier. Und Ihr nehmt die Filzstifte... Ja? Also, hier

macht hier mit dem Lineal, rot, einen roten Rand, ja?... und dann kopiert Ihr auf die Karteikarte diese Information. Ja?: "Sprechen" hier mit einem Strich, Ich spreche..., er/sie... spricht, und bitte das "i" hier, bitte rot. Ja?... "Spricht", bitte..., das "i" bitte auf rot. Klar? Diese Karteikarten hier... sie haben keine Farbe..., ohne Farbe..., ja? Ohne Farbe, oder, wenn Ihr wollt, schwarz... eh?, schwarz... ein schwarzer Rand, und dann diese Information. Aber bitte, pro Information, pro Karte..., eine Karteikarte... Ja?. Also bitte nicht hier "schreiben", "tanzen", "kopieren"... nein, nein. Hier nur "schreibt", er/sie schreibt, ich schreibe, bitte. Klar? Eine andere Karteikarte. Rot. Rote Information. Die andere Karteikarte grün. Klar? Bitte, bis nächsten Montag. Ja? Am Montag bitte, diese Information von der Fotokopie, diese Information auf die Karteikarte. Alles klar?... Gut. Aufwiedersehen.

Sesion 17 (12.1.98)

Prof.: - So..., fangen wir an? (Da unas palmadas para empezar) Zuerst mal... Moment, bitte. Fangen wir an! Zuerst mal ein gutes neues Jahr 1998. Ein gutes neues Jahr. Eine kurze..., eine kurze Wiederholung. Machen wir eine kurze Wiederholung über das Klassenvokabular... mit diesen... mit dieser Zeichnung hier. Erinnert Ihr euch...? Wir haben... vor der Weihnachts-, lange vor den Weihnachtsferien haben wir Richtungen hier gezeigt. Das hier ist... vorne und...

Ests.: - hinten

Prof.: - hinten...

Ests.: - links

Prof.: - links und...

Ests.: - rechts

Prof.: - rechts...

Ests.: - ...

Prof.: - oben..., unten... und

Ests.: - ...

Prof.: - in der...

Ests.: - ...

Prof.: - Mitte

Ests.: - In der Mitte

Prof.: - Ja? Also. Diese Ortsadverbien, die benutzt Ihr jetzt für die Fragen zu dieser Zeichnung. Also Ihr macht in den Zweiergruppen Fragen und Antworten für diese Zeichnung..., nach dem Schema "wo ist bitte die Kreide?"..., wo ist bitte die Kreide?

$Est._1$: - Links

Prof.: - Links oben

$Est._1$: - Links oben.

Prof.: - Links oben (refuerza), ja... Wo ist bitte der Bleistift?

$Est._2$: - Oben rechts?

Prof.: - Oben rechts. Genau, oben rechts oder rechts oben. Ja? Wo ist bitte, wo ist bitte die Lampe?

$Est._3$: - Oben

Prof.: - Oben...

$Est._3$: - in der Mitte

Prof.: - in der Mitte. Ja. Wo ist bitte das Heft?

Est.$_4$: - In der Mitte rechts..., rechts... in der Mitte?

Prof.: - (Señalando de nuevo los lugares) oben, unten, rechts

Est.$_4$: - Rechts unten.

Prof.: - Rechts unten..., ja. Alles klar? Wo ist bitte das Papier?

Est.$_5$: - Links

Prof.: - Links...

Est.$_5$: - unten

Prof.: - unten. Alles klar? So bitte macht in diesen Zweiergruppen diese Fragen zu diesem Bild. Ja? Wo ist bitte...? Rechts, links, oben, unten, in der Mitte und so weiter, und so fort. Los (da una palmada y se ponen a trabajar)

Prof.: - So..., Moment bitte. Jetzt die andere Zeichnung. Jetzt über Klassenaktivitäten. Es sind, wie gesagt, jetzt nicht mehr Objekte, sondern Aktivitäten. Erinnert Ihr euch...? Hier haben wir das gemacht mit Intonationsfragen. Ja?... Also, wir haben gesagt: "Jemand langweilt sich?"

Ests.: - Ja...

Prof.: - Ja..., wer?

Ests.: - ...

Prof.: - Jemand langweilt sich? Ja, der Student Nummer sechs. Ja? Wie heißt sich langweilen auf Spanisch?

Est.$_1$: - aburrirse

Prof.: - Ja..., sags lauter.

Est.$_1$: - aburrirse

Prof.: - aburrirse..., ja? Sich langweilen. Zwei unterhalten sich?... Zwei unterhalten sich?

Ests.: - ...

Prof.: - Zwei unterhalten sich?

Est.$_2$: - Ja..., Nummer... zwei

Prof.: - Ja, die Studenten Nummer zwei. Jemand wiederholt ein Wort?..., jemand wiederholt ein Wort?

Ests.: - ...

Prof.: - Nein...

Ests.: - ...

Prof.: - Niemand. Nein, niemand. Jemand denkt nach?... jemand denkt nach?

Est.$_3$: - Aquí no piensa nadie!

Prof.: - Niemand? Doch, doch... eine Person denkt.

Est.$_4$: - Nummer drei?

Prof.: - Ja..., ja... Nummer drei. Der Lehrer, der Lehrer denkt nach. Eh? So, jemand buchstabiert?

Ests.: - Nein

Prof.: - Nein, Niemand. Jemand hält einen Vortrag?

Est.$_5$: - Ja...

Prof.: - Ja...

Est.$_5$: - vier...

Prof.: - Ja, der Student Nummer vier. Jemand liest einen Text?

Ests.: - Nein

Prof.: - Nein

Est.$_6$: - Liest?

Prof.: - Liest, lesen (hace un gesto de leer algo)

Est.$_6$: - Niemand

Prof.: - Nein, Niemand.

Est.$_6$: - Nein, Niemand.

Prof.: - Zwei spielen Schiffe versenken?...

Ests.: - ...

Prof.: - Zwei spielen Schiffe versenken?... Ja, ja... die Studenten Nummer fünf. Jemand schläft?, jemand schläft?

Est.$_7$: - Nummer eins.

Prof.: - Der Student Nummer eins (confirmando), der Student Nummer eins. Ah? Jemand macht die Tür zu?

Est.$_8$: - Nein

Prof.: - Nein, Niemand. Jemand macht das Fenster auf?

Ests.: - Nein, Niemand.

Prof.: - Aha. Und Jemand schreibt an der Tafel?

Ests.: - Nein, Niemand.

Prof.: - Alles klar. Jetzt, bitte, wiederholt das nochmal zu Zweit. Ja? Eine Person macht die Intonationsfragen, so wie sie gerade gemacht hat, und die andere Person antwortet. Klar?. Los. Wieder zwei Minuten.

Prof.: - So (da unas palmadas para indicar el final del ejercicio de repetición). Machen wir weiter?... Nochmal das gleiche, aber jetzt in Farben: Schwarz, blau, grün und gelb, und so weiter. Eh?

Hier haben wir diese Karten, da habt Ihr auch die Fotokopie, eh? Und habt Ihr, habt Ihr Karteikarten gemacht?... Ah? (Los estudiantes niegan) Bis nächsten Mittwoch. Bis Mittwoch, ganz wichtig, diese Karten. Ja? Denn auf diesen Karten habt Ihr die Information zum Infinitiv, zur ersten Person, zur dritten Person und zum Imperativ. Und jetzt bekommt Ihr von mir noch eine Information..., nämlich zur zweiten Person. Ja?... Ich mach' wie nach... Hört bitte, hört bitte mal zu: Ich sage -erinnert Ihr euch- wir haben hier eine..., eine Pantomime gemacht. Ah... in Dezember, ah?. Und jetzt machen wir das gleiche in Zweiergruppen. Also, eine Person sagt zum Beispiel: "Stell dir vor (haciendo el gesto de imaginar), du schreibst gerade". Also, bitte... (a una estudiante, que hace el gesto de escribir). Ja..., sie macht so... ja? Also, nur... mit einer Pantomime. Die Person B macht nur eine Pantomime..., die Person A sagt "stell dir vor"... ja?, so gesagt, wie eine Phantasie, es ist nicht real..., wir sagen "stell dir vor, du schreibst gerade...", "stell dir vor, du tanzt gerade", du... ja? (A un estudiante). Stell dir vor, du tanzt gerade!...

Est.$_1$: - Nein...

Prof.: - Doch, doch... Stell dir vor, du tanzt gerade!

Est.$_1$: - Nein

Prof.: - Ja..., ja..., eine Pantomime..., du tanzt gerade!

Est.$_1$: - ¿Ahora?,

Prof.: - Ja..., jetzt.

Est.$_1$: - ¿bailar?

Prof.: - Ja. Kannst du nicht?

Ests.: - (ríen viendo la situación comprometedora para su compañero, que tiene que bailar...)

Prof.: - Jetzt, stell dir vor..., stell dir vor, du tanzt gerade.

Est.$_2$: - (al estudiante implicado) ... que empieces a bailar ya...!!!

Est.$_1$: - Pero...

Prof.: - Tanz, ich weiß, wie du tanzt, was machst du?

Est.$_1$: - (baila por fin, desde su asiento)

Prof.: - Ja...!, ja...!, so..., jetzt bist du dran...! Als nächster. Sprechen...

Est.$_3$: - Sprechen

Prof.: - Ja, aber nicht nur "sprechen". Du sagst "stell dir vor, du sprichst gerade"..., stell dir vor, du sprichst gerade.

Est.$_4$: - (No entiende del todo qué tiene que hacer)

Prof.: - Stell dir vor, du sprichst gerade. Aber du sprichst nicht. Es ist eine Pantomime... Mach so mit dem Mund.

Ests.: - (ríen)

Prof.: - Ja? Also, jetzt bist du dran. Lesen...

Est.$_5$: - Stell dir vor...

Prof.: - Stell dir vor...

Est.$_5$: - ...

Prof.: - Stell dir vor, du liest gerade..., du liest gerade (el alumno lo hace). Alles klar?... So, nächster...

Est.$_6$: - Mm....

Prof.: - Stell dir vor...

Est.$_6$: - Stell dir vor...

Prof.: - ... du...

Est.$_6$: - ... kopieren

Prof.: - Kopieren ist im Infinitiv.

Est.$_6$: - Ah... kopieret.

Prof.: - Kopierst

Est.$_6$: - Kopierst

Prof.: -Ja?... Stell dir vor, du kopierst gerade... (el estudiante hace como que copia). Ja, ja... wie in der Prüfung, so... So, jetzt sagst du deiner Nachbarin das nächste: unterschreiben.

Est.$_7$: - Stell dir vor...

Prof.: - Stell dir vor...

Est.$_7$: - Stell dir vor..., du... unterschreib-st

Prof.: - Du unterschreibst...

Est.$_7$: - ... gerade.

Prof.: - Stell dir vor, du unterschreibst gerade.

Est.$_8$: - (hace el gesto)

Prof.: - Ja. So, zu deiner Nachbarin..., sich amüsieren.

Est.$_8$: - Stehn...

Prof.: - Stell dir vor...

Est.$_8$: - Stell dir vor, du amüsieren... sich..., amüsieret?

Prof.: - Du... amüsierst dich... gerade.

Est.$_8$: - Du amüsierst... dich... gerade.

Prof.: - Ja..., los (al Est.$_9$)... Du amüsierst dich gerade. (El estudiante hace el gesto de reírse). Ja?. So nächster... sich langweilen.

Est.$_9$: - Stell dir vor, du langweilst dich... gerade...

Prof.: - Ja... stell dir vor, du langweilst dich gerade. (El Est.$_{10}$ hace el gesto). Ja... (al grupo) sie langweilt sich gerade..., wie heißt das auf Spanisch?

Est.$_{10}$: - aburrirse.

Prof.: - aburrirse, ja? Ihr habt ja..., das ist im Spanischen auch reflexiv. Ja? Sich langweilen. So, kichern (a otro estudiante).

Est.$_{11}$: - Kichern.

Prof.: - Stell dir vor...

Est.$_{11}$: - Stell dir vor... du dich...?

Prof.: - Ne..., ne... "dich" ist nur für sich amüsieren, sich langweilen, sich unterhalten. Klar? Also: Stell dir vor, du...

Est.$_{11}$: - Stell dir vor, du kicherst gerade?

Prof.: - gerade. Ja. Stell dir vor, du kicherst gerade (al siguiente estudiante). Kichern, was ist kichern (haciendo el gesto). So, bitte, der nächste: schlafen.

Est.$_{12}$: - ...

Prof.: - Stell dir vor..., das ist keine Frage, das ist ein Imperativ. Stell dir vor...

Est.$_{12}$: - Stell dir vor..., du schliefsss...

Prof.: - du schläfst...

Est.$_{12}$: - du schläfst... gerade?

Prof.: - gerade. Stell dir vor, du schläfst gerade. Was ist das?... (haciendo el gesto)

Est.$_{13}$: - schlafen (haciendo el gesto también).

Prof.: - Ja. Aha? So, der nächste bitte...,

Est.$_{13}$: - Stell dir vor...

Prof.: - Diktieren.

Est.$_{13}$: - Stell dir vor, du... diktierst gerade.

Prof.: - Ja, stell dir vor, du diktierst gerade.

Est.$_{14}$: - ...

Prof.: - Phantasie!..., du schläfst gerade.

Est.$_{14}$: - Hace el gesto.

Prof.: - Ja? So, ungefähr. So, jetzt machst du mal, bitte nächster: buchstabieren.

Est.$_{14}$: - Stell dir vor, du... buchstabierst?

Prof.: - ja, du buchstabierst...

Est.$_{14}$: - ...

Prof.: - gerade.

Est.$_{14}$: - gerade.

Prof.: - Stell dir vor, du buchstabierst gerade!...

Est.$_{15}$: - ...

Prof.: - Was ist denn "Buchstabe"? (Escribe en la pizarra) Das ist ein Buchstabe..., das ist ein Buchstabe..., und das Verb heißt "buchstabieren". Also, wenn ich sage: "Morphologie", ich buchstabiere "Morphologie", dann ist das: m, o, r, p, h, o, l, o, g, i, e..., ja? So. Stell dir vor, du buchstabierst gerade...

Est.$_{15}$: - (Se ríe) ... Keine Ahnung.

Prof.: - Stell dir vor, du buchstabierst gerade... So (haciendo gestos con la boca). Ja? Du buchstabierst. Sagst: "a"

Est.$_{15}$: - "a...", "b..."

Prof.: - Aber ohne zu sprechen..., das ist eine Pantomime. So... (lo repite)

Est.$_{15}$: - (Lo hace al fin)

Prof.: - So, jetzt mit deiner Nachbarin...

Est.$_{15}$: - Stell' du vor...

Prof.: - Stell' dir...

Est.$_{15}$: - Stell' dir vor..., Mmm

Prof.: - Ja...

Est.$_{15}$: - du nachdenkst...

Prof.: - du denkst..., du denkst gerade

Est.$_{15}$: - du denkst gerade... nach...

Prof.: - Nach. Punkt.

Est.$_{15}$: - Nach.

Prof.: - Ja? Du denkst gerade nach. Ah...? Vorsicht!. Wir haben das in der ersten Stunden, habe ich gesagt "ich male deine Nase rot an!" Ja?... Also diese blauen Merkmale nach dem "zumachen", "aufmachen", das ist von der Konstruktion her das Gleiche wie das Verb "anmalen". In Infinitiv ist die Partikel hier (señalándola): zumachen, nachdenken, aufmachen, anmalen... Ja? Aber, mit "ich", "du", "er", "sie", "es"... sage ich: "ich denke nach", "du denkst nach", "er denkt nach", oder "er denkt gerade nach", "sie denkt gerade nach" und so weiter... klar? Also, stell dir vor, du..., du denkst...

Est.$_{15}$: - ...

Prof.: - du denkst... gerade...

Est.$_{15}$: - nach.

Prof.: - nach. Klar? Also, stell dir vor (al Est.$_{16}$), du denkst gerade nach.

Est.$_{16}$: - ...

Prof.: - So, du. Stell' dir vor, du denkst gerade nach...

Est.$_{16}$: - ...

Prof.: - Eine Pantomime..., eine Pantomime..., eine Pantomime.

Est.$_{16}$: - (Riendo, hace el gesto de pensar).

Prof.: - ja..., klar? So, jetzt bist du dran!

Est.$_{16}$: - Stell dir vor, du unterhalts, du unterhalts dich

Prof.: - ...du unterhältst dich...

Est.$_{16}$: - ...du unterhälts dich... gerade.

Prof.: - Gerade.

Est.$_{17}$: - (Hace el gesto de hablar)

Prof.: - Ah? "Sich unterhalten", was heißt das auf Spanisch?, was heißt das auf Spanisch "sich unterhalten"?

Est.$_{18}$: - Hablar

Prof.: - "Hablar" im Sinne von "conversar", "charlar" con alguien. Eh? So, "zumachen", der nächste, bitte.

Est.$_{18}$: - Yo?

Prof.: - Ja, du. Mit "zumachen"

Est.$_{18}$: - Stell' dir vor, du zumachst...

Prof.: - Du machst...

Est.$_{18}$: - du machst...

Prof.: - gerade...

Est.$_{18}$: - gerade...

Prof.: - die Tür...

Est.$_{18}$: - die Tür... zu.

Prof.: - ...zu. Genau. Stell dir vor, du machst gerade die Tür zu. Stell dir vor, du machst gerade die Tür zu...! (al Est.$_{19}$)

Est.$_{19}$: - Ya está...

Prof.: - Ja..., ja..., aber eine Pantomime..., bitte.

Est.$_{19}$: - (Se levanta y hace como si cerrara la puerta)

Prof.: - Ja! "Addieren". Sagst du ihm..., ja? Zu ihm: Stell dir vor...

Est.$_{19}$: - Stell dir vor..., du addierst...

Prof.: - du addierst...

Est.$_{19}$: - du addierst..., du addierst... gerade.

Prof.: - du addierst gerade. Stell dir vor, du addierst gerade.

Est.$_{20}$: - (cuenta con los dedos)

Prof.: - Ja..., richtig. So..., so..., der nächste, bitte. Sagst du jetzt... "einen Vortrag halten".

Est.$_{20}$: - Eh..., stell dir vor..., eh..., haltst

Prof.: - ... du hältst gerade...

Est.$_{20}$: - du hältst gerade...

Prof.: - einen...

Est.$_{20}$: - einen Vortrag.

Prof.: - einen Vortrag. Ja? Stell dir vor, du hältst gerade einen Vortrag hier mit dem Rednerpult.

Est.$_{21}$: - (hace los gestos de dar una charla...)

Prof.: - Ja?, der nächste..., "aufmachen"

Est.$_{21}$: - Stell dir vor, du... machst..., aufmachst...

Prof.: - Du machst gerade...

Est.$_{21}$: - gerade... auf?

Prof.: - Was? Du machst gerade auf... was?

Est.$_{21}$: - die Tür?

Prof.: - Natürlich! Stell dir vor, du machst gerade... die Tür... auf! Klar? So, und jetzt bitte, versucht das Gleiche in Zweiergruppen. Ja? Immer nach dem gleichen Schema. Eine Person sagt zuerst: "Stell dir vor, du...", und dann eine von diesen Infinitiven..., und die andere Person macht die Pantomime. Ja? Und dann ist die andere Person dran. Sie sagt: "Stell dir vor..., du..." und so weiter. Alles klar? Wenn ihr ein Problem habt, dann fragt mich. So, aufstehen bitte. Sitzend kann man keine Pantomime machen...! (se levantan y empiezan a preguntarse y a hacer gestos).

Prof.: - So... (da unas palmadas), machen wir weiter! Machen wir weiter! Bitte, ganz wichtig, bis zum Mittwoch, bitte die Karteikarten, diese Information hier..., diese Information... auf Karteikarten. Ja? Ihr braucht dazu das Arbeitsmaterial. Also, das Lineal..., den Filzstift..., ja? Bitte..., hier haben wir drei Gruppen von Verben: Grün, blau, rot... und schwarz, normales..., Entschuldigung, vier. Ja? Und bitte, immer wieder die neuen Verben im gleichen Schema... Die normalen Verben, das sind wie hier..., eh?..., das ist kein Problem. Das ist alles ganz regelmäßig...; für den roten, auf die roten Karten..., da haben wir eine Vokaländerung, ja?. Also: "ich spreche", "er/sie spricht"; und dann ist, wenn die dritte Person eine Vokaländerung

hat, hat auch die zweite Person eine Vokaländerung. Also: "ich spreche", aber "du... sprichst". Klar? Also, rot, ihr habt das hier auch unten, das sind Verben mit Vokaländerung. Klar?... Grün..., das sind die Reflexivverben... Ihr erkennt die daran, daß habt ihr immer "sich" in Infinitiv..., eh? Und die blauen, das sind Verben... mit trennbaren Partikel, sagen wir im Deutschen. Ja? Wir haben hier eine Partikel, hier haben wir "nach", "zu", "auf"... Ihr könntet auch das Verb "anmalen", das ich vorher gesagt habe, das haben wir schon gehabt..., das gehört auch auf der Karteikarte mit blauem Rand. Also, und dann die Information. Alles klar! Also bitte, das solltet ihr jetzt automatisch machen, die Substantive -erinnert Ihr euch?-, die Substantive schreiben wir auf die Kartons..., ja? "Der" war grün, "die", das sind die roten, Feminin... rot..., und "das"... das sind Neutrum Substantive auf der gelben Karteikarte. Ja? Also bitte, klassifiziert immer die Substantive nach Artikeln, ja..., und die Verben nach Verbtyp: Reflexiv, Vokaländerung, trennbarer Partikel oder normale Verben. Ok? So. Und dann noch eine Sache..., nämlich, auf diesen Karteikarten..., machen wir auch einige Karten, also normalerweise sind das die Karten für die Verben, ja? Aber dann schreiben wir auch Karten mit Informationen zur Grammatik. Ja? Und das heißt, zum Beispiel, einige Informationen zur Morphologie, was ich hier gespielt habe. Also, Ihr macht bitte... eine Karte mit Information zur Morphologie, wie das hier "ich... -e", "du... -st", "er/sie... -t"; und das hier... die Reflexivpronomen: "mich", "dich", "sich". Ok? Das ist eine andere Karte für die Information hier. So, jetzt, das war eine dieser Sachen hier... Die Arbeitsblätter, das habe ich euch schon gesagt...!, ja..., genau. Jetzt machen wir eine andere Sache, und das war...! Ich habe hier..., das kennt Ihr wahrscheinlich schon aus dem Sprachlabor..., ich habe euch hier die Wochentage gespiegelt: Montag, Dienstag, Mittwoch, Donnerstag, Freitag, Samstag, Sonntag. Warum? Jetzt werde ich euch nämlich, auch noch einige Zeitadverbien geben, Adverbien geben..., nämlich "Was ist heute?", Was ist heute?

Est.$_1$: - Heute?

Prof.: - Heute ist Montag. Ja? Also, heute..., heute ist Montag. Was ist morgen? Hier... Es ist die Frage "was ist?"... Ja? Was ist morgen?

Ests.: - Dienstag

Prof.: - Morgen ist Dienstag. Was ist übermorgen?

Ests.: - Mittwoch.

Prof.: - Mittwoch..., ja! Und was ist überübermorgen?

Ests.: - Donnerstag.

Prof.: - Donnerstag. Überübermorgen. So, und jetzt mit der Vergangenheit..., heute ist Montag, aber

gestern war... (escribe de nuevo en la pizarra), ja? Was war gestern?, was war gestern?

Ests.: - Sonntag.

Prof.: - Sonntag. Ja..., das war gestern. Und was war vorgestern...? (aha)

Ests.: - ...

Prof.: - Was war vorgestern?

Est.$_2$: - Samstag?

Prof.: - Ja... Samstag.

Ests.: - Samstag.

Prof.: - Genau. Und was war vorvorgestern? (Escribiendo)

Ests.: - Freitag.

Prof.: - Freitag. Alles klar?..., so jetzt versucht Ihr das Gleiche in Zweiergruppen, nach dem Schema "was ist heute", "was ist morgen", "was ist übermorgen" und "was ist überübermorgen"... oder, für die Vergangenheit: "was war gestern", "was war vorgestern" und "was war vorvorgestern". Klar?... Also, eine Person fragt, zum Beispiel, was ist morgen..., und die andere Person antwortet "morgen ist Dienstag", und dann ist die andere Person dran. Sie fragt dann, zum Beispiel, was war vorgestern, und die Person A antwortet "vorgestern war Samstag". Klar?... In Zweiergruppen. Bitte, los... (se ponen a trabajar en parejas)

Prof.: - Moment bitte, ich habe eine Frage. Wie spät ist es jetzt?...

Ests.: - Fünf Uhr...

Prof.: - Naja... fünf vor fünf..., alles klar. Bitte bis zum Mittwoch, ganz wichtig, nicht vergessen, die Karteikarten, ja? Auf Wiedersehen...

Sesión 18 (13.1.98)

Prof.: - So, guten Tag! (Da una palmada) Fangen wir an!... So, steht auf! So, bitte... (pidiendo silencio). So, beginnen wir..., beginnen wir mit einer kurzen Wiederholung der Uhrzeit. Ja? Also bitte macht Zweiergruppen, immer zwei Personen und... bitte, mit dem Schema -erinnert Ihr euch?- erstens... die Information..., ja? Die Information mit der Uhr: Uhr Nummer zehn, Uhr Nummer vierzehn, Uhr Nummer... und so weiter. Ja? Und dann die Frage..., wie heißt die Frage?

Est.$_1$: - Wie spät ist es, bitte?

Prof.: - Wie spät ist es, bitte? Das ist ganz einfach. Ihr erinnert euch. So, also bitte, Zweiergruppen, in Zweiergruppen. Ok? Los! (Se ponen a trabajar en parejas, recordando las fórmulas horarias).

Prof.: - So...(da unas palmadas), so..., das war's. Was für ein Problem habt Ihr? Kein Problem?, keine Frage?...

Ests.: - (Niegan)

Prof.: - Nein? Dann machen wir weiter. Ich habe hier an die Tafel sechs Wörter geschrieben, und zwar deshalb wie ich kurz mit euch buchstabieren möchte. Ja? Erinnert Ihr euch? Ich habe es so gestern gesagt... Das hier, das ist ein Buchstabe. Ja? Und wenn ich buchstabiere, dann sage ich..., also "Buchstabiere 'Satz'", dann sage ich "s", "a", "t", "z". "S", "a", "t", "z". Klar? Also, das hier ist ein kleines Problem, eh?... mit dem "z". 'Buch', "b", "u", "c", "h", eh?, "C-h", eh?, das ist ein Phonem, und darum sagen wir auch "c-h", ja? Dann: 'schön'...

Ests.: - schön (repiten espontáneamente)

Prof.: - ... das ist "s-c-h", "s-c-h", denn das ist "/•/"...

Ests.: - /•/...

Prof.: - /•/, also, "s", "c", "h", "ö"...

Ests.: - "ö"...

Prof.: - "n"...

Ests.: - "n"...

Prof.: - "ö", "n"

Ests.: - "ö", "n"

Prof.: - 'muß': "m", "u", "ß" ([esʦet])

Ests.: - "m", "u", "ß"

Prof.: - ah? "ß" ([esʦet]), das ist ein deutscher..., ein deutscher Buchstabe, der nur im Deutschen existiert. Eh? Gibt es nur im Deutschen. Ja?, das ist so ungefähr wie das griechische "beta"...,

ja? Aber bitte der Buchstabe heißt "ß" ([esʦet]). So, machen wir hier "ß", klar? 'Soll': "s", "o", doppel "l".

Ests.: - "s", "o", doppel "l"

Prof.: - Doppel "l", fast Englisch, eh? double "l"-Doppel "l". Eh? So, und hier das nächste Wort: 'Bleistift': "b", "l", "e-i", "s", "t", "i", "f", "t"..., ok?..., "i", "f", "t". Vorsicht! Das Hauptproblem bei den deutschen Vokalen für euch, das ist manchmal der Unterschied zwischen "e" und "i". Ja? Was ist "e" und was ist "i"?, ist das "e" links oder rechts?

Ests.: - ...

Prof.: - Ich habe "e" gesagt... Ist das links oder rechts?

Ests.: - ...

Prof.: - "e"..., das ist hier links..., und "i" ist rechts, das ist das "i". Ja? Das Problem ist im Spanischen, im Spanischen sprecht Ihr die Vokale sehr offen aus, sagt Ihr "a" ([a]), "e" ([e]), "i" ([i]), "o" ([o]), "u" ([u]), ja? Im Deutschen ist es "a" ([X]), "e" ([•]), "i" ([ɣ]), "o" ([ɪ]), "u" ([ʏ])..., also der Mund ist zu: "a" ([X]), "e" ([•]), "i" ([ɣ]), "o" ([ɪ]), "u" ([ʏ]). Also, jetzt macht das bitte nochmal mit dem..., oder machen wir nochmal kurz eine Wiederholung. Also bitte buchstabier' "Satz"

Est.$_1$: - "s", "a", "t", "z".

Prof.: - "t", "z"

Est.$_1$: - "t", "z"

Prof.: - "z", "z"... ja?

Est.$_1$: - "z"

Prof.: - "z". Buchstabiere bitte 'soll'!

Est.$_2$: - "s", "o"... double "l"

Prof.: - Doppel "l"

Est.$_2$: - Doppel "l"

Prof.: - Doppel, eh? Nicht double..., Doppel...

Est.$_2$: - Doppel.

Prof.: - Buchstabiere bitte 'muß'!

Est.$_3$: - "m", "u"... mmm... "[seʦet]"?

Prof.: - "ß" ([esʦet])

Est.$_3$: - "ß" ([esʦet])

Prof.: - ah? "ß". Und dann, buchstabiere bitte... 'Buch'!

Est.$_4$: - me?

Prof.: - ja..., du..., du...

Est.$_4$: - "b", "u", "s" nein... "c", "h".

Prof.: - "b", "u", "c", "h". Gut. Dann 'schön'..., buchstabiere bitte 'schön'!

Est.$_5$: - "s", "c", "h"... mmm "ö"... und "n"

Prof.: - Ja. "ö" und "n"

Ests.: - "ö" und "n".

Prof.: - "ö" und "ü", diese zwei Vokalen..., die sind ähnlich wie im Französischen, aber im Deutschen sind sie nicht nasal. Im Deutschen... sind sie "ö" und "ü"..., "ö" und "ü"..., "ö" und "ü"..., ja? Alles klar?... So, jetzt bitte übt das nochmal kurz in Zweiergruppen..., eine Minute oder zwei..., die Formel ist "Buchstabiere bitte..." und dann das Wort. Ok? Los (se ponen a deletrear por parejas las palabras en la pizarra)

Prof.: - So..., machen wir... (Moment), Entschuldigung. Machen wir weiter... Bitte nehmt eure Materialmappen, nehmt eure Materialmappen... und... bitte die Kartons mit den Substantiven..., erinnert Ihr euch...? Erinnert Ihr euch, bitte, wir haben drei Kartons mit den Substantiven. Ja? Den grünen Karton, den grünen Karton... für die maskulinen Substantive..., den gelben Karton für die femininen Substantive...

Ests.: - Nein... rot

Prof.: - Entschuldigung, ne...! den roten Karton für die femininen Substantive..., genau. Und den gelben Karton für die Substantive im Neutrum. So..., und jetzt, erinnert Ihr euch?, wir haben schon mal, wir haben schon mal gesagt "gib mir bitte...", ja?..., wir haben Imperative gemacht..., also..., gib mir bitte die Karteikarten (a un estudiante que se lo da), gib mir bitte die Mappe... (se lo da), dankeschön. So, gib mir bitte einen Bleistift... (se lo dan). So, jetzt noch mal... Moment, Wem gehört die Mappe? (devolviendo los objetos recogidos), wem gehören die Karteikarten?... So, gib mir bitte... auf dem gelben Karton..., schreibt Ihr bitte hinten drauf... ja? Hinten...! Vorne... (mostrándolo) und hinten (dándole la vuelta), erinnert Ihr euch..., vorne und hinten (volviéndolo a hacer), auch hier (tomando otra cartulina) vorne und hinten. Ja? Hinten schreibt Ihr jetzt (escribe en la pizarra) "Gib mir bitte...", so..., Moment. Auf dem gelben Karton..., da sind die Neutrum Substantive, da schreibt Ihr "Gib mir bitte..."..., "das"... oder "ein"... Buch, zum Beispiel. Ja? Also, wenn ich sage: "Gib mir bitte...", "gib mir bitte... das Wörterbuch" (a un estudiante, que se lo entrega). Klar?, dieses "das", das ist demonstrativ, wenn ich sage "gib mir bitte das (señalándolo) Wörterbuch". Wenn ich sage "gib mir bitte...", ah..., "gib mir bitte ein Blatt"... (a un estudiante que le entrega una hoja). Ja? "Ein Blatt", das

ist es..., ja? Das Blatt (enseñándola), wenn ich sage "gib mir bitte das (señalando a una hoja delante de un estudiante) Blatt" (se la entrega). Eh?... Das ist wieder demonstrativ. Aber, gib mir bitte ein Blatt..., ein Blatt, nicht zwei, nicht drei, ein Blatt... Also, das hier auf dem gelben Karton, hinten, "Gib mir bitte... das...", oder "Gib mir bitte... ein...". Klar? Auf dem roten Karton, schreibt Ihr jetzt... drauf... "Gib mir bitte...", das sind die femininen Substantive... "gib mir bitte die...", gib mir bitte die Mappe... (a una estudiante). Gib mir bitte die Mappe... (se la entrega). Ok. Die Mappe, ok?. Aber, "gib mir bitte eine Mappe" (al grupo), gib mir bitte eine Mappe (todo el mundo le ofrece una). Lasst, lasst das. Also, gib mir bitte die... oder gib mir bitte eine. Klar? So, und jetzt, den grünen Karton, ja? ...ist bei mir ein bißchen klein geworden. Vorne habt ihr mit den Substantiven gemacht... Und jetzt schreibt Ihr hinten drauf "Gib mir bitte...", gib mir bitte den Radiergummi... (indicando una sobre una mesa, que le entregan enseguida), danke schön..., oder gib mir bitte (al grupo) einen Radiergummi..., ja? Also, wem gehört der Radiergummi hier? (Se lo devuelve). Also, sag "gib mir bitte einen Radiergummi"

Est.$_1$: - Gib mir bitte einen Radiergummi.

Prof.: - Du hast keinen. Wer hat einen Radiergummi? (Se lo entregan) Danke schön. Also, einen Radiergummi... klar? Und jetzt bitte, jetzt schau mal hier bitte, auf dieses Blatt... -wir könnten ja das Fenster schließen... Uff, ein bißchen kompliziert! Ja..., mal sehen..., mach's mal zu...-; so... Das ist ein bißchen besser, ne?, so..., jetzt mal sehen..., das hier sind, das hier sind..., einige Substant-, einige Imperative, Entschuldigung. Ja? Jetzt machen wir mal zuerst eine kurze Übung zum Buchstabieren, ja?... was wir gerade an der Tafel gemacht haben..., ja?, und zwar: Buchstabiere bitte 'mach', buchstabiere bitte 'mach'...

Est.$_2$: - "m", "a", "c", "h"

Prof.: - Ja... "c", "h"...; "m", "a", "c", "h". So, dann du, bitte, buchstabiere bitte 'Wörterbuch'

Est.$_3$: - ...

Prof.: - Da gibt es nur... da gibt es nur ein kleines Problem..., das hier..., der erste Buchstabe..., das heißt das "w"..., nicht "v" (['fau]), vorsicht. Was ist das "v"?

Est.$_4$: - La "v" [uve].

Prof.: - (En la transparencia) das ist das "v"... und das ist das "w". Ok? Ja? Es gibt eine deutsche Automarke, eine deutsche Automarke, die heißt "VW" (escribiéndolo en la pizarra), "VW", Volkswagen, ja? Volkswagen. So, VW, "v", "w", zwei Buchstaben. Für Wörterbuch, für Wörterbuch... brauchen wir nur den da (por la "w"), klar? So, also bitte, buchstabiere bitte 'Wörterbuch' ja?

Est.$_3$: - "w", "o"...

Prof.: - “ö”

Est.$_3$: - “e”

Prof.: - “ö”

Ests.: - “ö”

Prof.: - “ö”

Est.$_3$: - “ö”

Prof.: - “ö”, die Lippen bitte, die Lippen (señalándose los labios)... rund, “ö”, “ö”, “ö”, ja? “w”, “ö”...

Est.$_3$: - “r”

Prof.: - “r”

Est.$_3$: - “t”

Prof.: - “t”

Est.$_3$: - “e”

Prof.: - “e”

Est.$_3$: - “r”

Prof.: - “r”

Est.$_3$: - Ehhh, “v”

Prof.: - Nein, “b”

Est.$_3$: - “b”

Prof.: - “b”... “b”

Est.$_3$: - “o”

Prof.: - (Volviéndose hacia la transparencia) was buchstabierst du?, “u”

Est.$_3$: - “u”... “c-h”

Prof.: - “c-h”. Dann, ah..., buchstabiere bitte ‘Radiergummi’

Est.$_4$: - “r” ([ar])

Prof.: - “r” ([er])

Est.$_4$: - “r” ([er]), “a”..., “d”..., “i” ([ɣ̈])..., “e” ([ɣ̈])...

Prof.: - “i-e” ([ɣ̈•])...

Est.$_4$: - “i-e” ([ɣ̈ɣ̈])...

Prof.: - “i-e” ([ɣ̈•])...

Est.$_4$: - “i-e” ([ɣ̈ɣ̈])...

Prof.: - Noch weiter (por la posición de los labios), “i-e” ([ɣ̈•])... (muy cuidadosamente)

Est.$_4$: - “i-e” ([ɣ̈i])

Prof.: - Besser, ja...,

Est.$_4$: - ...

Prof.: - "g", "g"..., "g"

Est.$_4$: - "g"..., "u"..., "m"...

Prof.: - Doppel "m"

Est.$_4$: - Doppel "m"..., "i"

Prof.: - Und "i". So, dann, du bitte, buchstabiere bitte 'Filztstift'

Est.$_5$: - "f", "i", "t"

Prof.: - Nein "l"

Est.$_5$: - Ah, "l", "s"... no, "z"...

Prof.: - "z" (confirma y refuerza)

Est.$_5$: - "z" (repite), ah... "s"..., "i"...

Prof.: - "s", "t"..., "s", "t"...

Est.$_5$: - "s", "t"... ah... "i", "f", "t"

Prof.: - "i", "f", "t". Gut. So, das waren nochmal zwei Beispiele, oder drei..., eh? zum Buchstabieren..., und jetzt, jetzt machen wir folgendes: Jetzt machen wir wieder Fragen und Antworten zu zweit, und zwar, ihr seht hier, das hier, das sind die Imperative..., und das hier Infinitive, eh? Ein kleines Grammatikum. Und jetzt machen wir mal kurze Dialoge, mit der Frage "wie heißt der Infinitiv von 'mach'?", ja?..., wie heißt der Infinitiv von 'mach'? (a una estudiante)

Est.$_6$: - Machen

Prof.: - Machen. Ja? Hier steht... "machen"... ja? Genau. Und wie heißt der Infinitiv von 'mach auf'?

Est.$_7$: - Aufmachen

Prof.: - Aufmachen. Wie heißt der Infinitiv von 'schreib'?

Est.$_8$: - Schreiben.

Prof.: - Ja. Schreiben. Und wie heißt der Infinitiv von 'gib'?

Est.$_9$: - ...

Prof.: - Geben. Vorsicht, geben. Der Infinitiv ist mit "e", und der Imperativ mit "i", ja? "Gib mir". So, wie heißt der Infinitiv von 'schalte... ein'?

Est.$_{10}$: - Schalten ein?

Prof.: - Nein, einschalten..., einschalten..., ja? Einschalten. Wie heißt der Infinitiv von 'mach auf'?

Est.$_{11}$: - Aufmachen

Prof.: - Aufmachen. Gut. Wie heißt der Infinitiv von 'schalte'?

Est.$_{12}$: - Schalten

Prof.: - Schalten. Wie heißt der Infinitiv von 'wiederhole'?

Est.$_{13}$: - Wiederholen

Prof.: - Wiederholen. Wie heißt der Infinitiv von 'schalte aus'?

Est.$_{14}$: - Ausschalten.

Prof.: - Ausschalten, gut. Wie heißt der Infinitiv von 'mach zu'?

Est.$_{15}$: - Zumachen

Prof.: - Zumachen. Wie heißt der Infinitiv von 'mach auf'?

Est.$_{16}$: - Aufmachen.

Prof.: - Aufmachen. Ja? Ganz primitiv gesagt. Ja? Also jetzt wiederholt das nochmal zwei Minuten in Zweiergruppen. Und wieder mit dieser Frage: "Wie heißt der...

Est.$_{17}$: - Infinitiv

Prof.: - Der Infinitiv von..." und dann das Wort. Aber bitte steht auf, steht auf..., bitte steht auf... und übt das hier..., bitte steht auf. (Se levantan y practican las preguntas sobre infinitivos).

Prof.: - So (da unas palmadas que se½alan el final de la práctica). Machen wir was anderes..., erinnert Ihr euch, bitte? Ich habe euch... gestern war das?..., ja..., gestern habe ich euch gesagt diese..., daß Ihr eine Morphologiekarte machen sollt... Ja?..., eine Morphologiekarte, dann habe ich gesagt "ich" hat "-e", ja?; also, 'machen', oder 'lesen', ja? "Ich les-e", das ist mit "-e": "ich", "-e", ja?; "du"..., "-st"..., "du schreibst"..., "du schreibst"...

Ests.: - du schreibst (repiten de forma espontánea)

Prof.: - ja?... und "er"... oder "sie"... ein "-t"; ja? So, und jetzt machen wir mal so, lassen wir mal diese Folie hier..., jetzt nehmt bitte eure... Verb-Karteikarten, eure Karteikarten... mit den Verbformen, ja?... aber bitte nur... macht Zweiergruppen..., eine Person..., eine Person nimmt die Karteikarte, ja? Also: Gib mir bitte die Karteikarten! (A un estudiante que se la entrega). Also, eine Person nimmt die Karteikarten..., und dann sage ich... -bitte, hört zu (a algunos que siguen hablando)-, ich sage... "aufmachen... ich". Und jetzt sagst du...

Est.$_{1}$: - ...

Prof.: - Ich sage "aufmachen..." und "ich". Und du sagst "Ich... mache... auf"

Est.$_{1}$: - Ich mache auf.

Prof.: - Klar? Dann sage ich: "nachdenken... du" (a otra estudiante)

Est.$_{2}$: - Nachdenken...

Prof.: - Du...

Est.$_{2}$: - Du..., nach...

Prof.: - Du...

Est.$_2$: - Du nach...

Prof.: - Du... denkst...

Ests.: - ... nach

Prof.: - ... nach. Du denkst nach. Klar? Erinnert Ihr euch? Die blauen, die blauen Karteikarten, das sind die... mit einer trennbaren Partikel, ja?...; Nachdenken ist der Infinitiv..., aber "ich denke nach", klar? Sprechen... er (a otra)

Est.$_3$: - Er... sprechest du?

Prof.: - Er... spricht

Est.$_3$: - spricht

Prof.: - Er... spricht; er... spricht.

Est.$_3$: - Er spricht.

Prof.: - Ah..., das muß man, das muß man "memorisieren"..., sie erkennt man nicht ohne zu arbeiten. Klar? Das nächste: "schreiben... sie"

Est.$_4$: - Sie...

Prof.: - Sie...

Est.$_4$: - schreib...

Prof.: - schreibt.

Est.$_4$: - schreibt.

Prof.: - Sie schreibt (refuerza)

Est.$_4$: - Sie schreibt (repite)

Prof.: - Sie schreibt. Sie schreibt. Also, ist das System klar? Und dann drei Verben... So, jetzt bist du dran! (A otro estudiante). Jetzt sagst du mir ein Verb im Infinitiv..., ein Verb im Infinitiv..., und ein Pronomen. Ja?

Est.$_5$: - Buchstabiere-

Prof.: - Nein, nein..., ah "buchstabieren", Entschuldigung..., ja...

Est.$_5$: - Buchstabieren... eh... sie.

Prof.: - Sie, sie buchstabiert. Ja? Noch eins

Est.$_5$: - Eh... "Addieren... ich"

Prof.: - Ich addiere. Klar? Noch eins..., der dritte

Est.$_5$: - Diktieren?

Prof.: - Diktieren

Est.$_5$: - Diktieren... er.

Prof.: - Er diktiert. Klar? Also, bitte, zwei Minuten wieder in Zweiergruppen. Ja? Eine Person... mit den

Karten fragt, und die andere Person... ohne Karten..., ohne Karten, bitte... antwortet. Klar? Los gehts. (Trabajan en parejas declinando verbos)

Prof.: - So (da unas palmadas). Moment, bitte..., Moment, bitte. Moment, bitte. Eine Pause..., macht eine kurze Pause. Nehmt bitte nochmals die Kartons jetzt, nochmals die Kartons mit der..., ich habe euch hier jetzt... an die Tafel... zwei neuen Fragen umgeschrieben. Also das gehört auch hinten auf den Karton, und zwar, die erste Frage ist: "hast du...", du..., wenn ihr nehmt den feminin Karton, den roten..., denn sage ich "hast du... eine..."; oder wieder, wenn es bestimmt ist, "hast du... die..."; aber, ohne das da, das wichtigste ist das hier... "hast du... eine... Mappe", zum Beispiel; hast du... eine... Mappe?

Est.$_1$: - Ja

Prof.: - Ja..., und dann sagst du: "brauchst du eine Mappe?"..., "brauchst du..." (lo escribe). Ja?

Est.$_2$: - óbrauchst?

Prof.: - necesitas... una carpeta?. Also, ich frage: "hast du eine Mappe?", und du sagst nicht "ja" oder "nein", sondern du sagst "brauchst du eine Mappe?"

Est.$_1$: - Brauchst du eine Mappe...

Prof.: - Brauchst du eine Mappe?

Est.$_1$: - (hace un gesto de negación)

Prof.: - Nein, das fragst du..., du... Ich sage "hast du eine Mappe?"

Est.$_1$: - hast du eine Mappe?

Prof.: - hast du eine Mappe?

Est.$_1$: - Ja

Prof.: - Ja... und dann deine Frage...

Est.$_1$: - Ah...! brauchst du eine Mappe?

Prof.: - brauchst du eine Mappe? (Refuerza). Ja, bitte... So, gut. Moment..., das brauche ich noch. Ok. Nehmt jetzt bitte den gelben Karton, "das", und da schreibt ihr hinten drauf "hast du...", was?, macht eine Hyphothese..., auf dem gelben Karton...

Est.$_2$: - "das"

Prof.: - "hast du..."

Est.$_2$: - "das"..., ah, "ein"...

Prof.: - "ein"..., oder...

Est.$_2$: - "das"

Prof.: - "das". Ja? Also, das System..., das Schema... ist immer das Gleiche. "Hast du ein...", zum

Beispiel: Hast du ein Wörterbuch?

Est.$_3$: - Mmm (busca en su bolso)..., ja.

Prof.: - Ja... und dann...

Est.$_3$: - Brauchst du eine Wörterbuch?

Prof.: - Brauchst du...

Est.$_4$: - ein...

Prof.: - Ja. Brauchst du ein Wörterbuch?, oder brauchst du das Wörterbuch? Nein, das brauche ich nicht...! (rechazándolo) Danke. So, klar? Und jetzt der grüne Karton, der maskulin... Substantiven..., macht mal ihr wieder selbst eine Hypothese..., "hast du...", zum Beispiel... "Bleistifts"... hast du?...

Est.$_5$: - (espontáneamente) einen?

Prof.: - Lauter

Est.$_5$: - einen?

Prof.: - "einen", ja?... "einen Bleistift..." oder...

Ests.: - ...

Prof.: - "den Bleistift...", ja?... und dann die Frage...

Est.$_6$: - Brauchst du...

Prof.: - Ja..., lauter:

Est.$_6$: - Brauchst du einen Bleistift

Prof.: - Brauchst du einen Bleistift?, oder "Brauchst du..."

Est.$_6$: - den

Prof.: - "den Bleistift". Alles klar? So. Und jetzt machen wir das so..., so..., wie spät ist es bitte?

Ests.: - Fünf vor fünf!

Prof.: - Fünf vor fünf? Nein!

Ests.: - Ja!

Prof.: - Ja? Ok! Alles klar. Vielen Dank. Bis morgen, eh? Bis morgen in dem Sprachlabor... Ah, wer noch nicht unterschrieben hat, unterschreib bitte auf der Liste!...

Sesión 19 (14.01.98) - Sprachlabor

Band: - Erinnern Sie sich noch daran?
Was für eine Nummer hat Ihre Kabine?
Est.: - Drei
Band: - Wie viele Tasten hat Ihre Kabine?
Est.: - Sieben

Band: - o) Im folgenden Übungsteil werden wir Sie nach der Zeit fragen. Die numerische Information in Klammern sagt, was Sie antworten sollten. Zur Kontrolle hören Sie nach der Nachsprechpause die richtige Antwort. Beispiel: "Wie spät ist es bitte?" "Acht Uhr". "Es ist acht Uhr". Bitte antworten Sie jetzt, und schreiben Sie rechts die Uhrzeiten in Buchstaben - und auf Deutsch, natürlich:
Wie spät ist es bitte?
Est.: - Es ist 1 Uhr
Band: - Es ist 1 Uhr
Wieviel Uhr ist es bitte?
Est.: - Es ist 15 Uhr
Band: - Es ist 15 Uhr
Wie spät ist es bitte?
Est.: - Es ist 5 Uhr
Band: - Es ist 5 Uhr
Wieviel Uhr ist es bitte?
Est.: - Es ist 6 Uhr
Band: - Es ist 6 Uhr
Wie spät ist es bitte?
Est.: - Es ist 18 Uhr
Band: - Es ist 18 Uhr
Wieviel Uhr ist es bitte?
Est.: - Es ist 10 Uhr
Band: - Es ist 10 Uhr

Band: - Sprachlaborübungen Teil II. q) Wiederholen wir einige Zahlen, aber jetzt mit Vokabular, auf

das Sie im Unterricht treffen können. Beispiel: *"Auf welchem Bild sehen Sie ein Fenster?" "Auf Bild 1."* Sehen Sie nun die folgenden Bilder an und beantworten sie die Fragen. Den Text finden Sie auf der nächsten Seite. Beginnen wir:
Auf welchem Bild sehen Sie ein Heft?
Auf welchem Bild sehen Sie ein Fenster?
Auf welchem Bild sehen Sie eine Tür?
Auf welchem Bild sehen Sie eine Professorin?
Auf welchem Bild sehen Sie eine Lampe?
Auf welchem Bild sehen Sie eine Kabine?
Auf welchem Bild sehen Sie einen Tisch?
Auf welchem Bild sehen Sie einen Bleistift?

Band: - Sprachlaborübungen Teil II. q) Wiederholen wir einige Zahlen, aber jetzt mit Vokabular, auf das Sie im Unterricht treffen können. Beispiel: *"Auf welchem Bild sehen Sie ein Fenster?" "Auf Bild 1."* Sehen Sie nun die folgenden Bilder an und beantworten sie die Fragen. Den Text finden Sie auf der nächsten Seite. Beginnen wir:
Auf welchem Bild sehen Sie ein Heft?
Est.: - Auf Bild 5
Band: - Auf welchem Bild sehen Sie ein Fenster?
Est.: - Auf Bild 1
Band: - Auf welchem Bild sehen Sie eine Tür?
Est.: - Auf Bild 7
Band: - Auf welchem Bild sehen Sie eine Professorin?
Est.: - Auf Bild 8
Band: - Auf welchem Bild sehen Sie eine Lampe?
Est.: - Auf Bild 2
Band: - Auf welchem Bild sehen Sie eine Kabine?
Est.: - Auf Bild 4
Band: - Auf welchem Bild sehen Sie einen Tisch?
Est.: - Auf Bild 6
Band: - Auf welchem Bild sehen Sie einen Bleistift?
Est.: - Auf Bild 3

Band: - q) Wiederholen wir einige Zahlen, aber jetzt mit Vokabular, auf das Sie im Unterricht treffen können. Beispiel: *"Auf welchem Bild sehen Sie ein Fenster?" "Auf Bild 1*." Sehen Sie nun die folgenden Bilder an und beantworten sie die Fragen. Den Text finden Sie auf der nächsten Seite. Beginnen wir:
Auf welchem Bild sehen Sie ein Heft?
Est.: - Auf Bild 5
Band: - Auf welchem Bild sehen Sie ein Fenster?
Est.: - Auf Bild 1
Band: - Auf welchem Bild sehen Sie eine Tür?
Est.: - Auf Bild 7
Band: - Auf welchem Bild sehen Sie eine Professorin?
Est.: - Auf Bild 8
Band: - Auf welchem Bild sehen Sie eine Lampe?
Est.: - Auf Bild 2
Band: - Auf welchem Bild sehen Sie eine Kabine?
Est.: - Auf Bild 4
Band: - Auf welchem Bild sehen Sie einen Tisch?
Est.: - Auf Bild 6
Band: - Auf welchem Bild sehen Sie einen Bleistift?
Est.: - Auf Bild 3

Band: - r) Assoziieren Sie nun Aktionen mit Objekten. Beispiel: "Die Tür". *"Die Tür: auf- und zumachen*." Folgende Aktionen werden Sie benötigen: "ein- und ausschalten" oder "auf- und zumachen". Beginnen wir:
das Fenster
das Licht
das Buch
das Radio
die Tür
der Cassettenrecorder

Band: - r) Assoziieren Sie nun Aktionen mit Objekten. Beispiel: "Die Tür". *"Die Tür: auf- und zumachen*." Folgende Aktionen werden Sie benötigen: "ein- und ausschalten" oder "auf- und

zumachen". Beginnen wir:

das Fenster

Est.: - Auf- und zumachen

Band: - das Licht

Est.: - Ein- und ausschalten

Band: - das Buch

Est.: - Auf- und zumachen

Band: - das Radio

Est.: - Ein- und ausschalten

Band: - die Tür

Est.: - Auf- und zumachen

Band: - der Cassettenrecorder

Est.: - Ein- und ausschalten

Band: - r) Assoziieren Sie nun Aktionen mit Objekten. Beispiel: "Die Tür". *"Die Tür: auf- und zumachen*." Folgende Aktionen werden Sie benötigen: "ein- und ausschalten" oder "auf- und zumachen". Beginnen wir:

das Fenster

Est.: - Auf- und zumachen

Band: - das Licht

Est.: - Ein- und ausschalten

Band: - das Buch

Est.: - Auf- und zumachen

Band: - das Radio

Est.: - Ein- und ausschalten

Band: - die Tür

Est.: - Auf- und zumachen

Band: - der Cassettenrecorder

Est.: - Ein- und ausschalten

Band: - s) Üben wir nun einige Imperative. Beispiele: "Das Heft", "*Gib mir bitte das Heft!*"; "Die Materialmappe", "*Gib mir bitte die Materialmappe!*"; "*Der Kuli*", "*Gib mir bitte den Kuli!*". Beginnen wir:

der Filzstift
der Karton
der Bleistift
der Kuli
der Radiergummi
die Materialmappe
die Karteikarte
das Lineal
das Heft
das Wörterbuch

Band: - s) Üben wir nun einige Imperative. Beispiele: "Das Heft", "*Gib mir bitte das Heft!*"; "Die Materialmappe", "*Gib mir bitte die Materialmappe!*"; "*Der Kuli*", "*Gib mir bitte den Kuli!*". Beginnen wir:
der Filzstift
Est.: - Gib mir bitte den Filzstift
Band: - der Karton
Est.: - Gib mir bitte den Karton
Band: - der Bleistift
Est.: - Gib mir bitte den Bleistift
Band: - der Kuli
Est.: - Gib mir bitte den Kuli
Band: - der Radiergummi
Est.: - Gib mir bitte den Radiergummi
Band: - die Materialmappe
Est.: - Gib mir bitte die Materialmappe
Band: - die Karteikarte
Est.: - Gib mir bitte die Karteikarte
Band: - das Lineal
Est.: - Gib mir bitte das Lineal
Band: - das Heft
Est.: - Gib mir bitte das Heft
Band: - das Wörterbuch

Est.: - Gib mir bitte das Wörterbuch

Band: - s) Üben wir nun einige Imperative. Beispiele: “Das Heft", "*Gib mir bitte das Heft!*"; “Die Materialmappe", "*Gib mir bitte die Materialmappe!*"; “*Der Kuli*", "*Gib mir bitte den Kuli!*". Beginnen wir:
der Filzstift

Est.: - Gib mir bitte den Filzstift

Band: - der Karton

Est.: - Gib mir bitte den Karton

Band: - der Bleistift

Est.: - Gib mir bitte den Bleistift

Band: - der Kuli

Est.: - Gib mir bitte den Kuli

Band: - der Radiergummi

Est.: - Gib mir bitte den Radiergummi

Band: - die Materialmappe

Est.: - Gib mir bitte die Materialmappe

Band: - die Karteikarte

Est.: - Gib mir bitte die Karteikarte

Band: - das Lineal

Est.: - Gib mir bitte das Lineal

Band: - das Heft

Est.: - Gib mir bitte das Heft

Band: - das Wörterbuch

Est.: - Gib mir bitte das Wörterbuch

Band: - t) Wiederholen Sie nun die folgenden Zahlen in der Nachsprechpause, und notieren Sie rechts die Regelmäßigkeiten:
dreißig
vierzig
fünfzig
sechzig
siebzig

achtzig
neunzig
hundert
zehn
zwanzig

Band: - t) Wiederholen Sie nun die folgenden Zahlen in der Nachsprechpause, und notieren Sie rechts die Regelmäßigkeiten:
dreißig
Est.: - dreißig
Band: - vierzig
Est.: - vierzig
Band: - fünfzig
Est.: - fünfzig
Band: - sechzig
Est.: - sechzig
Band: - siebzig
Est.: - siebzig
Band: - achtzig
Est.: - achtzig
Band: - neunzig
Est.: - neunzig
Band: - hundert
Est.: - hundert
Band: - zehn
Est.: - zehn
Band: - zwanzig
Est.: - zwanzig

Band: - t) Wiederholen Sie nun die folgenden Zahlen in der Nachsprechpause, und notieren Sie rechts die Regelmäßigkeiten:
dreißig
Est.: - dreißig

Band: - vierzig
Est.: - vierzig
Band: - fünfzig
Est.: - fünfzig
Band: - sechzig
Est.: - sechzig
Band: - siebzig
Est.: - siebzig
Band: - achtzig
Est.: - achtzig
Band: - neunzig
Est.: - neunzig
Band: - hundert
Est.: - hundert
Band: - zehn
Est.: - zehn
Band: - zwanzig
Est.: - zwanzig

u) Versuchen Sie nun die folgenden Nummern zu lesen, nachdem Sie den dazugehörigen Buchstaben gehört haben. Für die erste finden Sie rechts die richtige Antwort, die anderen sollten Sie selbst finden. Zu Ihrer Kontrolle hören Sie die richtige Antwort nach der Sprechpause.

ch:
31
sch:
42
ß:
53
ä:
64
ö:
75
ü:

86

y:

16

w:

60

tt:

97

ss:

29

Band: - u) Versuchen Sie nun die folgenden Nummern zu lesen, nachdem Sie den dazugehörigen Buchstaben gehört haben. Für die erste finden Sie rechts die richtige Antwort, die anderen sollten Sie selbst finden. Zu Ihrer Kontrolle hören Sie die richtige Antwort nach der Sprechpause.

ch:

Est.: - Einunddreißig

Band: - 31

sch:

Est.: - Zweiundvierzig

Band: - 42

ß:

Est.: - Dreiundfünfzig

Band: - 53

ä:

Est.: - Vierundsechzig

Band: - 64

ö:

Est.: - Fünfundsiebzig

Band: - 75

ü:

Est.: - Sechsundachtzig

Band: - 86

y:

Est.: - Sechzehn

Band: - 16

w:

Est.: - Sechzig

Band: - 60

tt:

Est.: - Siebenundneunzig

Band: - 97

ss:

Est.: - Neunundzwanzig

Band: - 29

Sesion 20 (19.1.98)

Prof.: - So... fangen wir an..., fangen wir an... ja? Bitte steht auf. Ah..., bitte gib mir ein Blatt Papier. Ich brauche ein Blatt Papier..., ein Blatt Papier für die Anwesenheitsliste..., danke. Bitte, schreibt hier, denn ich habe die Anwesenheitsliste vergessen, Namen, Vorname... und Unterschrift. Ok? (Lo entrega). So, dann jetzt bitte, nehmt bitte die Karteikarten, die Karteikarten mit den Verben..., bitte steht auf und macht Zweiergruppen. So, bitte, die Karteikarten mit den Verben. Erinnert Ihr euch?... Das ist eine, eine Liste..., so machen wir zuerst, machen wir zuerst eine Wiederholung. Und zwar, erinnert Ihr euch...?, wir haben gesagt die Morphologie..., wir haben eine Morphologiekarte gemacht..., ja? Also: "Ich unterschreibe...", "ich amüsiere mich", "du machst die Tür zu", und so weiter. Jetzt bitte, nehmt die Karten, in Zweiergruppen, wie gesagt: Eine Person gibt den Infinitiv... und das Pronomen. Also, zum Beispiel, "zumachen... er", und die andere Person sagt...

Ests.: - ...

Prof.: - Er macht zu. Besser wäre mit der Tür, in diesem Fall, also "die Tür, zumachen, er"..., "er macht die Tür zu". Alles klar? Also bitte, in Zweiergruppen. Los gehts (da una palmada que señala el comienzo de la actividad de repetición por parejas). Aufstehen... Aufstehen bitte..., steht auf (va llamándolos a levantarse mientras se acerca a escuchar de cerca las prácticas...)

Prof.: - So (da unas palmadas para proseguir)..., stop. Machen wir weiter. Wir machen mit diesen..., mit diesen... Lernfragen weiter, und zwar jetzt eine Wiederholung der Pantomime. Also, zuerst ein bißchen Morphologie..., und jetzt... Wortbedeutung..., Thematik, wenn man es mal sagen will; also bitte, der Satz wie bei dem Imperativ..., wie bei dem Imperativ...: "Stell' dir vor..., stell' dir vor..., du..." was? Stell' dir vor, du schläfst gerade. Stell' dir vor, du schläfst gerade..., du schläfst gerade...

Est.$_1$: - (Representa que duerme)

Prof.: - Ja, stell' dir vor..., stell' dir vor, du machst gerade... die Tür auf!

Est.$_2$: - (El estudiante se acerca a la puerta y a abre)

Prof.: - Ja..., so. Aber das ist nicht notwendig, denn, wenn ich sage "stell' dir vor", das heißt..., das ist "imaginativ". Ja? Also, ich sage "stell' dir vor, du machst gerade die Tür auf" und du machst so (representa que abre la puerta). Ok?. Also, bitte, wieder drei Minuten... Und bitte, noch eine Sache. Erinnert Ihr euch?..., ich habe euch... hier neue Verben gegeben: "geben", "schalten"..., also "einschalten"..., habt ihr die Karten?...

Ests.: - (Negando)

Prof.: - Nein? Dann macht mal so. Macht mal bitte Verbkarten mit diesen Verben, die ein Kreuz haben: "geben", "einschalten", "zeichnen", "wiederholen" und "ausschalten". Ja? Das sind eins, zwei, drei, vier, fünf Verben. Ja? "Geben" gehört zu den Verben mit Vokaländerung...; Verben mit Vokaländerung..., die oben hier... warum? Das heißt nicht "geben"... also, die Karte mit geben (se pone a escribir en la pizarra), Ich... gebe; er..., sie... gibt; du... gibst -das ist der Imperativ-. Also, und diese Karte, das ist mit Vokaländerung, das heißt, hier bitte mit dem Filz schreiben... und mit Lineal... einen roten Strich. Ja? Wie hier im Verb "einen Vortrag halten", ja?... "ich halte", "er hält"... Ja? "Ich gebe"..., "er, sie... gibt"... und, natürlich, auch "du..., du... gibst". Ja? So bitte, dieses "e" hier, und dieses "i"..., rot. Ja? So macht mal das... ganz kurz..., und dann machen wir die andere Übung. (Se ponen a escribir en las tarjetas)

Prof.: - Ja?..., einschalten... und ausschalten..., einschalten und ausschalten... gehören zu den Verben..., gehören zu den Verben... mit trennbarem Präfix. Ja?... Also bitte, das ist blau. Ja? Einschalten und Ausschalten, bitte mit blauem Rand..., ja? oder blauer markieren..., oder auf die Vorsilben "ein-", "aus-", "ein-" und "aus-"... blau. Ja? Wie heißt hier die Ich-Form, wie heißt hier die Form mit "ich", von "einschalten"

Est.$_1$: - (espontáneamente) Ich schalte ein...

Prof.: - Ja..., bitte...

Est.$_1$: - Ich schalte ein...

Prof.: - Ich... schalte... ein. Gut. Du...

Est.$_2$: - Du schaltest...

Prof.: - Du schaltest...

Est.$_2$: - ...ein

Prof.: - ...ein. Gut. Und er...

Est.$_3$: - Er schaltet ein

Prof.: - Er schaltet ein. Gut. Und... wir haben bei "aufmachen" und "zumachen", bei "aufmachen" und "zumachen" habt Ihr "die Tür", "das Fenster"... ja? Hier beim Licht, oder bei "einschalten" und "ausschalten"..., "das Licht". Ja? "Das Licht einschalten", "ich schalte das Licht ein"... Also, hier nochmal. Also... immer (revisando lo que escriben los estudiantes) "ich", "du", "er"/"sie"..., "ich", "du", "er"/"sie"..., "ich", "du", "er"/"sie"..., und auch der Imperativ, bitte. Ja?... Der Imperativ, den haben wir auch hier... auf der Folie... (los estudiantes escriben cuidadosamente los agrupamientos morfológicos). Ja... So, fertig? So, bitte. Los, fangen wir mit dieser Übung

an wieder..., wie gesagt..., stell' dir vor, du schaltest das Licht ein!... Ja?... So. Und dann macht der andere oder die andere... macht die Pantomime... klar? Aber bitte, aufstehen. Wenn Ihr fertig seid, dann steht ihr auf... (los estudiantes se ponen a trabajar en parejas). So, los bitte steht auf, und in Zweiergruppen diesen... diesen Fragen antworten. Ja? Also, das heißt: der Imperativ und die Pantomime... ja? (Ahora sí se levantan y trabajan todos)

Prof.: - Aber bitte, bitte mit "gerade"... eh?; bitte mit "gerade"..., "gerade", das heißt "jetzt", eh? Ja?... Also "stell' dir vor, du liest gerade!", "stell' dir vor, du schreibst gerade!", "stell' dir vor, du machst gerade die Tür auf!", Ja?... (corrigen todos sus producciones, incluyendo "gerade")

Prof.: - So... (da unas palmadas), alles klar? So..., Moment. Jetzt machen wir... jetzt machen wir... direkte Imperative, ja? Aber da machen wir zuerst das Schema auf den Kartons..., die wir haben..., also bitte nehmt von der Arbeitsmappe... den grünen, den gelben und roten Karton... eh?...; so, ihr seht, der gelbe Karton, da haben wir schon mal gemacht "Gib mir, bitte...", ja?

$Est._s$: - Ja...

Prof.: - "Gib mir bitte...", und "das"..., "gib mir bitte das..." oder "...ein...", ja? Gib mir bitte das Wörterbuch...! (a un estudiante), Gib mir bitte das Wörterbuch! (Se lo dan). Danke schön. Oder, gib mir bitte... die Mappe. Danke schön. Hier dein Wörterbuch!... Und dann, gib mir bitte... den...

$Est._s$: - ...Kuli,

Prof.: - ... den Kuli, ja?... "Gib mir bitte den Kuli...", "gib mir bitte den Bleistift...", "gib mir bitte den Radiergummi!"... (Ilustrando el masculino). Ja?... Und jetzt mit diesem Verb hier, "zeichnen", "zeichne bitte"..., "zeichne bitte... einen Kreis". Also, hier, auf den grünen Karton, da schreibt ihr vorne "der Kreis"..., habt Ihr das? Der Kreis?..., ja?... "zeichnet bitte...!", ja...! Das gehört hier auf den grünen Karton. Auf den roten Karton... mit die..., ich habe hier "die Wange, die Stirn, die Nase, die Materialmappe, die Karteikarte...", ja...?, "zeichnet bitte... eine Mappe". Oder "zeichnet bitte... die... die Karteikarte". Ja? Das ist für die roten Kartons... Und für den gelben Karton... "zeichnet bitte das...", oder "zeichnet bitte ein..."; "zeichnet bitte das...", "zeichnet bitte das... Lineal!", Ok? So, und jetzt, wie gesagt, jetzt nehmt Ihr -das ist das Schema, das gehört auf den Kartons-..., und jetzt nehmt Ihr wieder die... Karteikarten, mit den Verben...; Wir nehmen dann in Thema "den Imperativ", aber jetzt, macht eine kleine Selektion bitte. Ja? Denn wir können nicht mit dem Imperativ machen..., wir können nicht sagen "schlafe bitte", "schlafe bitte"..., das können wir nicht sagen. Wir sagen: "Mach' bitte... die Tür auf!"..., Mach' bitte die Tür auf (a un estudiante).

Est.$_1$: - (Señala una de las dos puertas del aula, por confirmar la orden)

Prof.: - Oder die (señalando la otra, que abre el estudiante). Ja? Oder "macht bitte das Fenster auf...", "zeichnet bitte... ah..." was?... "zeichne bitte... die Mappe". Dann macht eine Zeichnung..., die Mappe. Eh? "Buchstabiere bitte...", "buchstabiere bitte 'bitte'"..., buchstabiere bitte 'bitte' (a una estudiante)

Est.$_2$: - "b", "i", Doppel "t", "e"

Prof.: - Ja, ok. Klar? Also, macht eine Selektion der Imperative, die ihr auf den Karteikarten habt, und sagt die mal hier..., die man hier machen kann. Ok? Also bitte. Aber bitte, wieder aufstehen, Ihr steht wieder auf..., und wieder in Zweiergruppen, bitte.

Prof.: - So..., danke schön...; was ist das hier, das ist ein Geheimgut, das heißt hier... "Stellt die Name in Geheimgut!..., was heißt das? Ich gebe euch jetzt, ich diktiere..., ich diktiere euch die Nummern..., ihr habt die Nummern null..., null, eins, zwo, drei, vier, fünf, sechs, sieben..., bis fünfundzwanzig. Ja? Und jeder Buchstabe..., jede Nummer ist ein Buchstabe..., ja? Also, ich gebe euch jetzt Nummern..., und ihr notiert bitte die Nummern... und dann... sucht Ihr hier..., in dieser Liste..., die Buchstaben..., ja? Und das gibt eine Stadt in Deutschland. Eine Stadt..., ah..., zum Beispiel, in Spanien..., ah..., spanische Städten sind, zum Beispiel, Sevilla, Cádiz, Madrid, Barcelona..., ja? Und hier bekommen wir einige deutschen Städten. Ja? Machen wir..., machen wir einen Versuch. Erstens, die erste Stadtname: 12, 20, 4, 13, 2, 7, 4 und 13. Klar? Jetzt geht's mir..., So, jetzt bitte buchstabiert..., jetzt sucht Ihr die Buchstaben und diktiert sie mir. Wie heißt der erste Buchstabe?..., wie heißt der erste Buchstabe?

Est.$_s$: - "m"

Prof.: - "m"..., ja; der zweite... bitte. Der zweite Buchstabe..., bitte. Der zweite Buchstabe, bitte.

Est.$_s$: - "u"

Prof.: - "u"..., ja; der dritte Buchstabe.

Est.$_s$: - "e"

Prof.: - "e"..., ja; der vierte Buchstabe.

Est.$_s$: - "n"

Prof.: - "n"..., ja; der fünfte.

Est.$_s$: - "c"

Prof.: - "c"..., ja; der sechste.

Est.$_s$: - "h"

Prof.: - "h"..., ja; der siebte.

Est.$_s$: - "e"

Prof.: - "e"..., ja; und der achte.

Est.$_s$: - "n"

Prof.: - "n". So, wie heißt das jetzt?

Ests.: - Muenchen!

Prof.: - Muenchen. Also, hier gibt es..., hier gibt es ein kleines..., Problem nicht, aber... eine kleine Sache..., nämlich: das "ue" dem Deutschen ist das Gleiche wie das "ü" (lo escribe en la pizarra). Ja? Dann, mal sehen..., logisch, wenn "ü" "u" plus "e" ist..., was ist "ä"?...

Ests.: - ...

Prof.: - Ja?

Ests.: - ...

Prof.: - "ü" ist "u" plus "e". Was ist "ä"?

Est.$_s$: - "a" plus "e"

Prof.: - "a" plus "e". Und "ö"?

Est.$_s$: - "o" plus "e"

Prof.: - "o" plus "e". Ja? Das ist eine Sache..., manchmal in Schreibmaschinen..., in Computer, wenn man kein "ü" hat..., kein "ö"..., oder kein... "ä"..., dann kann man schreiben "ue". Aber dann, das "ue"..., das ist "ü". Ja? So, jetzt bitte, jetzt machen wir weiter..., der zweite Steckname, der zweite. Mal sehen: 1, 4, 17, 11, 8 und 13. Habt Ihr verstanden?... Also, mal sehen. Wie heißt der zweite Steckname? Gib mir bitte den ersten Buchstabe..., nein?... Gib mir bitte den ersten Buchstabe...

Est.$_1$: - "a"

Prof.: - Nein...

Est.$_2$: - "b"

Prof.: - "b". Den zweiten Buchstaben, bitte...

Est.$_3$: - "e"

Prof.: - "e". Den dritten...

Est.$_4$: - "r"

Prof.: - "r". Den vierten...

Est.$_5$: - "l"

Prof.: - "l". Den fünften...

Est.$_6$: - "i"

Prof.: - "i". Und den sechsten...

Ests.: - "n"

Prof.: - "n". Eh? Berlin. Ok? Ganz primitiv, ja? Kein Problem! Der dritte...; der dritte Name ist der erste... ein "f"...,

Est.$_s$: - "f"?

Prof.: - Ah..., Entschuldigung!.

Ests.: - (ríen)

Prof.: - Was anderes. Der nächste: 12..., 12...; Entschuldigung: der erste Buchstabe, 12; der zweite, 0, 0; der dritte, 6; der vierte, 3; der nächste, 4; 1; 20; 17; und 6. So..., und jetzt..., jetzt bitte hier... die Buchstaben. Beginnst du..., ja?

Est.$_7$: - "m"

Prof.: - "m"..., und dann..., bitte...

Est.$_8$: - "a"

Prof.: - "a"

Est.$_9$: - "g"

Prof.: - "g"

Est.$_{10}$: - "d"

Prof.: - "d"

Est.$_{11}$: - "e"

Prof.: - "e"

Est.$_{12}$: - "b"

Prof.: - "b"

Est.$_{13}$: - "u"

Prof.: - "u"..., da hinten bitte...

Est.$_{14}$: - "r"

Prof.: - "r", und...

Est.$_{15}$: - "g"

Prof.: - "g". Magdeburg, ok? Eine andere deutsche Stadt. So, die vierte..., die vierte Stadt: 15, 14, 19, 18, 3, 0, 12... So, mal sehen. Jetzt beginne ich mit den da hinten..., bei dir... der mit der Brillen, wie heißt das? Der erste Buchstabe...

Est.$_{16}$: - Wiederhole bitte..., eh...

Prof.: - das Wort?, nein...

Est.$_{16}$: - der dritte...

Prof.: - Nein, auch nicht. Der erste Buchstabe, wie heißt der erste Buchstabe?

Est.$_{16}$: - "p"

Prof.: - "p". Der zweite...

Est.$_{17}$: - "o".

Prof.: - "o". Der dritte...

Est.$_{18}$: - "s".

Prof.: - "s". Der vierte...

Est.$_{19}$: - "t".

Prof.: - Ein "t". Der fünfte...

Est.$_{20}$: - "d".

Prof.: - "d". Der sechste...

Est.$_{21}$: - "a"

Prof.: - "a". Jetzt der siebte...

Est.$_{22}$: - "m"

Prof.: - Ein "m". Genau, Postdam. Postdam, das ist eine deutsche Stadt. So, das reicht. Das war's. Jetzt, mal sehen. Habt Ihr gehört..., ich habe gesagt: "der erste Buchstabe", "der zweite...", "der dritte", "der vierte", "der fünfte", "der sechste", "der siebte", "der... achte". Ja?... Da gibt es ein System, nämlich, wir haben gesagt: eins, zwei..., wie geht's weiter?

Est.$_{23}$: - drei

Prof.: - drei...

Est.$_{24}$: - vier...

Prof.: - vier...

Est.$_{25}$: - fünf...

Prof.: - aha...

Ests.: - sechs...

Prof.: - aha...

Ests.: - sieben..., acht...

Prof.: - Schon reicht es. So, und da jetzt bitte, da macht Ihr jetzt wieder eine Karteikarte, erinnert ihr euch?... Wir haben schon eine Karteikarte zur Morphologie..., ja..., wir haben schon eine Karteikarte zu den Ortsadverbien..., vorne, hinten, links, rechts, oben, unten..., und eine mit den Zeitsadverbien..., ja?: heute, morgen..., gestern..., vorgestern, und so weiter...; und jetzt die hier. Das heißt auf Deutsch die "Ordinal-Zahlen", die "Ordnungszahlen", Entschuldigung!. Die Ordnungszahlen..., (escribiendo en la pizarra) vier-te, fünf-te..., so bitte, jetzt, mal sehen. Diese Ordnungszahlen, da gibt es zwei Typen: die regelmäßigen und unregelmäßigen, unregelmäßigen

und regelmäßigen. Was ist der erste?... Ist er ein regelmäßig oder ein unregelmäßig?

Est.$_s$: - Unregelmäßig

Prof.: - Lauter. Was sagst du?

Est.$_s$: - Unregelmäßig

Prof.: - Unregelmäßig. Ja? "Erste". Der "zweite"?

Est.$_s$: - Regelmäßig.

Prof.: - Ja, das ist regelmäßig. Warum? Was ist die Regel?... Die Zahl ist "zwei"..., und die Ordnungszahl ist "zwei-ter", "zwei-te". Ja? Der "vier-te", der "fünf-te", der "sechs-te", der "achte"...; und das hier?..., der "sieb-te", das ist auch ein bißchen unregelmäßig..., Klar?... Das ist... "fünf", "sechs", "sieben"..., und dann der "sieb-te". Der "erste"..., und dann natürlich hier, in diesem Fall, "Buchstabe"..., ja?... "Buchstabe" ist maskulin..., der "Buchstabe" da, der "erste" Buchstabe. Klar? So, also bitte..., Entschuldigung, hier noch was. Das habe ich auch schon vergessen. "Dritte", eins, zwei, drei..., "drei" ist regelmäßig..., der "dritte" Buchstabe... ist unregelmäßig. Ja?, der erste... und der dritte. Alles klar? Wie spät ist es jetzt, bitte?

Ests.: - Zehn vor fünf.

Prof.: - Zehn vor fünf. Also, Schluß. Bis morgen. Auf Wiedersehen...

Ests.: - Auf Wiedersehen...!

Sesion 21 (20.1.98)

Prof.: - So, guten Tag..., guten Nachmittag...! Bitte, steht auf! Macht bitte Zweiergruppen... So, bitte steht auf und macht Zweiergruppen. Immer zwei Personen... Zwei, zwei..., zwei... (organizando el grupo). So, einen Moment. Ich möchte heute, ich möchte heute... wieder mit einer Wiederholung beginnen, und zwar... des Gesichts!. Erinnert ihr euch?...; mal sehen: wie heißt das auf Deutsch?

Ests.: - Nase...

Prof.: - Ja, und das da?

Ests.: - Ohren

Prof.: - Ohren..., ja..., und das da?

Ests.: - Mund

Prof.: - der Mund... und das da?

Ests.: - die Augen...

Prof.: - Ja..., und das da?

Ests.: - Stirn...

Prof.: - Die... Stirn...,

Ests.: - Die Stirn...

Prof.: - Und das da?

Ests.: - Das Kinn

Prof.: - Ja..., und das da?

Ests.: - Die Wangen

Prof.: - Die Wangen. Ja... Ah! Und wie heißt das da?

Ests.: - ...

Prof.: - Der... Hals

Ests.: - Der Hals

Prof.: - Der Hals..., Mit "h"

Ests.: - Der Hals

Prof.: - Klar? So..., jetzt mach bitte das kurz in Zweiergruppen... und fragt euch das Vokabular ab: "Wie heißt bitte das auf Deutsch?", "Wie heißt bitte das auf Deutsch?"... Und so weiter. Ok? Los (trabajan en parejas recordando el vocabulario referido a las partes de la cara)

Prof.: - So (da unas palmadas)..., Moment bitte. Reicht's. So. Jetzt machen wir..., geht Ihr bitte mal hier

drüber, damit ihr das hier seht..., jetzt machen wir ein Experiment. Zwar, ein Experiment mit unserem "Computer". Ja?... Mit unserem sehr persönlichen Computer..., ah?, und zwar. Moment: ich zeige euch, ich zeige euch jetzt..., ich zeige euch fünf Sekunden lang..., fünf Sekunden lang... ein Bild. Ja?... Das habe ich hier..., ein Bild. Und dann, die Frage heißt "was siehst du?", "und du?", "und du?"... ja?..., "was siehst du?". Habt Ihr das verstanden? Erinnert Ihr euch an die Frage "Wie viele..., wie viele Kreise siehst du?", aber jetzt ist die Frage nicht "Wie viele...", sondern jetzt ist die Frage "Was... siehst du?", "was siehst du?". Mal sehen. So, auf die Plätze..., fertig..., los... (muestra la imagen), zwei..., drei..., vier..., fünf... (contando los segundos, hasta ocultar de nuevo la imagen en el quinto). So, jetzt die Frage. Das waren fünf... Sekunden. So, was hast du gesehen... Monica...

Est.$_1$: - Eine Frau...

Prof.: - Ja... eine Frau...; eine Frau..., aber... eine alte Frau? Oder eine junge Frau?..., eine alte Frau oder eine junge Frau?... -alt ist das Gegenteil von jung...- (escribe en la pizarra). So, das ist die Frage: eine alte Frau...?; wer hat...? -machen wir eine Statistik-, wer hat eine alte Frau gesehen?, Hände hoch... (levantan la mano algunos estudiantes). Aha...!, wer hat..., wer hat... eine junge Frau gesehen? (levantan la mano otros). Aha...! Das ist die Mehrheit. Und was? Alt oder jung?

Est.$_s$: - zwei

Prof.: - Beides!

Est.$_1$: - Beides...

Prof.: - Beides?... So, mal sehen. Moment bitte, mal sehen..., so..., wir sehen..., wir sehen... -Moment bitte-, wir sehen eine alte Frau... und... eine junge Frau. Und jetzt analysieren..., jetzt analysieren wir..., Moment bitte (los estudiantes tratan de convencerse unos a otros de lo que ven en la imagen que les es mostrada de nuevo), Moment bitte...; keine Panik..., jetzt analysieren wir mal das. Was ist das Kinn, was ist das Kinn der jungen Frau?..., was ist das Kinn der Jungen Frau?, das Kinn..., das Kinn (señalándose la suya), das Kinn der jungen Frau.

Ests.: - Ja..., ah..., ja..., die Nase.

Prof.: - Keine Panik...!, bitte..., Moment...; so, du hast es gesagt...: das Kinn der jungen Frau ist...

Est.$_2$: - die Nase...

Prof.: - die Nase der... alten Frau. Ja?..., klar?...; so, was ist das..., das linke Ohr der jungen Frau?, das linke Ohr der jungen Frau?

Est.$_3$: - die Augen der... alten Frau...

Prof.: - die Augen..., oder...

Est.$_3$: - ...

Prof.: - ... ich habe gesagt "was ist... das linke... Ohr... der jungen Frau?", das linken Ohr..., denkt daran "links", "rechts", "oben"... und so weiter... die ganze Sache. Also, das linken Ohr der jungen Frau ist...

Est.$_4$: - das rechte Augen... der alte Frau...

Prof.: - Nicht das rechte..., das linke..., das linke Auge der...

Est.$_3$: - ...alten Frau

Prof.: - ...alten Frau. Ja?... Was ist das linke..., was ist das linke Auge... der jungen Frau?, das linke Auge der jungen Frau?

Est.$_5$: - das Augen der...

Prof.: - das rechte Auge..., das rechte Auge...

Est.$_5$: - das rechte Auge...

Prof.: - der...

Est.$_5$: - alten Frau...

Prof.: - der alten Frau. Ja..., genau. Und jetzt, jetzt wird es komplizierter: was ist der Hals... der jungen Frau?, was ist der Hals der jungen Frau?

Est.$_6$: - das Kinn

Prof.: - aha...

Est.$_6$: - das Kinn der...

Prof.: - Genau. Das Kinn der alten Frau... (se dirige a la imagen). Das da... (señalándolo allí), eh? Das ist der Hals der jungen Frau und das Kinn der alten Frau. Ja?... Und was ist die Halskette..., die Halskette (haciendo un gesto que lo aclara) der... jungen Frau?

Est.$_8$: - Der Mund...

Prof.: - Ja... bitte...

Est.$_7$: - Der Mund... der alte Frau

Prof.: - Der Mund der... alten Frau...

Est.$_7$: - der alten Frau.

Prof.: - Vorsicht! Eh? Ich habe hier geschrieben (en la pizarra) "eine alte Frau" und "eine junge Frau"..., aber jetzt "was ist... (escribiéndolo también) die Halskette... der jungen Frau", also das ist... der Mund der... alten Frau (escribiéndolo). Alles klar?... Nochmal, nochmal... und nachher, passt bitte gut auf, denn nachher macht ihr das in Zweiergruppen. Ja?... Also, nochmal. Was ist das Kinn, was ist das Kinn der jungen Frau?... Du bitte (a un estudiante) Was ist das Kinn der jungen Frau..., was ist das Kinn der jungen Frau?

Est.$_8$: - Die Nase

Prof.: - Lauter bitte...

Est.$_8$: - Die Nase

Prof.: - Die Nase... was?, die Nase...

Est.$_8$: - der..., der...

Prof.: - der...

Est.$_8$: - alte..., alten Frau

Prof.: - Ja, die Nase der alten Frau. Was ist das linke Ohr der jungen Frau?... Du..., was ist das linke Ohr der jungen Frau?

Est.$_9$: - das Auge

Prof.: - das...

Est.$_9$: - das Auge...

Prof.: - das...

Est.$_9$: - ...

Prof.: - ...linke Auge...

Est.$_9$: - das linke Auge

Prof.: - (escribe en la pizarra la aclaración) So, nochmal: Was ist das linke Ohr der jungen Frau?

Est.$_9$: -das... linke Auge der alten Frau

Prof.: - Ja... das linke Auge der alten Frau. Was ist das linke Auge der jungen Frau? Bitte du..., was ist das linke Auge der jungen Frau?

Est.$_{10}$: - Das rechte Auge...

Prof.: - Das rechte Auge...

Est.$_{10}$: - der alten Frau...

Prof.: - der alten Frau. Ja, gut. Was ist die Halskette der jungen Frau, bitte?... ja..., bitte? Du, was ist die Halskette der jungen Frau?..., Halskette...

Est.$_{11}$: - Der Mund... der alten Frau.

Prof.: - Ja, der Mund der alten Frau. Klar?, noch ein Problem?... Nein... So. Jetzt steht auf, bitte, wieder auf..., macht Zweiergruppen, und macht diese kurze Dialoge nochmal in Zweiergruppen. A fragt "Was ist... das Auge, der Mund, und so weiter... der alten Frau und der jungen Frau" und B antwortet. Alles klar? (Se levantan para trabajar en parejas sobre la imagen)

Prof.: - So... (da unas palmadas para seguir). Alles klar?... So, jetzt machen wir Was anderes. Jetzt machen wir zuerst mal eine Wiederholung der Uhrzeit, und dann bekommen wir hier einige

Aktivitäten, das sagen wir so "Routinen"..., Alltagsroutinen..., ja? Und zwar..., Moment, da gibt es ein Problem (por el retroproyector)... Da haben wir jetzt ein Problem... Moment mal..., vielleicht geht es so...; Nein..., Moment..., was war das?... Ah, das Papierkorb!... So, bitte, komm mal wieder auf diese Seite.

Est.$_1$: - ¿Lo puedes poner más grande?, Anton...

Anton: - Größer?, so...; so, mal sehen. Wir haben hier..., das sind Alltags... Alltagsroutinen, ja?, Aktivitäten, Aktivitäten, die man... normalerweise macht..., ja?... und das funktioniert denn so: oben..., oben haben wir...: eins, zwei, drei, vier, fünf, sechs, sieben..., acht... Moment, da haben wir jetzt ein kleines Problem..., jetzt müssen wir das hier ein bißchen zurück tun..., Moment, bitte..., ah, ne. Moment. So, ich glaube so geht es besser. Mal sehen, wir sind nicht so viele..., so, mal sehen: Wir haben hier, wir haben hier zwei, vier, sechs, acht, sechzehn..., sechzehn Zeichnungen..., ja? Auf diese sechzehn Zeichnungen Szenen..., ja?... Auf diese sechzehn Zeichnungen, da habt Ihr zwei Gruppen. Vier Szenen, das ist eine Frau, in ersten Vier... ja?; und dann, die zweiten vier..., da ist die Hauptperson, sie ist ein Mann, ja? Dann wieder acht Bilder: Die ersten vier mit einer Frau... und dann noch vier... da ist wieder der Mann. Und oben haben wir die Uhrzeit. Das ist das, was man am schlechtesten sieht, aber mal sehen... so...; zuerst versuchen wir diese Uhrzeiten zu identifizieren..., ja?...; sieht ihr die Uhrzeit... oben links? Die erste Uhr? Wie spät ist es dann?

Est.$_1$: - Zehn vor sechs.

Prof.: - Zehn vor sechs, ja..., es ist zehn vor sechs. Sehen wir das? Direkt auf dem so... auf dem Fernglassen so..., zehn vor sechs. Und die zweite..., die zweite Uhr..., wie spät ist denn das?

Est.$_s$: - Acht Uhr

Prof.: - Acht Uhr. Die dritte Uhr?

Ests.: - No se ve...

Prof.: - Das sieht man nicht?

Ests.: - Nein...!

Prof.: - Ja..., fünf vor halb zehn oder fünf nach halb zehn? Was sagen wir?

Ests.: - Nach halb...

Prof.: - Fünf nach halb zehn? Ja?, wenn wir nehmen das als fünf nach halb zehn, das heißt... (escribe en la pizarra), also neun Uhr fünfunddreißig. Ja? Also die erste Uhr (escribe de nuevo en la pizarra para compensar la imagen borrosa de los números en la transparencia), das ist zehn vor sechs...; die zweite Uhr... (hace lo propio) ist acht Uhr; die dritte Uhr ist neun Uhr funfunddreißig...; und die vierte Uhr, wie spät ist denn da?

Est.$_s$: - Fünf... vor zwei.

Prof.: - Fünf vor eins..., ich glaube. Ich glaube, es ist fünf vor eins. Ja?... also, das wäre dann, Entschuldigung..., zwölf Uhr fünfundfünfzig. Also, das sind die vier Uhrzeiten (marcándolas en la pizarra): die erste, die zweite, die dritte und die vierte...; jetzt machen wir das so..., jetzt kann ich das hier raus tun...!, denn, es ist dann so: Ihr seht oben..., da haben wir Bilder..., ja? Also, zuerst vier Bilder mit einer Frau..., vier Bilder mit einem Mann..., und dann nochmal vier Bilder mit einer Frau und vier Bilder mit einem Mann, und dann..., hier unten..., hier unten auf dem Bild haben wir... die Aktivitäten. Ja?... Also, zum Beispiel, da... das hier... "träumt"..., "ißt zu Mittag"..., die "stellt das Mittagessen"..., "nimmt ein Sonnenbad"..., "macht einen Spaziergang"..., "ißt zu Abend"..., "steht auf"..., "macht Fotos"..., "tanzt"..., "sieht einen Film"..., "schwimmt"..., "liest Zeitung"..., "zieht ein Kleid an"..., "frühstückt"..., "taucht ein"..., und "schläft". Jetzt ist natürlich die Frage... was ist was. Ja? Was ist was?... Machen wir mal... ah... ihr studiert Englisch..., ja?...; machen wir mal zuerst ein Paar Hyphothesen...! Was ist was?, was ist was?... Also, ich sage..., ich sage hier... zum Beispiel... "tanzt", "tanzt"..., da könnte Ihr Hypothesen machen mit dem Englischen..., ja? Nun, wer tanzt wann?, wer tanzt wann..., wer tanzt wann?

Est.$_s$: - Um ...

Prof.: - Bitte, ja?

Est.$_1$: - Um viertel vor sieben.

Prof.: - Ja... um viertel vor sieben...; und es waren der Mann und die Frau! Ja?... Der Mann und die Frau tanzen um viertel vor sieben. Ja? Oder die Frau tanzt, dann haben wir diese..., diese Formel. So, was noch?, eine andere Hypothese?... "macht Fotos?"... das Wort, das brauchen wir aus Englischen nicht..., das haben können wir aus Spanischen... Und?... Bitte nur eine Person...

Est.$_s$: - Der Mann um halb drei...

Prof.: - Halb drei?

Est.$_2$: - ...

Prof.: - Um... (escribe en la pizarra)

Est.$_2$: - Fünf vor drei

Prof.: - Um fünf vor drei. Ja?. Um fünf vor drei, und zwar, der Mann macht Fotos. Ja? So..., noch eine Hypothese?, noch eine Hypothese?... das hier?...[276]

[276]*Debido a problemas técnicos, la grabación se interrumpió aquí y sólo podemos seguir haciendo hipótesis de cómo continúa la clase durante los 20 minutos restantes.*

Sesión 22 (21.01.98) - Sprachlabor

Band: - t) Wiederholen Sie nun die folgenden Zahlen in der Nachsprechpause, und notieren Sie rechts die Regelmäßigkeiten:
dreißig
Est.: - dreißig
Band: - vierzig
Est.: - vierzig
Band: - fünfzig
Est.: - fünfzig
Band: - sechzig
Est.: - sechzig
Band: - siebzig
Est.: - siebzig
Band: - achtzig
Est.: - achtzig
Band: - neunzig
Est.: - neunzig
Band: - hundert
Est.: - hundert
Band: - zehn
Est.: - zehn
Band: - zwanzig
Est.: - zwanzig

Band: - u) Versuchen Sie nun die folgenden Nummern zu lesen, nachdem Sie den dazugehörigen Buchstaben gehört haben. Für die erste finden Sie rechts die richtige Antwort, die anderen sollten Sie selbst finden. Zu Ihrer Kontrolle hören Sie die richtige Antwort nach der Sprechpause.
ch:
Est.: - Einunddreißig
Band: - 31
sch:

Est.: - Zweiundvierzig

Band: - 42

ß:

Est.: - Dreiundfünfzig

Band: - 53

ä:

Est.: - Vierundsechzig

Band: - 64

ö:

Est.: - Fünfundsiebzig

Band: - 75

ü:

Est.: - Sechsundachtzig

Band: - 86

y:

Est.: - Sechzehn

Band: - 16

w:

Est.: - Sechzig

Band: - 60

tt:

Est.: - Siebenundneunzig

Band: - 97

ss:

Est.: - Neunundzwanzig

Band: - 29

Band: - v) Sprechen wir jetzt über Ihren Stundenplan. Beantworten Sie unsere Fragen und wählen Sie dafür aus der Liste diejenigen Fächer aus, die Sie haben und tragen Sie sie in die entsprechenden Felder ein. Beispiel: "Was haben Sie am Montag von 9 bis 10?" "Da hab' ich Deutsch"; oder "Was haben Sie am Montag von 2 bis 3?" "Da hab' ich frei". Beginnen wir: Deutsch, Englisch, Geographie, Englische Literaturwissenschaft, Englische Sprachwissenschaft, Altenglisch, Geschichte, Morphosyntax, Latein, Französisch, Arabisch, usw. Wenn Sie eines Ihrer Fächer hier nicht finden, suchen Sie es bitte im Wörterbuch oder fragen Sie Ihre Lehrerin,

bzw. Ihren Lehrer! Fangen wir an:
Was haben Sie am Dienstag von 12 bis 1?
Was haben Sie am Mittwoch von 1 bis 2?
Was haben Sie am Donnerstag von 12 bis 1?
Was haben Sie am Freitag von 15 bis 16 Uhr?
Was haben Sie am Montag von 9 bis 10?
Was haben Sie am Dienstag von 17 bis 18 Uhr?
Was haben Sie am Mittwoch von 10 bis 11?
Was haben Sie am Donnerstag von 11 bis 12?
Was haben Sie am Freitag von 18 bis 19 Uhr?
Was haben Sie am Montag von 11 bis 12?
Was haben Sie am Dienstag von 15 bis 16?
Was haben Sie am Mittwoch von 12 bis 1?
Was haben Sie am Donnerstag von 20 bis 21 Uhr?
Was haben Sie am Freitag von 11 bis 12?
Was haben Sie am Donnerstag von 16 bis 17 Uhr?
Was haben Sie am Mittwoch von 17 bis 18 Uhr?
Was haben Sie am Dienstag von 16 bis 17 Uhr?

Band: - w) Und nun machen Sie Fragen in der du-Form an einen hypothetischen Gesprächs-partner. Beispiel: "... am Montag von 9 bis 10?" - "Was hast du am Montag von 9 bis 10?" Fangen wir an:
... am Dienstag von 10 bis 11?
... am Mittwoch von 19 bis 20 Uhr?
... am Donnerstag von 12 bis 1?
... am Freitag von 15 bis 16 Uhr ?
... am Montag von 9 bis 10?
... am Dienstag von 19 bis 20 Uhr?
... am Mittwoch von 10 bis 11?

Band: - x) Was hätten Sie lieber - beantworten Sie folgende Fragen in der ‘du-Form’. Beispiel: "Was hättest du lieber, Russisch oder Chinesisch?" *"Ich hätte lieber Chinesisch!*". Fangen wir an: Was hättest du lieber, Deutsch oder Holländ-isch?

Was hättest du lieber, Religion oder Musik?

Was hättest du lieber, Französisch oder Gymnastik?

Was hättest du lieber, Biologie oder Spanische Literatur?

Was hättest du lieber, Russisch oder Chinesisch?

Band: - y) Machen wir nun mit der Uhrzeit weiter: Zehn Uhr Fünf heißt: fünf nach zehn. Lesen Sie nun, wenn Sie den entsprechenden Buchstaben hören, die folgenden Uhrzeiten:

a:

9.05

b:

8.05

c:

11.05

d:

6.05

Band: - Und jetzt das gleiche mit "zehn nach..."

e:

5.10

f:

4.10

g:

3.10

h:

12.10

Band: - Und wenn es nun das "Gegenteil" ist? Dann benutzt man im Deutschen "vor". Lesen Sie nun, wenn Sie den entsprechenden Buchstaben hören, die folgenden Uhrzeiten:

i:

9.55

j:

8.55

k:

11.55

l:

7.55

Band: - Und jetzt das gleiche mit "zehn vor..."

m:

5.50

n:

4.50

o:

3.50

p:

2.50

Band: - "Viertel nach":

q:

2.15

r:

3.15

s:

7. 15

t:

10.15

Band: - Und "Viertel vor":

u:

9.45

v:

10.45

w:

12.45

x:

5.45

Band: - "halb ..."

y:

5.30

z:

10.30

ß:

19.30

ch:

12.30

Band: - "zehn vor halb ..."

sch:

5.20

w:

10.20

j:

17.20

h:

12.20

Band: - "fünf vor halb ..."

bb:

2.25

pp:

3.25

tt:

7. 25

ll:

9.25

Band: - "zehn nach halb ..."

ei (mit 'e'-'i'):

8.40

ey (mit 'e'-'y'):
11.40
ai (mit 'a'-'i'):
2.40
ay (mit 'a'-'y'):
3.40

Band: - "fünf nach halb ..."
r:
9.35
s:
8.35
t:
11.35
u:
6.35

Band: - z) Geben Sie nun die alternativen Formen der folgenden Uhrzeiten an. Beispiel: “13 Uhr 45” - “Viertel vor zwei”. Beginnen wir:
8 Uhr 05
9 Uhr 10
10 Uhr 15
8 Uhr 35
11 Uhr 30
12 Uhr 45
7 Uhr 25

Band: - ß) Nun werden wir das Datum angeben. Beachten Sie bitte bei der Zahlenbildung die Unregelmäßigkeiten (doppelte Unterstreichung) und die Regelmäßigkeiten (einfache Unterstreichung). Letztere sind typisch für diese Form des Datums. Nebenbei lernen Sie auch die Monate des Jahres auf Deutsch. Wiederholen Sie nun bitte:
Heute ist Montag, der erste Juni

Heute ist Dienstag, der zweite Juli
Heute ist Mittwoch, der dritte August
Heute ist Donnerstag, der vierte September
Heute ist Freitag, der fünfte Oktober
Heute ist Samstag, der elfte November
Heute ist Sonntag, der einundzwanzigste Dezember
Morgen ist Montag, der zwölfte Januar
Morgen ist Dienstag, der dreißigste März
Morgen ist Mittwoch, der siebzehnte Februar
Morgen ist Donnerstag, der siebenund-zwanzigste April
Morgen ist Freitag, der neunzehnte Mai

Band: - Wie spät ist es bitte?
Was für ein Datum haben wir heute?
Wenn Sie Probleme haben, fragen Sie bitte ihre Lehrerin, bzw. Ihren Lehrer! - natürlich auf Deutsch.

Band: - ch) Jetzt werden wir Sie nach Mengen fragen. Beispiel: *"Wie viele Wochen hat ein Monat?*" "Vier". Beginnen wir:
Wie viele Minuten hat eine Stunde?
Wie viele Stunden hat ein Tag?
Wie viele Tage hat eine Woche?
Wie viele Wochen hat ein Monat?
Wie viele Monate hat ein Jahr?

Band: - sch) Beantworten Sie jetzt einige Fragen zum Datum. Sie brauchen dazu einen Kalender! Beispiel: "Was für ein Datum ist nächsten / war letzten Donnerstag?" "Nächsten Donnerstag ist / Letzten Donnerstag war der ... ." Wenn Sie Probleme haben, fragen Sie bitte Ihre Lehrerin, bzw. Ihren Lehrer! Beginnen wir:
Was für ein Datum ist nächsten Mittwoch?
Was für ein Datum ist nächsten Sonntag?
Was für ein Datum ist nächsten Freitag?
Was für ein Datum ist nächsten Montag?

Was für ein Datum war letzten Donnerstag?
Was für ein Datum war letzten Dienstag?
Was für ein Datum ist nächsten Samstag?
Was für ein Datum war letzten Sonntag?
Was für ein Datum ist heute?
Was für ein Datum ist morgen?

Band: - ä) Jetzt können Sie auch folgende Fragen beantworten. Wieder mit einem Kalender. Beispiel: *"Was für ein Wochentag ist diesen Monat der zwölfte?"* "Der 12. ist ein Montag, oder Dienstag ...)". Beginnen wir:
Was für ein Wochentag ist diesen Monat der dritte?
Was für ein Wochentag ist diesen Monat der fünfzehnte?
Was für ein Wochentag ist diesen Monat der einundzwanzigste?
Was für ein Wochentag ist diesen Monat der dreißigste?
Was für ein Wochentag ist diesen Monat der dreizehnte?
Was für ein Wochentag ist diesen Monat der dreiundzwanzigste?
Was für ein Wochentag ist diesen Monat der neunundzwanzigste?
Was für ein Wochentag ist diesen Monat der achtzehnte?

Band: - ö) Machen wir nun nochmal ein bißchen Mathematik. Sie sollten die Aufgaben natürlich ohne Kugelschreiber und Papier lösen! Zuerst einige Summen:
Wieviel ist 6 plus 16?
Wieviel ist 60 + 6?
Wieviel ist 15 + 55?
Wieviel ist 17+ 70?

Band: - Jetzt ziehen wir ab:
Wieviel ist 16 minus 6?
Wieviel ist 88 - 18?
Wieviel ist 55 - 5?
Wieviel ist 57 - 17?

Sesión 23 (26.1.98)

Prof.: - So, guten Tag...; fangen wir an? Bitte steht auf! Bitte steht auf..., macht Zweiergruppen...! Ah..., so: Wiederholen wir..., beginnen wir mit einer Wiederholung... des Gesichts. Ja? Also, wie heißt die Frage?

Est.$_s$: - "Wie heißt das auf Deutsch?"

Prof.: - "Wie heißt das bitte...", "wie heißt das bitte auf Deutsch?"..., oder "wie heißt das auf Deutsch, bitte?". Ja? Bitte die Teilen vom Gesicht..., wie heißt das auf Deutsch, bitte?

Ests.: - Die Nase...

Prof.: - Die Nase...; wie heißt das auf Deutsch, bitte?

Ests.: - Ohren... (otros dicen "Ohr")

Prof.: - Vorsicht. Das sind die Ohren, aber das ist das... Ohr.

Ests.: - Ohr...

Prof.: - das Ohr. Ja? Und was ist das (señalándose la derecha), das ist das...

Est.$_s$: - Das Ohr...,

Prof.: - Das ist das...

Ests.: - Ohr...

Prof.: - (negando con la cabeza) das ist das...

Est.$_s$: - Ah, rechts.

Prof.: - rechte

Ests.: - Ohr.

Prof.: - Das rechte Ohr. Und das ist (por la otra) da...

Ests.: - linkes

Prof.: - das linke Ohr. Das linke... Ohr. Ja? Wie heißt das auf Deutsch

Ests.: - der Mund.

Prof.: - Und wie heißt das auf Deutsch?

Ests.: - das Kinn.

Prof.: - Und wie heißt das auf Deutsch?

Ests.: - die Augen

Prof.: - die Augen sind das. Aber das (por uno de ellos) ist das...

Ests.: - Auge

Prof.: - Das Auge. Und ich habe auch gehört..., das ist das

Ests.: - Auge (alguien dice la posición)

Prof.: - linke Auge. Und das ist das...

Ests.: - rechte Auge.

Prof.: - Ja. Wie heißt das auf Deutsch?, wie heißt das auf Deutsch?

Est.$_s$: - Hals

Prof.: - Ja..., lauter: der

Est.$_s$: - Hals.

Prof.: - der Hals

Ests.: - Hals

Prof.: - Ja? Aspiriertes "h". Der Hals...

Ests.: - der Hals

Prof.: - Ja. Und wie heißt das auf Deutsch?

Ests.: - Wangen

Prof.: - Ja, was noch?... Ah, übrigens, wie heißt das auf Deutsch

Est.$_s$: - the Tongue

Prof.: - The Tongue ist auf Englisch, aber auf Deutsch ist es "Zunge"

Ests.: - Zunge

Prof.: - Die Zunge... Das schreibt ihr nachher auf eure Karteikarten. Ich schreibe es an die Tafel... Zunge. Also, schreibt ihr bitte das auf die rote... ich glaube die rote Karteikarte, da sind die feminine Substantive..., ja? Bitte schreibt ihr das da drauf: Die Zunge. So, jetzt macht bitte, jetzt macht bitte diese kleine Übung in Zweiergruppen. Aber bitte mit "das linke Auge", "das rechte Auge", "das linke Ohr" und "das rechte Ohr"...; los geht's. (Se ponen a trabajar en parejas). Bitte steht auf... (da unas palmadas llamándolos a levantarse), bitte steht auf und macht bitte diese Fragen und Antworten in Zweiergruppen..., aber bitte steht auf... "Wie heißt das bitte auf Deutsch?"...

Prof.: - So, jetzt schau bitte auf die..., jetzt schau bitte auf die obere Folie hier..., jetzt wiederholen wir das. Also, wir haben gerade das Vokabular..., wir haben gerade das Vokabular... gemacht, das wir jetzt hier brauchen nochmal für die Folie. Ja? Also, hier heißt es die Frage "Was ist, zum Beispiel, der Mund..., Entschuldigun, was ist die Halskette der jungen Frau?"

Est.$_s$: - Der Mund der alten Frau.

Prof.: - Der Mund der alten Frau, gut. Was ist denn das Kinn der jungen Frau.

Ests.: - Die Nase der alten Frau.

Prof.: - Ja..., die Nase der alten Frau. Was ist die Nase... der..., nein, Entschuldigung, was ist das linken

Ohr der jungen Frau?

Est.$_s$: - Die Auge

Prof.: - Das...

Est.$_s$: - Das Auge

Prof.: - Was für ein Auge?

Est.$_s$: - Das linke

Prof.: - Das linke Auge der...

Est.$_s$: - alten Frau

Prof.: - der alten Frau. Ja, und was ist das Kinn der alten Frau, das Kinn der alten Frau?

Est.$_s$: - die Hal..., ¿cómo era?

Prof.: - Der...

Ests.: - Hals

Prof.: - Der Hals

Ests.: - Der Hals

Prof.: - Der Hals der...

Ests.: - jungen

Prof.: - Der Hals der jungen Frau. Ja. Habe ich was vergessen? Ne, das ist es alles. Ah, ja? Was ist das linke Auge der jungen Frau?

Est.$_s$: - Das rechte Auge

Prof.: - Was? Nochmal?

Est.$_s$: - Das rechte Auge

Prof.: - Das rechte Auge der...

Est.$_s$: - alten Frau

Prof.: - der alten Frau. Ja. Ich glaube, das wars. Also bitte, wiederhol' jetzt das auch nochmal in Zweiergruppen. Ja? Also "was ist"... und dann "das linke Auge der jungen Frau..." und so weiter. Ok? Los (da una palmada y se ponen a trabajar)

Prof.: - So, fertig?... Nein? Ich glaube schon...; so, jetzt machen wir mit den Aktivitäten weiter, die man normalerweise... immer... am Tag macht. Erinnert ihr euch? Wir haben hier die Uhrzeiten (las escribe en la pizarra numéricamente): Wie spät ist es hier?

Est.$_s$: - Zehn vor sechs...

Prof.: - Die erste Uhr...

Est.$_s$: - zehn vor sechs...

Prof.: - Zehn vor... sechs. Ah? Zehn vor sechs. Die zweite Uhr... natürlich..., wie spät ist denn da?

Ests.: - Acht

Prof.: - Acht Uhr... Und die dritte Uhr? Wie spät ist es da?

Ests.: - Fünf nach halb zehn

Prof.: - Fünf nach halb zehn..., ja! Und die vierte Uhr?

Est.$_s$: - Fünf vor zwei

Prof.: - Nein, fünf vor zwei nicht. Fünf vor...

Ests.: - Eins.

Prof.: - Fünf vor eins... -Habt ihr schon alle unterschrieben? (Por la hoja de asistencia que le llega ya firmada por todos), habt ihr schon alle unterschrieben in der Anwesenheitsliste?... ja?-. Also, die vierte Uhr... das war fünf vor eins... oder zwölf Uhr fünfundfünfzig. So..., nur damit ihr... muß ich das, tue ich noch das ein bißchen drauf..., Entschuldigung. So. Machen wir zuerst die oberen zwei der ersten Reihe, und die zweite Reihe... Ja, da gibts hier das Problem da mit den Verben... da unten. So, jetzt mal sehen. Was macht..., was macht die Frau um zehn vor sechs? Du bitte... was macht die Frau um zehn vor sechs?

Est.$_1$: - schlaft

Prof.: - Sie...

Est.$_1$: - schlaft?

Prof.: - schläft.

Est.$_1$: - schläft.

Prof.: - Schläft. Ja? Sie schläft. Und was macht die Frau um acht Uhr? Ah... du bitte...

Est.$_2$: - ...

Prof.: - Ja..., was macht die Frau um acht Uhr

Est.$_2$: - Es que no lo veo (se refiere a las acciones que vienen escritas en la parte inferior de la transparencia)

Prof.: - Aha... (sube la transparencia). Und jetzt?

Est.$_2$: - Steht... as

Prof.: - Sie steht...

Est.$_2$: - Sie steht..

Prof.: - auf

Est.$_2$: - auf.

Prof.: - Sie steht auf.

Est.$_2$: - Sie steht auf.

Prof.: - Ja... Gut, danke schön.... Sie steht auf. Nun, was macht die Frau um... fünf nach halb zehn?

Ests.: - ...

Prof.: - Was macht die Frau um fünf nach halb zehn?...

Ests.: - ...

Prof.: - Sie trinkt Kaffee..., oder..., wie heißt das?

Ests.: - ...

Prof.: - (Escribe en la pizarra) Sie... frühstückt. Sie frühstückt. Ja? Und was macht die Frau um fünf vor eins?

Est.$_s$: - kauft

Prof.: - Ja, wiederhole bitte..., wer war das...?

Est.$_s$: - sie kauft

Prof.: - Ja. Sie kauft... ein. Also, nochmal. Was macht sie hier? (En la imagen)

Ests.: - Sie steht auf

Prof.: - Sie steht auf. (Se½ala la siguiente)

Ests.: - früh...

Prof.: - Sie frühstückt. Und hier...

Ests.: - schläft

Prof.: - Sie schläft. Und auf den vierten Bild... Sie...

Est.$_s$: - kauft

Prof.: - Sie kauft ein. So, und jetzt..., die gleiche Uhr, aber jetzt im zweiten Teil hier..., nämlich, der Mann. Was macht der Mann um zehn vor sechs?, was macht der Mann um zehn vor sechs?

Ests.: - ...

Prof.: - Er...

Ests.: - (se oye el murmullo de las hipótesis, pero muy tímidos)

Prof.: - träumt...

Ests.: - träumt...

Prof.: - Ja. Er träumt... ja? Was macht der Mann, was macht der Mann um acht Uhr?

Est.$_s$: - pasear...

Prof.: - Ja, aber auf Deutsch bitte...

Ests.: - ...

Prof.: - Ich habe es zu euch schon mal gesagt... Macht bitte hier in der Klasse einen...

Est.$_s$: - ein Spaziergang?

Prof.: - Mach einen Spaziergang! Ja, er macht einen Spaziergang. Was macht der Mann um fünf nach

halb zehn.

Est.$_s$: - liest

Prof.: - Er?

Est.$_s$: - liest

Prof.: - Er liest. Ja, er liest. Bitte, vorsichtig, dieses deutsche "ie" (escribiéndolo en la pizarra), das ist phonetisch ein langes "i" ([-i:-]), nicht "ie" ([-ie-]), "i" ([-i:-]). Er liest... Haben wir dort noch was... was er liest?, was liest er?

Est.$_s$: - Zeitung

Prof.: - Zeitung! Ja? Er liest Zeitung. So, und was macht der Mann um fünf vor eins, um fünf vor eins, das ist das vierte Bild... Er...

Est.$_s$: - schwimmt

Prof.: - Er schwimmt. Ja? Er schwimmt

Ests.: - schwimmt.

Prof.: - So, jetzt machen wir hier weiter..., was macht die Frau um zwei Uhr?, was macht die Frau um zwei Uhr?

Est.$_s$: - Sie ißt zu... (apenas se le oye)

Prof.: - Ja bitte, lauter

Est.$_s$: - Sie ißt zu Mittag

Prof.: - Sie ißt zu Mittag. Sie ißt zu Mittag, und was macht die Frau um fünf vor drei? Was macht die Frau um fünf vor drei?

Est.$_s$: - Sonnenbad

Prof.: - Ja, Sonnenbad. Den ganzen bitte... Sie...

Est.$_s$: - Sie nimmt ein Sonnenbad

Prof.: - Sie nimmt ein Sonnenbad. Ja? Was macht die Frau um halb sieben?, was macht sie um halb sieben?

Ests.: - ...

Prof.: - Sie...

Ests.: - Sie...

Prof.: - Sie zieht...

Est.$_s$: - ein Kleid...

Prof.: - ein Kleid... an, ja. Sie zieht ein Kleid... an. Ja? Was macht die Frau um... viertel vor sieben?

Est.$_s$: - Sie tanzt

Prof.: - Sie tanzt, ja...; so das war jetzt die Reihe mit der Frau. Hier ist die vierte Reihe... Was macht

der Mann um zwei Uhr? Was macht der Mann um zwei Uhr?

Ests.: - ...

Prof.: - Er...

Ests.: - ...

Prof.: - Hm. Wo ist der Mann?..., wo ist er?

Ests.: - ...

Prof.: - Wo? Im Restaurant, in einer Pizzeria, oder... zu Hause, oder...

Ests.: - Im Restaurant

Prof.: - Im Restaurant. Ja. Also... und was macht er gerade?

Ests.: - ...

Prof.: - Er...

Ests.: - ...

Prof.: - Er... bestellt... das Mittagessen

Ests.: - Ahh!

Prof.: - Ahh! Erinnert ihr euch? Er bestellt das Mittagessen..., er bestellt das Mittagessen. Was macht der Mann um fünf vor drei?

Est.$_s$: - Macht Fotos!

Prof.: - Er macht Fotos, ja! Was macht der Mann um halb sieben?

Est.$_s$: - Er ißt zu Mittag

Prof.: - Wieder zu Mittag? Es ist halb sieben!

Est.$_s$: - ...ißt zu Abend

Prof.: - Er ißt zu Abend. Aha. Er ißt zu Abend. Richtig. Was macht der Mann um... viertel vor sieben?

Est.$_s$: - sieht ein Film

Prof.: - Er sieht einen Film. Richtig. Er sieht einen Film... Wo steht das? Aha... hier unten: Er sieht einen Film. So. Ist das Klar?... Ihr bekommt von mir, morgen, heute habe ich keine Zeit, morgen bekommt ihr von mir eine Fotokopie, eine Fotokopie, von diesem Blatt, ja?, damit ihr die Karteikarten mit den Verben machen könnt. Ja? Also ihr braucht das jetzt nicht zu machen. Jetzt, bitte, macht mal wieder Zweiergruppen... und... versucht euch nochmal..., macht nochmal diese Fragen mit den Uhrzeiten, ja? Das machen wir so, jetzt tuen wir die Verben weg...! das machen wir so..., also. Bitte jetzt in Zweiergruppen. Wir können es so sagen, die erste Reihe, zweite Reihe..., das ist die...

Est.$_s$: - vierte

Prof.: - Nein, die...

Ests.: - dritte...

Prof.: - dritte. Und das ist ja die...

Ests.: - vierte

Prof.: - die vierte Reihe. Ah? Also, wir können sagen "die erste Reihe", oder "die zweite Reihe"... und "das erste Bild", oder "das zweite Bild", oder "das dritte Bild", oder "das vierte Bild"... ja? "Was macht der Mann?", ja? Oder wir können auch sagen "Was macht der Mann" mit der Uhrzeit. "Was macht der Mann um..." und da wieder "um halb zehn...", "was macht die Frau um acht Uhr", und so weiter. Klar? Los. Wenn ihr ein Problem habt, bitte fragen. Ja? (Da una palmada y empiezan a trabajar en parejas)

Prof.: - So. Das wars (da unas palmadas). Vielen dank, Experiment aus. Jetzt geht's wieder ein bißchen normaler weiter, und zwar... jetzt macht ihr eine Wiederholung zum Thema der Wochentage..., erinnert ihr euch?..., die Wochentage: Montag...

Ests.: - Dienstag..., Mittwoch, Donnerstag..., Freitag..., Samstag..., Sonntag.

Prof.: - Sonntag, gut. Was ist heute?

Ests.: - Montag..., heute ist Montag.

Prof.: - Heute ist Montag. Gut. Was war..., was war gestern?

Ests.: - Sonntag...

Prof.: - Sonntag..., ja? Was ist übermorgen?

Ests.: - ...Mittwoch

Prof.: - Ja! Was war vorvorgestern?

Ests.: - Samstag...

Prof.: - Freitag..., vor-vorgestern... war... Freitag.

Ests.: - Freitag...

Prof.: - Ja? Und was ist... übermorgen?

Ests.: - Mittwoch

Prof.: - Mittwoch. Und was ist... überübermorgen?

Ests.: - Donnerstag.

Prof.: - Donnerstag. Klar?... Wiederholt jetzt wieder das mal kurz in Zweiergruppen... ja?..., in Zweiergruppen, ja? Also, so wie ich es gerade gemacht habe. Klar? "Was ist...?" und "was war...?" für die Vergangenheit. Klar?... Ok..., los. (Siguen trabajando en parejas, ahora sobre los días de la semana)

Prof.: - So..., Moment. Danke..., Moment bitte (da unas palmadas), stop. Jetzt, nach dieser kurzen Wiederholung, jetzt kombinieren wir... ja?, jetzt kombinieren wir diese Fragen hier von den Bildern mit der... Du-Form. Also, jetzt fragen wir nicht, jetzt fragen wir nicht über die Frau oder über den Mann..., sondern wir fragen... unseren Partner... oder unsere Partnerin. Also, wir sagen jetzt: "wann..." -wir sehen, zum Beispiel, das Bild hier...-, "wann... frühstückst du... normalerweise?"

Est.$_s$: - Eh...

Prof.: - Wann frühstückst du... normalerweise?

Est.$_1$: - Eh..., lait...

Prof.: - Um...

Est.$_1$: - Um... lait...

Prof.: - Um..., Moment: Nicht "was", sondern "wann"

Est.$_1$: - wann!

Prof.: - "Wann?"..., Um acht Uhr?

Est.$_1$: - Ah...!

Prof.: - Sie frühstückt um zehn..., oder halb zehn... (por la mujer de la imagen...)

Est.$_1$: - Ja...

Prof.: - Wann frühstückst du?

Est.$_1$: - Neun Uhr

Prof.: - Um neun Uhr...; Ja? Frag' bitte deine Nachbarin...!

Est.$_1$: - Eh... Was...?

Prof.: - Wann...

Est.$_1$: - Wann...

Prof.: - ...frühstückst du...?

Est.$_1$: - Wann frühstückst du... eh...

Prof.: - normalerweise?

Est.$_1$: - normalerweise?

Est.$_2$: - Halb neun

Prof.: - Um halb neun.

Est.$_2$: - Um halb neun.

Prof.: - Gut. So, jetzt ein anderes Verb...; wir sehen hier... "schwimmt". Er schwimmt...; jetzt fragst du deinen Nachbarn...: "Wann..."

Est.$_2$: - Wann schwimmst du... normal...

Prof.: - Normalerweise?

Est.$_2$: - Normalerweise?

Est.$_3$: - Ah..., um sieben Uhr!

Prof.: - Um sieben Uhr?

Est.$_3$: - (Hace gestos de habérselo inventado..., ríen)

Prof.: - Wenn ihr..., wenn ihr... nie... schwimmt..., dann sagt "nie"..., "nie"... Wiederhole bitte: "nie"

Est.$_3$: - nie...

Prof.: - nie..., nie...

Est.$_4$: - nie...

Prof.: - nie... eh? So. Jetzt frag' bitte deinen Nachbarn da hinten... "Wann..." (Señalando una imagen de las de la transparencia)

Est.$_3$: - Wann siehst du...

Prof.: - Wann siehst du...

Est.$_3$: - die...

Prof.: - normalerweise... einen Film?

Est.$_3$: - Wann siehst du normalerweise... ein Film?

Prof.: - einen...

Est.$_3$: - einen Film?

Est.$_4$: - Um viertel vor..., vor sieben Uhr

Prof.: - Ah, um viertel vor sieben?... du auch?

Est.$_4$: - Um viertel vor sieben!

Prof.: - Um viertel vor sieben? Der Mann sieht einen Film um viertel vor sieben (señalándolo en la imagen de la transparencia), und du auch?

Est.$_4$: - Ah..., ich..., ich... sieht...

Prof.: - Ja... ich sehe...

Est.$_4$: - Ja, ich sehe...

Prof.: - normalerweise...

Est.$_4$: - eh... das Film

Prof.: - einen Film

Est.$_4$: - einen Film... um viertel vor sieben!

Prof.: - Ah, du auch um viertel vor sieben. Ok! So, frag' bitte, frag' jetzt bitte deinen Nachbarn, nämlich, das hier (en la imagen): "einen Spaziergang machen"

Est.$_4$: - Eh..., was...

Prof.: - Wann machst du...

Est.$_4$: - Wann machst du..., eh... eine Spaziergang

Prof.: - einen Spaziergang

Est.$_4$: - einen Spaziergang?

Prof.: - Aber Vorsicht, bitte: Ich habe gesagt mit "normalerweise". Also, "wann machst du normalerweise einen Spaziergang?"

Est.$_4$: - Wann machst du normalerweise einen Spaziergang?

Prof.: - Aha!

Est.$_5$: - Um zwölf Uhr

Prof.: - Um zwölf Uhr

Est.$_5$: - Um zwölf Uhr

Prof.: - Gut, jetzt. Ah... er macht Fotos (por la imagen)..., jetzt frag' deine Nachbarin...

Est.$_5$: - Wann machst du normalerweise?

Prof.: - Wann machst du...

Est.$_5$: - ...normalerweise...

Prof.: - (haciendo gestos de que está incompleta)

Est.$_5$: - Fotos?

Prof.: - Fotos.

Est.$_6$: - Um (riendo) vier Uhr

Prof.: - Um vier Uhr?, oder sag' "nie"..., "ich nie"...

Est.$_6$: - Ich nie...

Prof.: - "Ich nie...", wenn du nie Fotos machst..., ja? Jetzt frag deine Nachbarin, nämlich diese "Zeitung lesen"

Est.$_6$: - Was...

Prof.: - Wann

Est.$_6$: - Was?

Prof.: - Wann...

Est.$_6$: - Wann du...? (ríe)... no

Prof.: - No... (ríe también). Wann liest du...

Est.$_6$: - Wann...

Prof.: - ... liest du...

Est.$_6$: - Wann liest du... eh...

Prof.: - ... normalerweise...

Est.$_6$: - ... normalerweise..., eh... Zeitung?

Prof.: - Zeitung. Gut!

Est.$_7$: - Ich nie

Prof.: - Ich? Nie!..., ich? Nie!...

Est.$_7$: - Ich nie...

Prof.: - Gut. Jetzt, zu deiner Nachbarin. "Er ißt zu Abend"; jetzt frag' deine Nachbarin!

Est.$_7$: - Wann..., wann...

Prof.: - Ja, "wann... ißt...du"

Est.$_7$: - Wann ißt du... normalerweise... ißt du Abend?

Prof.: - zu Abend?

Est.$_7$: - zu Abend?

Prof.: - Ja!

Est.$_8$: - Um halb zehn

Prof.: - Um halb zehn. Gut, jetzt frag deine Nachbarin da hinten mit "sie ißt zu Mittag...!", die Frau ißt zu Mittag..., und jetzt mit "wann", bitte, deiner Nachbarin!

Est.$_8$: - Wann ißt... du... zu Mittag?... No, wann ißt du... normalerweise... zu Mittag?

Prof.: - Hast du gesagt "was" oder "wann"?

Est.$_8$: - Wann!

Prof.: - Wann, ja. Wann ißt du normalerweise zu Mittag?, Wann?

Est.$_9$: - Ich... ein Uhr.

Prof.: - Ja...: Um ein Uhr, um ein Uhr

Est.$_9$: - Um ein Uhr

Prof.: - Um... ein Uhr. Ja, also bitte, wenn die Frage ist "Wann...?", "wann...?", dann sagst du "Um ein Uhr", "um zwei Uhr", "um halb drei...", und so weiter, ja? Also, das machen wir jetzt so. Ihr habt vier Kartei..., ihr habt vier Kartons... -erinnert ihr euch?-, ja? Der erste Karton, der war mit den Substantive Verben..., Entschuldigung, mit den maskulinen Substantiven; der zweite Karton war mit den femininen Substantiven...; der dritte Karton für die...

Est.$_s$: - neutrum

Prof.: - neutrum Substantiven; und der vierte Karton..., der ist für kommunikative Funktionen, können wir das nennen. Ja? Also, zum Beispiel, dieses Fragepronomen nach der Zeitsfragen, "Wann..." (Anota en la pizarra), und dann schreibt ihr das: "Um...", zum Beispiel, "acht Uhr", ja? Also, bitte..., das ist der vierte Karton... (escribiendo en la pizarra), ja?, das ist der vierte Karton. Das war der..., wir hatten grün für maskulin, rot für feminin, gelb... für neutrum, dann ist das der

blaue Karton! Ja? Bitte, der blaue Karton!..., der blaue Karton...; so, wir sagen "wann..." frühstückst du normalerweise?..; "wann..." ißt du normalerweise zu Mittag?...; und so weiter, ja? Dann ist die Antwort mit "Um"... acht Uhr, zehn Uhr... und so weiter. Klar?... So, jetzt, so... sie frühstückt, die Frau..., sie frühstückt... wann?, wann frühstückt sie?, wann frühstückt die Frau?

Est.$_s$: - Um... fünf... nach... halb zehn!

Prof.: - Ja, richtig. Um fünf nach halb zehn! Und wann frühstückst du normalerweise?

Est.$_{10}$: - Um sieben Uhr!

Prof.: - Wie bitte?

Est.$_{10}$: - Um sieben Uhr!

Prof.: - Um sieben Uhr! So, und jetzt habt ihr gesehen..., wir haben hier..., wir haben hier... Routinen..., die macht man jeden Tag: aufstehen, frühstücken, zu Mittag essen, zu Abend essen, ja?..., Fern sehen, vielleicht, ja?..., und dann haben wir eine zweite Gruppe..., das sind Aktivitäten, die macht man, vielleicht heute..., oder morgen..., oder gestern..., ja? So, und jetzt machen wir solche Fragen... eh? Jetzt fragen wir, zum Beispiel, "schwimmst du heute?", schwimmst du heute?

Est.$_{11}$: - Nein

Prof.: - Nein, wann?, wann schwimmst du?

Est.$_{11}$: - Ich nie...

Prof.: - "Ich? Nie!"

Est.$_{11}$: - Ich? Nie!

Prof.: - Nein...? So, dann: liest du..., liest du heute Zeitung?

Est.$_{12}$: - Ich? Nie!

Prof.: - Aha! Machst du heute einen Spaziergang?

Est.$_{13}$: - Ich? Nie!

Prof.: - Auch nie? Was macht ihr dann? (Ríen) Ah, Entschuldigung, tanzst du heute?

Est.$_{14}$: - Nein

Prof.: - Nein!. Du, bitte, machst du heute Fotos?

Est.$_{15}$: - Nein

Prof.: - Machst du morgen Fotos?

Est.$_{15}$: - Nein

Prof.: - übermorgen?

Est.$_{15}$: - Nein

Prof.: - überübermorgen?

Est.$_{15}$: - Nein.

Prof.: - So..., wann stehst du normalerweise auf?, wann stehst du normalerweise auf?

Est.$_{16}$: - ...

Prof.: - Wann stehst du normalerweise auf?..., wann stehst du normalerweise auf?

Est.$_{16}$: - ...

Prof.: - Wann steht die Frau auf?... Das zweite Bild..., das zweite Bild in der ersten Reihe!, das zweite Bild in der ersten Reihe!

Est.$_{16}$: - ¿Cómo?

Prof.: - Die erste Reihe, das zweite Bild?

Est.$_{16}$: - Um sieben Uhr

Prof.: - Nein...

Est.$_{16}$: - Ja, um sieben Uhr...

Prof.: - Ah, du um sieben Uhr, ah ja..., ok? Und die Frau?

Est.$_{16}$: - Die Frau... um acht Uhr!

Prof.: - Um acht Uhr!, gut. Danke schön! Also, bitte, morgen..., wie gesagt, morgen bekommt ihr eine Fotokopie mit diesen ganzen Verben, mit den Artikeln, mit den Namen..., und so weiter. Ja? Damit ihr die Karteikarten machen können. Auf Wiedersehen!

Ests.: - Auf Wiedersehen!

Sesión 24 (27.1.98)

Prof.: - So, guten Tag... (da unas palmadas). Guten Tag, fangen wir an?..., fangen wir an?. Also, beginnen wir mit einer kurzen Wiederholung! Bitte, steht auf und macht... ah... Vierergruppen. Macht Vierergruppen. Bitte, los!... So, aufstehen... geht hier raus auf den Gang, hier... auf den Gang...!. So, eine ganz primitive Sache, die haben wir in November gemacht, oder so..., eh?... oder in Dezember! Erinnert ihr euch an die..., an der Stimmen den Fingern? Ja? Erinnert Ihr euch? Wie geht das?

Est.$_s$: - Jemand sagt eine Nummer...

Prof.: - Ja...

Est.$_s$: - Und die Person sagt die Nummer mit der Hand...

Prof.: - Ja..., mit der Hand..., oder mit den Fingern. Ja...! Also, ich sage, zum Beispiel, "drei"... und du?... was machst du?

Est.$_1$: - Zwei!

Prof.: - Nein (ríen)

Est.$_1$: - Nein, ya... (hace el gesto)

Prof.: - Was machst du?..., so, du machst es so (mostrándolo con los dedos). Ok? Und dann, bitte, ihr seid vier Personen..., habe ich gesagt, vier Personen..., also bitte..., immer eine Person sagt die Nummer, und die anderen drei machen dann die Zahl mit der Nummer. Klar? Los..., bitte eine Minute, ganz kurz. (Empiezan a trabajar en grupos).

Prof.: - So..., machen wir weiter! Jetzt der nächste Punkt..., und jetzt machen wir..., jetzt machen wir Zweiergruppen wieder... ja?, also immer nur zu Zweit..., und jetzt wiederholen wir kurz das Vokabular hier in der Klasse..., ja? Und zwar, machen wir das..., machen wir das... im Kombination mit den Ortsadverbien. Erinnert ihr euch? Wir haben gesagt...: Das hier, das ist... "oben"; und das ist...

Ests.: - ... "unten"

Prof.: - "Unten", und das...

Ests.: - "Vorne"

Prof.: - "Vorne", und das...

Ests.: - "Hinten"

Prof.: - "Hinten", und das...

Ests.: - "Rechts"

Prof.: - "Rechts", und das...

Ests.: - "Links"

Prof.: - "Links", ja. Und jetzt machen wir das mit den folgenden Fragen. Wir sagen, also, ein Partner, in Zweiergruppen, fragt: "was siehst du..., was siehst du... da oben?", ja?... was siehst du da oben?, du..., was siehst du da oben?

Est.$_1$: - Decke

Prof.: - Die Decke..., die...

Est.$_1$: - Lampe...

Prof.: - Die Lampe..., das Licht..., das... Licht, ja?, sagen wir "das Licht", denn das ist keine Lampe, das sind Neonröhren. Ihr könntet auch "Neonröhre" sagen, aber sag bitte "das Licht". Also, "was siehst du da oben?", "die Decke und das Licht". Was siehst du da rechts?

Est.$_2$: - ...

Prof.: - Was siehst du da rechts?

Est.$_2$: - Kleiderhaken!

Prof.: - Kleiderhaken, ja... was noch?

Est.$_3$: - Die Fenster

Prof.: - Ja, das Fenster, oder die Fenster..., die Fenster..., ja? Und dann noch... die...

Est.$_4$: - Die Wand

Prof.: - Die Wand. Klar? Was siehst du da vorne? Du bitte

Est.$_5$: - Tafel

Prof.: - Die Tafel und...

Est.$_5$: - Kreide

Prof.: - Kreide, ja..., was noch?

Est.$_5$: - Tisch

Prof.: - Den... Tisch...

Est.$_5$: - den Tisch

Prof.: - Ja..., den... Tisch, den Tisch... und wieder...

Ests: - Die Wand

Prof.: - Ja. Alles klar? So, dann beginnt, bitte, in Zweiergruppen. Ja? "Was siehst du... da oben, da unten, da vorne, da hinten, da links, oder da rechts?" Alles klar? (Trabajan en parejas). Ah, Danke schön... (por la hoja de asistencia)

Prof.: - So..., stop..., einen Moment, bitte. Machen wir weiter..., machen wir weiter. Bitte schaut auf

die... auf die Leitwand, diese Zeichnungen -das haben wir schon am Anfang gemacht...-, wir haben..., was haben wir dann gefragt?: "Wie viele..."

Est.$_s$.: - Kreise

Prof.: - Wie viele Vierecke... siehst du?, wie viele...

Ests.: - Kreise...

Prof.: - ...siehst du?, ja...!, wie viele...

Ests.: - Dreiecke

Prof.: - Wie viele...

Ests.: - Bleistifte

Prof.: - Und wie viele...

Ests.: - Ausrufezeichen

Prof.: - Ausrufezeichen! So, und jetzt..., jetzt machen wir das..., jetzt machen wir das... ein bißchen komplizierter. Jetzt sagen wir "wie viele Kreise siehst du... in der... dritten... Zeile?", "...in der dritten Zeile?"

Ests.: - Zwei

Prof.: - Zwei..., gut, und wie viele Kreise siehst du in der zweiten Zeile?

Est.$_1$: - ...

Prof.: - ...in der zweiten Zeile?

Est.$_1$: - Vier

Prof.: - Vier! Wie viele Dreiecke siehst du in der vierten Zeile?

Est.$_2$: - Sieben

Prof.: - Sieben, ja? Wie viele Dreiecke siehst du in der fünften Zeile?

Est.$_3$: - Zwei

Prof.: - Zwei. Klar? Also, was neu ist, ist "in der...", "in der... ersten... Zeile", "in der...

Ests.: - zweiten... Zeile"

Prof.: - "In der...

Ests.: - dritte"

Prof.: - "dritten", bitte, "in der dritten", nicht "dreiten": "drei", aber "dritten". In der...

Ests.: - vierten

Prof.: - was?

Ests.: - ...

Prof.: - In der vierten... Zeile

Ests.: - Zeile

Prof.: - In der vierten Zeile, in der...

Ests.: - fünften Zeile

Prof.: - Ja..., in der...

Ests.: - sechsten Zeile

Prof.: - In der...

Ests.: - siebten Zeile

Prof.: - Sieb-ten Zeile. Und in der...

Ests.: - achten Zeile.

Prof.: - Der achten Zeile gibt es nicht! (Ríen). Ja? So, alles klar? Also bitte, jetzt das wieder... in Zweiergruppen: "Wie viele... siehst du in der... ersten, zweiten, dritten, vierten, fünften, sechsten, siebten... Zeile", klar? Los jetzt. (Empiezan a trabajar sobre la imagen proyectada)

Prof.: - So (da unas palmadas)...; fertig?..., so..., jetzt wird es ein bißchen komplizierter...!, ah? Mal sehen wer hat ein gutes Gedächtnis. Wir haben da..., mit diesem Bild... haben wir Intonationsfragen gemacht..., ja? Aber jetzt, jetzt fragen wir für recht, nämlich, was macht..., was macht... der Student Nummer eins?

Est.$_1$: - Er schläft

Prof.: - Er schläft..., er... schläft. Ja?. Der... Student Nummer eins..., er... schläft. Ja? Was machen... die Studentinnen Nummer zwei?

Est.$_2$: - ...

Prof.: - (Escribe en la pizarra) Was machen, wie gesagt..., (sigue escribiendo)... nun, was machen sie?, was machen sie?...

Ests.: - ...

Prof.: - Wer weiß das?..., was machen sie?

Est.$_s$: - sprechen...

Prof.: - Sie..., ja...

Est.$_s$: - ...

Prof.: - Sie unter-... halten sich. Ja? Sie unterhalten sich. Ja? Aber bitte, sie..., das sind die Studentinnen, das sind zwei..., ja? Sie unter... -...halten sich. Klar? Was machen die Studenten Nummer fünf?... Nummer fünf?, was machen sie?

Est.$_s$: - Er...

Prof.: - Bitte?

Est.$_s$: - Er sp...

Prof.: - Nein. Sie..., das sind wieder die Studenten, wieder zwei, das sind zwei... Sie...

Ests.: - ...

Prof.: - Was spielen sie? Sie spielen etwas..., was spielen die?

Ests.: - ...

Prof.: - Wer weiß das..., Sie spielen...

Ests.: - ...

Prof.: - ...Schiffe-...

Est.$_s$: - ...versenken.

Prof.: - Ja!, Schiffeversenken. Das war's. Sie spielen Schiffeversenken. Was macht der Student Nummer zwei?... Ah, Entschuldigung, zwei habe ich gesagt, ne... Nummer sechs?

Ests.: - ...

Prof.: - Was macht der Student Nummer sechs

Est.$_s$: - langweilt sich

Prof.: - Ja!, sag' es lauter

Est.$_s$: - Er langw..., er langweilt sich...

Prof.: - Ja, genau. Er lang-weilt... sich. Er langweilt sich. Ja? Was macht der Lehrer?

Ests.: - ...

Prof.: - Was macht der Lehrer?

Ests.: - ...

Prof.: - Was macht der Lehrer?... Er...

Est.$_s$: - denkt... nach

Prof.: - Ja, gut. Er denkt... nach. Ah? Der Kopf raucht, ja?, der Kopf raucht...: Er denkt nach. Ja, und was macht der Student rechts vorne?, was macht der Student rechts vorne?

Est.$_s$: - ...sprechen?

Prof.: - Er spricht?...

Est.$_s$: - Er spricht

Prof.: - Nein, konkreter. "Sprechen" ist allgemein..., was macht er?, er...

Est.$_s$: - halt einen Vortrag

Prof.: - Ja..., lauter...

Est.$_s$: - Er halt einen Vortrag

Prof.: - Er hält...

Est.$_s$: - Er hält...

Prof.: - Er hält... -bitte, mit Umlaut..., ja?, das ist ein Verb mit Vokaländerung..., ja?; das ist in der roten

Karte, glaube ich...-, er hält einen Vortrag. So..., und jetzt... vorher haben wir gesagt... "in der... ersten... Zeile", "in der zweiten... Zeile...", und jetzt machen wir das nochmal hier..., aber jetzt mit "Reihe". Das ist die erste Reihe, die zweite, die dritte..., die vierte..., ja?...; also, was macht der Student in der... ersten Reihe... links?

Ests.: - ...

Prof.: - Was macht der Student in der ersten Reihe links?

Ests.: - ...

Prof.: - Natürlich, von hier aus..., von hier aus in der ersten Reihe links...

Ests.: - langweilt sich...

Prof.: - Er langweilt sich. Was machen die Studentinnen in der ersten Reihe rechts?

Est.$_s$: - Sie unterhalten sich

Prof.: - Ja..., sag's lauter bitte...

Est.$_s$: - Sie unterhalten sich

Prof.: - Sie unterhalten sich. Was macht der Student in der zweiten Reihe rechts?

Est.$_s$: - Er schläft

Prof.: - Er schläft. Ja? Was macht..., was machen die Studenten in der dritten Reihe rechts?

Ests.: - ...

Est.$_s$: - Sie spielen..

Prof.: - Ja, sie spielen...

Est.$_s$: - Schiffeversenken

Prof.: - Schiffeversenken. Sie spielen Schiffeversenken. Und... was macht der Student, oder, andersrum -ich weiß nicht, ob ihr das gesehen habt-, was hat der Student in der ersten Reihe rechts? Was hat der Student in der ersten Reihe rechts?... der Student... in der ersten Reihe rechts..., ganz rechts...

Est.$_s$: - Er langweilt sich...

Prof.: - Nein, was hat er?..., was hat er gehabt?

Est.$_s$: - (hace un gesto)

Prof.: - Ja..., ist fast das gleiche in Deutschen... das hier (haciendo el gesto de tener una pistola en la mano)..., das ist eine Pistole.

Ests.: - (ríen, percibiendo algo que no habían visto)

Prof.: - das ist eine Pistole, er hatte eine Pistole..., das hatte noch keiner gesehen, ja? So. Also, das war nur so, so zum ablesen. Jetzt, bitte, widerhol mal nochmal diese Frage... zu Zweit, ja? Mal sehen... und, wie gesagt hier, (en la pizarra) mit diesem Schema "was macht" oder "was

machen"..., "was macht der Student" oder "was machen die Studenten"... und dann... in der... (señalando)

Ests.: - ersten...

Prof.: - in der ersten was?

Ests.: - ...

Prof.: - Reihe..., in der ersten Reihe...

Ests.: - ...

Prof.: - ja...

Ests.: - links...

Prof.: - Ja, links und...

Ests.: - rechts

Prof.: - Ja, links und rechts..., ja? Klar? Und wieder, wie gesagt, in Zweiergruppen. Also, bitte, fang an..., zwei Minuten... (se ponen a trabajar). (El profesor escribe en la pizarra las fórmulas por las que tienen que regirse) Einen Moment, bitte...; bitte, diese Information hier... auf die blaue Karteikarte..., ja? Auf die blaue... Karteikarte, ne!, Entschuldigung, auf den blauen Karton. Ja? Das sind "in der ersten..., zweiten, dritten, vierten... Reihe... oder Zeile". Ja?

Prof.: - So, das war diese Sache... Jetzt machen wir eine Wiederholung..., erinnert ihr euch an die... alte Frau, an die... junge Frau?... Mal sehen. Erinnert ihr euch? Was ist..., was ist das Kinn der jungen Frau?

Ests.: - Die Nase... der alten Frau

Prof.: - Ja. Was ist das linke Auge der alten Frau?

Ests.: - Das linke... Ohr...

Prof.: - Ja..., das linke Ohr der...

Ests.: - ...der jungen Frau

Prof.: - der jungen Frau. Gut. Was ist das rechte Auge der alten Frau?

Ests.: - die Auge...

Prof.: - Das rechte Auge der alten Frau... ist...

Ests.: - das linke Auge... der jungen Frau

Prof.: - Ja, das linke Auge der jungen Frau, genau. Was ist das Halsband der jungen Frau?... oder "Halskette" habe ich gesagt?

Ests.: - Der Mund der alten Frau

Prof.: - Der Mund der alten Frau, ja. Und was ist..., was ist der Hals der jungen Frau?

Ests.: - Das Kinn der alten Frau

Prof.: - Das Kinn der alten Frau. Gut, also, bitte nochmal zwei Minuten in Zweiergruppen. Wiederholt das nochmal.

Prof.: - So..., stop. Machen wir weiter...; Jetzt bitte, jetzt brauchen wir ein Wörterbuch. Wer hat ein Wörterbuch? Wer hat ein Wörterbuch?

Ests.: - (Algunos van sacando diccionarios)

Prof.: - Ein Mal, zwei Mal, eins, zwei, drei..., aha..., habt ihr kein Wörterbuch? Alle ihr hier ohne Wörterbuch!..., dann ihr... ah, da sind vielen..., mal sehen... (algunos van ofreciendo los suyos), Danke schön..., noch hier ein Wörterbuch..., ein Mal..., ihr habt zwei..., ah!..., phantastisch...!, ihr habt auch ein Wörterbuch. Gut, das ist hier eine kleine..., und zwar zu dem persönlichen Karteikarten..., das ist..., Vorsicht!, ich habe gesagt "persönlichen Karteikarten". Die Karteikarten, die kleineren..., die haben das Vokabular..., ja? Aber die "persönlichen Karteikarten", das sind das, was wir auf Spanisch "la ficha" nennen. Ja? Wer hat eine spanische Version hier? Eine spanische Version der Karteikarten?

Ests.: - ...

Prof.: - Habt ihr keine Karteikarten? Ja, die persönlichen Karteikarten?

Est.$_s$: - (entregándole una tarjeta de vocabulario)

Prof.: - Nein, das ist eine Karteikarte mit Vokabular...; die persönlichen Karteikarten... -ja, ich gehe lieber mal hier (buscando entre sus materiales), hier habe ich eine Kopie-, das da (mostrando una ficha de la universidad)...

Ests.: - Ah...! (reconocen ahora a lo que se estaba refiriendo)

Prof.: - Ah...! Aha..., bitte. Habt ihr keine Karteikarten hier?

Ests.: - Nein

Prof.: - Nein?... Was sollten wir dann machen? Machen wir das dann so: ich gebe euch am... Montag? Erinnert ihr euch?, am Montag haben wir noch Unterricht, ja? Am Montag, wenn ihr wollt, machen wir am Montag, zwei Stunden..., machen wir am Montag zwei Stunden Unterricht..., zwei Stunden Deutsch..., oder machen wir am Montag eine Stunde und am Dienstag eine Stunde?... Was?

Est.$_s$: - Montag zwei Stunden

Prof.: - Am Montag zwei Stunden?

Ests.: - Tenemos otra clase

Prof.: - Ah, ihr habt noch Unterricht. Na, dann machen wir am Montag und am Dienstag..., ja? Also,

am Montag bekommt ihr von mir..., am Montag bekommt Ihr von mir... eine Karteikarte, eine persönlichen Karteikarte, und jetzt bitte, machen wir mal so..., kopiert bitte, kopiert bitte mal..., dieses Schema. Das ist die Karteikarte auf Deutsch, ja? Ich möchte nämlich..., ich möchte nämlich von euch..., eine deutsche Version. Ja? Also, die Karteikarten, die Karteikarten..., die bekommt ihr natürlich auf Spanisch..., sind ja auf Spanisch gemacht...; aber ich möchte, daß ihr eine deutsche Version macht. Ja?... Und hier habt Ihr das Modell, ja? Also, bitte..., kopiert, kopiert dieses Modell..., ja? Nehmt ein Blatt Papier... und einen Kuli..., oder einen Filzstift... und kopiert bitte dieses Modell. Das sind nun die modernen neuen Karteikarten... ja? (Los estudiantes copian el modelo de la ficha en alemán).

Prof.: - So... (da una palmada), fertig?. Jetzt machen wir das so..., jetzt machen wir eine kurze Kontrolle, damit die Ortographie richtig ist, und das machen wir dann so..., jetzt buchstabieren wir mal kurz... einige dieser Wörter. Also, beginnen wir mit dir, buchstabiere bitte das Wort "Universität"

Est.$_1$: - "u"

Prof.: - "u"

Est.$_1$: - "n", "i" ([ai])

Prof.: - "i" ([ɣ]), "i" bitte, "i"

Est.$_1$: - "i" ([ɣ]), "v" ([be])

Prof.: - Nein, "v" ([fau])

Est.$_1$: - "v" ([fau]), "e"

Prof.: - "e"

Est.$_1$: - "r" ([ar])

Prof.: - "r" ([er])

Est.$_1$: - "r" ([er]), "s", "i", "t", ah...

Prof.: - "ä"

Est.$_1$: - "ä"

Prof.: - "ä"

Est.$_1$: - "ä", "t"

Prof.: - "t", ja. Ihr könntet auch sagen..., ihr könntet auch sagen statt "ä", "ö", und "ü"... ah?, das sind die drei Umlaute... "ä", "ö", "ü" (escribiéndolas en la pizarra)..., da könnt ihr auch sagen "a mit Umlaut" (escribiéndolo), eh? "a mit Umlaut", "o mit Umlaut" und "u mit Umlaut", ja? So, jetzt, machst du bitte weiter?, buchstabiere bitte "Fakultät"...

Est.$_2$: - “f”, “a”, “k”?

Prof.: - Ja...

Est.$_2$: - “u”, “l”, “t”, “ä”, “t”

Prof.: - Ja, gut. So, ah... jetzt, machen wir... hier weiter. Du, bitte...: buchstabiere bitte “Anschrift”...

Est.$_3$: - ...

Prof.: - “Anschrift”, das ist in der... ersten, zweiten, dritten, vierten, fünften..., sechsten Zeile...

Est.$_3$: - “e”, “n”...

Prof.: - “a”

Est.$_3$: - “a”, “n”, “s”...

Prof.: - ja...

Est.$_3$: - “c”, “h”?

Prof.: - ja...

Est.$_3$: - “r”, “i”, “f”, “t”

Prof.: - Ja. Aber, bitte, erinnert ihr euch?, nicht, mit dem “sch”, bitte sag nicht... “s”, “c”, “h”..., sondern “sch”. Ja? “sch”..., das ist ein Phonem. Ja?... “sch”. Ok? So, jetzt bitte, der nächste..., der nächste... buchstabiere bitte “Hauptfach”

Est.$_4$: - “h”, “a”, “u”, “p”, “f”, “a”, “ch”

Prof.: - “ch”, ja...; das war richtig buchstabiert, aber es gibt hier, es gibt hier ein Fehler, in der Folie... also bitte..., korrigiert das... (escribe en la pizarra), ja? Das ist nicht korrekt (por la transparencia): Ah?, kleine Fehler... “Haupt-fach”, also richtig ist das “h”, “a”, “u”, “p”, “t”, “f”, “a”, “ch”. So, ist es zu spät?... wie spät ist es?

Ests.: - Zehn vor vier...

Prof.: - Ah, ja... zehn vor vier, ungefähr...; so, also gut. Dann bis... ah..., bis morgen im Sprachlabor, natürlich. Dann Montag in der Klasse. Auf Wiedersehen!

Sesión 25 (28.01.98) - Sprachlabor

Band: - Nun multiplizieren wir:
Wieviel ist 15 mal 2?
Wieviel ist 33 x 3?
Wieviel ist 10 x 9?
Wieviel ist 25 x 2?

Band: - Und jetzt einige Divisionen:
Wieviel ist 66 geteilt durch 6?
Wieviel ist 33 : 3?
Wieviel ist 18 : 6?
Wieviel ist 100 : 25?

Band: - ü) Jetzt werden wir einige 'wo-Fragen' üben - mit Vokabular, das Sie im Sprachlabor und in der Klasse benötigen. Beispiel: "der Bleistift" - *"Wo ist denn der Bleistift, bitte?"* Beginnen wir:
der Bleistift
der Füller
der Stundenplan
der Radiergummi
der Lichtschalter
der Kleiderhaken
der Stecker
der Tageslichtprojektor
der Filzstift
der Papierkorb
die Kreide
die Landkarte
die Steckdose
die Uhr
das Heft
das Papier

das Wörterbuch
das Rednerpult
das Thermostat

Band: - ai) Buchstabieren Sie nun einige Wörter. Beispiel: "Buchstabieren Sie bitte ‘Straße!'" - "S -t - r- a - ß - e". Beginnen wir:
Buchstabieren Sie bitte ‘Sprache’!
Buchstabieren Sie bitte ‘Schule’!
Buchstabieren Sie bitte ‘Symbol’!
Buchstabieren Sie bitte ‘wieder’!
Buchstabieren Sie bitte ‘leise’!
Buchstabieren Sie bitte ‘Straße’!

Band: - ei) Jetzt werden wir die deutschen Satzzeichen üben: die Erklärungen, die Sie im Anschluß hören werden, beziehen sich auf diesen Satz; hören sie also gut zu. Sind Sie fertig? Dann beginnen wir!
hinter ‘üben’ steht ein Doppelpunkt";
hinter ‘die Beispiele’ und ‘hören werden’ steht ein Komma;
hinter ‘diesen Satz’ steht ein Strichpunkt;
hinter ‘fertig’ steht ein Fragezeichen;
hinter ‘beginnen wir’ steht ein Ausrufe-zeichen;
hinter diesem Satz steht ein Punkt**.**

Band: - Beantworten Sie nun die folgenden Fragen zum Beispielsatz (ei). Beispiel: "Was steht hinter ‘fertig’?" - *"Hinter ‘fertig’ steht ein Fragezeichen"*. Beginnen wir:
"Was steht hinter *‘üben’*?
"Was steht hinter ‘die Beispiele’ und ‘hören werden’?
"Was steht hinter ‘diesen Satz’?
"Was steht hinter *‘fertig’* ?
"Was steht hinter ‘beginnen wir’?
"Was steht hinter ‘zu’?

Band: - v) Sprechen wir jetzt über Ihren Stundenplan. Beantworten Sie unsere Fragen und wählen Sie dafür aus der Liste diejenigen Fächer aus, die Sie haben und tragen Sie sie in die

entsprechenden Felder ein. Beispiel: "Was haben Sie am Montag von 9 bis 10?" "Da hab' ich Deutsch"; oder "Was haben Sie am Montag von 2 bis 3?" "Da hab' ich frei". Beginnen wir: Deutsch, Englisch, Geographie, Englische Literaturwissenschaft, Englische Sprachwissenschaft, Altenglisch, Geschichte, Morphosyntax, Latein, Französisch, Arabisch, usw. Wenn Sie eines Ihrer Fächer hier nicht finden, suchen Sie es bitte im Wörterbuch oder fragen Sie Ihre Lehrerin, bzw. Ihren Lehrer! Fangen wir an:

Was haben Sie am Dienstag von 12 bis 1?

Est.: - Da hab' ich Englische Literaturwissenschaft

Band: - Was haben Sie am Mittwoch von 1 bis 2?

Est.: - Da hab' ich Mythologie

Band: - Was haben Sie am Donnerstag von 12 bis 1?

Est.: - Da hab' ich Sprachwissenschaft

Band: - Was haben Sie am Freitag von 15 bis 16 Uhr?

Est.: - Da hab' ich frei

Band: - Was haben Sie am Montag von 9 bis 10?

Est.: - Da hab' ich Allgemeine Sprachwissenschaft

Band: - Was haben Sie am Dienstag von 17 bis 18 Uhr?

Est.: - Da hab' ich frei

Band: - Was haben Sie am Mittwoch von 10 bis 11?

Est.: - Da hab' ich Deutsch

Band: - Was haben Sie am Donnerstag von 11 bis 12?

Est.: - Da hab' ich Sprachwissenschaft

Band: - Was haben Sie am Freitag von 18 bis 19 Uhr?

Est.: - Da hab' ich frei

Band: - Was haben Sie am Montag von 11 bis 12?

Est.: - Da hab' ich Sprachwissenschaft

Band: - Was haben Sie am Dienstag von 15 bis 16?

Est.: - Da hab' ich frei

Band: - Was haben Sie am Mittwoch von 12 bis 1?

Est.: - Da hab' ich Allgemeine Sprachwissenschaft

Band: - Was haben Sie am Donnerstag von 20 bis 21 Uhr?

Est.: - Da hab' ich frei

Band: - Was haben Sie am Freitag von 11 bis 12?

Est.: - Da hab' ich Phonetik
Band: - Was haben Sie am Donnerstag von 16 bis 17 Uhr?
Est.: - Da hab' ich frei
Band: - Was haben Sie am Mittwoch von 17 bis 18 Uhr?
Est.: - Da hab' ich frei
Band: - Was haben Sie am Dienstag von 16 bis 17 Uhr?
Est.: - Da hab' ich frei

Band: - v) Sprechen wir jetzt über Ihren Stundenplan. Beantworten Sie unsere Fragen und wählen Sie dafür aus der Liste diejenigen Fächer aus, die Sie haben und tragen Sie sie in die entsprechenden Felder ein. Beispiel: "Was haben Sie am Montag von 9 bis 10?" "Da hab' ich Deutsch"; oder "Was haben Sie am Montag von 2 bis 3?" "Da hab' ich frei". Beginnen wir: Deutsch, Englisch, Geographie, Englische Literaturwissenschaft, Englische Sprachwissenschaft, Altenglisch, Geschichte, Morphosyntax, Latein, Französisch, Arabisch, usw. Wenn Sie eines Ihrer Fächer hier nicht finden, suchen Sie es bitte im Wörterbuch oder fragen Sie Ihre Lehrerin, bzw. Ihren Lehrer! Fangen wir an:
Was haben Sie am Dienstag von 12 bis 1?
Est.: - Da hab' ich Englische Literaturwissenschaft
Band: - Was haben Sie am Mittwoch von 1 bis 2?
Est.: - Da hab' ich Mythologie
Band: - Was haben Sie am Donnerstag von 12 bis 1?
Est.: - Da hab' ich Sprachwissenschaft
Band: - Was haben Sie am Freitag von 15 bis 16 Uhr?
Est.: - Da hab' ich frei
Band: - Was haben Sie am Montag von 9 bis 10?
Est.: - Da hab' ich Allgemeine Sprachwissenschaft
Band: - Was haben Sie am Dienstag von 17 bis 18 Uhr?
Est.: - Da hab' ich frei
Band: - Was haben Sie am Mittwoch von 10 bis 11?
Est.: - Da hab' ich Deutsch
Band: - Was haben Sie am Donnerstag von 11 bis 12?
Est.: - Da hab' ich Sprachwissenschaft
Band: - Was haben Sie am Freitag von 18 bis 19 Uhr?

Est.: - Da hab' ich frei
Band: - Was haben Sie am Montag von 11 bis 12?
Est.: - Da hab' ich Sprachwissenschaft
Band: - Was haben Sie am Dienstag von 15 bis 16?
Est.: - Da hab' ich frei
Band: - Was haben Sie am Mittwoch von 12 bis 1?
Est.: - Da hab' ich Allgemeine Sprachwissenschaft
Band: - Was haben Sie am Donnerstag von 20 bis 21 Uhr?
Est.: - Da hab' ich frei
Band: - Was haben Sie am Freitag von 11 bis 12?
Est.: - Da hab' ich Phonetik
Band: - Was haben Sie am Donnerstag von 16 bis 17 Uhr?
Est.: - Da hab' ich frei
Band: - Was haben Sie am Mittwoch von 17 bis 18 Uhr?
Est.: - Da hab' ich frei
Band: - Was haben Sie am Dienstag von 16 bis 17 Uhr?
Est.: - Da hab' ich frei

Band: - w) Und nun machen Sie Fragen in der du-Form an einen hypothetischen Gesprächs-partner. Beispiel: "... am Montag von 9 bis 10?" - "Was hast du am Montag von 9 bis 10?" Fangen wir an:
... am Dienstag von 10 bis 11?
... am Mittwoch von 19 bis 20 Uhr?
... am Donnerstag von 12 bis 1?
... am Freitag von 15 bis 16 Uhr ?
... am Montag von 9 bis 10?
... am Dienstag von 19 bis 20 Uhr?
... am Mittwoch von 10 bis 11?

Band: - w) Und nun machen Sie Fragen in der du-Form an einen hypothetischen Gesprächs-partner. Beispiel: "... am Montag von 9 bis 10?" - "Was hast du am Montag von 9 bis 10?" Fangen wir an:
... am Dienstag von 10 bis 11?

Est.: - Was hast du am Dienstag von 10 bis 11?
Band: - ... am Mittwoch von 19 bis 20 Uhr?
Est.: - Was hast du am Mittwoch von 19 bis 20 Uhr?
Band: - ... am Donnerstag von 12 bis 1?
Est.: - Was hast du am Donnerstag von 12 bis 1?
Band: - ... am Freitag von 15 bis 16 Uhr ?
Est.: - Was hast du am Freitag von 15 bis 16 Uhr ?
Band: - ... am Montag von 9 bis 10?
Est.: - Was hast du am Montag von 9 bis 10?
Band: - ... am Dienstag von 19 bis 20 Uhr?
Est.: - Was hast du am Dienstag von 19 bis 20 Uhr?
Band: - ... am Mittwoch von 10 bis 11?
Est.: - Was hast du am Mittwoch von 10 bis 11?

Band: - w) Und nun machen Sie Fragen in der du-Form an einen hypothetischen Gesprächs-partner. Beispiel: "... am Montag von 9 bis 10?" - "Was hast du am Montag von 9 bis 10?" Fangen wir an:
... am Dienstag von 10 bis 11?
Est.: - Was hast du am Dienstag von 10 bis 11?
Band: - ... am Mittwoch von 19 bis 20 Uhr?
Est.: - Was hast du am Mittwoch von 19 bis 20 Uhr?
Band: - ... am Donnerstag von 12 bis 1?
Est.: - Was hast du am Donnerstag von 12 bis 1?
Band: - ... am Freitag von 15 bis 16 Uhr ?
Est.: - Was hast du am Freitag von 15 bis 16 Uhr ?
Band: - ... am Montag von 9 bis 10?
Est.: - Was hast du am Montag von 9 bis 10?
Band: - ... am Dienstag von 19 bis 20 Uhr?
Est.: - Was hast du am Dienstag von 19 bis 20 Uhr?
Band: - ... am Mittwoch von 10 bis 11?
Est.: - Was hast du am Mittwoch von 10 bis 11?

Band: - x) Was hätten Sie lieber - beantworten Sie folgende Fragen in der ‘du-Form’. Beispiel: "Was hättest du lieber, Russisch oder Chinesisch?" *"Ich hätte lieber Chinesisch!*". Fangen wir an: Was hättest du lieber, Deutsch oder Holländ-disch?

Est.: - Ich hätte lieber Deutsch

Band: - Was hättest du lieber, Religion oder Musik?

Est.: - Ich hätte lieber Musik

Band: - Was hättest du lieber, Französisch oder Gymnastik?

Est.: - Ich hätte lieber Französisch

Band: - Was hättest du lieber, Biologie oder Spanische Literatur?

Est.: - Ich hätte lieber Spanische Literatur

Band: - Was hättest du lieber, Russisch oder Chinesisch?

Est.: - Ich hätte lieber Russisch

Band: - x) Was hätten Sie lieber - beantworten Sie folgende Fragen in der ‘du-Form’. Beispiel: "Was hättest du lieber, Russisch oder Chinesisch?" *"Ich hätte lieber Chinesisch!*". Fangen wir an: Was hättest du lieber, Deutsch oder Holländ-disch?

Est.: - Ich hätte lieber Deutsch

Band: - Was hättest du lieber, Religion oder Musik?

Est.: - Ich hätte lieber Musik

Band: - Was hättest du lieber, Französisch oder Gymnastik?

Est.: - Ich hätte lieber Französisch

Band: - Was hättest du lieber, Biologie oder Spanische Literatur?

Est.: - Ich hätte lieber Spanische Literatur

Band: - Was hättest du lieber, Russisch oder Chinesisch?

Est.: - Ich hätte lieber Russisch

Band: - y) Machen wir nun mit der Uhrzeit weiter: Zehn Uhr Fünf heißt: fünf nach zehn. Lesen Sie nun, wenn Sie den entsprechenden Buchstaben hören, die folgenden Uhrzeiten:

a:

9.05

b:

8.05

c:

11.05

d:

6.05

Band: - y) Machen wir nun mit der Uhrzeit weiter: Zehn Uhr Fünf heißt: fünf nach zehn. Lesen Sie nun, wenn Sie den entsprechenden Buchstaben hören, die folgenden Uhrzeiten:

a:

Est.: - Fünf nach neun

Band: - 9.05

b:

Est.: - Fünf nach acht

Band: - 8.05

c:

Est.: - Fünf nach elf

Band: - 11.05

d:

Est.: - Fünf nach sechs

Band: - 6.05

Band: - Und jetzt das gleiche mit "zehn nach..."

e:

Est.: - Zehn nach fünf

Band: - 5.10

f:

Est.: - Zehn nach vier

Band: - 4.10

g:

Est.: - Zehn nach drei

Band: - 3.10

h:

Est.: - Zehn nach zwölf

Band: - 12.10

Band: - Und wenn es nun das "Gegenteil" ist? Dann benutzt man im Deutschen "vor". Lesen Sie nun, wenn Sie den entsprechenden Buchstaben hören, die folgenden Uhrzeiten:

i:

Est.: - Fünf vor zehn

Band: - 9.55

j:

Est.: - Fünf vor neun

Band: - 8.55

k:

Est.: - Fünf vor zwölf

Band: - 11.55

l:

Est.: - Fünf vor acht

Band: - 7.55

Band: - Und jetzt das gleiche mit "zehn vor..."

m:

Est.: - Zehn vor sechs

Band: - 5.50

n:

Est.: - Zehn vor fünf

Band: - 4.50

o:

Est.: - Zehn vor vier

Band: - 3.50

p:

Est.: - Zehn vor drei

Band: - 2.50

Sesión 26 (2.2.98)

Prof.: - So, guten Tag..., guten Tag. Also bitte, fangen wir an. Entschuldigt bitte, entschuldigt bitte die kleine Verspätung..., aber wir machen heute..., wir machen bis fünf Uhr. Ok? Bis fünf Uhr..., nicht bis zehn vor fünf, sondern bis fünf Uhr. Ja? Kein Problem, oder?

Ests.: - Nein...

Prof.: - Nein?

Ests.: - Tenemos clase

Prof.: - Ihr habt Unterricht um fünf Uhr?

Ests.: - Ja...

Prof.: - Naja, dann bis fünf vor fünf. Ok?

Ests.: - ja

Prof.: - Ok. Hier ist die Anwesenheitsliste... So, zuerst mal eine Information: die..., ja..., die Arbeitsblätter, ich habe gerade gehört, daß Nummer fünf..., ah?..., da gibt es so Problemen..., denn für das Arbeitsblatt Nummer sechs, brauchen wir das Arbeistblatt..., oder braucht ihr das Arbeitsblatt Nummer... (ruega silencio otra vez, pues hay estudiantes hablando); was ist los meine Dame?..., was ist los?... (recupera su atención), fangen wir an?..., es gibt wichtige Informationen. Eh?... Dann, für das Arbeitsblatt Nummer sechst, braucht ihr das Arbeitsblatt Nummer fünf. Ja? Ihr bekommt das..., ihr bekommt von mir das... morgen. Ok? Morgen gebe ich euch das Arbeitsblatt... Nummer fünf, und dann macht ihr Nummer sechs... komplet, und gibt mir Nummer sechs nächste Woche, oder so. Ok? So, jetzt beginnen wir... mit einer kurzen Wiederholung... (ruega silencio), was ist los?... wenn es Probleme gibt, bitte fragt mich..., nicht den Nachbarn. Ah?... Dann wir haben die Sachen hier, was wir am... Dienstag gemacht haben..., zur persönlichen Karteikarten..., ja? Morgen, morgen Dienstag..., bekommt ihr von mir..., also, die Karteikarten, das Exemplar..., spanische Version, natürlich..., ja...? und dann macht ihr bis nächste Woche, bis nächsten Montag, oder Dienstag..., aber ihr gebet mir dann die deutsche Version, ja?... die da... eh? mit euren persönlichen Daten, ja?... Namen, Vorname..., also Familienname oder Vorname..., Geburtsort..., eh? Geburtsort und Datum... und so weiter. So, das war eine Sache. Moment..., Moment... Ich habe hier einige Blätter..., das sind..., das ist die Information... für neue Karteikarten zu den Verben. Ja? Das sind die Verben von dieser..., von dieser Aktivität hier..., ja?, zum Tagesablauf..., ja?..., ich habe jetzt hier momentan: eins, zwei, drei, vier, fünf, sechs, sieben, acht, neun, zehn, und nur elf, es reicht nur für elf Personen. Um fünf Uhr..., eh? Um fünf Uhr bekommt ihr die anderen... in meinem

Büro..., ja? Im Büro Nummer 17. Klar?... Büro Nummer 17. Da bekommt ihr die anderen... Blätter. Ja?... Und bitte macht die Karteikarten, ja?... macht die Karteikarten zu diesen Verben. So, und jetzt, machen wir hier kurz eine Wiederholung..., mal sehen..., mal sehen, ob ihr euch erinnert; beginnen wir zuerst mit den ersten vier Zeichnungen. Entschuldigung, mit den ersten acht. Also, bitte..., was macht..., was macht die Frau um fünf Uhr eins?...

Ests.: - ...

Prof.: - Was macht sie um fünf vor eins?... Wer erinnert sich?, wer erinnert sich?... was macht die Frau um fünf vor eins?

Est.$_s$: - Sie kauft ein

Prof.: - Sie kauft... ein. Sie kauft... ein. Was macht der Mann um fünf vor eins? Du bitte..., was macht der Mann um fünf vor eins?

Est.$_1$: - ...

Prof.: - Um fünf vor eins, das ist hier... (en la imagen)

Est.$_1$: - Eh..., er schwimmt

Prof.: - Er schwimmt. Ja? Was macht der Mann um fünf nach halb zehn?

Ests.: - ...

Prof.: - Was macht der Mann um fünf nach halb zehn? (A un estudiante)

Est.$_2$: - Die Frau?

Prof.: - Der Mann...

Est.$_2$: - Ah..., ehh..., lesen?

Prof.: - Ja, aber wie heißt die korrekte Form? Er...

Est.$_2$: - Er... ehhh... liest... Zeitung

Prof.: - Zeitung (corrigiendo la pronunciación)

Est.$_2$: - Zeitung (repite)

Prof.: - Er liest Zeitung. Was macht die Frau um acht Uhr? Was macht die Frau um acht Uhr?

Est.$_3$: - Steht auf

Prof.: - Sie steht auf. Ja? Was macht der Mann um acht Uhr, bitte? Um acht Uhr das ist hier...

Est.$_4$: - Er macht einen Spaziergang

Prof.: - Ja! Er macht..., so..., er macht einen Spaziergang. Was macht..., was macht der Mann um zehn vor sechs, bitte?... Was macht er um zehn vor sechs?

Est.$_5$: - Er... träumt? ([tri:mt])

Prof.: - Er träumt

Est.$_5$: - Er träumt...

Prof.: - Er träumt... Ja?... Was macht die Frau um zehn vor sechs, bitte?

Est.$_6$: - schläft?

Prof.: - Ja. Sie schläft... Und jetzt, was macht die Frau um fünf nach halb zehn, bitte?, was macht die Frau um fünf nach halb zehn?

Est.$_7$: - Sie..., ah..., früh...- stückt

Prof.: - Ja!, nochmal, bitte. Sie...

Est.$_7$: - frühstückt

Prof.: - Sie frühstückt! Ja..., so und jetzt machen wir, jetzt machen wir weiter mit den anderen acht Zeichnungen... (cambia la transparencia) Was macht die Frau um zwei Uhr, bitte?

Est.$_8$: - Zwei?

Prof.: - Um zwei Uhr..., ja.

Est.$_8$: - Ehhh...

Prof.: - Wer weiß das?

Est.$_s$: - Sie ißt... zu Mittag

Prof.: - Ja! Sie ißt...

Est.$_s$: - Sie ißt

Prof.: - zu Mittag. Ja, und was macht der Mann um zwei Uhr, bitte?

Est.$_9$: - Er bestellt ([be'stilt])

Prof.: - Er bestellt...

Est.$_9$: - Er bestellt... das Mittagessen

Prof.: - Ja, er bestellt das Mittagessen. Und was macht die Frau um fünf vor drei?... du bitte?

Est.$_{10}$: - Sie nimmt ein Sonnenbad?

Prof.: - Ja..., sie nimmt ein Sonnenbad. Was macht der Mann um fünf vor drei?... ah... bitte? (A un estudiante)

Est.$_{11}$: - ...

Prof.: - Ja, du... was macht der Mann um fünf vor drei?

Est.$_{11}$: - Er macht Fotos

Prof.: - Ja, er...

Est.$_{11}$: - macht Fotos

Prof.: - Er macht Fotos. Was macht die Frau um halb sieben, bitte?

Est.$_{12}$: - ... die Frau?

Prof.: - Ja..., die Frau

Est.$_{12}$: - Ah..., sie zieht... ein..., ein..., sie zieht... an..., ein Kleid an...

Prof.: - Ja..., sie zieht ein Kleid an. Widerhole bitte... Sie zieht ein Kleid an

Est.$_{12}$: - Sie zieht ein Kleid an!

Prof.: - Ja!, sie zieht ein Kleid an. Was macht der Mann um halb sieben?

Est.$_{13}$: - halb sieben!

Prof.: - Aha, um halb sieben, ja... Halb sieben ist hier (mostrándolo en la transparencia)

Est.$_{13}$: - Er ißt zu Abend?

Prof.: - Ja, er ißt zu Abend. Und was macht der Mann um viertel vor sieben..., du, bitte?

Est.$_{14}$: - ...

Prof.: - Siehst du es nicht?... Um viertel vor sieben? Das hier...

Est.$_{14}$: - ... ehhh... er sieht... einen Film

Prof.: - Ja, er sieht einen Film. Ja. Und was macht die Frau um viertel vor sieben, bitte?

Est.$_{15}$: - Er... er-sie tanzt...

Prof.: - Was, was? Moment. Wer?, er oder sie?

Est.$_{15}$: - Er

Prof.: - Die Frau. Wir haben gesagt "das war eine Frau", und da ist wieder die Frau. Natürlich sie tanzt, sie tanzt mit einem Mann. Aber was macht die Frau? Sie...

Est.$_{s}$: - ... tanzt...

Prof.: - Ja, ja..., natürlich: sie tanzt. Sie tanzt mit einem Mann. Ok. Ah? Also klar. Und jetzt bitte..., jetzt bitte, steht mal wieder auf, -nach dem Essen hier..., sitzen ist...- macht bitte Zweiergruppen, macht Zweiergruppen... und wiederholt..., steht auf, und bitte, macht jetzt Zweiergruppen, in Zweiergruppen Fragen zu diesen Bilder. Wie ich es gerade gemacht habe. Also, was macht der Mann... und was macht die Frau...; drei Minuten, bitte.

Prof.: - So, bitte... (da unas palmadas). Machen wir weiter..., jetzt machen wir anderen Dialoge, aber mit diesen Aktivitäten. Und zwar, fragen wir jetzt die Partner, die andere Person. Ja? Also, jetzt fragen wir nicht mehr was macht der Mann oder was macht die Frau, sondern jetzt fragen wir "was machst du?", ja?... "was machst du... normalerweise..., normalerweise..., um acht Uhr, zum Beispiel, oder um zehn Uhr, um zwölf Uhr...", ja?, klar?... Also was machst du normalerweise um sechs Uhr?

Est.$_{1}$: - Ich?

Prof.: - Ja, bitte...

Est.$_{1}$: - schläft

Prof.: - Ich schlafe... ich schlafe

Est.$_1$: - Ich schlafe

Prof.: - Ich... schlafe..., ja? Was machst du normalerweise um halb drei?

Est.$_2$: - ...

Prof.: - Was machst du normalerweise um halb drei?

Est.$_2$: - (mira la transparencia)

Prof.: - Nein, nein, das ist nicht hier...

Est.$_2$: - Ich... essen

Prof.: - Ich esse..., ja...

Est.$_2$: - Ich esse... zu...

Prof.: - zu Mittag.

Est.$_2$: - zu Mittag.

Prof.: - Ich esse zu Mittag; Ja... klar? Was machst du normalerweise um zehn Uhr Abends?

Est.$_3$: - zehn Uhr...?

Prof.: - Abends. Wir haben hier gesagt "ißt zu Abend", ja...? "Abends", das ist sechs Uhr, sieben Uhr, acht Uhr... besser: achtzehn Uhr, neunzehn Uhr, zwanzig Uhr...!

Est.$_3$: - Ich esse zu Abend

Prof.: - Ich esse... (corrige la pronunciación)

Est.$_3$: - Ich esse zu Abend

Prof.: - zu Abend. Also bitte, wieder in Zweiergruppen drei Minuten "was machst du normalerweise um..", bitte dieses "um"... "um acht Uhr...", "um sechs Uhr...", "um fünf Uhr"... und dann, wenn wir unterscheiden..., notiert das hier..., sechs Uhr, acht Uhr, halb zehn (por las horas dadas en la transparencia)..., das ist morgens (escribiendo en la pizarra); morgens und abends. Ja?... Also "acht Uhr morgens"..., oder "acht Uhr abends"..., das ist zwanzig Uhr, acht Uhr abends. Klar...? So, los geht's. (El profesor escribe en la pizarra mientras empiezan a trabajar en parejas) Ist das klar?... (Por la frase escrita en la pizarra): "Was machst du morgen...", oder übermorgen..., oder überübermorgen... "um acht Uhr... morgens?", oder "um acht Uhr... abends?", oder "um zölwf Uhr... mittags?". Ja?

Prof.: - So... (da unas palmadas para indicar el final de la actividad). Moment, bitte. So, jetzt machen wir was..., jetzt machen wir Was anderes...; jetzt lassen wir mal diese, diese Zeichnungen. Jetzt nehmen wir mal diesen Satz hier..., den ich an der Tafel geschrieben habe..., ja? Und da machen wir jetzt... einige Fragen... zur Orthographie... ja? Wer von euch hat schon an einem Arbeitsblatt gesehen, da kommt diese Frage... "was steht...", "was steht...", ah? "...im Wort

'was' zwischen dem 'w' und dem 's'?", und... was steht zwischen dem 'w' und dem 's'?..., was steht zwischen dem 'w' und dem 's'?

Est.$_1$: - 'a'

Prof.: - 'a', ein 'a'..., ja? Also "zwischen dem..." eh?... das schreibt ihr jetzt bitte..., jetzt nehmt ihr mal die Kartons, die grünen Kartons und die roten Kartons. Auf den grünen Karton -das ist der für die maskuline Substantive-, ja?... da schreibt ihr hinten..., da schreibt ihr "zwischen... dem..." (escribiéndolo en la pizarra); hinten, hinten sollte das sein. Also, bitte, auf dem grünen Karton, da habt ihr vorne, habt ihr die maskuline Substantive..., ja...?; und hinten... solltet ihr einige syntaktische Konstruktionen, einige Strukturen machen..., also, zum Beispiel: "Gib mir bitte... den/einen...!", "hast du... den/einen...?", "brauchst du... den/einen...?", und jetzt diese... diese Struktur hier... "zwischen", die Präposition "zwischen" und "dem". Und dann hier... ich habe einen Strich gemacht..., das Substantiv, das ist maskulin..., eh? "Zwischen... dem...". Und das gleiche, bitte..., das macht ihr auf dem roten Karton. Der rote Karton, da sind die neutrum Substantive..., da schreibt ihr das "zwischen... dem", plus Substantiv neutrum. Ja? Und der gelbe Karton, das ist der Karton für die... feminine Substantive, ne? Da schreibt Ihr "zwischen... der". Also, das hier (marcando cada uno de ellos en la pizarra) auf dem grünen Karton..., das auf dem roten Karton..., und das hier auf dem gelben Karton. So, und die Struktur hätten wir hier verwendet mit den Buchstaben..., die Buchstaben sagen wir: das 'a', das 'b', das 'c', das 'd', das 'e', das 'f'..., das ist also hier diese Struktur, und deshalb sagen wir "was steht zwischen dem 'o' und dem 'g'?", was steht zwischen dem 'o' und dem 'g' in dem Wort "morgen"?

Est.$_2$: - Ein 'r'

Prof.: - Ja, ein 'r'. Ja. Das Wort "möchtest", was steht zwischen dem 'ö' und dem 't'?

Est.$_3$: - 'ch'

Prof.: - Ein 'ch'..., ja. Ein 'ch'. Jetzt, das Wort "zwischen", was steht zwischen dem 'i' und dem 'e'?. Du, bitte: was steht zwischen dem 'i' und dem 'e'?

Est.$_4$: - 'sch'

Prof.: - Ein 'sch'. Klar?... Das Wort "Ohr", was steht zwischen dem 'o' und dem 'r'?

Est.$_5$: - 'h' ([ah])

Prof.: - Ein...

Est.$_5$: - 'h' ([ah])

Prof.: - 'h' ([ha]). Ein 'h'. Ja. So, das Wort "Morgens", was steht zwischen dem 'r' und dem 'e'?

Est.$_6$: - 'g'

Prof.: - Ein...

Est.$_6$: - ‘g’

Prof.: - Ein ‘g’. Klar. So..., jetzt macht bitte... wieder in Zweiergruppen dieses Frageschema..., wiederholt das nochmal, ja?... “Was steht zwischen dem...”, ihr sagt zuerst..., natürlich, bitte, die Information...: das Wort “möchtest”. Zum Beispiel, was steht zwischen dem ‘m’ und dem ‘ch’

Est.$_7$: - ‘o’

Prof.: - Was? ‘o’?, das ist nicht ‘o’! Das hier ist ‘o’ (en otra palabra de las que hay escritas en la pizarra)... Was ist das hier?... Wie heißt dieses Symbol?

Est.$_s$: - Umlaut

Prof.: - Ja, sehr gut. Umlaut. Also, du kannst sagen “‘o’ mit Umlaut”. Wenn es Probleme gibt mit der Konkretion..., sagst du “‘o’ mit Umlaut”, oder du sagst ‘ö’. Ja? Wer von euch..., wer von euch spricht Französisch...?, wer von euch spricht Französisch...? Aha, du sprichst ja ein bißchen Französisch, ne? Also, dieses ‘ö’, dieses ‘ö’, das existiert auch auf Französisch, aber da ist es nasal. Im Deutschen ist es nicht nasal, ja?... im Deutschen ist es ‘ö’..., ja?...; ‘ö’... und wie heißen die anderen?..., wie heißt das ‘a’ mit Umlaut?

Ests.: - ‘ä’

Prof.: - ‘ä’. Und das ‘u’ mit Umlaut ‘ü’..., ja? Also. Alles klar. Jetzt bitte, in Zweiergruppen wieder diese Fragen “was steht... zwischen dem...” und so weiter. (Trabajan en parejas)

Prof.: - So, Moment, bitte... wie spät ist es, bitte?

Ests.: - Fünf vor fünf

Prof.: - Fünf vor fünf. Alles klar, wir machen Schluß hier...; bis morgen um vier. Auf Wiedersehen.

Sesión 27 (3.2.98)

Prof.: - So, guten Tag. Fangen wir an..., zuerst..., zuerst die Karteikarten. Ja? Erinnert ihr euch? Ich habe euch die... spanische Version gegeben... letzte Woche am... am Mittwoch, am Dienstag. Ja? Also bitte das hier..., Entschuldigung, ich habe euch die deutsche Version gegeben. Das ist, das ist die spanische Version. Ja? Also bitte, nehmt..., nehmt Typex..., zu Hause, natürlich, nicht hier..., nehmt Typex..., und korrigiert die spanische Version..., und macht eine deutsche Version. Ja? Also, ich habe genau 32...: eins, zwei, drei, vier...; hier zwei, drei, vier...; hier auch... drei, vier..; (reparte las fichas entre los estudiantes). So, Moment bitte. Das war die erste Sache, die Karteikarten..., die persönlichen Karteikarten... (pidiendo silencio) Meine Damen, bitte schön..., was ist los? Jetzt, die zweite Sache, wer hat gestern kein Blatt bekommen mit den Verben hier? Das ist das zweite Blatt! Ah? Da ist die erste..., das bekammen schon letzten... Januar; und das ist das zweite Blatt... zu den Verben, wer braucht noch eins? Du? (Levantan la mano) Habt ihr eins?... das ist das zweite..., und bitte -erinnert ihr euch?- macht wieder..., mach wieder Karteikarten mit diesen Informationen..., ja?... Du auch? (Repartiendo las hojas con los verbos). Ja?... So, alles klar? Also bitte..., bitte dann..., nächste Woche, oder übernächste Woche, ja? Bitte gibt ihr mir... in der Fakultät... im Büro... die deutsche Version der Karteikarten... Alles klar?

Est.$_s$: - Anton!

Prof.: - Ja?

Est.$_s$: - Das Karteikarte (entregándole una rellena en español)

Prof.: - Die da, ja!... aber bitte die deutsche Version, ja?

Est.$_s$: - aha.

Prof.: - So, jetzt machen wir..., jetzt machen wir eine kurze Wiederholung..., zuerst mal von unserem Bild da..., die..., wie hat das geheißen?..., was war das?...; mal sehen, so wie heißt der Titel hier?, wie heißt das Bild?...

Ests.: - ...

Prof.: - Wir haben gesagt... "die alte...

Ests.: - Ah!, Frau.

Prof.: - Und "die ...

Ests.: - ...junge Frau"

Prof.: - junge Frau, ja? Also, ganz kurz eine Wiederholung. Zum Beispiel, was... ist die Nase der alten Frau?

Est.$_1$: - Die Nase der alten Frau!..., eh... das Kinn..., óno?

Prof.: - ist das Kinn, ja...

Est.$_1$: - der jungen... Frau

Prof.: - der jungen Frau. Ja? Und bitte, was ist das Halsband... der jungen Frau?, was ist das Halsband, oder die Halskette -habe ich gesagt-... der jungen Frau?

Est.$_2$: - Der Mund der alten Frau...

Prof.: - Ja..., bitte?

Est.$_2$: - Der Mund der alten Frau...

Prof.: - Ja, der Mund der alten Frau. Was ist das... rechte Ohr der jungen Frau, bitte?

Est.$_3$: - Die linkes Auge...

Prof.: - Das linke Auge..., das...,

Est.$_3$: - ...

Prof.: - Moment, das war falsch gefragt. Ich habe gefragt was war das linke Auge..., das linke Auge..., ne!, nicht das linke Auge, das rechte Auge..., ja, das rechte Auge der alten Frau. So ist es?

Est.$_3$: - Die... Nase...

Prof.: - Nein..., das rechte Auge... der alten Frau..., ja?... das rechte Auge, bitte..., der alten Frau... ist...

Est.$_3$: - Die... rechte...

Prof.: - Das...

Est.$_3$: - Das... rechte... Ohr... der jungen Frau

Prof.: - Ja, das rechte Ohr der jungen Frau. Ja. Was ist das linke Auge der alten Frau?, was ist das linke, das linke Auge der alten Frau?

Est.$_4$: - Das rechte Auge der jungen Frau!

Prof.: - Ja, das rechte Auge der jungen Frau, genau. Was ist das Kinn der jungen Frau?

Est.$_5$: - Die Nase der alten Frau

Prof.: - Die Nase der alten Frau. Und was ist das Kinn der alten Frau?

Est.$_6$: - Der... Hals... der alten, no, der jungen... Frau

Prof.: - der jungen Frau. Der Hals der jungen Frau. Klar? Gut. Das war die kurze Wiederholung von dem hier. Und jetzt..., jetzt mal sehen. Das Bild hier..., das Bild hier hat die Aktivitäten, die man normalerweise macht... in einem Tag, und da sagen wir jetzt: "was macht..., was macht die Frau um zehn vor sechs morgens?", was macht die Frau um zehn vor sechs morgens?

Est.$_7$: - Sie schläft

Prof.: - Sie schläft. Was macht die Frau um acht Uhr morgens?, was macht die Frau um acht Uhr

morgens?

Est.$_8$: - Sie... steht...

Prof.: - Sie?

Est.$_8$: - steht... auf

Prof.: - Sie steht auf. Ja. Was macht der Mann um fünf nach halb zehn?..., du, bitte...

Est.$_9$: - ... halb zehn?

Prof.: - um fünf nach halb zehn?

Est.$_9$: - Er..., er... liest... Zeit-, Zeit-..., Zeitung

Prof.: - Zeitung. Ja. Er liest Zeitung. Du kannst auch sagen "die Zeitung", aber im Blatt steht hier "er liest Zeitung". Ja. Was macht die Frau um fünf vor, oder fünf nach elf?", Ah..., du bitte..., was macht die Frau um fünf nach elf?

Est.$_{10}$: - Keine Ahnung...

Prof.: - Keine Ahnung?... Sie...

Est.$_{11}$: - kauft... ein

Prof.: - Ja, sie kauft ein. Was macht der Mann um zehn vor sechs, bitte?

Est.$_{12}$: - ...

Prof.: - Was macht der Mann um zehn vor sechs... morgens?, um zehn vor sechs morgens?...

Est.$_{12}$: - Er träumt

Prof.: - Er träumt. Ja? Was macht der Mann um viertel vor sieben Abends, bitte?

Est.$_{13}$: - Viertel vor sieben!

Prof.: - Um viertel vor sieben Abends.

Est.$_{13}$: - Er sieht... einen Film

Prof.: - Er sieht einen Film. Ja. Was macht... die Frau um zwei Uhr mittags?, was macht die Frau um zwei Uhr mittags?

Est.$_{14}$: - Sie ißt zu Mittag...

Prof.: - Ja, nochmal lauter, bitte...

Est.$_{14}$: - Sie ißt zu Mittag.

Prof.: - Sie ißt zu Mittag. Ja. So, jetzt bitte, steht mal wieder auf..., eh?..., nach dem Essen ein bißchen Gymnastik..., und bitte macht Zweiergruppen, macht Zweiergruppen..., bitte immer Zwei Personen..., eh? Und jetzt bitte... macht, jetzt macht die persönliche Version von diesen Fragen, nämlich: "was machst du... normalerweise um drei Uhr... nachmittags..., oder um drei Uhr morgens?", ja?... Alles klar? Bitte, drei Minuten. Los...!

Prof.: - So, Moment bitte..., Moment bitte...; Moment..., machen wir ein anderes Frageschema..., jetzt fragen wir über "morgen", "übermorgen" oder "überübermorgen", nämlich mit dem Schema "Was möchtest du morgen... um zwölf Uhr, oder um zwei Uhr, oder um sechs Uhr, oder um sieben Uhr... machen?", klar?. Also, was möchtest du morgen um sechs Uhr Nachmittags machen?, was?

Est.$_1$: - sechs Uhr...

Prof.: - Um sechs Uhr. Was möchtest du morgen um sechs Uhr machen?

Est.$_2$: - Ich mache...

Prof.: - Ja...

Est.$_2$: - Ich mache studieren

Prof.: - Ich möchte studieren. Ja! Das ist fleißig..., ja?; so, oder, was möchtest du morgen um zehn Uhr Abends machen?

Est.$_3$: - Eh... ich möchte... lesen

Prof.: - Ja, ich möchte lesen... und zu Abend essen..., und so weiter. Alles klar? Mach das jetzt bitte auch nochmal mit diesem Schema zwei Minuten... oder drei... (siguen trabajando en parejas con el nuevo esquema. El profesor escribe en la pizarra...).

Prof.: - So, machen wir weiter. Ihr seht, daß ich habe..., daß ich habe -bitte, was ist los? (pidiendo atención)-, daß ich habe drei Fragen an die Tafel geschrieben, und zwar: diese Fragen..., die beziehen sich auf diese... vier... Zahlen. Das sind vier Zahlen..., ja? Eine Frage dieser drei Fragen sind: "Was ist das?"; erstens: meine Telephonnummer?, oder ein Preis in D Mark? Oder das Jahr der französische Revolution?

Est.$_1$: - Ja...!

Prof.: - Ah...!, es kommt drauf an! Wenn ich nun sage: "eins, sieben, acht, neun", das kann eine Telephonnummer sein. Ja? Wenn ich sage "eins, sieben, acht, neun", eine Telephonnummer. Wenn ich sage "ein Tausend sieben hundert neunundachtzig", dann ist das ein Preis in D Mark oder in Peseten. Ja? Und wenn ich sage..., wenn ich sage "siebzehn hundert neunundachtzig", dann ist das das Jahr der französischen Revolution. Klar? Also, die Zahlen, je... nach... Kontext..., ja?, wird woanders gesprochen, woanders gesagt. Also, eine Telephonnummer. Bitte, das ist eine Telephonnummer, dann sagst du...

Est.$_2$: - eins, sieben, acht neun.

Prof.: - Ja. Es ist ein Preis...

Est.$_3$: - siebzehn...

Prof.: - Nein. Ein tausend...

Est.$_3$: - Ein tausend neun hundert...

Prof.: - Ein tausend neun hundert...

Est.$_3$: - neunund... achtzig

Prof.: - neunundachtzig, ja? Also, ein Preis. Und das ist ein Jahr, wie sagst du dann?

Est.$_3$: - siebzehn hundert... und...

Prof.: - Nein, nicht "und". Siebzehn...

Est.$_3$: - Siebzehn hundert achtundneunzig

Prof.: - Nein, neunundachtzig

Est.$_3$: - Neunundachtzig

Prof.: - Ja? Siebzehn hundert neunundachtzig. Wichtig. So, und was für ein Jahr haben wir jetzt? Jetzt ist nicht das Jahr siebzehn hundert neunundachtzig, sondern...

Est.$_4$: - Neunzehn hundert achtundneunzig

Prof.: - Neunzehn hundert achtundneunzig. Klar? Neunzehn hundert..., (escribe en la pizarra al tiempo que habla) neunzehn hundert achtundneunzig. Ja?..., es ist das hier. Ja? Wir sind im Jahr neunzehn hundert achtundneunzig. Klar?... Also das war ein kurze..., eine kurze Klärung zum Thema Zahl im Kontext. Ja?... Je nach Kontext..., eh?... ist die Sache anders. So, das war diese Sache. Und jetzt möchte ich mit euch eine Aktivität machen..., da brauchen wir zwei..., immer zwei Personen, aber bitte so: Eine Person..., eine Person sitzt hier... und hier, da hinter..., und hier niemand..., und hier eine andere Person. Ja? A und B. Hier..., hier haben wir kein Platz mehr..., und dann hier A..., hier niemand..., und hier B. Klar? Also bitte, setzt euch hier... in dieser Reihe... und immer zwei Personen, bitte. Ja? Also hier eine Person A und hier die Person B. Los. Bitte. Und hier bitte auch. Hier die Person A, hier niemand, und hier die Person B. Ja?... (se organizan los sitios para sentarse). So, A und B...; A und B...; nein, hier niemand, hier niemand: A... und B, A und B, A und B...; so. Mal sehen, hier eins, zwei... (repartiendo unas hojas de trabajo), drei..., vier..., fünf... und sechs. Und hier... eins, zwei, drei...; Ja, ihr braucht einen Bleistift oder einen Kuli! Eh?. Vier..., fünf..., sechs... und bitte, hier, behaltet ein Blatt und gebet die anderen nach hinten! Und das hier. Und jetzt hier... behaltet ein Blatt und gebet es weiter..., ja?... So, was ist hier..., was machen wir hier?, einen Moment bitte. Diese Aktivität, diese Aktivität... heißt auf Deutsch... ein "Partner-spiel", ja?... ein "Partnerspiel". Auf Englisch, auf Englisch ist das... "Pair Work" heißt das...; ja? Also sind immer zwei Personen, zwei Personen arbeiten zusammen... und es war so: auf dem Blatt..., auf dem Blatt... "A"..., auf dem Blatt "A"..., oder die Person "A" hat die Information, die die Person B... nicht hat. Und die

Person B hat die Information, die die Person A nicht hat. Ja? Also, und die Aktivität ist nun: A möchte die Information von B, und B möchte die Information von A. Ja? Nun, was für eine Information? Die Information hier..., das sind Adjektive..., ja? Und zwar, diese Adjektive, die haben wir hier rechts unten..., rechts unten auf dem Blatt, habt ihr eine Tafel, und da habt ihr die Adjektive klassifiziert. Ja? Nämlich, von positiv, von sehr positiv... -das sind die Adjektive mit zwei "Plus", ja?, das ist sehr positiv-... bis zu den Adjektiven mit zwei "Minus" -das ist sehr negativ-, ja?...; also, positiv ist, zum Beispiel, oder sehr positiv ist "phantastisch". Ja? Das ist das erste oben: "phantastisch", das hat zwei "Plus"-Zeichen. Ja? Übrigens, "phantastisch", zur Orthographie, hier auf dem Blatt habt ihr "phantastisch" mit "ph", eh?... Die moderne..., die moderne Orthographie ist mit "f". Ja? Mit "ph", das ist die alte Orthographie, ja? Die moderne Orthographie ist mit "f". So, also "phantastisch" ist sehr positiv, und "unwahrscheinlich gut", das zweite, das ist auch sehr positiv..., und dann: "spitze", und "toll", das ist auch sehr positiv. Der Unterschied ist, "phantastisch" und "unwahrscheinlich gut", das ist ah..., das ist nicht "slang", könnten wir sagen. Eh? Das englische Wort "slang", das versteht ihr, auf spanisch sagt ihr "argot", eh?, also: "unwahrscheinlich gut" und "phantastisch", das ist nicht "argot", aber "spitze" und "toll" das ist ein bißchen "argot": "das ist aber spitze!"..., "das ist aber toll!"... eh? "Gut"... das ist auch positiv, aber normal. Ja? "Komisch", vorsicht: "komisch", das ist nicht das spanische Wort "cómico", ah?, sondern "komisch", das ist "pah!" (haciendo un gesto expresivo)..., "extraño"..., so was..., "raro"... eh?... das ist "komisch". Das, wie gesagt, da steht hier ein "plus", ein "plus" und ein "minus", eh?, denn das ist nicht gut, nicht schlecht, oder nicht positiv und nicht negativ. "Solala", eh? "solala", das ist auch nicht positiv, nicht negativ..., ah?... und dann gehts los, und dann auch "nicht so besonders", "nicht so besonders", das ist auch weder positiv, noch negativ. Und dann aber "langweilig", "blöd", "überhaupt nicht schön", "schrecklich", da wird das immer negativer... "langweilig"... ihr kennt, ihr kennt bereits das Verb..., wie heißt das Verb zum Adjetktiv "langweilig"?

Ests.: - ...

Prof.: - Erinnert ihr euch an die Klassenaktivitäten? Wir haben da einen Studenten, der saß so auf der Bank..., was haben wir gesagt?

Est.$_s$: - langweilt sich...

Prof.: - Er...

Est.$_s$: - langweilt sich...

Prof.: - Ja, sag es laut

Est.$_s$: - langweilt sich...

Prof.: - Er langweilt sich. Also, "sich langweilen", das ist das Verb. Und "langweilig" ist das Adjektiv. Ja? Also etwas ist langweilig, das heißt, die Leute langweiligen sich, ja? Und "blöd", das ist das Gegenteil von "spitze", oder von "toll". Eh? "blöd", "tonto", eh? Ich sage "blöd", ich sage "das ist aber blöd", das ist das Gegenteil von "das ist aber spitze", "das ist aber toll", eh?...[277]

Prof.: - So..., Moment, bitte; Moment bitte; wir machen heute Überstunden..., wir machen heute Überstunden..., ja? Machen wir Schluß. Die Sache ist, bitte, erinnert ir euch?, die Hausaufgabenblätter, ja?, die Hausaufgabenblätter eins bis zehn..., bitte zu mir... nächste Woche, ja? Nächste Woche Montag, Dienstag, Mittwoch, Donnerstag oder Freitag. Im Büro Nummer siebzehn, Nummer siebzehn, ja?... im Büro Nummer siebzehn. Und bitte auch... die persönlichen Karteikarten, ja?..., die deutsche Version. Klar? So, und dann, am Schluß, damit seid ihr fertig, die Literatur..., die Literaturklassen... beginnen in März. Ja? Die Literaturklassen beginnen im März. Ja? Viel Spaß, auf Wiedersehen!

[277] *Un fallo de grabación impidió recoger el resto de la aclaración del juego en la cara A de la cinta. En la cara B prosigue la grabación con los estudiantes trabajando ya en parejas sobre el juego en cuestión.*

Sesión 28 (04.02.98) - Sprachlabor

Band: - "Viertel nach":

q:

Est.: - Viertel nach zwei

Band: - 2.15

r:

Est.: - Viertel nach drei

Band: - 3.15

s:

Est.: - Viertel nach sieben

Band: - 7. 15

t:

Est.: - Viertel nach zehn

Band: - 10.15

Band: - Und "Viertel vor":

u:

Est.: - Viertel vor zehn

Band: - 9.45

v:

Est.: - Viertel vor elf

Band: - 10.45

w:

Est.: - Viertel vor eins

Band: - 12.45

x:

Est.: - Viertel vor sechs

Band: - 5.45

Band: - "halb ..."

y:

Est.: - Halb sechs

Band: - 5.30

z:

Est.: - Halb elf

Band: - 10.30

ß:

Est.: - Halb acht

Band: - 19.30

ch:

Est.: - Halb eins

Band: - 12.30

Band: - "zehn vor halb ..."

sch:

Est.: - Zehn vor halb sechs

Band: - 5.20

w:

Est.: - Zehn vor halb elf

Band: - 10.20

j:

Est.: - Zehn vor halb sechs

Band: - 17.20

h:

Est.: - Zehn vor halb eins

Band: - 12.20

Band: - "fünf vor halb ..."

bb:

Est.: - Fünf vor halb drei

Band: - 2.25

pp:

Est.: - Fünf vor halb vier

Band: - 3.25

tt:

Est.: - Fünf vor halb acht
Band: - 7. 25
ll:
Est.: - Fünf vor halb zehn
Band: - 9.25

Band: - "zehn nach halb ..."
ei (mit 'e'-'i'):
Est.: - Zehn nach halb neun
Band: - 8.40
ey (mit 'e'-'y'):
Est.: - Zehn nach halb zwölf
Band: - 11.40
ai (mit 'a'-'i'):
Est.: - Zehn nach halb drei
Band: - 2.40
ay (mit 'a'-'y'):
Est.: - Zehn nach halb vier
Band: - 3.40

Band: - "fünf nach halb ..."
r:
Est.: - Fünf nach halb zehn
Band: - 9.35
s:
Est.: - Fünf nach halb neun
Band: - 8.35
t:
Est.: - Fünf nach halb zwölf
Band: - 11.35
u:
Est.: - Fünf nach halb sieben
Band: - 6.35

Band: - z) Geben Sie nun die alternativen Formen der folgenden Uhrzeiten an. Beispiel: "13 Uhr 45" - "Viertel vor zwei". Beginnen wir:
8 Uhr 05

Est.: - Fünf nach acht

Band: - 9 Uhr 10

Est.: - Zehn nach neun

Band: - 10 Uhr 15

Est.: - Viertel nach zehn

Band: - 8 Uhr 35

Est.: - Fünf nach halb neun

Band: - 11 Uhr 30

Est.: - Halb zwölf

Band: - 12 Uhr 45

Est.: - Viertel vor eins

Band: - 7 Uhr 25

Est.: - Fünf vor halb acht

Band: - z) Geben Sie nun die alternativen Formen der folgenden Uhrzeiten an. Beispiel: "13 Uhr 45" - "Viertel vor zwei". Beginnen wir:
8 Uhr 05

Est.: - Fünf nach acht

Band: - 9 Uhr 10

Est.: - Zehn nach neun

Band: - 10 Uhr 15

Est.: - Viertel nach zehn

Band: - 8 Uhr 35

Est.: - Fünf nach halb neun

Band: - 11 Uhr 30

Est.: - Halb zwölf

Band: - 12 Uhr 45

Est.: - Viertel vor eins

Band: - 7 Uhr 25

Est.: - Fünf vor halb acht

Band: - ß) Nun werden wir das Datum angeben. Beachten Sie bitte bei der Zahlenbildung die Unregelmäßigkeiten (doppelte Unterstreichung) und die Regelmäßigkeiten (einfache Unterstreichung). Letztere sind typisch für diese Form des Datums. Nebenbei lernen Sie auch die Monate des Jahres auf Deutsch. Wiederholen Sie nun bitte:
Heute ist Montag, der erste Juni

Est.: - Heute ist Montag, der erste Juni

Band: - Heute ist Dienstag, der zweite Juli

Est.: - Heute ist Dienstag, der zweite Juli

Band: - Heute ist Mittwoch, der dritte August

Est.: - Heute ist Mittwoch, der dritte August

Band: - Heute ist Donnerstag, der vierte September

Est.: - Heute ist Donnerstag, der vierte September

Band: - Heute ist Freitag, der fünfte Oktober

Est.: - Heute ist Freitag, der fünfte Oktober

Band: - Heute ist Samstag, der elfte November

Est.: - Heute ist Samstag, der elfte November

Band: - Heute ist Sonntag, der einundzwanzigste Dezember

Est.: - Heute ist Sonntag, der einundzwanzigste Dezember

Band: - Morgen ist Montag, der zwölfte Januar

Est.: - Morgen ist Montag, der zwölfte Januar

Band: - Morgen ist Dienstag, der dreißigste März

Est.: - Morgen ist Dienstag, der dreißigste März

Band: - Morgen ist Mittwoch, der siebzehnte Februar

Est.: - Morgen ist Mittwoch, der siebzehnte Februar

Band: - Morgen ist Donnerstag, der siebenund-zwanzigste April

Est.: - Morgen ist Donnerstag, der siebenund-zwanzigste April

Band: - Morgen ist Freitag, der neunzehnte Mai

Est.: - Morgen ist Freitag, der neunzehnte Mai

Band: - Wie spät ist es bitte?

Est.: - Es ist fünf nach halb zehn

Band: - Was für ein Datum haben wir heute?

Est.: - Heute ist Dienstag der siebzehnte Februar

Band: - Wenn Sie Probleme haben, fragen Sie bitte ihre Lehrerin, bzw. Ihren Lehrer! - natürlich auf Deutsch.

Band: - ch) Jetzt werden wir Sie nach Mengen fragen. Beispiel: *"Wie viele Wochen hat ein Monat?*" "Vier". Beginnen wir:
Wie viele Minuten hat eine Stunde?
Wie viele Stunden hat ein Tag?
Wie viele Tage hat eine Woche?
Wie viele Wochen hat ein Monat?
Wie viele Monate hat ein Jahr?

Band: - ch) Jetzt werden wir Sie nach Mengen fragen. Beispiel: *"Wie viele Wochen hat ein Monat?*" "Vier". Beginnen wir:
Wie viele Minuten hat eine Stunde?

Est.: - Sechzig

Band: - Wie viele Stunden hat ein Tag?

Est.: - Vierundzwanzig

Band: - Wie viele Tage hat eine Woche?

Est.: - Sieben

Band: - Wie viele Wochen hat ein Monat?

Est.: - Vier

Band: - Wie viele Monate hat ein Jahr?

Est.: - Zwölf

Band: - ch) Jetzt werden wir Sie nach Mengen fragen. Beispiel: *"Wie viele Wochen hat ein Monat?*" "Vier". Beginnen wir:
Wie viele Minuten hat eine Stunde?

Est.: - Sechzig

Band: - Wie viele Stunden hat ein Tag?

Est.: - Vierundzwanzig

Band: - Wie viele Tage hat eine Woche?

Est.: - Sieben

Band: - Wie viele Wochen hat ein Monat?
Est.: - Vier
Band: - Wie viele Monate hat ein Jahr?
Est.: - Zwölf

Band: - sch) Beantworten Sie jetzt einige Fragen zum Datum. Sie brauchen dazu einen Kalender! Beispiel: "Was für ein Datum ist nächsten / war letzten Donnerstag?" "Nächsten Donnerstag ist / Letzten Donnerstag war der ... ." Wenn Sie Probleme haben, fragen Sie bitte Ihre Lehrerin, bzw. Ihren Lehrer! Beginnen wir:
Was für ein Datum ist nächsten Mittwoch?
Was für ein Datum ist nächsten Sonntag?
Was für ein Datum ist nächsten Freitag?
Was für ein Datum ist nächsten Montag?
Was für ein Datum war letzten Donnerstag?
Was für ein Datum war letzten Dienstag?
Was für ein Datum ist nächsten Samstag?
Was für ein Datum war letzten Sonntag?
Was für ein Datum ist heute?
Was für ein Datum ist morgen?

Band: - sch) Beantworten Sie jetzt einige Fragen zum Datum. Sie brauchen dazu einen Kalender! Beispiel: "Was für ein Datum ist nächsten / war letzten Donnerstag?" "Nächsten Donnerstag ist / Letzten Donnerstag war der ... ." Wenn Sie Probleme haben, fragen Sie bitte Ihre Lehrerin, bzw. Ihren Lehrer! Beginnen wir:
Was für ein Datum ist nächsten Mittwoch?
Est.: - Nächsten Mittwoch ist der fünfundzwanzigste Februar
Band: - Was für ein Datum ist nächsten Sonntag?
Est.: - Nächsten Sonntag ist der zweiundzwanzigste Februar
Band: - Was für ein Datum ist nächsten Freitag?
Est.: - Nächsten Freitag ist der zwanzigste Februar
Band: - Was für ein Datum ist nächsten Montag?
Est.: - Nächsten Montag ist der dreiundzwanzigste Februar
Band: - Was für ein Datum war letzten Donnerstag?

Est.: - Letzten Donnerstag war der zwölfte Februar
Band: - Was für ein Datum war letzten Dienstag?
Est.: - Letzten Dienstag war der zehnte Februar
Band: - Was für ein Datum ist nächsten Samstag?
Est.: - Nächsten Samstag ist der einundzwanzigste Februar
Band: - Was für ein Datum war letzten Sonntag?
Est.: - Letzten Sonntag war der fünfzehnte Februar
Band: - Was für ein Datum ist heute?
Est.: - Heute ist der siebzehnte Februar
Band: - Was für ein Datum ist morgen?
Est.: - Morgen ist der achtzehnte Februar

Band: - sch) Beantworten Sie jetzt einige Fragen zum Datum. Sie brauchen dazu einen Kalender! Beispiel: "Was für ein Datum ist nächsten / war letzten Donnerstag?" "Nächsten Donnerstag ist / Letzten Donnerstag war der ... ." Wenn Sie Probleme haben, fragen Sie bitte Ihre Lehrerin, bzw. Ihren Lehrer! Beginnen wir:
Was für ein Datum ist nächsten Mittwoch?
Est.: - Nächsten Mittwoch ist der fünfundzwanzigste Februar
Band: - Was für ein Datum ist nächsten Sonntag?
Est.: - Nächsten Sonntag ist der zweiundzwanzigste Februar
Band: - Was für ein Datum ist nächsten Freitag?
Est.: - Nächsten Freitag ist der zwanzigste Februar
Band: - Was für ein Datum ist nächsten Montag?
Est.: - Nächsten Montag ist der dreiundzwanzigste Februar
Band: - Was für ein Datum war letzten Donnerstag?
Est.: - Letzten Donnerstag war der zwölfte Februar
Band: - Was für ein Datum war letzten Dienstag?
Est.: - Letzten Dienstag war der zehnte Februar
Band: - Was für ein Datum ist nächsten Samstag?
Est.: - Nächsten Samstag ist der einundzwanzigste Februar
Band: - Was für ein Datum war letzten Sonntag?
Est.: - Letzten Sonntag war der fünfzehnte Februar
Band: - Was für ein Datum ist heute?

Est.: - Heute ist der siebzehnte Februar

Band: - Was für ein Datum ist morgen?

Est.: - Morgen ist der achtzehnte Februar

Band: - ä) Jetzt können Sie auch folgende Fragen beantworten. Wieder mit einem Kalender. Beispiel: *"Was für ein Wochentag ist diesen Monat der zwölfte?"* "Der 12. ist ein Montag, oder Dienstag ...". Beginnen wir:

Was für ein Wochentag ist diesen Monat der dritte?

Was für ein Wochentag ist diesen Monat der fünfzehnte?

Was für ein Wochentag ist diesen Monat der einundzwanzigste?

Was für ein Wochentag ist diesen Monat der dreißigste?

Was für ein Wochentag ist diesen Monat der dreizehnte?

Was für ein Wochentag ist diesen Monat der dreiundzwanzigste?

Was für ein Wochentag ist diesen Monat der neunundzwanzigste?

Was für ein Wochentag ist diesen Monat der achtzehnte?

Band: - ä) Jetzt können Sie auch folgende Fragen beantworten. Wieder mit einem Kalender. Beispiel: *"Was für ein Wochentag ist diesen Monat der zwölfte?"* "Der 12. ist ein Montag, oder Dienstag ...". Beginnen wir:

Was für ein Wochentag ist diesen Monat der dritte?

Est.: - Diesen Monat der dritte ist ein Dienstag

Band: - Was für ein Wochentag ist diesen Monat der fünfzehnte?

Est.: - Diesen Monat der fünfzehnte ist ein Sonntag

Band: - Was für ein Wochentag ist diesen Monat der einundzwanzigste?

Est.: - Diesen Monat der einundzwanzigste ist ein Samstag

Band: - Was für ein Wochentag ist diesen Monat der dreißigste?

Est.: - Diesen Monat gibt es kein dreißigste

Band: - Was für ein Wochentag ist diesen Monat der dreizehnte?

Est.: - Diesen Monat der dreizehnte ist ein Freitag

Band: - Was für ein Wochentag ist diesen Monat der dreiundzwanzigste?

Est.: - Diesen Monat der dreiundzwanzigste ist ein Montag

Band: - Was für ein Wochentag ist diesen Monat der neunundzwanzigste?

Est.: - Diesen Monat gibt es kein neunundzwanzigste

Band: - Was für ein Wochentag ist diesen Monat der achtzehnte?

Est.: - Diesen Monat der achtzehnte ist ein Mittwoch

PARTE SEGUNDA: "INTRODUCCIÓN AL USO ESCRITO LITERARIO DE LA LENGUA ALEMANA"

Sesión 29 (2.3.98) - ***Introducción***

En esta primera sesión introductoria se presenta la parte del curso referida a los contenidos literarios. Esta presentación oral viene acompañada de un texto escrito que les es entregado a los estudiantes y en el que encuentran de forma detallada los fundamentos sobre que se asienta el programa. Este texto escrito, que presentamos a continuación, lo discutimos durante la primera sesión y puede ser releído y analizado por los estudiantes antes del comienzo real del curso. También en esta primera sesión se llevó a cabo, en parte, la organización de las fechas y las horas para las entrevistas personales con los estudiantes que componen la Parte Tercera de este anexo.

INTRODUCCIÓN

Como ya sabrán ustedes, el Área de Alemán propone un método de enseñanza bastante innovador en el que se combinan fundamentalmente: Un primer bloque destinado a la introducción del uso oral de la lengua alemana; y una segunda parte en la que, además de seguir con los planteamientos del primer bloque, se comienza a trabajar sobre el alemán escrito literario. De forma paralela a estas dos partes del curso, los estudiantes asisten a unas sesiones de trabajo eminentemente individual en el Laboratorio de Idiomas, una parte en que cada individuo puede aplicarse libremente con mayor o menor intensidad, dependiendo únicamente de su interés y de su capacidad, es decir, una parte en que el ritmo de trabajo es individual y no el que marque el grupo. La cuestión es que el método que proponemos necesita de una especie de "firme compromiso" por parte de ustedes en cuanto a la asistencia y a la participación.

A menudo, nos "topamos" con estudiantes que no pueden -o no quieren- adquirir este compromiso: puede no gustarles el método; es posible que ya sepa alemán y las clases les resulten aburridas; o quizás no tengan tiempo para asistir a las clases; o pueden ser demasiado tímidos para intervenir públicamente; etc. Para evitar males mayores, los estudiantes pueden optar por un método presencial (o sea, un método de asistencia obligatoria en el que todo esto es exigible) o un método no presencial (es decir, de no asistencia). Para nosotros lo único importante es que sea el método que sea el que usted decida escoger, el curso se desarrolle sin más inconvenientes de los que por propia naturaleza ya tiene y, por ello, deben saber que existen algunas limitaciones: Los estudiantes que,

habiendo optado por la "asistencia" en la primera parte del curso, decidan ahora cambiar podrán hacerlo; pero, los estudiantes que desarrollaran la parte de *Lengua* siguiendo el método de no asistencia (con el primer libro de la serie *Deutsch 2000*), deben seguir con el método de no asistencia en la parte de literatura. Es decir, el paso de la *Asistencia* a la *No asistencia* es posible siempre (al principio del desarrollo de la asignatura "Lengua alemana y su literatura I", o al final de la parte de lengua, o incluso al final de la parte de literatura y de cara a empezar con "Lengua alemana y su literatura II", o al final de la parte de lengua de esta última asignatura). Ahora bien, una vez que hayan cursado alguna parte de la materia por el método de *No asistencia* no podrán retornar al método anterior, salvo expreso consentimiento del Área.

A) MÉTODO NO PRESENCIAL

Para aquellos alumnos que decidan optar por el método no presencial es indispensable hacer patente algunas consideraciones metodológicas y didácticas: Es objetivo del Área de Alemán poner en contacto a los estudiantes con la Literatura que estudian; en la opción de aquellos que asisten a clase el contacto es directo (con literatura alemana en alemán), pero en el caso de los alumnos que optan por la NO ASISTENCIA hemos de llevar a cabo un contacto con alguna parcela de la literatura en lengua alemana aunque sea de forma indirecta, esto es, mediatizada, traducida. Pues bien, la forma de hacerlo es mediante un trabajo individual sobre una obra de la literatura alemana contemporánea traducida al español.

Hay algunas condiciones previas que conviene que conozca usted (y, en su caso, discuta) para un mejor desarrollo de nuestro proyecto de trabajo:

-El trabajo se construye sobre un tema que REALMENTE les interese (no se trata de hacer "un trabajo cualquiera" para cubrir el trámite): Será muy importante que hagan constar sus gustos, sus experiencias lectoras, sus "hobbies", sus circunstancias personales (las que puedan ayudar a determinar el tema), etc.

-El tipo de trabajo que vayan a realizar admite también opciones suficientes como para no hacer algo que no *"vaya con"* ustedes: Hay gente con una mayor actitud crítica que otra; hay gente muy analítica; puede ser usted un/a gran conocedor/a del cine y quiere aprovecharlo en su trabajo; quizás le gusta comparar obras; incluso, puede que un gran dominio de la lengua alemana le permita elucubrar sobre la traducción de una obra determinada al español; etc. Por ello, deberá usted manifestar al comienzo del

proyecto cuáles son, por así decirlo, "sus mejores virtudes".

-La intensidad con que trabajen la determinan únicamente ustedes, pero la dedicación que exija el trabajo será relativamente equiparable al esfuerzo y dedicación de los compañeros que tomen la opción de "asistencia".

-Al optar por la "no asistencia" quedan ustedes "liberados" obviamente de la constante asistencia a clase, pero no de unos mínimos contactos con el profesor en los que se trata de controlar la marcha de los trabajos. Estos contactos son acordados por las dos partes con antelación de modo que el trabajo se va revisando poco a poco en cada una de sus fases.

El simple hecho de trabajar con obras literarias traducidas a una lengua que el estudiante domine reduce considerablemente el número de posibilidades. Por ello, tenemos que llevar a cabo una laboriosa búsqueda de las obras en cuestión hasta encontrar alguna que nos satisfaga (que esté traducida y que ésta no sea una mala traducción). Uno de los principales problemas lo constituye el acceso a la/s obra/s escogida/s, una accesibilidad que cada estudiante tiene que comprobar personalmente: ¿existe alguna edición asequible de la obra traducida? y, sobre todo, ¿pueden ustedes permitirse el comprarla?

Si, al fin, deciden optar por el método "no-presencial" convendría que comenzaran a plantear sus trabajos cuanto antes. Para ello, pueden empezar por inscribirse en las hojas de *Reserva de Tutorías,* que encontrarán en la puerta del despacho B de la primera planta.

Suerte !!!

B) MÉTODO PRESENCIAL

I. Aprender *Lengua alemana*

Los estudiantes de "*Lengua alemana y su literatura I*" comparten, por lo general, algunas características comunes: Son adultos que deciden asistir a la Universidad (la institución donde "teóricamente" se acumula y se re-elabora el saber universal) para especializarse en alguna parcela de este "saber"; aquí se les hace ver la importancia del conocimiento instrumental de más de una lengua y ustedes, por algún motivo, escogen la opción del alemán. Así, llegan a las primeras clases con la lógica curiosidad que despierta esa lengua tan "dura" de largísimas palabras que siempre terminan en

"-en".

Ya en las primeras sesiones suena la alarma cuando caen en la cuenta de lo que se les pide, *utilizar la lengua*, y piensan "pero si es que yo no sé nada...". En verdad, esto ya lo sabe el profesor y, de hecho, se concentra en programar cada pequeño paso del curso pensando en ello. Sin embargo, pronto pueden llegar a creer que el alemán es "misión imposible" y ello porque olvidan algunos presupuestos muy importantes que conviene tener presentes:

-Aprender lenguas no es como aprender Historia del arte (sin querer con ello menospreciar el valor del aprendizaje de ésta).

-La Historia del arte se estudia y memoriza (independientemente de que su estudio exija un cierto grado de comprensión y de que su conocimiento sea pragmáticamente aplicable); las lenguas también pueden ser estudiadas y memorizadas, pero esto sólo conduce también a un cierto grado de comprensión y no a su uso). Sin embargo alguien podría querer aprender a pintar y para ello no le sería necesario el aprendizaje formal de los pormenores de la historia de la pintura. Las lenguas pertenecen a este tipo de fenómenos que, además de despertar una lógica curiosidad filológica ("*¿cómo funcionará tal lengua?*"), se usan y, sin embargo, no hay que *estudiarlas* para ello (piensen en cómo han llegado a conocer el español).

-Para un *Historiador del arte* es imprescindible saber, por ejemplo, quién pintó la Capilla Sixtina y para un crítico de arte es necesario conocer las técnicas y el instrumental de que se dispuso para la creación de la obra que critica; pero, del mismo modo que el propio pintor no necesita saber que un pincel de un grueso determinado corresponde a un número preestablecido para poder utilizarlo cuando lo necesite, usted tampoco necesita saber indispensablemente que un fenómeno lingüístico recibe el nombre de "verbo regular separable", o "adjetivo sustantivado" para poder hacer uso de ellos. Además, para el *usuario de una lengua,* apenas hay datos imprescindibles: Si alguien no recuerda la palabra "triste" utiliza "descontento" (un sinónimo), o "no alegre" (la negación del antónimo), o "apagado" (una metáfora), o "con los ojos caídos, llorando y sin sonreír" (una explicación), o dice "como cuando alguien siente pena" (parafraseando), etc.

-Para aprender una lengua tenemos que usarla: Hay muchas cosas que yo no sé hacer con el español, como exponer una tesis sobre física cuántica, dar un parte meteorológico, describir literariamente mis sentimientos, hacer reflexiones en verso, etc.; pero sí sé hacer muchas otras cosas. Puede que con el alemán no seamos, en

principio, capaces de hacer casi nada, pero si buscamos cosas que hacer y aprendemos "sobre la marcha" a hacerlas pronto podremos ir accediendo a hacer otras cosas más complejas con misma lengua: Ustedes ya *pueden hacer algunas cosas*, como dar las gracias, saludar, presentarse, contar objetos, decir que no, pedir cosas, preguntar y, en definitiva, todo lo que tiene que ver con la "supervivencia" en el aula...

-Todos conocemos a muchísima gente que utiliza la lengua con soltura sin saber qué es un *predicado verbal*. Pero, ¿conocen ustedes a alguien que no sepa utilizar la lengua y sin embargo conozca lo que es un *predicado verbal?*. Quiero insistir en la idea de que saber cosas sobre el funcionamiento interno de las lenguas es muy interesante (sobre todo para filólogos), pero no es imprescindible, y menos aún al principio. La lengua, es verdad, puede ser objeto de nuestras reflexiones y estudios, y esto posiblemente nos ayude a entender porqué la utilizamos como lo hacemos; pero, antes que nada, hemos de aprender a utilizarla, y esto se consigue utilizándola.

II. Aprender *Literatura alemana*

En la primera parte del curso hemos podido ir entendiendo todos estos fundamentos para convencernos de lo que estamos haciendo. Ahora bien, en este momento nos disponemos a comenzar a trabajar sobre la literatura alemana. ¿Qué sentido tiene esto? Siendo yo el profesor de Literatura podría tratar de convencerlos a ustedes de que esto es lo más importante de sus años de Universidad -y, de hecho, quizás lo piense-, pero seguramente no se lo creerían. Además, podríamos enzarzarnos en un oscuro debate sobre lo oportuno o inoportuno de introducir la literatura en estos compases iniciales de nuestra relación con la lengua alemana: Yo, como defensor, podría argumentar que lo literario es "la manifestación lingüística que contiene la esencia cultural de un pueblo" y ustedes, los fiscales, atacar exponiendo "si no sería más rentable revisar, aunque fuera utilizando la lengua alemana, las distintas facetas de la cultura germana sin que para ello tuviéramos que hacer frente a algo *a priori* tan difícil y extenso como es la literatura"; yo hablaría de lo que son las intenciones, y del arte, y de la expresión de los sentimientos, y de...; y ustedes siempre podrín rebatir mis tesis. Esto, sin contar con un juez, podría durar hasta que alguna de las partes se diera por vencida. Pero la cuestión se puede hacer aún más compleja cuando advertimos que, probablemente, ninguno de nosotros sabe muy bien qué tiene que ser *enseñar* o *aprender* literatura. Puede que ni siquiera tengamos muy claro qué es la *literatura*.

II.1. Qué vamos a hacer

Entonces ¿qué?, ¿qué vamos a hacer?. Lo que yo les propongo es, antes que nada, aceptar aquello que podamos entender: si ya están convencidos de que la lengua no es algo *que aprender* y sí algo *que aprehender*, y si a esto le suman ustedes el hecho de que *Lengua y Literatura alemana* se ofrecen como una única asignatura, quizás hayan deducido ya que todos los fundamentos expuestos para la primera parte del curso, la parte de *Lengua*, (los que tienen que ver con sus actitudes) son igualmente válidos para la parte de literatura. Y pensarán otra vez "*¿qué?, ¿qué dice?, ¿que las clases son en alemán?...*" Sí, las clases siguen siendo en alemán y su participación en ellas sigue siendo crucial. El hecho de trabajar sobre aspectos literarios no implica necesariamente el que renunciemos a seguir adquiriendo la lengua.

Ahora bien, no podemos pasar por alto otras grandes incógnitas, como por ejemplo, que aprender *Literatura alemana* puede significar "aprender la historia de la literatura alemana", o sea, aprender los datos y acontecimientos literarios, sus orígenes y sus herencias, las tendencias, las escuelas, los acontecimientos históricos sobre los que se escribe, los acontecimientos personales de los autores, las formas de escritura que desarrollaron, etc; Pero..., bueno, no tenemos tiempo para tanto, ni estoy convencido de que les apetezca, y sobre todo, no estoy seguro de que sea *a priori* imprescindible. Para mí resultaría mucho más interesante *mostrarles* algo de la literatura alemana para poder discutir sobre lo que nos resulta llamativo, sobre sus posibles interpretaciones, sobre las intenciones de los autores, sobre el valor artístico, sobre el arte en general, sobre la realidad que presente el autor en el texto, sobre nuestro modo personal de ver esa realidad, sobre las posibilidades del arte en la literatura, etc. En definitiva, hablar sobre nuestros modos de percibir, de interpretar y de crear, es hablar sobre cada uno de nosotros. Esto sí se va acercando más a mi idea de la literatura, y creo que es porque las cosas interesantes pasan a ser aburridas cuando dejamos de tener presente la conexión que existe entre ellas y nosotros, en este caso entre la literatura y el ser humano, o mejor, entre cada texto y cada lector. En nuestras clases, por tanto, tendremos que dejar ver a los demás nuestros modos de pensar y, para ello, sólo tenemos que ir ensayando con la lengua hasta lograrlo, seleccionando y coleccionando palabras que nos ayuden a definirnos o descubriendo y utilizando estructuras que nos sean útiles para ello. Esto no es fácil, lo comprobarán, pero ni mucho menos imposible, también lo comprobarán.

Todavía podemos verlo más claro: Al ser principiantes es lógico que tengamos muchas dificultades para expresarnos y tendremos que dedicar un gran esfuerzo a idear modos de hacernos entender. No podemos pasarnos el día reflexionando individualmente sobre el texto, sino que tenemos

que aspirar a compartir cada pensamiento, cada idea que nos sea sugerida por el texto, y concentrarnos entonces en la forma de conseguirlo, de expresarla. Por esta misma razón, lo que yo les muestre de la producción literaria alemana tiene que reunir algunas características:

1º.- Los textos que veamos habrán de ser obras más o menos globales, es decir, evitaremos fragmentos parciales cuya comprensión dependa de otras partes que pudiéramos haber eliminado para acortarlo: Serán *textos completos*.

2º.- Es difícil encontrar textos completos lo suficientemente breves para ser tratados en el tiempo de una o dos clases: Lo más factible, que no lo único, parecen ser *poemas*.

3º.- Los *temas* deben ser más o menos *universales*, temas sobre los que todos tengamos algo que decir: Poesías sobre la *vida,* la *muerte*, la *violencia*, la *paz*, la *soledad*, lo *cotidiano*, la *niñez*, la *guerra*, la *lejanía*, la *esperanza*, el *miedo*, etc.

4º.- Los *autores* podrían ser *contemporáneos*, para que sus visiones del mundo no se alejaran mucho de lo que conocemos. Esto nos evitaría tener que entender un contexto histórico, político y social que, sin duda, absorbería mucho tiempo.

5º.- Sería ideal que las poesías fueran lo suficientemente sencillas como para no tener que entrar en investigar durante horas el significado de muchas palabras. Es decir, que el *léxico* fuera *reducido y sencillo*.

6º.- Podíamos aspirar incluso a que las *estructuras* de la lengua fueran las *básicas*, aquellas que desde el principio nos permiten entender el papel que cada palabra desempeña en esa frase. Más aún, que las estructuras fueran al principio *mínimas* y que conforme se fueran complicando ofrecieran *distintos modelos*, *repeticiones* de frases con distintas palabras.

7º.- Y ya puestos a pedir, podríamos imaginar *poemas innovadores, valientes, rompedores*, poemas que no busquen el aplauso unánime de la crítica, poemas *exigentes* en los que se presenten nuevas formas de entender el arte.

En fin, ya habrán comprendido que no estoy "poniéndoles los dientes largos" sobre la clase de literatura que me/nos gustaría tener, sino que estoy de hecho presentando aquello sobre lo que vamos a trabajar: Existe un tipo de literatura que reúne todas estas condiciones, hablo de lo que se ha dado en llamar *Poesía concreta*, una tendencia literaria más o menos experimental desarrollada

fundamentalmente en los países germanófonos (Alemania, Austria y Suiza) desde los años 60, con un lenguaje sencillo que gusta de los conceptos universales para sus contenidos así como de grandes dosis de originalidad en las formas.

II.2. Cómo lo hacemos

Pues bien, ahora que ya conocemos lo que va a ser tema de discusión a lo largo del curso, podemos aclarar brevemente en qué consiste la participación de ustedes: En las no más de 30 sesiones de literatura el profesor irá presentando textos que él seleccione de acuerdo con la capacidad lingüística que ustedes vayan adquiriendo. Así, en la primera sesión accederán al Texto nº 1 (lo que se especificará en el margen superior derecho como T-1). Para entendernos, éstos serán como las lecciones o las unidades que vayamos viendo.

Cada una de estas unidades (T-1, T-2, T-3, etc) da cabida a varias fases que me interesa que reconozcan. La primera fase hace referencia al autor: Si, como hemos dicho, los textos son visiones personales del mundo nos interesa "ponerle un rostro" a la persona que lo hizo, es decir, sin metáforas, conocer algunos detalles de su vida. No se trata en ningún caso de memorizar nada, sólo de saber en qué lugar nació, qué ha estudiado, en qué trabaja, dónde vive, etc (algún dato podría ser realmente interesante para entender lo que escribe). Cuando digo que no hay nada que memorizar quiero decir que no debemos memorizar nada, ni siquiera de cara una evaluación final, ya que si evaluamos algo, esto, desde luego, no serán sus variadas capacidades memorísticas.

La segunda parte de nuestras unidades se concentra en la comprensión del texto. Aquí aclararemos las cuestiones léxicas y morfosintácticas que vayan apareciendo. O sea, si en un texto aparece por ejemplo la palabra alemana "Welt", será muy interesante que ustedes conozcan *su uso* -ˆcuidado!, no estoy diciendo *su equivalente español*, ni sus particularidades morfológicas-. Lo que me interesa es que ustedes puedan usarla, porque sólo así podrán llegar a hacerse una idea más o menos aproximada de los conceptos a que se parece, los conceptos a que se enfrenta, los conceptos que incluye, los que la incluyen a ella, su participación en compuestos, sus características formales, sus derivaciones de caso, sus exigencias de concordancia con otras categorías gramaticales, etc. Para mí, conocer el uso de una palabra ya es ir acercándonos a su mundo -al de sus usuarios- poco a poco, utilizando lo que vamos sabiendo de ella y experimentando con todas las posibilidades que se nos ocurran. Para hacer esto utilizaremos fundamentalmente la información que podamos extraer del contexto y la que el diccionario pueda aportar, pero éstas no son fuentes exclusivas: Si alguien quisiera investigar con más detenimiento algún aspecto lingüístico del poema siempre podría recurrir a los

diccionarios y las gramáticas de nuestra biblioteca, e incluso plantear la cuestión en clase (eso sí, en alemán). Lo que interesa es que, para empezar a usar la palabra alemana "Welt", bastará con deducir o averiguar que es un sustantivo, que su género gramatical es femenino y que la realidad que en determinados contextos llega a representar podría ser cercana a lo que nosotros en determinados contextos representaríamos con la palabra española "mundo".

En la tercera parte de la unidad, una vez que sabemos algo del autor y que entendemos lingüísticamente el texto, trataremos de comprenderlo. Para ello podemos hacer algo parecido a lo que tradicionalmente conocemos como *comentario de un texto*. Es decir, podemos observar y describir la estructura formal del texto (cuántas estrofas tiene, cuántos versos, si hay mucha o poca adjetivación, si hay muchos o pocos verbos, si los verbos son dinámicos o estáticos, si los sustantivos hacen referencia a conceptos abstractos o concretos, etc). Esta parte, como pueden ustedes observar es puramente descriptiva, pero no por ello intrascendente; a veces, y les aseguro que no son pocas en la Poesía Concreta, la comprensión de las cosas no depende tanto -o, desde luego, no sólo- del contenido del poema como de la forma que éste adopte, algo que exige un tratamiento pausado y metódico, una verdadera comprensión de su razón de ser. Pasar por alto las particularidades formales de un texto de este tipo podría significar renunciar a gran parte del contenido informativo del texto, no hablemos ya de los valores estilísticos, lo puramente artístico. Intentaremos, por tanto, no caer en la trampa de aceptar precipitadamente una solución rápida y aparentemente lógica del diálogo con el texto. Como decía Kafka, "todos los fallos humanos son impaciencia, una prematura interrupción de lo metódico, un aparente enmarcamiento de la cosa aparente" (Meditaciones).

De aquí podríamos pasar a cuestiones más "peliagudas", es decir, a cuestiones un tanto más subjetivas como pudiera ser el "dividir el texto en partes", "seleccionar las palabras clave", "ofrecer un título alternativo" y hasta "definir el tema". Si se dan cuenta, al hacer esto ya estamos interpretando, es decir, dejando ver lo que cada uno de nosotros percibe. Si seguimos adelante podemos hacernos innumerables preguntas: sobre la *intención* del autor; sobre la *realidad* que presenta, o describe, o recuerda; sobre si *presenta*, o *describe*, o *recuerda*, o *advierte*, o *profetiza*, o *rechaza*, o *anhela*, o *teme*, o *condena*, o *lamenta*, o *imagina*, etc; sobre su posicionamiento ideológico; sobre el nuestro con respecto a la misma realidad; sobre lo que nos sugiere; etc.

Y por fin llegamos a la parte más artísticamente creativa de la unidad. Aquí trataremos de rememorar aquello que nos ha sorprendido más del texto tratado. En ocasiones será el tema, otras veces la forma, también el léxico. Esta última parte consistirá en dejar ver, junto a nuestra comprensión del texto, nuestra propia actitud artística. Es decir, aceptaremos algo del texto origen y trataremos de crear un texto propio. Me explico: dado que la poesía -y la literatura en general- es la conjunción de

una forma (lo que podríamos llamar *estructura textual o poética*) y un contenido (al que denominaríamos *núcleo o desarrollo temático*), seleccionaremos uno de los dos componentes para variarlo, respetando en lo posible el otro: Si decidimos respetar la forma, habrá que variar el tema, el contenido, y, aparte del fondo informativo de nuestra creación, sólo nos concentraremos en que la estructura formal sea similar o, al menos, parecida; si decidimos mantener el contenido, trataremos de expresar el mismo tipo de ideas o planteamientos, o, al menos, el mismo tema, pero, eso sí, ahora libremente, en verso o en prosa, con 1 ó 20 estrofas. Pongamos un ejemplo con la traducción que yo mismo hago de un poema de Erich Fried. El poema pertenece a su libro *Warngedichte* (*Poemas de advertencia*), de 1964. Está extraído de la edición de Fischer de 1994 que tenéis en la biblioteca. El poema dice, más o menos:

Definición

Un perro
que muere
y que sabe
que muere
como un perro

y que puede decir
que sabe
que muere
como un perro
es un hombre

Imaginemos que ya hemos analizado e interpretado el poema. Al llegar a este punto de la unidad didáctica, hemos decidido que nos parecería oportuno respetar la estructura y variar el contenido de la definición de Fried. El grado mínimo de variación sería el siguiente:

1º) Un título "Título"

2º) Y dos estrofas:

"Título"

I

II

3º) Y cinco versos en cada estrofa:

"Título"

I 1
2
3
4
5

II 1
2
3
4
5

4º) Y una única oración en la que la estructuración de las proposiciones sea más o menos:

"Título"

I	1	un X
	2	que "a"
	3	y que sabe
	4	que "a"
	5	como un X
II	1	y que puede decir

2 que sabe
3 que "a"
4 como un X
5 es un Y

También podríamos respetar menos la estructura y variar en algo el tipo de proposiciones, con lo que posiblemente variaría también el número de versos y hasta de estrofas. El hecho es que, fuera como fuera, estaríamos basándonos en una estructura predeterminada y, sin embargo, tampoco dejaríamos de estar creando algo propio que, al mismo tiempo, nos obliga a utilizar e investigar en la lengua. Los resultados se presentarán al público de forma voluntaria.

III. La evaluación

Como ya habrán descubierto, nuestra asignatura es por lo menos curiosa, en el sentido de que dos materias que hasta el momento venían siendo tratadas por separado se convierten en una. Esto hace que los sistemas de evaluación sean también algo complejos: La parte de lengua se evalúa en bloque a partir de los elementos que el profesor indique como evaluables, es decir, casi con toda seguridad: una nota les viene de la asistencia a clase (tengan en cuenta que se trata de un método de adquisición de la lengua según el cual el estudiante debe estar expuesto a dicha lengua durante un número concreto de horas); otra les vendrá de las hojas de trabajo que completen fuera del aula; otra, por ejemplo, procede del ejercicio final que hagan en el laboratorio, etc. El caso es que en el final del curso ustedes tienen una nota global de la parte de lengua. Esta nota "hace media" con otra nota global de la parte de literatura, que explicaré a continuación. Seguramente, lo que más les interese saber es que para superar la asignatura no es necesario superar las dos partes, o sea, un alumno "perezoso" puede superar la asignatura obteniendo una calificación de 7 en una de las partes y de sólo 3 en la otra.

Veamos ahora como se consigue la calificación global de literatura:

1º.- Como hemos visto los presupuestos teóricos y prácticos de un método de adquisición se aplican en nuestra asignatura a las dos partes que la componen; es lógico, por tanto, que algunas exigencias sean también las mismas: la primera nota les es otorgada a partir de su *asistencia a clase,* de modo que un estudiante que asiste a todas las sesiones obtiene un 10 y otro que asiste al 75 % de ellas obtiene sólo un 5 (alguien podría pensar que esto no es del todo justo, pero insisto en que el método lo exige y que, además, el Área de Alemán ofrece una opción de *no-asistencia* para aquellos que lo deseen).

2º.- La segunda nota coincide con lo que otros llaman "notas de clase", es decir, son notas que resultan de la observación directa del profesor: claro está, no recibe más nota el que mejor habla (entre otras razones, porque si habla tan bien es porque ya sabía alemán y, si ya sabía alemán, no ha podido aprender mucho), sino el que más activamente colabora en el desarrollo de las sesiones. Aquí desempeñan un papel decisivo sus intervenciones durante el trabajo de análisis o interpretativo del texto, así como las aportaciones creativas de la última parte de la clase. Cualquier estudiante que asuma su parte de responsabilidad en el desarrollo de las clases puede estar seguro de obtener un buen resultado aquí.

3º.- Si con la parte de Literatura intentamos llevar a cabo una especie de introducción al uso de la lengua escrita, es natural que al final desarrollemos una pequeña prueba escrita sobre algún texto de los que hayamos visto en clase. De aquí se obtiene la tercera nota, que hace media con las dos anteriores para la consecución de una calificación global de la parte de literatura.

IV. Otras cuestiones

Es importante que recuerden ustedes que al optar por este método de asistencia están comprometiéndose con el desarrollo de un método que exige no sólo la asistencia, sino su activa participación. Tampoco podemos dejar de traer el diccionario a clase, ya que éste constituye un instrumento fundamental de trabajo para determinadas partes de las distintas unidades (eviten, en lo posible, los de las tiendas de "Todo a 100", que a la larga, más que ayudarles, les dificultan el trabajo). De cara a un mejor aprovechamiento del curso se ha diseñado un programa de laboratorio que ayuda y complementa su aprendizaje en las aulas; es, por tanto, imprescindible que sigan visitando el laboratorio de idiomas a lo largo del resto del curso. Por último, sepan que estamos a su disposición en los horarios de tutorías: en mi caso -y debido a la gran afluencia de estudiantes- es necesario reservar una cita, para la que sólo han de inscribirse en las hojas que a tal efecto encontrarán en la puerta de mi despacho, el nº 5 de la segunda planta.

¡Bienvenidos y que ustedes lo disfruten!

F.Z.M.

Sesión 30 (9.3.98)

Prof.: - So, guten Tag... welches Datum haben wir heute? (por la hoja de asistencia), ah ya... Montag, der neunte März... So, bitte schön... (entregándola a un alumno). So, gibt es jemand, der das Blatt hier... noch... nicht hat?... Braucht jemand noch eine Kopie...?, ja?..., du auch?..., auch?...; hier..., bitte schön...; so, bitte..., normalerweise diese Klasse..., wie gesagt... schon... letzte Woche..., hat sieben Punkte..., sieben Punkte. Punkt eins, zwei, drei, vier, fünf, sechs und sieben. Der erste Punkt jeder Klasse, oder besser..., jeder Lektion..., der erste Punkt jeder Lektion... ist immer..., immer... "das Leben des Dichters". Ja? "Das Leben... des Dichters". Es ist sehr einfach zu erkennen..., das Wort "Leben" ist auf Englisch "life", ja?...; nun "Leben" ist ein Substantiv. Ja? Wir analysieren das Leben, die Biographie, von einer Person... Diese Person ist ein Dichter..., ein Dichter..., aber, was ist ein Dichter...? Weiß das jemand?

Ests.: - ...

Prof.: - Was ist ein Dichter?

Ests.: - ...

Prof.: - Ein Dichter ist eine Person..., die Gedichte schreibt..., jemand, der ein Gedicht schreibt. Und ein Gedicht? Was ist ein Gedicht?

Ests.: - ...

Prof.: - Ein Gedicht ist eine Poesie. Ein Gedicht ist eine Poesie..., ja? So, ein Dichter ist eine Person, die literarische Texte schreibt. Aber nicht Prosa, sondern Poesie. Habt ihr das verstanden...? Kein Problem...? Kein Problem...? Gut. Also, wir untersuchen..., wir analysieren jetzt... das Leben des Dichters, ja...? Dafür habe ich ein Blatt Papier vorbereitet..., ein Blatt, daß... daß ihr jetzt von mir bekommt... (empieza a repartirlos), ja...? -Ich hoffe, daß es reicht-..., behalte bitte eins... und gebt es weiter nach hinten... (haciendo gestos que le aseguren ser comprendido); behalte bitte eins... und gebe es weiter nach hinten...; also, es hat zwei Seiten: Seite eins und Seite zwei, ja?... Auf der Seite eins..., auf der Seite eins steht... das Leben des Dichters..., ja? Und auf der Seite zwei steht... der Text... für heute..., der Text eins, T-1..., und auch noch... der Text für... nächste Woche, der Text... zwei..., T-2..., ja?..., klar?... Gut, wir konzentrieren uns zuerst auf die Seite eins: Hier steht... "deutsche Literatur I"... (leyendo el encabezamiento de la hoja), "Text 1"..., A)..., "der Dichter". So, ich schreibe an die Tafel... Punkt eins..., der Dichter... (escribiendo en la pizarra). Klar? Für unseren Kommentar..., ja?..., -heute schreiben wir unseren Kommentar an die Tafel, ok?-... Und hier..., auf dieses Blatt Papier habe ich... zwei Spalten gemacht (mostrando las columnas del texto)..., ja? Das ist ein

Blatt Papier..., und... auf der Seite eins gibt es zwei Spalten: die linke Spalte... und die rechte Spalte; die linke... Spalte... und die rechte Spalte (señalándolas claramente sobre el papel). Ja? Auf der linken Spalte stehen die Infos... (haciendo un esquema en la pizarra en el que escribe la palabra "Infos"), das heißt..., die Nachrichten..., die Notizen..., die Informationen..., ja? Und da habe ich... vier Infos... drauf geschrieben..., ja? Info eins, zwei, drei und vier... Alle Infos sind über... das Leben von... Ernst Jandl..., die Infos sind... über Ernst Jandl..., der ist unser Dichter, der Dichter..., Ernst Jandl (escribiéndolo en la pizarra). Der ist der Dichter... für heute, Ernst Jandl. Klar? Also, nun, auf der... rechten Spalte... haben wir... vier Bilder..., nämlich: Bild eins, Bild zwei, Bild drei... und Bild vier. Klar? Das Bild eins zeigt, wie ihr seht, einen Professor...; das Bild zwei ist ein Dichter, jemand, der schreibt, ja?...; das Bild drei ist eine Landkarte von Österreich..., klar?; gut, und das Bild vier ist ein Comic, ein sehr kurze Comic. Kapiert?

Ests.: - (hacen gestos de comprender)

Prof.: - Gut, das Problem ist dann folgendes: auf der linken Spalte stehen die Infos..., und die sind doch... chronologisch... richtig eingeordnet: eins, zwei, drei und vier..., richtig chronologisch eingeordnet. Aber..., aber... in der rechten Spalte... die Bilder... sind nicht richtig chronologisch eingeordnet..., die Bilder sind durcheinander..., ja...?. Also, das heißt, die Info eins paßt nicht... zu dem Bild A zusammen..., sie passen nicht zusammen. Klar?... Die Info zwei paßt auch nicht zu dem Bild B. Ja?... Und so weiter... die Info drei paßt nicht zu dem Bild C..., und die Info vier und das Bild... D..., die gehören auch nicht zusammen. Klar? Das ist alles falsch!... Und das heißt, daß wir sie jetzt... in die korrekte Reihenfolge bringen müssen. Ja? Dafür gebe ich euch etwa... drei Minuten... ist es klar? Keine Frage? Bitte los...! (Se ponen a trabajar... individualmente) Was soll das?..., eh?... was soll das? (por las traducciones al español que ve a los estudiantes escribir de las palabras en alemán), bitte, bitte nicht. Nicht übersetzen..., ja? Es wäre besser, daß Ihr die Wörter vom Kontext her versteht..., und nicht auf Spanisch schreibt..., sondern nächste Woche wieder das gleiche Problem habt..., gel? Das heißt dann, daß ihr nächste Woche wieder das gleiche Problem habt, aber... irgendwann..., in zwei, drei oder vier Wochen habt ihr das Problem nicht mehr...: ihr seht das Wort... und ihr versteht das Wort sofort...; aber, wenn ihr die spanische Übersetzung... neben dem deutschen Wort schreibt..., das ist... ja... das ist nicht so gut, denn ihr versucht nicht das Wort im Kopf zu behalten, sondern auf dem Blatt... und das..., das Blatt habt ihr... nicht täglich..., nicht jeden Tag mit, oder...? So, bitte, hier werden wir versuchen, nur auf Deutsch zu schreiben..., nur auf Deutsch..., ok?

Ests.: - Ok

Prof.: - Ok?..., wirklich?

Ests.: - wirklich...

Prof.: - Gut. Los jetzt... mit dem Dichter...

Prof.: - Also, seid ihr soweit?, Seid ihr fertig?..., ja?... Gut? So, Info eins..., ich lese sie zuerst, langsam... ja? Sie lautet so: "Jandl wurde 1925 in Wien geboren. Dort studiert er Germanistik und Anglistik". Jetzt..., zu welchem Bild paßt sie? Zum Bild A, B, C, oder D?

Ests.: - C

Prof.: - C. Ja, richtig. Die Info eins paßt zu C. Ich wiederhole diese Info: "Jandl wurde 1925 in Wien geboren. Dort studiert er Germanistik und Anglistik". Kannst du es bitte... laut vorlesen? "Jandl...

Est.$_1$: - Jandl...

Prof.: - Jandl wurde...

Est.$_1$: - Jandl wurde neunzehn hundert zweiund..., no..., fünfund-... zwanzig... in...

Prof.: - ...neunzehn hundert fünfundzwanzig (escribiendo en la pizarra al tiempo que lo pronuncia)..., neunzehn hundert fünfundzwanzig..., ja?. Jandl wurde in neunzehn hundert fünfundzwanzig...

Est.$_1$: - ... in Wien geboren.

Prof.: - ... in Wien geboren. Weiter...

Est.$_1$: - Dort studiert er...

Prof.: - Langsam, langsam..., langsam: Dort...

Est.$_1$: - Dort studiert er...

Prof.: - Dort... studiert er... -er ist hier Subjekt...- ...

Est.$_1$: - Dort studiert er... Germanistik und Anglistik.

Prof.: - Germanistik und Anglistik. Danke (le da una tiza invitándolo a que escriba el párrafo en cuestión en la pizarra). Bitte schön...! Nimm dein Blatt bitte mit..., nimm dein Blatt auch mit, bitte! (El estudiante toma la hoja y se dirige a la pizarra, donde escribe mientras sigue la clase). So, Info zwei. Ich mache weiter, gel?: "1968 schreibt er *Sprechblasen* und bekommt den Hörspielpreis der Kriegsblinden". Zu welchem Bild paßt das? Zum Bild A, B oder D?

Est.$_2$: - D

Prof.: - Wie bitte?, Was hast du gesagt, B oder D?

Est.$_2$: - D.

Prof.: - D, ja...? D ist richtig. "1968 schreibt er *Sprechblasen* und bekommt den Hörspielpreis der

Kriegsblinden". Und es paßt zu dem Bild D. Ja?..., D. Gut. Kannst du es bitte laut... und langsam... vorlesen?

Est.$_2$: - ..., eh..., no sé...

Prof.: - In neunzehn hundert achtundsechzig...

Est.$_2$: - Neunzehn hundert achtundsechzig... schreibt ([skribt])

Prof.: - schreibt ([•raibt])

Est.$_2$: - schreibt... er *Sprechblasen*

Prof.: - *Sprechblasen*

Est.$_2$: - *Sprechblasen*... und... bekommt den Hörspielpreis...

Prof.: - den Hörspielpreis...

Est.$_2$: - den Hörspielpreis... der Kriegsblinden

Prof.: - der Kriegsblinden. ... "und bekommt den Hörspielpreis der Kriegsblinden". Danke, sehr gut. Wie heißt du?...

Est.$_2$: - ...

Prof.: - Dein Name, bitte...

Est.$_2$: - Victoria.

Prof.: - Gut, Victoria (y le ofrece la tiza para que vaya a escribirlo a la pizarra). Ich wiederhole es noch ein mal, ja?: "1968 schreibt er *Sprechblasen* und bekommt den Hörspielpreis der Kriegsblinden". Ja? Nachher untersuchen wir, was die Wörter hier bedeuten..., ja?... Danke dir (a la estudiante que acaba de escribir la segunda información en la pizarra). Info drei, ja? "Bis 1978 arbeitet er als Lehrer an einem Gymnasium"..., "Bis 1978 arbeitet er als Lehrer an einem Gymnasium". Noch einmal: "Bis 1978 arbeitet er als Lehrer an einem Gymnasium". Bild A oder B?

Ests.: - A

Prof.: - Bitte?

Est.$_s$: - A

Prof.: - A, richtig. A..., ja?... "als Lehrer..." (por el dibujo A en que aparece un profesor enseñando). Kannst du es bitte vorlesen?

Est.$_3$: - Bis neunzehn... hundert... achtundsiebzig...

Prof.: - Super...

Est.$_3$: - arbeitet er als Lehrer an einem Gymnasium.

Prof.: - an einem... Gymnasium (corrigiendo la pronunciación). Mit "y", Gymnasium.

Est.$_3$: - Gymnasium (repitiendo).

Prof.: - Ja. Bis neunzehn hundert achtundsiebzig arbeitet er an einem Gymnasium. Wie ist dein Name?

Est.$_3$: - Maricarmen.

Prof.: - Maricarmen, bitte! (Le da la tiza y esta se levanta para escribir)... Und Info vier: "Seit 1978 ist er freier Schriftsteller"..., "seit 1978 ist er freier Schriftsteller"..., und noch einmal: "Seit 1978 ist er freier Schriftsteller". Zu welchem Bild paßt das?

Est.$_4$: - B

Prof.: - Ja, B. Logisch, ja? Bild B. Wie heißt du, bitte?

Est.$_4$: - Fernando.

Prof.: - Fernando, kannst du es bitte laut vorlesen?

Est.$_4$: - Seit neunzehn hundert achtundsiebzig...

Prof.: - siebzig...

Est.$_4$: - ... ist er freier... Schriftsteller

Prof.: - Schrift... (corrige)

Est.$_4$: - Schrift... (repite)

Prof.: - ...steller, Schriftsteller

Est.$_4$: - Schriftsteller

Prof.: - Gut. Schriftsteller (reforzando). Danke dir. Seit neunzehnhundertachtundsiebzig ist er freier Schriftsteller. Bitte, Fernando (le da la tiza). Gut, jetzt gehen wir wieder den ganzen Text durch...! Ja? Und analysieren wir alles, was wir nicht verstehen können... ja? Bitte, ihr fragt ja alles, was ihr nicht versteht, gel?... und ich antworte... ja?, das heißt, ihr fragt..., ihr stellt die Fragen, wenn ihr etwas nicht versteht: "Paco, bitte..., Moment mal, was bedeutet das und das? Oder wie heißt das auf Spanisch...?, und so weiter... ja?" Bitte, ihr musst doch fragen... ja?... Danke (al último estudiante que ha escrito en la pizarra). Also, Jandl (leyendo de la pizarra), Ernst Jandl..., Jandl wurde in 1925 in Wien geboren. Habt ihr das verstanden? Ja?... Ja oder nein?...

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Ja? Es ist logisch, oder? "1925" gibt uns eine Idee, was hier passiert ist, was hier geschieht...; "wurde geboren" ist das Verb und das ist hier im Passiv. Aber, bitte, ich will nicht Grammatik lehren. So, sofort vergessen, ob es passiv, oder aktiv ist. Es ist ganz egal, was es ist..., ja? Wir möchten Deutsch lernen, nicht Grammatik. Klar? Wir können vom Kontext her verstehen was 1925 passiert ist..., ja?, es ist logisch..., wenn wir auch 1968... und 1978 im Kopf halten. Es ist logisch, daß es ein... Geburtsdatum ist..., daß es sein... Gebutsdatum ist..., Ja?. "in Wien" sagt uns, wo Jandl geboren wurde. Ja?... In Wien. Und dann die Frage, ist Jandl ein Deutscher?

Ests.: - Nein...

Prof.: - Nein, natürlich nicht. Er ist kein Deutscher, er ist...

Ests.: - ...

Prof.: - Er ist... Österreicher. Oder? Er ist Österreicher. Versteht ihr nicht was Österreich ist?

Ests.: - Nein...

Prof.: - Bitte, fragt! "Österreich"... Norden..., Süden..., Osten... und Westen... "Öster...-reich"... Ja? "Österreich" (dibujando en la pizarra...)

Ests.: - Ah...!, Austria..

Prof.: - Ja, Jandl ist Österreicher. Bist du Österreicher?

Est.$_5$: - ¿cómo?

Prof.: - Bist du Österreicher?

Est.$_5$: - Nein...

Prof.: - Nein..., bist du Engländer?

Est.$_5$: - Nein...

Prof.: - Bist du Deutscher?

Est.$_5$: - Nein..., spanisch...

Prof.: - Ach so, Spanier... du bist Spanier...

Est.$_5$: - Spanier

Prof.: - Ja, Spanier. Ich bin auch Spanier. Ja, ich wurde neunzehn hundert achtundsechzig..., ja? (escribe en la pizarra); ich wurde neunzehn hundert achtundsechzig... in Cádiz geboren. Ich wurde 1968 in Cádiz geboren... Wo und wann wurdest du geboren bitte?

Est.$_5$: - Ich?, in Barbate...

Prof.: - In Barbate?

Est.$_5$: - Ja...

Prof.: - Ich wurde... (le da el comienzo de la frase)

Est.$_5$: - Ich wurde... (repite)

Prof.: - Ich wurde... (refuerza y da pie a seguir)

Est.$_5$: - ... in neunzehn hundert neunund... siebzehn...

Prof.: - ... neunzehn hundert neunundsiebzehn?... (reforzando)

Est.$_5$: - Ja?

Prof.: - ... neunzehn hundert neunundsiebzehn (escribiéndolo en la pizarra en números) oder in neunzehn hundert neunundsiebzig?

Est.$_5$: - ... siebzig

Prof.: - Aha, du wurdest neunzehnhundertneunundsiebzig... wo?

Est.$_5$: - in Barbate

Prof.: - in Barbate geboren (escribiéndolo en la pizarra). Super. Und du?, Wann und wo wurdest du geboren?

Est.$_6$: - Ich wurde in neunzehn hundert... siebenund... siebzig...

Prof.: - 1977..., wo?

Est.$_6$: - ... in Cádiz.

Prof.: - In Cádiz wo?

Est.$_6$: - In Cádiz... Land (ríe el grupo)

Prof.: - In Cádiz...

Est.$_5$: - En Puerta Tierra

Est.$_6$: - Ah, geboren.

Prof.: - Ja, du wurdest 1977 in Cádiz geboren. Und du, bitte?... Wann und wo wurdest du geboren?

Est.$_7$: - Ich wurde in neunzehn hundert neunundsiebzehn...

Prof.: - ...neunund...

Est.$_7$: - siebzehn

Prof.: - siebzig, neunzehnhundertneunundsiebzig

Est.$_7$: - neunzehn hundert neunundsiebzig, eh..., in Cádiz geboren.

Prof.: - Du wurdest neunzehnhundertneunundsiebzig in Cádiz geboren. Gut, und du bitte, wo wurdest du geboren und wann?

Est.$_8$: - Ich wurde... in... neunzehn hundert achtundsiebzig... in Jerez geboren...

Prof.: - Neunzehn hundert achtundsiebzig in Jerez geboren. Gut. Und, Mónica?

Est.$_9$: - Ich wurde neunzehn hundert vierundsiebzig...

Prof.: - Neunzehnhundertvierundsiebzig...

Est.$_9$: - ... in Cádiz geboren.

Prof.: - In Cádiz. Ja?... Verstanden?. Gut, gelöst. Ihr schreibt jetzt bitte diesen Satz in eure Textanalysen, auf eure eigenen Papiere..., ja?... Bitte nur diesen Satz (marcándola en la pizarra)... Los...!, so wie wir das hier an die Tafel geschrieben haben, gel?... zuerst mal schreibt ihr "Textanalyse"... und dann, unten "A) Der Dichter"..., ja? Und dann beginnt ihr "Jandl... wurde... 1925... in Wien... geboren".

Ests.: - (copian la frase en sus papeles).

Prof.: - Fertig?

Ests.: - Fertig!

Prof.: - Darf ich den Satz wegmachen? (Haciendo gestos con el borrador)

Ests.: - Ja... (el profesor borra la frase de la pizarra)

Prof.: - Gut. "Dort..., dort... -in Wien-, dort... -in Wien- studiert er... -Jandl-, der Subjekt -Jandl-..., dort studiert er... Germanistik und Anglistik". Ja..., dort?... Versteht ihr "dort"?

Ests.: - ...

Prof.: - "Studieren" ist kein Problem, es ist wie auf Spanisch..., aber "dort"..., versteht ihr "dort"? Macht doch bitte Hyphothesen...!, Hyphothesen...!

Est.$_s$: - In Wien...

Prof.: - "In Wien", ja, richtig. "Dort" heißt hier "in Wien"..., "in Wien"...; also, ich wurde 1968 in Cádiz geboren. Ja?... Dort..., nein, Entschuldigung, das heißt hier "hier". Naja... 1992 (escribiéndolo en la pizarra) ging ich (haciendo gestos) nach Deutschland. Ja? 1992 ging ich nach Deutschland. Dort..., dort... -in Deutschland- studierte ich Germanistik. Dort studierte ich Germanistik. In Deutschland. Ja? Klar?

Ests.: - Klar!

Prof.: - Keine Frage?

Est.$_s$: - Ja!

Prof.: - Bitte...

Est.$_s$: - Wie viele Jahre?

Prof.: - (Ríen) Es ist nur ein Beispiel. Das heißt nicht, daß ich in Deutschland studiert habe..., ich habe nicht in Deutschland studiert. Ich habe erstmal in Cádiz studiert..., in Cádiz, ja? Und dann... jedes Jahr ein bißchen in Deutschland auch... ja?

Est.$_s$: - ja!

Prof.: - Gut. Dann habt ihr das Wort "dort" verstanden?, ja?...

Ests.: - (afirman con sus gestos)

Prof.: - Ja?..., kein Problem?...

Ests.: - Kein Problem.

Prof.: - Gut. Dann, schreibt ihr den Satz wieder in eure Textanalysen, ja?... Bitte...!

Ests.: - (Copian la frase en la pizarra)

Prof.: - Darf ich die Info wegmachen?

Ests.: - Ja!

Prof.: - Machen wir weiter: "1968 schreibt er..., schreibt Jandl..., schreibt er... *Sprechblasen...*". *Sprechblasen* ist ein Titel... es ist der Titel von einem Buch von Ernst Jandl, ja?, ...ja?. Gut..., dann, das Buch, das er geschrieben hat, heißt *Sprechblasen*. "Und... bekommt...", dritte

Person..., ja?..., kein Problem?

Ests.: - ...

Prof.: - Vorsicht...!, denn (escribe en la pizarra...) "bekommen"..., "bekommen" ist nicht "to become"...

Ests.: - Ah...!

Prof.: - Ja, ja... -die meisten von euch sind Anglistikstudenten..., ja?-. So, man muß aufpassen: "to become" hat nichts mit "bekommen" zu tun..., ja? "Bekommen" heißt eigentlich, etwas von jemandem anderen haben..., ja?... Zum Beispiel, du (a un estudiante) bekommst die Kreide von mir (dándole la tiza...). Jetzt bekomme ich die Kreide von dir... (pone la mano y le entregan la tiza). Klar? Ihr habt heute ein Blatt Papier von mir bekommen, ja...? Hast du ein Blatt Papier wie dieses hier (mostrándolo) bekommen?

Est.$_1$: - Ja...

Prof.: - Ja..., du auch?

Est.$_2$: - Ja...

Prof.: - Hat jeder von euch ein Blatt Papier bekommen?

Ests.: - Ja...

Prof.: - Gut... Am Ende dieses Kurses... am Ende des Kurses... bekommt ihr... alle... eine Note von mir... ja?... die Note...; das ist "bekommen". Klar...? Ich bekomme Geld..., Geld..., Peseten..., ich bekomme mein Geld von der Universität Cádiz..., ja? Bekommst du Geld?

Est.$_3$: - Nein

Prof.: - Nein, du bekommst kein Geld. Bekommst du Geld?

Est.$_4$: - Nein...

Prof.: - Nein, du bekommst kein Geld. Bekommst du Geld?

Est.$_5$: - Ja...

Prof.: - Ja..., du arbeitest, oder? Wo arbeitest du?

Est.$_5$: - ... (hace gestos de no entender)

Prof.: - Wo arbeitest du...? Ich arbeite an der Universität..., ja? Wo arbeitest du?

Est.$_5$: - Ein Familie

Prof.: - Ach so, für eine Familie..., dann bekommst du dein Geld von dieser Familie..., ja?

Est.$_5$: - Ja

Prof.: - Gut, aber was bekommt Ernst Jandl...?... Was bekommt Jandl?

Est.$_s$: - bekommt...

Prof.: - Ja..., bitte...

Est.$_6$: - Hörspiel...preis... der... Kriegsblinden...

Prof.: - Genau, den Hörspielpreis der Kriegsblinden..., und was ist das?

Ests.: - ...

Prof.: - Das ist ein Preis, ein literarischer Preis..., wie in Spanien der Planetapreis..., oder der Nadalpreis..., oder, ganz allgemein, der Nobelpreis... und so weiter... ja? Der Hörspielpreis ist ein literarischer Preis, ein Preis für Literatur..., ja?... ein Preis, der nicht für Poesie ist..., denn er heißt nicht "Poesiepreis (escribiéndolo en la pizarra) der Kriegsblinden"... Ja?... er ist kein Preis für poetische Bücher..., ja?..., er ist kein Preis für Poesie, er ist ein Preis für Hörspiele. Und Hörspiele sind literarische Stücke, die man z.B. im Radio hört... (haciendo el gesto), so was wie kurze Theaterstücke..., Theaterstücke..., ja?..., Theaterstücke, die man nicht sehen kann (haciendo gestos), sondern hören..., ja?...; (Subraya en la palabra la primera parte) das sind "Hör-"..., "Hör-" (haciendo el gesto) ... "-spiele". Hörspiele, ja..?, habt ihr das verstanden?

Est.$_s$: - Was bedeutet "Kriegsblinden"?

Prof.: - Das ist eine Gruppe von Menschen, von Personen, die im Krieg gewesen ist..., im Krieg..., was bedeutet Krieg?... Ein Krieg ist so was wie ein Konflikt, in dem man kämpfen muß..., zum Beispiel, im Golfkrieg..., versteht ihr das?... der Golfkrieg...: Das war ein Konflikt zwischen Sadam Husein und den USA..., ja?...

Ests.: - Ah!

Prof.: - So, wenn die Soldaten im Krieg kämpfen, kann es passieren, daß eine Bombe explodiert und die Soldaten sterben..., dann sind sie tot (haciendo un gesto)..., oder..., oder..., sie sterben nicht, aber sie sind verwundet, zum Beispiel, am Arm... (tocándoselo), ja?... und dann muß der Arm amputiert werden... (haciendo gestos que aclaran lo que explica), ja?...; gut, dann kann ein Soldat auch an den Augen verwundet werden..., an den Augen..., ja? Und dann ist später ist er blind... (haciendo un gesto), blind..., ja?, also, er kann nicht mehr sehen... Dann ist er ein Kriegsblinder, denn er ist blind von dem Krieg..., ja?

Ests.: - ja... (haciendo gestos de comprender)

Prof.: - So, in 1968 schreibt er *Sprechblasen* und bekommt den Hörspielpreis der Kriegsblinden..., ja?

Ests.: - (La copian directamente)

Prof.: - Kein Problem?...

Ests.: - ...

Prof.: - Gut. Dann mache ich ihn auch weg..., ja? (la borra). Bis 1978 (leyendo la siguiente frase) arbeitet er als Lehrer an einem Gymnasium..., bis 1978 arbeitet er als Lehrer an einem

Gymnasium...; Was versteht ihr nicht?

Ests.: - ...

Prof.: - Was ist hier euch ein Problem?..., was versteht ihr nicht?

Est.$_s$: - "arbeitet"

Prof.: - arbeitet?

Est.$_2$: - trabaja!

Prof.: - Ja, ja..., aber so machen wir das nicht!..., so nicht..., ich meine, ins Spanisch übersetzen wir das Wort nicht, ja?..., wir können Hyphotesen machen. Zum Beispiel..., zuerst..., ist es..., ist das Wort "arbeitet" ein Substantiv?

Ests.: - Nein...

Prof.: - Nein, natürlich..., warum?

Ests.: - ...

Prof.: - Warum wißt ihr, daß es kein Substantiv ist?

Est.$_s$: - porque está en minúscula...

Prof.: - Ja, genau..., das ist klein geschrieben..., ja? (Señalándolo en la pizarra). Alle Substantive werden im Deutschen groß geschrieben..., ja?... und das hier ist nicht groß, sondern es ist klein...!, es ist klein..., klar?...

Ests.: - Ja...

Prof.: - So, das ist kein Substantiv. Was ist denn das?..., was ist die morphologische Kategorie des Wortes...?, ein Substativ ist es nicht..., was ist es...?

Est.$_s$: - Verb.

Prof.: - Ein Verb. Genau. Woher weißt du das?

Est.$_s$: - ...

Prof.: - Warum weißt du, daß es ein Verb ist?

Est.$_s$: - "t"... (haciendo un gesto).

Prof.: - "t"?

Est.$_s$: - The end...

Prof.: - Das Ende

Est.$_s$: - Eso... (ríen), das Ende... ist "t"

Prof.: - Aha! Jetzt verstehe ich... Das Ende ist ein "t"..., und das heißt, daß es ein Verb ist..., ja?..., welche Person ist das?

Est.$_s$: - ...

Prof.: - Ist das "t" am Ende ein Suffix von der ersten, der zweiten... oder der dritten Person?

Ests.: - dritte

Prof.: - der dritten Person?

Ests.: - ja!

Prof.: - Singular oder Plural?

Ests.: - Singular...

Prof.: - Aha!..., mal sehen: Wo ist das Subjekt?

Ests.: - ...

Prof.: - Das Subjekt?... Das Subjekt des Satzes..., was ist Subjekt des Satzes?

Est.$_s$: - "Er"

Prof.: - "er", genau. "Er" ist das Subjekt des Satzes (marcándolo en la pizarra), ja?.

Ests.: - Ja...

Prof.: - Gut. Ist "er" die dritte Person?

Ests.: - Ja!

Prof.: - Singular?

Ests.: - Ja!

Prof.: - männlich, weiblich oder neutrum?

Ests.: - ...

Prof.: - Ist "er" männlich (escribiendo símbolos en la pizarra), oder weiblich (hace lo propio), oder neutrum?..., maskulin, feminin oder neutrum?

Est.$_s$: - maskulin

Prof.: - Maskulin?

Ests.: - Ja

Prof.: - Maskulin..., gut. So, "er arbeitet..." als Lehrer..., ja? Ich... (señalándose) arbeite als Lehrer für Deutsch... an der Universität..., ja? Ich arbeite als Lehrer für Deutsch, also..., ich lehre deutsche Literatur..., ja?

Ests.: - (hacen gestos de comprender)

Prof.: - Jandl lehrt Englisch..., er arbeitet als Lehrer für Englisch..., ja?... kapiert?

Ests.: - (Ríen...)

Prof.: - Aber nicht an der Universität..., ja? Jandl arbeitet als Lehrer an einem Gymnasium..., an einem Gymnasium..., ja?...

Ests.: - Ja?

Prof.: - Aber Vorsicht!, "Gymnasium" ist kein Platz, wo man Gymnastik macht..., ja?

Ests.: - ...

Prof.: - Das hat nichts zu tun mit "Gymnastik", ja? Das ist eine Sekundarschule...

Ests.: - Ah...!

Prof.: - Ja, ah...!, eine Schule für junge Leute..., ja? eine Sekundarschule...; Klar?

Ests.: - Ja.

Prof.: - So, bis 1978... (dibujando una línea para representar el tiempo), ja?, bis hier (marcando un punto en el que escribe el a½o) arbeitet er als Lehrer an einem Gymnasium..., das heißt, daß er 1978 arbeitet als Lehrer an einem Gymnasium..., und 1977 (marcándolo sobre la línea también) arbeitet er als Lehrer an einem Gymnasium..., und 1976 arbeitet er als Lehrer an einem Gymnasium..., und 1975 auch... und so weiter... ja?...

Ests.: - Ja

Prof.: - Aber 1979 nicht mehr..., 1979 arbeitet er nicht an einem Gymnasium..., ja? 1979 arbeitet Jandl nicht als Lehrer..., nicht als Lehrer, ja? Warum?

Ests.: - ...

Prof.: - Warum?... Was macht Jandl 1979...?

Ests.: - ...

Prof.: - Was macht Jandl 1979?..., oder was macht Jandl... "seit"..., seit... 1978...?

Est.$_s$: - freier... Schr...

Prof.: - Ja wohl...! freier Schriftsteller...

Est.$_s$: - freier Schriftsteller (repite)

Prof.: - freier Schriftsteller (refuerza)

Est.$_s$: - freier Schriftsteller (repite de nuevo)

Prof.: - Seit 1978 (marcando la otra parte de la línea en la pizarra) arbeitet er..., arbeitet Jandl als freier Schriftsteller...; seit 1978 ist Jandl freier Schriftsteller..., seit 1978 ist er freier Schriftsteller, das heißt, er schreibt als literarischer Autor..., ja?... Schriftsteller..., klar?

Ests.: - Klar.

Prof.: - Gut. Keine Frage?

Ests.: - ...

Prof.: - Schreibt das bitte in euren Textanalysen..., ja? (Los estudiantes transcriben el resto del texto a sus cuadernos)... Darf ich jetzt wegmachen...

Ests.: - Nein...

Prof.: - Wie spät ist es jetzt, bitte?

Est.$_s$: - Viertel... vor fünf!

Prof.: - Aha..., danke! Darf ich jetzt wegmachen?

Ests.: - ...

Prof.: - Gut. Machen wir jetzt Was anderes! Wir beginnen, ganz kurz, weil... wir eigentlich keine Zeit haben..., mit dem Punkt zwei (escribe en el margen izquierdo de la pizarra). Punkt zwei: Wir lesen den Text vor..., wir lesen den Text vor..., ja? "Vorlesen", das heißt, laut lesen, für ein Publikum, ja?

Ests.: - (copiando la frase del punto segundo en sus notas)

Prof.: - Ich lese den Text vor, ja?... bitte habt ihr den Text vor euch? (Mostrándolo) Gut, so, der Text lautet so: "Neunzehn hundert vierundvierzig..., Krieg..., Krieg..., Krieg..., Krieg..., Krieg..., Krieg..., Krieg..., Krieg..., Krieg..., Krieg..., Krieg...; neunzehn hundert fünfundvierzig..., Krieg..., Krieg..., Krieg..., Krieg..., Mai". Klar?

Ests.: - ...

Prof.: - Erinnert ihr euch? Das Wort *Krieg* bedeutet ein Konflikt..., ja?

Ests.: - Ja

Prof.: - Kannst du es bitte vorlesen?

Est.$_1$: - Lesen?

Prof.: - Ja, laut bitte...

Est.$_1$: - "Neunzehn...

Prof.: - ... hundert...

Est.$_1$: - ... hundert... vierundvierzig..., Krieg..., Krieg..., Krieg..., Krieg..., Krieg..., Krieg... (ríen, por la repetición contínua)

Prof.: - Ja, komm: "Krieg" hast du gesagt, Krieg...

Est.$_1$: - Krieg..., Krieg..., Krieg..., Krieg..., Krieg..., Krieg...; neunzehnhundertfünfundvierzig..., Krieg..., Krieg..., Krieg..., Krieg..., Mai"

Prof.: - Mai. Gut, danke. Das ist richtig, ja? "Krieg". Kannst du es bitte vorlesen?

Est.$_2$: - Ja: "Neunzehn hundert vier... undvierzig..., Krieg, Krieg, Krieg...

Prof.: - Warte, warte, warte..., bitte: Du muß laut... (haciéndole un gesto), langsam... (aclarándoselo también), und deutlich lesen (exagerando la claridad de su pronunciación), ja?

Est.$_2$: - Ja...

Prof.: - Bitte...

Est.$_2$: - "Neunzehn hundert vierundvierzig..., Krieg..., Krieg..., Krieg..., Krieg..., Krieg..., Krieg..., Krieg..., Krieg..., Krieg..., Krieg..., Krieg...; neunzehn hundert fünfundvierzig..., Krieg..., Krieg..., Krieg..., Krieg..., Mai"

Prof.: - Sehr gut. Danke dir... Also (da una palmada), das war's für heute..., ich danke euch allen, ja?

Und bis morgen. Auf Wiedersehen!

Sesión 31 (10.3.98)

Prof.: - Guten Tag..., guten Tag..., bitte!, beginnen wir... (los estudiantes están aun acomodándose en el aula), beginnen wir, bitte. Gestern..., heute ist der 10. März, ja?

Ests.: - Ja...

Prof.: - Und gestern?

Ests.: - Neun...

Prof.: - Ja wohl! Der 9. März.

Ests.: - Neunter

Prof.: - Gestern war der 9. März 1998.

Ests.: - 9. März.

Prof.: - Gut. Gestern... haben wir... das Leben des Dichters... analysiert..., Ja?

Ests.: - Ja

Prof.: - Wie hieß er?

Ests.: - ...

Prof.: - Wie heiß der Dichter...?

Ests.: - der Dichter...

Prof.: - Ja..., der Dichter..., wie heißt er?, sein Name...

Ests.: - Ernst...

Prof.: - Ernst...

Ests.: - Jandl...

Prof.: - Jandl. Ernst Jandl. Gut. Wir haben... das Leben von Ernst Jandl analysiert..., und auch den Text, "Krieg"..., den Text von Ernst Jandl..., den Text "Krieg", haben wir gelesen. Ja?

Ests.: - Ja...

Prof.: - Gut! Heute..., heute beginnen wir... eh... mit dem Punkt drei. So: "Punkt drei: Die linguistischen Probleme des Textes" (escribiéndolo en la pizarra al tiempo que lo dice). Punkt drei: Die linguistischen Probleme des Textes. Gestern... haben wir das Leben des Dichters... analysiert, und heute..., heute analysieren wir die... (se½ala a lo que acaba de escribir en la pizarra)

Ests.: - linguistisch...

Prof.: - Ja..., die linguistische...

Ests.: - ...

Prof.: - die linguistische... was?

Ests.: - Probleme

Prof.: - die linguistischen Probleme...

Ests.: - des Textes.

Prof.: - des Textes. Genau. Heute analysieren wir die linguistischen Probleme des Textes. Aber, dieser Text..., dieser Text hier... ist... sehr, sehr einfach..., ja? Nicht kompliziert. Der Text ist sehr einfach, oder?

Ests.: - ...

Prof.: - Ist der Text einfach?

Ests.: - Ja...

Prof.: - Der Text ist einfach, weil er nur zwei Wörter (gesticulando) hat. Ja? Der Text hat nur zwei Wörter: "Krieg" und "mai". So, wie untersuchen wir den Text?, d.h., wie (haciendo gestos que lo aclaran) analysieren wir den Text?... Für die Textanalyse suchen wir im Wörterbuch..., im Wörterbuch..., habt Ihr Wörterbücher mitgebracht?... Habt ihr ein Wörterbuch...? Wer hat bitte ein Wörterbuch? (levanta un diccionario en su mano, y algunos estudiantes hacen lo mismo) Eins, zwei, drei, vier... du auch? Hast du auch ein Wörterbuch?

Est.$_1$: - Nein...

Prof.: - Nein..., gut. Vier Wörterbücher..., fünf..., noch jemand?... hat noch jemand ein Wörterbuch? Nein. Gut, das ist heute kein Problem: wir machen Gruppen. Heute ist das kein Problem, wir machen Gruppen. Aber..., aber..., nächste Woche, nächste Woche... mußt ihr ein Wörterbuch mitbringen..., ok?, ist das klar?...

Ests.: - Ja...

Prof.: - Nun: eins, zwei, drei, vier, fünf, sechs, sieben, acht, neun..., mal drei... siebenundzwanzig..., minus eins, zwei..., vier, fünf...; siebenundzwanzig minus fünf... zweiundzwanzig..., zweiundzwanzig. Also, wir machen Vierergruppen...: eins, zwei, drei, vier..., ihr arbeitet mit einem Wörterbuch..., ok?... Dieses Wörterbuch nehme ich mit... für diese Gruppe hier..., ihr arbeitet zu fünft mit diesem Wörterbuch..., klar?. Dann, ihr vier habt auch ein Wörterbuch, ihr habt auch ein... und du..., du kannst hier sitzen, damit..., damit ihr... zusammen arbeitet mit deinem... Wörterbuch... klar?

Est.$_2$: - yo? (hace gestos preguntando si se cambia de sitio?)

Prof.: - Ja..., bitte..., danke!

Est.$_2$: - (Coge el diccionario y se sienta junto al último grupo)

Prof.: - Ok. Nun..., im Wörterbuch müssen wir..., im Wörterbuch suchen wir... Information zu... den Wörtern. Wir müssen... Information zu den Wörtern des Textes... suchen. Wir suchen (haciendo el gesto adecuado) im Wörterbuch Information zu: zuerst (y escribe en la pizarra al

tiempo que habla) die "gramatikalische Kategorie des Wortes"..., die gramatikalische Kategorie des Wortes. Wir suchen im Wörterbuch das Wort..., ob es ein Substantiv ist..., oder, ob es ein Adjektiv ist..., oder ein Verb..., oder ein Adverb..., eine Konjunktion, eine Präposition..., und so weiter... klar?

Ests.: - klar!

Prof.: - Erstmal, die gramatikalische Kategorie. Dann..., zweitens, wenn es ein Substantiv ist..., wenn es ein Substantiv ist..., dann müssen wir auch den Genus... wissen..., den Genus...: Ist es maskulinum, oder femininum, oder neutrum. Klar?

Ests.: - klar!

Prof.: - Dann suchen wir..., ein Synonym des Wortes. Zum Beispiel, ich suche Information zu dem Wort "Rose", und ich weiß, daß es ein Substantiv ist, und daß es femininum ist. Jetzt suche ich ein Synonym, und denke dazu auf Spanisch: "¿cómo aclaro la palabra "rosa" a un alemán?, ¿qué es una "rosa"?... una flor". Und dann suche ich das Wort "flor" im Wörterbuch..., und finde "Blume". Dann kann ich sagen "eine Rose ist eine Blume". Ok?

Ests.: - Ok.

Prof.: - Und dann, dann suchen wir eine Wortbildung...

Ests.: - ...bildung... (repiten, aún sin distinguir los límites de las palabras).

Prof.: - Eine Wortbildung..., Wortbildung (hace gestos que invitan a repetir, ahora correctamente)

Ests.: - Wortbildung...

Prof.: - Ja wohl..., eine Wortbildung (refuerza y la escribe en la pizarra)

Ests.: - Wortbildung

Prof.: - Wortbildung..., ok. Aber..., aber..., was ist..., was ist... eine Wortbildung?, was ist eine Wortbildung?

Ests.: - ...

Prof.: - Was ist eine Wortbildung?, ...eine Wortbildung? Weiss es jemand?

Ests.: - ...

Prof.: - Eine Wortbildung ist ein Kompositum, ein Wort, das mit zwei oder drei Wörtern (gesticulando) gebildet worden ist..., ein Wort, wo es zwei Wörter gibt. Zum Beispiel..., "Wörterbuch"..., "Wörterbuch"...,

Ests.: - Wörterbuch...

Prof.: - Ja, "Wörterbuch", denn "Wörterbuch" enthält zwei Wörter..., "Wörterbuch" hat zwei Wörter..., ja?

Ests.: - Ja...

Prof.: - "Wörterbuch" hat zwei Wörter...: Wort eins ist... "Wörter" (y la subraya). Ok...? "Wörterbuch" ist eine Wortbildung aus zwei Wörtern: dem Wort "Wörter", und dem Wort...

Ests.: - ... ("Buch", se oye de fondo)

Prof.: - Wie bitte?

Ests.: - ...

Prof.: - Welches Wort ist das zweite (gesticulando con los dedos) Wort?

Ests.: - Wort..., "Buch"..., ahh!..., Buch (se oye con mayor claridad)

Prof.: - Genau! "Wörterbuch" hat zwei Wörter: das Wort "Wörter"... und..., und... das Wort "Buch"...

Ests.: - Buch...

Prof.: - Wörter-... -Buch (subraya este segundo componente)..., "Wörterbuch"...

Ests.: - Wörterbuch.

Prof.: - "Wörterbuch" ist eine Wortbildung..., ok?

Ests.: - Ok

Prof.: - Noch eine...

Ests.: - ...

Prof.: - Noch eine Wortbildung, bitte!

Est.$_1$: - Wortbildung...

Prof.: - Wie bitte?

Est.$_1$: - "Wortbildung"...

Prof.: - Jawohl!..., "Wortbildung" (la señala en la pizarra) ist eine Wortbildung, oder?

Ests.: - ... (ja).

Prof.: - "Wortbildung" hat zwei Wörter..., "Wortbildung" (señalándola) hat zwei Wörter (gesticulando): das Wort... (con la mano indica a la estudiante que lo ha dicho que siga)

Est.$_1$: - Wort...

Prof.: - Ja, das Wort "Wort" (la subraya en el compuesto de la pizarra)

Ests.: - Wort...

Prof.: - Wort..., und das Wort...

Ests.: - "Bildung"

Prof.: - Genau..., "Bildung" (subraya también).

Ests.: - Bildung...

Prof.: - "Wortbildung" ist eine Wortbildung aus zwei Wörtern: "Wort" (vuelve a subrayar)..., und "Bildung" (subraya de nuevo). Ok?

Ests.: - Ok.

Prof.: - So..., jetzt arbeiten wir in Gruppen und wir analysieren die Wörter im Text: 'Krieg' und 'Mai'. Klar?

Ests.: - Klar...

Prof.: - Also, los.

[Los estudiantes trabajan en grupos buscando la información que solicita el profesor sobre las palabras del texto]

Prof.: -Also, seid ihr fertig?... fertig? (haciendo gestos...)

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - So, was ist die grammatikalische Kategorie... vom Wort 'Krieg'? Was ist 'Krieg'?

Est.$_1$: - Substantiv...

Prof.: - Jawohl..., ein Substantiv..., das Wort 'Krieg' ist ein Substantiv...; das Wort 'Krieg' ist ein Substantiv..., ok?, mit einem Satz, nicht nur 'Substantiv', sondern 'es ist ein Substantiv' (hace gestos para la repetición).

Est.$_1$: - ...

Prof.: - Es ist ein Substantiv.

Est.$_1$: - Es ist...

Prof.: - ein Substantiv...

Est.$_1$: - ...ein Substantiv...

Prof.: - Es ist ein Substantiv.

Est.$_1$: - Es ist ein Substantiv.

Prof.: - Und dann schreiben wir das an die Tafel!... (Escribe en la parte superior de la pizarra: 'Textanalyse' y a continuación la frase 'Das Wort "Krieg" ist ein Substantiv'). Ok?..., das Wort 'Krieg' ist ein Substantiv (leyendo de la pizarra). Kannst du das bitte vorlesen?

Est.$_2$: - Yo?

Prof.: - Ich?

Est.$_2$: - Ich? (entre risas)

Prof.: - Ja, du. Kannst du das bitte vorlesen? "Das Wort..." (leyendo)

Est.$_2$: - Das Wort 'Krieg' ist ein Substantiv.

Prof.: - Prima!... Und jetzt, welcher Genus ist es?... (a la clase en general); ist 'Krieg' maskulinum..., femininum... oder neutrum?

Est.$_3$: - maskulinum...,

Prof.: - maskulinum..., maskulinum? (busca la corroboración del grupo)

Ests.: - Ja..., maskulinum (se oye algún 'femininum').

Prof.: - Passt auf..., wenn ihr das Wort im Wörterbuch sucht..., wenn ihr das Wort im Wörterbuch heraussucht..., manchmal..., nicht immer, aber manchmal... findet ihr (escribiendo en la pizarra lo que dice ahora): "Krieg": mit einem grossen Buchstaben..., einem grossen "K". Dann wißt ihr schon, dass es ein Substantiv ist..., denn alle Substantive werden auf Deutsch mit grossen Buchstaben geschrieben. Ja? Wenn ihr das Wort "Krieg" findet, wißt ihr schon wegen des grossen "K", dass es ein Substantiv ist. Ok?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Aber..., dann..., dann findet ihr auch "*m*" (escribiéndolo) von "maskulin". So, das ist jetzt richtig: 'Krieg' ist maskulin. Und dann, dann..., was findet ihr danach?...

Ests.: - ...

Prof.: - Was kommt jetzt im Wörterbuch...?

Ests.: - (buscando de nuevo la palabra)... "guerra" (dicen algunos)..., "es" (dicen otros)...

Prof.: - Ok, ok..., ok...; in guten Wörterbüchern..., in guten Wörterbüchern..., nicht in diesem Wörterbuch... (tomando en su mano uno de los que considera malo)..., hier nicht..., das hier ist kein gutes Wörterbuch... In guten Wörterbüchern findet ihr "-es" (escribiéndolo en la pizarra), oder "-(e)s". Was ist das?...

Ests.: - ....

Prof.: - Dieses "-(e)s" ist die Genitivform..., der Genitiv...; habt ihr Latein in der Schule studiert?...

Ests.: - (algunos asientan) Ja..., nein...

Prof.: - Habt ihr Latein in der Schule studiert?...

Ests.: - Ja..., nein... (responde el grupo)

Prof.: - Also, im Lateinischen... gibt es 'Kasus'... Nominativ, für Subjekt..., Genitiv, für die Possessivform... und so weiter. Und..., und... im Deutschen auch..., im Deutschen auch...; also, im Deutschen haben wir vier Kasus..., vier: den "Nominativ" (lo escribe en la pizarra), "Genitiv", "Akkusativ" und "Dativ". Nominativ, Genitiv, Akkusativ und Dativ..., vier Kasus, eins, zwei, drei und vier.... Und..., und... jeder Kasus..., jeder Kasus ist für eine Funktion... gedacht. Jeder Kasus ist für eine syntaktische Funktion gedacht: Subjekt, Objekt, Possessiv... und so weiter. Also, zum Beispiel, ich möchte auf Deutsch sagen...: 'el título...', 'del libro... es...', '...es importante', ok?... "el título del libro es importante" (lo escribe en la pizarra). Ich möchte das auf Deutsch sagen, ok? "el título del libro es importante". Dann sage ich..., was?

Ests.: - ...

Prof.: - Wie sage ich "el título"...

Ests.: - ...

Prof.: - Wie sagt man "título" auf Deutsch?

Est.$_1$: - Titel (con el diccionario en la mano).

Prof.: - Titel, natürlich..., maskulinum, femininum oder neutrum...?

Ests.: - maskulinum..., neutrum..., maskulinum...(alguien responde correctamente)

Prof.: - Ja natürlich, maskulinum. Auf Spanisch ist das maskulinum, und auf Deutsch ist das maskulinum auch..., auf Deutsch ist es maskulinum auch..., so: der, die oder das...?

Ests.: - ... "der"... (casi todos responden)

Prof.: - Richtig: "der", und das ist auch Nominativ, also, Subjekt..., oder?

Ests.: - (Asienten...)

Prof.: - So, ich schreibe "der Titel"...; und jetzt muss ich 'del libro' sagen..., del libro...

Ests.: - ...

Prof.: - Ich muss wissen..., wie man 'libro' auf Deutsch sagt...

Ests.: - Buch (se apresuran a decir algunos)

Prof.: - Jawohl, 'Buch'..., und dann, ob es maskulinum, oder femininum, oder neutrum ist...

Ests.: - Neutrum...

Prof.: - Genau..., neutrum...; ich suche das Wort im Wörterbuch und finde '*n*', neutrum. So, "das Buch"..., Ok?

Ests.: - Ok.

Prof.: - Aber..., aber..., 'das Buch' ist... Nominativ..., 'das Buch' ist Nominativ..., Subjekt, und ich kann nicht zwei Subjekte sagen..., ich kann nicht "el título el libro" sagen..., ich kann nicht "der Titel das Buch" sagen..., "el título el libro"...; ich möchte 'el título del libro' sagen. Dieses 'del' ist eine Possessivform, also, ein Genitiv. Auf Spanisch sage ich das immer mit 'de', aber auf deutsch..., auf Deutsch muss ich den Kasus benutzen. Und dieser Kasus, Genitiv, kommt fast immer im Wörterbuch, immer nach dem Genus... Ok?

Ests.: - Ok.

Prof.: Wir suchen im Wörterbuch das Wort 'Krieg' heraus und finden: "Krieg", mit dem grossen Buchstaben, Substantiv, es ist ein Substantiv...; und dann finden wir '*m*', maskulin...; und dann finden wir "-(e)s"..., und das ist der Genitiv..., der Genitiv, die Possessivform des Wortes. Das heisst ja..., das heisst, dass, wenn ich einen Genitiv machen möchte, wenn ich nicht 'la guerra', sondern 'de la guerra' sagen möchte..., wenn ich auf Deutsch 'de la guerra' sagen möchte, dann sage ich nicht 'der Krieg', sondern 'des Krieges' oder 'des Kriegs'...; 'de la guerra'..., 'des Krieges'..., oder 'des Kriegs'... es ist egal...; so, das "-(e) s" im Wörterbuch ist der

Genitiv. Klar?

Ests.: - Klar...

Prof.: - Und was kommt jetzt..?. Was kommt jetzt im Wörterbuch?

Ests.: - ...

Prof.: - Wir suchen das Wort 'Krieg' heraus..., das Wort 'Krieg', und finden... "Krieg"..., dann "*m*", dann "-(e)s", und dann?... Was kommt danach?

Ests.: - e...

Prof.: - "-e" (lo escribe), ja?

Ests.: - Ja..., nein (dicen otros)

Prof.: - Na gut, in guten Wörterbüchern..., nur in guten Wörterbüchern..., dein Wörterbuch ist nicht gut..., aber in guten Wörterbüchern kommt ein "-e", oder?

Ests.: - Ja...

Prof.: - Was heisst dieses "e"?...

Ests.: - ....

Prof.: - Was heisst dieses "-e"?

Ests.: - Akkusativ?

Prof.: - Nein..., Akkusativ ist es nicht...

Ests.: - ...

Prof.: - Pluralform, Plural... das ist der Plural, die Pluralform...

Ests.: - ahh...!

Prof.: - die Pluralform..., ja?

Ests.: - Ja...

Prof.: - Und dann..., dann kommt schon das Wort auf Spanisch..., oder?

Ests.: - Ja...

Prof.: - Welches Wort?..., was kommt?

Ests.: - 'guerra'

Prof.: - Genau, das Wort 'guerra'..., und dann?

Ests.: - Guerra..

Prof.: - Ja..., ja..., aber danach..., nach dem Wort 'guerra', was kommt danach?

Ests.: - '*f*'.

Prof.: - Ja wohl..., '*f*' von...?

Ests.: - femenino

Prof.: - Natürlich, 'f' von 'feminin' (indicando a la estudiante que oyó la forma de la palabra)

Est.$_1$: - feminin.

Prof.: - Nicht femenin, sonder femInin, ok?

Est.$_1$: - feminin.

Prof.: - Das Wort 'Krieg' ist maskulinum im Deutschen..., aber im Spanischen ist es...

Ests.: - ...femininum.

Prof.: - femininum. Genau... So, bitte, aufpassen, wenn ihr ein Wort im Wörterbuch heraussucht, müsst ihr auch unterscheiden... zwischen dem Genus im Deutschen und im Spanischen... Manchmal..., manchmal ist er gleich..., zum Beispiel: Titel..., Titel ist maskulinum im Spanischen und im Deutschen, aber andere Wörter nicht..., zum Beispiel 'Krieg', oder 'Buch'..., Buch ist maskulinum im Spanischen, aber neutrum im Deutschen..., und so weiter... klar?

Ests.: - klar

Prof.: - Klar?

Ests.: - klar!

Prof.: - Also..., zurück... zur Textanalyse... (borra las últimas cosas que ha escrito en la pizarra durante la explicación). Wir haben hier...: "Das Wort 'Krieg' ist ein Substantiv"..., und du hattest auch gesagt, dass es ist...

Est.$_2$: - ...

Prof.: - Der Genus...

Est.$_2$: - Maskulinum...

Prof.: - Ja, genau..., es ist maskulinum... (hace indicaciones para la repetición)

Est.$_2$: - Es ist maskulinum.

Prof.: - Perfekt..., es ist maskulinum... (le extiende la tiza)

Est.$_2$: - (sale inseguro a la pizarra) ... (hace gestos de no saber o no entender)...

Prof.: - "Es ist maskulinum..."

Est.$_2$: - ¿Aquí?

Prof.: - Hier?

Est.$_2$: - (Riendo:) hier?...

Prof.: - Nein..., hier... (le indica que siga en la línea anterior, justo después del punto...). Das ist unsere Textanalyse..., so..., bitte... 'Es ist...'

Est.$_2$: - (Escribe:) "Es" (mira al profesor)

Prof.: - Sehr gut..., weiter... "Es..."

Est.$_2$: - ist (lo dice)

Prof.: - ja..., genauso wie hier... (le indica el verbo de la frase anterior)

Est.$_2$: - (Escribe:) "...ist"

Prof.: - Es ist was?

Est.$_2$: - maskulinum (lo dice...)

Prof.: - Genau..., schreib es drauf...: 'Es ist maskulinum'.

Est.$_2$: - (Escribe:) "masculinum".

Prof.: - Ja wohl..., aber mit "k"...

Est.$_2$: - ...

Prof.: - "maskulinum" mit "k"...

Est.$_2$: - Ahh... (corrige)

Prof.: - Genau... nicht mit "c"..., sondern "k"... danke dir (le pide la tiza... y el estudiante vuelve a su sitio). Gut..., jetzt... Synonyme...; habt ihr Synonyme?..., habt ihr irgendein Synonym gefunden?...

Ests.: - ...

Prof.: - Vanesa, hast du ein Synonym?

Est.$_3$: - Ja...

Prof.: - Aha...

Est.$_3$: - Schlacht

Prof.: - Schlacht (muchos estudiantes asientan...)

Est.$_3$: - Schlacht (reproduce la dicción del profesor espontáneamente)

Prof.: - Die Schlacht, sehr gut.

Est.$_3$: - Die Schlacht...

Prof.: - Die Schlacht... was?

Est.$_3$: - Die Schlacht.

Prof.: - Die Schlacht... was?, ... was ist?

Est.$_3$: - Die Schlacht.

Prof.: - Aber was ist die Schlacht?..., was ist die Schlacht?

Est.$_3$: - Was ist die Schlacht?

Prof.: - Ja..., was ist die Schlacht?..., ist sie ein Synonym?

Est.$_3$: - Ja...

Prof.: - Aha..., die Schlacht ist ein Synonym

Est.$_3$: - Die Schlacht ist ein Synonym...

Prof.: - Das schreibst du jetzt (le da la tiza...)

Est.$_3$: - (Empieza escribir en la pizarra)

Prof.: - Hat jemand ein anderes Synonym?...

Ests.: - ...

Prof.: - ein anderes Synonym?

Est.$_4$: - Ja (levantando la mano)

Prof.: - Mónica?

Est.$_4$: - Kampf

Prof.: - Ja, der Kampf.

Est.$_4$: - Der Kampf.

Prof.: - Genau..., der Kampf

Est.$_4$: - Der Kampf.

Prof.: - Nun... (a la estudiante de la pizarra) "Die Schlacht ist ein Synonym" ist richtig..., aber dieser Satz..., ist er ortographisch richtig?

Ests.: - ...

Prof.: - Ist der Satz richtig geschrieben, ortographisch..., oder nicht?

Est.$_1$: - Schlacht

Prof.: - "Schlacht"..., ja. Was?

Est.$_1$: - Groß..., groß "s"

Prof.: - Genau..., "Schlacht" muß mit einem großen "S" geschrieben werden..., mit einem großen "S" (haciendo gestos a la Est.4, que lo corrige)..., warum?

Est.$_1$: - Substantiv...

Prof.: - Richtig..., "Schlacht" ist ein Substantiv, und die Substantive..., alle Substantive beginnen im Deutschen mit einem großen Buchstaben..., alle Substantive beginnen mit einem großen Buchstaben..., nicht klein..., sondern groß..., ok?

Ests.: - (asienten)

Prof.: - kapiert?

Ests.: - ja (entre risas y repeticiones)

Prof.: - Ok. Noch was?

Ests.: - Ja...

Prof.: - Helena mit "H"

Est.$_5$: - "ein"

Prof.: - "ein"?..., was ist mit dem "ein"?

Est.$_5$: - Ist..., ist... mit "e"

Prof.: - "ein"?

Est.$_5$: - Nicht "ein"..., nicht "ein"..., "ein...-ne"

Prof.: - "eine"?

Est.$_5$: - "eine"

Prof.: - Warum?

Est.$_5$: - "femininum!"

Prof.: - Ist das femininum? (Al grupo)

Ests.: - ...

Prof.: - Such's im Wörterbuch heraus..., "Synonym"..., schnell, schnell, schnell...! maskulinum, femininum oder neutrum?... "der", "die" oder "das"?...

Est.$_6$: - neutrum.

Prof.: - Das ist neutrum..., ja?

Ests.: - Ja...

Prof.: - Also, "der", "die" oder "das" Synonym?

Ests.: - das

Prof.: - Genau..., "das Synonym"...; und "ein"..., "eine" oder "ein" Synonym?

Ests.: - ...

Prof.: - "Ein", "eine" oder "ein"? (escribiéndolo en columna paradigmática ante la palabra en cuestión del texto)

Est.$_7$: - "Ein"

Prof.: - Ja wohl..., ein Synonym. So..., "Die Schlacht ist ein Synonym" (releyendo)..., noch etwas? Seid ihr damit einverstanden?...

Ests.: - ...

Prof.: - Irgendein Problem?

Ests.: - ...

Prof.: - Kein Problem?

Est.$_8$: - Kein Problem.

Prof.: - Gut... Und was ist mit der Wortbildung...? Wortbildung..., Komposita?

Est.$_9$: - (Levanta la mano)

Prof.: - Ja...

Est.$_9$: - "Krieger"

Prof.: - "Krieg..." was?

Est.$_9$: - "Krieger"

Prof.: - Wie bitte?, kannst du ein bißchen lauter reden, bitte?

Est.$_9$: - "Krieger"

Prof.: - Aha..., "Krieger"... Kannst du das Wort bitte buchstabieren (el profesor se da cuenta de que muchos estudiantes no han encontrado un compuesto o palabra derivada)...

Est.$_9$: - "K-"...

Prof.: - "K-" (escribiendo lo que le dictan)

Est.$_9$: - /-'ar-/

Prof.: - /-'er-/ (corrige)

Est.$_9$: - /-'er-/

Prof.: - "-r-"

Est.$_9$: - "-i-"

Prof.: - "-i-"

Est.$_9$: - "-e-"

Prof.: - "-e-"

Est.$_9$: - Mmm, "-g-"

Prof.: - "-g-", gut...

Est.$_9$: - "-e-", "-r".

Prof.: - "-e-r". Ja..., gut... "Krieger"...

Ests.: - ...

Prof.: - ... "Krieger" gilt als Wortbildung. So... (le da la tiza a la alumna)

Est.$_9$: - (hace gestos de no entender o de no saber qué escribir)

Prof.: - Was?

Est.$_9$: - ¿Qué?...

Prof.: - Was?

Est.$_9$: - Que ¿qué pongo?

Prof.: - Was du schreiben sollst?... Das was du gesagt hast (haciendo gestos)

Est.$_9$: - "Krieger"

Prof.: - Nein..., du mußt einen Satz schreiben..., "Krieger... ist..."

Est.$_9$: - Ahh...

Prof.: - Ahh... (remedando)

Est.$_9$: - (comienza a escribir: "Krieger ist...") ein? (pregunta al profesor)

Prof.: - ein? (traslada la pregunta al grupo)

Ests.: - ...

Prof.: - "ein, eine oder ein (escribiendo las posibilidades) Wortbildung?"

Ests.: - (Algunos buscan en los diccionarios...) eine...

Prof.: - Ja wohl... "eine"..., warum?

Ests.: - ...

Prof.: - Warum ist es "eine Wortbildung" und nicht "ein Wortbildung"

Est.$_{10}$: - Femininum

Prof.: - Jose!

Est.$_{10}$: - Femininum

Prof.: - Weil...

Est.$_{10}$: - ...

Prof.: - Warum? (Lo escribe en la pizarra), weil... (lo escribe también)...: "Warum...? Weil..."

Est.$_{10}$: - Weil... ist...

Prof.: - Weil "Wortbildung"

Est.$_{10}$: - Weil "Wortbildung"...

Prof.: - Oder "Weil das Wort 'Wortbildung'..."

Est.$_{10}$: - Weil das Wort...

Prof.: - "Wortbildung"

Est.$_{10}$:- "Wortbildung" ist feminin.

Prof.: - Femininum ist..., Weil das Wort eine 'Wortbildung' im Femininum ist...

Est.$_{10}$: - Weil das Wort eine 'Wortbildung' im Femininum ist...: 'die Wortbildung' oder 'eine Wortbildung'...

Prof.: - Genau, Femininum..., eine (el estudiante sigue entonces escribiendo al tiempo que el profesor habla...). Alle Wörter..., alle Wörter mit "-ung" am Ende sind feminin. Alle Wörter, die mit "-ung" enden, sind feminin: die... "Untersuchung", die... "Wortbildung", die... "Vorlesung"..., die... -was noch?-, die... "Sprachlaborübung"...: "-ung", feminin (se½alando los finales de las palabras); "-ung", feminin; "-ung", feminin. Ok?..., kapiert? -danke (al alumno que ha terminado de escribir y le devuelve la tiza)-, Klar?...

Ests.: - Ja..., klar... (muchos asienten)

Prof.: - So..., "Krieger (leyendo de la pizarra) ist eine Wortbildung"..., genau..., verstehen wir 'Krieger'?..., verstehen wir das Wort 'Krieger'?..., weil 'Schlacht' kein Problem ist, oder?... Schlacht ist ein Synonym von 'Krieg', aber 'Krieger' ist kein Synonym..., verstehen wir 'Krieger'?

Ests.: - ...

Prof.: - Kann jemand..., kann jemand das Wort 'Krieger' auf Deutsch erklären..., kann jemand die

Bedeutung von 'Krieger' auf Deutsch erklären?

Ests.: - ...

Prof.: - Ok..., ich mache das: Mmm..., ein Gedicht... (escribe la palabra en la pizarra), ein Gedicht - haben wir gesehen- ist eine Poesie..., oder?

Ests.: - (asienten)

Prof.: - Ein Gedicht ist eine Poesie..., und ein 'Dichter'... (la escribe también justo debajo, haciendo coincidir el núcleo lexemático 'dicht' de la primera con el 'Dicht' de la segunda), ein 'Dichter' ist eine Person (subraya el sufijo '-er'), die Gedichte schreibt..., oder?

Ests.: - (asienten)

Prof.: - So, ein 'Krieg' (lo escribe junto a 'Gedicht') ist ein Konflikt..., eine 'Schlacht' zwischen zwei Gruppen..., ja?...

Ests.: - (asienten)

Prof.: - Und ein 'Krieger' (repite la operación) ist eine Person, die den Krieg macht, Ok?... Ein Soldat...

Ests.: - (Hacen gestos de entender)

Prof.: - So..., keine Frage?..., keine Frage?...

Ests.: - ...

Prof.: - Machen wir weiter?...

Ests.: - ...

Prof.: - Wir machen weiter... und, zwar, mit dem Punkt vier. Punkt vier (escribiéndolo en el margen izquierdo de la pizarra) ... ist folgendes: "Wir untersuchen (al tiempo que escribe) die Struktur des Textes". Wir untersuchen die Struktur des Textes (leyendo de la pizarra mientras los alumnos copian el enunciado en sus cuadernos)..., und das heißt...

Est.$_{11}$: - (levantando la mano)

Prof.: - Mónica...

Est.$_{11}$: - Mai

Prof.: - Mai?... Was ist?

Est.$_{11}$: - Analysen... 'Mai'

Prof.: - Ok... (al resto del grupo), Mónica..., Mónica hat einen Vorschlag. Ein Vorschlag ist eine 'propuesta', ok?

Ests.: - ...

Prof.: - Mónica hat den Vorschlag gemacht, dass wir das Wort 'Mai' analysieren... Ok? Ganz kurz..., dann, was ist Mai?

Ests.: - Mayo...

Prof.: - Ja, bitte... auf Deutsch...

Ests.: - Mai..., Monat...

Prof.: - Ja wohl..., 'Mai' ist ein Monat..., Mónica.

Est.$_{11}$: - (Asiente)

Prof.: - Welcher Monat...?, welcher Monat...?, der erste, der zweite, der dritte (con los dedos)?

Est.$_{12}$: - Fünf (con los dedos)

Prof.: - Der fünfte..., richtig: Januar ist ein Monat (contando con los dedos al tiempo que los dice), Februar ist ein Monat, März ist ein Monat, April ist ein Monat, und... Mai ist ein Monat..., ja?.

Est.$_{12}$: - (Asiente)

Prof.: - Und dann?

Ests.: - Junio

Prof.: - Juni..., (sigue contando con los dedos) Juli, August, September..., Oktober..., November und Dezember. Ok?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Ok?, Mónica?

Est.$_{12}$: - (Asiente)

Prof.: - Ok. Wir lassen das so..., denn 'Mai' hat kein Synonym..., oder?..., Mai ist Mai..., Mai ist der fünfte Monat des Jahres!... Mehr kann man nicht sagen... Ok... machen wir weiter mit der Untersuchung des Textes... mit der Untersuchung der Struktur des Textes (refiriéndose a los puntos de la organización de la clase). Ok? Wir untersuchen die Struktur des Textes...; bei der Untersuchung der Struktur des Textes muss ich gucken..., ob der Text einen Titel (lo escribe) hat; und auch was der Titel ist, klar...; dann, ob er Strophen (lo escribe también) hat..., wieviele Strophen...; wieviele Verse (lo escribe) in jeder Strophe?..., ja?... wieviele Wörter (lo escribe) in jedem Vers..., wieviele Wörter in jedem Vers; Wörter pro Vers. Ob der Text Wiederholungen hat (lo escribe) ..., Wiederholungen...; ob der Text Reim (lo escribe) hat...; Reim...; ob der Text..., mmm..., Stabreim hat... -Stabreim (lo escribe) heißt 'Alliteration'-; ehhh..., das war's eigentlich!. Ok..., wie machen wir das?... gebe ich euch fünf Minuten?...; Also, ich gebe euch fünf Minuten..., fünf Minuten... und ihr macht, ihr arbeitet in Gruppen... Ok? Genauso wie früher...

[Los estudiantes se ponen a trabajar en grupos...]

Prof.: - Seid ihr fertig?...(Da unas palmadas reclamando la atención de los estudiantes...) Fertig?...

Also, die fünf Minuten sind jetzt vorbei...; nun müssen wir diese Fragen beantworten..., ja?... So: Hat der Text einen Titel?... ja oder nein?

Ests.: - Nein...

Prof.: - Nein... das ist richtig... (alargándole le tiza a uno de los estudiantes que han contestado), der Text hat keinen Titel... (al estudiante que se acerca a la pizarra). Aber schreib bitte einen Satz, gel?... "Der Text hat keinen Titel"

Est.$_1$: - (Empieza a escribir)

Prof.: - (Mientras se escribe la frase en el 'Comentario de Texto'). Und Strophen?... hat der Text Strophen? Super! (Al estudiante que estaba escribiendo): Der Text hat keinen Titel (leyendo de la pizarra)..., Ok?... Nun... hat der Text Strophen?... ja oder nein?

Ests.: - Ja...

Prof.: - Ja... (repite)

Ests.: - (otros estudiantes) Nein...

Prof.: - Nein... Toll!... Jetzt haben wir zwei Meinungen: Manche Studenten meinen, daß der Text Strophen hat..., manche meinen, daß der Text keine Strophen hat... Warum hat der Text Strophen oder nicht? (A uno de los que dijeron que no)

Est.$_2$: - Der Text hat..., ein..., no..., kein..., -en?

Prof.: - Der Text hat keine Strophe...

Est.$_2$: - Der Text..., mmm..., der Text hat... eh..., ein... Text?

Prof.: - Block?

Est.$_2$: - Block! (Asintiendo con la cabeza)

Prof.: - Der Text ist ein Block, meinst du...!... Aha! Was meinst du? (A otro de los estudiantes que dijo que sí tenía estrofas)

Est.$_3$: - Zwei...

Prof.: - Der Text..., hat...

Est.$_3$: - Der Text hat... zwei... Strophen?

Prof.: - Gut... der Text hat zwei Strophen? (Al grupo)

Est.$_4$: - Ja...!, Neunzehn... hundert vierundvierzig..., eine Strophe!

Prof.: - Aha..., die erste Strophe beginnt mit dem Datum 1944..., und die zweite Strophe?

Est.$_3$: - Neunzehn hundert..., vier..., fünf... und vierzig!

Prof.: - Und die zweite Strophe beginnt mit dem Datum 1945...

Est.$_3$: - Ja...

Prof.: - Also..., ich würde sagen..., du hast auch Recht..., indem die Strophen normalerweise so sind...

(dibujando en la pizarra la forma normal de las estrofas, una bajo la otra, en un gráfico). Und hier..., hier sind die Strophen nicht so... (se½alando al gráfico), sondern so (dibuja un gráfico en que las estrofas se suceden horizontalmente y no verticalmente). So, der Text hat Strophen..., aber diese Strophen sind etwas unkonventionell..., etwas außergewöhnlich (lo escribe en el margen derecho de la pizarra...), außergewöhnlich..., unkonventionell: eins... zwei... (contándolas de forma horizontal)

Est.$_2$: - (levantando la mano)

Prof.: - Jesús!

Est.$_2$: - Aber? (Escribiendo sobre un papel)

Prof.: - Aber... was?

Est.$_2$: - Aber... (haciendo gestos de repetición)

Prof.: - Aber... was?

Est.$_2$: - Der Text hat zwei Strophen, aber? (Leyendo de su papel)

Prof.: - Aha!, aber was? (Al resto del grupo), kann jemand wiederholen, was ich gerade gesagt habe?..., was habe ich gerade gesagt?

Ests.: - ...

Prof.: - Der Text hat zwei Strophen, aber...

Est.$_5$: - un... konventionell?

Prof.: - Gut..., "unkonventionell", "außergewöhnlich" (se½alando a la pizarra, donde la escribió anteriormente): Der Text hat zwei Strophen, aber sie sind etwas außergewöhnlich... So... (a una de las estudiantes que contestó originalmente a la pregunta...) Du bist auch Elena, oder?

Est.$_3$: - (asiente)

Prof.: - Aber du ohne "H"..., oder? Du bist Helene mit "H" (a otra estudiante que se llama igual) und du Elena ohne "H"...

Est.$_3$: - (asiente)

Prof.: - So... (le da la tiza): Der Text hat zwei Strophen, aber die Strophen sind etwas unkonventionell... (mientras se dirige a la pizarra).

Est.$_3$: - (Comienza a escribir)

Prof.: - Der Text hat zwei Strophen..., gut..., aber..., Komma (para que inserte la coma antes de la conjunción)..., ja..., aber...

Est.$_3$: - ... (esperando)

Prof.: - aber... (al grupo)

Ests.: - sie... sind

Prof.: - sie sind...

Est.$_3$: - ... (escribiendo)

Prof.: - s-i-e (deletreando...)

Est.$_3$: - (borra y reescribe lo que dicta el profesor)

Prof.: - sind..., sind..., s-i-n-d (repitiendo la operación)

Est.$_3$: - (escribiendo con dificultad palabras que nunca había escrito con anterioridad)

Prof.: - etwas außergewöhnlich (acercándole otra tiza a una estudiante que sí parece conocer algo más de las palabras...)

Est.$_6$: - (recoge la tiza y ayuda a su compañera escribiendo lo que queda...)

Prof.: - etwas außergewöhnlich..., Doppelpunkt..., Doppelpunkt...

Est.$_6$: - (escribe los dos puntos ":")

Prof.: - Ja..., jetzt müssen wir erklären, warum sie außergewöhnlich sind..., warum sie unkonventionell sind. So, sie stehen nicht (al grupo) untereinander (haciendo gestos), sondern... (hace gestos de relación espacial que vienen a significar "junto a"...)

Ests.: - ... (algunos buscan ya en el diccionario)

Prof.: - Sie stehen nicht untereinander..., sie stehen... (repite los gestos)

Est.$_7$: - Neben...

Prof.: - Nebeneinander..., danke...

Est.$_6$: - (Mira al profesor...)

Prof.: - Sie stehen...

Est.$_6$: - "Sie?"

Prof.: - Ja..., "Sie..."

Est.$_6$: - (Escribe)

Prof.: - Danke (a la otra alumna que escribió la primera parte y que devuelve la tiza...)! Sie "stehen..."

Est.$_6$: - (Hace gestos de no conocer la palabra)

Prof.: - "stehen...". s-t-e-h-e-n (deletreando)

Est.$_6$: - (escribiendo)

Prof.: - Gut..., "Sie stehen..." (mirando al alumno que intervino después)

Est.$_7$: - "neben..."

Prof.: - "neben..."

Est.$_6$: - ...

Prof.: - Kannst du das bitte buchstabieren?

Est.$_7$: - "n"...

Prof.: - "n"

Est.$_6$: - (Comienza a escribir)

Est.$_7$: -...e-b-e-n (mientras la otra alumna escribe)

Prof.: - neben... ...-einander...

Est.$_6$: - einander

Prof.: - "ein..."

Est.$_6$: - ein (escribiendo)

Prof.: - "-ander..." a-n-d-e-r...

Est.$_6$: - (lo escribe)

Prof.: - Danke dir... (recoge la tiza): Sie stehen nebeneinander... (leyendo). Punkt. Erinnern wir uns an die Übung... vom Sprachlaborprogramm? "Wer sitzt heute rechts neben dir?"..., "wer sitzt heute links neben dir?" (escribiendo la palabra "neben" en el margen derecho de la pizarra)... Ja?..., das steht im Sprachlaborprogram, da gibt's eine Übung mit dieser Frage..., ok? Also, jetzt haben wir: (leyendo de la pizarra) "Der Text hat keinen Titel, und er (se acerca a la pizarra, donde corrige borrando el punto y las palabras "der Text" que ahora sustituye por el pronombre "er") hat zwei Strophen, aber sie sind etwas unkonventionell: sie stehen nebeneinander". Punkt. Und jetzt..., wieviele Verse hat jede Strophe?..., wie viele Verse hat die Strophe eins?...

Ests.: - ...

Prof.: - Die Strophe eins (señalándola), wie viele Verse hat sie?

Est.$_8$: - Dreizehn

Prof.: - Dreizehn?..., ja?... (le acerca la tiza)

Est.$_8$: - (Se levanta y se dirige a la pizarra)

Prof.: - So..., die Strophe eins hat dreizehn Verse..., die Strophe eins..., oder "die erste Strophe" hat... dreizehn Verse...

Est.$_8$: - (escribe sin problemas: "Die strophe eins hat dreizehn verse", que el profesor corrige en las mayúsculas de los sustantivos)...

Prof.: - Danke... Und der erste Vers ist anders als die anderen zwölf Verse..., ja? Was ist der Vers eins?... ist er ein Wort?...

Ests.: - ... (algunos buscan en los diccionarios)

Prof.: - Was ist er?

Est.$_9$: - Ein Datum

Prof.: - Ein Datum (le da la tiza a la estudiante que se levanta). Vers eins ist ein Datum

Est.$_9$: - ... "Der"..., o "die"...? (pregunta al profesor)

Prof.: - Der, die oder das? (al grupo, que empieza a buscar), der Vers, die Vers oder das Vers?

Est.$_{10}$: - Der

Prof.: - Der?

Ests.: - (confirman)

Prof.: - Der... (a la alumna) Vers eins ist ein Datum...

Est.$_9$: - (Escribe lo que el profesor estaba diciendo...)

Prof.: - Die Substantive, bitte, mit großen Buchstaben...! (por las palabras que escribe con minúscula y que ahora corrige)... Danke! (A la estudiante que devuelve la tiza y va a su sitio) Und was sind die Verse zwei bis dreizehn?

Ests.: - ...

Prof.: - Die Verse zwei bis dreizehn..., was sind sie?..., die Verse zwei bis dreizehn... was sind sie?..., Fernandi (a una de las estudiantes...), die Verse zwei bis dreizehn..., was sind sie?

Est.$_{11}$: - ...

Prof.: - Was sind sie...? auch ein Datum?

Est.$_{11}$: - No...

Prof.: - Nein...

Est.$_{11}$: - Nein...

Prof.: - Was sind sie...?

Est.$_{11}$: - ...

Prof.: - Von grammatikalische Kategorie her?

Est.$_{11}$: - Ahh... Substantiv...

Prof.: - Ja..., aber ein Substantiv oder zwölf Substantive?

Est.$_{11}$: - Ein...

Prof.: - Ein Substantiv..., eine Wiederholung... (haciendo gestos...), eine Wiederholung des Substantives 'Krieg'..., klar?

Ests.: - Ja... (asienten)

Prof.: - Die Verse zwei bis dreizehn sind eine Wiederholung des Wortes 'Krieg'..., oder... die Verse zwei bis dreizehn... wiederholen das Wort 'Krieg'... ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - So... (le da la tiza)

Est.$_{11}$: - ...

Prof.: - Die Verse zwei bis dreizehn...

Est.$_{11}$: - (Comienza a escribir y se detiene en 'bis')

Prof.: - ... bis..., b-i-s...

Est.$_{11}$: - (Copia el deletreo)

Prof.: - (Copiando a su vez la palabra en el margen derecho de la pizarra)... Aha..., die Verse zwei bis dreizehn...

Est.$_{11}$: - ... drei...

Prof.: - ... drei..., was...? kann jemand das Wort bitte buchstabieren?

Ests.: - ...

Prof.: - Das Wort dreizehn?

Est.$_{12}$: - "z"...

Prof.: - "z"...

Est.$_{11}$: - (Copia)

Est.$_{12}$: - "e"-"h"-"n"

Prof.: - "e"-"h"-"n"

Est.$_{11}$: - (Copia)

Prof.: - ... wiederholen das Wort 'Krieg'

Est.$_{11}$: - Wiederholen?

Prof.: - Ja..., wie "wiederholen Sie bitte!", "wiederholen"...

Est.$_{11}$: - (Escribe y el profesor corrige algunas letras...)

Prof.: - Danke?... Entschuldigung... wie spät ist es jetzt?... wie spät?

Est.$_{12}$: - Fünf (la mayoría dice "Fünf", salvo algunos que apuntan al "Fünf... vor... fünf...")

Prof.: - Naja..., wir lassen das hier..., das war's für heute...: wir sehen uns nächste Woche (con gestos...), ok?

Ests.: - (recogen y se levantan para marcharse)

Sesión 32 (11.03.98) - Sprachlabor

Band: - sch) Beantworten Sie jetzt einige Fragen zum Datum. Sie brauchen dazu einen Kalender! Beispiel: "Was für ein Datum ist nächsten / war letzten Donnerstag?" "Nächsten Donnerstag ist / Letzten Donnerstag war der ... ." Wenn Sie Probleme haben, fragen Sie bitte Ihre Lehrerin, bzw. Ihren Lehrer! Beginnen wir:
Was für ein Datum ist nächsten Mittwoch?
Est.: - Nächsten Mittwoch ist der fünfundzwanzigste Februar
Band: - Was für ein Datum ist nächsten Sonntag?
Est.: - Nächsten Sonntag ist der zweiundzwanzigste Februar
Band: - Was für ein Datum ist nächsten Freitag?
Est.: - Nächsten Freitag ist der zwanzigste Februar
Band: - Was für ein Datum ist nächsten Montag?
Est.: - Nächsten Montag ist der dreiundzwanzigste Februar
Band: - Was für ein Datum war letzten Donnerstag?
Est.: - Letzten Donnerstag war der zwölfte Februar
Band: - Was für ein Datum war letzten Dienstag?
Est.: - Letzten Dienstag war der zehnte Februar
Band: - Was für ein Datum ist nächsten Samstag?
Est.: - Nächsten Samstag ist der einundzwanzigste Februar
Band: - Was für ein Datum war letzten Sonntag?
Est.: - Letzten Sonntag war der fünfzehnte Februar
Band: - Was für ein Datum ist heute?
Est.: - Heute ist der siebzehnte Februar
Band: - Was für ein Datum ist morgen?
Est.: - Morgen ist der achtzehnte Februar

Band: - ä) Jetzt können Sie auch folgende Fragen beantworten. Wieder mit einem Kalender. Beispiel: *"Was für ein Wochentag ist diesen Monat der zwölfte?"* "Der 12. ist ein Montag, oder Dienstag ...)". Beginnen wir:
Was für ein Wochentag ist diesen Monat der dritte?
Est.: - Diesen Monat der dritte ist ein Dienstag
Band: - Was für ein Wochentag ist diesen Monat der fünfzehnte?

Est.: - Diesen Monat der fünfzehnte ist ein Sonntag
Band: - Was für ein Wochentag ist diesen Monat der einundzwanzigste?
Est.: - Diesen Monat der einundzwanzigste ist ein Samstag
Band: - Was für ein Wochentag ist diesen Monat der dreißigste?
Est.: - Diesen Monat gibt es kein dreißigste
Band: - Was für ein Wochentag ist diesen Monat der dreizehnte?
Est.: - Diesen Monat der dreizehnte ist ein Freitag
Band: - Was für ein Wochentag ist diesen Monat der dreiundzwanzigste?
Est.: - Diesen Monat der dreiundzwanzigste ist ein Montag
Band: - Was für ein Wochentag ist diesen Monat der neunundzwanzigste?
Est.: - Diesen Monat gibt es kein neunundzwanzigste
Band: - Was für ein Wochentag ist diesen Monat der achtzehnte?
Est.: - Diesen Monat der achtzehnte ist ein Mittwoch

Band: - ö) Machen wir nun nochmal ein bißchen Mathematik. Sie sollten die Aufgaben natürlich ohne Kugelschreiber und Papier lösen! Zuerst einige Summen:
Wieviel ist 6 plus 16?
Wieviel ist 60 + 6?
Wieviel ist 15 + 55?
Wieviel ist 17+ 70?

Band: - ö) Machen wir nun nochmal ein bißchen Mathematik. Sie sollten die Aufgaben natürlich ohne Kugelschreiber und Papier lösen! Zuerst einige Summen:
Wieviel ist 6 plus 16?
Est.: - Zweiundzwanzig
Band: - Wieviel ist 60 + 6?
Est.: - Sechsundsechzig
Band: - Wieviel ist 15 + 55?
Est.: - Siebzig
Band: - Wieviel ist 17+ 70?
Est.: - Siebenundsiebzig

Band: - Jetzt ziehen wir ab:

Wieviel ist 16 minus 6?
Wieviel ist 88 - 18?
Wieviel ist 55 - 5?
Wieviel ist 57 - 17?

Band: - Jetzt ziehen wir ab:
Wieviel ist 16 minus 6?
Est.: - Zehn
Band: - Wieviel ist 88 - 18?
Est.: - Siebzig
Band: - Wieviel ist 55 - 5?
Est.: - Fünfzig
Band: - Wieviel ist 57 - 17?
Est.: - Vierzig

Band: - v) Sprechen wir jetzt über Ihren Stundenplan. Beantworten Sie unsere Fragen und wählen Sie dafür aus der Liste diejenigen Fächer aus, die Sie haben und tragen Sie sie in die entsprechenden Felder ein. Beispiel: "Was haben Sie am Montag von 9 bis 10?" "Da hab' ich Deutsch"; oder "Was haben Sie am Montag von 2 bis 3?" "Da hab' ich frei". Beginnen wir: Deutsch, Englisch, Geographie, Englische Literaturwissenschaft, Englische Sprachwissenschaft, Altenglisch, Geschichte, Morphosyntax, Latein, Französisch, Arabisch, usw. Wenn Sie eines Ihrer Fächer hier nicht finden, suchen Sie es bitte im Wörterbuch oder fragen Sie Ihre Lehrerin, bzw. Ihren Lehrer! Fangen wir an:
Was haben Sie am Dienstag von 12 bis 1?
Est.: - Da hab' ich Englische Literaturwissenschaft
Band: - Was haben Sie am Mittwoch von 1 bis 2?
Est.: - Da hab' ich Mythologie
Band: - Was haben Sie am Donnerstag von 12 bis 1?
Est.: - Da hab' ich Sprachwissenschaft
Band: - Was haben Sie am Freitag von 15 bis 16 Uhr?
Est.: - Da hab' ich frei
Band: - Was haben Sie am Montag von 9 bis 10?
Est.: - Da hab' ich Allgemeine Sprachwissenschaft

Band: - Was haben Sie am Dienstag von 17 bis 18 Uhr?
Est.: - Da hab' ich frei
Band: - Was haben Sie am Mittwoch von 10 bis 11?
Est.: - Da hab' ich Deutsch
Band: - Was haben Sie am Donnerstag von 11 bis 12?
Est.: - Da hab' ich Sprachwissenschaft
Band: - Was haben Sie am Freitag von 18 bis 19 Uhr?
Est.: - Da hab' ich frei
Band: - Was haben Sie am Montag von 11 bis 12?
Est.: - Da hab' ich Sprachwissenschaft
Band: - Was haben Sie am Dienstag von 15 bis 16?
Est.: - Da hab' ich frei
Band: - Was haben Sie am Mittwoch von 12 bis 1?
Est.: - Da hab' ich Allgemeine Sprachwissenschaft
Band: - Was haben Sie am Donnerstag von 20 bis 21 Uhr?
Est.: - Da hab' ich frei
Band: - Was haben Sie am Freitag von 11 bis 12?
Est.: - Da hab' ich Phonetik
Band: - Was haben Sie am Donnerstag von 16 bis 17 Uhr?
Est.: - Da hab' ich frei
Band: - Was haben Sie am Mittwoch von 17 bis 18 Uhr?
Est.: - Da hab' ich frei
Band: - Was haben Sie am Dienstag von 16 bis 17 Uhr?
Est.: - Da hab' ich frei

Band: - w) Und nun machen Sie Fragen in der du-Form an einen hypothetischen Gesprächs-partner. Beispiel: "... am Montag von 9 bis 10?" - "Was hast du am Montag von 9 bis 10?" Fangen wir an:
... am Dienstag von 10 bis 11?
Est.: - Was hast du am Dienstag von 10 bis 11?
Band: - ... am Mittwoch von 19 bis 20 Uhr?
Est.: - Was hast du am Mittwoch von 19 bis 20 Uhr?
Band: - ... am Donnerstag von 12 bis 1?

Est.: - Was hast du am Donnerstag von 12 bis 1?

Band: - ... am Freitag von 15 bis 16 Uhr ?

Est.: - Was hast du am Freitag von 15 bis 16 Uhr ?

Band: - ... am Montag von 9 bis 10?

Est.: - Was hast du am Montag von 9 bis 10?

Band: - ... am Dienstag von 19 bis 20 Uhr?

Est.: - Was hast du am Dienstag von 19 bis 20 Uhr?

Band: - ... am Mittwoch von 10 bis 11?

Est.: - Was hast du am Mittwoch von 10 bis 11?

Band: - x) Was hätten Sie lieber - beantworten Sie folgende Fragen in der 'du-Form'. Beispiel: "Was hättest du lieber, Russisch oder Chinesisch?" *"Ich hätte lieber Chinesisch!*". Fangen wir an: Was hättest du lieber, Deutsch oder Hollän-disch?

Est.: - Ich hätte lieber Deutsch

Band: - Was hättest du lieber, Religion oder Musik?

Est.: - Ich hätte lieber Musik

Band: - Was hättest du lieber, Französisch oder Gymnastik?

Est.: - Ich hätte lieber Französisch

Band: - Was hättest du lieber, Biologie oder Spanische Literatur?

Est.: - Ich hätte lieber Spanische Literatur

Band: - Was hättest du lieber, Russisch oder Chinesisch?

Est.: - Ich hätte lieber Russisch

Band: - y) Machen wir nun mit der Uhrzeit weiter: Zehn Uhr Fünf heißt: fünf nach zehn. Lesen Sie nun, wenn Sie den entsprechenden Buchstaben hören, die folgenden Uhrzeiten:

a:

Est.: - Fünf nach neun

Band: - 9.05

b:

Est.: - Fünf nach acht

Band: - 8.05

c:

Est.: - Fünf nach elf

Band: - 11.05

d:

Est.: - Fünf nach sechs

Band: - 6.05

Band: - Und jetzt das gleiche mit "zehn nach..."

e:

Est.: - Zehn nach fünf

Band: - 5.10

f:

Est.: - Zehn nach vier

Band: - 4.10

g:

Est.: - Zehn nach drei

Band: - 3.10

h:

Est.: - Zehn nach zwölf

Band: - 12.10

Band: - Und wenn es nun das "Gegenteil" ist? Dann benutzt man im Deutschen "vor". Lesen Sie nun, wenn Sie den entsprechenden Buchstaben hören, die folgenden Uhrzeiten:

i:

Est.: - Fünf vor zehn

Band: - 9.55

j:

Est.: - Fünf vor neun

Band: - 8.55

k:

Est.: - Fünf vor zwölf

Band: - 11.55

l:

Est.: - Fünf vor acht

Band: - 7.55

Band: - Und jetzt das gleiche mit "zehn vor..."

m:

Est.: - Zehn vor sechs

Band: - 5.50

n:

Est.: - Zehn vor fünf

Band: - 4.50

o:

Est.: - Zehn vor vier

Band: - 3.50

p:

Est.: - Zehn vor drei

Band: - 2.50

Band: - "Viertel nach":

q:

Est.: - Viertel nach zwei

Band: - 2.15

r:

Est.: - Viertel nach drei

Band: - 3.15

s:

Est.: - Viertel nach sieben

Band: - 7. 15

t:

Est.: - Viertel nach zehn

Band: - 10.15

Band: - Und "Viertel vor":

u:

Est.: - Viertel vor zehn

Band: - 9.45

v:

Est.: - Viertel vor elf
Band: - 10.45
w:
Est.: - Viertel vor eins
Band: - 12.45
x:
Est.: - Viertel vor sechs
Band: - 5.45

Band: - "halb ..."
y:
Est.: - Halb sechs
Band: - 5.30
z:
Est.: - Halb elf
Band: - 10.30
ß:
Est.: - Halb acht
Band: - 19.30
ch:
Est.: - Halb eins
Band: - 12.30

Band: - "zehn vor halb ..."
sch:
Est.: - Zehn vor halb sechs
Band: - 5.20
w:
Est.: - Zehn vor halb elf
Band: - 10.20
j:
Est.: - Zehn vor halb sechs
Band: - 17.20

h:

Est.: - Zehn vor halb eins

Band: - 12.20

Band: - "fünf vor halb ..."

bb:

Est.: - Fünf vor halb drei

Band: - 2.25

pp:

Est.: - Fünf vor halb vier

Band: - 3.25

tt:

Est.: - Fünf vor halb acht

Band: - 7. 25

ll:

Est.: - Fünf vor halb zehn

Band: - 9.25

Band: - "zehn nach halb ..."

ei (mit 'e'-'i'):

Est.: - Zehn nach halb neun

Band: - 8.40

ey (mit 'e'-'y'):

Est.: - Zehn nach halb zwölf

Band: - 11.40

ai (mit 'a'-'i'):

Est.: - Zehn nach halb drei

Band: - 2.40

ay (mit 'a'-'y'):

Est.: - Zehn nach halb vier

Band: - 3.40

Sesión 33 (16.03.98)

Prof.: -Also, guten Tag..., guten Tag..., bitte!, beginnen wir..., fangen wir an..., beginnen wir, bitte. Heute ist der 16. März (escribiéndolo sobre la pizarra). Letzte Woche..., letzte Woche waren wir... bei Punkt vier (escribiéndolo en el margen izquierdo de la pizarra: Wir untersuchen die Struktur des Textes): "Wir untersuchen die Struktur des Textes"...; dabei haben wir..., dabei haben wir eine Textanalyse (escribiéndolo en la parte superior central), eine "Textanalyse" angefangen..., ja...? die "Textanalyse"..., und der letzte Satz war..., wie war der letzte Satz?

Ests.: - ...

Prof.: - Bitte, von letzter Woche..., der letzte Satz...

Est.$_1$: - Die Verse... zwei bis dreizehn...

Prof.: - Die Verse zwei bis dreizehn... (copiando en la pizarra)

Est.$_1$: - ... wiederholen das Wort 'Krieg'

Prof.: - ... wiederholen... das Wort... 'Krieg'. Alles klar?

Ests.: - ...

Prof.: - Aha..., jetzt erinnere ich mich daran..., gut. So..., heute machen wir weiter..., heute machen wir weiter mit der zweiten Strophe...; was ist mit der zweiten Strophe?...Wie sieht die zweite Strophe aus?...

Est.$_2$: - Sechs...

Prof.: - Fernando...

Est.$_2$: - Jesús...

Prof.: - Entschuldigung..., Jesús...

Est.$_2$: - Sechs...

Prof.: - Sechs... was?

Est.$_2$: - Sechs... Versen

Prof.: - Sechs Verse...

Est.$_2$: - Die Strophe...

Prof.: - Aha..., sehr gut...

Est.$_2$: - hat...

Prof.: - hat..., die zweite Strophe hat...

Est.$_2$: - sechs... Versen...

Prof.: - Fantastisch... (le da la tiza): "Die zweite Strophe hat sechs Verse"

Est.$_2$: - (Escribe en la pizarra: "Die Strophe hat sechs Verse"

Prof.: - (Corrige insertando la palabra 'zweite' y eliminando la 'n' de plural): "Die zweite Strophe hat sechs Verse". Danke! (Al estudiante que devuelve la tiza). Was ist der Vers eins?

Ests.: - ...

Prof.: - Der Vers eins, was ist?

Est.$_3$: - (Levanta la mano)

Prof.: - Vanesa...

Est.$_3$: - Datum...

Prof.: - Ein Datum...

Est.$_3$: - Ein Datum...

Prof.: - Der Vers 1 ist ein Datum...

Est.$_3$: - Der Vers 1 ist ein Datum...

Prof.: - Welches Datum?

Est.$_3$: - Welches Datum?

Prof.: - Nein..., welches Datum ist das..., was für ein Datum?..., für ein Jahr?

Est.$_3$: - Ahh...

Prof.: - Ahh...

Est.$_3$: - Neunzehn hundert...

Prof.: - Neunzehnhundert...

Est.$_3$: - Ay..., no sé...

Prof.: - Neunzehnhundert... (al grupo...), neunzehnhundert...

Est.$_4$: - Fünf... und... vierzig...

Prof.: - Ja..., Vanesa..., neunzehn hundert fünfundvierzig... (al estudiante anterior)

Est.$_3$: - Neunzehn hundert fünf... und vierzig...

Prof.: - Neunzehn hundert fünfundvierzig. Also (dándole ahora la tiza), der Vers eins ist ein Datum..., Doppelpunt: Neunzehn hundert fünf und vierzig...

Est.$_3$: - (Va a la pizarra y lo escribe)

Prof.: - Danke (corrigiendo algunas letras y palabras mal escritas). So, "Der Vers 1 ist ein Datum: 1945". Und die andere Verse?

Ests.: - ...

Prof.: - Was wiederholen die anderen Verse?

Ests.: - 'Krieg'

Prof.: - Bitte (a uno de los estudiantes)

Est.$_5$: - 'Krieg'

Prof.: - Das Wort 'Krieg'

Est.$_5$: - Das Wort 'Krieg'

Prof.: - (dándole la tiza)... Die Verse..., die Verse...

Est.$_5$: - (escribe: "Die Verse...")

Prof.: - Welche Verse?

Est.$_5$: - ...

Prof.: - Welche Verse wiederholen das Wort 'Krieg'?

Est.$_6$: - Zwei...

Prof.: - Zwei... bis...

Est.$_6$: - ...bis... fünf

Prof.: - Genau... zwei bis fünf...: Die Verse 2 bis 5 wiederholen auch..., wiederholen auch (escribe 'auch' en el margen derecho de la pizarra), auch..., das Wort 'Krieg'.

Est.$_5$: - (escribe la frase hasta el final, y el profesor corrige).

Prof.: - Ok?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Danke! (Al estudiante, que devuelve la tiza...) Nun..., das hier..., was ist das?

Ests.: - ...

Prof.: - Das ist keine Wiederholung...

Ests.: - ...

Prof.: - Das ist ein neues Wort..., ja? Fragen wir das anders: Gibt es im Text eine Pointe? (escribiendo la palabra en la pizarra)

Ests.: - ...

Prof.: - Wissen wir, was eine Pointe ist?... verstehst du "Pointe"? (señalando la palabra en la pizarra)

Est.$_7$: - ...

Prof.: - Verstehst du "Pointe"?

Est.$_8$: - ...

Prof.: - "Pointe"..., "Pointe"..., was ist eine Pointe...?

Est.$_9$: - Punkt?

Prof.: - Ja..., so was..., in Literaturwissenschaft..., in Literatur..., eine Pointe ist ein Punkt..., ein Moment, ein Punkt des Textes..., ein Moment, wo wir alles verstehen...; eine Pointe ist so was wie eine Überraschung..., ein (hace un sonido con sus dedos que se identifica con el encontrar el sentido de algo, el hacerse la luz, el comprender...) ein Wort am Ende des Textes..., normalerweise..., ein Wort oder eine Idee ganz am Ende...; und mit diesem Wort verstehen wir

den Text. Normalerweise in der konkreten Poesie..., das hier ist konkrete Poesie..., eine experimentelle Poesie..., normalerweise kommt in der konkreten Poesie..., in der konkreten Poesie..., kommt die Pointe am Ende. Aber nicht immer, gel? Kann auch sein, daß die Pointe gar nicht existiert..., oder, daß die Pointe in der Mitte des Textes kommt. Kann sein...; also, in der Pointe kapiert man was der Dichter meint...; zum Beispiel..., habt ihr die Einführung zum Literaturprogramm dabei?..., habt ihr die Einführung zum Literatur...? das hier? (mostrando a los estudiantes las hojas que les entregara en la sesión introductoria; algunos las buscan, otros las tienen ya en sus manos...) Die Einführung bitte..., da haben wir einen Text auf Spanisch, ein Text von Erich Fried, auf Seite fünf..., ja?

Ests.: - Ja...

Prof.: - Das ist ja nur eine Übersetzung..., Ok? eine Übersetzung vom Text *Definition*, von Erich Fried. Der Text hat auch zwei Strophen mit fünf Versen in jeder Strophe. Die erste Strophe lautet: Un perro/ que muere/ y que sabe/ que muere/ como un perro... Hier weiss man noch nicht worüber es spricht..., was das Thema ist?... der Hund? (Hace gestos de no saber). Aber, wir lesen weiter. Zweite Strophe...: y que puede decir/ que sabe/ que muere/ como un perro/ "es un hombre"..., "es un hombre"...; Vers 10, da merken wir, daß der Dichter nicht von einem Hund spricht..., das Thema ist kein Hund..., sondern ein Mann, das Thema ist ein Mann... Der Vers 10 ist eine Überraschung..., der Vers 10 ist die Pointe des Textes...

Ests.: - (hacen gestos de entender y anotan cosas en sus papeles)

Prof.: - Klar?

Ests.: - (asienten)

Prof.: - Nun..., machen wir das weg (por los papeles de la introducción). Und jetzt, hat der Text hier..., der Text von Jandl, eine Pointe..., ja oder nein?

Ests.: - Ja...

Prof.: - Ja?..., wo? (A uno de los estudiantes que han contestado)

Est.$_{10}$: - Mai

Prof.: - Genau..., Mai: "Mai ist die Pointe des Textes"..., warum?

Est.$_{10}$: - das Thema...

Prof.: - Weil...

Est.$_{10}$: - ...

Prof.: - Warum...?, weil...

Est.$_{10}$: - Weil... das Thema

Prof.: - Ja, die Pointe gibt uns das Thema, die Kritik des Dichters. So..., der Vers sechs... ist das Wort

"Mai", Doppelpunkt..., die Pointe des Textes... (le da la tiza)

Est.$_{10}$: - (Escribe lentamente la frase, que el profesor corrige)

Prof.: - (corrigiendo y guiando la escritura del alumno) Der Vers..., sechs..., ist das Wort..., Wort ist ein Substantiv, Vorsicht..., ja..., "Mai" mit Kommas, Doppelpunkt, die Pointe..., so wie hier (señalando a la palabra copiada anteriormente)..., die Pointe des..., des..., d-e-s..., Textes..., mit "s" am Ende..., denn es ist hier Genitiv...: "Der Vers 6 ist das Wort 'Mai': Die Pointe des Textes". Danke (una vez ha terminado de corregir). Alles klar?

Ests.: - Alles klar!

Prof.: - Nun...,

Est.$_{11}$: - Paco...

Prof.: - Ja...

Est.$_{11}$: - Mmm...! "Pointe?", nicht... verstanden...

Prof.: - Verstehst du nicht die Pointe?

Est.$_{11}$: - Si, ja..., nein..., nein, nicht verst...-anden.

Prof.: - Ok..., die Pointe des Textes..., die Pointe ist...; guck mal..., das hier (sacando de su bolsillo unas llaves) sind meine Schlüssel, ok?

Est.$_{11}$: - (Asiente)

Prof.: - Und den Schlüssel benutze ich um etwas aufzumachen..., etwas zu öfnnen, ok?

Est.$_{11}$: - Ja...

Prof.:- Die Pointe des Textes ist der Schlüssel zur Interpretation des Textes..., ohne diesen Schlüssel, ohne die Pointe, kann man den Text nicht interpretieren...

Est.$_{11}$: (Asiente)

Prof.: - Hier..., im Text, das wirst du noch sehen..., das Wort 'Mai' ist der Schlüssel zur Interpretation..., weil 'Mai' ist ein Monat des Jahres..., oder?

Est.$_{11}$: - ...

Prof.: - ...ein Monat, wie Januar, Februar, März...

Est.$_{11}$: - (Asiente)

Prof.: - Mai ist ein Monat, der fünfte (con los dedos) Monat des Jahres...

Est.$_{11}$: - (Asiente)

Prof.: - Und hier ist das Wort 'Mai' das erste..., (contando las palabras de la segunda columna) zweite..., dritte..., vierte..., fünfte Wort. Ok?

Est.$_{11}$: - (Asiente)

Prof.: - So..., 'Mai' ist ein Monat: Damit verstehe ich, dass 'Krieg' hier (en la primera línea) für

Januar... stehet; und hier für Februar..., und hier für März..., und hier für April..., oder?

Est.$_{11}$: - (Asiente)

Prof.: - Das denke ich, weil ich hier 'Mai' finde...

Est.$_{11}$: - (Asiente haciendo gestos de entender)

Prof.: - So, 'Mai' ist eine Überraschung..., weil... verfolgt nicht die normale Serie 'Krieg', 'Krieg', 'Krieg'..., 'Krieg'...; diese Reihenfolge wird hier unterbrochen, mit dem Wort 'Mai'. Und mit 'Mai' kapiere ich, dass Jandl hier 'Januar', 'Februar', 'März' und 'April' meint.

Est.$_{11}$: - (Asiente con signos de comprensión y, con ella, otros estudiantes que quizás no hubieran comprendido todo lo dicho anteriormente hasta ahora).

Prof.: - Alles klar?

Est.$_{11}$: Ja...!

Prof.: - Ok..., nun machen wir weiter: Punkt fünf..., "Punkt fünf..." (escribiéndolo en el margen izquierdo de la pizarra). Punkt fünf lautet: "Wir untersuchen das Thema des Textes...", das Thema des Textes..., und damit müssen wir wieder aufpassen..., aufpassen?

Ests.: - ...

Prof.: - aufpassen (lo escribe en el margen derecho)..., vorsichtig sein...: aufpassen ist vorsichtig sein..., weil hier versuchen wir..., erstmal das Thema des Textes... objektiv zu sehen..., das Thema objektiv zu analysieren..., Ok?..., die thematische Referenz..., das Thema objektiv...; und dann, danach..., dann versuchen wir auch den Text subjektiv zu interpretieren..., das heisst, wie ich den Text lese..., ob er mir gut gefällt..., wie ich den Text finde..., gut oder schlecht..., interessant..., langweilig..., und so weiter. Ok?

Ests.: - ... (algunos asienten)

Prof.: - Also, beginnen wir direkt..., mit dieser..., mit einer Frage, mit der einfachen Frage: "Was ist das Thema des Textes..."

Ests.: - Krieg

Prof.: - Ja, genau..., das ist ganz einfach, oder?... (dándole la tiza a uno de los que respondió)

Est.$_{12}$: - (Va a la pizarra...: "Das Thema des Texte ist 'Krieg')

Prof.: - So..., Moment mal..., "Das Thema des Texte ist Krieg" (leyendo). Ist das richtig oder falsch? (Al grupo)

Est.$_{13}$: - Falsch

Prof.: - Falsch? Warum?

Est.$_{13}$: - ...

Prof.: - Ist das richtig oder falsch?

Est.$_{14}$: - Falsch!

Prof.: - Falsch!... Was ist falsch?

Est.$_{14}$: - Das Thema des Texte ist... (hace gestos de que falta el artículo)

Prof.: - Sehr gut! Das Thema des Textes ist... "der", "die" oder "das" Krieg

Est.$_{15}$: - Der...

Prof.: - "Der" ist richtig, ja... (el alumno corrige). Gut..., danke dir... (y añade la 's' de genitivo a la palabra "Textes"). Und jetzt..., was für ein Krieg?... der spanische Bürgerkrieg..., der Golf Krieg...?

Est.$_{16}$: - Segunda guerra mundial...

Prof.: - auf Deutsch, bitte!

Est.$_{16}$: - zwei... -te... (no sabe cómo seguir) Krieg mundial

Prof.: - Das verstehe ich nicht...

Est.$_{16}$: - (Ríen)

Prof.: - "Zweite" ist gut..., ist richtig...

Est.$_{17}$: - Ende... des zweite Welt Krieg...

Prof.: - Sehr gut...; das Ende des zweiten Weltkrieges! (le da la tiza)

Est.$_{17}$: - (empieza a escribir)

Prof.: - Warte, warte..., nun schreiben wir hier keinen Punkt, sondern Doppelpunkt ":". Und jetzt, schreibst du "das Ende des zweiten Weltkrieges"...

Est.$_{17}$: - (Escribe y el profesor corrige algunas letras...)

Prof.: - Ok..., danke (recoge la tiza)... Und jetzt..., warum wiederholt der Dichter das Wort 'Krieg'?

Ests.: - ...

Prof.: - Im Text finden wir zwei Daten... ja?

Ests.: - ja (asienten)

Prof.: - Erste Datum: 1944. Was kommt danach?..., was kommt dann?

Est.$_{17}$: - Krieg...

Prof.: - Krieg... ja..., aber wie oft?...

Ests.: - ...

Prof.: - Wie oft finden wir das Wort 'Krieg' unter'm Datum? ein Mal?, zwei?, drei Mal?... Wie oft?

Est.$_{18}$: - Zwölf...

Prof.: - Genau..., zwölf Mal... Warum? warum zwölf...? warum zwölf und nicht vierzehn oder zwanzig?

Est.$_{19}$: - Ein Jahr...

Prof.: - Ja wohl... ein Jahr hat zwölf Monate...: Januar... (espera a que sigan)

Ests.: - Februar...

Prof.: - Februar...

Ests.: - Marz...

Prof.: - März... (empieza a escribirlos)

Ests.: - April...

Prof.: - April..., Mai..., Juni..., Juli..., August..., September..., Oktober..., November... und Dezember... Ok?

Ests.: - Ok...

Prof.: - So..., hier steht nicht Januar..., sondern 'Krieg'..., hier steht nicht Februar, sondern 'Krieg'..., warum?

Ests.: - ...

Prof.: - Was ist der Text überhaupt?

Ests.: - ...

Prof.: - Was ist dieser Text überhaupt?... Was ist ein Text, wo man nur ein Datum und zwölf Monate findet?...

Ests.: - ...

Prof.: - Ein Jahr mit zwölf Monaten... was ist das?

Ests.: - Ein Kalendar... (algunos buscan en los diccionarios aún)

Prof.: - Ja wohl... ein Kalendar... "Der Text ist ein Kalendar" (le da la tiza a la estudiante, que sale a la pizarra a escribir su frase con el diccionario en la mano). Aber... (sigue hablando al grupo) in einem Kalendar findet man normalerweise..., normalerweise... findet man Monate..., und hier gibt es nicht Monate..., sondern nur das Wort 'Krieg'..., warum?

Ests.: - ...

Prof.: - Gibt es im Text eine Kritik..., ist der Text eine Kritik?...

Ests.: - ...

Prof.: - Ist der Text eine Kritik oder nur eine Beschreibung (escribe la palabra en el margen derecho de la pizarra)..., eine Deskription...? Ist der Text eine Kritik oder nur eine Beschreibung?

Est.$_{20}$: - Eine Kritik...

Prof.: - Natürlich..., eine Kritik...

Est.$_{20}$: - Der Krieg... er...

Prof.: - Ja... was mit dem Krieg?

Est.$_{20}$: - Der Krieg..., hace que el tiempo no exista..., vamos, que es como si no existiera el tiempo...

Prof.: - Auf Deutsch, mein Freund... (lo mira serio, pero con complicidad): Die Zeit (haciendo sobre

su reloj gestos que indican el movimiento de las manecillas), im Krieg..., die Zeit läuft nicht...; die Zeit läuft nicht im Krieg... Deswegen haben wir hier das Wort 'Mai'...: Die Uhr hat 1944 nicht funktioniert..., 1943 auch nicht... (escribiéndolo en la pizarra), und 1942, 1941, und 1940 auch nicht...: In dieser Zeit gibt's nur 'Krieg'..., aber in 'Mai' 1945 geht der Krieg zu Ende und die Zeit läuft weiter... Ok?

Ests.: - Ok...

Prof.: - So... (le da la tiza al estudiante que interpretó el texto)

Est.$_{20}$: - (Sale a la pizarra pero no sabe que escribir)

Prof.: - Was schreiben wir? (Al grupo)

Ests.: - ...

Prof.: - Was schreibt Jose hier?...

Est.$_{21}$: - Die Zeit...

Prof.: - Sehr gut..., "Die Zeit..."

Est.$_{20}$: - (Comienza a escribir, pero se detiene tras el artículo)

Prof.: - Die 'Zeit' (lo escribe él en el margen derecho de la pizarra)

Est.$_{20}$: - (Copia desde allí la palabra)

Prof.: - Was? (Al alumno que habla) Die Zeit... was?

Est.$_{21}$: - No existe...

Prof.: - Jawohl, aber auf Deutsch... (hace gestos de que busquen en sus diccionarios)

Est.$_{22}$: - Nein...

Prof.: - Nicht...

Est.$_{22}$: - Nicht existieren...

Prof.: - Nicht existiert

Est.$_{20}$: - (Escribe lo que oye)

Prof.: - Existiert nicht...

Est.$_{22}$: - Existiert nicht...

Prof.: - Im Krieg...: "Die Zeit existiert nicht im Krieg" (corrigiendo lo que se escribe en la pizarra directamente...) Ok?

Ests.: - Ok...

Prof.: - Danke... (al alumno que ha escrito, quien le da la tiza y vuelve a su sitio). Alles klar?

Ests.: - (asienten)

Prof.: - Keine Frage?

Ests.: - ... (algunos niegan con la cabeza)

Prof.: - Also, dann machen wir weiter..., oder? (Empieza a borrar el 'Comentario de Texto')

Ests.: - Espera...

Prof.: - Warte...

Ests.: - Warte...

Prof.: - Ok..., darf ich schon radieren?...

Ests.: - ...

Prof.: - Darf ich schon die Tafel saubermachen (con el borrador en la mano)

Ests.: - Ja (asienten)

Prof.: - (Borra para hacer un esquema junto a su explicación) Der Punkt sechs... (escribiendo en el margen izquierdo) "Wir schreiben eine neue Version des Textes". Punkt sechs: Wir schreiben eine neue Version des Textes... Nun müssen wir señber ein Gedicht schreiben..., wir müssen einen poetischen Text schreiben... Wie machen wir das?..., ganz einfach. Dafür gibt es zwei Möglichkeiten (escribe la palabra en el margen derecho), Möglichkeit, posibilidad: Möglichkeit 'A' (haciendo un gráfico): Wir schreiben einen Text zum Thema 'Krieg', aber..., aber..., mit einer neuen Struktur..., also die Struktur muß man selber finden...; kann mit einer konventionellen Struktur sein... oder wie ihr wollt. Mir ist das egal. Aber die Version muß zum Thema 'Krieg' sein. Oder..., oder..., oder... Möglichkeit 'B': Wir schreiben einen Text mit..., mit... dieser Struktur... mit der Struktur vom Originaltext -Wiederholung..., nur ein oder zwei Substantive..., und so weiter...-, aber mit einem neuen Thema...: welches Thema? Ist mir egal..., das wählt ihr aus persönlich...; also: Möglichkeit 'A', einen Text schreiben mit dem Thema 'Krieg' und einer neuen Struktur...; Möglichkeit 'B', einen Text mit dieser Struktur und einem neuen Thema. Ok?

Ests.: - (asienten)

Prof.: - Kapiert?

Ests.: - Kapiert

Est.$_{22}$: - En grupos?

Prof.: - Nein bitte..., es ist besser nur eine oder maximal zwei Personen, aber nicht in grossen Gruppen..., Ok?

Ests.: - ...

Prof.: - Zwei Personen geht..., aber mehr nicht. Klar?

Ests.: - (asienten)

Prof.: - So, los jetzt

[Los estudiantes comienzan a trabajar y a llamar al profesor que va resolviendo dudas

y contestando preguntas a los grupos]

Prof.: - Also, bitte..., heute haben wir leider keine Zeit für den Punkt sechs..., das erledigen wir morgen, gel?

Ests.: - Ja... (levantándose)

Prof.: - Bis dann...

Sesión 34 (17.03.98)

Prof.: -Guten Tag..., guten Tag..., bitte!, beginnen wir..., gestern waren wir... beim Punkt sechs (escribiéndolo en el margen izquierdo de la pizarra: Wir schreiben eine neue Version des Textes): "Wir schreiben eine neue Version des Textes"... Dafür können wir das Thema des Textes benutzen, und... eine neue Struktur finden; oder..., oder... wir können auch diese Struktur benutzen..., und ein neues Thema finden. Ja?... Ich komme vorbei und helfe euch..., klar?

[Los estudiantes comienzan a trabajar diccionario en mano, mientras el profesor se va acercando a ellos conforme levantan la mano para consultar pequeñas dudas.]

Prof.: - Habt ihr was geschrieben? (a dos estudiantes que se hablan)

Ests.: - (Enseñan el papel en blanco...)

Prof.: - Nein? Los..., schreiben...!

Ests.: - ¿El qué?

Prof.: - Das müsst ihr (haciendo gestos) entscheiden!... Es ist mir egal!... Anfangen! (Haciendo gestos para que empiecen a pensar...)

Prof.: - Hast du schon was geschrieben? (A una estudiante que esperaba a que llegara el profesor)

Est.$_1$: - (Le da el papel)

Prof.: - (Lo lee...) Gut..., aber das verstehe ich nicht. Welches Datum ist das hier?

Est.$_1$: - Que ¿qué año es?

Prof.: - Ja..., welches Datum ist das hier?

Est.$_1$: - Neunzehn...

Prof.: - ... hundert

Est.$_1$: - Hundert... drei und..., sechsund... dreißig.

Prof.: - Neunzehnhundertsechsunddreißig!

Est.$_1$: - Eso!

Prof.: - Wiederholen, bitte!

Est.$_1$: - Neunzehn hundert sechsunddreißig!

Prof.: - Und welcher Krieg ist er?

Est.$_1$: - ¿Cómo?

Prof.: - Der Krieg..., welcher Krieg ist dieser Krieg hier (señalando a la del texto escrito ahora)?

Est.$_1$: - Ay, Paco, no te entiendo!

Prof.: - Der Krieg..., dieser Krieg... (en el papel de la estudiante). Ist es der zweite Weltkrieg?

Est.$_1$: - No...

Prof.: - Nein...

Est.$_1$: - Nein..., der spanische..., spanische?

Prof.: - Spanische...

Est.$_1$: - Krieg...

Prof.: - Bürgerkrieg...

Est.$_1$: - ¿Cómo?

Prof.: - Bürgerkrieg...

Est.$_1$: - Bürger... (escribiendo)

Prof.: - Der... spanische..., spanische..., Bürger..., Bürger..., großer Buchstabe..., ja wohl..., "u" mit Umlaut (haciendo gestos para la diéresis)... , Bürger..., ...krieg. Bürgerkrieg...!

Est.$_1$: - Der spanische... Burger

Prof.: - Bürger..., Bürger...

Est.$_1$: - Bürgerkrieg...

Prof.: - Genau... Tafel! (Le da una tiza)

Prof.: - Ja?

Est.$_2$: - (Entregándole el papel)

Prof.: - (Lo lee)... Ja, sehr gut. Tafel... (le da la tiza) Schreib klein, gel?, klein (haciendo gestos)

Est.$_3$: - (Con la mano levantada)

Prof.: - Was ist das Gedicht, das oder das? (tiene dos versiones sobre el papel)

Est.$_3$: - Das...

Prof.: - Das hier..., ok! (La lee) Bitte sehr (la devuelve y le da una tiza). Schreib' bitte klein (haciendo gestos), damit wir viele Gedichte schreiben können, Ok?

Prof.: - Ja bitte!

Est.$_4$: - (Le dan a leer su poesía)

Prof.: - Oder?... (corrigiendo sobre el papel)

Est.$_4$: - Sí...

Prof.: - Ja!

Est.$_4$: - Ja...

Prof.: - Gut..., das ist ein Thema, das akademische Thema, das viele Studenten benutzen..., hör mal!... Maricarmen... und Rosana?

Est.$_5$: - (Asiente)

Prof.: - Normalerweise es gibt viele Studenten, die über dieses Thema schreiben... Ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - So, es ist jetzt besser, daß ihr ein bißchen wartet, oder, daß ihr versucht noch ein neues Gedicht zu schreiben...!

Est.$_4$: - Otra?

Prof.: - Ja..., das ist gut...! aber versuch bitte ein neues Gedicht, zu einem neuen Thema zu schreiben...

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Gel?

Ests.: - Ja...

Prof.: - Ja?

Est.$_6$: - (Le da la poesía)

Prof.: - (Leyendo) Aha..., das ist "Freitag", oder?

Est.$_6$: - Ja...

Prof.: - Das ist gut... (devolviéndola). Das ist sehr gut..., schreib' das bitte an der Tafel..., Elena!

Est.$_6$: - Ja...

Prof.: - Tafel, bitte!

Est.$_7$: - Was heißt "voleibol" auf Deutsch?

Prof.: - Voleibol?..., wahrscheinlich "Volleyball"

Est.$_7$: - Volleyball?

Prof.: - Ja..., kommt das nicht im Wörterbuch?

Est.$_7$: - No..., nein...

Prof.: - Warte..., darf ich?

Est.$_8$: - (Asiente)

Prof.: - (Busca la palabra en otro diccionario, donde sí aparece). Ja wohl..., "Volleyball", mit "y" (se lo entrega a la estudiante)

Est.$_7$: - Danke!

Prof.: - Bitte, bitte.

Est.$_7$: - Paco!

Prof.: - Ja, Moment, bitte. Vanesa (a una estudiante de las que escriben en la pizarra)..., dein Name auch..., bitte. Unterschrift!... Ja (a la estudiante a que atiende)

Est.$_7$: - ¿Y voleiplaya?

Prof.: - Voleiplaya?... Mmm..., "Strand-volleyball", vermute ich!

Est.$_7$: - ¿Cómo?

Prof.: - Strand...- S-t-r-a-n-d (deletreando), volleyball...

Est.$_7$: - Gracias

Prof.: - Danke

Est.$_7$: - Danke

Prof.: - Bitte, bitte...

Prof.: - Ja

Est.$_8$: - ¿Está bien?

Prof.: - Mal sehen..., (leyendo) was ist "liebe..., liebe..., liebe..., liebe..., liebe...?"

Est.$_8$: - Amor

Prof.: - Ja..., das weiß ich..., aber warum die Wiederholung?

Est.$_8$: - Se repite "amor, amor, amor..., amor...", cuatro meses de amor..., una estación...

Prof.: - Aha...!

Est.$_8$: - Y después "vida"!

Prof.: - Aha...! Aber hier ist es nicht klar, daß es Monate sind! Ja?

Est.$_8$: - (Asiente)

Prof.: - Hier solltest du mindestens das Wort "Monate" schreiben, damit ich es verstehe! Ja?

Est.$_8$: - Ja

Prof.: - Verstehst du mich?

Est.$_8$: - Sí, que escriba los meses ¿no?

Prof.: - Nein..., die sind ja Monate, oder?

Est.$_8$: - Aha (asiente)

Prof.: - Aber ich weiß das nicht..., weil du nur sechs Wörter geschrieben hast..., nicht zwölf...; sechs Wörter können hier sechs Monate, oder sechs Tage bedeuten, ja?

Est.$_8$: - Ahh...! ja..., ja...

Prof.: - Damit ich jedes Wort als einen Monat verstehe, mußt du zwölf Wörter schreiben, ja?

Est.$_8$: - Pero ¿Y si pongo Otoño, Primavera..., Verano e Invierno?

Prof.: - Kannst du auch machen!
Est.$_8$: - Pues yo lo voy a poner a sí
Prof.: - Ok, mach' es mal so!

Prof.: - Hast du das allein geschrieben?
Est.$_9$: - Ja...
Prof.: - Sehr gut..., das ist sehr gut! (Le da la tiza)

Est.$_{10}$: - (Levantando la mano)
Prof.: - Ja?... Warte mal, bitte! Schreib' bitte klein! (a los que están en la pizarra)
Est.$_{10}$: - (le da su texto)
Prof.: - (Lo lee...) Was ist das Thema?
Est.$_{10}$: - Ehh...!, das... Wochenend
Prof.: - Das Wochenende...
Est.$_{10}$: - in ein..., in eine..., in ein Playa?
Prof.: - Strand!
Est.$_{10}$: - in eine
Prof.: - Am Strand
Est.$_{10}$: - Am Strand
Prof.: - Das Wochenende am Strand!... Gut! (Le da la tiza). Tafel!

Est.$_{11}$: - (Le da un texto)
Prof.: - Nur, was ist das, ein Verb oder ein Substantiv?
Est.$_{11}$: - Ein..., ahh..., (lo corrige) Substantiv!
Prof.: - Hier auch...
Est.$_{11}$: - (Corrige)
Prof.: - Perfekt! (Le da la tiza)

Est.$_{12}$: - Paco!
Prof.: - Ja?
Est.$_{12}$: - Ist das richtig?
Prof.: - Mal sehen: "Verbrechen..., verbrechen..., verbrechen..., verbrechen..." Weisst du, was du meinst?

Est.$_{12}$: (Asiente)

Prof.: - Ja? Was ist hier passiert?

Est.$_{13}$: - La vida (por la palalbra "Leben" que tiene escrita)

Prof.: - Was ist das Thema?

Est.$_{13}$: - La guerra de Yugoeslavia...

Prof.: - So, ihr sollt einen Titel schreiben

Est.$_{12}$: - ... que termina en noviembre.

Prof.: - Ja, ja..., ist gut..., aber schreib mal bitte den Titel, damit ich das Thema erkenne..., Ok?

Est.$_{13}$: - ¿Qué?

Prof.: - Jugoeslavischer Krieg..., oder... Krieg in Jugoslavien..., zum Beispiel..., einen Titel benutzen und dann an der Tafel schreiben... Ok?

Est.$_{12}$: - Vale.

Prof.: - Bitte, klein schreiben!

Est.$_{13}$: - Paco..., "exposición universal"?

Prof.: - Weltausstellung..., Welt..., Welt... ausstellung! ...-aus-s-t-e-l-l-u-n-g! Weltausstellung!

Est.$_{13}$: - Danke

Prof.: - Tafel! (Le da la tiza)

Prof.: - Mach' bitte ein bisschen Platz hier..., lass die anderen auch schreiben, bitte...! Danke (poniendo un poco de orden en la pizarra). Gut...! Jetzt brauche ich einen Sekretär, oder eine Sekretärin, die das alles auf einem Blatt Papier notiert!..., Bitte..., ein Freiwilliger!...

Ests.: - ...

Prof.: - Ich brauch' eine Person..., die diese Gedichte für mich auf einem Blatt Papier notieren kann!...

Est.$_{14}$: - (Levanta la mano)

Prof.: - Aha..., möchtest du das bitte machen?

Est.$_{14}$: - (Asiente)

Prof.: - Danke dir!... Du schreibst bitte das Datum von heute, und dann die Texte mit den Namen der Dichter! Ok?

Est.$_{14}$: - Ja...

Prof.: - Danke!

Prof.: - Das werden wir mit allen Texten machen...; von jedem Text, den wir hier in der Klasse analysieren... schreiben wir auch eine neue Version..., ja? Und diese neuen Versionen muß ich sammeln..., sammeln?

Ests.: - ...

Prof.: - Die neue Versionen werde ich jede Woche mitnehmen..., ja? Damit ich weiß, welche Studenten arbeiten und welche nicht! Klar?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Nun lesen wir die Gedichte vor?..., jeder Autor..., jeder Dichter... liest seinen Text vor! Und die anderen?..., was machen die anderen? Die anderen Studenten... müssen vorsichtig zuhören..., und, wenn sie ein Wort nicht verstehen..., dann müssen sie die Hand hochheben (haciendo gestos)..., Hände hochheben... und fragen... "Was bedeutet das Wort...?", oder... "ich verstehe nicht das Wort...". Dann, der Dichter, oder irgendein Student, der das weiss, muss das Wort auf Deutsch erklären..., ja?

Ests.: - Auf Deutsch?

Prof.: - Natürlich, auf Deutsch! Diese Wörter, müßt ihr zu Hause in euren Materialmappen sammeln! Das heißt, hier schreibe ich immer (en el margen derecho de la pizarra) alle neuen Wörter..., ja? Diese Wörter sind manchmal Substantive. Dann müßt ihr diese Substantive auf euren Blättern für Substantive (rot, gelb oder grün) je nach dem Genus: wenn sie maskuline Wörter sind... schreibt ihr das Wort auf dem roten Blatt, natürlich mit dem Beispiel oder im Vers, wo es erschienen ist. Klar?

Ests.: - ...

Prof.: - Dann macht ihr das gleiche mit den Substantiven im Femininum oder Neutrum... Ihr müßt aber auch ein Blatt Papier für die Adjektive haben..., und noch eins für die Verben... klar?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Ganz wichtig...! Ihr müßt Fragen stellen, wenn ihr was nicht versteht! Ok?

Ests.: - (Asienten)

Est.$_{15}$: - Las escribo?

Prof.: - Nein, danke! Das macht heute Sandra! So..., klar?

Ests.: - Klar?

Prof.: - Gut. Wir beginnen mit Vanesa. Vanesa, kannst du bitte dein Gedicht laut vorlesen?

Est.$_{16}$: - *1938 Hilfe! Hilfe! Hilfe! Hilfe! Hilfe! Hilfe! Hilfe! Hilfe! Hilfe! Hilfe! Hilfe! Hilfe! 1939 Hilfe! Hilfe! Hilfe! Hilfe! Hilfe! Hilfe! Juli*

Prof.: - Ich danke dir! Verstehen wir "Hilfe"?

Ests.: - (Niegan)

Prof.: - Nein?..., verstehen wir das Wort nicht? Vanesa..., "Hilfe"

Est.$_{16}$: - ...

Prof.: - Ja..., eine Erklärung. "Juli" verstehen wir, "Juli" ist kein Problem, aber "Hilfe", was ist "Hilfe"

Est.$_{16}$: - Hilfe...

Prof.: - Komm, Hilfe (al grupo)

Est.$_{17}$: - S.O.S.

Prof.: - Ja, genau..., S.O.S.

Ests.: - (Hacen gestos de entender)

Prof.: - Super! Danke..., (lo escribe en la pizarra) Das heißt "Hilfe" auf Deutsch! Klar?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Vanesa, was ist das Thema deines Textes..., das Thema?

Est.$_{16}$: - Er..., das spanische Bürgerkrieg!

Prof.: - Der spanische Bürgerkrieg!... Der spanische Bürgerkrieg..., 1936 bis Juli 1939. Verstanden?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Alejandro, du bist dran!

Est.$_{18}$: - Que lo lea?

Prof.: - Aha!... laut vorlesen, bitte!

Est.$_{18}$: - Roman

Prof.: - Roman (acentuando la palabra correctamente)

Est.$_{18}$: - *Roman Roman Roman Roman Roman Samstag Sonntag*

Prof.: - Roman Roman Roman Roman Roman Samstag Sonntag. Danke! Hast du einen Titel für dein Gedicht?

Est.$_{18}$: - Nein!

Prof.: - Nein. Verstehen wir "Roman"?

Ests.: - Nein

Prof.: - Was ist ein Roman?

Est.$_{18}$: - Una novela!

Prof.: - Ja..., aber nicht übersetzen!, erklären!..., erklären!... Es gibt einen Unterschied zwischen "übersetzen" ins Spanische und "erklären" auf Deutsch! Ja? Ein Roman ist ein literarisches Stück, ja? Es ist lang, und es ist ein narratives Stück... Ok?

Ests.: - Ok

Prof.: - Verstehen wir dieses Gedicht? Roman Roman Roman Roman Roman Samstag Sonntag?

Ests.: - Nein

Prof.: - Nein...? Wie viele Wörter gibt es im Text?

Ests.: - Sieben...

Prof.: - Ja, genau... so

Ests.: - Ein Woche

Prof.: - So, das ist wie eine Woche!

Ests.: - (Hacen gestos de entender)

Prof.: - Ist das klar jetzt? Eine Woche? Montag, Dienstag, Mittwoch, Donnerstag, Freitag, Samstag und Sonntag..., ja? Hier: Roman, Roman, Roman, Roman, Roman, und endlich das Wochenende: Samstag und Sonntag. Alejandro hat keine richtige Woche..., er muß bestimmt viel lesen..., oder?

Est.$_{18}$: - (Asiente)

Prof.: - Gut. Dankeschön, Alejandro. Elena Camas (leyendo el nombre de la siguiente estudiante), wo bist du?

Est.$_{19}$: - (Levantando la mano)

Prof.: - Bitte sehr..., kannst du das laut vorlesen?

Est.$_{19}$: *Fußball Fußball Fußball Fußball Freitag Fußball Fußball*

Prof.: - Fußball Fußball Fußball Fußball Freitag Fußball Fußball. Verstehen wir das?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Das ist ja einfach und toll! Gel? So..., gibt es heute Fußball im Fernsehen?

Ests.: - Ja... (ríen)

Prof.: - Also, vielen Dank, Elena... Silvia..., warte mal, warte mal... (alejándose de ella hacia el otro extremo de la clase). Jetzt, bitte laut vorlesen!

Est.$_{20}$: - *1944 Tod Tod Tod Tod Tod Tod Tod Tod Tod Tod Tod Tod 1945 Tod Tod Tod Tod Freude*

Prof.: - Freude, gut! Danke. Verstehen wir das Wort "Tod"?

Ests.: - (Niegan)

Prof.: - Tod!, Silvia

Est.$_{20}$: - Tod (Mirando al grupo dibuja con su mano una cruz en el aire)..., Tod! (El grupo ríe)

Prof.: - Tod, sehr gut. Tod (repite el gesto) Tod ist das Gegenteil von "Leben", das Gegenteil von Leben. Ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Leben, vom Punkt eins, das Leben des Dichters..., und Tod ist das Gegenteil von Leben. Hast

du einen Titel für dein Gedicht, Silvia?

Est.$_{20}$: - ...

Prof.: - Gibt es einen Titel für dein Gedicht, oder nicht? Hast du einen Titel?

Est.$_{20}$: - Nein.

Prof.: - Nein... Und das Thema... kannst du es erklären?

Est.$_{20}$: - Ehh..., la guerra...

Prof.: - Auf Deutsch, das kannst du auch auf Deutsch sagen!

Est.$_{20}$: - Krieg...

Prof.: - Der Krieg..., das Thema ist der Krieg und der Tod im Krieg..., gel?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Danke, Silvia...; Raquel...

Est.$_{21}$: - *Jugoeslavien: Krieg 1994*

Prof.: - 1994

Est.$_{21}$: - *1994 Verbrechen*

Prof.: - Ver..., Verbrechen...

Est.$_{21}$: - *Verbrechen Verbrechen Verbrechen Verbrechen Verbrechen Verbrechen Verbrechen Verbrechen Verbrechen Verbrechen Verbrechen 1995*

Prof.: - 1995

Est.$_{21}$: - *1995 Verbrechen Verbrechen Verbrechen Verbrechen Verbrechen Verbrechen Verbrechen Verbrechen Verbrechen Verbrechen Leben*

Prof.: - So, 1994 Verbrechen 12 mal, und dann, 1995... Verbrechen zehnmal und dann kommt das Wort "Leben". Verstehen wir das Wort "Verbrechen"?

Ests.: - ...

Prof.: - Verstehen wir "Verbrechen"? Ja oder nein?

Ests.: - ...

Prof.: - Keine Antwort

Est.$_{22}$: - Nein...

Prof.: - Aha, dir erkläre ich nun das Wort... Ok? (Se dirige al estudiante que confiesa su incomprensión modificando su volumen y explicación). "Verbrechen" ist alles was nicht erlaubt ist, alles was nicht moralisch richtig ist, zum Beispiel, der Tod im Krieg, jemanden töten ist ein Verbrechen..., klar?

Est.$_{22}$: - Klar (mientras los otros ríen por la actitud despiadada del profesor).

Prof.: - Keine Bemerkung?

Ests.: - ...

Prof.: - Gut. Machen wir weiter..., José María Flores Calvo..., wer bist du?

Est.$_{23}$: - (Levanta la mano)

Prof.: - Ok..., Kannst du bitte dein Gedicht lesen... laut und langsam bitte...

Est.$_{23}$: - *Tagesanbruch*

Prof.: - Tagesanbruch...

Est.$_{23}$: - *Tagesanbruch / Morgendämmerung*

Prof.: - ...-dämmerung

Est.$_{23}$: -*dämmerung / Meer ... Abend / ... Abenddämmerung ...*

Prof.: - ...-*dämmerung*

Est.$_{23}$: -*dämmerung / Mond ... Horizont ...*

Prof.: - Horizont

Est.$_{23}$: -*Horizont ... Nacht werden / Liebe ...*

Prof.: - Liebe..., sehr schön..., wirklich...! Nochmal bitte..., noch einmal vorlesen...

Est.$_{23}$: - *Tagesanbruch / Morgendämmerung / Meer ... Abend / ... Abenddämmerung ... / Mond ... Horizont*

Prof.: - Horizont

Est.$_{23}$: - *Horizont ... Nacht werden / Liebe ...*

Prof.: - Gut..., hier gibt es viele Wörter, oder?... Was kann man hier nicht verstehen?

Ests.: - Tagesanbruch

Prof.: - Tagesanbruch..., kannst du das Wort bitte erklären?

Est.$_{23}$: - Titel?

Prof.: - Nein..., das Wort "Tagesanbruch", ohne zu übersetzen, natürlich..., nicht übersetzen...

Est.$_{23}$: - Ehh...

Prof.: - Ist das ein Beginn oder ein Ende?... Ein Beginn oder ein Ende?

Est.$_{23}$: - Ein Beginn

Prof.: - Aha...

Est.$_{23}$: - Ein Beginn das Tag

Prof.: - Sehr gut! Der Beginn des Tages! Tages...- Anbruch..., der Beginn des Tages, gel?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Sehr gut! José María, "Morgendämmerung"

Est.$_{23}$: - Das ist..., ehh..., ein... Synonym..., ehh... für... "Tagesanbruch"...

Prof.: - Super!..., Mensch! Du bist ja toll! "Morgendämmerung" ist ein Synonym von "Tagesanbruch",

und sehr poetisch auch... Toll! "Meer"...

Est.$_{23}$: - Meer

Prof.: - Verstehen wir "Meer"? Vielleicht ja! Weil das ein "cognate" ist..., ein cognate? Cognate? Das ist Englisch..., und ihr seid am meisten Anglistikstudenten..., ja? Ein "cognate": Zum Beispiel, das deutsche Wort "Synonym" ist ein cognate von dem spanischen Wort "sinónimo", weil die beiden die gleiche Bedeutung haben, und den gleichen Stamm! Oder..., "information" auf Englisch, und "Information" auf Deutsch, und auch noch "información" auf Spanisch... sind alle "cognates". Ok?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Nun..., ich hab' gesagt, ich hab' gesagt, daß das Wort "Meer" auch ein cognate ist von einem spanischen Wort..., nämlich?...

Ests.: - ...

Est.$_{23}$: - Wasser... auf Sand...

Prof.: - Jawohl, das Wasser, ja? Wasser -zum trinken-, aber das Wasser am Strand..., wo wir im Sommer schwimmen... (haciendo gestos). Und der cognate ist...

Ests.: - Mar...

Prof.: - Natürlich..., "mar" und "Meer". Klar?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - So, "Abenddämmerung"... das sollte kein Problem sein!... Wir verstehen "Morgendämmerung", als den Beginn des Tages, des Morgens..., nun verstehen wir "Abenddämmerung" als den Beginn des Abends..., oder?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Und "Mond"?

Ests.: - ...

Prof.: - Versteht ihr das Wort "Mond"?

Ests.: - ...

Prof.: - Ja oder nein?..., bitte...! Ja oder nein?

Ests.: - Nein

Prof.: - So, sage es laut, bitte!... "Paco, das verstehe ich nicht!"... Ok?. Josemaría..., "Mond", was ist der Mond?

Est.$_{23}$: - Der Sonne und der Mond.

Prof.: - Richtig! Die Sonne und der Mond. Mond ist das Gegenteil von Sonne..., klar? Die Sonne ist jetzt da (se acerca a la ventana para se½alarlo) und in der Nacht geht die Sonne unter und der

Mond kommt..., klar?

Ests.: - ... (Asienten)

Prof.: - Aufpassen! Mond und Sonne sind nicht wie auf Spanisch, wo wir haben... (escribe en la pizarra las palabras sol y luna asociándolas a los símbolos "**%**" y "**&**" respectivamente) das! Aber auf Deutsch ist es umgekehrt: auf Deutsch ist die Sonne weiblich (asociándola al símbolo "**&**") und der Mond männlich (haciendo lo propio con "**%**"). Klar?

Ests.: - ... (Asienten)

Prof.: "Nachtwerden"..., was ist "Nachtwerden", Josemaría?

Est.$_{23}$: - Nachtwerden..., wenn der Sonne..., ehh..., ist nicht...

Prof.: - Wenn die Sonne nicht mehr da ist!

Est.$_{23}$: - Der Nacht... kommt!

Prof.: - Super! Wenn die Sonne nicht mehr da ist, und die Nacht kommt. Prima. Und Liebe? Ist Liebe ein Problem?

Ests.: - (Niegan)

Prof.: - Liebe ist kein Problem (hace gestos de besos y de un palpitar acelerado del corazón)

Ests.: - (Ríen...)

Prof.: - Gibt es einen Titel..., eine Frage... oder einen Kommentar, den du machen willst?

Est.$_{23}$: - Ist... die Sonne..., die Abend... ist... ehh..., in Sommer...

Prof.: - Es ist die Sonne am Abend im Sommer... (queda pensativo). Hast du sehr lange gebraucht? Wie lange hast du gebraucht? (Haciendo gestos) Zeit, das zu schreiben? Zehn Minuten..., eine Stunde...?

Est.$_{23}$: - Nein... in... Tren

Prof.: - Im Zug!

Est.$_{23}$: - Im Zug..., ehh...

Prof.: - Woher kommst du? Aus...

Est.$_{23}$: - Jerez!

Prof.: - Aus Jerez...

Est.$_{23}$: - Aus Jerez..

Prof.: - Und im Zug von Jerez nach Cádiz hast du das geschrieben, oder?

Est.$_{23}$: - Ja...

Prof.: - Sehr gut..., wirklich. Du bist ein Künstler...; Danke! Gut, Monica... du bist die Volleyball-Frau..., Mónica, kannst du dein Gedicht laut vorlesen?

Est.$_{24}$: - *1997 / Voleyball*

Prof.: - Volleyball

Est.$_{24}$: - *Voleyball / UCA Meisterschaft*

Prof.: - Meisterschaft

Est.$_{24}$: - Meisterschaft / *Voleyball*

Prof.: - Volleyball

Est.$_{24}$: - *Voleyball / Strandvoleyball*

Prof.: - Strandvolleyball

Est.$_{24}$: - *Strandvoleyball / Strandvoleyball / Voleyball / Voleyball / Voleyball / 1998 / Voleyball / Voleyball / UCA Meisterschaft*

Prof.: - Meisterschaft

Est.$_{24}$: - Meisterschaft / *Voleyball / Ruhe*

Prof.: - Ruhe

Est.$_{24}$: - Ruhe

Prof.: - Nochmal, bitte...

Est.$_{24}$: - Otra vez?

Prof.: - Ja, bitte!

Est.$_{24}$: - *1997 / Voleyball / Voleyball / UCA Meisterschaft / Voleyball / Voleyball / Strandvoleyball / Strandvoleyball / Strandvoleyball / Voleyball / Voleyball / Voleyball / 1998 / Voleyball / Voleyball / UCA Meisterschaft / Voleyball / Ruhe.*

Prof.: - Ruhe...

Est.$_{24}$: - Ruhe

Prof.: - Sehr gut, danke! Was verstehen wir hier nicht?

Ests.: - Meisterschaft!

Prof.: - Verstehen wir nicht "Meisterschaft"?

Ests.: - Nein

Prof.: - Mónica, kannst du "Meisterschaft" erklären?

Est.$_{24}$: - Ehh..., nein...

Prof.: - Nein?... können wir "Eurovision"?

Ests.: - Ja...?

Prof.: - Eurovision ist eine Songmeisterschaft, eine Musikmeisterschaft..., ja?...; im Sommer dieses Jahres kommt..., im Sommer..., ja? In Juli kommt aus Frankreich die Fußball-Weltmeisterschaft, die Fußball-Weltmeisterschaft! Verstehen wir jetzt, was Meisterschaft bedeutet?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Ja? Gut, noch ein Problem: "Ruhe", was ist "Ruhe"?

Est.$_{24}$: - Ende das Aktivitat

Prof.: - Sehr gut! Das Ende von Aktivitäten..., sehr gut. Ruhe! Auch wenn man zu Hause sitzt am Ende des Tages..., ja?... Wenn ich zu Hause ankomme (haciendo gestos), am Ende des Tages..., und auf dem Sofa sitze... und Ruhe habe...!, Ahh..., Ruhe... (kein Fernsehen, kein Buch, nicht Denken..., nichts, nur Ruhe! Klar!

Ests.: - Klar...

Prof.: - Gut..., danke Mónica... Jetzt mache ich die Tafel sauber und wir machen eine zweite Runde, Ok?... Die Studenten, die noch nicht die neue Version gezeigt haben, können die jetzt an die Tafel schreiben, ok? So, los! (Borra la pizarra y empiezan a salir estudiantes que todavía no lo habían hecho).

Est.$_{25}$: - Paco

Prof.: - Ja...

Est.$_{25}$: - Ist das richtig?

Prof.: - Mal sehen... Mein... Meine Mutter..., Mein Vater, Mein Schwester, Mein Haus, Mein Freund, Mein Schlaf, Mein Leben..., ja, nur das hier ist Femininum..., meine und hier auch..., un

Est.$_{25}$: - Es que no sé los plurales ni el femenino...

Prof.: - Die Grammatik ist kein Problem, darüber machst du dir keine Sorge..., Ok?... ich korrigiere das... und fertig... Also (al grupo), noch jemand?

Ests.: - ...

Prof.: - Fertig? Gut... Bitte..., Naja..., wie spät ist es jetzt... bei euch?

Ests.: - ... Fünf...

Prof.: - Ne..., ne..., Fünf Uhr ist es noch nicht..., aber spät genug. Also, machen wir das so: nächste Woche, ihr..., Elena, Migel Angel, Ana, diese zwei Mari Carmen..., die andere Helena... und... Rosana... ihr kommt Montag nächster Woche bitte um fünf vor vier... gel..., nicht um vier Uhr..., sondern um fünf vor vier und schreibt das an die Tafel...! gel? Ihr schreibt das am Montag nächster Woche an die Tafel..., und wenn wir kommen, wenn die anderen Studenten kommen, dann können wir direkt anfangen..., klar?

Ests.: - Klar!

Prof.: - So, ich bedanke mich... und.... bis nächste Woche...!!! Tschüß!

[Los estudiantes dan por finalizada la clase]

Sesión 35 (18.03.98) - Sprachlabor

(No asiste)

Sesión 36 (23.03.98)

Prof.: - Hallo..., guten Tag!... wie war das Wochenende?... das Wochenende? War gut?...

Ests.: - (Asienten...) Corto... (algunos, habiendo comprendido, hacen gestos para indicar que fue corto)

Prof.: - Seid ihr heute schon müde? (Por la actitud de algunos estudiantes)

Ests.: - ...

Prof.: - Müde? (hace gestos)..., kaputt... (lo escribe en la pizarra)

Ests.: - Asienten

Prof.: - Seid ihr müde?

Ests.: - Ja...

Prof.: - Wieso seid ihr müde? Heute ist es montag!

Ests.: - (Ríen)

Prof.: - Seid ihr müde von lernen? (Haciendo gestos) von lernen? Oder vom Wochenende?

Ests.: - Wochenende...

Prof.: - Aha... von trinken und tanzen..., gel?

Ests.: - Ja... (ríen)

Prof.: - So..., wo sind die Gedichte? (Mirando a la pizarra) Bitte, schnell... die Studenten die letzte Woche kein Gedicht an die Tafel geschrieben haben..., die Studenten die letzte Woche kein Gedicht, kein Gedicht an die Tafel geschrieben haben..., du..., und du..., los... zur Tafel..., die Gedichte möchten wir lesen..., schnell...; Zeit vergeht...! Schnell (los estudiantes que aún no lo habían hecho, se apresuran a escribir sus textos...) Und die anderen, nicht vergessen, Fragen zu stellen zu allen Wörtern, die man nicht versteht..., ja? Alles fragen, gel?... und auch..., auch..., die Wörter auf eure Papiere zu schreiben..., ja?... auf dieses persönliche Wörterbuch..., klar?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Nun fangen wir schon... an..., fangen wir mit dem Text von... Wer ist der Dichter hier gewesen?... Bitte, wer ist der Autor von diesem Gedicht? (una de las que ya está escrita en la pizarra, donde, sin embargo, no aparece su nombre).

Est.$_1$: - (Levanta la mano)

Prof.: - Du bist es! Und wie heißt du?

Est.$_1$: - Elena Aragón

Prof.: - So, bitte... hier unterschreiben (señala con una cruz en la pizarra y le da la tiza al estudiante, que se levanta y firma su poesía). Bitte, laut vorlesen...

Est.$_2$: - (Levanta la mano)

Prof.: - Warte mal (a Elena)!, Josemaría hat eine Frage!...

Est.$_2$: - Ich habe... eine Frage...!

Prof.: - Toll! Josemaría hat eine Frage...

Est.$_2$: - Das... Punkt...

Prof.: - Der Punkt...

Est.$_2$: - Was ist...? das Punkt, der Punkt?

Prof.: - Welcher Punkt ist das?

Est.$_2$: - Welcher Punkt ist das?

Prof.: - Das ist der Punkt sechs... von letzter Woche...

Est.$_2$: - Punkt sechs...

Prof.: - Ja... Punkt sechs...: Wir schreiben... wir schreiben... eine neue Version des Textes... eine neue Version des Textes... Alles klar?

Est.$_2$: - Ja...

Prof.: - Also, Elena, bitte...

Est.$_1$: - *19...*

Prof.: - Neunzehn hundert...

Est.$_1$: - *44*

Prof.: - Genau..., 44.

Est.$_1$: - *Hungerlohn*

Prof.: - Hungerlohn...

Est.$_1$: - *Hungerlohn... / Gewalt*

Prof.: - Gewalt

Est.$_1$: - *Gewalt*

Prof.: - Grausamkeit

Est.$_1$: - *Grausamkeit*

Prof.: - Zerstörung

Est.$_1$: - *Zerstörung*

Prof.: - Dunkelheit

Est.$_1$: - *Dunkelheit / Angst / Warum? / Haß*

Prof.: - Narrheit

Est.$_1$: - *Narrheit / Tod / Sterben*

Prof.: - Nostalgie

Est.$_1$: - *Nostalgie / 1945 / immer Spät / aber / gleich*

Prof.: - wünschenswerte...

Est.$_1$: - *wünschenswert / Friede*

Prof.: - Und jetzt liest du das nochmal allein, bitte!

Est.$_1$: - Otra vez?

Prof.: - Ja..., bitte!

Est.$_1$: - *1944 / Hungerlohn*

Prof.: - Hungerlohn

Est.$_1$: - *Hungerlohn / Gewalt / Grausamkeit*

Prof.: - Grausamkeit

Est.$_1$: - *Grausamkeit / Zerstörung*

Prof.: - Zerstörung

Est.$_1$: - *Zerstörung / Dunkelheit*

Prof.: - Dunkelheit

Est.$_1$: - *Dunkelheit / Angst / Warum? / Haß / Narrheit*

Prof.: - Narrheit

Est.$_1$: - *Narrheit / Tod / Sterben / Nostalgie / 1945 / immer Spät*

Prof.: - Spät

Est.$_1$: - *Spät / aber / gleich / wünsch...-*

Prof.: - Wünschenswert

Est.$_1$: - *Wünschenswert / Friede*

Prof.: - Danke! Sehr gut... Mal sehen was wir nicht verstehen...

Ests.: - Hungerlohn

Prof.: - Hungerlohn..., wenn mein Magen..., wenn mein Bauch macht... (hace gestos y reproduce el sonido de las tripas cuando se tiene hambre)

Ests.: - (Ríen comprendiendo)

Prof.: - Gewalt!... Gewalt ist das Gegenteil von Pazifismus..., Pazifismus..., Gewalt. Klar?

Ests.: - Klar!

Prof.: - Im Fußball gibt es Gewalt..., im Krieg... natürlich... Also, nun..., "Grausamkeit": etwas grausames ist etwas... (hace gestos de asco).

Ests.: - (Ríen y asienten)

Prof.: - Es kommt von der Farbe 'grau'..., 'grau'..., das hier ist 'grau'... Ok? Zwischen schwarz und weiß, ok? Nicht schwarz und nicht weiß. 'Grausam' ist etwas, das nicht schön ist... Ok? ein Adjektiv... und Grausamkeit ist ein Substantiv... klar?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Was noch?..., was versteht ihr noch nicht?

Ests.: - Zerstörung...

Prof.: - Zerstörung...

Ests.: - Zerstörung...

Prof.: - Die Zerstörung ist das, was bleibt, wenn man alles kaputt macht! Im Krieg, zum Beispiel, bombardieren die Soldaten eine Stadt und, danach, danach (haciendo gestos) gibt's nur Zerstörung... Ein Haus im Krieg zerstören bedeutet ein Haus im Krieg kaputtmachen..., klar?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - "Dunkelheit"..., wenn es kein Licht gibt... alles ist dunkel...; "Dunkelheit"..., wenn man nichts sehen kann, weil alles dunkel ist..., ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Haß ist das Gegenteil von Liebe..., das Gegenteil von Liebe..., Liebe?

Ests.: - Vida?

Prof.: - Ne...!, nicht von Leben..., sondern von Liebe (vuelve a hacer el gesto del corazón)...; Liebe und Haß... (hace gestos de odio).

Ests.: - (Ríen y comprenden)

Prof.: - Gestorben ist ein Partizip von 'sterben'..., und sterben ist was wir alle am Ende des Lebens machen..., sterben (dibuja en el aire una cruz con su mano). Ok?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Nostalgie..., kein Problem, oder?

Ests.: - (Niegan con la cabeza)

Prof.: - Traurigkeit..., Traurigkeit... ist auch ein Substantiv..., das Gegenteil von Fröhlichkeit (escribe la palabra en el margen derecho de la pizarra), Fröhlichkeit (dibuja un rostro sonriente) und Traurigkeit (borra la sonrisa y dibuja una boca triste)..., Traurigkeit..., Traurigkeit..., klar?

Ests.: - Ja (Asienten)

Prof.: - Bist du heute traurig? (A una estudiante que ríe mucho durante la clase)

Est.$_1$: - ...

Prof.: - Bist du heute traurig... oder froh?

Est.$_1$: - Nein...

Prof.: - Nicht traurig oder nicht froh?

Est.$_1$: - froh

Prof.: - Bist du traurig? (Haciendo el gesto)

Est.$_1$: - No, nein...

Prof.: - Nein, du bist ja froh..., gel?

Est.$_1$: - Eso..., froh...

Prof.: - Ok. 'Leiden', leiden..., wenn mein Herz..., wenn mein Herz (haciendo gestos) geht kaputt..., dann..., wenn mein Herz, wenn mein Herz..., von Liebe kaputt geht..., dann leide ich unter Liebe...

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Aber... man kann auch physisch leiden..., wenn die Kinder in Afrika verhungern..., wenn die Kinder in Afrika Hunger haben..., sie leiden..., ja?

Est.$_2$: - Sufrir

Prof.: - Ja..., "leiden"

Est.$_2$: - Leiden

Prof.: - Nicht übersetzen..., gel? wenn man nicht versteht, kann man immer fragen... und am Ende..., am Ende... macht man eine Hypothese..., aber das ist ein Risiko... und wir müssen dieses Risiko akzeptieren..., klar? So..., nicht übersetzen, bitte!

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - 'Immer spät'..., wie spät ist es jetzt?

Est.$_3$: - ...

Prof.: - Wie spät ist es jetzt?

Est.$_4$: - Zwanzig... nach vier

Prof.: - Aha... 'wie spät ist es jetzt', zwanzig oder... fünfundzwanzig nach vier...; ich bin immer punktlich, ich komme immer um vier Uhr, oder?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - So, ich bin immer pünktlich...; eine Person, die immer spät kommt, sie ist nie pünktlich..., klar?

Ests.: - Ja....

Prof.: - Aber es ist noch gut, daß sie kommt...

Ests.: - ...

Prof.: - Ich komme immer pünktlich..., aber..., aber..., wenn ich spät komme, wenn ich spät bin..., ist es auch gut..., ist es auch wünschenswert, weil ihr möchtet, daß ich zum Unterricht komme, oder? Ihr möchtet, daß ich komme; ihr wünscht, daß ich komme. So, im Krieg... das wichtigste..., das gute ist..., daß Frieden kommt... Frieden?... Frieden?

Ests.: - (Niegan con la cabeza)

Prof.: - Frieden ist das Gegenteil von Krieg... Krieg und Frieden..., wenn es keinen Krieg mehr gibt!

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - In Krieg ist es gut, dass Frieden... endlich kommt..., es ist besser früh...: Früh ist es besser, aber spät ist es auch gut...; Hauptsache..., dass Frieden kommt. Es ist egal... wann, klar?

Ests.: - ...

Prof.: - Nein?

Ests.: - Nein

Prof.: - Zum Beispiel... in dem Literaturunterricht finde ich interessant, daß die Studenten schreiben..., ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Wichtig ist, daß die Studenten schreiben. Elena hat das falsch geschrieben..., falsch..., falsch..., nicht richtig..., das hier ist nicht richtig geschrieben. Aber es ist egal..., es ist egal; wichtig ist, daß sie schreibt...; ich möchte, daß sie schreibt, richtig oder falsch, aber daß sie schreibt! Ich wünsche, daß sie schreibt: daß sie schreibt ist für mich wünschenswert! so, es ist egal, ob richtig oder falsch. Das ist falsch, aber es ist egal... es ist trotzdem wertvoll...

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Klar?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Alles was ich mir wünsche, alles was ich möchte, ist mir wünschenswert. Ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Machen wir weiter. “Leben" (leyendo de la pizarra en otro poema)..., Miguel Ángel, du bist dran.

Est.$_5$: - Leben, Leben, Leben, Freude, Freude, Narrheit, Tod, Tod, Zerstörung, Mann.

Prof.: - Gut..., kannst du das erklären?..., kannst du das erklären?... Leben, Leben, Leben ist kein Problem für uns..., oder?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Freude auch nicht, das haben wir hier (señala al dibujo de la sonrisa). Narrheit..., was ist “Narrheit”...

Est.$_5$: - (Con el índice sobre su sien hace un gesto que indica locura)

Prof.: - Genau..., verrückt sein..., verrückt! Und Tod (dibuja una cruz con la mano en el aire) ist kein Problem...; Zerstörung..., was ist “Zerstörung”?

Est.$_5$: - Ehhh..., (mira a su papel...) Alles kaputt!

Prof.: - Sehr gut, Miguel Ángel..., nach dem Krieg, wenn alles kaputt ist! Die Zerstörung. Das haben wir auch hier, gel? (Lo señala en otro poema). Und “Mann”..., was ist ein “Mann”..., Miguel

Ángel?

Est.$_5$: - Ein Mann?

Prof.: - Ja, was ist Mann?

Est.$_5$: - ... ich (sonriendo por lo obvio)

Prof.: - Aha..., sehr gut! Und sie? Ist sie auch ein Mann? (Por su compañera de asiento)

Est.$_5$: - Ja..., und du auch!

Ests.: - (Ríen por la espontaneidad del estudiante y comprenden lo que dice)

Prof.: - Aha..., ich bin es..., sehr gut..., aber sie ist es nicht! (Señalando a su compañera y negando con los dedos)

Est.$_5$: - nicht?

Prof.: - Nein..., sie ist ein Mensch!, eine Frau, aber nicht ein Mann. Sie ist ein Mensch!

Est.$_5$: - Mensch!

Prof.: - Ja...: auf Spanisch hast du das Wort 'hombre' (la escribe en la pizarra) als Oberbegriff..., als generisch (dibuja junto a él los símbolos "**%**" y "**&**"): das Wort kann sein "hombre" ("**%**") und "mujer" ("**&**"). Aber, im Deutschen ist es nicht so...; im Deutschen hast du den Begriff "Mann", im Maskulinum (lo escribe y lo acompaña del símbolo "**%**"), und "Frau", im Femininum (hace lo mismo con el símbolo "**&**"). Aber ein Mann ist ein Mann und eine Frau ist eine Frau...: als Oberbegriff, als Oberbegriff..., hast du das Wort "Mensch" ("**%**" y "**&**"). So, Elena (la compañera) ist eine Frau, und natürlich ein Mensch, aber nicht ein Mann. Oder? (preguntándole a ella)

Est.$_6$: - Ja...

Prof.: - Was bist du?

Est.$_6$: - Frau...

Prof.: - Eine Frau!

Est.$_6$: - Eine Frau!

Prof.: - Und auch ein Mensch

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Aber kein Mann..., du bist ein Mann (a Miguel Ángel).

Est.$_5$: - Ja...

Prof.: - Möchtest du das korrigieren? (Ofreciéndole la tiza)

Est.$_5$: - (Sale a la pizarra y borra la palabra incorrecta)

Prof.: - M-e-n-s-c-h (Deletreando)

Est.$_5$: - (Corrige y devuelve la tiza)

Prof.: - Danke! Ist alles klar?

Ests.: - (Asiente)

Prof.: - Ana..., wo bist du?

Est.$_6$: - (Levanta la mano)

Prof.: - Bitte, laut vorlesen!

Est.$_6$: - *Meine Mutter / Mein Vater / Meine Schwester / Mein Haus / Mein Freund / Mein Schlaf / Meine Leben*

Prof.: - Super!... Super!... Mal sehen was wir hier nicht verstehen! Was ist hier ein Problem? Meine Mutter, Mein Vater, Meine Schwester..., Schwester? Schwester?

Ests.: - (Negando con la cabeza)

Prof.: - Nein? Sage es laut, bitte! Victoria verstehst du "Schwester"?

Est.$_7$: - Nein

Prof.: - Mußt du sagen!... Susana, du?

Est.$_8$: - Nein

Prof.: - Warum hast du es nicht gesagt?

Est.$_8$: - (Se encoge de hombros)

Prof.: - Ok..., Schwester..., was ist "Schwester"..., Ana, hast du eine Schwester?

Est.$_6$: - Ja...

Prof.: - Du hast einen Vater!..., du hast eine Mutter..., du hast

Est.$_6$: - Ich hast...

Prof.: - Habe

Est.$_6$: - Ich habe eine Schwester...

Prof.: - Ist sie männlich oder weiblich? (Señalando los signos de la pizarra)

Est.$_6$: - Weiblich...

Prof.: - Und dein Vater ist auch ihr Vater, oder?

Est.$_6$: - ...

Prof.: - Dein Vater..., ist er auch der Vater von deiner Schwester?

Est.$_6$: - Ja...

Prof.: - Und deine Mutter, ist sie auch die Mutter von deiner Schwester?

Est.$_6$: - Ja...

Prof.: - So...

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Alles klar?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Freund..., gehört er auch zu deiner Familie?... Ist er auch in deiner Familie?

Est.$_6$: - Nein!

Prof.: - So, er ist dein Freund..., er geht aus mit dir (haciendo gestos de caminar y de cogerse la mano)

Ests.: - (Ríen y comprenden)

Prof.: - Und dein Schlaf, was ist dein Schlaf?

Est.$_6$: - ...

Prof.: - Ana, komm, das kannst du mit den Händen erklären...

Est.$_6$: - (Va a hablar pero la interrumpe el profesor)

Prof.: - Auf Spanisch nicht, bitte!

Est.$_6$: - ... (Ríe)

Prof.: - Dein Schlaff

Est.$_6$: - (Hace gesto de dormir)

Prof.: - Genau, Gott sei dank! So ist es..., gel?... Also, dein Leben ist kein Problem... und... fertig! Noch was?... keine Frage?

Ests.: - (Hacen gestos de comprender)

Prof.: - Helena..., kannst du dein Gedicht bitte vorlesen?

Est.$_9$: - *Schwarz Schwarz Schwarz Schwarz Schwarz Schwarz Schwarz Schwarz Schwarz Schwarz Schwarz Schwarz Leben.*

Prof.: - Gut! Hast du irgendeinen Titel für dein Gedicht?

Est.$_9$: - Nein!

Prof.: - Keinen Titel! und irgendeine Bedeutung..., ein Thema?

Est.$_9$: - Leben...

Prof.: - Leben... allgemein oder persönlich?

Est.$_9$: - ...

Prof.: - Das Leben in allgemeinen oder dein persönliches Leben?

Est.$_9$: - Mein Leben!

Prof.: - Dein Leben! Also, Helena, das Wort "schwarz" kommt hier zwölf mal vor, oder? Eins, zwei, drei, vier (contando las veces que aparece la palabra), fünf, sechs, sieben, acht, neun, zehn, elf, und zwölf. Richtig?

Est.$_9$: - Ja!

Prof.: - Ja! Und dann kommt das Wort "Leben", heißt das hier Januar?

Est.$_9$: - Nein!

Prof.: - Ok..., was heißt das?

Est.$_9$: - ...

Prof.: - Hier gibt es zwölf Monate. Warum?

Est.$_9$: - Ein Jahr...

Prof.: - Aha!, und nach dem Jahr... was kommt?

Est.$_9$: - ...

Prof.: - Was kommt hier, nach dem Jahr?

Est.$_9$: - Leben!

Prof.: - Gut! Ich danke dir, Helena...! Gibt's noch Fragen?... Keine Frage mehr?...

Ests.: - ...

Prof.: - Also, dann beginnen wir nun mit dem Text zwei! Ok?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Bitte! (Mientras reparte unas hojas con el texto nº 2 e información relativa al autor) Jetzt arbeiten wir mit dem Text zwei..., und nicht mit dem Text eins. Also, legt den Text eins weg, bitte! Wir arbeiten nur mit dem Text zwei..., und nicht mit dem Text eins! Kapiert?

Ests.: - (Asienten, guardando los papeles del primer texto)

Prof.: - (Borra la pizarra y traza unas líneas verticales que dejan tres espacios en ella -más grande el del centro) Nun..., bitte Ruhe!... (le entrega la tiza a un estudiante). Schreib' bitte dort (en el margen izquierdo de la pizarra) "Punkt eins: Das Leben des Dichters"..., "Punkt eins: Das Leben des Dichters"...

Est.$_1$: - (Empieza a escribir...)

Prof.: - (Lo va corrigiendo detrás) ...des Dichters, Dichters..., D-i-c-h-t-e-r-s... (deletreando). Danke! (Recogiendo la tiza del estudiante)... Und nun arbeiten wir..., bitte nur mit den Infos, die mit dem Text zwei gegeben worden sind..., klar? Weg... bitte (a un estudiante que aún sostiene las hojas del texto primero). Weg, bitte..., diese Blätter will ich nicht mehr sehen!... Bitte weg machen! Jetzt arbeiten wir an einem neuen Text, und dafür gebe ich euch neue Blätter, gel?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Auf der ersten Seite des Blatts, auf der ersten Seite (mostrándola al grupo)... finden wir zwei Spalten...: die linke Spalte..., mit Infos zum Leben des Dichters..., und die rechte Spalte... mit Bildern! Die linke Spalte..., mit Infos, mit Nachrichten..., und die rechte Spalte..., mit Bildern zum Leben des Dichters...; klar?

Ests.: - Ja (Asienten)

Prof.: - Problem!: Beim Text eins (mostrándolo desde su sitio) habe ich euch ein Blatt gegeben..., beim Text eins waren die Infos in der richtigen Reihenfolge..., in der richtigen Reihenfolge ... und die Bilder falsch. Im Text eins waren die Infos in der richtigen Reihenfolge und die Bilder falsch! Ok?

Ests.: - Ok

Prof.: - Nun..., nun..., hier... (mostrando la hoja referente al nuevo texto), im Text zwei... , sind die Infos falsch... und die Bilder sind auch falsch. Verstanden?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Die Infos sind hier falsch, nicht richtig..., und die Bilder sind auch falsch..., das heißt, auch nicht richtig. So..., hier haben wir zwei Aufgaben..., zwei Aufgaben...: erstmal müssen wir die Infos mit den Bildern ergänzen. Eins, zwei, drei, vier (escribiendo números a modo de columna en la pizarra) mit "a", "b", "c" oder "d" (que también escribe en una columna paralela en la pizarra) ergänzen (asociando los números con las letras mediante flechas). Ok!

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Das ist unsere erste Aufgabe! Dann, dann..., dann müssen wir die Info-Bilder richtig sortieren..., in einer richtigen Reihenfolge!..., in einer richtigen... Sequenz..., Ok?..., also chronologisch geordnet!... Drei-b, vier-c, eins-d, zwei-a, oder wie es richtig ist!

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Ok! In Zweiergruppen..., bitte..., ganz kurz..., sagen wir zwei Minuten..., Ok?

Ests.: - Zwei?

Prof.: - Ja..., denn es ist ganz einfach! Zwei Minuten. Los jetzt!

[Los estudiantes hablan en parejas sobre la distribución y asociación de los textos y las imágenes dados]

Prof.: - Fertig?...

Ests.: - Nein..., no..., ya?

Prof.: - Seid ihr fertig?

Ests.: - Nein...

Prof.: - Es ist egal! Wir fangen an! Also bitte... (da unas palmadas para reclamar la atención de los estudiantes)... Info A: "Seit 1978 (leyendo del papel) ist er freier Schriftsteller". Paßt das zu Bild 1, 2, 3 oder 4?

Est.$_1$: - Zwei

Prof.: - Zwei, richtig..., oder?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - (Escribe en la pizarra "A-2" y borra estas secuencias de las columnas). Info B: "1968 schreibt er *Sprechblasen* und bekommt den Hörspielpreis der Kriegsblinden". Paßt das zu dem Bild 1, 3 oder 4?

Est.$_2$: - Vier

Prof.: - Vier..., sicher? (Al grupo)... Sicher?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Zu dem Bild vier?

Est.$_3$: - Drei

Prof.: - Drei?

Est.$_4$: - Vier

Prof.: - Drei oder vier?

Ests.: - Drei..., vier... (hay diferentes opiniones)

Prof.: - Sprechblasen..., im Bild vier haben wir eine Sprechblase (señalándola en el dibujo), oder? Das ist ja eine Sprechblase (a los estudiantes que optaban por la imagen tres). Ok?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - So... (escribe en la pizarra "B-4"). Also, C: "Jandl wurde 1925 in Wien geboren..., Jandl wurde 1925 in Wien geboren. Dort studiert er Germanistik und Anglistik". Paßt das zu Bild 1?, oder zu Bild 3?

Ests.: - Drei

Prof.: - Mit Bild drei..., richtig (lo escribe en la pizarra); und Info "D"...: "Bis 1978 arbeitet er als Lehrer an einem Gymnasium". Mit welchem Bild?

Ests.: - Eins...

Prof.: - Eins, ja? Logisch!... Eins (lo escribe). So, jetzt haben wir die Ergänzungen gemacht..., und jetzt kommt das Problem! Hier haben wir vier Nachrichten: A-2..., B-4, C-3... und D-1..., ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Was kommt zuerst? A-2, B-4, C-3 oder D-1? Was kommt erstens?

Ests.: - ...

Prof.: - Wir organisieren das in einer richtigen... chronologischen Reihenfolge... Verstehen wir das...?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Das hier ist nicht richtig chronologisch eingeordnet! Das müssen wir jetzt machen, ok? So, was kommt zuerst? A-2, B-4, C-3 oder D-1? Was schreiben wir hier (en el espacio central de la pizarra, donde aparece "Textanalyse") zuerst: A, B, C oder D?

Est.$_1$: - C

Prof.: - C! Kannst du das bitte laut vorlesen?

Est.$_1$: - C?

Prof.: - Ja, bitte. Laut vorlesen!

Est.$_1$: - Jandl wurde 1925 in Wien geboren. Dort studiert er Germanistik und Anglistik.

Prof.: - Sehr gut, Danke! Nun schreibst du das an die Tafel! (Le da la tiza)

Est.$_1$: - (Se dirige a la pizarra con el papel y empieza a escribirlo)

Prof.: - Und die Nummer zwei? Ist die zweite Info A, B oder D?...

Ests.: - ...

Prof.: - A, B oder D?

Est.$_2$: - D.

Prof.: - D? Ja? Kannst du das bitte laut vorlesen?

Est.$_2$: - In neunzehn...

Prof.: - Hundert

Est.$_2$: - Hundert achtundsechzig schreibt

Prof.: - Schreibt...

Est.$_2$: - ... schreibt er *Sprechblasen* und

Prof.: - 1968 schreibt er *Sprechblasen*..., und bekommt

Est.$_2$: - ... und bekommt den Hörspielpreis

Prof.: - Hörspielpreis...

Est.$_2$: - Hörspielpreis der Kriegsblinden.

Prof.: - ... der Kriegsblinden.

Est.$_2$: - ... der Kriegsblinden.

Prof.: - Danke (le da la tiza para que vaya a la pizarra). 1968 schreibt er *Sprechblasen* und bekommt den Hörspielpreis der Kriegsblinden. Danke dir!... Was kommt zunächst? A oder D?..., A oder D? Mónica...

Est.$_3$: - ...

Prof.: - A oder D?, Silvia...

Est.$_4$: - D

Prof.: - D, meinst du! D. Kannst du das bitte laut vorlesen?

Est.$_4$: - Ehh...

Prof.: - Bis...

Est.$_4$: - Bis neunzehn achtund... ehh...

Prof.: - Moment bitte..., nicht schreiben (a los estudiantes que copian lo de la pizarra) bitte. Das alles muß ich noch korrigieren..., das muß noch korrigiert werden..., ja?

Ests.: - ...

Prof.: - Das kann falsch sein..., so daß ich es korrigeren werde. Dafür müßt ihr ja warten..., Geduld bitte!, Geduld (haciendo gestos)... Silvia, Bis 1978...

Est.$_4$: - Bis neunzehn hundert achtund... sechzig

Prof.: - Wie bitte?

Est.$_4$: - Sebzig?

Prof.: - Siebzig..., siebzig

Est.$_4$: - Siebzig...

Prof.: - Bis neunzehnhundertachtundsiebzig

Est.$_4$: - Bis neunzehn hundert achtundsiebzig... arbeitet er als Lehrer (['li:rc])...

Prof.: - Lehrer

Est.$_4$: - Lehrer... an einem Gymnasium ([gim'nasium])

Prof.: - Gymnasium

Est.$_4$: - Gymnasium

Prof.: - Sehr gut, danke! (Le da la tiza). Bis 1978 arbeitet er als Lehrer an einem Gymnasium..., bis 1978 arbeitet er als Lehrer an einem Gymnasium... Ok?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Und nun..., was kommt jetzt?

Ests.: - ...

Prof.: - Fernandi, was kommt zuletzt?

Est.$_5$: - C

Prof.: - C. Lies' das bitte vor?

Est.$_5$: - Seit 1978 ist er... freier...

Prof.: - Seit 1978 ist er...

Est.$_5$: - ... freier...

Prof.: - ... freier...

Est.$_5$: - ... freier... Schriftsteller

Prof.: - ... Schriftsteller

Est.$_5$: - Schriftsteller

Prof.: - Schriftsteller

Est.$_5$: -Schriftsteller

Prof.: - Freier Schriftsteller

Est.$_5$: - Freier Schriftsteller

Prof.: - Jawohl (le da la tiza). Seit 1978 ist er freier Schriftsteller! Mal sehen... (mirando a la pizarra: corrige algunas palabras... y lee al tiempo que repasa algunos pequeños fallos). Elena, kannst du das bitte laut vorlesen?

Est.$_6$: - Jandl wurde 1925 in Wien geboren. Dort studiert er Germanistik und Anglistik. 1968 schreibt er *Sprechblasen* und bekommt den Hörspielpreis der Kriegsblinden. Bis 1978 arbeitet als Lehrer an einem Gymnasium.

Prof.: - ... arbeitet er...

Est.$_6$: - ... als Lehrer...

Prof.: - Wiederhole bitte: arbeitet er...

Est.$_6$: - ... arbeitet er als Lehrer an einem Gymnasium. Seit 1978 ist er freier Schriftsteller ([es'•riftstelc^r)...

Prof.: - Schriftsteller..., Schriftsteller

Est.$_6$: - Schriftsteller.

Prof.: - Prima! Ich danke dir...; also..., für morgen..., für morgen bereiten wir zu Hause den Punkt 2 vor..., ne, ne..., Entschuldigung! Der Punkt zwei ist "Wir lesen den Text vor", und das..., das machen wir hier morgen. Ihr bereitet..., bitte..., bitte..., den Punkt drei zu Hause vor..., den Punkt drei..., nämlich: "Wir untersuchen den Text mit Hilfe des Wörterbuchs", ja?: grammatikalische Kategorie..., Genus des Wortes, Synonym und Wortbildung. Kapiert...?

Ests.: - (Asienten).

Prof.: - Das macht ihr zu Hause und korrigieren wir hier! Gel?

Ests.: - (Asienten)

[Fin de la clase]

Sesión 37 (24.03.98)

Prof.: - Hallo, hallo, hallo..., schönen guten Tag! (Da unas palmadas...) Fangen wir an! Bitte, nun fangen wir schon an!... (Escribiendo en la pizarra y leyendo lo que lee) "Punkt zwei: Wir lesen den Text vor". Punkt zwei: Wir lesen den Text vor. Sandra, kannst du den Text bitte vorlesen!

Est.$_1$: - Der Tod / des Todes / dem Tod / den Tod / der Tod des Todes / dem Tod den Tod.

Prof.: - Dankeschön... Marie, kannst du das jetzt bitte laut vorlesen!

Est.$_2$: - Der Tod / des Todes / dem Tod / den Tod / der Tod des Todes / dem Tod den Tod.

Prof.: - Sehr gut, danke dir! Mónica..., du bist dran!

Est.$_3$: - Der Tod / des Todes / dem Tod / den Tod / der Tod des Todes / dem Tod den Tod.

Prof.: - Jose, kannst du das bitte auch vorlesen?

Est.$_4$: - Der Tod / des Todes / dem Tod / den Tod / der Tod des Todes / dem Tod den Tod.

Prof.: - Danke!. So: Der Tod (leyendo él también)... / des Todes / dem Tod / den Tod / der Tod des Todes / dem Tod den Tod. Um den Text zu verstehen, müssen wir zuerst den Punkt drei auslösen. Bitte sehr... (dándole la tiza a un estudiante)

Est.$_5$: - ...

Prof.: - Punkt drei... da (señalándole el lugar de la pizarra en que se va escribiendo la organización de la clase)

Est.$_5$: - (Escribe "Punkt drei" y se detiene)

Prof.: - Punkt drei! Bitte..., was muß Rosana da schreiben?

Est.$_6$: - Wir untersuchen (leyendo de la organización para el texto de las sesiones anteriores)

Prof.: - Wir untersuchen

Est.$_5$: - (Escribe lo que se le dicta)

Est.$_6$: - ...die Struktur

Prof.: - Nein...! Das ist Punkt vier!

Est.$_6$: - Punkt drei!

Prof.: - Das ist Punkt drei?

Est.$_6$: - Ja...

Prof.: - Kann sein..., aber ich meine den Punkt drei..., den ihr als Aufgabe zu Hause vorbereitet habt!

Ests.: - ...

Prof.: - Wir untersuchen den

Ests.: - ... Text

Prof.: - ... den Text...

Ests.: - ... mit Hilfe des Wörterbuchs

Prof.: - ... mit Hilfe des Wörterbuchs...; Wiederhole bitte!

Est.$_7$: - Wir untersuchen den Text

Est.$_5$: - (Escribe ahora lo que se le dicta)

Prof.: - Wir untersuchen den Text

Est.$_7$: - ... mit Hilfe

Prof.: - ... mit Hilfe

Est.$_7$: - ... des Wörterbuchs.

Prof.: - ... des Wörterbuchs (corrigiendo lo que se ha escrito), ist das richtig?

Ests.: - ...

Prof.: - Elena, ist das richtig...

Est.$_8$: - Nein

Prof.: - Sag' mir bitte, wo das Problem ist!

Est.$_8$: - Wörterbuchs

Prof.: - Kannst du das Wort bitte richtig buchstabieren?

Est.$_8$: - W

Prof.: - W

Est.$_5$: - (Borra la palabra para escribirla según el dictado)

Prof.: - Nein, nicht V, sondern W...

Est.$_5$: - (Corrige)

Prof.: - Nicht B..., W. Guck mal, das hier (escribiendo una B) ist B, das hier ist W, und das hier ist V. Kannst du das Wort "wir" (haciendo gestos que señalan al grupo), das ist ein Pronomen, ja? Ok, wenn du das nicht richtig sagst, zum Beispiel, du sagst nicht W, sondern V, dann versteht ein Deutscher "vier" (indicando el número con los dedos). Das sind verschiedene Sachen..., "wir" und "vier"...; klar?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Schlimmer noch, wenn man kein W und kein V, sondern ein B (escribiéndola de nuevo) sagt..., dann versteht der Deutsche nicht "wir" und auch nicht "vier", sondern "Bier" (haciendo el gesto de beber). Siehst du...?

Est.$_5$: - (Asiente)

Prof.: - So, das ist ganz wichtig. W für "wir", V für "vier" und B für "Bier"..., klar?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Schreib' nun W...

Est.$_5$: - (Corrige)

Prof.: - Gut..., nun "o" mit Umlaut (haciendo gestos para indicar la diéresis)...

Est.$_5$: - (Corrige)

Prof.: - Gut...; Elena, weiter.

Est.$_8$: - ... r-t-e-r-b-u-c-h

Prof.: - H

Est.$_5$: - ...

Prof.: - H. So... (la escribe él mismo), Weiter...

Est.$_8$: -... s.

Prof.: - Danke (a los estudiantes en cuestión). Wir untersuchen den Text mit Hilfe des Wörterbuchs. Ist das jetzt richtig?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Vanesa?

Est.$_9$: - Nein.

Prof.: - Nein? Was ist denn falsch?

Est.$_9$: - Hilfe... mit großen H

Prof.: - Toll (le acerca la tiza para que corrija ella misma). Danke. Und jetzt?

Ests.: - ...

Prof.: - Ist das jetzt ganz richtig?

Ests.: - Ja (Asienten)

Prof.: - Gut. Wir untersuchen den Text mit Hilfe des Wörterbuchs. So, wir untersuchen heute das Wort "Tod". Das Wort "Tod" habt ihr wahrscheinlich schon zu Hause analysiert, so daß es nicht sehr kompliziert wird. Also, ich schreibe hier (en el espacio dedicado al 'Textanalyse'): "Wir untersuchen das Wort *Tod*". Wir untersuchen (leyendo) das Wort Tod... Was ist 'Tod'? Ein Substantiv, ein Verb, ein Adjektiv, ein Adverb...? Was ist die grammatikalische Katergorie von 'Tod'...? Was ist Tod...?

Est.$_{10}$: - Substantiv.

Prof.: - Richtig (le da la tiza para que salga a escribir).

Est.$_{10}$: - Substantiv? (Dirige la pregunta al profesor, queriendo saber si sólo ha de poner la palabra 'Substantiv')

Prof.: - Ja, ja..., Substantiv, aber..., aber..., du kannst nicht einfach das Wort 'Substantiv' schreiben, denn das hier (por el texto de la pizarra) ist unsere Textanalyse..., und da schreiben wir Sätze..., Sätze...: das ist ein Satz (por la frase "Wir untersuchen das Wort *Tod*" que ya aparece en la

pizarra), das ist ein Satz, mit einem Subjekt (señalando la palabra "wir"), einem Verb (haciendo lo mismo con "untersuchen") und einem Objekt ("das Wort *Tod*")...; siehst du? Das ist ein Satz (subrayándola completamente y escribiendo la palabra "Satz" en el margen derecho de la pizarra). Das hier (por la palabra "Tod") ist ein Wort, und das hier ist noch ein Wort (por "wir"), und das Verb ist auch ein Wort...; nun..., du hast gesagt, daß "Tod" ein Substantiv ist..., oder?

Est.$_{10}$: - (Asiente)

Prof.: - So, jetzt mußt du das mit einem Satz hier sagen..., du mußt einen Satz hier schreiben...; auch für euch... (al grupo), was muß sie schreiben?

Est.$_{11}$: - Tod ist ein Substantiv

Prof.: - Sehr gut Vanesa! Danke. Wiederhole es bitte!

Est.$_{11}$: - Tod ist ein Substantiv

Est.$_{10}$: - (Escribe la frase)

Prof.: - Genau, ist das richtig?

Est.$_{12}$: - Substantiv

Prof.: - Was ist mit...

Est.$_{10}$: - Se apresura a escribirlo con mayúscula

Prof.: - Aha..., gut..., noch etwas?

Ests.: - ...

Prof.: - Ist das jetzt ganz richtig?

Est.$_{13}$: - Substantiv...

Prof.: - Substantiv...

Est.$_{13}$: - ... mit "b"

Prof.: - Substantiv mit "b", wo am Ende (señalando la palabra)

Est.$_{13}$: - Nein...

Prof.: - Wo?, kannst du das Wort bitte buchstabieren?

Est.$_{13}$: - S-u-b-s-t-a-n-t-i-v

Prof.: - Subs-..., Subs...-tantiv...., ok?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Perfekt!. Doch, sehr gut. Danke. Genus! Was ist mit dem Genus?

Ests.: - Mannlich

Prof.: - Männlich?

Ests.: - Männlich!

Prof.: - Also, Maskulinum...(dándole la tiza a uno de los estudiantes que contestaron): dann, steht das mit "der", "das" oder "die"...?

Ests.: - ...

Prof.: - "Der", "das" oder "die"?

Ests.: - "Der"

Prof.: - "Der Tod", natürlich! Also..., wie heißt du? (A la estudiante que espera en la pizarra)

Est.$_{14}$: - Carmen

Prof.: - Carmen, da mußt du jetzt einen Satz schreiben, mit dem du sagst, daß Tod ein Wort im Maskulinum ist. So..., was schreibst du? (haciendo gestos que la tranquilicen...) Was mußt sie schreiben?

Est.$_{15}$: - Tod ist männlich!

Prof.: - Ok!, Tod ist männlich..., Tod ist ein Wort im Maskulinum... ist das gleiche.

Est.$_{14}$: - (mira al profesor, que asiente, y escribe lo que han dicho).

Prof.: - Aber... bitte, nicht schreiben..., noch nicht schreiben... (señalando a los papeles de los alumnos que ya copian lo que se dice), wir müssen das noch korrigieren..., gel? wir müssen das perfekt schreiben, klar?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Carmen hat geschrieben "Tod ist Maskulinum". Und dann schreibt sie "Doppelpunkt"..., "Doppelpunkt"...

Est.$_{14}$: - (Busca en la mirada del profesor la confirmación para sustituir el punto por dos puntos)

Prof.: - Ja..., Doppelpunkt..., "der Tod"..., "der Tod", weil es maskulin ist!

Est.$_{14}$: - (Escribe "Der Tod" tras los dos puntos).

Prof.: - Ok?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Aber..., aber..., der Text ist ein bißchen einfach..., oder...? Ist es nicht ein bißchen... so..., "Tod ist ein Substantiv...", "Tod ist maskulin...", "Tod ist...", ne?

Ests.: - ...

Prof.: - Was kann Carmen hier schreiben, wenn ich das Wort Tod wegmache? (Borra la palabra y escribe en su lugar un signo de interrogación)

Ests.: - ...

Prof.: - Was kann sie dort schreiben?, was kann sie statt "Tod" schreiben?

Est.$_{16}$: - Pronomen...

Prof.: - Natürlich..., ein Pronomen... Aber welches?

Ests.: - ...

Prof.: - (Escribe en el margen derecho de la pizarra los pronombres personales alemanes en caso nominativo: ich, du (Sie), er (**%**)/sie (**&**)/es (X), wir, ihr (Sie), sie.) Welches Pronomen kann sie schreiben?

Est.$_{17}$: - Er...

Est.$_{16}$: - Es...

Prof.: - Warum?

Est.$_{17}$: - Er!

Prof.: - Ja, aber warum 'er' und nicht 'es'? (En el margen derecho escribe el esquema "-Warum?.../-Weil") Warum?

Est.$_{17}$: - Maskulin

Prof.: - (Le señala el esquema de la pizarra) Warum?

Est.$_{17}$: - Weil

Prof.: - Weil...

Est.$_{17}$: - Weil... ist Maskulinum

Prof.: - Sehr gut (haciéndole un gesto de felicitación con el pulgar) Weil 'Tod' Maskulinum ist (al grupo)...; Weil 'Tod' Maskulinum ist...!, Aber..., Vanesa..., Vanesa...,

Est.$_{16}$: - ...

Prof.: - Du hast ja gesagt, daß Carmen das Pronomen "es", neutrum, schreiben soll? Warum? (Señala al esquema)

Est.$_{16}$: - Weil...

Prof.: - Weil, sehr gut

Est.$_{16}$: - ... 'Wort' ist neutrum

Prof.: - Fantastisch: Weil das Wort... 'Wort' neutrum ist...!; weil 'Wort' neutrum ist!. Ok?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - So, was muß Carmen schreiben...? 'Er' oder 'es'?

Ests.: - Er..., es... (hay diferentes opiniones)

Prof.: - Also, schreib' was du willst (a la alumna que espera). Ich finde besser 'es', weil Substantiv auch neutrum ist...

Est.$_{14}$: - ...

Prof.: - Schreib' einfach 'Er' oder 'Es', es ist egal!

Est.$_{14}$: (Finalmente escribe 'er').

Prof.: - Sehr gut! Danke (recoge la tiza). Ein Synonym...

Est.$_{17}$: - Todesfall...

Prof.: - Das ist kein Synonym, das ist eine Wortbildung..., oder?

Ests.: - ...

Prof.: - Obwohl es auch ein Synonym sein könnte. Weil..., habt ihr irgendein anderes Synonym gefunden? (Al grupo)

Est.$_{18}$: - Sterben...

Prof.: - Aha..., das ist ja besser!, das Sterben... (dándole la tiza)

Est.$_{18}$: - (Escribe: "Sterben ist ein Sinonym")

Prof.: - Aber beides mit Ypsilon

Est.$_{18}$: - (Corrige la palabra)

Prof.: - Genau...; Danke! Und nun bist du dran! (dándole la tiza al estudiante anterior)

Est.$_{17}$: - (Recoge la tiza un poco desorientado)

Prof.: - Für die Wortbildung...

Est.$_{17}$: - Todesfall?

Prof.: - Ja..., das ist eine Wortbidung mit Tod...

Est.$_{17}$: - (Recoge su papel y escribe: "Todesfall ist ein ", deteniéndose en este punto para mirar a sus compañeros de los que espera recibir ayuda).

Prof.: - Wir helfen Alejandro, gel?... Was ist "Todesfall"?, eine?

Ests: - Wortbildung

Prof.: - Eine Wortbildung mit "Tod"

Est.$_{17}$: - (Trata de escribir..., pero no se atreve)

Prof.: - Wortbildung, bitte. Buchstabieren... (mirando a una de las alumnas que lo dijeron)

Est.$_{19}$: - "w"

Est.$_{17}$: - ("b")

Prof.: - Nein, guck mal... nicht "b" von "Bortbildung", sondern "w" von "Wortbildung"

Est.$_{17}$: - ("w")

Est.$_{19}$: - Groß

Prof.: - Groß (Haciendo el gesto)

Est.$_{17}$: - ("W")

Prof.: - Richtig...

Est.$_{19}$: "o-r-t-b-i-l-d-u-n-g"

Est.$_{17}$: - ("...ortbilding")

Prof.: - Genau; Danke dir (recoge la tiza y corrige el género del artículo). Eine Wortbildung..., mit

'Tod', eh?..., mit dem Wort Tod...; das schreiben wir auch (escribe a continuación "mit dem Wort 'Tod'"). Klar?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - So..., alles klar?

Est.$_{20}$: - (Levanta la mano)

Prof.: - Silvia...

Est.$_{20}$: - Ist... ehh... "Todrat" ein Wortbildung?

Prof.: - Jawohl..., natürlich...; Todrat (escribiéndola en el margen derecho de la pizarra) ist auch eine Wortbildung..., und alle andere Wörter mit 'Tod' sind Wortbildungen auch..., gel?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Noch etwas?

Ests.: - ...

Prof.: - So, nun können wir das an der Tafel kopieren... jetzt können wir auf unseren eigenen Blättern notieren..., bitte!

[Los estudiantes copian de la pizarra este análisis de la palabra Tod]

Prof.: - Fertig?

Ests.: - ...

Prof.: - Fertig? Seid ihr fertig? Darf ich wegwischen?

Ests.: - (Asienten algunos)

Prof.: - So, Miguel Ángel bitte, kannst du das wegmachen? (Dándole el borrador). Und Ana, bitte, (dándole a ésta una tiza) du schreibst dort den Punkt vier...

Est.$_1$: - (Escribe: "Punkt vier:")

Prof.: - Wie lautet der Punkt vier...?, Punkt vier bitte?

Ests.: - Wir untersuchen die Struktur des Textes...

Prof.: - Wie bitte?, du allein (a una de las que habló)

Est.$_2$: - Wir untersuchen

Est.$_1$: - (Escribe sin problemas la frase)

Est.$_2$: - ... die Struktur

Prof.: - Wir untersuchen die Struktur..., mit großem "S" und mit "k"..., Struktur...

Est.$_1$: - ("die Struktur")

Est.$_2$: - Des Textes...

Prof.: - Des Textes...

Est.$_1$: - (“des Textes”)

Prof.: - Mit großen “T”, weil es auch ein Substantiv ist, und mit “s” am Ende, weil... es ist Genitiv..., Ok? Wir untersuchen die Struktur des Textes. Richtig?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Danke! (Recoge la tiza) Ist das richtig?

Est.$_3$: - Nein!

Prof.: - Nein!, Fernando...

Est.$_3$: - Struktur... nicht “e”

Prof.: - Genau, Struktur ohne “-e” am Ende (la borra). Sehr gut!... Noch was?

Ests.: - ...

Prof.: - Ok. Fangen wir an! Wer möchte was zur Struktur des Textes sagen?

Ests.: - ...

Prof.: - Komm, bitte! Victoria..., sag’ etwas bitte...! Titel..., Wörter pro Vers, Strophen..., wieviele Konzepte..., Wiederholung..., gibt es eine Pointe, was ist die *intenctio auctoris*, alles was wir sagen können.

Est.$_4$: - ...

Prof.: - Silvia, Hilfe...

Est.$_5$: - (Niega con la cabeza)

Prof.: - Nein..., Carmen María..., sag’ etwas...

Est.$_6$: - Der Text hat keinen... Titel

Prof.: - Aha! (Dándole la tiza) Der Text hat keinen Titel. Sehr gut! Was noch?...

Est.$_6$: - (Escribe en la pizarra la frase)

Prof.: - Danke! Der Text hat keinen Titel. Was noch?

Est.$_7$: - (Levanta la mano)

Prof.: - Susana

Est.$_7$: - Hat... ehh... wir..., zwei..., zwei... Strophe, Strophen...!

Prof.: - Er hat zwei Strophen! (Le da la tiza). So, der Text hat keinen Titel, und er hat zwei Strophen, ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Und was noch? (Volviéndose para corregir) Der Text hat keinen Titel, Komma (colocándola), und (lo escribe) er hat zwei Strophen. Danke (recogiendo la tiza).

Est.$_8$: - Die Strophe... habe...

Prof.: - Welche Strophe?

Est.$_8$: - ...

Prof.: - Welche Strophe? Die erste Strophe oder die zweite Strophe?

Est.$_8$: - Die erste Strophe.

Prof.: - Die erste Strophe hat...

Est.$_8$: - Die erste Strophe hat... zwei Verse...

Prof.: - Zwei?

Est.$_8$: - Un momento. Zwei..., no?..., no, vier, vier Verse.

Prof.: - Vier Verse (Dándole la tiza). Die erste Strophe (al grupo) hat vier Verse..., ja?

Ests.: - Ja...

Prof.: - Und, Elena, die zweite Strophe?

Est.$_9$: - Zwei...

Prof.: - Und die zweite Strophe hat nur (lo escribe en el margen derecho de la pizarra)... hat nur zwei (Entrega la tiza)... Warte mal, bitte! (Se acerca a la pizarra a corregir...). Maricarmen..., bitte, du hast das geschrieben, oder?

Est.$_7$: - Ja...

Prof.: - Text ist ein Substantiv, so daß man es mit einem großen T schreiben muß..., gel?

Est.$_7$: - Ja!

Prof.: - Das hier auch (corrigiendo)...; alles klar. Bitte sehr (dando paso a la última estudiante en intervenir para que ésta escriba lo que ha dicho). Helena mit "H", du bist dran!... Was schreibst du jetzt?

Est.$_9$: - Die erste Strophe...

Prof.: - Die erste Strophe...

Est.$_9$: - ... hat vier Verse...,

Prof.: - ... hat vier Verse...,

Est.$_9$: - Die zweite Strophe...

Prof.: - und die zweite Strophe

Est.$_9$: - ... hat zwei Verse

Prof.: - hat nur..., hat nur (señalándola en el margen derecho)..., hat nur zwei.

Est.$_9$: - (Asiente y lo escribe)

Prof.: - Klar?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Was noch?... Was können wir noch zum Text sagen...? José María...

Est.$_{10}$: - ...

Prof.: - Noch etwas..., zur Struktur des Textes...: Die erste Strophe hat vier Verse und die zweite Strophe hat nur zwei Verse. Und was noch?

Est.$_{10}$: - ...

Prof.: - Komm...

Est.$_{10}$: - Den Text...

Prof.: - Der Text...

Est.$_{10}$: - Der Text hat... sechzehn..., sechzehn..., ehh..., sechzehn Worte...

Prof.: - Sechzehn Wörter...; der Text hat sechzehn Wörter..., ja. Aber..., sie sind nicht sechzehn verschiedene Wörter..., oder?

Est.$_{10}$: - ...

Prof.: - Warte mal. Korrigieren wir das zuerst und dann beginnen wir mit den... mit den Wörtern. Die erste Strophe hat vier Verse, und die zweite Strophe hat nur zwei Verse (leyendo de la pizarra). Richtig oder falsch? (Al grupo)

Est.$_{11}$: - Strophe

Prof.: - Strophe...! Was?

Est.$_{11}$: - Mit "n"

Prof.: - Nein, es ist richtig so, weil... was du meinst ist das Plural!... Strophen, mit "n" am Ende, ist Plural. Und hier ist es Singular. Aber es gibt andere Probleme!

Est.$_{12}$: - Verse...

Prof.: - Genau..., Verse..., mit großen "V"..., und...

Ests: - ...

Prof.: - Noch etwas...?

Ests.: - ...

Prof.: - Ist richtig! Ist perfekt! Danke (a la alumna que escribía, quien devuelve al tiza y vuelve a su sitio). Nun, José, kommen wir zurück zu dir. Jose meint, daß der Text sechzehn Wörter hat..., sechzehn Wörter! Ist das richtig oder falsch?

Ests.: - Richtig!

Prof.: - Richtig. Er hat sechzehn Teile! Aber..., ja..., beginnen wir mit dem ersten Vers. Wie viele Wörter gibt es im ersten Vers? Vers eins!

Est.$_{10}$: - Zwei

Prof.: - Zwei Wörter, ja? Das Wort "der", und das Wort "Tod"..., ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Und im Vers zwei..., was haben wir dort?

Est.$_{13}$: - Zwei...

Prof.: - Zwei Wörter! Welche Wörter?

Est.$_{10}$: - Des Todes

Prof.: - "Des" und...

Est.$_{10}$: - Todes

Prof.: - "Todes". Und im Vers drei?

Est.$_{10}$: - "Dem" und "Tod"

Prof.: - Ne..., ah ja! "Dem" und "Tod"..., "dem" und "Tod". Was ist "Todes"?, was ist "Todes"?

Ests.: - Genitiv

Prof.: - Genitiv von "Tod", genau... "Todes" ist genitiv, genauso wie "Textes" hier... (señalando a la frase del punto cuarto de la organización de la clase, esbozada en el margen izquierdo de la pizarra). Die Struktur des Textes..., die Struktur vom Text..., und hier "des Todes", gel?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Und was ist "Tod" hier?

Est.$_{14}$: - Dativ

Prof.: - Dativ..., von...

Est.$_{14}$: - Tod

Prof.: - Tod. Und was ist im Vers vier "Tod"?

Est.$_{14}$: - Akkusativ

Prof.: - Akkusativ... von

Ests.: - Tod.

Prof.: - Tod. So, hier haben wir: Nominativ (escribiéndolo en la pizarra), Genitiv, Dativ und Akkusativ... Hier haben wir alle Kasus.

Est.$_{15}$: - (Levanta la mano)

Prof.: - Ja!

Est.$_{15}$: - Warum?

Prof.: - Frag mich nicht. Ich bin nicht Jandl. Das müssen wir alle zusammen überlegen. Das ist eine gute Frage, aber das kommt mit dem Punkt fünf. Warum? Das Thema des Textes und die Auslegung, die Interpretation. Später interpretieren wir ihn. Jetzt machen wir nur eine Deskription des Textes. Was es im Text gibt. Ja?... Und im Text haben wir nicht sechzehn Wörter, sondern nur zwei... Wörter. Ein Artikel und ein Substantiv: "Der Tod", klar?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Aber diese zwei Wörter sind dekliniert in allen Kasus, ja? Nominativ, Genitiv, Dativ und

Akkusativ. Klar?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Das müssen wir auch schreiben! (Le da la tiza)

Est.$_{10}$: - ...

Prof.: - Der Text hat zwei Wörter..., Wörter..., mit Umlaut..., aber..., aber was? Fernando?

Est.$_{16}$: - ...

Prof.: - Fernando zwei... (a otro estudiante que también se llama así)

Est.$_{17}$: - ...

Prof.: - Der Text hat zwei Wörter, aber...

Est.$_{17}$: - ...

Prof.: - Aber was...?

Est.$_{18}$: - Wiederholung?

Prof.: - Genau, aber Jandl wiederholt sie..., diese Wörter..., Jandl wiederholt sie..., das ist ein Pronomen für die Wörter..., ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Aber Jandl wiederholt sie...

Est.$_{10}$: - (Copia lo que se dice)

Prof.: - Wiederholt..., wiederholt..., w-i-e-d-e-r-..., ...r-..., genau..., ...h-o-l-t..., l-t..., wiederholt sie..., sie...

Est.$_{10}$: - (Copia según el deletreado)

Prof.: - In allen Kasus, in allen Kasus..., allen..., a-l-l-e-n..., allen..., Kasus..., mit K, Kasus, K-a-s-u-s...

Est.$_{10}$: - (Copia en la pizarra)

Prof.: - Danke! (Recoge la tiza) Welche Kasus sind das?...

Ests.: - ...

Prof.: - Welche Kasus?

Est.$_{18}$: - Nominativ...

Prof.: - Nominativ..., was noch?

Ests.: - Genitiv...

Prof.: - Genitiv...

Ests.: - Dativ...

Prof.: - Dativ...

Ests.: - Akkusativ

Prof.: - Und Akkusativ... (dándole la tiza al estudiante que empezó a hablar)

Est.$_{18}$: - ...

Prof.: - Da schreibst du Doppelpunkt, und dann..., die Kasus: Nominativ, Komma, Genitiv..., Komma

Est.$_{18}$: - (Escribe lo que se le dice)

Prof.: - Dativ..., wie hier (en el margen derecho, donde escribiera anteriormente los casos de la declinación alemana)..., und Akkusativ.

Est.$_{18}$: - (Lo escribe)

Prof.: - Danke! (Recoge la tiza). So: welcher Kasus ist das hier?

Ests.: - Nominativ!

Prof.: - Nominativ! Und das hier?... Des Todes?

Ests.: - Genitiv!

Prof.: - Richtig, und das hier (señala el último)

Ests.: - Akkusativ!

Prof.: - Akkusativ. Und das hier?

Ests.: - Dativ!

Prof.: - Jawohl!... und das hier in der zweiten Strophe, Vers eins?

Ests.: - ...

Prof.: - Zweite Strophe..., ja? Vers eins

Ests.: - Nominativ..., Genitiv...

Prof.: - Nominativ und Genitiv. Und im Vers zwei?

Ests.: - Dativ und Akkusativ.

Prof.: - Perfekt. Dativ und Akkusativ. So..., jetzt haben wir die Deklination für die männlichen Substantive..., die maskulinen Substantive gehen so. "Der" ist Nominativ..., Genitiv ist "des" und "-es" am Ende des Wortes..., zum Beispiel, "des Textes", oder "des Todes"..., ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Dann, Dativ ist "dem"..., und Akkusativ ist "den"..., gel?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Aber, vorsicht! Das geht nur so mit den maskulinen Substantiven! Die femininen Substantive haben eine andere Deklination, und die neutralen Substantive auch!...

Ests.: - (Hacen gestos de temor y admiración)

Prof: - Ja, ja..., das ist Deutsch! Englisch ist ein Kinderspiel! ja?...

Ests.: - ...

Prof.: - Englisch ist für Kinder (con gestos). Deutsch ist eine schwere Sprache, eine richtig komplizierte

Sprache...

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Denn hier haben wir eine Deklination für das Maskulinum, für das Femininum und für das Neutrum..., und dann noch für die Pluralformen! Ja?

Ests.: - (Asienten entre murmullos)

Prof.: - Und das ist nur für die Substantive..., da fehlen noch die Adjektive und die Pronomen..., die haben auch eine Deklination...

Ests.: - (Asienten en la misma tónica)

Prof.: - Klar?

Ests.: - Ja.

Prof.: - Wie würde das mit dem Text? Deklinieren wir den Text, nun... Der Text..., das ist Nominativ..., was noch?

Ests.: - Des Textes...

Prof.: - Des Textes..., das ist ja Genitiv...

Ests.: - Dem Text

Prof.: - Genau, dem Text ist Dativ

Ests.: - Den Text

Prof.: - Den Text, den Akkusativ ist..., ok?

Ests.: - Ok

Prof.: - (Corrige lo que hay en la pizarra). Machen wir nun weiter mit... mit der Struktur des Textes. Was können wir noch sagen?

Ests.: - ...

Prof.: - Was können wir noch zur Struktur des Textes sagen?

Ests.: - ...

Prof.: - Wie viele Konzepte gibt es im Text?

Ests.: - ...

Prof.: - Wie viele Konzepte finden wir im Text?

Est.$_{19}$: - Eins

Prof.: - Ein Konzept!. Welches?

Est.$_{19}$: - ...

Prof.: - Welches Konzept gibt es im Text?

Est.$_{19}$: - Der Tod

Prof.: - Der Tod. Genau! (Le da la tiza) Der Text hat nur ein Konzept!

Est.$_{19}$: - (Escribe en la pizarra esa frase)

Prof.: - Richtig oder falsch?

Est.$_{20}$: - Falsch

Prof.: - Falsch?

Est.$_{20}$: - Konzept...

Prof.: - Konzept..., aha...

Est.$_{20}$: - Mit "k"... und "z"...

Prof.: - Konzept mit "k" und "z". Ja?

Ests.: - (Asienten)

Est.$_{19}$: - (Corrige)

Prof.: - Konzept, Konzept...

Est.$_{21}$: - (Levanta la mano)

Prof.: - Aha...

Est.$_{21}$: - Was ist 'nur'?

Prof.: - Was ist 'nur'? Nur ist ein 'Adverb'... und das benutzt man..., ehh..., zum Beispiel: Gib mir zwei Bleistifte, bitte! (Señalándole al lápiz de la estudiante)

Est.$_{21}$: - (Le da el lápiz)

Prof.: - Zwei, zwei..., gib mit zwei Bleistifte habe ich gesagt.

Est.$_{21}$: - Ah..., no tengo..., sólo tengo uno...

Prof.: - Hast du nicht..., genau... Du hast nur eins

Est.$_{21}$: - ...

Prof.: - Du hast nicht zwei..., nicht zwei..., du hast nur..., nur..., nur eins, nur einen Bleistift.

Est.$_{21}$: - (Asiente, comprendiendo)

Prof.: - Klar?

Est.$_{21}$: - Ja!

Prof.: - Das ist 'nur'! Man hat nur einen Vater..., und nur eine Mutter...; und es gibt nur eine Sonne (señalando al cielo) und nur einen Mond. Ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Man geht hier zur Cafetería und Pepi sagt "¿Qué hay?"

Ests.: - (Ríen siguiendo la explicación)

Prof.. - Dann bestellt man eine Tasse Kaffee, und Pepi sagt... "75"...; dann guckt man in der Tasche (gesticulando y mirándose en los bolsillos). Und findet, daß er keine 75 Peseten hat..., sondern nur 50 (con los dedos), nur 50 Peseten. Dann sagt man zu Pepi: "Pepi, ich habe nur 50

Peseten...", nur 50 Peseten..., ja?

Ests.: - Ja... (Ríen con la explicación)

Prof.: - Dann sagt Pepi. Ok, morgen bezahlst du mir die 25 Peseten...

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Oder auch: "Dann kriegst du keinen Kaffee"..., gibt's keinen Kaffee! Klar?

Ests.: - (Asienten, aún sonriendo)

Prof.: - Verstanden?

Ests.: - Ja!

Prof.: - Also, der Text hat nur ein Kozept (leyendo). Was noch?... Hat der Text eine Pointe?

Ests.: - ...

Prof.: - Hat der Text eine Pointe?, ja oder nein?

Ests.: - Nein...

Prof.: - Nein?

Ests.: - Nein

Prof.: - So, sagen wir das auch! (Dándole la tiza a uno de ellos). Du bist wieder dran!

Est.$_{22}$: - Mmm.

Prof.: - Der Text hat keine Pointe!

Est.$_{22}$: - (Empieza a escribir)

Prof.: - Und dann, machen wir weiter... Mach's hier oben, ja (a la estudiante que no tiene espacio en la pizarra)...

Est.$_{22}$: - (Escribe)

Prof.: - Pointe..., mit "-e" am Ende. Noch etwas...?, noch etwas? Oder sind wir schon fertig mit dem Punkt vier?

Ests.: - ...

Prof.: - Fertig mit dem Punkt vier? Oder etwas noch dazu?

Ests.: - ...

Prof.: - Wenn nicht, dann gehen wir zu Punkt fünf! Ok?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Also (le da la tiza a otra estudiante). Da links bitte, Punkt fünf...

Est.$_{23}$: - (Escribe)

Prof.: - Wie lautet der Punkt fünf?... Punkt fünf bitte!

Est.$_{24}$: - Keine Ahnung!

Prof.: - Keine Ahnung!, bitte Punkt fünf. Jesús hat keine Ahnung! Punkt fünf!

Est.$_{25}$: - Wir schreiben eine neue Version des Textes

Prof.: - Moment, bitte!, Nochmal (a la estudiante)

Est.$_{25}$: - Wir schreiben (['skraiben])

Prof.: - [•]..., [•]..., schreiben (['•raiben])

Est.$_{25}$: - ... schreiben...

Prof.: - Wir schreiben...

Est.$_{25}$: - ... eine neue Version des Textes.

Prof.: - ... eine neue Version des Textes. Warte (a la que escribe), warte, bitte. Aber..., aber..., das ist ja der Punkt sechs!..., das ist der Punkt sechs..., nicht der Punkt fünf!

Est.$_{26}$: - Untersuchen!

Prof.: - Fernandi!, das ist es...

Est.$_{26}$: - Wir untersuchen

Prof.: - Wir untersuchen

Est.$_{23}$: - (Escribe)

Prof.: - Wir untersuchen..., unter... -suchen, s-u-c-h-e-n, untersuchen...

Est.$_{26}$: - Das Thema...

Prof.: - Das Thema..., mit großen T...,

Est.$_{23}$: - (Escribe)

Prof.: - Und "h"..., T-h...

Est.$_{23}$: - (Corrige)

Est.$_{26}$: - Des Textes...

Prof.: - Des Textes...

Est.$_{23}$: - (Escribe)

Prof.: - Danke! Das ist es..., wir untersuchen das Thema des Textes und legen ihn aus, ja?... und interpretieren ihn..., gel?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Warte!... Ich korrigere das hier! Das ist ja "t"..., gel? "Untersuchen"..., Auf Deutsch gibt's fast keinen Unterschied zwischen "t" und "d" (escribiéndolo), genauso wie zwischen "p" und "b"..., ja? Auf Deutsch ist das fast das gleiche..., und manchmal höre ich keinen Unterschied (haciendo gestos). Manchmal höre ich "p" und ist das "b", oder umgekehrt..., ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Das ist normal! "P"... "p"..., ist ja wie "BB" (lo escribe en la pizarra). So daß "Partido Popular" kann auch "Banco de Bilbao" bedeuten, gel? Es ist fast kein Unterschied! Aber "Pointe", gel...,

mit "P", klar? Und "untersuchen" mit "t"..., gel? weil es ja nicht Englisch ist, sondern Deutsch..., so daß wir hier nicht "under" (escribiéndolo) wie auf Englisch schreiben, sondern "unter", auf Deutsch! Klar?

Ests.: - (Asienten entre risas)

Prof.: - Nun... wir untersuchen..., genauso wie da oben..., untersuchen... das Thema des Textes! Mit Genitiv..., des Textes...; ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Kein Problem?

Est.$_{24}$: - (Levanta la mano)

Prof.: - Was ist es?

Est.$_{24}$: - Thema mit "a"

Prof.: - Aha..., Thema mit "a", nicht mit "e"; Danke! Gut!

Est.$_{25}$: - (Levanta la mano)

Prof.: - Fernando...

Est.$_{25}$: - Das Thema...

Prof.: - Das Thema, genau. Was hast du gefunden?

Est.$_{25}$: - Das Thema..., ehh..., des Textes..., ehh..., ist der Tod...

Prof.: - Aha..., das Thema des Textes ist der Tod. Gut. Und das ist ganz objektiv, ja?

Ests.: - ...

Prof.: - Objektiv gesehen..., das Thema des Textes ist der Tod, oder?

Ests.: - (Asienten).

Prof.: - Das ist hier ziemlich offensichtlich! Ja? Das Thema des Textes ist der Tod (Le da la tiza al estudiante, que va a la pizarra a escribir). Was noch?

Ests.: - ...

Prof.: - Ist das richtig oder falsch? (Por lo que se escribe)

Est.$_{26}$: - Falsch

Prof.: - Lauter, bitte!

Est.$_{26}$: - Falsch!

Prof.: - Aha! Warum?

Est.$_{26}$: - Textes mit "s"

Prof.: - Textes mit "s" am Ende, ja? Warum Susana?

Est.$_{26}$: - Es ist genitiv.

Prof.: - Es ist genitiv, richtig! Weil das genitiv ist!...

Est.$_{25}$: - (Corrige)

Prof.: - Und jetzt ist das richtig oder falsch?

Ests.: - ...

Prof.: - Es ist richtig. Das Thema des Textes ist der Tod. Ist richtig so! Aber..., aber..., können wir noch was zum Thema des Textes oder zur Interpretation des Textes sagen oder nicht?

Ests.: - ...

Prof.: - Warum schreibt der Dichter..., warum schreibt der Dichter... "der tod" und dann...; er hätte einfach "der tod" schreiben können, und das wäre auch das Gedicht. Warum schreibt er, warum schreibt Jandl noch diese zwei Strophen, mit diesen sechs Versen..., warum? Warum die Deklination? Was soll das?

Ests.: - ...

Prof.: - Silvia..., eine Hypothese...

Est.$_{27}$: - ...

Prof.: - Fernando, eine Hypothese...

Est.$_{25}$: - ...

Prof.: - Rosana, eine Idee...

Est.$_{28}$: - ...

Prof.: - Warum das Gedicht?... Eine Idee!..., Warum Leticia...? Warum schreibt er "der tod, des todes, dem tod und den tod"?, warum schreibt er nicht einfach "der tod" (indicando el número uno con los dedos). Warum schreibt er nicht "der tod, der tod (escribiéndolo), der tod, der tod, der tod, der tod..., der tod und der tod"?... Warum?... Warum? Warum? Warum schreibt er "der tod, des todes, dem tod, den tod"? Warum?

Est.$_{29}$: - (Levanta la mano)

Prof.: - Jesús!

Est.$_{29}$: - So that..., ehhh...

Prof.: - So daß

Est.$_{29}$: - ... lernen...

Prof.: - So daß lernen ...?

Est.$_{29}$: - So daß lernen..., ehh..., das Deklination

Prof.: - So daß man die Deklination lernt?

Est.$_{29}$: - Ja!

Prof.: - Du meinst, daß der Text didaktisch ist!

Est.$_{29}$: - Ja...

Prof.: - Kann sein! Jandl arbeitete..., in der Biographie von Jandl, in der Biographie von Ernst Jandl (enseñando la primera hoja), da haben wir gelesen, daß Jandl als Lehrer an einem Gymnasium gearbeitet hatte..., Hier...: "Bis 1978 arbeitet er als Lehrer an einem Gymnasium"...; kann sein, ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Was noch? Eine neue Hypothese...

Est.$_{30}$: - (Levanta la mano)

Prof.: - Elena Camas...

Est.$_{30}$: - Jandl...

Prof.: - Jandl...

Est.$_{30}$: - ehhhh...

Prof.: - Was?

Est.$_{30}$: - ehh...

Prof.: - Möchte?... Sucht? (Empieza a escribir estos verbos en la pizarra conforme los va diciendo), Will?... Findet?... Kritisiert?... Analysiert?... Untersucht?... Denkt an...? Was noch?, Elena?

Est.$_{30}$: - Möchte

Prof.: - Möchte. Du glaubst..., Elena glaubt (al grupo), das Jandl möchte...

Est.$_{30}$: - Des Tod

Prof.: - Den Tod?

Est.$_{30}$: - Das Ende

Prof.: - Das Ende des Todes?

Est.$_{30}$: - Das Ende des Todes

Prof.: - Jandl möchte das Ende des Todes! (Al grupo)

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Warte mal. Bisher haben wir zwei Hypothesen: Die Hypothese von Fernando, ne..., von Jesús... Jandl möchte didaktisch werden... (escribe "werden" en el margen derecho de la pizarra), didaktisch sein, ja? (Dándole la tiza a este estudiante, que va a la pizarra a escribirlo) Ja?

Ests.: - Ja (Asienten)

Prof.: - Andererseits haben wir die Hypothese von Elena, und zwar...

Est.$_{30}$: - ...

Prof.: - Jandl möchte...

Est.$_{30}$: - Jandl möchte... ehhh, das Ende... ehhh

Prof.: - Des Todes

Est.$_{30}$: - ... des Todes.

Prof.: - So (le da la tiza). Warte..., -Danke (al estudiante de la frase anterior, recogiendo su tiza y escribiendo tras su frase la palabra "oder")- nun schreibst du da... "oder er möchte..."

Est.$_{30}$: - (Lo escribe)

Prof.: - Genau, oder er möchte...

Est.$_{30}$: - Das Ende des Todes...

Prof.: - Perfekt!

Est.$_{30}$: - (Lo escribe)

Prof.: - Es kann auch sein, daß..., es kann sein (escribe en la pizarra la estructura "es kann sein, daß...")..., es kann sein, daß Jandl ein Experiment machte! Oh Gott, das ist ja spät. Entschuldigung, wir machen nächste Woche weiter. Danke!

[La clase termina un tanto apresurada por la hora]

Sesión 38 (25.03.98) - Sprachlabor

Band: - "fünf nach halb ..."

r:

Est.: - Fünf nach halb zehn

Band: - 9.35

s:

Est.: - Fünf nach halb neun

Band: - 8.35

t:

Est.: - Fünf nach halb zwölf

Band: - 11.35

u:

Est.: - Fünf nach halb sieben

Band: - 6.35

Band: - z) Geben Sie nun die alternativen Formen der folgenden Uhrzeiten an. Beispiel: "13 Uhr 45" - "Viertel vor zwei". Beginnen wir:

8 Uhr 05

Est.: - Fünf nach acht

Band: - 9 Uhr 10

Est.: - Zehn nach neun

Band: - 10 Uhr 15

Est.: - Viertel nach zehn

Band: - 8 Uhr 35

Est.: - Fünf nach halb neun

Band: - 11 Uhr 30

Est.: - Halb zwölf

Band: - 12 Uhr 45

Est.: - Viertel vor eins

Band: - 7 Uhr 25

Est.: - Fünf vor halb acht

Band: - z) Geben Sie nun die alternativen Formen der folgenden Uhrzeiten an. Beispiel: "13 Uhr 45" - "Viertel vor zwei". Beginnen wir:
8 Uhr 05

Est.: - Fünf nach acht

Band: - 9 Uhr 10

Est.: - Zehn nach neun

Band: - 10 Uhr 15

Est.: - Viertel nach zehn

Band: - 8 Uhr 35

Est.: - Fünf nach halb neun

Band: - 11 Uhr 30

Est.: - Halb zwölf

Band: - 12 Uhr 45

Est.: - Viertel vor eins

Band: - 7 Uhr 25

Est.: - Fünf vor halb acht

Band: - ß) Nun werden wir das Datum angeben. Beachten Sie bitte bei der Zahlenbildung die Unregelmäßigkeiten (doppelte Unterstreichung) und die Regelmäßigkeiten (einfache Unterstreichung). Letztere sind typisch für diese Form des Datums. Nebenbei lernen Sie auch die Monate des Jahres auf Deutsch. Wiederholen Sie nun bitte:
Heute ist Montag, der erste Juni

Est.: - Heute ist Montag, der erste Juni

Band: - Heute ist Dienstag, der zweite Juli

Est.: - Heute ist Dienstag, der zweite Juli

Band: - Heute ist Mittwoch, der dritte August

Est.: - Heute ist Mittwoch, der dritte August

Band: - Heute ist Donnerstag, der vierte September

Est.: - Heute ist Donnerstag, der vierte September

Band: - Heute ist Freitag, der fünfte Oktober

Est.: - Heute ist Freitag, der fünfte Oktober

Band: - Heute ist Samstag, der elfte November

Est.: - Heute ist Samstag, der elfte November

Band: - Heute ist Sonntag, der einundzwanzigste Dezember
Est.: - Heute ist Sonntag, der einundzwanzigste Dezember
Band: - Morgen ist Montag, der zwölfte Januar
Est.: - Morgen ist Montag, der zwölfte Januar
Band: - Morgen ist Dienstag, der dreißigste März
Est.: - Morgen ist Dienstag, der dreißigste März
Band: - Morgen ist Mittwoch, der siebzehnte Februar
Est.: - Morgen ist Mittwoch, der siebzehnte Februar
Band: - Morgen ist Donnerstag, der siebenund-zwanzigste April
Est.: - Morgen ist Donnerstag, der siebenund-zwanzigste April
Band: - Morgen ist Freitag, der neunzehnte Mai
Est.: - Morgen ist Freitag, der neunzehnte Mai

Band: - Wie spät ist es bitte?
Est.: - Es ist fünf nach halb zehn
Band: - Was für ein Datum haben wir heute?
Est.: - Heute ist Dienstag der siebzehnte Februar
Band: - Wenn Sie Probleme haben, fragen Sie bitte ihre Lehrerin, bzw. Ihren Lehrer! - natürlich auf Deutsch.

Band: - ch) Jetzt werden wir Sie nach Mengen fragen. Beispiel: *"Wie viele Wochen hat ein Monat?*" "Vier". Beginnen wir:
Wie viele Minuten hat eine Stunde?
Est.: - Sechzig
Band: - Wie viele Stunden hat ein Tag?
Est.: - Vierundzwanzig
Band: - Wie viele Tage hat eine Woche?
Est.: - Sieben
Band: - Wie viele Wochen hat ein Monat?
Est.: - Vier
Band: - Wie viele Monate hat ein Jahr?
Est.: - Zwölf

Band: - sch) Beantworten Sie jetzt einige Fragen zum Datum. Sie brauchen dazu einen Kalender!

Beispiel: "Was für ein Datum ist nächsten / war letzten Donnerstag?" "Nächsten Donnerstag ist / Letzten Donnerstag war der ... ." Wenn Sie Probleme haben, fragen Sie bitte Ihre Lehrerin, bzw. Ihren Lehrer! Beginnen wir:

Was für ein Datum ist nächsten Mittwoch?

Est.: - Nächsten Mittwoch ist der fünfundzwanzigste Februar

Band: - Was für ein Datum ist nächsten Sonntag?

Est.: - Nächsten Sonntag ist der zweiundzwanzigste Februar

Band: - Was für ein Datum ist nächsten Freitag?

Est.: - Nächsten Freitag ist der zwanzigste Februar

Band: - Was für ein Datum ist nächsten Montag?

Est.: - Nächsten Montag ist der dreiundzwanzigste Februar

Band: - Was für ein Datum war letzten Donnerstag?

Est.: - Letzten Donnerstag war der zwölfte Februar

Band: - Was für ein Datum war letzten Dienstag?

Est.: - Letzten Dienstag war der zehnte Februar

Band: - Was für ein Datum ist nächsten Samstag?

Est.: - Nächsten Samstag ist der einundzwanzigste Februar

Band: - Was für ein Datum war letzten Sonntag?

Est.: - Letzten Sonntag war der fünfzehnte Februar

Band: - Was für ein Datum ist heute?

Est.: - Heute ist der siebzehnte Februar

Band: - Was für ein Datum ist morgen?

Est.: - Morgen ist der achtzehnte Februar

Band: - ä) Jetzt können Sie auch folgende Fragen beantworten. Wieder mit einem Kalender. Beispiel: *"Was für ein Wochentag ist diesen Monat der zwölfte?"* "Der 12. ist ein Montag, oder Dienstag ...)". Beginnen wir:

Was für ein Wochentag ist diesen Monat der dritte?

Est.: - Diesen Monat der dritte ist ein Dienstag

Band: - Was für ein Wochentag ist diesen Monat der fünfzehnte?

Est.: - Diesen Monat der fünfzehnte ist ein Sonntag

Band: - Was für ein Wochentag ist diesen Monat der einundzwanzigste?

Est.: - Diesen Monat der einundzwanzigste ist ein Samstag

Band: - Was für ein Wochentag ist diesen Monat der dreißigste?

Est.: - Diesen Monat gibt es kein dreißigste

Band: - Was für ein Wochentag ist diesen Monat der dreizehnte?

Est.: - Diesen Monat der dreizehnte ist ein Freitag

Band: - Was für ein Wochentag ist diesen Monat der dreiundzwanzigste?

Est.: - Diesen Monat der dreiundzwanzigste ist ein Montag

Band: - Was für ein Wochentag ist diesen Monat der neunundzwanzigste?

Est.: - Diesen Monat gibt es kein neunundzwanzigste

Band: - Was für ein Wochentag ist diesen Monat der achtzehnte?

Est.: - Diesen Monat der achtzehnte ist ein Mittwoch

Band: - ö) Machen wir nun nochmal ein bißchen Mathematik. Sie sollten die Aufgaben natürlich ohne Kugelschreiber und Papier lösen! Zuerst einige Summen:
Wieviel ist 6 plus 16?

Est.: - Zweiundzwanzig

Band: - Wieviel ist 60 + 6?

Est.: - Sechsundsechzig

Band: - Wieviel ist 15 + 55?

Est.: - Siebzig

Band: - Wieviel ist 17+ 70?

Est.: - Siebenundsiebzig

Band: - Jetzt ziehen wir ab:
Wieviel ist 16 minus 6?

Est.: - Zehn

Band: - Wieviel ist 88 - 18?

Est.: - Siebzig

Band: - Wieviel ist 55 - 5?

Est.: - Fünfzig

Band: - Wieviel ist 57 - 17?

Est.: - Vierzig

Band: - ay) Jetzt müssen Sie Objekte im Sprachlabor lokalisieren. Sie müssen daher logisch richtig antworten mit: *"da vorne!", "da hinten!", "da links!", "da rechts!", "da oben!", "da unten!"* . Beispiel: "Wo ist denn die Tafel?" - "Da vorne!". Fangen wir an:

Wo ist denn der Lichtschalter?
Wo ist denn der Kleiderhaken?
Wo ist denn der Papierkorb?
Wo ist denn die Kreide?
Wo ist denn die Tür?
Wo ist denn die Uhr?
Wo ist denn die Tafel?
Wo ist denn die Steckdose?
Wo ist denn die Decke?
Wo ist denn die Neonröhre?
Wo ist denn das Fenster?

Band: - ey) Kennen Sie Ihre Fakultät? Üben wir zuerst das Vokabular, in dem Sie damit 'wo-Fragen' bilden. Beispiel: "der Hörsaal 12" - "Wo ist denn der Hörsaal 12, bitte?" Beginnen wir:
... die Pförtnerlodge
... der Hörsaal 13
... die Bibliothek
... der Hörsaal 9
... die Cafetería
... der Hörsaal 1
... der Copy-Shop
... das Auditorium Maximum
... das Sekretariat

Band: - Entschuldigen Sie bitte! Wie spät ist es jetzt, bitte?

Band: - Und noch eine Frage: welches Datum haben wir heute?

Band: - äu) Kennen Sie Ihre Fakultät? Beantworten Sie nun die folgenden Fragen mit: "Im Erdgeschoß!", "Im ersten Stock", "Im zweiten Stock!". Beispiel: "Wo ist der Hörsaal 12, bitte?" - "Im ersten Stock". Das Erdgeschoß, der erste Stock, der zweite Stock. Beginnen wir:
"Wo ist die Pförtnerlodge, bitte?"
"Wo ist der Hörsaal 13, bitte?"

"Wo ist die Bibliothek, bitte?"
"Wo ist der Hörsaal 9, bitte?"
"Wo ist die Cafetería, bitte?"
"Wo ist der Hörsaal 1, bitte?"
"Wo ist der Copy-Shop, bitte?"
"Wo ist das Auditorium Maximum, bitte?"
"Wo ist das Sekretariat, bitte?"

Band: - eu) Und nun einige Fragen zu Ihren Sprachkenntnissen. Auch hier sollten Sie inhaltlich richtig antworten! Sie haben dabei drei Möglichkeiten: "Aber natürlich!", "Ja, ein bißchen!", "Tut mir leid, keine Ahnung!". Beginnen wir:
Sprechen Sie Spanisch?
Sprechen Sie Deutsch?
Sprechen Sie Russisch?
Sprechen Sie Portugiesisch?
Sprechen Sie Französisch?
Sprechen Sie Chinesisch?
Sprechen Sie Englisch?
Sprechen Sie Arabisch?

Band: - Entschuldigen Sie! Ist heute Mittwoch?

Band: - aa) Geben Sie nun Ihre (positive / negative) Meinung über einige Personen. Beispiel: *"Was hältst du von Felipe Gonzalez?*" - *"Finde ich .... "* . Wählen Sie unter folgenden Adjektiven aus: "Sehr attraktiv", "wirklich nett", "sympathisch", "nicht so besonders", "doof", "unmöglich", "total bescheuert". Beginnen wir:
Was hältst du von J. M. Aznar?
Was hältst du von Jordi Pujol?
Was hältst du von Th. Martínez?
Was hältst du von Julio Anguita?
Was hältst du von Manuel Chaves?

Band: - bb) Äußern Sie nochmal Ihre Meinung zu verschiedenen Personen - aber diesmal vergleichen

wir. Beispiel: *"Was meinen Sie: Sieht Rambo oder Schwarzenegger besser aus?*" - "Ich meine .... sieht besser aus". Beginnen wir:
Was meinen Sie: Sieht Groucho Marx oder Karl Marx besser aus?
Was meinen Sie: Sieht Madonna oder Hillary Clinton besser aus?
Was meinen Sie: Sieht Donald Duck oder Mickey Mouse besser aus?
Was meinen Sie: Sieht Helmut Kohl oder Obelix besser aus?
Was meinen Sie: Sieht Julio Iglesias oder Antonio Banderas besser aus?.
Entschuldigen Sie ! Wie spät ist es bitte?

Band: - dd) Fragen Sie nun nach dem Preis von einigen Dingen. Beispiel: *"das Bier*" - *"Wieviel kostet das Bier, bitte?"* Beginnen wir:
der Kugelschreiber ...
der Kaffee ...
die Schreibmaschine ...
das Wörterbuch
das Bier

Band: - ee) Geben Sie nun den Preis von einigen Dingen an. Beispiel: "Wieviel kostet die Schreibmaschine? (DM 80.50.-)" - "Sie kostet 80 Mark fünfzig". Beginnen wir:
Wieviel kostet die Fotokopie? (5 Pfennig).
Wieviel kostet die Schreibmaschine? (DM 80.50.-)
Wieviel kostet der Kurs? (Er ... DM 225.-).
Wieviel kostet der Eintritt? (Er ...DM 7.50.-)
Wieviel kostet das Wörterbuch? Es... DM 24.50.-)
Wieviel kostet das Stück? (Es ...DM 10.-)

Sesión 39 (30.03.98)

Prof.: - Guten Tag!..., Hallo..., bitte... Ruhe!... Hallo! Meine Damen und Herren!... Meine Damen und Herren! Bitte... Letzte Woche haben wir über das Thema des Textes gesprochen..., Moment mal (Escribe en la pizarra "Punkt fünf: Wir untersuchen das Thema des Textes"). Wir untersuchen das Thema des Textes..., ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Da haben wir einige Hypothesen gemacht zum Thema, aber wir waren noch nicht fertig. Gibt es heute noch Ideen dazu?

Est.$_1$: - (Levantando la mano)

Prof.: - Carmen Galán...

Est.$_1$: - (Leyendo de su papel) "Der Text ist ein Kritik"...

Prof.: - Wie, bitte...?

Est.$_1$: - Der Text ist eine Kritik.

Prof.: - Aha! Der Text ist eine Kritik... (escribiendo la palabra en la pizarra) ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Aber was kritisiert der Dichter?... Wogegen richtet sich die Kritik?

Est.$_1$: - ...

Prof.: - Was kritisiert Jandl?... Du hast gesagt, daß der Text eine Kritik ist, oder?

Est.$_1$: - (Asiente)

Prof.: - So: Der Text ist keine Beschreibung... (escribiéndolo en el margen derecho), oder eine Warnung (haciendo lo propio)..., Warnung, wie auf Englisch (subraya la raíz de la palabra), oder eine Untersuchung, sondern eine Kritik. Klar?

Ests.: - (Asienten)

Est.$_2$: - (Levanta la mano)

Prof.: - Ja!

Est.$_2$: - Der Text... ist... ein Besessenheit

Prof.: - Der Text ist eine Besessenheit?

Est.$_2$: - (Asiente)

Prof.: - Eine Besessenheit (escribiéndolo en el margen derecho de la pizarra). Eine Besessenheit, Besessenheit?... Besessenheit?

Ests.: - (Niegan con la cabeza)

Prof.: - Eine Besessenheit. Wenn man nur an ein Thema denkt..., wenn ich nur die ganze Zeit über Sex

denke, und nur über Sex (escribiéndolo en el margen derecho de la pizarra) rede..., wenn ich nur über Sex spreche..., dann ist Sex eine Besessenheit für mich, eine Besessenheit. Klar?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Und Helena meint, daß für Jandl..., für Jandl..., der Tod eine Besessenheit ist..., ja? Der Tod ist eine Besessenheit für Jandl... Verstanden?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Kann sein..., ja?... Kann sein! (Le da la tiza)

Est.$_2$: - (Escribe en la pizarra: "Der Text ist eine Besessenheit")

Prof.: - Der Tod...

Est.$_2$: - ...

Prof.: - Helena..., du meinst ja daß der Tod..., der Tod eine Besessenheit ist..., nicht der Text...

Est.$_2$: - (Corrige asintiendo: "Der Tod ist eine Besessenheit")

Prof.: - Für Jandl...

Est.$_2$: - (Pregunta con su gesto si lo escribe también)

Prof.: - Ja! Für..., für, mit Umlaut..., Jandl.

Est.$_2$: - (Lo escribe y devuelve la tiza)

Prof.: - Aber das ist ja nur eine Hypothese..., eine Idee..., klar?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Es kann sein, daß der Tod eine Besessenheit für Jandl ist..., oder nicht...; das wissen wir nicht..., aber kann sein!... Das ist nur eine Meinung... (lo escribe en el margen derecho de la pizarra)..., eine Meinung..., ja? Das ist die Meinung von Helena..., ihre Idee...; Verstanden?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Weil, zum Beispiel, Carmen eine andere Meinung hat...; sie denkt, daß der Text eine Kritik ist..., oder? (A la estudiante en cuestión)

Est.$_2$: - (Asiente)

Prof.: - Nun, was kritisiert der Dichter?

Est.$_1$: - Der Tod

Prof.: - Aha, den Tod. Den, den...: Der... Dichter kritisiert den... Tod.

Est.$_1$: - Den Tod.

Prof.: - Was provoziert... (escribiendo en la pizarra la palabra "provozieren"), was provoziert... den Tod?

Ests.: - ...

Prof.: - Der Tod ist ein Effekt, ja? Ein Resultat...: Nun, was ist der Grund..., der Hauptgrund für den

Tod?... Was provoziert den Tod...?... Was provoziert ihn?

Ests.: - ...

Est.$_2$: - Der Krieg

Prof.: - Kann sein..., ja?

Ests.: - ...

Prof.: - Letzte Woche haben wir einen Text von Jandl gelesen..., ja? Einen Text mit dem Thema "Krieg". So, das ist ja ein wichtiges Thema für Jandl...; Jandl schreibt über den Krieg..., oder?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Und mit dem Krieg... kommt immer der Tod..., oder?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Kann sein, daß Jandl den Tod thematisiert..., aber..., aber..., daß er den Krieg kritisiert..., oder?

Ests.: - Ja ...

Prof.: - So... (le da la tiza). Schreiben wir nun das...

Est.$_1$: - ...

Prof.: - Was muß Carmen schreiben?

Ests.: - ...

Prof.: - Komm bitte! Was kann sie dort schreiben?

Est.$_3$: - Jandl kritisiert...

Prof.: - Jandl kritisiert...

Est.$_1$: - (Escribe)

Prof.: - Kritisiert..., s-i-e-r-t..., kritisiert...

Est.$_3$: - Der Krieg...

Prof.: - Den...

Est.$_3$: - Den Krieg...

Prof.: - Den Krieg...

Est.$_1$: - (Lo escribe)

Prof.: - Obwohl, das nur eine persönliche Auslegung ist..., ja?

Ests.: - ...

Prof.: - Eine persönliche Interpretation..., Auslegung (escribe la palabra en la pizarra), eine Auslegung.

Ests.: - ...

Prof.: - Wir schreiben lieber nicht so..., nicht so "dogmatisch", oder.

Ests.: - ...

Prof.: - Es wäre besser... "Kann sein, daß..." (Escribe de nuevo la estructura en la pizarra)

Est.$_1$: - (Hace gestos preguntando si lo borra).

Prof.: - Ja..., bitte. Und du schreibst diese Struktur...

Est.$_1$: - (Lo escribe...)

Prof.: - Kann sein..., daß...

Est.$_1$: - ...

Prof.: - Was? (Al grupo)

Ests.: - Jandl...

Prof.: - Jandl...

Est.$_1$: - kritisiert...

Prof.: - kritisiert...

Ests.: - den Krieg...

Prof.: - Genau..., den Krieg.

Est.$_1$: - (Devuelve la tiza)

Prof.: - Warte..., warte..., Carmen, bitte. Es gibt auf Deutsch ein syntaktisches Problem hier..., ein Problem...: Auf Deutsch..., die Nebensätze..., die Nebensätze... (escribe en el margen derecho la palabra "Nebensatz" y debajo "Hauptsatz"), Nebensatz?

Ests.: - ...

Prof.: - Nebensatz?, nein?

Ests.: - ...

Prof.: - Ein Nebensatz ist, was wir einen subordinierten Satz nennen..., ein subordinierter Satz ist ein Nebensatz. Ok?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Und ein Hauptsatz?..., ein Hauptsatz...

Ests.: - Coordinada...

Prof.: - ein normaler Satz..., ein nicht subordinierter Satz...

Est.$_4$: - coordinada?

Prof.: - Kommt drauf an! Ein koordinierter Satz ist zwei oder mehrere Hauptsätze..., zwei normale Sätze zusammen..., das sind zwei Hauptsätze..., ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Aber hier..., hier (señalando a la frase recien escrita), was ist das "Kann sein, daß Jandl kritisiert den Krieg"?

Ests.: - Nebensatz

Prof.: - Wo ist der Nebensatz (a uno de los estudiantes), wo beginnt der Nebensatz (dándole la tiza)

Est.$_5$: - (Se levanta y marca la conjunción)

Prof.: - Aha..., ist klar?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Hier (señalándolo) beginnt ein Nebensatz. Hier beginnt ein Nebensatz. Klar?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Und wo ist das Ende?

Est.$_5$: - (Marca el final)

Prof.: - Danke. Sehr gut. Hier ist das Ende des Nebensatzes. Ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - So... ich habe hier nicht nur einen Satz, sondern zwei...., ja?... zwei Sätze: einen Hauptsatz (subrayando el "Kann sein") und einen Nebensatz (poniendo entre corchetes lo demás). Klar?

Ests.: - Klar!

Prof.: - Danke (al estudiante que lo señaló, quien devuelve la tiza y se sienta). Nun, das Problem ist folgendes... Das Problem ist folgendes: Die Nebensätze... (señalándola), die Nebensätze... auf Deutsch, alle subordinierten Sätze auf Deutsch..., egal ob Substantiv..., Subjekt oder Objekt, Relativ..., Adverb..., egal was..., alle subordinierten Sätze..., alle Nebensätzen auf Deutsch... haben das Verb am Ende...

Ests.: - (Murmullo y asentimiento)

Prof.: - Alle subordinierten Sätze..., die Nebensätze haben das Verb am Ende..., ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Dieser Satz hier (por la última frase del comentario de texto) ist nicht ganz richtig! (Mirando a la estudiante)

Est.$_1$: - ...

Prof.: - Carmen, wo ist das Verb des Nebensatzes...

Est.$_1$: - Aquí (marca el "kritisiert").

Prof.: - So...

Est.$_1$: - (Haciendo gestos) lo borro?

Prof.: - Ja, bitte! Und stellst du es ans Ende des Nebensatzes bitte!

Est.$_1$: - Aquí?

Prof.: - Aha!...

Est.$_1$: - (Lo escribe al final)

Prof.: - Danke! (Recoge la tiza): Kann sein..., oder es kann sein, daß Jandl den Krieg kritisiert! Jetzt

ist das richtig..., denke ich. Jetzt denke ich, daß es (negando con el dedo) ist richtig!, sondern: Jetzt denke ich, daß es richtig..., daß es richtig...

Ests.: - Ist

Prof.: - Toll! Verstanden?

Ests.: - Ja!

Prof.: - Alles klar?

Ests.: - (Asienten entre murmullos)

Prof.: - So...(Le da la tiza a una estudiante, que sale a la pizarra). Punkt sechs...

Ests.: - (Empiezan a prestar atención de nuevo)

Prof.: - Meine Damen und Herren..., danke! Machen wir weiter! Punkt sechs:..., Punkt sechs! Wie lautet das?

Est.$_6$: - Wir schreiben eine neue Version des Textes

Prof.: - Genau..., wir schreiben...

Est.$_7$: - (Escribe en el margen izquierdo de la pizarra lo que se le dice)

Prof.: - ... schreiben..., schreiben..., s-c-h... -r-e-i..., schrei-..., ...-ben..., schreiben...

Est.$_7$: - (Escribe según el deletreo del profesor allí donde tenía problemas)

Prof.: - Was...?

Est.$_6$: - Eine neue Version des Textes

Prof.: - Aha! Eine neue Version des Textes.

Est.$_7$: - (Escribiéndolo)

Prof.: - Version... des Textes...

Est.$_7$: - (Escribe con dudas)

Prof.: - Danke! (Recoge la tiza) Bevor wir weiter machen, heute, bevor wir weiter machen, müssen wir etwas besprechen: Nächste Woche..., nächste Woche haben wir..., Karwoche..., Karwoche... (escribiéndolo en el margen superior derecho), Karwoche. So nennen wir die Semana Santa auf Deutsch: die Karwoche. Dann, mit dieser neuen Unterbrechung..., mit dieser neuen Unterbrechung habe ich gerechnet. Wie viele Unterrichte haben wir schon gemacht..., ja?... also, wie viele Klassen haben wir schon gehabt...; und auch wie viele müssen wir noch nach der Karwoche machen..., bis zu den drei "créditos", die wir für die Deutsche Literatur machen müssen?... Nach meiner Rechnung, nach meiner Rechnung sieht das so aus: Wir können mit der Literatur am 19. Mai fertig sein. Am 19. Mai würden wir die letzte Literatur-Unterrichtstunde haben... (Lo escribe en la pizarra). Letzte Literaturklasse..., die letzte Literaturklasse, den letzten Literaturunterricht würden wir... am Dienstag der 19. Mai

(señalándolo en la pizarra, donde lo ha escrito) haben. Ja? Das heißt, daß wir am 20. Mai (escribiéndolo en la pizarra de nuevo), noch unsere normale Sprachlaborklasse machen würden..., ja? 20. Mai... letzte Sprachlaborklasse... Klar?

Ests.: - (Asienten)...

Prof.: - Nein..., ne..., falsch, falsch. Warte mal (mirando su agenda de nuevo). Am 12. Mai (corrigiendolo de la pizarra), Dienstag dem 12. Mai haben wir den letzten Literaturunterricht. Mittwoch, dem 13. Mai, da haben wir unsere letzte Sprachlaborklasse..., klar?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Dann..., im Laufe der folgenden Woche..., die Woche vom 18. Mai, da könnten wir unsere Literaturprüfung machen..., oder?

Ests.: - ...

Prof.: - Das heißt..., am Montag der 18. Mai..., Montag dem 18. Mai (escribiéndolo en la pizarra)..., da würde ich die Literaturprüfung machen... geht das?... geht das?

Ests.: - ...

Prof.: - Am Montag dem 18. Mai..., um 16 Uhr, würden wir hier die Literaturprüfung machen..., geht das? Paßt es euch gut?

Ests.: - ...

Prof.: - Wir würden etwa zwei Stunden brauchen, ja? Zwei Stunden! Das heißt... von vier... (escribiéndolo en la pizarra) bis sechs...; Zimmer..., das muß ich noch suchen..., ja? Das weiß ich noch nicht. Aber sicher... das Datum von 18. Mai, um 16 Uhr..., Literaturprüfung! Ja?

Ests.: - ...

Prof.: - Fertig? Verstehen wir "Prüfung"?... Ja?

Ests.: - ...

Prof.: - Literaturprüfung...

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Was? (Escribiendo los interrogativos en la pizarra) Die Literaturprüfung. Wann? Am Montag, dem 18 Mai vom 16 bis 18 Uhr, von vier bis sechs. Wo?... Keine Ahnung! Das weiß ich noch nicht! Vielleicht hier..., vielleicht in der Fakultät..., vielleicht im Policlínico..., wer weiß! Das muß ich noch mit José María, dem Sekretär, besprechen...

Est.$_8$: - (Levanta la mano)

Prof.: - Fernando

Est.$_8$: - ¿Cómo va a ser?

Prof.: - Aha..., über die Literaturprüfung sprechen wir nach der Karwoche..., nach der Karwoche...,

aber keine Angst! Das wird kein Problem für euch...; ein normaler Text, mit einer normalen Textanalyse..., genauso wie hier...! Ein Text, den wir schon hier analysiert haben..., mit dem Wörterbuch..., so... kein Problem...; wie eine normale Klasse..., nur individuell! Also, nicht in Gruppen, wie hier..., sondern individuell! Es gibt nichts zu "memorisieren"..., du mußt weiter mit der Sprache experimentieren..., ja?

Est.$_8$: - (Asiente)

Prof.: - Wenn ich merke..., wenn ich denke, daß du nur gelernt hast..., dann bist du durchgefallen (con el pulgar hacia abajo)! Das ist ja extrem, Ok? Also..., nur ein Beispiel! Wichtig ist, daß du schreibst, ja? Genauso wie das, was wir hier im Unterricht machen... Aber nicht "memorisieren", bitte!

Est.$_9$: - (Levantando la mano)

Prof.: - Alejandro

Est.$_9$: - Con diccionario?

Prof.: - Ja, natürlich..., mit dem Wörterbuch. Und ich bringe auch ein gutes Wörterbuch mit..., ja? Ich bringe auch ein großes Wörterbuch mit. Ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - A propos Wörterbuch..., für diejenigen, die noch kein Wörterbuch gekauft haben..., es gibt ein gutes Wörterbuch... vom Klett-Verlag (escribiéndolo en la pizarra). Deutsch-Spanisch..., Español-Alemán. Ja?

Ests.: - (Asienten, copiando de la pizarra)

Prof.: - Es ist etwas teuer..., etwas teuer (gesticulando con los dedos). Es kostet etwas 5.000 Peseten..., und das nur für einen Band: also, Deutsch-Spanisch... 5.000 Peseten...; Español-Alemán, noch 5.000. Kapiert?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - So..., insgesamt 10.000. Sehr teuer..., aber es ist ein gutes Wörterbuch! Das wollen wir mit Mignon oder Quorum, oder so mit einem großen Buchladen besprechen..., um eine Ermäßigung für die Studenten zu kriegen..., aber das ist noch nicht sicher. Warten wir momentan..., und wenn Anton das schon besprochen hat, dann kaufen wir das! Das ist sowieso nur eine Empfehlung! Empfehlung (lo escribe en la pizarra). Klar?...

Ests.: - ...

Prof.: - Klar?

Ests.: - Empfehlung?

Prof.: - Empfehlung...! (Hace gestos de buscar en el diccionario)

Ests.: - (Buscan y comprenden)

Prof.: - Also, jetzt. (Mirando a la pizarra) Ist das richtig oder falsch? Richtig oder falsch?

Est.$_{10}$: - Richtig!

Prof.: - Richtig? Ganz richtig?

Ests.: - ...

Prof.: - Fernando?... Silvia..., José María?

Ests.: - Ja

Prof.: - Ja! So..., wir schreiben jetzt unsere neue Version. Wir machen das genauso wie letzte Woche, gel? Ihr schreibt einen Text mit dem Thema "Tod" und mit einer neuen Struktur..., ja? Ihr schreibt mit einer eigenen Struktur zum Thema "Tod", oder..., oder..., wir schreiben mit dieser Struktur (mostrándola) über ein neues Thema. Das heißt hier..., nicht daß wir die Struktur kopieren..., sondern..., sondern..., daß wir die Elemente benutzen, die in dieser Struktur erscheinen...: nur ein Konzept..., die Deklination..., der bestimmte Artikel..., und so weiter..., klar? Also, die Struktur benutzen aber nicht kopieren..., nicht kopieren, bitte!

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Also..., ein neues Thema oder eine neue Struktur! Klar?

Ests.: - Klar!

Prof.: - Los..., zehn Minuten..., zehn Minuten...

[Se ponen a trabajar, levantando la mano para llamar al profesor cuando tienen dudas]

Prof.: - Fertig?... Sind wir so weit?...

Ests.: - ...

Prof.: - Bitte... (dando unas palmadas) Seid ihr fertig?

Ests.: - ...

Prof.: - Moment mal, bitte (dando unas palmadas de nuevo). Diejenigen, die das Gedicht noch nicht fertig haben..., die Studenten, die noch nicht fertig sind..., die machen jetzt eine kurze Pause, um diese Gedichte zu hören..., gel? Dann..., dann machen wir eine zweite Runde..., eine zweite Runde für euch..., ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - So, Helena Gómez..., du bist dran..., ja?

Est.$_{11}$: - (Asiente, disponiéndose a leer)

Prof.: - Helena hat über ihre eigene Besessenheit geschrieben..., oder?

Est.$_{11}$: - Ja...

Prof.: - So, Helena, bitte. Lies' den Text bitte vor!

Est.$_{11}$: - *die Arbeit / der Arbeit / der Arbeit / die Arbeit / die Arbeit der Arbeit / der Arbeit die Arbeit.*

Prof.: - Die Arbeit..., gut! Verstehen wir Arbeit?..., Arbeit?

Ests.: - Nein

Prof.: - Helena, bitte...

Est.$_{11}$: - Ehhh..., for me..., ehhh

Prof.: - Für mich...

Est.$_{11}$: - Ay! Für mich..., ehhh..., studieren? (Con dudas)

Prof.: - Aha! Studieren..., lernen (haciendo gestos de estudiar)..., oder lesen..., oder schreiben..., das ist ja deine Arbeit..., ja?

Est.$_{11}$: - (Asiente)

Prof.: - Für mich, ich arbeite an der Universität..., ich arbeite für die Universität Cádiz..., ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Und meine Arbeit ist hier unterrichten..., unterrichten..., lehren..., ja? Deshalb bin ich ein Lehrer... (escribiendo en la pizarra las dos palabras "lehren" y "Lehrer"). Ich lehre deutsche Literatur und ich bin Deutschlehrer..., klar?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Nun..., welcher Genus hat "Arbeit"?..., ist das Maskulinum..., Femininum..., oder Neutrum...?

Est.$_{11}$: - Femininum!

Prof.: - Natürlich..., Femininum; deshalb hat man hier eine neue Deklination..., ja? Diese ist die Deklination für die Wörter im Femininum! "Die", Nominativ...; "der", Genitiv...; "der" auch, Dativ...; und wieder "die", Akkusativ! Klar?

Ests.: - (Asienten mientras copian rápidamente la declinación)

Prof.: - Verstanden?... Ja oder nein?

Ests.: - Ja...

Prof.: - Ok. Ich danke dir, Helena. Jose, wo bist du?

Est.$_{12}$: - (Levanta la mano)

Prof.: - Aha!..., bitte laut vorlesen!

Est.$_{12}$: - *Die Menschheit / der Menschheit / der Menschheit / die Menschheit / die Menschheit der Menschheit / der Menschheit die Menschheit.*

Prof.: - Die Menschheit, der Menschheit..., der Menschheit, die Menschheit. Was ist das, Jose? Was ist die Menschheit?

Est.$_{12}$: - ...

Prof.: - Was bedeutet die Menschheit?

Est.$_{12}$: - Ehhh..., Mannen...

Prof.: - Die Mannen?

Est.$_{12}$: - ...

Prof.: - Die Männer..., von Mann

Est.$_{12}$: - Die Männer...

Prof.: - Und Frauen?

Est.$_{12}$: - Und Frauen

Prof.: - Die Menschen

Est.$_{12}$: - ...

Prof.: - Die Personen in der Welt? (haciendo un gesto que los engloba a todos)

Est.$_{12}$: - Die Personen...

Prof.: - Also..., ein Mann, erinnert ihr euch?... Ist ein Mensch... und eine Frau..., ist auch ein Mensch..., ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Und ein Kind ist auch ein Mensch! Und die Alten sind auch Menschen! Ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Alle Menschen zusammen, alle Menschen in der Welt..., alle Menschen zusammen ist die Menschheit!...

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Verstanden?

Ests.: - Verstanden (Asienten)

Prof.: - Ok! Das ist die Besessenheit von Jose... Ok? Die Menschheit. Menschheit ist auch feminin, natürlich; Jose hat diese Deklination in seinem Wörterbuch herausgefunden..., ja? Im Wörterbuch..., in diesem Wörterbuch..., am Ende..., da habt ihr eine kurze Grammatik...; ja? Da kann man alles kontrollieren, was man sagen will! Aber nicht zu viel gucken, gel? Die Grammatik ist noch nicht so wichtig..., ja? Nicht wichtig. Momentan ist es nur wichtig, daß wir mit der Sprache..., auf Deutsch, alles mögliche machen..., klar? Wichtig ist, daß wir mit der deutschen Sprache hier experimentieren..., ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Also..., Marie France..., bitte...!

Est.$_{13}$: - *der Frieden / des Friedens / dem Frieden / den Frieden / der Frieden des Friedens / dem*

Frieden den Frieden

Prof.: - Was ist Frieden?

Est.$_{13}$: - Das Gegenteil von Krieg

Prof.: - Jesús, hast du das verstanden?

Est.$_{14}$: - Nein

Prof.: - Marie..., ein bißchen lauter, bitte!

Est.$_{13}$: - Das Gegenteil von Krieg

Prof.: - Der Frieden ist das Gegenteil vom Krieg..., das Gegenteil vom Krieg..., ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Ist das Maskulinum, Femininum oder Neutrum?

Est.$_{13}$: - Maskulinum...

Prof.: - Natürlich, Maskulinum! Ok! Keine Frage?

Ests.: - ...

Prof.: - Alles klar?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Elena Aragón

Est.$_{14}$: - *Die Wärme / das Eis / der Sonnenschirm / die Sonne / die Wärme das Eis / der Sonnenschirm die Sonne...*

Prof.: - Die Wärme, das Eis, der Sonnenschirm, die Sonne... Gut! Was versteht ihr nicht?

Ests.: - Wärme

Prof.: - Elena..., die Wärme

Est.$_{14}$: - Die Wärme..., die Sonne... (haciendo gestos al grupo... de calor)

Prof.: - Das Gegenteil von der Kälte (hace gestos de frío)..., ja? Die Wärme ist das Gegenteil von der Kälte (lo escribe en la pizarra). Diese Wörter sind fast wie auf Englisch..., die Wärme, wie "warm"..., auf Englisch...; und die Kälte..., so wie "cold". Ok?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Was noch?

Ests.: - Das Eis

Prof.: - Eis..., denkt auf Englisch, bitte...; denkt auf Englisch, bitte (haciéndo gestos de pensar). Eis..., eis..., auf Englisch?

Est.$_{15}$: - "Ice"

Prof.: - Ice? (Al estudiante que ha hablado, haciendo gestos de comer un helado)

Est.$_{15}$: - (Asiente)

Prof.: - Ice (lo escribe y lo borra). Hier lernen wir aber nicht Englisch, sondern Deutsch. So..., nicht "ice" (señalando al punto donde ha borrado la palabra), sondern "Eis" (subrayándolo en el poema). In Sommer eßen wir immer Eis..., oder?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Eis..., am Strand (haciendo gestos de tomar el sol), mit dem Sonnenschirm..., ja? Für die Sonne! Für die Sonne nehmen wir mit einen Sonnenschirm..., nicht einen Regenschirm, sondern einen Sonnenschirm!, Klar?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Und das ist die Besessenheit von Elena, oder?

Est.$_{14}$: - Ja... (riendo)

Prof.: - Gut! Aber hier, muß ich sagen..., hast du nicht nur ein Konzept benutzt, sondern eins, zwei..., drei und vier..., ja?

Est.$_{14}$: - Ja...

Prof.: - Und immer in Nominativ!

Est.$_{14}$: - Ja...

Prof.: - Naja..., ist ok! Das macht auch nichts! Danke! Weiter..., José María und Alejandro..., bitte!

Est.$_{16}$: *Das Ufer / des Uferes / dem Ufer / das Ufer / das Ufer des Uferes / dem Ufer das Ufer*

Prof.: - Aha! Das Ufer ist?

Est.$_{16}$: - Ehh... in Strand...

Prof.: - Warte...; Bitte Ruhe..., versteht ihr Strand...?

Ests.: - ...

Prof.: - Ja oder nein? Strand?

Ests.: - Nein...

Prof.: - Der Strand (escribiéndolo), der Strand. In Cádiz..., in Cádiz haben wir... vier, vier Strände: Cortadura..., La Victoria..., Sta. Mª del Mar... und La Caleta, ja? Der Cortadura Strand..., der ist sehr groß..., sehr lange...; der Victoria Strand, in Puerta Tierra, genauso wie der Sta. MÞ des Sees Strand...; und der Caleta Strand...; verstanden?

Ests.: - (Asienten entre murmullos y risas)

Prof.: - José María bitte...

Est.$_{16}$: - ...

Prof.: - Ufer...

Est.$_{16}$: - Das Wasser...

Prof.: - Ja..., am Strand, dort, wo es noch wenig Wasser (haciendo gestos) gibt..., am Rand des Sees...

da ist das Ufer...; das Ufer ist auch am Rand eines Flusses..., ein Fluß, zum Beispiel, der Guadalquivir..., ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Das ist ein Fluß (escribiéndolo en la pizarra). Ja?

Ests.: - Ja

Prof.: - Und ein Fluß hat zwei Ufer: das rechte Ufer..., und das linke Ufer. Verstanden?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Also, das Ufer ist die Besessenheit von José María und Alejandro. Danke! Morgen..., morgen... -Hast du das alles für mich geschrieben? (a la que actúa en esta ocasión de secretaria, que asiente)-. Also, morgen machen wir weiter..., gel? Morgen machen wir die zweite Runde. Klar?

Ests.: - (Asienten mientras se levantan y recogen).

Sesión 40 (31.03.98)

Prof.: - Hallo! bitte Ruhe..., bitte...! Guten Tag..., alle Leute...; Fangen wir an...? fangen wir an?... Heute haben wir... unsere letzte Unterrichtstunde... vor der Karwoche...! Und... ihr habt schon an die Tafel alles geschrieben (mirando a la pizarra, donde algunos estudiantes están aún escribiendo). Das freut mich sehr... So..., welches Datum haben wir heute...? (para ponerlo en la cabecera de la hoja de asistencia)

Ests.: - Treinta y uno (lo dice una voz desde el fondo de la clase)

Prof.: - Danke... (entre las risas de los estudiantes), aber auf Deutsch... bitte... Sag's mal auf Deutsch...

Est.$_1$: - Ein... und..., ehh..., dreißigste...

Prof.: - Einunddreißigste...

Est.$_1$: - Ehhh... Marz...

Prof.: - März?

Est.$_1$: - März...

Prof.: - Neunzehn hundert...

Est.$_1$: - Neunzehn hundert... achtundneunzig...

Prof.: - Danke schön!... Bitte sehr (entregando la hoja al estudiante de la primera fila).

Est.$_2$: - Paco... (levantando la mano)

Prof.: - Ja...

Est.$_2$: - (Le muestra un texto sobre un papel y pregunta por la terminación de los genitivos femeninos)

Prof.: - Ne... Das hat kein "-es" am Ende..., nicht. Das "-es" oder "-s" bekommen nur die Substantive im Maskulinum und im Neutrum..., ja?

Ests.: - ...

Prof.: - Silvia, Mónica..., bitte. Die Substantive im Maskulinum und im Neutrum bekommen im Genitiv immer ein "-s" oder ein "-es" am Ende..., ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Zum Beispiel: Das Thema des Textes..., des Textes..., oder das Leben des Dichters..., ja? Oder... das Ende des Lebens..., ok?

Est.$_2$: - (Asienten) Ok!

Prof.: - Aber..., aber..., wenn das Wort ein Femininum ist..., dann bekommt es kein "s" oder "es" am Ende. Nichts. Zum Beispiel...: Die Untersuchung der Struktur..., Struktur ist ein Femininum... und für den Genitiv... stellen wir den Artikel... im Genitiv..., "der" und das Substantiv bleibt so..., Struktur..., verstanden?

Ests.: - Ja...

Prof.: - So..., Carmen Armario..., wo bist du?

Est.$_3$: - (Se identifica)

Prof.: - Beginnst du, bitte, vorlesen...; laut, deutlich (haciendo gestos) und langsam...

Est.$_3$: - *Der Tag / des Tages / dem Tag / den Tag / der Tag des Tages / dem Tag den Tag.*

Prof.: - Aha...: Der Tag / des Tages / dem Tag / den Tag / der Tag des Tages / dem Tag den Tag. Gut. Was ist das Thema des Gedichtes?

Est.$_3$: - Der Tag?

Prof.: - Irgendein Tag oder ein bestimmter Tag? Ein Montag..., ein Dienstag..., ein Mittwoch..., heute..., gestern..., morgen..., übermorgen..., vorgestern... oder ist es egal?

Est.$_3$: - Ehhh... der Tag..., ehh..., es que no sé cómo decirlo...

Prof.: - ...

Est.$_3$: - Vivir..., el día a día...

Prof.: - Das *Carpe Diem*

Est.$_3$: - Ja..., das *Carpe Diem*

Prof.: - Ok!... Danke. Carmen Galán... (Leyendo el nombre de la pizarra)

Est.$_4$: - (Levanta la mano)

Prof.: - Aha..., du hast einen Prosa Text geschrieben...

Est.$_4$: - (Asiente)

Prof.: - Mit drei Zeilen... Kannst du den Text bitte langsam..., deutlich... und laut lesen?... vorlesen?

Est.$_4$: - *Der Tod ist ein Fels / Fels ist alles / Alles sind wir*

Prof.: - Alles sind wir! Sehr schön... wirklich! Der Tod ist ein Fels..., Fels ist alles..., Alles sind wir! Das ist nicht echte Prosa..., das ist mehr so was, wie poetische Prosa..., oder?

Est.$_4$: - (Asiente)

Prof.: - Gut! Verstehen wir alles? Was verstehen wir nicht?

Ests.: - ...

Prof.: - Gibt es hier irgendein Problem? Findet ihr kein Problem?

Est.$_5$: - Was ist Fels?

Prof.: - Fels? Carmen, kannst du das bitte erklären?... auf Deutsch!

Est.$_4$: - ...

Prof.: - Wenn du kannst!

Est.$_4$: - ... (Señala al suelo)

Prof.: - Das hier?... bitte?

Est.$_4$: - ... Material

Prof.: - Das Material?... des Bodens?

Est.$_4$: - ... (Asiente)

Prof.: - Könnte sein..., ja! Ein Fels ist ein Stein..., ein Stein..., Stein?

Ests.: - (Niegan)

Prof.: - (Escribe la palabra en la pizarra) Stein..., das ist auch ein "cognate" von Englischem..., Stein..., Stein..., "stone"...

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Ein großer Stein..., ein großer Stein..., das ist ein Fels. Ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Kapiert?... verstanden?...

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Verstanden Silvia?

Est.$_5$: - Ja!

Prof.: - Ein Stein, der groß ist. Das ist ein Fels...

Est.$_5$: - (Asiente)

Prof.: - So..., der Tod ist ein Fels..., Fels ist alles..., alles sind wir...! Kannst du das Gedicht erklären..., das Thema... oder deine *Intectio auctoris*

Est.$_4$: - Ehhh... der Tod...

Prof.: - Der Tod...

Est.$_4$: - Ehh...

Prof.: - ... ist ein Fels...

Ests.: - (Ríen)

Prof.: - Ok..., lassen wir das so..., vergesse es! Raquel..., wo bist du?

Est.$_6$: - (Levanta la mano)

Prof.: - Raquel..., bitte vorlesen. Deutlich, langsam und laut (haciendo gestos para cada palabra)

Est.$_6$: Est.6: - *Der Mord / des Mordes / dem Mord / den Mord / der Mord des Mordes / dem Mord den Mord*.

Prof.: - Der Mord, des Mordes, dem Mord, den Mord... Was ist der Mord? Kannst du das erklären?

Est.$_6$: - ...

Prof.: - Was ist der Mord...

Est.$_6$: - In Krieg...

Prof.: - Wie bitte?

Est.$_6$: - In Krieg..., der Mord...

Prof.: - Ja..., aber Raquel..., Raquel... ist das ein Mord? (Haciendo gestos de besar a alguien)

Est.$_6$: - Nein (riendo ante sus compañeros)

Prof.: - Nein..., ist das ein Mord? (Haciendo gestos de descansar)

Est.$_6$: - Nein...

Prof.: - Was ist ein Mord?

Est.$_6$: - (Hace gestos de estrangular a alguien, mientras sus compañeros ríen)

Prof.: - Ja..., das ist ein Mord... und das auch (haciendo gestos de apuñalar a alguien)..., und das auch (haciendo gestos de disparar a alguien con una pistola en la sien...), klar?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Ein Mord... ist ein Tod! Aber nicht ein normaler Tod..., sondern..., sondern ein gewaltätiger Tod..., ein gewaltätiger Tod..., mit Gewalt (escribe la palabra en la pizarra). Gewalt..., erinnert ihr euch..., Gewalt ist das Gegenteil von Pazifismus..., ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Es gibt pazifische Leute..., und es gibt gewaltige Leute... (señalando la palabra escrita), gewaltige Leute. Ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Und die gewaltätigen Leute..., können sogar jemanden töten..., mit Gewalt eine Person töten..., mit einem Messer (haciendo gestos de apuñalar a alguien), mit einer Pistole (haciendo gestos de disparar), oder mit den Händen... (haciendo gestos de estrangular). Das ist ein Mord..., ja?... Und die Person, die Person..., die diesen Mord vergeht..., die ist der Mörder...

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Das ist ja auch ein "cognate", oder...? Mörder..., "murder"..., klar?

Ests.: - (Asienten).

Prof.: - Ist das eine Besessenheit von dir, Raquel?

Est.$_6$: - ...

Prof.: - Denkst du nur an Mord?... Denkst du (haciendo gestos) die ganze Zeit über den Mord?

Est.$_6$: - Nein (entre las risas de sus compañeros)

Prof.: - Nein..., das ist das Problem hier...: Ernst Jandl..., der Dichter hat den Tod thematisiert..., weil das für ihn wichtig ist..., ja?

Ests.: - ...

Prof.: - Jandl findet..., daß der Tod ein sehr wichtiges Thema ist..., ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Und du findest dein Thema nicht so wichtig..., nicht so interessant...; ihr müßt immer über eure Besessenheiten schreiben..., über Themen, die wichtig für euch sind...; was ist für mich wichtig? meine Familie..., meine Arbeit hier..., Deutschland..., meine Stadt..., Cádiz..., der Tod..., das Leben..., die Liebe..., die Literatur..., Frieden..., mein Sohn..., und so weiter. Das heißt..., das heißt..., daß ich über diese Themen schreiben muß. Ok?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Ok, Raquel?

Est.$_6$: - (Asiente)

Prof.: - So, danke Raquel. Zum Beispiel..., Vanesa, die Philosophie ist für dich ganz wichtig (mirando al texto de la pizarra), oder?

Est.$_7$: - Ja...

Prof.: - Bitte sehr (invitándola a leer)

Est.$_7$: - *Die Philosophie / der Philosophie / der Philosophie / die Philosophie / die Philosophie der Philosophie / der Philosophie die Philosophie*

Prof.: - Die Philosophie, der Philosophie, der Philosophie, die Philosophie... Möchtest du irgendeine Erklärung machen zu deinem Gedicht? Irgendeine Erklärung?

Est.$_7$: - Nein

Prof.: - Nein..., ok. Brauchen wir auch nicht, oder? Das ist ja klar, oder?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Gut. So: Silvia Domínguez..., wer ist Silvia Domínguez? Du oder du? (Hay dos estudiantes que se llaman Silvia)

Est.$_8$: - (Levanta la mano)

Prof.: - Silvia..., bitte!

Est.$_8$: - *Hilfe!, Hilfe! / Nein, nicht du; Er / komm komm! / Nimm meine Hand / und leite mich / zu dein Haus.*

Prof.: - Danke...; guck mal, hier... (por el segundo verso) gibt es zwei verschiedene negative Partikel..., zwei Adverbien...: "nein", das allein funktioniert..., ja? Das geht allein..., nicht in einem Satz. Und "nicht" die mit anderen Wörter geht..., hier mit "du". Hilfe!, Hilfe! (Declamando), nein, nicht du..., du nicht...; er. Klar?

Ests.: - (Asienten).

Prof.: - Kommst du heute? Nein, ich komme heute nicht..., Nein...., Komma, ich komme heute nicht. Ja?

Ests.: - Ja (Asienten)

Prof.: - Verstanden?

Ests.: - Ja.

Prof.: - Hilfe!, Hilfe!... (declamando de nuevo y gesticulando en lo posible); Nein, nicht du; er... komm, komm!; nimm meine Hand... und bringe mich zu deinem Haus...; ich komme mit dir zu deinem Haus..., ja?... kapiert?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Was ist hier das Problem? Silvia, kannst du das erklären...?

Est.$_8$: - Du..., ehh..., ist..., ehhh..., Leben..., and...

Prof.: - "Du" ist das Leben?

Est.$_8$: - Ja..., and... er...

Prof.: - Und "er"...

Est.$_8$: - ... ist der Tod

Prof.: - ... ist der Tod

Est.$_8$: - Ja.

Prof.: - Und "er" ist der Tod

Est.$_8$: - Und..., ehh..., ein Persone..., eine Persone...

Prof.: - Eine Person...

Est.$_8$: - ... will ([wil]), will...

Prof.: - Aha..., will

Est.$_8$: - ... will..., ehh..., sterben?

Prof.: - ... will sterben! Sehr gut! Eine Person möchte sterben..., möchte tot sein..., ja? Zum Beispiel..., wie heißt dieser Mann aus Galizien? (Pensando)

Ests.: - ...

Prof.: - Wie ist sein Name...? Dieser mit dem Selbstmord..., der den Selbstmord geschaffen hat...,? wie heißt er?...

Ests.: - ...

Prof.: - Weißt du?... Ich meine..., Mmm...

Est.$_8$: - (Asiente)

Prof.: - Ja..., Ramón...

Est.$_8$: - Sanpedro...

Prof.: - Sanpedro, genau...

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Der wollte sterben..., und er hat das geschafft..., ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Ok. Habt ihr das verstanden? Noch etwas?

Est.$_8$: - Er...

Prof.: - Silvia

Est.$_8$: - Er heißt der Tod

Prof.: - Wer heißt der Tod?

Est.$_8$: - Der Text

Prof.: - Achso! Der Titel deines Textes ist der Tod!

Est.$_8$: - Ja...

Prof.: - Aha..., gut. Danke, Silvia..., sehr gut. Keine Frage?

Ests.: - ...

Prof.: - Ana del Mar...?

Est.$_9$: - (Levanta la mano)

Prof.: - Ana des Meeres..., bitte...

Est.$_9$: - *Die Freiheit / der Freiheit / der Freiheit / die Freiheit / die Freiheit der Freiheit / der Freiheit die Freiheit.*

Prof.: - Was ist hier das Thema?

Est.$_9$: - Die Freiheit (riendo por lo obvio)

Prof.: - Gut. Ana..., ist die Freiheit eine Besessenheit von dir?... eine Besessenheit?

Est.$_9$: - ...

Prof.: - Denkst du die ganze Zeit über die Freiheit?... Ist die Freiheit ein wichtiges Thema für dich?

Est.$_9$: - Ja! (Lo dice sin convicción)

Prof.: - Ja! (Remedando entre las risas de los estudiantes). Nein, das ist ja gut. Ana, danke. Aber, nächstes Mal..., beim nächsten Text..., müssen wir alle..., bitte..., Achtung! Beim nächsten Text müssen wir alle die *Intenctio Auctoris* suchen... gel? eine *intenctio auctoris*, ja?

Ests.: - ...

Prof.: - Wir müssen kreativ sein..., ja..., aber mit Poesie...; Eine *intenctio auctoris* müssen wir suchen... Das ist nicht nur eine Übung..., verstanden?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Das ist nicht eine Übung mit der Sprache..., das ist eine Kreativitätsübung..., Poesieübung...; und in der Poesie gibt es einerseits Sprache..., Sprache... und auch..., auch... eine *intenctio auctoris*. Ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Wir müssen eine *intenctio auctoris* haben..., verstanden?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Carmen María?

Est.$_{10}$: - (Asiente)

Prof.: - Ja? Gut. Machen wir weiter mit Susana...

Est.$_{11}$: - *Der Haß / des Hasses / dem Haß / den Haß / der Haß des Hasses / dem Haß den Haß*

Prof.: - Susanas Lied..., sag' mir: was ist das Thema deines Gedichtes?

Est.$_{11}$: - Der Haß des Persons

Prof.: - Der Haß...?

Est.$_{11}$: - ... des Persons

Prof.: - ... der Person

Est.$_{11}$: - ... der Person

Prof.: - Der Haß der Personen... Ah..., ja. Verstehen wir Haß oder nicht?

Ests.: - ...

Prof.: - Verstehst du Haß?

Est.$_{12}$: - Nein...

Prof.: - Haß?

Est.$_{13}$: - Nein...

Prof.: - Susana, kannst du Haß bitte erklären?

Est.$_{11}$: - Nicht... Liebe...

Prof.: - Genau..., das Gegenteil von Liebe... das Gegenteil von Liebe..., ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Gut... Fernandi... was ist dein Nachname?

Est.$_{14}$: - García

Prof.: - Fernandi García...; Elena... (haciendo gestos de que anote también el apellido al registrar los poemas por escrito). Gut..., Fernandi..., bitte, laut vorlesen...

Est.$_{14}$: - *Die Armut / der Armut / der Armut / die Armut / die Armut der Armut / der Armut die Armut*

Prof.: - Die Armut / der Armut / der Armut / die Armut / die Armut der Armut / der Armut die Armut. Gut..., was bedeutet Armut...?

Est.$_{14}$: - Mein..., mein..., ehh... (mirando en su papel) Geld!

Prof.: - Wie bitte?

Est.$_{14}$: - Geld!

Prof.: - Nochmal, bitte... Lauter!

Est.$_{14}$: - Nein Geld!

Prof.: - Dein Geld?

Est.$_{14}$: - Nein (haciendo gestos de finalización o que indica "nada")

Prof.: - Kein Geld...

Est.$_{14}$: - Kein Geld (asintiendo)

Prof.: - Kein Geld! Und was ist Geld?

Est.$_{14}$: - Geld..., Geld (haciendo gestos con sus dedos)

Ests.: - (Ríen...)

Prof.: - Genau richtig. Geld (haciendo el gesto empleado por la alumna). Und kein Geld (sacando el forro de los bolsillos de sus pantalones...), kein Geld..., ja?

Ests.: - (Asienten entre risas)

Prof.: - Das ist die Armut..., wenn man kein Geld hat, ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Die armen Leute haben kein Geld... Ich bin arm..., Ok?... Mario Conde ist nicht arm..., der ist reich!... (haciendo gestos), reich! (Escribe los dos adjetivos en la pizarra) Arm und reich. Bist du arm?

Est.$_{15}$: - Ja... (sonriendo)

Prof.: - Bist du reich?

Est.$_{16}$: - Nein..., ich...

Prof.: - Was bist du?

Est.$_{16}$: - Ich bin arm...

Prof.: - Genau. Danke Fernandi... Machen wir weiter mit... Silvia Fernández. Das bist du (señalándola), oder?

Est.$_{17}$: - (Asiente)

Prof.: - Ok, Silvia... bitte laut vorlesen!

Est.$_{17}$: - *Das Weh / des Wehes / dem Weh / das Weh / das Weh des Wehes / dem Weh das Weh*

Prof.: - Danke... Das war sehr gut gelesen, sehr gut vorgelesen. Aber..., ein Problem! Deine Kollegen verstehen das Wort "Weh" nicht!

Est.$_{17}$: - Leiden...

Prof.: - Leiden..., das verstehen sie noch nicht! Was ist weh?

Est.$_{17}$: - ...

Prof.: - Weh...! Vanesa, verstehst du "weh"?

Est.$_{18}$: - Nein

Prof.: - Heute, zum Beispiel, habe ich Kopfschmerzen! Heute habe ich Kopfschmerzen! (Hace gestos de dolor tocándose diferentes partes de la cabeza). Hier..., und hier..., Kopf...-schmerzen! Kopfschmerzen! Mein Kopf tut weh...! Mein Kopf tut weh (señalando la palabra en el poema). Wenn man mit einem Hammer arbeitet... (haciendo gestos), Ok?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Und nagelt... (haciendo gestos de clavar algo)..., muß man aufpassen...? denn wenn man nicht aufpasst (haciendóse el distraído), dann hammert man auf den Finger... (haciendo muy exageradamente gestos, con lo que los estudiantes ríen mucho), und das tut weh..., das tut sehr weh (poniéndose el dedo entre el brazo y el costado). Verstehst du "weh"?

Est.$_{18}$: - Ja...

Prof.: - Klar?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Das Weh..., des Wehes..., dem Weh und das Weh...; das ist das erste neutrale Wort, das wir hier gesehen haben. Damit haben wir die drei Singular Deklinationen gesehen, die Singularform der Substantive im Maskulinum..., Femininum und Neutrum..., Ok?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Nun machen wir weiter mit dem nächsten Gedicht..., von... Leticia Chaichio...; das bist du, ne?

Est.$_{19}$: - Ja...

Prof.: - Leticia, bitte.

Est.$_{19}$: - *Der Mond / des Mondes / dem Mond / den Mond / des Mond des Mondes / dem Mond den Mond.*

Prof.: - Der Mond, des Mondes, dem Mond, den Mond... Verstehen wir 'Mond'?

Ests.: - ...

Prof.: - Mond?

Ests.: - ...

Prof.: - Leticia..., was ist der Mond?

Est.$_{19}$: - Der Mond... ist... in die Nacht!

Prof.: - Der Mond scheint..., scheint..., das ist was der Mond..., also, eigentlich die Sonne, macht..., ja? Die Sonne scheint am Tag... (señalándolo), ja?

Ests.: - ...

Prof.: - Und der Mond scheint in der Nacht..., ok?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Tag und Nacht..., Tag und Nacht..., Sonne und Mond..., der Mond..., verstanden?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Gut..., hast du alles Elena?

Est.$_{20}$: - Ja... (entregándole las hojas al profesor)

Prof.: - Danke!... So. Damit sind wir für heute fertig..., kein Problem mehr..., oder?

Ests.: - (Niegan)

Prof.: - Gut. Nun machen wir weiter mit dem Text drei! (Repartiéndolo entre los estudiantes). Wir machen weiter mit dem Text drei! Du bitte wischst alles mit dem Schwamm weg! (Entregándole el borrador) und du..., du kannst schon Punkt eins schreiben!..., Punkt eins...?

Ests.: - ...

Prof.: - Punkt eins?

Est.$_{21}$: - Wir untersuchen...

Prof.: - Danke...

Est.$_{21}$: - Wir untersuchen...

Prof.: - Wir untersuchen...

Est.$_{22}$: - (Escribe lo que se le dicta)

Est.$_{21}$: - ... das Leben des Dichters

Prof.: - Das Leben... des Dichters...

Est.$_{22}$: - (Termina de escribir la frase)

Prof.: - Gut. Wir untersuchen das Leben des Dichters..., das Leben des Dichters. Dieser Text von heute..., der Text zum Leben des Dichters... hat vier Informationen! Diese Nachrichten sind nicht in der richtigen Reihenfolge..., ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Nicht richtig eingeordnet. Wir müssen sie richtig einordnen..., ja? Dafür müssen wir Hypothesen machen..., gel? Diesmal machen wir das individuell, ok?...

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Bitte, individuell..., zwei Minuten... (Da unas palmadas indicando el comienzo del trabajo). Nicht schreiben..., gel? Nicht schreiben..., nur denken (con gestos).

[Los estudiantes se ponen manos a la obra]

Prof.: - Also..., alles klar?..., alles klar?...

Ests.: - ...

Prof.: - Fangen wir an! Mónica, zum Beispiel..., was kommt zuerst?..., “a”, “b”, “c” oder “d”?

Est.$_1$: - "C"

Prof.: - "C". Kannst du das bitte vorlesen?

Est.$_1$: - Gomringer...

Prof.: - Gomringer...

Est.$_1$: - wurde...

Prof.: - wurde...

Est.$_1$: - Gomringer wurde... 19..., 19... 25... in Bolivien geboren...

Prof.: - Gomringer wurde 1925 in Bolivien geboren...; Gomringer wurde 1925 in Bolivien geboren. Ist das richtig oder falsch?

Ests.: - Richtig..., (el profesor incita con gestos a responder con contundencia) richtig..., richtig..., richtig (al unísono y unánimemente).

Prof.: - Richtig! Danke (le da la tiza a la estudiante, que sale con el papel a transcribir en la pizarra la frase leída).

Est.$_1$: - (Escribe la frase)

Prof.: - Gomringer (leyendo) wurde in 1925 Bolivien... geboren. Gut..., machen wir weiter! Victoria, bitte! Was kommt jetzt? "a", "b" oder "d"?

Est.$_2$: - "B"

Prof.: - "B". Kannst du das bitte laut vorlesen...?

Est.$_2$: - Er studiert... National-..., ehh..., -...ökonomie?

Prof.: - Aha!, Nationalökonomie...

Est.$_2$: - ... und Kunst-..., ehh..., Kunst-..., ge... schich... te?

Prof.: - ... und Kunstgeschichte...

Est.$_2$: - ... und Kunstgeschichte

Prof.: - Wiederhole das ganze, bitte...

Est.$_2$: - Otra vez?

Prof.: - Ja, bitte...

Est.$_2$: - Er studiert... Nationalökonomie...

Prof.: - Nationalökonomie...

Est.$_2$: - ... und Kunstgeschichte...

Prof.: - ... und Kunstgeschichte...

Est.$_2$: - ... in Bern und Rom.

Prof.: - ... in Bern und Rom. Er studiert Nationalökonomie und Kunstgeschichte in Bern und Rom. Was noch? (Por las fechas que aparecen entre paréntesis)

Est.$_2$: - Neunzehn hundert..., ehhh..., neunzehn hundert...

Prof.: - Was?

Est.$_2$: - Ehh....

Prof.: - Hypothesen! Neunzehnhundert...

Est.$_2$: - Ehh..., neunzehn hundert...

Prof.: - Sechs...

Est.$_2$: - Sechs...

Prof.: - ... und...

Est.$_2$: - ...

Prof.: - Neunzehnhundertsechsund...

Est.$_2$: - ...

Prof.: - ... vierzig...

Est.$_2$: - ... vierzig...

Prof.: - ... bis...

Est.$_2$: - ... bis...

Prof.: - ... bis neunzehnhundert...

Est.$_2$: - ... bis neunzehn hundert...

Prof.: - ... neunzehn hundert... (hace gestos con los dedos)

Est.$_2$: - ... fünfzig

Prof.: - ... fünfzig, bis neunzehnhundertfünfzig! Er studiert Nationalökonomie und Kunstgeschichte in Bern und Rom (1946-1950). Richtig oder falsch?

Ests.: - Richtig! (Con seguridad y en gran número)

Prof.: - Perfekt! (Le da la tiza)

Est.$_2$: - (Sale a escribir a la pizarra).

Prof.: - Verstehen wir das? Können wir das alles verstehen? Gomringer wurde in 1925 in Bolivien geboren... Er studiert... -bitte, Ruhe...; Danke..., Alejandro, Ana..., Elena... Bitte, Ruhe!-, er studiert... Nationalökonomie... Verstehen wir das?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Das ist kein Problem, oder? "Nationalökonomie"..., Nationalökonomie..., ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - ... und Kunstgeschichte...; verstehen wir das auch?, verstehen wir das?

Ests.: - Nein...

Prof.: - Nein...? Verstehen wir nicht "Kunstgeschichte"?

Ests.: - Nein

Prof.: - Was ist "Kunst"?

Ests.: - ...

Prof.: - Zum Beispiel..., Der "Guernica" von Picasso..., ja? Das ist Kunst. Ja?

Ests.: - Ja...

Prof.: - Aber..., Don Quixote, von Cervantes..., das ist Kunst..., das ist auch Kunst! Ja?

Ests.: - Ja...

Prof.: - Und die Sagrada Familia ist auch Kunst!... Und die Giralda..., das ist auch Kunst! Ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Und die Venus von Milo..., das ist auch Kunst. Das ist auch Kunst. Verstehen wir "Kunst"?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Eine Poesie muß auch Kunst sein..., ja?

Ests.: - Ja!

Prof.: - Dalí ist ein Künstler (escribiendo la palabra en el margen derecho de la pizarra), Cervantes ist ein Künstler..., Picasso ist ein Künstler..., ja? Das sind die Personen, die Kunst machen! Die Künstler..., ok?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Und in "Kunstgeschichte"?... Was ist "Geschichte"? Die Geschichte ist..., also: hier, in der Fakultät..., hier in der Fakultät..., kann man zwei Studienrichtungen wählen: Philologie... ist eine davon..., ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Englische Philologie..., Französische Philologie..., Klassische Philologie..., Arabische Philologie... und..., was noch?... Egal..., Philologie. Ok?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Man kann auch..., man kann aber auch... Geschichte studieren..., Geschichte: Alte Geschichte..., Mittelalterliche Geschichte..., Moderne Geschichte..., oder Geschichte der Gegenwart...; man kann auch die Geschichte der Welt oder die spanische Geschichte studieren; auch französische Geschichte..., oder die Geschichte Amerikas..., und so weiter..., klar?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - So..., man kann auch die Geschichte der..., was weiß ich...!, zum Beispiel..., die Geschichte der Sprache studieren..., die Geschichte der Sprache. Das heißt Sprachgeschichte..., Sprachgeschichte... (lo escribe en la pizarra). Die Geschichte der Sprache heißt Sprachgeschichte. Und die Geschichte der Kunst... heißt, logischerweise, Kunstgeschichte.

Ja...?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Kunstgeschichte... die Geschichte der Kunst. Klar?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Gut. Er... studiert..., Gomringer studiert... Nationalökonomie..., ...-ökonomie und Kunstgeschichte in Bern und Rom (1946-1950)...; gut. Elena..., machst du weiter? Was kommt jetzt?

Est.$_3$: - "A"

Prof.: - "A". Kannst du das bitte laut vorlesen?

Est.$_3$: - 1953 schreibt er sein Werk *Konstellationen.*

Prof.: - Konstellationen..., Konstellationen. In 1953 schreibt er sein Werk *Konstellationen*. Richtig oder falsch?

Ests.: - Richtig!

Prof.: - Gut! Elena, du bist dran! (dándole la tiza)

Est.$_3$: - (Escribe la frase en la pizarra)

Prof.: - Jesús..., machst du bitte das letzte Stück?

Est.$_4$: - "D"

Prof.: - "D". Bitte laut vorlesen!

Est.$_4$: - Ehh..., bis 1990 arbeitet er als Professor... für Ästhetik... an der Kunstakademie Düsseldorf.

Prof.: - ... an der Kunstakademie Düsseldorf. Danke (a la estudiante anterior que ha terminado). Mal sehen, Jesús. Bis 1990 arbeitet er als Professor für Ästhetik... Ästhetik... an der Kunstakademie Düsseldorf..., an der Kunstakademie Düsseldorf. Ja? Verstehen wir alles?

Est.$_5$: - Nein

Prof.: - Ne? Was verstehen wir nicht?

Est.$_5$: - Kunstakademie!

Prof.: - Kunstakademie! Was ist Kunstgeschichte?

Ests.: - Historia del arte...

Prof.: - Die Geschichte der Kunst! So..., die Kunstakademie ist eine Akademie für Kunst!..., ja?

Ests.: - ...

Prof.: - Wie in Spanien die Akademie der Sprache..., die sogenannte R.A.E. (escribiéndola en la pizarra), Real Academia Espa½ola, das ist eine Akademie für die Sprache! In Deutschland gibt's eine Akademie für die Kunst oder über die Kunst!..., ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Die Kunstakademie Düsseldorf. Hier in Spanien gibt es auch die Kunstakademie San Fernando..., die Kunstakademie San Fernando...

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - In Spanien..., Ok?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Bis 1990 arbeitet er als Professor für Ästhetik an der Kunstakademie Düsseldorf!... Professor..., Ok? Das ist ganz wichtig..., Professor. Professor ist nicht das gleiche wie hier, in Spanien. Ich bin nicht Professor..., ich bin es nicht. Ich bin Dozent für deutsche Literatur..., ja? Ich bin ein Lehrer..., Lehrer...; aber nicht Professor. Anton ist ein Professor!..., ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Das ist eine höhere (con gestos) Kategorie! Anton ist Professor, denn er ist Doktor... Doktor... und hat eine Staatsprüfung..., eine Staatsprüfung... gemacht..., um Professor zu werden. Deshalb ist er schon Professor...; klar?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - So..., Gomringer ist auch Professor!... Gut!... Elena..., Elena..., nun mußt du das ganze vorlesen..., ja?

Est.$_6$: - ...

Prof.: - Das ganze: "Gomringer..."

Est.$_6$: - Gomringer wurde 1925 in Bolivien geboren. Er studiert Nationalökonomie...

Prof.: - ...-ökonomie...

Est.$_6$: - ...-ökonomie und Kunst... Kunst...-geschichte...

Prof.: - Geschichte...

Est.$_6$: - ... in Bern... und Rom (Neunzehn hundert sechs... undvierzig... und...

Prof.:- ... bis...

Est.$_6$: - ... bis... fünf..., fünfzig.

Prof.: - ... bis neunzehnhundertfünfzig.

Est.$_6$: - Neunzehn hundert und... drei... und... fünfzig... schreibt

Prof.: - ... schreibt...

Est.$_6$: - ... er...

Prof.: - ... schreibt...

Est.$_6$: - ... schreibt er... sein Werk... Konstellationen

Prof.: - Konstellationen

Est.$_6$: - Konstellationen. Bis 19... 90... arbeitet er als... Professor für Ästhetik...

Prof.: - Ästhetik

Est.$_6$: - ... an der Kunstakademie Düsseldorf..., Düsseldorf...

Prof.: - Düsseldorf

Est.$_6$: - Düsseldorf.

Prof.: - Danke. Gomringer wurde in 1925 in Bolivien geboren. Er studiert Nationalökonomie und Kunstgeschichte in Bern und Rom (1946-1950). In 1953 schreibt er sein Werk *Konstellationen*. Bis 1990 arbeitet er als Professor für Ästhetik an der Kunstakademie Düsseldorf. Ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Kein Problem? Dann machen wir weiter! Leticia... Punkt zwei! (Dándole la tiza)

Est.$_7$: - (Sale a la pizarra)

Prof.: - Wie lautet der Punkt zwei? Punkt zwei, bitte?

Est.$_8$: - Wir untersuchen...

Prof.: - Lauter bitte...

Est.$_8$: - Wir untersuchen den Text...

Prof.:- Moment mal..., das ist der Punkt drei!

Est.$_9$: - Wir lesen den Text vor!

Prof.: - Genau..., das ist es! Wiederhole bitte!

Est.$_9$: - Wir lesen den Text vor!

Prof.: - Richtig! Wir lesen den Text vor!

Est.$_8$: - (Escribe: "Wir lesen der... Text vor")

Prof.: - "Der?"

Ests.: - ...

Prof.: - Der Text?

Est.$_{10}$: - Den...

Prof.: - Der Text?

Est.$_{10}$: - Den..., den Text

Prof.: - Den Text

Est.$_8$: - (Corrige)

Prof.: - Wir lesen den Text vor..., vor...!

Est.$_8$: - ...

Prof.: - Kann jemand buchstabieren?

Est.$_{11}$: - "V"...

Prof.: - "V"...

Est.$_{11}$: - ... "o", "r"

Prof.: - ... "o", "r"

Est.$_{8}$: - (Corrige)

Prof.: - Das ist "w"-"o"-"r". Er hat gesagt "v", "o", "r"..., "vor"..., mit "v"...

Est.$_{8}$: - ...

Prof.: - Was ist "v"?

Est.$_{8}$: - (Corrige)

Prof.: - Richtig! Danke (recoge la tiza). Wir lesen den Text vor...! Und der Text lautet so:... Ich lese den Text vor, gel? Bitte, hör gut zu: *Baum... / Baum, Kind... / Kind... / Kind, Hund... / Hund... / Hund, Haus... / Haus... / Haus, Baum.../ Baum, Kind, Hund, Haus...* Vanesa, du bist dran!

Est.$_{12}$: - *Baum... / Baum, Kind... / Kind... / Kind, Hund... / Hund... / Hund, Haus... / Haus... / Haus, Baum.../ Baum, Kind, Hund, Haus...*

Prof.: - Danke! Fernando, du bist dran!

Est.$_{13}$: - *Baum... / Baum, Kind... / Kind... / Kind, Hund... / Hund... / Hund, Haus... / Haus... / Haus, Baum.../ Baum, Kind, Hund, Haus...*

Prof.: - Danke! Alejandro, du bist dran!

Est.$_{14}$: - *Baum... / Baum, Kind... / Kind... / Kind, Hund... / Hund... / Hund, Haus... / Haus... / Haus, Baum.../ Baum, Kind, Hund, Haus...*

Prof.: - Wiederhole es, bitte. Aber langsam..., mit Rhythmus!

Est.$_{14}$: - *Baum... / Baum, Kind... / Kind... / Kind, Hund... / Hund... / Hund, Haus... / Haus... / Haus, Baum.../ Baum, Kind, Hund, Haus...*

Prof.: - Gut! Silvia... Wiederhol es noch einmal bitte!

Est.$_{15}$: - *Baum... / Baum, Kind... / Kind... / Kind, Hund... / Hund... / Hund, Haus... / Haus... / Haus, Baum.../ Baum, Kind, Hund, Haus...*

Prof.: - Sehr gut. Danke! Maricarmen (dándole la tiza...) Punkt drei

Est.$_{16}$: - (Se acerca a la pizarra)

Prof.: - Ana..., Rosana..., Carmen María..., bitte... was ist der Punkt drei?

Est.$_{17}$: - Wir untersuchen...

Est.$_{16}$: - (Escribe)

Est.$_{17}$: - ... den Text... mit Hilfe

Est.$_{16}$: - (Escribe)

Est.$_{17}$: - ... mit Hilfe...

Est.$_{16}$: - ... mit?

Prof.: - ... "mit", buchstabiere es, bitte!

Est.$_{17}$: - ... "m", "i", "t"

Est.$_{16}$: - (Escribe)

Est.$_{17}$: - ... Hilfe...

Est.$_{16}$: - (Escribe)

Est.$_{17}$: - ... des Wörterbuchs

Est.$_{16}$: - ... des... qué?

Prof.: - ... des was?

Est.$_{17}$: - ... des Wörterbuchs

Prof.: - Wörterbuchs..., Wör-...-ter...-buchs.

Est.$_{16}$: - (Escribe)

Prof.: - Nicht "Worterbuchs"..., sondern "Wörterbuchs"

Est.$_{16}$: - ...

Prof.: - Mit "s" (Mira a la estudiante que dicta, buscando la aprobación)

Est.$_{17}$: - "o"

Est.$_{16}$: - (La se½ala con dudas)

Prof.: - Aha...

Est.$_{17}$: - Mit Umlaut

Prof.: - Sehr gut

Est.$_{16}$: - (Corrige)

Prof.: - ...

Est.$_{17}$: - Richtig.

Prof.: - Fantastisch! Wir untersuchen den Text mit Hilfe des Wörterbuchs!..., ne? Hilfe groß, weil es ein Substantiv ist... (corrigiendo) und "untersu-...-chen". Klar?

Est.$_{16}$: - Ja...

Prof.: - Danke! Also, bitte..., bitte zu Hause... diese Untersuchung vorbereiten..., klar? Nur vorbereiten... Nicht die Textanalyse... schreiben..., ja?

Ests.: - ...

Prof.: - Wir schreiben nicht zu Hause die Textanalyse..., Ok?

Ests.: - (Asienten)

Prof.:- Zu Hause... suchen wir im Wörterbuch..., oder notieren wir Schlagwörter..., Schlagwörter (la escribe en el margen derecho de la pizarra). Aha?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Bitte..., nur mit Schlagwörtern auf Deutsch. Schreib' bitte Schlagwörter, so wie: "Struktur"..., (anotando en la pizarra), und dann..., "Titel"... (con guiones), nein (tachándolo), "Strophen"..., zwei...; Verse... (escribiendo sólo el guión, sin la palabra), vierzehn...; Konzepte..., so und so...; dynamisch..., oder statisch...; Pointe..., ja oder nein. Klar?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Zu Hause schreibt ihr nur Schlagwörter..., ja? Zur Struktur..., zum Thema..., alles...; *Intenctio auctoris*..., Interpretation..., alles mit Schlagwörtern vorbereiten...; verstanden?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Die Textanalyse schreiben wir hier..., in der Klasse..., ja?..., zusammen? Wir sehen uns morgen nochmal..., ja?

Ests.: - Ja...

Prof.: - Im Sprachlabor, Ok?

Ests.: - Ja...

Prof.: - So..., bis dann! Tschüß!

[Fin de la sesión]

Sesión 41 (01.04.98) - Sprachlabor

Band: - ay) Jetzt müssen Sie Objekte im Sprachlabor lokalisieren. Sie müssen daher logisch richtig antworten mit: *"da vorne!", "da hinten!", "da links!", "da rechts!", "da oben!", "da unten!"* . Beispiel: "Wo ist denn die Tafel?" - "Da vorne!". Fangen wir an:
Wo ist denn der Lichtschalter?
Wo ist denn der Kleiderhaken?
Wo ist denn der Papierkorb?
Wo ist denn die Kreide?
Wo ist denn die Tür?
Wo ist denn die Uhr?
Wo ist denn die Tafel?
Wo ist denn die Steckdose?
Wo ist denn die Decke?
Wo ist denn die Neonröhre?
Wo ist denn das Fenster?

Band: - ay) Jetzt müssen Sie Objekte im Sprachlabor lokalisieren. Sie müssen daher logisch richtig antworten mit: *"da vorne!", "da hinten!", "da links!", "da rechts!", "da oben!", "da unten!"* . Beispiel: "Wo ist denn die Tafel?" - "Da vorne!". Fangen wir an:
Wo ist denn der Lichtschalter?
Est.: - Da rechts
Band: - Wo ist denn der Kleiderhaken?
Est.: - Da rechts
Band: - Wo ist denn der Papierkorb?
Est.: - Da vorne
Band: - Wo ist denn die Kreide?
Est.: - Da vorne
Band: - Wo ist denn die Tür?
Est.: - Da rechts
Band: - Wo ist denn die Uhr?
Est.: - Hier gibt es keine
Band: - Wo ist denn die Tafel?

Est.: - Da vorne

Band: - Wo ist denn die Steckdose?

Est.: - Da vorne

Band: - Wo ist denn die Decke?

Est.: - Da oben

Band: - Wo ist denn die Neonröhre?

Est.: - Da oben

Band: - Wo ist denn das Fenster?

Est.: - Da links

Band: - ay) Jetzt müssen Sie Objekte im Sprachlabor lokalisieren. Sie müssen daher logisch richtig antworten mit: *"da vorne!", "da hinten!", "da links!", "da rechts!", "da oben!", "da unten!"* . Beispiel: "Wo ist denn die Tafel?" - "Da vorne!". Fangen wir an:
Wo ist denn der Lichtschalter?

Est.: - Da rechts

Band: - Wo ist denn der Kleiderhaken?

Est.: - Da rechts

Band: - Wo ist denn der Papierkorb?

Est.: - Da vorne

Band: - Wo ist denn die Kreide?

Est.: - Da vorne

Band: - Wo ist denn die Tür?

Est.: - Da rechts

Band: - Wo ist denn die Uhr?

Est.: - Hier gibt es keine

Band: - Wo ist denn die Tafel?

Est.: - Da vorne

Band: - Wo ist denn die Steckdose?

Est.: - Da vorne

Band: - Wo ist denn die Decke?

Est.: - Da oben

Band: - Wo ist denn die Neonröhre?

Est.: - Da oben

Band: - Wo ist denn das Fenster?

Est.: - Da links

Band: - ey) Kennen Sie Ihre Fakultät? Üben wir zuerst das Vokabular, in dem Sie damit 'wo-Fragen' bilden. Beispiel: "der Hörsaal 12" - "Wo ist denn der Hörsaal 12, bitte?" Beginnen wir:
... die Pförtnerlodge
... der Hörsaal 13
... die Bibliothek
... der Hörsaal 9
... die Cafetería
... der Hörsaal 1
... der Copy-Shop
... das Auditorium Maximum
... das Sekretariat

Band: - ey) Kennen Sie Ihre Fakultät? Üben wir zuerst das Vokabular, in dem Sie damit 'wo-Fragen' bilden. Beispiel: "der Hörsaal 12" - "Wo ist denn der Hörsaal 12, bitte?" Beginnen wir:
... die Pförtnerlodge

Est.: - Wo ist denn die Pförtnerlodge, bitte?

Band: - ... der Hörsaal 13

Est.: - Wo ist denn der Hörsaal 13, bitte?

Band: - ... die Bibliothek

Est.: - Wo ist denn die Bibliothek, bitte?

Band: - ... der Hörsaal 9

Est.: - Wo ist denn der Hörsaal 9, bitte?

Band: - ... die Cafetería

Est.: - Wo ist denn die Cafetería, bitte?

Band: - ... der Hörsaal 1

Est.: - Wo ist denn der Hörsaal 1, bitte?

Band: - ... der Copy-Shop

Est.: - Wo ist denn der Copy-Shop, bitte?

Band: - ... das Auditorium Maximum

Est.: - Wo ist denn das Auditorium Maximum, bitte?

Band: - ... das Sekretariat

Est.: - Wo ist denn das Sekretariat, bitte?

Band: - Entschuldigen Sie bitte! Wie spät ist es jetzt, bitte?

Band: - Entschuldigen Sie bitte! Wie spät ist es jetzt, bitte?

Est.: - Es ist halb zehn

Band: - Und noch eine Frage: welches Datum haben wir heute?

Band: - Und noch eine Frage: welches Datum haben wir heute?

Est.: - Heute ist Dienstag der siebte April

Band: - äu) Kennen Sie Ihre Fakultät? Beantworten Sie nun die folgenden Fragen mit: "Im Erdgeschoß!", "Im ersten Stock", "Im zweiten Stock!". Beispiel: "Wo ist der Hörsaal 12, bitte?" - "Im ersten Stock". Das Erdgeschoß, der erste Stock, der zweite Stock. Beginnen wir:
"Wo ist die Pförtnerlodge, bitte?"
"Wo ist der Hörsaal 13, bitte?"
"Wo ist die Bibliothek, bitte?"
"Wo ist der Hörsaal 9, bitte?"
"Wo ist die Cafetería, bitte?"
"Wo ist der Hörsaal 1, bitte?"
"Wo ist der Copy-Shop, bitte?"
"Wo ist das Auditorium Maximum, bitte?"
"Wo ist das Sekretariat, bitte?"

Band: - äu) Kennen Sie Ihre Fakultät? Beantworten Sie nun die folgenden Fragen mit: "Im Erdgeschoß!", "Im ersten Stock", "Im zweiten Stock!". Beispiel: "Wo ist der Hörsaal 12, bitte?" - "Im ersten Stock". Das Erdgeschoß, der erste Stock, der zweite Stock. Beginnen wir:
"Wo ist die Pförtnerlodge, bitte?"

Est.: - Im Erdgeschoß

Band: - "Wo ist der Hörsaal 13, bitte?"

Est.: - Im ersten Stock

Band: - "Wo ist die Bibliothek, bitte?"
Est.: - Im Erdgeschoß
Band: - "Wo ist der Hörsaal 9, bitte?"
Est.: - Im ersten Stock
Band: - "Wo ist die Cafetería, bitte?"
Est.: - Im Erdgeschoß
Band: - "Wo ist der Hörsaal 1, bitte?"
Est.: - Im ersten Stock
Band: - "Wo ist der Copy-Shop, bitte?"
Est.: - Im Erdgeschoß
Band: - "Wo ist das Auditorium Maximum, bitte?"
Est.: - Im ersten Stock
Band: - "Wo ist das Sekretariat, bitte?"
Est.: - Im Erdgeschoß

Band: - eu) Und nun einige Fragen zu Ihren Sprachkenntnissen. Auch hier sollten Sie inhaltlich richtig antworten! Sie haben dabei drei Möglichkeiten: "Aber natürlich!", "Ja, ein bißchen!", "Tut mir leid, keine Ahnung!". Beginnen wir:
Sprechen Sie Spanisch?
Sprechen Sie Deutsch?
Sprechen Sie Russisch?
Sprechen Sie Portugiesisch?
Sprechen Sie Französisch?
Sprechen Sie Chinesisch?
Sprechen Sie Englisch?
Sprechen Sie Arabisch?

Band: - eu) Und nun einige Fragen zu Ihren Sprachkenntnissen. Auch hier sollten Sie inhaltlich richtig antworten! Sie haben dabei drei Möglichkeiten: "Aber natürlich!", "Ja, ein bißchen!", "Tut mir leid, keine Ahnung!". Beginnen wir:
Sprechen Sie Spanisch?
Est.: - Aber natürlich
Band: - Sprechen Sie Deutsch?

Est.: - Ja, ein bißchen
Band: - Sprechen Sie Russisch?
Est.: - Tut mir leid, keine Ahnung
Band: - Sprechen Sie Portugiesisch?
Est.: - Tut mir leid, keine Ahnung
Band: - Sprechen Sie Französisch?
Est.: - Tut mir leid, keine Ahnung
Band: - Sprechen Sie Chinesisch?
Est.: - Tut mir leid, keine Ahnung
Band: - Sprechen Sie Englisch?
Est.: - Aber natürlich
Band: - Sprechen Sie Arabisch?
Est.: - Tut mir leid, keine Ahnung

Band: - Entschuldigen Sie! Ist heute Mittwoch?
Est.: - Nein, heute ist Dienstag

Band: - aa) Geben Sie nun Ihre (positive / negative) Meinung über einige Personen. Beispiel: *"Was hältst du von Felipe Gonzalez?*" - *"Finde ich .... "*. Wählen Sie unter folgenden Adjektiven aus: "Sehr attraktiv", "wirklich nett", "sympathisch", "nicht so besonders", "doof", "unmöglich", "total bescheuert". Beginnen wir:
Was hältst du von J. M. Aznar?
Was hältst du von Jordi Pujol?
Was hältst du von Th. Martínez?
Was hältst du von Julio Anguita?
Was hältst du von Manuel Chaves?

Band: - aa) Geben Sie nun Ihre (positive / negative) Meinung über einige Personen. Beispiel: *"Was hältst du von Felipe Gonzalez?*" - *"Finde ich .... "*. Wählen Sie unter folgenden Adjektiven aus: "Sehr attraktiv", "wirklich nett", "sympathisch", "nicht so besonders", "doof", "unmöglich", "total bescheuert". Beginnen wir:
Was hältst du von J. M. Aznar?
Est.: - Finde ich total bescheuert

Band: - Was hältst du von Jordi Pujol?

Est.: - Finde ich doof

Band: - Was hältst du von Th. Martínez?

Est.: - Finde ich unmöglich

Band: - Was hältst du von Julio Anguita?

Est.: - Finde ich nicht so besonders

Band: - Was hältst du von Manuel Chaves?

Est.: - Finde ich doof

Band: - bb) Äußern Sie nochmal Ihre Meinung zu verschiedenen Personen - aber diesmal vergleichen wir. Beispiel: *"Was meinen Sie: Sieht Rambo oder Schwarzenegger besser aus?*" - "Ich meine .... sieht besser aus". Beginnen wir:
Was meinen Sie: Sieht Groucho Marx oder Karl Marx besser aus?
Was meinen Sie: Sieht Madonna oder Hillary Clinton besser aus?
Was meinen Sie: Sieht Donald Duck oder Mickey Mouse besser aus?
Was meinen Sie: Sieht Helmut Kohl oder Obelix besser aus?
Was meinen Sie: Sieht Julio Iglesias oder Antonio Banderas besser aus?.
Entschuldigen Sie ! Wie spät ist es bitte?

Band: - bb) Äußern Sie nochmal Ihre Meinung zu verschiedenen Personen - aber diesmal vergleichen wir. Beispiel: *"Was meinen Sie: Sieht Rambo oder Schwarzenegger besser aus?*" - "Ich meine .... sieht besser aus". Beginnen wir:
Was meinen Sie: Sieht Groucho Marx oder Karl Marx besser aus?

Est.: - Ich meine Groucho Marx sieht besser aus.

Band: - Was meinen Sie: Sieht Madonna oder Hillary Clinton besser aus?

Est.: - Ich meine Madonna sieht besser aus.

Band: - Was meinen Sie: Sieht Donald Duck oder Mickey Mouse besser aus?

Est.: - Ich meine Mickey Mouse sieht besser aus.

Band: - Was meinen Sie: Sieht Helmut Kohl oder Obelix besser aus?

Est.: - Ich meine Obelix sieht besser aus.

Band: - Was meinen Sie: Sieht Julio Iglesias oder Antonio Banderas besser aus?.

Est.: - Ich meine Antonio Banderas sieht besser aus.

Band: - Entschuldigen Sie ! Wie spät ist es bitte?

Est.: - Es ist zehn vor zehn.

Band: - dd) Fragen Sie nun nach dem Preis von einigen Dingen. Beispiel: *"das Bier*" - *"Wieviel kostet das Bier, bitte?"* Beginnen wir:
der Kugelschreiber ...
der Kaffee ...
die Schreibmaschine ...
das Wörterbuch
das Bier

Band: - dd) Fragen Sie nun nach dem Preis von einigen Dingen. Beispiel: *"das Bier*" - *"Wieviel kostet das Bier, bitte?"* Beginnen wir:
Band: - der Kugelschreiber ...
Est.: - Wieviel kostet der Kugelschreiber, bitte?
Band: - der Kaffee ...
Est.: - Wieviel kostet der Kaffee, bitte?
Band: - die Schreibmaschine ...
Est.: - Wieviel kostet die Schreibmaschine, bitte?
Band: - das Wörterbuch
Est.: - Wieviel kostet das Wörterbuch, bitte?
Band: - das Bier
Est.: - Wieviel kostet das Bier, bitte?

Band: - ee) Geben Sie nun den Preis von einigen Dingen an. Beispiel: "Wieviel kostet die Schreibmaschine? (DM 80.50.-)" - "Sie kostet 80 Mark fünfzig". Beginnen wir:
Wieviel kostet die Fotokopie? (5 Pfennig).
Wieviel kostet die Schreibmaschine? (DM 80.50.-)
Wieviel kostet der Kurs? (Er ... DM 225.-).
Wieviel kostet der Eintritt? (Er ...DM 7.50.-)
Wieviel kostet das Wörterbuch? Es... DM 24.50.-)
Wieviel kostet das Stück? (Es ...DM 10.-)

Band: - ee) Geben Sie nun den Preis von einigen Dingen an. Beispiel: "Wieviel kostet die

Schreibmaschine? (DM 80.50.-)" - "Sie kostet 80 Mark fünfzig". Beginnen wir:

Wieviel kostet die Fotokopie? (5 Pfennig).

Est.: - Sie kostet 5 Pfennig

Band: - Wieviel kostet die Schreibmaschine? (DM 80.50.-)

Est.: - Sie kostet 80 Mark fünfzig

Band: - Wieviel kostet der Kurs? (Er ... DM 225.-).

Est.: - Er kostet 225 Mark

Band: - Wieviel kostet der Eintritt? (Er ...DM 7.50.-)

Est.: - Er kostet 7 Mark fünfzig

Band: - Wieviel kostet das Wörterbuch? Es... DM 24.50.-)

Est.: - Es kostet 24 Mark fünfzig

Band: - Wieviel kostet das Stück? (Es ...DM 10.-)

Est.: - Es kostet 10 Mark

Band: - ff) Geben Sie nun einige Preise ihrer Cafeteria an. Beispiel: *"Wieviel kostet ein Kaffee?"* - "70 Peseten". Beginnen wir:

Wieviel kostet ein Bier?

Wieviel kostet ein Imbiß?

Wieviel kostet ein Tee?

Wieviel kostet ein Glas Cognac?

Wieviel kostet ein Gin Tonic?

Wieviel kostet ein Mittagessen?

Wieviel kostet ein Mineralwasser?

Sesión 42 (13.04.98)

Prof.: - Guten Tag! Hallöchen..., hallöchen...; ja..., ja... die Tische sind sauber gemacht worden..., deshalb sind manche nass...

Ests.: - (Siguen entrando... y sentándose...)

Prof.: - So..., nochmal Willkommen! Erinneren wir uns noch..., mit welchem Text beschäftigen wir uns gerade?... Text eins..., zwei..., drei..., vier...?

Est.$_1$: - Drei!

Prof.: - Mit dem Text drei!... Oder?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Bitte, Ruhe! Wir arbeiten gerade mit dem Text drei..., und an welchem Punkt sind wir?..., Punkt eins..., zwei..., drei?

Est.$_1$: - Drei!

Prof.: - Punkt drei! Und zwar: "Wir untersuchen...

Est.$_1$: - ... den Text...

Prof.: - ... den Text...

Est.$_1$: - ... mit Hilfe des Wörterbuchs

Prof.: - ... mit Hilfe des Wörterbuchs! (Le da la tiza)

Est.$_1$: - (Lo escribe en la pizarra)

Prof.: - Aha..., danke! So..., beginnen wir. Sole!..., Sole... was ist Baum? Grammatikalische Kategorie!

Est.$_2$: - ...

Prof.: - Verb..., Substantiv..., Adverb..., Adjektiv..., Konjunktion..., ist das eine Präposition...?

Est.$_2$: - Nein...

Prof.: - Nein. Was ist "Baum"?

Est.$_2$: - Substantiv!

Prof.: - Substantiv!, ne?... Baum ist ein Substantiv (dándole la tiza)

Est.$_2$: - (Coge la tiza y se dirige a la pizarra)

Prof.: - Und... welcher Genus hat "Baum"? Ist das Maskulinum..., Femininum... oder Neutrum?

Est.$_3$: - Männlich!

Prof.: - Männlich, ne? Maskulinum (le da la tiza)

Est.$_2$: - Paco! (Ya ha escrito su frase)

Prof.: - Ja..., was muß sie schreiben? Sie hat geschrieben "Baum ist Substantiv". Aber das ist falsch..., also: das ist nicht richtig...:

Ests.: - ...

Prof.: - Baum ist...

Est.$_4$: - Eine Substantiv?

Prof.: - Ein Substantiv

Est.$_2$: - (Corrige)

Prof.: - Ein Substantiv! Ist das jetzt richtig?

Est.$_5$: - Falsch!

Prof.: - Warum ist es falsch?

Est.$_5$: - Mit "b"

Prof.: - Aha..., Sole. "Substantiv" geht mit "b"

Est.$_2$: - (Corrige)

Prof.: - Richtig! Und jetzt?

Est.$_5$: - "S"..., mit groß?

Prof.: - Mit großen "s"?

Est.$_5$: - Mit großen "s"

Prof.: - Substantiv..., mit großen "s"

Est.$_2$: - (Corrige)

Prof.: - Warum?

Ests.: - ...

Prof.: - Weil...

Est.$_5$: - Weil ist ein Substantiv...

Prof.: - Weil es ein Substantiv ist..., genau. Danke! Nun bist du dran...; was wirst du schreiben?

Est.$_3$: - "Männlich"

Prof.: - Männlich..., Maskulinum...; Gut!

Est.$_3$: - (Escribe: "Baum ist...")

Prof.: - Guck mal! Wenn du jetzt schreibst "Baum ist ein Substantiv. Baum ist männlich...", dann hört sich das nicht so schön...!

Est.$_6$: - "Er"

Prof.: - "Er". Ok! Ein Pronomen. Er ist... (leyendo mientras se escribe) männlich. Männlich..., nicht mannlich!..., männlich. Genau. Danke dir! (Recogiendo la tiza). So: der Baum! Gut. Hat jemand ein Synonym beziehungsweise einen Oberbegriff oder sogar einen Unterbegriff vom Wort "Baum" gefunden?

Ests.: - ...

Prof.: - Habt ihr nicht verstanden?

Ests.: - Nein

Prof.: - Hyperonym?..., Versteht ihr Hyperonym und Hyponym?

Ests.: - Nein!

Prof.: - Wenn ich nach einem Synonym frage..., wenn ich nach einem Synonym frage..., manchmal ist das nicht sehr schwierig..., manchmal ist das nicht so kompliziert..., ja? Das ist manchmal einfach. Zum Beispiel..., wenn ich sage...: Ein Synonym von "Krieg"...; da sagt jemand "Kampf". Und das ist ja richtig..., und ist nicht kompliziert..., das ist einfach. Aber..., aber..., wenn ich nach einem Synonym von "Rose" frage..., "Rose"..., da kann man nicht "Margerite" sagen..., denn "Margerite" ist kein Synonym von "Rose". Eine Rose ist eine Rose..., und eine Margerite ist eine Margerite. Ja?

Ests.: - Ja

Prof.: - Aber..., es gibt ein Hyperonym..., ein Oberbegriff (haciendo gestos). Und zwar "Blume" (escribiéndola en el margen derecho de la pizarra). Blume. Eine Rose ist eine Blume und eine Margerite ist auch eine Blume. Ja? Und was ist eine Blume?... Eine Blume ist eine Pflanze... Pflanze (escribiéndola también en la pizarra), ja?... Oder ein Teil einer Pflanze. Also, eine Blume..., sagen wir es so..., ist eine Pflanze...; und ein Baum ist auch eine Pflanze..., aber eine Blume ist nicht ein Baum...; eine Blume ist eine Pflanze... und ein Baum..., keine Blume..., ist auch eine Pflanze. So..., guck mal hier..., Pflanze ist ein Oberbegriff von Baum, und von Blume... und von Busch... (la escribe también), ja? Und Blume ist ein Oberbegriff von Rose und von Margerite..., ja? Rose ist ein Unterbegriff, ein Unterbegriff (escribiéndolo), ein Hyponym, von Blume. Ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Kann jemand, zum Beispiel, irgendwelche Unterbegriffe..., Unter-, nicht Oberbegriffe, sondern Unterbegriffe von... Baum..., ja, von Baum. Kann jemand Unterbegriffe von Baum sagen?

Ests.: - ...

Prof.: - Unterbegriffe von Baum...

Ests.: - Buscando en el diccionario...

Prof.: - Zum Beispiel, was wir in der Fakultät, drinnen im Hoff haben...

Est.$_7$: - Palmbaum...

Prof.: - Genau

Est.$_8$: - Orangenbaum...

Prof.: - Jawohl..., Orangenbaum...

Est.$_9$: - Apfelbaum...

Prof.: - Richtig! Apfelbaum..., Orangenbaum oder Palmenbaum sind Unterbegriffe von Baum. Baum ist der Oberbegriff. Ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - So, manchmal..., kann man kein richtiges Synonym finden..., um ein Wort zu erklären..., ja? Dann muß man ein Oberbegriff benutzen. Das werden wir noch heute sehen, Ok?

Ests.: - ...

Prof.: - Ist klar?

Ests.: - Ja...

Prof.: - Also, dann. Was sollten wir denn hier schreiben? (En el comentario de texto)

Ests.: - ...

Prof.: - Komm. Was ist ein Baum?

Est.$_{10}$: - Große Pflanze?

Prof.: - Eine große Pflanze..., sehr gut! Eine große..., keine kleine... Pflanze! Ein Baum ist eine große Pflanze! Ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Verstanden? (Mientras le da la tiza al estudiante que lo ha dicho)

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Fernando auch?

Est.$_{11}$: - Ja

Prof.: - Jose María..., irgendein Problem?

Est.$_{12}$: - ...

Prof.: - Hast du das verstanden?

Est.$_{12}$: - Nein...

Prof.: - Ok! Josemaría..., guck mal bitte im Text..., und denk daran, daß du muß den Text erklären..., ja?

Est.$_{12}$: - Ja...

Prof.: - Da findest du, zum Beispiel..., das Wort..., das Wort... "Hund". Ok?

Est.$_{12}$: - Ja...

Prof.: - Danach, suchst du das Wort im Wörterbuch, und da findest du folgendes: zuerst, Hund ist ein Substantiv, ne?

Est.$_{12}$: - Ja...

Prof.: - Kein Problem. Das schreibst du und fertig: Hund ist ein Substantiv. Dan suchst du nach dem

Genus des Wortes und siehst, daß es ein maskulines Substantiv ist..., ja?

Est.$_{12}$: - Ja...

Prof.: - Dann schreibst du: Hund ist ein Substantiv und es ist maskulin..., oder Hund ist ein maskulines Substantiv..., ja?

Est.$_{12}$: - (Asiente)

Prof.: - Aber dann, muß du das Wort erklären..., das Wort erklären..., auf Deutsch, natürlich... Normalerweise geben wir ein Synonym und fertig. Normalerweise suchen wir ein Synonym im Wörterbuch und fertig. Aber hier..., denkst du..., hier denkst du (con gestos): "Hund heißt 'perro' auf Spanisch. Ein Synonym von 'perro' ist..., ein Synonym von 'perro' ist..." Was ist ein Synonym von 'perro' auf Spanisch?

Est.$_{13}$: - "can"

Prof.: - Gut. Aber du suchst das Wort "can" in deinem Wörterbuch... und..., und...

Ests.: - ...

Prof.: - Kommt das Wort "can" in euren Wörterbücher vor?, steht es da?

Ests.: - Nein

Prof.: - Natürlich nicht. Was mache ich dann? Was kann ich machen... Einfach! Ich werde nicht sagen, daß ein Hund ein "can" ist (haciendo gestos de entrecomillado), sondern daß ein Hund ein "animal" ist. So..., nun suche ich das Wort "animal" im Wörterbuch, und was finde ich?

Ests.: - Tier

Prof.: - Tier... So..., jetzt schreibe ich "Ein Hund ist ein Tier"..., klar?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Obwohl... ich weiß genau..., daß jeder Hund ein Tier ist, aber nicht jedes Tier ist ein Hund. Nicht jedes Tier ist ein Hund. Oder?

Ests.: - (Asienten riendo)

Prof.: - So, Tier ist ein Oberbegriff..., und Hund ist ein Unterbegriff von Tier..., klar?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Josemaría?

Est.$_{12}$: - (Asiente)

Prof.: - Gut. Kein Problem mehr?

Ests.: - (Niegan)

Prof.: - So, ein Baum ist eine (leyéndolo de la pizarra) große Pflanze. Ich korrigiere das. Jesús, bitte...

Est.$_{10}$: - Ja...

Prof.: - Guck mal..., "große" schreibt man nicht groß, denn es ist ein Adjektiv..., kein Substantiv...

Est.$_{10}$: - (Asiente)

Prof.: - ... und die Adjektive schreibt man nicht groß..., Ok? die Adjektive bleiben klein im Deutschen. Nur die Substantive müssen groß geschrieben werden. Klar?

Ests.: - (Asiente)

Prof.: - Und "Pflanze" geht mit "P" am Anfang und mit "z". Es war aber eine gute Hypothese. Sehr gut! Danke...; alles klar?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Ein Baum ist eine große Pflanze... Gut! Wortbildung! Wer hat eine Wortbildung mit Baum?

Est.$_{13}$: - Baumschule?

Prof.: - Bitte?

Est.$_{13}$: - Baumschule?

Prof.: - Baumschule, richtig! Baumschule ist eine Wortbildung mit "Baum". Aber was ist eine Baumschule? Kannst du das erklären? Ist das eine Schule?

Ests.: - ...

Prof.: - Nein..., das ist keine richtige Schule..., denn die Bäume brauchen nicht zu lernen! In die Schule geht man um zu lernen..., ja? Die Studenten lernen..., aber die Bäume (lo escribe en la pizarra), das ist die Pluralform von Baum..., Baum-Bäume, die Bäume lernen nicht, oder? So, das ist keine richtige Schule... Was ist denn eine Baumschule?

Est.$_{13}$: - Ehh... auf Englisch, eine "green house"

Prof.: - Achso! Auf Englisch ein "green house"...; verstehen wir das?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Ein "green house" ist ein Haus, wo man die Pflanzen wachsen läßt...: die Pflanzen..., die Bäume..., sind in einer Baumschule klein..., ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Da wachsen sie auf... (con gestos), und dann bringen wir sie in die Bergen..., dort werden sie ganz groß..., Ok?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Gut! Schreib' das bitte?

Est.$_{13}$: - (Escribe la frase en la pizarra)

Prof.: - Kann jemand bitte Kreide holen?... Kann jemand Kreide holen?

Est.$_{14}$: - (Se ofrece)

Prof.: - Danke..., bei der Pförtnerlodge kannst du das holen..., Ok? Unten, im Erdgeschoß, bei der Pförtnerlodge, ja?

Est.$_{14}$: - (Asiente)

Prof.: - So..., "Baumschule"..., Baumschule ist eine... Wortbildung..., Wortbildung..., Rosana..., Wortbildung...

Est.$_{14}$: - (Corrige)

Prof.: - Gut

Est.$_{14}$: - ... mit Baum?

Prof.: - Ja..., mit Baum

Est.$_{14}$: - (Escribe)

Prof.: - Aber Baum schreibst du in Anführungszeichen...

Est.$_{14}$: - (Corrige)

Prof.: - Ja..., Danke schön. Das zweite Wort des Textes...: Baum, Baum Kind...; Kind, Helena...

Est.$_{15}$: - ...

Prof.: - Grammatische Kategorie von Kind.

Est.$_{15}$: - Eine..., eine Substantiv

Prof.: - Ein...

Est.$_{15}$: - Ein Substantiv...

Prof.: - Und der Genus..., welcher Genus hat "Kind"? Maskulin, feminin oder neutrum?

Est.$_{15}$: - Neutrum.

Prof.: - Neutrum, richtig! So, was ist das: der Kind, das Kind oder die Kind?

Est.$_{15}$: - Das Kind.

Prof.: - Das Kind, natürlich. Weil das neutrum ist, sagen wir "das Kind". Gut! Hast du irgendein Synonym, oder einen Oberbegriff, oder so was? Eine Erklärung für das Wort "Kind"?

Est.$_{15}$: - ...

Prof.: - Was ist ein Kind?

Est.$_{15}$: - Ich bin... nicht ein Kind!

Prof.: - Ja..., du bist kein Kind! Und ich? Bin ich ein Kind?

Est.$_{15}$: - Nein

Prof.: - Auch nicht!

Est.$_{15}$: - Ich bin... eine... Mädchen?

Prof.: - Du bist ein Mädchen! Ein Mädchen (la escribe en la pizarra), neutrum! Das Mädchen...; genauso wie das Kind, das Mädchen! Ehh..., gut! Aber was ist ein Kind? Ist ein Kind ein Mensch oder nicht?

Est.$_{15}$: - Kann sein...

Prof.: - Kann sein? Nein. Es ist ein Mensch! Es ist kein Mann, sondern ein Mensch! Erinnert ihr euch? Mensch..., Mann (escribiéndolo jerárquicamente en la pizarra), Frau...; Wir sind alle Menschen! Das ist gleich! Ein Mensch!, viele Menschen! Ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Ein Kind ist auch ein Mensch, nur jung! Ein Kind ist ein junger Mensch! Ja? Ein junger Mensch..., vielen Dank (al que entrega la tiza). Und eine Wortbildung mit "Kind", kennst du eine?

Est.$_{15}$: - Nein...

Prof.: - Nein. Hat jemand eine Wortbildung mit "Kind"?

Est.$_{16}$: - Kindergarten

Prof.: - Aha! Kindergarten..., das ist eine gute Wortbildung! Und irgendeine Erklärung für Kind, hast du auch?

Est.$_{16}$: - Ich..., ehhh... ich hast... ein Synonym...

Prof.: - Welches?

Est.$_{16}$: - Jun..., Jun...-, Junge? (['xunge])

Prof.: - Junge!

Est.$_{16}$: - Junge!

Prof.: - Es ist ein Unterbegriff..., ein Unterbegriff..., ein Hyponym..., ein Unterbegriff. Weisst du warum?

Est.$_{16}$: - ...

Prof.: - Weil "Kind" männlich oder weiblich sein kann! Also, ein Kind ist eine junge Person maskulin oder feminin. Es ist egal! Das ist ein Kind. Aber..., aber..., ein Junge..., ein Junge..., das ist immer männlich! Das ist das Gegenteil von Mädchen! Das Gegenteil von Mädchen (se½alándola en la pizarra ist Junge). Ok?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - So: "Kind" ist ein Substantiv..., und es ist neutrum...; Ein Kind ist ein Junge oder ein Mädchen... und "Kindergarten" ist eine Wortbildung mit Kind. Ok?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Du schreibst bitte (dándole la tiza) die ersten zwei Sätze..., und dann bist du dran (dándole también tiza a la última estudiante en intervenir). Bitte, die anderen schreiben nicht..., denn wir müssen das korrigieren..., Ok? Wir machen aber weiter mit Hund. Klar?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Maricarmen..., was ist "Hund"?

Est.$_{17}$: - Ehhh, ein Substantiv

Prof.: - Es ist auch ein Substantiv..., und der Genus?

Est.$_{17}$: - Männlich

Prof.: - Männlich. So, wie geht das: der Hund, das Hund oder die Hund?

Est.$_{17}$: - Der Hund

Prof.: - Der Hund. So, Hund ist ein Substantiv und es ist männlich: der Hund. Ehh..., hast du irgendein..., irgendein Synonym... oder, oder... eine Erklärung für das Wort Hund? Einen Oberbegriff..., oder einen Unterbegriff?

Est.$_{17}$: - ...

Prof.: - Warte, bitte, warte ein Momentchen! "Kindergarten"... (corrigiendo en la pizarra), das ist richtig... Perfekt! Ich bedanke mich (recoge las tizas). Gut! Maricarmen hat gesagt, daß "Hund" ein Substantiv ist..., und daß es männlich ist...; aber jetzt, ein Problem! Wir brauchen eine Erklärung..., was ist ein Hund?

Est.$_{18}$: - Ein Tier

Prof.: - Ein Tier..., natürlich. Ein Hund ist ein Tier... Verstehen wir "Tier"..., ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Gut! Und eine Wortbildung mit "Hund"..., hast du eine?... (Vuelve a la pizarra a corregir) Hund ist ein Substantiv..., das ist gut..., und jetzt brauchst du hier ein Pronomen..., er ist..., oder es ist...

Est.$_{17}$: - ...

Prof.: - Du brauchst hier ein Subjekt! "Er" oder "es", was meinst du?

Est.$_{17}$: "Er"

Prof.: - Er..., gut.

Est.$_{17}$: - (Escribe)

Prof.: - ... ist... männlich...; nicht mannlich..., sondern männlich! Danke. Josemaría!

Est.$_{18}$: - Hunderhütte!

Prof.: - Wie bitte?

Est.$_{18}$: - Hunderhütte, Wort...-bildung

Prof.: - Achso! Hundehütte ist eine Wortbildung..., meinst du, ja?

Est.$_{18}$: - Ja!

Prof.: - Gut: Eine Hundehütte ist ein Häuschen..., ja? Ein kleines Haus für den Hund..., ja?

Ests.: - Ja (Asienten)

Prof.: - Gut. Schreib das bitte (le da la tiza).

Est.$_{18}$: - (Escribe)

Prof.: - Aha... Gut. Perfekt. Verstehen wir das?... Hundehütte?... Verstehen wir das?... Hundehütte?

Est.$_{19}$: - (Niega)

Prof.: - Dann sage es doch laut! Sag': "Paco, Hundehütte!..., was ist das?", ja?

Est.$_{19}$: - ...

Prof.: - Also, eine Hundehütte ist ein Haus..., ja? Ein kleines Haus... aber nicht für die Menschen..., sondern für den Hund...; da ist wo der Hund schläft, ja?

Est.$_{19}$: - (Asiente)

Prof.: - Ist es klar?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Gut! So..., machen wir weiter mit "Haus". Haus..., Vanesa. Du bist dran?

Est.$_{20}$: - Haus ist... ein... Substantiv...

Prof.: - Aha...

Est.$_{20}$: - Neutrum...

Prof.: - Es ist neutrum...

Est.$_{20}$: - Das Haus

Prof.: - Das Haus, sehr gut! Weiter..., was noch...? Ein Synonym... oder eine Erklärung..., was ist ein Haus?

Est.$_{20}$: - Ein Synonym ist... Heim

Prof.: - Ja..., ja...! Kann man sagen...; aber..., aber... "Heim" ist zum "Haus" was "home" auf Englisch zu "house" ist...; ja? "House...- ...home"..., "Haus" und "Heim": Das Englische "my house" ist auf Deutsch "mein Haus"; und "I go home" ist auf Deutsch "ich gehe Heim!"...; ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - So..., eine Wortbildung mit "Haus"..., hast du auch?

Est.$_{20}$: - Hausarbeit!

Prof.: - Hausarbeit!, die Hausarbeit..., sehr gut! Wenn man zu Hause das Bett (haciendo gestos) machen muß oder Fenster sauber macht oder putzen... oder Teller spülen..., und so weiter. Die Hausarbeit! Klar?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Gut..., Vanesa! (Le da la tiza para que escriba) Darf ich hier die Information wegwischen?..., darf ich hier wegmachen?

Ests.: - Nein...

Prof.: - Nein?... Naja... dann machen wir hier weiter, Vanesa.

Est.$_{20}$: - (Escribe)

Prof.: - Warte..., warte...: Haus ist ein Substantiv. Gut! Aber hier brauchst du ein Subjekt..., ja?

Est.$_{20}$: - Er?

Prof.: - Nein..., denn "Haus" ist neutrum...

Est.$_{20}$: - Es?

Prof.: - Genau...: "es"...

Est.$_{20}$: - (Sigue escribiendo)

Prof.: - ... Jawohl..., Hausarbeit... eine Wortbildung...

Est.$_{20}$: - (Escribe)...

Prof.: - ... mit Haus. Richtig! Sehr gut, Vanesa! Danke! Punkt vier (dándole la tiza a otro estudiante)

Est.$_{21}$: - (Sale a la pizarra a escribir)

Prof.: - Gibt es keine Frage?...

Ests.: - ...

Prof.:- Keine Frage?..., Alles verstanden?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Gut!

Est.$_{21}$: - Die Struktur?

Prof.: - Ja..., ja...; ist richtig... Punkt vier lautet: Wir untersuchen die Struktur des Textes...; die Struktur..., die Struktur... des Textes...; gut!

Est.$_{22}$: - Paco...

Prof.: - Ja!

Est.$_{22}$: - Ist das... Wortbildung... mit Umlaut?

Prof.: - Nein..., "Wortbildung" nicht..., "Wortbildung" geht nicht mit Umlaut. Dieser Umlaut ist oft für die Pluralformen..., ja? Die Pluralform von "Wort" ist "Wörter"..., und das geht, zum Beispiel, in "Wörterbuch"... Wörter-Buch..., ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Wörter... Buch...; Aber du sagst nicht "Wörtbildung"..., oder? "Wörtbildung" sagen wir nicht. Wir sagen "Wortbildung". Ja?

Est.$_{22}$: - (Asiente)

Prof.: - Ist klar?

Est.$_{22}$: - Ja!

Prof.: - Gut! Wir untersuchen nun die Struktur des Textes. Jetzt müßt ihr sprechen!... ja? Alejandro..., wie ist die Struktur des Textes?

Est.$_{23}$: - ...

Prof.: - Wie ist die Struktur des Textes?

Est.$_{23}$: - Der Text hat... zwei Strophe...

Prof.: - Ja... (Escribe él mismo: "Der Text hat zwei Strophen...")

Est.$_{23}$: - Und neun... Verse

Prof.: - Aha... (Escribe lo que se le dice). Was noch?

Est.$_{24}$: - Er hat keinen Titel!

Prof.: - Gut (lo escribe). Was noch?

Ests.: - ...

Prof.: - Komm...

Est.$_{24}$: - Er hat vier Wörter...

Prof.: - Was noch...? Sag noch was!

Est.$_{25}$: - Wiederholung!

Prof.: - (Escribe en la pizarra: "Es gibt Wiederholung")

Est.$_{26}$: - Es ist... dynamisch!

Prof.: - Dynamisch?

Est.$_{26}$: - Ja!

Prof.: - (Lo escribe) Ist es doch dynamisch?...

Ests.: - ...

Prof.: - Alles was ihr bisher gesagt habt, finde ich interessant und richtig..., ja? Der Text hat keinen Titel und hat nur vier Wörter. Diese vier Wörter erscheinen in den Wiederholungen, die in neun Versen verteilt worden sind! Diese neun Verse sind auch in zwei Strophen: Eine erste Strophe mit acht Verse und ein letzter Vers, der allein erscheint! Ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Aber..., daß der Text dynamisch ist, verstehe ich nicht so gut. Das mußt du erklären!... Warum ist der Text dynamisch!

Est.$_{26}$: - Weil... Wörter

Prof.: - Weil die Wörter...

Est.$_{26}$: - ... sind...

Prof.: - ... sind...

Est.$_{26}$: - ... wiederholen..

Prof.: - ... wiederholt. Aha! Das verstehe ich....; aber..., wenn ich sage, zum Beispiel: Krieg, Krieg, Krieg, Krieg, Krieg... da..., das Wort Krieg ist sehr oft wiederholt, ja?

Ests.: - ...

Prof.: - Und der Text ist... gar nicht dynamisch, oder?... Der Text ist statisch. Warum?..., warum ist der Text statisch?... Um diese Frage zu beantworten..., ob ein Text dynamisch... oder statisch ist..., muß man gucken..., ob der Text Verben hat oder nicht!... Hat der Text Verben?... Und dann noch etwas...: Sind diese Verben statisch oder sind sie dynamisch?... Das heißt, zum Beispiel, welches Verb habe ich zuerst?..., "sein"?..., weil "sein" statisch ist...; "sein" hat keine Bewegung...!, oder "denken"...: "ich denke", oder etwas "haben", das sind keine dynamischen Verben..., sondern statische!... Wenn ich aber andere Verben habe..., die Bewegung bedeuten..., dann kann der Text dynamisch sein: "ich laufe" (representando las acciones), "ich renne", ich "springe", ok? Das muß man fragen: "ist der Text dynamisch oder statisch?... Warum?... Weil er Verben hat oder nicht..., und weil solche Verben Bewegungsverben sind oder nicht... So, Elena, korrigere bitte!... Der Text...

Est.$_{26}$: - ... ist nicht dynamisch

Prof.: - (Escribe en la pizarra) ... nicht... dynamisch! Was noch?

Ests.: - ...

Prof.: - Jose, möchtest du bitte weiter schreiben..., nachher korrigiere ich das...; danke! Was noch?... Fernando..., Helena..., Rosana...

Ests.: - ...

Prof.: - Victoria?, Alejandro..., was noch?

Est.$_{27}$: - Paco (Levantando la mano)

Prof.: - María..., eine neue Idee?

Est.$_{27}$: - Ja!

Prof.: - Mal sehen!

Est.$_{27}$: - Der Text..., ehh..., ist..., ehh... Kinder

Prof.: - Der Text ist...

Est.$_{27}$: - ... didaktisch? Ehhh...

Prof.: - Wie bitte?

Est.$_{27}$: - Ehhh..., Baum..., ehh... Kind..., ehhh..., Hund... und Haus..., ehhh

Prof.: - Aha..., Baum, Kind, Hund und Haus..., die Wörter des Textes...

Est.$_{27}$: - Ehhh..., Kinder..., ehhh...., lernen!

Prof.: - Kinder lernen..., was? Verstehe ich nicht!

Est.$_{27}$: - Ehhh..., Baum, Kind, Hund und Haus...

Prof.: - Was mit den Wörtern?

Est.$_{27}$: - Kinder lernen!

Prof.: - Ah! Die Kinder lernen die Wörter Baum..., Kind..., Hund... und Haus

Est.$_{27}$: - (Asiente)

Prof.: - Und?

Est.$_{27}$: - Der Text ist didaktisch!

Prof.: - Ach so! Aber das ist schon fast eine Auslegung..., eine Interpretation..., oder? Das behältst du noch für den letzten Punkt..., wenn wir den Text interpretieren..., ja? Aber das ist ja richtig!

Est.$_{27}$: - (Encoge los hombros resignada)

Prof.: - Ist sehr gut, María! Danke! Weil es wahr ist..., daß die Kinder solche Wörter zuerst lernen! Ja? Mein Sohn lernt gerade diese Wörter, ja? Mein Sohn, der nur ein Jahr alt ist..., ein Jahr..., der lernt gerade diese Wörter...: das Hündchen..., der Baum..., das Kind..., das Wasser... und so weiter... Also..., wir sind aber noch nicht mit der Struktur des Textes fertig...; was können wir noch dazu sagen?

Est.$_{28}$: - (Levantando la mano)

Prof.: - Jose!

Est.$_{28}$: - Hat keinen Artikel

Prof.: - Die Wörter..., die Substantive haben keinen Artikel! Danke! (Dándole la tiza) Was noch?

Est.$_{28}$: - Nominativ...

Est.$_{29}$: - (Levantando la mano)

Prof.: - Moment Silvia...

Est.$_{28}$: - Die Worten sind..., mmm..., sind..., ehh..., in Nominativ...

Prof.: - Die Wörter sind was?

Est.$_{28}$: - In Nominativ!

Prof.: - Ja! Alle Substantive stehen ohne Artikel... und im Nominativ..., ja?

Ests.: - Asienten!

Prof.: - (Indicándole que lo escrita) Alle Substantive..., Alle Substantive stehen ohne Artikel und im Nominativ!

Est.$_{28}$: - (Escribe lo que ha dicho)

Prof.: - Silvia bitte

Est.$_{29}$: - Vier Wiederholungen für Wort

Prof.: - Nochmal, bitte!

Est.$_{29}$: - Ehhh..., Alle Wörter..., ehhh..., vier Wiederholung

Prof.: - Alle Wörter werden Viermal wiederholt?

Est.$_{29}$: - Ich denke...

Prof.: - Ich denke...?

Est.$_{29}$: - Ja!

Prof.: - Das denkst du! Mal sehen: Baum, Baum, Kind..., Kind, Kind, Hund..., Hund, Hund, Haus..., Haus, Haus, Baum..., Baum, Kind, Hund, Haus! Stimmt! Das stimmt: Vier Wörter..., und Viermal wiederholt! Ein vier mal vier..., der Text ist ein vier mal vier. So... (dándole la tiza)

Est.$_{29}$: - (Sale a la pizarra)

Prof.: - Jedes Wort wird Viermal wiederholt...

Est.$_{29}$: - (Escribe)

Prof.: - Danke! (Corrige algún error)... So ist das! Nun analysieren wir den Text mit Buchstaben... Der Text geht so: "a" / "a" "b"... (escribiéndolo en la pizarra), was noch? "b"?

Est.$_{30}$: - "b" "c"

Prof.: - (Escribe lo que los estudiantes dicen) Was noch?

Ests.: - "c" / "c" "d"

Prof.: - "c" / "c" "d"... Was noch?

Ests.: - "d" / "d" "a"

Prof.: - "d" "a" (Escribiéndolo)

Ests.: - "a" "b" "c" "d"

Prof.: - Ja..., so ist der Text! Genau! Was können wir noch dazu sagen? Hier sieht man ganz einfach, daß die fünf Strophen nicht gleich sind!..., daß die fünf Strophen nicht gleich sind..., denn die letzte Strophe (señalándola en el esquema) hat eine ganz andere Struktur als die ersten vier Strophen!... Ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Die letzte Strophe ist ganz anders... ist nicht ähnlich! Ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Kann ich nun aus dem Text Teile bilden?

Ests.: - ...

Prof.: - Hat der Text Teile? Ja oder nein?

Est.$_{31}$: - Ja!

Prof.: - Ja? Wie viele Teile?

Est.$_{31}$: - Zwei...

Prof.: - Zwei Teile! Das erste Teil...

Est.$_{31}$: - "a" / "a" "b"...

Prof.: - Warte mal...; ich mache es so... (numerando los versos del esquema): Vers eins bis...

Est.$_{31}$: - Acht

Prof.: - Bis Vers acht?

Est.$_{31}$: - Ja!

Prof.: - Inclusiv?

Est.$_{31}$: - Ja!

Prof.: - Und das hier... der neunte Vers ist der zweite Teil..., ja?

Est.$_{31}$: - (Asiente)

Prof.: - Der erste Teil und der zweite Teil... (marcándolas), warum?

Est.$_{31}$: - Weil... das Strukture... ehh... wiederholen!

Prof.: - Wiederholt

Est.$_{31}$: - Und... ehh..., das neun Vers

Prof.: - Und der neunte Vers

Est.$_{31}$: - Und der neunte Vers... ist das... "conclusión"

Prof.: - Die Zusammenfassung meinst du..., ja? Eine Zusammenfassung (lo escribe en la pizarra), ja? Eine Zusammenfassung..., und hier die Wiederholung... (escribiendo en la pizarra). Gut! Eine normale Wiederholung ist, zum Beispiel, "Haus" - "Haus", oder "Kind" - "Kind". Aber ein anderes Schema... "Schema?"..., Schema?...

Ests.: - (Niegan con la cabeza)

Prof.: - Ein Schema ist, was wir ein "esquema" nennen, ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Schema (lo escribe en la pizarra). Ein anderes Wiederholungsschema ist: "Haus..., Baum, Haus"..., "Baum..., Kind, Baum..."", "Kind..., Hund, Kind..."", "Hund..., Baum, Hund..."", ja? Es ist ein anderes Schema. Gibt es in unserem Text ein bestimmtes Wiederholungsschema?

Ests.: - ...

Prof.: - Gibt es im Text ein Schema für die Wiederholungen..., ja oder nein?

Est.$_{32}$: - Ja

Prof.: - Ja? Wie ist dieses Schema?

Est.$_{32}$: - "a..., a, b"

Prof.: - Bitte?

Est.$_{32}$: - "a..., a, b"

Prof.: - "a..., a, b"

Est.$_{32}$: - "b..., b, c"

Prof.: - "b..., b, c". So... das ist das Schema der Wiederholung..., ja? Das ist auch etwas, das wir sagen

müssen in unserer Textanalyse, ja?... Daß der Text zwei Teilen hat..., und das die Wiederholungen im ersten Teil folgendes Schema befolgen: "a..., a, b..., b..., b, c..., c..., c, d..., d..., d, a...". Der Text beginnt und endet in diesem ersten Teil mit dem gleichen Wort..., ja? Baum... und Baum. So er ist wie ein Kreis...: "a"... bis... "a". Und der zweite Teil ist wie eine Zusammenfassung..., ja? Eine Zusammenfassung! Ist das klar?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Ok. Ehhh..., Josemaría..., komm! (Dándole la tiza): Der Text hat zwei Teile

Est.$_{32}$: - (Empieza a escribir)

Prof.: - Der Text hat..., sehr gut..., Teile..., T-e-i-l-e (deletreando la palabra), Teile.

Est.$_{32}$: - (Escribe)

Prof.: - Genau..., nun Doppelpunkt..., so... und jetzt mußt du auch das... sagen (señalando en el esquema dibujado las partes del texto).

Est.$_{32}$: - (Escribe ": eins - acht")

Prof.: - Eins bis... acht...; bis acht...; und der neunte Vers!

Est.$_{32}$: - (Escribe)

Prof.: - Danke! Du machst weiter! (Le entrega la tiza a otra alumna)

Est.$_{33}$: - ...

Prof.: - Was muß sie schreiben?... Hilfe, bitte! Was muß sie schreiben?...

Ests.: - ...

Prof.: - Hier haben wir gesagt, daß der Text zwei Teile hat...; und nun wollen wir auch sagen, daß der erste Teil ein bestimmtes Wiederholungsschema befolgt!, oder?

Est.$_{34}$: - Der Schema... ist...

Prof.: - Das Schema... ist...

Est.$_{34}$: - Nein..., nein...

Prof.: - Nein...

Est.$_{34}$: - Mit das Schema...

Prof.: - Mit dem Schema...

Est.$_{34}$: - a, a, b..., b, b, c...

Prof.: - Richtig!; Der erste Teil hat Wiederholungen..., der erste Teil hat...

Est.$_{33}$: - (Escribe)

Prof.: - Der erste Teil hat..., hat... (mirando al estudiante que hablaba)

Est.$_{34}$: - Wiederholungen

Est.$_{33}$: - Wiederholungen (escribiendo lo que le dictan)

Prof.: - ... mit...

Est.$_{33}$: - (Escribe...)

Est.$_{34}$: - ... das Schema

Prof.: - ... dem Schema

Est.$_{34}$: - ... dem Schema

Est.$_{33}$: - (Escribe)

Prof.: - ... mit dem Schema...

Est.$_{34}$: - "a, a, b..., b, b, c..., c, c, d..., d, d, a"

Prof.: - ... "d, d, a". Genau! Und der neunte Vers...

Est.$_{33}$: - (Escribe)

Prof.: - Und der neunte Vers...

Est.$_{33}$: - (Escribe)

Prof.: - "Vers" ist ein Substantiv..., jawohl (cuando corrige)..., Klammer auf..., Klammer auf... (haciendo gestos de que abra paréntesis)

Est.$_{33}$: - (Abre paréntesis)

Prof.: - Mit dem Schema...

Ests.: - ...

Prof.: - Wie ist das Schema des neunten Vers?

Ests.: - "a, b, c, d"

Prof.: - "a, b, c, d"..., Klammer zu...!, ist eine Zusammenfassung.

Est.$_{33}$: - (Escribe)

Prof.: - Zusammenfassung..., so wie hier (señalándole la palabra escrita en el margen derecho de la pizarra).

Est.$_{33}$: - (Escribe)

Prof.: - (Corrige algunos fallos mínimos). Danke dir!..., danke dir! Gut! Für morgen..., für morgen... bleibt die Auslegung..., die Interpretation...; ich brauche morgen Interpretationen des Textes und Analysen des Themas. Das machen wir morgen..., ja?

Ests.: - ...

Prof.: - Und dann, noch..., neue Versionen des Textes..., die neuen Versionen nicht vergessen!..., bitte, wenn möglich..., mit gleichem Struktur und ein neues Thema..., ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Machen wir das morgen?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Gut! Danke..., bis dann!

[Fin de la sesión]

Sesión 43 (14.04.98)

Prof.: - Einen schönen guten Tag! Guten Tag..., bitte sehr...; ein bißchen Ruhe, bitte! Bitte...! Hallöchen... (los estudiantes siguen entrando y acomodándose). Wo sind wir heute?... an welchem Punkt? (A los estudiantes de las primeras filas, que ya están preparados mientras los demás se sientan)

Ests.: - ...

Prof.: - Sind wir bei Punkt eins, zwei..., drei...? Wo sind wir?

Ests.: - Punkt vier..., fünf..., vier (no llegan a ponerse de acuerdo)

Prof.: - Mal sehen...: Punkt eins heißt "Wir untersuchen das Leben des Dichters"..., Punkt zwei..., das Vorlesen des Textes...; Punkt drei..., die linguistische Untersuchung...; und Punkt vier... ist... die Struktur des Textes..., ja?

Ests.: - Ja...

Prof.: - Das..., das haben wir schon gemacht, oder?

Ests.: - Ja... (Asienten)

Prof.: - So..., Punkt fünf, heute (dándole la tiza a uno de ellos): Wir untersuchen das Thema des Textes...

Est.$_1$: - (Va a la pizarra a escribir lo que le han dicho)

Prof.: - Jawohl..., ist das richtig?... (al resto del grupo, que ya presta atención). Ist das richtig oder falsch?

Ests.: - Richtig!

Prof.: - Aha!... Das ist richtig! So..., wir untersuchen heute erstmal das Thema des Textes..., ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - ... und dazu hat schon gestern Maria einen Vorschlag gemacht!... María..., was hast du gestern über das Thema des Textes gesagt?..., María?

Est.$_2$: - Das Thema... ehhh... des Texts... ehhh... ist... ehhh... Worter.... ehhh... des Kindes

Prof.: - Die Kinderwörter..., ja?

Est.$_2$: - (Asiente)

Prof.: - Das Thema des Textes ist die Kinderwörter... (escribiéndolo en el margen derecho) oder die Kindersprache..., ja?..., die ersten Wörter, die die Kinder sagen, wenn sie die Sprache lernen..., klar?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Gut! Das ist ein Vorschlag..., ja? Ein Vorschlag (escribiéndolo también en el margen derecho),

der Vorschlag von María...; sozusagen..., ihre Auslegung..., ihre Interpretation... Aber diese Auslegung ist nicht definitiv..., ja? Das ist nur die Auslegung von María..., aber es ist nicht richtig und nicht falsch..., es ist einfach die persönliche Auslegung von María. Nun brauchen wir andere Auslegungen von anderen Studenten..., ja?

Ests.: - ...

Prof.: - So..., bitte! Was ist der Text?... oder das Thema des Textes?

Ests.: - ...

Prof.: - Ist der Krieg das Thema des Textes?

Ests.: - (Niegan mayoritariamente)

Prof.: - Nein..., das ist ja klar! Der Krieg ist nicht das Thema! Oder?

Ests.: - (Niegan)

Prof.: - Ist es der Tod das Thema?

Ests.: - (Niegan)

Prof.: - Ja oder nein?

Ests.: - Nein...

Prof.: - Natürlich nicht. Der Tod erscheint hier gar nicht, oder?

Ests.: - (Niegan con sus cabezas)

Prof.: - So, was ist eurer Meinung nach das Thema hier?... Was denkt ihr?

Est.$_3$: - (Levanta la mano)

Prof.: - Ja!

Est.$_3$: - Kindheit

Prof.: - Wie bitte?

Est.$_3$: - Kindheit?

Prof.: - Kindheit..., die Kindheit (escribiéndolo en la pizarra). Warum, Silvia?

Est.$_3$: - Ehhh..., die Wort-..., die Wörter...

Prof.: - Die Wörter...

Est.$_3$: - ..., ehh..., ist...

Prof.: - Die Wörter sind...

Est.$_3$: - ... sind... ehhh..., mmm...., ehhh...

Prof.: - Es ist kein Problem (haciendo gestos que la invitan a tomárselo con calma, a la vista del nerviosismo que empieza a aparecer)...; nimm dir deine Zeit..., ja? Wir haben Zeit!..., wir haben Zeit...

Est.$_3$: - Die Wörter... sind... ehhh..., no: die Wörter... ehhh... Baum, Kind..., Hund... und Haus... sind...

ehhh... Wörter...

Prof.: - ... sind Wörter...

Est.$_3$: - ... in Verbindung...?

Prof.: - ... in Verbindung (la escribe en la pizarra)

Est.$_3$: - ... mit... Kindheit...

Prof.: - Warte mal... (Escribe en la pizarra la frase que la estudiante está construyendo: "Die Wörter Baum, Kind, Hund und Haus sind Wörter in Verbindung mit der Kindheit...")

Est.$_3$: - ... ein ideal... Kindheit...

Prof.: - in Verbindung mit einer idealen Kindheit!... Such mal bitte im Wörterbuch das Wort "Verbindung", um den Satz zu verstehen..., gel?...

Ests.: - (Buscan la palabra en el diccionario)

Prof.: - Ist es klar?... Habt ihr das verstanden?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Silvia meint, daß das Thema des Textes die Kindheit ist..., ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Weil... die Wörter des Textes in Verbindung mit einer idealen Kindheit stehen! Ok?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Die Wörter stehen in Verbindung..., in Beziehung mit einer idealen Kindheit! Sehr gut, Silvia. So..., kann man sagen, daß der Text die Kindheit von Eugen Gomringer darstellt!... Ist der Text die Kindheit von Eugen Gomringer?

Ests.: - ...

Prof.: - Welche Kindheit ist das im Text?

Est.$_4$: - Nicht verstanden...

Prof.: - Du hast das nicht verstanden. Ok... Das Thema des Textes ist die Kindheit..., eine ideale Kindheit..., ja?

Est.$_4$: - (Asiente)

Prof.: - Aber ist die Kindheit im Text eine universale Kindheit..., ganz universal gemeint..., oder ist das die Kindheit von Gomringer?

Est.$_3$: - (Levanta la mano)

Prof.: - Silvia

Est.$_3$: - Zweite...

Prof.: - Die zweite...? ja?

Ests.: - ... (Algunos asienten)

Prof.: - Naja..., das ist nur eine Hypothese..., Ok? Wir machen hier Hypothesen zur Interpretation des Textes...; das sind nur Hypothesen... zur Interpretation... Wir müssen hier überlegen (con gestos) über das Thema des Textes... und interpretieren...; wir haben gesagt..., daß die konkrete Poesie..., die konkrete Poesie... stellt universale Themen vor..., ja? Universale Themen..., ja? Nicht persönliche Themen, sondern universale Themen: der Krieg..., der Tod..., und die Kindheit..., so daß wahrscheinlich diese Kindheit keine bestimmte Kindheit von jemandem ist..., wahrscheinlich auch nicht von Gomringer..., sondern eine ideale Kindheit... Ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Das hier..., der Text ist wie ein Mikrokosmos..., die kleine Welt von einem Kind...; die Welt..., die ideale Welt, wo ein Kind lebt!

Ests.: - (Asienten)

Est.$_4$: - Ein Zyklus!

Prof.: - Wie bitte?

Est.$_4$: - Der Text ist ein Zyklus

Prof.: - Aha..., das ist auch eine Hypothese...: Der Text ist wie ein Zyklus..., weil er mit dem gleichen Wort beginnt und endet!... Ne?

Ests.: - (Asienten).

Prof.: - Danke, Fernandi... (lo anota en la pizarra). Für mich ist auch wichtig..., daß die Kinder spielen..., spielen?

Ests.: - (Niegan)

Prof.: - Spielen (lo escribe en la pizarra). Zum Beispiel..., Fußball ist ein Spiel..., ja?

Ests.: - Ja!

Prof.: - Wir können Fußball spielen..., oder Karten... spielen (haciendo gestos), oder wir können auch "Verstecken" spielen..., "Vestecken" (lo anota en la pizarra y lo aclara mediante gestos que hacen ver que cuenta sin mirar para que todos se escondan): "Eins..., zwei..., drei..., vier..., fünf..., sechs..., sieben..., acht..., neun und zehn". "Verstecken"..., klar?

Ests.: - Klar!

Prof.: - So..., das sind Spiele! Ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Der Text ist auch die Kindheit, indem er ein linguistisches Spiel vorstellt...; der Text stellt ein linguistisches Spiel vor: Ich sage ein Wort... und du wiederholst mein Wort... und sagst das erste Wort, das dir einfällt!, ja?

Ests.: - ...

Prof.: - Zum Beispiel..., du..., Carmen María..., Carmen María..., du sagst ein Wort!

Est.$_5$: - ...

Prof.: - Irgendein Wort! Sag etwas... sag uns ein Wort auf deutsch!

Est.$_5$: - ... ehh... "Kindheit"

Prof.: - Jetzt wiederhole ich das Wort von Carmen María..., und sage ein neues Wort: Kindheit..., Kindheit..., Literatur! Fernando..., du bist dran! Literatur!

Est.$_6$: - ...

Prof.: - Literatur..., Literatur...

Est.$_6$: - ...

Prof.: - Fernando..., ich sage "Literatur" und du muß die erste Idee, die du im Kopf hast, sagen: Ja?

Est.$_6$: - ...

Prof.: - Das Wort ist "Literatur"...; und du sagst: "Literatur..., Literatur..."

Est.$_7$: - "Poesie"

Prof.: - Poesie..., Poesie..., Josemaría...!

Est.$_8$: - Kunst

Prof.: - Kunst. Victoria, Kunst. Kunst...

Est.$_8$: - ...

Prof.: - Verstehst du "Kunst"?

Est.$_8$: - Arte?

Prof.: - Ja. Kunst...

Est.$_8$: - Cultura

Prof.: - Kultur!

Est.$_8$: - Kultur!

Prof.: - Kultur. Schreiben wir das so, ja? (Se va a la pizarra a escribir el texto que están creando). Ok: Kultur..., Kultur...?

Ests.: - ...

Prof.: - Kultur..., was kommt jetzt?

Ests.: - ...

Prof.: - Es ist nun obligatorisch! Was kommt jetzt?

Est.$_9$: - Literatur!

Prof.: - Wie bitte?

Ests.: - Literatur!

Prof.: - Natürlich. Literatur, so wie am Anfang...; damit der Text geschlossen bleibt... (traza un círculo

en la pizarra). Eins..., zwei..., drei..., vier...; eins..., zwei..., drei..., vier...; vier Begriffe..., ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Vier Konzepte! Und der Text ist fertig! Klar?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - So..., ist das verstanden?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - So..., als Zusammenfassung: Die Wörter des Textes sind... (dándole la tiza a una estudiante de las que habló), was?

$Est._{10}$: - Kinderwörter

Prof.: - Kinderwörter..., Doppelpunkt..., ja?

$Est._{11}$: - (Escribe los dos puntos y espera)

Prof.: - Was schreiben wir da?

$Est._{12}$: - Baum, Kind..., Hund... und Haus...

Prof.: - Natürlich...

$Est._{11}$: - (Escribe...)

$Est._{13}$: - (Levanta la mano)

Prof.: - Fernandi!

$Est._{13}$: - "Textes..."

Prof.: - Ja... ist falsch...;

$Est._{11}$: - ...

Prof.: - Fernandi..., was ist falsch

$Est._{13}$: - Groß

Prof.: - Textes... ist ein Substantiv... und es muß mit einem großen "T" geschrieben werden..., ja?

$Est._{11}$: - (Corrige)

$Est._{13}$: - "Wörter"

Prof.: - Aha..., "Wörter" auch! "Kinder" ist richtig, ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Was nun?

Ests.: - ...

Prof.: - Was nun? Zu der Auslegung..., zu der Interpretation des Textes?

Ests.: - ...

Prof.: - Wie interpretieren wir den Text, Silvia? Was hast du vorher gesagt?

$Est._{3}$: - Ehhh...

Est.$_{14}$: - (Levanta la mano)

Prof.: - Vanesa?

Est.$_{14}$: - Das Thema des Textes ist... Leben

Prof.: - Aha! Das haben wir noch nicht gesagt. Warte mal: "Das Thema des Textes ist..." Was ist Leben? Maskulin..., feminin oder neutrum?

Ests.: - ...

Prof.: - Was ist Leben? Was sagen wir: "der Leben", "die Leben" oder "das Leben"?

Ests.: - Das Leben

Prof.: - Das Leben. So: Ist das maskulin, feminin oder neutrum?

Ests.: - Neutrum

Prof.: - Neutrum. Das Leben. Das Thema des Textes ist das Leben..., warum?

Est.$_{14}$: - Ehhh... ein... Begriffe?

Prof.: - Ein Begriff...

Est.$_{14}$: - Ein Begriff in..., in..., in vier... Pointe?

Prof.: - Ein Begriff mit vier Punkten. Ein Begriff ist ein Konzept, ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Ein Konzept..., ein Begriff... mit vier Punkten...

Est.$_{14}$: - Persone..., Pflanze..., Haus... ehhh... und... Tier..., und Tier

Prof.: - (Escribe en la pizarra personalmente lo que dicen los alumnos). Ok..., das Thema des Textes ist das Leben..., ein Begriff mit vier Punkten. Was sind sie?

Est.$_{14}$: - Ein Personen...

Prof.: - Eine Person...

Est.$_{14}$: - Person..., Tiere...

Prof.: - Ein Tier...

Est.$_{14}$: - Ein Tier..., Pflanze...

Prof.: - Eine Pflanze... (escribiendo)

Est.$_{14}$: - Und..., und... Haus

Prof.: - Und ein Haus!

Est.$_{14}$: - Ein Haus...

Prof.: - Und warum das? Verstehen wir, was Vanesa gesagt hat?

Ests.: - ...

Prof.: - Vanesa hat eine alternative Auslegung..., ja? Eine alternative Interpretation. Für Vanesa das Thema des Textes ist nicht die Kindheit..., sondern, Vanesa... meint..., daß das Thema des

Textes... das Leben ist. Warum? Weil der Text..., der Text einen Begriff mit vier Punkten hat. Der Begriff ist Leben..., das Konzept ist "Leben". Und die vier Punkte sind: Ein Mensch..., das Kind; ein Tier..., der Hund; eine Planze..., der Baum...; und ein Haus. Ein Problem ist hier das Haus. Oder nicht?

Ests.: - ...

Prof.: - Für mich ist das Haus ein Problem, weil das Haus kein Leben darstellt..., das Haus ist nicht Leben, sondern ein Produkt, oder?

Est.$_{14}$: - Mmmm..., pero...

Prof.: Aber...

Est.$_{14}$: - Aber...

Prof.: - ...

Est.$_{14}$: - Mmmm, aber... ist... ist

Prof.: - Es ist...

Est.$_{14}$: - Mmmm, es que no sé cómo decírtelo...

Prof.: - Versuche es...

Est.$_{14}$: - ...

Prof.: - ...

Est.$_{14}$: - Da igual.

Prof.: - Ok..., ich schreibe deine Hypothesen und du denkst (haciéndole gestos) darüber weiter nach..., ja?

Est.$_{14}$: - (Asiente)

Prof.: - Nun. María... du hast gesagt..., der Text ist wie ein Lied..., ja?

Est.$_{15}$: - Ah ja!

Est.$_{14}$: - Es ist..., nach..., nicht..., ehhh... aus... ehh... vamos..., que...

Prof.: - Ne, ne, ne..., auf Deutsch. Was soll dieses "vamos"? Ne...! Auf Deutsch...

Ests.: - (Ríen)

Prof.: - Die Idee ist ja sehr gut! Das Thema des Textes ist das Leben..., weil der Text... das Leben als Hauptbegriff vorstellt, und zwar mit vier Punkten: ein Mensch, das Kind; ein Tier..., der Hund; eine Pflanze..., der Baum; und... hier mußt du etwas ändern..., was? Ein Produkt... von...

Est.$_{14}$: - Haus...

Prof.: - Ja! Ein Ort, wo die Menschen wohnen!

Est.$_{14}$: - Jedes Haus!

Prof.: - Ein Ort, wo das Leben steht..., ja?

Est.$_{14}$: - (Asiente)

Prof.: - Ein Haus. Ein Ort, wo man lebt. Ein Ort für das Leben. Ok? Ein Ort (escribiéndolo también en el margen derecho de la pizarra) für das Leben! Ja?

Est.$_{14}$: - (Asiente)

Prof.: - Alles klar?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - So..., das ist die alternative Interpretation! Fernandi...! (dándole la tiza para que lo escriba en el comentario de texto de grupo) Komm, Fernandi!

Est.$_{15}$: (Levanta la mano)

Prof.: - Ja?

Est.$_{15}$: - Ich habe... ehh... ander...

Prof.: - Eine andere Interpretation...

Est.$_{15}$: - Ja...

Prof.: - Warte mal, bitte! Wir machen erstmal das hier fertig, ja? Und dann kommen wir zu deiner Interpretation. Ok?

Est.$_{15}$: - Ja

Prof.: - Fernandi...

Est.$_{16}$: - (Va a la pizarra)

Prof.: - Was muß sie schreiben? Was muß sie zum Thema des Textes schreiben? Bitte?

Est.$_{14}$: - Das Thema des Textes...

Prof.: - Das Thema des Textes...

Est.$_{16}$: - (Escribe lo que le dictan)

Est.$_{14}$: - ... ist das Leben...

Est.$_{16}$: - (Escribe) das?

Prof.: - Leben..., das Thema des Textes ist das Leben..., was noch...?

Est.$_{17}$: - Weil...

Prof.: - Weil...

Est.$_{16}$: - (Escribe)

Prof.: - So, mit "w" und Komma...; immer kommt ein Komma vor dem Nebensatz..., Komma, ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Und das Verb am Ende des Satzes, ne?

Ests.: - (Asienten)

Est.$_{16}$: - ...

Prof.: - So..., weil... (indicando con sus gestos que se continúe)

Est.$_{17}$: - das Leben...

Prof.: - Aha..., das Leben...

Est.$_{17}$: - das Begriff...

Prof.: - der Begriff..., oder der Hauptbegriff (mirando en el margen derecho de la pizarra para añadirlo) Hauptbegriff...

Est.$_{16}$: - (Copia del margen derecho la palabra)

Prof.: - Genau..., der Hauptbegriff... (invitando a seguir al estudiante que habla)

Est.$_{17}$: - ... ist

Prof.: - Ist. Doppelpunkt..., Doppelpunkt.

Est.$_{16}$: - (Sigue las instrucciones)

Prof.: - Was nun...?

Ests.: - ...

Est.$_{16}$: - ...

Prof.: - Was jetzt...? Was kommt jetzt?

Est.$_{16}$: - ...

Prof.: - Eine Person...

Est.$_{16}$: - (Escribe)

Prof.: - Klammer auf..., Klammer auf (con gestos)

Est.$_{16}$: - (Sigue las instrucciones)

Prof.: - Das Kind..., Klammer zu (con gestos)

Est.$_{17}$: - Tier...

Prof.: - Ein Tier...

Est.$_{16}$:: - (Sigue escribiendo, dejando que sea el profesor el que corrija lo que pone)

Prof.: - Klammer auf...

Est.$_{17}$: - Hund

Prof.: - Der Hund...

Est.$_{17}$: - Der Hund...

Est.$_{16}$: - (Escribe según las instrucciones)

Prof.: - Klammer zu...

Est.$_{17}$: - Pflanze...

Prof.: - Eine Pflanze...

Est.$_{17}$: - Baum

Prof.: - Klammer auf, der Baum..., der Baum..., Klammer zu...

Est.$_{16}$: - (Escribe)

Prof.: - Und...?

Est.$_{17}$: - Und...

Prof.: - Und... ein Ort

Est.$_{17}$: - Ort...

Prof.: - Ein Ort...

Est.$_{16}$: - ...

Prof.: - Ein O-r-t..., Ort..., Ort (lo escribe de nuevo en el margen derecho de la pizarra)

Est.$_{16}$: - (Escribe)

Prof.: - Klammer auf, das Haus..., das Haus... Klammer zu.

Est.$_{16}$: - (Escribe el final y entrega la tiza)

Prof.: - Danke... (Corrigiendo la última frase en la pizarra). Maricarmen... du hast noch eine andere alternative Auslegung, ja?

Est.$_{18}$: - (Asiente)

Prof.: - Und? Was ist für dich das Thema des Textes?

Est.$_{18}$: - Das 'familiar' Haus

Prof.: - Familienhaus..., das Familienhaus... (escribiéndolo en la pizarra). Bauen wir eine Wortbildung...: Familienhaus..., ja? Das Familienhaus. Das ist für dich das Thema unseres Textes. Ja?

Est.$_{18}$: - (Asiente)

Prof.: - Gut. Warum?

Est.$_{18}$: - Mmm..., ehhh..., das... jeder Familienhaus... 'Element'..., 'Elementen'

Prof.: - Mmm..., wiederhole bitte!

Est.$_{18}$: - Das..., mmm..., ehh..., der Text hat... Elemente..., mmm...

Prof.: - Der Text hat vier Elemente: Baum..., Kind..., Hund..., Haus...

Est.$_{18}$: - Mmm..., das Elemente

Prof.: - Diese Elemente

Est.$_{18}$: - All

Prof.: - Alle

Est.$_{18}$: - Alle... Haus... hat..., bueno..., mmm... alle 'ideal' Haus hat... ehh...

Prof.: - Alle ideale Häuser haben... diese Elemente..., ja?

Est.$_{18}$: - Ja...

Prof.: - So, nicht nur das Familienhaus ist das Thema..., ja? Sondern das ideale Familienhaus..., oder?

Das ideale Familienhaus... ist noch ein alternatives Thema..., ja? (Escribiendo en la pizarra algunas de las palabras que van apareciendo) Ehh..., oder das ideale Leben..., könnte sein, Ok?... Das ideale Leben ehh... für sehr bürgerliche Menschen..., bürgerliche?... ja?... für viele Leute ist dieses Leben... dieses ideale Leben ein Haus..., mit einem Garten..., wo sie auch einen Baum haben..., und natürlich einen Hund und Kinder..., ja? Das ist ein ideales Leben, ja? So... (dándole ahora la tiza a la estudiante que sale a la pizarra y comienza a escribir su hipótesis en el comentario de texto), das Thema des Textes kann auch ein ideales Leben sein... (señalándolo en la pizarra). Klar?... Das Thema des Textes ist ein ideales..., ideales... Leben..., Komma... , weil die Menschen..., die Menschen... immer i-m-m-e-r... immer... ein bürgerliches, so wie hier (por la palabra ya escrita en el margen derecho)..., bürgerliches Leben, Strich..., so (escribiéndolo él mismo)..., Strich..., -mit einem... einem... Haus, Komma..., einem Baum, Komma..., einem Kind und einem Hund-, Strich zu..., haben... wollen..., wollen... (lo escribe él también en el margen derecho). Ist es klar?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Haben wir das verstanden?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Ich bin sicher, daß es noch viele andere Interpretationen gibt..., ja? Und das ist sehr gut, weil... ja..., ehhh... jeder von euch kann... jeder Student kann eine verschiedene Textauslegung, eine verschiedene Interpretation haben. Und das ist natürlich gut... Nur..., daß wir müssen hier was objektiv ist feststellen, und dann noch manche von den subjektiven Interpretationen. Nicht alle..., nur manche davon. Zum Beispiel..., heute haben wir die Auslegungen von María..., von Silvia und von Carmen vorgestellt..., ja? Aber das heißt nicht, daß diese die einzige sind... ahhh..., Entschuldigung! Auch die von Vanesa haben wir bereits geschrieben..., ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - So... alles klar?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Gut... Damit machen wir nun Schluß mit dem Punkt fünf... ja? Und kommen wir zu Punkt sechs... Punkt sechs... (dándole la tiza a una estudiante)

Est.$_{19}$: - (Va a la pizarra a escribir la frase: "Punkt sechs: Wir schreiben eine neue Version des Textes")

Prof.: - Wo ist bitte meine Anwesenheitsliste?

Est.$_{20}$: - (La levanta)

Prof.: - Danke! Ist das richtig? (Por la frase de la pizarra)

Est.$_{21}$: - Nein...

Prof.: - Elena Camas...

Est.$_{21}$: - Schreiben...

Prof.: - Was ist mit "schreiben"

Est.$_{21}$: - Mmm... mit "c"!

Prof.: - "Schreiben" mit "c"...

Est.$_{19}$: - ...

Prof.: - Buchstabiere bitte...

Est.$_{21}$: - S-c-h-r-e-i-b-e-n

Est.$_{19}$: - (Corrige)

Prof.: - Aha...Und jetzt?

Ests.: - ...

Prof.: - Ist das richtig oder falsch?

Est.$_{22}$: - Falsch!

Ests.: - (Ríen, por la contundencia)

Prof.: - Falsch? Wo ist das falsch?

Est.$_{22}$: - Neue

Prof.: - Nein..., das ist richtig: "neue"... n-e-u-e...; das ist richtig. Aber... "Version"?

Ests.: - Groß

Prof.: - Ja... mit großen "v"...

Est.$_{19}$: - (Corrige)

Prof.: - Und hier auch... ein-e..., mit "e". So... gut! Wir schreiben jetzt eine neue Version des Textes... Die Tafel gehört euch (repartiendo tizas entre los estudiantes). Bitte..., neue Versionen. Bitte... (Los estudiantes empiezan a salir para escribir sus textos..., al tiempo que otros lo llaman para hacerle preguntas) Schreib bitte... klein..., ja? Mónica..., bitte...! Klein schreiben..., klein..., bitte..., klein..., noch kleiner Alejandro..., wenn es geht! Klein schreiben bitte...

Prof.: - Wer ist heute mein Sekretär...? Oder meine Sekretärin?...

Ests.: - ...

Prof.: - Wer ist letzte Woche gewesen?... Letzte Woche...?

Est.$_{23}$: - (Levanta la mano)

Prof.: - Wie ist dein Name..., bitte? (Con la lista en la mano)

Est.$_{23}$: - Helena...

Prof.: - Familienname, Familienname...

Est.$_{23}$: - Gómez...

Prof.: - Gómez... Rosado..., ja?

Est.$_{23}$: - Ja...

Prof.: - So..., Malia..., José Malia...

Est.$_{24}$: - (Levanta la mano)

Prof.: - Jose..., du bist heute dran..., ne?

Est.$_{24}$: - ...

Prof.: - Du bist heute unser Sekretär..., ja? Du mußt alles, was wir an die Tafel schreiben auf einem Blatt Papier kopieren..., Ok?

Est.$_{24}$: - (Asiente)

Prof.: - So..., nun lesen wir die Texte an der Tafel... ne?... Raquel..., bitte..., du beginnst. "Kind"

Est.$_{25}$: - *Kind / Kind Jugendlicher / Jugendlicher / Jugendlicher Erwachsen / Erwachsen / Erwachsen Greis / Greis / Greis Kind / Kind Jugendlicher Erwachsen Greis.*

Prof.: - Gut..., mal sehen Was wir hier nicht verstehen... Kind... das ist kein Problem...

Est.$_{26}$: - Jugendlicher!

Prof.: - Jugendlicher...

Est.$_{26}$: - Ich... du... du...

Prof.: - Du..., du, du..., du auch..., kannst du erklären, so daß die anderen verstehen, was ein Jugendlicher ist...

Est.$_{26}$: - ...

Prof.: - Es ist eine Person..., ja?..., die nicht alt ist...; sie läuft nicht so..., wie Rafael Alberti...

Ests.: - Ríen

Prof.: - Aber sie ist nicht mehr ein Kind..., ja?... nicht mehr ein Kind... Kindheit ist vorbei (con gestos). Und ist nicht alt und nicht so ein Erwachsen...; er geht aus..., raucht Zigarretten..., trinkt Cubatas... tanzt..., und so weiter..., ja? Und Erwachsen...

Est.$_{27}$: - Adulto

Prof.: - Schssss..., Silvia, bitte..., auf Deutsch!

Est.$_{26}$: - Complicado...

Prof.: - Das ist ja ein Problem...! Man muß nicht nur schreiben..., man muß schreiben und erklären, Was er geschrieben hat..., ja?

Ests.: - (Asienten)

Est.$_{26}$: - Ist... ehh... jugendlicher... ehh... alt...

Prof.: - Es ist älter als ein Jugendlicher, aber noch nicht alt. Ja?... Ich bin kein Jugendlicher..., ja? Ich

bin ein Erwachsener. Ja?...

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Hör mal..., bitte? wir haben heute keine Zeit..., so ich schlage vor..., warte mal..., warte mal..., Moment bitte...! Am Montag nächster Woche..., am Montag nächster Woche... machen wir den Punkt sechs fertig..., ja? Carmen Galán..., Sole..., María..., Montse..., Mónica..., Fernandi... und Rosana... alle die Studentinnen, die schon heute ihre Gedichte geschrieben haben..., die werden am Montag die Gedichte um vier Uhr an der Tafel fertig haben... ja? Um vier Uhr..., wenn ich komme..., werden wir direkt lesen..., ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Dann machen wir noch eine zweite Runde... und dann sind wir fertig mit dem dritten Text..., und können mit dem Text vier anfangen... Klar?

Ests.: - Ja (Levantándose)

Prof.: - Momentchen... noch..., bitte! Moment... mal, bitte! Ich muß euch noch den Text vier für nächste Woche geben... ja? Das heißt (Repartiéndolo), daß ihr zu Hause mit dem Text schon anfangt... gel? Klar?

Ests.: - (Asienten entre el revuelo de recoger los textos y salir, dando la clase por finalizada).

Sesión 44 (20.04.98)

Prof.: - Hallöchen..., ihr alle! Welches Datum haben wir heute?

Est.$_1$: - Der Zwanzigster...

Prof.: - Sehr gut... der Zwanzigste... (anotando la fecha en la lista de asistencia)... April... achtundneunzig... Bitte sehr (entregándola a los estudiantes para que firmen). Also, wir sind beim Punkt sechs..., ihr schreibt noch eure neuen Versionen des Textes..., ne? Gut..., gut..., wir haben schon eins..., zwei, drei, vier, fünf, sechs..., sieben Texte..., die an der Tafel stehen..., gut! Nun werden wir die Texte laut..., deutlich... und langsam vorlesen..., ja?...

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - ... und dann die Wörter erklären, die eure Kommilitonen nicht verstanden haben! Klar?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Beginnen wir mit María. María, du bist dran!

Est.$_1$: - *Person / Person Duo / Duo / Duo Quartett*...

Prof.: - María, Entschuldigung! Ein bißchen lauter, bitte. Laut, deutlich..., das heißt "klar", und langsam. Aber..., vor allem, laut..., damit wir alle hören. Bitte...!

Est.$_1$: - *Person / Person Duo / Duo / Duo Quartett / Quartett / Quartett Leute* (['loute])

Prof.: - Leute

Est.$_1$: - Leute... *Leute / Leute Person / Person Duo Quartett Leute*

Prof.: - Gut... Person / Person Duo / Duo / Duo Quartett / Quartett / Quartett Leute / Leute / Leute Person / Person Duo Quartett Leute... Gut! Verstehen wir alles?

Ests.: - ...

Prof.: - Victoria..., was verstehst du nicht?

Est.$_2$: - ...

Prof.: - Verstehst du alles?

Est.$_2$: - (Asiente)

Prof.: - Kein Problem?

Est.$_2$: - Kein Problem

Est.$_3$: - Leute

Prof.: - Leute... Vanesa fragt nach dem Wort "Leute"... Was bedeutet... Leute..., María? Auf Deutsch...

Est.$_1$: - Ehh... eins Person..., zwei Persons..., drei Persons... ehh... sind Leute!

Prof.: - Viele Menschen..., viele Personen ... sind Leute..., ja?

Est.$_3$: - (Asiente)

Prof.: - Leute... Wir sagen "Hallo, Leute!", ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Leute..., Menschen... Menschen...; Menschen ist ein gutes Wort, denn es ist formal..., ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Gut... Gibt's keine andere Erklärung..., oder Kommentar? Nein... Gut. Wir danken dir, María. Es ist sehr gut. Carmen..., Carmen Galán...

Est.$_4$: - (Se identifica)

Prof.: - Du bist dran...

Est.$_4$: - *Großvater* ([gros'fatd])

Prof.: - Großvater...

Est.$_4$: - Ahh, Großvater...

Prof.: - Großvater

Est.$_4$: - *Großvater / Großvater Onkel / Onkel / Onkel Vater / Vater / Vater Mutter / Mutter / Mutter Großvater*

Prof.: - Großvater...

Est.$_4$: - Ahh, Großvater...

Prof.: - Großvater

Est.$_4$: - *Großvater Onkel Vater Mutter* (['matd])

Prof.: - Mutter

Est.$_4$: - Mutter

Prof.: - Gut! Was verstehen wir nicht hier?

Ests.: - ...

Prof.: - Großvater! Verstehen wir das?... Ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Maricarmen..., verstehst du Großvater?

Est.$_5$: - (Asiente)

Prof.: - Alejandro!, auch?

Est.$_6$: - (Asiente)

Prof.: - Elena..., verstehst du Großvater? Ja?

Est.$_7$: - (Asiente)

Prof.: - Mónica?..., Silvia?

Est.$_8$: - (Niega)

Prof.: - Aha! Jemand versteht nicht "Großvater"! Wo bist du, Carmen? Ahh! Großvater!

Est.$_4$: - Die Vater...

Prof.: - Der Vater...

Est.$_4$: - Ahh..., der Vater ehhh..., mein... mein Mutter...

Prof.: - Der Vater deiner Mutter...

Est.$_4$: - ... dein, mein...

Prof.: - ... deiner Mutter

Est.$_4$: - ... de... meiner Mutter

Prof.: - So..., Silvia! Der Vater... ihrer Mutter... (con gestos) ist ihrer Großvater. So, sie hat einen Vater..., der Papa, eine Mutter..., die Mama, und dann noch: einen Großvater (en la pizarra), ihren Opa... und eine Großmutter..., ihre Oma! Ok?

Est.$_8$: - (Asiente)

Prof.: - Nun, "Onkel" verstehen wir auch?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Wir können alle Englisch! Ja! Also: Onkel..., Vater und Mutter. Das ist deine Familie, oder?

Est.$_4$: - (Asiente)

Prof.: - Großvater, Onkel, Vater und Mutter! Gibt es keine Frage..., keine Frage?

Ests.: - ...

Prof.: - Gut! José Granero. Du bist dran! Bitte! Laut..., deutlich und langsam!

Est.$_9$: - *Bach / Bach Wasser / Wasser / Wasser Springbrunnen / Springbrunnen / Springbrunnen Leben / Leben / Leben Bach / Bach Wasser Springbrunnen Leben*

Prof.: - So, was verstehen wir nicht?

Est.$_{10}$: - Bach!

Prof.: - Bach! Bach ist nicht Johann Sebastian Bach!... Was ist Bach?

Est.$_9$: - (Busca en el diccionario)

Prof.: - Was ist..., Jose? Ein Synonym suchst du?

Est.$_9$: - (Asiente)

Prof.: - Wir brauchen, ich glaube, eine Erklärung!... Das Wasser, das läuft... oder, gib uns bitte ein Beispiel... ein Bach in Spanien..., Jose: Was ist ein Bach Spanien?

Est.$_9$: - Guadalquivir!

Prof.: - Der Guadalquivir!

Est.$_9$: - Der Guadalquivir

Prof.: - Der Guadalquivir ist ein Bach!..., ja? Eigentlich nicht, aber gut!... Ein Bach ist kleiner!, der

Guadalquivir ist ein Fluß..., und ein Bach ist kleiner als ein Fluß!

Est.$_9$: - Guadalete?

Prof.: - Das ist besser, ja! Aber ein Bach ist auch ein Fluß! Also, ein kleiner Fluß ist ein Bach, klar?

Ests.: - Asienten!

Prof.: - Gut! "Wasser"! Verstehen wir Wasser?

Est.$_{11}$: - Nein

Prof.: - María versteht es nicht..., Vanesa auch nicht! Wasser, Jose!

Est.$_9$: - H..., zwei..., O...

Prof.: - H20... (escribiéndolo en la pizarra), sehr gut! Das ist Wasser!

Ests.: - (Ríen)

Prof.: - Kapiert?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Sehr gut! Springbrunnen!...

Est.$_9$: - ...

Prof.: - Spring...-brunnen!

Est.$_9$: - La Cibeles...

Prof.: - Aha! La Cibeles

Ests.: - (Ríen)

Prof.: - La Cibeles in Madrid ist eine Springbrunnen..., eine Springbrunnen..., ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Gut! Leben! Verstehen wir Leben?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Ja! Natürlich! Bach..., Wasser, Springbrunnen..., Leben! Was ist das Thema des Textes?

Est.$_9$: - Leben

Prof.: - Das Leben. Gut! Danke dir, Jose! Sehr gut. Sole...

Est.$_{12}$: - *Vater / Vater Mutter / Mutter / Mutter Schwester / Schwester / Schwester Bruder...*

Prof.: - Bruder

Est.$_{12}$: - Bruder

Prof.: - Bruder

Est.$_{12}$: - *Bruder / Bruder Vater / Vater Mutter Schwester Bruder*

Prof.: - Ist das deine Familie?

Est.$_{12}$: - Ja!

Prof.: - Also, das ist deine Familie! Vater..., Mutter, Schwester..., Bruder. Schwester..., was ist eine

Schwester?..., Sole!

Est.$_{12}$: - Mmm... ist..., ist..., ich hab..., mmm... zwei... (con el diccionario en la mano) Ge...

Prof.: - Geschwester

Est.$_{12}$: - Geschwester

Prof.: - Du hast zwei Geschwester

Est.$_{12}$: - Ja! Sie ist... ehh... Frau...

Prof.: - Die Schwester ist Frau...

Est.$_{12}$: - And... Bruder ist Mann

Prof.: - Und dein Bruder ist ein Mann, Perfekt! Sie hat zwei Geschwister... Geschwister ist neutral..., neutral...: nicht Schwester und nicht Bruder! Ja? Verstanden?

Ests.: - ...

Prof.: - Kein Genus! Geschwester ist neutral! Schwester ist weiblich... und Bruder ist männlich! So..., ich habe einen Vater..., eine Mutter..., eine Schwester und einen Bruder, Lourdes, meine Schwester... ist eine Frau; und Eugenio, mein Bruder ist ein Mann. Klar?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Rosana!

Est.$_{13}$: - *Lazio / Lazio Alpdruck / Alpdruck / Alpdruck Atlético / Atlético / Atlético Sieg / Sieg / Sieg Spanien / Alpdruck Atlético Sieg Spanien*

Prof.: - Lazio / Lazio Alpdruck / Alpdruck / Alpdruck Atlético / Atlético / Atlético Sieg / Sieg / Sieg Spanien / Alpdruck Atlético Sieg Spanien... Gut... Lazio..., verstehen wir Lazio?

Ests.: - Nein

Prof.: - Rosana... was ist Lazio

Est.$_{13}$: - Ein Fußball

Prof.: - Eine Fußball Mannschaft..., ja? Aus Italien, Ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.:. - Und Atlético, aus Madrid. Ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Aber jetzt: Alpdruck. Was ist Alpdruck?

Est.$_{13}$: - Ehhh..., Schlaf...

Prof.: - Schlafen?

Est.$_{13}$: - Schlaf...

Prof.: - Schlafen?

Est.$_{13}$: - Ist... schlecht!

Prof.: - Schlafen..., ja? Wenn man schläft..., hat man Träume, Fantasien... im Kopf, ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Manchmal... die Fantasien sind positiv... und manchmal sind sie negativ...; eine negative Fantasie..., das ist ein Alptraum! Beim Schlaffen! Kapiert?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Und Sieg! Was ist Sieg?

Est.$_{13}$: - Triumph

Prof.: - Ein Triumph... Ein Sieg ist ein Triumph... Richtig..., ja? Der Atlético de Madrid... hat gegen der Lazio gewonnen! Er hat den Sieg erreicht! Den Sieg..., den Triumph...; verstanden?

Ests.: - ...

Prof.: - Ja? Kapiert?

Ests.: - ...

Prof.: - Bitte..., sucht nicht im Wörterbuch. Mónica..., such nicht im Wörterbuch (que busca en el diccionario, posiblemente no para confirmar su hipótesis de comprensión, sino para preparar su explicación, ya que le toca a ella leer). Wenn ihr eine Frage habt..., direkt die Frage stellen!, ja?

Ests.: - Ja...

Prof.: - Mónica Lamadrid!

Est.$_{14}$: - *Stern / Stern Mond / Mond / Mond Nacht / Nacht / Nacht Tod / Tod / Tod Stern / Stern Mond Nacht Tod*

Prof.: - Gut! Stern..., was ist Stern?

Est.$_{14}$: - Nacht...

Prof.: - In der Nacht...

Est.$_{14}$: - Ehh... Mond... und Stern... (con gestos que indican el cielo)

Prof.: - In der Nacht..., das verstehen wir, ja? Die Nacht und der Tag: In der Nacht sehen wir den Mond..., das hat sie gesagt..., den Mond..., den wir Catalina nennen... und viele Sterne..., viele kleine Lichter..., ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Gut..., sie hat geschrieben: Stern / Stern Mond / Mond / Mond Nacht / Nacht / Nacht Tod... Kein Problem, oder? Das kennen wir vom Text zwei...; gut! Tod / Tod Stern / Stern Mond Nacht Tod. Gut!, sehr gut..., sehr schön. Ich danke dir, Mónica! Fernandi..., du bist dran!

Est.$_{15}$: - *Leben / Leben sprießen* (['spriben])

Prof.: - Sprießen

Est.$_{15}$: - Sprießen... *sprießen / sprießen wachsen* (['va±en])

Prof.: - Wachsen

Est.$_{15}$: - Wachsen...

Prof.: - Wachsen...

Est.$_{15}$: - ... *wachsen / wachsen reproduzieren / reproduzieren / reproduzieren Tod / Tod / Tod Leben / Leben sprießen wachsen reproduzieren Tod...*

Prof.: - Gut! Fünf Begriffe hier..., fünf Konzepte, ja? Leben / Leben sprießen / sprießen / sprießen wachsen / wachsen / wachsen reproduzieren / reproduzieren / reproduzieren Tod / Tod / Tod Leben / Leben sprießen wachsen reproduzieren Tod... Hier gibt es viele Verben..., ja?... Nicht nur Substantive, Ok? Ist gut, Fernandi! Jetzt muß du das erklären..., weil Leben verstehen wir alle, aber "sprießen"..., was ist "sprießen"?

Est.$_{15}$: - Sprießen..., mmm..., beginn... die Leben

Prof.: - Beginn des Lebens..., ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Verstehen wir das? Der Beginn des Lebens..., das ist sprießen! Eh?... Sprießen..., sprießen wachsen. Was ist wachsen?

Est.$_{15}$: - Mmm...

Prof.: - Was heißt "wachsen"?

Est.$_{15}$: - Mmm... wenn..., wenn?

Prof.: - Wenn..., ja!

Est.$_{15}$: - Wenn... Kind, mmm...

Prof.: - Wenn das Kind...

Est.$_{15}$: - Mmm... ist Mann...

Prof.: - Wenn das Kind geht zum Mann..., der wächst! Aus dem Verb "wachsen"..., wachsen (con gestos)..., kapiert?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Wachsen, wachsen reproduzieren... das ist kein Problem... oder?

Est.$_{15}$: - Haben Tochter und Sohn...

Prof.: - Töchter und Sohne haben..., gut! Kinder haben..., gel?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Reproduzieren..., ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Genauso wie alle Wesen...

Est.$_{15}$: - Zyklus Leben...

Prof.: - Aha..., das Zyklus des Lebens... hat Fernandi gesagt, ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Gut. Tod ist kein Problem und Leben auch nicht... Ich danke dir Fernandi. Es ist sehr gut! Echt gut!, Danke!... Helena..., Helena...

Est.$_{16}$: - *Kindheit / Kindheit Eltern / Eltern / Eltern Zuneigung / Zuneigung / Zuneigung Glück / Glück / Glück Kindheit / Kindheit Eltern Zuneigung Glück*

Prof.: - Glück...

Est.$_{16}$: - ...

Prof.: - Helena..., Glück...

Est.$_{16}$: - Glück...

Prof.: - Genau, Glück

Est.$_{16}$: - Glück...

Prof.: - Gut! Kindheit..., Kindheit! Verstehen wir das?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Gut..., Kindheit...; Eltern, verstehen wir "Eltern"

Est.$_{17}$: - Nein

Prof.: - Nein..., was ist Eltern

Est.$_{16}$: - Zwei..., Vater und Mutter

Prof.: - Wiederhole bitte!

Est.$_{16}$: - Zwei..., Vater und Mutter

Prof.: - Zwei? Ahh, ja! Zwei, genau. Die zwei..., Vater und Mutter... zusammen..., ja? Zusammen der Vater und... und die Mutter..., die sind die Eltern, ja?

Est.$_{16}$: - Ja...

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Plural von Vater ist Väter..., ja? Eltern ist nicht Plural von Vater..., Eltern ist Vater und Mutter zusammen, gel?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Gut! Eltern...; Zuneigung! Was ist Zuneigung...? Das verstehen wir nicht, Helena. Was ist Zuneigung?

Est.$_{16}$: - Ist ein Synonym... ehh...

Prof.: - Für...

Est.$_{16}$: - Für... Liebe

Prof.: - Ein Synonym für Liebe... Zuneigung ist ein Synonym für Liebe! Mmmm... Glück!

Est.$_{16}$: - Glück ist ein Synonym... ehh... für... ehh.... Zuneigung?

Prof.: - Für Zuneigung... ein Synonym?

Est.$_{16}$: - Nein..., nein...

Prof.: - Für Glück?

Est.$_{16}$: - Nein..., nein für Glück...

Prof.: - Glück!, Was ist Glück?

Est.$_{16}$: - ehhh..., ...

Prof.: - Wenn man im Lotto gewinnt, hat man Glück! Ja?

Ests.: - ...

Prof.: - Du spielst Lotterie..., du kaufst einen Zettel für die Lotterie, ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Und heute Nacht sitzt du vor dem Fernsehen und guckst Tele-5..., und da merkst du, daß die deine Nummer sagen..., deine Nummer, ja? Von deinem Zettel..., und das ist Wahnsinn! (Con gestos) Unglaublich... jetzt bist du reich!

Ests.: - (Ríen)

Prof.: - Da hast du Glück gehabt, Ok? Dann bist du glücklich! Da hast du Glück gehabt!..., ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Wenn das nicht deine Nummer ist..., Wenn du eine andere Nummer hast..., dann hast du Pech! Pech..., das Gegenteil von Glück..., ja? Pech (Escribiéndolo en el margen derecho de la pizarra). Auf Deutsch gibt es nicht "gutes Glück" und "schlechtes Glück"..., auf Deutsch gibt es nur "Glück", das ist positiv, oder "Pech" (señalándola en la pizarra), das ist negativ! Klar?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Gut! Jetzt...

Est.$_{17}$: - (Levantando)

Prof.: - Bitte!

Est.$_{17}$: - Was heißt "Zuneigung"

Prof.: - Helena... Zuneigung

Est.$_{16}$: - Auf Spanisch?

Prof.: - Nein... auf Deutsch mußt du das wieder erklären!

Est.$_{16}$: - Zuneigung ist Liebe...

Prof.: - Zuneigung meint hier so was wie Liebe..., ja?

Est.$_{17}$: - (Asiente)

Prof.: - Keine andere Frage?

Ests.: - ...

Prof.: - So..., die zweite Runde, bitte. Tafel!... Wer ist heute unser Sekretär?

Est.$_{18}$: - (Levanta la mano)

Prof.: - Hast du alles?

Est.$_{18}$: - (Asiente)

Prof.: - Super! Danke. Nun die zweite Runde bitte. Und schreib, bitte, klein!

[Los estudiantes que tienen otros poemas preparados se apresuran a escribirlos en la pizarra...]

Prof.: - So..., seid ihr fertig?... Bitte, Ruhe! Nun machen wir weiter mit der zweiten Runde..., Ok? Bitte Ruhe! Beginnen wir! Bitte... Ana...!

Est.$_1$: - No puedo! (Afónica)

Prof.: - Ana hat heute Problemen mit ihrer Stimme..., sie kann nicht sprechen (imitando una afonía)... Sie ist krank. So..., Helena... (su compañera) kannst du es bitte vorlesen?

Est.$_2$: - *Sonne / Sonne Strand / Strand / Strand Ruhe / Ruhe / Ruhe Freude / Freude / Freude Sonne*

Prof.: - Sonne... Strand...

Est.$_2$: - *Sonne Strand Ruhe Freude*

Prof.: - Sonne? Verstehen wir "Sonne"?

Ests.: - (Asientenn)

Prof.: - Alle verstehen Sonne?... ja?...

Est.$_3$: - Nein

Prof.: - Nein..., Fernandi versteht "Sonne" nicht! Sonne!... Sonne

Est.$_2$: - Das Gegenteil...

Prof.: - Das Gegenteil...

Est.$_2$: - ... für...

Prof.: - Mond...

Est.$_2$: - Mond...

Prof.: - Das Gegenteil von "Mond"..., "Mond" (haciendo gestos) ist die Sonne, ja?

Est.$_3$: - (Asiente)

Prof.: - Gut. Sonne, Sonne Strand. Was ist Strand?

Est.$_2$: - La Victoria

Prof.: - Genau! La Victoria ist ein Strand! Sehr gut! Verstehen wir La Victoria? Oder La Caleta...? Caleta-Strand, ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Gut! Ruhe..., bitte Ruhe! Josemari! Was ist Ruhe?

Est.$_2$: - Das Gegenteil für...

Prof.: - von...

Est.$_2$: - Nervosität!

Prof.: - Das Gegenteil von Nervosität! Ist sehr gut! Ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Relax..., Ruhe! Ruhe... Ruhe Freude. Was ist Freude?

Est.$_2$: - Das Gegenteil von Freude... ist traurig...

Prof.: - Traurig... Eine Person ist froh (haciendo gestos de alegría)... ist froh (dibujando una cara con una sonrisa), dann hat sie Freude..., oder ist traurig (sustituye la sonrisa por una boca triste), traurig...! (lo escribe en el margen derecho de la pizarra). Froh / traurig... Freude / Traurigkeit..., ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Freude... sich freuen ist das Verb... Ich freue mich sehr..., ehhh... hier zu sein...; ich freue mich, hier mit euch zu sein...; ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Verstehen wir "Freude"?

Est.$_4$: - Nein

Prof.: - Leticia, nein? Carmen María, Hilfe!

Est.$_5$: - (Hace gestos de sonreir)

Prof.: - So zu sein (estirándose hacia arriba las comisuras de los labios)..., Freude...! Traurigkeit (haciendo lo contrario)..., Freude (repitiéndolo). Ja?

Est.$_4$: - (Asiente)

Prof.: - Freude. Gut. Ich danke dir Ana... und ich danke dir Helena. Carmen María Armario...

Est.$_6$: - *Sonne / Sonne Mond / Mond / Mond Erde / Erde / Erde Mensch / Mensch / Mensch Sonne / Sonne Mond Erde Mensch*

Prof.: - Aha! Sonne ist kein Problem... und Mond auch nicht..., die haben wir gerader erklärt...; die sind kein Problem, oder?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Mond..., Mond Erde! Was heißt "Erde"?

Est.$_6$: - Der Planet (['planet])

Prof.: - Planet

Est.$_6$: - Planet

Prof.: - Welcher Planet?

Est.$_6$: - ...

Prof.: - Mercury..., Jupiter..., Saturn..., welcher Planet?

Est.$_6$: - Erde

Prof.: - Erde..., der Planet Erde..., dieser Planet! Ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Erde Mensch! Problem?

Ests.: - ...

Prof.: - Elena..., Mónica...

Ests.: - ...

Prof.: - Was ist ein Mensch?

Est.$_7$: - Mann

Prof.: - Ein Mann, sehr gut! Eine Frau nicht..., oder ja?

Est.$_8$: - Solala...

Ests.: - (Ríen)

Prof.: - Fernando..., du bist gemein! Was ist ein Mensch? Ein Mann?

Ests.: - ...

Prof.: - Ein Mann ist ein Mensch, ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Aber..., eine Frau ist auch ein Mensch! Ein Mensch ist eine Person..., die Menschen sind viele Personen..., ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Die Menschheit..., die Menschheit ist die Summe... die Summe aller Personen auf die Erde..., aller Personen auf die Erde..., klar?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Gut! José María Flores Calvo...

Est.$_9$: - *Kinderrätsel / Kinderrätsel Ball / Ball / Ball Fahrrad / Fahrrad / Fahrrad Wagen / Wagen / Wagen Kinderrätsel / Kinderrätsel Ball Fahrrad Wagen*

Prof.: - Gut! Kinderrätsel..., Erklärung!

Est.$_9$: - Kinderrätsel ist... ehhh... ein Objekt... ehhh...

Prof.: - Ein Objekt...

Est.$_9$: - Von Babies...

Prof.: - Von Babies...

Est.$_9$: - Von Babies...

Prof.: - Ein Objekt von Babies..., ja?

Est.$_9$: - Ehhh... zu... spielen...

Prof.: - Zu spielen..., aber welches Objekt?

Est.$_9$: - Ein Objekt...

Prof.: - Bitte?

Est.$_9$: - Ehh... ein Objekt... für Kinder...

Prof.: - Ein Objekt für Kinder...

Est.$_9$: - Ein Objekt... für das Kinder to... spielen

Prof.: - Für die Kinder zu spielen..., ja? Aber das ist für ganz kleine Kinder..., die das so bewegen... (haciendo gestos), um das Gerauch zu hören...: grr..., grerr... grerrr... (haciendo el sonido de un sonajero); es ist ungefähr so... (dibujándolo en la pizarra), oder?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Gut! Kinderrätsel. Und Ball?

Ests.: - ...

Prof.: - Verstehen wir Ball... (haciendo gestos), zu spielen?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Und Fahrrad?

Est.$_9$: - Fahrrad... ehh... ein... ehh... ein Fahrzeug...

Prof.: - Ja..., ein Fahrrad ist ein Fahrzeug..., aber das verstehen sie auch nicht..., leider...; ein Fahrrad... kannst du irgendeine Person..., kannst du eine Person nennen, die ein Fahrrad fährt?..., eine Person..., die ein Fahrräder ist...

Est.$_9$: - Ja...

Prof.: - Zum Beispiel?

Est.$_9$: - Miguel Indurain

Prof.: - Aha! Miguel Indurain ist ein Fahrräder..., ja? Der fährt ein Fahrrad! Gut. Fahrrad..., Fahrrad Wagen...

Est.$_9$: - Wagen ist... ein Volkswagen... ein...

Prof.: - Ein was?

Est.$_9$: - Ein...

Prof.: - Ein Auto!

Est.$_9$: - Ein Auto

Prof.: - Ja! Ein Volkswagen... ein Wagen des Volkes! Eh?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Gut. Keine Frage? Alles verstanden?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Also, Alejandro...!

Est.$_{10}$: - *Kind / Kind Mann / Mann / Mann Alt / Alt / Alt Erde / Erde / Erde Kind / Kind Mann Alt Erde*

Prof.: - Gut! Was verstehen wir hier nicht?

Est.$_{11}$: - Alt

Prof.: - Alt..., was heißt "Alt" Alejandro?

Est.$_{10}$: - Das Gegenteil von "jung"

Prof.: - Das Gegenteil von?

Est.$_{10}$: - Jung..., jung.

Prof.: - Jung. Das Gegenteil von "jung" ist "alt". Ja! Kapiert? Verstanden?

Est.$_{12}$: - Nein

Prof.: - Immer noch nicht. Kannst du ein Beispiel geben?

Est.$_{10}$: - Ehh...

Prof.: - Bin ich alt?

Est.$_{10}$: - Nein

Prof.: - Nein, ich bin nicht alt! Bist du alt?

Est.$_{10}$: - Nein...

Prof.: - Ist der König Juan Carlos alt?

Est.$_{10}$: - Ehhh..., ja?

Prof.: - Juan Carlos, unser König? Juan Carlos der erste, ist er alt?

Est.$_{10}$: - Nein, nein!

Prof.: - Der ist nicht alt! Und Sofía, die Königin? Ist sie alt?

Est.$_{10}$: - Nein

Prof.: - Ist José MÞ Aznar alt?

Est.$_{10}$: - Nein

Prof.: - Nein! Wer ist alt?

Ests.: - Alberti (dicen entre risas, por ser el ejemplo más recientemente utilizado para ilustrar esta

palabra)

Prof.: - Ja..., Alberti ist sehr alt! Verstanden?

Est.$_{12}$: - (Asiente)

Prof.: - Ihr seid ja gemein! Aber Rafael Alberti ist sehr alt! Es ist wahr... Gut! Kein Problem mehr?

Ests.: - (Niegan)

Prof.: - Naja..., jetzt bist du dran..., Susana!

Est.$_{13}$: - *Leben / Leben Liebe / Liebe / Liebe Heirat / Heirat / Heirat Tod / Tod / Tod Leben / Leben Liebe Heirat Tod*

Prof.: - Gut. Leben / Leben Liebe / Liebe / Liebe Heirat / Heirat / Heirat Tod / Tod / Tod Leben / Leben Liebe Heirat Tod. Was verstehen wir nicht?... was ist ein Problem hier?

Est.$_{14}$: - Heirat?

Prof.: - Heirat! Was heißt Heirat?

Est.$_{13}$: - Heirat ist die Union der Personen...

Prof.: - Kannst du das wiederholen, bitte? Die Beziehung...

Est.$_{13}$: - Eine Frau..., und ein Mann... in Kirch...

Prof.: - Eine Frau und ein Mann... in der Kirche...

Est.$_{13}$: - in der Kirche...

Prof.: - Heiraten... das (mostrando el anillo que lleva puesto y poniéndoselo en el dedo). Ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Gut. Verstehen wir Heirat jetzt?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Chin... chin... ti chinn... (tarareando el himno nupcial)

Ests.: - (Ríen)

Prof.: - Gut! Elena Aragon!

Est.$_{15}$: - *Kaffee / Kaffee Zigarette / Zigarette / Zigarette Freundin / Freundin / Freundin Gesellschaft*

Prof.: - Gesellschaft...

Est.$_{15}$: - Gesellschaft... *Gesellschaft / Gesellschaft Kaffee / Kaffee Zigarette Freundin Gesellschaft...*

Prof.: - Gut! Was verstehen wir nicht?

Ests.: - Freundin... Gesellschaft

Prof.: - Kaffee und Zigarette sind kein Problem..., ja? Hier "Freundin" und dort (por las zonas de la clase de donde vienen las voces de los alumnos que no comprenden) "Gesellschaft". Elena,

bitte! Was ist Freundin?

Est.$_{15}$: - Freude ist...

Prof.: - Freundin, Freundin..., nicht Freude..., Freundin

Est.$_{15}$: - Freundin...

Prof.: - Freundin

Est.$_{15}$: - Freundin. Eine Persone... ehh... was ist sympatisch... für me

Prof.: - ... mit dir..., zu dir...

Est.$_{15}$: - Mit dir..., ehh... mir...

Prof.: - Eine Person, die sympatisch zu dir ist! Ja? Eine Freundin! Hast du viele Freundinnen?

Est.$_{15}$: - Ja

Prof.: - Freund... Freundin... Freunde (escribiéndolo en la pizarra), Freundinnen (tambien). Entschuldigung. Ein Freund..., eine Freundin..., ja?

Ests.: - (Asienten)

Est.$_{16}$: - Amigo, amiga

Prof.: - Genau! Ich habe viele Freunde...; viele davon sind Männer..., meine Freunde... und viele davon sind Frauen..., Freundinnen..., ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Verstanden "Freundin"?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Gut! Ein Freund ist eine Person, die mit mir ausgeht..., und mit der ich ein Bier trinke..., und erzählen..., ja? Sprechen..., und so weiter..., klar?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Also, Gesellschaft! Das ist komplizierter!

Est.$_{15}$: - Vier Personen... die leben... alle... in Gruppe...

Prof.: - Vier Personen, die in einer Gruppe leben!

Est.$_{15}$: - Viele

Prof.: - Viele, ja! Viele Personen..., die in einer Gruppe leben..., die sind eine Gesellschaft! Zum Beispiel..., die spanische Gesellschaft! Ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Oder die Cadizer Gesellschaft..., die deutsche Gesellschaft! Ja? Gesellschaft!

Est.$_{15}$: - Aus Kaffee und Zigaretten!

Prof.: - ...?

Est.$_{15}$: - Mit Kaffee und Zigaretten!

Prof.: - Mit Kaffee und Zigaretten lebt man ja auch in Gesellschaft! Ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Gut! Ich danke dir Elena. Silvia Domínguez!

Est.$_{16}$: - *Stunde / Stunde Tag / Tag / Tag Monat / Monat / Monat Jahr / Jahr / Jahr Zeit / Stunde Tag Monat Jahr*

Prof.: - Gut! Was ist ein Problem hier?

Est.$_{17}$: - Zeit

Prof.: - Zeit

Est.$_{18}$: - Tag

Prof.: - Tag

Est.$_{19}$: - Jahr

Prof.: - Jahr

Est.$_{20}$: - Monat

Prof.: - Monat..., alles ist hier ein Problem, oder?

Ests.: - (Ríen)

Prof.: - Gut! Silvia

Est.$_{16}$: - Zeit ist... sechzig... Sekunden?

Prof.: - Ne... Sechzig Sekunden ist eine Minute... und sechzig Minuten ist eine Stunde!

Est.$_{16}$: - ...

Prof.: - Eine Stunde... Wolltest du "Stunde" sagen?

Est.$_{16}$: - Ja

Prof.: - Ja! Stunde... Zeit ist abstrakt: Stunden..., Minuten..., Sekunden..., Tage..., Wochen..., Monate..., Jahre... das alles ist Zeit... Ja?

Est.$_{16}$: - (Asiente)

Prof.: - Aber was du meinst hier ist eine Stunde..., eine Stunde...! (escribiéndolo en el margen derecho de la pizarra). Gut. Jetzt: Sechzig Minunten ist eine Stunde! Verstanden? Kapiert?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Sechzig Minuten ist eine Stunde! Stunde..., Stunde Tag. Was ist Tag?

Est.$_{16}$: - Zum Beispiel: Montag..., Dienstag...

Prof.: - Mon...-tag, Diens...-tag..., Mitt...-woch!

Ests.: - (Ríen)

Est.$_{16}$: - Zum Beispiel..., vier...und...zwanzig... Stunden

Prof.: - Richtig! Vierundzwanzig Stunden machen einen Tag! Das ist ein Tag! Nun, Monat

Est.$_{16}$: - Monat

Prof.: - Kannst du ein Beispiel von einem Monat bitte geben

Est.$_{16}$: - Zum Beispiel..., ehh... September...

Prof.: - September

Est.$_{16}$: - Oktober...

Prof.: - Oktober...

Est.$_{16}$: - Februar...

Prof.: - Februar...

Est.$_{16}$: - ...sind Monate

Prof.: - Genau. September, Oktober und Februar sind Monate. Ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Januar, Februar, März, April, Mai, Juni, Juli, August, September, Oktober, November und Dezember..., ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Also. Jahr

Est.$_{16}$: - Jahr! Ahh..., alle... Monat... ist ein Jahr...

Prof.: - Alle Monate zusammen..., ja? Die zwölf Monate sind ein Jahr. Zum Beispiel, 1998 ist ein Jahr..., und 1999 ist ein neues Jahr..., kapiert?

Ests.: - ...

Prof.: - Verstanden?

Ests.: - (Asienten)

Est.$_{16}$: - (Levantando la mano)

Prof.: - Ja? Silvia?

Est.$_{16}$: - Ich möchte..., ehh..., ich möchte... das Thema des Textes sagen!

Prof.: - Gut!

Est.$_{16}$: - Ehhh..., eine Persone...

Prof.: - Eine Person...

Est.$_{16}$: - Eine Person, ehhh..., ist... langweilt sich...

Prof.: - ...langweilt sich..., eine Person langweilt sich...

Est.$_{16}$: - ...des... Lebens?, des Lebens?

Prof.: - ...des Lebens!

Est.$_{16}$: - und..., ehh..., er... ehhh..., will... der Tod.

Prof.: - Eine Person... langweilt sich..., langweilt sich..., ja? (Con gestos) sich langweilen! Eine Person

langweilt sich... Und sie, diese Person, will den Tod haben..., wartet auf den Tod! Klar?

Ests.: - ...

Prof.: - Sterben? Das ist das Thema des Textes..., ja? Eine Person wartet auf den Tod..., klar?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Eine Person wartet auf den Tod! Gut! Ich danke dir Silvia. Es ist sehr gut!, danke!. Victoria!

Est.$_{17}$: - *Krieg / Krieg Tod / Tod / Tod Weinen / Weinen / Weinen Trauer / Trauer / Trauer Krieg / Krieg Tod Weinen Trauer.*

Prof.: - Krieg / Krieg Tod / Tod / Tod Weinen / Weinen / Weinen Trauer / Trauer / Trauer Krieg / Krieg Tod Weinen Trauer. Trauer... Gut, danke! Was versteht ihr nicht hier?

Ests.: - Weinen!...

Prof.: - Weinen

Ests.: - Trauen!

Prof.: - Trauen!

Est.$_{17}$: - Weinen..., wenn ein Person...

Prof.: - Weinen ist..., wenn eine Person, ein Mensch...

Est.$_{17}$: - ...hat Wasser in die Augen

Prof.: - Sehr gut! Wenn eine Person Wasser in den Augen hat! Hat sie gesagt!

Ests.: - (Asienten, comprendiendo)

Prof.: - Das ist 'weinen'. Und 'trauern'?

Est.$_{17}$: - Trauer

Prof.: - Oder 'Trauer' ja..., 'Trauer'

Est.$_{17}$: - Wenn ein Mensch!

Prof.: - Wenn ein Mensch!

Est.$_{17}$: - ...hat die Kleidung..., ehh..., schwarz...

Prof.: - Wenn ein Mensch, wenn eine Person schwarze Kleidung trägt..., wenn eine Person schwarze Kleidung anhat!, Ok?

Ests.: - ...

Prof.: - Eine Person trägt schwarze Kleider..., ja?..., wie Silvia oder Vanessa...

Est.$_{17}$: - Für Tod!

Prof.: - Wegen des Todes..., Entschuldigung! Eine Person trägt schwarze Kleider, weil jemand gestorben ist (haciendo gestos)!, ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Eine Person ist gestorben... und du gehst in schwarz..., dann..., das ist Trauer, ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Und das hat mit dem Krieg zu tun..., und mit dem Tod, und mit dem Weinen. Ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Prima! Danke, Victoria. Silvia Fernández..., du bist dran.

Est.$_{18}$: - *Sonne / Sonne Sommer / Sommer / Sommer Urlaub / Urlaub / Urlaub Strand / Strand / Strand Sonne / Sonne Sommer Urlaub Strand*

Prof.: - Gut. Sonne?... (Haciendo ver con gestos que pregunta sobre la comprensión de las palabras)

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Sommer?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Kein Problem! Strand?

Ests.: - ...

Prof.: - 'Strand' verstehen wir?

Ests.: - (Niegan)

Prof.: - Nein..., was ist 'Strand'?

Est.$_{19}$: - La Caleta!

Prof.: - Ja, natürlich! Die Caleta-Strand!

Ests.: - (Asienten, riendo)

Prof.: - Urlaub!

Ests.: - (Niegan)

Prof.: - Silvia, 'Urlaub'

Est.$_{18}$: - Ist ein Synonym für 'Ruhe'

Prof.: - Ja..., es ist ein Synonym für 'Ruhe', für 'Freizeit'..., ja? Wenn die Deutschen nach Mallorca fliegen..., im Sommer..., machen sie dort Urlaub, Ok?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Urlaub. Gut! Sehr gut. Und, nun... Fernando!

Est.$_{20}$: - *Fisch / Fisch Robbe / Robbe / Robbe Haifisch / Haifisch / Haifisch Fischer / Fischer / Fischer Fisch / Fisch Robbe Haifisch Fischer*

Prof.: - Gut!, das ist ja kompliziert..., gel? Malsehen! Was verstehen wir nicht?

Ests.: - Robbe!

Prof.: - Robbe!

Est.$_{20}$: - Robbe ist..., ehh..., ein Antartic-animal

Prof.: - Wie bitte?

Est.$_{20}$: - ...

Prof.: - Was hast du gesagt?

Est.$_{20}$: - Antartic-animal

Prof.: - Tier..., ein antarktisches Tier...

Est.$_{20}$: - Ein antartisches Tier

Prof.: - Ein Tier aus der Antarktis...

Est.$_{20}$: - Aus der Antartic... "Oic...-oic-oic..." (Empieza espontáneamente desde la silla a imitar a la foca en sus sonidos y movimientos)

Ests.: - (Rien aparatosamente)

Prof.: - Fantastisch..., das ist nun klar, ja?

Ests.: - (Asienten, aún riendo)

Prof.: - Wir werden niemals vergessen, was eine Robbe ist! Danke!

Ests.: - (Ríen, aún, desconcertados)

Prof.: - Gut! Und 'Haifisch'?

Est.$_{20}$: - Haifisch ist ein Fisch, ein...

Prof.: - Gross oder klein?

Est.$_{20}$: - Gross..., ein grosse Fisch... ehhh...., ein grosse Fisch...

Prof.: - Ein grosser Fisch...

Est.$_{20}$: - Mit grosse... ehh... (haciendo gestos)

Prof.: - Zähnen

Est.$_{20}$: - Zähner...

Prof.: - Mit grossen Zähnen, ja?

Est.$_{20}$: - Ja.

Prof.: - Klar?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Danke dir, Fernando..., sehr gut. Moment bitte! (a algunos estudiantes que empiezan ya a recoger)..., Moment mal! Morgen machen wir die dritte Runde, ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Für die Studenten die noch nicht gelesen haben, klar?

Ests.: - (Asienten, mientras recogen)

Prof.: - Und bitte, auch noch..., den Text vier zu Hause vorbereiten, gel?

Ests.: - ...

Prof.: - Text 4, denn morgen beginnen wir auch damit, ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Ok, auf Wiedersehen!

Sesión 45 (21.04.98)

Prof.: - Guten Tag..., bitte...

Ests.: - (Hablan todavía acomodándose)

Prof.: - Hier ist die Anwesenheitsliste..., bitte Unterschrift... (la entrega al primer estudiante, mientras algunos otros escriben ya en la pizarra sus poemas). Wer von euch hat einen Name, der mit 'H' beginnt?... mit 'H'...

Ests.: - ...

Prof.: - Also, mein Name beginnt mit 'Z', Zayas...; nun, wer hat einen Name, der mit 'H' beginnt...

Est.$_1$: - (Levantando la mano), Helena...

Prof.: - Nein, Familienname meine ich...

Ests.: - ...

Prof.: - Mit 'H', oder mit 'G'

Est.$_2$: - (Levanta la mano)

Prof.: - Wie ist dein Name?

Est.$_2$: - Gutiérrez Galeano...

Prof.: - Aha...; du bist die Sekretärin für heute..., ne?

Est.$_2$: - (Asiente y se dispone a copiar los textos de la pizarra)

Prof.: - Also, wer hat das geschrieben? Wer hat bitte diesen Text geschrieben?

Est.$_3$: - (Levanta la mano)

Prof.: - Name..., bitte (dándole de nuevo la tiza), sonst wissen wir nicht, wer der Autor ist..., ja?

Est.$_3$: - (Se levanta y firma su texto)

Prof.: - Danke! Gut! Beginnen wir, bitte! Zuerst habe ich gute Nachrichten für euch..., gute Nachrichten...?

Ests.: - (Niegan)

Prof.: - Gute Nachrichten sind Notizen, Informationen, die positiv sind (con gestos). Folgendes: Am Montag nächster Woche..., Montag nächster Woche haben wir keinen Unterricht..., ja?

Ests.: - ...

Prof.: - Am Montag nächster Woche gibt es keinen Unterricht. Ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Gut. Nun... bitte zuhören... Nur zuhören und fragen, wenn wir nicht verstanden haben, ja? Nicht schreiben..., nicht im Wörterbuch suchen..., nicht sprechen..., nur hören und verstehen..., ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Also, du beginnst!

Est.$_4$: - *Himmel / Himmel Boden / Boden / Boden Mensch / Mensch / Mensch Seele / Seele / Seele Himmel / Himmel Boden Mensch Seele*

Prof.: - Himmel Boden Mensch Seele. Gut! Was verstehen wir hier nicht?

Est.$_5$: - Alles...

Prof.: - Alles?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Gut Vanesa, erkläre uns alles, bitte. Himmel!

Est.$_5$: - Was ist oben?

Prof.: - Oben..., ja. Das, was oben ist (señalándolo por la ventana). Welche Farbe hat der Himmel? welche Farbe hat der Himmel heute?

Est.$_5$: - Blau

Prof.: - Blau, genau. Hellblau. Und Boden?

Est.$_5$: - Unten

Prof.: - Das was unten steht, ja? Das (dando zapatazos en el suelo) ist der Boden, klar?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Das hier ist der Boden. Mensch, wir verstehen ja Mensch, oder?

Ests.: - ...

Prof.: - Also, Vanesa, wir erinnern uns nicht daran..., was ist ein Mensch?

Est.$_5$: - Ich, du (señalando a la alumna que preguntó), sie (a otra), er (al profesor)...

Prof.: - Ich, du bist auch ein Mensch..., ja?

Est.$_6$: - (Asiente)

Prof.: - Jede Person ist ein Mensch, klar?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Und Seele? Was ist die Seele?

Est.$_5$: - ... ist nicht in Korper...

Prof.: - Sie ist nicht im Körper...

Est.$_5$: - Der Geist [’geist]

Prof.: - Der Geist, super! Das ist ein gutes Wort! Der Geist!

Est.$_5$: - Der Geist

Prof.: - Der Geist, die Seele, verstehst du Seele?

Est.$_7$: - Ja

Prof.: - Doch, und du?

Est.$_8$: - Nein...

Prof.: - Du verstehst das noch nicht... (mirando a la alumna que lo ha escrito)

Est.$_5$: - Es ist nicht material...

Prof.: - Es ist nicht material; wenn man stirbt (haciendo gestos), wir wissen, dass, wenn man stirbt, wird der Körper in die Erde gebracht. Aber wo geht die Seele hin? (Haciendo gestos) Stirbt die Seele auch, oder nicht? Keiner weiss das!

Ests.: - ...

Prof.: - Verstehst du jetzt?

Est.$_8$: - (Asiente)

Prof.: - Gut. Gibt es keinen Kommentar?

Ests.: - ...

Prof.: - Nichts?

Ests.: - ...

Prof.: - Gut! Miguel Ángel Aguilar...

Est.$_9$: - *Haifisch / Haifisch Wal / Wal / Wal Krebs / Krebs / Krebs Meer / Meer / Meer Haifisch / Haifisch Wal Krebs Meer*

Prof.: - Gut, aber das verstehen wir nicht. Was ist ein Haifisch?

Est.$_9$: - Ein gross Fisch!

Prof.: - Ein grosser Fisch

Est.$_9$: - Der Film..., Haifisch eins, Haifisch zwei..., Haifisch drei...

Prof.: - So, es gibt einen Film: "Haifisch I", und einen Film mit dem Titel "Haifisch II"...

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Na gut! Haifisch! Wal? Wal... was ist Wal

Est.$_9$: - Ein Wal lebet in Meer...

Prof.: - Ein Wal lebt im Meer..., aber ist er ein Fisch?

Est.$_9$: - ...

Prof.: - Ist der Wal ein Fisch?

Est.$_9$: - Ja

Prof.: - Nein

Est.$_9$: - Nein...

Ests.: - (Ríen)

Prof.: - Was ist der Wal? Wenn er kein Fisch ist, was ist er dann?

Est.$_9$: - ...mit Fisch...

Prof.: - Mit einem Fisch... Warte mal. Das verstehe ich nicht! Er ist kein Fisch, oder?

Est.$_9$: - Nein...

Prof.: - Der ist ein Säugetier, ein sehr großes Säugetier, das im Meer, im Ozean lebt, ja?

Est.$_9$: - Ja...

Prof.: - Kennt ihr nicht die Geschichte von Jonas?

Ests.: - ...

Prof.: - Jonas, die Geschichte von Jonas und dem Wal!

Ests.: - (Asienten, aunque no todos)

Prof.: - Sie steht in der Bibel..., die Geschichte von Jonas (escribiéndolo en la pizarra) mit dem Wal...

Ests.: - (Asienten ahora en mayoría)

Prof.: - Ja?

Ests.: - Ja...

Prof.: - So, ein Wal ist kein Fisch, Ok? Ein Wal ist ein Säugetier, das im Ozean lebt..., verstanden?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Gut. Und 'Krebs'

Est.$_9$: - (Hace amagos de levantarse como pidiendo permiso)

Prof.: - Ach so, natürlich... (dándole la tiza)

Est.$_9$: - (Va a la pizarra y dibuja un cangrejo)

Ests.: - (Ríen)

Prof.: - Genau, das ist ein Krebs, Ok? Eine Krabbe..., was wir an der "Plaza de Mina" kriegen und essen, ja?

Ests.: - (Asienten entre risas)

Prof.: - Gut. Im Horoskop steht auf deutsch auch Krebs..., ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Und 'Meer' ist doch kein Problem, oder?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - 'Meer' ist ja kein Problem. Gut: Haifisch, Wal, Krebs und Meer. Gut, Miguel Ángel, wir danken dir. Leticia Garrido...

Est.$_{10}$: - Paco...

Prof.: - Ja..., Momentchen bitte (a Leticia), was ist?

Est.$_{10}$: - Que no veo...

Prof.: - Aha, du kannst nicht sehen, warte mal. (Cierra las cortinas para evitar reflejos) Geht's so?

Est.$_{10}$: - Ja...

Prof.: - Also, Leticia... jetzt bist du dran!

Est.$_{11}$: - *Frühstück / Frühstück Mittagessen...*

Prof.: - Leticia, bitte...: langsam, laut und deutlich..., ja?

Est.$_{11}$: - (Asiente) *Frühstück / Frühstück Mittagessen / Mittagessen / Mittagessen Vesper / Vesper / Vesper Abendessen / Abendessen / Abendessen Frühstück / Frühstück Mittagessen Vesper Abendessen*

Prof.: - Frühstück, Mittagessen, Vesper, Abend. Gut..., was ist 'Frühstück'? Das verstehen sie nicht!

Est.$_{11}$: - ...

Prof.: - Frühstück, was ist 'Frühstück'?

Est.$_{11}$: - Das erste Essen...

Prof.: - Das erste Essen am Tag. Um wieviel Uhr frühstückst du?

Est.$_{11}$: - ...

Prof.: - Um wieviel Uhr?

Est.$_{11}$: - Ehh...

Prof.: - Um...

Est.$_{11}$: - Um..., ehh..., neun [nain]...

Prof.: - Um neun Uhr?

Est.$_{11}$: - Um neun Uhr.

Prof.: - Um neun Uhr, sehr gut. Mittagessen!

Est.$_{11}$: - Das zweite Essen...

Prof.: - Das zweite Essen des Tages..., in der Mitte des Tages..., ja?

Ests.: - ...

Prof.: - Mittagessen, in der Mitte des Tages. Nicht Morgens früh, und nicht spät am Abend, ja? Sondern in der Mitte des Tages. Mittagessen, ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Klar?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Also, um wieviel Uhr ißt du zu Mittag?

Est.$_{11}$: - Um zwei...

Prof.: - Um zwei Uhr, ja? Es ist in Spanien normal, dass man um zwei Uhr zu Mittag ißt, ja?

Est.$_{11}$: - (Asienten)

Prof.: - Um zwei oder drei. Ja? In Deutschland ißt man früher zu Mittag..., um etwa zwölf oder eins, ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - In England ist es auch so, ja? Aber Achtung..., Frühstück ist in Deutschland anders als in Spanien, ja?

Ests.: - ...

Prof.: - In Spanien frühstücke ich nur meinen Kaffee, mehr nicht. In Deutschland aber, in Deutschland frühstückt man kräftiger, ja?

Ests.: - (Asienten algunos)

Prof.: - Da trinkt man nicht nur Kaffee, sondern ißt auch Brot mit Wurst (Salami, Schinken...), mit Käse..., da kriegt man auch ein geckochtes Ei, ja? (dibujándolo en la pizarra)

Ests.: - (Ríen comprendiendo)

Prof.: - Da trinkt man auch Saft..., ja?

Ests.: - ...

Prof.: - Apfelsaft, Orangensaft... oder Multivitamin...

Ests.: - (Sonríen)

Prof.: - Da sind die Leute gesund..., da trinkt man auch nicht nur eine Tasse Kaffee, sondern mehrere Tassen..., zwei oder drei...; da ißt man auch Brot mit Butter und Marmelade, oder mit Quark, Quark?

Ests.: - (Niegan)

Prof.: - Das ist so was wie das, was wir hier 'requesón' nennen, ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Und so fort, und so weiter... Also, frühstücken in Deutschland hat wenig mit dem zu tun, was wir hier in Spanien frühstücken, ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Naja..., 'Vesper', was ist Vesper?

Est.$_{11}$: - Das dritte Essen

Prof.: - Ja, das dritte Essen. Und um wieviel Uhr kriegt man diesen Nachmittagskaffee?

Est.$_{11}$: - ...

Prof.: - Um wieviel Uhr macht man Vesper?

Est.$_{11}$: - Um sechs.

Prof.: - Ja, um sechs, oder halb sechs, ja? Und Abendessen?

Est.$_{11}$: - Das vierte Essen

Prof.: - Das letzte Essen, gut. Und um wieviel Uhr ißt du zu Abend?

Est.$_{11}$: - Um elf.

Prof.: - So, spät?

Est.$_{11}$: - (Asiente)

Prof.: - Um elf Uhr bin ich schon kaputt. Das ist auch anders in Deutschland, wo man viel früher zu Abend ißt, ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Da ist man um 11 Uhr schon im Bett, so dass man viel früher zu Abend essen muß, ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Also, gut. Keine Frage?

Ests.: - ...

Prof.: - So, ich danke dir. Elena, du bist dran!

Est.$_{12}$: - *Sonne / Sonne Wolke / Wolke / Wolke Regen / Regen / Regen Boden / Boden / Boden Pflanze / Pflanze / Pflanze Sonne / Sonne Wolke Regen Boden Pflanze*

Prof.: - Sonne, Wolke, Regen, Boden, Pflanze. Das macht fünf Wörter, ja?

Est.$_{12}$: - (Asiente)

Prof.: - Also, Sonne. Sonne ist ja kein Problem, oder? Sonne, Jesús, verstehst du Sonne?

Est.$_{13}$: - Nein

Prof.: - Nein? Wer kann das für Jesús erklären?

Est.$_{14}$: - Das Gegenteil von Mond...

Prof.: - Das Gegenteil von Mond, genau. Erinnerest du dich noch daran, Jesús? Die Sonne und der Mond, ja? Lorenzo und Catalina

Est.$_{13}$: - (Asiente)

Prof.: - Also, gut. 'Wolke', was ist 'Wolke'...

Est.$_{12}$: - ...

Prof.: - Komm, Elena, was ist 'Wolke'?

Est.$_{12}$: - Keine Sonne...

Prof.: - Ja, wenn es sehr grosse Wolken gibt, dann kann man die Sonne nicht mehr sehen, das ist ja richtig. Aber eine 'Wolke' ist... in Himmel, ja? Himmel?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Und es ist eigentlich Wasser..., ja?

Ests.: - ...

Prof.: - Wenn es regnet, heisst es, dass es Wolken gibt (dibuja una nube en la pizarra), ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Gut, 'Regen'

Est.$_{12}$: - Ehhh...

Prof.: - Ja, Elena...

Est.$_{12}$: - Wasser von Wolken

Prof.: - Genau, Wasser aus den Wolken..., richtig! (Continúa con el dibujo que iniciara antes y pinta ahora la lluvia). Boden! Das soll kein Problem sein, oder?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Das ist ja früher erschienen, der Boden (dando unos zapatazos que lo recuerden). Und Pflanze?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Sie ist auch kein Problem..., ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Vanessa?

Est.$_{15}$: - (Asiente)

Prof.: - Die Pflanze. Gut! Dann, gibt es keine Frage?

Ests.: - ...

Prof.: - Dann machen wir weiter..., Maricarmen Gutiérrez Galeano, du bist dran!

Est.$_{16}$: - *Freitag / Freitag Wochenende / Wochenende / Wochenende Ausgehen*

Prof.: - Ausgehen (corrigiendo la fonética)

Est.$_{16}$: - *...Ausgehen / Ausgehen Freund / Freund / Freund Freitag / Freitag Wochenende Ausgehen Freund*

Prof.: - Freitag, verstehen wir 'Freitag'?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Ja? Sicher? Rosana?

Est.$_{17}$: - (Asiente)

Prof.: - Kein Problem?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Wochenende... Muss man erklären was das Wochenende ist? Ja? Leticia?

Est.$_{18}$: - (Asiente)

Prof.: - Montag, Dienstag, Mittwoch, Donnerstag, Freitag... Samstag und Sonntag (con los dedos). Das ist das Wochenende, gel?

Ests.: - (Asienten ahora con seguridad)

Prof.: - Samstag und Sonntag, klar?

Ests.: - Klar (Asienten)

Prof.: - Freitag (leyendo ahora de la pizarra), Freitag - Wochenende; Wochenende, Wochenende - Ausgehen. Was ist 'ausgehen'?

Est.$_{16}$: - Gehen in der Disco... in der Kino...

Prof.: - Gehen in die Disco, ins Kino..., 'Kino'?, verstehen wir 'Kino'?

Ests.: - (Asienten y niegan indistintamente)

Prof.: - Kino? Da ist wo man einen Film anschaut, ja? Einen Film zu gucken!, klar? Hier gibt's ein Kino 'Avenida', in Cádiz..., und die 'Multikinos - Cádiz', ja?

Ests.: - (Asienten ahora mayoritariamente)

Prof.: - Gut! 'Freund', was ist dein Freund für dich?

Est.$_{16}$: - Ahh... Liebe?

Prof.: - Aha..., deine Liebe! Ein Freund, ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Du gehst aus, ausgehen (haciendo gestos), in die Disco, ins Kino..., mit deinem Freund, ja?

Est.$_{16}$: - Ja...

Prof.: - Ok..., sehr gut. Danke. Leticia Chaichio...

Est.$_{18}$: - *Same / Same Blume / Blume / Blume Geruch...*

Prof.: - Langsam, Leticia. Langsam und, bitte, ein bisschen lauter auch, ja? "Same..."

Est.$_{18}$: - *Same / Same Blume / Blume / Blume Geruch* ['geru•]

Prof.: - Geruch (corrigiendo)

Est.$_{18}$: - ...*Geruch / Geruch Duft* [daft]

Prof.: - Duft

Est.$_{18}$: - ...*Duft / Duft Same / Same Blume Geruch Duft*

Prof.: - Same, Blume, Geruch, Duft. Gut! Was ist 'Same'?

Est.$_{18}$: - Wenn I (tomando el pronombre del inglés)..., no sé...

Prof.: - Komm, versuche's mal langsam... (tranquilizándola también con los gestos)

Est.$_{18}$: - ... (sonriendo nerviosa)

Prof.: - Du kannst auch zeichnen... (ofreciéndole la tiza), so wie Miguel Ángel...

Est.$_{18}$: - Same ist..., ehh..., die Blume...

Prof.: - Eine Blume?

Est.$_{18}$: - No...

Prof.: - Oder der Beginn einer Blume?

Est.$_{18}$: - Beginn...

Prof.: - Ganz, ganz klein, ja? Der Beginn der Blume..., ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Das geht mit dem Wind, und im Frühling kommt eine Blume..., ja?

Est.$_{18}$: - (Asiente)

Prof.: - Gut. Same, Blume..., Blume - Geruch..., was ist ein Geruch?

Est.$_{18}$: - Ein Essenz...

Prof.: - Wie bitte?

Est.$_{18}$: - Essenz...

Prof.: - Nochmal, bitte

Est.$_{18}$: - Essenz...

Prof.: - Was man riecht, ja? Mit der Nase, Ok? Man riecht einen Geruch!

Est.$_{18}$: - Olor

Prof.: - Jetzt haben wir das verstanden, oder?

Ests.: - (Ríen)

Prof.: - Und Duft?

Est.$_{18}$: - Cologne

Prof.: - Bitte?

Est.$_{18}$: - Eau de Cologne, un perfume...

Prof.: - Ein Parfüm, ok! Leticia, ganz kurz..., wenn man irgendwas schreibt, muss man das auch erklären können, gel? (A todo el grupo) Es reicht nicht mit dem Schreiben..., wenn wir schreiben, lernen wir, wie man auf Deutsch schreibt, ja?

Ests.: - ...

Prof.: - Um mündlich kommunizieren zu können, muss man gerade kommunizieren. Das heisst, wir möchten lernen Deutsch zu sprechen und zu schreiben, ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Und dafür müssen wir sprechen und schreiben, ja? Nicht nur schreiben! Auch sprechen, auch kommunizieren..., oder?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Wenn man etwas schreibt, muss man das auch erklären können. Klar?

Ests.: - (Asienten) Klar...

Prof.: - Also, danke dir Leticia. Gibt's irgendein Problem noch?

Ests.: - (Niegan)

Prof.: - Nein. Also, Jesús! Du bist dran...

Est.$_{19}$: - *Freund / Freund Schutz / Schutz / Schutz Apathie / Apathie / Apathie Irrtum / Irrtum / Irrtum Freundschaft / Freundschaft / Freundschaft Freund / Freund Schutz Apathie Irrtum Freundschaft...*

Prof.: - Danke. Hier gibt es auch bekannte Wörter, oder?

Ests.: - ...

Prof.: - Zum Beispiel, Freund..., das ist kein Problem..., ja? Schutz..., was ist Schutz?

Est.$_{19}$: - Schutz, es ist... einer..., einer... Bunker?

Prof.: - Aha..., ein Bunker...?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - In einem Bunker kann man nicht geschlagen werden, kann man nicht bombardiert werden..., ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - In einem Bunker ist man geschützt? Geschützt. Da hat man den Schutz. Ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Ein Mensch geht im Bunker rein und da ist er geschützt..., geschützt..., niemand kann rein kommen. Klar?

Ests.: - Klar!

Prof.: - Apathie gibt's auch auf Spanisch, ja? Das ist kein Problem! Apathie - Irrtum. Was ist ein Irrtum

Est.$_{19}$: - Ein Irrtum ist..., ehh..., wenn ich machen..., nicht richtig...

Prof.: - Etwas nicht richtig machen. Etwas falsch machen..., ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Perfekt! Jesús. Wenn ich was falsches mache, dann ist es ein Irrtum. Gut! Und Irrtum, Irrtum - Freundschaft. Was ist 'Freundschaft'

Est.$_{19}$: - Wenn man ein Freund hat...

Prof.: - Wenn man einen Freund hat, ist das Freundschaft. Das ist die Beziehung..., ja? Der Freund ist die Person. Und diese abstrakte Beziehung, das Gefühl, das man hat, das ist die Freundschaft. Ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Gut! Ich danke dir, Jesús! Keine Frage?

Ests.: - ...

Prof.: - Keine Frage. Können wir mit dem Text 4 beginnen?

[Los estudiantes guardan las nuevas versiones y se disponen a trabajar sobre el texto

que el profesor encargara preparar al final de la clase anterior]

Prof.: - Also, beginnen wir, bitte! Susana, bitte (dándole la tiza)... Da schreibst du..., da oben links, genau so wie letzte Woche, da schreibst du "Punkt 1", Doppelpunkt, "Wir untersuchen das Leben des Dichters", ja?

Est.$_1$: - (Se levanta y se dirige a la pizarra, donde trata de escribir lo que el profesor le indica)

Prof.: - So, bitte (al resto, que se apresura a copiar lo que la alumna en cuestión anota en la pizarra). Moment mal, gel? das muss ich noch korrigieren, damit es richtig ist! Ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Hier, im Text zum Leben des Dichters für heute, im Text zu Gerhard Rühm..., da ist die Information zum ersten Mal richtig, das heisst hier, chronologisch eingeordnet, ja? Das ist heute richtig!

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Aber..., aber..., es gibt auch Lücken, das hier (señalándolos sobre el texto) sind Lücken..., ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Lücken (lo escribe en el margen derecho de la pizarra), die Lücke..., ja?

Ests.: - (Asienten al tiempo que toman nota)

Prof.: - Also, diese Lücken muss man nun ausfüllen, ja?

Ests.: - ...

Prof.: - Das sind Wörter die fehlen noch, ja? Die sind nicht da! Man muss Hypothesen machen, um die Wörter drauf zu schreiben... Aber Vorsicht!, die Texte von letzte Woche..., die Texte zum Leben von Ernst Jandl, oder von Eugen Gomringer..., solche Texte kann man heute nicht gucken, gel? Man arbeitet nur mit dem Kopf, ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Also, bitte... Los jetzt! Zwei Minuten in Zweiergruppen. Los (Da una palmada indicando el comienzo del trabajo y va a la pizarra a corregir la frase de organización de la clase y a escribir en el centro el título 'Zum Leben des Dichters', donde habrán de inscribirse ahora las frases que se vayan resolviendo.)

Prof.: - Fertig?

Ests.: - ...

Prof.: - Also, bitte. Beginnen wir. María, du beginnst: Gerhard Rühm...

Est.$_2$: - ... in?

Prof.: - Nein, 'in' nicht.

Est.$_3$: - 'wurde'

Prof.: - Ja wohl, 'wurde'. Erstmal kommt der passive Satz. Aber wurde was?

Est.$_3$: - Mmm..., neunzehn-... dreißig?

Prof.: - wurde neunzehnhundertdreißig

Est.$_3$: - ... in Österreich

Prof.: - ... in Österreich...

Est.$_3$: - ... geboren.

Prof.: - ... geboren. Gerhard Rühm wurde 1930 in Österreich geboren. Gut! (Le da la tiza para que lo escriba ahora en la pizarra, bajo el epígrafe titulado 'Zum Leben des Dichters' que colocara en el centro de la pizarra). Jose María, weiter!

Est.$_4$: - ...

Prof.: - Er...

Est.$_4$: - Er... studiert

Prof.: - Er..., was?

Est.$_4$: - ... studiert

Prof.: - Er studiert...

Est.$_4$: - ... Musik

Prof.: - Er studiert Musik...

Est.$_4$: - ... in Wien...

Prof.: - ... in Wien...

Est.$_4$: - ... und Bayreuth.

Prof.: - ... und Bayreuth. Er studiert Musik in Wien und Bayreuth. Gut! (Entrega de nuevo la tiza a esto alumno) Rosana...; mit dem Papier..., das kannst du auf das Papier schreiben... (al alumno anterior que dudaba entre salir con o sin el papel del que leía)

Est.$_5$: - ...

Prof.: - Du machst weiter..., Entschuldigung (a la alumna interrumpida)

Est.$_5$: - In 1954 gründet er...

Prof.: - Ein bisschen lauter, Rosana, bitte...: 1954...

Est.$_5$: - In 1954... gründet er... die Wiener Gruppe.

Prof.: - 1954 gründet er die Wiener Gruppe. Perfekt! Danke. Victoria, "d)"...

Est.$_6$: - Neunzehn hundert...

Prof.: - Kannst du bitte wieder anfangen...

Est.$_6$: - Neunzehn hundert...

Prof.: - Ne...

Est.$_6$: - In neunzehn hundert...

Prof.: - Nein, es fehlt hier ein Wort und es ist nicht 'in'.

Est.$_6$: - ...

Prof.: - Was fehlt dort?... welches Wort fehlt dort?

Est.$_7$: - Seit

Prof.: - Genau...

Est.$_6$: - Seit?

Prof.: - Seit, ja... "Seit neunzehnhundert..."

Est.$_6$: - Seit neunzehn hundert...

Prof.: - Was?

Est.$_6$: - Seit neunzehnhundert...

Est.$_8$: - ... vierundsechzig

Prof.: - ... vierundsechzig...

Est.$_6$: - ... vierundsechzig...

Prof.: - Seit neunzehnhundertvierundsechzig...

Est.$_6$: - arbeitet?

Prof.: - Nein

Est.$_6$: - ...

Prof.: - Ein ganz normales Verb...

Ests.: - ...

Prof.: - ... ist...

Est.$_6$: - ... ist...

Prof.: - ...er

Est.$_6$: - ist er... freier Schriftsteller...

Prof.: - freier Schriftsteller

Est.$_6$: - in?

Prof.: - ... in Berlin

Est.$_6$: - Berlin.

Prof.: - Seit 1964 ist er freier Schriftsteller in Berlin. Danke dir! (Le entrega también una tiza para que salga a la pizarra a escribirlo)... Und..., Silvia!

Est.$_9$: - Neunzehn hundert...

Prof.: - Neunzehnhundert...

Est.$_9$: - ...

Prof.: - Was?, neunzehnhundert..., komm, Silvia!

Est.$_9$: - fünf... und...

Prof.: - fünf

Est.$_9$: - ... sechzig

Prof.: - ... undsechzig...

Est.$_9$: - ...

Prof.: - Was?, Neunzehnhundertfünfundsechzig... was?

Ests.: - ...

Prof.: - Miguel Ángel?

Est.$_{10}$: - ... schreibt?

Prof.: - ... schreibt er

Ests.: - ...

Prof.: - Was schreibt er? Sein... was?

Est.$_{11}$: - Werk?

Est.$_{12}$: - Buch?

Prof.: - Sein Werk, oder sein Buch..., es ist das gleiche...

Est.$_9$: - ...'Farbengedicht'

Prof.: - ... 'Farbengedicht'. 1965 schreibt er sein Buch 'Farbengedicht', oder in 1965 schreibt er sein Werk 'Farbengedicht'. Genau (le entrega también una tiza y la alumna sale con dudas a escribir). Also, nun, was verstehen wir hier nicht?..., was ist für euch hier ein Problem?

Ests.: - ...

Prof.: - Vanessa, was verstehst du nicht?

Est.$_{13}$: - ...

Prof.: - Malsehen: "Gerhard Rühm wurde 1930 in Österreich geboren" (leyendo directamente de la pizarra). Irgendein Problem?

Ests.: - (Niegan)

Prof.: - Kein Problem. Weiter: "Er studiert Musik in Wien und Bayreuth". Hier?

Ests.: - (Niegan)

Prof.: - Kein Problem. "1954 gründet er die Wiener Gruppe". Ruben?

Est.$_{14}$: - 'Gründet'

Prof.: - 'Gründet'. Das Verb ist 'gründen'... und bedeutet..., ehh..., etwas..., eine intellektuelle Gruppe

anfangen, ja?

Est.$_{14}$: - ...

Prof.: - Zum Beispiel..., mal sehen..., wer hat was gegründet?... Wer hat was gegründet..., naja..., die Wiener Gruppe ist eine literarische Gruppe..., die Wiener Gruppe ist eine literarische Gruppe, ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Die Wiener Gruppe ist eine literarische Gruppe, eine literarische Gruppe aus Wien..., ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Sie beginnt nicht in Berlin..., und auch nicht in München..., ja? Es beginnt nicht in Deutschland, sondern in Österreich, in Wien, klar?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Diese literarische Gruppe, der erste Autor, der erste Dichter dieser literarischen Gruppe, der erste ist... Gerhard Rühm. Rühm dachte (con gestos): "Hier beginne ich mit einem literarischen Stil... und arbeite mit anderen Kollegen, die auch so wie ich schreiben, mit anderen Kollegen, die auch meine Ideen von Literatur haben...", ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Dann gründet er diese Gruppe..., dann beginnt er diese Gruppe, ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Gut! Mehrere Probleme?

Ests.: - (Niegan)

Prof.: - "Seit 1964 ist er freier Schriftsteller..."? Ruben?

Est.$_{14}$: - (Niega)

Prof.: - Kein Problem! "1965 schreibt...", dritte Person vom Verb "schreiben", das heisst, hier mit 't', ja? Weil es die dritte Person ist..., Ok?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - So, Silvia, korrigieren bitte! (Dándole de nuevo la tiza)

Est.$_{9}$: - ...

Prof.: - Kann jemand 'schreibt' buchstabieren?

Est.$_{15}$: - s-c-h...

Est.$_{9}$: - (Escribe s-c-h)

Est.$_{15}$: - r...

Prof.: - r...

Est.$_{15}$: - e-i...

Prof.: - e-i...

Est.$_{15}$: - b-t

Prof.: - b-t

Est.$_{9}$: - (Escribe el verbo correctamente)

Prof.: - Danke! 'Schreibt', so ist es richtig, gel?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - 'Buch' auch mit dem grossen Buchstaben, mit einem grossen 'B'

Est.$_{16}$: - Paco!

Prof.: - Ja!

Est.$_{16}$: - 'Farbengedicht'

Prof.: - Aha..., das ist ein Problem, ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Es ist ganz einfach: Farbengedicht ist eine Wortbildung... mit 'Farben' und 'Gedicht'. Gedicht ist kein Problem, oder?

Ests.: - (Niegan) Poesie...

Prof.: - Das hier ist ein Gedicht! Und die Farben...

Est.$_{17}$: - Color

Prof.: - Sage es bitte nicht auf Spanisch. Die Farben kennen wir alle auch: schwarz, blau (señalando objetos y ropas de los estudiantes de diferentes colores), rot, gelb, das hier ist grün..., ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Das sind Farben. Ok?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Und Farbengedicht ist eine Wortbildung mit diesen zwei Wörtern..., da muss man eine Hypothese machen: Was sind Farbengedichte..., wahrscheinlich sind sie Gedichte mit Farben geschrieben..., oder Gedichte über Farben..., oder so was, gel?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Ok. Mónica, bitte (dándole la tiza), Punkt zwei.

Est.$_{1}$: - (Toma la tiza y va a la pizarra)

Prof.: - Wir lesen den Text vor. Wir... lesen... den Text... vor! (dictando con claridad lo que ha de escribir en el margen izquierdo de la pizarra). Also bitte..., ich werde den Text zuerst vorlesen, ja? Ich lese den Text vor und ihr hört gut zu, Ok?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Der Text heißt 'Eigentum ist Diebstahl', 'Eigentum ist Diebstahl'. Und es geht so: *mein haar* (lee despacio y pronunciando muy cuidadosamente)*/ mein kopf / meine augen / meine ohren / meine nase / mein mund / mein hals / meine arme / meine hände / mein rumpf / meine hoden / mein glied / meine frau / meine scheide / meine schenkel / meine knie / meine waden / meine füsse / meine schuhe / meine welt / mein gehirn*. Klar?

Ests.: - ...

Prof.: - Also, ich wiederhole das Lesen! Ihr müsst richtig zuhören, damit ihr morgen nicht 'Fuße' sagt, sondern 'Füße', so wie ich es heute ausgesagt habe, ja? Bitte aufpassen! Ich lese ihn nochmals vor: 'Eigentum ist Diebstahl': *mein kopf / meine augen / meine ohren / meine nase / mein mund / mein hals / meine arme / meine hände / mein rumpf / meine hoden / mein glied / meine frau / meine scheide / meine schenkel / meine knie / meine waden / meine füsse / meine schuhe / meine welt / mein gehirn.* Also, jetzt ließt ihr den Text vor. Ok? Du beginnst, bitte!

Est.$_2$: - 'Eigentum ist Diebstahl'

Prof.: - Eigentum ist Diebstahl

Est.$_2$: - Diebstahl

Prof.: - Diebstahl...; Diebstahl (incitando a algún alumno a repetir)

Est.$_3$: - Diebstahl

Prof.: - Diebstahl

Est.$_4$: - Diebstahl

Prof.: - Nicht lesen, wiederholen. Diebstahl

Est.$_4$: - Diebs...

Prof.: - Guck zu mir, nicht zum Papier. Diebstahl

Est.$_4$: - Diebstahl

Prof.: - Diebstahl (a otro)

Est.$_5$: - Diebstahl

Prof.: - Mach weiter (al alumno que iba a leer)

Est.$_2$: - *mein kopf / meine augen / meine ohren / meine nase / mein mund / mein hals / meine arme / meine hände* ['hande]

Prof.: - Hände

Est.$_2$: - Hände

Prof.: - Hände (a otro)

Est.$_6$: - Hände

Prof.: - (Indica a otro)

Est.$_7$: - Hände

Est.$_8$: - Hände

Est.$_9$: - Hände

Prof.: - Hände, gut. Weiter, bitte

Est.$_2$: - *mein rumpf*

Prof.: - Rumpf

Est.$_2$: - Rumpf

Prof.: - Rumpf, Rumpf (enfatizando la secuencia '-pf' del final e invitando a otro alumno a repetir)

Est.$_{10}$: - Rumpf

Prof.: - Gut!, Rumpf (a otro)

Est.$_{11}$: - Rumpf

Prof.: - Rumpf

Est.$_{12}$: - Rumpf

Est.$_{13}$: - Rumpf

Prof.: - Rumpf! Gut, weiter!

Est.$_2$: - *meine hoden / mein glied*

Prof.: - Glied

Est.$_2$: - Glied

Prof.: - (Invitando a otros, con gestos, a repetir la palabra)

Est.$_{14}$: - Glied

Est.$_{15}$: - Glied

Est.$_{16}$: - Glied

Prof.: - Glied

Est.$_2$: - Glied

Prof.: - Weiter!

Est.$_2$: - Glied..., *meine frau / meine scheide*?

Prof.: - Scheide, ja! Scheide... (repitiendo la operación de repeticiones)

Est.$_{17}$: - Scheide

Est.$_{18}$: - Scheide

Prof.: - Scheide

Est.$_{19}$: - Scheide

Prof.: - Weiter, Carmen

Est.$_2$: - *meine schenkel...*?

Prof.: - Schenkel, gut!

Est.$_2$: - *meine knie...*?

Prof.: - Knie...

Est.$_2$: - Knie

Prof.: - Knie

Est.$_{20}$: - Knie

Est.$_{21}$: - Knie

Est.$_{22}$: - Knie

Prof.: - Knie. Carmen!

Est.$_2$: - *meine waden / meine füsse*

Prof.: - Fantastisch (por la buena pronunciación)

Est.$_2$: - *meine schuhe*

Prof.: - Schuhe

Est.$_2$: - Schuhe

Est.$_{23}$: - Schuhe

Est.$_{24}$: - Schuhe...

Prof.: - Schuhe

Est.$_{25}$: - Schuhe

Prof.: - Weiter, Carmen...

Est.$_2$: - *meine welt / mein gehirn.*

Prof.: - Mein Gehirn...

Est.$_2$: - Mein Gehirn...

Prof.: - Danke..., Carmen. Fernando, du bist dran!

Est.$_3$: - 'Eigentum ist Diebstahl': *mein kopf / meine augen / meine ohren / meine nase / mein mund / mein hals / meine arme / meine hände / mein rumpf*

Prof.: - Mein? (Incitando a repetir)

Est.$_3$: - Rumpf

Prof.: - (Mirando al grupo para que dé su aprobación)

Ests.: - Rumpf

Prof.: - Rumpf, genau

Est.$_3$: - Rumpf

Prof.: - Rumpf, gut. Weiter...

Est.$_3$: - *meine hoden / mein glied / meine frau / meine scheide* ['•eide]

Prof.: - Wie bitte?

Est.$_3$: - Scheide? ['•eide]

Prof.: - Ne... (incitando a hacer hipótesis)

Est.$_4$: - Scheide ['•aide]

Est.$_3$: - Scheide (repitiendo la dicción del compañero)

Prof.: - Ja wohl, Scheide.

Est.$_3$: - Scheide

Prof.: - Weiter!

Est.$_3$: - *meine schenkel / meine knie / meine waden / meine füße* ['fuse]

Prof.: - Meine?

Est.$_3$: - Füße ['fiuse]

Prof.: - Genau, Füße

Est.$_3$: - Füße..., *meine schuhe / meine welt / mein gehirn.*

Prof.: - Mein Gehirn. Alles klar?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Also, dann, Punkt drei (dándole la tiza a otra alumna, que sale a la pizarra)

Prof.: - Punkt drei: "Wir untersuchen den Text mit Hilfe des Wörterbuchs"

Est.$_1$: - ...?

Prof.: - Wir... (dictando casi) untersuchen den Text...

Est.$_1$: - ...

Prof.: - ... untersuchen

Est.$_1$: - ...

Prof.: - Wer hat meine Liste, bitte?

Ests.: - ...

Prof.: - Die Anwesenheitsliste!

Ests.: - (Se la entregan)

Prof.: - Danke! ... untersuchen den Text... (al alumno de la pizarra)

Est.$_1$: - (Se detiene sin estar seguro de cómo se escribe algo)

Prof.: - Mach weiter..., später werden die anderen Studenten korrigieren, ja?

Est.$_1$: - (Asiente)

Prof.: - mit Hilfe..., mit Hilfe... des Wörterbuchs.

Est.$_1$: - (Termina y entrega la tiza)

Prof.: - Danke! Wir untersuchen... (corrigiendo en la pizarra) untersuchen den Text, denn es ist hier Akkusativ, ja?..., den, den Text..., mit Hilfe des (enfatizando la 's'), weil es Genitiv ist, des Wörterbuchs, des... Wörterbuchs. Klar?

Ests.: - Klar!

Prof.: - Ok! Wir untersuchen den Text... mit Hilfe des Wörterbuchs... (señalándolo en una mesa), und das machen wir folgendes! Achtung! Fernando Mainé (mirándolo)

Est.$_2$: - (Atiende al profesor)

Prof.: - Du untersuchst bitte den Titel..., 'Eigentum ist Diebstahl'. Am Montag..., ne..., am Dienstag nächster Woche erklärst du uns den Titel des Textes, klar?

Est.$_2$: - Klar

Prof.: - Victoria...

Est.$_3$: - (Atiende)

Prof.: - 'Haar'... und 'Kopf'

Est.$_3$: - (Asiente y anota lo que el profesor le dice)

Prof.: - Maricarmen Gutiérrez..., wo bist du? (Buscándola)

Est.$_4$: - (Levanta la mano)

Prof.: - 'Augen' und 'Ohren'

Est.$_4$: - (Asiente y toma nota)

Prof.: - Elena Camas

Est.$_5$: - (Atiende)

Prof.: - 'Nase'... 'Mund'

Est.$_5$: - (Asiente y toma nota)

Prof.: - María Carrillo

Est.$_6$: - (Atiende)

Prof.: - 'Hals'... 'Arme'

Est.$_6$: - (Asiente y anota)

Prof.: - Miguel Ángel

Est.$_7$: - (Atiende)

Prof.: - 'Hände' und 'Rumpf'

Est.$_7$: - (Asiente y escribe)

Prof.: - Sole

Est.$_8$: - (Atiende)

Prof.: - 'Hoden'... 'Glied'

Est.$_8$: - (Asiente y escribe entre las risas del resto)

Prof.: - Fernandi

Est.$_9$: - (Atiende)

Prof.: - 'Frau' und 'Scheide'

Est.$_9$: - (Asiente y escribe)

Prof.: - Jose

Est.$_{10}$: - (Atiende)

Prof.: - 'Schenkel'... 'Knie'

Est.$_{10}$: - (Anota)

Prof.: - Susana

Est.$_{11}$: - (Atiende)

Prof.: - 'Waden'... 'Füsse'

Est.$_{11}$: - (Asiente y anota))

Prof.: - Silvia

Est.$_{12}$: - (Atiende)

Prof.: - 'Schue', 'Welt'... 'Gehirn'

Est.$_{12}$: - (Anota)

Prof.: - Klar?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Ihr untersucht das. Am Dienstag nächster Woche untersuchen wir die Bedeutung des Textes. Jeder von euch muss uns sagen, welches Wort er untersucht hat..., ja? Was das bedeutet..., also, eine Erklärung, und nicht eine Übersetzung ins Spanische, eine Erklärung..., und eine Wortbildung..., ein Synonym..., ob das weiblich, oder männlich, oder neutrum ist..., ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Ok! Das machen wir am Dienstag nächster Woche. Bis dann, auf Wiedersehen!

Sesión 46 (22.04.98) - Sprachlabor

Band: - ff) Geben Sie nun einige Preise ihrer Cafeteria an. Beispiel: *"Wieviel kostet ein Kaffee?"* - "70 Peseten". Beginnen wir:
Wieviel kostet ein Bier?
Wieviel kostet ein Imbiß?
Wieviel kostet ein Tee?
Wieviel kostet ein Glas Cognac?
Wieviel kostet ein Gin Tonic?
Wieviel kostet ein Mittagessen?
Wieviel kostet ein Mineralwasser?

Band: - ff) Geben Sie nun einige Preise ihrer Cafeteria an. Beispiel: *"Wieviel kostet ein Kaffee?"* - "70 Peseten". Beginnen wir:
Wieviel kostet ein Bier?
Est.: - 125 Peseten
Band: - Wieviel kostet ein Imbiß?
Est.: - 150 Peseten
Band: - Wieviel kostet ein Tee?
Est.: - 75 Peseten
Band: - Wieviel kostet ein Glas Cognac?
Est.: - 250 Peseten
Band: - Wieviel kostet ein Gin Tonic?
Est.: - 250 Peseten
Band: - Wieviel kostet ein Mittagessen?
Est.: - 500 Peseten
Band: - Wieviel kostet ein Mineralwasser?
Est.: - 75 Peseten

Band: - ll) Fragen Sie nun nach Gründen (in der du-Form). Beispiel: "... kommst du nicht mit?" - "Warum kommst du nicht mit?" Beginnen wir:
... gehst du nicht mit ins Kino?
Est.: - Warum gehst du nicht mit ins Kino?

Band: - ... studierst du nicht in der Bibliothek?
Est.: - Warum studierst du nicht in der Bibliothek?
Band: - ... liest du nicht dieses Buch?
Est.: - Warum liest du nicht dieses Buch?
Band: - ... wiederholst du nicht die Übung?
Est.: - Warum wiederholst du nicht die Übung?
Band: - ... machst du nicht das Arbeitsblatt?
Est.: - Warum machst du nicht das Arbeitsblatt?
Band: - ... kommst du nicht mit?
Est.: - Warum kommst du nicht mit?

Band: - ll) Fragen Sie nun nach Gründen (in der du-Form). Beispiel: "... kommst du nicht mit?" - "Warum kommst du nicht mit?" Beginnen wir:
... gehst du nicht mit ins Kino?
Est.: - Warum gehst du nicht mit ins Kino?
Band: - ... studierst du nicht in der Bibliothek?
Est.: - Warum studierst du nicht in der Bibliothek?
Band: - ... liest du nicht dieses Buch?
Est.: - Warum liest du nicht dieses Buch?
Band: - ... wiederholst du nicht die Übung?
Est.: - Warum wiederholst du nicht die Übung?
Band: - ... machst du nicht das Arbeitsblatt?
Est.: - Warum machst du nicht das Arbeitsblatt?
Band: - ... kommst du nicht mit?
Est.: - Warum kommst du nicht mit?

Band: - mm) Geben Sie nun selbst Gründe! Wählen Sie dabei unter den folgenden Möglichkeiten die aus, die passen könnten: a- Weil ich keine Lust habe; b- Weil ich keine Zeit habe; c- Weil ich kein Geld habe. Beispiel: *"Warum kommst du nicht mit ins Kino?" - "Weil ich keine Zeit habe!"* . Beginnen wir:
Warum fragst du nicht die Lehrerin?
Est.: - Weil ich keine Lust habe
Band: - Warum kommst du nicht mit ins Kino?

Est.: - Weil ich kein Geld habe
Band: - Warum wiederholst du das nicht?
Est.: - Weil ich keine Zeit habe
Band: - Warum kaufst du das Buch nicht?
Est.: - Weil ich kein Geld habe
Band: - Warum lädst du mich nicht ein?
Est.: - Weil ich kein Geld habe
Band: - Warum kommst du nicht mit zur Party?
Est.: - Weil ich keine Lust habe

Band: - mm) Geben Sie nun selbst Gründe! Wählen Sie dabei unter den folgenden Möglichkeiten die aus, die passen könnten: a- Weil ich keine Lust habe; b- Weil ich keine Zeit habe; c- Weil ich kein Geld habe. Beispiel: *"Warum kommst du nicht mit ins Kino?" - "Weil ich keine Zeit habe!"* . Beginnen wir:
Warum fragst du nicht die Lehrerin?
Est.: - Weil ich keine Lust habe
Band: - Warum kommst du nicht mit ins Kino?
Est.: - Weil ich kein Geld habe
Band: - Warum wiederholst du das nicht?
Est.: - Weil ich keine Zeit habe
Band: - Warum kaufst du das Buch nicht?
Est.: - Weil ich kein Geld habe
Band: - Warum lädst du mich nicht ein?
Est.: - Weil ich kein Geld habe
Band: - Warum kommst du nicht mit zur Party?
Est.: - Weil ich keine Lust habe

Band: - nn) Beantworten Sie nun einige Fragen zu Ihrer Person (in der du-Form). Beispiel: *"Wie lange lernst du schon Deutsch?*" - "Seit .. Jahren / Monaten / Wochen / Tagen / Minuten". Beginnen wir:
Wie lange lernst du schon Deutsch?
Est.: - Seit sieben Monaten
Band: - Wie lange bist du heute schon im Sprachlabor?

Est.: - Seit 20 Minuten

Band: - Wie lange studierst du schon an dieser Fakultät?

Est.: - Seit ein Jahr

Band: - Wie lange interessierst du dich schon für Sprachen?

Est.: - Seit sieben Jahren

Band: - Wie lange interessierst du dich schon für Sport?

Est.: - Seit zehn Jahren

Band: - nn) Beantworten Sie nun einige Fragen zu Ihrer Person (in der du-Form). Beispiel: *"Wie lange lernst du schon Deutsch?*" - "Seit .. Jahren / Monaten / Wochen / Tagen / Minuten". Beginnen wir:

Wie lange lernst du schon Deutsch?

Est.: - Seit sieben Monaten

Band: - Wie lange bist du heute schon im Sprachlabor?

Est.: - Seit 20 Minuten

Band: - Wie lange studierst du schon an dieser Fakultät?

Est.: - Seit ein Jahr

Band: - Wie lange interessierst du dich schon für Sprachen?

Est.: - Seit sieben Jahren

Band: - Wie lange interessierst du dich schon für Sport?

Est.: - Seit zehn Jahren

Band: - pp) Beantworten Sie nun Fragen zu den Ländern, in denen Sie schon waren. Beispiel: "*Wie oft waren Sie schon in Deutschland?*" - " *Einmal / zweimal / dreimal / sehr oft / leider noch nie*". Beginnen wir:

Wie oft waren Sie schon in Deutschland?

Est.: - Leider noch nie

Band: - Wie oft waren Sie schon in England?

Est.: - Zweimal

Band: - Wie oft waren Sie schon in Frankreich?

Est.: - Einmal

Band: - Wie oft waren Sie schon in Marrokko?

Est.: - Leider noch nie

Band: - Wie oft waren Sie schon in Portugal?

Est.: - Leider noch nie

Band: - Wie oft waren Sie schon in Österreich?

Est.: - Leider noch nie

Band: - Wie oft waren Sie schon in der Schweiz?

Est.: - Leider noch nie

Band: - pp) Beantworten Sie nun Fragen zu den Ländern, in denen Sie schon waren. Beispiel: "*Wie oft waren Sie schon in Deutschland?*" - " *Einmal / zweimal / dreimal / sehr oft / leider noch nie*". Beginnen wir:
Wie oft waren Sie schon in Deutschland?

Est.: - Leider noch nie

Band: - Wie oft waren Sie schon in England?

Est.: - Zweimal

Band: - Wie oft waren Sie schon in Frankreich?

Est.: - Einmal

Band: - Wie oft waren Sie schon in Marrokko?

Est.: - Leider noch nie

Band: - Wie oft waren Sie schon in Portugal?

Est.: - Leider noch nie

Band: - Wie oft waren Sie schon in Österreich?

Est.: - Leider noch nie

Band: - Wie oft waren Sie schon in der Schweiz?

Est.: - Leider noch nie

Band: - Danke!

Sesión 47 (28.04.98)

Prof.: - Also, guten Tag!, wieder. Susana, bitte... (dándole una tiza) du schreibst an der Tafel "Punkt drei: wir untersuchen den Text mit Hilfe des Wörterbuchs", ok?

Est.$_1$: - (Se levanta y va a la pizarra a escribirlo)

Prof.: - Wir untersuchen... (dictando)

Est.$_1$: - (Copia en la pizarra lo que le dicta el profesor)

Prof.: - ... den Text... mit Hilfe... des Wörterbuchs.

Est.$_1$: - (Devuelve la tiza)

Prof.: - Danke dir! Also, bitte..., wir sind heute wieder beim Text vier..., und genau bei Punkt drei. Punkt drei lautet (leyendo): "Wir untersuchen den Text mit Hilfe des Wörterbuchs". Das Problem ist folgendes: Der Text hat... 25 Wörter..., 25 Wörter..., ja? Viele Wörter...; und wir haben nicht genug Zeit..., um alle Wörter durchzugehen..., um alle Wörter zu untersuchen, zu analysieren. Dann... habe ich eine Auswahl gemacht..., ja? Ich habe gedacht, dass wir lieber nicht alle Wörter analysieren, sondern einige Wörter..., einige Wörter; nicht alle, sondern nur einige. Dafür habe ich hier, an der Tafel, geschrieben: "Wir analysieren einige Wörter des Textes mit Hilfe des Wörterbuchs" (en el centro de la pizarra, bajo el título del epígrafe "Textanalyse", de donde lee ahora lo que ha escrito), ja? Die Wörter sind: "Eigentum" und "Diebstahl" im Titel; "mein", in allen Versen; "Hoden", im Vers 11; "Knie", im Vers 12; "Scheide", im Vers 14; "Schue", im Vers 19; "Welt", im Vers 20; und "Gehirn", im Vers 21. Ja? Das sind die Wörter, die wir analysieren..., klar?

Ests.: - ...

Prof.: - Aber, letzte Woche haben wir die Wörter des Textes verteilt..., eh?, so dass jeder von euch ein Wort analysieren sollte. Wer muss das Wort "Eigentum" analysieren? Wer hat das Wort "Eigentum" analysiert?

Ests.: - ...

Prof.: - Wer hat bitte das Wort "Eigentum"?

Ests.: - ...

Prof.: - Keiner von euch? Keiner von euch?

Ests.: - ...

Prof.: - Und "Diebstahl"? Wer hat das Wort "Diebstahl" analysiert?

Ests.: - ...

Prof.: - Auch keiner? Keiner hat das Wort "Diebstahl" analysiert?

Ests.: - ...

Prof.: - Mal sehen, wer hat das Wort "Eigentum" analysiert?... Wer hat das Wort "Eigentum" schon untersucht?

Ests.: - ...

Prof.: - José María, kennst du das Wort "Eigentum"?

Est.$_2$: - Ehh..., mmm...; no! Ich habe das nicht verstanden!

Prof.: - Ja..., letzte Wochte, am Dienstag haben wir gesagt: "Gut, wir verteilen die Wörter..., die Wörter des Textes verteilen wir" (explicándolo con gestos). Und ich habe dann die Namen der Studenten gelesen...: "Rodríguez González..., ehh... 'Gehirn'...; ehh..., Fernández Gutiérrez... 'Welt'...!", ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Und jetzt frage ich: "Wer hat das Wort 'Eigentum' analysiert?"

Ests.: - ...

Prof.: - Keiner hat das Wort 'Eigentum'...

Est.$_3$: - 'Eigentum'..., Fernando...

Prof.: - Ach so!, Fernando!... Der ist noch nicht da! Und 'Diebstahl'?

Est.$_3$: - Fernando

Prof.: - Fernando auch?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Gut! Dann machen wir weiter... und warten bis Fernando kommt, ja? Wer hat das Wort 'mein' analysiert?

Est.$_4$: - 'Haar'

Prof.: - Du hast 'mein Haar' analysiert!

Est.$_4$: - 'Haar' (lo dice muy bajito, de modo que, aunque queda registrado en la grabación, no fue posiblemente oído por el profesor)

Prof.: - So, erzähle uns, 'mein', was ist 'mein'? Als grammatische Kategorie...!

Est.$_4$: - Ich... nein... (hace gestos de no comprender o no saber)

Prof.: - Du weiss nicht, was 'mein' ist!

Est.$_4$: - No..., "mi"...; "Haar" ist ein Substantiv...

Prof.: - Aber 'mein'..., kann jemand mir sagen, was 'mein' ist..., von grammatische Kategorie her? Ist es ein Substantiv?

Est.$_5$: - Ein possesiv Pronomen?

Prof.: - Ja, es ist ein Possessivpronomen... ne? Und hier steht es mit einem Substantiv, mit einem

Substantiv... Es ist hier nicht nur das 'mein'..., sondern 'mein Haar' (dando todo tipo de explicaciones gestuales), Ok?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Es gehört zusammen : 'mein Haar'..., 'meine Augen', 'meine Nase', 'mein Mund', 'mein Hals'..., ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Immer mit einem Substantiv; so, das ist ein possesives Adjektiv, ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - So, 'mein' ist ein possessives Adjektiv! Wie funktioniert 'mein'? Wissen wir das? Wie funktioniert 'mein'? (diseñando un cuadro de declinación en la pizarra para su posterior explicación), wie funktioniert mein?

Ests.: - ...

Prof.: - Hier habe den Kasus auf Deutsch geschrieben: Nominativ..., Genitiv..., Dativ und... Akkusativ! Ok? Und hier oben schreiben wir nun... 'männlich', 'weiblich' und 'neutrum' (acompañándolos de símbolos: **%**, **&**, `i`), ok?, 'maskulin', 'feminin' und 'neutrum'. Was ist 'mein' hier? (por el verso 'mein Haar')

Ests.: - ...

Prof.: - Im Text haben wir zwei Varianten..., zwei Varianten von diesem 'Adjektiv', zwei Varianten von 'mein', ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Welche zwei Varianten?

Est.$_6$: - 'mein' y

Prof.: - 'mein' und...

Est.$_6$: - ...und 'meine'

Prof.: - Ja wohl: 'mein' und 'meine'! Und welcher Kasus ist es in 'mein Haar'?

Ests.: - ...

Prof.: - Welcher Kasus ist das: Nominativ..., Genitiv..., Dativ oder Akkusativ?

Ests.: - Nominativ (no es contundente, pero si parece haber consenso)

Prof.: - Aha! Und in 'mein Kopf'?

Ests.: - Nominativ

Prof.: - Auch Nominativ. Und in 'meine Augen'?

Ests.: - Nominativ!

Prof.: - Auch Nominativ! Und in 'meine Nase'?

Ests.: - Nominativ!

Prof.: - Auch! Und in 'mein Mund'

Ests.: - Nominativ

Prof.: - Und in 'mein Hals'?

Ests.: - Nominativ!

Prof.: - Immer Nominativ?

Ests.: - Ja..., immer... (entre los que responden, que no son todos).

Prof.: - Aha! Alle Wörter im Text stehen im Nominativ..., so dass wir das hier nicht brauchen (tachando del cuadro los recuadros de los otros casos). Wir wissen nicht, wie 'mein' in Akkusativ ist..., oder wie 'mein' in Dativ ist..., und in Genitiv auch nicht..., das alles brauchen wir noch nicht (borrando definitivamente estos cuadros), ja?

Ests.: - ...

Prof.: - Denn alle Wörter im Text stehen im Nominativ! Klar?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Also, jetzt wissen wir schon, dass 'mein' und 'meine' Nominative sind! Ok?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - So, jetzt beginnen wir zu untersuchen, wie der Genus funktioniert, das heisst, was 'maskulin', 'feminin' oder 'neutrum' ist. Klar?

Ests.: - Klar (Asienten)

Prof.: - So, was ist 'mein'? Männlich, weiblich oder neutrum?

Est.$_7$: - Männlich!

Prof.: - Ok!, männlich! (Escribiendo 'mein' en el recuadro del nominativo masculino). Und weiblich?

Ests.: -...

Prof.: - Wie ist das weiblich?

Ests.: - ...

Prof.: - Zum Beispiel, wer hat das Wort 'Nase' analysiert?

Est.$_8$: - (Levanta la mano)

Prof.: - Aha!, Elena..., du hast das Wort 'Nase' untersucht, oder?

Est.$_8$: - (Asiente)

Prof.: - Und ist es Maskulinum, Femininum oder Neutrum?

Est.$_8$: - Femininum

Prof.: - Femininum, ne? So, 'der Nase', 'die Nase' oder 'das Nase'?

Est.$_8$: - Die...

Prof.: - Die Nase, sehr gut! Die Nase, weil Nase ein feminines Substantiv ist, ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Und ein feminines Substantiv braucht einen femininen Artikel, oder?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - So, auf Deutsch..., auf Deutsch, ein feminines Substantiv braucht einen femininen Artikel, genauso wie, ein feminines Substantiv ein Possessivpronomen braucht... im Maskulinum, im Femininum, oder im Neutrum?

Ests.: - ...

Prof.: - Ein feminines Substantiv..., ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Ein feminines Substantiv, feminin, steht mit einem Possessivpronomen, ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Maskulinum, Femininum, oder Neutrum?

Ests.: - Femininum

Prof.: - Natürlich. Ein feminines Substantiv braucht ein feminines Possessivpronomen! Klar?

Ests.: - Klar (Asienten)

Prof.: - 'Nase' ist feminin, oder?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - 'Die Nase'. Nun, wie ist das feminine Possesivepronomen auf Deutsch?

Ests.: - Meine...

Prof.: - Mein oder meine?

Ests.: - Meine

Prof.: - Natürlich..., 'meine' ist feminin (lo escribe en el recuadro de Nominativo femenino de la pizarra). Klar?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Und neutrum?

Est.$_9$: - Meine...

Prof.: - Meine?

Est.$_{10}$: - Mein...

Est.$_{11}$: - Meine...

Prof.: - Meine nicht...!, oder?

Est.$_{10}$: - Mein...

Prof.: - Mein? Warum?

Est.$_{10}$: - ...

Prof.: - Welches Wort hast du analysiert?

Est.$_{10}$: - Haar

Prof.: - Und welchen Genus hat "Haar"?

Est.$_{10}$: - Neutrum!

Prof.: - Aha! "Haar" (al grupo) ist neutrum..., "das Haar", und das Possessivpronomen für Haar ist...

Est.$_{10}$: - Mein...

Prof.: - Mein..., "mein Haar"; so, "mein" (escribiéndolo en el recuadro correspondiente) ist Neutrum auch. Klar?

Ests.: - (Asienten, al tiempo que van tomando nota de lo que se explica)

Prof.: - Jetzt haben wir die Possessivpronomen im Singular, die gehen so: Maskulinum, mein; Femininum, meine; und Neutrum, mein. Ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Was ist mit "Augen"?

Ests.: - ...

Prof.: - Wer hat das Wort "Augen" analysiert?

Est.$_{12}$: - (Levanta la mano)

Prof.: - Ist das Wort "Auge"..., Vorsicht!, das Wort "Auge", ist es maskulin, feminin oder neutrum?

Est.$_{12}$: - Neutrum!

Prof.: - So: 'der', 'die' oder 'das'?

Est.$_{12}$: - Das

Prof.: - Das Auge! Ok! Und hier steht aber nicht "mein Auge", sondern... (suspende la oración para que el alumno responda)

Est.$_{12}$: - Plural

Prof.: - Genau, hier ist es "meine Augen", Plural. So, Plural ist es "meine" (anotándolo en el recuadro libre que quedaba), und zwar für maskulin, feminin und neutrum..., meine; Plural gibt es nur eine Form, "die", "meine". Klar?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Plural ist immer "meine". Verstanden?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Plural männlich, "meine"; Plural weiblich, "meine"; Plural neutrum, "meine". Es ist immer das gleiche, immer "meine"...

Est.$_{13}$: - Alle Kasus?

Prof.: - Ne..., in allen Kasus nicht! Im Nominativ...; Akkusativ, Genitiv oder Dativ haben wir in Text kein Wort, ja? So, das kannst du momentan vergessen; das ist ja momentan nicht wichtig, nicht interessant, gel?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Momentan beschäftigen wir uns nur mit dem Nominativ. Nominativ maskulin, "mein"; Nominativ feminin, "meine"; Nominativ neutrum, "mein"; und Nominativ Plural, egal ob maskulin, feminin oder neutrum, immer "meine". Kapiert?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - (De nuevo en la pizarra, con el cuadro trazado) "Der", "die", "das"...; Plural, "die". Ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Der Artikel im Plural ist immer "die" in Nominativ, ja? So ist es auch logischerweise für die Possessivpronomen, "meine" (enfatizando la '-e' final). Verstanden?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Wie wäre das für die zweite Person?

Ests.: - ...

Prof.: - Für die zweite Person? (Al grupo)

Est.$_{14}$: - Dein?

Prof.: - Natürlich, "dein"? (incitando a completar el cuadro ahora en el femenino)

Est.$_{14}$: - deine...

Prof.: - deine...

Est.$_{14}$: - dein... (para el neutro)

Prof.: - dein

Est.$_{14}$: - deine (para el plural)

Prof.: - deine! Klar?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Und für die dritte Person maskulin?

Ests.: - ...

Prof.: - Für die dritte Person maskulin?

Est.$_{14}$: - sein

Prof.: - sein (anotándolo en el cuadro del masculino)..., Maricarmen? (señalando ahora el cuadro del femenino)

Est.$_{15}$: - seine?

Prof.: - seine (en el femenino), Victoria? (por el neutro)

Est.$_{16}$: - sein

Prof.: - sein (lo anota). Carmen María?

Est.$_{17}$: - seine!

Prof.: - seine! Natürlich (al tiempo que anota en el cuadro del plural). Zum Beispiel, vom Wort 'Haus', ist es maskulin, feminin, oder neutrum?

Ests.: - ...

Prof.: - Haus..., der Haus, die Haus oder das Haus?

Est.$_{18}$: - Das Haus...

Prof.: - Das Haus, oder? Neutrum..., das Haus. So das ich 'mein Haus' (señalando la columna del neutro) sage für mich..., 'dein Haus' sage ich für dich (señalando a un alumno), und 'sein Haus' sage ich für das Haus von... Jose (señalándolo), zum Beispiel..., ja? Nicht für das Haus von María (señalándola), denn hier..., in der dritten Person müssen wir wieder einen Unterschied zwischen maskulin und feminin machen..., ja? So dass, wenn es das Haus von Jose ist, dann sage ich 'sein Haus', aber..., aber..., wenn es das Haus von María ist, dann sage ich nicht 'sein Haus', sondern 'ihr Haus', 'ihr Haus'... 'ihr' ist das Possessivpronomen für die dritte Person feminin. Ja?

Ests.: - ...

Prof.: - Und es wäre... (señalando al cuadro del masculino y esperando respuesta...)?

Est.$_{19}$: - ihr

Prof.: - ihr..., natürlich... (y señala al del femenino)

Est.$_{19}$: - ihre...

Prof.: - ihre (señala ahora al neutro)

Est.$_{19}$: - ihr

Prof.: - ihr, sehr gut (y señala por fin al plural)

Est.$_{19}$: - ihre

Prof.: - ihre..., Prima! Verstanden?

Ests.: - ... (hacen gestos que dan a entender que es complicado)

Prof.: - Das ist eben nicht einfach, das weiss ich schon! Aber das ist eben Deutsch..., Ok...? nicht Englisch...! Englisch ist ein Kinderspiel, oder? Englisch ist nicht kompliziert..., aber Deutsch ist eine echt komplizierte Sprache, oder?

Ests.: - (Ríen, entendiendo la broma)

Prof.: - Alles klar?

Ests.: - Alles klar! (Asienten)

Prof.: - Ehh, so, jetzt schreiben wir das so (escribe el mismo en la pizarra al tiempo que resume lo que han venido explicando): "'Mein' ist ein Possessivpronomen für die erste Person Singular, und es steht mit dem Genus des Substantivs: 'mein' für die maskulinen und neutrum Substantive im Singular; und 'meine' für die femininen Substantive im Singular und für den Plural." Klar?

Ests.: - (Asienten y copian mientras el profesor repasa lo explicado una última vez)

Prof.: - Es geht immer mit dem Genus des Substantivs. So, wenn das Substantiv männlich ist, dann haben wir ein 'mein'. Wenn der Genus des Substantivs weiblich ist..., zum Beispiel, Nase, weiblich, feminin, dann haben wir 'meine' (enfatizando la '-e' final), 'meine Nase'. Wenn das Wort ist neutrum, zum Beispiel 'Haar', 'das Haar'..., dann haben wir 'mein', 'mein Haar'. Wenn das Wort ist Plural, zum Beispiel 'Augen', dann 'meine', 'meine Augen', Plural... Verstanden, Carmen María?

Est.$_{17}$: - (Asiente)

Prof.: - Ja? Leticia?

Est.$_{18}$: - (Asiente)

Prof.: - Hast du das verstanden? Pedro Pablo?

Est.$_{19}$: - (Asiente)

Prof.: - Das ist ja auch nicht so kompliziert, oder?

Ests.: - ...

Prof.: - Gut! Jetzt haben wir 'mein': "'Mein' ist ein possesives Adjektiv (leyendo de la pizarra lo que ha escrito y los estudiantes están copiando aún) für die erste Person Singular, und es funktioniert mit dem Genus des Substantivs: 'mein' für die maskuline und neutrale Substantive Singular; und 'meine' für die feminine Substantive Singular und für alle Plural." Machen wir nun weiter... Wer hat das Wort 'Hoden' analysiert?

Est.$_{20}$: - (Levanta la mano)

Prof.: - Du hast 'Hoden' analysiert, ja?

Est.$_{20}$: - (Asiente)

Prof.: - Gut! 'Hoden' ist ein gutes Wort... Sole, bitte!

Est.$_{20}$: - Hoden ist ein Substantiv... (leyendo de su papel con voz alta y clara). Es ist männlich ['manliç]...

Prof.: - Männlich (corrigiendo)

Est.$_{20}$: - ...männlich (repite). Hoden sind genitalen [xeni'talen] Apparat...

Prof.: - Die Genitalien

Est.$_{20}$: - Genitalien (repite)

Prof.: - Die Hoden sind die Genitalien

Est.$_{20}$: - ...die produzen..., produzien (pro'dutsien)...

Prof.: - produzieren...

Est.$_{20}$: - produzieren (repitiendo según la corrección)... Spermata (esper'mat)

Prof.: - Sperma!

Est.$_{20}$: - Sperma

Prof.: - ... die produzieren Sperma

Est.$_{20}$: - ... die produzieren Sperma

Prof.: - Sehr gut! Und ein Synonym hast du auch?

Est.$_{20}$: - Eier (entre risas)

Prof.: - Ja..., das sagen wir auf Spanisch auch, oder? Die Eier..., ja?

Ests.: - (Ríen y asienten entre comentarios)

Prof.: - Gut..., schreibe das bitte an der Tafel (dándole una tiza)

Est.$_{20}$: - (Se levanta y va a la pizarra a escribir lo que ha dicho)

Prof.: - Bitte..., noch nicht schreiben! (Al grupo que se dispone enseguida a copiar de la pizarra) Noch nicht schreiben, denn das müssen wir noch korrigieren, Ok?

Ests.: - (Asienten y contienen sus ganas de copiar)

Prof.: - Wer hat bitte das Wort 'Glied' analysiert?

Est.$_{20}$: - Yo (Se anuncia de nuevo desde la pizarra)

Prof.: - Du auch?

Est.$_{20}$: - (Asiente)

Prof.: - Ach, du scheiße!

Ests.: - (Ríen)

Prof.: - Entschuldigung! Na gut! Dann korrigieren wir das schnell! "Hoden ist ein Substantiv..." (leyendo de la pizarra) "... und es ist männlich", der Hoden..., ja? Aber hier im Text, im Text ist es Plural..., ja? Weil im Text... "meine Hoden" steht. So im Singular ist es "der Hoden", aber im Plural ist es auch "Hoden", die Hoden..., meine (enfatizando la '-e' final) Hoden. Klar?

Ests.: - Klar! (Asienten)

Prof.: - Man hat immer zwei Hoden..., die Hoden. Plural. Gut! Das ist jetzt richtig... (por lo que la alumna escribe en la pizarra); danke dir. So, Sole sagt "Hoden ist ein Substantiv und es ist männlich, der Hoden. Hoden sind Genitalien die produzieren Spermata. 'Eier' ist ein Synonym". Ja?... 'die Eier'. Verstehen wir 'Eier'?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Alle? Mm? Ich meine es hier nicht metaphorisch, sondern normalen Eier, zu essen..., oder um eine Omelette zu kochen..., ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Hier hat Sole nicht gesagt, das 'Hoden' im Text in Plural steht...; 'Hoden' steht im Text in Plural. Das müssen wir sagen..., ja? (Indicando algún lugar del texto escrito por la estudiante donde debiera aparecer que la palabra es plural)

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Gut! Aber du hast auch das Wort 'Glied' analysiert. Was ist 'Glied'?

Est.$_{20}$: - 'Glied' ist ein Substantiv; und es ist neutrum. ein Glied ist eine... Spitze [•paits]..., Spitze [•paits]?

Prof.: - Spitze? (corrigiendo con ciertas dudas)

Est.$_{20}$: - Spitze (repite la pronunciación correcta)... von... Körper [korp]...

Prof.: - Eine Spitze? (incitándola a repetir lo último)

Est.$_{20}$: - ...von Körper [korp]?

Prof.: - ...vom Körper (corrigiendo)

Est.$_{20}$: - vom Körper (repite). Beispiel: Arme..., Kopf

Prof.: - Zum Beispiel: die Arme...

Est.$_{20}$: - Kopf...

Prof.: - ... der Kopf..., die Beine...

Est.$_{20}$: - Das männlich Glied ist ein Wortbildung... von Glied.

Prof.: - Aber hier im Text..., dieses Glied ist nicht so ein Glied des Körpers..., es ist hier das Glied..., das männliche Glied..., von Männern, ja?

Est.$_{20}$: - (Asiente)

Prof.: - So, habt ihr das schon geschrieben? (A los estudiantes de la clase, por el texto que quedó en la pizarra sobre la palabra anterior), habt ihr das schon geschrieben?

Ests.: - (Asienten y niegan indistintamente)

Prof.: - Ja?..., nein?... komm! Schnell!

Ests.: - (Se apresuran a escribir)

Est.$_{21}$: - Paco...

Prof.: - Ja!

Est.$_{21}$: - Hoden ist "der Hoden"?, "die Hoden"

Prof.: - Singular ist "der Hoden", und Plural "die Hoden"

Est.$_{21}$: - Hoden ist Singular? Plural...! no?

Prof.: - 'Hoden' ist eigentlich Plural, aber wenn du nach dem Singular suchst..., im Wörterbuch, es ist nicht ganz klar! Manchmal kommt im Wörterbuch als maskulin, zum Beispiel in meinem Collins steht "der Hoden", Singular. Aber in einem Vox, oder in einem Langenscheidt steht Singular "der Hoden", Plural "die Hoden". Das Problem ist das 'Hoden' ein Wort ist, das man normalerweise nur im Plural benutzt..., man sagt das immer im Plural, denn alle Wesen..., alle männliche Wesen... haben zwei Hoden..., ja?

Est.$_{21}$: - Danke

Prof.: - Gut! Ist das fertig? (Por el texto). Können wir weiter machen?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - So, Sole... (le da la tiza)

Est.$_{20}$: - (Empieza a escribir aprovechando las frases que hubiera escrito con anterioridad y borrando sólo aquellas palabras que ahora ha de cambiar)

Prof.: - Sehr gut! (Por el aprovechamiento del texto). Also, wer hat das Wort 'Scheide' analysiert?...

Ests.: - ...

Prof.: - Bitte noch nicht schreiben..., das müssen wir auch noch korrigieren. Nun, 'Scheide', wer hat 'Scheide' analysiert?

Ests.: - ...

Prof.: - 'Scheide'? Kein Mensch hat 'Scheide' analysiert?

Est.$_{22}$: - Ahh, yo... (al tiempo que levanta la mano)

Prof.: - Fernandi! 'Scheide', was ist 'Scheide'

Est.$_{22}$: - 'Scheide' ist eine Substantiv...

Prof.: - Bitte (al resto de los estudiantes), jetzt hören wir gut zu..., jetzt hören wir gut zu (haciendo gestos), denn wir werden nicht weiter an der Tafel schreiben, Ok? Wir schreiben das direkt! Ok?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Bitte, Fernandi! 'Scheide'...

Est.$_{22}$: - Scheide ist eine Substantiv...

Prof.: - Scheide ist ein Substantiv...

Est.$_{22}$: - ... Substantiv..., und es ist weiblich ['veibliç]

Prof.: - Und es ist...

Est.$_{22}$: - weiblich ['veibliç]

Prof.: - Und es ist weiblich (corrigiendo)

Est.$_{22}$: - weiblich (corrige). Die Vagina [va'xina] ist ein Synonym...

Prof.: - Die Vagina... (corrigiendo)

Est.$_{22}$: - Die Vagina (repite)...

Prof.: - ... ist ein Synonym.

Est.$_{22}$: - Synonym

Prof.: - Die Vagina ist ein Synonym. Ja? Die Scheide.

Est.$_{22}$: - Wortbildung..., ehhh..., no he encontrado ninguno

Prof.: - Brauchst du auch nicht..., keine Wortbildung. Fertig! Die 'Vagina' ist ein Synonym für 'Scheide', fertig! Wir verstehen alle, was die Scheide ist, oder?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Gut! Fragen? Keine Frage zu Scheide?

Ests.: - ...

Prof.: - Ok. Also, nun, wer hat das Wort 'Schuhe' untersucht?..., 'Schuhe'..., 'Schuhe'?

Est.$_{23}$: - (Levanta la mano)

Prof.: - Du hast dieses Wort, ja?

Est.$_{23}$: - 'Schuhe' ist ein Substantiv...

Prof.: - 'Schuhe' ist ein Substantiv..., bitte noch nicht schreiben (por los que están ya copiando lo que aparece en la pizarra sobre 'Glied'). Das müssen wir noch korrigieren, ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Und 'Schuhe' betrachten wir jetzt direkt, das werden wir nicht an der Tafel zeigen. So, bitte, achten!, ok? 'Schuhe' ist ein Substantiv, Silvia...

Est.$_{23}$: - Er ist männlich... [´manliç]

Prof.: - Männlich..., männlich

Est.$_{23}$: - ...männlich (repite)

Prof.: - Der Schuh, ja? Aber hier im Text...

Est.$_{23}$: - Plural

Prof.: - ist das Plural. Richtig, die Schuhe, ja? Plural, 'meine Schuhe'

Est.$_{23}$: - Ehh..., der Fuß... Fußver..., Fußver... (ríe nerviosa), Fußverkleid, Fußverkl...

Prof.: - Fußverkleidung

Est.$_{23}$: - Fußverkleidung

Prof.: - Fußverkleidung

Est.$_{23}$: - Fußverkleidung... ist ein Synonym ['sinonim]

Prof.: - 'Fußverkleidung' ist ein... Synonym (corrigiendo)

Est.$_{23}$: - Synonym.

Prof.: - 'Fußverkleidung' ist ein Synonym. Gut, aber was sind Kleider?... Das hier sind Kleider (mostrando diferentes ropas suyas y de otros estudiantes), ja? 'Kleider'! Ok?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Und die Kleider für die Füße sind die Schuhe..., ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Die Schuhe sind..., die Kleider für die Füße. Verstanden?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Das hier..., das hier (por unas prendas de la percha) sind auch Kleider, ja? Die sind für die Arme..., für den Rumpf... (mostrando las partes del cuerpo que menciona)... Und die Hosen... die Hosen (tocando y mostrando los suyos) sind Kleider für die Beine..., die sind "Beinverkleidungen"..., Ok?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - So..., die Schuhe sind "Fußverkleidungen"..., die "Kleidung für die Füße"...! (haciendo gestos). Gut! Noch etwas, Silvia?

Est.$_{23}$: - Ehhh...., Schuhmacher ['•umaxer]

Prof.: - Schuhmacher (corrigiendo la pronunciación)

Est.$_{23}$: - Schuhmacher (repite)..., Schuhmacher..., ehh..., ist eine Wortbildung..., ehh..., mit Schuh.

Prof.: - Schuhmacher (escribiéndola en la pizarra) ist eine Wortbildung mit Schuh!, aha...! Schuhmacher! Verstehen wir 'Schuhmacher'?

Ests.: - (Niegan)

Prof.: - Nein? Macht bitte eine Hypothese..., denn es ist ja nicht sehr kompliziert: ihr habt eine Wortbildung..., ihr wißt ja, was Schuh bedeutet... und ihr versteht auch das Verb 'machen', oder?

Ests.: - ...

Prof.: - Vanesa (que estaba asintiendo), bitte!

Est.$_{24}$: - (muestra sorpresa)

Prof.: - Deine Hypothese zur Bedeutung der Wortbildung 'Schuh...-macher'

Est.$_{24}$: - Ehhh..., eine Person..., ehh...,

Prof.: - Eine Person..., die...

Est.$_{24}$: - Ehhh..., eine Person..., die...

Prof.: - Was macht diese Person?

Est.$_{24}$: - Schuh!

Prof.: - Natürlich! 'Schuhe'! Eine Person, die Schuhe macht..., eine Person, die Schuhe macht, oder,

die Schuhe repariert!... Ok?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Ein Schuhmacher! Ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Momentchen...! Ich korrigiere jetzt das hier (por lo que hay en la pizarra), denn Sole wartet immer noch auf mich...: "'Glied' ist eine Spitze... von...", eine Spitze des Körpers... (corrigiendo) Zum Beispiel... (dictando) Körper (a la alumna que corrige en su escrito). Zum Beispiel..., das ist 'e'..., 'e', 'e'... Zum Beispiel: Arme..., Beine..., Kopf...; Männliches Glied..., männliches Glied..., ach so! "männliches Glied ist eine Wortbildung"...; ok! Nur ein Punkt brauchst du hier (señalando el lugar de la separación de las frases). Ok! Ein Glied nür für Männer..., ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Ok! Danke dir, Sole! Ist das jetzt verstanden?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Und Schuhe?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Keine Frage?

Ests.: - ...

Prof.: - Ok! 'Welt'...; 'Welt' hast du auch, oder? Silvia?

Est.$_{23}$: - (Asiente)

Prof.: - Und 'Gehirn' auch?

Est.$_{23}$: - (Asiente)

Prof.: - Ok! Erklärt uns bitte diese 'Wörter'...: 'Welt'

Est.$_{23}$: - Ehhh..., 'Welt' ist ein..., ein Substantiv!

Prof.: - Welt ist ein Substantiv!

Est.$_{23}$: - Sie... ist weiblich!

Prof.: - Die Welt!

Est.$_{23}$: - Die Welt. Die Erde..., ich denke..., ist ein Synonym.

Prof.: - Die Erde... (la escribe en la pizarra) ist ein Synonym, ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Die Erde..., der Planet 'Erde'...

Est.$_{23}$: - Und..., ehhh..., 'Welt-...', 'Welt-all'..., ehh..., ist eine Wortbildung mit 'Welt'

Prof.: - Welt-...? (sugiriendo la repetición de la palabra, que no ha comprendido)

Est.$_{23}$: - Weltall

Prof.: - Weltall?

Est.$_{23}$: - (Asiente) Weltall (enfatizando ahora la '-l' final)

Prof.: - Achso! 'Weltall', mit doppel 'l', ja?

Est.$_{23}$: - Aha!

Prof.: - Welt...-all (escribiéndola en la pizarra). 'Weltall' ist eine Wortbildung mit 'Welt'..., ja?

Ests.: - ...

Prof.: - Alles, was es in der Welt gibt...; es bedeutet 'Univers', ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Gut! 'Gehirn', was ist 'Gehirn'

Est.$_{23}$: - Es ist... kompliziert!

Prof.: - Ja! 'Gehirn' ist ein bisschen kompliziert. So bitte, aufpassen!

Est.$_{23}$: - 'Gehirn' ist ein Substantiv

Prof.: - Es ist auch ein Substantiv...

Est.$_{23}$: - Es ist neutrum

Prof.: - Neutrum!

Est.$_{23}$: - Das Gehirn

Prof.: - Das Gehirn, sehr gut!

Est.$_{23}$: - Ich habe..., ehh..., keine Synonym

Prof.: - Kein Synonym...

Est.$_{23}$: - Ehhh...., ehh..., es ist..., ehh..., Beispiel... you..., du...

Prof.: - Zum Beispiel, ich!

Est.$_{23}$: - Zum Beispiel, ehh..., du..., du... (dirigiéndose al profesor), ehh..., denken..., denken..., denkst..., ehh..., mit... dein..., Gehirn!

Prof.: - Super! Du denkst..., also, du meinst 'man denkt...'; auf Deutsch sagt man für impersonale Sätze nicht 'du', sondern 'man'; und das ist nicht die zweite Person, sondern die dritte Person Singular...; also, 'man denkt...', ja?

Est.$_{23}$: - Man denkt...

Prof.: - Genau..., man denkt...

Est.$_{23}$: - mit...

Prof.: - mit dem Gehirn

Est.$_{23}$: - dem Gehirn

Prof.: - Man denkt mit dem Gehirn (tocándose la sien, para indicar lo que expresa). Du (dirigiéndose

a la estudiante) denkst mit deinem Gehirn, ja?

Est.$_{23}$: - (Asiente)

Prof.: - Aber 'man'... (refiriéndose a todo el grupo) denkt mit dem Gehirn, ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Unsere Gedanken..., unsere Ideen... unsere Sprache... kommt aus dem Gehirn... ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Das ist nicht der Kopf, Vorsicht! Das ist nicht der Kopf, was wir mit 'Gehirn' meinen, sondern das was drinnen ist..., das Gehirn..., kapiert?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Manchmal ist es leer! Das ist das Problem...; gut! Hast du irgendeine Wortbildung, Silvia?

Est.$_{23}$: - Mmm..., 'Gehirnkrank'!

Prof.: - Gehirnkrank..., ja! Eine Person, deren Gehirn nicht richtig funktioniert..., ja?

Ests.: - (Asienten sonrientes)

Prof.: - Ein Gehirnkranker; Krank, nicht gesund. Ok! Fragen?

Ests.: - ...

Prof.: - Keine Frage? Dann kommen wir zum Punkt vier (dándole la tiza a un estudiante que se levanta y se dirige al margen izquierdo de la pizarra, donde ha de escribir el enunciado del punto en cuestión).

Prof.: - Punkt vier..., wir untersuchen das Thema des Textes...

Est.$_{1}$: - (Escribe en la pizarra el enunciado en cuestión)

Prof.: - Elena, bitte...; du bist ja heute ganz... stil (con gestos), warum? Hast du Probleme?

Est.$_{1}$: - Nein!

Prof.: - Ok! So, erstmal 'Ideen'...! Danke (al estudiante que ha escrito el punto cuarto)...: "Wir untersuchen das Thema des Textes" ist das richtig?

Est.$_{2}$: - (Se levanta, siendo él mismo quien ha escrito los errores y corrige...)

Prof.: - Genau..., 'Thema'..., mit 'h'; und 'des Textes'..., genau, so... mit 's', ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Denn es ist hier Genitiv! Oder?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Danke dir! (Al estudiante que se sienta definitivamente) So, Elena, sage mir bitte, erstmal, was du im Text findest..., objektiv..., ja?

Est.$_{2}$: - (Asiente)

Prof.: - Damit gibst du mir das Thema des Textes...; und dann machst du Hypothesen zu Ideen des Textes..., die Ideen, die du zum Thema im Text findest, was du zum Thema denkst, oder was du denkst, was der Dichter denkt..., ok?

Est.$_2$: - ...

Prof.: - Die 'Intentio-auctoris'..., ja? (Lo escribe en la pizarra) Was will der Dichter mit dem Text..., deine eigene Interpretation, was du zum Thema des Textes denkst, ja?

Est.$_2$: - Das Thema des Textes... ist... das..., das..., das... 'ge...-', das... 'dar'?

Prof.: - Geben...

Est.$_2$: - Das Geben... in der... in der... aus 'human' (con pronunciación inglesa)..., 'human corpore'?

Prof.: - Wie bitte?

Est.$_2$: - ...

Prof.: - ... aus der was?

Est.$_2$: - human corpore

Prof.: - menschlichen Körper!

Est.$_2$: - menschlich...

Prof.: - Körper...

Est.$_2$: - Körper

Prof.: - aus dem menschlichen Körper

Est.$_2$: - aus dem menschliche

Prof.: - -nnn...!

Est.$_2$: - nnn..., menschlichen...

Prof.: - Körper

Est.$_2$: - Eso (empieza a reirse)...

Prof.: - Das Geben des menschlichen Körpers..., also

Est.$_3$: - (Levanta la mano)

Prof.: - Ja!

Est.$_3$: - Die Struktur? (Por el orden de análisis del texto, donde la estructura venía precediendo al tema)

Prof.: - Ja..., ich habe mich vertan..., aber das macht ja nichts. Heute machen wir das anders, heute machen wir zuerst das Thema, und danach untersuchen wir die Struktur, ok?

Est.$_3$: - Ok!

Prof.: - Also, Elena...: Zuerst sammeln wir viele Ideen, aber diese Ideen sind nicht die Textauslegung, diese Ideen zum Thema sind objektiv! Ok?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - So, gibt mir bitte mit einem Wort, oder zwei..., aber ganz kurz..., gibt mir bitte Ideen über das Thema des Textes: Was ist das Thema des Textes?

Ests.: - ...

Prof.: - Diese Frage ist nicht nur für Elena, ja? Sondern für alle Studenten...

Est.$_4$: - Paco..., kann sein sein Leben?

Prof.: - Das Leben von Gerhard Rühm! (Escribe en la pizarra) Obwohl, ich würde das anders sagen..., denn er beschreibt nicht was er gemacht hat..., ja?

Ests.: - ...

Prof.: - Sein Leben zeigt er nicht... er zeigt was er ist..., oder was er hat...; ich würde das hier so sagen: Thema des Textes..., für Helena Gómez, ist es 'Gerhard Rühm', was er hat... oder was er ist! Ja?

Est.$_4$: - (Asiente)

Prof.: - Für dich ist das Thema des Textes ein 'Selbsporträt', eine Autobiographie, also, der Dichter des Textes ist Gerhard Rühm..., und deshalb ist das Thema 'Gerhard Rühm'. Hier im Text steht..., deiner Meinung nach, was Gerhard Rühm ist oder was Gerhard Rühm hat..., richtig?

Est.$_4$: - O las dos...

Prof.: - Oder beides..., genau. Aber... ist man was er hat?

Ests.: - ...

Prof.: - Verstehst du, was ich meine? Hast du das nicht verstanden?

Est.$_5$: - Nein

Prof.: - Helena hat gesagt: Das Thema des Textes ist 'Gerhard Rühm'. Gerhard Rühm macht eine Darstellung..., eine Beschreibung (escribe la palabra en el margen derecho de la pizarra)..., Beschreibung?

Ests.: - (Niegan)

Prof.: - So was wie eine deskriptive Struktur, ja? Eine Beschreibung!

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Gerhard Rühm macht eine Beschreibung von Gerhard Rühm. Aber wie schreibt man ein Selbstporträt..., eine Selbstbeschreibung? Man beschreibt..., man beschreibt (se½alando a la palabra recien escrita), man beschreibt, wie er ist? Und wie beschreibt man, wie er ist? Sehr einfach! Man beschreibt, was er hat! Dann müssen wir uns fragen: 'Intentio auctoris'? Ist das eine Kritik..., oder ist das ganz neutral gemeint?

Est.$_6$: - Neutral

Prof.: - Neutral! Und bist du einverstanden?

Est.$_6$: - ...

Prof.: - Jetzt musst du deine Meinung äußernn. Denkst du auch, dass 'Ich bin' (escribiéndolo en la pizarra) ist gleich (con el símbolo '=') 'Ich habe' (escribiéndolo al otro lado del símbolo como si de una operación matemática se tratara)...? Denkst du auch, dass man ist was er hat?

Est.$_6$: - ...

Prof.: - Elena..., wer bist du?

Est.$_2$: - ...

Prof.: - Wer bist du...? Ich frage dich jetzt, wer du bist...: Wer bist du?

Est.$_2$: - Eine Frau...

Prof.: - Ahh ja...; Eine Frau..., was noch...

Est.$_2$: - ...

Prof.: - Ich möchte wissen, wer du bist! Wer bist du? Du bist eine Frau..., was noch?

Est.$_2$: - Elena

Prof.: - Dein Name ist Elena...; so, du identifizierst dich..., dein Name ist Elena..., du bist eine Frau, dein Name ist Elena..., was noch?

Est.$_2$: - Ich..., ehh..., eh...,

Prof.: - Du...

Est.$_2$: - estudio Filología inglesa (lo dice riéndose por tener que utilizar el español)

Prof.: - Du studierst an der Universität, ja?

Est.$_2$: - (Asiente, todavía entre risas)

Prof.: - Und du studierst Anglistik..., ja?

Est.$_2$: - (Asiente)

Prof.: - So..., was du mir gesagt hast..., hat bisher nichts zut tun mit dem, was du hast..., ich weiss nicht was du hast? Wenn du mich fragst, dann sage ich dir wie ich heisse, und was ich mache, wo ich arbeite, ob ich eine Familie habe, und so weiter..., ja? Ich reise viel, ich bin so alt..., ok?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Aber ich sage nicht 'ich habe einen Kopf..., ich habe zwei Augen..., ich habe Ohren..., ich habe einen Mund...'

Ests.: - (Ríen)

Prof.: - Ja?...

Ests.: - (Asienten)

Est.$_4$: - Aber... er sagen...

Prof.: - Er sagt...

Est.$_4$: - Er sagt 'mein Kopf..., meine Ohren..., meine Frau'

Prof.: - Ok! Das kann richtig sein, Elena; ich frage nur! Du musst daran denken, dass das "poetische" ich... das dichterische ich nicht unbedingt der Dichter ist..., ja? Im Text gibt es immer eine Stimme, eine Person die spricht..., aber diese Person kann andere Personen schaffen..., ja?

Ests.: - ...

Prof.: - Cervantes hat Don Quixotte geschrieben... und was Sancho Panza sagte, ist nicht immer das, was Cervantes denkt..., oder?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Es gibt immer einen Dichter..., und es gibt immer ein poetisches ich..., aber diese Identifikation ist nicht immer obligatorisch, ok? (Escribe en la pizarra según el sistema de la ecuación anterior: 'Dichter' = 'poetisches ich' / 'Dichter' ≠ 'poetisches ich'). Ist das nun klar?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Das ist nur meine Meinung, meine Idee..., ja? Das heisst nicht, dass die Meinung von Elena falsch ist...; sie hat nur ihre eigene Meinung... ok?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Also, es kann sein, dass das, was Helena meint, auch richtig ist. Nur, warum sagt er in der Mitte des Textes 'meine Scheide', wenn er ein Mann ist? Denn ein Mann..., ein Mann hat keine Scheide, oder?...

Ests.: - ...

Prof.: - Und, wenn er nur die Teile... des Körpers, die Teile seines Körpers, des Körpers von Gerhard Rühm meint..., oder wenn er nur... Teile des Körpers..., ehh..., Teile des menschlichen Körpers meint..., wenn es so ist, ehh..., warum sagt er meine Schuhe?

Ests.: - ...

Prof.: - Weil die Schuhe kein Teil des Körpers sind, oder?... Warum, warum, warum?

Ests.: - ...

Prof.: - Versteht ihr, was ich meine?

Ests.: - ...

Prof.: - ... Ehhh... Warum die Scheide? Und warum die Schuhe? Warum die Welt?

Est.$_4$: - Warum meine Frau?

Prof.: - Genau..., das ist die Frage! Und warum das Gehirn?

Est.$_4$: - Aber warum?

Prof.: - Ja, das müßt du antworten..., ich nicht! Ich bin der Lehrer!

Ests.: - (Ríen)

Prof.: - Ihr müsst denken..., warum immer ‘mein, mein, mein, mein, mein...’?

Est.$_7$: - Eigentum?

Prof.: - Genau! Das ist ja wichtig..., der Titel...; den Titel können wir nicht vergessen..., der Titel gibt uns einen Schlüssel zur Auslegung, zur Interpretation des Textes...: ‘Eigentum ist Diebstahl’; So, ‘Eigentum’ kann auch das Thema des Textes sein, ja? (Escribiendo la palabra ‘Eigentum’ en el asociograma de la pizarra) Verstehen wir ‘Eigentum’...? ‘Eigentum’?

Ests.: - Ja..., nein... (unos asienten y otros niegan)

Prof.: - Nein? Fernando (uno de los que asienten), kannst du bitte ‘Eigentum’ auf Deutsch erklären?

Est.$_8$: - Der Kuli ist mein Eigentum...

Prof.: - Richtig! Der Kuli ist sein Eigentum, ja? Diese Papiere sind mein Eigentum, ok?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Alles, was ich habe, ist mein Eigentum...; was ich habe, ist mein Eigentum. Alles, was ich habe, ist mein Eigentum! Klar?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Gut, was ist nun ‘Diebstahl’?

Est.$_8$: - Ich..., ich..., ehh..., wenn ich... ich..., ehhh... (hace gestos de coger el bolígrafo de la mesa de forma ilícita)

Prof.: - Genau das..., wenn ich deinen Kuli für mich nehme, ja? (Repite el gesto del alumno de llevarse el bolígrafo)

Ests.: - (Ríen)

Prof.: - Verstanden?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - ‘Eigentum’, was mir gehört..., alles was ich habe; ‘Diebstahl’, was mir nicht gehört und ich nehme, was ich nicht habe und ich nehme...; denkt mal an Mario Conde und das Geld (haciendo gestos con los dedos), das er aus Banesto genommen hat, ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Das ist Diebstahl! Verstanden? Ok?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Wir haben das ‘Eigentum’ und das ist das Gegenteil von ‘Diebstahl’ (escribe en la pizarra: ‘Eigentum / Diebstahl’), aber im Text haben wir einen Titel, wo die Wörter miteinander identifiziert sind, so dass er sagt ‘Eigentum’ ist (enfatizando la cópula) ‘Diebstahl’ (y borra la barra separadora de las dos palabras sustituyéndolas por un símbolo de igualdad, de modo que queda en la pizarra ‘Eigentum = Diebstahl’). Das ist ein Widerspruch, oder?

Ests.: - ...

Prof.: - Ist das nicht ein Gegensatz? Ein Widerspruch (lo escribe en la pizarra), Widerspruch?

Ests.: - (Niegan)

Prof.: - Wenn etwas nicht logisch ist? Zum Beispiel: 'Eigentum' ist das Gegenteil von 'Diebstahl'...; 'Eigentum' ist das Gegenteil von 'Diebstahl', das Antonym, ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - ... aber im Text kommen sie als Synonyme, oder? 'Eigentum' ist (enfatizando de nuevo) 'Diebstahl' (señala el símbolo '=' de la pizarra), ok?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Warum? was soll das?

Ests.: - ...

Prof.: - Habt ihr die Frage verstanden?

Ests.: - (Niegan)

Prof.: - Z.B., wenn ich sage... 'Mann' (escribiéndolo) ist (acompañándolo del símbolo '=') 'Mann', oder 'Frau' ist 'Frau' (haciendo lo propio) ist das logisch, ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Aber man kann nicht sagen '"Mann' ist 'Frau'" (modificando lo escrito) oder 'Montag' ist 'Mittwoch', denn es ist ja nicht mehr logisch, oder? Das geht nicht...

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - So, im Text haben wir 'Eigentum' ist 'Diebstahl', und das stimmt nicht: 'Eigentum' ist 'Eigentum' und 'Diebstahl' ist 'Diebstahl'. Der Titel, der Titel des Textes ist schon problematisch.

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Dann, im Text finden wir auch 'mein', 'mein', 'mein', 'mein'..., ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Und damit kommen auch Teile des Körpers mit denen ich etwas machen kann: 'Mein Haar', ich kann zum Friseur gehen..., Friseur?

Ests.: - (Niegan)

Prof.: - Llongueras ist ein Friseur, oder Niko, hier in Cádiz..., ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Ich kann zum Friseur gehen und etwas mit meinem Haar machen..., was ich will, denn das ist mein (enfatizándolo) Haar, ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Ich kann das kurz abschneiden..., oder lange Haare haben..., oder grün farben..., oder blau... das ist nur mein (enfatizándolo) Problem, weil es mein (enfatizándolo de nuevo) Haar ist. Ok?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Darf ich das auch mit meiner Frau machen? Ist meine Frau das Gleiche wie mein Bein, mein Haar...? Darf ich mit meiner Frau machen, was ich wil...? Warum nicht? Und dann, warum meine 'Scheide', wenn Rühm ein Mann ist? Und warum kommt hier auch 'meine Welt'? Und 'mein Gehirn'? 'meine Schuhe'?... Das sind alle wichtige Fragen zum Thema des Textes... Denkt bitte gut darüber nach (con gestos) zu Hause, damit wir nächste Woche das Thema des Textes analysieren, Ok?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Ok, ich danke euch. Tschüss! Tschüss!...

Sesión 48 (04.05.98)

Prof.: - Guten Tag, beginnen wir..., beginnen wir..., bitte! Entschuldigung..., wir beginnen heute mit dem... Wo sind wir letzte Woche geblieben? Wo sind wir letzte Woche geblieben? Beim Punkt...?

Ests.: - Vier...

Prof.: - Vier..., Punkt vier... (dándole la tiza a un alumno que sale y escribe en la pizarra: "Punkt 4: Wir untersuchen die Struktur des Textes")... Also, hat der Text einen Titel? Ja oder nein?

Ests.: - Ja...

Prof.: - Wie heißt er...? Wie heißt der Text?

Est.$_1$: - Ehh... 'Eigentum ist Diebstahl'

Prof.: - 'Eigentum ist Diebstahl'... Und ist der Titel wichtig oder nicht? Ist der Titel interessant?

Ests.: - Ja...

Prof.: - Ja, warum?

Est.$_1$: - Because...

Prof.: - Weil...

Ests.: - (Ríen...)

Prof.: - Das ist ja gut..., das bedeutet, dass sie nicht auf Spanisch kommunizieren möchte! Das ist gut! Also, warum ist der Titel interessant?

Est.$_1$: - Weil... er... das Thema das Textes...

Prof.: - Weil er das Thema des Textes gibt! Ok! (Le da una tiza)

Est.$_1$: - (Toma la tiza y sale dubitativa)

Prof.: - Elena, da muss du jetzt schreiben: Der Text hat einen Titel und er ist interessant, weil er...

Est.$_1$: - (Comienza a escribir)

Prof.: - Also..., ja, dann schreibst du: "weil er das Thema des Textes gibt". Ok?

Est.$_1$: - (Asiente)

Prof.: - Gut, machen wir weiter (dejando a la alumna que siga escribiendo)... Hat der Text Strophen, ja oder nein?

Ests.: - Ja...

Prof.: - Wie viele Strophen?

Ests.: - Ein..., eine..., eins...

Prof.: - Genau, der Text hat eine Strophe.... (Le da a uno de los que contestaron una tiza y le indica que lo ponga en la pizarra) Ok?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Raquel, wie viele Verse gibt es in dieser Strophe?

Est.$_2$: - ...

Prof.: - "Der Text hat..." (Corrigiendo a los de la pizarra para que vayan despejándolo)..., genau! "Es ist"..., sehr gut..., "weil"..., kann jemand 'weil' buchstabieren?

Est.$_3$: - 'w'

Prof.: - Ana...

Est.$_3$: - 'w'...-'e'-'i'...-'l'.

Prof.: - 'w'...-'e'-'i'...-'l'... 'l' (mientras la otra alumna lo escribe), gut!: "...weil er das Thema des Textes..., das Thema des Textes..., des Textes..., gibt..., gibt..., gibt..., 'g'-'i'-'b'-'t'", aus dem Verb 'geben' (lo escribe en el margen derecho de la pizarra) "Ich gebe dir die Kreide" Ok?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Ok! Hat der Text einen Titel? Ja, der Text hat einen Titel..., Doppelpunkt, 'Eigentum ist Diebstahl'...; ist der Titel wichtig oder unwichtig? wichtig..., interessant, weil er das Thema des Textes gibt..., der Text gibt uns das Thema des Textes (con gestos), ok?

Ests.: - Ok (Asienten)

Prof.: - Nun..., hat der Text Strophen? Ja, der Text hat eine Strophe... (deja al alumno que escriba lo que le toca...)

Est.$_4$: (Escribe en la pizarra: "Der Text hat eine Strophe")

Prof.: - Gut..., Raquel...

Est.$_2$: - Einundzwanzig...

Prof.: - Einundzwanzig was?

Est.$_2$: - ...

Prof.: - Einundzwanzig was? Wörter?

Est.$_2$: - Versos

Prof.: - Verse..., genau, der Text hat eine Strophe mit (enfatizando lo que ha de escribirse ahora al tiempo que le da una tiza a la alumna en cuestión) einundzwanzig Verse!

Est.$_2$: - (Se levanta para escribirlo y el profesor continúa)

Prof.: - Finden wir im Text irgendeine rethorische Figur? Ja oder nein?

Est.$_5$: - Wiederholung?

Prof.: - ... (no ha oído)

Est.$_5$: - Wiederholung

Prof.: - Ja... (le da la tiza): Gibt es andere rethorische Figuren im Text?

Est.$_6$: - Paralelismo

Prof.: - Aha..., versuche es auf Deutsch!

Est.$_6$: - ...

Prof.: - Mache eine Hypothese!, Wie kann das sein? 'Paralelismo'! (con extrañeza)

Est.$_7$: - Paralelismen...

Ests.: - (Ríen)

Prof.: - Das wäre ja was...! Eine andere Hypothese! Ein technisches Wort aus dem Latein...

Est.$_6$: - Paralelismus

Prof.: - Richtig! 'Paralelismus' (y le entrega la tiza)

Est.$_6$: - (Se levanta a escribir)

Prof.: - "eine..." (Corrigiendo ahora de lo que se escribe en la pizarra) Das hier muss groß..., denn das ist ein Substantiv..., genau... Danke dir, Raquel! (Recogiendo la tiza que le devuelven)

Est.$_2$: - (Vuelve a su sitio)

Prof.: - Vanesa, wie findest du den Text? Irgendeine Figur?

Est.$_5$: - ...

Prof.: - Wie heisst diese 'mein..., mein..., mein...'? 'Krieg..., Krieg..., Krieg...'

Est.$_5$: - Wiederholung!

Prof.: - Ja... Der Text hat eine Wiederholung! Und was wird hier wiederholt, María?

Est.$_8$: - Das..., das possesiv Pronomen...

Prof.: - Welches?

Est.$_8$: - 'Mein'?

Prof.: - Jawohl! ..., im Text gibt es eine Wiederholung des Wortes 'mein', ja? (Invitándola a escribir?) Und..., Jose (que está levantando la mano)

Est.$_9$: - In jeder Verse... ist zwei Wort..., Wörter...

Prof.: - zwei Wörter..., aha... und diese Struktur der Verse wird auch wiederholt!

Est.$_9$: - Sí, ja...

Prof.: - Die Struktur der Verse wird auch wiederholt (dándole la tiza al estudiante)...: Die Struktur der Verse wird auch wiederholt, Doppelpunkt..., mein plus Substantiv..., ok?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - (Corrigiendo diréctamente algunas palabras de la pizarra) Gut! "Mein" + 'x'...; Danke dir; "Die Struktur der Verse wird auch wiederholt..." (leyendo ahora de la pizarra) "... mit 'mein' plus 'x'", gel? "Mein Kopf..., mein Sohn..., mein Buch..., mein..., ja? Mein 'a', mein 'b', mein 'c', mein 'd', mein 'e'... 'mein'... was kommt, ok?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Gut! Finden wir im Text..., finden wir im Text..., eine Frage..., bitte..., Jesús, findest du im Text einen Prozess..., eine Entwicklung..., ja oder nein?

Est.$_{10}$: - ...

Est.$_{11}$: - Ja...

Prof.: - María, du sagst 'ja'... Welcher Prozess?

Est.$_{11}$: - Aber... ehh..., das..., das... Thema!

Prof.: - Das Thema...

Est.$_{11}$: - Ja... The Prozess ist das Thema

Prof.: - Aha... dieser Prozess?

Est.$_{11}$: - Ja...

Prof.: - Gut! Sage mir, ist der Text eine... Beschreibung? Beschreibung?

Ests.: - (Niegan)

Prof.: - Eine Beschreibung ist, zum Beispiel, wenn ich..., ehh..., also, ich mache jetzt eine Beschreibung des Klassenzimmers, ok?

Ests.: - ...

Prof.: - Das Klassenzimmer ist groß; es ist nicht klein (haciendo gestos y mirando a su alrededor), sondern groß...; es hat eins, zwei, drei... vier, fünf und sechs Neonröhren... (señalándolas); es hat zwei Türen... (señalándolas también)..., Kleiderhacken..., ein Rednerpult, eine Tafel, einen großen Tisch für den Lehrer, einen bequemen Stuhl auch für den Lehrer..., und so weiter..., ok?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Das ist eine Beschreibung dieses Klassenzimmers, ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Nun, ist der Text auch eine Beschreibung? Ja oder nein?

Est.$_{12}$: - Nein...

Est.$_{13}$: - Ja...

Prof.: - Wer hat 'ja' gesagt?

Est.$_{13}$: - (Levanta la mano)

Prof.: - Josemari..., was meinst du?..., was beschreibt der Text... deiner Meinung nach?

Est.$_{13}$: - Ehhh..., ich denke, der Text... schreibt..., beschreibt... der Monotonie? Ehhh..., Monotonie?

Prof.: - (Asiente)

Est.$_{13}$: - Monotonie?

Prof.: - Ja..., weiter...

Est.$_{13}$: - Monotonie... the körperlich ['kcperli]...

Prof.: - Du meinst, dass der Text eine Körperbeschreibung ist, ja?

Est.$_{13}$: - (Asiente)

Prof.: - So, für Josemari ist der Text eine Körperbeschreibung, eine Beschreibung des Körpers...

Est.$_{13}$: - Und...

Prof.: - Entschuldigung! Und?

Est.$_{13}$: - ... ich..., ehh...

Prof.: - Ich meine...

Est.$_{13}$: - Ich meine..., ehh..., dass, der Text eine Prozess... hat!

Prof.: - Welcher Prozess?

Est.$_{13}$: - Ehh..., der Text, ehh..., ist... eine Beschreibung..., ehh..., von oben ['uben]

Prof.: - Von oben...

Est.$_{13}$: - Von oben..., bis

Prof.: - nach...

Est.$_{13}$: - nach unten...

Prof.: - Von oben nach unten..., von oben nach unten? (a los estudiantes)

Ests.: - ...

Prof.: - Ist der Text eine Beschreibung des Körpers von oben nach unten (con gestos sobre su propio cuerpo) oder von unten nach oben (gesto inverso)

Ests.: - Von oben nach unten

Prof.: - Ja, von oben nach unten... Mein Haar..., mein Kopf..., und am Ende meine Schuhe (señalando cada cosa), oder?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Gut, der Text ist eine Beschreibung des Körpers von oben nach unten... (dándole la tiza al estudiante para que lo escriba en la pizarra)

Est.$_{14}$: - Aber...

Prof.: - Aber was?

Est.$_{14}$: - Welt?

Prof.: - Aha... das ist das Problem...! Das ist ein Problem hier, genau! Was ist mit 'meine Welt'? "Beschreibung..." (Corrigiendo en la pizarra) "s-c-h...", richtig..., von oben..., oben..., nach unten... Gut..., danke dir (recogiendo la tiza). Also, der Text ist eine Beschreibung des Körpers von oben nach unten..., und jetzt sagt María "Problem": Achtung!, die Welt ist nicht ein Teil des Körpers..., die Welt ist kein Teil des Körpers..., ja?

Ests.: - ...

Prof.: - Die Welt ist nicht in meinem Körper...

Est.$_{15}$: - And... nein...'Schuhe'

Prof.: - Und die 'Schuhe' auch nicht..., genau! So..., was?

Est.$_{16}$: - Ehhh...

Prof.: - Ja?

Est.$_{16}$: - Es ist... nein... Beschr... Beschreibung...

Prof.: - keine Beschreibung?

Est.$_{16}$: - (Niega)

Prof.: - Es ist keine Beschreibung... (invitando a repetir)

Est.$_{16}$: - ...keine Beschreibung

Prof.: - Und was ist er denn?...

Ests.: - ...

Prof.: - Der Text ist keine Beschreibung! Was ist denn dieser Text?

Est.$_{17}$: - Ehh...

Prof.: - Raquel, Raquel..., sag mal!

Est.$_{18}$: - Ist die... Teil von... der Körper von der Mensch...!

Prof.: - Also, der Text ist eine Beschreibung des Körpers von oben nach unten..., ja? Das finde ich auch richtig..., also, objektiv..., oder?

Ests.: - (Asienten o se abstienen)

Prof.: - Aber hier gibt es auch natürliche Probleme..., hier finden wir einige Probleme: ein Problem haben wir im Vers 15..., im Vers 15...; Entschuldigung... im Vers 13: 'Frau'..., ja?

Ests.: - Frau (asintiendo)

Prof.: - Das ist nicht die körperliche Beschreibung..., oder das ist ja zumindest kein normaler Schritt im Prozess von oben nach unten, oder?

Est.$_{18}$: - Ja!

Prof.: - Ja? Da sagt der Dichter plötzlich 'meine Frau'...; ist meine Frau ein Teil meines Körpers?

Est.$_{18}$: - Nein..., aber... meine Frau..., meine Frau...

Prof.: - Mach weiter, mach weiter (mientras él anota algo en la pizarra o en un papel)

Est.$_{18}$: - Das..., ehh..., ist der..., ehh..., continuación...

Prof.: - ...ist die "Folgerung"...

Est.$_{18}$: - ...ist die "Folgerung" of the Körper

Prof.: - vom Körper...

Est.$_{18}$: - Aber in... in eine Frau

Prof.: - ...in einer Frau

Est.$_{18}$: - Sí..., ja!

Prof.: - So, du meinst: Vom Vers 1 bis Vers 12 ist der Text eine männliche Körperbeschreibung..., männliche...; und vom Vers 13 bis zum Ende ist er eine weibliche Körperbeschreibung...

Est.$_{18}$: - (Niega)

Prof.: - Nein? So, was meinst du?

Est.$_{18}$: - Ehh... von Vers 1 bis... ehhh... Vers... 10

Prof.: - Zehn?

Est.$_{18}$: - (Asiente)... ist ein general ([’®enerɔl]) Deskriptione...

Prof.: - ... eine allgemeine Beschreibung... eine allgemeine Beschreibung

Est.$_{18}$: - eine allgemeine Beschreibung...

Prof.: - ... des Körpers...

Est.$_{18}$: - ... und Vers 11 und... Vers...

Prof.: - ...zwölf...

Est.$_{18}$: - ...zwölf ist...

Prof.: - männlich

Est.$_{18}$: - männlich...; und Vers 13 und 14 ist...

Prof.: - weiblich

Est.$_{18}$: - weiblich

Prof.: - Und Vers 15?

Est.$_{18}$: - general...

Prof.: - allgemeine

Est.$_{18}$: - allgemeine

Prof.: - Wieder die allgemeine Beschreibung. Und Vers 19?

Est.$_{18}$: - Ist eine...

Prof.: - Meine Schuhe!

Est.$_{18}$: - ... abstrakt ([’abstrɔkt])..., eine abstrakt Part

Prof.: - ein abstrakter Teil...

Est.$_{18}$: - Teil of the next Vers..., ‘mein Gehirn’..., because...

Ests.: - (empiezan a reír por el traslado inconsciente al inglés)

Prof.: - weil...

Est.$_{18}$: - weil... the Vers 19 ist spezifisch

Prof.: - weil... Vers 19 ist...

Est.$_{18}$: - einen spezifisch

Prof.: - Meine Schuhe?

Est.$_{18}$: - einen spezifisch... Welt

Prof.: - eine spezifische Welt

Est.$_{18}$: - zwanzig! Vers 20...

Prof.: - Achso! Vers 20, ja?

Est.$_{18}$: - (Asiente)

Prof.: - Meine Welt..., aha! Gut: du kannst das jetzt an die Tafel schreiben (dándole la tiza). Guck mal (mostrándole las palabras nuevas aparecidas durante la interacción que él mismo ha ido anotando en la columna derecha de la pizarra): Von Vers 1 bis 10, hast du gesagt, ist der Text eine allgemeine..., eine allgemeine Beschreibung des menschlichen..., von Menschen..., des menschlichen Körpers...

Est.$_{18}$: - Vale...

Prof.: - Warte, warte... (a la alumna que pretende empezar enseguida a escribir). Dann..., Verse 11 und 12 beschreiben, hast du gesagt, den spezifischen..., spezifischen männlichen, von Mann, Körper...; und Verse 13 und 14 einen spezifischen weiblichen Körper..., ja? Und am Ende..., am Ende... die letzten Verse, die letzten, letzten Verse..., die letzten Verse sind... ja? (ante la risa nerviosa o de desconfianza de la alumna) die letzten Verse sind die abstrakten..., abstrakten..., die abstrakten und die spezifischen, spezifischen..., Welten des Dichters, die abstrakten und die spezifischen Welten des Dichters, ok?

Est.$_{18}$: - (Asiente y empieza a escribir con más o menos dudas y preocupación en la pizarra)

Prof.: - Ok..., ja... allgemeine..., guck mal hier (se½alándole el lugar donde está escrita la palabra)...

Est.$_{18}$: - (Corrige)

Prof.: - Genau..., also, mach weiter... Lassen wir Elena weiter machen..., sie macht das gut..., männlichen..., mit "-en" (corrigiéndola de nuevo)...; alles klar?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Bitte, ihr schreibt noch nicht..., Ok? Ich muss das korrigieren?

Est.$_{19}$: - Paco

Prof.: - Moment mal, bitte...; Fernando hat noch einen Kommentar..., Fernando! Bitte Ruhe!, Fernando...!

Est.$_{19}$: - Warum die Substantiv

Prof.: - die was?

Est.$_{19}$: - die Substantiv

Prof.: - die Substantive..., ja...

Est.$_{19}$: - Substantive...

Prof.: - Aha...

Est.$_{19}$: - nicht groß?

Prof.: - Ah ja! Warum werden hier die Substantive nicht mit großen Buchstaben geschrieben?

Ests.: - ...

Prof.: - Weil das hier Poesie ist..., Lyrik...

Est.$_{19}$: - (Asiente)

Prof.: - Das ist ja ein Gedicht, eine Poesie... und in der Poesie kann man die normalen ortographischen Regeln brechen..., ja?

Ests.: - ...

Prof.: - Ein Dichter hat, was wir auf Spanisch, 'licencia poética' nennen, ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - 'Licencia poética'?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Das ist ja wie der Reim, die Alliteration..., ja? Die Wiederholungen..., das sind ja alles Verfremdungsmittel..., Mittel um die Sprache zu verfremden... (escribiéndolo en la pizarra), die poetische Verfremdung der Sprache, was wir 'extrañamiento' nennen, oder 'deviation' auf Englisch, ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Das ist ja hier Poesie, Fernando... Warum schreibt der Dichter kein Verb? Warum schreibt er in Versen? Warum wiederholt er ständig 'mein'? Das sind ja die normalen Figuren der Poesie..., klar?

Est.$_{19}$: - (Asiente)

Prof.: - Elena..., malsehen... (recogiéndo su tiza y corrigiendo palabras y el orden de algunas frases). Danke, setz dich..., ich mach hier weiter... (para no tener que explicar cuestiones gramaticales que no serían rentables). Also, jetzt ist es, glaube ich, korrekt, ok? (tras haber corregido y para que los estudiantes puedan copiarlo).

Ests.: - (Copian de la pizarra)

Prof.: - Gut! Fertig?

Ests.: - Ja..., nein..., ja...

Prof.: - Ja oder nein?

Ests.: - Ja..., espera..., ay un momento..., espera..., nein..., ja.... (son alumnos diferentes, terminando de copiar)

Prof.: - Warte..., ja?, warte! (Escribiéndolo en el margen derecho de la pizarra) für 'espera'; Moment mal! (Escribiéndolo también), für 'un momento'. Ok?

Ests.: - ...

Prof.: - Fertig?

Ests.: - Espera, espera...

Prof.: - Warte...

Ests.: - Warte...

Prof.: - Naja..., ihr macht von euren Kollegen die Kopien, ne...? (y empieza a borrar, al tiempo que los estudiantes van terminando).

Prof.: - Also..., nun. Gibt es im Text eine Pointe?...

Ests.: - ...

Prof.: - Das ist ja noch ein Teil der Kommentare zur Struktur des Textes..., ja? Die Pointe. Sie ist ein Wort, oder ein Vers, der die Struktur des Textes etwas komisch macht..., erinnert ihr euch?... Sie gibt uns die Schlüssel zur Interpretation des Textes..., klar?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Gibt es eine Pointe im Text?

Est.$_{20}$: - Ja...

Est.$_{21}$: - Nein...

Prof.: - Du meinst 'nein', du denkst 'ja'...; Josemaría (el que dijo que sí), wo?

Est.$_{20}$: - Ehhh... ich denke 'ja'..., ehh..., weil..., ehh..., in der Text ist, ehh..., eine Numeration...

Prof.: - Aufzahlung!

Est.$_{20}$: - ... aus der... und in der Verse... Nummer 19...

Prof.: - Im Vers 19...

Est.$_{20}$: - ...im Vers 19... wir finden

Prof.: - ...finden wir

Est.$_{20}$: - ...einen Worte

Prof.: - ...ein Wort

Est.$_{20}$: - ...ein Wort..., das ist nicht eine... Teile der Körper...

Prof.: - Ein Teil des Körpers

Est.$_{20}$: - Ein Teil des Körpers

Prof.: - Im Vers..., Achtung, bitte: Im Vers 19 finden wir das Wort 'Schuhe', das kein Teil des Körpers

ist. Und das ist nämlich die Pointe, okay?

Est.$_{20}$: - Und 20

Prof.: - Und Vers 20 auch

Est.$_{20}$: - Ja... und Ende...

Prof.: - Bis zum Ende

Est.$_{20}$: - Nein..., der Ende... ist, ehh... ist... ein Teil..., ehh...

Prof.: - Ein Teil des Körpers

Est.$_{20}$: - Ein Teil des Körpers.

Prof.: - Gut. Komm, jetzt schreibst du weiter (dándole la tiza)

Est.$_{20}$: - (Sale a escribir)

Prof.: - Im Vers 19... finden wir... ein Wort..., im Vers 19 finden wir ein Wort - das ist was Josemaría gesagt hat, ja? - 'Wort' ohne Umlaut..., Wort, Komma..., das kein Teil des Körpers ist..., das ist kein Teil des Körpers, Ok?..., das kein Teil..., kein..., k-e-i-n..., kein Teil des Körpers, des Körpers ist, das kein Teil des Körpers ist; Doppelpunkt, 'Schuhe'... Gut! Punkt. Das ist die Pointe des Textes..., das ist die Pointe des Textes. Danke dir!

Das ist ja komisch, oder?... Im Text haben wir eine Liste mit Teilen des Körpers..., mit weiblichen und männlichen Teilen des Körpers..., so was wie eine Beschreibung von oben bis unten..., und plötzlich im Vers 19 geht diese Struktur kaputt: im Vers 19 finden wir zum ersten Mal etwas, das kein Teil des Körpers ist, die Schuhe..., und danach, ja wieder komische Begriffe: meine Welt und mein Gehirn, mit denen wir aus den ganz normalen und sogar intimen Teilen unseren Welten rausgehen..., wir verlassen die Intimität unseres Körpers, und beschäftigen uns mit den abstrakten Begriffen der 'Welt', meine Welt, und des Gehirns, 'mein Gehirn'. Ja?

Ests.: - ...

Prof.: - Also, habt ihr das hier geschrieben?

Ests.: - Ja..., nein, warte..., Moment mal...

Prof.: - Fertig jetzt?

Ests.: - Ja... (Poco a poco van terminando y disponiéndose a seguir)

Prof.: - Also, Hypothesen zum Thema und zur Interpretation des Textes... (dándole una tiza a una estudiante, que sale a la pizarra a escribir el punto que corresponde).

Est.$_{1}$: - Ehh... (comienza a hablar espontáneamente, sin pedir siquiera turno)... zwei Teilen...

Prof.. - Der Text hat zwei Teile

Est.$_1$: - Zwei Teile: eine physisch...

Prof.: - Einen physischen Teil...

Est.$_1$: - Ein physisch Welt...

Prof.: - Eine physische Welt...

Est.$_1$: - ...ehh.. Mmm, mit jemand..., ehh..., ehh..., mit..., no..., mit schlafen...

Prof.: - Kannst du wiederholen, bitte?

Est.$_1$: - Jemand ist schlafen mit jemand mehr...

Prof.: - Jemand schläft mit jemanden

Est.$_1$: - Jemand schläft...

Prof.: - mit jemanden

Est.$_1$: - mit jemanden

Prof.: - Jemand schläft mit jemanden

Est.$_1$: - Und... sie liebet mit jemanden... schlaffen?

Prof.: - Kannst du das ganze bitte wiederholen? Damit ich es verstehe!

Est.$_1$: - Sie liebt mit jemanden schlafen!... in die Bett?

Prof.: - Ist das eine Idee?

Est.$_1$: - Es ist... ehh..., ehh..., ist in the... (mostrando el diccionario, en el que busca) Wörter...

Prof.: - Im Wörterbuch, ja!

Est.$_1$: - Liebe

Prof.: - Liebe! Ist es das Thema des Textes deiner Meinung nach?

Est.$_1$: - Liebe

Prof.: - Liebe ist für dich das Thema des Textes, ja?

Est.$_1$: - Ja

Prof.: - Du hast gesagt, dass der Text zwei Teile hat, oder?

Est.$_1$: - Ich denke... dass...

Prof.: - Langsam, langsam! (Calmándola en su impotencia)

Est.$_1$: - que... der Texte...

Prof.: - Der Text...

Est.$_1$: -...ist eine Story

Prof.: - Geschichte

Est.$_1$: - Geschichte und Liebe..., erster... und der zweite...

Prof.: - So, der erste Teil ist eine Liebegeschichte... ja? Zwischen einem Mann und einer Frau... und die sind im Bett, ja?

Est.$_1$: - Ja

Prof.: - Sie schlafen zusammen!

Est.$_1$: - Sie schlafen zusammen... mit..., porque...

Prof.: - Weil

Est.$_1$: - weil Vers 14 und Vers 15...

Prof.: - Achso! Sie sind im Bett und das erkennst du, weil es Teile der zwei Körper gibt..., männlich und weiblich..., ja?

Est.$_1$: -...

Prof.: - Maskulin und feminin?

Est.$_1$: - Ja, Sex. Meine Scheide..., meine Hoden..., mein Glied, meine Frau...

Prof.: - Also, und das zweite Teil?

Est.$_1$: - Geist

Prof.: - Der Geist?

Est.$_1$: - Geistlich Welt

Prof.: - Die geistige Welt?

Est.$_1$: - Wenn all ende

Prof.: - Wenn alles endet

Est.$_1$: - sie... vuelve?

Prof.: - Sehen sie wieder... sie kommen wieder

Est.$_1$: - an..., ehh... an... Welt

Prof.: - zur Welt

Est.$_1$: - zur Welt

Prof.: - Nach der Liebe..., nach dem Sex..., kommen der Mann und die Frau wieder zur Welt

Est.$_1$: - Und sie..., und sie... Schuhe..., ehh... suchen Schuhe

Prof.: - Ach so! Habt ihr das verstanden?

Ests.: - ...

Prof.: - Habt ihr das nicht verstanden?

Ests.: - ....

Prof.: - Das hat sie ja gut gesagt. Sie hat gesagt: Der Text ist eine Liebegeschichte...; und die Geschichte hat zwei Momente. Sie hat eine Interpretation gemacht, ja? Der Text hat zwei Momente in einer Liebegeschichte: Moment eins, Sex; denkt bitte an ein Bett..., und auf dem Bett liegen ein Mann und eine Frau. Ja? Und alles ist hier körperlich. In dieser körperlichen Mischung von Sex... in dieser körperlischen Mischung weiss man nicht, ob ein Teil des Körpers

zum Mann oder zur Frau gehört..., ja? Da ist alles zusammen und man kann nicht wissen, wo der Körper des Mannes endet und der der Frau beginnt..., da ist alles zusammen. Ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Und dann, Moment zwei: Am Ende der Liebe..., am Ende der Liebe. Sie sitzt auf dem Bett... Und sie findet die Schuhe... und macht die Augen auf... und findet die Welt; zurück zur Welt, ja? Verstanden?

Ests.: - (Asienten)

Prof. - Das ist ja sehr gut.

Est.$_2$: - Und mein Gehirn?

Prof.: - Genau, María, das Gehirn, am Ende des Textes..., warum?

Est.$_1$: - Ehh...

Prof.: - Weil...

Est.$_1$: - Weil das erste Teil ist physisch...

Prof.: - Der erste Teil des Gedichtes ist physisch...

Est.$_1$: - Und das zweite Teil ist...

Prof.: - psychologisch

Est.$_1$: - ja... sie hat to... denken...

Prof.: - sie muss denken

Est.$_1$: - in der erste Part sie... kein...

Prof.: - sie denkt nicht..., sie macht...

Est.$_1$: - (ríe)

Prof.: - sie hat kein Bewußtsein... Bewußtsein heisst 'conciencia'...

Est.$_1$: - (Asiente)

Prof.: - Die Gedanken kommen nach dem Sex..., später... ja?

Ests.: - (Asiente)

Prof.: - So, sollte ich vielleicht das schreiben, damit es schneller geht? Was sie gesagt hat? Ja? Wir haben eigentlich nicht so viel Zeit..., ja?

Est.$_1$: - ...

Prof.: - María, ich schreibe was du gesagt hast, ja?

Est.$_1$: - (Asiente aliviada entre las risas de sus compa½eros)

Prof.: - Ich habe ja viele andere Interpretationen gehört, ja? Ich habe gehört, dass der Text über Kapitalismus und Kommunismus spricht, mit der Wiederholung von 'mein', 'mein', 'mein', 'mein'...; und dass der Text auch diese sexistische Trennung der Welt kritisiert..., ja?; aber so

eine Idee, wie die Idee von María hatte ich bis heute noch nicht gehört. Gut... (empieza a escribir él mismo, para abreviar y para dinamizar el ritmo de la clase, vistas las dificultades de la alumna que ha interpretado el texto). Ok? Ich lese nun das, was wir geschrieben haben: Die Interpretation von María geht davon aus, ja?, beginnt..., dass der Text zwei Momente einschliesst, dass der Text zwei Momente hat: Eins, Sex, Liebe, alles ist Körper..., man weiss nicht, ob es ein Mann oder eine Frau ist. Verstanden? Nur Körper. Man..., 'man' ist hier nicht männlich. 'Man' mit einem 'n' und kleinen Buchstabe ist was wir auf Spanisch 'se' nennen. 'Man weiss nicht', 'no se sabe si', 'man weiss nicht, ob...' es eine Frau oder ein Mann ist. Das ist ja was wir auf Spanisch den 'se'-inpersonal nennen, gel?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Zweites Moment: Nach der Liebe kommt die Person zurück zur Welt, er findet seine Schuhe..., und hat wieder Ideen (mein Gehirn). Steht er auf... und findet seine Schuhe..., verstanden?

Ests.: - Ja (Asienten)

Prof.: - Für morgen..., bitte, die neuen Versionen zu diesem Thema: "Sex" oder "Sex und Liebe", sowas, gel? Nicht mit dieser Struktur, sondern mit diesem Thema, klar?

Ests.: - (Copian de la pizarra el texto que resume la interpretación dada)

Prof.: - Verstanden?

Ests.: - ...

Prof.: - Carmen, Silvia?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Eine neue Version zu diesem gleichen Thema und mit einer neuen Struktur..., aber Poesie, Ok? Poesie...

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Alles klar?

Ests.: - (Asienten y van levantándose conforme terminan de copiar).

Sesión 49 (05.05.98)

Prof.: - Guten Tag! Bitte...

Ests.: - Paco...

Prof.: - Ja... (La clase comienza con las numerosas llamadas al profesor, que va acudiendo a los grupos que lo reclaman para revisar y corregir en algo sus textos -diferencias entre 'was' y 'welches', partículas interrogativas, adjetivos, casos gramaticales, orden de la oración, etc-, de modo que puedan pasar, en su caso, a la pizarra, para presentarlo al resto del grupo). Bitte, wir müssen ein bisschen schneller machen, weil letzte Wochen wir sehr langsam gearbeitet haben... und wir haben nur noch eine Stunde nächste Woche, oder?... Mehr nicht... Am Dienstag machen wir die Prüfung, ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - So, bitte. Heute werden wir die neuen Versionen nicht lesen, denn ich möchte noch einen Text mindestens sehen, ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Die neuen Versionen..., ehh..., sie werde ich mit nach Hause nehmen. Deshalb müßt ihr ja die Texte auf ein neue Blatt Papier schreiben, nicht zusammen mit euren Unterrichtnotizen, damit ich sie mitnehmen kann, ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Macht das bitte in fünf Minuten und gebt mir die Texte..., Ok?

Ests.: - (Empiezan a transcribir de nuevo sus textos para que el profesor se los lleve)

Prof.: - Danke! (Recogiendo los que le van siendo entregados y contestando algunas preguntas de los estudiantes más rezagados). Name drauf!

Ests.: - (Siguen entregando)

Prof.: - Gestern haben wir gesagt, wir schreiben zum Thema 'Sex und Liebe', und zwar mit einer neuen Struktur, eine neue Struktur... Naja..., Mónica, Elena..., bitte...; hast du nicht ein..., danke! Gut. Noch jemand?... Es ist ja egal..., schnell, bitte! Danke dir! Vanesa... Danke!, danke!, Wer noch? Fernando? Wer fehlt? Jose..., das war's. Alles klar, können wir mit dem neuen Text anfangen?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Die Anwesenheitsliste?

Est.$_1$: - (Se la entrega)

Prof.: - Danke! Gut. Punkt eins... (dándole la tiza a una alumna)

Est.$_2$: - (Escribe en la pizarra: "Punkt 1: Wir untersuchen das Leben des Dichters)

Prof.: - Gestern wollte ich ja über das Jubiläum zum 100. Geburstag von Bertolt Brecht sprechen! Heute habe ich dafür..., bitte Ruhe!..., ihr habt heute ein Blatt Papier bekommen mit den Texten fünf und sechs..., ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Da muss man aufpassen: den Text fünf werden wir hier im Unterricht bearbeiten, ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Aber..., aber... den Text sechs, ihn müßt ihr allein zu Hause machen, Ok?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Ja? Text fünf sehen wir heute und nächste Woche. Aber Text sechs, Text sechs müßt ihr..., Text sechs mußt ihr allein bearbeiten. Kapiert?

Ests.: - ...

Prof.: - Nicht verstanden?

Ests.: - (Niegan algunos)

Prof.: - Den Text fünf..., den Text fünf machen wir hier im Unterricht..., so wie immer, ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Den Text sechs nicht! Den Text sechs müßt ihr allein zu Hause machen. Ich meine: Er wird nicht in der Klasse bearbeitet! Ja? Aber es gilt auch für die Prüfung... Für die Prüfung haben wir sechs Texte, nicht nur fünf, sondern sechs. Ok? Den Text sechs mußt du zu Hause machen..., und du auch..., und du... Jeder macht den Text sechs individuell, zu Hause. Wenn ihr Probleme habt, dann kommt ihr zu mir und fragt. Ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Gut. Zuerst, zuerst... ein Momentchen, bitte. Noch nicht mit dem Text anfangen, nicht anfangen. Wir müssen über dieses Jubiläum von Bertolt Brecht sprechen! Das Jubiläum von Bertolt Brecht wird am Montag nächster Woche. Ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Am Montag. Das Programm ist folgendes: 16 Uhr..., 16 Uhr (escribiéndolo en la pizarra), und 'Diasprogramm' (por la distribución que hace de la información en la pizarra), 'Brechtzeit'. Ja?

Ests.: - ...

Prof.: - Brechtzeit. Ja? Dias? Verstehen wir das nicht? Eine Dia ist was wir auf Spanisch eine 'diapositiva' nennen. Das geht ungefähr so: Es kommt eine Musik und es beginnt eine Stimme zu erzählen... "Bertolt Brecht wurde 1898 in Augsburg geboren. Dort studiert er Medizin..." und so fort... und so weiter..., und kommt eine Foto über Augsburg. Ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Das ist das erste, was wir am Montag machen. Dann, um 16 Uhr fünfzehn..., 16 Uhr fünfzehn (de nuevo en la pizarra), Poesievorlesung. Poesievorlesung. Ja? Das sind Gedichte, Gedichte von Bertolt Brecht..., Gedichte, die die Studenten vom fünften Kurs ins Spanische übersetzt haben... Das heisst: Die Gedichte werden auf Deutsch gelesen..., die Studenten werden die Gedichte auf Deutsch vorlesen... Aber, aber..., diese Gedichte werden gleichzeitig auf Spanisch gezeigt..., ja? Die Studenten werden die Gedichte auf Deutsch vorlesen und sie simultan auf Spanisch zeigen, damit jeder sie verstehen kann. Klar?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - 17 Uhr..., 17 Uhr. Pause..., Pause, ja? Um 17 Uhr dreissig..., 17 Uhr dreissig! Dramatisierte Lektüre..., dramatisierte Lektüre! (En la pizarra) 'Drei Groschen Oper', 'Drei Groschen Oper'. Das ist ein Theaterstück von Bertolt Brecht. Es beginnt um 17 Uhr dreissig. Alles am Montag..., der 11. Mai, 1989 im Auditorium Maximum unserer Fakultät. Ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Kapiert?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - So, am Montag haben wir keinen Unterricht. Aber um vier Uhr müsst ihr alle da sein, im Auditorium Maximum. Um vier Uhr. Um 17 Uhr ist der erste Teil des Programms fertig, und wenn ihr Unterricht habt, dann dürft ihr ja auch gehen. Aber... ich bitte euch zu bleiben bis zum Ende..., denn das Theaterstück ist auch sehr sehr interessant..., und es wird vor allem auf Spanisch vorgeführt! So, jetzt kommen wir zum Leben des Dichters zurück! Ich habe euch einen Text gegeben, ja? Mit dem Leben von Gerhard Rühm. Das steht hier in fünf Teilen..., mit fünf Lückentexte. Aber die sind auch nicht richtig chronologisch geordnet. So..., ihr müsst zuerst die Lücken ausfüllen..., ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Ihr macht die Hypothesen, wie diese Lücken ausgefüllt werden könnten, und welches Stück zuerst kommt..., wie man die Stücke organisieren kann. Klar?

Ests.: - Ja! (Asienten)

Prof.: - Beginnen wir: Was kommt zuerst? ... 'a', 'b', 'c', 'd' oder 'e'?

Ests.: - 'd'

Prof.: - 'd'. Kannst du das bitte Rosana laut vorlesen?

Est.$_1$: - Gerhard Rühm war 1930 in Österreich geboren

Prof.: - Fast, fast..., aber nicht ganz: Gerhard Rühm wurde...

Est.$_1$: - wurde?

Prof.: - wurde... Wiederhole es bitte!

Est.$_1$: - Gerhard Rühm wurde 1930 in Österreich geboren!

Prof.: - Gerhard Rühm wurde 1930 in Österreich geboren! Tafel! (Dándole la tiza para que escriba). Und was kommt jetzt?

Est.$_2$: - 'a'

Prof.: - Susana hat 'a' gesagt? Seid ihr damit einverstanden?

Ests.: - ...

Prof.: - Einverstanden? Ja oder nein? Kommt jetzt 'a'?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Susana, kannst du bitte 'a' vorlesen?

Est.$_2$: - Er studiert Musik in Wien und Bayreuth!

Prof.: - Wien und Bayreuth

Est.$_2$: - Wien und Bayreuth

Prof.: - Er studiert Musik in Wien und Bayreuth! Bitte, Tafel.

Est.$_2$: - (Va a la pizarra a escribir)

Prof.: - Was ist Nummer 3

Est.$_3$: - 'e'

Prof.: - 'e'? Ana, kannst du bitte vorlesen?

Est.$_3$: - 19...54... gründet er die Wiener Gruppe.

Prof.: - Richtig! 1954 gründet er die Wiener Gruppe! 1954 gründet er..., gründet er (enfatizando la unión del verbo y el sujeto), gründet Rühm, gründet er die Wiener Gruppe. (Le da una tiza a la alumna). Gut! Maricarmen, was kommt jetzt?

Est.$_4$: - Ehh..., 'b'

Prof.: - Welches?

Est.$_4$: - 'b'

Prof.: - 'b'. Kannst du bitte es laut vorlesen?

Est.$_4$: - Seit 1964 ist er freier... Schriftsteller...

Prof.: - Sehr gut!

Est.$_4$: - ...in Berlin

Prof.: - Seit 1964 ist er freier Schriftsteller in Berlin! (Le da la tiza y ella va a la pizarra) Und Raquel..., was kommt zuletzt?

Est.$_5$: - ...

Prof.: - Was kommt zuletzt?

Est.$_5$: - ...

Prof.: - 19...

Est.$_5$: - 19...65 schreibt sein

Prof.: - 1965 schreibt er...

Est.$_5$: - ...schreibt er... sein Buch

Prof.: - sein Buch

Ests: - Werk?

Prof.: - sein Buch..., oder sein Werk...: Beide sind richtig!...

Est.$_5$: - Farbengedicht!

Prof.: - Farbengedicht! Wiederhole es noch einmal, bitte!

Est.$_5$: - 1965 schreibt er sein Buch 'Farbengedicht'!

Prof.: - (Le entrega la tiza) 1965 schreibt er sein Buch 'Farbengedicht'! Alles klar?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - (Dándole la tiza a un alumno) Punkt zwei, bitte (al alumno, que se levanta para anotar en el margen izquierdo el punto de que se trata). Und jetzt werden wir den Text von Rühm laut, langsam und deutlich vorlesen, ja? Gibt es hier Fragen (por el texto del punto primero, ya terminado en la pizarra) Gibt es hier Fragen oder nicht?

Ests.: - ...

Prof.: - Ist euch dieser Text klar?

Est.$_6$: - Paco, 'wurde' ist mit 'r'

Prof.: - Ja, ja... mit 'r', danke (corrigiendo en la pizarra). Und 'seit' ist mit 's', ja? (Sigue corrigiendo algunos errores). Das ist ja nicht 'Zeit', die Zeit, sondern seit, als Präposition, ja?

Ests.: - (Asienten y corrigen)

Prof.: - Noch etwas?

Est.$_7$: - in

Prof.: - Genau, 'in', nicht 'im'. Danke dir! Gut, jetzt ist das richtig! Nun lesen wir den Text laut..., laut... (con gestos), deutlich..., klar..., deutlich..., und langsam (con gestos), langsam. Und wir sind hier vorsichtig mit dem Wort 'Stille' (exagerando la pronunciación de la fricativa palatal inicial). 'Stille'... 'Stille'. Victoria, bitte: Laut vorlesen, Stille.

Est.$_8$: - Gerhard Rühm...

Prof.: - Ne..., ne! Den Text von heute. Stille!

Est.$_8$: - Stille, irgend... wer sucht...

Prof.: - sucht...

Est.$_8$: - mich!

Prof.: - Irgendwer sucht mich!

Est.$_8$: - Irgendwer sucht mich. Stille. Wer sucht mich. Stille. Such mich. Stille. Ich. Stille.

Prof.: - Stille. Ja! Ich wiederhole es noch ein Mal, Ok? Stille, irgendwer sucht mich. Stille, wer sucht mich. Stille, such mich. Stille. Ich. Stille... Ist klar?

Ests.: - ...

Prof.: - Gut! Jetzt liest du laut. Elena

Est.$_9$: - Stille. Irgendwer sucht mich. Stille. Wer sucht mich. Stille. Such mich. Stille. Ich. Stille.

Prof.: - Gut! Oder gut genug. Danke! José!

Est.$_{10}$: - Stille. Irgendwer sucht mich. Stille. Wer sucht mich. Stille. Such mich. Stille. Ich. Stille.

Prof.: - Danke. Vanesa, bitte!

Est.$_{11}$: - Stille. Irgendwer sucht mich. Stille. Wer sucht mich. Stille. Such mich. Stille. Ich. Stille.

Prof.: - Gut! Komm, Carmen María, bitte. Laut, eh?

Est.$_{12}$: - Stille. Irgendwer sucht mich. Stille.

Prof.: - Stille...

Est.$_{12}$: - Stille

Prof.: - Ohne 'e'!

Est.$_{12}$: - Stille. Wer sucht mich. Stille.

Prof.: - Beginn bitte mit dem 's' (exagerando la pronunciación)

Est.$_{12}$: - Stille!

Prof.: - Genau. Bitte, Punkt drei (a otro estudiante, que se dirige a la pizarra)

Est.$_{12}$: - Such mich. Stille.

Prof.: - Wiederhole das ganze, bitte. Noch einmal!

Est.$_{12}$: - Stille. Irgendwer sucht mich. Stille. Wer sucht mich. Stille. Such mich. Stille. Ich. Stille.

Prof.: - Danke, sehr gut!

Est.$_{13}$: - Paco! (Desde la pizarra espera a ver que tiene que escribir para el punto tercero)

Prof.: - Wir untersuchen den Text mit Hilfe des Wörterbuchs!... den Text..., den..., Text, mit Hilfe..., mit Hilfe (al tiempo que el alumno escribe), H-i-l-f-e..., Hilfe..., des Wörterbuchs. So, mit Umlaut. Wörterbuch. Und mit 's', denn es ist ja Genitiv. Also, danke!

Est.$_{13}$: - (Vuelve a su sitio)

Prof.: - Nun, untersuchen wir den Text mit Hilfe des Wörterbuchs. Ich mache das hier weg (borrando de la pizarra el texto sobre la vida del autor). Habt ihr Wörterbücher mitgebracht? Habt ihr

Wörterbücher mitgebracht?

Ests.: - (Asienten y/o se distribuyen los diccionarios con que cuentan).

Prof.: - So, bitte. Alle das Wort 'Stille' suchen, denn es ist offensichtlich das wichtigste Wort des Textes. Ja? Es ist ja logisch! Das Hauptwort des Textes ist 'Stille', gel? Habt ihr das gefunden?, habt ihr das schon?

Ests.: - Ja (Asienten algunos)

Prof.: - Beginnen wir! Grammatische Kategorie! Was ist 'Stille'?

Est.$_{14}$: - Ein Substantiv!

Prof.: - Ana, lauter, bitte!

Est.$_{14}$: - Ein Substantiv!

Prof.: - Ein Substantiv! 'Stille' ist ein Substantiv (lo escribe en la pizarra de forma esquemática, dando por supuesto que los estudiantes tendrán que redactar posteriormente en sus cuadernos el análisis de la palabra). Genus!

Est.$_{15}$: - Weiblich!

Prof.: - Ein Satz...

Est.$_{15}$: - ...

Prof.: - 'Das Wort...'

Est.$_{15}$: - '... Stille' ist weiblich

Prof.: - Weiblich (escribiéndolo también en la pizarra). So, 'der', 'die' oder 'das' Stille?

Est.$_{16}$: - Die

Prof.: - Die Stille, ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Gut. Erklärung von Stille, eine semantische Erklärung des Wortes. Was bedeutet 'Stille'? Nicht auf Spanisch und nicht auf Englisch! Gebt mir ein Synonym... oder eine Erklärung... oder macht eine Zeichnung... Was ist die Stille?

Est.$_{17}$: - Relax?

Prof.: - Relax, ja... (lo escribe) Aber es ist nicht ganz genau die Stille!

Est.$_{18}$: - Nicht sprechen!

Prof.: - Das ist schon besser..., nicht sprechen (escribiéndolo). Hat jemand irgendein Synonym?

Est.$_{19}$: - Ruhe

Prof.: - Bitte?

Est.$_{19}$: - Ruhe!

Prof.: - Ruhe!, das ist schon sehr gut! 'Ruhe' (lo anota también). Ruhe..., das ist die Stille (haciendo el

gesto con el índice ante los labios de guardar silencio y mandando a los estudiantes con gestos que dejen de hacer lo que hacen hasta que consigue un silencio casi absoluto) Das ist die Stille (lo dice susurrando y refiriéndose al silencio que en este momento reina en el aula). Absolute Stille jetzt... (lo repiten). Gut! Kommen wir zu den Wortbildungen! Hat jemand eine Wortbildung? Hat jemand eine Wortbildung!

Est.$_{20}$: - Stillstand!

Prof.: - Stillstand..., kannst du das bitte buchstabieren?

Est.$_{20}$: - S-t-i-l-l-s-t-a-n-d, (mientras el profesor copia) Stillstand.

Prof.: - Und das bedeutet?

Est.$_{20}$: - Ein Moment!

Prof.: - Ein stiller Moment, ja? Eine Unterbrechung! Sehr gut! Was noch? Hat jemand noch eine andere Wortbildung?

Est.$_{21}$: - Stilllegen

Prof.: - Stilllegen, genau! Und was ist das?

Est.$_{21}$: - ...

Prof.: - Was heisst stilllegen?

Est.$_{21}$: - 'paralisieren'?

Prof.: - Naja... was heisst legen?

Est.$_{21}$: - ...

Prof.: - Liegen heisst das: (se acuesta sobre la mesa) Ich liege auf dem Tisch... (los estudiantes ríen) aber das ist ja nicht normal, gel? Normalerweise liege ich auf dem Bett, und nicht auf dem Tisch. Das ist liegen! Klar?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Nun, wenn wir über ein Objekt sprechen, und nicht über eine Person, dann heisst es 'legen'..., Ok? Zum Beispiel, ich lege meinen Kulli hier... Klar?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Was noch?... Keine Wortbildung mehr?

Ests.: - ...

Prof.: - Gut. Damit haben wir das Wort 'Stille' analysiert. Bitte schreibt einen guten Text damit, gel? Stille ist ein Substantiv..., es ist weiblich..., die Stille..., es bedeutet so und so... klar?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Und jetzt, analysiert bitte das Wort 'sucht', was ist 'sucht'?

Ests.: - (Trabajan individualmente o en parejas para preparar las preguntas sobre la palabra a analizar)

Prof.: - Fertig? Gut. Grammatische Kategorie von ‘sucht’!

Ests.: - Substantiv

Prof.: - Substantiv, Substantiv..., Substantiv..., Substantiv... (a cada alumno que va asintiendo). Alle denken, dass es ein Substantiv ist?

Est.$_{22}$: - Nein, ist ein Verb.

Prof.: - Nein, es ist ein Verb. Natürlich! Es ist ein Verb. Wir haben ‘irgendwer sucht mich’ (escribiéndolo) und da erkennen wir... Was ist dieses ‘mich’?

Ests.: - ...

Prof.: - Was ist dieses ‘mich’. Grammatische Kategorie von ‘mich’!

Est.$_{23}$: - Pronomen...

Prof.: - Pronomen..., ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Welche Person ist das?

Est.$_{24}$: - Ich

Prof.: - Ich..., ja? Erste Person. ‘Ich’.

Ests.: - (Asienten)

Prof: - Welcher Kasus?

Ests.: - ...

Prof.: - ‘Ich’ ist Nominativ, aber ‘mich’ ist!

Est.$_{25}$: - Akkusativ?

Prof.: - Akkusativ! Das Pronomen ‘mich’ ist nicht ‘ich’: ‘ich’ ist Nominativ und ‘mich’ ist Akkusativ. Das heisst, ‘mich’ ist hier ein direktes Objekt, oder?

Ests.: - ... (o asienten, según el grado de comprensión)

Prof.: - Wenn das ein direktes Objekt ist, dann muss auch ein Verb geben... Entweder das (por el ‘irgendwer’) oder das (por el ‘sucht’) muss ein Verb sein!

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Dann finden wir ein Wort mit einem ‘-t’ am Ende..., welche Person kann das sein? Welche Person könnte das sein?

Ests.: - drei..., dritte..., singular...

Prof.: - Sehr gut! Dritte Person singular des Verbs...

Est.$_{22}$: - Suchen

Prof.: - Natürlich! Das Verb ist ‘suchen’. Sucht bitte mal im Wörterbuch..., sucht (llamando la atención sobre la palabra que está diciendo), sucht bitte im Wörterbuch das Wort ‘suchen’.

Ests.: - (Asienten entre risas, porque han reconocido la palabra en el discurso del profesor)

Prof.: - Habt ihr das schon gefunden? Ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Ich suche, du suchst, er, sie oder es sucht. Wir suchen..., ihr sucht..., sie suchen (escribiéndolo todo en la pizarra). So, 'sucht' ist die dritte Person singular des Verbs 'suchen'. 'Sucht' ist die dritte Person Singular des Verbs 'suchen'. Klar?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Ich suche, du suchst, er sucht. Vanesa, machen wir das bitte mit 'schreiben'. Ich...

Est.$_{26}$: - schreibe

Prof.: - du...

Est.$_{26}$: - schreibst

Prof.: - er...

Est.$_{26}$: - schreibt

Prof.: - Helena, machen wir das nun mit dem Verb 'untersuchen'. Ich...

Est.$_{27}$: - untersuche

Prof.: - (invitándola por gestos a seguir)

Est.$_{27}$: - du untersuchst..., er untersucht..., wir... untersuchen...

Prof.: - Aha..., mach weiter (al tiempo que anota estas formas también en la pizarra)

Est.$_{27}$: - ihr untersucht, sie untersuchen.

Prof.: - Sehr gut! Elena, bitte, 'analysieren'

Est.$_{28}$: - Ich analysiere..., du analysierst..., er analy...

Prof.: - er, sie, es...

Est.$_{28}$: - er, sie , es... analysiert, wir analysieren..., ihr analysiert, sie analysieren...

Prof.: - Fantastisch! Mónica, machen wir das nun mit 'leben'

Est.$_{29}$: - ich lebe, du lebest...,

Prof.: - du...

Est.$_{29}$: - lebst...

Prof.: - lebst, sehr gut, weiter!

Est.$_{29}$: - er, sie, es lebt..., wir leben, ihr lebt, sie leben.

Prof.: - Ja wohl! Jesus, lieben.

Est.$_{30}$: - Ich liebe, du liebst, er, sie, es liebt, wir lieben, ihr liebt, sie lieben.

Prof.: - Und suchen, noch ein Mal, bitte, Fernandi

Est.$_{31}$: - Ich suche, du suchst, er, sie, es sucht, wir suchen, ihr sucht, sie suchen.

Prof.: - Gut! Das funktioniert nicht immer so, gel? Das funktioniert nicht immer so. Es gibt unregelmässige Verben..., Verben, die nicht diese Regel folgen, unregelmässigen Verben, die haben eine Vokaländerung..., ja?

Ests.: - ...

Prof.: - Es gibt Verben, die eine Vokaländerung haben. Das heisst, Verben die nicht so funktionieren. Zum Beispiel..., ehh..., 'sprechen': Das geht so: ich spreche, aber du sprichst..., er, sie, es spricht, wir sprechen, ihr sprecht, sie sprechen. Oder 'lesen', oder 'sehen' (haciendo gestos), und so weiter. Diese Verben stehen normalerweise im Wörterbuch, und dort wird es schon erwähnt... ja?

Ests.: - ...

Prof.: - Im Wörterbuch wird es gesagt, dass diese Verben unregelmässig sind. Klar?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Manchmal kommt auch dort eine Liste mit der zweiten und dritten Person singular, die die problematische Personen im Präsens sind. Ja? Hier steht zum Beispiel..., lesen..., und die modallen Verben..., und so fort. Ok?

Ests.: - (Asienten, mientras consultan o buscan las listas en sus diccionarios).

Prof.: - Gut. Sucht ist ein Verb. Dritte Person Singular des Präsens des Verbs 'suchen', ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Was ist 'suchen'

Est.$_{22}$: - Wenn eine Person möchte finden...

Prof.: - Wenn eine Person etwas finden möchte, dann sucht er das..., ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - 'Suchen' ist das Gegenteil von...

Ests.: - ...

Prof.: - Das Gegenteil von...

Est.$_{22}$: - finden.

Prof.: - Natürlich, das Gegenteil von 'finden' (lo anota en la pizarra). Alles klar?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Eine Person möchte etwas finden, und sie muss das suchen. Zum Beispiel, wenn wir ein Wort im Wörterbuch finden möchten, da müssen wir das Wort im Wörterbuch suchen, ja?

Ests.: - Ja (asienten, comprendiendo)

Prof.: - Also. Eine Wortbildung mit 'suchen'?

Est.$_{32}$: - untersuchen

Prof.: - Richtig!... Untersuchen! Perfekt. Noch eine?

Ests.: - ...

Prof.: - Sucht bitte im Wörterbuch das Wort 'versuchen' (anotándola en la pizarra), versuchen.

Est.$_{33}$: - intentar

Prof.: - Ja, genau. Aber sage es nicht auf Spanisch! Habt ihr das gefunden?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Das ist auch ein interessantes Verb..., gel? Genau so wie 'besuchen' (escribiéndola también en el margen derecho) Gut! Jetzt haben wir das fast fertig.

Prof.: - Nun machen wir den Punkt vier (dándole la tiza a un estudiante, que sale a la pizarra a escribir en el margen izquierdo)

Est.$_1$: - (...)

Prof.: - Wir untersuchen die Struktur des Textes (al alumno que espera para escribir). Wie ist die Struktur des Textes?... Hat der Text einen Titel?

Est.$_2$: - Nein

Prof.: - 'Nein' was?

Ests.: - ...

Prof.: - 'Nein' was? Oder 'ja' was?

Est.$_2$: - Der Text hat keinen Titel...

Prof.: - Der Text hat keinen Titel! Richtig! (Le da la tiza)

Est.$_2$: - (Sale a la pizarra a escribir lo que ha dicho mientras prosigue la clase)

Prof.: - Und Strophen? Hat der Text Strophen?

Est.$_3$: - Ja!

Prof.: - Wieviele?

Est.$_3$: - Ein... eine Strophe

Prof.: - Eine Strophe! Der Text hat keinen Titel und er hat nur eine Strophe...

Est.$_3$: - (Sale a la pizarra a anotar la información que ha aportado)

Prof.: - Und wieviele Verse hat der Text?

Est.$_4$: - Neun

Prof.: - Neun?, sicher?

Est.$_4$: - Neun Verse..., er?

Prof.: - (Asiente)

Est.$_4$: - Er hat neun Verse

Prof.: - Sehr gut! Er hat neun Verse. Also: Keinen Titel, und nur eine Strophe mit neun Versen, ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Bitte 'Strophe' mit grossen 's', ja? (al alumno que escribe en ese momento para que corrija). Ehh... gut! Welche Figuren finden wir im Text?

Ests.: - ...

Prof.: - Was ist interessant im Text?

Est.$_5$: - Wiederholung!

Prof.: - Bitte?

Est.$_5$: - Wiederholung Stille?

Prof.: - Die Wiederholung des Wortes 'Stille'! (le da la tiza) Schreib einfach 'Interessant ist die Wiederholung...

Est.$_5$: - (Comienza a escribir...)

Prof.: - Interessant ist die Wiederholung...

Est.$_5$: - 'der' oder 'die'?

Prof.: - Der Wiederholung oder die Wiederholung? Genau! Was sollte sie schreiben? (Al grupo)

Est.$_6$: - der...

Est.$_7$: - die...

Est.$_8$: - das...

Prof.: - Versuchen wir das demokratisch zu erledigen. Diejenigen, die 'der Wiederholung' richtig finden..., 'der Wiederholung', bitte Hände hoch!

Ests.: - (Levantan la mano)

Prof.: - 'das Wiederholung'

Ests.: - (Levantan la mano)

Prof.: - 'die Wiederholung'

Ests.: - (Levantan la mano en mayoría)

Prof.: - Also, die Mehrheit hat hier recht! 'Die Wiederholung', sehr gut! Alle Wörter die mit '-ung' enden (escribiéndo este final en la pizarra) sind feminin. Klar?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Gut! Interessant ist die Wiederholung... (leyendo ahora de la pizarra) des Wortes..., schreib bitte 'des Wortes', 'die Wiederholung des Wortes...', 'des Wortes'... richtig! Danke dir (recuperando la tiza). Also, nun... (abriendo un paréntesis después de la frase) wo ist die Wiederholung des Wortes 'Stille'? In welchen Versen?

Ests.: - Eins..., drei...

Prof.: - Verse eins..., drei...

Ests.: - Fünf...

Prof.: - Fünf...

Ests.: - Sieben und neun

Prof.: - Und neun... (dándole la tiza al último en hablar para que rellene el paréntesis). Gut! Du bist ja faul! (porque los ha escrito con números)..., gel?

Est.$_9$: - ...

Prof.: - Faul..., 'floja'

Est.$_9$: - práctica (los demás ríen)

Prof.: - Ah ja...! Gut! Bitte, die Struktur des Textes für nächste Woche gründlich analysieren! Denk bitte daran! Denk daran! Was ist mit den Versen zwei, vier, sechs und acht los? Was passiert hier? Und auch noch, warum?... Warum passiert das?... Denk bitte daran, ob es wirklich neun Verse gibt! Ja?

Ests.: - ...

Prof.: - Vielleicht gibt es zehn Verse, ja?

Ests.: - ...

Prof.: - Denk daran, ob es eine Pointe gibt! Ja? Gibt es eine Pointe im Text, ja oder nein? Klar?

Ests.: - ...

Prof.: - Sollte ich das alles schreiben?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Ihr musst euch fragen: Was mit den Versen zwei, vier, sechs und acht passiert, ja? Also Struktur der geraden Verse! Klar?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Dann noch: Zahl der Verse: Neun oder Zehn, warum. Die Pointe des Textes. Klar?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Und dann noch...! das Thema des Textes..., das Thema (escribiéndolo también) objektiv untersuchen! Objektiv! Verstanden?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Und dann macht bitte noch eine Interpretation..., was der Text eurer Meinung nach bedeutet, ja? Eine persönliche Interpretation (escribiéndolo)... und überlegt schon... überlegt schon eine neue Version des Textes..., weil ich sie nächste Woche mitnehmen möchte, klar?

Ests.: - ...

Prof.: - Habt ihr das verstanden?

Est.$_{10}$: - Paco!

Prof.: - Ja!

Est.$_{10}$: - Die neue Version..., ehh..., die neue Version ist ehh... Text vier o..., Text vier...?

Prof.: - Ne... Die neuen Versionen müsst ihr nun zum Text fünf vorbereiten, ja? Sie müsst ihr zu Hause vorbereiten und wir werden sehen, ob wir nächste Woche noch Zeit haben. Sonst nehme ich sie mit..., wenn wir keine Zeit hier haben..., dann werde ich die neuen Versionen persönlich korrigieren, ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Weil wir nächste Woche unsere letzte Unterrichtstunde haben, ja? Nächste Woche am Dienstag haben wir unsere letzte Unterrichtstunde... und da werde ich die neuen Versionen zum Text fünf holen und mitnehmen, klar?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Auch bitte alle neuen Versionen vom ganzen Kurs! Klar?

Ests.: - Nein...

Prof.: - Ihr habt ja im Laufe des Kurses immer neuen Versionen geschrieben... oder?

Ests.: - Ja...

Prof.: - Und diese neuen Versionen habt ihr beim Sekretär oder bei der Sekretärin der Woche abgegeben, ja oder nein?

Ests.: - Ja...

Prof.: - Also, die Sekretärinnen müssen mir nächste Woche allen neuen Versionen geben, klar?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Damit ich sie habe und bewerte, ja? Noten!

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Alles klar?

Ests.: - Ja...

Prof.: - Bis Montag dann...

Ests.: - Bis Montag.

Sesión 50 (12.05.98)

Prof.: - Guten Tag... Entschuldigung (a una de las estudiantes de las primeras filas) Sind wir heute im Punkt vier oder im Punkt fünf?

Est.$_1$: - Punkt vier!

Prof.: - Punkt vier, ja?

Est.$_1$: - Ja... (mostrándole el cuaderno de las notas de la última clase)

Prof.: - Also, bitte...

Est.$_2$: - Paco (levantando la mano)

Prof.: - Ja, bitte...!

Est.$_2$: - Que..., ehh...

Prof.: - Auf deutsch...

Est.$_2$: - Sí, uy... ja!... que... ges...-tern..., gestern?

Prof.: - Gestern..., letzte Woche...

Est.$_2$: - Sí. Du... ehh..., machen... zweite...

Prof.: - Die zweite..., was?

Est.$_2$: - Version...! zweite Version!

Prof.: - Ne, ich habe gesagt, dass ihr eure neue Version zum Text fünf schon fertig mitbringen sollt, damit ich sie heute abhole..., ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Ausserdem..., ausserdem... müßt ihr auch heute die neuen Versionen für die Texte 1, 2, 3 und 4, die neuen Versionen zu den Texten 1, 2, 3 und 4 auch bringen. Die Texte, die wir hier im Laufe des Kurses bearbeitet haben..., ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Diese neuen Versionen möchte ich auch heute haben.

Ests.: - (Asienten, entendiendo)

Prof.: - Klar jetzt?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Also, nun zum Punkt vier. Was haben wir letzte Woche zur Struktur des Textes gesagt?

Ests.: - ...

Prof.: - Letzte Woche..., letzte Woche, am Dienstag haben wir über die Struktur des Textes gesprochen. Ja oder nein?

Ests.: - Ja...

Prof.: - Und was haben wir gesagt?

Ests.: - ...

Prof.: - Bitte, was haben am Dienstag letzter Woche gesagt?... hatte der Text einen Titel?

Est.$_3$: - Nein

Prof.: - Nein, der Text hat keinen Titel (escribe en la pizarra con un guion a modo de recordatorio "- keinen Titel"). Was noch?

Est.$_4$: - Eine Strophe!

Prof.: - Genau, eine einzige Strophe (lo anota también). Was noch?

Est.$_5$: - 9 Verse

Est.$_6$: - Wiederholung

Prof.: - Neun Verse und Wiederholung... Was wurde wiederholt? Was?

Est.$_7$: - Stille

Prof.: - Eben..., das Wort 'Stille' in Versen...? in Versen?

Est.$_6$: - 1, 3...

Prof.: - 1, 3...

Est.$_6$: - 5, 7 und 9

Prof.: - Sehr gut! Was noch? Rosana und Vanesa, bitte! (para que atiendan) Bitte, letzte Woche haben wir gesagt: Interessant im Text ist die Wiederholung des Wortes 'Stille' in den Versen 1, 3, 5, 7 und 9. Und jetzt finde ich auch die Frage interessant: Was passiert mit den Versen 2, 4, 6 und 8? Was passiert mit den geraden Versen? Geraden? Geraden? (Comprobando si se comprende la palabra)

Ests.: - (Niegan)

Prof.: - Gerade... (lo anota en el margen derecho de la pizarra). Also, die Verse 1, 3, 5, 7 und 9 sind die ungeraden Versen, ja? Ungeraden... (lo escribe). Klar?...

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - 'Ungerade' bedeutet 'nicht gerade'. Und welche sind die 'geraden Versen' in diesem Text? Welche sind die geraden Zahlen?

Est.$_8$: - 2..., 4...

Prof.: - Genau 2, 4..., 6..., 8... Verstanden?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Also. Was passiert in diesem Text mit den geraden Versen?

Est.$_9$: - (Levantando la mano)

Prof.: - Ja..., Jesús...

Est.$_9$: - Es ist ein progressiv... Worttracking

Prof.: - Ein progressives... was hast du gesagt?

Est.$_9$: - Wort... tracking?... eliminación

Prof.: - Ein Abziehen meinst du?

Est.$_9$: - ...

Prof.: - Ein Substrahieren! Ein Abziehen! Also, vier minus zwei... (anotando con números la operación matemática), ja?

Est.$_9$: - Ja...

Prof.: - Ein Abziehen...

Est.$_9$: - Ein Abziehen

Prof.: - Du meinst, dass es in den geraden Versen ein progressives Abziehen gibt, ja?

Est.$_9$: - Ja! Von Vers eins... bis, ehh... neun

Prof.: - Von Vers eins bis zum Vers... acht, oder?

Est.$_9$: - Acht, acht!

Prof.: - Ok! Also, Die gerade Verse zeigen ein progressives Abziehen, ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Verstehen wir das Wort 'Abziehen'?

Ests.: - ...

Prof.: - In Vers 2 haben wir den Satz 'Irgendwer sucht mich' (escribiéndola en la pizarra). Aber... aber... in Vers 4 das Wort 'irgend' ist abgezogen, ja? Abgezogen (al tiempo que borra la palabra en cuestión). Danach..., in Vers 6 ist noch ein Wort abgezogen, ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Welches Wort?

Est.$_{10}$: - Wer

Prof.: - Genau! Wer geht weg! (Borrándolo) Und später?

Est.$_{11}$: - Sucht

Prof.: - 'Sucht' auch weg... (borrándolo) und der Akkusativ, das heisst, dieses 'm' fällt weg, damit wir nur den Nominativ 'ich' behalten! Oder?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Ja?

Ests.: - Ja

Prof.: - Gut! Nun, was bedeutet das? Was bedeutet das?... was bedeutet dieses Abziehen?

Est.$_{12}$: - Alle Worte...

Prof.: - Alle Wörter...

Est.$_{12}$: - Alle Wörter... das... Abziehen...

Prof.: - Alle Wörter, die abgezogen worden sind..., ehh..., die abgezogenen Wörter..., die abgezogenen Wörter...

Est.$_{12}$: - Die abgezogenen Wörter..., ehh..., alle..., die..., ehh..., die Stille, es ist die Stille, ehh..., weil der Dichter..., ehh..., der Dichter...,, ehh..., haben..., hat..., haben

Prof.: - Hat

Est.$_{12}$: - ...hat die Stille, ehhh... und die Wörter..., ehhh..., die abzogen

Prof.: - Und die abgezogenen Wörter...

Est.$_{12}$: - Die abgezogenen Wörter..., ehh..., weg...

Prof.: - Die Wörter gehen langsam weg... und?

Est.$_{12}$: - Und, ehh..., die Stille... ist. Die Stille...!

Prof.: - Die Stille bleibt!

Est.$_{12}$: - Die Stille bleibt!

Prof.: - Die Stille geht nicht weg!

Est.$_{12}$: - Nein...

Prof.: - So, der Text ist so was wie eine Schlacht, so was wie ein Kampf, ein Krieg, ja? Er ist ein Krieg zwischen die Stille und das 'gesucht werden'. Klar?

Ests.: - Ja

Prof.: - Wer gewinnt in diesem Krieg? Wer hat am Ende gewonnen?

Est.$_{13}$: - Die Stille!

Prof.: - Natürlich! Und, wenn wir diesen progressive Abzug annehmen..., wenn wir diesen progressive Abzug verstehen..., könnten wir sagen, dass der Text 10 Verse hat?

Ests.: - ...

Prof.: - Hat der Text 9 Verse, oder hat er 10?

Est.$_{14}$: - 9..., 9... (muchos lo dicen)

Prof.: - Kann der Text nicht 10 Verse haben?

Ests.: - (Asienten en gran número)

Prof.: - Wenn man alle Wörter progressiv abzieht..., dann bleibt am Ende nur die Stille, aber die Stille selbst, und nicht das Wort 'Stille', sondern nur die Bedeutung, nur..., nur..., nur die Bedeutung..., die Stille selbst. Ja oder nein?

Ests.: - Ja (asienten)

Prof.: - Die absolute Stille!... Also, der Text kann neun oder zehn Verse haben (anotándolo en el

esquema resumen), weil auch das letzte Wort kann abgezogen werden! (Escribe en la pizarra la fórmula "'Stille' - Wort = i"). Alles klar?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Am Ende haben wir die absolute Stille.

Prof.: - Gut! Punkt fünf (dándole la tiza a un alumno, que sale a la pizarra a escribir en el margen izquierdo lo que corresponde). Jetzt untersuchen wir das Thema des Textes..., oder?

Est.$_1$: - (Escribiendo) Thema?

Prof.: - Das..., das Thema... des Textes.

Est.$_1$: - (Corrige lo que escribe)

Prof.: - Was ist erstmal objektiv das Thema des Textes?

Est.$_2$: - die Stille!

Prof.: - Das ist mir auch klar? Oder?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - (Le da la tiza para que lo escriba) Das objektive Thema des Textes ist die Stille, ja?

Ests.: - Ja (asintiendo)

Prof.: - Stille, Stille, Stille, Stille und Stille. Gel? Nun, was ist subjektiv, ganz persönlich, die Interpretation des Textes? Warum schreibt der Dichter so was?

Est.$_3$: - Zutrauen? Zutrauen?

Prof.: - Wie bitte?

Est.$_3$: - Zutrauen, la confianza

Prof.: - Das Zutrauen..., aha! (Le da la tiza)

Est.$_4$: - Der Tod!

Prof.: - Der Tod (le da la tiza también). Was noch?

Est.$_5$: - (Levantando la mano)

Prof.: - María

Est.$_5$: - Einsamkeit!

Prof.: - Die Einsamkeit! (Dándole también la tiza) Was noch? Bitte mit dem richtigen Artikel! Wenn das Wort feminin ist 'die'; 'das', wenn es neutrum ist; und 'der', wenn es maskulin ist, gel?

Est.$_6$: - (levanta la mano)

Prof.: - Ja, Victoria!

Est.$_6$: - Die Flucht!

Prof.: - Aha!... Die Flucht! (Entregándole otra tiza para que lo anote). Verstehen wir alles?

Ests.: - ...

Prof.: - Können wir alle Wörter hier (por la pizarra) verstehen, ja oder nein?

Ests.: - Nein (muchos niegan)

Prof.: - Nein. Was verstehen wir nicht?

Est.$_7$: - Flucht.

Est.$_8$: - Einsamkeit...

Prof.: - Flucht! Kennt ihr das Buch oder den Film 'Die Flucht von Alcatraz'?

Ests.: - (Asienten comprendiendo)

Prof.: - Und Einsamkeit..., malsehen..., Einsamkeit... ein Buch oder ein Film...

Est.$_9$: - García Márquez...

Prof.: - Stimmt! Das Buch von García Márquez "Hundert Jahre Einsamkeit", ein Buch von García Márquez..., kennt ihr das?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Und das Vertrauen?

Ests.: - (Muchos niegan)

Prof.: - Wenn Raul kein Selbstvertrauen hat..., Raul von Real Madrid, ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Raul hat momentan kein Selbstvertrauen..., und deshalb schießt er auch kein Tor! Versteht ihr das? Im Fussball, ein Tor!... Tor! (Lo celebra como se celebra un gol) Aber manchmal, die Fussballspieler haben kein Selbstvertrauen..., ja? Das ist rein psychologisch! Selbstvertrauen! Klar?

Ests.: - (Asienten, alguno con ciertas reservas)

Prof.: - José María, glaubst du, dass du nächste Woche... die Prüfung gut machen wirst? Glaubst du, dass du die Prüfung bestehst?

Est.$_{10}$: - Ja

Prof.: - Ich auch! Ich vertraue auf dich! Und du vertraust auf dich selbst auch! Ok?

Est.$_{10}$: - (Asiente)

Prof.: - Wenn du sagst "Ich weiss es nicht", "Vielleicht"..., dann hast du kein Selbstvertrauen, ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Dann hast du ein Problem, mein Freund! Du musst dir zutrauen, du musst dir zutrauen, ja?

Est.$_{10}$: - (Asiente, convencido)

Prof.: - Also..., nun. Interpretativ..., warum hat der Text, eurer Meinung nach, mit dem Tod, mit der Einsamkeit, mit dem Selbstvertrauen oder mit einer Flucht zu tun? Warum? Beginnen wir mit

dir. Warum kann der Text mit dem Thema ‘Selbstvertrauen’ in Verbindung stehen? Warum?

Est.$_3$: - Weil der Dichter, ehh..., wiederholen ‘Stille’. Ehh..., so...,

Prof.: - Weil der Dichter wiederholt?

Est.$_3$: - ...

Prof.: - Was wiederholt der Dichter?

Est.$_4$: - Stille

Prof.: - Stille

Est.$_3$: - Aha. So... ehh, obwohl... alles Wortes

Prof.: - Obwohl alle Wörter..., noch wenn alle Wörter...

Est.$_3$: - Alle Wörter, ehh..., ehh..., alle Wörter..., ehh..., simbolizar?

Prof.: - symbolisieren?

Est.$_3$: - Alle Wörter symbolisieren, ehhh..., alle..., allen das Leben...

Prof.: - Symbolisieren das Leben!

Est.$_3$: - Aha!

Prof.: - Welches Wort symbolisiert das Leben?

Est.$_3$: - Alle Wörter, ehh..., alle Sachen..., und ‘desaparecer’

Prof.: - Verschwinden

Est.$_3$: - Alle Wörter verschwinden...

Prof.: - Aber... was symbolisieren die Wörter..., was symbolisiert was?

Est.$_3$: - Das Leben...

Prof.: - Das Leben!

Est.$_3$: - Das Leben ist ‘suchen’

Prof.: - Aha! Jetzt sehe ich es mittlerweiler: Das Leben ist ein Suchen, ja?

Est.$_3$: - Ja! Und..., ehh..., desaparecen

Prof.: - Und die Wörter verschwinden..., so das Leben verschwindet auch

Est.$_3$: - Und die... am Ende it is Stille..., so obwohl alle Wörter ist kaputt...

Prof.: - verschwinden...

Est.$_3$: - verschwinden

Prof.: - Obwohl alle Wörter verschwinden

Est.$_3$: - Obwohl alle Wörter verschwinden..., ehh..., die Stille nicht.

Prof.: - Die Stille bleibt. Am Ende bleibt nur die Stille!

Est.$_3$: - Und ich

Prof.: - Aha..., die Person und die Stille bleiben am Ende. Ja?

Est.$_3$: - Ja...

Prof.: - Verstanden?

Ests.: - ...

Prof.: - Das Leben ist das Suchen (subrayando la palabra en la pizarra), klar?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Und das Leben geht langsam weg: Erstmal 'Irgend', dann 'wer', dann 'sucht'..., ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Alle Wörter symbolisieren Sachen des Lebens..., ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Obwohl alle Wörter Sachen des Lebens symbolisieren..., alle verschwinden (haciendo gestos). So wie David Coperfield..., ja?

Ests.: - ...

Prof.: - Verschwinden (se½alándolo en la pizarra), Verschwinden. Ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Am Ende stehen im Text nur zwei Wörter: 'ich' und 'Stille'. Nun, ich verstehe nicht, was diese Argumentation mit dem Zutrauen zu tun hat...! ja?

Ests.: - ...

Prof.: - Du sagst: "...und am Ende bleibt nur die Stille", ja? Aber deine Textauslegung..., deine Interpretation, hast du gesagt, ist die des Zutrauen..., ja?

Est.$_3$: - Nein... ich habe..., ehh..., ich habe..., ehh..., Stille...

Prof.: - Stille...

Est.$_3$: - Es ist eine individual Position

Prof.: - Ja..., eine individuelle Stelle

Est.$_3$: - And..., du sagst, dass, ehh..., ehh..., mmm..., du hast die Stille bei ich or du..., ahh..., sorry, ehh...

Prof.: - Allein?

Est.$_3$: - ehhh....

Prof.: - Du hast die Stille für dich allein?

Est.$_3$: - Es ist so kompliziert..., and...

Prof.: - Jesús..., es ist trotzdem sehr gut! Erstmal hören wir die anderen Interpretationen..., und am Ende..., am Ende... können wir vielleicht weiter über deine Interpretation diskutieren, ok?

Est.$_3$: - ...

Prof.: - Rosana..., warum spricht der Text deiner Meinung nach über den Tod?

Est.$_4$: - Die Stille ist ein Symbol der Tod!

Prof.: - Warte mal! Habt ihr das schon kopiert?

Ests.: - Ja (Asienten)

Prof.: - Darf ich das weg machen?

Ests.: - Ja (ahora con más rotundidad)

Prof.: - Wiederhole es, bitte!

Est.$_4$: - Die Stille ist ein Symbol der Tod!

Prof.: - Des Todes. Die Stille ist ein Symbol des Todes (escribiendo en la pizarra). Wir haben hier 'der Tod'..., und nun schreiben wir den Grund dafür: weil die Stille ein Symbol des Todes ist! Verstanden?

Ests.: - Ja!

Est.$_4$: - Und die Struktur des Textes...

Prof.: - Moment! (Para reactivar la grabadora...) Und die Struktur des Textes...

Est.$_4$: - ... ein Symbol... de las categorías sociales

Prof.: - Bitte, bitte..., bitte... Wiederhole es noch einmal auf Deutsch, Ok?

Est.$_4$: - Es que no sé (entre risas de los compañeros)

Prof.: - Die Stille symbolisiert den Tod, ja?

Est.$_4$: - Ja

Prof.: - Und die Struktur?

Est.$_4$: - Die Struktur..., ehh..., symbolisiert das...

Prof.: - gesellschaftliche (escribiéndolo en la pizarra)

Est.$_4$: - gesellschaftliche (con muchas dificultades y entre risas)

Prof.: - Kategorien

Est.$_4$: - Kategorien

Prof.: - Die gesellschaftlichen Kategorien!

Est.$_4$: - Eso...

Prof.: - Ok..., ok... (para aplacar en algo las risas ya imparables). Die Struktur symbolisiert die Gesellschaft..., ja?

Est.$_4$: - Ja

Prof.: - Und die Gesellschaft hat Kategorien..., ja?

Est.$_4$: - Ja

Prof.: - Warum? Kannst du das erklären?

Est.$_4$: - Der Vers 1 ist die Kategorie 1... und der Vers 9 ist die Kategorie 9..., la última, vamos...

Prof.: - Der erste Vers symbolisiert die höchste gesellschaftliche Kategorie, ja!

Est.$_4$: - Ja

Prof.: - Ganz oben! Und der letzte Vers, Stille, symbolisiert die letzte gesellschaftliche Kategorie, ja..., ganz unten. Ja?

Est.$_4$: - Ja!

Est.$_5$: - Oder, Paco...

Prof.: - Ja...

Est.$_5$: - Vers 4 ist die erste Kategorie!

Prof.: - Moment... "Wer sucht mich"?

Est.$_5$: - Ja...

Prof.: - Wieso?

Est.$_5$: - Und Vers 8 ist die letzte Kategorie

Prof.: - Ich?

Est.$_5$: - Ja!

Prof.: - Und was ist mit den anderen Versen?

Est.$_4$: - Es ist eine Treppe!

Prof.: - Wie eine Treppe? (Dibuja una escalera en la pizarra, para que todos lo entiendan)

Est.$_4$: - Ja (Asiente)

Prof.: - Und warum auch der Tod?

Est.$_4$: - Weil der Tod..., ehh..., der Tod está in die erste Kategorie... und...

Prof.: - Und in der letzte auch...

Est.$_4$: - der letzte auch...

Prof.: - So, der Tod kommt immer gleich in allen gesellschaftlichen Kategorien, oder?

Est.$_4$: - Ja

Est.$_5$: - (Asiente)

Prof.: - Also, der Tod ist in allen gesellschaftlichen Kategorien gleich..., gleich (escribiéndolo en la pizarra). Klar?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Jetzt ist es mir auch klar, dass die Stille den Tod symbolisiert..., und dass dieser Tod in allen gesellschaftlichen Kategorien ist! Er ist in allen Stufen der Treppe! Oben finden wir die erste gesellschaftliche Kategorie... und unten steht die letzte..., aber der Tod steht in beiden, klar? Oben und unten! Der Tod ist für allen gesellschaftlichen Kategorien gleich! Verstanden?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Gut! Machen wir weiter! Darf ich hier radieren?

Ests.: - Nein

Prof.: - Bitte, schnell kopieren!

Ests.: - ...

Prof.: - Fertig?

Ests.: - Nein...

Prof.: - Nun. Du hast ja die Interpretation der Einsamkeit gegeben, oder?

Est.$_6$: - Ja!

Prof.: - Ok, warum die Einsamkeit?

Est.$_6$: - Weil sie wollen. Ja... sehen... dichten.....

Prof.: - Wie bitte?

Est.$_6$: - sehen...?

Prof.: - ...

Est.$_6$: - sein...?

Prof.: - sind?

Est.$_6$: - sind... viele und sind...

Prof.: - Wer sind viele?

Est.$_6$: - ...

Prof.: - Was hast du gesagt?

Est.$_6$: - Weil sie wollen...

Prof.: - Bitte, nicht lesen... sonst verstehen wir nicht! Du mußt sprechen...

Est.$_6$: - Ok?

Prof.: - Du hast gesagt: “Eine persönliche Interpretation des Textes kann die Einsamkeit sein”, ja?

Est.$_6$: - Ja

Prof.: - Warum?

Est.$_6$: - Er... wollen

Prof.: - Er, wer?

Est.$_6$: - ehhh....

Prof.: - Der Dichter?

Est.$_6$: - Nein...

Prof.: - Wer denn?

Est.$_6$: - Irgendwer!

Prof.: - Ach so! Irgendjemand..., eine Person...

Est.$_6$: - Eine Person...

Prof.: - Was...

Est.$_6$: - sucht

Prof.: - aha... was?

Est.$_6$: - ...

Prof.: - Was sucht diese Person?

Est.$_6$: - 'mich'

Prof.: - Dich? Oder ihn..., sagen wir den Dichter?

Est.$_6$: - Der Dichter

Prof.: - Den Dichter. Eine Person sucht den Dichter! Der Dichter sagt das jemand ihn sucht...

Est.$_6$: - Und..., die Stille... ehh..., bueno... yo pronuncio 'niemand' sucht..., ehh...

Prof.: - Niemand sucht sie? Die Stille?

Est.$_6$: - Ja... Sie ist alle..., alle..., allein

Prof.: - Allein...! Jetzt sehe ich das: Der Dichter ist allein, und er will, dass jemand ihn sucht..., aber er ist allein..., ja?

Est.$_6$: - Ja...

Prof.: - Und keiner sucht ihn, oder?

Est.$_6$: - Ja!

Prof.: - Der Dichter ist allein..., allein..., so wie auf Englisch 'alone', ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Allein (escribiéndolo). Und keine Person..., kein Mensch... sucht ihn! Die Stille bedeutet, dass der Dichter ist allein!

Est.$_6$: - Er ist ein eine Gesellschaft, und die Personen sucht sie nicht!

Prof.: - Der Dichter lebt in einer Gesellschaft und keine Person möchte ihn kennenlernen!

Est.$_6$: - Sie..., sie..., sie..., aber keine ehh..., keine... 'conocer'

Prof.: - kennenlernen! Keiner ist interessiert an ihm! Er ist allein, ja?

Est.$_6$: - Ja

Prof.: - Phantastisch! Danke sehr!

Est.$_6$: - (Ríe)

Prof.: - Habt ihr das verstanden?

Est.$_7$: - Gesellschaft?

Prof.: - Gesellschaft ist eine Gruppe von Menschen, die..., ehh... die Personen, die mit den gleichen Regeln leben..., ja?

Est.$_7$: - ...

Prof.: - Zum Beispiel... die Cádizer Gesellschaft..., oder die spanische Gesellschaft..., sind alle Spanier zusammen, ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Der Dichter würde gerne gesucht werden, aber keiner sucht ihn! Er ist allein, einsam..., einsam..., und die Stille symbolisiert diese Einsamkeit! Klar?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Vorsicht! Die Einsamkeit kann man auch in Gesellschaft fühlen, klar? Man kann nicht allein sein und trotzdem sich einsam fühlen!

Ests.: - ...

Prof.: - Wenn ich mit viele Leute bin..., aber ich habe keinen persönliche Kontakt zu diesen Leuten..., dann bin ich nicht allein, weil diese Leute da sind..., ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Aber ich fühle mich einsam..., einsam (lo escribe una vez más en la pizarra). Die Einsamkeit ist nicht physisch! Klar?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Ok! Vierte und letzte Interpretation. Die Flucht. Vanesa...

Est.$_8$: - Weil er will...

Prof.: - Wer will...?

Est.$_8$: - Er...

Prof.: - Der Dichter?

Est.$_8$: - Der Dichter will... fliehen...

Prof.: - ...

Est.$_8$: - fliehen...

Prof.: - fliehen!

Est.$_8$: - fliehen von jemand

Prof.: - Der Dichter..., oder das poetische Ich... will von jemanden fliehen...; fliehen (lo escribe) ist das Verb von Flucht, ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - So. Der Dichter möchte weg von jemanden fliehen, ja?

Est.$_8$: - Und am Ende...

Prof.: - Und am Ende...

Est.$_8$: - Er versteht

Prof.: - Versteht er, dass

Est.$_8$: - ...dass irgendwer ist er selbst.

Prof.: - dass er kann nicht von ihm selbst fliehen. Sehr schön... Habt ihr das verstanden?

Ests.: - ...

Prof.: - Der Dichter möchte fliehen...; er denkt (haciendo gestos que representan la historia), er denkt, dass irgendwer ihn sucht! Er möchte nicht von Alcatraz, sondern vor einer Person fliehen, klar?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Am Ende versteht er, dass es keine andere Person gibt..., dass er nur vor sich selbst flieht! Verstanden?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Irgendwer ist hier er..., das poetische Ich..., der Dichter!

Est.$_8$: - Im acht Verse, ist Stille und ich..., und niemand...

Prof.: - Natürlich..., am Ende gibt es keine andere Person außer dem poetischen Ich und der Stille!

Est.$_8$: - So, er ist..., die Person...

Prof.: - Er ist auch die Person, die ihn sucht! Klar?

Ests.: - Klar!

Prof.: - Sehr gut!

Est.$_9$: - Kann 'Ich' eine andere Person sein?

Prof.: - Im Vers 6 steht das Pronomen noch im Akkusativ! Und im Vers 8 bleibt das Pronomen... aber im Nominativ! Das kann sein, dass es eine einzige Person ist, deren Funktion sich ändert! Ja?

Est.$_9$: - Ja!

Prof.: - Gut! Jetzt will ich bitte die neuen Versionen zu diesem Text haben...

Ests.: - (Van entregando los textos)

Prof.: - Und auch die neuen Versionen zu den alten Texten, ja?

Ests.: - (Entregan)

Prof.: - Bitte, nur die neuen Versionen... nicht die Textanalysen!

Ests.: - (Entregan y/o copian de la pizarra para ir terminando)

Prof.: - Also, ich bedanke mich. Danke... Wir sehen uns nächste Woche, gel? für die Prüfung! Also, morgen haben wir unseren letzte Sprachlaborunterricht..., und den letzten Unterricht. Die Person, die Fragen hat, muss sie morgen stellen! Später gibt's keine Möglichkeit mehr bis zum Tag der Prüfung. Ja?

Ests.: - (Asienten)

Prof.: - Danke!

ANEXO III

RECOPILACIÓN DE TEXTOS DE CREACIÓN PROPIA

ÍNDICE

ALEMÁN I (1996/1997)

—*Unidad Didáctica 1* (‘*markierung einer wende’* - E. Jandl): Textos 1-6 921
—*Unidad Didáctica 2* (‘*der tod*’ - E. Jandl): Textos 7-16 924
—*Unidad Didáctica 3* (‘*Baum Kind Hund Haus*’ - E. Gomringer): Textos 17-26 927
—*Unidad Didáctica 4* (‘*eigentum ist diebstahl*’ - G. Rühm): Textos 27-33 932
—*Unidad Didáctica 5* (‘*Stille*’ - G. Rühm): Textos 34-42 936
—*Unidad Didáctica 6* (‘*fünfter sein*’ - E. Jandl): Textos 43-56 939
—*Unidad Didáctica 7* (‘*das Sagbare sagen*’ - H. Heißenbüttel): Textos 57-64 952
—*Unidad Didáctica 8* (‘*Vergnügungen*’ - B. Brecht): Textos 65-73 955
—*Unidad Didáctica 9* (‘*Die Geschichte des Bleistifts*’ - P. Handke): Textos 74-101 959

SEGUNDA LENGUA Y SU LITERATURA II - ALEMÁN (1996/1997)

—*Unidad Didáctica 1* (‘*Die Geschichte des Bleistifts*’ - P. Handke): Textos 102-106 966
—*Unidad Didáctica 2* (‘*Die brave Hausfrau*’ - G. Rühm): Textos 107-109 968
—*Unidad Didáctica 3* (‘*Was tun Sie*’ - B. Brecht): Textos 110-114 970
—*Unidad Didáctica 4* (‘*Zur vergangenen Liebe*’ - Allert-Wybranietz): Textos 115-127 . . . 972
—*Unidad Didáctica 5* (‘*Ein Menschenkenner*’ - E. Fried): Textos 128-138 976
—*Unidad Didáctica 6* (‘*Was weh tut*’ - E. Fried): Textos 139-143 980

ALEMÁN II (1996/1997)

—*Unidad Didáctica 1* (‘*Ein Menschenkenner*’ - E. Fried): Textos 144-150 984
—*Unidad Didáctica 2* (‘*Was Weh tut*’ - E. Fried): Textos 151-156 986
—*Unidad Didáctica 3* (‘*???*’ - ???): Textos 157-163 988
—*Unidad Didáctica 4* (‘*Wir sitzen alle...*’ - E. Kästner): Textos 164-167 990
—*Unidad Didáctica 5* (‘*Das Ende der Fabeln*’ - R. Kunze): Textos 168-175 991
—*Unidad Didáctica 6* (‘*Die nicht zu vergessende Nacht*’ - B. Brecht): Textos 176-183 . . 995

TERCERA LENGUA Y SU LITERATURA I - ALEMÁN (1997/1998)

—*Unidad Didáctica 1* (‘*markierung einer wende*’ - E. Jandl): Textos 184-193 998
—*Unidad Didáctica 2* (‘*der tod*’ - E. Jandl): Textos 194-197 1002
—*Unidad Didáctica 3* (‘*baum kind hund haus*’ - E. Gomringer): Textos 198-205 1004

—*Unidad Didáctica 4* (‘*eigentum ist diebstahl*’ - G. Rühm): Textos 206-210 1008
—*Unidad Didáctica 5* (‘*stille*’ - G. Rühm): Textos 211-218 1011

SEGUNDA LENGUA Y SU LITERATURA I - ALEMÁN (1996/1997)

—*Unidad Didáctica 1* (‘*markierung einer wende*’ - E. Jandl): Textos 219-231 1014
—*Unidad Didáctica 2* (‘*der tod*’ - E. Jandl): 232-251 1019
—*Unidad Didáctica 3* (‘*baum kind hund haus*’ - E. Gomringer): Textos 252-278 1025
—*Unidad Didáctica 4* (‘*eigentum ist diebstahl*’ - G. Rühm): Textos 279-300 1036
—*Unidad Didáctica 5 (a) (‘stille*’ - G. Rühm): Textos 301-314 1044
—*Unidad Didáctica 5 (b)* (‘*schweigen*’ - E. Gomringer): Textos 315-322 1049

SEGUNDA LENGUA Y SU LITERATURA II - ALEMÁN (1997/1998)

—*Unidad Didáctica 1* (‘*Die Geschichte des...*’ - P. Handke): Textos 323-343 1050
—*Unidad Didáctica 2* (‘*„was tun Sie“’* - B. Brecht): Textos 344-360 1055
—*Unidad Didáctica 3* (‘*zur vergangenen liebe*’ - Allert-Wybranietz): Textos 361-379 . . . 1060
—*Unidad Didáctica 4* (‘*Die brave Hausfrau*’ - G. Rühm): Textos 380-388 1067
—*Unidad Didáctica 5* (‘*Ein Menschenkenner*’ - E. Fried): Textos 389-407 1071

ALEMÁN II (1997/1998)

—*Unidad Didáctica 1* (‘*empfindungswörter*’ - R. Otto Wiemer): Textos 408-420 1077
—*Unidad Didáctica 2* (‘*Zukunftsproblem*’ - R. Otto Wiemer): Textos 421-425 1082
—*Unidad Didáctica 3* (‘*denk-spiel (nach Descartes)*’ - T. Ulrichs): Textos 426-440 1084
—*Unidad Didáctica 4* (‘*unbestimmte zahlwörter*’ - R. Otto Wiemer): Textos 441-443 . . 1088
—*Unidad Didáctica 5* (‘*Der Radwechsel*’ - B. Brecht): Textos 444-473 1089
—*Unidad Didáctica 6* (‘*Wer zu Hause bleibt...*’ - B. Brecht): Textos 474-486 1097

ALEMÁN I (1996/1997)

! Textos de la *Unidad Didáctica 1*, construidos a partir del estímulo del poema 'markierun einer wende' de Ernst Jandl:

• Texto 1.- Autora: Vanessa Moore Rodríguez (febrero de 1997)

1996 *1997*
Buch *Buch*
Buch *Buch*
Buch
Buch
Buch
Buch
Urlaub
Urlaub
Urlaub
Buch
Buch
Urlaub

• Texto 2.- Autoras: Mª Luisa Millán Reyes, Ana Mera Altamirano y Lourdes Noguer Molina (febrero de 1997)

197? *199?*
Spiel *Realität*
Spiel *Realität*
Spiel *Realität*
Spiel *Realität*
Spiel *Realität*

Spiel	*Realität*
...	*Realität*
	...

• Texto 3.- Autora: Mª Carmen Bautista Montojo (febrero de 1997)

1975 *1976*
Null *Null*
Null *Null*
Null *Null*
Null *Null*
Null *Null*
Null *Null*
Null *Geburstag*
Null
Null
Null
Null
Null

• Texto 4.- Autoras: Raquel Muñoz Pérez, Mª José Armario Migueles, Mª Ángeles Sánchez Rodríguez, Rocío Rodríguez Sánchez, Francisca Soto Pérez y Patricia González Rodicio (febrero de 1997)

Ein Kurs

studieren
studieren
studieren
studieren
studieren
studieren
Juli
August
September
studieren
studieren

studieren

• Texto 5.- Autora: Silvia Corbacho Barrios (febrero de 1997)

Fluß Fluß
Fluß Fluß
Fluß Fluß
Fluß Meer
Fluß
Fluß
Fluß
Fluß
Fluß
Fluß
Fluß
Fluß

• Texto 6.- Autores: José Antonio García López, Salvador Batista Rueda y Dolores Benito Guerra (febrero de 1997)

1996 1997
Fakultät Fakultät
Fakultät Fakultät
Fakultät Fakultät
Fakultät Fakultät
Fakultät
Juni

! Textos de la Unidad Didáctica 2, construidos a partir del estímulo del poema *'der tod'* de Ernst Jandl:

• Texto 7.- Autora: Montaña Orellana de Jesús (febrero de 1997)

Ostwind

der Wind
des Windes
dem Wind
den Wind

der Wind des Windes
dem Wind den Wind

• Texto 8.- Autora: Rosario Ortiz Cantero (febrero de 1997)

das Leben
des Lebens
dem Leben
das Leben

das Leben des Lebens
dem Leben das Leben

• Texto 9.- Autoras: Auxiliadora Andrades Guerra y Ana Mera Altamirano (febrero de 1997)

die Freiheit
der Freiheit
der Freiheit

die Freiheit

die Freiheit der Freiheit
der Freiheit die Freiheit

• Texto 10.- Autoras: Raquel Muñoz Pereira, Mª Ángeles Sánchez Rodríguez y Patricia González Rodicio (febrero de 1997)

mein Mann
meines Mannes
meinem Mann
meinen Mann

mein Mann meines Mannes
meinem Mann meinen Mann

• Texto 11.- Autoras: Rocío Rodríguez Sánchez, Francisca Soto Sánchez y Mª José Armario Migueles (febrero de 1997)

das Schicksal
des Schicksales
dem Schicksal
das Schicksal

das Schicksal des Schicksales
dem Schicksal das Schicksal

• Texto 12.- Autoras: Lucía Fernández Burgos, Teresa Quintero Otero e Inmaculada González Palma (febrero de 1997)

die Traurigkeit
der Traurigkeit
der Traurigkeit
die Traurigkeit

die Traurigkeit der Traurigkeit

der Traurigkeit die Traurigkeit

• Texto 13.- Autora: Sylvia Corbacho Barrios (febrero de 1997)

der Mann
des Mannes
dem Mann
den Mann

der Mann des Mannes
dem Mann den Mann

• Texto 14.- Autores: Dolores Benito Guerra, Salvador Batista Rueda, José Antonio García López (febrero de 1997)

der Urlaub
des Urlaubes
dem Urlaub
den Urlaub

der Urlaub des Urlaubes
dem Urlaub den Urlaub

• Texto 15.- Autores: Mª Luisa Millán Reyes, Estefanía Palas Caballero y Sara Robles Romero (febrero de 1997)

einige werden geboren
einige wachsen
einige pflanzen sich fort
aber alle sterben

• Texto 16.- Autoras: Mª Carmen Gutiérrez Obregón, Alicia Duarte Santos, Yolanda Escribano

Rubiales y Victoria Tejero Aguilar (febrero de 1997)

die Prüfung
der Prüfung
der Prüfung
die Prüfung

die Prüfung der Prüfung
der Prüfung die Prüfung

! Textos de la Unidad Didáctica 3, construidos a partir del estímulo del poema '*Baum Kind Hund Haus*' de Eugen Gomringer:

• Texto 17.- Autora: Matilde Muriel Román (marzo de 1997)

der Vater und die Mutter
die Kindheit des alles
der Kochgericht der Großmutter

• Texto 18.- Autora: Silvia Corbacho Barrios (marzo de 1997)

Fabrik
Fabrik Rauch

Rauch
Rauch Warnung

Warnung
Warnung Tod

Tod
Tod Fabrik

Fabrik Rauch Warnung Tod

• Texto 19.- Autoras: Ana Mª Sánchez García y Vanessa Moore Rodríguez (marzo de 1997)

Woge
Woge Sand

Sand
Sand Strand

Strand
Strand Sommer

Sommer
Sommer Woge

Woge Sand Strand Sommer

• Texto 20.- Autoras: Lourdes Noguer Molina y Ana Mera Altamirano (marzo de 1997)

Vater
Vater Mutter

Mutter
Mutter Sohn

Sohn
Sohn Tochter

Tochter
Tochter Vater

Vater Mutter Sohn Tochter

• Texto 21.- Autoras: Rocío Rodríguez Sánchez., Mª José Armario Migueles, Mª Ángeles Sánchez García y Patricia González Rodicio (marzo de 1997)

Leben
Leben Fluß

Fluß
Fluß Meer

Meer
Meer Tod

Tod
Tod Leben

Leben Fluß Meer Tod

• Texto 22.- Autoras: Carmen Padilla García y Rosario Moreno Gil (marzo de 1997)

Seehafen
Seehafen Schiff

Schiff
Schiff adieu

adieu
adieu Meer

Meer
Meer Seehafen

Seehafen Schiff adieu Meer

• Texto 23.- Autoras: Inmaculada González Palma, Lucía Fernández Burgos y Teresa Quintero Otero (marzo de 1997)

gestern
gestern heute

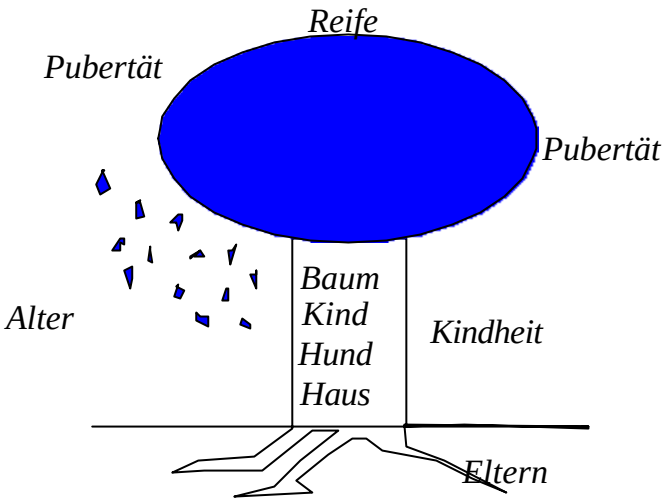
heute
heute morgen

morgen
morgen immer

immer
immer gestern

gestern heute morgen immer

• Texto 24.- Autores: Salvador Batista Rueda y Adela Sánchez Arribas (marzo de 1997)



• Texto 25.- Autoras: Laura Peña Badillo y Mª Dolores González Méndez (marzo de 1997)

Frühling
Frühling Sommer

Sommer
Sommer Herbst

Herbst
Herbst Winter

Winter
Winter Frühling

Frühling Sommer Herbst Winter

• Texto 26.- Autora: Sylvia Navallas García (marzo de 1997)

geld
geld arbeit

arbeit
arbeit zahlung

zahlung
zahlung bank

bank
bank geld

geld arbeit zahlung bank

! Textos de la Unidad Didáctica 4, construidos a partir del estímulo del poema '*eigentum ist diebstahl*' de Gerhard Rühm:

• Texto 27.- Autora: Vanessa Moore Rodríguez (marzo de 1997)

Mein Leben ist alles

meine Sonne
mein Mond
meine Welt
mein Himmel
mein Kontinent
mein Land
meine Autonomie
meine Provinz
mein Stadtviertel
meine Wohnung
mein Universum
mein Gott

• Texto 28.- Autoras: Auxiliadora Andrades Guerra y Ana Sánchez García (marzo de 1997)

träumen ist leben

mein Schlaf
mein Haus
mein Frühling
meine Sonne
mein Garten
mein Baum
meine Schaukel
meine Nacht
mein Stern
mein Moment
meine Liebe
mein Kuß
mein Wecker
mein Raum
mein Winter
mein Regen
meine Straße
meine Träne
meine Monotonie
meine Einsamkeit
mein Schlaf

• Texto 29.- Autora: Manuela León Pizamilio (marzo de 1997)

Material

mein Kuli
mein Lineal

mein Bleistift
mein Buch
mein Radiergummi
mein Wörterbuch
meine Lampe
mein Filzstift
mein Karton
mein Tisch
mein Stuhl
meine Karteikarte
mein Papier

• Texto 30.- Autoras: Matilde Muriel Roman y Sylvia Corbacho Barrios (marzo de 1997)

Familie ist ein Kreis

Eine Mutter
Ein Vater
Ein Bruder
Eine Schwester
Eine Person
Eine Schwiegermutter
Ein Schwiegervater
Eine Schwägerin
Ein Schwager
Eine Tochter
Ein Sohn
Eine Nichte
Ein Neffe
Eine Tante
Ein Onkel
Eine Cousine

Ein Cousin
Eine Großmutter
Ein Großvater

• Texto 31.- Autor: David Sánchez Sandoval (marzo de 1997)

Christentum ist Heidentum

Mein Gott
Meine Kathedrale
Meine Kirche
Mein Christus
Mein Kruzifix
Mein Weihrauch
Meine Hostie
Mein Wein
Mein Gott

• Texto 32.- Autoras: Sara Robles Romero, Estefanía Pala Caballero y Mª Luisa Millán Reyes (marzo de 1997)

Die Zusammensetzung des Mensches

das oberflächlich
das geistfrei
das alltäglich
das übersinnlich
und wenig Eingeweide
das ist der Menschtif

• Texto 33.- Autora: Mª Carmen Bautista Montojo (marzo de 1997)

Menschlichkeit ist Egoismus

meine Arbeit
mein Geschäftszimmer
mein Büro
meine Stundenplan
meine Straße
mein Nachbar
mein Auto
mein Garten
mein Haus
mein Hund
meine Frau
meine Kinder
meine Küche
mein Zimmer
meine Toilette
mein Saal

mein Armsessel

mein Fernsehen

meine Welt

mein Leben

! Textos de la Unidad Didáctica 5, construidos a partir del estímulo del poema '*Stille*' de Gerhard Rühm:

• Texto 34.- Autora: Matilde Muriel Román (abril de 1997)

Unendlichkeit
Anfang ist End
Unendlichkeit
Fang ist End
Unendlichkeit
ist End
Unendlichkeit
End
Unendlichkeit

• Texto 35.- Autora: Mª Carmen Bautista Montojo (abril de 1997)

Geld
irgendwer benötigt dich
Geld
wer benötigt dich
Geld
benötigt dich
Geld
du
Geld

• Texto 36.- Autora: Mercedes Granado Salas (abril de 1997)

Glück

irgendwer weist es zurück
Glück
wer weist es zurück
Glück
weist es zurück
Glück
niemand
Glück

• Texto 37.- Autoras: Silvia Corbacho Barrios y Rosario Ortiz Cantero (abril de 1997)

Auf Wiedersehen!
ich muß allein gehen
Auf Wiedersehen!
muß allein gehen
Auf Wiedersehen!
allein gehen
Auf Wiedersehen!
gehen
Auf Wiedersehen!

• Texto 38.- Autoras: Mª Dolores González Méndez y Laura Peña Badillo (abril de 1997)

Tod
irgendetwas sucht mich
Tod
etwas sucht mich
Tod
sucht mich
Tod
ich
Tod

• Texto 39.- Autoras: Adela Sánchez Arribas y María Cañadas Guerrero (abril de 1997)

Krieg
spielen der Vater, die Mutter und das Kind
Krieg
der Vater, die Mutter und das Kind
Krieg

die Mutter und das Kind

Krieg

das Kind

Krieg

• Texto 40.- Autora: Montaña Orellana de Jesús (abril de 1997)

Spannung

Eile
irgendwer reibt mich auf
Eile
wer reibt mich auf
Eile
reibt mich auf
Eile
ich
Eile

• Texto 41.- Autora: Elena Cabañas de Torres (abril de 1997)

María: eine schlechte Frau

María
das Geld ist für die Kinder
María
ist für die Kinder
María
für die Kinder
María
die Kinder
María, bitte

• Texto 42.- Autora: Silvia Navallas García (abril de 1997)

Utopie

endet die Armut
enden die Kriegen
endet das Übel
ändert die Welt

! Textos de la Unidad Didáctica 6, construidos a partir del estímulo del poema *'fünfter sein'* de Ernst Jandl:

• Texto 43.- Autoras: Silvia Corbacho Barrios y Rosario Ortiz Cantero (abril de 1997)

Es gibt vier

Kind rein
Laut Lärm
Geringe Ruhe
Es gibt drei

Kind rein
Laut Lärm
Geringe Ruhe
Es gibt zwei

Kind rein
Laut Lärm
Geringe Ruhe
Es gibt eins

Kind rein
Laut Lärm
Geringe Ruhe
Es gibt kein
Mama, es gibt nicht Eis

• Texto 44.- Autora: Mercedes Granado Salas (abril de 1997)

Gasherd angemacht
Essen fertig
Gasherd ausgemacht
vierter zu Abendessen

Gasherd angemacht
Essen fertig
Gasherd ausgemacht
dritter zu Abendessen

Gasherd angemacht
Essen fertig
Gasherd ausgemacht
zweiter zu Abendessen

Gasherd angemacht
Essen fertig
Gasherd ausgemacht
nächster zu Abendessen

Gasherd angemacht
Essen fertig
Gasherd ausgemacht
Abendessen

• Texto 45.- Autora: Elena Cabañas de Torres (abril de 1997)

die unendliche Schule

erste Stunde
Mathematik
das Ende der Stunde
eine Pause für dich

zweite Stunde
Englisch
das Ende der Stunde
eine Pause für mich

dritte Stunde
Ethik
das Ende der Stunde
eine Pause für dich

vierte Stunde
Grammatik
das Ende der Stunde
eine Pause für mich

fünfte Stunde
Muttersprache
das Ende der Schule
nach Hause gehen

Mama! Ich bin hungrig!

• Texto 46.- Autora: Mª José Armario Migueles (abril de 1997)

Büro auf
einer raus
einer rein
vierter sein

Büro auf
einer raus
einer rein
dritter sein

Büro auf
einer raus
einer rein
zweiter sein

Büro auf
einer raus
einer rein
nächster sein

Büro auf
einer raus
selber rein
tag Paco!

• Texto 47.- Autoras: Patricia González Rodicio y Mª Ángeles Sánchez García (abril de 1997)

Kasse eins
einer raus
nächster rein
dritter sein

Kasse eins
einer raus
nächster rein
zweiter sein

Kasse eins
einer raus
nächster rein
nächster sein

Kasse eins
einer raus
selber rein
tag Kassiererin!

• Texto 48.- Autora: Mª Carmen Bautista Montojo (abril de 1997)

tür auf
vielen raus
einer rein
vierter sein

und einer rein
dritter sein

und einer rein
zweiter sein

und einer rein
nächster sein

und selber rein
tagherrfahrer!
Tür zu...

Texto 49.- Autoras: Matilde Muriel Román e Inmaculada González Palma (abril de 1997)

die Autobahn
ein Auto
andere Auto
zwanzig Kilometer

die Autobahn
ein Schild
andere Schild
zehn Kilometer

die Autobahn
eine Brücke
andere Brücke
fünf Kilometer

die Autobahn
eine Ampel
mein Haus
Hallo Mutti!

• Texto 50.- Autoras: Yolanda Escribano Rubiales, Mª Carmen Gutiérrez Obregón y Mª Carmen Padilla García (abril de 1997)

warten

die Straße
einer hier
einer dort
ein Mann

die Straße
einer hier
einer dort
eine Frau

die Straße
einer hier
einer dort
nächster Wagen

die Straße
einer hier
einer dort
Hallo Freunde!

• Texto 51.- Autora: Silvia Navallas García (abril de 1997)

Kunden

Laden auf
einer raus
selber rein
vierter sein

Kunde rein
erste raus
dritter sein

erste raus
zweiter sein
Kunde rein

Kunde rein
erste raus
nächster sein

Kunde rein
erste raus
tagherrbuchhändler!

• Texto 52.- Autoras: Vanessa Moore Rodríguez, Auxiliadora Andrades Guerra y Ana Sánchez García (abril de 1997)

Eine Sprachprüfung

Tür auf
eine Stimme
viele Nerven
erster rein

Tür auf
eine Stimme
viele Nerven
zweiter rein

Tür auf
eine Stimme
viele Nerven
dritter rein

Tür auf
eine Stimme
ich bin dran
tagfraulehrerin!

• Texto 53.- Autoras: Dolores Benito Guerra, Isabel Naranjo Gil y Mª Carmen Mateos Pérez (abril de 1997)

Klasse auf
einer raus
einer rein
vierter sein

Klasse auf
einer raus
einer rein
dritter sein

Klasse auf
einer raus
einer rein
nächster sein

Klasse auf
einer raus
einer rein
tagherrlehrer!

• Texto 54.- Autores: Isabel Ponce García, Salvador Batista Rueda y Mª Jesús Costa Ruiz (abril de 1997)

Suchen wir Arbeit!

INEM auf
einer stellt Fragen
anderer antwortet
einer raus
nächster rein
dritter sein

einer stellt Fragen
anderer antwortet
einer raus
nächster rein
zweiter sein

einer stellt Fragen
anderer antwortet
einer raus
nächster rein
nächster sein

einer stellt Fragen
anderer antwortet
einer raus
selber rein

selber stellt Fragen
anderer antwortet
selber raus
keine Arbeit!

• Texto 55.- Autoras: María Cañadas Guerrero y Adela Sánchez Arribas (abril de 1997)

fünfte Zahl
ein Kugelche heraus
ein Nummer herein
vierte Zahl

die Urne rotiert
ein Kugelche heraus
ein Nummer herein
dritte Zahl

die Urne rotiert
ein Kugelche heraus
ein Nummer herein
zweite Zahl

die Urne rotiert
ein Kugelche heraus
ein Nummer herein
letzte Zahl

die Urne rotiert
ein Kugelche heraus
ein Nummer herein
meine Zahl

ich verdiene die Lotterie

• Texto 56.- Autora: Mª Carmen Barba Harana (abril de 1997)

Sieg

schnell
ein Schritt
noch ein Schritt
vierter wettläufer

schnell
ein Schritt
noch ein Schritt
dritter wettläufer

schnell
ein Schritt
noch ein Schritt
zweiter wettläufer

schnell
ein Schritt
noch ein Schritt
erster wettläufer

weiß Band
die Freude
ein Schrei
Sieg

! Textos de la Unidad Didáctica 7, construidos a partir del estímulo del poema *'das Sagbare sagen'* de Helmut Heißenbüttel:

• Texto 57.- Autoras: Patricia González Rodicio, Rocío Rodríguez Sánchez, Raquel Muñoz Pereira, Mª Ángeles Sánchez García y Mª José Armario Migueles (abril de 1997)

das Bestehbare bestehen
das Eßbare essen
das Vergnügbare vergnügen
das Probierbare probieren
das Erlebbare erleben

das nicht Bestehbare
das nicht Eßbare
das nicht Vergnügbare
das nicht Probierbare
das nicht Erlebbare

das nicht Erlebbare nicht erleben

• Texto 58.- Autores: Melchor Díaz Sánchez y David Sánchez Sandoval (abril de 1997)

das Anschaubare anschauen
das Sagbare sagen
das Machbare machen
das Berührbare berühren

das nicht Anschaubare
das nicht Sagbare
das nicht Machbare
das nicht Berührbare

das nicht Annehmbare nicht annehmen

• Texto 59.- Autores: María Cañadas Guerrero, Dolores Benito Guerra y Salvador Batista Rueda (abril de 1997)

das Ausdenkbare machen
das nicht Ausdenkbare nicht machen

das nicht Erreichbare
ist immer Erreichbar
wenn du möchtest

alle Menschen können
alles was sie möchten machen,
weil deine Einbildungskraft
hat keine Begrenzung

• Texto 60.- Autoras: Auxiliadora Andrades Guerra, Matilde Muriel Román, Vanessa Moore Rodríguez y Ana Sánchez García (abril de 1997)

Was begrenzt unseres Leben?

Nicht wissen, woher wir kommen
Nicht wissen, wohin wir gehen
Nicht wissen, was wir eigentlich sind

Unsere Begrenzung ist
Die Antwort nicht wissen

• Texto 61.- Autoras: Carmen Barba Harana, Isabel Naranjo Gil y Rosario Moreno Gil (abril de 1997)

Ich möchte nicht fliegen
Ich habe nicht Flügeln

Meine Phantasie hat eine Grenze

• Texto 62.- Autora: Silvia Navallas García (abril de 1997)

der Schüler folgt dem Lehrer nach
das Kind folgt dem Vater nach
die Christen folgen dem Priester nach
die Menschen folgen der Fahrerin nach

• Texto 63.- Autoras: Elena Cabañas de Torres, Mª Carmen Bautista Montojo y Adela Sánchez Arribas (abril de 1997)

Wir haben viele Begrenzungen, weil wir Menschen und nicht Gotten sind. Denn wir können nicht immer machen, was wir möchten. Wichtige Probleme sind das Geld, die Gesundheit und die Liebe. Wir können diese Sachen nicht kontrollieren und, wenn wir sie nicht haben, sind wir traurig.

• Texto 64.- Autoras: Mª Dolores González Méndez y Laura Peña Badillo (abril de 1997)

den Hunger beenden
den Krieg vermeiden
die Ausländerfeindlichkeit wegnehmen
die Krankheiten heilen
den Frieden erreichen
den Planet retten
das Unmöglich machen

! Textos de la Unidad Didáctica 8, construidos a partir del estímulo del poema '*Vergnügungen*' de Bertolt Brecht:

• Texto 65.- Autoras: Sylvia Corbacho Barrios y Matilde Muriel Román (mayo de 1997)

Furchten

Der letzte Glockenschlag der Mitternacht
Die Öffnung des Ozones
Die Kernwaffen
Storm, Strahle und Donner
Die Einsamkeit
Der Krieg
Die Dunkelheit
Die Luftverseuchung
Sterben
Alt werden
Das Tempo des Lebens
Die Freunde verlieren

• Texto 66.- Autoras: Estefanía Pala Caballero y Sara Robles Romero (mayo de 1997)

Erinnerungen

Die Freude der Eltern
Das erste Gesang in der Nacht
Liebevolle Lächeln
Kalte, der Wechsel der Jahreszeiten
Der Park
Der Geburstag
Die Dialektik

Schlaffen, Traumen
Alte Spielzeuge
Köstliches Saugummi
Lernen
Neue Spielzeuge
Spielen, Amusieren
Verstecken
Sprechen
Freundlich sein

• Texto 67.- Autoras: Vanessa Moore Rodríguez y Ana Sánchez García (mayo de 1997)

Ängste

Der Krieg zwischen Volken
Menschlichkeitskrach
Die Zensur der Autorität
Die Überlegenheit, die Unterlegung
Das Gefängnis
Die Gewalt
Die Ausländerfeindlichkeit

• Texto 68.- Autoras: Mª José Armario Migueles, Mª Ángeles Sánchez García y Patricia González Rodicio (mayo de 1997)

Unsere Vergnügungen

Duschen
Der Strand
Die neue Kleider
Mein Mann

Die Musik
Tanzen, schlafen, lesen

• Texto 69.- Autoras: Yolanda Escribano Rubiales y Mª Carmen Mateos Pérez

Vergnügungen

Spät aufstehen
Zum Strand gehen
Mein Hund
Tanzen, essen
Die Freunde
Ins Kino gehen
Faulenzen
Musik hören
Sonnenbaden
Fernsehen
Schwimmen
Trinken
Fußball
Einkaufen

• Texto 70.- Autora: Mª Luisa Millán Reyes (mayo de 1997)

Es gibt keine Gerechtigkeit

Gestern,
wenn du jung warst,
wenn du zufrieden warst,
es gab kein Mauer,
den du nicht springen konntest.

Heute,
wenn du alt bist,
es gibt Mauern,
die du nicht springen kannst.

• Texto 71.- Autoras: Lucía Fernández Burgos, Teresa Quintero Otero e Inmaculada González Palma (mayo de 1997)

Vergnügungen

Der Spaziergang in ein schön Strand
Der Mund in eine klare Nacht
Das Meer hören
Die Musik
Eine Tasse Kaffee
Ein gutes Film
Sprechen, lachen
Ein gute Freund
Mein Hund
Meine Liebe
Die Belustigung erleben

• Texto 72.- Autora: Rocío Rodríguez Sánchez (mayo de 1997)

Vergnügungen

Durch Schaufenster guken
Der Sonnenuntergang
Unter Sonne auf die Strand liegen
Mit meinen Freunden unterhalten
Musik hören
Neue Länder besuchen
Fahrrad fahren
Lesen
Lachen, duschen
Der Friede
Die Vögeln
Die Landschaft
Die Gymnastik
Schlafen
Spaziergehen
Glücklich sein

• Texto 73.- Autora: Dolores Benito Guerra (mayo de 1997)

Vergnügungen

Ein Tag des Strands am Morgen
Das wiedergefundene hübsch Platte
Sand, die Wärme des Sommers
Das Magazin
Das Gras
Die Unterhaltung
Baden, bräunen

Pop Musik

Bequeme Badeanzug

Atmen

Langsame Musik

Lesen, tanzen

Essen

Sich verlieben

Sehr atraktiv sein

! Textos de la Unidad Didáctica 9, construidos a partir del estímulo del texto '*Die Geschichte des Bleistifts*' de Peter Handke:

• Texto 74.- Autoras: Mª Carmen Gutiérrez Obregón y Yolanda Escribano Rubiales (mayo de 1997)

Ein Tag in die Fakultät: vom Sekretariat in die Bibliothek; von der Bibliothek in den Hörsaal 22; vom Hörsaal 22 auf eine Bank im Hofraum; von der Bank unter einen Palmbaum; vom Palmbaum ins Auditorium Maximum; vom Auditorium Maximum auf die Straße; von der Straße in ein Geschäft; vom Geschäft in die Fakultät; von der Fakultät nach Hause.

• Texto 75.- Autora: Mª del Rosario Ortiz Cantero (mayo de 1997)

Die Geschichte der langweilig Person

Ein langweilieger Tag: vom Bett auf den Stuhl; vom Stuhl auf das Sofa; vom Sofa auf die Straße; von der Straße zum Strand; vom Strand unter den Sonnenschirm; vom Sonnenschirm ins Seewasser; vom Seewasser in den Bus; vom Bus ins Haus; vom Haus ins Bett.

• Texto 76.- Autora: Isabel Ponce García (mayo de 1997)

Die Geschichte meiner Phantasie

Ein Tag in mein Leben: Vom Bett ins Wohnzimmer; vom Wohnzimmer zum Strand mit meinem Freund; vom Strand ins Restaurant; vom Restaurant in Geschäfte; von den Geschäfte ins Kino; vom Kino nach Hause; vom Haus ins Defilee (arbeiten); vom Defilee ins Wohnzimmer; vom Wohnzimmer ins Bett.

• Texto 77.- Autora: Mª Dolores Benito Guerra (mayo de 1997)

Die Geschichte des Rucksacks

Ein Tag in eine bekannte Stadt; vom Schlafzimmer in die Küche; von der Küche auf die Straße; von der Straße in die Fakultät; von der Fakultät in die Klasse; von der Klasse in die Bibliothek; von der Bibliothek auf die Straße; von der Straße in den Bus; vom Bus ins Haus.

• Texto 78.- Autora: Lourdes Noguer Molina (mayo de 1997)

Ein Tag meines Lebens: vom Bett in die Küche; von der Küche auf die Straße; von der Straße ins Auto; vom Auto in die Fakultät; von der Fakultät ins Haus; vom Haus ins Café; vom Café in die Bibliothek; vom Bibliothek ins Haus; vom Haus ins Bett.

• Texto 79.- Autora: Ana Mera Altamirano (mayo de 1997)

Eine klebrige Fliege

Ein Tag in Sommer: vom Fenster in die Küche; von der Küche auf das Glas; vom Glas auf die Nase; von der Nase auf ein Auge; vom Auge unter eine Hand; von der Hand auf das Kinn; vom Kinn auf das Ohr; vom Ohr auf einen Teller; vom Teller ins Badezimmer; vom Badezimmer auf die Waschmaschine; von der Waschmaschine ins Wohnzimmer; vom Wohnzimmer auf die Lampe; von der Lampe auf das Fenster.

• Texto 80.- Autora: Montaña Orellana de Jesús (mayo de 1997)

Leben

Ein Tag in eine Stadt: Es ist sieben Uhr; der Wecker klingelt; ich frühstücke in der Küche und gehe in die Fakultät; das Lesen, der Schlaf des Morgens, die Langeweile; ich esse zu Mittag in einer Gaststätte; das Lernen, der Schlaf des Nachmittags, die Langeweile; ich esse zu Abend mit meiner Familie; das Fernsehen, mein Vater und der Fußball des Madrids; der Schlaf, mein Bett. Es ist sieben Uhr...

• Texto 81.- Autora: Mercedes Granado Salas (mayo de 1997)

Die Geschichte meiner Mutter

Ein Werktag: vom Schlafzimmer ins Badezimmer; vom Badezimmer ins Schlafzimmer meines Bruders; vom Schlafzimmer meines Bruders in die Küche; von der Küche in die Schule; von der Schule ins Café; vom Café in den Laden; vom Laden ins Haus; vom Haus in den Laden; vom Laden in die Küche; von der Küche ins Badezimmer; vom Badezimmer ins Schlafzimmer.

• Texto 82.- Autora: Isabel Naranjo Gil (mayo de 1997)

Ein Tag in einer fremden Fakultät: von der Stuhl ins Audimax; vom Audimax auf die Treppe; von der Treppe auf die Toilette; von der Toilette ins Klassenzimmer; vom Klassenzimmer auf eine Bank; von der Bank in die Cafeteria; von der Cafeteria auf den Stuhl.

• Texto 83.- Autora: Nuria Mancilla Garrido (mayo de 1997)

Die Geschichte meiner Tage

Ein Tag in meine Stadt: vom Bett in die Bäckerei; von der Bäckerei ins Haus; vom Haus auf die Haltestelle; von der Haltestelle in den Bahnhof; vom Bahnhof in die Fakultät; von der Fakultät ins Haus; vom Haus in die Bibliothek; von der Bibliothek in einen Laden; vom Laden in eine Kneipe; von der Kneipe ins Haus; vom Haus ins Bett.

• Texto 84.- Autora: Sara Robles Romero (mayo de 1997)

Der schlechter Tag in die Woche

Ein Mittwoch in meinem Leben: vom Bett ins Wagen; vom Wagen im Bahnhof; vom Bahnhof auf die Straßen von Cádiz; von der Straßen ins Klassenzimmer von der Fakultät; vom Klassenzimmer ins Copy-shop; vom Copy-shop auf die Straße; von der Straße in den Bahnhof; vom Bahnhof in meine Stadt; vom Bahnhof von Jerez ins Haus; vom Haus ins Büro; vom Büro ins Bett.

• Texto 85.- Autoras: Inmaculada González Palma, Teresa Quintero Otero y Lucía Fernández Burgos (mayo de 1997)

Die Geschichte der Sonnenbrillen

Ein Sommertag in Ibiza: vom Bett ins Café; vom Café auf die Straße; von der Straße auf den Strand; vom Strand ins Restaurant; vom Restaurant auf den Strand; vom Strand ins Hotel; vom Hotel in eine Kneipe zu flirten; von der Kneipe in eine Party; von der Party ins Bett.

• Texto 86.- Autora: Estefanía Pala Caballero (mayo de 1997)

Die Geschichte der Menschlichkeit

Ein Leben in dieser Welt: von der Wiege in ein Schlafzimmer; vom Schlafzimmer ins Haus der Eltern; vom Haus der Eltern in die Kinderhort; von der Kinderhort in die Schule; von der Schule in eine Diskothek (laute Musik); von der Diskothek in die Jugend; von der Jugend in die Reife; von der Reife in eine Fakultät; von der Fakultät in eine Stelle; von der Stelle in die Alter; von der Alter in die Einsamkeit; von der Einsamkeit auf die Straße; von der Straße ins Bett.

• Texto 87.- Autora: Mª Carmen Bautista Montojo (mayo de 1997)

Ein Tag in einem laufend Haus: von der Sparbüchse in eine Brieftasche; von der Brieftasche auf die Straße; von der Straße in den Laden; von dem Laden auf den Ladentisch; vom Ladentisch in die Kasse; von der Kasse auf die Hand; von der Hand in den Geldbeutel; vom Geldbeutel ins Zimmer; vom Zimmer unter ein Buch.

• Texto 88.- Autora: Yolanda Muñoz Tellez (mayo de 1997)

Die Geschichte meiner Uhr

Ein Tag irgendwo: vom Schlafzimmer auf die Straße; von der Straße in den Zug; von dem Zug auf die Straße; von der Straße in die Fakultät; von der Fakultät auf die Straße; von der Straße in den Zug; von dem Zug auf die Straße; von der Straße ins Schlafzimmer.

• Texto 89.- Autora: Mª Carmen Padilla García (mayo de 1997)

Das Leben einer Hausfrau

Ein Tag in einem Haus: vom Schlafzimmer in die Bäckerei; von der Bäckerei ins Wohnzimmer; vom Wohnzimmer auf die Straße; von der Straße in die Schule; von der Schule in einen Supermarkt; vom Supermarkt ins Haus (kochen, spülen, bügeln, den Mann, das Kind...); von der Küche ins Schlafzimmer.

• Texto 90.- Autora: Alicia Duarte Santos (mayo de 1997)

Die Strecke: Ein bißchen Wasser

Ein grau Tag: vom Meer in die Atmosphäre (Dampf); von der Atmosphäre in eine schwarz Wolke; die Wolke auf eine Gebirge; von der Wolke auf den Gipfel der Gebirge; vom Wasser in die Schnee; Frühling; vom Gipfel der Gebirge in den Bach; vom Bach in den Fluß; vom Fluß ins Meer.

• Texto 91.- Autor: Melchor Díaz Sánchez (mayo de 1997)

Ein Tag in der Philosophische Fakultät: vom Bett in die Küche (es ist spät); von der Küche ins Badezimmer; vom Badezimmer auf die Straße; von der Straße in die Fakultät; von der Cafetería der Fakultät in die Bibliothek; (fünf Minuten später) von der Bibliothek in die Cafetería; (drei Stunden später) von der Cafetería ins Haus.

• Texto 92.- Autora: Mª Luisa Millán Reyes (mayo de 1997)

Evolution

Vom Stall in einen Palast; von der Krippe auf einen Thron in einem Palast; von einem Hirten in einen Zug des Bischofs; von der Tunika auf einem Stickerei Kleider; von der Eselin in einen panzert Wagen; von drei Geschenke ins Corte Inglés.

• Texto 93.- Autor: Rubén J. Ruiz Campos (mayo de 1997)

Die Geschichte der 'Ultras'

Ein Tag in einer fremden Stadt: vom Bahnhof in eine Kneipe; von der Kneipe ins Stadium; vom Stadium in die Kneipe; von der Kneipe in andere Kneipe (zerbrochen Bierglas); von der Kneipe ins Krankenhaus; vom Krankenhaus in die Polizeiwache; von der Polizeiwache in den Bahnhof.

• Texto 94.- Autora: Mª Victoria Tejero Aguilar (mayo de 1997)

Die Geschichte der Apfelsine

Eine Apfelsine in den Obsthändler: vom Same auf einem Baum; vom Baum in eine Schachtel; von der Schachtel auf einen Markt; vom Markt in einen Supermarkt; vom Supermarkt ins Haus; vom Haus auf den Tisch.

• Texto 95.- Autora: Laura Peña Badillo (mayo de 1997)

Die Unterhaltung des Samstages

Ein Tag in einen frei Samstag: vom Bett in die Küche; von der Küche ins Schlafzimmer; vom Schlafzimmer auf die Straße; von der Straße in einen Supermarkt; vom Supermarkt auf den Strand; vom Strand ins Café; vom Café in einen Laden; vom Laden in eine Kirche; von der Kirche ins Theater; vom Theater ins Restaurant; vom Restaurant in einen Bus; vom Bus ins Haus; vom Haus ins Bett.

• Texto 96.- Autora: Mª Dolores González Méndez (mayo de 1997)

Der Eindruck des Babys

Ein Tag im Geist eines Babys: von der Wiege auf die Arme der Mutter (Liebe); von der Arme der Mutter auf einen Stuhl (Hunger); vom Stuhl ins Zimmer (sauber Kleidung); vom Zimmer auf den Wagen; vom Wagen auf die Straße (Freude); von der Straße auf einen Kinderspielplatz (Sonne und Spiel); vom Kinderspielplatz ins Haus (Ernuchterung); vom Haus auf die Straße (Freude); von der Straße ins Haus der Großmutter (Lärm); vom Haus der Großmutter auf den Wagen; vom Wagen in die Wiege (Schlaf).

• Texto 97.- Autora: Silvia Navallas García (mayo de 1997)

Die Sammlung der Nahrung der Ameisen

Ein Tag in Sommer: der Ameisenhügel in dem Wald; vom Wald auf den Baum; vom Baum auf den Wald; vom Wald auf eine Blume; von der Blume unter das Land (groß Ameise); vom Land auf eine Pflanze; von der Pflanze auf das verstorben Insekt; vom verstorben Insekt in den Ameisenhügel.

• Texto 98.- Autora: Francisca Eva Soto Pérez (mayo de 1997)

Die Geschichte von einem Student

Ein normal Tag: vom Bett auf die Toilette; von der Toilette in die Küche; von der Küche ins Wohnzimmer; vom Wohnzimmer auf die Straße; von der Straße in die Fakultät; von der Fakultät ins Klassenzimmer; vom Klassenzimmer in den Bus; vom Bus auf die Straße; von der Straße in die Küche; von der Küche auf die Toilette; von der Toilette ins Bett.

• Texto 99.- Autora: Matilde Muriel Román (mayo de 1997)

Die unendliche Geschichte

Ich kaufe ein Buch. Ich mache das Buch auf: eine Frau vom Haus ins Flugzeug; vom Flugzeug in einen Wald; die Frau in Gefahr; der Held von sein Ruhe auf den Frauplatz (mit lautem Geschrei); die Frau von Gefahr auf die Arme des Helden; ich mache das Buch zu. Jemand macht das Buch auf: eine Frau vom Haus ins Flugzeug.

• Texto 100.- Autora: Mª José Armario Migueles (mayo de 1997)

Ein Tag in mein Leben: von mein Bett ins Wohnzimmer; vom Wohnzimmer ins Badezimmer; vom Badezimmer in die Küche; von der Küche in die Garage auf die Straße; von der Garage in die Universität; von der Universität in mein Haus (zum Essen); von mein Haus in die Turnhalle; von der Turnhalle in die Dusche; von der Dusche in die Küche in mein Haus (zum Abendessen); von der Küche ins Bett im Wohnzimmer.

• Texto 101.- Autoras: Auxiliadora Andrades Guerra, Ana Sánchez García y Vanessa Moore Rodríguez (mayo de 1997)

Die Geschichte des Flamenco-Kleides

Ein Tag in einem Haus: vom Kleiderschrank ins Schlafzimmer; vom Schlafzimmer in die Wohnung; von der Wohnung auf die Straße; von der Straße auf die Feier der Stadt; von der Feier auf einem Pferd (sehr müde); vom Pferd in die Jahrmarktsbude; von der Jahrmarktsbude auf die Straße; von der Straße in die Kneipe; von der Kneipe in den Bahnhof; vom Bahnhof in die Wohnung; von der Wohnung in den Kleiderschrank.

SEGUNDA LENGUA Y SU LITERATURA II (1996/1997)

! Textos de la *Unidad Didáctica 1,* construidos a partir del estímulo del texto *'Die Geschichte des Bleistifts'* de Peter Handke:

• Texto 102.- Autoras: Carmen Mª Fernández Rodríguez y Melissa Bernal Keijzer (marzo de 1997)

Die Aktivität der Stadt

aufstehen, frühstücken
duschen
arbeiten
einkaufen gehen
kochen
essen
studieren
ins Kino gehen
speisen und ins Bett gehen

• Texto 103.- Autora: Antonia García López (marzo de 1997)

Die Geschichte eines Buchs

In eine alte Bücherei: von Büchergestell auf die Straße; von der Straße in ein Auto; vom Auto nach Hause; vom zu Hause in eine Kiste; von der Kiste auf das Büchergestell.

• Texto 104.- Autora: Eva Rodríguez García (marzo de 1997)

Die Geschichte der Zeitung

Erste Seite: Vorderseite; zweite Seite; Gegenvorderseite; letzte Seite.

• Texto 105.- Autor: David García Rodríguez (marzo de 1997)

Die Geschichte des Vorstehenhundes

Ein Tag im Ausland in einer berühmten Stadt: vom Flughafen ins Hotel; vom Hotel ins Flughafen; vom Ausstellung auf die breite Straße; von der breite Straße auf den Vorstehenhundspielplatz; vom Vorstehenhundspielplatz nach Hause.

• Texto 106.- Autor: Antonio Gómez Jaime (marzo de 1997)

Mein Leben

Vom Wohnzimmer auf die Straße; von der Straße auf den Park; vom Park in den Laden; vom Laden auf die Straße; von der Straße ins Wohnzimmer.

! Textos de la *Unidad Didáctica 2,* construidos a partir del estímulo del texto *'Die brave Hausfrau'* de Gerhard Rühm:

• Texto 107.- Autora: Carmen Lozano Rodríguez (marzo de 1997)

Der fleißige Student

Der fleißige Student bedrückt sich
Der fleißige Student bedrückt sich mit der Prüfung
Der fleißige Student ist dünn
Der fleißige Student ist fleißig
Der fleißige Student hat eine Prüfung
Der fleißige Student bedrückt sich mit der Prüfung
Der fleißige Student bedrückt sich und
lernt und
bedrückt sich und lernt und
bedrückt sich und lernt und bedrückt sich und
lernt und bedrückt sich und lernt und bedrückt sich und
lernt und bedrückt sich und lernt und bedrückt sich und lern und
bedrückt sich und lernt und bedrückt sich und lernt und bedrückt sich und fällt durch Scheiße!

• Texto 108.- Autor: David Cornejo Cárdenas (marzo de 1997)

Die brave Studentin

die brave Studentin tickt
die brave Studentin tickt mit dem Buch
die brave Studentin ist dünn
die brave Studentin ist brav
die brave Studentin tickt brav

die brave Studentin hat ein Buch
die brave Studentin tickt mit dem Buch
die brave Studentin tickt und denkt und
tickt und
denkt und tickt und
denkt und tickt und denkt und
tickt und denkt und tickt und denkt und
tickt und denkt und tickt und denkt und tickt und
denkt und tickt und denkt und tickt und denkt und macht die Prüfung
brav

• Texto 109.- Autora: Esperanza López Luque (marzo de 1997)

Der faule Arbeiter

Der faule Arbeiter schläft
Der faule Arbeiter ist in seiner Arbeit
Der faule Arbeiter ist geschlafen
Der faule Arbeiter ist dick
Der faule Arbeiter schläft
Der faule Arbeiter raucht eine Zigarette
Der faule Arbeiter schläft mit der Zigarette
Der faule Arbeiter schläft und
schläft und
schläft und schläft und
schläft und schläft und schläft und
schläft und schläft und schläft und schläft und
schläft und schläft und schläft und schläft und schläft und
schläft und schläft und schläft und schläft und schläft und verliert seine Arbeit

! Textos de la *Unidad Didáctica 3*, construidos a partir del estímulo del texto '*Was tun Sie*' de Bertolt Brecht:

• Texto 110.- Autora: Carmen MÞ Fernández Rodríguez (abril de 1997)

Er war freundlich
Er war lieblich
Er war sympathisch
Er war... Er war...
Er war nicht als ich dachte.

• Texto 111.- Autora: Carmen Lozano Rodríguez (abril de 1997)

"Was tun Sie?" wurde Herr Paco gefragt,
"wenn die Studenten den Text nicht machen?"
"Ich mache eine Überraschungsprüfung" sagte
Herr Paco, "und sorge, daß es sehr schwierig
ist". "Was? Die Prüfung?" "Nein", sagte
Herr Paco, "sie zu bestehen!"

• Texto 112.- Autor: David García Rodríguez (abril de 1997)

Das Leben ist so wie es ist
und ich kann das Leben nicht ändern
und mein Entwurf ist so wie es ist.

• Texto 113.- Autoras: Miriam Santiago Maeztu, Juana MÞ González Martínez y Victoria Domínguez García (abril de 1997)

“Was tue ich” denkt der Spiegel
“wenn ich etwas hasse?”
“Ich mache eine Karicatur von ihm” sagte
der Spiegel, “und sorge, daß die Karikatur
die Fehler zeigt”.

• Texto 114.- Autor: David de la Hoz Calvillo (abril de 1997)

"Was tinken Sie" wurde Herr Coke gefragt,
"wenn Sie ein Getränk lieben?"
"Ich trinke einen Fanta Schluck", sagte
Herr Coke, "und sorge, daß es frisch ist"
"was? Der Schluck?" "Ja", sagte Herr Coke,
"Der Schluck".

! Textos de la *Unidad Didáctica 4*, construidos a partir del estímulo del texto *'Zur vergangenen Liebe'* de Kristiane Allert-Wybranietz:

• Texto 115.- Autoras: Lina López Pérez y Antonia García López (abril de 1997)

Sehr oft
wartet sie auf einen Ruf
mit aller Hoffnung
ohne wahrhaben zu wollen
daß er nie kommen wird

• Texto 116.- Autora: Eva Rodríguez García (abril de 1997)

Manchmal
leidet man viel
und sieht alles schwarz,
ohne kämpfen zu wollen,
nur schlafen

• Texto 117.- Autoras: María Saborido Mu½oz y Juana MÞ González Martínez (abril de 1997)

Manchmal
mache ich etwas:
malen, schreiben, komponieren,
mit aller Kraft,
ohne bemerken,
daß die Eingebung,
nur gelegentlich
erscheint.

• Texto 118.- Autora: Melissa Bernal Keijzer (abril de 1997)

Manchmal
hält man
mit aller Kraft
an dem Buch fest,
ohne wahrhaben zu wollen
daß das Fach
längst schon
durchgefallen ist.

• Texto 119.- Autor: Javier Montes Montero (abril de 1997)

Manchmal
hält man
mit aller Kraft
an dem Whisky mit Cola fest
ohne wahrhaben zu können
daß auf die Theke
er anderen hat.

• Texto 120.- Autora: Patricia Gallardo Marín (abril de 1997)

Sehr oft
denkt man
mit aller Kraft
an den Tod,
ohne wissen zu wollen,
daß es innen
ist.

• Texto 121.- Autor: Antonio Gómez Jaime (abril de 1997)

Manchmal
lache ich
mit aller Kraft
von dem Leben
ohne wahrhaben zu wollen,
daß meine Lache
die Abhilfe
für mein Schmerz ist.

• Texto 122.- Autor: Francisco Calvo Marín (abril de 1997)

Manchmal
belebt man
mit aller Kraft
zu seine Fußballverein,
ohne wahrhaben zu wollen,
daß seine Hoffnung für die Steigung
seit vor zwei Wochen
fort ist.

• Texto 123.- Autor: David de la Hoz Calvillo (abril de 1997)

Niemals kann
eine dumme Person
mit ihre Dummheit
in ihre eigene Kopf
das Leben kontrollieren,
aber er kann
das Leben genießen

• Texto 124.- Autor: Sebastián Lage Sánchez (abril de 1997)

Manchmal
denke ich
"Die Frauen sind wie Fischen
Es ist lustig,
daß das Angeln
an Wochenende beginnt"

• Texto 125.- Autora: Carmen Lozano Rodríguez (abril de 1997)

Manchmal
hält man
mit aller Kraft
an einem Gedanken fest,
ohne wahrhaben zu wollen,
daß er die Vernunft
nie besitzt hat

• Texto 126.- Autora: Esperanza López Luque (abril de 1997)

Zur vergangenen Freundschaft

Manchmal
hält man
mit Hoffnung
an dem Telefon fest,
ohne wahrhaben zu wollen,
daß dein Freund
längst schon
fort ist

• Texto 127.- Autora: Carmen MÞ Fernández Rodríguez (abril de 1997)

Oft
wenn jemand
zuviel Alkohol trinkt
verliert er den Kontroll
und macht Dinge, die
er nicht machen wurde,

wenn er
nicht betrunken ist.

! Textos de la *Unidad Didáctica 5*, construidos a partir del estímulo del texto *'Ein Menschenkenner'* de Erich Fried:

• Texto 128.- Autor: David de la Hoz Calvillo (mayo de 1997)

Sie sagt
"Ich kann dich lieben
wie mein eigenes Leben"
und ich glaube
daß ihres Leben ist
mir nicht so wichtig.

• Texto 129.- Autora: Carmen Lozano Rodríguez (mayo de 1997)

Er sagt
"Ich kenne Frauen
wie meine eigene Hand"
aber er weiß nicht
daß er jede Frau
das er kennt
eine werschiedene Welt ist.

• Texto 130.- Autora: Juana MÞ González Martínez (mayo de 1997)

Er sagt
"Ich kann ein Lied singen
wie ein guter Sänger"
und er weiß nicht
daß jedes Lied
das er singt

eine Tortur für uns ist.

• Texto 131.- Autora: MÞ Carmen Castelló Pachecho (mayo de 1997)

Er sagt
"Ich weiß nicht
von ihres Leben
und ich möchte
von ihres Leben
mehr wissen".

• Texto 132.- Autora: Victoria Domínguez García (mayo de 1997)

Er sagt:
"Ich kann fliegen
wie ein freier Vogel"
und er glaubt
daß jeder Vogel,
der er sieht,
auch fliegen kann.

• Texto 133.- Autoras: Lina López Pérez, Miriam Santiago Maeztu y Antonia García López (mayo de 1997)

Die Seele

Er sagt:
"Ich kann dich ansehen
wie ein sauberer Spiegel"
und er glaubt

daß er jedes Spiegel
das er findet
auch ansehen kann.

• Texto 134.- Autor: Antonio Gómez Jaime (mayo de 1997)

Er sagt
“Ich kann triumphieren
mit mein intelligen Geist”
und er glaubt
daß sein Geist
ist nicht grausam

• Texto 135.- Autora: Eva Rodríguez García (mayo de 1997)

Geist der Freiheit

Er sagt
"Ich kann fliegen
wie eine Gazelle"
und er glaubt
daß er jedes Tag
das er im Gefängnis legt
auch eine Flügel
gewinnen kann

• Texto 136.- Autor: Francisco Calvo Marín (mayo de 1997)

Ein Weiberjäger

Er denkt:
"Ich kann dich binden
wie allen Frauen"
und er weißt nicht
daß die aktuelle Frau
das er hat
mit andere Person geht

• Texto 137.- Autor: José O'ferral (mayo de 1997)

Ein Mensch aus Nicaragua sagt
"die Amerikanern töten bei uns"
und er denkt an Clinton
wenn er sagt, daß er

anderen Länder helfen will

• Texto 138.- Autora: Cristina Espiau González (mayo de 1997)

Sie sagt:
“Ich kann fliegen”
wie ein Vogel
und er glaubt
daß jeder Vogel
wie ich
fliegen kann

! Textos de la *Unidad Didáctica 6*, construidos a partir del estímulo del texto *'Was weh tut'* de Erich Fried:

• Texto 139.- Autora: Eva Rodríguez García (mayo de 1997)

Wenn ich dich
finde
was
tut mir dann weh?

Nicht der Kopf
nicht der Körper
nicht die Arme
und nicht die Beine

Sie sind glücklich
aber sie machen mich nicht glücklicher
was wann ich dich finde

• Texto 140.- Autora: Carmen Lozano Rodríguez (mayo de 1997)

Wenn du weggehst
ich verliere mein Führer
ich verliere meine Sonne

Wenn du weggehst
deine Liebe fehlt mir
dein Schutz fehlt mir

Wenn du weggehst
ich kann nicht lieben
ich kann nicht deine Wärme fühlen

Wenn du weggehst
hast mein Herz bei dir
hast meine Liebe bei dir

• Texto 141.- Autora: Esperanza López Luque (mayo de 1997)

Was weh tut

Wenn ich dich
verliere
was
tut mir dann weh?

Nich der Kopf
nicht der Körper
nicht das Herz.

Es ist die Erinnerung
daß ich dich
einmal hatte.

• Texto 142.- Autora: Patricia Gallardo Marín (mayo de 1997)

Wenn ich an dich
denke
was
tut mir dann weh?

Nicht die Augen
nicht die Nase
nicht der Mund
und nicht die Zunge

Sie sind hoffnungslos
aber sie tun nicht weh
oder nicht schmerzhafter
als das eine Geist immer wehtut.

Das seufzen tut nicht weh
es ist etwas gewöhnlich
aber länger
als von einem Alpdruck

Die Hände tun nicht weh
und auch nicht die Arme
Warum
ertrage ich es
dann nicht
dich zu verlieren?

• Texto 143.- Autor: Juan David de la Hoz Calvillo (mayo de 1997)

Wenn ich dich
verliere
ich verliere meine
Sinnen

Mein hören hört
zu der Stille
die du
vergessen hast

Mein sehen
kann nicht
die Sonne
sehen

Mein tasten
verliert
mit deinem Körper
Kontakt

Mein Geschmack
weint
für deine
süße Lippen

Mein riechen
kann deine
Haar Pärfum
nicht vergessen

ALEMÁN II (1996/1997)

! Textos de la *Unidad Didáctica 1,* construidos a partir del estímulo del poema *'Ein Menschenkenner'* de Erich Fried:

• Texto 144.- Autora: María Vázquez Amador (febrero de 1997)

Er sagt:
"Ich kann
wie Rockefeller kaufen"
und er glaubt,
daß das Geld,
das er hat,
das Glück kaufen kann.

• Texto 145.- Autora: Reyes Holgado Sánchez (febrero de 1997)

Sie sagt
"Ich kann die Sonne
nicht untergehen sehen
wenn ich will"
und sie glaubt,
daß sie jeder Sonne Untergang,
das sie sieht,
auch lieben kann.

• Texto 146.- Autora: Plácida Lobato Rodríguez (febrero de 1997)

Er sagt:

“Ich kann nicht sterben,
sondern leben”
und er glaubt,
daß er di Mond
erreichen kann.

• Texto 147.- Autora: Sonia Flores Hidalgo (febrero de 1997)

Ich glaube,
daß ich über dich denke.
Aber es gibt ein Problem:
wie kann ich über dich denken,
wenn ich über mich selber nicht denken kann?

• Texto 148.- Autor: Alfredo Gutiérrez Moreno (febrero de 1997)

Ich sage:
"Ich kann meine Mutter
wie ein offenes Buch lesen"
und ich glaube,
daß ich jedes Buch,
das ich lese
auch lieben kann.

• Texto 149.- Autora: Fiona Rodríguez Para (febrero de 1997)

Er sagt:
"Ich kann alles
mit Wörtern fassen"
und er glaubt,
daß die Wörter,
die er kennt,
alle Gefühle fassen können.

• Texto 150.- Autora: Laura Moreno Santana (febrero de 1997)

Er sagt:
“Ich kann alles machen,
weil ich so viel Geld habe”
und ich glaube,
daß er alles kaufen kann
außer meine Freundschaft.

! Textos de la *Unidad Didáctica 2*, construidos a partir del estímulo del poema '*Was Weh tut*' de Erich Fried:

• Texto 151.- Autora: Montserrat Gil Cerro (marzo de 1997)

Wenn ich Dich sehe
was fühle ich?
nicht Freude
nicht Liebe
nicht Simpathie
und auch nicht Aufregung
und wenn ich nichts fühle
-als ich Dich sehe-
warum denke ich noch an Dich?

• Texto 152.- Autora: Mª Carmen Gordillo Vila (marzo de 1997)

Montag: Kein Telephonanruf.
Dienstag: Ich bin allein im Kino.
Mittwoch: Ich denke an Dich.
Donnerstag: Kein Brief im Kasten.
Freitag: Am Abend gehe ich allein spazieren.
Samstag: Ich denke auf dem Kopfkissen.
Sonntag: Ich habe meine Liebe verloren.

• Texto 153.- Autora: Yolanda Díaz Valencia (marzo de 1997)

Ich kann nicht schlafen.
Ich kann nicht essen.
Ich kann nicht studieren.

Ich kann nicht denken,
weil ich Dich
nicht verlieren will.

• Texto 154.- Autora: Eva Horrillo Freire (marzo de 1997)

Wenn ich ein Kind
anschaue,
was sehe ich?
keine Gewalt
keine Bestechung
kein Ehrgeiz
und keinen Verrat.
Warum sind wir nicht
wie die Kinder?

• Texto 155.- Autora: Macarena de la Fuente Gutiérrez (marzo de 1997)

Wenn ich Dich sehe,
worin bist du mir ähnlich?
Nicht in den Augen.
Nicht in der Nase.
Nicht im Mund.
Nicht in den Händen.
Warum
sind wir uns denn
überhaupt ähnlich?

• Texto 156.- Autor: Alfredo Gutiérrez Moreno (marzo de 1997)

Die Liebe, die ich für Dich fühlte, war groß
Aber es tut mir Leid: Ich fühle sie nicht mehr.
Der Kopf tut mir weh
Der Körper tut mir weh
Die Ärme tun mir weh.

! Textos de la *Unidad Didáctica 3*, construidos a partir del estímulo del poema '?' de ?:

• Texto 157.- Autora: Sharon M. Martín (marzo de 1997)

Zuerst versuchst Du nett zu sein,
aber verstehe ich Dich nicht.
Dann machst Du immer Witze,
weil ich Dich nicht verstehe.
Später beleidigst Du mich,
denn Du denkst, daß ich Dich nicht verstehe.
Am Ende erleide ich nicht,
weil ich nicht doof bin.

• Texto 158.- Autora: Rosana Goris Fernández (marzo de 1997)

Willst du denn mit mir schlafen?
(Was für eine Frage ist das?)
Warum fragst du nicht nach meinem Name?
Warum fragst du nicht, was ich später mache?
Warum fragst du nicht, woher ich komme?

• Texto 159.- Autora: Fiona Rodríguez Para (marzo de 1997)

Warum hast du mich gefragt,
ob ich einen Freund hatte?
Willst du mich lieben,
oder vielleicht Spaß machen?
Daß ich hier fremd bin,
das kann ich verstehen.
Aber das bedeutet nicht,

daß ich deine Absicht nicht sehe!

• Texto 160.- Autora: Diana Cantos Lepe (marzo de 1997)

-Woher kommen Sie?
-Ich komme aus Frankreich.
-Kommen Sie rein.
Woher kommen Sie?
-Ich komme aus England.
-Kommen Sie rein.
Woher kommen Sie?
-Ich komme aus Spanien.
-Warten Sie, bitte.

• Texto 161.- Autoras: Rocío Cortés Rodríguez, Eva Horrillo Freire y Mª Mar Ponce León (marzo de 1997)

Das kratzt mich überhaupt nicht,
woher du kommst,
die Farbe deiner Haut,
ob du arbeitest oder nicht.
Das kratzt mich überhaupt nicht,
was dein Glauben ist,
welche Kultur du hast,
ob du Frau oder Mann bist.
Du bist mir wichtig.

• Texto 162.- Autora: Laura Moreno Santana (marzo de 1997)

Das Leben ist ein großer Zug
ohne letztes Reiseziel
und keiner weißt, wo, auch nicht wann,
er aussteigen muß.

• Texto 163.- Autora: Montserrat Gil Cerro (marzo de 1997)

Du willst mit mir nicht sprechen,
du willst mit mir nicht ausgehen,
du willst, daß ich dich nicht sehe,
auch nicht mit mir schlafen,
denn, ich bin der Chef,
und du bist ein Arbeitsloser.

! Textos de la *Unidad Didáctica 4*, construidos a partir del estímulo del poema 'Wir sitzen alle im gleichen Zug' de Erich Kästner:

• Texto 164.- Autora: Sharon M. Martín (abril de 1997)

Und das Boot fährt noch weiter
und ich kann nicht mehr die Wellen
von hinten sehen
und die Sonne scheint noch
von zu weit weg,
aber, auf jedem Fall,
das Boot fährt noch weiter.

• Texto 165.- Autora: Plácida Lobato Rodríguez (abril de 1997)

Wir studieren alle in der gleichen Klasse
zusammen seit fünf Jahren.
Wir sehen hinein. Wir sahen Freundschaft.
Wir fahren alle im gleichen Schiff
und keiner weiß, wie lange.

• Texto 166.- Autora: Macarena de la Fuente Gutiérrez (abril de 1997)

Das Leben ist wie ein Löffel:
Man weiß nie, wann er gestohlen wird.

• Texto 167.- Autora: Montserrat Gil Cerro (abril de 1997)

Das Leben ist ein dunkler Wohnraum:

du weißt nie,
was du finden kannst.

! Textos de la *Unidad Didáctica 5*, construidos a partir del estímulo del poema 'Das Ende der Fabeln' de Reiner Kunze:

• Texto 168.- Autora: Rocío Cortés Rodríguez (abril de 1997)

Das Ender der Geschichte...

Es war einmal ein Amerikaner
beginnt der Kubaner
eine Geschichte zu dichten.
Da merkt er
so geht's nicht
denn hört der Amerikaner die Geschichte
wird er ihn festnehmen.
Es war einmal ein Deutscher
beginnt der Türke
eine Geschichte zu dichten.
Da merkt er
so geht's nicht
denn hört der Deutsche die Geschichte
wird er seine Arbeit verlieren.
Es war einmal...
Schauen sie hin, schauen sie her
Nun gibt's keine Geschichte mehr.

• Texto 169.- Autora: Rosana Goris Fernández (abril de 1997)

Was ich meine ist...
Nein, das geht nicht.
Was meinst du?
Ja, das ist besser.

Nein, das geht auch nicht.

Was meint er oder sie?

Ist unsere Meinung wichtig?

• Texto 170.- Autora: Amalia Vigo Baturone (abril de 1997)

Ich kann nichts essen
wenn ich an den Hunger der Welt denke.
Ich kann nichts kaufen
wenn ich an die Arbeitslosigkeit denke.
Ich kann nicht schlafen
wenn ich an die Leute ohne Heim denke.
Das ist eine unendliche Geschichte.

• Texto 171.- Autora: Sharon M. Martín (abril de 1997)

Lust zu singen
aber singe ich nicht,
weil meine Stimme
nicht am schönsten ist.
Lust zu malen
aber male ich nicht,
weil du schon gemalt
hast, was am besten ist.
Lust zu schreiben
zu tanzen
zu sein.
Mehr Angst als Lust
ist mein Problem.

• Texto 172.- Autora: Mª Mar Ponce León (abril de 1997)

Es war einmal ein Kind,
das nue einmal täglich aß.
Es war einmal ein Kind,

das unter dem Regen arbeitete.
Es war einmal ein Kind,
das immer krank war.
Es war einmal ein Kind,
das wir immer vergessen.
Es war einmal ein Kind,
das...

• Texto 173.- Autora: Laura Moreno Santana (abril de 1997)

Es war einmal ein Mann,
der ein Buch schrieb
aber, weil andere Leute
wollten das nicht,
sie entschieden ihn zu töten.

• Texto 174.- Autora: Montserrat Gil Cerro (abril de 1997)

Ein Burg
eine Jacht
ein Juwelier mit vielen Juwelen
ein sportliches Auto
ein Kreuzer
alles für mich
Riiiiing
ein Burg bedeutet Haushofmeister, denn Geld
ein Jacht bedeutet Hafen, denn Geld
viel Geld kann Räuber rufen...
Mein kleines Haus
mein Hund und ich
Kein Problem.

• Texto 175.- Autor: Francisco García Montiano (abril de 1997)

Es war einmal ein Werkmeister
beginnt der Arbeiter
eine Kritik zu machen.
Da merkt er,
daß der Werkmeister dahin geht:
So geht's nicht!
Wenn du arbeitest, kannst du nicht sprechen.
Es war einmal ein Bull
beginnt der Mensch eine Kritik zu machen.
Pass auf, die Bullen kommen:
Du kannst hier nicht bleiben.
Es war einmal,
beginnt das Kind eine Kritik über den
Lehrer zu machen.
Da merkt er, so geht es nicht
denn kommt der Lehrer
wird er Ruhe bewahren.

! Textos de la *Unidad Didáctica 6*, construidos a partir del estímulo del poema 'Die nicht zu vergessende Nacht' de Bertolt Brecht:

• Texto 176.- Autora: Macarena de la Fuente Gutiérrez (mayo de 1997)

Wir sind in einer Straße
die Leute gehen um uns.
Ich sehe dich. Du siehst mich.
Du näherst dich und küßt mich.
Die Leute gehen um uns.
Aber wir sind alleine.
Ich liebe dich. Du liebst mich:
Alles ist perfekt.

• Texto 177.- Autora: Sharon M. Martín (mayo de 1997)

In der nicht zu vergessenden Nacht
Ich hatte genug getanzt
genug getrunken
genug gelächelt
und genung gespielt.
In der nicht zu vergessenden Nacht
ich habe dich
geküsst.

• Texto 178.- Autora: María Vázquez Amador (mayo de 1997)

Meine nicht zu vergessende Nacht

Mein Freund und Ich

irgendwo
ein Bier und eine Zigarette
sprechen, lachen und küssen
und später eine "Wendung" im Auto.

• Texto 179.- Autora: Montserrat Gil Cerro (mayo de 1997)

In der Turnhalle
Ich muß trainieren
Ich habe keine Lust
Mein Trainer
beginnt mit mir zu sprechen
Am nächsten Tag
Ich muß trainieren
Ich habe Lust
Ich bin zufrieden
Am Abend, ein Termin
am nächsten Tag
ein neuer Freund.

• Texto 180.- Autora: Yolanda Díaz Valencia (mayo de 1997)

Die nicht zu vergessende Nacht...

Es war die erste Nacht des Herbsts
Wir gingen quer über den Wald
Die Blätter der Bäume fielen
Die Temperatur war schön
Das Gespräch war unterhaltsam
Ich fühlte mich gut, in der
Nicht zu vergessenden Nacht.

• Texto 181.- Autora: Mª Carmen Padilla (mayo de 1997)

Die Sterne glänzen stark
Der Mond versüsst die Nacht

Die Luft geht mit ihrer Wärme um uns.
Das Meer bringt das Murmeln der Wellen
Deine Augen
Dein Mund
Deine Arme
Deine Stimme
Alle sagen, daß du mich liebst.

• Texto 182.- Autora: Diana Cantos Lepe (mayo de 1997)

Meine nicht zu vergessende Nacht
ist etwa so kurz
wie ein: "Ich liebe dich
und ich habe dich
diese zwei Jahre geliebt".

• Texto 183.- Autora: Rosa Mª Pérez Amaya (mayo de 1997)

Es war Faschingsnacht
ich war in einem Maskentanz
wenn ich ihn zwischen die Leute sah.
Nacher nähert er sich
und hat mich kennengelernt
Wir tranken
Wir tanzten
Wir küssten und
Wir waren zusammen
die ganze Nacht.
Es war eine nicht zu vergessende Nacht.

TERCERA LENGUA Y SU LITERATURA I (1997/1998)

! Textos de la *Unidad Didáctica 1,* construidos a partir del estímulo del poema '*Krieg*' de Ernst Jandl:

• Texto 184.- Autora: Susana Lumbreras González (marzo de 1998)

Warum?
Das Blut des jungen Mannes
Das Lächeln des Kindes
Die Hände der Mutter
Erinneren Sie sich noch daran?
Wo ist das Blut?
Wo ist das Lächeln?
Wo sind die Hände?
Warum?

• Texto 185.- Autora: Irene de Juan Aracil Parra (marzo de 1998)

Meine Woche

Studieren
Studieren
Studieren
Studieren
Freitag
Lärmender Vergnügen
Kopfkater

• Texto 186.- Autora: Angustias González García-Barrena (marzo de 1998)

Chaowen

1997 1998

grau grau
grau grau
grau blau
grau grau
grau
grau
grau
grau
grau
grau
grau
grau

• Texto 187.- Autor: Alberto Mata Peña (marzo de 1998)

Cuba 1969

Sklaverei und Hoffnung
Sklaverei und Hoffnung
Sklaverei und Hoffnung
Sklaverei und Hoffnung
Sklaverei und Hoffnung
Sklaverei und Hoffnung
Revolution
Freiheit
Freiheit
Freiheit

Freiheit
Freiheit

• Texto 188.- Autora: Miriam Rodríguez de Cos (marzo de 1998)

Winter, Schnee
Herbst, Regen
Frühling, Blumen
Sommer, Schulferien

• Texto 189.- Autora: Mª Jesús Pozo González (marzo de 1998)

Fünf nach elf: Arabische Literatur
Fünf nach zwölf: Englisch
Fünf nach eins: Arabische Sprache
Fünf nach zwei: Arabisches Gespräch
Fünf nach drei: Belegtes Brötchen

• Texto 190.- Autor: Israel Jiménez Palomares (marzo de 1998)

Heirat plus Aufgabe
Liebe, Liebe, Liebe, Liebe, Liebe...
Überwinden

Heirat plus Aufgabe
Alkohol, Alkohol
Scheitern plus Ehescheidung.

• Texto 191.- Autor: Arkaitz Álvarez Prieto (marzo de 1998)

Amnestie

1978

Krieg
Krieg
Krieg
Amnestie
Frieden
Frieden
Frieden
Frieden
Frieden
Frieden
Frieden
Frieden

• Texto 192.- Autora: Mª José Carrión Prieto (marzo de 1998)

Der Walzer des Schlößlinges
Gebärmutter
Ich sehe das Ende
Ich lebe

• Texto 193.- Autora: Inés Álvarez Romero (marzo de 1998)

1944 *1945*

Sterben für Nichts *Sterben für Nichts*
Sterben für Nichts *Sterben für Nichts*
Sterben für Nichts *Sterben für Nichts*

Sterben für Nichts *Sterben für Nichts*

Sterben für Nichts *Nichts*

Sterben für Nichts

Sterben für Nichts

Sterben für Nichts

Sterben für Nichts

Sterben für Nichts

Sterben für Nichts

Sterben für Nichts

! Textos de la *Unidad Didáctica 2*, construidos a partir del estímulo del poema '*der tod*' de Ernst Jandl:

• Texto 194.- Autor: Arkaitz Álvarez Prieto (marzo de 1998)

die Scheiße
der Scheiße
der Scheiße
die Scheiße

die Scheiße der Scheiße
der Scheiße die Scheiße

• Texto 195.- Autora: Mª José Carrión Prieto (marzo de 1998)

die Beklemmung
der Beklemmung
der Beklemmung
die Beklemmung

die Beklemmung der Beklemmung
der Beklemmung die Beklemmung

• Texto 196.- Autora: Susana Lumbreras González (marzo de 1998)

die Abwesenheit
der Abwesenheit
der Abwesenheit
die Abwesenheit

die Abwesenheit der Abwesenheit
der Abwesenheit die Abwesenheit

• Texto 197.- Autora: Irene de Juan Aracil Parra (marzo de 1998)

das Geld
des Geldes
dem Geld
das Geld

das Geld des Geldes
dem Geld den Geld

! Textos de la *Unidad Didáctica 3*, construidos a partir del estímulo del poema *'baum kind hund haus'* de Eugen Gomringer:

• Texto 198.- Autor: Arkaitz Álvarez Prieto (abril de 1998)

Straße
Straße Menschheit

Menschheit
Menschheit Hund

Hund
Hund Scheiße

Scheiße
Scheiße Straße

Straße Menschheit Hund Scheiße

• Texto 199.- Autora: Angustias González García-Barrena (abril de 1998)

Nacht
Nacht Blau

Blau
Blau Schlange

Schlange
Schlange Uhu

Uhu

Uhu Nacht

Nacht Blau Schlange Uhu

• Texto 200.- Autora: Irene de Juan Aracil Parra (abril de 1998)

Meer
Meer Passagierschiff

Passagierschiff
Passagierschiff Schiffbruch

Schiffbruch
Schiffbruch Titanic

Titanic
Titanic Meer

• Texto 201.- Autora: Inés Álvarez Romero (abril de 1998)

Traurigkeit
Traurigkeit Tränen

Tränen
Tränen Zeit

Zeit
Zeit Lächeln

Lächeln
Lächeln Traurigkeit

Traurigkeit Tränen Zeit Lächeln

• Texto 202.- Autora: Susana Lumbreras González (abril de 1998)

Wochenende

Bier
Bier Blau

Blau
Blau Auflachen

Auflachen
Auflachen Morgen

Morgen
Morgen Kater

Kater
Kater Bier

Bier Blau Auflachen Morgen Kater

• Texto 203.- Autor: Israel Jiménez Palomares (abril de 1998)

Trainieren
Trainieren Spiel

Spiel
Spiel Feier

Feier
Feier Müdigkeit

Müdigkeit
Müdigkeit Trainieren

Trainieren Spiel Feier Müdigkeit

• Texto 204.- Autor: Alberto Mata Peña (abril de 1998)

Schaffen

Mensch
Mensch Schlange

Schlange
Schlange Sünde

Sünde
Sünde Prozeß

Prozeß
Prozeß Schaffen

Mensch Schlange Sünde Prozeß

• Texto 205.- Autora: Mª Jesús Pozo González (abril de 1998)

Blume
Blume Zwieback

Zwieback
Zwieback Katze

Katze
Katze Abfall

Abfall
Abfall Blume

Blume Zwieback Katze Abfall

! Textos de la *Unidad Didáctica 4*, construidos a partir del estímulo del poema '*eigentum ist diebstahl*' de Gerhard Rühm:

• Texto 206.- Autora: Miriam Rodríguez de Cos (abril de 1998)

mein Bleistift
mein Gummi
mein Karton
mein Filzstift
mein Lineal
mein Zirkel
meine Schreibmappe
mein Hand-Koffer
mein Heft
meine Büche
mein Merkbuch
mein Wörterbuch
meine Rechnenmachine
mein Kuli
mein Papier
meine Materialmappe
meine Karteikarte
meine Kreide
mein Papierkorb
mein Notizbuch
mein Bleistiftspitzer

• Texto 207.- Autora: Mª Jesús Pozo González (abril de 1998)

meine augenbraue
meine wange

mein mund
meine hände
mein herz
mein magen
meine hüfte
meine beine
meine füße
meine finger
meine fingernageln
meine fußknöchel
meine brillen
mein ring
meine uhr
mein pärfum
mein buch
mein handkoffer
meine hündin
meine brieftasche
mein geld

• Texto 208.- Autor: Arkaitz Álvarez Prieto (abril de 1998)

Eine Welt

sein Haus
mein Haus

sein Land
mein Land

sein Welt
mein Welt

• Texto 209.- Autora: Mª José Carrión Prieto (abril de 1998)

Am Telefon

-Guten Tag! Hier ist Fräulein Freiheit
Ich möchte bitte Frau...

+ *Ta, ta, ta...* **+** *(Musik)*
und jetzt, eine Pause für Werbung

• Texto 210.- Autora: Inés Álvarez Romero (abril de 1998)

seine Welt

meine Abkunft
meine Rippe
mein Kerker
meine Zukunft
meine Inbrust
meine Tränen
meine Zauber
seine Liebe

! Textos de la *Unidad Didáctica 5,* construidos a partir del estímulo del poema '*stille*' de Gerhard Rühm:

• Texto 211.- Autora: Angustias González García-Barrena (mayo de 1998)

Tod
irgendwer ißt mich
Tod
wer ißt mich
Tod
ißt mich
Tod
ich
Tod

• Texto 212.- Autora: Susana Lumbreras González (mayo de 1998)

vergessen
irgendwas habe ich vergessen
vergessen
wie habe ich vergessen
vergessen
wie kann das sein
vergessen
auf keinen Fall

• Texto 213.- Autor: Arkaitz Álvarez Prieto (mayo de 1998)

Vergnügen
ein Wein noch

Vergnügen
Wein noch
Vergnügen
noch
Vergnügen

• Texto 214.- Autor: Israel Jiménez Palomares (mayo de 1998)

Erholung
viel zu tun noch
Erholung
zu tun noch
Erholung
tun noch
Erholung
noch
Erholung

• Texto 215.- Autora: Mª Jesús Pozo González (mayo de 1998)

Schweigen
irgendwer bedenkt mich
Schweigen
wer bedenkt mich
Schweigen
bedenkt mich
Schweigen
er
Schweigen

• Texto 216.- Autora: Mª José Carrión Prieto (mayo de 1998)

Wahn
irgendwer vergiftet mich
Wahn
wer vergiftet mich
Wahn
vergiftet mich
Wahn
ich
Wahn

• Texto 217.- Autora: Miriam Rodríguez de Cos (mayo de 1998)

Freude
irgendwer liebt mich
Freude
wer liebt mich
Freude
liebt mich
Freude
Er
Freude

• Texto 218.- Autora: Inés Álvarez Romero (mayo de 1998)

System
noch ein Mord
System
ein Mord
System

Mord

System

SEGUNDA LENGUA Y SU LITERATURA I (1996/1997)

! Textos de la *Unidad Didáctica 1,* construidos a partir del estímulo del poema '*Krieg*' de Ernst Jandl:

• Texto 219.- Autora: Raquel Jiménez Gutiérrez (marzo de 1998)

Jugoeslavien: Krieg

1994 *1995*

Verbrechen *Verbrechen*
Verbrechen *Verbrechen*
Verbrechen *Verbrechen*
Verbrechen *Verbrechen*
Verbrechen *Leben*
Verbrechen
Verbrechen
Verbrechen
Verbrechen
Verbrechen
Verbrechen
Verbrechen

• Texto 220.- Autora: Mónica Corada Fernández (marzo de 1998)

1997 *1998*

Voleiball *Voleiball*
Voleiball *Voleiball*

UCA Meisterschaft	*UCA Meisterschaft*
Voleiball	*Voleiball*
Voleiball	*Ruhe*
Strandvoleiball	
Strandvoleiball	
Strandvoleiball	
Voleiball	
Voleiball	
Voleiball	

• Texto 221.- Autora: Elena Aragón Gallardo (marzo de 1998)

1944	*1945*
Hungerlohn	*immer Spät*
Gewalt	*aber*
Grausamkeit	*gleich*
Zerstörung	*wünschenswert*
Dunkelheit	*Friede*
Angst	
Warum?	
Haß	
Narrheit	
Tod	
Sterben	
Nostalgie	

• Texto 222.- Autor: Miguel A. Aguilar Alconchel (marzo de 1998)

***+** Leben **b** Freude **)**

@

Narrheit **L ; 7** Zerstörung **^** Tod

• Texto 223.- Autora: Ana Dorado Cerón (marzo de 1998)

Meine Mutter
Mein Vater
Meine Schwester
Mein Haus
Mein Freund
Mein Schlaf
Meine Leben

• Texto 224.- Autoras: Carmen Galán Rodríguez y Mª Carmen Gutiérrez Galeano (marzo de 1998)

1997 *1998*

Studieren *Studieren*
Studieren *Studieren*
Studieren *Studieren*
Studieren
Studieren
Studieren
Studieren
Studieren
Studieren
Studieren
Studieren
Studieren
Studieren

• Texto 225.- Autor: José Mª Flores Calvo (marzo de 1998)

Tagesanbruch
Morgendämmerung
Meer ... Abend
... Abenddämmerung ...
Mond ... Horizont ... Nacht werden
Liebe ...

• Texto 226.- Autora: Helena Gómez Rosado (marzo de 1998)

Schwarz *Schwarz*
Schwarz *Schwarz*
Schwarz *Schwarz*
Schwarz *Schwarz*
Schwarz *Schwarz*
Schwarz *Schwarz*
Schwarz *Schwarz*
Schwarz *Schwarz*
Schwarz *Meine Leben*
Schwarz
Schwarz
Schwarz

• Texto 227.- Autor: Alejandro Sánchez Hidalgo (marzo de 1998)

Roman
Roman
Roman
Roman
Roman

Samstag
Sonntag

• Texto 228.- Autora: Elena Camas San Jorge (marzo de 1998)

Fußball
Fußball
Fußball
Fußball
Freitag
Fußball
Fußball

• Texto 229.- Autora: Silvia Fernández Molina (marzo de 1998)

1944	*1945*
Tod	*Tod*
Tod	*Tod*
Tod	*Tod*
Tod	*Tod*
Tod	*Freude*
Tod	
Tod	
Tod	
Tod	
Tod	
Tod	
Tod	

• Texto 230.- Autora: Vanessa de la Cruz Ramírez (marzo de 1998)

1938 1938
Hilfe! Hilfe!
Hilfe! Hilfe!
Hilfe! Hilfe!
Hilfe! Hilfe!
Hilfe! Hilfe!
Hilfe! Hilfe!
Hilfe! Juli
Hilfe!
Hilfe!
Hilfe!
Hilfe!
Hilfe!

• Texto 231.- Autora: Rosana Combarros Fernández (marzo de 1998)

fünf Minuten
Gefallen
Gefallen
Gefallen
Gefallen
Gefallen

neun Monaten
Hindernis Hindernis
Hindernis Hindernis
Hindernis Hindernis
Hindernis Hindernis
Hindernis

ein Kind

! Textos de la *Unidad Didáctica 2*, construidos a partir del estímulo del poema '*der tod*' de Ernst Jandl:

• Texto 232.- Autora: Mª Fernandi García de la B. (marzo de 1998)

die Armut
der Armutes
der Armut
die Armut

die Armut der Armutes
der Armut die Armut

• Texto 233.- Autora: Susana Izquierdo Álvarez (marzo de 1998)

der Haß
des Hasses
dem Haß
den Haß

der Haß des Hasses
dem Haß den Haß

• Texto 234.- Autora: Carmen Galán Rodríguez (marzo de 1998)

Der Tod ist ein Fels
Fels ist alles
Alles sind wir

• Texto 235.- Autora: Raquel Jiménez Gutiérrez (marzo de 1998)

der Mord
des Mordes
dem Mord
den Mord

der Mord des Mordes
dem Mord den Mord

• Texto 236.- Autora: Helena Gómez Rosado (marzo de 1998)

die Arbeit
der Arbeit
der Arbeit
die Arbeit

die Arbeit der Arbeit
der Arbeit die Arbeit

• Texto 237.- Autora: Carmen Armario Hita (marzo de 1998)

der Tag
des Tages
dem Tag
den Tag

der Tag des Tages
dem Tag den Tag

• Texto 238.- Autora: Silvia Fernández Molina (marzo de 1998)

Hilfe!, Hilfe!
Nein, nicht du; Er
komm komm!
Nimm meine Hand
und leite mich
zu dein Haus

• Texto 239.- Autora: Vanessa de la Cruz Ramírez (marzo de 1998)

die Philosophie
der Philosophie
der Philosophie
die Philosophie

die Philosophie der Philosophie
der Philosophie die Philosophie

• Texto 240.- Autora: Ana Dorado Cerón (marzo de 1998)

die Freiheit
der Freiheit
der Freiheit
die Freiheit

die Freiheit der Freiheit
der Freiheit die Freiheit

• Texto 241.- Autora: Mónica Lamadrid Monreal (marzo de 1998)

der Tod
nimmt das Leben
gibt es nicht
zurück
er nimmt alles
gibt nichts
wer will sterben?

• Texto 242.- Autora: Silvia Fernández Molina[278] (marzo de 1998)

das Weh
des Wehes
dem Weh
das Weh

das Weh des Wehes
dem Weh das Weh

• Texto 243.- Autora: Leticia Chaichío Macías (marzo de 1998)

der Mond
des Mondes
dem Mond
den Mond

[278]En esta ocasión, como en todas las unidades didácticas, los estudiantes pueden haber encontrado especialmente gratificante la experiencia de escribir, o bien pueden no sentirse del todo satisfechos con su creación poética; sea el motivo que sea, la realidad es que en más de un caso vuelven a intentarlo -sin desechar con ello su primera creación-, bien en la clase o en casa, hecho este del que se da cuenta aquí incluyendo hasta tres textos de un mismo estudiante a partir de un único estímulo.

des Mond des Mondes
dem Mond den Mond

• Texto 244.- Autor: José Granero Malia (marzo de 1998)

die Menschheit
der Menschheit
der Menschheit
die Menschheit

die Menschheit der Menschheit
der Menschheit die Menschheit

• Texto 245.- Autora: Mª France Clesio (marzo de 1998)

der Frieden
des Friedens
dem Frieden
den Frieden

der Frieden des Friedens
dem Frieden den Frieden

• Texto 246.- Autora: Elena Aragón Gallardo (marzo de 1998)

die Wärme
das Eis
der Sonnenschirm
die Sonne

die Wärme das Eis
der Sonnenschirm die Sonne

• Texto 247.- Autores: José Mª Flores Calvo y Alejandro Sánchez Hidalgo (marzo de 1998)

das Ufer
des Uferes
dem Ufer
das Ufer

das Ufer des Uferes
dem Ufer das Ufer

• Texto 248.- Autor: Jesús Dávila Herrera (marzo de 1998)

ein Lehrfach
zwei Lehrfächer
drei Lehrfächer
und immer wieder Lehrfächen
ich liebe lernen aber nicht so

• Texto 249.- Autora: Carmen Mª Armario Hita[279] (marzo de 1998)

Ich reise
Du reisst
Sie reist

[279]La estudiante en cuestión, como antes (cf. Nota 1) especificó en su entrega la intención de probar suerte, por segunda vez, con un texto en que respetara, asumiera, el tema presentado por Jandl y variara en lo posible la estructura.

Alle reisen
wohin?

• Texto 250.- Autora: Silvia Fernández Molina[280] (marzo de 1998)

Auf Wiedersehen

Auf Wiedersehen Körper
Auf Wiedersehen Geist
Auf Wiedersehen Freunde
Auf Wiedersehen Familie
Auf Wiedersehen Liebe
Auf Wiedersehen Freiheit
Auf Wiedersehen Leben
Auf Wiedersehen

• Texto 251.- Autora: Monica Lamadrid Monreal[281] (marzo de 1998)

Nein

Nicht flüchten!	*Nein!, ich nicht wolle!*
Umdrehen!	*Nicht bringen es zu!*
Umdrehen, bitte!	*Geben es zurück!*
Umdrehen!	*Es ist meine!*
Nicht gehen, nein!	*Oh, Tod!*
Leben, bitte, nicht gehen...	*Geben meine Leben zurúck...*

[280]Después de haber probado suerte en dos ocasiones (textos 238 y 242) prefiere escribir sobre el tema del texto original y variar la estructura.

[281]En este caso, la estudiante había vivido muy recientemente la muerte de una familiar cercano, por lo que el tema le afectó de forma muy directa, escribiendo dos textos (además de este, el nþ241) que se centran en el tema de Jandl.

! Textos de la *Unidad Didáctica 3*, construidos a partir del estímulo del poema *'baum kind hund haus'* de Eugen Gomringer:

• Texto 252.- Autora: Vanessa de la Cruz Ramírez (abril de 1998)

Himmel
Himmel Boden

Boden
Boden Mensch

Mensch
Mensch Seele

Seele
Seele Himmel

Himmel Boden Mensch Seele

• Texto 253.- Autor: Miguel Ángel Aguilar Alconchel (abril de 1998)

Haifisch
Haifisch Beileid

Beileid
Beileid Krebs

Krebs
Krebs Meer

Meer

Meer Haifisch

Haifisch Ballet Krebs Meer

• Texto 254.- Autora: Leticia Garrido Basto (abril de 1998)

Frühstück
Frühstück Mittagessen

Mittagessen
Mittagessen Vesper

Vesper
Vesper Abendessen

Abendessen
Abendessen Frühstück

Frühstück Mittagessen Vesper Abendessen

• Texto 255.- Autora: Elena Camas San Jorge (abril de 1998)

Sonne
Sonne Wolke

Wolke
Wolke Regen

Regen
Regen Boden

Boden
Boden Pflanze

Pflanze
Pflanze Sonne

Sonne Wolke Regen Boden Pflanze

• Texto 256.- Autora: Mª Carmen Gutiérrez Galeano (abril de 1998)

Freitag
Freitag Wochenende

Wochenende
Wochenende Ausgehen

Ausgehen
Ausgehen Freund

Freund
Freund Freitag

Freitag Wochenende Ausgehen Freund

• Texto 257.- Autora: Leticia Chaichío Macías (abril de 1998)

Same
Same Blume

Blume
Blume Geruch

Geruch
Geruch Duft

Duft
Duft Same

Same Blume Geruch Duft

• Texto 258.- Autor: Jesús Dávila Herrera (abril de 1998)

Freund
Freund Schutz

Schutz
Schutz Apathie

Apathie
Apathie Irrtum

Irrtum
Irrtum Freundschaft

Freundschaft
Freundschaft Freund

Freund Schutz Apathie Irrtum Freundschaft

• Texto 259.- Autora: Silvia Fernández Molina (abril de 1998)

Sonne
Sonne Sommer

Sommer
Sommer Urlaub

Urlaub
Urlaub Strand

Strand
Strand Sonne

Sonne Sommer Urlaub Strand

• Texto 260.- Autor: Fernando Mainé López

Fisch
Fisch Robbe

Robbe
Robbe Haifisch

Haifisch
Haifisch Fischer

Fischer
Fischer Fisch

Fisch Robbe Haifisch Fischer

• Texto 261.- Autora: Ana Dorado Cerón (abril de 1998)

Sonne
Sonne Strand

Strand
Strand Ruhe

Ruhe
Ruhe Freude

Freude
Freude Sonne

Sonne Strand Ruhe Freude

• Texto 262.- Autora: Carmen Mª Armario Hita (abril de 1998)

Sonne
Sonne Mond

Mond
Mond Erde

Erde
Erde Mensch

Mensch
Mensch Sonne

Sonne Mond Erde Mensch

• Texto 263.- Autor: José Mª Flores Calvo (abril de 1998)

Kinderrätsel

Kinderrätsel Ball

Ball
Ball Fahrrad

Fahrrad
Fahrrad Wagen

Wagen
Wagen Kinderrätsel

Kinderrätsel Ball Fahrrad Wagen

• Texto 264.- Autor: Alejandro Sánchez Hidalgo (abril de 1998)

Kind
Kind Mann

Mann
Mann Alt

Alt
Alt Erde

Erde
Erde Kind

Kind Mann Alt Erde

• Texto 265.- Autor: Susana Izquierdo Álvarez (abril de 1998)

Leben
Leben Liebe

Liebe
Liebe Heirat

Heirat
Heirat Tod

Tod
Tod Leben

Leben Liebe Heirat Tod

• Texto 266.- Autora: Elena Aragón Gallardo (abril de 1998)

Kaffee
Kaffee Zigarette

Zigarette
Zigarette Freundin

Freundin
Freundin Gesellschaft

Gesellschaft
Gesellschaft Kaffee

Kaffee Zigarette Freundin Gesellschaft

• Texto 267.- Autora: Silvia Domínguez Gómez (abril de 1998)

Stunde
Stunde Tag

Tag
Tag Monat

Monat
Monat Jahr

Jahr
Jahr Zeit

Stunde Tag Monat Jahr

• Texto 268.- Autora: Victoria Castillo Millán (abril de 1998)

Krieg
Krieg Tod

Tod
Tod Weinen

Weinen
Weinen Trauer

Trauer
Trauer Krieg

Krieg Tod Weinen Trauer

• Texto 269.- Autora: María Carrillo López (abril de 1998)

Person
Person Duo

Duo
Duo Quartett

Quartett
Quartett Leute

Leute
Leute Person

Person Duo Quartett Leute

• Texto 270.- Autor: José Granero Malia (abril de 1998)

Bach
Bach Wasser

Wasser
Wasser Springbrunnen

Springbrunnen
Springbrunnen Leben

Leben
Leben Bach

Bach Wasser Springbrunnen Leben

• Texto 271.- Autora: Helena Gómez Rosado (abril de 1998)

Kindheit
Kindheit Eltern

Eltern
Eltern Zuneigung

Zuneigung
Zuneigung Glück

Glück
Glück Kindheit

Kindheit Eltern Zuneigung Glück

• Texto 272.- Autora: Raquel Jiménez Gutiérrez (abril de 1998)

Kind
Kind Jugendlicher

Jugendlicher
Jugendlicher Erwachsen

Erwachsen
Erwachsen Greis

Greis
Greis Kind

Kind Jugendlicher Erwachsen Greis

• Texto 273.- Autora: Carmen Galán Rodríguez (abril de 1998)

Großvater
Großvater Onkel

Onkel
Onkel Vater

Vater
Vater Mutter

Mutter
Mutter Großvater

Großvater Onkel Vater Mutter

• Texto 274.- Autora: Soledad Barreda Herrera (abril de 1998)

Vater
Vater Mutter

Mutter
Mutter Schwester

Schwester
Schwester Bruder

Bruder
Bruder Vater

Vater Mutter Schwester Bruder

• Texto 275.- Autora: Rosana Combarros Fernández (abril de 1998)

Lazio
Lazio Alpdruck

Alpdruck
Alpdruck Atlético

Atlético
Atlético Sieg

Sieg
Sieg Spanien

Alpdruck Atlético Sieg Spanien

• Texto 276.- Autora: Mónica Lamadrid Monreal (abril de 1998)

Stern
Stern Mond

Mond
Mond Nacht

Nacht
Nacht Tod

Tod
Tod Stern

Stern Mond Nacht Tod

• Texto 277.- Autora: Mª Fernandi García de la B. (abril de 1998)

Leben
Leben sprießen

sprießen
sprießen wachsen

wachsen
wachsen reproduzieren

reproduzieren
reproduzieren Tod

Tod
Tod Leben

Leben sprießen wachsen reproduzieren Tod

• Texto 278.- Autor: Fernando Mainé López (abril de 1998)

Mörder
Mord
Liebe
Leben
Dolchstisch
Fleisch

! Textos de la *Unidad Didáctica 4*, construidos a partir del estímulo del poema '*eigentum ist diebstahl*' de Gerhard Rühm:

• Texto 279.- Autor: Victoria Castillo Millán (abril de 1998)

haar
haar augen

augen
augen mund

mund
mund glied

glied
glied Ende

haar augen mund glied Ende

• Texto 280.- Autora: Ana del Mar Dorado Cerón (abril de 1998)

Meine Eltern
Meine Schwester
Meine Freunde
Meine Stadt
Mein Haus
Mein Studium
Meine Sorge
Mein Schlaf
Mein Körper
Meine Welt

• Texto 281.- Autora: Helena B. Gómez Rosado (abril de 1998)

Einsamkeit
Sprechen
Freund
Vertrauen
Liebe
Versuchung
Sex
Glück

• Texto 282.- Autora: Mª Soledad Barrera Herrera (abril de 1998)

Meine Liebe: Mein Leben

mein hund
mein pferd
mein essel
mein henne
meine ziege
mein schlaf
mein bär
meine vögel
mein papagai
mein katze
meine fische
meine welt

• Texto 283.- Autora: Mónica Lamadrid Monreal (abril de 1998)

Die Liebe:
ein Mund,
ein Mund,
ein Kuß;
ein Abschied,
die Realität.

• Texto 284.- Autora: Susana Izquierdo Álvarez (abril de 1998)

die Karibik
der Strand
die Hitze der Hände
die Versuchung
die Angst
der Akt
Sex
Liebe

• Texto 285.- Autora: Vanesa de la Cruz Ramírez (abril de 1998)

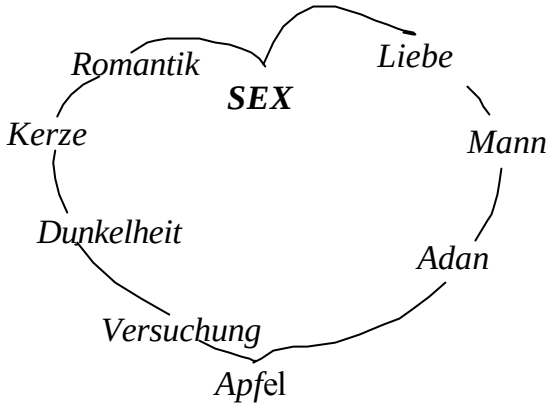
Küsse, Liebkosunge, halb öffnen Augen, Seufzere
Die Zeit stehenbleibt
Die Sorge verschwindet

Er, ich, nicht es gibt
Die Vernunft schlaft
Die Leidenschaft aufwacht...

Ich aufwache! Wo? Wann?
Die Fragen folgen
Die Wirklichkeit grüßt mich

• Texto 286.- Autora: Silvia Domínguez Gómez (abril de 1998

Sex-Liebe



• Texto 287.- Autora: Carmen Mª Armario Hita (abril de 1998)

Ein Schlaf
Eine Illusion
Ein Leben
Ein Herz
Unser Herz
Unser Leben
Unser Illusion
Unser Schlaf

Unser Liebe

• Texto 288.- Autora: Mª Carmen Gutiérrez Galeano (abril de 1998)

meine Liebe
mein Haß
mein Leid
mein Vergnügen
meine Freude
meine Traurigkeit
mein Leben

• Texto 289.- Autora: Elena Camas Sanjorge (abril de 1998)

mein Weltall
meine Welt
mein Land
mein Provinz
meine Stadt
mein Stadtviertel
meine Wohnung
mein Heim
meine Femilie
Ich
mein Körper
meine Seele

• Texto 290.- Autora: Carmen Galán Rodríguez (abril de 1998)

meine Familie
mein Hund
mein Haus
meine Freunde

mein Stadtviertel
meine Stadt
mein Land
mein Kontinent
meine Welt

• Texto 291.- Autora: Leticia Garrido Basto (abril de 1998)

meine Mutter
mein Vater
mein Bruder
meine Schwester
meine Tante
mein Onkel
mein Cousin
meine Kusine
meine Nichte
mein Neffe
meine Großmutter
mein Großvater
meine Schwägerin
mein Schwager

• Texto 292.- Autora: Elena Aragón Gallardo (abril de 1998)

Ich kann nicht glauben er ist real
Ich kann nicht glauben er ist du
Ich kann nicht glauben er ereignet
Ich kann nicht glauben er ist wirklich
Ich kann nicht glauben du bist hier mit dir
und Ich bin hier mit mir,

küssen dich.

• Texto 293.- Autora: Mª Fernandi García de la B (abril de 1998)

mein Bett
mein Bär
mein Kleiderschrank
meine Kleider
mein Fernster
meine Bilder
mein Tisch
mein Stuhl
mein Kalender
meine Radio
meine Kamerade aus Wohnung

• Texto 294.- Autor: Jesús Dávila Herrera (abril de 1998)

mein Hand und deine Finger
deine Augen und meine Wimpern
mein Mund und deine Lippen
meine Beine und deine Beine
deine Brustwarzen und meine Zunge
unseren Körpern, unsere Liebe
ein Leben

• Texto 295.- Autora: Raquel Jiménez Gutiérrez (abril de 1998)

mein Fremd
mein Freund

meine Liebe
mein Verlobter
meine Leidenschaft
mein Leben
meine Welt

• Texto 296.- Autora: Leticia Chaichio Macías (abril de 1998)

Der Blick
Die Hoffnung
Die Freude
Der Kuß
Das Gefühl
Die Liebe
Der Sex

• Texto 297.- Autora: Silvia Fernández Molina (abril de 1998)

Das Treffen
Die Freundschaft
Das Ehepaar
Die Leideinschaft
Die Liebe
Der Sex

• Texto 298.- Autor: José Mª Flores Calvo (abril de 1998)

mein Tag
meine Nacht
mein Schlafzimmer

mein Wohnzimmer
meine Küche
mein Badezimmer
mein Garten
mein Schhwimmbad
mein Rasen
mein Doppelbett
meine Dusche
meine Liebe
mein Apfel

• Texto 299.- Autora: María Carrillo López (abril de 1998)

"Hundert Menschen sterben von Spionage in Beirut",
während du mein Haut Stück für Stück ausspionierst,
aber wir beide wissen das du deswegen nie sterben muß.

In meiner Blase, du
dein Haar (oder ist es meine?),
macht mich Kitzelt in die Nase.

Manchmal stört es mich das der "Euro
die einzige Währung in Europa wird"
aber nicht heute, nicht jetzt.

• Texto 300.- Autor: Alejandro Sánchez Hidalgo (abril de 1998)

Das Eigentum

mein Hemd
meine Hosen

meine Schuhe
mein Haus
mein Zimmer
mein Bett
mein Fernsehen
mein Wagen
mein Motorrad
mein Ehepartner.

! Textos de la *Unidad Didáctica 5 (a)*, construidos a partir del estímulo del poema '*stille*' de Gerhard Rühm:

• Texto 301.- Autora: Ana del Mar Dorado Cerón (mayo de 1998)

versteckt
irgendjemand findet mich
versteckt
jemand findet mich
versteckt
findet mich
versteckt
ich
versteckt

• Texto 302.- Autora: Raquel Jiménez Gutiérrez (mayo de 1998)

Leben
irgendwer sucht es
Leben
wer sucht es
Leben

sucht es
Leben
es
Leben

• Texto 303.- Autora: Carmen Galán Rodríguez (mayo de 1998)

Stille, das Baby einschläft
Stille, es schließt die Augen
Stille, es schläft
Stille

• Texto 304.- Autora: Susana Izquierdo Álvarez (mayo de 1998)

Fest
Leute
Musik
Tanzen
Aufruhr
Trinken
Ende
Haus
Sich absondern
Nicht Aufruhr
Nicht Leute
Ruhe
Allein
Stille

• Texto 305.- Autor: José Granero Malia (mayo de 1998)

Hör zu
sie ruft mich
Hör zu
ruft mich
Hör zu
ich
Hör zu

• Texto 306.- Autor: José Granero Malia[282] (mayo de 1998)

Hexen und Fee
Abenteuer und Romanze,
Zauberer und Zauber,
Magie und Liebe...

• Texto 307.- Autor: José Granero Malia[283] (mayo de 1998)

Dunkelheit...

Die Decke
Mein Zimmer
Mein Bett

• Texto 308.- Autora: Silvia Domínguez Gómen (mayo de 1998)

Kinderlied für einschlafen

[282]En este caso, según el texto original de Günter Kunert "Erde und Steine", que aparecía como texto alternativo para trabajar de forma individual fuera del aula.

[283]Vuelve al texto anterior (nº 305) pero para trabajar esta vez a partir del tema y según una estructura propia.

Schlafe
weil guten Kinder einschlafen
Schlafe
en Kinder einschlafen
Schlafe
einschlafen
Schlafe
fffen
Schlafe

• Texto 309.- Autor: Miguel A. Aguilar Alconchel (mayo de 1998)

Das Leben
ist / war

Flugzeug	/	*Vögel*
Wagen	/	*Bäume*
Leute	/	*Tiere*
Groß Haus	/	*Groß Berg*
Ansteckung	/	*Luft*
Eile	/	*Ruhe*
Lärm	*Stille*	

• Texto 310.- Autora: Mª Fernandi García de la B (mayo de 1998)

Freundschaft
irgendwer hört mich zu
Freundschaft
wer hört mich zu

Freundschaft
hört mich zu
Freundschaft
du
Freundschaft

• Texto 311.- Autora: Mª Soledad Barrera Herrera (mayo de 1998)

Freude
irgendwer liebt mich
Freude
wer liebt mich
Freude
liebt mich
Freude
ich
Freude

• Texto 312.- Autor: Jesús Dávila Herrera (mayo de 1998)

Schutz
meine Familie bedeckt mich
Schutz
Familie bedeckt mich
Schutz
bedeckt mich
Schutz
mich
Schutz
ich

Schutz

• Texto 313.- Autora: María Carrillo López (mayo de 1998)

Nacht
morgen halte ich dich fähig zu...
Nacht
morgen halte ich dich...
Nacht
morgen halte...
Nacht
morgen...
Nacht
zzz...

• Texto 314.- Autora: Mª Carmen Gutiérrez Galeano (mayo de 1998)

Frühling
Allergie
Blumen
mich

Frühling

Blumen
mich

Frühling

ich

! Textos de la *Unidad Didáctica 5 (b)*, construidos a partir del estímulo del poema '*schweigen*' de Eugen Gomringer:

• Texto 315.- Autora: Helena Gómez Rosado (mayo de 1998)

weinen weinen weinen weinen
weinen weinen weinen
weinen weinen weinen
weinen weinen weinen
weinen weinen

• Texto 316.- Autora: Vanesa de la Cruz Ramírez (mayo de 1998)

Leute Leute Leute
Leute Leute Leute
Leute Er Leute
Leute Leute Leute

• Texto 317.- Autora: Rosana Combarros Fernández (mayo de 1998)

lächeln lächeln lächeln
lächeln lächeln lächeln lächeln lächeln
lächeln lächeln lächeln

• Texto 318.- Autor: Alejandro Sánchez Hidalgo (mayo de 1998)

Liebe

Liebe Liebe Liebe Liebe Liebe

Liebe Liebe Liebe Liebe
Liebe Liebe Liebe
Liebe Liebe Liebe
Liebe Liebe Liebe
Liebe Liebe

Liebe

• Texto 319.- Autor: José María Flores Calvo (mayo de 1998)

Himmel

Himmel
Himmel
Himmmel
Himmmmel
Himmmmmel
Himmmmmmel
Himmmmmmmel
Himmmmmmmmel
Himmmmmmmmmel
Himmmmmmmmmmel

• Texto 320.- Autora: Elena Aragón Gallardo (mayo de 1998)

Alles ist Schweigen und Monotonie

Nichts störe mich.

Niemand für sprechen,
niemand für kichern,

niemand für sich langweilen.

Alles ist schweigen und Monotonie.

• Texto 321.- Autora: Leticia Garrido Basto (mayo de 1998)

Solidarität Solidarität Solidarität
Solidarität Solidarität
Solidarität
Solidarität
Solidarität
Solidarität?

• Texto 322.- Autora: Elena Camas Sanjorge (mayo de 1998)

Schrei
Schreeeeeeeiiiiiiiiiiiiiiiiii.....!!!

SEGUNDA LENGUA Y SU LITERATURA II (1997/1998)

! Textos de la *Unidad Didáctica 1,* construidos a partir del estímulo del texto *'Die Geschichte des Bleistiftes'* de Peter Handke:

• Texto 323.- Autora: Azahara García García (marzo de 1998)

Die Geschichte des Marks

Von der Hand in die Metzgerei; von der Metzgerei in den Friseurladen; vom Friseurladen ins Schuhmacherhandwerk; vom Schuhmacherhandwerk unter den Ladentisch; vom Ladentisch ins Geldbeutel.

• Texto 324.- Autora: Virginia Jiménez Cornejo (marzo de 1998)

Ein Tag in einer Turnhalle: von der Straße zum Eingang; vom Eingang auf den Kleidervorrat; vom Kleidervorrat ins Hallenbad; vom Hallenbad auf die Hantel; von der Hantel auf den Fahrrad; vom Fahrrad auf eine Bank vom Kleidervorrat; von der Bank unter die Dusche; von der Dusche zum Eingang; vom Eingang auf die Straße.

• Texto 325.- Autora: Yolanda Calvente Marchán (marzo de 1998)

Vom Bett auf das Sofa; vom Sofa auf die Straße; von der Straße zu einer Bar in meinem Dorf; von der Bar meines Dorfes nach Hause; vom Haus in den Bus; vom Bus nach Cádiz; vom Cadiz nach meinem zweite Haus.

• Texto 326.- Autor: Antonio Amado Madroñal (marzo de 1998)

Ein authentisch Tag in meinem Leben: von meinem Haus zu einem Fest; vom Fest auf die Straße; von der Straße in eine Bar; von der Bar in... wohin?...; fünf Stunden später, nach Hause.

• Texto 327.- Autora: Virtudes Amaya Sánchez (marzo de 1998)

Sonntag

Vom Haus meiner Schwester zum Fontanilla Strand; vom Fontanilla Strand zum Fuente del Gallo Strand; vom Fuente del Gallo Strand zu einer Cafeteria; von der Cafeteria zum Haus meiner Mutter; vom Haus meiner Mutter zu San Fernando; in San Fernando zu Abendessen; und vom Abendessen ins Bett gehen.

• Texto 328.- Autora: Virtudes Amaya Sánchez (marzo de 1998)

Ein Tag in meiner Fakultät: von der Straße zum Eingang; vom Eingang in den Gang; vom Gang zur Treppe; von der Treppe in den Gang; vom Gang in Hörsaal 3; vom Hörsaal 3 zum Gang; vom Gang ins Café; vom Café zum Gang; vom Gang zum Ausgang; vom Ausgang auf die Straße.

• Texto 329.- Autora: Ana Bernal Rodríguez (marzo de 1998)

Mein ideal Sonntag: von zu Hause auf das Feld mit einem Pferd; vom Feld nach Hause; von zu Hause ins Café mit meinem Freunde; vom Café ins Restaurant; vom Restaurant ins Kino; vom Kino nach Hause.

• Texto 330.- Autora: Ana Bernal Rodríguez (marzo de 1998)

Ein Tag in seinem Leben: vom Bett ins Badezimmer; vom Badezimmer in die

Küche; von der Küche auf die Straße; von der Straße zum Wekstatt; vom Werkstatt nach Hause; von zu Hause zum Werkstatt; vom Werkstatt nach Hause; von zu Hause in die Küche; von der Küche ins Badezimmer; vom Badezimmer ins Bett.

• Texto 331.- Autora: Pilar Ferradás Belda (marzo de 1998)

Die Geschichte des Sommers

Ein Tag in Sommer: vom Bett zum Frühstück; vom Frühstück auf den Strand; vom Strand zum zweite Frühstück; vom zweiten Frühstück ins Schwimmbad; vom Schwimmbad in die Dusche; von der Dusche auf die Straße; von der Straße in die Bare; von den Baren ins Bett.

• Texto 332.- Autor: Juan Carlos López Baládez (marzo de 1998)

Der reisende Stein

Eine einsame Landstraße: von der Landstraße auf die Sand; von der Sand unter ein Wagenrad; vom Rad in eine Fremde Stadt; eine Kaserne? Ja! Und... was ist...? Ein Soldat! Vom Pulverhorn unter das Bajonett... und unter zwei hundert Flinten... Ich, ich... Auf Wiedersehen...!

• Texto 333.- Autor: Miguel Ángel Ayala González (marzo de 1998)

Ein Tag in Sommer

Vom Bett in die Badewanne; von der Badewanne in die Küche; von der Küche ins Bett; vom Bett auf die Straße; von der Straße zum Strand; vom Strand in mein Haus; von meinem Haus zum Strand; vom Strand in den Bar; von Bar in mein Haus und ins Bett gehen.

• Texto 334.- Autora: Vanessa Aguilar Pinteño (marzo de 1998)

Meine freie Zeit

Ein Samstag: vom Bett in den Markt; vom Markt ins Café; vom Café zu meinen Großeltern Haus; von meinen Großeltern Haus ins Kino; vom Kino in die Bar an einem Markplatz; von der Bar ins Bett in meinem Haus.

• Texto 335.- Autor: José Luis González Benítez (marzo de 1998)

Die Geschichte meines Lebens

Vom Bett auf das Sofa; vom Sofa auf einen Stuhl; vom Stuhl unter ein Bettuch; vom Bettuch auf den Sessel; vom Sessel auf den Schaukelstuhl; von Schaukelstuhl auf die Decke; von de Decke ins Bett.

• Texto 336.- Autor: Raúl Díaz Alfaro (marzo de 1998)

Ein Tag in meinem Leben: vom Bett ins Wohnzimmer; vom Wohnzimmer ins Badezimmer; von Badezimmer in die Küche; von der Küche auf die Straße; von der Straße in den Pryca; vom Pryca zum Friseur; vom Friseur zu meinem Haus; vom Haus ins Badezimmer; vom Badezimmer ins Bett.

• Texto 337.- Autora: Liliana Díaz Pérez (marzo de 1998)

Die Geschichte des Koffers

Mein Sonntag am Nachmittag: vom Haus in den Bus; vom Bus in die Umgebung (Ubrique); von der Umgebung zu El Bosque; von El Bosque zu Prado del Rey;

von Prado del Rey zu Arcos (der Bus hält); vom Warten auf die Autobahn; von der Autobahn auf die Straße (José León de Carranza, Cádiz); von der Straße auf die Altstadt; von der Altstadt in mein Haus (San Francisco Straße).

• Texto 338.- Autor: Guillermo Fernández Marín (marzo de 1998)

Ein Samstag in meinem Leben

Von der Straße um 8 Uhr in meinem Haus. Von der Diskussion mit meinem Vater ins Bett. Vom Bett in den Alpdrücken. Vom Alpdrücken in den Kopfschmerze. Vom Bett in die Küche. Von der Küche zum Wasser im Schrank. Von der Küche auf das Sofa. Vom Sofa zum nächsten Tag. Aber nicht alle Samstags sind gleich.

• Texto 339.- Autor: Isidro Alonso Acevedo (marzo de 1998)

Sonntag am Strand

Ich habe am Sonntag um elf Uhr aufgestanden: vom Schlafzimmer ins Badezimmer; vom Badezimmer in die Küche; von der Küche auf die Straße; von der Straße am Strand; vom Strand in die Kneipe; von der Kneipe zu Hause.

• Texto 340.- Autora: Natalia Fernández Poignón (marzo de 1998)

Von meine Hause zu der Zug-Bahnstation; von der Bahnstation zu Sevilla; von Sevilla zu dem Skatepark; vom Skatepark ins Zentrum; ich suche eine Pension; von der Pension zu dem Skatepark; vom Skatepark zu der Zug-Bahnstation; von der Bahnstation ins meine Hause.

• Texto 341.- Autor: David Lojo Romero (marzo de 1998)

Ein Tag in meinem Leben: vom Bett in die Küche; von der Küche auf die Straße; von der Straße in die Bibliothek; von der Bibliothek zu Hause; vom Haus zum Pryca (zu Kaffee trinken); vom Pryca zu Hause; vom Haus zu der Dusche; von der Dusche zu der Diskothek; von der Diskothek zu Hause; vom Wohnzimmer zum Bett.

• Texto 342.- Autora: María Gavira Sanlés (marzo de 1998)

Die Geschichte der Banane

Aus den Canarien ins Schiff; vom Schiff in den Kühlwagen; vom Kühlwagen auf den Markt; vom Markt ins Haus; vom Haus unter ein Möbel (auf einen Kasten); vom Kasten in den Mund des Kindes.

• Texto 343.- Autor: Cesar Guisado Hernández (marzo de 1998)

Denken vom Morgen zu der Nacht

im Haus denken
und in der Klasse denken
vom Haus in die Klasse
auf die Straße denken
von der Klasse ins Haus
auf die Straße denken
Aber liege im Bett
denken
ist
träumen
Von der Nacht zum Morgen träumen
Denken vom Morgen zu der Nacht

! Textos de la *Unidad Didáctica 2*, construidos a partir del estímulo del texto '„was tun Sie" wurde Herr K gefragt' de Bertolt Brecht:

• Texto 344.- Autor: Antonio Amado Madroñal (marzo de 1998)

Ein kurz Dialog zwischen zwei Freunde:

Er: "Was tut ein verliebt Mensch?"
Sie: "Er ist mehr sympatisch, mehr liebervoll, weniger geizig"
Er (fragt sie plötzlich): "Und endlich, was?"
Sie: "Er wird idiotisch"

• Texto 345.- Autor: Guillermo Fernández Marín (marzo de 1998)

Zur Liebe

Was schulde ich an ihr!
Ihre Körper, ihre Lächeln, mein Leben,
Wenn ich denke, ich erleide,
Wenn ich lebe nicht mit ihr, ich liebe nicht
Die Zeit, die Distanz, die Weite
Nicht denken, ich kann nicht
Die Seelenangst, die Verzweiflung, der Liebesrausch

• Texto 346.- Autor: Isidro Alonso Acevedo (marzo de 1998)

Meer, am Strand liegst du
Seele
die Zeit hat vergessen
Seele

die Großeltern behalten
Seele
Meer, die Erinnerung brauchst du

• Texto 347.- Autora: María Savira Ganlés (marzo de 1998)

Als sie junge war, sie hat einen Entwurf in seiner Geist: "mein Freund wird groß, volkommen, blond mit grünen Augen, hübsch, lustig, intelligent".
Die Zeit vergeht
Und sein Freund ist klein, dunkelhärig, häßlich, mit Fehlern.
Aber sie liebt ihm.

• Texto 348.- Autora: Virginia Jiménez Cornejo (marzo de 1998)

Der ideal Mann

Vor 1995,
Ich hatte ein Entwurf vom ideal Mann.
Jetzt 1998,
Ich denke, daß existiert nicht solchen Entwurf und ich bin sicher daß immer du findest der entgegengesetz Entwurf und dann du verstehst ihn und denkst:
"Der ideal Mann existiert nicht,
existiert dein (ideal) Mann"

• Texto 349.- Autora: Vanessa Aguilar Pinteño (marzo de 1998)

Mein ideal Mensch

Er ist hübsch
Er ist häßlich

Er ist charmant
Er ist unsympatisch
Er ist aufrichtig
Er ist lügnerisch
Er ist nicht perfekt.

• Texto 350.- Autora: Pilar Ferradás Belda (marzo de 1998)

Du bist blind
Er ist taub
Sie ist stumm
Ihr seid schwarz
Sie sind arm
Ich... was bin ich?
Ich bin einfach eine Person,
Samt und sonders sind Personen
Gibt es ein Unterschied?

• Texto 351.- Autora: Yolanda Calvente Marchán (marzo de 1998)

Der Morgen ist dunkel
Die Nacht ist klar
Die Vogeln sprechen traurige Worte
Der Mann bedauert fröhliche Lieder
Seine Augen lachen
Mein Mund weint
Alles ist antogonistisch
Du mit anderer Person
Und ich mit Dir.

• Texto 352.- Autor: César Guisado Hernández (marzo de 1998)

Sie richtet einen Blick
Er aufhebt einen Blick
Denn er träumt mit dem Blick
Ein verloren Blick im Kopf meines Freundes
Er träumt immer
Jeder Blick ist ein Traum
Mein Freund ist immer Blick aufheben

• Texto 353.- Autora: Ana Bernal Rodríguez (marzo de 1998)

Die Liebe ist blind und wenn jemand einen Menschen liebt, sehet nicht die Wahrheit. Vielleicht er ist nicht mutig, aber du liebst ihn. Und das ist gut. Aber wenn er ist mutig, aber er ist nicht gut, und du liebst ihn, das ist nicht gut.

• Texto 354.- Autor: Miguel A. Ayala González (marzo de 1998)

„Was tun Sie", wurde Herr Almuniar gefragt,
„wenn Sie eine neue Idee haben?"
„Ich mache einen Entwurf von ihr", sagte
Almunia, „und sorge, daß er ihr nicht ähnlich
wird". „Warum?", fragte Aznar „weil dann,
kannst du sie kopieren."

• Texto 355.- Autora: Liliana Díaz Pérez (marzo de 1998)

Ich und mein Freund

Ich habe kein Entwurf,

ich liebe Personen:
mein Freund ist nicht romantisch,
aber ich liebe ihn.
Mein Freund ist nicht sehr attraktiv,
wie Tom Cruise,
aber ich liebe ihn.
Die "bacalao" Musik gefällt ihn,
mir nicht,
aber ich liebe ihn.
Ihn gefällen die schnell Motorräder und Wagen,
mir nicht so schnell,
aber ich liebe ihn.
Ich liebe meinen Freund,
weil ich mit ihm lache,
weil es mein Gegenteil ist,
weil ich ihn bewundere,
weil er denkt ich besonders bin,
weil er sehr besonders für mich ist.

• Texto 356.- Autor: David Lojo Romero (marzo de 1998)

Nie ist ewig

Mein Herz ist verletzt,
Meine Seele ist zerbrochen,
Dein Lächeln ist nicht für mich
Weil nie ewig ist.

Ich habe Verwirrung in meinem Geist,
Ich habe Tränen in meinen Augen,
Und dein Aroma ist noch in meiner Nase
Wenn auch du bist nicht mit mir.

Erinnerung von einem zusammen Leben;
Du und ich, zusammen auf ewig,
Du und ich, wir, eine ewige Liebe,
Aber nie ist auf ewig.

• Texto 357.- Autor: Juan Carlos López Baládez (marzo de 1998)

„Was tun Sie", wurde Herr Dämon gefragt,
„wenn Sie einen Menschen hassen?"
„Ich mache eine Karikatur von ihm" sagte
Herr Dämon „und suche das identisch"
„das identisch?"
„Ja" sagte Herr Dëmon, „das identisch: der Mensch
identifiziert sich mit der Karikatur".

• Texto 358.- Autora: Virtudes Amaya Sánchez (marzo de 1998)

Zusammenleben

Was tun Sie
Wenn Sie mit jemandem zusammen leben?
versuchen Sie
die andere Person ändern
oder
die andere Person
versucht Sie ändern?

• Texto 359.- Autora: Azahara García García (marzo de 1998)

mein ideal mann ist

charmant
einsichtsvoll
ernst aber lustig
sicher aber eifrig
zartlich aber nicht klebrig
mein ideal man existiert nicht

• Texto 360.- Autor: José Luis González Benítez (marzo de 1998)

"Was tue ich für sein immer frei?"
Wurde ich gefragt,
"Leben Sie ohne eine Frau"
"Aber ich liebe sie"
"Deine Freiheit ist fertig seitdem"

! Textos de la *Unidad Didáctica 3*, construidos a partir del estímulo del texto 'zur vergangenen liebe' de Kristiane Allert-Wybranietz:

• Texto 361.- Autora: Azahara García García (abril de 1998)

du ißt mit mir
du schläfst mit mit
du sprechest mit mir
du wanderst mit mit
du wohnst mit mir
aber ich vermisse sie.
warum?
du gehest, es ist schon lange her.

• Texto 362.- Autora: Virginia Jiménez Cornejo (abril de 1998)

Nacht
Die Stille
Die Dunkelheit
Der Vollmond
Eine Sternschnuppe
Ein Wunsch
Ein Blick
Eine Geste
Eine Liebkosung
Eine neue Liebe

Morgen
Alles verschwindet
Mit dem Geräusch
Mit der Klarheit

Mit der Sonne
Mit der Monotonie,
Und die neue Liebe
Verwandelt sich
In einer schrecklich Leere,
Die Einsamkeit.

• Texto 363.- Autora: Virtudes Amaya Sánchez (abril de 1998)

Zur gut vergangenen Liebe

Wenn die Leidenschaft beendet
die aufrichtig Liebe bleibt
die Personen respektieren sich gegenseitig
und verstarken die Freundschaft.

Vergangenen Liebe
ist immer gut
weil schlecht Erinnerung
wird vergessen.

• Texto 364.- Autora: Pilar Ferradás Belda (abril de 1998)

Der Regenfall befeuchtet nicht mehr
Die Sonne wärmt nicht mehr
Die Blume parfümiert nicht mehr
Der Wind weht nicht mehr
Der Vogel singt nicht mehr
Die Illusion dringt in mich nicht mehr
Mein Herz klopft nicht mehr
Die Liebe hat beendet

• Texto 365.- Autora: Yolanda Calvente Marchán (abril de 1998)

Ein neues Leben

Die Natur tauscht den Zyklus:
Der Mond verdunkelt den Morgen
Die Sonne beleuchtet die Nacht

Die Natur tauscht das Schicksal:
Die Hand sagt nicht das Futur
Die Stern sagt nicht das Geschick

Die Natur tauscht die Persone:
Du liebst mich nicht
Ich liebe dich nicht

• Texto 366.- Autora: Vanessa Aguilar Pinteño (abril de 1998)

Sie sind verliebt.
Sie heiraten.
Vierzig Jahre später
Sie schlagen
Sie haben die Zuneigung
Sie sind zusammen aus Brauch

• Texto 367.- Autora: María Gavira Sanlés (abril de 1998)

Gestern:
Ich habe dich in meinem Geist,
in meinem Gedanke.

Du bist meine Besessenheit,
Du bist mein Schlaf,
Ich bin glücklich mit dir,
Ich liebe dich.

Heute:
Nichts.

• Texto 368.- Autor: Miguel Ángel Ayala González (abril de 1998)

Zum Ende der Liebe

Manchmal
wenn Sie eine Person liebst
alles in der Welt
ist perfekt und scheint;
Aber danach,
die Verabschiedung,
die Liebe verschwindet
und alles ist dunkel.

• Texto 369.- Autor: Juan Carlos López Baládez (abril de 1998)

Die Entlassung

Auf Wiedersehen!
Und der Wagen geht...
Und mein Leben
Und meine Liebe gehen auch...

Der Himmel bewölket

Die Wolke ist mein neue Leben
Mit..., ohne Liebe
Mit niemand,
Allein...

Auf Wiedersehen!
Und der Wagen geht...
Auf Wiedersehen, mein Leben,
Auf Wiedersehen, meine Liebe...
Das war's.

• Texto 370.- Autor: Raúl Díaz Alfaro (abril de 1998)

Zum Ende der Liebe

Jedes mal
Daß ich lese ihre Einschreiben
Ich erinnere mich an sie
Und ich weiß,
Daß sie ist fort.

• Texto 371.- Autora: Ana Bernal Rodríguez (abril de 1998)

Meine Großmutter

Meine Großmutter ist krank,
aber ich denke sie werde gut sein,
aber sie ist nicht gut.
Ein Tag sie ist gestorben,
und ich sterben mit ihr.

• Texto 372.- Autor: César Guisado Hernández (abril de 1998)

Die Liebe kommt mit Lächeln
Sie kommt unerwartet
Und alles ist Gluck.
Die Liebe geht vorwärts,
Und die Menschen denken "für immer"
Aber Achtung!
Weil sie nicht für immer ist.

• Texto 373.- Autor: José Luis González Benítez (abril de 1998)

Wenn wir lieben eine Frau
Wir sehen die Sonne und denken an sie
Wir trinken ein Bier und denken an sie
Wir sehen das Meer und denken an sie.
Aber wenn die Liebe ist fertig,
Wir sehen die Sonne, das Meer und das Bier,
Und wir merken, daß alle Dingen haben andere Form.

• Texto 374.- Autor: Guillermo Fernández Marín (abril de 1998)

Die letzte Hoffnung

Sie spricht mit mir,
alle ist gesterben.
Ich verfolge ihre Gestalt,
sie läuft schneller.
Meine schwache Liebe
wo bist du?
Keine Ahnung

alle ist verderben.

• Texto 375.- Autora: Liliana Díaz Pérez (abril de 1998)

die Liebe und das Leben

die Liebe endet wie das Leben
manchmal die Liebe und das Leben gleichzeitig
aber es ist nicht immer so.

wenn du liebst und er liebt nicht
die Liebe ist schmerzhaft
und beide leiden
und das Zusammenleben ist langweilig
und dasLeben hat keine Bedeutung,
denn der Haß schneiet es.

• Texto 376.- Autor: David Lojo Romero (abril de 1998)

Die Liebe stirbt
und mit sie 5 Jahre von Beziehung
unser Liebe stirbt
und wir können überhaupt nicht machen zu abhelfen das
Ich frage mich warum
und niemand antwortet mich
vielleicht bin ich schuld
vielleicht bist du schuld
vielleicht müss sie zu Ende gehen
und wenn auch sie zu Ende gehet
ich liebe dich noch

• Texto 377.- Autor: Antonio Amado Madroñal (abril de 1998)

Wenn du findest "deine Liebe"
du drückst sie
mit deiner Gegenwart
Wenn "deine Liebe" vergißt dich
sie drückt dich
mit seiner Gleichgültigkeit

• Texto 378.- Autor: Isidro Alonso Acevedo (abril de 1998)

Der Vogel

Ich hatte einen Vogel
der sehr gut sang
Ich hatte einen Vogel
der sehr schön war
Ich hatte einen Vogel
der mich liebte

Ich hatte einen Vogel
der im Käfig war
Ich hatte einen Vogel
der nicht frei war
Ich hatte einen Vogel
und der flog weg

• Texto 379.- Autora: Natalia Fernández Poignon (abril de 1998)

Du hattest das beste,

aber du verlierst mehr,
weil die Abhängigkeit
sollte unterbrechen sich.
Ich stütze dich nicht mehr,
Ich bin für dich nicht mehr,
Wir sind wir beide nicht mehr.
Du umbrachtest das Paar,
jetzt du bist frei.
Bist du schon glücklich?

! Textos de la *Unidad Didáctica 4,* construidos a partir del estímulo del texto 'Die brave Hausfrau' de Gerhard Rühm:

• Texto 380.- Autor: Miguel Ángel Ayala González (abril de 1998)

der fleißige Student

der fleißige Student lernt
der fleißige Student lernt Englische Literatur
der fleißige Student ist langweilig
der fleißige Student besteht nicht
der fleißige Student lernt und besteht nicht
und lernt und
besteht nicht und lernt und
besteht nicht und lernt und bestehet nicht und
fickt sich

• Texto 381.- Autor: Juan Carlos López Baládez (abril de 1998)

der langweilige Mitglieder sammelt
der langweilige Mitglieder sammelt Karwoche Materialien
und mein Lehrer sagt zu mir: "Eh, du, Maniqueta!"
und ich fühle mich langweilig
weil alles mich ansehen
als ich meine Plakate,
meine Karwoche Plakaten erreiche.
Der langweilige Mitglieder sucht und
sammelt und sucht und
sammelt und sucht und sammelt und
sucht und sammelt und sucht und sammelt und
sucht und sammelt und sucht und sammelt und sucht und

fickt nicht, nein, nein.

• Texto 382.- Autora: Natalia Fernández Poignon (abril de 1998)

Mein kleine Hamster

Mein kleine Hamster ißt
Mein hubsche Hamster schläft
Mein schöne Hamster spielt
Mein Hamster schläft und ißt
und schläft und ißt und spielt und
ißt und schläft und spielt und schläft und
ißt und
Ausch!, und beißt!!

• Texto 383.- Autor: Raúl Díaz Alfaro (abril de 1998)

Der brave Lehrer unterrichtet
Der brave Lehrer unterrichtet mit der Kreide
Der brave Lehrer ist konstant
Der brave Lehrer ist brav
Der brave Lehrer hat dreißig Studenten
Der brave Lehrer arbeitet mit den Studenten
Der brave Lehrer unterrichtet und
korrigiert und
unterrichtet und korrigiert und
unterrichtet und korrigiert und unterrichtet und
korrigiert und unterrichtet und korrigiert und unterrichtet und
korrigiert und unterrichtet und korrigiert und unterrichtet und korrigiert und
Ruhe!

• Texto 384.- Autora: Ana Bernal Rodríguez (abril de 1998)

Das Kind von gegenüber

das Kind von gegenüber spielt
das Kind von gegenüber spielt mit dem Ball
das Kind von gegenüber ist schlecht
das Kind von gegenüber spielt und
schlägt und
spielt und schlägt und
spielt und schlägt und spielt und
schlägt und spielt und schlägt und spielt und
schlägt und spielt und schlägt und spielt und schläft

• Texto 385.- Autora: Virtudes Amaya Sánchez (abril de 1998)

Das glückliche Kind

das glückliche Kind spielt
das glückliche Kind lacht
das glückliche Kind spricht
das glückliche Kind läuft
das glückliche Kind springt
das glückliche Kind spielt
und lacht und spricht
und läuft und springt
glücklich.

• Texto 386.- Autor: Antonio Amado Madroñal (abril de 1998)

Der schlechte Spieler verliert

Der schlechte Spieler gewinnt nicht
Der schlechte Spieler bleibt ohne Geld
Der schlechte Spieler verliert und bleibt
ohne Geld und verliert und fickt sich.

• Texto 387.- Autora: Liliana Díaz Pérez (abril de 1998)

der richtige Wecker

der richtige Wecker tickt
der richtige Wecker tickt Tag und Nacht
der richtige Wecker ist richtig
der richtige Wecker tickt richtig
der richtige Wecker fällt
der richtige Wecker tickt Tag und Nacht
der richtige Wecker tickt und
fällt und
tickt und fällt und
tickt und fällt und tickt und
fällt und tickt und fällt und tickt und
fällt und tickt und fällt und tickt und fällt und
tickt und fällt und tickt und fällt und tickt und anhält
nicht richtig.

• Texto 388.- Autora: Pilar Ferradás Belda (abril de 1998)

Die glänzende Sonne

die glänzende Sonne scheint
die glänzende Sonne scheint stark
die glänzende Sonne ist gelb
die glänzende Sonne ist glänzend

die glänzende Sonne scheint glänzend

die glänzende Sonne hat ein innerliches Feuer

die glänzende Sonne scheint mit dem innerlichen Feuer

die glänzende Sonne scheint und

wärmt und

scheint und wärmt und scheint und

wärmt und scheint und wärmt und scheint und wärmt und

scheint und wärmt und scheint und wärmt und scheint und wärmt und scheint und gibt das Leben

glänzend

! Textos de la *Unidad Didáctica* 5, construidos a partir del estímulo del texto 'Ein Menschenkenner' de Erich Fried:

• Texto 389.- Autora: Virginia Jiménez Cornejo (mayo de 1998)

Er sagt:
"Ich kenne dich gut,
wie deutlich ich dich sehe in einer Spiegel".
Sie antwortet:
"Das ist nur meine Luftspiegelung,
aber du siehst mich nicht in Wirklichkeit".

• Texto 390.- Autor: David Lojo Romero (mayo de 1998)

"Welche sympathisch bist du!"
Lüge
"Ich liebe dich mehr als mein Leben!"
Scheiße
"Welche gut sind meine Kinder!"
Leichtgläubig
"Welche großzügig sind meine Eltern!"
Opportunist
Und ich denke je mehr ich die Menschen kenne,
mehr liebe ich die Hunde.

• Texto 391.- Autor: Vanessa Aguilar Pinteño (mayo de 1998)

Haß und Liebe

zwischen ein Mann und eine Frau

zwischen eine Mutter und ein Kind
zwischen ein Großvater und ein Enkel
zwischen ein Freund und ein anderer Freund
zwischen ein Freund und eine Freundin
zwischen ein Chef und ein Angestellter
zwischen ein Lehrer und ein Schüler

• Texto 392.- Autor: Azahara García García (mayo de 1998)

Freundschaft: Vertrauen, Verständnis, Vergnügung
Liebe: Hoffnung, Leidenschaft, Verrat
Haß: Zorn, Rache, Stolz
Menschen Verhältlnis: angeboren, sonderbar, nötig.

• Texto 393.- Autor: José Luis González Benítez (mayo de 1998)

Wenn ich kann denken
daß wir dich kennen,
ich merke
daß dein Verhalten ist anders.

Es ist weil jeder Tag
das Volk lebt,
und das Leben
verändert das Volk.

• Texto 394.- Autor: Antonio Amado Madroñal (mayo de 1998)

Man kann nicht jemand richten
auf den ersten Blick

Die Welt ist voll von Überraschung
und Enttäuschung
Die Zeit beweist alles

• Texto 395.- Autora: Natalia Fernández Poignon (mayo de 1998)

Der Himmel ist voll Wolken
Und meine Welt ist voll Leute
von Typen verschieden
mit Wege verschieden
und ich kann nicht erklären,
daß niemand ist gleich.

• Texto 396.- Autor: Isidro Alonso Acevedo (abril de 1998)

Einsamkeit

Einsamkeit, ich habe viel Zeit mit dir gesprochen.
Einsamkeit ist nicht allein, sie hat viele Freunden.
Einsamkeit, wenn ich mit viele Personen über nichts spreche.
Einsamkeit ist unsere Kollegin und unsere Tod.
Einsamkeit, warum?

• Texto 397.- Autora: Virginia Jiménez Cornejo (abril de 1998)

die Einsamkeit
der Alte
das große Haus
ohne Familie
ohne Freunde

ohne Musik
nur Erinnerungen

• Texto 398.- Autor: Guillermo Fernández Marín (mayo de 1998)

Du unterstützest mich in meine Einsamkeit!
Ich benötige die Menschen etwa
Das allein Person glaubt nicht
Er nur leidet und sucht die Zuneigung
Wer will daß du kommst!
Ich will dich nicht sehen
Auf Wiedersehen!

• Texto 399.- Autora: Pilar Ferradás Belda (mayo de 1998)

Menschenverhältnis

Lieben, fühlen, sehen
wie jeder Tag, die anderen.
Wir austauschen Worte,
wir teilen Momente,
traurig, süß mitunter.
Samt und sonders
sind ein Teil von dir
und du lebst in der Welt
mit ihre Empfindungen.

• Texto 400.- Autor: Isidro Alonso Acevedo (mayo de 1998)

Der Aufzug

Herr Müller: -Guten Morgen
Frau Schwarz: -Guten Morgen
Herr Müller: -Wie geht es dir?
Frau Schwarz: -Mir geht es gut, und du?
Herr Müller: -Mir geht es gut
Frau Schwarz: -Es ist sehr kalt
Herr Müller: -Ja, sehr kalt
Frau Schwarz: -Auf Wiedersehen
Herr Müller: -Auf Wiedersehen

Die Neue Zeitung

Doppel Selbstmord in Alleinstraße

Um 8 Uhr begehen Karl Müller und Anke Schwarz selbstmord. Herr Müller wohntet in dritten Stock Alleinstraße und Frau Schwarz in vierten Stock im derselben Adresse. Sie hatte einen Brief von Liebe für ihn im Bett und er hatte einen Brief von Liebe für ihr...

• Texto 401.- Autor: Raúl Díaz Alfaro (mayo de 1998)

Das Geld

Er sagt:
"Ich kann erraten eine Kiniel"
"Ich kann erraten ein Los"
"Ich kann erraten eine Lotterie"
und er denkt,
daß er immer,
wenn er kauft eine Lotterie,
auch erraten kann.

• Texto 402.- Autor: Miguel Ángel Ayala González (mayo de 1998)

Eine Bruderschaft

Der Chef sagt,
"Ich kenne allee
Personen hier sind,
und eine hat mich verratet".
Was die andere Person denkt
ist, daß alle auch sie verraten.

• Texto 403.- Autora: Yolanda Calvente Marchán (mayo de 1998)

Wir leben mit Leute
Menschen wir nicht kennen.
Wir sprechen "hallo", "auf Wiedersehen"
und viele Wörter mehr
ohne empfinden:
Das ist Heuchelei.

• Texto 404.- Autor: Juan Carlos López Baládez (mayo de 1998)

Leben

"Hallo!", "Auf Wiedersehen!"
"Sehr gut!"
"Viele Menschen..."
"Viele Wagen..."
"Ich möchte..."
"...wenn Ich..."
Wörter, Sätze, Dialoge
Frölichkeit... oder Ärger...
Viele Dingen ins täglich Leben
Klatscherei
Warum?
Weil viele Menschen sprechen...
"Hallo!", "Auf Wiedersehen!"

• Texto 405.- Autor: Ana Bernal Rodríguez (mayo de 1998)

Vier Freundine in einem Wohnung,
Eine kehrt,
Andere wascht,
Andere kocht,
Andere einkaufen geht
Alle sprechen
Aber nicht verstehen zwischen sie.

• Texto 406.- Autora: María Gavira Sanlés (mayo de 1998)

Seit langem kenne ich dich
aber...
Warum machst du das?
Warum sagst du das?
Warum lügst du?
Warum? Warum?
Warum?

• Texto 407.- Autora: Virtudes Amaya Sánchez (mayo de 1998)

Sozial Spiel

Ich denke
du denkst
ich spreche
du sprichst
wir denken
wir sprechen
wer bin ich?
wer bist du?

ALEMÁN II (1997/1998)

! Textos de la *Unidad Didáctica 1,* construidos a partir del estímulo del texto '*empfindungswörter*' de Rudolf Otto Wiemer:

• Texto 408.- Autores: Salvador Batista Rueda y David Sánchez Sandoval (marzo de 1998)

aha das deutsche Bier
ei die amerikanische Frikadelle
hurra die spanischen Paellas
pfui alles englischen Essen
ach der französische Wein
nanu der englische Tee
oho der holländische Käse
hm das manokkanische Haschisch
nein die amerikanische Coca-Cola
ja ja chiclanische Fino Palillo

• Texto 409.- Autoras: Ana Sánchez García y Mª Carmen Bautista Montojo (marzo de 1998)

pfui Männer
hurra Männer
nein Männer
ja, ja Männer
ei Männer
o.k. Männer
scheiß Männer
ach Männer
verdammte Männer
gut

• Texto 410.- Autores: Rubén Ruiz Campos y Patricia González Rodicio (marzo de 1998)

ach die Deutschen
oops die Engländeren
euch die Französsen
eco die Italienern
ja die Arabern
sí die Spaniern
ohú die Andalusiern

• Texto 411.- Autoras: Raquel Mu½oz Pereira y Mª José Armario Migueles (marzo de 1998)

Hurra der Fasching!
Ole der Fasching!
Ei der Fasching!
Ach der Fasching!
Prima der Fasching!
Naja der Fasching!
Ja der Fasching!
Oho der Fasching!
Toll der Fasching!
Super der Fasching!

• Texto 412.- Autoras: Vanesa Moore Rodríguez y Mª Ángeles Sánchez Rodríguez (marzo de 1998)

aha das Leben
ei der Tod
hurra die Freunde
pfui die Traurigkeit
ach die Gewalt

nanu die Kraft
oho der Mißbrauch
hm die Liebe
nein der Krieg
ja ja der Friede

• Texto 413.- Autoras: Sara Robles Romero y Alicia Duarte Santos (marzo de 1998)

ach Phonetik
nanu Altenglisch
pfui Nordamerikanische Literaturwissenschaft
hm Englische Literaturwissenschaft
nein Morphosyntax
ja ja Deutsch

• Texto 414.- Autoras: Mª Dolores González Méndez y Laura Peña Badillo (marzo de 1998)

freundschaftempfindungen

hurra die Freundschaft
pfui die Freundschaft
aha die Freundschaft
ei die Freundschaft
hm die Freundschaft
ach die Freundschaft
oho die Freundschaft
nanu die Freundschaft
nein die Freundschaft
ja, ja die Freundschaft

• Texto 415.- Autora: Auxiliadora Andrades Guerra y Matilde Muriel Román (marzo de 1998)

hurra das Kind
ach das Kind
hm das Kind
pfui das Kind
oho das Kind
nanu das Kind
ei das Kind
nein das Kind
ja das Kind

• Texto 416.- Autoras: Silvia Corbacho Barrios y Mª Rosario Ortíz Cantero (marzo de 1998)

nein die Phonetik
pfui die Phonetik
ei die Phonetik
nanu die Phonetik
ach die Phonetik
hm die Phonetik
oho die Phonetik
ja ja die Phonetik
aha die Phonetik
hurra die Phonetik

• Texto 417.- Autor: Melchor Díaz Sánchez (marzo de 1998)

Hurra Paco
Hm Anke
Ja Ja Anton
Ach Barbara

Aha Rafa
Nanu Ramón
Nein Marisol
Pfui...

• Texto 418.- Autoras: Mª Jesús Costa Ruiz y Mercedes Granado Salas (marzo de 1998)

aha die Frikadelle
ei die Frikadelle
hurra die Frikadelle
pfui die Frikadelle
ach die Frikadelle
nanu die Frikadelle
oho die Frikadelle
hm die Frikadelle
nein die Frikadelle
ja ja die Frikadelle

• Texto 419.- Autoras: Yolanda Muñoz Téllez y Carmen Barba Harana (marzo de 1998)

aha die Armee
ei die Armee
hm die Armee
pfui die Armee
ach die Armee
nanu die Armee
oho die Armee
hm die Armee
nein die Armee
jaja die Armee

• Texto 420.- Autoras: Isabel Ponce García y Mª Dolores de Benito Guerra (marzo de 1998)

aha die Spanier
ei die Spanier
hurra die Spanier
pfui die Spanier
ach die Spanier
nanu die Spanier
oho die Spanier
hm die Spanier
nein die Spanier
ja ja die Spanier

! Textos de la *Unidad Didáctica 2*, construidos a partir del estímulo del texto '*Zukunftsproblem*' de Rudolf Otto Wiemer:

• Texto 421.- Autora: Mª Jesús Outón Pérez (marzo de 1998)

Ich hatte nicht geflogen
Ich habe nicht geflogen
Ich flog nicht
Ich fliege nicht
Werde ich nicht fliegen?

• Texto 422.- Autoras: Mª Jesús Costa Ruiz y Silvia Corbacho Barrios (marzo de 1998)

Zukunftszweifel

Ich hatte nicht gegessen
Ich habe nicht gegessen
Ich aß nicht
Ich esse nicht
Werde ich essen?

• Texto 423.- Autores: Mª Dolores de Benito Guerra y Salvador Batista Rueda (marzo de 1998)

Euthanasie

Ich hatte nicht getötet
Ich habe nicht getötet
Ich tötete nicht
Ich töte nicht
Werde ich nicht töten?

• Texto 424.- Autoras: Vanessa Moore Rodríguez y Auxiliadora Andrades Guerra (marzo de 1998)

Ein menschliches Problem

Ich war nicht gestorben
Ich bin nicht gestorben
Ich starb nicht
Ich sterbe nicht
Werde ich nicht sterben?

• Texto 425.- Autoras: Matilde Muriel Román y Virginia Rodríguez Vega (marzo de 1998)

Arbeitslosigkeitsproblem

ich hatte nicht gearbeitet
ich habe nicht gearbeitet
ich arbeitete nicht
ich arbeite nicht
werde ich nicht arbeiten?

! Textos de la *Unidad Didáctica 3,* construidos a partir del estímulo del texto '*denk-spiel (nach Descartes)*' de Timm Ulrichs:

• Texto 426.- Autora: Elena Cabañas de Torres (abril de 1998)

Lern-Spiel

Ich lerne Deutsch, also kann ich Deutsch.
Ich kann Deutsch, also lerne ich Deutsch.
Ich kann Deutsch also, lerne ich.
Ich lerne Deutsch also: kann ich Deutsch?

• Texto 427.- Autora: Virginia Rodríguez Vega (abril de 1998)

Liebe-spiel

ich fühle, also ich liebe
ich liebe, also fühle ich
ich liebe also, fühle ich
ich fühle also, liebe ich!

• Texto 428.- Autora: Sara Robles Romero (abril de 1998)

Ich studiere, aber ich nicht bestehe.
Ich nicht bestehe, obwohl studiere ich.
Wenn ich zu Hause bin, ich denke:
Werde dieser das letzte Mal sein?
Stunden ohne zu schlafen, verloren Amüsement.
Sonntage zu Hause.
Ich studiere und frage:

Werde die Mühe wert sein?

• Texto 429.- Autora: Laura Peña Badillo (abril de 1998)

ich studiere, also ich bestehe
ich studiere, aber ich durchfalle
ich durchfalle, obwohl ich studiere
ich bestehe nicht, obwohl ich studiere
ich bestehe, also ich studiere
werde ich gewinnen.

• Texto 430.- Autora: Mª Dolores González Méndez (abril de 1998)

das Tier wird geboren, der Mann wird geboren
das Tier wachset, der Mann wachset
das Tier reproduziert, der Mann reproduziert
das Tier lebt, der Mann lebt

der Mann tötet und das Tier stirbt.

• Texto 431.- Autora: Mª Jesús Outón Pérez (abril de 1998)

Ich atme, also ich lebe.
Ich lebe, also atme ich.
Ich lebe also, atme ich.
Ich atme also, lebe ich?

• Texto 432.- Autora: Mª Luisa Millán Reyes (abril de 1998)

der Friede und das Wort
(nach Otero)

Es gibt Wörter, also gibt es Friede
Es gibt Friede, also gibt es Freunde,
Es gibt Freunde, also gibt es Friede,
Es gibt Friede, also gibt es Wörter.

• Texto 433.- Autor: Luis Nieto Reyes (abril de 1998)

Wer viel spricht, viel sich verspricht

ich spreche, also ich mich verspreche
ich verspreche mich, also ich spreche
ich verspreche mich also, spreche ich
ich spreche also, verspreche ich mich?

• Texto 434.- Autor: Rubén J. Ruiz Campos (abril de 1998)

Solipsismus

ich denke, daß ich bin (weil ich denke)
aber, bist du weil ich denke
oder weil du denkst?
was denkst du?

• Texto 435.- Autora: Matilde Muriel Román (abril de 1998)

Träumerisch

Ich träume, inzwischen schlafe ich
Ich schlafe, inzwischen träume ich
Ich schlafe inzwischen, träume ich
Ich träume inzwischen: schlafe ich?

• Texto 436.- Autora: Ana Sánchez García (abril de 1998)

Denk-spiel
(nach Descartes)

Vigilie oder Schlaf
In meinen Träume, träume ich auf ich lebe
Jetzt, träume ich? Oder
lebe ich?

• Texto 437.- Autora: Vanessa Moore Rodríguez (abril de 1998)

Leb-spiel
(nach Calderón de la Barca)

ich lebe, weil ich träume
ich träume, weil ich lebe
weil ich lebe, träume ich
weil ich träume: lebe ich?

• Texto 438.- Autor: Estefanía Pala Caballero (abril de 1998)

Wahrheit-spiel

Ich sage, also ich lüge

ich lüge, also sage ich
ich lüge also, sage ich
ich sage also: lüge ich?

• Texto 439.- Autora: María Cañadas Guerrero (abril de 1998)

ich glaube, also Gott existiert
Gott existiert, also glaube ich
Gott existiert also, glaube ich
ich glaube also: existiert Gott?

• Texto 440.- Autor: Melchor Díaz Sánchez (abril de 1998)

Scheinheiligkeit

Ich bete, also ich bin religiös
Ich bin religiös, also ich bete
Also ich bin religiös, bete ich.
Also ich bete: bin ich religiös?

! Textos de la *Unidad Didáctica 4*, construidos a partir del estímulo del texto *'unbestimmte zahlwörter'* de Rudolf Otto Wiemer:

• Texto 441.- Autora: Yolanda Muñoz Téllez (abril de 1998)

Wehrdienstverweigerung

alle haben gekämpft
viele haben gekämpft
manche haben gekämpft
einige haben gekämpft
ein paar haben gekämpft
wenige haben gekämpft
keiner hat gekämpft

• Texto 442.- Autora: Nuria Mancilla Garrido (abril de 1998)

alt werden

aller werden alt
viele werden alt
manche werden alt
einige werden alt
ein paar werden alt
wenige werden alt
keiner wird alt

• Texto 443.- Autora: Ana Sánchez García (abril de 1998)

verbotene Liebe

Verbotene Liebe

Verbotene Liebe bricht ihr Herz
Sie ist verliebt in den falschen Mann,
aber verliebt...
Kann eine Freundschaft dieses Glück ertragen?

! Textos de la *Unidad Didáctica 5*, construidos a partir del estímulo del texto *'Der Radwechsel'* de Bertolt Brecht?:

• Texto 444.- Autora: Mª Dolores de Benito Guerra (mayo de 1998)

Die Reise

Ich bin in die Landstraße
Ich wandern und wandern

Ich wiße nicht, wo ich herkomme
Ich wiße nicht, wo ich hinfahre
Warum ich bin besorgt?

• Texto 445.- Autora: Silvia Corbacho Barrios (mayo de 1998)

Der Ball

Ein Kind spielt mit einem Ball
Ich höre wie der Ball gegen den Wand schlage
Ich höre nicht gern, die gleiche Klang,
ein und andere mal, im gleichen Wand.
Warum dieser Klang erkrankt micht?

• Texto 446.- Autora: Mª Carmen Bautista Montojo (mayo de 1998)

Der Fernsehkanal

Ich sitze am Armsessel
Meine Schwester wechselt der Fernsehkanal.

Ich bin nicht gern, was ich sehe
Ich bin nicht gern, was ich sehen will.
Warum sehe ich die Fernsehen
Mit Ungeduld?

• Texto 447.- Autora: María Cañadas Guerrero (mayo de 1998)

Ich versuche nicht einzuschlafen
Der Lehrer spricht
Gefällt mir nicht "Moby Dick"
Gefällt mir nicht Zeit vergeuden
Warum sehe ich der Lehrer
mit Ungeduld?

• Texto 448.- Autora: Mª José Armario Migueles (mayo de 1998)

Ich habe ein Fluß entspringen gesehen
und seine Mutter ist meine Mutter auch
Ich habe diese Fluß steigen gesehen
und seine Mutter ist meine Mutter auch
Ich bin zufrieden, wo es herkomt
Ich bin zufrieden, wo es hingeht
Jetzt ich bin mit mein Bruder
und ich frage ihn: bist du zufrieden auch?

• Texto 449.- Autora: Mª Ángeles Sánchez Rodríguez (mayo de 1998)

Ich baute einen Burg auf dem Sand
Der Wind nahm meinen Burg weg
Ich bin nicht gern, wo meinen Burg herkommt

Ich bin nicht gern, wo meinen Burg hingeht
Warum baute ich einen Burg
mit Illusion?

• Texto 450.- Autora: Patricia González Rodicio (mayo de 1998)

Warum?

Ich habe viele gute Freunde
Ich könne Englisch und Deutsch (?)
Ich habe einen Freund
Ich möchte nicht, dass meine Freunde sind nicht so gut
Ich möchte nicht, dass ich könne nicht wirklich Englisch
und Deutsch wie ich müß
Ich möchte nicht, dass ich sehe ihn einmal pro Monat
Diese Sachen sind nicht wichtig, denke ich oft.
Also, warum bin ich nicht gern? Ich weiß es nicht.
Warum sehe ich das Leben mit Pessimismus?

• Texto 451.- Autora: Isabel Beltrán Tamayo (mayo de 1998)

Ich sitze am Stuhl
Der Student leset das Buch
Ich bin nicht gern, was ich studiere
Ich bin nicht gern, was ich lese
Warum sehe ich den Buchlesen
Mit Langweile?

• Texto 452.- Autor: David Sánchez Sandoval (mayo de 1998)

Ich trinke in der Kneipe gerade
Der Kellner füllt die Glässer
Ich glaube, daß das Bierfaß nie leer wird
Ich habe keine Eile, um mein Glass zu füllen
Aber das Bierfaß kann irgendwann leer sein

• Texto 453.- Autor: Mª del Carmen Barba Harana (mayo de 1998)

Ich sitze am Hospital
Die Familie weinen
Ich bin nicht gern, wo ich herkomme
Ich bin nicht gern, wo ich hinfahre
Warum sehe ich den Tod
mit Ungeduld?

• Texto 454.- Autora: Maica Mateos Pérez (mayo de 1998)

Ich sitze am Bank
Der Lehrer wechselt das Stundenplan
Ich möchte nicht zu Klasse
Komme ich oder
komme ich nicht?
Warum sehe ich das Studium so lange?

• Texto 455.- Autora: Yolanda Escribano Rubiales (mayo de 1998)

Die Prüfungstermine

Ich sehe die Prüfungstermine an
Und mein Kalendar ist voll mit rote Zahlen.

Ich habe keine Zeit zu studieren.
Ich möchte den Kurs beenden.
Was sollte ich denn machen?
Warum sehe ich die Prüfungstermine
mit Ungeduld?

• Texto 456.- Autora: Nuria Mancilla Garrido (mayo de 1998)

dünner machen

Ich esse ein Pizza
Der nächster Tag ich nicht essen
Ich bin nicht gern, wie ich bin
ich möchte essen.
Ich bin nicht gern dick,
was mache ich?
Warum mache ich immer dünner
mit Ungeduld?

• Texto 457.- Autora: Laura Peña Badillo (mayo de 1998)

Ich sitze zu Hause
Ich kann nicht sehen
Die Himmel ist schwarz
Ich bin nicht gern hier
Warum sehe ich den Himmel
Mit Ungeduld?

• Texto 458.- Autora: Virginia Rodríguez Vega (mayo de 1998)

Ich sitze in der Klasse

Der Lehrer verteilt die Prüfungen
Ich arbeite hart
Ich werde hart arbeiten
Warum sehe ich die Prüfung
Mit Angst?

• Texto 459.- Autora: Matilde Muriel Román (mayo de 1998)

Ich bin frei

Eine Hand über mich, zu kreuzen die Straße
Ein Blatt mit großen Nummern, zu ruhen in Sommer
Ein Gehalt, zu essen und zu leben ohne Eltern
Ein Leben, zu sterben.

• Texto 460.- Autor: Rubén J. Ruiz Campos (mayo de 1998)

Ich bin nicht gern, wo ich lesen muß
Ich bin nicht gern, wo ich studieren muß
Ich bin nicht gern, wo ich die Lüge aufführen muß
Warum beseitige ich nicht die langweilieg
des Studiums?

• Texto 461.- Autora: Francisca Eva Soto Pérez (mayo de 1998)

Das Ende

Ich bin auf einem Seite
Der Schriftsteller ringkämpft mit der Schluß
Ich bin nicht zufrieden, wo ich herkomme

Ich bin nicht zufrieden, wo ich hinfahre
Meine Ende abhängt von ihm.
Muß ich mit Ungeduld erwarten?

• Texto 462.- Autora: Rosario Moreno Gil (mayo de 1998)

Ich sitze am ein Tisch
Der Lehrer ist sprechen Deutsch
Der Student ist hören den Lehrer.
Ich bin nicht gern studiert
Ich bin nicht gern sprechen.
Warum bin ich in der Klasse?

• Texto 463.- Autora: Mª Dolores González Méndez (mayo de 1998)

Ich sitze am meine Stuhl
Mein Lehrer anruft mich
Ich muß zuhören, ich gerne nicht
Ich bin verpflicht, ich gerne nicht
Warum fühle ich mich ohne Abfahrt?

• Texto 464.- Autora: Sara Robles Romero (mayo de 1998)

Ich sitze am mein Zimmer
Die Weihnachtslied erklingt in zu Hause
Die Schnee fällt in die Straße
Ich weiß nicht, wo ich herkomme
Ich weiß nicht, wo ich hinfahre
Warum sehe ich andere Kinder
mit ihren Eltern?

• Texto 465.- Autora: Estefanía Pala Caballero (mayo de 1998)

Ich sehe die Mond
Die Mond erscheint in der Nacht
Ich bin nicht glücklich, wo es herkomme?
Ich bin nicht glücklich, wo es hinfahre?
Warum sehe ich die Mond
Mit Unruhe?

• Texto 466.- Autor: Salvador Batista Rueda (mayo de 1998)

Der Flug

Ich sitze an einem Stuhl in den Flugzeug
Es gibt ein Problem mit den Reue.
Der Pilot hat etwas gesagt daß ich
habe nicht verstanden
Ich sehe mein Leben
Ich will was der Pilot hat gesat verstehen
Er muß sehr klar sprechen in einem Flugzeug
Nachdem ich die richtige Antwort gehört habe,
daß es gibt kein Problem, ich höre es mit Ungeduld.

• Texto 467.- Autora: Vanessa Moore Rodríguez (mayo de 1998)

Wenn ich einen Vogel in der Kaste sehe,
frage ich:
ist es zufrieden?
vielleicht möchtet er fliegt.

Wenn ich einen Hund mit seinen Besitzer sehe,
denke ich:
vielleicht möchtet er schlafen und nicht spazierengehen.
Wenn ich ein Baby mit seiner Mutter sehe,
sage ich:
vielleicht ist das Baby nicht zufrieden mit seiner Mutter.
Aber alles akzeptieren diese Lage,
und ich frage:
Warum.

• Texto 468.- Autora: Silvia Corbacho Barrios (mayo de 1998)

Warum beschwere ich?

Warum beschwere ich?
Weil ich möchte den Welt wechseln.
Warum schreie ich?
Weil ich möchte gehört sein.
Wörter können nicht den Welt wechseln.
Der Wechseln braucht Handlung.
So, warum schreie ich?
Warum beschwere ich,
Wenn ich keine Handlung mache.

• Texto 469.- Autora: Mª Jesús Outón Pérez (mayo de 1998)

Meine Zukunft

Ich sitze ganz allein
die ganze Welt eindämmt seine Zukunft
Ich bin nicht gern wo ich herkomme

weil meine Vergangenheit hat verschwunden
Ich bin nicht gern wo ich hinfahre
weil ich nicht weiß
Warum sehe ich den Zukunft
mit Ungeduld?

• Texto 470.- Autora: Isabel Ponce García (mayo de 1998)

Die Gliederkette

Ich sehe die Gliederkette.
Die erste Glieder sind rosenrot.
Ein Glied ist kaputt.
Alle die andere sind schwarz.

• Texto 471.- Autora: Rosario Ortíz Cantero (mayo de 1998)

Die Pupen

Ich gehe am Straßenrand
Ich sehe ein Pupenlenker mit seine Pupen
Der Pupenlenker beweget seine Pupen
Und die Pupen machen was der Pupenlenker will
Ich möchte seine Faden schneiden
So die Pupen können allein bewegen.

• Texto 472.- Autora: Mª Mercedes Granado Salas (mayo de 1998)

Die Klasse
Ich studiere lange

Der Lehrer sagt ein neues Ding.
Ich studierte nicht gern gestern.
Ich weiß nicht das neue Ding heute.
Warum höre ich den Lehrer
Mit Ungeduld?

• Texto 473.- Autora: Ana Sánchez García (mayo de 1998)

Ich bin in meinem Anstellung
Mein Chef sieht mich an durch die Guckloch
und er sieht mich an meinem Bauch.
Ich bin nicht gern wo ich bin.
Er ist nicht gern wie ich bin.
Warum sieht er an meinem Bauch
mit Ungeduld?

! Textos de la *Unidad Didáctica 6*, construidos a partir del estímulo del texto '*Wer zu Hause bleibt, wenn der Kampf beginnt*' de Bertolt Brecht:

• Texto 474.- Autora: Mª Mercedes Granado Salas (mayo de 1998)

Wer helft nicht, wenn der Freund eine gute Idee ausdenkt

Wer hilft nicht, wenn der Freund eine gute Idee ausdenkt
und er anerkennt sein Wert nicht,
diese Person trifft eine passive Begabung
und läßt andere löst das Problem nicht.
Wenn diese Person einverstanden ist mit sein Freund nicht
aber er denkt eine neue Lösung nicht,
er verschlimmert die Situation
und vergrößert das Problem.
Wenn eine Person einverstanden ist mit sein Freund nicht,
er muß denken eine neue Idee
und helfen seinen Freund mit dem Problem.

• Texto 475.- Autora: Victoria Tejero Aguilar (mayo de 1998)

Meine Kampf am Ende ist mit dir

Ich denke daß du liebest mich
Ich mögen fliegen nach dich
Du hast nicht Gefühle
Du lebst in der Dunkelheit

Ich denke daß wir sind als
zwei Sterne geschmolzen in ein

Du denkst daß wir sind als
zwei Fremde diejenige nicht sehen an eigene Licht

Ich werde nicht stoppen fliegen über deiner
eigene Himmel, bis deiner Herz und deiner Lippen
sagen ich liebe dich.

• Texto 476.- Autora: Rosario Ortiz Cantero (mayo de 1998)

Mein innerer Kampf

Ich habe mein ganzes Leben studiert
Und jetzt was?
Ich habe nicht andere Sache gemacht
Und jetzt was?
Nächste Jahre wurde ich etwas machen
Aber was?

• Texto 477.- Autora: Isabel Ponce García (mayo de 1998)

Gleichheit!

Wir sind verschieden,
aber wir haben die gleiche Rechten.
Du kannst was du willst kleiden,
wo du willst arbeiten,
was du willst mi deinem Körper machen, Frau,
wenn du aufstehst und kämpfst.

• Texto 478.- Autora: Mª del Carmen Bautista Montojo (mayo de 1998)

Wer zu Hause bleibt, wenn der Lehrer erkläret
und läßt andere Kenntnis nehmen von der Erklärung,
der muß sich vorsehen: denn
wer die Erklärung nicht geteilt hat,
der wird verstehen die Erklärung nicht.
Nicht einmal die Erklärung verstehet
wer die Erklärung lernen will:
wenn er Kenntnis nimm von der Erklärung nicht,
denn lernt er nicht.

• Texto 479.- Autora: Mª Jesús Outón Pérez (mayo de 1998)

Wenn ich denke über die Zukunft, wenn der Tag beginnt

Wenn ich denke über die Zukunft, wenn der Tag beginnt
Und vergesse die Gegenwart für die Zukunft,
Wenn ich nich lebe den präsens Tag: denn
Wenn ich haben nicht geteilt in den Präsens
Ich nicht teile alle den Präsens momenten von die Leben
Wenn der Präsens kann nicht vermeiden
Und ich möchte vermeiden den Präsens: denn
Ich wird nicht benutzen
den gute Momenten von die Leben.

• Texto 480.- Autor: Rubén J. Ruiz Campos (mayo de 1998)

Wer ins Kino nicht geht
Wer keine Zuneigung hat
Wer nur die Bücher,
Die der Lehrer befehlt, liest
Wer keine Musik hört zu,

Der muß sich vorsehen:
Nicht das freien Alter benutzen wird
Wer die Jugend verschwendet.

• Texto 481.- Autora: Yolanda Escribano Rubiales (mayo de 1998)

Mein eigene Krieg

Alle Studenten haben die selbst Ideen:
"Die Prüfung war sehr kompliziert"
"Wir hatten keine Zeit genug"
"Wir haben viele Fotokopien zu machen"
"Eine Professorin ist verrückt,
Andere Professor weißt nicht erklären"
Alle denken, aber keine sprächen.
Wer still bleibt, und
Die Ungerechtigkeiten nicht denunziert: der
Arbeitet nicht für der Fortschritt, aber
Für die Verspätung.

• Texto 482.- Autora: Estefanía Pala Caballero (mayo de 1998)

Wenn die Nacht kommt

Wenn zu Hause bleibe ich, denn die Nacht kommt
Und ich träume von der alte Zeit
Mein Kopft denkt daß
Es ist als ein Bienenschwarm des Bienes
Welcher schnell fliegt.
Sie flatternen in meine Kopf
Und ich nicht kann schlafen.

Sie verschwinden
Mit das Licht des neues Tag.
Aber ich bin immer dort: gut oder schlecht.

• Texto 483.- Autora: Matilde Muriel Román (mayo de 1998)

Wo ich nicht wohne

In andere Welt, wo ich nicht wohne,
die Kinder sterben von Hunger an.
In andere Welt, wo ich nicht wohne,
Männer töten Männer aus eine Handbreit des Landes.
In andere Welt, wo ich nicht wohne,
die Kinder arbeiten zu essen zwölf Ühren.
In andere Welt, wo ich nicht wohne,
diese Dinge kommen aus.
Aber in diese Welt, ich nicht wohne.

• Texto 484.- Autora: Alicia Duarte Santos (mayo de 1998)

Solidarität

Wenn wir zum erstenmal fern von Hause waren,
Und dann wir wollten das Beste aus die anderen,
Wir immer eine Hand zu helfen uns finden.
Wenn ein verschieden Freund, aus ein nahe Land,
Wir finden er sucht was wir einmal suchten,
Es ist unsere Pflicht unsere Hand anbieten,
Welche einmal sie anbieteten uns,
Und verbinden daß wir erfassen sie.

• Texto 485.- Autora: Virginia Rodríguez Vega (mayo de 1998)

Wer zu Hause bleibt, obwohl er ein Arbeitsloser ist

Wer zu Hause bleibt, obwohl er ein Arbeitsloser ist
Und läßt andere finden seine Arbeiten
Der muß sich vorsehen: denn
Wen den Gelden nich richtet für seine Familie
Der läßt seine Familie Hunger leiden.
Immer gibt es ein Arbeit,
Für wer richtet: denn
Wer läßt seine Familie erleiden
Der nicht liebt seine Familie.

• Texto 486.- Autora: Vanessa Moore Rodríguez (mayo de 1998)

Ich bitte meine Verzeihung mit meinen angehängt Hände,
Ich bin in der Quelle gekniert,
die alles gibt und alles nimmt.
Von meinen Augen sehe ich die kreisförmig Äpfel,
die die Leere des meinen Körper füllen werden;
von meinen Augen fließ die Wassermenge
die meine stroktrockene Seele hydrieren wird.
Es gibt keine Sünde wie diese,
daß eine Bestrafung vergelten kann,
Es gibt ein großere Folter,
daß streben für alle Ewigkeit, während
ich lebe gerade.