



Universidad de Valladolid

Facultad de Filosofía y Letras

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

Trabajo Fin de Máster

**Dificultades gramaticales y semánticas de los
hispanohablantes (de España) durante la adquisición
del alemán como lengua extranjera y propuestas de
actividades para ayudar a solventarlas**

Autora: Ángela Fernández Pereira

Tutora: Sabine Geck

Año académico: 2017/2018

Índice

1. Introducción.....	3
2. Marco teórico.....	4
2.1. El error en el aula de lengua extranjera.....	4
2.1.1. Definición del concepto de error.....	4
2.1.2. Tipología de errores.....	7
2.1.3. Corrección del error.....	9
2.2. La ‘gamificación’ y su aplicación en el aula.....	10
2.3. El enfoque comunicativo.....	11
2.4. La pirámide del aprendizaje.....	13
3. Errores frecuentes y propuestas de actividades.....	17
3.1. Ich habe ... Jahre alt.....	17
3.2. Als / wenn.....	19
3.3. Siezen oder duzen.....	20
3.4. Lernen / studieren.....	22
3.5. El género de los sustantivos.....	24
3.6. Viel / sehr.....	26
3.7. Gewinnen / verdienen.....	27
3.8. Formación del plural.....	28
3.9. Stunde / Uhr.....	31
3.10. Comparativo de igual so ... wie ...	32
3.11. Hoch / groß.....	33
3.12. Gehen / fahren.....	34
3.13. Posición de la coma en las oraciones subordinadas.....	35
3.14. Ob / wenn.....	36
3.15. Die Uhrzeit.....	38
4. Conclusión.....	40
5. Bibliografía.....	41

1. Introducción

A través del siguiente estudio se pretende identificar las dificultades más frecuentes a las que se enfrenta un hispanohablante (de España) durante el proceso de adquisición del alemán como lengua extranjera y desarrollar actividades que se podrían poner en práctica en un aula real de instituto con el objetivo de solventar dichas dificultades y que dejen de suponer un problema para el alumnado.

El alemán está cobrando cada vez más fuerza en la propuesta educativa: en 2010 estudiaban alemán unos 14,9 millones de personas en el mundo, mientras que en 2015 la cifra aumentaba a 15,4 millones (cifras proporcionadas por el sociolingüista Ulrich Ammon, autor del libro *Die Stellung der Deutschen Sprache in der Welt*; Ammon 2014: 980). Y la tendencia continúa en alza. Uno de los motivos principales que explican este auge del alemán lo desarrolla de forma muy concisa el propio Ammon en unas declaraciones que recoge el periódico *La Vanguardia* el 24 de enero de 2017:

La razón de más peso para el creciente atractivo de la lengua alemana es probablemente la estabilidad económica de los países de habla alemana como Alemania, Austria y Suiza, que ofrecen interesantes opciones de estancia para estudiar, trabajar, hacer prácticas, o incluso para visitas turísticas. En comparación con otras lenguas extranjeras, los países de habla alemana presentan un continuo crecimiento económico y estabilidad política. (cf. Ammon 2014: 987).

En España, así como en el resto del mundo, la tendencia está en auge y cada día son más los españoles que quieren aprender alemán, ya sea por gusto o por necesidades laborales.

Es por esto que este trabajo se centra en tratar uno de los aspectos fundamentales que un docente ha de tener en cuenta a la hora de enseñar la lengua alemana a hispanohablantes, que es identificar las dificultades del alumnado a la hora de aprender, saber cuáles son los errores que cometen con mayor frecuencia, a qué se deben estos fallos y tratar de solventarlos.

2. Marco teórico

En el siguiente marco teórico se desarrollan las bases a partir de las cuales se plantean las propuestas de actividades del apartado 3. En él se explica qué se considera un error, qué tipos de errores se dan en el aula de lengua extranjera y cuáles son las opciones que tiene el docente para corregir estos errores; además de dos metodologías (la *gamificación* y el método del enfoque comunicativo) y un estudio (la pirámide del aprendizaje) que son clave para entender la elección de las actividades propuestas.

2.1. El error en el aula de Lengua Extranjera

2.1.1. Definición del concepto de error

Antes de comenzar con el estudio de las dificultades de un hispanohablante para aprender alemán debemos comenzar por la base. Primero de todo se debe definir qué es un error, o qué se considera un error. En el libro *‘Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung’*, escrito por Dietmar Rösler hay una definición muy marcada: “Los errores son desviaciones inconscientes de la norma”:

Die sieben Zeilen in Abb. 24 enthalten viele Abweichungen von der Norm der geschriebenen deutschen Sprache. Trotzdem würden die meisten Leser wohl nicht sagen, dass dieser Text voller Fehler sei. Vielmehr wird dem Autor zugestanden, dass er in einem Gedicht mit den Normen der deutschen Sprache spielt. Ein Text von Lernenden hingegen, in dem diese häufig gegen die Regeln des Deutschen verstoßen, würde man als fehlerhaft ansehen. Abbildung 25 zeigt einen Text, in dem ebenfalls viele trennbare Verben falsch verwendet wurden. Stammt er von einem Lernenden, würde man normalerweise sagen, er sei voller Fehler. Der Unterschied: Beim ersten Text handelt es sich um bewusste Abweichungen von der Norm, beim zweiten wird angenommen, dass der Schreiber es nicht besser weiß (Rösler 2012: 151).

El autor basa su afirmación en que el uso incorrecto de la norma de forma consciente no es considerado un error porque es deliberado, sin embargo el mal uso de la norma cuando la intención es emplearla de forma correcta sí es un error. Pone como ejemplo un texto de Iván Tapia Bravo para demostrar que estas desviaciones intencionadas de la norma no han

de considerarse errores, ya que esa intención es lo que pretende crear el autor. No es ese el caso del segundo texto que cita, en el que aparecen numerosos fallos a la hora de escribir los prefijos separables de los verbos que utiliza. En este último caso, el que lo escribe no sabe hacerlo mejor, sin embargo en el primero el autor no sólo sabe escribirlo correctamente sino que además sabe jugar con la norma. De esto surge evidentemente una pregunta muy obvia: ¿qué es la norma?

Eine solche Definition wirft natürlich Fragen auf: Was genau ist die geltende linguistische Norm? Eine pragmatische Antwort lautet: das, was im *Duden* steht. Der *Duden* gilt als Kodifizierung der Norm und dadurch, dass er bei Korrekturen herangezogen wird, wenn Lehrende sich nicht sicher sind, gilt er gemeinhin als die Instanz, die Auskunft darüber gibt, was richtig ist (Rösler 2012:151-152).

El autor explica que una respuesta pragmática sería qué es aquello que marca, en el caso del alemán, el *Duden*, ya que es la fuente de consulta consagrada y la que incluye todo lo que se considera correcto de la lengua alemana.

Aber hinter diesem *Duden* liegt eine umfangreiche Diskussion darüber, was zu einem bestimmten Zeitpunkt als richtig gilt. Sprachen wandeln sich, und nur selten, wie z.B. bei der Rechtschreibreform, ist von einem Tag auf den anderen klar, dass etwas plötzlich falsch ist, was gestern richtig war, und umgekehrt, z.B. dass man nun statt ‚*daß*‘ ‚*dass*‘ schreibt. Diese Änderung war möglich, weil am Ende einer langen und hitzigen Diskussion eine Gruppe von Personen eine Entscheidung durchgesetzt hat (Rösler 2012: 152).

Pero también menciona que tras esto hay varios debates ya que las lenguas nunca dejan de evolucionar y lo que hoy se considera correcto, en ‘x’ tiempo puede dejar de serlo. Estos cambios nunca son repentinos de un día para otro. Siempre comienzan de la misma forma: En un momento determinado se infiltra en la lengua un cambio que empieza siendo un error y que se produce repetidas veces hasta que, al final, acaba considerándose norma.

Kepplin (1997: 20) también se animó a definir error, sin embargo su definición no se parece a la de Rösler: «Ein Fehler ist das, was ein

Kommunikationspartner nicht versteht [...] Ein Fehler ist das, was ein Muttersprachler nicht versteht.».

La autora manifiesta que se comete un error cuando la persona con la que pretendes comunicarte no te entiende, o lo que un hablante nativo no entiende, aunque reflexiona que esta definición no es del todo precisa, ya que un nativo puede entender muchas veces cosas que no están correctamente dichas o escritas. Por ello, acaba definiendo error como aquello que un nativo no diría en una situación concreta.

Otra definición que menciona Kleppin (1997: 21) es que un error es aquello que un profesor considere error. En clase funciona normalmente así: el profesor decide qué es lo que va a ser considerado un error o no, en función del nivel del alumnado.

Rösler (2012: 153) también afirma que el papel del docente nativo y no nativo no se desarrolla de la misma manera en lo que a errores y a su corrección respecta.

Die Rolle der Lehrenden bei der Fehlerbestimmung ist besonders aus einem Grund interessant: Muttersprachliche Lehrende werden manchmal mit ihrer Intuition argumentieren und einem Lernenden, der nach einer Begründung fragt, die für diesen nicht besonders befriedigende Antwort ‚Das ist halt so‘ geben. Ein nicht-muttersprachlicher Lehrer, der Deutsch selbst als Fremdsprache gelernt hat, wird vielleicht eher eine explizit formulierte sprachliche Norm zur Erklärung von Fehlern heranziehen. Dies kann durchaus dazu führen, dass in einer Korrektursituation ein nicht-muttersprachlicher Lehrer darauf besteht, etwas sei ein Fehler, während der Muttersprachler eine Äußerung noch für zulässig hält.

Afirma que puede ocurrir un nativo, ante la demanda de una explicación de un fallo, no sepa argumentar el por qué, sino que simplemente sabe que no se dice o no se escribe así. Sin embargo, un docente no nativo, que ha tenido que aprender la lengua igual que sus alumnos, normalmente sabe explicar por qué se dice así y no de otra manera, y además también entiende con mayor facilidad por qué ese error

es problemático para los alumnos y les causa dificultades porque puede que también las haya tenido.

Sin embargo, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa: 2001), en su capítulo 6, apartado 5 hace una clara división en lo que hasta ahora hemos denominado error. El título del apartado es “Errores y faltas”. En el caso de lo que denominan error se trataría solo de los fallos que se cometen debido a la interferencia de la lengua materna o de otra lengua aprendida previamente a la que llaman *interlengua*. Esto es, el fallo que comete el alumno debido a que no conoce suficientemente la lengua meta. Este tipo de fallo demuestra el nivel de competencia real en la lengua extranjera. Sin embargo, una falta se refiere al uso incorrecto de las normas adquiridas por el alumno. Es decir, el alumno las conoce pero no las aplica de la forma adecuada (también puede suceder en hablantes nativos).

2.1.2. Tipología de errores

Collantes ofrece una lista que incluye todos los tipos de errores que se pueden cometer dentro de un aula de lengua extranjera (cf. Collantes 2012: 10-11):

- Los errores de *simplificación*. Este tipo de errores se dan al principio, cuando los alumnos comienzan desde cero a aprender la lengua extranjera. Se trata de que el alumno tiende a simplificar todo lo que encuentre difícil, eliminando por ejemplo el artículo de las palabras.

- Otro tipo de error son los errores por *hipergeneralización*. Estos se producen también al principio, cuando los alumnos parten de cero o de una base muy pobre. El error se produce cuando, por simplificación, se aplica una norma que ya conocen cuando no se debería. Se tiende a generalizar esa norma. Un ejemplo muy claro se produce en la conjugación de

verbos irregulares. Toman la norma que saben sobre conjugar verbos regulares y la utilizan con verbos irregulares que no se conjugan de ese modo (p.e. el verbo *geben* en alemán, que de ser conjugado como dice la norma general, la segunda persona del singular sería *gebest*, sin embargo es *gibst*).

- Los errores producidos por *interferencia o transferencia lingüística*. Este error es uno de los más frecuentes. El alumno relaciona la lengua extranjera con su propia lengua materna o con su primera lengua extranjera en caso de que la que esté aprendiendo sea la segunda y puede mezclar conceptos gramaticales, vocabulario...

- Los errores de *fosilización* son errores que se daban por erradicados pero que con el tiempo vuelven a surgir. Una de las mayores causas de este tipo de errores es la interferencia lingüística.

- Los errores de *permeabilidad* son los que los alumnos cometen cuando aprenden varias estructuras gramaticales. Esto es, cuando sólo conocen una estructura para expresar pasado (Perfekt) y posteriormente se trabajan otras (como el Präteritum) y comienzan a cometer errores ya que ambas entran en conflicto y no consiguen incorporar gradualmente la nueva en su sistema.

- Los errores relacionados con la *variabilidad*. Estos son errores de registro, que se producen cuando el alumno no sabe cómo cambiar de un registro a otro en función de la situación comunicativa que se dé en cada momento. Es más frecuente que se dé en la producción oral que en la escrita.

- Por último, los errores *de tipo cultural o pragmático*, que no tienen nada que ver con la morfología o la sintaxis y que desde ese punto de vista pueden ser correctos, pero que no se adecúan al contexto comunicativo.

2.1.3. Corrección del error

El Marco Común de Referencia (Consejo de Europa: 2001) plantea las diferentes actitudes que el docente puede adoptar con respecto al error que se comete en el aula. La primera actitud que se menciona es tratar de no tomarse el error como un fracaso en el proceso de aprendizaje, sin mencionar si el fallo en este caso proviene del docente o del alumno. En segundo lugar, la actitud que deja caer el peso de la responsabilidad en el docente ya que atribuye el error a una enseñanza ineficaz. En tercer lugar la balanza se inclina a favor del alumnado ya que alega que el error se produce a la hora de que el alumno trata de comunicarse sea como sea, fallos incluidos. Por último se puede tomar la actitud de que el error es un fallo pasajero, que forma parte del proceso de aprendizaje del alumno y que es inevitable incluso para los hablantes nativos.

Y entonces surge la siguiente pregunta: ¿Cómo se debe corregir un error? El Marco también nos ofrece una serie de posibilidades:

- La primera de todas sería que el docente corrigiese inmediatamente todos los errores o las faltas que cometan los alumnos en el aula.
- La segunda opción es similar a la primera pero en este caso es un compañero el que realiza la corrección y el docente fomentaría sistemáticamente este tipo de corrección.
- La tercera opción sería señalar y corregir los errores que cometan los alumnos, pero únicamente cuando la corrección no interfiera en la comunicación.
- La cuarta opción que refleja el Marco dice que los errores no solo deben ser corregidos sino que deben ser explicados y analizados en el momento adecuado.
- También hace referencia a las faltas, y menciona que si son leves o deslices deben pasarse por alto, siempre y cuando estas no se conviertan en errores sistemáticos, en cuyo caso sí deben ser corregidos.

- La última opción sería ignorar por completo los errores al considerar que son debidos a la “interlengua de transición” y que no deberían de tenerse en cuenta.

Cada docente se decantará por una u otra opción. No hay una respuesta que sea la correcta. Solamente quisiera dar un apunte con respecto a la primera opción que propone el Marco Común de Referencia para corregir un error. En esta se afirma que el docente corrija inmediatamente todos los errores o faltas que cometan los alumnos. Esto puede afectar a los alumnos y puede provocar que su filtro afectivo suba. El filtro afectivo se refiere, como describió Krashen (1981) en su obra *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, a la motivación, la confianza y la actitud del alumnado, actuando de forma positiva cuando el filtro se encuentra bajo y hay un ambiente cómodo y relajado; y actuando de forma negativa cuando se producen situaciones de estrés en el aula, presión, etc.

2.2. La ‘gamificación’ y su aplicación en el aula

En el ámbito de la educación hay una tendencia al alza que implica un cambio de la metodología a la que estábamos acostumbrados. Una de las técnicas que ha llegado para quedarse en las aulas es la ‘gamificación’. ¿En qué consiste esta técnica y para qué se utiliza? La *gamificación* (del inglés *game*, ‘juego’) trata de incorporar las técnicas y los elementos propios de un juego y aplicarlos al aprendizaje en el aula. Su objetivo es incrementar la motivación del alumnado por aprender, además de mejorar el clima del aula estrechando la relación que existe entre el docente y sus alumnos. Si se pregunta a los alumnos qué creen que mejoraría las clases del instituto, la mayoría responderían que las clases podrían ser más amenas y divertidas (un 75% de 1000 alumnos de entre 10 y 14 años han respondido que quieren diversión en el aula). Es un hecho que sólo aprendemos cuando estamos suficientemente motivados (Rodríguez y Santiago 2015: 7-8).

Una definición sencilla del término *gamificación* es la que hacen Werbach y Hunter (2012: 26), que señalan que en el caso la *gamificación* se trata del uso de

elementos de juegos y técnicas del diseño de dichos juegos en contextos que no son lúdicos de por sí. Esta definición, aplicándola al ámbito de la educación, implicaría que el docente utilice técnicas propias de un juego en el desarrollo de una actividad con el fin de aumentar la motivación en los alumnos. Una definición más completa la aporta Kapp (2012: 10):

La gamificación es la utilización de mecánicas basadas en juegos, estética y pensamiento lúdicos para fidelizar a las personas, motivar acciones, promover el aprendizaje y resolver problemas.

Ambas definiciones hacen hincapié en que la *gamificación* es el uso las mecánicas de juego, pero ésta última añade que el fin de esta técnica es motivar y fidelizar a las personas, aparte de favorecer al aprendizaje y a la resolución de problemas.

El objetivo de la gamificación aplicada en el aula no es más que conseguir lo que Ausubel (1973) denominaba ‘aprendizaje significativo’.

2.3. El enfoque comunicativo¹

El enfoque comunicativo tiene como objetivo principal utilizar la lengua extranjera como forma de comunicación. Se hace mucho énfasis en la adquisición de estructuras lingüísticas y de vocabulario, aunque no solamente se enseña esto ya que, de ser así, la preparación para la comunicación no será adecuada (el alumnado puede conocer las reglas de la lengua extranjera pero no ser capaz de utilizarlas para comunicarse). La competencia comunicativa conlleva ser capaz de utilizar la lengua de manera adecuada en el contexto social que corresponda.

El profesor es la figura que facilita el aprendizaje del alumnado, por lo que cumple varias funciones. Entre ellas, es la persona que dirige las actividades que

¹ Toda la información que aparece bajo éste título es extraída de los apuntes de Ana Isabel Alario Trigueros sobre la asignatura ‘Metodología y Evaluación’, impartida en el Máster de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas de la Universidad de Valladolid durante el curso 2017/2018.

se llevan a cabo en su aula, por lo que una de sus responsabilidades es crear situaciones que promuevan la comunicación. Durante esas actividades, actúa como orientador, respondiendo a las preguntas que puedan surgir en los alumnos y monitorizando su actuación. En otros momentos también puede participar en la actividad actuando como ‘co-comunicador’ (Littlewood, 1981). Los alumnos son, principalmente, comunicadores. Aprenden a comunicar mediante la comunicación.

Una de las principales características del enfoque comunicativo es que todo lo que se hace en el aula durante las actividades se hace con una intención comunicativa. Los alumnos utilizan constantemente la lengua extranjera mediante actividades comunicativas como pueden ser juegos, *role plays* y tareas de solución de problemas.

Las actividades son realmente comunicativas, según afirma Morrow (en Johnson y Morrow 1981) cuando tienen tres características principales:

1. Vacío de información.
2. Elección.
3. Retroalimentación.

El vacío de información se da cuando, durante un discurso, una persona intercambia una serie de conocimientos de los que carece el otro interlocutor. Un hablante puede evaluar si su intención comunicativa ha sido recibida basándose en la información que le da la persona que escucha. Si la persona que escucha carece de oportunidad de ofrecer una respuesta y una retroalimentación a la que persona que habla, el intercambio no es comunicativo.

Las actividades del enfoque comunicativo siempre se desarrollan en pequeños grupos de alumnos. Esto se debe a que, en grupos de tamaño reducido, el alumnado interacciona más.

El alumnado, al considerar que está aprendiendo a hacer algo útil, estará más motivado para estudiar la lengua extranjera. El alumnado consigue

una sensación de seguridad a través de las oportunidades de interacción cooperativa entre sus compañeros y el profesor.

La lengua materna del alumnado no juega un papel principal en el enfoque comunicativo. Se utilizará la lengua extranjera no solo en las actividades, sino también en la explicación de las mismas o en la asignación de tareas. Esto tiene como objetivo que el alumnado entienda que la lengua extranjera es un vehículo de comunicación y no un simple objeto de estudio.

El profesor evalúa la fluidez de sus alumnos y no solo la perfección (un alumno puede tener gran control de estructuras y de vocabulario pero no ser capaz de comunicarse correctamente). Los errores de forma se toleran ya que son algo natural en el desarrollo de la producción oral. El profesorado utilizará para llevar a cabo la evaluación de manera más formal mediante, por ejemplo, test comunicativos o, para evaluar la producción escrita, el profesor podría pedirles a sus alumnos que escriban una carta a un amigo o a una amiga.

2.4. La pirámide del aprendizaje

Por último, para cerrar el marco teórico, es conveniente tratar el planteamiento de la ‘pirámide del aprendizaje’, de Cody Blair. Este investigador ha resumido en una pirámide la manera en la que los humanos absorbemos el conocimiento. La descripción que realiza Ángela Prieto Gil en su artículo *La pirámide del aprendizaje* es la siguiente:



- Analizando la pirámide desde su cúspide, se puede observar que en primer lugar, se encuentra “escuchar”. Cuando un alumno escucha simplemente la explicación que les da el profesor en clase, al pasar 24 horas solo habrán retenido un 5% de toda la información. Esto es debido a que escuchar, simple y llanamente, es la actividad más pasiva. El profesor es el único que participa activamente y los alumnos no intervienen. El dato sorprende ya que no era lo esperado (lo más frecuente eran las clases expositivas en las que el profesor desarrolla su monólogo y los alumnos toman apuntes o simplemente escuchan). Este hecho no quiere decir que el profesor debe dejar de explicar en clase, ni mucho menos. Se pueden llevar a cabo modificaciones durante esas exposiciones que hagan más partícipes a los alumnos, como hacer preguntas de forma frecuente.

- En segundo lugar se encuentra “leer”. Retenemos un 10% de lo que leemos. No es una práctica negativa en sí misma y no hay que excluirla ni mucho menos del aula de lengua extranjera, de la que forma un gran pilar ya que es la única forma de mejorar la comprensión escrita. Sin embargo, a la hora de aprender no es suficiente y esta práctica ha de ser complementada con actividades que impliquen una

mayor participación del alumno y que hagan que este pase de ser un mero lector a ser el protagonista. Por ejemplo, el profesor puede pedirles que realicen una lectura comprensiva del texto y que subrayen lo que les parezca lo más importante, o que elaboren un esquema.

- En tercer lugar se encuentran los medios audiovisuales, de los cuales tras 24 horas retenemos un 20% de la información que hemos visto en ellos. Es una de las técnicas que se utilizan cada vez más en el aula gracias a la incorporación de las TIC. Sin embargo, queda evidenciado que de por sí no son lo suficientemente útiles y que deben ser complementados con la incorporación de alguna actividad que provoque una mayor participación en los alumnos, como puede ser que comenten el tema con sus compañeros, que comiencen un debate, o incluso que amplíen la información del audiovisual mediante actividades de búsqueda.

- En el cuarto lugar de la pirámide nos encontramos “demostrar” con un nivel de retención de un 30%. Es el primero de los escalones en el que el alumno pasa de ser un sujeto pasivo a uno activo, y esto se refleja en el recuerdo posterior. El alumno recaba información e investiga por sí mismo, a través de ensayos y publicaciones, la información que debe estudiar y comprueba, por tanto, que es real (no es algo que solo le haya contado el profesor o que solo aparezca en los libros de texto).

- En quinto lugar se encuentra la argumentación, con un 50% de nivel de retención. Esto se debe a que no es una actividad sencilla ya que implica que el alumnado ponga en práctica varias destrezas. Primero ha de ser capaz de comprender el tema que se plantea para debate. Posteriormente ha de investigar y conocer las diferentes posturas que existan al respecto y posicionarse a favor de una de ellas. Por último, ha de defender su postura de forma que resulte convincente para el resto de sus compañeros o incluso que consiga cambiar la opinión de alguien que se posicionaba en la postura contraria. La argumentación no solo consigue que los alumnos conozcan la

información, sino que reflexionen sobre ella y entiendan su razón de ser. Por no olvidar que es una muy buena opción para desarrollar las capacidades lingüísticas en la lengua extranjera.

- Realizar prácticas se encuentra en el sexto lugar de la pirámide, casi en la base y no es para menos, ya que consigue retener un 75% de información. Esto es debido a que los alumnos participan activamente en el proceso de aprendizaje, empleando varios de sus sentidos. Es recomendable motivar a los alumnos para que realicen experimentos, casos prácticos, que resuelvan problemas, etc. Si además todas estas actividades se realizan en grupos, además de incentivar la motivación del alumnado, también lo estaremos preparando para su futuro laboral, en el que muy probablemente les beneficie saber trabajar de forma cooperativa.

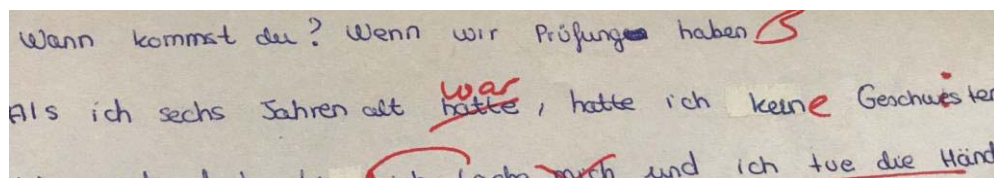
- En el último escalón de la pirámide nos encontramos que “enseñar a otros” es la forma más efectiva para retener información (90%). La razón es muy sencilla: el alumno ha de dominar la materia que va a enseñar a sus compañeros y ha de ser capaz de enfocarlo de varias maneras diferentes, empleando ejemplos para conseguir que la información sea lo más clara posible. Además, para el alumno resulta muy motivador ver que sus compañeros le prestan atención y escuchan lo que les está explicando. El alumno siente que forma parte del proceso de aprendizaje de los demás y esto le provoca una sensación de satisfacción. Esto motivará sus ganas de aprender y lo implicará mucho más en su estudio. Pero este método no solo beneficia al alumno que enseña, sino que también beneficia a los alumnos que son enseñados, ya que sienten que aprenden de un igual y por consiguiente su comunicación es más fluida, entienden mejor el tema que se les explica y se fomenta el trabajo cooperativo. Un ejemplo de esto es realizar exposiciones (en la universidad es más frecuente, pero en las aulas de secundaria aún no lo es tanto, aunque cada vez se está implementando más). Los alumnos preparan un tema, preferiblemente de su elección y en el aula se lo explican a sus compañeros.

3. Errores frecuentes y propuestas de actividades

Durante mi periodo de prácticas en el IES Emilio Ferrari, he recopilado una serie de errores tanto orales, como escritos que ocurren con frecuencia en el alumnado hispanohablante que aprende alemán como lengua extranjera. Incluyo ejemplos de errores escritos porque son demostrables y más fiables para lo que a este estudio respecta. Después de analizar cada error, procederé a plantear al menos una actividad que esté enfocada a resolver este problema. Las actividades están basadas en el marco teórico del apartado anterior. La metodología empleada en la mayoría de actividades es una especie de combinación del método de *gamificación*, del enfoque comunicativo y de la pirámide del aprendizaje. Las actividades tienden a ser lúdicas, incluyendo en muchas ocasiones las reglas propias de un juego, enfocadas a la comunicación y tratan de encontrarse en la mitad inferior de la pirámide del aprendizaje de Cody Blair. Todas las actividades que se plantean en las siguientes líneas han sido creadas por mí misma, sin recursos ajenos. Las he elaborado con dos objetivos principales en mente. El primero de ellos y el principal, ya que es en ello en lo que he centrado mi investigación, es tratar de solventar las dificultades propias que produce la interferencia del español durante el aprendizaje del alemán y tratar que este tipo de errores no se *fossilicen* en los alumnos. El segundo, no por ello menos importante, es incrementar la motivación del alumnado en el aula de lengua extranjera, que por lo general no suele estar muy elevada.

Los errores que me he encontrado con frecuencia y que me han parecido más significativos para analizar son los siguientes:

3.1. Ich habe... Jahre alt



Es un error frecuente que he podido escuchar en muchos alumnos a lo largo de mi estancia en prácticas. Cuando se presentaban, muchos de ellos querían

expresar su edad mediante esta expresión. En alemán la forma correcta de expresar la edad es nombrar cuántos años “somos de viejos” y no cuántos tenemos (*Ich bin 16 Jahre alt*). Así como la formulación de la pregunta que es la correcta a la hora de preguntarle a alguien su edad ha de ser “¿cómo de viejo eres? (*Wie alt bist du?*)” y no “¿cuántos años tienes? (*Wie viele Jahre hast du?*)”. Se trata de un tipo de error que se produce por interferencia lingüística de la lengua materna, en este caso el español.

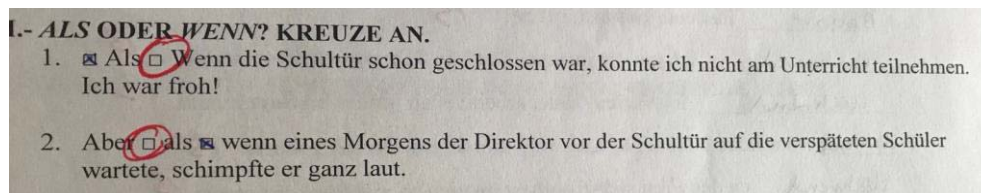
Propuesta de actividad: Cluedo

Esta actividad consiste en que los alumnos elijan un personaje representativo de la cultura alemana sobre los que previamente se ha hablado y trabajado en clase. El profesor le da a cada alumno un papel con el nombre de la persona que deben representar y no deben decírselo a nadie. El profesor anuncia, por ejemplo, que Angela Merkel ha cometido un asesinato y que ofrecen una recompensa a quien le dé captura. Los alumnos han de ir haciéndose preguntas entre ellos, respondiendo con sinceridad como si fueran los personajes que se les ha asignado. El profesor escribe una serie de preguntas en la pizarra para que los alumnos puedan utilizar como guía:

- *Bist du ein Mann oder eine Frau?*
- *Wie alt bist du?*
- *Was machst du beruflich?*
- ...

Solo se permite una apuesta por alumno, el que se apresure a acusar a un compañero de ser el asesino sin estar seguro se arriesga a quedar eliminado. No se pueden hacer varias preguntas a la misma persona, solo una y tras esta deben preguntar a otra persona.

3.2. Als / wenn



He decidido incluir este error, ya que en una clase de siete alumnos, cinco han cometido el mismo fallo y han tenido ambas respuestas mal. Cuando utilizar *als* o *wenn* al principio siempre es difícil para los hispanohablantes, ya que en español utilizamos simplemente la forma “cuando” para ambos. La oración temporal que introduce *wenn* puede referirse tanto al pasado, como al presente, como al futuro. Cuando se refiere al pasado, la acción a la que alude siempre se repite en el tiempo (*Wenn die Schultür schon geschlossen war, konnte ich nicht am Unterricht teilnehmen*). Sin embargo, *als* se refiere exclusivamente al pasado y la acción a la que alude siempre se da solamente esa vez (*Als eines Morgens der Direktor vor der Schultür auf die verspäteten Schüler wartete, schimpfte er ganz laut*).

Propuesta de actividad: *Ich hab' noch nie...*





La siguiente propuesta de actividad guarda gran parecido con el juego “Yo nunca...”, muy popular en la adolescencia (de ahí el título de la actividad, la versión en alemán). Cada alumno recibe diez ositos de gominola² (o de cualquier otra cosa si existiera algún impedimento, como por ejemplo vegetarianos/veganos o alérgicos³). De uno en uno cuentan una experiencia en el pasado que hayan vivido o no, utilizando *als* o *wenn* según corresponda. Los demás alumnos comen un osito si han vivido la experiencia que se ha mencionado. Antes de empezar con la actividad, se dejan cinco minutos más o menos para que los alumnos redacten al menos cinco oraciones para que una vez comience no se pierda la dinámica del juego por pensar las premisas.

² Preferentemente de la marca Haribo, ya que esta es una empresa alemana.

³ También existen ositos de gominola a base de gelatina de origen no animal.

3.3. Siezen oder duzen

V.-SIEZEN ODER DUZEN: SCHREIBE DIE PRONOMEN UND KONJUGIERE DIE VERBEN

<p>Im Job...</p> 	<p>+Hallo, darf ich etwas fragen?</p> <p>* Aber natürlich, für habe ich immer Zeit.</p> <p><i>Sie</i> <i>Ihnen</i> <i>Sie</i></p>	<p>In der Schule und im Lehrerzimmer...</p> 	<p>+Peter, alles klar? (wollen) noch etwas fragen?</p> <p>*Nein, ich habe Erklärung verstanden.</p> <p><i>Willst du?</i> <i>Sie</i></p>
<p>Gute Freunde...</p> 	<p>+Es freut mich, mit hier herum zu faulenz.</p> <p>Deiner Idee uns in die Sonne zu legen war super.</p> <p>* Unsere Freundschaft ist toll.</p> <p><i>div B</i> <i>Sie</i> <i>Sie</i></p>	<p>Auf Ämtern...</p> 	<p>Guten Morgen, ich brauche Hilfe.</p> <p>Kein Problem! (füllen) das Formular aus und in ein paar Tagen überweisen wir das Geld.</p> <p><i>Ihnen</i> <i>Sie</i> <i>Sie</i></p>

o sie o du ??

o'z

Es uno de los errores más comunes que cometen los hispanohablantes a la hora de empezar a aprender alemán. Los casos en los que se utiliza la forma de cortesía en español son escasos ya, sin embargo en alemán son muy frecuentes y las situaciones en las que se emplean en ambos idiomas no siempre son equivalentes.

¿Cómo saber cuándo debemos tutear o no? Siempre depende, en primer lugar, de la relación que se tenga con la otra persona y del contexto en el que se dé la situación comunicativa. Mientras que 'du' se utiliza para dirigirse a miembros de tu propia familia, a niños, entre gente joven, entre amigos, conocidos que hayan convenido que está bien tutearse, para crear un ambiente más relajado y cercano o incluso para dirigirse a alguien con desprecio (ya que el interlocutor, al esperarse por contexto que se dirijan a él utilizando la forma de cortesía, lo entienda como una falta de respeto), la forma de cortesía *Sie* se utiliza para dirigirse a adultos que no sean familiares,

clientes, en el ámbito laboral (siempre y cuando no sea entre gente joven y al mismo nivel jerárquico), para crear un ambiente más formal o como forma de expresar respeto por el interlocutor.

Además, es también confusa la conjugación de la forma de cortesía. La forma *Sie* siempre ha de ir en mayúscula en todos sus pronombres y formas (*Ihnen, Ihr...*), de no ser así, se podrían confundir con las formas de femenino singular), y la forma verbal que le corresponde es siempre la tercera persona del plural tanto si el interlocutor es un grupo de varias personas o se trata de una sola persona (Schmidhofer 2014: 170).

Propuesta de actividad: Theaterstücke

Esta actividad modifica la dinámica de la clase al menos durante dos sesiones, aunque se puede ir intercalando con otras actividades de otro tipo. La clase se convierte en una compañía de teatro. El profesor es el director de la compañía, es el que recibe los encargos de los clientes que solicitan piezas de obras de teatro para un espectáculo humorístico. Las piezas a representar siempre seguirán la misma estructura: una primera parte donde, en una situación comunicativa que requiera un tipo de registro (tuteo por ejemplo), este registro se emplee mal y cree una situación graciosa para el espectador (por seguir el ejemplo de la situación comunicativa: en un grupo de amigos, uno de ellos habla de usted a otro y la reacción de los amigos que se quedan sorprendidos, le hacen bromas al respecto, etc.), y una segunda parte en la que la misma escena se produzca de la forma correcta (el amigo tutea al otro amigo y todo sigue de forma naturalmente normal). El encargo de los clientes son diez de estos fragmentos, así que, en la medida de lo posible, se tratará de dividir a la clase en cinco grupos de al menos tres personas cada uno para que cada grupo reciba al final dos encargos que recibirán progresivamente (primero uno y más tarde otro).

Los diez encargos que reciben son los siguientes:

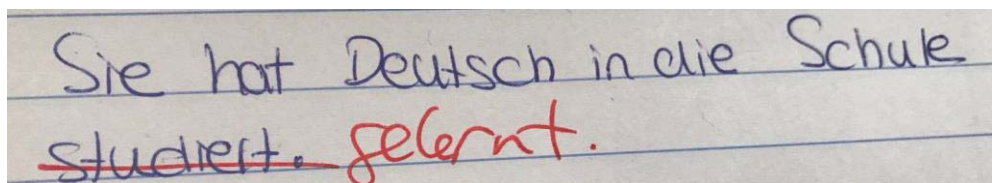
- Tu jefe, un hombre que ha fundado la compañía para la que trabajas hace más de 40 años, ha notado que estas

últimas semanas has bajado tu rendimiento y te ha citado en su despacho.

- Tu mejor amiga te presenta a su nueva pareja.
- Has tenido un problema de dinero y vas al banco.
- Hablas con tus amigos para quedar y hacer algo esta tarde.
- Trabajas en la oficina turística de tu ciudad y una pareja mayor va a pedir información.
- Te diriges al hijo pequeño de tus amigos mientras jugáis juntos.
- Entrás en un pequeño comercio a hacer la compra y la dependienta va contigo a clase.
- Eres camarero en un restaurante de renombre y tomas nota a unos clientes que van a comer.
- No sabes cómo llegar a la oficina de correos y le pides ayuda a una pareja que va por la calle.
- Eres padre/madre de un niño que ha hecho una travesura en el colegio y tienes que regañarle por ello.

Cada parte de la obra no debe superar los cinco minutos para que el total de cada encargo dure como máximo diez minutos. Podrán utilizar todos los elementos de atrezzo que deseen. La representación final de la obra completa pueden llevarla a cabo en la fiesta del instituto frente a los demás alumnos o simplemente puede quedarse dentro del aula de clase.

3.4. Lernen / studieren

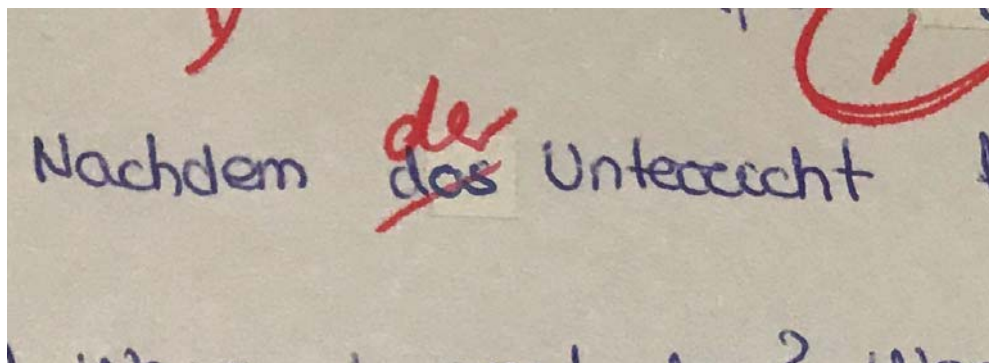


Estos dos verbos también dan lugar a muchas confusiones para los hispanohablantes. Ambos verbos describen la acción de adquirir nuevo conocimiento. *Lernen* podría traducirse como ‘aprender’ y *studieren* como ‘estudiar’, sin embargo: en español, *aprender* describe un proceso de adquisición de conocimiento inconsciente, mientras que *estudiar* es el proceso consciente y voluntario de adquirir el conocimiento. En alemán, *lernen* engloba ambos procesos y *studieren* se aplica en el ámbito universitario o en alguna titulación superior.

Propuesta de actividad: *Brieffreund*

En la siguiente propuesta de actividad, los alumnos deberán redactar una carta fingiendo ser alumnos universitarios para presentarse a su nuevo amigo por correspondencia (*Brieffreund* en alemán). En ella le contarán lo que quieren sobre ellos y sobre los estudios que están realizando. Una vez las tengan, el profesor las recogerá y las repartirá entre los alumnos al azar. Los alumnos contestarán a las cartas que les haya tocado contándoles su vida real (estudiando en el instituto, actividades extraescolares, etc.). En la primera carta primará el uso del verbo *studieren* y en la segunda carta el del verbo *lernen*. Después de escribir las respuestas, el profesor volverá a recoger las cartas y se las entregará a los alumnos según corresponda. Posteriormente cada alumno corregirá los errores que encuentre en las cartas que ha recibido (enfocándose sobre todo en si utiliza de forma correcta los verbos *lernen* y *studieren*). Uno de los aspectos positivos de esta actividad es que los alumnos no practican sólo el error, sino que además practican la producción escrita.

3.5. El género de los sustantivos



Otro de los errores que más cometen los alumnos españoles al aprender alemán es no aprenderse correctamente los géneros de las palabras. Para empezar, en alemán existen tres géneros diferentes (masculino, femenino y neutro); a diferencia de los géneros en español, que son dos (masculino y femenino). En muchas ocasiones los géneros de ambos idiomas no coinciden y esto da lugar a muchas confusiones. Es por esto que los sustantivos han de aprenderse con su género. Existen algunas reglas que pueden ayudar a intuir el género de las palabras, aunque siempre hay excepciones (Corcoll 1994: 147-153):

- Son de género masculino los nombres de varón (*der Vater, der Mann*), los animales macho (*der Löwe, der Hund*), profesiones que desempeña un varón (*der Lehrer, der Anwalt*), los nombres de los días de la semana (*der Montag, der Mittwoch*), meses (*der Januar, der April*), estaciones del año (*der Sommer, der Frühling*), fenómenos naturales (*der Regen, der Wind*), puntos cardinales (*der Nord, der Süd*), los nombres de bebidas alcohólicas (*der Wein, der Wodka*) excepto *das Bier*, nombres de piedras preciosas y minerales (*der Diamant, der Rubin*), los nombres de marcas de coches ya que se sobreetiende la palabra *Wagen* (*der BMW, der Mercedes*), palabras acabadas en *-and, -ant, -ar, -ast, -ent, -er, -eur, -ismus, -ist, -ling, -oge* y *-or*; y la mayor parte de los radicales verbales sin desinencia, es decir, palabras extraídas de un verbo al que se le elimina la desinencia verbal (*Schlag: schlagen*).

- Son de género neutro los infinitivos, adjetivos, pronombres, etc. que hayan sido sustantivados (*das Leben*); los diminutivos formados por la terminación *-chen* o *-lein*, nombres de países, islas, ciudades, etc. siempre y cuando no formen parte de las excepciones (*die Schweiz, der Iran*, etc.); los colores (*das Rot*), las notas musicales (*das hohe C*), los tipos de palabra (*das Verb*) menos *der Artikel* y *die Präposition*, unidades de medida (*das Gramm*), nombres de elementos químicos y metales (*das Salz*), sustantivos terminados en *-tum* y *-um*, algunos sustantivos terminados en *-ar*, sustantivos que terminan en *-ment*, las letras del alfabeto (*das a, das b*), muchos sustantivos con el prefijo *-ge* (*das Getränk*) y muchos derivados terminados en *-nis* (*das Geheimnis*).

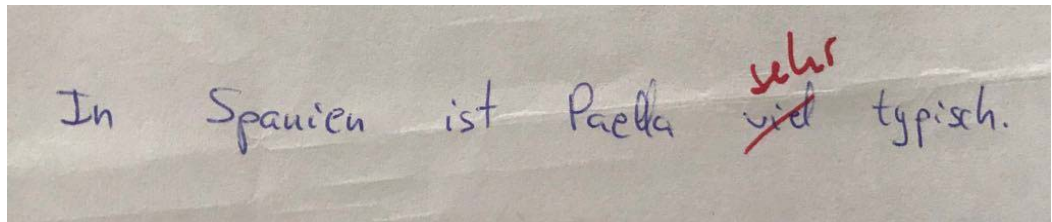
- Son de género femenino los nombres de mujeres, animales hembra y profesiones desempeñadas por mujeres (*die Tochter, die Lehrerin*); nombres de árboles, flores y frutos (*die Rose*); muchos sustantivos terminados en *-e* (sobre todo si son bislabos), los números (*die Eins*), los nombres de muchos ríos europeos (*die Donau*), los nombres de algunos países y regiones cuyo nombre termina en *-ei, -ie* y *-e*; los sustantivos terminados en *-ade, -age, -äne, -anz, -ei, -enz, -erie, -esse, -ette, -euse, -heit, -ie, -ik, -in, -ine, -ion, -isse, -ive, -keit, -schaft, -tät, -ung, -ur* y *-üre*; las sustantivaciones que termine en *-t* (*die Fahrt*), algunos sustantivos que terminan en *-nis* (*die Erlaubnis*), las marcas de motocicletas y nombres de aviones y barcos.

Propuesta de actividad: *die Komponisten*

Cada unidad didáctica trata sobre una temática diferente y cada una tiene un vocabulario propio que los alumnos deben aprenderse. Para prevenir futuros problemas de errores de género, esta actividad trata de que aprendan las palabras nuevas con su artículo correspondiente. Al inicio de cada unidad se presentan las palabras nuevas, se escriben en la pizarra con su artículo y de diferentes colores (rojo para el femenino, azul para el masculino y verde para el neutro, por ejemplo) y los alumnos deben componer entre todos la letra de

una canción. En un folio en blanco escribirán la letra de la canción y cuando aparezca una de las palabras que forman parte del vocabulario nuevo deberán escribirla del color que corresponda. Los últimos cinco minutos de cada clase durante toda la unidad estarán dedicados a trabajar en la canción o para cantarla.

3.6. *Viel / sehr*



La diferencia entre los adverbios *viel* y *sehr* también da problemas a los hispanohablantes que aprenden alemán. Normalmente *viel* aparece precediendo a un sustantivo, mientras que *sehr* lo encontramos delante de un adjetivo o de un adverbio.

Ambos se utilizan como complemento del verbo. *Viel* describe la cantidad medible de una acción y *sehr* indica la intensidad de ésta y suele emplearse con verbos que expresan sentimientos (Schmidhofer 2014: 158).

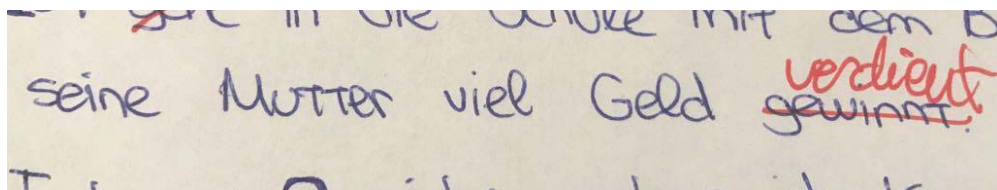
En resumen, *sehr* puede significar ‘muy’ o ‘mucho’, este último caso expresa una intensidad que no es medible; sin embargo, *viel* siempre significa ‘mucho’, tanto delante de sustantivos como para expresar una cantidad medible.

Propuesta de actividad: *Beeil dich sehr/viel!*

La siguiente actividad sería ideal llevarla a cabo en el gimnasio o en el patio del centro, ya que los alumnos tendrán que correr. Si no quedara otro remedio, podría realizarse en clase, pero habría que mover las mesas para que

hubiera suficiente espacio. Se colocan dos cartulinas en una mesa, una que ponga *viel* y otra *sehr*. Se divide a los alumnos en dos equipos y se colocan al final del gimnasio o de la clase. Como en el juego del pañuelo, cada integrante del grupo tiene asignado un número. El profesor dicta una oración a la que le falta el adverbio *viel* o *sehr* y a continuación dice un número. Los alumnos, uno de cada equipo (a los que les haya sido asignado el número que ha dicho el profesor), correrán hasta la mesa para coger la cartulina con la respuesta correcta antes que su adversario. El que la consiga antes ganará un punto para su equipo.

3.7. Gewinnen / verdienen



Estos dos verbos causan confusión en los hispanohablantes, ya que ambos se utilizan en el contexto en el que en español se utilizaría ‘ganar’. Sin embargo, como en otros ejemplos de errores anteriormente mencionados, en alemán cada uno de estos verbos tiene un uso diferente.

- *gewinnen* significa ‘ganar’ pero en una competición, un concurso, etc.
- *verdienen* sin embargo significa ‘ganar dinero’ en el trabajo.

En este caso, el alumno hace referencia a que la madre de alguien gana mucho dinero trabajando, y es por eso que no utiliza el verbo correcto.

Propuesta de actividad: Bingo.

La actividad trata de recrear un bingo. Antes de empezar el juego se reparten unos roles, ya que algunos alumnos van a formar parte de la plantilla del bingo.

- Un alumno será el director del bingo y se hará cargo de vigilar que todo funcione correctamente.
- Dos se encargarán de “vender” los cartones a los clientes (se reparten dos cartones como máximo si el alumno se ve capacitado para seguir el ritmo, uno como mínimo).
- Por último, uno se encargará de girar el bombo y cantar los números (en alemán).

Se hacen varias rondas de bingo. El premio por línea será una bolsita pequeña de ositos Haribo y el premio al bingo una pequeña tableta de chocolate de Ritter Sport.

Cuando finalice la actividad del bingo, el profesor pedirá que los alumnos que han ganado el bingo se pongan de pie. Les explicará en alemán que han ganado (*gewinnen*) y les dará una tableta a cada uno de los miembros de la plantilla del bingo y les explicará que se lo han ganado/merecido con su trabajo (*verdienen*).

3.8. Formación del plural

En español, la norma general para formar el plural de los sustantivos es simplemente añadir *-(e)s* al final de la palabra. Sin embargo en alemán hay cinco formas de formar el plural (Corcoll 1994: 155-160):

- Se añade *-e* a final de palabra: masculinos, femeninos y neutros.
 - *Das Spiel: die Spiele.*
 - *Der Tag: die Tage.*
- Se añade *-(e)n* a final de palabra: casi todos los femeninos, los sustantivos que se declinan en *-n*, los sustantivos masculinos acabados en *-ant, -at, -ent, -ist, -nom, -or* y los neutros *Bett, Hemd, Ohr, Herz...*
 - *Die Rose: die Rosen.*
 - *Der Herr: die Herren.*

- Se añade *-er* a final de palabra: neutros y algunos masculinos como *Wald, Mann* o *Geist*.
 - *Das Buch: die Bücher.*
 - *Das Haus: die Häuser.*
- No añaden nada los sustantivos que terminan en *-el, -en, -er, -chen* y *-lein*.
 - *Der Kuchen: die Kuchen.*
 - *Das Mädchen: die Mädchen.*
- Se añade *-s* a final de palabra: muchas palabras extranjeras (*Park, Hotel*), sustantivos terminados en *-a (Sofa), -i (Taxi), -o (Kino)*.
 - *Das Foto: die Fotos.*
 - *Das Auto: die Autos.*

Hay que hacer una serie de observaciones:

- Generalmente *a, o* y *u* se convierten en *ä, ö* y *ü*.
- Por norma general, los sustantivos femeninos no forman su plural terminado en *-er*. En muchos casos se añade una *-e* y se modifica la vocal de la raíz (*die Hand: die Hände*).
- Los masculinos y los neutros no siempre llevan desinencia de plural.
- Debido a la influencia del latín y el griego hay varios casos en los que el plural no se forma según las reglas anteriormente mencionadas:
 - Los sustantivos de género neutro que terminan en *-um/-ium* forman su plural en *-en/-ien* (*das Zentrum: die Zentren*).
 - Neutros terminados en *-um* que forman su plural, como en latín, en *-a* (*das Visum: die Visa*).
 - Masculinos terminados en *-us* que forman su plural en *-en* (*der Zyklus: die Zyklen*).

- Los nombres compuestos con *-mann* cambian esto por *-leute* (*der Kaufmann: die Kaufleute*).
- Algunos sustantivos tienen más de una forma de plural y cada una tiene un significado diferente, por ejemplo *das Band: die Bande* ('lazos', 'vínculos'), *die Bände* ('tomos'), *die Bänder* ('cintas').

Propuesta de actividad: Plural Quiz.

Esta actividad trata de convertir la clase en un concurso. Habrá varias fases en las que los alumnos competirán e irán siendo eliminados de forma progresiva hasta llegar a la ronda final en la que competirán tres alumnos por el premio final. Cada fase estará compuesta por un *quiz* realizado en Kahoot!. Kahoot! es una plataforma que permite a un docente crear un concurso basado en preguntas y varias opciones de respuesta (entre dos y cuatro) en el que los alumnos participan a través de dispositivos móviles. Para esta actividad se crean cinco test, cuatro para las fases eliminatorias y uno para la fase final. La temática de las preguntas será siempre el plural de las palabras en alemán. Por ejemplo en la pregunta aparece una palabra en singular y las opciones son posibles plurales pero sólo uno correcto. Esta actividad es muy versátil y puede aplicarse a casi todos los conceptos gramaticales, de vocabulario, etc.

Propuesta de actividad: Das Memory-Spiel.

La siguiente actividad no es más que el típico juego de memoria. Con el vocabulario de la unidad los alumnos en parejas crean unas tarjetas. En una tarjeta han de poner la palabra en singular con el artículo correspondiente y del color asociado al género y en otra tarjeta cómo se forma su plural. Por ejemplo en una tarjeta *das Buch* y en otra *-er*. Cuando todos los sustantivos de la unidad y su plural tengan su tarjeta correspondiente los alumnos pueden empezar a jugar en parejas. Ponen todas las tarjetas mezcladas sobre la mesa, levantan una y han de intentar encontrar su pareja. En este caso no es tan difícil

jugar ya que la manera en la que forma el plural puede coincidir en más de un sustantivo. Por turnos levantarán dos tarjetas, a no ser que con estos dos movimientos encuentren la pareja. En ese caso, se quedan las dos tarjetas que forman el par y vuelve a levantar dos tarjetas. Cuando ya no queden tarjetas, ganará aquel que haya hecho más parejas y por tanto tenga mayor número de tarjetas.

3.9. Stunde / Uhr

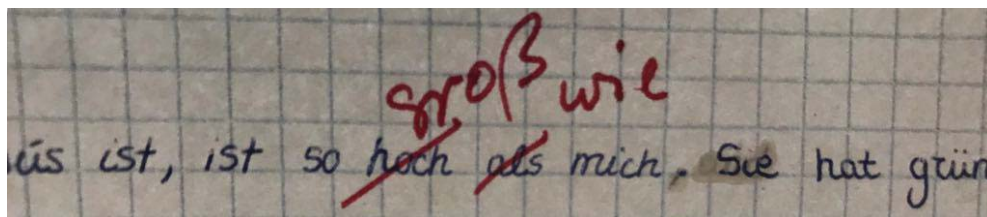


Este error se da debido a que *Uhr* no sólo significa ‘reloj’ sino que también se utiliza para indicar la hora. Sin embargo, *Stunde* significa literalmente ‘hora’, es decir, un periodo de sesenta minutos.

Propuesta de actividad:

El profesor pegará en las esquinas delanteras de clase dos cartulinas (una en cada una). En una cartulina pondrá *Uhr* y en la otra *Stunde*. Los alumnos se colocan al fondo de la clase. El profesor dirá una oración en la que aparezca uno de los dos sustantivos, pero sin nombrarlo. Los alumnos deberán colocarse en la esquina en la que aparezca el sustantivo que crean que falta en la oración. Los alumnos que se hayan colocado en la esquina correcta seguirán jugando, mientras que los que hayan fallado quedarán eliminados. Se puede hacer una ‘repesca’ con una ronda solo para que los alumnos que hayan sido eliminados tengan la oportunidad de reincorporarse al juego.

3.10. Comparativo de igualdad *so...wie...*



Otro error que he encontrado con frecuencia es utilizar el comparativo de igualdad de forma incorrecta. La comparación de igualdad se expresa por medio de ‘*so...wie...*’. El adjetivo se mantiene en el grado positivo. Este error podría considerarse un error de permeabilidad (Collantes) ya que el comparativo de superioridad se forma con la forma de comparativo más *als*.

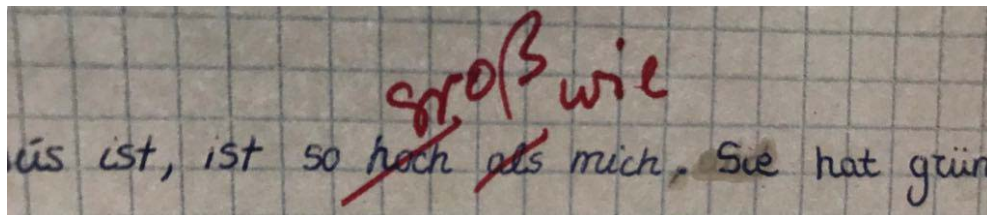
Propuesta de actividad: Ich bin so... wie...

La siguiente actividad tiene como objetivo fijar la estructura del comparativo de igualdad de una forma lúdica. Se colocan las sillas de la clase en forma de círculo para que todos puedan verse y comunicarse bien entre ellos. El profesor también puede formar parte del círculo y participar en la actividad. Por turnos, un alumno se pone en pie y forma una oración con el comparativo de igualdad comparándose con uno de los alumnos que están en el círculo sentados. Por ejemplo:

‘Ich bin so alt wie...’

No debe finalizar la oración, sino que debe dejar que los alumnos del círculo intenten adivinar de quién se trata. Así sucesivamente hasta que se complete una vuelta entera al círculo.

3.11. Hoch / groß



Este error se produce debido a que ambos adjetivos tienen un significado similar ya que los dos hacen referencia a algo de grandes dimensiones. Ambos pueden significar ‘alto’, sin embargo no se aplica a lo mismo. *Groß* tiene el significado de ‘alto’ cuando se refiere a personas, mientras que *hoch* significa ‘alto’ cuando se refiere a edificios, muebles, objetos, niveles, etc. *Groß* también significa ‘grande’ cuando se refiere a objetos y ‘mayor’ entre relaciones familiares como hermanos (Schmidhofer 2014: 140).

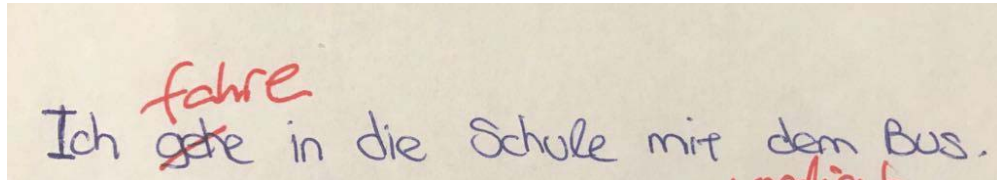
Propuesta de actividad: Groß/Klein Schlacht

En la clase previa a la que llevaremos a cabo esta actividad, como tarea para casa les diremos a los alumnos que busquen dos imágenes y las traigan impresas para la próxima clase. Las imágenes que deben buscar son dos porque una se va a corresponder con el adjetivo *groß* y otra se va a corresponder con el adjetivo *hoch*.

En la clase en la que se desarrolla la actividad se forman dos grupos. Los alumnos han de poner las fotos que han buscado sobre las mesas, que estarán en el centro del aula agrupadas, boca abajo. Uno de los grupos, que se colocará en el lado izquierdo de las mesas será el grupo *hoch*. El otro grupo será el grupo *groß* y se colocará en el lado derecho de las mesas. Por orden irán saliendo uno de los alumnos de cada equipo a las mesas para buscar una imagen que se corresponda con el adjetivo de su grupo. Cuando la consiga vuelve con ella a su equipo y sale el siguiente. El primer equipo que crea que ha conseguido todas las imágenes de su adjetivo gritará “Fertig!” y el juego se detendrá. Se comprobará que no queda en las mesas ninguna imagen que se corresponda con su adjetivo y habrán ganado. Se hace una segunda ronda de

esta actividad, pero invirtiendo los adjetivos de los equipos (el que antes había sido el equipo *hoch* ahora será el equipo *groß* y viceversa).

3.12. Gehen / fahren



Es también un error que se produce con frecuencia confundir el uso de estos dos verbos. Tanto *fahren* como *gehen* implican un desplazamiento y ambos se pueden traducir como 'ir' en español. Sin embargo, los usos de estos verbos están claramente diferenciados en alemán (Braucek y Castell 2006: 117):

- *Gehen* se utiliza para expresar que se va a pie. También se puede utilizar cuando uno se va por un período largo de tiempo a algún lugar (emigrar por ejemplo).
- *Fahren* se utiliza cuando se va en un vehículo terrestre o marítimo/fluvial.
- Por último *fliegen* se utiliza para ir volando.

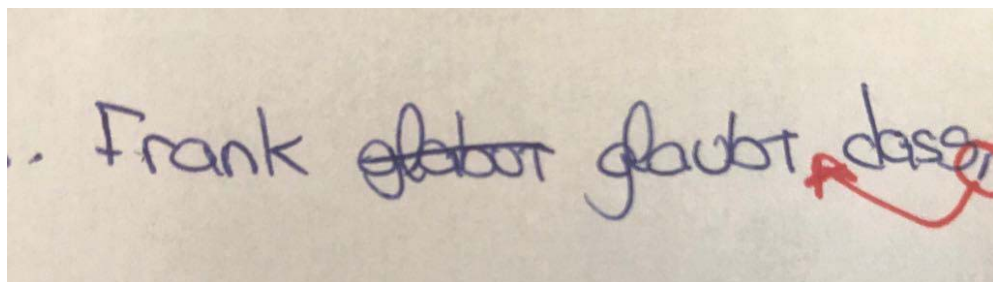
Aunque, la norma no es siempre tan rígida cuando nos referimos a lenguaje cotidiano. Hay algunas ocasiones en las que coloquialmente se puede utilizar el verbo *gehen* aunque se utilice el coche y ocasiones en las que se dice *fahren* cuando se viaja en avión (Schmidhofer 2014: 36). Sin embargo la forma correcta de utilizar estos verbos es la explicada anteriormente.

Propuesta de actividad: Schneeballschlacht

Para llevar a cabo esta actividad, el profesor reparte un folio en blanco a cada alumno. Les pide a los alumnos que dibujen o un monigote andando que se representará al verbo *gehen*, o un volante que representará al verbo *fahren*, o bien un avión que representará al verbo *fliegen*. Los alumnos

escogen uno de esos dibujos y lo plasman en su folio. Posteriormente hacen una bola con el papel. Si no hay espacio suficiente en el aula, se intentará mover las mesas para crearlo, o en caso de que no se pudiera crear espacio dentro del aula se les pediría a los alumnos que sin hacer mucho ruido salgan al pasillo. Durante unos minutos jugarán a tirarse las bolas de papel entre ellos como si se tratara de una pelea de bolas de nieve. Cuando el profesor decida, detiene el juego y les dice a los alumnos que cojan cada uno una bola y vuelvan a sus sitios. Por turnos irán abriendo la bola de papel que hayan cogido al final del juego. Si el dibujo que contiene la bola es un avión tendrán que formar una oración en la que utilice el verbo *fliegen*, si es un volante tendrá que formar la con el verbo *fahren* y si es un monigote tendrá que hacerla con el verbo *gehen*.

3.13. Posición de la coma en las oraciones subordinadas



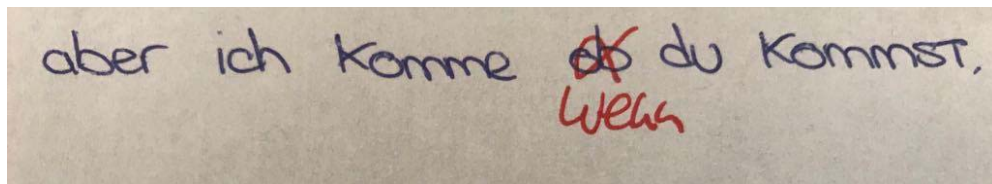
Este error es común al principio ya que en español el uso de la coma en oraciones subordinadas no se corresponde con el uso que le dan en alemán. En este caso, la función de la coma es separar la oración principal de la oración subordinada. Si ésta se encontrara dentro de la oración principal habría que separarla por dos comas, una al principio y otra al final.

Propuesta de actividad: Die Kommas kleben

Previamente el profesor habrá imprimido unas comas en grande, plastificado y pegado por detrás una bolita de *Blu-Tack*. En clase, se divide al grupo en dos y se forman dos filas. Se *divide* la pizarra del aula en dos. Los dos primeros de cada fila salen a la pizarra y escriben cada uno una oración

subordinada en la mitad de la pizarra que corresponde al otro equipo. Cuando terminan de escribir las oraciones, se ponen los últimos de sus respectivas filas y los siguientes han de salir a su mitad de la pizarra y pegar las comas donde corresponda. El profesor lo revisa y si todo está bien, borran las oraciones que han escrito sus compañeros y escriben otras. Se sigue esta mecánica hasta que los primero que han escrito las oraciones pegan las comas en la pizarra.

3.14. Ob / wenn



Este error se produce ya que la traducción al español tanto de *ob* como de *wenn* sería la misma: 'si'. Sin embargo, los usos de cada una de estas conjunciones no tienen nada que ver:

- *Ob* introduce una oración subordinada interrogativa indirecta. Las gramáticas alemanas distinguen dos tipos de oraciones interrogativas en alemán: *Ja-Nein Fragen* (aquellas en las que la respuesta es una afirmación o una negación) o *W-Fragen* (aquellas cuya respuesta es abierta) (Corcoll 1994: 335).
- *Wenn* es la conjunción condicional más frecuente. Introduce oraciones subordinadas condicionales (Corcoll 1994: 357).

Propuesta de actividad: *Himmel-und-Hölle-Spiel*

Para comenzar esta actividad, lo primero que el profesor les explica a los alumnos es que van a jugar a un juego popular que en España se conoce como 'comecocos'. Para empezar les pide que saquen una hoja de papel en blanco y que sigan paso a paso las instrucciones que les irá dando:

1°. *Schneidet eine Quadrat aus.*

2°. Horizontal und vertikal falten und wieder entfalten.

3°. Diagonal falten und wieder entfalten.

4°. Alle vier Ecken zur Mitte falten.

5°. Das Quadrat wenden.

6°. Noch einmal alle vier Ecken zur Mitte falten.

7°. Die untere Hälfte nach oben falten.

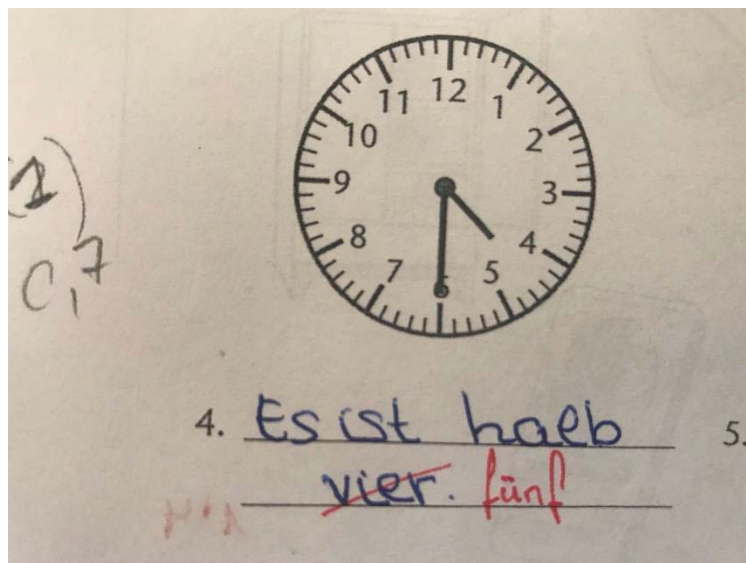
8°. Von unten mit den Fingern in die vier Taschen greifen und das Modell dabei dreidimensional ausformen.

9°. Und dann ist es fertig!

Después de que hayan hecho el juego con papel, el profesor les dirá que escriban varios sustantivos bajo las pestañas y que coloreen cada una de estas con un color diferente. Tras esto comienza realmente la actividad.

Por parejas, juegan con el comecocos. Uno dice un número y el otro abre y cierra el comecocos el mismo número de veces que haya dicho el compañero. Posteriormente el que haya elegido número también elige color y se levanta la pestaña elegida. Apunta el sustantivo que le haya tocado y vuelve a repetir el proceso hasta que tenga dos sustantivos. El alumno debe crear una oración subordinada con *wenn* o con *ob* utilizando los dos sustantivos que le hayan tocado en el juego. Su compañero le indicará si debe elaborar una oración con *wenn* o si por el contrario debe elaborarla con *ob*. No importa que las oraciones no tengan sentido, probablemente sean totalmente disparatadas pero lo importante es que la oración subordinada esté bien construida y que se diferencie bien entre el ‘si’ condicional y el ‘si’ interrogativo indirecto.

3.15. Die Uhrzeit



Para dar la hora en alemán existen, al igual que en español, dos maneras: la formal y la informal. La versión formal se utiliza en horarios, por ejemplo el de los medios de transporte, y en los medios de comunicación. Para expresar la hora se utilizan los números del 0 al 23 y entre la hora y los minutos se introduce la palabra *Uhr*:

16.55: *sechzehn Uhr fünfundfünzig*

7:20: *sieben Uhr zwanzig*

Sin embargo, en la versión informal, se utilizan los números del 1 al 12 para indicar la hora y solo se utiliza la palabra *Uhr* cuando se trata de una hora en punto, aunque no siempre. La versión informal de decir la hora en alemán resulta compleja y es por ello que suele dar lugar a errores en los hispanohablantes.

- Para expresar ‘y cuarto’ y ‘menos cuarto’ se utiliza *Viertel nach* y *Viertel vor* respectivamente.
- Para expresar ‘y media’ se utiliza *halb* y la hora siguiente.
- Para expresar ‘y cinco’, ‘y diez’, ‘y veinte’, ‘menos cinco’, ‘menos diez’ y ‘menos veinte’ se utiliza respectivamente *fünf/zehn/zwanzig nach* y *fünf/zehn/zwanzig vor* y la hora.
- Para expresar ‘y veinticinco’ y ‘menos veinticinco’ se toma como referencia la media hora y se le suman o se le restan cinco minutos.

- Para expresar ‘y veinte’ y ‘menos veinte’ también se puede tomar la media hora como referencia en vez de la hora en punto.

Propuesta de actividad: *Das Uhr-Spiel*

Los alumnos, por parejas, van a elaborar un reloj de goma eva similar al de la imagen:



4

Una vez que lo tengan preparado, comenzarán a jugar por rondas. Primero, uno de los miembros de la pareja elegirá la hora que aparecerá en el reloj y su pareja deberá decir la hora en alemán correctamente. Si la dice bien, ganará un punto y le tocará elegir la hora que mostrará el reloj en la ronda siguiente. Si falla, su compañero gana un punto y volverá a elegir la hora que mostrará el reloj. Ganará quien más puntos tenga cuando finalice la actividad.

⁴ El reloj de la imagen es elaboración de mi compañera del Máster María del Campo Rodríguez.

4. Conclusión

La intención de este trabajo ha sido, principalmente, explicar en la parte teórica lo que se entiende por error y, en la parte práctica, presentar propuestas didácticas que sirvan para que los errores que surgen en los alumnos cuya lengua materna es el español y que se deben principalmente a la interferencia lingüística que esta produce, no se afiancen. Para ello, las actividades planteadas pretenden elevar la motivación de los alumnos por aprender y fomentar también la adquisición del lenguaje, es decir, que interioricen los conceptos sin necesidad de que tengan que sentarse en sus casas a estudiar que ‘esto’ se dice así porque sí y que tengan que aprendérselo de memoria (hecho que probablemente desemboque en el olvido, ya que recordemos que retenemos un 10% de lo que leemos). La motivación es uno de los factores más importantes a la hora de adquirir una nueva lengua extranjera, sin embargo, suelen ser las asignaturas que menos motivan a los alumnos. Una prueba de esto es la tasa de abandono de la asignatura ‘segunda lengua extranjera’ cuando los alumnos tienen la oportunidad.

También es importante hacer hincapié en que los errores son algo normal en el proceso de aprendizaje, y que no son más que una forma de aprender. Los alumnos no deben sentir fracaso cuando cometan un error. El profesor, como docente, debe guiarles para que sientan que errar es de humanos (*errare humanum est*) y para que aprendan a ver en sus propios errores oportunidades de mejorar.

5. Bibliografía

Alejaldre, Leire y García, Antonia María. *Gamificar: El uso de los elementos del juego en la enseñanza de español*. Mahidol University International College y Sichuan International Studies University, College of International Education. Instituto Cervantes. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_50/congreso_50_09.pdf

Ammon, Ulrich (2014). *Die Stellung der Deutsche Sprache in der Welt*. De Gryter.

Ausubel, D. P. (1973). *Algunos aspectos psicológicos de la estructura del conocimiento*. En Elam, S. (Comp.) *La educación y la estructura del conocimiento. Investigaciones sobre el proceso de aprendizaje y la naturaleza de las disciplinas que integran el currículum*. Buenos Aires: El Ateneo. Págs. 211-239.

Braucek, Brigitte y Castell, Andreu (2006). *Wir haben kalt. Diccionario de dudas del alemán*. Editorial Idiomas. Hueber.

Consejo de Europa (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Instituto Cervantes, Anaya.

Corcoll, Brigitte y Roberto (1994). *Programm. Alemán para hispanohablantes. Gramática*. Barcelona: Herder.

Kapp, Karl M. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education*. Pfeiffer.

Kepplin, Karin (1997). *Fehler und Fehlerkorrektur*. München: Goethe Institut.

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

López, María-Paz (24 de enero de 2017). El tirón de aprender alemán. *La Vanguardia*. Recuperado de: <http://www.lavanguardia.com/vida/20170124/413640319422/el-tiron-de-la-lengua-de-goethe.html>

Prieto Gil, Ángela. *La pirámide del aprendizaje*. Universidad Complutense de Madrid.

Recuperado de: <http://biblioteca.ucm.es/revcul/e-learning-innova/27/art1263.pdf>

Rodríguez, Fernando y Santiago, Raúl (2015). *Gamificación. Cómo motivar a tu alumnado y mejorar el clima en el aula*. Grupo Océano.

Rösler, Dietmar (2012). *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Weimar: J.B Metzler Verlag.

Schmidhofer, Astrid (2014). *Alles klar? Dificultades de alemán para hispanohablantes*. Barcelona: Difusión, Centro de Investigación y Publicaciones de Idiomas. PONS.

Teixes, Ferrán (2015). *Gamificación: fundamentos y aplicaciones*. Editorial UOC.