



Universidad de Valladolid

Máster de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y
Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de
Idiomas

La ampliación del vocabulario (*Wortschatzarbeit*) en la clase de alemán como lengua extranjera.

Autor: Laura Mateo Carretero

Tutora: Sabine Geck Scheld

Curso 2017-2018

Índice

Parte teórica

1. Introducción	5
2. Justificación	6
3. Vocabulario	7
3.1. ¿Qué es el vocabulario o el léxico?.....	7
3.2. ¿Por qué es necesario ampliar el vocabulario de los alumnos en la clase de Deutsch als Fremdsprache?	9
3.3. Equivalencia de palabras	10
3.4. Grundwortschatz.....	12
4. Métodos para ampliar el vocabulario en la clase de Deutsch	16
4.1. Métodos clásicos	16
4.2. Métodos actuales.....	16
4.3. Similitudes y diferencias entre enseñar/aprender léxico en DaF y DaZ	19
5. La hipótesis del input de Krashen	21
5.1. El uso de materiales auténticos en el aula	23
6. Parte práctica: Propuestas de actividades	25
6.1. Introducción: el marco legal	25
6.2. Actividades de nivel A1	28
6.2.1. Formulación de la primera actividad del nivel A1	29
6.2.1.2. Input y materiales de la primera actividad del nivel A1	29
6.2.1.3. Explicación de la primera actividad del nivel A1.....	30
6.2.2. Formulación de la segunda actividad del nivel A1.....	30
6.2.2.2. Input y materiales de la segunda actividad del nivel A1	31
6.2.2.3. Explicación de la segunda actividad del nivel A1	31
6.3. Actividades de nivel A2	32
6.3.1. Formulación de la primera actividad del nivel A2	32
6.3.1.2. Input y materiales de la primera actividad del nivel A2	33
6.3.1.3. Explicación de la primera actividad del nivel A2.....	33
6.3.2. Formulación de la segunda actividad del nivel A2.....	34
6.3.2.2. Input y materiales de la segunda actividad del nivel A2	34
6.3.2.3. Explicación de la segunda actividad del nivel A2.....	35
6.4. Actividades de nivel B1	36

6.4.1. Formulación de la primera actividad del nivel B1	36
6.4.1.2. Input y materiales de la primera actividad del nivel B1	37
6.4.1.3. Explicación de la primera actividad del nivel B1.....	37
6.4.2. Formulación de la segunda actividad del nivel B1.....	38
6.4.2.2. Input y materiales de la segunda actividad del nivel B1	39
6.4.2.3. Explicación de la segunda actividad del nivel B1	39
6.5. Actividades de nivel B2	40
6.5.1. Formulación de la primera actividad del nivel B2	40
6.5.1.2. Input y materiales de la primera actividad del nivel B2	41
6.5.1.3. Explicación de la primera actividad del nivel B2.....	42
6.5.2. Formulación de la segunda actividad del nivel B2.....	42
6.5.2.2. Input y materiales de la segunda actividad del nivel B2	43
6.5.2.3. Explicación de la segunda actividad del nivel B2	43
6.6. Actividades de nivel C1	44
6.6.1. Formulación de la primera actividad del nivel C1	45
6.6.1.2. Input y materiales de la primera actividad del nivel C1	45
6.6.1.3. Explicación de la primera actividad del nivel C1	46
6.6.2. Formulación de la segunda actividad del nivel C1	47
6.6.2.2. Input y materiales de la segunda actividad del nivel C1	48
6.6.2.3. Explicación de la segunda actividad del nivel C1.....	49
7. Conclusiones	51
8. Bibliografía	53
9. Anexos.....	59

1. Introducción

En este trabajo intentaremos dar una visión objetiva y actual del estudio del vocabulario en la clase de alemán como lengua extranjera. Con esto pretendemos poner de manifiesto la importancia del estudio del vocabulario o del léxico dentro una lengua, en este caso el alemán, pues es gracias a las palabras con lo que conseguimos establecer comunicación cuando establecemos contacto con otras personas.

Para la realización de este trabajo se han recurrido a fuentes escritas, tanto impresas como electrónicas, seleccionando la información más relevante, plasmándola de forma clara y concisa.

El estudio cuenta con dos partes. En la primera se expone el marco teórico, donde intentamos dar una definición de los términos vocabulario y léxico, por qué es importante estudiarlo y que es la equivalencia de palabras entre idiomas. Además en esta parte también hablamos de los métodos que se han usado tradicionalmente, así como de las teorías o propuestas más actuales para la enseñanza del léxico, y que dejan atrás a las formas más desfasadas de la enseñanza. Por último cerraremos este punto explicando brevemente la hipótesis del input de Krashen y los beneficios de usar materiales auténticos para enseñar léxico en el aula, pues ambos puntos están estrechamente relacionados con e los métodos más actuales de la enseñanza del vocabulario.

En la segunda parte de este estudio nos encontramos con la parte práctica. Empezaremos explicando el marco legal actual y todo aquello que este pone de manifiesto y que esté relacionado con el aprendizaje del léxico. A continuación se pasará a exponer unas propuestas de actividades para la introducción, mejora y refuerzo del vocabulario. Estas actividades están divididos por niveles, yendo desde el nivel A1 hasta el nivel C1, y lo cuales se basan en lo expuesto en el marco teórico y en el Marco Común Europeo de Referencia para la lenguas.

En la última parte expondremos las conclusiones a las que se ha llegado tras la realización de este trabajo de investigación y la realización de las actividades.

2. Justificación¹

En el presente trabajo hemos intentado mostrar la importancia del aprendizaje del vocabulario en el aula de alemán. Desde un punto de vista metodológico nos hemos basado principalmente en Krashen y su hipótesis del input, del cual hablaremos más detenidamente en el punto 5 del trabajo, y de la teoría del socio constructivismo de Lev Vigotsky.

En las actividades que se desarrollan durante la parte práctica de este trabajo se tiene muy en cuenta el contexto del que parte el alumno para poder ofrecerle así contenido léxico que se adapte perfectamente a sus necesidades educativas y / o laborales. Por ello, en cada nivel hemos observado el objetivo del alumnado que le ha llevado a aprender un idioma, para de esta forma desarrollar actividades acordes a sus necesidades.

Además las actividades están pensadas para crear un ambiente óptimo, a la vez que relajado, que propicie que el aprendizaje de los alumnos sea el apropiado. También se ha tenido en cuenta que los alumnos se intenten ayudar los unos a los otros para aumentar y afianzar sus conocimientos de vocabulario, ya sea preparando las actividades, resolviéndose las dudas entre ellos..., fomentando así el aprendizaje cooperativo. También se ha intentado fomentar el aprendizaje autónomo ofreciéndole al alumno materiales y recursos para que pueda trabajar si así lo desea por cuenta propia.

Por otro lado, en algunas de las actividades que proponemos se tienen en cuenta los conocimientos previos del alumnado, siendo el propósito de esto no solo recuperar conceptos pasados, sino demostrar a los alumnos que el léxico que se ha aprendido con anterioridad se puede utilizar en más contextos y situaciones.

¹ Las fuentes de este apartado son los apuntes personales tomados durante las asignaturas de Metodología y Evaluación, Diseño Curricular y Didáctica de la especialidad del módulo de lenguas extranjeras impartidas por los profesores Paloma Castro, Francisco J. Sanz Trigueros y Ana I. Alario Trigueros.

3. Vocabulario

3.1. ¿Qué es el vocabulario?

Antes de empezar a hablar sobre métodos, formas y técnicas de ampliación de vocabulario en el aula de alemán tenemos que tener claro qué se entiende formalmente por el término *vocabulario* o equivalente alemán, la palabra *Wortschatz*. Para ello consultaremos los dos diccionarios más influyentes en ambos idiomas.

Si empezamos mirando el término *Wortschatz* nos encontramos con solo dos definiciones en el Duden (2018): “1. Gesamtheit der Wörter einer Sprache 2. Gesamtheit der Wörter, über die ein Einzelner verfügt”. Por el contrario si observamos el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española nos encontramos un total de siete acepciones, de las cuales varias de ellas nos resultan útiles en el contexto en el que vamos a tratar esta palabra:

1. m. Conjunto de palabras de un idioma. [...] 3. m. Conjunto de palabras de un idioma pertenecientes al uso de una región, a una actividad determinada, a un campo semántico dado, etc. Vocabulario andaluz, jurídico, técnico, de la caza, de la afectividad. [...] 5. m. Catálogo o lista de palabras, ordenadas con arreglo a un sistema, y con definiciones o explicaciones sucintas. 6. m. Conjunto de palabras que usa o conoce alguien [...].

En definitiva, podemos decir que las palabras *vocabulario* y *Wortschatz* se refieren al conjunto de palabras de una lengua. Si hablamos del término *vocabulario* también es importante citar el concepto de *léxico* o *lexicón*, pues ambos términos son considerados sinónimos, definiendo la RAE a la palabra *léxico* como “2. adj. Ling. Que expresa contenidos o conceptos propios del léxico, por oposición a los característicos de la gramática. 4. m. Vocabulario, conjunto de las palabras de un idioma, o de las que pertenecen al uso de una región, a una actividad determinada, a un campo semántico dado, etc.”

Dentro del concepto de *vocabulario* nos podemos encontrar varias divisiones, siendo la más común la diferenciación entre el *vocabulario productivo* y el *vocabulario receptivo*, aunque ambos conceptos tienden a aparecer relacionados, ya que sugieren una falsa oposición dicotómica. Según la entrada del diccionario del Centro Virtual Cervantes (1997-2018), el

vocabulario receptivo es la cantidad de lexicón mental que emplea un hablante en los mensajes que emite. Por otra parte, el vocabulario receptivo es aquel que un hablante es capaz de descifrar en diferentes situaciones, es decir, el vocabulario receptivo es parte del lexicón mental de un hablante.

La diferencia que encontramos entre unidades de léxico receptivo y productivo, las cuales pertenecen al lexicón mental, se encuentra en su pertenencia a diferentes grados de familiaridad o conocimiento, pues ambas dependen la una de la otra, es decir, no trabajan independientemente (Melka 1997). Esta idea se divide en tres tendencias diferentes:

Una que señala que el vocabulario receptivo es mucho más amplio que el productivo (el doble o más en número de unidades); otra que señala que la distancia entre ambos tipos de conocimiento disminuye con el paso del tiempo, aunque siempre es mayor el vocabulario receptivo que el productivo; una última que señala que la diferencia entre ambos no es significativa (Centro Virtual Cervantes, refiriéndose a Melka 1997: 93).

El lexicón mental tiene la característica de ser incrementable, desde un conocimiento mínimo (significante y significado) a un conocimiento máximo (connotaciones, pronunciación, grafía, variantes...), pero que un hablante conozca una palabra y esté en su lexicón mental no quiere decir que su conocimiento de la misma sea completo y/o correcto (Centro Virtual Cervantes 1997-2018), Así por ejemplo, una persona puede conocer los términos *real decreto*, *orden* y *artículo*, pero no tendrá grandes conocimientos sobre ellos, mientras que un abogado o un jurista sabrá las diferencias, usos y relaciones que hay entre cada uno de ellos, es decir, ambas personas conocen la palabra, pero el grado de conocimiento es diferente:

En el paso del conocimiento receptivo al productivo tiene mucho que ver, pues, el grado de conocimiento. Aunque también desempeñan un papel importante los aductos [en inglés *input*, nota de la autora], la memoria y cuestiones didácticas. La calidad de la información afecta a la interpretación y adquisición de nuevas informaciones que se añaden a los conocimientos previos; la nueva información es más fácilmente recuperable cuando se trabaja con la memoria a corto plazo que con la memoria a largo plazo. Pero, además, la didáctica que favorece la manipulación de vocabulario, su procesamiento en profundidad y la recuperación y reutilización de unidades proporcionan más información, más exposición al aducto y más consolidación de conocimientos, lo que contribuye al paso de la recepción a la producción (Centro Virtual Cervantes 1997-2018).

En definitiva, podemos decir que el vocabulario o léxico es un conjunto más o menos complejo de términos de los que se compone un idioma y se encuentra en constante cambio. El término cotidiano más usado es *palabra* y

podemos perfectamente utilizarlo para referirnos a las entidades que componen el léxico (cf. Geck 2004).

Por otra parte el vocabulario entre idiomas puede ser similar nunca será completamente igual. (EcuRed s.d.). De este problema nos ocupamos más adelante, en el apartado 3.3. Equivalencia de palabras.

3.2. ¿Por qué es necesario ampliar el vocabulario de los alumnos en la clase de *Deutsch als Fremdsprache*?

La enseñanza y/o aprendizaje del léxico de una lengua extranjera es un pilar fundamental, ya que su conocimiento es básico para la lengua escrita y la lengua hablada, ya sea para la producción o la comprensión de textos. No basta con conocer simplemente el léxico, también es necesario saber en qué contextos se tiene que utilizar y que significado va asociado en esa situación. (Siqueira Loureiro s.d.: 457)

En el momento de aprender una lengua extranjera los profesores tienden a priorizar el conocimiento de reglas, normas e irregularidades gramaticales –entre otras– que se encuentran en el idioma dejando de lado el estudio y/o transmisión del vocabulario, lo que produce que el conocimiento del alumno sobre dicho idioma tenga lagunas. Esto puede suponer que a la hora de establecer comunicación, lo que es el principal objetivo de aprender una lengua extranjera, se den grandes problemas comunicativos.

Vocabulary knowledge is only one component of language skills such as reading and speaking. It should also not be assumed that substantial vocabulary knowledge is always a prerequisite to the performance of language skills. Vocabulary knowledge enables language use, language use enables the increase of vocabulary knowledge, knowledge of the world enables the increase of vocabulary knowledge and language use and so on. (Nation 1993, cit. en Nation y Waring 1997: 6)

Según Folse (2004), en la enseñanza de las lenguas extranjeras hay algunos mitos respecto a la enseñanza del vocabulario, siendo uno de ellos “el vocabulario no es tan importante en el aprendizaje de un lengua extranjera

como la gramática u otras áreas” (Folse 2004). Esta idea está totalmente equivocada, pues si en una conversación el hablante no es capaz de expresar una palabra, debido al desconocimiento de la misma, se produce una situación de la que puede ser complicada salir si solo se conoce la gramática o una forma muy elemental de explicar lo que se desea pedir.

El vocabulario puede considerarse una base sólida de la lengua, ya que la abundancia de este nos facilita la lectura, la escucha, la escritura y el habla, pues cuando no existen dudas de ortografía, pronunciación, etc., es más sencillo centrarse en aspecto más avanzados de la lengua (Pekka 2017).

En definitiva, el conocimiento de un amplio léxico ayuda a aprender más fácilmente un idioma y a conseguir que las situaciones comunicativas fluyan con mayor desenvoltura, pues cuanto más léxico posea el hablante, más sencillo le resultará aprender nuevas palabras, expresiones, etc.

3.3. Equivalencia de palabras

Si miramos la idea de equivalencia desde diferentes puntos de vista metodológicos-teóricos se envuelve en general de definiciones bastante heterogéneas o incluso para algunos autores carece de una definición completamente satisfactoria (Navarro, 2007). Por ejemplo, Zgusta (1984, cit. en en Fernández Fernández 2008) opina que el equivalente ideal es aquel que coincide completamente en denotación y connotación significativa tanto en la lengua de origen y en la lengua meta, y que además comparte idénticas colocaciones lexicográficas. Por otro lado, Snell-Hornby (1987, cit. en Fernández Fernández 2008), cree que “partial coverage and non-equivalence are a reality of interlinguistical comparison”, es decir, asume que la equivalencia parcial e incluso la no equivalencia son una realidad interlingüística. Aunque también hay que decir que el objetivo principal de los estudios siempre ha sido “la búsqueda de parámetros que permitieran establecer los diversos niveles de equivalencia” y que “para ello es necesario partir de la premisa de la existencia

de similitudes y diferencias formales y semánticas en las lenguas comparadas” (Navarro 2007).

Según Wotjak, debido a que la lingüística contrastiva ha tendido a centrarse en la comparación de los sistemas, la comparación del léxico ha pasado a un segundo plano a favor de la comparación de los aspectos morfosintácticos, aunque en los últimos años ha aparecido un reciente interés por la lexicología (cf. Wotjak, 1994: 99).

Según Fernández Fernández (2008), los diccionarios bilingües son un claro ejemplo del intento de establecer equivalencias entre el léxico de dos lenguas, en este caso del español y del alemán. También es necesario señalar que en este tipo de diccionarios, cuando buscamos una palabra, nos solemos encontrar con más de una equivalencia, por ejemplo, si buscamos en el diccionario Langenscheidt (2018) la palabra española *cena*, nos encontramos con dos equivalencias alemanas *Abendessen* y *Abendbrot*. Esto se debe a que la equivalencia semántica que se aprecia aquí está relacionada en mayor o menor grado de coincidencia entre las palabras en ambos idiomas (cf. Wotjak, 1994: 103).

Esto nos puede llevar a preguntarnos como pueden ser las relaciones de equivalencia que se dan entre las palabras, pudiendo encontrarnos con una equivalencia total, la cual se da muy pocas veces, o con una equivalencia parcial (cf. Wotjak, 1994: 106). La equivalencia total “se caracteriza por la sinonimia interlingual, la isomorfía de sus estructuras morfosintácticas y la congruencia de sus elementos léxicos” (Navarro 2007). Por otro lado, según Szende, la equivalencia parcial se caracteriza por ser la más común y “las palabras de las diferentes lenguas no son como etiquetas diferentes sobre lo mismo [...] no existen dos lenguas cuyo vocabulario se recubra de forma exacta, palabra por palabra, todas las acepciones de una palabra en una lengua que corresponda a todas la acepciones de una palabra en otra lengua” (Szende, 1996: 111).

También es necesario hablar de las palabras que no tienen una traducción, es decir, que nos encontramos con una equivalencia nula (Wotjak,

1994: 96). Por ejemplo, algunas palabras que no tendrían una equivalencia entre el español y el alemán serían *romería*, *picadores*, *sobremesa*, *Stammtisch*, *Treppenwitz*... Muchas de las palabras que pertenecen a este grupo están relacionadas con la religión, la cultura, etc.²

En conclusión, podemos decir que no hay una definición única para hablar de la idea de equivalencia, pero casi todos los autores defienden que nos encontramos con tres tipos de posibles equivalencias cuando comparamos dos o más lenguas, en este caso el alemán y el español: equivalencia total, equivalencia parcial y equivalencia nula.

3.4. Grundwortschatz

Si miramos el primer diccionario de la lengua alemana, *Deutsches Wörterbuch*, escrito por Jacob y Wilhem Grimm y que se empezó a publicar en el año 1854, la lengua alemana cuenta con unas 350.000 palabras, pero si miramos diccionarios más actuales como el DUDEN se nos dice que el alemán tiene unas 500.000 palabras.

Estos cálculos no son permanentemente vigentes, pues la lengua cambia cada día, se introducen nuevas palabras del inglés, otras desaparecen... Además, en idiomas como el alemán, la creación de nuevas palabras puede producirse gracias a la unión de varias palabras ya existentes, un ejemplo muy común de esto es la palabra *Donaudampfschiffahrtsgesellschaftskapitän* (Capitán de la sociedad de barcos de vapor del Danubio). Además tenemos que contar también con que el alemán posee diferentes dialectos, por lo cual el número total de palabras que podemos encontrarnos crece considerablemente (Berger 2018). Dentro todas estas palabras que forman parte de nuestro lexicón mental tenemos que hacer una división entre el vocabulario activo y el vocabulario pasivo, ya que según Dent (cit. en BBC 2011), es importante distinguir entre las palabras que

² Se refiere a las palabras culturales clave.

conocemos y usamos y aquellas que conocemos pero no utilizamos con regularidad.

Genau aus diesem Grund wird der Wortschatz auch etwas eingeschränkt und zwar auf den rezeptiven oder passiven Wortschatz sowie den produktiven oder aktiven Wortschatz. Der passive Wortschatz umfasst dabei Wörter, die zwar bekannt sind, aber nicht oder nur selten aktiv verwendet werden. Der aktive Wortschatz hingegen meint vor allem Wörter, die aktiv verwendet werden und damit im Alltag häufig anzutreffen sind. Geht es um die Alltagssprache, schraubt auch der Duden seine Schätzungen zurück und geht dann beim zentralen Wortschatz noch von etwa 70.000 Wörtern aus. Auch das ist aber ohne Zweifel schon eine ganze Menge (Berger 2018).

En otras palabras, cuando enseñamos y/o aprendemos un idioma tenemos que decidir que vocabulario es indispensable para el estudiante y sus objetivos. Según Nation (1990), mencionado en Nation y Waring (1997: 11), después de que el estudiante aprenda y asimile perfectamente las 3000 palabras más frecuentes que le servirán para defenderse en el idioma, la siguiente tarea del profesor es ayudar a los estudiantes a crear estrategias para comprender y aprender el vocabulario que se presenta con menos frecuencia dentro del idioma, es decir, el profesor debe proporcionar al estudiante las herramientas, como reglas nemotécnicas, suponer por el contexto, tarjetas de vocabulario..., que le ayuden a saber el significado por sí mismo.

En el momento de decidir qué lexico es el más esencial nos podemos ayudar, como profesores, con los *Bildwörterbuch* o con los *Grundwortschatz-Wörterbuch*. Este tipo de diccionarios se caracteriza por tener el vocabulario esencial del idioma alemán. Además en el caso de los *Bildwörterbuch* no solo aparece la palabra equivalente, sino que aparece acompañada de una imagen, por lo que para los alumnos que tienen una memoria más visual es más sencillo que este vocabulario se asimile más rápidamente.

Según Nation y Waring (1997: 18-19) el léxico esencial de un idioma se puede extraer basándose en seis criterios diferentes.

1 Representativeness: The corpora that the list is based on should adequately represent the wide range of uses of language. In the past, most word lists have been based on written corpora. There needs to be a substantial spoken corpus involved in the development of a general service list. The spoken and written corpora used should also cover a range of representative text types [...].

2 Frequency and range: Most frequency studies have given recognition to the importance of range of occurrence. A word should not become part of a general service list merely because it occurs frequently. It should occur frequently across a wide range

of texts. This does not mean that its frequency has to be roughly the same across the different texts, but means that it should occur in some form or other in most of the different texts or groupings of texts.

3 Word families: The development of a general service list needs to make use of a sensible set of criteria regarding what forms and uses are counted as being members of the same family [...].

4 Idioms and set expressions: Some items larger than a word behave like high frequency words. That is, they occur frequently as multi-word units (good morning, never mind), and their meaning is not clear from the meaning of the parts (at once, set out). If the frequency of such items is high enough to get them into a general service list indirect competition with single words, then perhaps they should be included. Certainly the arguments for idioms are strong, whereas set expressions could be included under one of their constituent words [...].

5 Range of information: To be of full use in course design, a list of high frequency words would need to include the following information for each word ± the forms and parts of speech included in a word family, frequency, the underlying meaning of the word, variations of meaning and collocations and the relative frequency of these meanings and uses, and restrictions on the use of the word with regard to politeness, geographical distribution, etc. [...].

6 Other criteria: West (1953: ix) found that frequency and range alone were not sufficient criteria for deciding what goes into a word list designed for teaching purposes. West made use of ease or difficulty of learning (it is easier to learn another related meaning for a known word than to learn another word), necessity (words that express ideas that cannot be expressed through other words), cover (it is not efficient to be able to express the same idea in different ways. It is more efficient to learn a word that covers quite a different idea), stylistic level and emotional words (West saw second language learners as initially needing neutral vocabulary[...]. Careful consideration would need to be given to these and other criteria in the final stages of making a general service list.

En alemán es esencial saber qué variedad se le va a enseñar el alumno, pues muchas palabras varían en función de la región en la que nos situemos, lo que se conoce como *partielle Synonymie*. La mayoría de los manuales, profesores... optan por el hochdeutsch y se debe considerar enseñar las palabras más comunes en este sentido.

En conclusión podemos decir que el léxico esencial o *Grundwortschatz* que una persona necesita puede variar en función de la utilidad que le vaya a dar. Por ejemplo no necesitará el mismo *Grundwortschatz* una persona que aprenda el alemán para viajar que una persona que lo aprenda para ir allí a estudiar, pero el profesor debe proporcionar al alumno las herramientas necesarias para que él mismo sea capaz de ampliar su vocabulario teniendo en cuenta el estilo de aprendizaje y los objetivos individuales de cada estudiante. También es necesario mencionar que, aunque los criterios dados por Nation y Waring sirven para crear listas de vocabulario esencial, forma parte del trabajo

del profesor enseñar ese vocabulario, sin proporcionar al alumno listas de vocabulario que deba memorizar (ver punto 3).

4. Métodos para ampliar el vocabulario en la clase de *Deutsch als Fremdsprache*.

A lo largo de los últimos años hemos sufrido grandes cambios en el método de estudiar lenguas extranjeras, pasando desde el método de gramática-traducción, el cual fue el más importante hasta casi el siglo veinte e incluso hoy se sigue utilizando, hasta los métodos más actuales, los cuales utilizan las TICs de forma prácticamente continua.

4.1. Métodos clásicos

Como ya hemos mencionado anteriormente el estudio y/o la ampliación del léxico en la clase de lenguas extranjeras ha sido hasta poco una de las grandes carencias de la educación. Según Steinig y Huneke:

Traditionell wird im Deutschunterricht mit Wortfeldern und Wortfamilien gearbeitet, aber da dies meist nur anhand weniger Beispiele und ohne textuellen Bezug geschieht, reichen solche Übungen wohl kaum zu einer nennenswerten Erweiterung des Wortschatzes aus. Auf effektive Weise lässt sich der Wortschatz wohl nur mit Übungen erweitern, die den vermuteten neuronalen Netzstrukturen möglichst ähnlich sind und einen Bezug zu sachlichem und textuellem Wissen ermöglichen. (2015:187)

Hasta hace unos años única forma de aprender vocabulario era dar largas listas de palabras, las cuales estaban agrupadas –y a la vez relacionadas- por *Sachfelder*, *Begriffsnetze*, *Assoziationsnetze*, *Wortfelder*, *Wortfamilien*, *Kollokationen* y *Klangnetze* (Steinig y Huneke 2015: 186-187). Si en una clase de lengua extranjera solo se estudia el vocabulario de manera pobre y sin seguir un método, como suele pasar cuando se estudia mediante listas, no se adquirirá de forma efectiva para su posterior utilización (Oxford y Scarcella 1994: 231).

4.2. Métodos actuales

En los últimos años se ha intentado crear nuevos métodos de incrementar el léxico de una persona en un idioma extranjero, evitando ofrecer

al alumno única y exclusivamente largas listas de vocabulario, en las cuales no aparecen nada más que una traducción, sin incluir en que contextos o con que matices se pueden emplear en cada situación. Según Ulrich (2013): “[...] Schüler ihre Aufmerksamkeit auf unbekannte Wörter richten und sie teilweise auch speichern. Entscheidend aber wird sein, ob neue Wörter und Kollokationen in Gesprächen und Texten adäquat produzieren können.” Como ya hemos visto antes y según Oxford y Scarcella:

Research suggests that teachers should provide learners with systematic L2 vocabulary instruction, offer opportunities to learn vocabulary through context, help students learn specific strategies for acquiring words, and show students how to learn words outside of their L2 classes. (1994: 391)

Muchos estudiantes reconocen que el vocabulario es una parte central a la hora de dominar una lengua, ya que es lo que hace que la comunicación sea posible, pues sin palabras no hay mensaje, y para los estudiantes, sobre todo los de nivel inicial, es muy importante que el vocabulario que adquirieran se quede en su memoria a largo plazo (cf. Oxford y Scarcella 1994: 392).

Como profesores, a la hora de enseñar vocabulario en clase de alemán tenemos que tener en cuenta una serie de pasos. En primer lugar tenemos que realizar un estudio del alumnado, para identificar posibles variables que afecten a la adquisición, para conocer los gustos del alumno, el motivo por el que estudia alemán...de esta forma sabremos cómo tratar al alumno y que actividades y / o ejemplos usar para que el alumno consiga mejores resultados.

Con esto se intenta que el alumno aprenda el léxico de forma personalizada, ya que el alumno tiene un papel activo a la hora de aprender por sí mismo parte del vocabulario, y por otro el profesor personaliza el modo de enseñanza. Por otro lado el profesor es el encargado de proporcionar al alumno las estrategias y herramientas necesarias para que el aprenda de forma autónoma tanto dentro como fuera de clase (Oxford / Scarcella 1994: 395-396). Según Sternberg (1989, cit. en Oxford y Scarcella 1994: 396):

[...] native-speaking students can be taught to look for the following types of contextual cues to guess the meaning and function of an unknown word, and we assert that these cues are equally useful to L2 learners:

(1) *temporal cues*: regarding the duration or frequency of a word:

(2) *spatial cues*: regarding the location of a word, including possible locations where a word can be found;

(3) *value cues*: regarding the worth or desirability of a word;

(4) *descriptive cues*: regarding the properties of a word (for example, its size, shape, color, odor, feel);

(5) *functional cues*: regarding possible purposes of a word, actions the word can perform, potential uses for a word;

(6) *causal cues*: cues regarding causes of a word;

(7) *class membership cues*: cues regarding one or more classes to which a word belongs; and

(8) *meaning cues*: cues regarding the meaning of a word, including antonym cues, synonym cues, recognition of appositives as definitions, and repetition and paraphrase cues.

En otras palabras, para que un alumno comprenda por sí mismo el significado de una palabra se le puede enseñar a que identifique la posición en la que está colocada, la frecuencia con la que aparece, con qué valor aparece...

En el momento de enseñar vocabulario a nuestros alumnos podemos decir por tres tipos de ejercicios: ejercicios descontextualizados, que son mayoritariamente listas de vocabulario, ejercicios parcialmente descontextualizados, el vocabulario se enseña relacionándolo con entre si o con conocimientos previos, y por último el vocabulario contextualizado, donde el vocabulario se aprende mediante las competencias clave de un idioma (comprensión escrita, comprensión oral, producción oral y producción escrita), usando textos y conversaciones reales “For instance, students can acquire large numbers of new words through frequent and regular Reading and interaction with native speakers” (Oxford y Scarcella 1994: 337-340).

Si observamos la tabla que aparece a continuación podemos ver a modo de breve resumen cuales son las diferencias fundamentales entre los métodos más clásicos de enseñanza y los métodos más actuales, los cuales tienden a beneficiar el aprendizaje autónomo del alumnado.

Table 1. A comparison of research-based approach and traditional approach to L2 vocabulary development

<i>Research-based approach</i>	<i>Traditional approach</i>
Teachers carefully consider the words students need to know (needs assessment).	Vocabulary instruction is haphazard. Teachers present words which students do not know as these words are identified in the course of instruction.
Instruction is tailored to the individual student's learning styles, needs, goals.	All students receive the same instruction.
Learners are taught how to continue to improve their vocabulary on their own.	The teachers may leave vocabulary learning to the students, but they do not teach students how to improve their vocabulary on their own.
Emphasis is placed on vocabulary learning strategies.	No effort is made to teach students strategies for learning vocabulary.
Vocabulary words are taught through a variety of contextualised and partially contextualized activities. Decontextualised activities are used in very limited situations.	Vocabulary words are primarily taught through decontextualized activities.

Fuente: (Oxford / Scarcella 1994: 335)

A modo de conclusión podemos decir que estudiar vocabulario mediante listas de palabras está muy desfasado. Actualmente los métodos más eficaces están centrados en saber las necesidades y dificultades que poseen los alumnos. Además tenemos que tener en cuenta que el vocabulario que proporcionemos a los alumnos tiene que estar contextualizado, para que el aprendizaje sea más óptimo.

4.3. Similitudes y diferencias entre enseñar/aprender léxico en *Deutsch als Fremdsprache* y *Deutsch als Zweitesprache*.

Aunque a simple vista podamos creer que DaF (*Deutsch als Fremdsprache*) y DaZ (*Deutsch als Zweitesprache*) es lo mismo, realmente nos encontramos con dos prototipos de alumnado muy diferentes y en situaciones muy diferentes.

Man spricht von Deutsch als Fremdsprache, wenn die Lernenden nicht in Deutschland, sondern in ihrem Heimatland Deutsch lernen und der Unterricht gesteuert stattfindet. Man denke zum Beispiel [...] an spanische Studierende, die in Spanisch Deutsch büffeln, um hier einen Job zu finden oder ein Masterstudium beginnen zu können. Außerhalb der Schule oder der Universität haben sie aber normalerweise wenig bis keinen Kontakt mit der deutschen Sprache.

Der Erwerb von Deutsch als Zweitsprache findet im Land der Zielsprache statt, also in diesem Fall in Deutschland. Dadurch, dass man den ganzen Tag von deutschsprachigen Menschen und Texten umgeben ist und seinen Alltag auf Deutsch bewältigen muss, lernt man „automatisch“ (ungesteuert) ein wenig Deutsch. Zusätzlich kann es gesteuerten Unterricht geben. Flüchtlinge und Migranten sind Beispiele für Menschen, die Deutsch als Zweitsprache lernen. (Hoffmann s.d)

Según lo expuesto anteriormente no aprenderán el léxico de igual manera un alumno que estudie alemán como DaZ, que un alumno que lo estudie como DaF. Un alumno de DaF aprenderá un léxico básico o *Grundwortschatz* que estará establecido por el criterio propio del profesor, quien será el que marca en mayor o menor medida el ritmo de aprendizaje. Por otro lado un alumno DaZ estará continuamente en contacto con el alemán, por lo que lo aprenderá nuevo léxico de una forma mucho más rápida, además este será mucho más complejo y amplio, pues la necesidad de comunicarse con otros hablantes es transcendental e indispensable.

Además los materiales que se usan en DaF difícilmente podrían utilizarse en una clase de DaZ. Según Piel (s.d.):

Die meisten Deutsch-Lehrwerke für die Sekundarstufe sprechen bislang die Zielgruppe der DaF-Schüler an. Sie vermitteln zwar neben der Sprache auch landeskundliche Kenntnisse, dabei geht es aber meist um Reisen, Kultur und Traditionen und weniger um Themen wie die Orientierung in der Schule oder allgemein um Bereiche, die für das alltägliche Leben in Deutschland wichtig sind. In diesen Lehrwerken kommen kaum Personen vor, mit denen sich neu zugewanderte Jugendliche identifizieren können. In der Regel gehen die Lehrwerke auch von einem homogenen Lernstand aus, der in DaZ-Klassen mit häufig wechselnden Schülern so nicht gegeben ist. Eine verbindliche gemeinsame Progression mit den gleichen Materialien für alle Schüler ist in DaZ-Lerngruppen schwierig. Aus diesen Gründen sind Lehrwerke für den DaF-Unterricht nur begrenzt für Klassen mit jugendlichen Flüchtlingen und Zuwanderern geeignet.

En definitiva, puesto que los alumnos de DaZ y DaF son tan diferentes, necesitan materiales diferentes, metodologías diferentes y ritmos de aprendizaje diferente. Debido a esto el profesor es quien tiene que adaptarse a las necesidades que presente cada prototipo de alumno.

5. La hipótesis del input de Krashen

En los puntos anteriores hemos mencionado que varias veces que el léxico que aparece en los materiales que proporcionamos a los alumnos no tiene que ser reconocido desde un primer momento por el alumno, sino que mediante la posición en la frase, el contexto... es el alumno el que acaba descubriendo por sí mismo el significado de la palabra. Por esto a continuación hablaremos de S. Krashen, centrándonos especialmente en su hipótesis del Input +1.

Stephen Krashen nació el 1941 en Chicago, Estados Unidos. En el año 1972 completó su doctorado de lingüística en la Universidad de California. Es autor de más de 250 artículos y libros sobre la educación bilingüe, la adquisición del lenguaje... A lo largo de su carrera ha ganado diferentes premios como el *Mildenberger Award* en 1982 y el *Pimsleur Award* en 1985. Actualmente es Profesor Emérito de Educación en la Universidad del Sur de California (cf. USC Rossier s.d.).

En su libro *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, publicado en 1982, Krashen habla de su teoría sobre la adquisición de una segunda lengua y las cinco hipótesis que la componen: hipótesis sobre la adquisición y el aprendizaje, hipótesis del monitor, hipótesis del input, hipótesis del orden natural e hipótesis del filtro afectivo. Aunque nosotros nos vamos a centrar en la hipótesis del input y todo lo relacionado con este, nos parece conveniente hacer un breve resumen de las otras cuatro hipótesis para así comprender mejor la teoría.

En un primer lugar, la hipótesis sobre la adquisición y el aprendizaje defiende que existen dos formas de desarrollar una segunda lengua: la adquisición, que es un proceso subconsciente, y el aprendizaje, que es un proceso consciente basado en el estudio de las reglas gramaticales. Además la hipótesis del monitor es la que señala la relación entre la adquisición y el aprendizaje, en otras palabras, usamos la adquisición para tener fluidez en el nuevo idioma y el aprendizaje para corregirnos al hablar o al escribir. La hipótesis del orden natural manifiesta que las estructuras gramaticales que

aprendemos siguen un orden previsible, es decir, asimilamos unas estructuras antes que otras. Por último la hipótesis del filtro afectivo afirma que las variables afectivas influyen en el aprendizaje de una segunda lengua, es decir, si las actitudes no son óptimas el alumno desarrollará un filtro afectivo alto, el cual hará que aunque el mensaje sea comprendido, el input no llegará a la parte del cerebro que se encarga de la adquisición del lenguaje y por lo tanto no lo asimilará. Por otro lado si las actitudes son óptimas, el filtro afectivo bajará y el input será más comprensible y se asimilará mejor. (cf. Krashen 2009: 10-32)

Pasemos ahora a hablar de la hipótesis del input. Según Krashen esta hipótesis tiene importancia tanto en la teoría como en la práctica, ya que intenta responder a cómo adquirimos una lengua, siendo esta una de las preguntas más importantes de este campo y dando una respuesta que tenga un gran impacto en todas las áreas de la enseñanza de las lenguas (cf. Krashen 2009:20).

The input hypothesis makes the following claim: a necessary (but not sufficient) condition to move from stage i to stage $i + 1$ is that the acquirer understand input that contains $i + 1$, where "understand" means that the acquirer is focussed on the meaning and not the form of the message. We acquire, in other words, only when we understand language that contains structure that is "a little beyond" where we are now. [...] we use more than our linguistic competence to help us understand. We also use context, our knowledge of the world, our extra-linguistic information to help us understand language directed at us[...]. The input hypothesis says [...] we acquire by "going for meaning" first, and as a result, we acquire structure! [...](Krashen 2009: 21).

Podemos decir que la hipótesis del input se compone de cuatro partes. El primero de ellos señala que el input está relacionado con la adquisición de la lengua, no con el aprendizaje. La segunda parte de la hipótesis afirma que adquirimos entendiendo las estructuras que están más allá de nuestro nivel actual de competencia actual, lo que también se conoce como input +1 ($i+1$). La tercera parte de la hipótesis afirma que el cuándo el input se ha comprendido y la comunicación ha tenido éxito, pasaremos automáticamente al input +1. La última parte de la hipótesis afirma que la capacidad de producción surge espontáneamente, no se estudia de forma directa (cf. Krashen 2009: 21-22).

Esta hipótesis está estrechamente relacionada con el aprendizaje del nuevo léxico, pues si nosotros como profesores damos al alumno un input +1, este podrá asimilar y aprender las nuevas palabras que estamos usando gracias a los métodos actuales que utilizamos para que los alumnos aprendan el léxico de la forma más óptima posible, los cuales se explican en el punto anterior.

5.1. Uso de materiales auténticos

A la hora de enseñar alemán nos podemos decantar por seguir un método preparado por una editorial, es decir, un libro de texto. Estos métodos traen consigo materiales para practicar todas las destrezas. Pero todos ellos tienen algo en común, y es que son artificiales, es decir, están pensados para adaptarse al nivel del alumno, utilizando un vocabulario académico y cerrado al tema que corresponda con esa unidad. En otras palabras no proporcionan al alumno una idea real de las palabras que se usan en el día a día en el contexto socio-cultural de habla alemana. Por esto es fundamental el uso de materiales auténticos, los cuales ayudan a que se produzca un input +1, que ayude a que el conocimiento, de léxico en este caso, del alumno aumente, de lo cual hemos hablado en el punto anterior.

Im Spannungsfeld zwischen zielkultureller und lernkontextbezogener Authentizität. ist die Debatte um die sog. didaktisierten Texte anzusiedeln, die von adaptierten Originaltexten (ä Lektüren) bis zu spezifisch für den Unterricht erstellten Texten reichen; damit verknüpft ist die Diskussion um die grundsätzliche Eignung zielkulturell authentischer Texte für den Unterricht und den geeigneten Zeitpunkt ihrer Einbeziehung.[...] Von besonderem Interesse ist die Authentisierung jedoch, wenn man sie mit Henry G. Widdowson (1978) auf den Lerner bezieht, der Texte, auch Originaltexte, selbständig an den ihm gemäßen Lernkontext anpasst. Dabei kann ein zielkulturell authentischer Text wie z. B. eine Speisekarte von dem bzw. der Lernenden je nach Lernkontext (z. B. Simulation einer Restaurantsituation oder Grammatikübung zu Mengenangaben) und Zielen (ä kommunikative Kompetenz oder sprachliche Korrektheit) unterschiedlich authentisiert werden (Surkamp 2010:10 -11).

En los métodos pasados se podía justificar la falta de materiales auténticos excusándonos en la falta de recursos y medios para acceder a ello, pero en la actualidad esto ya no es una excusa, pues podemos encontrar infinidad de material auténtico gracias a Internet. Según Tellmann, Müller-Trapet y Jung, podemos conseguir prácticamente cualquier material a través de Internet,

aunque ellos hacen referencia especialmente aquellos relacionados con la audición o la visualización.

Authentische Materialien für die unterschiedlichsten Hörverstehenssituationen findet man – anders als noch vor 20 Jahren – dank dem Internet in Hülle und Fülle, seien es Lautsprecherdurchsagen auf Bahnhöfen und Flughäfen, Radio- und Fernsehbeiträge zu beruflichen Themen oder Aufnahmen von authentischen Verkaufsgesprächen, Präsentationen und Vorlesungen. Zudem sind mittlerweile Internetanschluss, Beamer und Laptop in den Schulungszentren von Unternehmen und den Unterrichtsräumen vieler Universitäten und Schulen selbstverständlich geworden, so dass auch von technischer Seite kaum Einschränkungen bestehen. (Tellmann, Müller-Trapet y Jung 2012:82).

Los materiales auténticos utilizados en la enseñanza –aprendizaje de una lengua extranjera está ajustado al contexto de los países donde se habla esa lengua, en este caso Alemania, Austria, Suiza y Liechtenstein, y entre todos los materiales a los que podemos acceder tienen especial importancia aquellos provenientes de los medios de comunicación y difusión cultural. Aquellos materiales que pueden considerarse más indicados para usarlos son en formato electrónico, con énfasis audiovisual, el cual ayude a la comprensión del alumno - sobre todo en los niveles más bajos -, pues ofrecen un uso creativo de la información y cuentan a mayores con una disponibilidad global (cf. García Mata 2003: 885-887)

Además según Luz Elena Colorado López y Dilley Rocío Ángel Eusse el uso de materiales auténticos promueve el desarrollo de la lectura, la escritura y la comprensión y producción de los textos orales, es decir, las cuatro habilidades básicas de una lengua. También mejora el aprendizaje autónomo del estudiante, pues se el material utilizado se puede variar en función de los gustos y necesidades del estudiante, y por otro lado el estudiante puede descubrir por sí mismo nuevos materiales que le ayuden a mejorar sus conocimientos léxicos (cf. Colorado López y Ángel Eusse s.d.: 18).

6. Parte práctica: Propuesta de actividades

Puesto que los ejercicios que planteamos en esa parte práctica pueden ir dirigidos a estudiantes tanto de instituto de enseñanza secundaria como de Escuelas Oficiales de Idiomas, pues el máster contempla ambas ramas de preparación, hemos decidido realizarlos siguiendo el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas. Sin embargo, al conocer bien la Escuela Oficial de Idiomas de Valladolid, debido a las prácticas realizadas allí, nos centramos en ella.

6.1. Introducción: el marco legal

El Marco Común Europeo de Referencia (MCER en adelante) pretende establecer una serie de normas en los niveles de aprendizaje de una lengua extranjera. Fue creado en el año 2002 y Dentro de su contenido se pueden encontrar las bases para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación tanto de los idiomas como de las culturas a las que están ligados. (cf. Mateo 2017: 21)

El Marco común europeo de referencia proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc., en toda Europa. Describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz. La descripción también comprende el contexto cultural donde se sitúa la lengua. (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte e Instituto Cervantes, 2002:1).

El MCER no debe considerarse una norma que se tiene que seguir obligatoriamente, sino como una serie de pautas que ayudan a la puntualización de los objetivos marcados al aprender y enseñar una lengua. Así como a su correspondiente (cf. Pérez Santos, 2012/2013:16).

Según el MCER para las lenguas el aprendizaje de idiomas se puede dividir en seis niveles, aunque en este trabajo solo nos centraremos en los cinco primeros niveles, pues son las etapas de aprendizaje que abarca la Escuela Oficial de Idiomas de Valladolid.

De los diez ejercicios para la ampliación del vocabulario que se planteamos a continuación, a pesar de estar planteados para su utilización en una Escuela Oficial de Idiomas, los seis primeros podrían utilizarse tanto para Escuela Oficial de Idiomas como para instituto. Pues según el Real Decreto 1105/2014, del 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, publicado el sábado 3 de enero de 2015 en el BOE, así como el BOCyL, en la orden EDU/362/2015, del 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León, publicado el 8 de mayo de ese mismo año, se establece que estudiando alemán como segunda lengua extranjera durante los cursos de 1º y 2º de la E.S.O. les corresponde estudiar el nivel A1, durante los cursos de 3º y 4º de la E.S.O. se estudiaría el nivel A2, y por último el nivel B1. se estudiaría durante los cursos de 1º y 2º de Bachillerato. Si observamos lo que se dice en estos documentos en relación con el léxico que se debe conocer en función de cada nivel, vemos que solo aparece un único párrafo que se repite a lo largo del texto:

Léxico oral elemental de uso común (recepción [o producción]) relativo a identificación personal; vivienda, hogar y entorno; actividades de la vida diaria; familia y amigos; profesiones; tiempo libre, ocio y deporte; viajes y vacaciones; salud y cuidados físicos; educación y estudio; compras y actividades comerciales; alimentación y restauración; transporte, clima y entorno (BOCYL: 32388).

En otras palabras, la ley no especifica concretamente el léxico que deben aprender los alumnos, sino que deja al criterio del profesor o del método que este siga los contenidos que creen necesarios conocer dentro de los grupos que se dan.

Por otro lado, si tenemos en cuenta el Real Decreto 1041/2017, del 22 de diciembre, por el que se fijan las exigencias mínimas del nivel básico a efectos de certificación, se establece el currículo básico de los niveles Intermedio B1, Intermedio B2, Avanzado C1, y Avanzado C2, de las Enseñanzas de idiomas de régimen especial, que fue publicado el 23 de diciembre de 2017, es decir, el Real Decreto que regula las Escuelas de Oficiales de Idiomas podemos ver que los conocimientos que se exigen a lo

largo del texto, el tipo de vocabulario que se contempla varía en función del nivel que se estudie³:

[B1.] Competencia y contenidos léxicos. Comprensión de léxico oral de uso común relativo a identificación personal; vivienda, hogar y entorno; actividades de la vida diaria; familia y amigos; relaciones humanas y sociales; trabajo y ocupaciones; educación y estudio; lengua y comunicación; tiempo libre y ocio; viajes y vacaciones; salud y cuidados físicos; compras y actividades comerciales; alimentación y restauración; transporte, bienes y servicios; clima y entorno natural; y tecnologías de la información y la comunicación.

[B2.] Competencia y contenidos léxicos. Comprensión de léxico oral común, y más especializado dentro de las propias áreas de interés, en los ámbitos personal, público, educativo y ocupacional, relativo a la descripción de personas y objetos; tiempo y espacio; estados, eventos y acontecimientos; actividades, procedimientos y procesos; relaciones personales, sociales, académicas y profesionales; educación y estudio; trabajo y emprendimiento; bienes y servicios; lengua y comunicación intercultural; ciencia y tecnología; historia y cultura.

[C1.] Competencia y contenidos léxicos. Comprensión de una amplia gama léxica oral de uso general, y más especializado dentro de las propias áreas de interés, en los ámbitos personal, público, académico y profesional, incluidos modismos, coloquialismos, regionalismos y argot.

Si observamos algunos de los métodos que ofrecen las editoriales más conocidas, como Hueber y Klett-Langenscheidt, nos encontramos con que los temas de léxico que se tratan son de lo más variado, tanto si miramos los métodos que se siguen en los institutos como los que se emplean en las Escuelas Oficiales de Idiomas.

En conclusión, podemos decir que la ley es bastante flexible con respecto al léxico que se debe estudiar en cada nivel o etapa educativa, dejando al criterio del profesor o del método que éste siga qué tipo de léxico es necesario para el alumnado.

En los siguientes ejercicios que se plantean a continuación se verá en un primer lugar lo que dice el MERC, para después pasar a una contextualización del alumnado y de sus necesidades. A continuación pasaremos a presentar la actividad concreta (enunciado, material...) y por último se explicará cómo se trabajaría durante la clase.

³ Los niveles A1 y A2 se han suprimido, ya que según la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, en el artículo 59.1 se establece que las enseñanzas del nivel Básico tendrán las características y la organización que las Administraciones educativas determinen(p.49).

6.2. Actividades de nivel A1

Según el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas el nivel A1 se corresponde con:

Kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen. Kann sich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen – z. B. wo sie wohnen, was für Leute sie kennen oder was für Dinge sie haben – und kann auf Fragen dieser Art Antwort geben. Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartnerinnen oder Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen. (GER s.d.)

El prototipo de alumnado que nos encontraríamos en esta clase es gente relativamente joven. Su objetivo principal para empezar a aprender alemán es ir a visitar a unos familiares que viven en Alemania.

Para este alumnado es fundamental conocer a las formas básicas de presentación, así como poder describirse brevemente a sí mismos. Además es muy importante introducirse de la forma correcta de forma que las costumbres de ambas sociedades no causen malentendidos.

El léxico que se enseñara al alumnado es básico además de esencial para las posteriores relaciones personales. Por ello es importante que estas expresiones y palabras sean asimiladas correctamente. El objetivo de esta actividad es conocer, asimilar y tener la capacidad de usar correctamente estas nuevas palabras de forma que la comunicación lingüística sea correcta y se eviten grandes choques culturales que puedan causar malentendidos culturales.

Las dos actividades que se proponen a continuación se realizarían de forma oral, ya que generalmente cuando nos presentamos o hacemos mediante este medio. Una de las actividades que proponemos consiste en ver enseñar las diferencias culturales que se pueden ver entre España y Alemania. La otra actividad trata de hacer que el alumno hable, para que las frases que ha aprendido recientemente se afiancen en su lexicón mental.

6.2.1. Formulación de la primera actividad del nivel A1.

En esta actividad intentamos que el alumno mejore su comprensión de textos orales, además al ser un nivel inicial proporcionaremos también a los alumnos una ayuda visual para que la comprensión sea más fácil.

Con este ejercicio también intentamos que los alumnos conozcan un poco más la cultura alemana y sus costumbres. Además el video que utilizamos tiene un toque de humor, lo que ayuda a que los choques culturales se suavicen. Esta actividad se llevaría a cabo durante una sesión al comienzo del aprendizaje del idioma.

6.2.1.2. Input y materiales de la primera actividad del nivel A1

Es ist sehr wichtig, sich korrekt in jedem Land vorzustellen, sonst können Sie einen Kulturschock provozieren. Sie sollen heute die Verhaltensregeln kennenlernen, um kein Problem zu haben. Jetzt sehen wir dieses Video⁴ mehrmals, um die Unterschiede zwischen deutschen und spanischen Vorstellungen kennenzulernen.



Figura 2: Captura de pantalla. Recuperado de: youtube.com. <https://www.youtube.com/watch?v=XDjrGYhYIHk> [último acceso 08.06.2018]

Kann mir jemand sagen, was der erste Unterschied ist? Was denken Sie darüber? Was macht die Familie? Was glauben Sie, dass das Mädchen denkt? Und der Junge?

⁴ En el video una chica va a conocer a los padres de su pareja y finalmente está toda la familia. Al final la regalan un body de bebe y ella reacciona de forma cómica.

6.2.1.3. Explicación de la primera actividad del nivel A1

Al comienzo de la actividad introduciremos el tema de esta actividad, explicando la importancia de saber presentarse correctamente para que no se produzcan choques culturales.

A continuación ponemos el video a los alumnos dos o tres veces para que consigan comprender lo máximo posible todos los diálogos que se llevan a cabo. Pasamos después a preguntar a los estudiantes cuales son las principales diferencias entre una presentación entre España y Alemania.

El video que hemos seleccionado tiene un toque de humor para que el ambiente en el aula sea relajado. Además es un video sencillo de entender, ya que la actuación de los personajes es muy clara y refleja a la perfección los diálogos que están manteniendo. Además, gracias a este video, podemos introducir al alumno a algunas costumbres alemanas – en este caso sería *Kaffee und Kuchen* –, las cuales no son los típicos clichés que aparecen muchas veces en los libros de texto.

La finalidad de esta actividad es que los estudiantes introduzcan el léxico más frecuente que se utiliza en las presentaciones. Además, también se tratan temas culturales que normalmente no salen en los libros de texto, pero que son necesarios.

6.2.2. Formulación de la segunda actividad del nivel A1

Esta actividad tiene como objetivo que los alumnos practiquen los nuevos conceptos de vocabulario que han aprendido. Ya que la mayoría de las veces que nos presentamos lo hacemos de forma oral (también nos podemos presentar de forma escrita), esta actividad también la realizaremos de forma oral.

Además dado que durante una presentación personal podemos hablar de trabajo, relaciones familiares, hobbies... Esta actividad también valdrá para repasar todo el vocabulario que hemos trabajado en las sesiones anteriores.

6.2.2.2. Input y materiales de la segunda actividad del nivel A1

Sie haben schon gesehen: Es ist sehr wichtig, dass Sie eine gute Vorstellung machen. Sie haben schon viel Wortschatz gelernt, um ihn bei einer Vorstellung zu benutzen.

Jetzt gebe ich Ihnen eine kleine Karte mit der Beschreibung einer Person. Niemand weiß, wer Sie sind. Sie sollen erraten, welche Personen ihre Kommilitonen sind, was sie machen und was sie gerade denken. Dafür müssen Sie sich vorstellen und eine Tabelle ausfüllen.

Wenn Sie die vollständige Tabelle haben, tauschen Sie die Karten und machen Sie das Spiel noch einmal.

6.2.2.3. Explicación de la segunda actividad del nivel A1

Al comienzo de la actividad recordamos a los alumnos el vocabulario que han aprendido y les proponemos un pequeño juego para practicarlo. Para ello les explicamos primero el contexto del juego. Todos están en la fiesta de cumpleaños de Sabrina sin conocerse los unos a los otros, por lo que tienen que presentarse.

Cada alumno recibe una tarjeta⁵ en la que se le asigna un papel (un grado de parentesco) que debe representar (abuelo, tío, amigo, novio, vecino...) y las características que tiene cada personaje. Los alumnos tienen que ir presentándose entre ellos para adivinar qué papeles representan sus compañeros y poder completar así la tabla que se les ha dado.

Cuando todos los alumnos tengan el cuadro completo se pone en común y se repite el juego. De esta forma los alumnos cambian los papeles y tienen que presentarse de formas distintas.

La finalidad de esta actividad es que el alumno practique unos conocimientos del idioma que serán básicos cuando quieran establecer relación con cualquier persona de forma más personal. Además, con esta

⁵ Mirar anexo 1.

actividad también se refuerzan conocimientos dados con anterioridad, como por ejemplo la familia, las emociones, las profesiones... Por ello también es una actividad de refuerzo y de repaso del léxico aprendido con anterioridad.

6.3. Actividades de nivel A2

Según el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas el nivel A2. se corresponde con:

Kann Sätze und häufig gebrauchte Ausdrücke verstehen, die mit Bereichen von ganz unmittelbarer Bedeutung zusammenhängen (z. B. Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung). Kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen und direkten Austausch von Informationen über vertraute und geläufige Dinge geht. Kann mit einfachen Mitteln die eigene Herkunft und Ausbildung, die direkte Umgebung und Dinge im Zusammenhang mit unmittelbaren Bedürfnissen beschreiben. (GER s.d.).

Para este ejercicio nos situamos ante un grupo de alumnos cuyo objetivo principal para lo que necesitan el idioma es viajar. Por lo tanto es importante que tengan conocimientos de léxico necesarios para poder defenderse en situaciones como hoteles, restaurantes, tiendas...

6.3.1. Formulación de la primera actividad del nivel A2

La actividad que presentamos a continuación tiene como objetivo proporcionar al alumnado un incremento del léxico utilizado para describir situaciones, lugares, platos o incluso sensaciones. Además, gracias a esta actividad, se volverá a repasar vocabulario que ya ha sido utilizado con anterioridad, como por ejemplo lugares, comidas..., para así ayudar a su mejor asimilación.

La actividad está pensada para mejorar la comprensión y la producción de textos escritos, aunque también podría realizarse de forma oral. Además también podría utilizarse como introducción a la complicada declinación de los adjetivos en alemán.

6.3.1.2. Input y materiales de la primera actividad del nivel A2

Wenn Sie ein Hotel oder ein Restaurant im Internet oder in einem Reiseführer suchen, ist es sehr wichtig zu wissen, was andere Leute darüber denken, wie zum Beispiel das Essen oder der Zimmerservice ist, usw.. Dadurch können Sie wissen, ob das Hotel oder Restaurant gut ist oder nicht.

Sie bekommen ein paar Rezensionen von tripadvisor.de. Sie müssen ein Synonym für jedes Wort suchen, das Sie kennen. Und wenn Sie fertig sind, unterstreichen Sie die Wörter, die Sie nicht verstehen.

Möchte jemand nach einem Wort fragen, das er oder sie nicht versteht? Ist die Rezension gut oder schlecht? Wird das Wort vielleicht gebraucht, um zu sagen, dass etwas nicht gut ist? Welche Wortart ist es: ein Substantiv, ein Adjektiv oder ein Verb?

Sie müssen jetzt vier kleine Aufsätze schreiben (fünf Linien pro Aufsatz), und Sie sollen über ein gutes Hotel, ein gutes Restaurant, ein schlechtes Hotel und ein schlechtes Restaurant sprechen. Sie müssen die neuen Wörter benutzen, die Sie gerade gelernt haben.

6.3.1.3. Explicación de la primera actividad del nivel A2

En un primer momento, a los alumnos se les proporciona una serie de reseñas⁶ y se les pide que identifiquen las palabras que ya conozcan, para que a continuación puedan escribir un sinónimo o alguna expresión que signifique lo mismo. De esta forma se consigue que los alumnos vayan adquiriendo la capacidad de poder expresar lo que se quiera si se da el caso de que una de las palabras fallara.

A continuación se pide a los alumnos que señalen las palabras que les resulten desconocidas para poder extraer, con nuestra ayuda, si hiciera falta, el significado, gracias al contexto, la posición de la palabra, etc.

⁶ Mirar anexo 2.

Por último se pide a los alumnos que, usando el nuevo léxico que han aprendido, escriban una pequeña reseña de un hotel y un restaurante que les encante y otra sobre lugares en los que tuvieran una mala experiencia.

En esta actividad se busca como objetivo principal que los alumnos sean capaces de entender las descripciones que se dan en las guías de viajes y además introducirles léxico que puedan usar en diversas situaciones en hoteles, restaurantes...

Para ello se utiliza material auténtico, pues todas las reseñas que se usan durante la actividad están extraídas de la web de viajes *tripadvisor.de*. Por ello el léxico utilizado es el que se usa realmente en el día a día. Así, poco a poco vamos acostumbrando a los alumnos al uso de materiales auténticos.

6.3.2. Formulación de la segunda actividad del nivel A2

Esta actividad pretende dar al alumno todo el léxico que van a necesitar cuando se enfrenten a una situación real y concreta: hacer el *check-in* en un hotel.

Con la actividad, el alumno aprende vocabulario al que realmente va a dar un uso y que por lo tanto verá útil. Esto le llevará a tener interés en la segunda parte: el *brainstorming*, donde será él mismo el que piense detenidamente sobre el léxico que le es indispensable conocer en una situación como esta.

6.3.2.2. Input y materiales de la segunda actividad del nivel A2

Vor einiger Zeit haben Sie die Möbel, die Teile des Hauses usw. gelernt. Diese Wörter können Sie wieder benutzen. Bei der nächsten Aktivität hören Sie eine häufige Situation in einem Hotel: den Check-in. Das Audio ist ein Gespräch zwischen einem Kunde und einer Rezeptionistin. Sie hören es zweimal und versuchen so viel zu verstehen, wie Sie können.



Figura 3: Captura de pantalla. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=RiP_0eUVTfc [último acceso 28.05.2018]

In diesem Audio gibt es viele nützliche Wörter, aber ich bin sicher, dass Sie in einem Hotel noch mehr Wörter verwenden. Denken Sie darüber nach. Kann mir jemand noch mehr nützliche Wörter sagen, die Sie in einem Hotel benutzen? Können Sie mir sagen, wie Sie ... auf deutsch sagen?

6.3.2.3. Explicación de la segunda actividad del nivel A2

Al comienzo de la actividad preguntamos a los alumnos si conocen algo de léxico que puedan utilizar también en un hotel, como *Doppelzimmer*, *Badewanne*, *Frühstück*..., es decir, léxico que ya se ha aprendido para otras situaciones. De esta forma, los alumnos se dan cuenta de que el léxico que ya tienen asimilado lo pueden utilizar en otros contextos.

A continuación ponemos dos veces el audio⁷ que hemos seleccionado para que el alumnado pueda comprender perfectamente el nuevo léxico que se le está introduciendo. Cuando acabemos de escuchar el audio preguntamos a los alumnos qué léxico es fundamental para la situación.

Por último realizamos un *brainstorming* de léxico que ellos también consideran esencial para poder comunicarse – y entenderse – en cualquier hotel y que no ha aparecido en el audio.

La finalidad de esta actividad es que el alumno sea capaz de recuperar los conocimientos que ya han sido asimilados con anterioridad, para que los pueda usar en situaciones diferentes. También intentamos que los alumnos se ayuden entre ellos a aprender nuevo léxico, pues se transmiten los conocimientos que ya tienen asimilados los unos a los otros

Además, proporcionamos al alumno un léxico necesario para su situación, ya que lo va a usar en situaciones concretas, pero muy comunes. Por último les damos la oportunidad de que ellos mismos reflexionen sobre el

⁷ La transcripción del audio está en el anexo 2.

léxico que creen que utilizarán en un futuro y que por lo tanto es más importante para su contexto.

6.4. Actividades de nivel B1

Según el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas el nivel B1 se corresponde con:

Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Kann sich einfach und zusammenhängend über vertraute Themen und persönliche Interessengebiete äußern. Kann über Erfahrungen und Ereignisse berichten, Träume, Hoffnungen und Ziele beschreiben und zu Plänen und Ansichten kurze Begründungen oder Erklärungen geben (GER s.d.).

La clase en la que vamos a poner en marcha esta actividad está formada por un alumnado cuyo objetivo es estudiar una temporada en Alemania (por ejemplo con una beca Erasmus), por ello una de sus prioridades es aprender a comunicarse mediante email con los profesores que tendrán allí para así resolver correctamente las dudas sobre las asignaturas que tienen que realizar en el extranjero. De hecho, a los alumnos que solicitan una beca Erasmus, el requerimiento mínimo es un nivel B1 de lengua.

6.4.1. Formulación de la primera actividad del nivel B1

En esta actividad queremos que alumno aprenda el léxico necesario para poder escribir correctamente un email, cuyo destinatario sea una persona de habla alemana. Además, también pretendemos hacer un pequeño repaso de *duzen* y *siezen*, es decir, de las formas de tratamiento entre personas.

Aunque esta actividad se llevaría a cabo durante una sesión, sería en la sesión anterior donde se entregaría a los alumnos los textos; de esta forma los alumnos refuerzan el aprendizaje autónomo y pueden venir a la clase con las dudas ya señaladas.

6.4.1.2. Input y materiales de la primera actividad del nivel B1

Das letzte Mal habe ich Ihnen ein paar E-Mails gegeben. Sie sollten sie zu Hause lesen. Es ist normal, dass sie nicht so viel verstehen, aber keine Sorge. Jetzt arbeiten Sie mit den Texten, um die Fragen zu lösen.

Die ersten Texte sind formelle Texten, das heißt, wenn Sie an einen Professor oder Dozenten schreiben möchten, müssen Sie dieses Modell benutzen. Kann mir jemand sagen, was wir benutzen, wenn der Adressat eine Frau ist? Kennen Sie eine andere formelle Form, um sich in einer E-Mmail zu verabschieden?

Die zweiten Texte sind informelle Texte, das heißt, wenn Sie an einen Freund schreiben möchten, müssen Sie dieses Modell benutzen. Kann jemand mir sagen, was dieses Abkürzungszeichen bedeutet? Kennen Sie mehr Arten der Begrüßungen? Welche?

Es ist sehr wichtig, dass Sie das differenzieren können. Wenn Sie einem Professor schreiben, müssen Sie ihn korrekt anreden, sonst kann er beleidigt sein, obwohl Sie glauben, dass es kein Problem gibt.

Jetzt schreiben Sie bitte zwei Texte, um die formellen E-Mails zu üben. Im ersten Text sollen Sie einen Professor über ihren Unterrichtplan/Stundenplan fragen. Im zweiten Text müssen Sie wegen einer Hausarbeit fragen. Erinnern Sie sich bitte daran, dass Sie siezen müssen. Nächste Woche sammle ich beide Aufsätze ein.

Wenn ich alles korrigiert habe, mache ich eine kleine Zusammenfassung mit den häufigsten Fehlern, damit Sie nicht mehr die gleichen Fehler machen.

6.4.1.3. Explicación de la primera actividad del nivel B1

Durante la sesión anterior se les entrega a los alumnos los textos con los que vamos a trabajar⁸, de esta forma pueden empezar a trabajar desde

⁸ Mirar anexo 3.

casa preparándose los textos y trayendo ya señaladas las dudas. Los textos que se les ha proporcionado son varios emails –tanto formales como informales– en los que aparecen el vocabulario, formato, persona, etc., que necesitan para escribirlo correctamente.

Ambos tipos de texto se trabajan de la misma forma. Primero se explica el tipo de texto que es y con qué tipo de personas se utiliza ese modelo. A continuación intentamos que el alumnado trabaje todo el léxico que desconoce y que aparece en los textos haciendo preguntas, para que sean los propios alumnos los que respondan, aunque siempre guiados por nosotros.

Por último pedimos de deberes dos redacciones para que asimilen todo el vocabulario que acaban de estudiar. En el momento de corregir, aunque se le entregará a cada alumno la redacción con las correcciones oportunas, también se realizará un pequeño resumen con los fallos más comunes entre los alumnos, para que estos sean capaces de apreciar los errores más habituales.

El objetivo de esta actividad es que el alumno sea capaz de obtener el léxico que sea necesario para comunicarse en una situación concreta. Además, realizarán un repaso de la cultura alemana, pues el uso del *duzen* y del *siezen* es diferente en España y en Alemania.

6.4.2. Formulación de la segunda actividad del nivel B1

Ya que nuestros alumnos tienen intención de estudiar en una universidad alemana es fundamental que los alumnos conozcan el léxico relacionado con los tipos de asignaturas que tendrán que cursar allí. Por eso este ejercicio les introduce en los posibles horarios y clases que podrán tener.

Este ejercicio se realizará de forma oral, pues es una conversación que pueden tener con cualquier compañero o profesor en un futuro, y los alumnos podrán ver útil conocer este léxico en concreto. Además se podría llevar a cabo durante una sesión.

6.4.2.2. Input y materiales de la segunda actividad del nivel B1

Jetzt stellen Sie sich vor, dass Sie in Deutschland sind. Sie sind in einem Sprachkurs an der Universität. Der Lehrer gibt Ihnen eine Hausarbeit in der Gruppe / als Gruppenarbeit auf, aber jeder von Ihnen studiert ein anderes Fach, sodass die Stundenpläne verschieden sind.

Niemand kann sich am Wochenende treffen, also müssen Sie sich unter der Woche treffen. Mit Ihrem Partner müssen Sie sprechen, um einen Termin abzumachen/auszumachen. Sie haben zehn Minuten, um das zu tun. Dann frage ich, warum Sie diesen Tag und diese Uhrzeit unter allen Möglichkeiten gewählt haben.

6.4.2.3. Explicación de la segunda actividad del nivel B1

Completamente al azar se pone a los alumnos por parejas y, a continuación, cada miembro recibe un horario diferente⁹ y su pareja no puede ver el horario del compañero. Tras esto se les pone en contexto a los alumnos: Están en Alemania, en una clase de *Deutsch als Fremdsprache* y tienen que quedar para hacer un trabajo por parejas. Como cada alumno estudia una carrera diferente, las asignaturas no coinciden, por ello tienen que hablar de sus horarios hasta encontrar un día que puedan ambos.

Después se deja a los alumnos unos diez o quince minutos para que realicen la actividad y a continuación se pide a las parejas que expliquen por qué han elegido ese día y no otro.

La finalidad de esta actividad es que los alumnos se empiecen a familiarizar con el léxico universitario, puesto que lo utilizarán de forma continua durante su estancia en Alemania. Por otra parte, esta actividad sirve para explicar de forma más detallada los diferentes tipos de asignaturas que podrán realizar una vez estén allí, pues es bastante diferente respecto al sistema educativo universitario español.

⁹ Mirar anexo 3

6.5. Actividades de nivel B2

Según el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas el nivel B2. se corresponde con:

Kann die Hauptinhalte komplexer Texte zu konkreten und abstrakten Themen verstehen; versteht im eigenen Spezialgebiet auch Fachdiskussionen. Kann sich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit Muttersprachlern ohne größere Anstrengung auf beiden Seiten gut möglich ist. Kann sich zu einem breiten Themenspektrum klar und detailliert ausdrücken, einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und die Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben(GER s.d.).

Si miramos este nivel desde un punto de vista gramatical podemos observar que es prácticamente similar al nivel B1. La mayor diferencia que vemos es precisamente en el vocabulario que vemos entre un nivel y otro, pues en el nivel B2 se aumenta considerablemente el léxico que el estudiante debe conocer.

Estas actividades están programadas para un prototipo de alumnado que tiene como objetivo principal aprender el idioma por motivos laborales, por lo tanto necesita un léxico un poco más específico en función de su campo de trabajo.

Imaginemos que los alumnos tienen que hacer una presentación en su lugar de trabajo, donde tienen que comentar unas gráficas. Como ésta es una situación que se da en muchos puestos de trabajo, hemos diseñado una actividad para recuperar el léxico que el alumno ya conoce y afianzar el nuevo que acaba de aprender. Por otro lado y, puesto que van a trabajar en una oficina, es inevitable que conozcan las palabras que están más relacionadas con el propio lugar de trabajo.

6.5.1. Formulación de la primera actividad del nivel B2

Dentro de una oficina nos encontramos diferentes zonas, situaciones, materiales... y, si el objetivo de nuestro alumnado es trabajar en un país

DACHL¹⁰, es esencial que sepan desenvolverse dentro de la zona de oficinas. Para esto hemos diseñado esta actividad que, además de ayudarles a recuperar conocimientos que ya tienen asimilados para utilizarlos en otro contexto, les ayudará a adquirir un léxico más actual relacionado con la oficina.

Por otro lado, esta actividad pretende mejorar tanto la comprensión como la producción de textos orales y está diseñada para que se pueda realizar durante una sesión.

6.5.1.2. Input y materiales de la primera actividad del nivel B2

Es ist sehr wahrscheinlich, dass Sie in einem Büro arbeiten, deshalb brauchen Sie Wörter, die man dort benutzt. Und vielleicht sind Sie schon einmal in Deutschland gewesen, um ein Praktikum zu machen oder an einem Kongress teilzunehmen. Haben Sie da ein paar Wörter gelernt, die Sie in einem Büro benutzen können? Welche sind das?

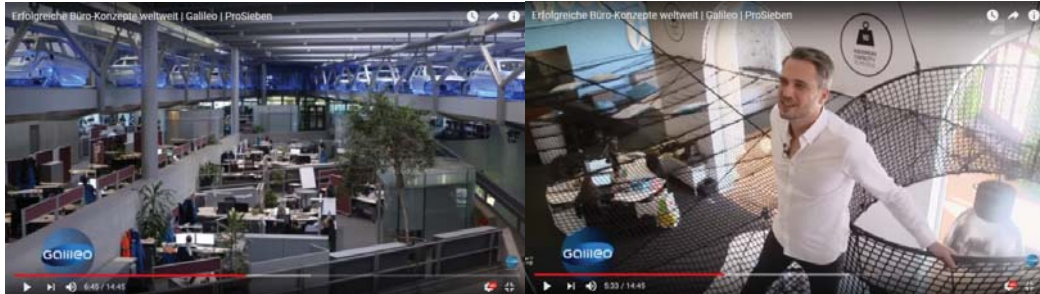


Figura 4: Captura de pantalla. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=H5cWSBv5xNE> [último acceso 05.06.2018]

Jetzt sehen Sie ein Video, das von zwei modernen Büros handelt, aber beide sind sehr unterschiedlich. Das Video ist es ein bisschen lang, deswegen halte ich es mehrmals an. Was sehen Sie an der Decke der Büros? Halten Sie das für eine gute Idee? Kann mir jemand sagen, wo sich das Personal versammelt, um sich auszuruhen? Welches Büro hat die besten Anlagen? Welche sind das?

¹⁰ DACHL-Länder: Se trata de unas siglas que se refieren a los países de habla alemana Deutschland, Österreich, die Schweiz und Liechtenstein (Alemania, Austria, Suiza y Liechtenstein).

6.5.1.3. Explicación de la primera actividad del nivel B2

Al comienzo de la actividad se pregunta al alumnado si han tenido ya algún tipo de experiencia en una oficina en Alemania, ya sea por haber asistido a un congreso, ya sea por unas prácticas, y si son capaces de recordar algo de vocabulario que aprendieron mientras estaban allí. De este modo, unos alumnos pueden recordar el léxico que ya tienen asimilado y otros pueden acceder al nuevo léxico que le ayude a comprender el video que se verá a continuación.

En el video que se les muestra a los alumnos aparecen dos conceptos de oficinas modernas completamente diferentes. En una prima la unidad e igualdad de todos los trabajadores y en la otra tienen en cuenta la individualidad de los trabajadores y la comodidad de las zonas de trabajo, pero ambas son zonas muy abiertas. Ya que el video es bastante largo, lo vamos parando cada pocos minutos para que los alumnos no pierdan la concentración. Además, para que los alumnos sigan el video fácilmente, se van realizando preguntas relacionadas con las entrevistas que hacen y preguntándoles su opinión sobre este tipo de oficinas.

El objetivo principal de esta actividad es que el alumno aprenda las palabras que están relacionadas con los contextos que engloba una oficina, es decir: zonas, situaciones, material... Al ser una comparación entre dos tipos de oficinas, nos aseguramos de que el léxico que aprenden nuestros alumnos es muy amplio. Como se trata de oficinas modernas, damos a los alumnos el vocabulario necesario tanto para una oficina más "normal" como para las que se enseñan en el video, ya que dentro de unos años algunos de los componentes que aquí se mencionan estarán presentes en más espacios laborales.

6.5.2. Formulación de la segunda actividad del nivel B2

En la siguiente actividad se proporciona a los alumnos los conocimientos necesarios para poder analizar una gráfica para la realización de

un informe. La finalidad de esta actividad es recuperar y afianzar los conocimientos del léxico matemático, geográfico, etc, que poco a poco se han ido viendo a lo largo de los niveles anteriores y utilizarlo todo en conjunto para saber analizar gráficas de datos.

Con esta actividad se mejora tanto la producción como la comprensión de textos escritos y, además, los alumnos que así lo deseen pueden mejorar también la producción de textos orales.

6.5.2.2. Input y materiales de la segunda actividad del nivel B2

Letzte Woche habe ich gesagt, dass Sie ein bisschen die Begriffe aus den Bereichen Wirtschaft, Geographie, Mathematik usw. wiederholen sollen, weil Sie die diese Woche brauchen.

Jetzt bekommen Sie zwei Schaubilder mit zwei Texten, in denen Schaubilder analysiert werden. Am Anfang sollen Sie beide Texte lesen und die Teile der Texte und die Konnektoren kennzeichnen, die die Texte verbinden. Weiß jemand, wie viele Teile die Texte haben? Welche? Im Text benutzt man ..., kennen Sie andere Gliederungssignale, die man hier benutzen kann? Welche?

Jetzt unterstreichen Sie im Text alle Zahlen, die aus den Graphiken stammen. Kennen Sie eine andere Form, um 25% zu sagen? Was bedeutet *drei Viertel*? Und *die Hälfte*? Wie drückt man korrekt die Prozente aus?

Ich gebe Ihnen ein anderes Schaubild, damit Sie es analysieren und einen Text schreiben. Nächste Woche geben Sie mir die Hausaufgaben. Außerdem, wenn jemand will, darf er ein kleines Referat darüber halten.

6.5.2.3. Explicación de la segunda actividad del nivel B2

Una semana antes de la actividad se les pregunta a los alumnos si recuerdan cómo se analiza una gráfica en su idioma materno, en este caso el español, pues hay conceptos que vamos a utilizar y que están en contacto con otras ramas del conocimiento, como la geografía, la economía, las

matemáticas.... De esta forma se les da tiempo a los alumnos a prepararse para la clase y así poder llevar la explicación de forma fluida sin que haya problemas por no comprender los términos que se mencionan.

Durante la primera parte de la sesión se les entrega a los alumnos dos gráficas y dos textos con los análisis de dichas gráficas¹¹. A continuación, se les pide a los alumnos que señalen las partes en las que está dividido el texto (introducción, contexto, reflexión final...), además de los conectores que se utilizan para unir el texto. Después, se les pide que señalen todos los datos numéricos que aparecen en el texto y que provengan de las gráficas que se les ha proporcionado. En otras palabras, se les pide a los alumnos que analicen el texto.

A continuación realizamos preguntas que están en relación tanto con las gráficas como con los textos, para así asegurarnos de que el alumno ha comprendido correctamente ambos textos. También preguntamos si conocen algún otro conector que se pueda utilizar, más formas de explicar los tantos porcientos que no aparezcan en los textos, pero que se hayan visto en clase..., de esta forma los alumnos se ayudan los unos a los otros a ampliar y asimilar el vocabulario.

Una vez realizado esta tarea se les entrega otra gráfica para que la analicen ellos siguiendo los modelos que se les ha proporcionado. Además, damos la posibilidad de hacer, si algún alumno lo desea, una pequeña exposición oral sobre su análisis para el resto de la clase.

6.6. Actividades de nivel C1

Según el MERC, el nivel C1 se corresponde con la siguiente descripción de las competencias:

Kann ein breites Spektrum anspruchsvoller, längerer Texte verstehen und auch implizite Bedeutungen erfassen. Kann sich spontan und fließend ausdrücken, ohne öfter deutlich erkennbar nach Worten suchen zu müssen. Kann die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben oder in Ausbildung und Studium wirksam und

¹¹ Ver anexo 4.

flexibel gebrauchen. Kann sich klar, strukturiert und ausführlich zu komplexen Sachverhalten äußern und dabei verschiedene Mittel zur Textverknüpfung angemessen verwenden (GER s.d.).

En este último nivel nos encontramos con un tipo de alumnado que aprende alemán porque va a pasar largas temporadas viviendo en un país de habla alemana, ya sea por motivos personales o laborales.

Además, también es esencial tener un conocimiento de temas actuales como política, economía, historia..., para los cuales es necesario disponer de un léxico más concreto, para así poder ver las noticias, leer un periódico o una revista, etc. Por esto, una de las actividades que planteamos está pensada para ampliar el vocabulario de política, así como para situar al alumno en la situación política que vive actualmente Alemania.

6.6.1. Formulación de la primera actividad del nivel C1

La actividad que presentamos a continuación quiere introducir al alumno a las palabras y/o expresiones que se usan diariamente en el idioma alemán y que no suelen aparecer en los libros de texto.

Con esta actividad, que llevaremos a cabo durante una sola sesión, tratamos de mejorar la comprensión y la producción de textos orales, para que, al hablar, los alumnos utilicen y comprendan expresiones de uso más coloquial.

6.6.1.2. Input y materiales de la primera actividad del nivel C1

In vorigen Jahren haben Sie schon formales Deutsch gelernt, aber manchmal werden umgangssprachlichere Wörter gebraucht. Kennen Sie einen Ausdruck oder ein Wort der Umgangssprache im Deutschen? Welche?

Heute werden wir einige Szenen der TV-Serie *Türkisch für Anfänger* sehen. Diese STV-Serie war sehr populär in Deutschland. Es geht um eine Patchwork-Familie, d. h. eine deutsche Mutter mit zwei Kindern, Lena und Nils, und ein türkischer Vater mit zwei anderen Kindern, Cem und Yağmur. Sie verlieben sich und ziehen zusammen.



Figura 5: Captura de pantalla. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=FXS84Vzvtug&t=286s> [último acceso 15.06.2018].

Sie sehen einige Szenen mehrmals. Sie sollen nun alles schreiben, was Sie verstehen. Was haben Sie verstanden? Kann jemand sagen, warum der Vater das sagt?

Hier haben Sie das Skript dieser Szene. Was sagt Cem? Was glauben Sie, was das bedeutet? Welches Wort kennen Sie, das die gleiche Bedeutung hat? Welches Wort sagt Lena in der zweiten Szene?

6.6.1.3. Explicación de la primera actividad del nivel C1

En un primer momento preguntamos a los alumnos si conocen alguna palabra o expresión que no se use en el lenguaje formal y que hayan podido aprender en los años anteriores. De esta forma podemos averiguar si el alumno solo tiene un conocimiento de la lengua puramente académico o si, por el contrario, conoce también los rasgos más informales de la lengua.

A continuación les presentamos la serie *Türkisch für Anfänger*¹² y sus personajes principales, y les ponemos unos fragmentos del primer capítulo. El motivo por el cual hemos elegido una serie y no una película se debe a que el alumno pueda ver, si quiere, más capítulos y fomentar así el aprendizaje autónomo.

Con cada escena se sigue el mismo procedimiento: primero se pone la escena completa, después se les pide a los alumnos que intenten escribir aquello que han comprendido. Se pone todo en común y, por último, se les da el guion¹³ de la escena y se realizan preguntas para que, basándose en el contexto, descubran el significado de algunas palabras.

El objeto de esta actividad es que el alumnado se familiarice con las palabras que se usan en el día a día, las cuales tienden a no aparecer en los métodos de aprendizaje de idiomas. Con esto también intentamos que los alumnos sean capaces de comprender y usar los giros idiomáticos que existen en alemán, para que de esta forma se pueda llevar a cabo una conversación de forma natural sin que se produzcan choques culturales y/o lingüísticos.

6.5.2. Formulación de la segunda actividad del nivel C1

El objetivo de esta actividad es ampliar los conocimientos de la política actual de Alemania, pues es un tema bastante específico que requiere conocer un léxico especializado.

La actividad trata de mejorar tanto la comprensión de textos escritos como la producción de textos orales. Como ya hemos mencionado anteriormente, el uso de materiales reales es fundamental en el aprendizaje de lenguas extranjeras, por ello utilizaremos noticias auténticas.

Esta actividad la llevaremos a cabo durante una sesión que estuviera cerca de la realización del examen que se lleva a cabo a final de curso en las

¹² Comedia alemana retransmitida en el canal ARD entre los años 2006 y 2008. Cuenta la historia de una familia “multikulti”, es decir, una madre alemana con dos hijos se junta con un padre de origen turco con dos hijos.

¹³ Mirar anexo 5.

EOI. De esta forma los alumnos pueden prepararse para la prueba de nivel.

6.5.2.2. Input y materiales de la segunda actividad del nivel C1

Deutschland ist eine Bundesrepublik seit 1949. Was ist der Unterschied zwischen der DDR und der BRD? Wissen Sie, wie viele politische Parteien es in Deutschland gibt? Und wie viele Kanzler hat die Bundesrepublik Deutschland gehabt? Wer ist die aktuelle Kanzlerin? Wissen Sie, wie viele Bundesländer Deutschland hat? Welche?

Zurzeit gibt es eine große Kontroverse in einigen deutschen Ländern, wie zum Beispiel Bayern, weil es ein neues Gesetz gibt, das vielen Leute nicht gefällt. Sie bekommen einen Text. Sie müssen den Text lesen, und die Wörter, die Sie nicht verstehen, aber die Sie erraten können, unterstreichen Sie mit blauer Farbe. Schreiben Sie ein Synonym darüber. Und die Wörter, die Sie gar nicht verstehen, unterstreichen Sie mit rosa Farbe. Sie können auch zwei andere Farben benutzen.

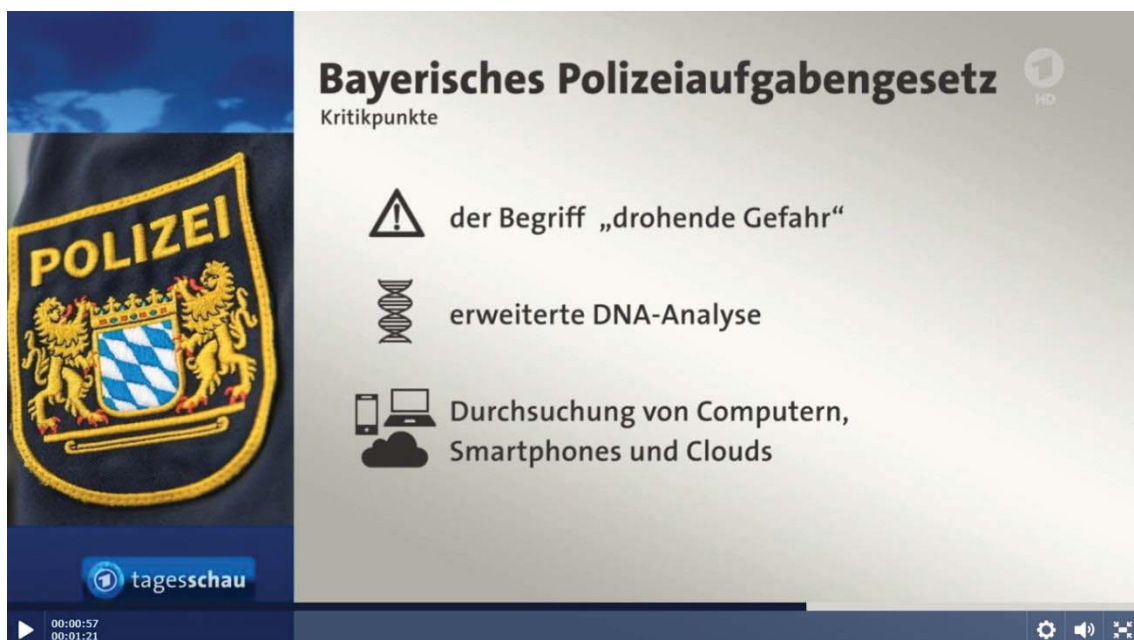


Figura 3: Captura de pantalla del video. Reichart, Johannes. (16.05.2018) *CSU verschärft bayerisches Polizeirecht* en Polizei kritisiert Polizeigesetz. *Tagesschau*. Recuperado de: <https://www.tagesschau.de/inland/polizeigesetz-107.html> [último acceso 21.05.2018]

Welche Wörter verstehen Sie nicht? Kann jemand erklären, was ... bedeutet? Kennen Sie ein Synonym oder einen Ausdruck, der die gleiche Bedeutung hat? Und weiß jemand, was ... ist? Können Sie ein Synonym sagen?

Zu Hause müssen Sie mehr Information darüber suchen, weil Sie einen Aufsatz schreiben sollen, um ihre Meinung darüber auszudrücken (mir ist es egal/gleich, ob Sie für oder gegen das neue Gesetz sind). Nächste Woche geben Sie ihn ab .

6.5.2.3. Explicación de la segunda actividad del nivel C1

Antes de comenzar la actividad preguntamos a los alumnos por sus conocimientos previos sobre la política alemana y su situación actual (elecciones recientes, partidos más destacados...), es decir, introducimos el tema que vamos a tratar, intentando que el alumno recuerde sus conocimientos previos sobre el léxico relacionado con la política que pueda haber adquirido con anterioridad.

A continuación pedimos a los alumnos que lean el texto¹⁴ de forma individual marcando con color azul u otro de su elección aquellas palabras de las que no están seguros de su significado, pero que, gracias al contexto, se pueden comprender y pidiéndoles que escriban una palabra o frase que se pueda usar como sinónimo. También les pedimos que marquen con un color diferente aquellas palabras que sean completamente desconocidas para ellos y que ni con ayuda del texto puedan suponer su significado.

Después solucionamos las dudas de vocabulario que puedan tener los alumnos, pero no lo hacemos nosotros como profesores, dando una equivalencia de la palabra directamente, sino que son los alumnos los que se resuelvan las dudas de vocabulario entre ellos, ayudándose de los sinónimos que han tenido que pensar antes, aunque siempre será el profesor el que vaya guiando a los alumnos hasta llegar a las definiciones y/o equivalencias de palabras correctas.

¹⁴ Mirar anexo 5.

Por último, los alumnos tienen que buscar en su casa más información sobre *Das neue Polizeigesetz*, una ley, entrada en vigor hace poco en Baviera, que otorga amplios derechos a la policía y que ha levantado bastante polémica. Deben escribir una redacción expresando su opinión sobre ello.

El objetivo principal de esta actividad es que los alumnos sean capaces de identificar y extraer las ideas principales y secundarias de un texto especializado y que puedan dar una opinión coherente sobre el tema que se está tratando.

Por otra parte, otro de los fines de esta actividad es que los alumnos sean capaces de buscar información relevante por sus propios medios, que les ayuden a ampliar el nuevo vocabulario adquirido y a asegurar el vocabulario que acaban de aprender, el cual se encontrarán muy probablemente en otros textos cuando busquen los nuevos argumentos.

7. Conclusiones

Después de la realización de este trabajo de investigación hemos podido llegar a varias conclusiones. La primera de ellas es que a lo largo de la historia de la educación el estudio del léxico se ha dejado en un segundo plano, dando mayor importancia al estudio de la gramática y usando métodos poco beneficiosos para el alumno. A pesar de esto en los últimos años ha aumentado en número de estudios relacionados con este tema y creando y mejorando nuevos métodos, los cuales resultan más provechosos para el alumnado, ya puede sacar más partido de las actividades que realizan, pues se favorece el trabajo autónomo y a la par que se afianzan conocimientos asimilados con anterioridad.

Además, también hemos podido ver cómo la implantación del uso de materiales auténticos en la clase de alemán como lengua extranjera a lo largo de los niveles ayuda a poner en marcha tanto los métodos más actuales de enseñanza de idiomas, como por ejemplo la hipótesis del *input* de Krashen, pues siempre tienden a ofrecer al alumno conocimientos más actuales de los que posee, con lo cual mejorará su aprendizaje de vocabulario de la forma óptima.

Por otro lado también consideramos fundamental conocer el contexto del alumno, pues así podemos diseñar actividades enfocadas al aprendizaje del léxico en los campos que estos consideren esenciales para sus objetivos a medio y largo plazo. De esta forma cada alumno conocerá su vocabulario esencial personal.

En definitiva, el estudio de las palabras en el proceso de enseñanza – aprendizaje ha tomado especial relevancia en los últimos años. Los nuevos métodos de aprendizaje se centran en el aprendizaje autónomo del alumno, gracias a los materiales, recursos y herramientas que les proporcionamos los profesores, basándose en las necesidades del alumnado.

En el presente trabajo hemos intentado dar varios ejemplos cómo estas ideas se pueden llevar a la práctica, teniendo en cuenta los objetivos del alumno y planteando actividades que pudieran resultarles atractivas y útiles.

8. Bibliografía

BBC (2011) ¿Cuántas palabras se necesitan para comunicarse? BBC. Recuperado de: http://www.bbc.com/mundo/noticias/2011/04/110330_palabras_ingles_lp#orb-banner [último acceso 10.05.2018].

Berger, Roman. (2018) Wie viele Wörter hat die deutsche Sprache? Wörter zählen, Zeichen zählen - Das Textanalyse Tool. Recuperado de: <http://woerter-zaehlen.de/blog/wie-viele-woerter-hat-die-deutsche-sprache.php> [último acceso 10.05.2018].

Colorado López, Luz Elena y Ángel Eusse, Dilley Rocío (s.d.) Efectividad de los materiales auténticos y no auténticos en el aula de clase para la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Recuperado de: http://www.funlam.edu.co/uploads/facultadededucacion/64_EFECTIVIDAD_DE-LOS_MATERIALES_DE_INGLES_15.pdf [último acceso 05.06.2018] 18.

DRAE Diccionario de la Real Academia Española (2018): Diccionario de la Lengua Española [online]. <http://dle.rae.es/?id=DglqVCc>

DUDEN [online Wörterbuch] (): www.duden.de

EcuRed (s.d.) EcuRed Conocimiento con todos y para todos. Recuperado de: <https://www.ecured.cu/Vocabulario> [Último acceso 18.04.2018].

Fernández Fernández, Juan. (2008) La equivalencia en los diccionarios bilingües: un enfoque semántico. In Proceedings of the XIII EURALEX International Congress, edited by Bernal, E. & DeCesaris, J., pages 843-854. Barcelona: IULA. Recuperado de: <http://lexicon.ugr.es/pdf/fer-equ.pdf> [último acceso: 09.05.2018].

Folse, Keith S. (2004). Vocabulary Myths: Applying second language research to classroom teaching. University of Michigan Press, Ann Arbor.

García Mata, Jorge (2003) La autenticidad de los materiales de enseñanza – aprendizaje y el uso de los medios de comunicación audiovisuales en

la clase de E.L.E. XIV Congreso Internacional de ASELE. Recuperado de:

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/14/14_0883.pdf [último acceso: 05.06.2018] Centro Virtual Cervantes. 885-887.

Geck, Sabine (2004) Das Wort als Schlüsselbegriff der alltäglichen Sprachauffassung, en Anuari de Filologia Anglesa i Alemanya XXVI. 47-54.

GER (s.d.) Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Recuperado de: <http://www.europaeischer-referenzrahmen.de/> [última visita: 25.04.2018].

Hoffmann, Ludger. (s.d.) Sprache ist Integration Informationen für Ehrenamtliche, die Deutschunterricht für Flüchtlinge und Asylsuchende anbieten möchten Citado en DaF für Flüchtlinge. Recuperado de: <https://sprache-ist-integration.de/der-unterschied-zwischen-daf-und-daz/> [Último acceso 20.04.2018].

Huneke, Hans-Werner y Steinig, Wolfgang. (2015) Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Grundlagen der Germanistik- 38. Erich Schmidt Verlag. Berlin.

Instituto Cervantes (1997-2018) Centro virtual Cervantes. Diccionario de términos clave ELE. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/vocabularioproductreceptivo.htm [Último acceso 18.04.2018].

Krashen, Stephen (2009) Principles and Practice in Second Language Acquisition .University of Southern California. Recuperado de: http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf [último acceso 03.06.2018].

Langenscheidt [online Wörterbuch] (2018).
<https://es.langenscheidt.com/aleman-espanol/>

- Mateo, Laura. (2017) La competencia intercultural en el estudio del alemán como lengua extranjera. Universidad de Valladolid. 21.
- Melka, Francine. (1997) *Receptive vs. productive aspects of vocabulary*. En Schmitt, N. y McCarthy, M. *Vocabulary. Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press Citado en: Instituto Cervantes (1997-20118) Centro virtual Cervantes. Diccionario Diccionario de términos clave ELE. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/vocabularioproductreceptivo.htm [Último acceso 18.04.2018].
- Ministerio de Educación, Cultura y deporte; Instituto Cervantes (2002) MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS: APRENDIZAJE, ENSEÑANZA, EVALUACIÓN [online] Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf [último acceso 25.04.2018].
- Nation, I.S.P. (1993) *Vocabulary size, growth and use*. En *The Bilingual Lexicon*. R. Schreuder and B. Weltens (eds.), Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins: 115-134.
- Nation, Paul y Waring, Robert. (1997) *Vocabulary size, text coverage*. *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Recuperado de: <http://catdir.loc.gov/catdir/samples/cam031/97042211.pdf> [último acceso 11.05.2018] Universidad de Cambridge. Reino Unido.
- Navarro, Carmen. (2007) Fraseología contrastiva del español y el italiano (análisis de un corpus bilingüe) En TONOS. Revista electrónica de estudios filológicos. N°13. Recuperado de: http://www.um.es/tonosdigital/znum13/secciones/estudios_U_fraseologia.htm [último acceso 09.05.2018].
- Oxford, Rebecca L. y Scarcella, Robin C. (1994). *Second language vocabulary learning among adults: State of the art in vocabulary instruction*. Elsevier Science Ltd. Vol.22. UK. Recuperado de: <https://ac.els-cdn.com/0346251X94900590/1-s2.0-0346251X94900590->

main.pdf?_tid=c2d9c9d0-3a1c-469d-8c28-a7cfa67f34e3&acdnat=1526037822_3957f39fe276ae56fd204734aacfb43c [último acceso:11. 05. 2018].

Pekka, Timo. (2013) Las palabras te llevarán lejos: ¿Por qué la adquisición de vocabulario es tan importante en el aprendizaje de segundas lenguas y lenguas extranjeras? Recuperado de: <http://www.worddive.com/blog/es/las-palabras-te-llevaran-lejos-por-que-la-adquisicion-de-vocabulario-es-tan-importante-en-el-aprendizaje-de-segundas-lenguas-y-lenguas-extranjeras/#ref3> [Último acceso: 19.04.2018].

Pérez Santos, Elena (2012/2013) El cortometraje como vehículo del componente cultural en la clase de ELE. Máster universitario en enseñanza de Español como Lengua Extranjera CIESE-Comillas – UC [online] Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dam/jcr:d8aee2c4-f900-4a02-b1c9-ddeda885788d/2015bv1602elenaperezsantos-pdf> [último acceso 04.06.2018].

Piel, Alexandra (s.d.) Wie geht denn DaZ? – Leitfaden für den Deutschunterricht mit jungen Flüchtlingen und Migranten. Recuperado de: file:///C:/Users/Laura/Downloads/Leitfaden_DaZ.pdf Dortmund.[último acceso: 22.04.2018].

PONS. Diccionario en línea PONS. <http://es.pons.com/>

Siqueira Loureiro, V.J. (s.d) Universidade Gama Filho. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rio_2007/49_siqueira.pdf [Último acceso 19.04.2018].

Snell-Hornby, Mary. (1987). «Towards a learner's bilingual dictionary». En Cowie, A. (ed.). *The Dictionary and the Language Learner*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag. 159-170.

Steinig, W. y Huneke H.W. (2015) *Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Grundlagen der Germanistik-* 38. Erich Schmidt Verlag. Berlin.

- Sternberg, Robert J. (1989) Most vocabulary is learned from context. In McKeown, M. G. and Curtis, M. E. (eds), *The Nature of Vocabulary Acquisition*, pp. 89-105. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Surkamp, Carola (2010). Autentizität. Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze–Methoden–Grundbegriffe. Metzler-Verlag. Stuttgart. 10-11.
- Szende, Thomas. (1996). *Problemes d'Equivalence dans les Dictionnaires Bilingues*. En H. Bejoint & Ph. Thoiron (Eds.), *Les dictionnaires bilingues* (pp. 111-126). Louvain-la-Neuve: Duculot. Citado en Nadin, Odair Luiz da Silva. (2009) La relacion de equivalencia en Terminologia: reflexiones sobre el ambito economico-financiero en portugues y español. The free library. 2014. Recuperado de: <https://www.thefreelibrary.com/La+relacion+de+equivalencia+en+Terminologia%3A+reflexiones+sobre+el...-a0227198704> [último acceso 10.05.2018].
- Tellmann, Udo. Müller-Trapet, y Jung Matthias (2012) Berufs- und fachbezogenes Deutsch Grundlagen und Materialerstellung nach dem Konzept von IDIAL4P Handreichungen für Didaktiker. Recuperado de: file:///C:/Users/Laura/Downloads/Tellmann_Idial.pdf [último acceso 04.06.2018] Universitätsverlag Göttingen.82.
- Ulrich (2013) citado en Steinig, W. y Huneke H.W. (2015) Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Grundlagen der Germanistik- 38.pp188 Erich Schmidt Verlag. Berlin.
- USC Rossier (s.d.) Stephen Krasshen. USC Rossier. School of Education. Recuperado de: <http://rossier.usc.edu/faculty-and-research/directories/a-z/profile/?id=115> [último acceso 03.06.2018].
- Widdowson, Henry G. (1978). *The significance of simplification*. Studies in Second Language Acquisition. Cambridge University Press. Reino Unido.
- Wotjak, Gerd.(1994) Equivalencia semántica y equivalencia comunicativa textual enV Encuentros Complutenses en torno a la Traducción.

Editorial Complutense. Madrid. Recuperado de:
https://cvc.cervantes.es/lengua/hieronymus/pdf/01/01_093.pdf [último
acceso 09.05.2018].

Zgusta, Ladislav. (1987). *Translational Equivalence in a Bilingual Dictionary: Bahukosyam*. Dictionaries 9. 1-47. Tellmann, Udo. Müller-Trapet, y Jung Matthias (2012) Berufs- und fachbezogenes Deutsch Grundlagen und Materialerstellung nach dem Konzept von IDIAL4P Handreichungen für Didaktiker. Recuperado de:
file:///C:/Users/Laura/Downloads/Tellmann_Idial.pdf [último acceso 04.06.2018] Universitätsverlag Göttingen.82.

9. Anexos

Anexo 1.

Materiales para la segunda actividad del nivel A1

Fichas de los personajes.

<p>Der Großvater von Sabrina. Er heißt Markus. Er ist Polizist. Der neue Freund seiner Tochter gefällt ihm nicht.</p>	<p>Die beste Freundin von Sabrina. Sie heißt Maria. Sie ist Studentin. Sie ist interessiert an Sabrinas Kollegen.</p>
<p>Der Onkel von Sabrina. Er heißt Lukas. Er ist Lehrer. Er ist verärgert, denn es gibt kein Essen mehr.</p>	<p>Die Nachbarin von Sabrina. Sie heißt Sarah. Sie ist Sekretärin. Der neue Freund von Sabrina gefällt ihr.</p>
<p>Der Kollege von Sabrina. Er heißt Nico. Er ist Arzt. Er ist gestresst, denn er denkt nur an seine Arbeit.</p>	<p>Der neue Freund von Sabrina. Er heißt Max. Er ist Schauspieler. Er hat Angst vor dem Großvater seiner Freundin</p>
<p>Ein kleiner Nachbar der Sabrina. Er heißt Daniel. Er geht noch zur Schule. Die Party ist ihm egal. Er möchte nur mit der Play-Station spielen.</p>	

Tabla para rellenar

	Name	Was denkt er /sie?	Was macht er / sie von Beruf?	Kommilitone /Kommilitonin
Der Großvater von Sabrina.				
Die beste Freundin von Sabrina.				
Der Onkel von Sabrina				
Die Nachbarin von Sabrina.				
Der Kollege von Sabrina.				
Der neue Freund von Sabrina.				
Ein kleine Nachbar von Sabrina.				

Anexo 2.

Materiales utilizados para la primera actividad del nivel A2.

Texto 1:



Cihans g
2 11

5 Bewertet 19. September 2017 über Mobile-Apps

schlechte Pizza und kritikunfähig

wir haben hier die schlechteste pizza gegessen. die bedienung war unfreundlich. am schluss kam der "chef" und fragte, ob alles gut gewesen sei. darauf hin sagte meine frau, dass pizza ungeniessbar, weil käse billig, fettig etc. und tomaten sauce ohne geschmack, statt dass der chef die kritik aufgenommen hat und allenfalls lehre daraus gezogen hat, hatte er zu allem eine ausrede, " ja, aber" "ja, aber" blablabla...

[Stellen Sie Cihans g eine Frage zu Ristorante - Pizzeria Piazza Italia](#)

1 Danke, Cihans g!

Diese Bewertung ist die subjektive Meinung eines TripAdvisor-Mitgliedes und nicht die von TripAdvisor LLC.

Fuente: https://www.tripadvisor.de/ShowUserReviews-g946458-d3499222-r525795311-Ristorante_Pizzeria_Piazza_Italia-Lorrach_Baden_Wuerttemberg.html

Texto 2:



Gerhard_ZH
Zürich, Schweiz
38 34

5 Bewertet 5. Dezember 2016

Manchmal sollte man den schlechten Bewertungen vertrauen

Bewertung zu **Hotel Galleria**

Das Zimmer ist recht klein, das Badezimmer so eng, dass man fast nicht zur Toilette kommt. Viel Staub und dreckige Bettwäsche – alles wirklich eklig! Praktisch alle was an die Wände geschraubt ist, wackelt und fällt fast herunter. Wenn draussen jemand vorbeiläuft, ist es so laut, dass man nicht sicher ist, ob jemand im Zimmer steht – und jedes Schliessen von Türen ist sehr laut zu hören. Personal extrem unfreundlich und faul. Da nützt auch der relativ günstige Preis nicht wirklich viel – da würden wir nach diesem Aufenthalt nicht mal mehr gratis übernachten. Fazit: nie wieder und keine Ahnung, warum man hier mehr wie 1 Stern vergeben kann (0 geht ja leider nicht).

[Weniger anzeigen](#)

Zimmertipp: Die beste Wahl ist, hier kein Zimmer zu buchen

Aufenthalt: November 2016, Reiseart: als Paar

5 Preis-Leistungs-Verhältnis 5 Service
5 Schlafqualität

[Stellen Sie Gerhard_ZH eine Frage zu Hotel Galleria](#)

1 Danke, Gerhard_ZH!

Diese Bewertung ist die subjektive Meinung eines TripAdvisor-Mitgliedes und nicht die von TripAdvisor LLC.

Fuente: https://www.tripadvisor.de/ShowUserReviews-g187309-d232591-r442087140-Hotel_Galleria-Munich_Upper_Bavaria_Bavaria.html

Texto 3:



Christian P
26 13

5 Bewertet 4. Dezember 2017 über Mobile-Apps

Zentraler, schöner, münchenerischer

geht es im Zentrum nicht. Man muss sein Bier (wöchentlich eine andere Münchner Brauerei) selbst holen. Man setzt sich nicht alleine an einen Tisch sondern sucht sich einen Platz wo andere Leute sitzen die sympatisch und nicht touristisch aussehen. Man wartet zunächst ab und prostet möglichst bald allen anderen am Tisch zu. Mit anstoßen. Relativ schnell ist meist das Eis gebrochen und man kommt ins Gespräch. Eine zünftige Brotzeit, gerne von einem Stand mitgebracht, wird dazu gegessen. Man sieht sich in Ruhe den Trubel, einzelne Personen oder Passanten an. Man genießt die Sonne oder sieht den Eisstocksützen zu. Carpe Diem. Sich zurücklehnen und die bayrische Gemütlichkeit im Münchner Zentrum genießen. Münchnerische geht es nicht. Nur: auf der Flucht darf man nicht sein - geniessen.
[Weniger anzeigen](#)

[Alle 22 Bewertungen von Christian P für München anzeigen](#)
[Stellen Sie Christian P eine Frage zu Biergarten Viktualienmarkt](#)

1 Danke, Christian P!

Diese Bewertung ist die subjektive Meinung eines TripAdvisor-Mitgliedes und nicht die von TripAdvisor LLC.

Fuente: https://www.tripadvisor.de/ShowUserReviews-g187309-d2078143-r545084471-Biergarten_Viktualienmarkt-Munich_Upper_Bavaria_Bavaria.html

Texto 4:



Jay-Tii
Singen, Deutschland
368 849

5 Bewertet 16. Dezember 2017

Eines der besseren City-Hotels

Im Rahmen eines Seminars übernachtete ich 3 Tage im K+K Hotel am Harras.

Die (Doppel-)Zimmer sind sauber und trotz der "zentralen" Lage recht groß. Eigentlich handelt es sich um zwei zusammenhängende Zimmer, das Doppelbett in einem, Sitzgruppe, Schreibtisch & Co. im anderen Teil. Nur das Bad ist recht "kompakt" und übersichtlich ausgefallen, hier hat nur eine Person Platz, bei zwei Personen gleichzeitig ist Platzangst angesagt.

Das Frühstücksbuffet ist angemessen, die warmen Angebote (Speck, Würstchen, etc.) wechseln offensichtlich täglich, so dass man nicht immer auf die Verfügbarkeit der persönlichen Leibspeisen hoffen darf. Ansonsten sind aber alle "Basics" vorhanden.

Das Personal ist sehr freundlich und aufmerksam. Beim Mittagessen für die Lehrgangsteilnehmer wurde sogar das eigene Personalessen mit den Schulungsteilnehmern geteilt, weil die Menge an warmen Speisen einfach nicht ausreichte.

Und genau hier ist der größte Kritikpunkt. Das Mittagessen war an allen drei Tagen in der Menge immer sehr knapp kalkuliert und für die Gruppe der Schulungsteilnehmer meist nicht ganz ausreichend. Diät war also Programm! Dafür wurden zum Glück immer wieder kleine Leckereien in den Lehrgangspausen gereicht. Mal war es ein Stück Kuchen, mal Obst, mal eine andere kulinarische Versuchung. Der verfügbare Platz im Magen machte es einem hier leicht, mit gutem Gewissen zuzuschlagen.

Insgesamt würde ich auf jeden Fall wieder im K+K absteigen, es gehört zu den besseren City-Hotels, welche ich weltweit besucht habe.
[Weniger anzeigen](#)

Fuente: https://www.tripadvisor.de/ShowUserReviews-g187309-d229979-r547520109-K_K_Hotel_am_Harras-Munich_Upper_Bavaria_Bavaria.html

Material utilizado para la segunda actividad del nivel A2. Transcripción del audio.

-Rezeptionistin: Guten Tag und herzlich willkommen. Was kann ich für Sie tun?

-Kunde: Guten Tag. Mein Name ist Berger. Ich hatte ein Zimmer bei Ihnen reserviert.

-Rezeptionistin: Eine Moment, bitte. Ich schaue im Computer nach. Ja richtig! Das war ein Einzelzimmer für drei Nächte.

-Kunde: Ja, genau.

-Rezeptionistin: Wenn Sie bitte hier das Anmeldeformular unterschreiben - würden.

-Kunde: Natürlich.

-Rezeptionistin: Gut, Herr Berger. Sie haben das Zimmer Nummer 154. Hier ist der Schlüssel.

-Kunde: Vielen Dank. Wo ist das Zimmer?

-Rezeptionistin: Im ersten Stock. Nehmen Sie den Fahrstuhl und gehen Sie den Gang immer geradeaus. Das Zimmer ist auf der rechten Seite. Ist das Ihr Gepäck?

-Kunde: Ja, diese beiden Koffer.

-Rezeptionistin: Sie können sie stehen lassen. Sie werdem Ihnen dann sofort in Ihr Zimmer gebracht.

-Kunde: Vielen Dank.

-Rezeptionistin: Haben Sie sonst noch einen Wunsch? Benötigen Sie einen Weckanruf?

-Kunde: Nein, Dankeschön. Ach so! Wann gibt es denn Frühstück?

-Rezeptionistin: Unser Frühstück für Sie ist von 7.30 Uhr bis 8.30 Uhr. Der Speisesaal ist dort.

-Kunde: Gut, danke.

-Rezeptionistin: Nichts zu danken. Dann wünsche ich Ihnen einen angenehmen Aufenthalt bei uns.

Anexo 3.

Material utilizado para la primera actividad del nivel B1.

Beispiel 1. (Formelle E-Mail)

Von: juana.sanchez@uni.es
An:aaa@uni-xxxxxxx.de
Betreff (asunto): Sprachkurs Deutsch

Sehr geehrter Herr Müller,

mein Name ist Juana Sánchez. Ich werde nächstes Semester (Wintersemester 2013/14) Deutsch als Fremdsprache/Medizin/Informatik... an Ihrer Universität studieren.

Ich habe auf der Uni-Website gelesen, dass Sie für Erasmus-Studenten einen Einführungs-Sprachkurs (Deutsch) anbieten.

Können Sie mir sagen, ob es noch freie Plätze gibt? Ich würde gern teilnehmen.

Vielen Dank!
Mit freundlichen Grüßen
Juana Sánchez

Puerta del Sol 15
E-123245 xxxxxx
Tel.:0034-987654321

Fuente: Dalipi, Merlinda. (2013) *E-mail Korrespondenz im Studium. ¡Preparados para Alemania! Interkulturelle Kompetenz für spanische Studierende in Deutschland.* Verlag-Waxmann. Münster. 117-134.

Beispiel 2. (Formelle E-Mail)

Von: juancarlos.espinoza@uni.es
An:aaa@uni-xxxxxx.de
Betreff (asunto): Anreisetag

Sehr geehrter Herr Müller,

mein Name ist Juan Carlos Espinoza. Ich werde nächstes Semester (Wintersemester 2013/14) Deutsch als Fremdsprache/Medizin/Informatik... an Ihrer Universität studieren.

Sie hatten darum gebeten, Ihnen meinen Anreisetag mitzuteilen. Ich komme am 1. Oktober um 16:50 am Hauptbahnhof an. Ich habe diese Information auch meinem Tutor (Peter Schulze) geschrieben. Er wird mich am Bahnhof abholen.

Mit freundlichen Grüßen
Juan Carlos Espinoza

Puerta del Sol 15
E-123245 xxxxxx
Tel.:0034-987654321

Fuente: Dalipi, Merlinda. (2013) *E-mail Korrespondens im Studium*. ¡Preparados para Alemania! Interkulturelle Kompetenz für spanische Studierende in Deutschland. Verlag-Waxmann. Münster. 117-134

Beispiel 3. (informelle E-Mail)

Von: angelica@hmail.com
An:theo@hmail.de
Betreff (asunto): meine Skiurlaub.

Lieber Theo,

Vielen Dank für deine nette E-Mail, die gestern ankam. Finde ich gut, dass du in den Ferien nicht faul rumlegst, sondern dein Deutsch in einem Sprachkurs verbesserst.

Stell dir vor, wen ich im Skiurlaub wieder getroffen habe:den Pierre aus Bordeaux. Bestimmt erinnerst du dich noch an ihn. Er erzählte mir, dass er vor kurzem auch einen Deutschkurs besucht hat. Der Kurs war wohl gut, aber offenbar fand er die Stadt ein wenig langweilig. Mit den "gemütlichen" Kneipen konnte er wenig anfangen. Ausserdem fand er das Ausgehen schrecklich teuer. Obendrein soll das Wetter miserable gewesen sein. Jetzt interessiert mich natürlich, ob es dir genauso geht. Hoffentlich nicht!!!

Von hier gibt es eigentlich sonst nicht viel Neues zu berichten.

Lass bald wieder von dir hören. Bis dahin.

Alles Liebe
Deine Angelika

Fuente: <https://www.gramatica-alemana.es/escribir-aleman/redactar-carta-informal.php>

Beispiel 4. (informelle E-Mail)

Von: cathy@hmail.com
An: joy@hmail.de
Betreff (asunto): meine Skiurlaub.

Liebe Joy,

vielen Dank für deinen netten E-mail. Ich habe mich sehr darüber gefreut.

Wie ich höre, hast du eine neue Arbeit gefunden und verdienst dein Geld jetzt bei der Firma Nolte. Weißt du noch? Als wir noch an der Highschool waren, haben wir immer davon geträumt, eines Tages dort anfangen. Was machst du genau? Bist du im A- und Verkauf oder hast du es schon in die Chef-Etage geschafft?

In der Zwischenzeit habe ich auch eine Arbeit gefunden. Ich wollte etwas, wo ich am Anfang nur halbtags arbeiten muss, um mich nach der Geburt unseres Kindes wieder daran zu gewöhnen. Glücklicherweise haben sie bei H&M jemanden als Verkäuferin gesucht. H&M ist eine Ladenkette, die Kleidung verkauft. Die Arbeit macht großen Spaß, auch wenn es noch ziemlich anstrengend ist.

Ich hoffe, bald wieder etwas von dir zu hören. Vielleicht kannst du ja sogar nach Deutschland kommen und uns besuchen.

LG
Cathy

Fuente:
http://www.deutschseite.de/schreiben/informeller_brief/theorie_informeller_brief.pdf

Material utilizado para la segunda actividad del nivel B1.

1. Stundenplan

Stunde	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
1. 7:30- 9:00		Übung Mathematik	Seminar Mathematik	Übungen Physik	
2. 9:15- 10:45		Informatik I. Praktikum	Seminar Physik		Deutsch als Fremdsprache
3. 11:00- 12:30		Informatik I. Praktikum		Vorlesung Statik I	Deutsch als Fremdsprache
4. 12:45- 14:15					
5. 14:30- 16:00		Vorlesung: Digitaltechnik			Vorlesung Informatik I
6. 16:15- 17:45	Englisch Gr. 1				Übung Informatik I
7. 18:00- 19:30	Englisch Gr.1.				
8. 19:45- 21:15					

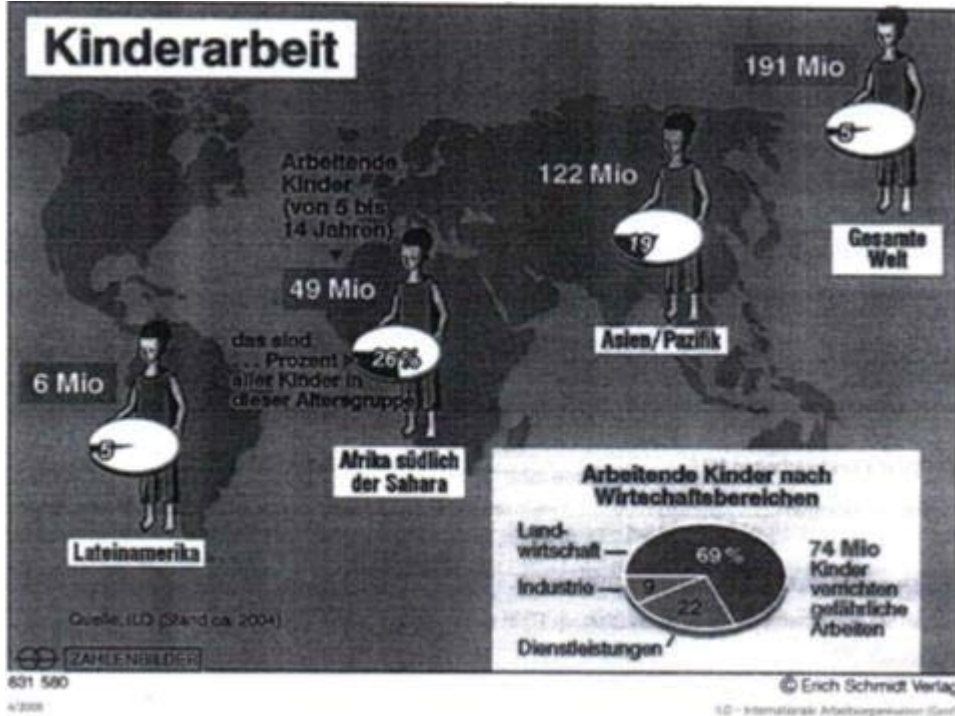
2. Studentenplan

Stunde	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
1. 7:30- 9:00	Seminar: Einführung in die Sprwi. für Romanisten : Sprache in Raum				
2. 9:15- 10:45					Deutsch als Fremdsprache
3. 11:00- 12:30	Seminar: Einführung in die Sprwi. für die Romaniste: Sprache in Zeit			Seminar: Die Aufarbeitung des Traumas Algerienkrieg im französischen Roman	Deutsch als Fremdsprache
4. 12:45- 14:15				Deutsch als Fremdsprache: Lesenverstehe n und Wortschatz	Deutsch als Fremdsprache : Konversation und Ausprache
5. 14:30- 16:00		Français 3			
6. 16:15- 17:45		Seminar : Goethe	Vorlesung : Keinen bleibt Gestalt. Ovid in der d. Lit.	Übung: Goethe	
7. 18:00- 19:30					
8. 19:45- 21:15					

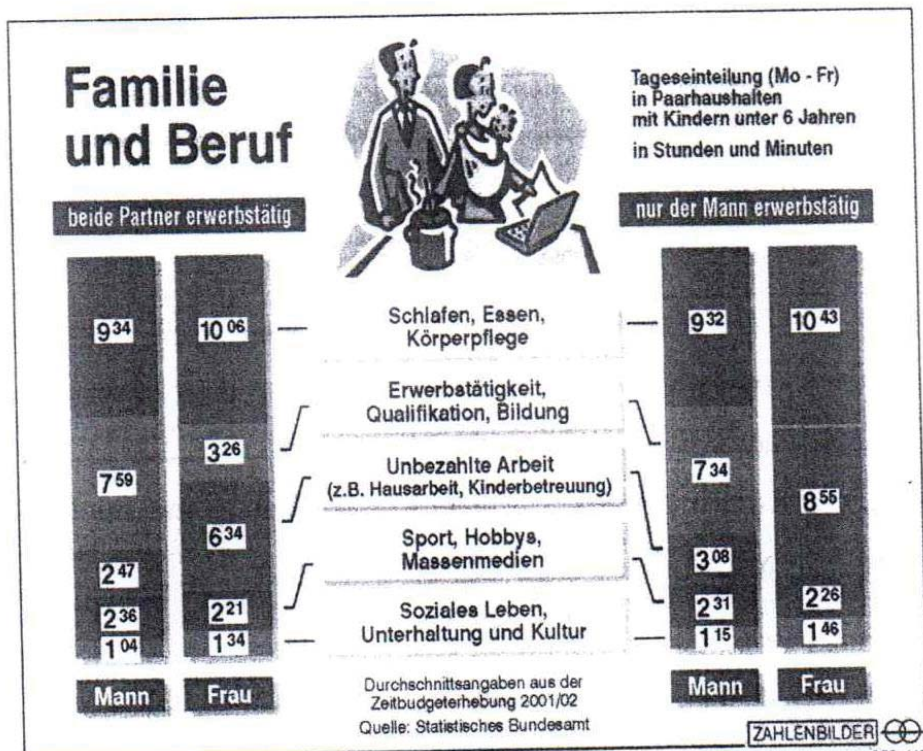
Anexo 4.

Materiales utilizados para la segunda actividad del nivel B2

Primera gráfica.



Segunda gráfica.



Kinderarbeit

In Deutschland und anderen westlichen Ländern ist Kinderarbeit gesetzlich verboten. Erst ab dem Jugendalter dürfen sich Kinder durch Nebenjobs etwas Geld verdienen. Doch wie sieht die Situation in anderen Kontinenten aus? Sind dort Kinder auch vor Kinderarbeit geschützt?

Die Grafik „Kinderarbeit“ zeigt, dass Kinderarbeit in anderen Kontinenten außerhalb Europas in unterschiedlichem Maße verbreitet ist und z.T. einen recht großen Anteil innerhalb der Arbeitswelt hat.

Das vorliegende Schaubild wurde im April 2008 (im Jahr 2008) vom Erich Schmidt Verlag in der Reihe „Zahlenbilder“ veröffentlicht (herausgegeben). Die Zahlen(-angaben) beruhen auf Daten aus dem Jahr 2004 und stammen von der Internationalen Arbeitsorganisation (ILO) in Genf.

Das Schaubild besteht aus zwei Teilen, an denen man zum einen die Zahl der arbeitenden Kinder in verschiedenen Erdteilen und der gesamten Welt, zum anderen die Wirtschaftsbereiche, in denen Kinder anteilmäßig tätig sind, ablesen kann.

Im ersten Graphikausschnitt, der den Hauptteil der gesamten Darstellung einnimmt, sind im Hintergrund eine Weltkarte sowie davor vier Kinder mit Kreisdiagrammen abgebildet. Die Angaben beziehen sich einerseits auf die Zahl arbeitender Kinder im Alter von fünf bis vierzehn Jahren, andererseits auf den Prozentwert aller Kinder in der betreffenden Altersgruppe. Der kleinere Teil der Graphik/Grafik befindet sich im rechten unteren Eck und enthält ein Tortendiagramm mit einer Einteilung der arbeitenden Kinder nach Wirtschaftsbereichen.

In Lateinamerika arbeiten 6 Millionen Kinder im Alter von 5 bis 14 Jahren, was 5 % der Kinder in dieser Altersgruppe entspricht. Dies sind die niedrigsten der veröffentlichten Werte innerhalb des vorliegenden Schaubildes.

Dagegen arbeiten etwas mehr als achtmal so viel Heranwachsende in Afrika südlich der Sahara wie in Lateinamerika. Das bedeutet, dass rund ein Viertel aller 5- bis 14-Jährigen, die

ALTERNATIVVORSCHLAG

Die Graphik/Grafik mit dem Titel „Kinderarbeit“ wurde im April 2008 (im Jahr 2008) vom Erich Schmidt Verlag in der Reihe „Zahlenbilder“ veröffentlicht (herausgegeben). Die Zahlen(-angaben) beruhen auf Daten der Internationalen Arbeitsorganisation (ILO) in Genf und beziehen sich auf das Jahr 2004.

Lehrbuch/Lehrbücher: Mathias Woldpeters, M.A.

Lehrveranstaltung: Textproduktion (B2)

südlich der Sahara leben, Kinderarbeit leisten/verrichten (..., dass rund jeder vierte 5- bis 14-Jährige, der südlich der Sahara lebt, Kinderarbeit leistet/verrichtet).

Die zahlenmäßig größte Gruppe von Kindern, nämlich 122 Millionen, die zum Mitverdienen gezwungen ist, ist im Pazifikraum beheimatet. Allerdings sind dies „nur“ ca. 19 % (... ist dies „nur“ rund ein Fünftel) aller Kinder in dieser Altersgruppe.

Im anderen Teil des Schaubildes (der Graphik/Grafik) wird/ist ersichtlich (kann man ablesen), in welchen Wirtschaftsbereichen prozentual Kinder beschäftigt sind und wie viele davon gefährliche Arbeiten verrichten. Mehr als zwei Drittel arbeiten in der Landwirtschaft, was nicht sonderlich überrascht, da die Gegenden, in denen Kinderarbeit häufig vorkommt, meist in Ländern der Dritten Welt liegen. Diese sind (→ Länder/Diese ist (→ Dritte Welt) nämlich sehr stark vom Agrarbereich (Ackerbau und Viehzucht) geprägt. Nur 9 % sind (Nur rund ein Zehntel ist) in der Industrie, 22 % (etwas mehr als ein Fünftel) im Dienstleistungssektor (Dienstleistungsbereich) tätig/beschäftigt. Die niedrigeren Prozentwerte hängen folglich mit der Wirtschaftsstruktur der Drittstaaten zusammen. Insgesamt verrichten fast 40 %, nämlich 74 Millionen, Kinder im Alter von fünf bis vierzehn Jahren gefährliche Arbeiten, was auf einen geringen Einsatz von Maschinen schließen lässt. Denn diese könnten die Zahl risikoreicher Tätigkeiten verringern. Andererseits sind die Löhne in den Ländern der Dritten Welt (in Drittweltländern) so niedrig, dass sich der Einsatz/die Anschaffung von modernen Maschinen meist nicht rentiert.

Obwohl in 117 Ländern Kinderarbeit verboten ist, arbeiten weltweit 191 Millionen der 5- bis 14-Jährigen, was 5 % aller Kinder in dieser Altersgruppe entspricht. Diese große Zahl ist u.a. damit zu erklären, dass diese Kinder in der Regel in Ländern leben, die in der Dritten Welt liegen. Aufgrund der geringen Verdienstmöglichkeiten dort und z.T. großer Familien sind Eltern oftmals gezwungen, ihre Kinder zur Arbeit zu schicken. Nur so kann das Auskommen aller Familienmitglieder gesichert werden.

Doch was kann getan werden, dass nicht mehr so häufig Kinderarbeit geteistet/verrichtet wird?

Die wohlhabenden Länder (Die Länder der „Ersten Welt“) können in verschiedener Weise dazu beitragen, dass weltweit nicht mehr so viele Kinder arbeiten müssen. So sollten zunächst faire Preise für Produkte aus ärmeren Ländern bezahlt werden. Außerdem sollten Unternehmen keine Waren mehr importieren, an deren Herstellung Kinder beteiligt waren.

Lehrbuch/Lehrbücher: Mathias Woldpeters, M.A.

Lehrveranstaltung: Textproduktion (B2)

Analisis de la primera gráfica.

Analisis de lasegunda gráfica

Schaubild „Familie und Beruf“

Aufgabenstellung:

Schreiben Sie einen zusammenhängenden Text zum Thema „Familie und Beruf“! Gehen Sie in Ihrem Text auf folgende Punkte ein:

1. Schreiben Sie eine Einleitung, die zum Thema hinführt!
2. Verfassen Sie eine Quellenangabe zu dem Schaubild!
3. Beschreiben Sie den Aufbau dieses Schaubildes!
4. Beschreiben Sie die Grafik und fassen Sie die wichtigsten Aussagen der Grafik zusammen!
5. Interpretieren Sie die Daten: Was kann aus den Zeitangaben für „Erwerbstätigkeit, Qualifikation, Bildung“ und „Unbezahlte Arbeit (z.B. Hausarbeit, Kinderbetreuung)“ geschlossen werden, wenn beide Partner erwerbstätig sind?
6. Gehen Sie abschließend auf das zahlenmäßige Verhältnis von arbeitenden Männern und Frauen in Ihrem Heimatland ein!

In den vergangenen 40 bis 50 Jahren nahm der Anteil der Frauen am Erwerbsleben immer mehr zu. Es stellt sich dabei die Frage, ob und inwieweit sich die Tageseinteilung von Haushalten mit Kindern unter sechs Jahren, in denen beide Partner oder nur der Mann erwerbstätig ist, voneinander unterscheiden.

Mit diesem Untersuchungsgegenstand setzt sich die Grafik „Familie und Beruf“ auseinander. Dieses Schaubild wurde im Oktober 2004 in der Reihe „Zahlenbilder“ vom Erich Schmidt Verlag herausgegeben/veröffentlicht. Die Zahlen beruhen auf einer Zeitbudget-Erhebung, die vom Statistischen Bundesamt für die Jahre 2001/02 durchgeführt wurde.

Die Graphik/Grafik besteht aus zwei Teilen mit jeweils zwei Säulendiagrammen, an denen man die Tageseinteilung (Mo – Fr) in Haushalten mit Kindern unter 6 Jahren ablesen kann. Getrennt werden diese beiden Blöcke durch eine Liste mit Kategorien, auf die sich die Werte auf den Balkendiagrammen beziehen. Darüber ist ein Symbolbild einer Familie dargestellt.

Es stellt sich nun die Frage, welche Gemeinsamkeiten oder/bzw. Unterschiede es bei der Zeiteinteilung in Haushalten gibt, wenn zum einen beide Partner, zum anderen nur der Mann erwerbstätig ist.

In der linken Hälfte des Schaubildes wird ersichtlich (kann man ablesen), wie viel Zeit Paare für unterschiedliche Tätigkeiten am Tag aufbringen, wenn beide Partner erwerbstätig sind. Der größte Teil des Tages entfällt dabei mit jeweils rund zehn Stunden auf Schlafen, Essen und Körperpflege, wobei der Wert bei der Frau um ca. 30 Minuten größer ist. Dagegen werden nur eine bzw. eineinhalb Stunden für soziales Leben, Unterhaltung und Kultur werden nur eine bzw. eineinhalb Stunden für soziales Leben, Unterhaltung und Kultur

LehrerInnenfragen: Matthias Wildhofs, M.A. LehrerInnenaufgabe: Textproduktion (121)

aufgewendet. Annähernd gleich viel Zeit, nämlich rund zweieinhalb Stunden, verbringen der Mann und die Frau mit Sport, Hobbys und Massenmedien. Erwerbstätigkeit, Qualifikation und Bildung bzw. unbezahlte Arbeit bilden zusammen den zweiten großen Bereich innerhalb der beiden linken Säulen (Balken). Hierbei fällt jedoch auf, dass bei gleichzeitiger Erwerbstätigkeit beider Partner der Mann mehr als doppelt soviel Zeit für Beruf und (Weiter-) Bildung aufwendet als die Frau, während das Gleiche für die Frau in Bezug auf unbezahlte Arbeit (z.B. innerhalb des Haushalts) gilt.

Im rechten Teil der Graphik/Grafik wird ersichtlich (kann man ablesen), wie viel Zeit am Tag in Haushalten Mann und Frau für die bereits genannten Tätigkeiten verwenden, wenn nur der Mann erwerbstätig ist. Zunächst fällt auf, dass die einzelnen Abschnitte innerhalb der Säulen (Balken) annähernd gleich groß wie die in der linken Hälfte des Schaubildes sind. Allerdings differieren manche Einzelwerte. Zwar hat der Mann fast gleich viel Zeit für Schlafen, Essen und Körperpflege wie in der linken Erhebung, aber noch weniger als seine nicht berufstätige Frau. Ein geringer Teil des Tages wird wiederum für soziales Leben, Unterhaltung und Kultur bzw. Sport, Hobbys und Massenmedien aufgebracht, wobei die Zahlenwerte nur unwesentlich höher sind als die bei gleichzeitiger Erwerbstätigkeit. Bei alleiniger Berufstätigkeit nimmt beim Mann die Zeit, die er in der Arbeit verbringt, um fast eine halbe Stunde ab, während die Zeit für unbezahlte Beschäftigung um etwa diesen Faktor ansteigt. Dagegen arbeitet seine Partnerin annähernd neun Stunden unbezahlt im Haushalt.

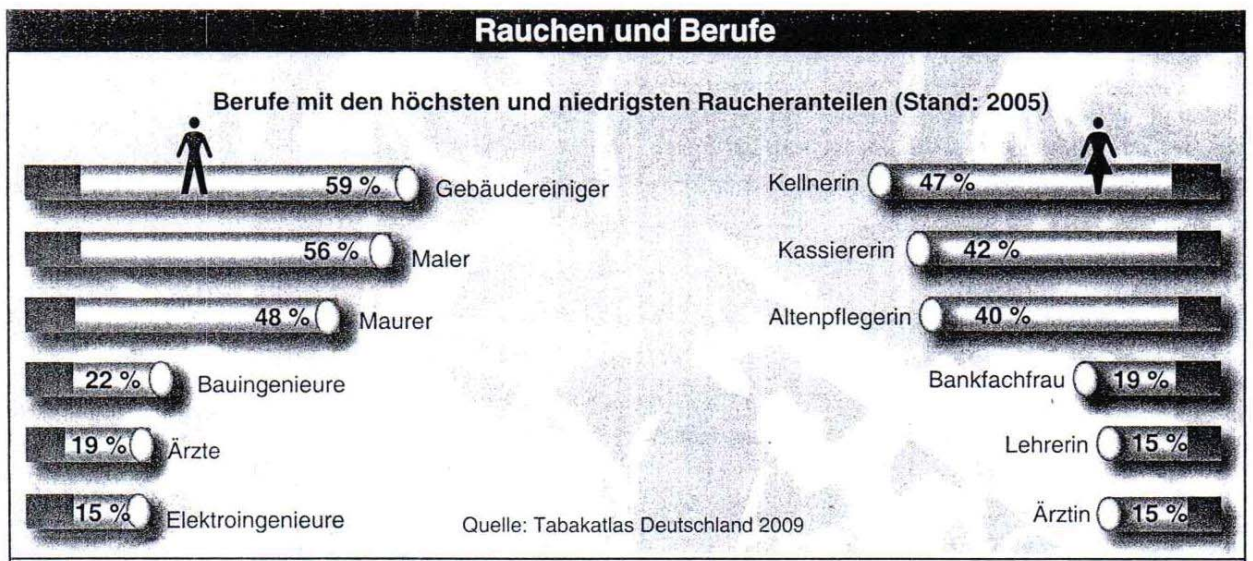
Doch was kann man aus den Daten über die aufgewendete Zeit für „Erwerbstätigkeit, Qualifikation, Bildung“ und „Unbezahlte Arbeit (z.B. Hausarbeit, Kinderbetreuung)“ schließen, wenn beide Partner erwerbstätig (berufstätig) sind?

Anhand der Zeitbudget-Darstellung, die vom Statistische Bundesamt durchgeführt wurde (die das Statistische Bundesamt durchgeführt hat), zeigt sich, dass die Zeitrelationen zwischen den einzelnen Erhebungskategorien in etwa gleich groß sind, egal ob innerhalb einer Beziehung mit Kindern unter sechs Jahren beide Partner oder nur der Mann erwerbstätig ist. Auffällig ist jedoch, dass im Falle der Berufstätigkeit Frauen weniger als die Hälfte der Zeit hierfür aufwenden als der Mann und stattdessen mehr als doppelt so lange unbezahlte Arbeit (z.B. im Haushalt oder in der Kinderbetreuung) leisten. Daraus folgt: Auch wenn eine Frau in einem Beschäftigungsverhältnis steht, so herrscht statistisch weiterhin eine „klassische Rollenverteilung“ innerhalb einer Partnerschaft vor. Das heißt, die Frau trägt weiterhin die Hauptlast der Hausarbeit und Kinderziehung.

In meinem Heimatland...

LehrerInnenfragen: Matthias Wildhofs, M.A. LehrerInnenaufgabe: Textproduktion (122)

Gráfica para que analicen los alumnos.



Fuentes:

1ª y 2ª gráfica: Maier, Manfred et al. (2008) Komm.de Deutsch und Kommunikation für berufliche Schulen. Klett-Verlag. Stuttgart-Leipzig. 15- 17.

Análisis de las gráficas: Wolfbeiss, Mathias. (2017) Lehrveranstaltung: Textproduktion (B2)

3ª gráfica: Lodewick, Klaus. (2003) DSH & Studienvorbereitung: Vorbereitung auf ein Studium an einer deutschsprachigen Universität. Völlige Neubearbeitung. Fabouda-Verlag. 130.

Anexo 5.

Materiales utilizados en la primera actividad del nivel C1

Dialog 1

(Im Hof)

-Lena zu Nils: Ey guck dir mal diese Klamotten an. So ne scheiß Schnellfickerhose.

-Cem: Ey, guck mal Yagmur, ey voll die No-Name collection. Is voll peinlich so öko, ey.

-Lena zu Cem: Hey coole Hose.

-Cem: Ja, du auch. Hast voll Geschmack.

Dialog 2

(Yagmurs & Lenas Zimmer)

-Cem: Es gibt da ein paar Rules und die solltest du kennen, weißt du. Das is so mein Ort, meine Area, meine Straße ??

-Lena: Willst du mir ein Grundstück verkaufen??

-Cem: Türkisch für Anfänger Lektion 1: Cem ist jetzt dein Bruder. Isch hab Verantwortung.

-Lena: Ey und Cem hat vor allem so nischt dich Sprache mit der man mit Lena spricht ey!

-Cem: Dann sag ichs dir auf Hochdeutsch: Ziehen sie sich anständig an Fräulein Schneider, sonst wird Onkel Öztürk sauer. Schönen Tag noch.

-Lena: tz Arschloch!! Rmm

Dialog 3

(Spieler)

-Lena: Super Ferien! Tja wo hat man Italien, Türkei und Griechenland in einem? Nur in Deutschland.

-Kleines Kind: Ich will auch mal Schaukeln!

-Cem: Buuh!

-Lena: Cem, du bist so cool!

-Cem: Und du bist so emanzipiert! Wirst schon sehen was de davon hast.

-Cem: Deutsche! Ey Los jetzt mach.

-Costa: O-okay!

-Cem: Und versuch mal nicht zu stottern.

Dialog 4.

(Dönerstand)

-Lena: Hallo. Ich hätte gern einen vegetarischen Döner ohne Zwiebeln und mit der nicht ganz so scharfen Soße ohne Knoblauch.

-Costa: Hey Baby, neu in der City?

-Costa: Ey, das is mein Revier! Ich will alle Mädchen kennen, die für mich laufen.

-Lena: Ja, sicher.

-Costa: Was ist den los? Warum? Was?

-Verkäufer: So bitte.

-Lena: Dankeschön.

-Costa: Man jetzt...

-Lena: Man gehts noch...

-Cem: Ich geh dann mal, ja?

-Lena: Cem!

-Cem: Hast du gerade nach deinem Bruder gerufen?

-Lena: Ja, hab ich!

-Costa: Bist du mir der Schlampe verwandt, oder was man ?

-Cem: Hey, hast du was gegen meine Schwester gesagt? Was guckst du so? Problem he?

-Costa; Hey du! Nicht ins Gesicht ham wir gesagt.

-Cem: Sorry, soll realistisch aussehen. Ja genau, lass dich hier nicht mehr blicken, du Embryofresse.

-Cem: Hey Lena.

-Lena: Man der hätte sonst was mit mir gemacht, ja!

-Cem: Oh Shit!

-Lena: Ohne dich.. Danke!

-Cem: War doch selbstverständlich.

Fuente: <https://martisrummageroom.jimdo.com/t%C3%BCrkisch-f%C3%BCr-anf%C3%A4nger/scripts-staffel-1/>

Materialen utilizados en la segunda actividad del nivel C1

Die CSU setzt ihr neues Polizeigesetz in Bayern durch

Die CSU hat ihr Polizeiaufgabengesetz gestern spätabends im Alleingang beschlossen. Die Opposition stimmte geschlossen dagegen. Zuvor waren bei der größten Demonstration seit Jahren 40.000 Menschen gegen die Ausweitung der polizeilichen Befugnisse in München auf die Straße gegangen. Ein Bericht aus Bayern.

Die Stimmung ist aufgeheizt im Plenarsaal des bayerischen Landtags. Die flammenden Reden der Opposition gegen das neue Polizeiaufgabengesetz (PAG) werden abwechselnd von Zwischenrufen und Applaus unterbrochen. Nur einen scheint es nicht zu scheren: Der bayerische Ministerpräsident und CSU-Politiker Markus Söder schaut demonstrativ gelangweilt auf sein Smartphone, während Franz Schindler von der SPD spricht. Söder verlässt sogar seinen Platz auf dem Podium und schlendert durch den Saal, um mit einem Parteikollegen zu plaudern. Die CSU kann es sich leisten, den Protest zu ignorieren. Denn dank ihrer absoluten Mehrheit galt die Verabschiedung des Gesetzentwurfs am Dienstagabend als sicher.

Königliches Regieren im Freistaat

Und so kommt es, wie es kommen musste. In der finalen namentlichen Abstimmung beschließen 90 CSU-Abgeordnete das Gesetz, die Opposition gibt 68 Nein-Stimmen und zwei Enthaltungen ab. Unterwegs lehnte die CSU noch einige [Änderungsanträge und Geschäftsordnungsanträge](#) der Opposition ab.

In Kraft tritt das Gesetz bereits am 25. Mai. Ab dann dürfen Polizistinnen und Polizisten in Bayern zahlreiche neue Maßnahmen gegen Person einsetzen, die keine Straftat begangen haben, aber verdächtigt werden, dies zu tun. Beispielsweise darf die Polizei ihre Post öffnen, ihr Konto sperren, per Staatstrojaner Nachrichten mitlesen, ein Aufenthaltsverbot für die Innenstadt aussprechen und elektronische Fußfesseln anlegen. Noch nie durften Polizisten so viele Maßnahmen gegen unschuldige und nicht rechtskräftig verurteilte Personen anwenden.

Damit ist es das bisher härteste Polizeigesetz in Deutschland. Möglich wird das über den Begriff der „drohenden Gefahr“. Heribert Prantl fasst in seinem [Kommentar](#) in der Süddeutschen Zeitung zusammen: Das Gesetz „macht aus einer guten Prävention eine schlechte, gefährliche, bürgergefährdende – eine repressive – Prä-Prävention.“ Zudem wird nicht mehr zwischen Verdächtigen und Unverdächtigen unterschieden, es gibt dann „nur noch Gefahrpersonen, die zur Sicherheit überwacht werden“ müssen.

In den letzten drei Monaten haben wir auf netzpolitik.org in mehreren Artikeln zur Entwicklung der Polizeigesetze berichtet. Eine Zusammenfassung vom

Anfang des bayerischen Gesetzentwurfes bis zum Protest gibt es auch [zum Ansehen](#) von unserem Vortrag auf der re:publica.

In drei Monaten vom Entwurf zum Gesetz

Das bayerische Polizeigesetz wurde von der CSU im Eiltempo durch den Landtag gebracht. Im Februar berichteten wir als eines von nur wenigen Medien über die erste Lesung des Vorhabens. Und warnten bereits damals, dass die Polizei mit dem Gesetz zur [Überwachungsbehörde](#) umgebaut wird.

Als im März eine Expertenanhörung im bayerischen Landtag stattfand, veröffentlichten wir als eine der ersten die [Gutachten der Juristen](#) und boten eine Zusammenfassung der Einschätzungen der insgesamt sieben Sachverständigen. Als Aufhänger für unseren Bericht diente das Zitat des Rechtsanwalts Hartmut Wächtler, der in seinem Gutachten schrieb, es sei das „härteste Polizeigesetz seit 1945“.

Wir berichteten auch über das [noPAG-Bündnis](#), in dem sich ungewöhnlich viele Gruppen, darunter die Oppositionsparteien SPD, Grüne, Linke und Gewerkschaften, Fußballfans, Juristen- und Journalistenverbänden, zusammenfanden. Über mehrere Wochen [organisierte das Bündnis Demos](#) und Infoveranstaltungen in Nürnberg, Würzburg, Regensburg, Erlangen und München.

Nachdem der [Protest wuchs](#), drehte der bayerische Innenminister Joachim Herrmann [sein Fähnchen im Wind](#). Wir zeigten, wie Herrmann, der zuvor den Einsatz von Drohnen durch die Polizei öffentlich gefordert hatte, ab April behauptete, das Gesetz diene in erster Linie dem Datenschutz bei der Polizei. Und zwar immer wieder. Mehrmals haben wir daraufhin die [Behauptungen der CSU-Politiker entlarvt](#) und richtiggestellt.

An Himmelfahrt gingen dann mehr als [40.000 Menschen aus ganz Bayern](#) in München gegen das neue Polizeigesetz auf die Straße. Es wurden so viele Menschen mobilisiert wie seit Jahren nicht mehr. Und fünf Tage später beschloss die CSU das Gesetz.

Wie geht's weiter?

Die CSU hat das Polizeigesetz gegen den Willen der Kritiker durchgesetzt und bangt nun augenscheinlich um Wählerstimmen bei der kommenden Landtagswahl im Herbst. Ministerpräsident Markus Söder kündigte eine [„Informationsoffensive“](#) an, mit der er die seiner Meinung nach „in die Irre geleiteten“ Demonstrantinnen und Demonstranten – und zwar vor allem die Jüngeren unter ihnen – auf CSU-Linie holen möchte. Dafür sollen Polizeibeamte an Schulen und Unis geschickt werden, um über das Gesetz „aufzuklären“, wie die Süddeutsche Zeitung berichtete.

Die Bestrebungen führender CSU-Politiker in den vergangenen Wochen, unabhängige Berichterstattung zu diskreditieren, sind extrem bedenklich – etwa Joachim Herrmann, der Journalistinnen und Journalisten [Lügenpropaganda](#) vorwarf. Wer so agiert, schürt Misstrauen und Unsicherheit. Dass der CSU-Politiker Michael Kuffer den größten Protest seit

Langem [mit luftigen Rechnungen kleinredet](#) und Ministerpräsident Markus Söder sein Desinteresse an parlamentarischer Debatte derart zur Schau trägt, zeugt zudem von Arroganz.

Das nun beschlossene bayerische Polizeigesetz steht für einen allgemeinen Trend der Polizeiarbeit. Es ist eine bedenkliche Entwicklung in Richtung Straftaten-Wahrsagerei, bei der jeder Mensch zur Gefahrenperson wird. Doch der Protest dagegen zeigt, dass vermeintliche Sicherheit um jeden Preis nicht überall gewünscht ist, und erteilt eine Absage an unverhältnismäßige staatliche Überwachung.

Fuente: <https://netzpolitik.org/2018/die-csu-setzt-ihr-neues-polizeigesetz-in-bayern-durch/#>