



---

# **Universidad de Valladolid**

**Facultad de Filosofía y Letras**

**Departamento de Lengua Española**

## **La psicopedia: principios y aplicaciones didácticas en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera**

Autor: Álvaro Fernández Villazón





---

**Universidad de Valladolid**

**Facultad de Filosofía y Letras**

Departamento de Lengua Española

**TESIS DOCTORAL**

**La psicopedia: principios y aplicaciones  
didácticas en la enseñanza del Español  
como Lengua Extranjera**

Presentada por **Álvaro Fernández Villazón** para optar al grado  
de doctor por la Universidad de Valladolid

Dirigida por la Dra. **Carmen Hernández González**





A Mariuca y Serafín, mis padres,  
que cuando no pretendían enseñarme nada,  
me lo enseñaron todo.

A Sera y Maite,  
Carlos y Cristina,  
José Antonio y Blanca,  
Fermín,  
Pepín y Elvira,  
y Estela,  
por la misma razón.

Al padre José Félix González Bartolomé,  
que haciendo camino y durmiendo en el suelo,  
bajo las estrellas, me enseñó a enseñar.

(En representación de todos los que compartimos ese viaje iniciático con él y con Mazienksy)



*In memoriam* Georgi Kirilov Lozanov (1926-2012)



## AGRADECIMIENTOS

Un proyecto que abarca más de 6 años de experimentos e investigación, dos países y cuatro ciudades, no es posible llevarlo a cabo sin la ayuda y el apoyo de muchas personas. A las acciones concretas que hicieron posible este trabajo se suman, en ocasiones, simples palabras que proporcionan el ánimo, la confianza o la orientación cuando estas hacen falta. Por eso, quiero comenzar agradeciendo de corazón a estas personas que hayan estado ahí, a veces sin pretenderlo o sin saberlo, cuando las necesité.

Mi más profundo agradecimiento a mi directora de tesis, la Dra. Carmen Hernández González, porque tanto en lo científico como en lo humano confió en mí, incluso cuando yo no confiaba. Especialmente, por lo humano. Un privilegio. Gracias.

Mi agradecimiento más sincero a mi tutor y director del Centro de Idiomas de la Universidad de Jena, el Dr. Joachim Boldt, que, aparte de su apoyo e interés personal por mi trabajo, puso a mi disposición todos los medios que necesité y me proporcionó todas las facilidades que requirió la realización de esta tesis. *Lieber Dr. Boldt, für Ihr Interesse an meiner Arbeit und Ihre ständige Unterstützung, von ganzem Herzen, vielen Dank.*

Toda mi gratitud a la Dra. Susanne Hecht que me dio la primera oportunidad profesional, me presentó la psicopedia, permitió ampliar los experimentos en el Centro de Idiomas que ella dirige en la Universidad de Bielefeld y me abrió su casa para hacer posible este trabajo, por eso, en el idioma que tanto amas... *Grazie cara amica, questo successo è dovuto in parte anche a te.*

También estoy en deuda de gratitud con Adelheid Gernhardt que, allá cuando empezaba la tesina, me ayudo a encontrar el camino que ha llevado a la conclusión de este trabajo. *Liebe Frau Gernhardt, danke, dass Sie mir geholfen haben, den Weg zu finden.*

Por la desagradable labor de leer las pruebas, corregir los fallos y hacer sugerencias, mi sincero agradecimiento a mi hermano Sera y a mi amiga Amaya Ruiz (etapa y puente imprescindible de amistad y de mi vida entre dos países).

Mi especial reconocimiento a Antje Bollmann que, como parte esencial del apoyo del Centro de Idiomas, realizó las tareas más rutinarias e ingratas de documentación, traducción y corrección objetiva de exámenes para la evaluación, con gran rapidez y eficacia, facilitando así enormemente mi trabajo.

No puedo olvidar en estos agradecimientos a Alberto Díaz Cuevas porque, aparte de su incommensurable apoyo moral y el de Nuria, sin él, sin las horas frente al ordenador, ni la tesina, ni esta tesis, hubieran tenido este aspecto, ni habrían sido acabadas a tiempo. Gracias, Logrete, de todo corazón.

Gracias a Sonia Borrmann-Brevis, a José Ventura Usó, a Daniela Szyska, a Aurica Lehwald-Borszik, a Catalina Calero, al profesor Marcus Reinfried y a las doctoras Brigitta Enke, Sonja Bründl-Price, Esther Morales, Cinzia Minonne y Mírem Ramírez que, todos ellos, en su triple faceta de amigos, filólogos y colegas de la enseñanza de idiomas, de uno u otro modo, con su interés, sus ánimos, sus comentarios y su ejemplo, contribuyeron a la finalización de esta tesis doctoral. *Ich danke euch als Freunde, Philologen und Kollegen für euer Interesse, eure Unterstützung, eure Bemerkungen und euer Vorbild.*

Mi agradecimiento a mis compañeros del Centro de Idiomas de la Universidad de Jena (Monika Lange, Andrea Arnold, Henriette Barschel, Dra. Jutta Clemens, Anne Jeannin, Dr. Daniel Karakaschew, Dra. Adelheid Klug, Claudia Lang, Angelika Latta, Dr. Martin Müller-Wetzel y Ralf Erlebach) por su apoyo moral, por su interés en mi trabajo y por las palabras de ánimo. *Danke für eure moralische Unterstützung und euer Interesse.*

Mi inmensa gratitud a Nicole Richter y Juan Manuel García Cuenllas, doctores de la amistad y de la vida, que compartieron este largo camino, porque parte de lo que soy y de lo que he escrito a ellos se lo debo. (En representación de todos los amigos que en España y Alemania, a lo largo de estos años, me han ayudado, soportado e inspirado, y me honran con su amistad. Gracias, queridos amigos. *Vielen Dank, liebe Freunde.*)

A Barbara, por estar, por desaparecer, por hacer, por no hacer, por quitar, por poner, por querer y por ser; por todo, mi agradecimiento. *Ich liebe dich.*

Y por último, mi gratitud a los alumnos, que, en los cursos necesarios para este trabajo y en todos los otros, han contribuido a dar forma a este método y a darme forma a mí, como profesor y como persona.

## **ERWÄHNUNG „INTERNATIONALER DOKTOR“**

Gemäss der Regelung über die Verleihung der internationalen Doktorwürde (Art. 15 der königlichen Verordnung 99/2011, 28. Januar) finden sich in Teil 5 dieser Doktorarbeit die deutsche Übersetzungen folgender Kapitel:

- Allgemeine Beschreibung der Struktur und der Zielsetzung der Doktorarbeit
- Einleitung
- Schlussfolgerungen
- Perspektiven der Psychopädie beim Spanischunterricht als Fremdsprache

## **MENCIÓN “DOCTOR INTERNACIONAL”**

De acuerdo con la normativa que regula la obtención de la mención de *Doctor internacional* (Art. 15 del RD 99/2011, de 28 de enero), en la parte 5 de esta tesis doctoral se encuentra la versión en idioma alemán de los siguientes capítulos:

- Descripción general de la estructura y objetivos de la tesis doctoral
- Introducción
- Conclusiones
- Perspectivas de la psicopedía en la enseñanza de Español como Lengua Extranjera





## INDICE

<b>Agradecimientos .....</b>	<b>9</b>
<b>Erwähnung „Internationaler Doktor“ .....</b>	<b>11</b>
<b>Mención “Doctor internacional” .....</b>	<b>11</b>
<b>Descripción general de la estructura y objetivos de la tesis doctoral .....</b>	<b>17</b>
<b>Introducción .....</b>	<b>19</b>
<b>PARTE I. Base teórica de la psicopedia .....</b>	<b>25</b>
1. Definición y delimitación terminológica .....	27
1.1. Definición .....	27
1.2. Delimitación terminológica .....	27
2. Los métodos alternativos: consideraciones generales .....	33
2.1. ¿Alternativo a qué? .....	33
2.2. Métodos humanísticos .....	35
2.3. Carl Rogers y los principios del aprendizaje humanista .....	37
3. Los principales métodos alternativos .....	43
3.1. La sugestopedia y la psicopedia .....	44
3.2. <i>Total Physical Response (TPR)</i> .....	44
3.3. <i>Community Language Learning (CLL)</i> .....	48
3.4. <i>Silent Way</i> .....	52
4. La sugestopedia .....	57
4.1. Historia de la sugestopedia .....	57
4.2. La sugestología como base de la sugestopedia .....	64
4.3. La sugestopedia: desarrollo didáctico-curativo de la sugestología .....	73
4.4. La clase de idiomas sugestopédica .....	82
5. La psicopedia .....	91
5.1. La psicopedia: fundamentos .....	92
5.2. La clase psicopédica .....	98
6. Análisis crítico teórico y experimental de la psicopedia y la sugestopedia .....	109
6.1. Aclaraciones preliminares sobre los análisis .....	109
6.2. Análisis crítico teórico y experimental de la psicopedia en sus elementos diferenciales .....	111
6.3. Análisis crítico de la sugestopedia en sus versiones apócrifas .....	113
6.4. Análisis críticos legítimos de las teorías de Lozanov por autores cualificados .....	117
7. Actualización de las bases teóricas de la psicopedia y la sugestopedia .....	123
7.1. Actualización de la teoría psicopédica .....	123
7.2. Actualización de la teoría sugestopédica por medio de la psicopedia .....	124
7.3. Actualización de la teoría sugestopédica por el propio Lozanov .....	124

7.4.	Actualización de la teoría sugestopédica procedente de los discípulos de Lozanov.....	129
7.5.	Actualización de la teoría sugestopédica en otros autores .....	129
7.6.	Actualización de la teoría sugestopédica a través de otras materias como la psicología o la neurología .....	130

**PARTE II. Aplicación práctica: curso de Español como Lengua Extranjera de Nivel A1 .... 139**

8.	Desarrollo de la parte práctica.....	141
8.1.	Factores que han influido en la realización y desarrollo de la parte práctica .....	141
8.2.	Fases de desarrollo de parte práctica .....	142
9.	Planificación del curso.....	145
9.1.	Aspectos organizativos .....	145
9.2.	Características de los participantes .....	154
9.3.	El perfil del profesor.....	160
9.4.	El aula y los elementos materiales la clase .....	160
10.	Desarrollo didáctico .....	167
10.1.	Los contenidos .....	167
10.2.	Una historia como base del curso.....	181
10.3.	La personalidad inventada .....	184
10.4.	La percepción periférica.....	186
10.5.	La comunicación no verbal .....	187
10.6.	El estímulo emocional.....	191
10.7.	La corrección de errores .....	193
10.8.	Los materiales didácticos.....	194
10.9.	El componente artístico .....	202
10.10.	La actitud de los alumnos .....	205
10.11.	La labor y la actitud del profesor .....	207
10.12.	Las fases de la psicopedia .....	211
11.	Programa didáctico detallado del curso de español de nivel A1 con metodología psicopédica y las variantes introducidas por el autor .....	217
11.1.	Marco general.....	217
11.2.	Unidad didáctica 0. Presentación e introducción .....	227
11.3.	Unidad didáctica 1. Encuentro en el avión .....	232
11.4.	Unidad didáctica 2. Saludo del Consejero de Cultura.....	266
11.5.	Unidad didáctica 3. Fiesta en el hotel.....	283
11.6.	Unidad didáctica 4. Compras en el mercado .....	300
11.7.	Unidad didáctica 5. Cena con amigos .....	315
11.8.	Unidad didáctica 6. De Compras por Santander.....	334
11.9.	Unidad didáctica 7. Desayuno junto a la playa .....	350
11.10.	Unidad didáctica 8. Planes para el fin de semana .....	367
11.11.	Unidad didáctica 9. Los amigos de Felipe .....	382
11.12.	Unidad didáctica 10. Día de resaca .....	396
11.13.	Unidad didáctica 11. La carta, la postal, Madrid y la verdad .....	410
11.14.	Unidad didáctica 12. Evaluación: encuestas, examen y entrevistas.....	423

<b>PARTE III. Descripción y evaluación del experimento .....</b>	<b>429</b>
12. Planteamiento general del experimento y la evaluación .....	431
12.1. Elección del objeto de investigación .....	432
12.2. Estado de la cuestión .....	436
12.3. La hipótesis. ....	437
12.4. Planificación y desarrollo del experimento .....	439
12.5. Los criterios de calidad .....	442
12.6. Los métodos evaluativos .....	445
13. Evaluación de los resultados.....	451
13.1. Los resultados de los exámenes .....	451
13.2. Las encuestas anónimas de evaluación subjetiva .....	456
13.3. Las entrevistas orales en español.....	468
13.4. Entrevistas personales sobre la experiencia en el curso .....	472
<b>PARTE IV. Conclusiones y perspectivas para la enseñanza de E/LE.....</b>	<b>475</b>
14. Conclusiones .....	477
14.1. Los métodos alternativos en general .....	477
14.2. La dicotomía sugestopedia-psicopedia .....	478
14.3. El desarrollo y la aplicación didáctica .....	480
14.4. Los resultados del experimento .....	484
15. Perspectivas de la psicopedia en la enseñanza de Español como Lengua Extranjera.....	487
15.1. El sistema fonológico y verbal del español en combinación con el enfoque comunicativo de la psicopedia .....	487
15.2. La comunicación no verbal del español y la fase de reproducción psicopédica .....	488
15.3. El elemento sugestivo de la psicopedia con relación a las culturas de España y Latinoamérica .....	488
15.4. La psicopedia y sus posibilidades en la enseñanza de E/LE a inmigrantes.....	489
<b>PARTE V. Ausgewählte Kapitel auf Deutsch .....</b>	<b>493</b>
16. Allgemeine Beschreibung der Struktur und der Zielsetzung der Doktorarbeit .....	495
17. Einleitung .....	497
18. Schlussfolgerungen .....	503
18.1. Die alternativen Methoden im Allgemeinen .....	503
18.2. Die Dichotomie Suggestopädie – Psychopädie .....	505
18.3. Entwicklung und didaktische Anwendung.....	506
18.4. Die Ergebnisse des Experiments.....	511
19. Perspektiven der Psychopädie beim Spanischunterricht als Fremdsprache .....	515
19.1. Das phonologische und verbale System des Spanischen in Kombination mit dem kommunikativen Fokus der Psychopädie .....	515
19.2. Die nonverbale Kommunikation des Spanischen und die Phase der psychopädischen Reproduktion .....	516
19.3. Das suggestive Element der Psychopädie in Bezug auf die Kulturen Spaniens und Lateinamerikas.....	516

19.4. Die Psychopädie und ihre Möglichkeiten im Spanischunterricht als Fremdsprache für Immigranten. ....	517
<b>Bibliografía.....</b>	<b>521</b>
<b>APÉNDICE I: La historia en once capítulos.....</b>	<b>527</b>
<b>APÉNDICE II: Música y canciones .....</b>	<b>539</b>
<b>APÉNDICE III: Materiales didácticos.....</b>	<b>563</b>
<b>APÉNDICE IV: Métodos de evaluación .....</b>	<b>597</b>
<b>APÉNDICE V: Los participantes .....</b>	<b>607</b>
<b>APÉNDICE VI: Contenido del DVD .....</b>	<b>613</b>

## **DESCRIPCIÓN GENERAL DE LA ESTRUCTURA Y OBJETIVOS DE LA TESIS DOCTORAL**

Este trabajo analiza los principios de la psicopedia, un método de enseñanza y aprendizaje de idiomas creado por el profesor Rupprecht S. Baur de la universidad Duisburg-Essen (Alemania) en los años 80, que pertenece al grupo de los métodos de enfoque sugestopédico, englobados dentro del enfoque humanístico.

La parte teórica se centra, por un lado, en los elementos que este método hereda de la sugestopedia, creada por el Dr. Georgi Lozanov, y, por otro, en las características distintivas introducidas por el profesor Baur a raíz de sus investigaciones y su experiencia en la didáctica. El análisis se completa con la actualización y crítica de las teorías que sustentan la sugestopedia y la psicopedia a la luz de las investigaciones en lingüística, neurología, psicología y psicoterapia realizadas en los últimos años.

En la parte práctica, siguiendo los principios metodológicos anteriormente analizados, se desarrolla un curso completo para la enseñanza de E/LE. La preparación de este curso con el método de la psicopedia requiere la descripción pormenorizada de un gran número de elementos, como son: el análisis de los destinatarios, la actitud del profesor durante todo el proceso de la enseñanza, la creación de materiales específicos adecuados a los principios y la práctica sugestopédica, y, por último, el diseño de un método de evaluación adaptado a las características de este curso.

Tras la puesta en práctica del método, se procede al análisis cuantitativo y cualitativo de los datos y las experiencias recabadas que incluye tanto los resultados objetivos del aprendizaje, como la valoración psicológica de los participantes en relación a elementos como el cansancio, la dinámica grupal o su adaptación la enseñanza psicopédica.

Por último, se realiza una reflexión crítica sobre algunos aspectos esenciales del método, así como una valoración de las oportunidades que la psicopedia presenta para el caso concreto de la enseñanza de E/LE.



## INTRODUCCIÓN

Tras los bruscos movimientos producidos en el ámbito de la pedagogía por la irrupción de la psicología humanista a partir de los años 60, parece haber llegado un periodo de relativa calma en el que muchas de las propuestas de educación alternativa que aparecieron en esos años y en las décadas posteriores fueron introducidas dentro de la enseñanza tradicional. De entre esos movimientos renovadores, destaca el método creado por el profesor búlgaro Georgi Lozanov (1926-2012) que, en parte por los resultados referidos por el propio autor sobre sus experimentos con el método, y en parte por el carácter extraordinario de algunos de sus procedimientos, fue objeto de mucha atención en la comunidad pedagógica durante varias décadas.

Algunas circunstancias históricas, unidas a problemas teóricos, técnicos, de implantación y el hecho de que ciertos trabajos de algunos autores sobre el método, del cual desconocían su esencia, hayan tenido más repercusión y difusión que los propios trabajos del creador, hicieron que con el paso de los años el interés por el método decayera.

De entre las muchas personas que dedicaron su atención a la sugestopedia dentro del mundo científico y universitario destaca el profesor alemán Rupprecht S. Baur de la Universidad de Duisburg-Essen. De los experimentos, el estudio y la crítica de las teorías de Lozanov que realiza este profesor surge un nuevo método de enfoque sugestopédico con ciertas peculiaridades que lo convierten en un método autónomo, la psicopedia.

Basándose en las teorías psicológicas, neurológicas y didácticas más avanzadas disponibles hace dos décadas, Baur alumbró un método de aprendizaje de idiomas que, a mi entender, no ha recibido la atención que merece y cuyas bases teóricas, algunas compartidas con Lozanov y de una sencillez aplastante, se han visto refrendadas desde los campos de la psicología y la neurología en los últimos años.

No es infrecuente en la ciencia ni en el arte que se haga pasar por novedoso lo que ya inventaron los clásicos. La psicología humanista no hace sino incidir en conceptos ya expresados por otros autores mucho antes, como Comenius (1592-1670) o Pestalozzi (1746-1827) o, más recientemente, Steiner (1861-1925) o Montessori (1870-1952). Aún así, el método desarrollado en la década de los 80 en una Alemania aún dividida por la Segunda Guerra Mundial y que hunde sus bases teóricas en la sugestopedia, creada por un psicoterapeuta búlgaro al otro lado del telón de acero, es hoy de una vigencia absoluta por su eficacia, de una modernidad rabiosa por

su concordancia con los últimos avances científicos y, por bello y sencillo, de una elegancia metodológica intemporal.

Cuando el recuerdo de mi experiencia en un curso de sugestopedia realizado hace más de quince años en la escuela de la profesora Gloria Alguacil Buchna, discípula directa de Lozanov, empezaba disiparse, cayó en mis manos, como tantas cosas en la vida, por casualidad, la obra del profesor alemán Rupprecht S. Baur donde describe su método de enseñanza y aprendizaje de idiomas basado en la sugestopedia, pero con interesantes novedades, la psicopedia.

El encuentro con este método en la Universidad Friedrich Schiller de Jena (Alemania), de la mano de la Dra. Susanne Hecht, dio lugar a un proceso inconcluso, del cual el presente trabajo solamente es su fase más reciente, que me ha permitido aunar una gran cantidad de intereses personales, profesionales y científicos (si es que estos son, desde una perspectiva humanista, separables). Esta investigación me ha permitido sentirme aun más unido a la tradición didáctica de mis dos referentes académicos, por un lado la Universidad de Valladolid, una de las más antiguas del mundo, y, por otro, la Universidad Friedrich Schiller de Jena, también antigua y prestigiosa que, además, figura por derecho propio en la historia de la Didáctica, ciencia que por primera vez se independiza de la Filosofía en la ciudad de Jena, de la mano del profesor Karl Volkmar Stoy<sup>1</sup> (1815-1885), uniéndose así a la tradición pedagógica de la ciudad iniciada por Erhard Weigel<sup>2</sup> (1625-1699), Friedrich Fröbel<sup>3</sup> (1782-1852) y culminada con el movimiento de pedagogía reformista conocido como *Jena-Plan* dirigido por Peter Petersen<sup>4</sup> (1884-1952).

La realización de este trabajo en la ciudad de Jena ha añadido a este sentimiento de unión con la tradición pedagógica de mis dos universidades un efecto aún más profundo, personal, e inesperado. Este efecto es a la vez extremadamente relevante para la enseñanza de E/LE y no es otro que la profundización de mi sentimiento y mi sensibilidad panhispánicos. ¡Quién lo iba a decir! La ciudad de Jena, comenzando por la responsable del departamento de español en el que comencé mi labor docente, la chilena Sonia Borrmann-Brevis, está densamente habitada

---

<sup>1</sup> Karl Volkmar Stoy fue catedrático de Pedagogía y fundador en Jena del *Seminario Pedagógico* que supuso el inicio de la Pedagogía como ciencia independiente de la Filosofía. Fue un defensor de la escuela como experiencia completa y el introductor de los *Wandertage* o excursiones didácticas.

<sup>2</sup> Erhard Weigel fue matemático, astrónomo, filósofo y pedagogo. Catedrático de Matemáticas en Jena y fundador de la escuela *Kunst- und Tugend Schule (escuela de arte y virtud)*, radicada en su propia vivienda. Fue profesor del filósofo Gottfried Wilhelm Leibniz.

<sup>3</sup> Friedrich Fröbel fue pionero de la enseñanza preescolar, inventor del término *Kindergarten* o jardín de infancia. Estudió en Jena y posteriormente fue alumno de Pestalozzi. Fundó varias instituciones educativas en Turingia.

<sup>4</sup> Peter Petersen fue creador del concepto pedagógico *Jena-Plan* que da gran importancia al trabajo en grupo y a la implicación de la familia en la educación. Es también conocido por ser el primer pedagogo en utilizar el término *Frontalunterricht* o clase frontal.



por científicos de todos los países latinoamericanos. El contacto frecuente con estos colegas y amigos no ha hecho sino agudizar el sentimiento que, a través de mi familia en Cuba, Miami y Méjico, ya habitaba en mi corazón y que me ha llevado a aprender infinidad de cosas sobre Hispanoamérica y a hacer del panhispanismo, convencido de la riqueza que representa, una referencia constante en mi labor como profesor.

En cuanto a la psicopedia, la investigación y la aplicación es, en mi caso, una emanación de la personalidad en forma de método de enseñanza, cuya comprensión y utilización nos lleva a campos aparentemente tan dispares como la psicología, la biología, la lingüística, la psicoterapia, la pedagogía, la musicología, las artes escénicas, las artes plásticas o la filosofía.

Soy humano, nada humano me es ajeno.

*Homo sum, humani nihil a me alienum puto.*

Publio Terencio Africano *Heauton Timoroumenos* (165 a.C.)

Nada puede ser más cierto. Lo humano es complejo y está interrelacionado; tanto es así que incluso la enseñanza reglada tradicional intenta adaptarse a esta interdisciplinaridad, abandonando los métodos tradicionales, en los que la enseñanza iba solo dirigida a las capacidades lógico-cognitivas del alumno y donde todos los demás elementos (afectivos, ambientales, motores) si acaso estaban presentes, era por iniciativa particular del profesor. Sin esta conjunción de materias es hoy imposible avanzar en el conocimiento de los procesos de aprendizaje. Procesos estos tan íntimamente unidos a la esencia humana, en toda su complejidad, que no pueden ser reducidos a las bases educativas más comunes, como han sido hasta ahora materia, método, profesor, pizarra, reglas y memorización (con las excepciones personales de algunos enseñantes y algunos pedagogos reformistas como Pestalozzi, Steiner o Montessori).

Pero la razón última de mi decisión de realizar este trabajo y de mi elección de este tema por delante de la sugestopedia reside en la sencillez metodológica de la psicopedia. El desarrollo didáctico que propone el profesor Rupprecht S. Baur es tan simple que permite su adopción de modo efectivo a cualquier docente, en forma de método comunicativo, sin necesidad de compartir la visión filosófica subyacente, permitiendo una profundización e implicación en las distintas facetas del método según los deseos o las habilidades concretas de cada enseñante.

A pesar de mi convencimiento sobre las bases teóricas y las virtudes prácticas de la psicopedia, el propósito de este trabajo no es demostrar su superioridad sobre otros métodos, ya sean tradicionales o de los conocidos como alternativos, sino solo su viabilidad bajo determinadas

circunstancias. La pretensión de superioridad de un método sobre otro solamente es posible partiendo de unas premisas falsas de simplicidad; mientras que la experiencia docente nos obliga a ser humildes y a reconocer que la variedad de situaciones institucionales, las diferencias en la personalidad de los enseñantes y la multiplicidad de intereses y predisposiciones de los alumnos es tal que la simplificación solo puede responder a una pereza intelectual.

El mundo de la enseñanza está plagado de extraordinarios profesores cuya única herramienta didáctica es la clase frontal; mientras que muchas clases participativas, orientadas al alumno, bajo determinadas circunstancias ambientales o personales, se convierten en una tortura. Ambas experiencias son efectivas o inefectivas en virtud de factores independientes del enfoque, del método o del tipo de actividad. La dificultad del análisis teórico y la experimentación reside en que la psicopedia (por su origen sugestopédico y, en general, todo el enfoque humanístico) incluyen estos factores casi inasibles como son la motivación, el ambiente grupal, la relación profesor-alumno, la percepción periférica, el prestigio del enseñante, la relajación y otros muchos, como parte esencial del método de enseñanza de idiomas.

Separar estos elementos y situarlos en compartimentos estancos para su análisis es el caso habitual en la experimentación en la didáctica y son muchos los autores que han dedicado gran esfuerzo a esta labor (Lozanov, Baur, Schiffler, Adelman y muchos otros), pero no es el planteamiento de esta investigación. Aceptando la relevancia de todos los factores (en mayor o menor medida) y convencido de que la experimentación de factores independientes desvirtúa la esencia del método, según he podido comprobar en mi experiencia como alumno y como profesor, decidí que el ámbito de investigación debía ser lo más cercano posible a la práctica real y que aportase unas conclusiones que puedan ser comparables a las de otros cursos reales y no a situaciones de laboratorio y, por tanto, que puedan ser asumibles o criticables desde la práctica docente actual.

La ausencia de experimentación con psicopedia en el ámbito del E/LE ha supuesto una gran motivación para la realización de este trabajo. Por medio de esta investigación, pretendo completar este vacío y ofrecer mis resultados a la comunidad científica, convencido de que, lejos de dogmatismos teóricos, esta experiencia y este método (o partes de él) pueden ser muy útiles en el ámbito de la enseñanza del Español como Lengua Extranjera.

Como colofón de esta introducción desearía incluir una breve reseña:

A principios de diciembre de 2012, cuando este trabajo se encontraba ya en fase de corrección de errores y revisión estilística, apareció en la prestigiosa revista alemana de psicología e

investigación cerebral *Gehirn und Geist*<sup>5</sup> (Spektrum) un artículo de la psicolingüista Dra. Manuela Macedonia de la Universidad de Linz, que trabaja con el *Max-Plank-Institut für Kognition- und Neurowissenschaften*<sup>6</sup> de Leipzig, titulado *Mit Händen und Füßen*<sup>7</sup>. En este artículo la Dra. Macedonia presenta las conclusiones de sus experimentos que demuestran la superioridad del aprendizaje que incluye el elemento corporal, comparado expresamente con el aprendizaje audiovisual (ya de por sí superior al meramente acústico o memorístico) por la multiplicidad de conexiones neuronales que se producen, procedentes de distintos canales sensoriales.

Más de 30 años después de las publicaciones de Asher sobre el método *TPR (Total Physical Response)* y de las del profesor Baur sobre la psicopedia, las ciencias neurológicas vienen a confirmar sus teorías y las observaciones de muchos docentes que hace mucho tiempo decidimos incluir el movimiento en el proceso de aprendizaje.

La aplicación de las teorías sobre el lenguaje corporal y el aprendizaje, unida al elemento sugestivo introducido por Lozanov en la sugestopedia, convierten a la psicopedia en un método de gran eficacia y digno de atención. Muchos de sus elementos, intuitos y utilizados por los enseñantes a lo largo de los siglos, se han visto confirmados en la actualidad por distintas ciencias y encuentran en la psicopedia un utilísimo marco completo de aplicación.

Algunos docentes y algunos alumnos, como ha sido en mi caso, encontrarán aquí un método que les permitirá enseñar y aprender utilizando todos sus recursos y su personalidad; por eso, con la esperanza de que el análisis y la crítica enriquezcan y extiendan la aplicación de la psicopedia en el campo de la enseñanza de E/LE, he querido compartir mi investigación y mis experiencias en esta tesis doctoral.

---

<sup>5</sup> Cerebro y Mente

<sup>6</sup> Instituto Max Plank para la Ciencias Neurológicas y Cognitivas

<sup>7</sup> *Con las manos y los pies*: expresión alemana que significa utilizar todos los medios corporales disponibles para lograr la comunicación.



## **PARTE I. BASE TEÓRICA DE LA PSICOPEDIA**



## **1. DEFINICIÓN Y DELIMITACIÓN TERMINOLÓGICA**

---

### **1.1. DEFINICIÓN**

La psicopedia es un método de enseñanza de idiomas, de los llamados *alternativos*, *humanísticos* o *holísticos*, creado por el profesor Rupprecht S. Baur de la Universidad de Duisburg-Essen, basado en los principios psicológicos y didácticos enunciados por Georgi Lozanov para la sugestopedia y modificado según las teorías pedagógicas del propio profesor Baur, en especial en lo relativo al orden de presentación del aducto (*input* o caudal lingüístico) y a la introducción de los elementos gestuales de la comunicación natural en el proceso de aprendizaje.

### **1.2. DELIMITACIÓN TERMINOLÓGICA**

A la hora de enfrentarse al estudio y análisis de la psicopedia, y, en general, de los métodos alternativos en la enseñanza de idiomas, se tropieza inmediatamente con un problema terminológico. A diferencia de los métodos tradicionales, estos nuevos métodos provienen en algunos casos de campos alejados de la lingüística y tienen unos planteamientos metodológicos absolutamente divergentes de la tradición didáctica establecida en los centros educativos. Es por ello necesario, para su análisis, saber qué se entiende por método y qué características son las que implica el calificativo de alternativo. Esta tarea es más compleja de lo que parece, debido a las múltiples teorías que existen al respecto y a la diferente interpretación que de estos términos hacen los distintos autores. En cualquier caso, lo que se pretende en este capítulo no es aclarar ni presentar las múltiples discusiones teóricas alrededor de estos conceptos, sino señalar, buscando el mayor acuerdo posible con las distintas teorías, en qué sentido son utilizados en este trabajo.

Aparte de los conceptos *método* y *alternativo* existen otros relacionados con la materia que también se intentarán definir, pues como se verá más adelante son fuente constante de malentendidos y su correcta identificación es esencial para el objetivo de la investigación.

#### **1.2.1. El concepto de *método***

La palabra *método* procede del griego y significa camino hacia un objetivo. Esto implica un proceder premeditado y calculado. Los métodos no pertenecen exclusivamente al campo de la educación, sino que existen en muchas otras disciplinas: métodos de fabricación, métodos de tratamiento, métodos de investigación. Pero en el campo educativo nos referimos a los *métodos*

*de enseñanza*. Con esto se quiere decir que la enseñanza no debe ser dejada al azar sino que se debe reflexionar sobre el proceso y planificarlo. Los métodos de enseñanza son formas de actuación que sirven a la realización planificada del proceso educativo.

El asunto de los métodos de enseñanza tiene una antigua y noble tradición. Hausmann (1959:32) dice que la teoría de los métodos ha sido siempre una de las materias más importantes de la didáctica, especialmente desde el siglo XVII con autores como Ratke y Comenius.

Desde que los métodos se convirtieran en una parte esencial de la didáctica ha existido una cierta polémica en torno a su definición. Así, según los autores, con el término *método* pueden referirse a las formas de enseñanza, a las formas sociales, al proceso de enseñanza o a las técnicas concretas aplicadas en cada clase.

Otros autores diferencian entre macrométodos y micrométodos, e, incluso, entre macrométodos, mesométodos y micrométodos, según presten más atención a las bases teóricas que guían la enseñanza o a las técnicas concretas aplicadas en la clase (Zimmermann, 1986:170).

En la actualidad y con el fin de simplificar, con el término *didáctica* se hace referencia tanto a la *didáctica* como a la *metódica*, si bien, siguiendo la definición tradicional, la *didáctica* se ocupa de *qué* se debe enseñar y la *metódica* se ocupa de los procesos de enseñanza y aprendizaje, es decir, de *cómo* se debe enseñar. En la metódica se incluyen aquellos enfoques, procedimientos y formas de actuación repetibles que sirven para dirigir las actuaciones prácticas del profesor en la clase. Los métodos de enseñanza no sólo describen los distintos procesos de gestión de la clase, sino que también abarcan las indicaciones para la planificación y para el desarrollo de materiales didácticos.

En cualquier caso, entre los teóricos no existe un acuerdo en cuanto a la definición de *método*.

El diccionario de ELE del Instituto Cervantes recoge la dificultad añadida de diferenciar entre *enfoque* y *método* e indica que en la actualidad, especialmente tras las disputas teóricas de los años 80, se utiliza el término *enfoque* como sinónimo de *método*. Para evitar la confusión se sugiere una diferenciación entre:

- a) Enfoque o base teórica.
- b) Método, que es el conjunto de estrategias y principios de enseñanza.
- c) Técnicas, que son las actividades y procesos específicos en la realización práctica de la clase (Anthony, 1963:63)



En cualquier caso, dado que este trabajo tiene un propósito descriptivo, parece que la definición de *método* proporcionada por Sánchez Pérez es la más adecuada por la cantidad de elementos que integra. Según esta definición puede entenderse por método un todo coherente en el que quedan implicados los siguientes elementos y aspectos:

1. Un componente teórico compuesto de:
  - Una teoría lingüística, que se ocupa de la naturaleza de la lengua.
  - Una teoría psicológica, que establece los principios del aprendizaje.
  - Una teoría pedagógica, que establece los principios de la enseñanza.
  - Una teoría sociológica, que refleja los condicionantes contextuales, educativos y geográficos.
  - Principios económicos aplicados a la gestión y planificación de la enseñanza en la clase.
2. Contenido: En el que se definen los elementos constitutivos del objeto de la enseñanza y del aprendizaje (objetivos).
  - Elementos del código lingüístico.
  - Elementos pragmáticos.
  - Elementos de planificación y gestión de los contenidos.
3. Actividades (puesta en práctica).
  - Se definen los procedimientos (modos y maneras).

Sánchez Pérez (1997:17)

La adopción de esta definición de *método* para la realización de este trabajo no debe presentar ningún problema, ya que, aparte de la precisión del mismo y la cantidad de elementos de análisis que ofrece, y, a pesar de las disputas teóricas, curiosamente, existe unanimidad en la literatura a la hora de enumerar los *métodos*, tantos los *alternativos* como los *tradicionales*.

### **1.2.2. El concepto de *alternativo***

En el siguiente capítulo se realiza un análisis pormenorizado de este término y de los métodos más representativos que se asocian al adjetivo *alternativo*. De manera escueta se puede decir que *método alternativo* es un concepto general que incluye aquellas propuestas metodológicas que intentan separarse de las concepciones del proceso de enseñanza habituales. La mayor parte de estos métodos declaran estar centrados en el alumno, lo cual ya supone una crítica a los métodos llamados *tradicionales*.

Además del término *alternativo*, este grupo de métodos utilizan otras denominaciones como *métodos holísticos*, *métodos humanistas*, *aprendizaje global*, *métodos de la nueva era*, etc.

Estos métodos se basan en la *psicología humanista*, la *psicoterapia* y el *arte*. Su enfoque general se centra en una pedagogía naturalista y sus reflexiones fundamentales se dirigen hacia el ser humano completo, la humanización de la enseñanza y la creación de un ambiente ideal para el aprendizaje, entre otros.

### **1.2.3. La sugestopedia (la desugestopedia y la reservopedia)**

Cuando en este trabajo se utiliza el término *sugestopedia*, debe tenerse en cuenta que solamente se hace referencia al método creado por el Dr. Georgi Lozanov y en ningún caso a las múltiples adaptaciones y variaciones del mismo, que con más o menos precisión, pero siempre de manera deficiente, se han hecho a lo largo de los años.

Solo se considera *sugestopedia* aquello que se presenta en las publicaciones del propio Lozanov y en las de sus discípulos directos, que, en cualquier caso, son un grupo muy reducido. Esta limitación del término a sus raíces originales es absolutamente esencial, pues, como se verá más tarde en la evolución histórica, gran parte de su desprestigio procede de autores que, en ocasiones, utilizan versiones modificadas o cercenadas del método y otras, sencillamente, utilizan el término *sugestopedia* por motivos propagandísticos, sin tener ningún contacto real con la teoría original de Lozanov.

Son muchos los autores y las asociaciones que utilizan el término *sugestopedia* como marchamo de autenticidad. En los casos en los que se basan realmente en la *sugestopedia* de Lozanov, pero no siguen las teorías del doctor búlgaro de manera estricta, se hace referencia a ellos como métodos de *enfoque sugestopédico*.

Sin abandonar nunca el término *sugestopedia*, Lozanov ha ido añadiendo otras denominaciones a su método para evitar confusiones y aclarar el enfoque del mismo. Así, para evitar los malentendidos que produce la palabra *sugestión*, en muchos casos relacionada con la manipulación y la hipnosis, Lozanov publicó su último trabajo en 2005 con el título *Sugestopedia – Enseñanza desugestiva*<sup>8</sup>. Sin cambiar las bases de la *sugestopedia*, el término *desugestión* hace fijar la atención en un aspecto esencial que es la eliminación de las sugerencias negativas que dificultan el aprendizaje. Sin duda, la utilización de este término desde un principio hubiese evitado el rechazo automático e inconsciente que muchas personas experimentan hacia el método.

---

<sup>8</sup> Título original *Suggesopaedia – Desuggestive Teaching*. La traducción mía.

En las últimas publicaciones de Lozanov aparece igualmente el término *reservopedia*. La finalidad de la *sugestopedia*, a través de la sugestión y la desugestión es acceder a las *capacidades de reserva* (o capacidades no utilizadas) del ser humano para el aprendizaje y, de este pilar fundamental del método, deriva el concepto *reservopedia*.

Por tanto, podemos considerar los términos *sugestopedia*, *desugestopedia* y *reservopedia* como sinónimos, pues solo implican un cambio de perspectiva. El término *sugestopedia* hace referencia a los mecanismos de la sugestión como elemento esencial del aprendizaje. El término *desugestopedia* enfoca la atención en la eliminación de sugestiónes negativas como medio que posibilita el aprendizaje sugestopédico. Y por último, el término *reservopedia* refleja el objetivo del método, que no es otro que hacer aflorar esas capacidades de reserva que según Lozanov posee el ser humano.

#### **1.2.4. El superlearning o superaprendizaje**

Como ejemplo más importante de la confusión terminológica que envuelve al término *sugestopedia*, nos encontramos con el *superaprendizaje* o *superlearning*. El término *superaprendizaje* es utilizado con mucha frecuencia por su evidente repercusión mediática, haciéndose pasar por sinónimo de *sugestopedia*. Pero lo cierto es que este término fue acuñado por las periodistas norteamericanas Schroeder y Ostrander en un libro homónimo<sup>9</sup>, en el que se presenta un método de aprendizaje de idiomas que, según las autoras, se basa parcialmente en Lozanov, pero que, en realidad, no tiene absolutamente nada que ver con la *sugestopedia* y, de hecho, contradice a esta en varios de sus fundamentos.

Por desgracia, el libro de las periodistas norteamericanas fue un éxito de ventas a nivel mundial, que, al presentar unas técnicas descabelladas como sugestopédicas, propició el descrédito de la *sugestopedia* en muchos ámbitos.

Existen sin embargo un cierto grupo de autores y de escuelas que utilizan el término *superaprendizaje* y que, realmente, se basan, al menos en parte, en las teorías de Lozanov. Pero dado que ni el propio Lozanov ni ninguno de sus discípulos utiliza este término en ninguna de sus publicaciones, el *superaprendizaje* será considerado en este trabajo solamente como una versión apócrifa de la *sugestopedia*.

---

<sup>9</sup> OSTRANDER, Sheila, Lynn SCHROEDER y Nancy OSTRANDER, 1980. *Superaprendizaje*. Barcelona: Grijalbo

### 1.2.5. La psicopedia<sup>10</sup>

La *psicopedia* es un método creado por el profesor Rupprecht S. Baur, inspirado en los postulados psicológicos y psicoterapéuticos de la *sugestopedia*, pero que presenta algunas variaciones esenciales en sus fundamentos didácticos, basados en la experiencia docente, el análisis lingüístico y las nuevas teorías neurológicas sobre el aprendizaje. Por tanto, pertenece al grupo anteriormente mencionado de métodos de *enfoque sugestopédico*.

Baur es catedrático de *Alemán como Lengua Extranjera y Segunda Lengua*<sup>11</sup>, y como lingüista encuentra un cierto número de objeciones y de posibilidades de mejora en la *sugestopedia* de Lozanov y propone su propio método, basado en sus observaciones, al cual llama *psicopedia*.

---

<sup>10</sup> El original en alemán *Psychopädie*. La traducción es mía, ya que cuando comenzó este trabajo las referencias a este término en español eran prácticamente inexistentes, al menos con el sentido de método de enseñanza de idiomas. Afortunadamente la etimología griega de la palabra permite una traducción muy precisa.

<sup>11</sup> En alemán *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*.

## 2. LOS MÉTODOS ALTERNATIVOS: CONSIDERACIONES GENERALES

---

### 2.1. ¿ALTERNATIVO A QUÉ?

Como se puede comprobar en la delimitación terminológica, el término *método* no es unívoco, y la ampliación del término con el adjetivo *alternativo* no facilita en ningún caso la definición. En el capítulo uno se pudo ver como distintos autores definen los métodos según el aspecto de la enseñanza que ellos consideran esencial. Así, algunos autores consideran *método* lo que otros autores consideran una *forma social* o un *tipo de ejercicios*. Es por tanto lógico que en la literatura el concepto *método alternativo* se defina en virtud del concepto previo de *método*. De esta manera y en contacto muy directo con la práctica educativa que aún se observa en los colegios y universidades, para algunos autores como Bönsch (1995:168), un *método alternativo* es prácticamente toda aquella forma de organización de la enseñanza que difiera de la clase frontal y, en su enumeración, engloba la elaboración de proyectos, la clase orientada a la acción o el aprendizaje a través de la investigación realizada por los propios alumnos, que, según los casos y más acorde con las teorías más extendidas, sería mejor considerar como formas sociales o tipo de actividades, que podrían integrarse dentro de casi cualquier método.

Pero dado que en este trabajo se aceptó a modo de compromiso la definición de *método* ofrecida por Sánchez Pérez (1997:17):

...un todo coherente en el que quedan implicados los siguientes elementos y aspectos: componente teórico (teoría lingüística, psicológica, pedagógica, sociológica), contenido (elementos que constituyen el objeto de la enseñanza del aprendizaje) y actividades para la puesta en práctica (procedimientos, modos y maneras).

Y teniendo en cuenta que esta amplia visión del concepto *método* es compartida, aunque con algunas variaciones, por otros autores como Edmondson y House (2006:113):

...un conjunto didáctico compuesto de objetivos la enseñanza, concepto de enseñanza, principios de la enseñanza, tipos de ejercicios, materiales didácticos, métodos de valoración, etc.<sup>12</sup>

Sería, por tanto, más conveniente fijar la atención en el adjetivo *alternativo*.

---

<sup>12</sup> El original en alemán. La traducción mía.

La RAE ofrece dos acepciones de este adjetivo que encajan perfectamente con el concepto alternativo que se utiliza en la didáctica:

2. adj. Capaz de alternar con función igual o semejante.
3. adj. En actividades de cualquier género, especialmente culturales, que se contraponen a los modelos oficiales comúnmente aceptados.

DRAE (2010)

Por tanto, un *método alternativo* sería aquel capaz de realizar la misma función que otros métodos y, uniendo ambas acepciones, que de alguna manera se opone (por su concepción, objetivos, etc.) a los métodos establecidos y aceptados de forma general.

Esta concepción de *método alternativo* sigue sin ser del todo satisfactoria para el objetivo de este trabajo, pues plantea un problema diacrónico. Casi todos los métodos considerados oficiales, convencionales o establecidos, aparecieron en momentos históricos como alternativas (supuestamente más eficaces) a otros métodos que gozaban de gran aceptación.

El *método directo* aparece a finales del siglo XIX como reacción (alternativa) al *método de la gramática y traducción*. Al contrario que este último, centra su atención esencialmente en el lenguaje hablado y la lectura, excluyendo la utilización de la lengua materna del alumno.

Entre 1960 y 1970 se extiende, especialmente en los Estados Unidos, un nuevo método llamado *audiolingual* como alternativa al *método directo* y al *método de la gramática y traducción*, que nunca va a ser abandonado de manera completa. Esta alternativa se conforma en torno a la teoría lingüística estructuralista y a la teoría psicológica conductista (Edmondson y House, 2006:125).

En los años 60, pero esta vez en Francia, aparece el *método audiovisual* que, sin abandonar el estructuralismo lingüístico, prescinde de la teoría conductista y da mayor importancia al sentido, a la semántica, en relación con la situación comunicativa.

Posteriormente, también como alternativas a los métodos anteriormente nombrados, aparecen los *enfoques cognitivo y comunicativo*.

En la actualidad, casi toda la literatura referida a la enseñanza de idiomas y, en especial, la que se ocupa de la metodología, dedica un capítulo a los *métodos alternativos* (Reinfried, 2006), (Edmondson, 2006), (Ortner, 2007). Si como se ha podido ver en la brevísima revisión histórica de los métodos convencionales, casi todos surgen como alternativa, cabría pensar que estos

nuevos métodos son *alternativos* y aparecen como grupo, solo en virtud del momento histórico. Como puede verse en el capítulo siguiente, esto no es así, ya que tienen algunas características comunes y su carácter *alternativo* va más allá de lo que significan como novedad histórica. Estos métodos implican un cambio radical en el enfoque de la enseñanza y es por eso que en vez de denominarlos *métodos alternativos* quizás sea mejor utilizar la expresión *métodos humanísticos* (Sánchez Pérez, 1997:213).

## 2.2. MÉTODOS HUMANÍSTICOS

El término *método humanístico* no está demasiado extendido en la literatura actual a excepción de Sánchez Pérez (1997), pero todos los autores nombran a Carl Rogers y los principios de la *psicología humanista* como inspiradores del conjunto heterogéneo de métodos que aparecen en sus distintos estudios en el capítulo de *métodos alternativos* (Reinfried, 2006), (Edmondson, 2006), (Ortner, 2007), (Ludescher, 2010).

Sánchez Pérez, en *Historiografía de la enseñanza del español como lengua extranjera* (1992) y *Los métodos en la enseñanza de idiomas* (1997), realiza una monumental revisión metodológica, teórica e histórica de los métodos y sus características, que le lleva a proponer la existencia de dos grandes grupos de métodos.

Se pueden clasificar los métodos de enseñanza de lenguas en dos grandes apartados:

1. Los métodos centrados en la lengua que se enseña y en su naturaleza.
2. Los métodos que se configuran en torno a aspectos no lingüísticos como por ejemplo:
  - La naturaleza del aprendizaje y los procedimientos que pueden favorecerlo.
  - Las características del discente y todos los elementos susceptibles de coadyuvar en una mejor predisposición de aquel para aprender.

Estos métodos no están desligados de la lengua, pero esta queda siempre subordinada a principios de otra índole no lingüística.

Sánchez Pérez (1997:214)

En el primer grupo, que engloba todos los métodos considerados tradicionales, existen, por supuesto, muchas diferencias. A grandes rasgos, identifica Sánchez Pérez (1997:39) dos tradiciones históricas en los métodos: la tradición *gramatical* y la *conversacional*. Pero, a pesar de sus diferencias, ambas tradiciones están basadas esencialmente en la gramática. Por lo tanto el carácter *alternativo* y, más concretamente, el *humanístico*, de los *métodos alternativos* actuales viene dado por otras dos razones:

- a) No llegan de la mano de la gramática.
- b) Surgen del sentido común, de la observación de cómo se adquiere la lengua materna, de ciencias como la psicología o la psicoterapia o de otras disciplinas ligadas a determinadas características distintivas del ser humano.

Los métodos convencionales se distinguen precisamente por su dependencia respecto a la disciplina que se ocupa del objeto de la enseñanza, es decir, la lengua. Los métodos convencionales están situados en la esfera de lo lingüístico mientras los no convencionales han sido situados por algunos estudiosos dentro de un marco definido como humanístico.

Sánchez Pérez (1997:213)

Sánchez Pérez propone, igualmente, una lista de características que definirían lo *humano*, por contraposición a lo *animal o brutal*:

- a) Con sentimientos, emociones, afecto. Con capacidad para relacionarse socialmente con sus semejantes; de ahí nace la amistad, la cooperación.
- b) Con responsabilidad en las acciones realizadas, por el hecho de vivir en sociedad y porque los actos individuales tienen relevancia frente a los demás.
- c) Con capacidad para razonar o ejercer actividad intelectual autónoma.
- d) Con capacidad para autorealizarse, cada cual a su manera, de acuerdo con sus sentimientos y necesidades.

Sánchez Pérez (1997:214)

En el siguiente capítulo se puede apreciar como los distintos *métodos humanísticos* están basados en uno o varios de los elementos nombrados.

Además de lo expuesto hasta aquí, Sánchez Pérez presenta dos ideas interesantes con respecto a estos métodos:

La primera idea es la creencia del autor en que el germen de los *métodos humanista* está en la popularización en el siglo XVI de los libros de diálogos, que no se basan en programas abstractos impuestos por una determinada concepción gramatical, sino que se acercan al alumno como persona que debe satisfacer unas ciertas necesidades comunicativas (Sánchez Pérez, 1997:215).

Los métodos originados en la gramática presentan grandes diferencias con estos libros de diálogos, que tienen una serie de características que se asemejan a lo que va a ser el *enfoque humanista* en el siglo XX.

- Se margina sustancialmente la organización racional del contenido enseñado.
- Se desregula el método de enseñanza, posibilitando la adaptación del método al alumno.



- Se tienen en cuenta las necesidades del alumno en la medida en que los materiales con los que se trabaja apuntan hacia la compleción de las necesidades comunicativas próximas y reales.
- Se favorece la realización personal del alumno, su libertad para aprender, sus intereses y su responsabilidad.
- No se impone un método y una estrategia desde fuera, por parte del currículo o del profesor.

Sánchez Pérez (1997:215)

Posteriormente, otros métodos, como el *método comunicativo* y especialmente los programas *nocional-funcionales* del Consejo de Europa van a seguir ahondando en el acercamiento de la materia al alumno.

Sin embargo, métodos como el *comunicativo* tienen fuertes raíces en consideraciones lingüísticas e incluso gramaticales, si bien es verdad que en su configuración inciden aspectos psicológicos, pedagógicos y sociales. No va a ser hasta la segunda mitad del siglo XX que aparezcan los primeros métodos basados desde un principio en los postulados humanistas.

En los últimos años han surgido métodos denominados humanísticos desde sus mismos orígenes, métodos que desde un principio se plantean el objetivo de aprender una lengua extranjera valiéndose prioritariamente de la activación de los resortes propios del ser humano como son, por ejemplo, la responsabilidad individual, la autoestima, el desarrollo de la confianza en la propia valía, actividades participativas, etc.

Sánchez Pérez (1997:217)

La segunda idea que plantea Sánchez Pérez es que la aplicación del *método humanístico* depende también en cierta medida del profesor que imparte docencia. En este sentido, aunque el término *humanístico* referido a los métodos de enseñanza es muy novedoso, se pueden encontrar elementos *humanísticos* en autores como Ambrosio de Salazar en el siglo XVII o Jacotôt en la primera mitad del siglo XVIII o en muchos representantes de la *metodología natural* o del *método directo* (Sánchez Pérez, 1997:216).

### **2.3. CARL ROGERS Y LOS PRINCIPIOS DEL APRENDIZAJE HUMANISTA**

Como se ha dicho anteriormente, todos los autores señalan la influencia de Carl Rogers en los métodos alternativos (Reinfried, 2006), (Edmondson, 2006), (Ortner, 2007), (Ludescher, 2010).

Carl Ransom Rogers (1902-1987) fue un psicoterapeuta y junto con Abraham Maslow (1908-1970) uno de los pioneros de la *psicología humanista*.

Las teorías de Rogers son clínicas, basadas en años de experiencia con pacientes. Su fama está fundamentada en sus contribuciones a la psicoterapia por su *Terapia centrada en el cliente* (1951), que es, a su vez, la base fundamental de la psicología humanista.

No se puede explicar aquí la profunda teoría psicoterapéutica de Rogers, pero el propio autor describe su terapia como *de apoyo y no de reconstrucción*, y hace una analogía con el aprendizaje de montar en bicicleta. Cuando se ayuda a un niño a aprender a montar en bicicleta, no es posible, simplemente, explicarle cómo hacerlo. El niño tiene que intentarlo por él mismo. Y tampoco se le puede acompañar todo el tiempo. Llega un punto en el que hay que dejarle andar solo. Si se cae, se cae, pero si se continúa ayudándole, no aprenderá nunca. Y este es el mismo principio que utiliza en la psicoterapia. Si se está intentando que el cliente desarrolle independencia (en el sentido de autonomía y libertad con responsabilidad) este no la logrará si se mantiene la dependencia del terapeuta. Un enfoque autoritario de la terapia da la sensación de funcionar de maravilla al principio, pero, a largo plazo, solo crea una persona dependiente. Para Rogers, este proceso es aplicable a la enseñanza.

Rogers cree que las personas son esencialmente buenas o sanas, o en el peor de los casos no son malas o están enfermas. Dicho de otra manera, Rogers considera que la salud mental es el estado normal en la vida y en la progresión de las personas, y que la enfermedad mental, la criminalidad y otros problemas humanos son una distorsión de esta tendencia natural.

Toda la teoría de Rogers está construida sobre una fuerza vital que llama la *tendencia a la autorrealización*<sup>13</sup>. Se puede definir como *una motivación innata que se encuentra en todas las formas de vida para desarrollar su potencial en la mayor extensión posible*. No se trata, solamente, de supervivencia. Rogers cree que todas las criaturas se esfuerzan por lograr la mejor existencia posible y si no lo consiguen, no es por una falta de deseo.

Es importante señalar que toda la teoría de Rogers se desarrolla en estrecho contacto con el ámbito educativo. Sus 12 primeros años como terapeuta los pasó en la *Rochester Child Guidance Clinic* trabajando con niños, hasta que comenzó a trabajar en la universidad como profesor, primero en la Universidad de Ohio y después en la Universidad de Chicago, aplicando en sus clases sus teorías sobre la enseñanza (Zimring, 1994:1).

---

<sup>13</sup> El original en inglés *actualizing tendency*. La traducción mía. Aparece con frecuencia en la literatura con la traducción de *tendencia actualizadora*. Creo que esta traducción es errónea y se basa en el *falso amigo Actually* y no recoge el sentido de la teoría de Rogers.

En su obra *Freedom to Learn: a view of what education might become* (1969) Rogers abstrae un cierto número de principios sobre el aprendizaje:

1. Los seres humanos tienen un potencial natural para el aprendizaje.
2. Un aprendizaje significativo solo tiene lugar cuando la materia es percibida por el estudiante como algo relevante para sus propios propósitos, es decir, cuando el individuo tiene un objetivo que desea alcanzar y ve el material que le es presentado como algo relevante para ese objetivo. En este caso el aprendizaje tiene lugar con gran rapidez.
3. Un aprendizaje que implica cambios en la organización de la propia persona o en la apreciación sobre sí misma es amenazador y hace que el estudiante presente resistencia al mismo.
4. El aprendizaje que puede resultar amenazador para la propia persona se asimila mejor cuando las amenazas externas se reducen al mínimo.
5. Cuando el nivel de amenaza es bajo, la experiencia es percibida de una manera diferente y se puede producir el aprendizaje.
6. El aprendizaje más significativo se adquiere por medio de la acción.
7. El aprendizaje se produce con mayor facilidad cuando el estudiante participa de manera responsable en el proceso de aprendizaje.
8. El aprendizaje que se produce por iniciativa propia y que involucra a la persona completa del estudiante, tanto sus sentimientos como su intelecto, es más duradero y persistente.
9. La independencia, la creatividad y la autoconfianza se produce en mayor grado cuando la autocrítica y la autoevaluación son la base y la evaluación por otro es de importancia secundaria.
10. El aprendizaje más útil a nivel social en el mundo moderno es el aprendizaje sobre el proceso de aprendizaje, una apertura constante a las nuevas experiencias y a incorporar en la propia personalidad el proceso de cambio.<sup>14</sup>

Rogers (1969:114)

Es obvio que esta forma de aprendizaje debe ser tenida en cuenta a la hora de planificar la enseñanza. Por esa razón Rogers enuncia los principios básicos de la enseñanza y tres actitudes esenciales que debe cumplir el profesor. Los dos principios básicos son:

- a) No se puede enseñar a otra persona de manera directa, solamente se puede facilitar el aprendizaje.
- b) La estructura y organización de la persona parece hacerse más rígida bajo amenaza y relaja sus barreras cuando se siente completamente libre.

---

<sup>14</sup> El original en inglés. La traducción mía.

A la luz del primer principio, Rogers renuncia al uso del término *profesor* e introduce el término *facilitador*. Si no es posible enseñar a una persona de manera directa, lo que hace el *facilitador* es proporcionar (facilitar) los medios y actitudes para que el alumno aprenda por sí mismo.

Cuáles deben ser estas actitudes y cómo se manifiestan, lo explica Rogers en la revisión de su obra de 1969 que se publicó con el título *Freedom to learn for the 80's* (1983). El autor cree que, sin privar de importancia a las capacidades didácticas y conocimientos científicos del profesor o a los medios materiales y audiovisuales de que dispone, la consecución de un aprendizaje significativo recae en las actitudes del *facilitador* (Rogers, 1983:104). Estas actitudes son las siguientes:

#### Autenticidad:

Quizás la más básica de las actitudes esenciales es la autenticidad. Si el facilitador es una persona real, siendo como es, teniendo una relación con el estudiante sin presentar una fachada o una cara falsa, tiene muchas más posibilidades de ser efectivo.<sup>15</sup>

Rogers (1983:106)

#### Confianza (valoración, aceptación, confianza):

...esto implica la aceptación del otro individuo como una persona independiente que es valiosa por sí misma. Es una confianza básica, la creencia de que esta otra persona es de alguna manera en lo fundamental digna de confianza. Lo que se describe es la valoración del estudiante como ser humano imperfecto con muchos sentimientos y mucho potencial.<sup>16</sup>

Rogers (1983:109)

#### Empatía y comprensión empática:

El profesor tiene la habilidad de comprender las reacciones del estudiante por sus motivaciones. Los estudiantes son comprendidos y no evaluados ni juzgados, sencillamente, son entendidos desde su propio punto de vista y no desde el punto de vista del profesor.<sup>17</sup>

Rogers (1983:111)

Aspy y Roebuck realizaron en 1969 un estudio sobre 600 profesores entrenados en estas actitudes facilitadoras y los efectos producidos sobre unos 10.000 alumnos. Los resultados fueron muy positivos tanto a nivel académico, como en lo referente a las mejoras en el comportamiento social (Aspy y Roebuck, 1969:169).

---

<sup>15</sup> El original en inglés. La traducción mía.

<sup>16</sup> El original en inglés. La traducción mía.

<sup>17</sup> El original en inglés. La traducción mía.

Dando por supuesto las actitudes anteriormente expuestas, Rogers proporciona una guía para facilitar el aprendizaje.

1. Es muy importante que el facilitador establezca el ambiente inicial de la clase o clima grupal.
2. El facilitador ayuda a aclarar los propósitos de los individuos en la clase así como el propósito general del grupo. El facilitador, si no tiene miedo de aceptar propósitos contradictorios y objetivos conflictivos, si es capaz de permitir que cada individuo tenga una sensación de libertad pudiendo hacer lo que cada uno quiera, entonces, está ayudando a crear un clima de aprendizaje.
3. El facilitador confía en el deseo de cada estudiante para realizar sus propósitos que tienen significado para ellos mismos. Este deseo es la fuerza motivadora detrás de un aprendizaje significativo.
4. El facilitador se esfuerza por organizar y hacer asequibles el mayor número posible de recursos para el aprendizaje.
5. El facilitador se considera a sí mismo como un recurso flexible que puede ser utilizado por el grupo.
6. Al responder a las manifestaciones que surgen del grupo dentro de la clase, el facilitador acepta tanto el contenido intelectual como las actitudes emocionales, y se esfuerza por dar a cada aspecto el grado de énfasis aproximado que tiene para cada individuo o para el grupo.
7. Una vez que se establece el clima de aceptación en la clase, el facilitador puede convertirse de manera progresiva en un estudiante más, un miembro del grupo, que expresa sus puntos de vista de manera individual.
8. El facilitador toma la iniciativa al ahora de compartir sus sentimientos y pensamientos con el grupo de manera que estos ni se exijan ni se impongan, sino que representen simplemente algo personal que los estudiantes pueden aceptar o rechazar.
9. A lo largo de la clase el facilitador permanece alerta a las expresiones indicativas de sentimientos profundos.
10. En su función como facilitador del aprendizaje, el profesor debe reconocer y aceptar sus propias limitaciones.<sup>18</sup>

Rogers (1969:164)

En el siguiente capítulo se puede apreciar cómo los distintos *métodos alternativos* recogen muchos de estos principios y actitudes en sus metodologías.

---

<sup>18</sup> El original en inglés. La traducción mía.



### 3. LOS PRINCIPALES MÉTODOS ALTERNATIVOS

---

Un breve análisis de los principales métodos alternativos va a permitir observar la influencia de la psicología humanística en estos y el enorme número de factores más o menos novedosos en la enseñanza que estos integran. Estos factores se podrán ver de nuevo en la psicopedia y la sugestopedia, así como las diferentes aplicaciones metodológicas que estos factores propician en cada uno de los autores.

Como se ha visto en el capítulo anterior, no es sencillo definir lo que se entiende por *método alternativo*, pero, curiosamente, al igual que ocurre con los métodos convencionales, tras las diferencias teóricas sobre la definición del concepto y sus características, los distintos autores están prácticamente de acuerdo en cuáles son esos métodos.

Para facilitar la identificación de los métodos alternativos, dado el carácter heterogéneo de los mismos, varios autores recurren a clasificaciones según el enfoque.

Reinfried (2006:76) diferencia entre:

- a) El enfoque sugestopédico: dentro del cual se encuentran métodos como la sugestopedia original o el superaprendizaje.
- b) El enfoque natural: entre los que se encuentran el método de la respuesta física total, el enfoque de la comprensión y el enfoque natural propiamente dicho.
- c) El enfoque emotivo-expresivo: como, por ejemplo, el aprendizaje comunitario y la psicodramaturgia lingüística.

Ortner (2007: 214), por su parte, diferencia entre:

- a) Enfoque sugestopédico: sugestopedia (Lozanov, 1978), superaprendizaje o superlearning (Ostrander, Schroeder y Ostrander, 1979), SALT o *Suggestive Accelerative Learning and Teaching* (Schuster, Benitez-Bordon y Gritton, 1976) y la psicopedia (Baur, 1990)
- b) Enfoque de la comprensión: el método de la respuesta física total o *Total Physical Response* (TPR) (Asher, 1969), *Comprehension Approach* (Winitz y Reeds, 1971), *Tan-Gau-Methode* (Gauthier, 1963) y la Técnica Audiomotora (Kalidova, Morain y Elkins, 1993)

- c) Enfoques terapéutico: la psicodramaturgia lingüística (Dufeu, 1994), el aprendizaje de idiomas comunitario o *Community Language Learning* (Curran, 1976) y el método del silencio o *Silent Way* (Gattegno, 1976).
- d) Enfoque nativista: *Fremdsprachenwachstum* (Buttaroni y Knapp, 1988)
- e) Enfoque comunicativo: *Natural Approach* o enfoque natural (Krashen y Terrell, 1988) y el método dramático (Schewe, 1993).

Otros autores como Sánchez Pérez (1997:217) o Edmondson y House (2006:122) se limitan a citar los métodos más conocidos sin llegar a clasificarlos. Ambos autores hacen mención de la *sugestopedia*, *Total Physical Response*, *Silent Way*, *Community Language Learning*.

A pesar la existencia de infinidad de métodos que podrían clasificarse como alternativos, existe unanimidad en cuanto a los más representativos. A continuación se exponen las principales características de los mismos y las razones por las cuales pertenecen a este grupo denominado *alternativo*, así como los elementos que derivan de la *psicología humanista*.

### **3.1. LA SUGESTOPEDIA Y LA PSICOPEDIA**

Dado que la psicopedia es el objeto primordial de este trabajo y su comprensión está indisolublemente ligada la teoría sugestopédica, las características de ambos métodos se tratan de manera detallada en los siguientes capítulos.

### **3.2. TOTAL PHYSICAL RESPONSE (TPR)**

El método de la *respuesta física integral o total* (*Total Physical Response* o *TPR*) fue creado por el psicólogo James Asher, catedrático de psicología en la Universidad de California San Antonio. El método se centra en la enseñanza del idioma a través de la coordinación del movimiento con el lenguaje.

Este método se basa en la teoría de la plasticidad neuronal, confirmada en sus bases biológicas por Eric Kandel (2006), por lo cual recibiría el premio Nobel de Medicina. Según esta teoría, cuanto mayor es la frecuencia o más intensa es la huella dejada por una asociación en la memoria, más sencillo resultará recordar. La combinación de actividades de tipo verbal y motoras aumentan la posibilidad de éxito en el recuerdo.

Este método tiene en común con otros *métodos alternativos* que tiene en cuenta el efecto de los factores afectivos y emocionales en el aprendizaje del lenguaje. El desarrollo de la clase en este método se centra en reducir el estrés del estudiante, para producir un estado de ánimo



positivo que facilite el aprendizaje. No se exige la producción verbal hasta que el estudiante esté dispuesto a hacerlo por sí mismo.

Asher hace especial hincapié en el desarrollo de la capacidad de comprensión, lo que le relaciona con el *enfoque de la comprensión*, que parte de los siguientes postulados:

- a) La capacidad de comprensión precede a la capacidad productiva en el aprendizaje de lenguaje.
- b) La enseñanza del habla debe ser retrasada hasta que se establezca la capacidad de comprensión.
- c) La capacidad adquirida a través de la comprensión se transfiere a otras capacidades.
- d) La enseñanza debe dar más importancia al significado que a la forma.
- e) La enseñanza debe minimizar el nivel de estrés del alumno.

Witnitz (1981)

Los orígenes del método creado por Asher, que dan prioridad a la comprensión y al uso de actividad física para aprendizaje, se pueden encontrar en los trabajos del siglo XIX de Gouin y más concretamente en el trabajo de Palmer (1929) *English Through Actions*. Que ya plantea la exigencia, para un aprendizaje efectivo, de comenzar la clase con un proceso en el que los alumnos realicen instrucciones dadas por el profesor (Palmer y Palmer, 1959:39).

### **3.2.1. TPR: componente teórico**

#### **3.2.1.1. Teoría del lenguaje**

Asher no enuncia una teoría concreta del lenguaje, pero al observar cómo están organizadas las clases se puede ver que su método depende en gran parte de una base estructuralista. La clase se organiza en forma de frases imperativas, donde el verbo aparece como la parte esencial de lenguaje.

#### **3.2.1.2. Teoría del aprendizaje**

La teoría de Asher tiene grandes reminiscencias conductistas. Asher ve una relación de estímulo-respuesta en el aprendizaje infantil. Plantea tres hipótesis sobre el aprendizaje:

1. Existe un programa biológico innato para el aprendizaje de las lenguas, que define un camino óptimo para el desarrollo de la primera y segunda lengua.
2. La lateralización del cerebro define diferentes funciones de aprendizaje para el hemisferio derecho y el izquierdo.

3. El estrés interviene entre el acto del aprendizaje y lo que se va a aprender; cuanto menor sea el estrés, mayor es el aprendizaje.

Asher (1977)

### El programa biológico

En este sentido se puede considerar el *TPR* como un *método natural*, ya que ve el aprendizaje de segundas lenguas como un proceso paralelo al de la lengua materna.

- a) Los niños desarrollan la comprensión antes de desarrollar la capacidad del habla. El autor presupone que durante este periodo de escucha los niños están haciendo una especie de mapa mental del lenguaje, que posteriormente posibilitará la producción de lenguaje hablado.
- b) La capacidad de comprensión de los niños se adquiere porque se requiere de estos que respondan de manera física al lenguaje hablado de los padres que, por lo general, se manifiesta en forma de frases imperativas.
- c) Una vez que se establecen las bases de la comprensión, el habla aparece de forma natural y sin esfuerzo. Como se ha dicho anteriormente, esto le relaciona con el llamado enfoque de la comprensión.

### La lateralización cerebral

Asher dirige su método al hemisferio cerebral derecho, cuando la mayor parte de los métodos (esencialmente los tradicionales) se dirigen al hemisferio cerebral izquierdo. El movimiento está relacionado con la actividad del hemisferio cerebral derecho y, siguiendo la teoría de Piaget, según la cual el niño aprende el lenguaje a través del movimiento (estado sensorio-motor), este es igualmente necesario en el aprendizaje de segundas lenguas.

### La reducción del estrés

La adquisición del lenguaje materno se produce en un ambiente libre de estrés. El método se concentra en el significado, que se interpreta a través del movimiento, antes que en formas lingüísticas abstractas. De esa manera, el estudiante se ve liberado de las situaciones de estrés y se puede dedicar completamente al aprendizaje.

### **3.2.1.3. El papel de los estudiantes**

El papel principal de los estudiantes consiste en escuchar y actuar conforme a las órdenes recibidas por el profesor. Los estudiantes tienen que reaccionar a esas órdenes tanto de manera individual como colectiva.

### **3.2.1.4. El papel del profesor**

El profesor tiene un papel activo en este método, ya que es él el que decide qué es lo que se aprende y que materiales y modelos se presentan en cada momento de la clase. Pero, al igual que Rogers, Asher no utiliza el término profesor, sino *instructor*, dado que *su papel no es el de enseñar, sino el de proporcionar oportunidades para el aprendizaje*. El creador del método resume el papel del profesor con la siguiente frase:

El *instructor* es el director de una representación teatral en la cual los estudiantes son los actores.

Asher (1977:43)

## **3.2.2. TPR: contenidos del método**

### Objetivos

El objetivo general del método es el dominio de la capacidad oral. La comprensión es el medio para alcanzar este objetivo.

### Contenidos

A la luz de los ejercicios que existen para este método, se puede observar que el material lingüístico está constituido por frases que no se eligen por su frecuencia de uso, sino por su relevancia para ciertas situaciones comunicativas.

## **3.2.3. TPR: actividades**

### Tipo de actividades de enseñanza y aprendizaje

La actividad esencial en este método son las frases imperativas como fuente de actividad en la clase. Los diálogos no se producen hasta después de unas 120 horas de curso. Esto se debe a que, según Asher (1977:95), las conversaciones cotidianas tienen un alto nivel de abstracción que requiere un dominio avanzado del lenguaje. Los juegos de rol y las presentaciones de diapositivas son usados también con frecuencia en el método.

Por último, es importante señalar que el propio Asher recomienda el uso de su método en combinación con otros, como de hecho puede observarse en la práctica educativa actual, en especial, con niños pequeños.

### **3.3. COMMUNITY LANGUAGE LEARNING (CLL)**

El método *Community Language Learning*, también conocido como *método comunitario* o *aprendizaje de idiomas comunitario*, fue creado por el catedrático de psicología de la Universidad de Loyola en Chicago, Charles A. Curran y sus colaboradores. Es importante destacar que el creador de este método es uno de los primeros discípulos de Carl Rogers.

Este método rompe con la tendencia de observar en los niños la adquisición de primeras lenguas para aplicar lo aprendido a la enseñanza de segundas lenguas a adultos. Curran mantiene que la situación de los adultos es completamente distinta y que estos, frecuentemente, se enfrentan a barreras psicológicas que inhiben el aprendizaje. Para eliminar estas barreras, recurre a la llamada *terapia del consejo*.

La teoría que sustenta este método no fue desarrollada por Curran, sino por su discípulo La Forge (1983). Este considera que en la clase existen tres realidades relevantes:

- a) La clase implica gente.
- b) Aprender una lengua equivale a que existen personas en interacción dinámica.
- c) Aprender una lengua implica gente que responde.

Estas tres realidades bastan para poner de manifiesto la dimensión social y humanística del método. La Forge define el *método comunitario* de la siguiente manera:

...es un contrato lingüístico de apoyo que consiste en una experiencia y reflexión del grupo. Existen cinco elementos en esta definición que son importantes para entender adecuadamente el método comunicativo: primero, el método es un contrato de aprendizaje; segundo, el método es un aprendizaje de apoyo; tercero, el método es una experiencia del grupo; cuarto, el método es una reflexión del grupo; quinto, el método es aprendizaje de lenguas.<sup>19</sup>

La Forge (1983:27)

---

<sup>19</sup> El original en inglés. La traducción de Sánchez Pérez.

### 3.3.1. **CLL: componente teórico**

#### 3.3.1.1. **Teoría del lenguaje**

Una vez más, es La Forge y no Curran el que desarrolla la teoría del método. Mantiene este que toda práctica social puede ser considerada como lengua. También cree que la lingüística teórica ha eliminado lo esencial del proceso social, que es la persona, lo cual la inhabilita para participar en tal proceso o para comprender la concepción lingüística propugnada por el modelo de lenguaje como proceso social. Son las ciencias como la sociolingüística, la paralingüística y la semiología las que realmente constituyen el centro de interés para esta metodología (Sánchez Pérez, 1997:239).

#### 3.3.1.2. **Teoría del aprendizaje**

Curran cree que las técnicas de *terapia del consejo* pueden ser aplicadas al aprendizaje general. Distingue varios tipos de aprendizaje:

- 1) El primero va dirigido a la parte cognitiva de la persona, a sus facultades intelectuales, olvidando otras partes que constituyen el ser humano completo (Curran, 1972:58).
- 2) El segundo tipo de aprendizaje es el de tipo conductista y el autor lo denomina aprendizaje animal, en el que los estudiantes están pasivos y relativamente poco involucrados en el aprendizaje (Curran, 1976:84).
- 3) Curran aboga por un tercer tipo de aprendizaje de tipo holístico, ya que considera que el auténtico aprendizaje humano debe ser a la vez cognitivo y afectivo.

Los requisitos para que el aprendizaje se produzca con éxito son enunciados por la autor utilizando el acrónimo *S.A.R.D.* (*Security, Attention-Aggression, Retention-Reflection, Discrimination*)

- *Security* (seguridad): solamente se puede tener una experiencia de aprendizaje con éxito si uno se siente seguro.
- *Attention/ Agresion* (el término *agresión* se entiende en este contexto como *iniciativa*): el método comunitario considera la pérdida de atención como un indicador de la falta de compromiso del estudiante en el aprendizaje. En cuanto a la agresión o mejor, iniciativa, hace referencia a cómo los niños buscan la oportunidad de demostrar lo que acaban de aprender, utilizando estos nuevos conocimientos como forma de autoafirmación.

- *Retention/ Reflection* (retención y reflexión): si la persona al completo está involucrada en el proceso de aprendizaje, lo que se retiene se interioriza y forma parte de la nueva personalidad del estudiante en la lengua extranjera. La reflexión es un período de silencio, identificado conscientemente, dentro del marco de la clase para que el estudiante se concentre en los temas aprendidos y reevalúe sus objetivos futuros (La Forge, 1983: 68).
- *Discrimination* (discernimiento): cuando los estudiantes han retenido el material, están preparados para analizarlo y ver cómo unos elementos están relacionados como otros (La Forge, 1983:69). Este proceso de discernimiento se hace cada vez más eficiente y finalmente *permite a los estudiantes el uso del lenguaje para propósitos de comunicación fuera de la clase*<sup>20</sup> (La Forge, 1983:69).

### 3.3.1.3. El papel de los estudiantes

El estudiante se convierte en un miembro de la comunidad. El aprendizaje no es considerado como un logro individual, sino colaborativo. El aprendizaje es un proceso humano completo y es comparado con las fases del desarrollo humano:

- a) Primera fase. El estudiante es como un niño, completamente dependiente del profesor para los contenidos lingüísticos. El estudiante repite enunciados hechos por el profesor en la lengua meta y escucha el intercambio de mensajes entre los otros estudiantes y el profesor.
- b) Segunda fase. El niño adquiere una cierta independencia del padre. El estudiante comienza establecer su propia autoafirmación e independencia, usando expresiones simples y frases que ha oído anteriormente.
- c) Tercera fase. Es el estado de la existencia independiente. Los estudiantes comienzan a comprender a otros directamente en la lengua meta. En esta fase los estudiantes no desean la intervención del profesor/padre si esta no es requerida por ellos.
- d) Cuarta fase. Se puede considerar como un tipo de adolescencia. El estudiante funciona de manera independiente, aunque su conocimiento de la lengua meta es todavía rudimentario.

---

<sup>20</sup> El original en inglés. La traducción mía.

### **3.3.1.4. El papel del profesor**

El papel del profesor deriva de la función del consejero en la *psicología rogeriana*. Este papel implica responder con calma y sin prejuicios a los problemas del *cliente/estudiante*. El consejero no tiene que parafrasear estos problemas punto por punto, sino capturar la esencia de lo que el alumno quiere decir. El papel del profesor debe adaptarse también a los cinco diferentes estados de desarrollo que hemos visto anteriormente.

El profesor tiene una tarea continuada, independiente del estado de desarrollo de los alumnos, que es esencial en el *método comunitario* y esta es la de proveer un entorno de seguridad en la que el estudiante puede aprender y crecer como persona.

### **3.3.2. CLL: contenidos del método**

#### El temario

El *método comunitario* se utiliza principalmente en curso de perfeccionamiento del lenguaje hablado y, por esa razón, no tiene un temario definido. Sin embargo, en muchos casos, un profesor experimentado puede dirigir la conversación hacia un temario asumido por él.

### **3.3.3. CLL: actividades**

#### Tipos de actividades de enseñanza y aprendizaje

Como muchos otros métodos, el método comunitario combina actividades novedosas y otras más tradicionales e incluye, entre otras: la traducción, el trabajo en grupo, la grabación de conversaciones, la transcripción de las mismas, el análisis de lo grabado, la reflexión y la observación, las audiciones y la conversación libre.

#### Desarrollo de una clase con el método comunitario

Un grupo de estudiantes está sentado en círculo y el profesor está de pie fuera del mismo. Un estudiante emite un mensaje en su idioma nativo; el profesor traduce este a la lengua extranjera; el estudiante repite el mensaje en la lengua extranjera y es registrado por un aparato de grabación; los otros estudiantes componen nuevos mensajes en la lengua extranjera con la ayuda del profesor; los estudiantes reflexionan sobre lo comentado y sus sensaciones con ayuda de su memoria o del material grabado.

### **3.4. SILENT WAY**

El *método silencioso* o *del silencio* (*Silent Way*) fue creado por Caleb Gattegno, matemático y educador. Ante la aparente contradicción que supone que un método de enseñanza de idiomas se denomine como *silencioso*, hay que aclarar que el nombre del método se refiere a la actividad del profesor, que debe permanecer en silencio siempre que sea posible, cediendo el protagonismo a los alumnos. Como veremos a continuación, este método utiliza un conjunto de técnicas relativamente novedosas, pero, donde realmente entronca con el grupo de *métodos alternativos*, es en el aspecto psicológico que implica el dejar la responsabilidad del aprendizaje en manos de los alumnos.

Gattegno basa su método en tres hipótesis sobre el aprendizaje:

- 1) El aprendizaje se facilita si el estudiante descubre o crea, en lugar de recordar y repetir lo que ha aprendido.
- 2) El aprendizaje se facilita con la utilización de objetos físicos.
- 3) El aprendizaje se facilita por la resolución de problemas que involucren el material lingüístico.

En este sentido, el método pertenece a la tradición que ve el aprendizaje como la *resolución de problemas*, actividad creativa de descubrimiento en la que el aprendiz es el principal actor y no solo un *oyente atado a la silla*. Jerome Bruner enuncia varios beneficios procedentes este tipo de aprendizaje: aumenta la capacidad intelectual, produce un cambio hacia la recompensa intrínseca y no extrínseca, propicia el descubrimiento de reglas y ayuda a mejorar la memoria (Bruner, 1966:83).

Los objetos físicos que se utilizan en el método son principalmente la *regletas de distintos tamaños y colores*, y las tablas coloreadas de pronunciación que Gattegno llama *Fidels*. En términos psicológicos, estos objetos se denominan *mediadores* y ha sido repetidamente demostrada su utilidad para la mejora de la retención en numerosos estudios (Stevick, 1976:25).

#### **3.4.1. Silent Way: componente teórico**

##### **3.4.1.1. Teoría del lenguaje**

Gattegno es muy escéptico en cuanto al papel que la lingüística puede desempeñar en la enseñanza de idiomas. Considera el lenguaje como un sustituto de la experiencia y, por tanto, es la experiencia la que da significado al lenguaje (Gattegno, 1972:8). En este sentido, es



plenamente coherente que el autor utilice en su método simulaciones de experiencias a través de los cuadros y las regletas.

Para Gattegno, es esencial captar el *espíritu* del lenguaje. Por *espíritu* entiende la composición fonológica y los elementos suprasegmentales que se combinan para dar al lenguaje su sonido y melodía únicos.

Aunque Gattegno no lo expresa de forma concreta, al analizar los materiales utilizados en el método se aprecia un claro enfoque estructural en la organización de la enseñanza. El lenguaje es visto como un grupo de sonidos arbitrarios, asociados con significados específicos y organizados en frases o unidades de significado, por medio de reglas gramaticales. El lenguaje está separado del contexto social y es enseñado por medio de situaciones artificiales que habitualmente son representadas por regletas.

Las sesiones se organizan en secuencias basadas en la complejidad gramatical, donde el léxico nuevo y las nuevas estructuras son meticulosamente separados en sus elementos constituyentes, para ser presentados de uno en uno. La frase es la unidad básica de la enseñanza y el profesor dirige la atención especialmente hacia el significado de esa frase antes que a su valor comunicativo. Las reglas gramaticales se aprenden principalmente por medio de un proceso inductivo.

Gattegno ve el vocabulario como una dimensión central del aprendizaje de un idioma y diferencia entre tres tipos de palabras, según su importancia comunicativa: vocabulario de lujo, vocabulario de semilujo y vocabulario funcional.

### **3.4.1.2. Teoría del aprendizaje**

Gattegno obtiene parte de sus ideas sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras a adultos de sus observaciones sobre el aprendizaje de primeras lenguas. Sin embargo, advierte que este proceso en los adultos es radicalmente diferente, ya que los adultos no pueden aprender otra lengua como la primera, debido *a lo que ahora saben* (Gattegno, 1972:11).

Este enfoque *artificial* que propone el autor se basa en el principio de que el éxito del aprendizaje requiere el compromiso de la persona por aprender el lenguaje. Compromiso que se manifiesta en el uso del silencio con una actitud de atención y en la práctica activa posterior.

Según Gattegno, disponemos de un *sistema de aprendizaje* y un *sistema de retención*. El sistema de aprendizaje solamente se activa por medio de una atención inteligente, en la cual el

estudiante debe poner a prueba constantemente su capacidad de abstracción, análisis, síntesis e integración. El silencio es considerado la mejor forma de aprender porque, en silencio, los estudiantes se concentran en la tarea a realizar y en los medios necesarios para conseguir llevar a cabo esta tarea. Por otro lado, el sistema de retención nos permite recordar los elementos lingüísticos y sus principios de organización cuando lo deseamos, lo cual hace posible la comunicación lingüística.

Gattegno considera que el *Silent Way* no es meramente un método de enseñanza, sino que cree que el aprendizaje de un idioma por este método es una forma de recuperar la inocencia, una recuperación de nuestro poder y de nuestro potencial completo.

#### **3.4.1.3. El papel de los estudiantes**

Gattegno ve el aprendizaje de un idioma como un proceso de crecimiento personal que se produce por el aumento de la conciencia sobre uno mismo y el reto personal. Se espera que los estudiantes desarrollen independencia, autonomía y responsabilidad. Un estudiante independiente es aquel que es consciente de que debe depender de sus propios recursos y se da cuenta de que puede utilizar sus conocimientos de su propio lenguaje para descubrir cosas en el nuevo lenguaje, o bien, que puede descubrir cosas nuevas basadas en las que acaba de aprender.

Los estudiantes ejercen una gran influencia sobre el aprendizaje de sus compañeros. Se espera que interactúen con otros y que sugieran a estos distintas alternativas. El alumno solo puede contar consigo mismo y con el grupo, y, por tanto, deben aprender a trabajar de manera cooperativa y no competitiva. Tiene que sentirse cómodo al corregir a otros y al ser corregido por otros.

Para ser un miembro eficaz de un grupo de aprendizaje, los estudiantes tienen que realizar varias funciones. En ocasiones han de ser individuos independientes y en otras miembros de un grupo. Un estudiante tiene que ser un profesor, un estudiante, una parte de un sistema de apoyo, una persona que resuelva problemas y, además, tiene que ser su propio evaluador.

#### **3.4.1.4. El papel del profesor**

El silencio del profesor es quizás el aspecto más característico de este método y el más exigente para los profesores no familiarizados con la metodología. Los profesores tienen que resistir su deseo de proporcionar modelos, de corregir y de dirigir a los estudiantes. El profesor debe crear un entorno que anime a los estudiantes a tomar el riesgo de hablar y a facilitar el aprendizaje.

Esto no quiere decir que los profesores de este método se conviertan en *uno más del grupo*, antes bien, se observa en los profesores entrenados en el método *Silent Way* un distanciamiento del grupo que incluso puede parecer un poco hostil.

#### **3.4.1.5. El papel de los materiales**

El método es conocido tanto por el silencio que deben guardar los profesores como por los materiales de enseñanza específicos que utiliza. Los materiales más importantes son las *regletas de colores* y las *tablas de pronunciación* con códigos de colores.

Gattegno empezó a utilizar la regletas para enseñar a escribir y matemáticas a niños pequeños. Estas regletas son conocidas como *cuisenaire*, por su inventor, Georges Cuisenaire, un educador europeo que las desarrolló para la enseñanza de las matemáticas. Las tablas de pronunciación con colores reciben el nombre de *Fidels*.

#### **3.4.2. *Silent Way*: contenidos del método**

##### El temario

Es esencialmente de base estructural, con sesiones planificadas alrededor de asuntos gramáticos y con un vocabulario relativo a ese punto. Además de las preposiciones y los números, en el curso se introducen de manera muy temprana los pronombres, los cuantificadores, las expresiones temporales y las expresiones de comparación, ya que estas se refieren a uno mismo y a los otros en muchas situaciones de la vida real y que, por su gran utilidad, son las que Gattegno engloba dentro del llamado *vocabulario funcional*.

#### **3.4.3. *Silent Way*: actividades**

##### Actividades de aprendizaje

En este método, las actividades de aprendizaje tienen la función de animar y modelar la respuesta oral del estudiante sin necesidad de instrucción hablada o de modelación por parte del profesor. La base del método son pequeñas tareas lingüísticas en las que el profesor proporciona un modelo de una palabra o frase y provoca la respuesta de los estudiantes. Posteriormente los estudiantes crean sus propias expresiones, uniendo información nueva y antigua. El profesor proporciona una cantidad mínima de modelos, aunque la mayor parte de la actividad de la clase es dirigida por él.



## 4. LA SUGESTOPEDIA

---

Antes de comenzar con un análisis pormenorizado de la teoría y la práctica de la *psicopedia*, objetivo de este trabajo, es esencial tener un conocimiento profundo de la *sugestopedia*, pues la una surge de la otra. Las bases teóricas de la *psicopedia* están en la *sugestopedia*, en especial en lo tocante al aspecto psicológico del método. La eficacia del método del profesor Baur puede ser potenciada gracias a una comprensión profunda de la teoría sugestopédica. Por tanto, la extensa presentación del método sugestopédico que se hace en este capítulo supone también la fundamentación de la *psicopedia*, mientras que en el capítulo siguiente, el dedicado a la *psicopedia* propiamente dicha, se presta especial atención a las novedades introducidas por el profesor alemán y a las diferencias teóricas y metodológicas de la *psicopedia*, tal y como se aplican en el experimento de la parte práctica.

### 4.1. HISTORIA DE LA SUGESTOPEDIA

Más allá de los rasgos externos, el estudio de una materia requiere, para su comprensión profunda, una revisión de su proceso de gestación y de su desarrollo. Esta visión histórica que en algunos casos es puramente anecdótica y en otros solo proporciona información complementaria sobre la filosofía subyacente y otros aspectos alejados de la práctica, es en el caso de la *sugestopedia* una necesidad prioritaria. El proceso vital de su creador, Georgi Lozanov, su formación académica y profesional, sus intereses extraacadémicos y los de sus colaboradores, las circunstancias históricas y políticas, la traducción de documentos, las relaciones internacionales, la publicación de libros, los intereses comerciales e internet (o su inexistencia), son algunos de los elementos necesarios para entender quién es Georgi Lozanov, por qué creó la *sugestopedia*, en qué se basa, cómo funciona y cómo ha evolucionado a lo largo de los años.

Además de proporcionar información objetiva, una visión histórica precisa de la *sugestopedia* es esencial para comprender el origen de alguno de los males que sufre el método:

- a) El primero y más grave, origen en parte del segundo, es la confusión terminológica. Un cúmulo de circunstancias históricas, que se tratarán más adelante, dan como resultado la aparición de un gran número de autores que dicen basar sus trabajos en las investigaciones de Georgi Lozanov y llaman a sus métodos *sugestopedia*, sin que estos tengan nada que ver, o solo tangencialmente, con las investigaciones del profesor búlgaro; o bien inventan un

nuevo término (*superaprendizaje* o *superlearning*, *aprendizaje acelerado*, *psicopedía*) que, en ocasiones, representa una evolución de las ideas originales y, en otras, sencillamente abusan del nombre del autor y del método por puros intereses comerciales.

- b) El segundo mal de la *sugestopedia*, que igualmente podrá ser explicado por su evolución histórica, es el de su mala fama en ciertos ambientes académicos. Sin duda, lo comentado respecto a la confusión en los términos ha propiciado reacciones negativas debido a la falta de información concreta sobre el método y a que muchas de las investigaciones realizadas por otros autores estaban basadas en un conjunto de técnicas que nunca fueron una parte esencial de la *sugestopedia*. Las circunstancias políticas impidieron una comunicación fluida con el mundo académico occidental, lo que llevó a los interesados en el método a trabajar con información deficiente, en algunos casos falsa y en otros, incompleta. A los hechos objetivos que originan este rechazo habría que sumar otras razones de origen psicológico, por lo que implica el cambio de paradigma al que obliga el nuevo método (con los inconvenientes prácticos añadidos) y por el hecho de que el creador del método no es un lingüista (lo que algunos consideran intrusismo). Y, por supuesto, también hay que admitir las críticas legítimas de algunos autores que han estudiado detenidamente las bases teóricas y los datos empíricos proporcionados por Lozanov.
- c) Por último, el término *sugestopedia* tiene para muchas personas connotaciones negativas, relacionando la sugestión con técnicas manipulativas. Por motivos de mercadotecnia, algunos autores evitan utilizar este término, recurriendo a otros como *aprendizaje acelerado*.

La importancia de las circunstancias históricas en las que se origina y evoluciona el método sugestopédico se ve reflejada en las actas de 2008 del Congreso de LITA (en sus siglas en inglés, *Asociación Internacional de Profesores de Lozanov*) en el que consideran esencial la redacción de una biografía del autor, para lo cual se crea una comisión. Sin duda, esa comisión tiene mucho trabajo que hacer, ya que la información relativa a la vida de Lozanov se encuentra muy fragmentada. Además, su principal colaboradora Evelyn Gateva<sup>21</sup>, coautora de gran parte del

---

<sup>21</sup> Evelyn Gateva Hinkova nace en Sevlievo, Bulgaria, el 4 de marzo de 1939. Doctorada en Pedagogía de la Música y licenciada en Filología Italiana e Hispánica, colabora como investigadora en el Instituto para la Investigación de la Sugestología y, posteriormente, en el *Centro de Sugestología y Desarrollo de la Personalidad* de la *Universidad Saint Kliment Ohridski* en Sofía, estando a cargo del programa de formación de profesores en Sugestopedia. Su trabajo de más de 20 años de investigación junto con el Dr. Georgi Lozanov ha supuesto una gran contribución a la pedagogía. Su innovadora aportación se basa en el estudio de la influencia de los diferentes tipos de arte (la música,

método, falleció en 1997 y el propio Lozanov falleció durante la redacción de este trabajo. A esto hay que sumar la dificultad para recopilar su obra científica, especialmente en los años iniciales, al estar esta escrita en búlgaro y ruso, con caracteres cirílicos (lo cual dificulta su localización en internet) y tratar temas relativos al cerebro y a la educación, que bajo el régimen comunista eran considerados de interés nacional.

#### **4.1.1. Georgi Lozanov (1926-2012)**

El revolucionario enfoque de la *sugestopedia* y el hecho de que su autor no proceda del mundo de la lingüística han hecho pensar a algunos críticos que se trataba de un charlatán. Contra esa creencia luchó Lozanov toda su vida y siempre intentó dejar claro, como sin duda muestra su currículo, que él es un científico, que su método está basado en investigaciones científicas y contrastado por experimentos realizados con la supervisión de otros científicos. Sus teorías pueden ser discutidas, pero no rechazadas por su falta de fundamentos.

##### **4.1.1.1. Nacimiento y formación académica**

Georgi Lozanov nace el 24 de julio de 1926 en Sofía, Bulgaria (fallecido durante la redacción de esta tesis el 6 de mayo de 2012). Es hijo de un profesor universitario y de una abogada, pertenecientes a la antigua intelectualidad precomunista que marcan profundamente su carácter y le llevarán, ya a los 18 años, a ser encarcelado y torturado. A pesar de su expediente policial y gracias a las amistades maternas y a sus excelentes notas en el instituto, consigue ingresar en la Universidad de Sofía donde estudia medicina, graduándose en 1952.

En 1959 concluye la especialidad de psiquiatría.

Entre 1956 y 1966 se especializa también en neurología y realiza investigaciones sobre fisiología del cerebro en la *Academia Búlgara de las Ciencias*.

Entre 1960 y 1965 estudia de nuevo en la Universidad de Sofía las materias de pedagogía y psicología.

Entre 1952 y 1957 trabaja en los hospitales psiquiátricos de Bayla y Kurilo. En este último, dos años como director.

Entre 1957 y 1964 trabaja en el *Dispensario Psiconeurológico de Sofía*.

---

la canción, la poesía, el teatro, la pintura, la danza, los títeres, el dibujo, etc.) como medio para estimular el uso de las capacidades de reserva del cerebro/mente y su aplicación en la enseñanza. Alguacil Buchna (2009)

Entre 1964 y 1966 está encargado de la formación en psicoterapia para médicos en el *Instituto de Cualificación de Posgrado* en Sofía.

En 1971 presenta su tesis doctoral en la Universidad de Járkov (URSS) con el título *Aplicaciones Médicas y Pedagógicas de la Sugestión*.

#### **4.1.2. Desarrollo de la sugestología y la sugestopedia**

La *sugestología* o ciencia de la sugestión, nace como resultado de las investigaciones de Lozanov en el campo de la psicoterapia. De su aplicación pedagógica surge la *sugestopedia*.

En 1966 se publica por primera vez en idioma búlgaro el término *sugestopedia* y un año más tarde se publica por primera vez en inglés, con motivo de una conferencia internacional en Roma.

En 1966 Lozanov funda el *Instituto Estatal de Investigación en Sugestología*, del que será director durante veinte años, contando con hasta cien empleados fijos. En este instituto, la *sugestopedia*, como aplicación pedagógica de la *sugestología*, es la principal línea de investigación.

El 20 de octubre de 1970 el *Ministerio de Cultura Búlgaro* encarga a un grupo de catedráticos la redacción de un informe sobre la *sugestopedia*. Los resultados favorables son presentados en noviembre de ese mismo año, tras lo cual Lozanov recibe permiso para realizar el primer experimento de aplicación de la *sugestopedia* en un colegio convencional.

En 1969 Lozanov da por primera vez una conferencia en los Estados Unidos.

En el curso 70-71 se realiza el primer experimento en una clase de décimo grado en un colegio de Sofía.

En el curso 72-73 se realiza un nuevo experimento en el colegio nº 122, con alumnos de primer grado y utilizando el colegio nº 139 de Sofía como grupo de control.

En el curso 73-74 el experimento es ampliado a los colegios del pueblo de Dragalevtsi, siendo utilizado el colegio del pueblo de Simenovo como un grupo de control.

En el curso 75-76 los experimentos se repiten en un número mayor de colegios en toda Bulgaria.

Entre 1975 y 1980 se realiza el primer experimento en occidente codirigido por Evelyn Gateva en el *Instituto de Investigación Ludwig Boltzmann*, en Viena (Austria).



En 1977 Lozanov hace la primera presentación de su método en Iowa (EE.UU.) donde se origina el mayor grupo de trabajo sobre *sugestopedia* en el extranjero.

En noviembre de 1978, en París, ante la UNESCO, presenta el informe *Sugestología y Sugestopedia: teoría y práctica*. En diciembre de este mismo año, la UNESCO envía un grupo de expertos a Bulgaria que en sus conclusiones recomiendan, entre otras cosas, la creación de una fundación de fomento de la *sugestopedia* amparada por la UNESCO para la formación de profesores y la promoción del método creado por Lozanov.

Debido al historial de Lozanov y a las ideas humanistas de las que está impregnado su método, tras varias denuncias infructuosas por motivos políticos en los años 75, 76 y 77, es detenido en el aeropuerto en 1980, cuando iba a viajar a Nueva York para una conferencia y es puesto en arresto domiciliario, con prohibición de investigar y de cualquier contacto con el extranjero.

En 1981 publica en Bulgaria, junto con la doctora Gateva *El Manual Sugestopédico para Profesores de Lengua Extranjera*.

En 1984 es finalmente despedido del *Instituto Estatal de Investigación en Sugestología*, que él mismo creó y su lugar es ocupado por una persona de confianza del Partido Comunista que en un breve plazo hace desaparecer el instituto.

El apoyo del rector de la Universidad de Sofía, amparado en una cierta autonomía de esa institución, le lleva a crear en 1985 el *Centro de Sugestología y Desarrollo de la Personalidad*, con categoría de facultad universitaria.

Gracias a los cambios políticos acaecidos en 1989, Lozanov recupera de manera oficial la posibilidad de mantener contactos con el extranjero y funda en el pueblo de Viktorsberg (Austria) junto con la doctora Gateva el *Centro de Investigación y Formación de Profesores*.

En 1997 fallece la Dra. Evelyn Gateva.

Desde 1998 hasta su fallecimiento Lozanov dirigió el *Centro Internacional de Desugestología* en Viena (Austria).

En 2005 se finaliza la redacción de la revisión más importante del método, con el título *Sugestopedia y Enseñanza Desuggestiva: método comunicativo al nivel de las reservas ocultas de la mente*.<sup>22</sup>

El 23 de marzo de 2010 se crea la fundación *Georgi Lozanov y Evelyn Gateva*.

El 6 de mayo de 2012 fallece el Dr. Georgi Lozanov.

### **4.1.3. El superlearning o superaprendizaje**

Entre los términos asociados con la *sugestopedia*, es sin duda el de *superlearning* o *superaprendizaje* el que más repercusión pública ha tenido y, en igual medida, el que más confusión ha causado y, por último, el que más ha dañado la reputación del método.

Algunos autores, entre ellos legítimos seguidores de las teorías de Lozanov, han utilizado el término *superaprendizaje*, en parte, para evitar las asociaciones negativas de la sugestión comentadas anteriormente y, en parte, por motivos propagandísticos, al ser este término mucho más llamativo para los potenciales estudiantes que el desconocido de la *sugestopedia*.

Sin embargo, el origen del término se remonta a una interpretación errónea de las teorías del profesor búlgaro. En 1968 las periodistas norteamericanas Sheila Ostrander y Lynn Schroeder visitaron al doctor Lozanov en las aulas del *Instituto de sugestología de Sofía*. Con un conocimiento muy superficial del método y juntando las teorías de Lozanov con otro gran número de teorías procedentes de otros autores como Alfonso Caycedo, fundador de la *sufrología*, estas periodistas publican un libro en 1979 con el título *Superlearning*.

El libro es una amalgama de ideas de desarrollo humanista, pero el eje principal del mismo se centra en el desarrollo de la *hipermnesia*, término que aparece en las investigaciones de Lozanov y que ellas rebautizan como *supermemoria*. Según las autoras, basándose en supuestas técnicas procedentes de Lozanov, la hipermnesia puede alcanzarse por medio de unas determinadas técnicas de respiración y una música concreta. De esta manera, cualquiera podía crear su propio programa de *superaprendizaje* y grabarlo en una casete para poder oírlo y así alcanzar la *supermemoria*. El libro fue un gran éxito de ventas, lo cual llevó a un sinnúmero de personas a probar las técnicas descritas que, por supuesto, no produjeron los resultados deseados y que trajeron como consecuencia el descrédito de la *sugestopedia*.

---

<sup>22</sup> Este libro no parece haber sido finalmente publicado y existe solo como archivo disponible en algunas páginas web, concretamente en la del profesor Ludescher, discípulo personal de Lozanov.

Las propias autoras Ostrander y Schroeder reconocen en algunos pasajes del libro que el *superaprendizaje* es un método ecléctico confeccionado por ellas mismas en base a diferentes teorías, pero, dado el papel preponderante que las investigaciones de Lozanov juegan en el libro, el lector tiene la sensación, como ha podido verse posteriormente, que estas técnicas se refieren a la *sugestopedia*. Lo cierto es que lo reflejado en el libro nunca ha sido una parte de la *sugestopedia*.

#### **4.1.4. El aprendizaje acelerado**

Aunque esta no fuese la intención de su creador, lo que más llamó la atención del nuevo método fue su capacidad para acelerar el aprendizaje. Esta denominación es tomada por algunas escuelas de idiomas que siguen las teorías de Lozanov por sus evidentes ventajas propagandísticas.

En 1976 se creó en Iowa (EE.UU.) una sociedad llamada *SALT* (que son las siglas inglesas de la *Sociedad para la Enseñanza y Aprendizaje Acelerado*) formada por un grupo de profesores entusiasmados con el nuevo método creado por Lozanov.

En 1977 Lozanov visita por primera vez a los profesores de Iowa e imparte un curso de formación. En los años siguientes, continúa la colaboración con *SALT* hasta que en 1980, cuando se dirigía a los Estados Unidos, Lozanov es detenido en Bulgaria y se le impide tener contactos con el extranjero. Esta situación va a durar 10 años, en los cuales algunos de los profesores inicialmente formados por Lozanov desarrollan sus propias teorías que no pueden ser contrastadas con el creador de la *sugestopedia*. A lo largo de los años las divergencias con el método original se hacen tan patentes que en 1994 *SALT* decide cambiar su nombre a *IAL* (en inglés, *Alianza Internacional para el Aprendizaje*) para desligarse de la *sugestopedia* de Lozanov.

Muchos autores incluyen en sus métodos de aprendizaje acelerado técnicas basadas en las enseñanzas de Lozanov y las juntan con otras como la PNL (programación neurolingüística), la terapia transaccional, la kinesiología y otras muchas teorías y técnicas.

A finales de los años 80 aparece en Alemania una sociedad inspirada en la sociedad americana *SALT*, llamada *DGSL* (en alemán, *Sociedad Alemana para el Aprendizaje Sugestopédico*) y que acepta, igualmente, un gran número de enfoques distintos a los originales de Lozanov. El profesor Georgi Lozanov siempre ha sostenido que para utilizar el término *sugestopedia*, un profesor ha de haber sido formado por él. La *DGSL* sin embargo, acepta como premisa el dicho

del autor canadiense Jean Lerede (1980): “no existe la *sugestopedia*, solo existen sugestopedas”.<sup>23</sup>

#### **4.1.5. La psicopedia**

El interés por el método sugestopédico en la universidad alemana es extraordinariamente grande y, sin duda, el máximo exponente de ese interés es el catedrático Rupprecht S. Baur de la Universidad de Duisburg-Essen. El profesor Baur es catedrático de una especialidad que aún no existe en el sistema universitario español llamada *Alemán como Lengua Extranjera y Segunda Lengua*. Además, es un especialista en lenguas eslavas, lo cual le proporcionó la posibilidad de conocer la *sugestopedia* a través de los didácticos soviéticos, que fueron los primeros en tener contacto con Lozanov.

Los estudios de *Alemán como Lengua Extranjera y Segunda Lengua* podrían entenderse como una filología enfocada completamente al estudio y la enseñanza de una lengua a extranjeros, en todos sus aspectos, didácticos, lingüísticos, literarios y culturales. Es importante resaltar esto, ya que el caso del profesor Baur no es el de un profesor normal que desea mejorar sus clases, sino el de un científico que somete la *sugestopedia* a un profundo proceso de análisis teórico y experimentación práctica.

Rupprecht S. Baur empieza a trabajar en el campo de la sugestopedia con sus colegas soviéticos en 1976 y culmina su trabajo con la publicación del libro *Superaprendizaje y Sugestopedia*<sup>24</sup> (1990). En esta obra presenta los resultados de sus investigaciones sugestopédicas y un análisis profundo de la teoría y los experimentos prácticos de Lozanov. Del análisis de las deficiencias lingüísticas y pedagógicas de la sugestopedia, surge una nueva variante, bautizada por el profesor Baur como psicopedia.

### **4.2. LA SUGESTOLOGÍA COMO BASE DE LA SUGESTOPEDIA**

Antes de comenzar el análisis de los fundamentos teóricos, conviene señalar las dificultades que esta labor conlleva. La más importante de todas reside en el hecho de que Lozanov, como hemos podido ver en la revisión histórica, no es lingüista, sino neurólogo, psiquiatra y psicoterapeuta. Sus teorías no provienen de la enseñanza de idiomas, sino que la aplicación didáctica es un subproducto de sus teorías terapéuticas y resultan, por tanto, en ocasiones, difíciles de comprender. El propio autor no cesa de señalar en sus tres obras principales (1978, 1988, 2005)

---

<sup>23</sup> El original en francés. La traducción mía.

<sup>24</sup> El original en alemán *Superlearning und Suggestpädie*.

que lo que en ellas se expone solo puede ser una simplificación de los complejíssimos procesos que ocurren en el cerebro. La complejidad se aprecia con mucha claridad en esas obras, dado que sus explicaciones son casi siempre recurrentes, requieren la definición de conceptos previos para su comprensión y se interrelacionan unas como otras.

Otra dificultad añadida se encuentra en la traducción de las obras. Los conceptos psicológicos, filosóficos y psicoterapéutico que se utilizan son especialmente difíciles de traducir y requieren, no solo un conocimiento exquisito de la lengua origen (esencialmente el búlgaro), y la lengua meta (el inglés), sino que, además, exigen un dominio de la materia a tratar que es muy difícil de obtener y que ocasiona que la traducción dé en ocasiones la sensación de ser un poco caótica e imprecisa.

Por las razones anteriormente expuestas, es obvio que este trabajo solo puede (y debe) aspirar, a simplificar aún más las explicaciones de Lozanov y a proporcionarles una estructura más comprensible que la que se encuentra en los textos originales.

Afortunadamente, la aplicación didáctica de los conceptos teóricos es bastante más sencilla y muchas de las dificultades iniciales de comprensión desaparecerán en el capítulo dedicado al análisis de la clase según el método sugestopédico.

#### **4.2.1. La sugestología: concepto y origen**

Lozanov define la *sugestología* como:

...la ciencia que se ocupa de destapar las capacidades de reserva humanas en el ámbito corporal y mental. Y es, por tanto, la ciencia para acelerar el desarrollo armonioso del ser humano y sus múltiples talentos.<sup>25</sup>

Lozanov (1978:8)

Esta definición, si bien plenamente coherente con los postulados humanistas, puede parecer más cercana a la parapsicología que a la ciencia, pero, como ya se ha repetido en varias ocasiones, Lozanov es un científico y sus teorías son plenamente científicas, como va a quedar demostrado al aclarar algunos términos.

Lozanov entiende por *capacidades de reserva* aquellas que posee el ser humano y que aún no han sido identificadas y utilizadas. Lejos de postulados esotéricos, Lozanov descubre estas *capacidades de reserva* en su labor psicoterapéutica. Algunos pacientes, durante la terapia,

---

<sup>25</sup> El original en inglés. La traducción mía.

descubren capacidades que les permiten, entre otras cosas, recordar con una extraordinaria precisión hechos pasados que habían sido olvidados. Estas y otras capacidades se manifiestan especialmente en la terapia con hipnosis.

Lozanov y su equipo comienzan a hacer experimentos con hipnosis que muestran de manera concluyente no solo mejoras en la memoria, sino también en la atención, la creatividad y también muestran la posibilidad de autocontrol de procesos bioquímicos y fisiológicos en el organismo humano <sup>26</sup>(Lozanov, 1978:42).

### Leyes objetivas de la sugestología

Esta labor experimental permitió enunciar tres leyes que fueron, posteriormente, tenidas en cuenta para el desarrollo del método para destapar las *capacidades de reserva* humanas sin recurrir a la hipnosis. Las leyes son las siguientes:

1. Nada se pierde de las experiencias vitales pasadas.
2. No solo se conservan las percepciones conscientes, sino también las inconscientes.
3. La reproducción de actividades pasadas se realiza por asociación emocional del complejo completo de impresiones anteriores, con la autoconsciencia del tiempo y el lugar reales.<sup>27</sup>

Lozanov (1978: 45)

El problema de la hipnosis es que no puede ser utilizada a gran escala para el desarrollo de la personalidad. Además, existen una serie de factores que desaconsejan el uso de la hipnosis, salvo en hospitales y en condiciones de laboratorio (Lozanov, 2005:44).

A partir de ese momento y a pesar de las continuas referencias a la hipnosis que hacen algunos autores al referirse a la *sugestopedia*, Lozanov abandona esta técnica por completo y se centra en conseguir los mismos efectos de los experimentos por otros medios no manipulativos, a través de la *sugestión*. Estos experimentos fueron igualmente exitosos y demostraron que la

---

<sup>26</sup> Experimentos con hipnosis:

1. Grados de cambio en la reactividad simpática según la profundidad de la hipnosis sugerida.
2. Grados de cambio en el periodo de latencia de la reacción motora.
3. Búsqueda de la profundidad hipnótica óptima para la aparición espontánea de un modelo de esquizofrenia.
4. Regresión hipnótica y la posibilidad de una manifestación espontánea no simulada de niveles de la personalidad funcionales e inconscientes en el pasado.
5. Una mayor capacidad de recordar bajo hipnosis.
6. Cambios bioquímicos en la sangre y la orina.
7. Un efecto de hipnosis terapéutico de larga duración en caso de enfermedades psicósomáticas.
8. Operaciones quirúrgicas menores en estado de hipnosis con ausencia de sangrado y dolor.

<sup>27</sup> El original en inglés. La traducción mía.

*sugestión*, combinada con otros factores desugestivos puede controlar funciones psicológicas y somáticas<sup>28</sup> (Lozanov, 1978:44).

Las investigaciones mostraron que la sugestión podría utilizarse no solo en la práctica médica, sino también en la enseñanza. Según Lozanov, existen otros campos donde la sugestión puede encontrar aplicación y un ejemplo sería el mundo del deporte, donde ya se utiliza, pero su grupo de investigación decidió concentrarse en la psicoterapia y la pedagogía.

#### 4.2.2. La sugestión

La *sugestología*, como ciencia de la *sugestión* se ocupa de un tema controvertido sobre el que la mayor parte de la gente tiene ideas negativas preconcebidas. Sin embargo, Lozanov mantiene que la *sugestión* es un factor comunicativo universal que juega un papel en cualquier momento de nuestra vida, aunque no siempre de una manera organizada o premeditada (Lozanov, 1978:9).

El término *sugestión* proviene del latín (*suggestio, -ōnis*) y ha recibido una cierta carga negativa con el paso del tiempo, pero Lozanov apela a una de las acepciones de la palabra en el idioma inglés (*to suggest*) que es la que más se acerca a su intención, ya que significa *ofrecer, proponer*. Un ejemplo de la sugestión entendida de esta manera es el arte. En cualquiera de las diferentes ramas del arte, el artista ofrece al espectador una serie de estímulos que cada persona puede aceptar o rechazar libremente.

Con el propósito de aclarar aún más la intención no manipulativa de la sugestopedia, Lozanov incluye en la última revisión de su método el concepto *sugestión suave*<sup>29</sup> como forma de la *sugestión* que se produce sin intención impositiva y que recibe su fuerza sugestiva, entre otros factores, del prestigio del emisor (Lozanov, 2005:8).

---

<sup>28</sup> Experimentos sin hipnosis:

1. La posibilidad de provocar y curar reacciones alérgicas por medio de la sugestión en un estado de consciencia normal.
2. Una diferencia en el tamaño de las pupilas de los ojos conseguida por sugestión.
3. Hipermnesia o hipermemoria sugestiva sin hipnosis.
4. Anestesia sugestiva sin hipnosis a través de la sugestión en operaciones quirúrgicas abdominales.
5. Utilización de métodos psicoterapéuticos, con elementos de placebo de base sugestiva, con un aumento de los efectos por el uso de la llamada psicoterapia integral.
6. Bases sugestivas de la hipermemoria conseguida por hipnosis pedagógica.
7. Hipercreatividad y activación intelectual sugestiva.
8. El síntoma de las escalas. Conexión autosugestiva de dos enfermedades psicósomáticas.
9. Control de síndromes psicósomáticos y también orgánicos por medio de la sugestión.

<sup>29</sup> El original en inglés, *tender suggestion*

### 4.2.3. Las capacidades de reserva

La *sugestión*, en su manifestación más positiva y cuando se organiza de manera adecuada, puede revelar las *capacidades de reserva* de la personalidad. Se entiende por tales las capacidades no manifestadas que se encuentran principalmente en un nivel inconsciente y sobrepasan a las normales de manera abrumadora. Las leyes que gobiernan estas capacidades difieren en cierto modo de las leyes psicofisiológicas. Estas capacidades son, entre otras, las siguientes:

- 1) *Hipermnesia* (como memoria a largo plazo) que presenta las siguientes características:
  - Se manifiesta por uno de estos dos mecanismos: después de un período de latencia, sin esfuerzo consciente o de manera repentina y espontánea.
  - Aumento de la capacidad de recordar sin necesidad de refuerzo.
  - Olvido de algunos sentimientos básicos dentro del estímulo complejo en el subconsciente, hasta que este se eleva a consciente.
  - Gran facilidad para el primer recuerdo bajo condiciones emocionales y de conexiones asociativas de las percepciones periféricas, en un estado de relajación psicológica concentrada.
  - Gran duración de los recuerdos.
  - Disminución de la predisposición al cansancio.
  - Considerables efectos psicoterapéuticos, psicosigiénicos y psicoprofilácticos.
- 2) Hipercreatividad inducida. Se activa la intuición y se produce un estado similar a la inspiración
- 3) Control sugestivo y autocontrol del dolor, el sangrado, las funciones del sistema nervioso y simpático, la nutrición, el metabolismo etc. (Lozanov, 1978:10).

### 4.2.4. Paraconsciencia

Como se vio anteriormente, las tres *leyes objetivas de la sugestología* indican que todos los factores que intervienen en nuestra percepción, tanto los conscientes como los inconscientes, son registrados y forman parte de la experiencia. Por esta razón es necesario aclarar el ámbito que abarca esta percepción inconsciente y que Lozanov engloba en lo que él llama la *paraconsciencia*.



Lozanov entiende por tal una actividad mental más o menos inconsciente. Incluye aquí todo lo que no es puramente consciente. Aunque no se han investigado hasta ahora todos los niveles existentes en esta paraconsciencia, decide incluirlos en su teoría para asegurar su investigación en el futuro, dado que según él, todos los niveles están gobernados por las mismas leyes psicofisiológicas. La paraconsciencia comprende:

- a) Las percepciones periféricas.
- b) El estímulo emocional.
- c) Diferentes variaciones de los estados subconscientes.
- d) Las predisposiciones adquiridas.
- e) Las predisposiciones inconscientes innatas o determinadas genéticamente (Lozanov, 1978:11).

Cuando nos concentramos en una actividad, no nos damos cuenta de los múltiples elementos inconscientes que constituyen la misma. La *paraconsciencia* comprende el mundo de los *estímulos subliminales* receptivos exteriores y receptivos interiores, el *segundo plano* del proceso comunicativo y un gran número de formas inconscientes de asociación, codificación y simbolización. Todas estas facetas de la paraconsciencia están interrelacionadas y forman parte del proceso sugestivo-desugestivo (Lozanov, 1978:11).

#### **4.2.5. Las barreras antisugestivas**

Uno de los pilares de la teoría de Lozanov es que no existe la *sugestión* sin la *desugestión*, sin la liberación de la inercia de lo antiguo. Los medios de la *sugestión*, por lo general, se pueden resumir en dos, los estímulos subliminales y el compromiso emocional, pero toda la personalidad influye en cualquier reacción. Por esa razón, no se puede conseguir ningún efecto si la *percepción subliminal*, la *percepción periférica* y el *estímulo emocional* no están de acuerdo con la disposición de la personalidad, que en ocasiones es conflictiva, pudiendo ser este conflicto de origen innato o adquirido.

Es difícil percibir una situación sugestiva si no es en concordancia con las necesidades particulares de los instintos en ese momento, y con la motivación, la actitud, la predisposición y la expectación (en el sentido del efecto *placebo*), los intereses y en general todos los factores de la personalidad que forman parte de la creación de las barreras antisugestivas.

Como manifestación de una unidad consciente y subconsciente, las barreras antisugestivas son una característica peculiar de la personalidad. Lozanov cree que las barreras antisugestivas son tres:

- a) *La barrera emotiva*: se manifiesta en el rechazo instintivo a lo desconocido y suele ser inconsciente. En el caso de un nuevo método de enseñanza se produce una desconfianza automática.
- b) *La barrera lógica*: aunque se puede pensar que es de origen consciente, se basa en juicios inconscientes y se manifiesta en el rechazo a aquello que vaya contra lo que se considera razonable o que contradice el sentido común. Un caso típico en la sugestopedia sería el conflicto que se produce al recibir el alumno cantidades ingentes de material lingüístico, en contradicción con la didáctica convencional.
- c) *La barrera ética*: se rechaza cualquier proposición que atente contra la estructura ética de la persona. En el caso de la sugestopedia, si uno ha aprendido que la única manera de tener éxito es mediante el esfuerzo, un método que no lo exige será rechazado.

Todas están inseparablemente conectadas, en constante cambio dinámico y se manifiestan de manera combinada (Lozanov, 2005:64).

#### **4.2.6. Normas sociales sugestivas**

Superar las *barreras antisugestivas* supone también superar las *normas sociales sugestivas* referentes a las limitaciones sobre lo que somos capaces de hacer. El proceso de socialización habitual incluye una serie de sugerencias que inculcan una visión limitada de las capacidades humanas (Lozanov, 1978:14).

#### **4.2.7. Los medios de sugestión**

Para la investigación y la aplicación práctica de la *sugestopedia* es esencial determinar cuáles son los *medios de sugestión* para superar las *barreras antisugestivas* y destapar las *capacidades de reserva* de la personalidad. Lozanov advierte que son complejos y muy difíciles de separar unos de otros, pero los enuncia de manera aislada para poder estudiarlos y los divide en dos grupos básicos:

1. Los medios que, de hecho, controlan los estados de la personalidad y que pueden ser provocados desde el exterior de manera sugestiva o que surgen de nosotros mismos de manera autosugestiva. La *infantilización* y la *pseudopasividad*.
2. Los medios que son factores que ejercen su influencia desde el exterior de manera sugestiva, pero que la personalidad, siendo un sistema integral, tiene que aceptar y yuxtaponer junto con sus barreras antisugestivas. La *autoridad*, el *prestigio*, el *doble plano* y todos los factores relacionados, como la *entonación* y el *ritmo*.<sup>30</sup>

Lozanov (1978:14)

La *infantilización* es un estado controlado de actividad intuitiva, de plasticidad emocional, de percepción incrementada y de confianza en la posibilidad de liberar alguna de las *capacidades de reserva* en una determinada situación. La *infantilización* aparece cuando se produce un contacto altamente armónico con una persona que posee *autoridad*, pero también puede aparecer de manera espontánea.

La *pseudopasividad* es un estado controlado similar a aquel en el que nos encontramos cuando escuchamos música clásica. Es un estado de psicorrelajación concentrada. No se refiere a la relajación hipnótica, ni a la relajación muscular que es un fin en sí mismo, sino a un estado de calma mental libre de movimientos y pensamientos innecesarios.

El papel que juega la *autoridad* en la creación de confianza y estímulos emocionales, y el papel que juega la *entonación* armónica y el *ritmo* tienen una gran influencia en la coordinación y armonización del primer plano comunicativo con el segundo, por el cual el interlocutor, que no es consciente de manera inmediata de ello, recibe una información de retroalimentación sobre la fiabilidad de la información. No solo escuchamos las palabras, sino también nos influyen los cambios en la expresión de la cara, la entonación y las circunstancias en el momento de la conversación y otros factores indirectos (Lozanov, 1978:14).

#### **4.2.8. Percepción periférica y estímulo emocional**

Todos los medios de la sugestión expuestos anteriormente son complejos y aún lo son más por el hecho de aparecer normalmente de manera conjunta e indivisible. Para poder entenderlos de una manera esquemática se pueden simplificar en dos mecanismos fisiológicos básicos: La *percepción periférica* y el *estímulo emocional*.

La *percepción periférica* está causada por estímulos que en el momento de ser percibidos pasan a la periferia de la atención consciente. No entran en el foco de la consciencia debido a su

---

<sup>30</sup> El original en inglés. La traducción mía.

volumen limitado, pero el campo de recepción de los órganos y del cerebro es mucho más amplio que el de nuestra percepción consciente y por tanto estas percepciones periféricas entran en la esfera de lo paraconsciente. La información periférica incluida en la *paraconsciencia* influye en la memoria a largo plazo.

La *percepción periférica* sugiere, propone; mientras que el *estímulo emocional* impregna toda la actividad de la personalidad en su conjunto. El *estímulo emocional* permanece en gran parte fuera de los modos conscientes de actividad mental. El *prestigio*, la sincronización del *plano secundario*, la *entonación* y el *ritmo*, la *infantilización* y la *relajación psíquica concentrada* están todas acompañadas por emociones. Las emociones son un factor importante para superar las *barreras antisugestivas*.

Lozanov reincide en recordar que esto es solo una simplificación de la complejidad de los procesos sugestivos y desugestivos (Lozanov, 1978:16). En cualquier caso, todos estos factores son tratados más detenidamente al analizar los fundamentos de la aplicación didáctica de la *sugestología*, o sea, la *sugestopedia*, y su variante alemana, la psicopedia.

#### **4.2.9. Los principios fundamentales de la sugestología**

Según Lozanov son los siguientes:

1. La comunicación interpersonal y la actividad mental es siempre consciente e inconsciente al mismo tiempo.
2. Todos los estímulos son asociados, codificados, simbolizados y generalizados.
3. Todas las percepciones son complejas.<sup>31</sup>

Lozanov (1978:18)

*El primer principio* muestra la unión de lo consciente con lo paraconsciente y el papel que juega en la armonización de la personalidad con el fin de estimular un desarrollo creativo y armónico.

*El segundo principio fundamental* muestra que, con una abstracción cada vez mayor, algunos niveles originales de percepción se ven empujados constantemente hacia la paraconsciencia para dejar espacio a los códigos y símbolos más elevados. Y así es, por ejemplo, como se origina la autoridad. Las partes arcaicas de nuestro cerebro se ven cubiertas progresivamente por capas corticales que están en constante perfeccionamiento. Pero estas formas arcaicas de procesamiento de la información, a pesar de las capas de filtrado y modificación que tienen por

---

<sup>31</sup> El original en inglés. La traducción mía.

encima, con cierta frecuencia, muestran que no han dejado de existir e influyen en todos los procesos superiores.

*El tercer principio* fundamental indica que en circunstancias normales cualquier estímulo es complejo y por tanto, hay una posibilidad natural de realizar percepciones periféricas de manera incesante junto con las percepciones que enfocamos conscientemente. Esta posibilidad aparece porque la consciencia, debido a su tamaño reducido o limitado, no es capaz de captar un estímulo complejo con todos sus componentes de una sola vez.

Estos tres principios fundamentales de la sugestología, a pesar de haber sido presentados de manera esquemática, son indicadores de las posibilidades de los dos mecanismos psicofisiológicos básicos: la *percepción periférica* y el *estímulo emocional* (Lozanov, 1978:18).

### **4.3. LA SUGESTOPEDIA: DESARROLLO DIDÁCTICO-CURATIVO DE LA SUGESTOLOGÍA**

Una vez establecida la ciencia de la *sugestología*, Lozanov y su equipo deciden aplicar sus descubrimientos al campo de la enseñanza. En su labor psicoterapéutica, el profesor búlgaro trató a un gran número de pacientes con enormes dificultades para el aprendizaje de cualquier tipo de materias. Los problemas de estos pacientes hicieron reflexionar a Lozanov sobre el proceso pedagógico habitual en las instituciones de enseñanza y se dio cuenta de que las técnicas y las teorías utilizadas contradecían los principios fundamentales de la *sugestología* y por tanto eran ineficaces. Lozanov trabajó en la creación de un sistema pedagógico sugestivo-desuggestivo o educacional-curativo, llamado *sugestopedia* (Lozanov, 1978:21).

#### **4.3.1. Los errores de la pedagogía tradicional**

El análisis que Lozanov realiza de los procesos pedagógicos tradicionales parte de tres leyes psicofisiológicas, que en parte están incluidas en los principios fundamentales de la *sugestología*. Para el autor es obvio que si el proceso de enseñanza no respeta estas leyes básicas, no solo no produce los resultados deseados, sino que es una fuente de problemas psíquicos e impide la aparición de cualquier tipo de *capacidades de reserva*.

Las leyes psicofisiológicas son:

1. Participación global del cerebro.
2. Procesos simultáneos de análisis y síntesis.
3. Participación simultánea e indivisible de los procesos conscientes y subconscientes.<sup>32</sup>

Lozanov (1978:24)

La educación actual es inconsecuente con las funciones fisiológicas y psicológicas de la personalidad:

1) El funcionamiento unitario del cerebro es indivisible. El cerebro no funciona solamente con las estructuras de la corteza cerebral ni de la subcorteza, o solamente con el hemisferio derecho o el hemisferio izquierdo. Por esta razón, en la práctica pedagógica, el complejo emocional y motivacional, el pensamiento visual y la reacción lógica deben ser activados de manera simultánea, pero habitualmente aparecen dos tipos de desviaciones sobre este hecho natural en la pedagogía tradicional:

- La enseñanza se dirige solo a las estructuras corticales y al hemisferio izquierdo del alumno, como si se tratase de una máquina cibernética sin emociones y sin motivaciones.
- En el mejor de los casos, el alumno es tomado como una entidad psicofisiológica, pero el proceso educativo no se dirige a la globalidad y a todas las partes del cerebro de manera simultánea sino en niveles: subcortical-reticular (emocional), concreto-visual (visual), abstracto-lógico (cibernético).

2) La actividad analítica y sintética, en condiciones normales, se produce de manera simultánea. Esta conexión fisiológica tiene su propia expresión psicológica. Se refleja en el aprendizaje de lo general a lo particular (pero como un elemento de lo general) y de vuelta a lo general. Pero esta ley natural, a menudo, intenta ser corregida en la práctica pedagógica por alguno de estos métodos:

- Los elementos son estudiados de manera separada, aislados del complejo que les da sentido y son automatizados a través de aburridos ejercicios y, solo entonces, son conectados unos con otros progresivamente y de manera sistemática con el conjunto.

---

<sup>32</sup> El original en inglés. La traducción mía.

- El conjunto es estudiado sin prestar atención a sus componentes y a los errores que aparecen de esta forma.
  - En ambos casos se intenta romper la simultaneidad natural de los procesos analíticos y sintéticos.
- 3) La personalidad de cada uno toma parte en todos los procesos comunicativos de manera simultánea en numerosos niveles conscientes e inconscientes. Este hecho natural es utilizado en la práctica pedagógica en la mayoría de los casos de las siguientes dos maneras:
- Se formaliza el principio de participación consciente en el proceso educativo y se ignoran los demás. Según esto, el alumno tiene que aprender y automatizar todos los elementos del material de una forma estrictamente consciente y racional, a pesar del hecho de que pueden ser aprendidos, hasta un cierto grado, con espontaneidad e inconsciencia en la primera percepción de la lección de manera global.
  - El peso del poder intuitivo e inconsciente del alumno se utiliza solo para recalcar la necesidad de una finalización consciente, con lo cual se impide la utilización creativa del material (Lozanov, 1978:23).

Además a estos factores psicofisiológicos se añaden otros factores sociopsicológicos que aumentan las dificultades, por ejemplo:

- 1) La creencia generalizada de que el aprendizaje debe ser doloroso, creencia reforzada por ciertos dichos y que convierten el proceso en un generador de miedo, tanto en alumnos como en profesores.
- 2) La norma sugestiva social de las capacidades limitadas de la personalidad. Según esta norma, uno puede asimilar cantidades de un nuevo material hasta un determinado nivel, lo cual el estudiante ve confirmado por la didáctica, los textos escolares y las autoridades en el campo de la educación.

La combinación del miedo con las sugerencias sociales de limitación da como resultado una masiva *didactogenia* encubierta. La *didactogenia* es el término acuñado por Lozanov para los trastornos que aparecen provocados por métodos de enseñanza inadecuados y se manifiesta en que los alumnos no tienen ninguna confianza en sus capacidades, y la educación pasa de ser un proceso natural de satisfacción de la personalidad a ser un psicotrauma.

### 4.3.2. El enfoque pedagógico correcto de la sugestopedia

El sistema educativo sugestopédico crea las condiciones para el desarrollo de habilidades y hábitos de concentración en un contexto de relajación psíquica. Utiliza las capacidades globales del ser humano. El *estímulo emocional* es aumentado; la motivación, el interés y la predisposición son tomados en consideración y activados; la participación es organizada de manera que las funciones conscientes e inconscientes de la personalidad sean tenidas en cuenta.

La *sugestopedia* busca caminos para superar las normas sugestivas sociales. Destapa las *capacidades de reserva*, organizando los elementos paraconscientes dentro del complejo consciente-subconsciente. En este sentido, se basa en la teoría sugestológica de la *paraconsciencia* como base de la memoria a largo plazo y la automatización, y, también, en el papel de la *paraconsciencia* como activador de la motivación intelectual, creatividad y estimulación global de la personalidad. De esta manera, intenta responder de mejor forma a las características globales de las leyes naturales psicofisiológicas (Lozanov, 1978: 28).

### 4.3.3. El complejo de las reservas sugestopédicas

Todos los factores mencionados con antelación permiten al sistema educativo sugestopédico destapar los *complejos de reserva*, que tienen que tener las siguientes características obligatorias:

1. Reservas de memoria, reservas de actividad intelectual, reservas de creatividad y reservas de la personalidad. Todas estas reservas son utilizadas y si no se produce una muestra de capacidades de reserva múltiple, no se pueda hablar de sugestopedia.
2. La enseñanza está siempre acompañada por un efecto de relajación o al menos con ausencia de fatiga. Si los alumnos se cansan en las clases no se puede hablar de sugestopedia.
3. La enseñanza y el aprendizaje sugestopédico son siempre una experiencia agradable.
4. Siempre tiene un efecto educativo favorable. Suaviza las tendencias agresivas del alumno y le ayuda a adaptarse a la sociedad.
5. En los casos de enfermedades funcionales o componentes funcionales de enfermedades orgánicas, se aprecia un efecto significativo de psicoprofilaxis y psicoterapéutico. La sugestopedia puede ser utilizada como psicoterapia educativa, psicoprofilaxis y autoeducación.<sup>33</sup>

Lozanov (1978:29)

---

<sup>33</sup> El original en inglés. La traducción mía.



La *sugestopedia* adquiere una considerable función sociopsicológica al superar las normas sugestivas sociales y crear una nueva predisposición. Del mismo modo, al tener en consideración las leyes psicofisiológicas y los principios fundamentales de la *sugestología*, la *sugestopedia* se convierte en una rama médica de la pedagogía. De esta manera, es a la vez un sistema educativo y curativo. La sincronización, la sinergia y la armonización de todos los factores del proceso de instrucción convierten a la sugestopedia en un sistema pedagógico holístico (Lozanov, 2005:13).

#### **4.3.4. Principios de la sugestopedia**

Los principios de la sugestopedia tienen en cuenta los objetivos pedagógicos y las características propias de la edad de los alumnos. Estos principios son:

- 1) Alegría, ausencia de tensión y relajación psíquica concentrada.
- 2) Activación integral del cerebro y unidad de lo consciente y lo inconsciente.
- 3) Relación sugestiva a nivel de los complejos de reserva. Activación conjunta.

##### El principio 1

Requiere una atmósfera de libertad agradable en el proceso de instrucción. El principio presupone una relajación mental y no un esfuerzo por la concentración. La liberación emocional crea las condiciones para un trabajo intelectual y una actividad creativa, sin causar fatiga y sin el considerable gasto de energía que acompaña al esfuerzo por la concentración.

Lozanov resalta que estos principios no significan pasividad en el sentido de ausencia de deseo, falta de discriminación y subordinación. Buscan la calma, la quietud, la confianza y la autoconfianza.

##### El principio 2

Es un principio global y holístico. No solo se utilizan las reacciones y funciones conscientes del alumno, sino también su actividad subconsciente. Este principio intenta racionalizar la participación de los dos hemisferios y las estructuras corticales y subcorticales que siempre se produce de manera simultánea y global, así como el proceso simultáneo de análisis y síntesis. Cuando se observa este principio en el proceso de instrucción, este se acerca a las normas naturales de la personalidad, tanto psicológicas como fisiológicas. La consciencia, en el sentido de actitud y motivación, se eleva de esta manera a un nivel superior.

Este principio no implica que en los procesos de instrucción ordinarios no se utilicen las funciones subconscientes de alguna manera. Pero bajo la educación sugestopédica la instrucción no se realiza en contra de la inseparabilidad natural de las funciones conscientes e inconscientes.

### El principio 3

Exige la reorganización del proceso educativo, haciéndolo semejante a la psicoterapia de grupo, con la particular relación que se establece en ella. El nivel de relación sugestiva se mide por el grado en que se hace uso de las reservas del alumno. El distinto carácter cualitativo de estas reservas se manifiesta de las siguientes formas:

- a) Una nueva forma de asimilación del material.
- b) Un considerable mayor volumen de retención de lo que es asimilado.
- c) Posibles efectos psicosigiénicos y psicoterapéuticos.
- d) Influencia educativa positiva.

Este principio obliga a que el proceso de instrucción se realice a nivel de las reservas inutilizadas la personalidad. Esto no puede realizarse si los principios se aplican por separado. Muchos buenos profesores crean una atmósfera agradable en la clase, con lo que parecería que están siguiendo el primer principio de la sugestopedia. Pero la asimilación del material en esta atmósfera no alcanza el nivel de la asimilación sugestopédica. Es de especial importancia señalar que, en realidad, estas agradables clases impartidas por ciertos profesores con buenas intenciones no eliminan la limitación de las normas sugestivas sociales. Al contrario, esta norma es reforzada. En estas circunstancias, se produce una *amable* confirmación de la validez de las capacidades limitadas del cerebro y se refuerza la idea preconcebida de que el aprendizaje solamente se puede hacer más agradable. A pesar de este enfoque positivo, esta confirmación de antiguas normas solo puede significar una desventaja. Bajo condiciones sugestopédicas, la alegría no surge de una organización agradable del proceso educativo, sino de la fácil asimilación del material y de la facilidad de su uso en la práctica. La observancia de los tres principios de manera simultánea en todo momento del proceso educativo convierte el aprendizaje en placentero y fácil, propiciando al uso de los complejos de reserva (Lozanov, 1978:30).

#### 4.3.5. Los medios de la sugestopedia

La realización de los principios de la sugestopedia se produce a través de la unidad indivisible de tres grupos de medios sugestopédicos:

- a) Medios psicológicos.
- b) Medios didácticos.
- c) Medios artísticos.

##### a) Los *medios psicológicos*

Son un aspecto de los otros dos grupos, pero también poseen un significado específico adicional. Para utilizar estos medios con éxito, los profesores deben adquirir un entrenamiento similar al de los doctores psicoterapeutas. Los profesores deben estar familiarizados con las múltiples variedades de procesos de pensamiento y percepción subconsciente, para poder utilizarlos en la enseñanza. El profesor debe ser un maestro en el arte de conectar las percepciones periféricas y el estímulo emocional en orquestación conjunta con el material presentado de forma global.

##### b) Los *medios didácticos*

Se utilizan para la generalización del significado de los códigos y la ampliación de las unidades metódicas. La generalización se produce en base a las principales normas objetivas de la materia concreta y debe buscar establecer una relación con las otras materias escolares. De esta manera, una lección comprende material que en colegios corrientes se da en cinco, diez o más lecciones. Las unidades metódicas ampliadas hacen posible conseguir una idea general de las normas objetivas esenciales de todo el material y la generalización de los códigos hace posible superar la impresión de limitación de la memoria a corto plazo. Este principio exige dotar de significado a la enseñanza, evitar los ejercicios repetitivos referidos a detalles y exige la introducción gradual de nuevas materias de estudio. De esta manera se elimina el hábito de la jerarquía, se crea una gran motivación y se estimula la creatividad.

En este aspecto está involucrada otra característica típica e importante de la sugestología: mientras la atención se dirige a lo que es comprensible conscientemente, unidad general y el sentido, los procesos de pensamiento y percepción inconscientes se dirigen a los elementos implícitos en el código general. Por ejemplo, en la enseñanza de segundas lenguas, la atención de los estudiantes se dirige a la frase completa, al sentido de sus aspectos comunicativos y al lugar y al papel que juega en la situación real de la que se trata. Al mismo tiempo la

pronunciación, el vocabulario y la gramática permanece en gran medida en un segundo plano. Estas cuestiones también se aprenden, pero un profesor bien entrenado dirige la atención de los estudiantes a ellas solo por un corto período de tiempo y, después, regresa rápidamente al sentido de la frase completa y a la situación. Una considerable parte de estos elementos son aprendidos junto con la estructura completa sin una atención especial hacia ellos.

Por ejemplo, en la aplicación de la sugestopedia para enseñar a los niños a leer, estos no aprenden las letras por separado al principio para poder juntarlas más tarde en forma de sílabas, palabras y frases. Pero tampoco se les enseña por el llamado *método de la palabra completa*, donde no se muestra interés por las letras que forman la palabra. Los niños aprenden unidades dotada de sentido, palabras y frases cortas, y descubren las letras en un segundo plano, al buscar las respuestas a los puzzles de imágenes que ilustran el material. Aunque los niños asimilan la totalidad y sus elementos a la vez, su atención es dirigida, en la mayor parte de los casos, hacia la totalidad.

#### c) *Los medios artísticos*

La sugestopedia introduce en el proceso de enseñanza y aprendizaje un tipo de didáctica culta y estimulante. No se trata de una fase ilustrativa, sino que está incluida en el contenido de la lección. Esto promueve la orquestación psicológico-sugestopédica por medio de la introducción en un segundo plano de percepciones periféricas abundantes y armónicas.

Los medios artísticos se utilizan a la vez para crear una atmósfera agradable durante el proceso de recepción, memorización y comprensión de la información principal recibida en la lección, y para aumentar la predisposición sugestiva hacia las reservas de capacidad, la actitud, la motivación y las esperanzas. A través de los medios artísticos, se asimila de manera inmediata parte del material. Después de esto, el trabajo del profesor y de los alumnos se hace más fácil y agradable (Lozanov, 1978:31).

### **4.3.6. Resumen de la teoría sugestopédica**

Con el fin de proporcionar una visión sistemática de los elementos esenciales del método, que en la mayoría de sus obras aparecen dispersos, Lozanov enuncia los fundamentos teóricos de la sugestopedia (Lozanov, 2005:86). Esta sistematización es compatible con el sistema descriptivo de los métodos de enseñanza asumido en este trabajo, propuesto por Sánchez Pérez (1997:17).

Lozanov llama una vez más la atención sobre el peligro de simplificar o de tomar cada uno de los elementos de la sugestopedia por separado. Para el autor, la teoría es una e indivisible y solo a efectos descriptivos desgrana los múltiples aspectos que la componen.

- a) El aspecto lingüístico
  - Incluye un volumen inusualmente grande de material de estudio en cada lección y en el curso completo.
  - El material está estructurado de una manera especial. El aprendizaje se produce de lo global a lo particular y de lo particular de vuelta al sentido global.
  - En el aprendizaje se planifica tanto la adquisición de conocimientos pasivos como de los activos.
- b) El aspecto psicológico
  - Se tienen en cuenta los factores no específicamente comunicativos, como son el doble plano, la percepción periférica, etc.
  - Se tiene en cuenta la teoría de las personalidades múltiples.
  - Se siguen los fundamentos de la sugestología y los principios y medios de la sugestopedia, tal y como se vieron en el capítulo correspondiente y que ahora se denomina desugestología y desugestopedia.
  - Toda la instrucción se realiza en un ambiente de amor al ser humano.
  - Se utiliza un sistema completo de percepciones periféricas.
- c) El aspecto anatómico y fisiológico
  - Se tiene en cuenta la localización y la teoría holográfica sobre las funciones del cerebro y su estructura.
- d) El aspecto artístico
  - En la clase se utiliza la teoría de la aplicación del arte de tipo clásico.
  - Según esta teoría el arte no se utiliza como un elemento recreativo, para entretenerse, si no como un componente integrado en el sistema.
  - Todo el método se organiza de una manera completamente estética.
- e) El aspecto pedagógico
  - Los principios y medios de la sugestopedia
  - Un requerimiento esencial "sobre todo, no cometer ningún daño".
  - La regla de oro para mantener la armonía en el proceso de enseñanza.
- f) El aspecto psicoterapéutico
  - Presta atención a las normas sociales sugestivas.
  - Los tipos de comunicación humana desde la perspectiva de la libertad y el desarrollo personal.
  - El sistema de la risa no como medio de relajación, sino como componente integral.<sup>34</sup>

Lozanov (2005: 86)

---

<sup>34</sup> El original en inglés. La traducción mía.

## **4.4. LA CLASE DE IDIOMAS SUGESTOPÉDICA**

### **4.4.1. La estructura de la clase**

La clase sugestopédica ha experimentado una evolución a lo largo de los años. Históricamente constaba de tres fases: presesión, sesión y postsesión. En la última reelaboración del método (2005), se ha añadido una cuarta fase que, realmente, es el resultado de dividir la antigua tercera fase en dos unidades con sentidos diferenciados.

Esta división en cuatro fases es más acorde con la teoría más extendida, defendida por autores como Baur o Jungblut, referente a los pasos necesarios para el aprendizaje. Estos pasos serían los siguientes:

- 1) La recepción de lenguaje: se trata de formas de presentación metódicas y específicas. El monolingüismo o bilingüismo, el apoyo visual, etc. pueden ser alguna de las características propias de cada método.
- 2) La fijación: esta se consigue por la repetición del material presentado en la fase de recepción de lenguaje. Las formas de fijación pueden ser muy distintas y por tanto específicas de cada método. Un ejemplo de esta especificidad es la fase de fijación en estado de relajación y con música de fondo de la sugestopedia.
- 3) La práctica: a través de tipos de ejercicios productivos y reproductivos se intentan automatizar y hacer accesibles de forma activa las palabras y estructuras aprendidas, para preparar una utilización de las mismas fuera del contexto de aprendizaje original.
- 4) La utilización: lo aprendido es utilizado en un contexto nuevo. El estudiante se concentra aquí más en la acción requerida en la situación que en el uso correcto de los medios lingüísticos. Estos medios lingüísticos deben estar ya disponibles para el hablante a través de la preparación en la fase de práctica (Baur, 1990:65)

La sugestopedia se diferencia de otros métodos de aprendizaje de lenguas extranjeras, principalmente, en la construcción de las fases de recepción del idioma (que corresponde a la fase de introducción y al concierto activo) y de fijación (correspondiente al concierto pasivo).

En la más reciente publicación del doctor Lozanov *Sugestopedia y Enseñanza Desuggestiva*<sup>35</sup> (2005) las fases en las que se estructura la enseñanza sugestopédica son las siguientes:

- Introducción.
- Sesiones de concierto (concierto activo y concierto pasivo).
- Elaboración.
- Representación de los estudiantes.

#### **4.4.1.1. La fase de introducción**

En esta fase, los estudiantes se familiarizan con el nuevo material. La organización de esta primera toma de contacto es de particular importancia para crear una predisposición positiva respecto a las *capacidades de reservas*. El profesor tiene que sugerir a través de su comportamiento que la asimilación del nuevo material ya ha comenzado y que todo es agradable y fácil.

Anteriormente, esta fase se denominaba *descifrado*. El término implica que en esta fase no solamente se trata de una percepción acústica y fonética del texto sino de otras características del mismo, en especial, el significado. Por esta razón, ya en la primera presentación aparecen las frases del lenguaje extranjero con una traducción en la lengua materna del estudiante.

La primera lectura del texto se produce de muchas maneras distintas y, entre ellas, la más tradicional, es una lectura analítica en la cual el profesor señala a los alumnos las características gramaticales y léxicas del texto. Los comentarios de estas características se producen en la lengua materna de los estudiantes. Lozanov aconseja que si es posible, ya en la primera presentación los alumnos imiten los actos del habla a través de la repetición de palabras o partes del texto, o cantando pequeñas canciones que incluyan las normas de la gramática (Lozanov, 1978:46).

Sin embargo, la versión más reciente del método impone un cambio de perspectiva con respecto al desarrollo de esta primera fase, que pasa a llamarse *introducción*. En las versiones anteriores del método, el profesor ocupaba un plano superior de comunicación y los alumnos uno inferior, lo que podría crear resistencias psicológicas. En la versión actual el profesor se encuentra en el mismo plano que los estudiantes y se comporta como un *buen amigo* al cual los estudiantes no

---

<sup>35</sup> El original en inglés *Suggestopedia – Desuggestive teaching*

han visto desde hace tiempo. Este tipo de acción crea una atmósfera de calma y reduce de manera inmediata la ansiedad de los estudiantes (Lozanov, 2005:89).

No se debe hacer sentir a los estudiantes la obligación de contestar preguntas, sino que se deben crear las situaciones para que estos se comporten de manera activa. Siguiendo la teoría del profesor *buen amigo*, no se deben utilizar frases imperativas e, incluso, cuando se proponga un juego, se debe dar una razón para hacerlo. Además, la introducción del texto ya no se realiza de manera analítica, sino que este se introduce por medio de la comunicación a base de preguntas y respuestas. Para este fin se pueden utilizar todo tipo de recursos audiovisuales, así como escribir las preguntas en la pizarra para facilitar la comprensión.

En esta primera fase tiene lugar otro de los elementos más distintivos de la metodología sugestopédica y que tiene sus raíces en la psicoterapia. El profesor y los alumnos adoptan personalidades ficticias propias de los países de la lengua meta. Esta técnica permite a los alumnos integrar una gran cantidad de elementos creativos, realza el elemento lúdico del método y ayuda a liberar la personalidad de las barreras antisugestivas y de las normas sociales sugestivas. Esta técnica, que está presente en el método desde el principio, se combina perfectamente con el nuevo enfoque de la fase de introducción donde, en lugar de la lectura analítica del texto, Lozanov sugiere que se invite al grupo a participar en un proyecto común a lo largo del curso, que podría ser la realización de una película, en la que los alumnos serían los actores.

Desde el principio, el profesor debe introducir el espíritu de accesibilidad y respeto en su actitud hacia el grupo y hacia cada uno de los estudiantes.

En esta fase, se concentran las diferencias más importantes entre la *sugestopedia* de Lozanov y la *psicopédica* de Baur, como se puede apreciar en el capítulo dedicado a la teoría del profesor alemán. Sin embargo, estas diferencias se han atenuado con el nuevo desarrollo de la sugestopedia (2005) al pasar a ser esta fase más comunicativa y menos analítica.

#### **4.4.1.2. La fase de sesiones de concierto: concierto activo y concierto pasivo**

Las *sesiones de concierto* son el elemento más distintivo del método sugestopédico. En ella se utiliza la *música* y la *relajación*. La novedad de estas sesiones con respecto a otras metodologías ha hecho creer a muchas personas que estas dos variables (*música* y *relajación*) escondían el secreto del extraordinario aprendizaje sugestopédico. Esta es, sin duda, una de las ideas erróneas más extendidas sobre la *sugestopedia*, ya que Lozanov no ha cesado de repetir que la



música y la relajación tienen un papel puramente instrumental. Ambos elementos ayudan a conformar una experiencia de aprendizaje completa que, a lo largo de todo el curso (y no sólo en las sesiones de concierto), debe proporcionar al estudiante sensaciones estéticas agradables y un ambiente libre de miedos y tensiones.

Las *sesiones de concierto* están íntimamente relacionadas con los medios sugestopédicos de *ritualización* y *efecto placebo*. En todo proceso comunicativo bien organizado desde el punto de vista de la *sugestología*, existe un procedimiento a modo de *ritual* o *efecto placebo*. Esto ocurre igualmente en la psicoterapia cuando, tras una sesión considerada como *especial*, se espera (y se produce) una recuperación significativa del paciente. En la *sugestopedia*, la convicción de que el material que se va a aprender será asimilado se procesa de manera automática y creativa, sin tensión ni cansancio y es sugerido por el peso y la solemnidad con las que se lleva a cabo esta sesión de aprendizaje (Lozanov, 2005:96).

Según el profesor búlgaro, el carácter de tipo recital de una sesión tiene las siguientes ventajas con respecto a otros tipos de procedimientos especiales:

1. La sesión es aceptable desde el punto de vista de un nivel cultural normal y de la experiencia práctica, ya que se parece a ciertas formas de arte.
2. No existen procedimientos hipnóticos ni los alumnos sienten una presión sugestiva indeseable sobre su personalidad.
3. Se utiliza una música especialmente seleccionada, la recitación y el histrionismo adaptado a los requerimientos de la enseñanza y aprendizaje sugestopédicos, con efectos liberadores, estimuladores y sugestivos-desugestivos.
4. Se hace uso de la ritualización de la representación musical con sus ricas posibilidades de asociación positiva adicional.
5. Al mismo tiempo que los alumnos aprenden, su interés estético es estimulado y se mejora su desarrollo ético.
6. La instrucción se hace agradable y nunca fatigosa, y tiene un considerable y favorable refuerzo de la motivación.<sup>36</sup>

Lozanov (1978:41)

Las *sesiones de concierto* sugestopédicas comprende dos partes:

- 1) **Concierto activo.** Los alumnos escuchan música clásica y preclásica de carácter emocional. El nuevo material es leído o recitado por un profesor bien entrenado. Al mismo tiempo, mientras el profesor habla, tiene que tener en cuenta las

---

<sup>36</sup> El original en inglés. La traducción mía.

características peculiares de la música, dándole un significado en un doble plano con la entonación.

En esta fase los alumnos disponen del texto que van siguiendo mientras el profesor lee. El enseñante debe transmitir a los alumnos la convicción de que el material será dominado de una manera muy sencilla. Para esto, por supuesto, el profesor tiene que tener un entrenamiento adecuado. A este respecto, Lozanov señala repetidas veces la imposibilidad de aprender alguna de estas técnicas a través de un libro. Para el creador de la sugestopedia, una de las partes esenciales del método, como es la correcta entonación por parte del profesor (basado en su repercusión en la psicoterapia), requiere una formación personal e individualizada (Lozanov, 2005:92).

- 2) Concierto pasivo o pseudopasivo. Los estudiantes escuchan una música del mismo periodo musical, pero de una naturaleza más profunda y filosófica. En esta fase los alumnos permanecen con los ojos cerrados en un estado de calma. El texto es leído por el profesor de manera clara y sin una excesiva entonación. La atención de los alumnos no se dirige al texto, sino a la música, quedando el material lingüístico en un plano secundario que será procesado por los mecanismos de la percepción periférica (Lozanov, 1988 y 2005)

En algunas versiones de la sugestopedia, se hace especial hincapié en las técnicas de relajación para esta fase. Lozanov, sin embargo, rechaza cualquier tipo de *relajación dirigida*, así como los *viajes con la imaginación*, pues considera que ambas técnicas pueden llevar a estados hipnóticos y que la relajación debe ser el producto del ambiente general de la clase.

#### **4.4.1.3. La fase de elaboración**

Esta fase se dedica a distintos modos de elaboración del material para activar su asimilación. La elaboración comprende: la imitación del texto, preguntas y respuestas, lectura etc. También se proporciona un nuevo texto en forma de monólogo y los alumnos conversan sobre distintos temas propuestos.

En la fase de práctica, como ocurre en todos los métodos de aprendizaje de idiomas, se toma el material de las fases de presentación y se hace este disponible para las distintas capacidades lingüísticas. Por lo menos dos tercios de la clase tienen que dedicarse a la práctica y la utilización del lenguaje.

No existen tipos de ejercicios específicos para esta fase de la *sugestopedia*. La principal diferencia con otros métodos reside en que Lozanov demanda la integración de las distintas ramas del arte en los procesos de elaboración. Se utilizan elementos artísticos como la música, la danza o el dibujo para conseguir un ambiente de aprendizaje agradable, relajado y libre de miedos. Además, según las más recientes teorías del profesor búlgaro, la utilización del arte en la *sugestopedia* debe servir al propósito conjunto y continuando a lo largo de todo el curso, no solo en la fase de elaboración, de proporcionar un entorno de alto nivel estético a todo el método (Lozanov, 2005:98)

Otra de las diferencias de estas fases de elaboración de la *sugestopedia*, con respecto a otros métodos de enseñanza, se encuentra en la cantidad y calidad de los ejercicios propuestos:

- a) Calidad: en la *sugestopedia* se utiliza la gran disponibilidad de ánimo de los participantes para que estos se impliquen en actividades lúdicas y formas de ejercicio creativas, que llevan a producir un gran compromiso entre los estudiantes, además de elevar la atención y producir un aumento general de la motivación para el aprendizaje.
- b) Cantidad: gracias al extraordinario volumen de material gramático y léxico del que disponen los alumnos, se ven incrementadas las posibilidades creativas a la hora de hacer los ejercicios con lo cual se consiguen actividades más variadas e interesantes (Baur, 1990:65).

#### **4.4.1.4. La fase de representaciones de los estudiantes**

Las representaciones realizadas por los estudiantes formaban parte anteriormente de la fase de *elaboración* (Lozanov, 1978:46). Debido a que Lozanov considera que esta fase es de importancia esencial, ha decidido separarla para darle la relevancia que merece.

En esta fase se pretende que los alumnos tengan la experiencia más real posible sobre el uso de la lengua y para ello se utilizan pequeñas representaciones teatrales y juegos de rol.

El último día del curso se dedica a una representación de un pequeño espectáculo en el que todos los estudiantes están incluidos, según el nivel de idioma que hayan adquirido y teniendo en consideración sus propios deseos. Los propios estudiantes idean una obra interesante en la que se incluyen la mayor parte de los temas estudiados. Si el proyecto común en el que se ha trabajado durante el curso (decidido en la primera fase de *introducción*) es la realización de una película, se puede aprovechar para representarla (Lozanov, 2005:90)

La enseñanza y el aprendizaje adquieren un sentido y una emoción general causada por la *representación*, con lo cual la parte lingüística de la lección es olvidada por los estudiantes y estos utilizan las frases oídas en la sesión sin tener que buscar en su mente ni analizarlas. Los errores que se producen en la conversación no deben ser corregidos de manera inmediata, sino que se debe crear una situación en la que aparezcan las mismas palabras y frases, o unas similares, al utilizarlas otros estudiantes o el profesor mismo.

#### **4.4.2. Principios psicológicos de la clase sugestopédica**

Aparte de las mencionadas características del sistema sugestopédico de enseñanza de lenguas extranjeras, hay un cierto número de principios psicológicos que deben ser observados:

1. Una buena organización y con autoridad dentro de la institución.
2. El comportamiento del profesor en el doble plano y con propósitos concretos.
3. Instrucciones iniciales que son leídas a los alumnos para motivarlos.
4. La dirección de la atención de los alumnos hacia el sentido completo, la facilidad y, si es posible, la asimilación relajada de los elementos.
5. No hay tarea obligatoria, pero se da permiso a los estudiantes para la echar un vistazo a la nueva lección de entre 15 y 20 minutos por la mañana y por la noche, pero solo de manera informativa como si ojeara un periódico.<sup>37</sup>

Lozanov (1978:46)

#### **4.4.3. El libro de texto**

Tiene una importancia muy especial. Para resaltar este hecho y reforzar la *ritualización*, la entrega del mismo en la primera clase se realiza de un modo solemne. Su contenido y disposición deben contribuir al éxito del proceso sugestopédico. La historia debe tener una trama agradable y emocionante. Las fotos usadas como ayuda visual deben estar conectadas con la materia de la lección y no con elementos concretos de la misma. Esto contribuye a la libertad comunicativa (Lozanov, 2005:89).

La mayor parte del material nuevo se proporciona en la primera lección, de 600 a 850 palabras desconocidas y la mayor parte de la gramática esencial. De esta manera, no se condiciona a los estudiantes a hablar dentro de los límites de unas pocas palabras o estructuras. Cada línea de libro de texto contiene partes que pueden ser sustituidas por otras. Así, sin caer en un puro

---

<sup>37</sup> El original en inglés. La traducción mía.

estructuralismo, se asimilan estructuras de manera inmediata en condiciones naturales (Lozanov, 1978:47).

El material está acompañado de su traducción a la lengua materna de los estudiantes. De esta manera, el proceso de instrucción está modelado de una forma que es natural para los adultos, ya que están acostumbrados a disponer de una traducción del texto de la lengua extranjera y se evita la elaboración de conjeturas. Pero esto es solo temporal y rápidamente pasamos a una fase en la que no hay traducción, pero en la que el significado debe ser fácilmente deducible por el contexto.

El material completo para un curso de principiantes comprende 2000 unidades léxicas, toda la gramática básica de la lengua respectiva y materiales de lectura. El material está dividido en 10 diálogos conectados temáticamente con tramas y subtramas entretenidas. Uno de estos diálogos es leído en cada sesión (Lozanov, 1978:45).

#### **4.4.4. El papel del profesor**

En último lugar, aunque quizás es el elemento más importante, se debe aclarar el papel del profesor. Lozanov hace especial hincapié en que lo importante del método sugestopédico no es el *qué*, sino el *cómo*. Los medios de la sugestopedia no son determinantes de manera individual, ni en la mayoría de los casos tienen un valor educativo objetivo, sino que dependen de la forma de aplicación. El profesor es el responsable absoluto de esa aplicación.

Para hacerse una idea de la complejidad de la labor del profesor es suficiente observar la lista de habilidades que un profesor debe desarrollar, según el programa formativo del creador del método. Lozanov señala que muchas de estas habilidades solamente pueden ser aprendidas en un curso práctico y que, en último caso, la formación debería ser equiparable a la de un psicoterapeuta<sup>38</sup>. Las habilidades son las siguientes:

1. Cómo dirigir una comunicación de enseñanza y aprendizaje al límite del conocimiento y de las creencias de los estudiantes, como individuos, y como grupo.
2. Cómo y cuándo variar la información y el comportamiento para adaptarlo al material lingüístico.
3. Cómo dominar el *sistema de la risa* de manera práctica.
4. Cómo dominar de manera práctica la utilización de canciones.
5. Cómo variar la entonación durante las sesiones de concierto.

---

<sup>38</sup> El Dr. Lozanov fue responsable de la formación psicoterapéutica para médicos en el *Instituto de Cualificación de Postgrado* en Sofía.

6. Cómo aplicar el principio de dinámica global en cada momento de la enseñanza. Como hacer la transición de la globalidad a las partes y de las partes a la globalidad.
7. Cómo utilizar las percepciones periféricas.
8. Cómo preparar material ilustrativo y hacerlo estimulante al mismo tiempo.
9. Cómo planificar la adquisición de conocimientos activos y pasivos.
10. Cómo identificar y al mismo tiempo usar o evitar el efecto placebo.
11. Cómo reconocer la aparición de estados hipnóticos y cómo evitar que estos ocurran.
12. Cómo organizar y utilizar los tres medios de la enseñanza desuggestiva: didácticos, psicológicos y artísticos de manera unitaria; de manera que no sean compartimentos estancos sino un todo.
13. Cómo mantener diferentes niveles de intensidad en el trabajo de elaboración según la *regla de oro, proporción aurea o divina proporción*.<sup>39</sup>
14. Cómo entender y aplicar el amor a los seres humanos en la clase.<sup>40</sup>

Lozanov (2005:126)

#### 4.4.5. Tipos de cursos sugestopédicos

Los cursos sugestopédicos se ofrecen principalmente en la enseñanza de idiomas para adultos como cursos intensivos, lo que hace creer a muchos docentes que es un método especial para este tipo de cursos. La realidad es bien distinta, ya que no existe ninguna razón para creer que los factores de motivación, dinámica de grupos, sociopsicológicos y pedagógicos que tienen efecto en los cursos intensivos no puedan ser utilizados en los cursos extensivos. De hecho, como se podido ver en el desarrollo histórico de la sugestopedia, Lozanov aplicó directamente todas sus teorías a la enseñanza reglada de varios colegios búlgaros, en todas las materias del currículo.

Entre los muchos tipos de cursos realizados por Lozanov, se pueden enumerar las siguientes modalidades: curso sugestopédico de idiomas para adultos (Lozanov, 2005:101), curso sugestopédico de todas las materias para edad escolar y preescolar (Lozanov, 2005:102), curso sugestopédico para enseñar a leer en la primera clase (Lozanov, 2005:107), curso sugestopédico de matemáticas en la primera clase (Lozanov, 2005:113) y curso sugestopédico de historia en niveles avanzados (Lozanov, 2005:114).

---

<sup>39</sup> Número irracional que representa la relación entre el todo y las partes y que aparece en el arte clásico y en muchos elementos naturales.

<sup>40</sup> El original en inglés. La traducción mía.

## 5. LA PSICOPEDIA

---

La *psicopedia* es uno de los métodos alternativos de enfoque sugestopédico. Por tanto, parte de la base teórica de la *sugestopedia* para posteriormente convertirse en un método autónomo. Su creador, el catedrático de alemán Rupprecht S. Baur, a diferencia de Georgi Lozanov, no es médico ni psicoterapeuta, sino profesor y lingüista, y, como tal, hace un análisis completamente distinto del de Lozanov a la hora de investigar el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. De las conclusiones de su trabajo surge la *psicopedia*.

Rupprecht S. Baur basa el desarrollo de su método en un grupo de principios refrendados por científicos de otros campos, principalmente de la neurología y la psicología, que, en lo esencial, confirman las teorías de Lozanov y de los que Baur, plenamente centrado en el aspecto didáctico del aprendizaje de segundas lenguas, extrae algunas conclusiones adicionales.

Es interesante señalar que la última revisión hecha por Lozanov de la *sugestopedia* (2005) tiene más similitudes con la *psicopedia* de las que tenía la versión original (1978). La *psicopedia*, por su parte, fue formulada en su forma definitiva en 1990 y se inspira en parte en la versión de la *sugestopedia* desarrollada en la URSS por Kitajgorodskaja (1978, 1979, 1986, 1989).

Baur mantiene que todos los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras han sido hijos de su tiempo o, más concretamente, de los avances científicos de su tiempo. Así en el siglo XVIII y XIX el método de *gramática y traducción* procede de los ideales del humanismo y de la enseñanza de lenguas muertas. Del mismo modo, el efecto conjunto del estructuralismo lingüístico y del behaviorismo o conductismo llevaron al desarrollo en los años 40 del método *audio-lingual*. Y en la actualidad, son la sociolingüística, la psicología del lenguaje y la neuropsicología las que influyen en la búsqueda de un método de enseñanza y aprendizaje óptimo.

El autor de la *psicopedia* va a basarse en estas disciplinas científicas, cuyo desarrollo más importante ha tenido lugar en la segunda mitad del siglo XX, para la fundamentación teórica del método, partiendo de la premisa de que la capacidad del habla solo se desarrolla en un contexto social:

Aunque en la literatura, y con razón, se diferencia entre las formas naturales y las formas dirigidas de aprendizaje de idiomas, las diferencias no deben confundirnos, ya que tanto los mecanismos ontogenéticos como los filogenéticos se han creado sobre la base de una interacción social. El ser humano solo puede desarrollar su capacidad del habla cuando recibe el lenguaje por medio de una interacción social.

Baur (1990:17)

El profesor alemán cree que estos mecanismos de adquisición del idioma en relación con la comunicación interpersonal son de origen genético y siguen siendo válidos para el aprendizaje de segundas lenguas.

## **5.1. LA PSICOPEDIA: FUNDAMENTOS**

### **5.1.1. La representación neurológica de los idiomas**

En cuanto a la base neurológica de su teoría, Baur se basa en las investigaciones de Albert y Obler (1978) que demostraron que la lengua materna y las segundas lenguas están representadas de distinta manera en el cerebro. Estos autores, basándose en la *teoría de las funciones asimétricas del cerebro*,<sup>41</sup> formularon la hipótesis de que la distribución del lenguaje en los hemisferios derecho e izquierdo tenía algo que ver con las circunstancias del aprendizaje (Baur, 1990:17).

La indicación de que la parte derecha del cerebro podría estar implicada en la capacidad del habla pareció asombrosa, dado que el centro de lenguaje en los seres humanos se encuentra en la parte izquierda.

Posteriormente Galloway (1983), en un estudio con más de cien sujetos bilingües, confirmó esta hipótesis y pudo determinar que los lenguajes aprendidos de manera analítica (principalmente por la lectura y la escritura) están localizados exclusivamente en el hemisferio cerebral izquierdo; mientras que los aprendidos en contacto con hablantes nativos tienen su presencia distribuida entre ambos hemisferios (Baur, 1990:23).

Si se comparan las distintas capacidades de los hemisferios, se puede apreciar que la supremacía en el lenguaje del hemisferio izquierdo sin la cooperación del hemisferio derecho produciría un lenguaje que carecería de la capacidad de comunicación. Dentro de la competencia comunicativa, encontramos muchas capacidades que están representadas en el hemisferio derecho como son: la capacidad de reconocer a nuestro interlocutor, la observación y valoración de su reacción emocional, la correcta valoración de la situación general y muchas otras.

---

<sup>41</sup> Funciones y conceptos asociados a un determinado hemisferio cerebral. Hemisferio izquierdo: lenguaje y, dentro de este, especialmente, la gramática, los conceptos verbales, el componente motor del lenguaje, el análisis del lenguaje y la producción de lenguaje. Así mismo, se dedica al análisis de los detalles, el tiempo, los problemas aritméticos y la lógica.

Hemisferio derecho: lenguaje y, dentro de este, las palabras, las suposiciones concretas, la expresión, la entonación y el reconocimiento de voces, la comprensión comunicativa y la intención del habla. Cantar. Gestos y mímica. Reconocimiento de caras. Formas e imágenes. Situación general. Competencia social. El espacio. Problemas geométricos. Las emociones.



Por tanto, un método de enseñanza que pretenda alcanzar unos resultados óptimos debe buscar la forma de activar las funciones del hemisferio cerebral derecho en el proceso de aprendizaje. En la *sugestopedia* tradicional esto se realiza, principalmente, por medio de la música en la *fase de conciertos* y, según la más reciente versión del método, por la inclusión de las artes en todo el proceso de aprendizaje.

Baur previene sobre el posible error de pretender que el aprendizaje imite a la adquisición de la lengua materna como postula Krashen (1981) en su *método natural*. Se trata, simplemente, de propiciar las situaciones de aprendizaje convenientes para la estructura cerebral. En la *psicopedia*, esto va realizarse por medio de la integración de los elementos de comunicación no verbal.

### 5.1.2. La optimización del input, aducto o caudal lingüístico

El aprendizaje de segundas lenguas presenta una gran ventaja con respecto al de la lengua materna, pues se puede hacer uso de las capacidades previamente adquiridas. Aprovechando este hecho, Baur (y antes Lozanov) presenta el material con dos características que facilitan la fijación y el aprendizaje del caudal lingüístico:

- a) El material se presenta en modo bilingüe. Hörmann (1970) y Krashen (1981) señalan que el material lingüístico se adquiere y se puede utilizar mejor cuando la persona entiende bien su significado. Por esta razón, el proceso de fijación en los modos de enseñanza monolingüe es más lento y en la psicopedia se proporciona la traducción para evitar la formulación de hipótesis que distraerían del aprendizaje. Además, la traducción a la lengua materna es especialmente provechosa en la sugestopedia y la psicopedia, donde se utiliza desde el principio una gran cantidad de material lingüístico.
- b) Desde el comienzo del curso, se proporciona a los estudiantes un aducto de un volumen extraordinariamente elevado. Este hecho tiene las siguientes razones:
  1. El primer texto de una nueva lengua debe presentar al estudiante situaciones comunicativas que puedan ser presentadas de manera activa. Los textos muy pequeños tienen, obviamente, un potencial comunicativo muy reducido y presentan pocos modelos de comunicación.
  2. Con una cantidad grande de material, el estudiante dispone de una mayor cantidad de situaciones y estructuras lingüísticas que pueden ser practicadas y modificadas. De esta manera se introduce el aspecto creativo de la adquisición y utilización del idioma desde el comienzo del proceso de aprendizaje.

3. Los textos pequeños obligan a repetir siempre el mismo material, con lo cual decae el interés de los estudiantes en la clase. Se trata únicamente de la corrección formal y la repetición correcta en lo cual los estudiantes no tienen la posibilidad de practicar situaciones comunicativas relevantes para sus intereses y los de su interlocutor. La posibilidad de construir y variar distintas situaciones comunicativas mantiene el interés y la atención de los estudiantes.
4. Desde el punto de vista pedagógico, la repetición del mismo material reduce las posibilidades creativas y llevaba asociada una sugestión negativa.
5. La competencia receptiva del estudiante se desarrolla mejor y más rápido al enfrentarse a textos amplios. Como es sabido, la competencia receptiva es siempre mayor que la productiva. El estudiante debe entender lo máximo posible, pero no necesita poder utilizar todo ese material de forma activa.
6. El aprendizaje de una lengua extranjera con un gran *input* facilita tanto la adquisición de vocabulario como de reglas del idioma (fonética, gramática). Los autores Snow y Hoefnagel-Höle (1979) descubrieron en sus investigaciones sobre la adquisición natural de segundas lenguas que los conocimientos de vocabulario y de gramática están fuertemente relacionados. Esto se puede explicar por dos razones: el vocabulario llega al estudiante en estructuras gramaticales y las estructuras gramaticales se fijan mejor cuantos más ejemplos reciba el estudiante.<sup>42</sup>

Baur (1990:25)

### 5.1.3. Requisitos psicofisiológicos del aprendizaje

Parece casi una obviedad decir que para que se produzca el aprendizaje la persona que va a aprender tiene que encontrarse en un estado psicofisiológico receptivo y, sin embargo, no ha sido hasta tiempos muy recientes, en especial con la psicología humanista, que este factor ha sido tenido en cuenta para la planificación de la enseñanza.

Uno de los factores que más influyen en la consecución de un estado psíquico adecuado es la sensación de miedo, con sus múltiples manifestaciones en forma de nerviosismo, tensión, estrés, etc. Este factor tiene una especial importancia por su influencia en la capacidad verbal. Las emociones negativas ponen en marcha mecanismos de estrés que están determinados genéticamente, preparando nuestro cuerpo para la huida y la reacción al ataque, lo cual bloquea los procesos mentales para la solución de problemas.

No se niega que las formas de enseñanza en las que existe presión por los resultados también puedan llevar a un éxito en el aprendizaje, pero este suele basarse en el trabajo realizado por el alumno fuera de la clase (Baur, 1990:28).

---

<sup>42</sup> El original en alemán. La traducción mía.

Con el fin de evitar la sensación de miedo es necesario identificar las causas que lo provocan. Becker (1980) enuncia las categorías de miedo relacionadas con el aprendizaje de segundas lenguas:

- 1) El miedo a actuar. Ocurre en situaciones en las que nos enfrentamos a la mirada o valoración de otras personas, por lo general desconocidas.
- 2) El miedo al desprecio o al sometimiento, se produce en situaciones en las que, o bien uno se siente sometido, o bien teme este sometimiento o críticas de otra persona.
- 3) El miedo a la prueba. Se refiere a las situaciones en las que tenemos que interactuar con otras personas y, por tanto, existe la posibilidad de satisfacción de nuestras necesidades (el éxito, ser aceptado, la autosatisfacción) o bien el peligro del fracaso (frustración, rechazo, pérdida personal)

Relacionado con el sentimiento de miedo, aparece también una potente autoobservación, en la que la persona que siente ese miedo dirige una parte de su atención a sí misma, lo cual distrae sus capacidades cognitivas del objetivo del aprendizaje o de la situación problemática.

Por tanto, deben practicarse formas sociales de aprendizaje que reduzcan la sensación de miedo y esto se consigue, según Baur, cuando las formas de interacción se combinan con mucho movimiento, variación constante de los grupos y un carácter lúdico. De esta manera todos los participantes toman contacto personal entre sí y el sentimiento de sentirse observado por el grupo es sustituido por el sentimiento de apoyo del mismo.

En los juegos de rol aparece también este miedo, ya que la situación es completamente artificial. Por esta razón, la comunicación y la interacción deben producirse de manera constante y no como un elemento extraordinario de la clase. Esta es una de las razones por la cual en la *psicopedía* la interacción está presente desde el primer momento.

Junto a los elementos de movimiento, que se tratan en el siguiente capítulo, se cree que todos los componentes de la clase que reduzcan el estrés son potencialmente beneficiosos para el aprendizaje.

El fundador del *entrenamiento autógeno* mantiene que a través de la sugestión y la relajación se pueden conseguir los ingentes efectos:

- a) Descanso.
- b) Posición de la autotranquilización (a través de la amortiguación de los afectos).

- c) Autorregulación de funciones corporales normalmente automáticas.
- d) Aumento de la capacidad y la eficacia.
- e) Eliminación del dolor.
- f) Autoafirmación (por medio de frases positivas)
- g) Autocrítica y autocontrol a través de la introspección.<sup>43</sup>

Schultz (1972)

Dentro de este marco parece lógico el uso de técnicas de relajación y de música relajante dentro de la clase sugestopédica y psicopédica (Baur, 1990:46).

#### 5.1.4. Los elementos gestuales de la comunicación

La relación entre los gestos, el guaje corporal y el habla es de extremada importancia. En la actualidad se considera que la cantidad de información recibida en la comunicación por vía no verbal es mayor que la que se recibe de forma verbal. Además, los gestos y el habla están también relacionados a nivel genético.

En las clases con *psicopedía* se pueden diferenciar varias funciones de los gestos y las actitudes no verbales:

- a) Una función motora de apoyo a la producción de lenguaje, relacionada con el ritmo del idioma.
- b) Una función de activación psicofisiológica y de apoyo a la producción del lenguaje a través de la autoestimulación y autoactivación.
- c) Una función comunicativa y motora que está dirigida al contacto social.
- d) Una función motora que satisface la necesidad fisiológica de movimiento. Esta función está muy relacionada con la del punto 3, la llamada función sociocomunicativa.
- e) Una función de reducción del miedo que ayuda a tranquilizarse y a procesar el estrés de manera fisiológica.
- f) Una función compensatoria y motora. Los estudiantes compensan sus fallos y sus inseguridades a través de los gestos y la mímica. Esta función representa una forma de comportamiento natural que aparece también en los protolenguajes.
- g) Una función de dinámica grupal y de integración social.
- h) Una función de ayuda a la memoria, que podemos descomponer en varios puntos:
  - Un componente sensomotor. Contra más información de origen sensomotor reciba el organismo mejor se registra en los procesos como percepción propia corporal.
  - Un componente sensomotor imaginativo que se produce cuando el estímulo verbal se relaciona con actos concretos realizados por el hablante.

---

<sup>43</sup> El original en alemán. La traducción mía.

- Un componente emocional que se debe a que las emociones positivas apoyan la captación y la eficacia de la memoria.
- Un componente de condicionamiento de la percepción, ya que debido a la multimodalidad de las percepciones son activados receptores de distinto tipo que registran y graban la información de manera multimodal.

Baur (1990:31)

Los experimentos de Baur y Grzybek (1984) demuestran que este tipo de presentación activa de los textos produce un efecto positivo en la capacidad de retención (Baur, 1990:94).

Por tanto, se trabaja contra los mecanismos naturales de percepción, habla y expresión cuando, como suele ocurrir en las clases de idiomas, en el aula no se utilizan los gestos y los impulsos motores.

Una de las manifestaciones de los elementos no verbales de la comunicación que los métodos tradicionales de enseñanza no suelen tener en cuenta es la forma de sentarse en el aula. La *sugestopedia* y la *psicopedia* requieren que los participantes se sienten en el círculo para favorecer la comunicación y la interacción cooperativa.

### **5.1.5. La formación de la memoria**

La memoria (o la memorización) es a la vez un medio y un objetivo dentro del proceso de aprendizaje. Se organiza la enseñanza con el fin de memorizar los elementos lingüísticos, pero se memorizan estos con el fin de posibilitar la comunicación. Es por tanto esencial entender el proceso de formación de la memoria y las diferentes características de la misma.

Las investigaciones sobre la memoria se remontan a 1885, especialmente en lo que se refiere al aprendizaje verbal, cuando Ebbinghaus diferenció tres métodos de fijación de la memoria: la memoria sensorial, la memoria a corto plazo y la memoria a largo plazo.

Para la enseñanza de idiomas es esencial la memoria a largo plazo y la investigación debe dirigirse a la preparación del caudal lingüístico para que este quede fijado en ese tipo de memoria.

Vester, en 1978 amplió los conceptos de Ebbinghaus, ya que, según él, en concordancia con los canales de captación sensorial, se debe disponer de varias formas de aprendizaje y, por tanto, de memorización: aprendizaje visual, aprendizaje auditivo, aprendizaje a través del tacto, aprendizaje verbal (por medio de explicaciones lingüísticas abstractas) y aprendizaje orientado a la interacción (por el contacto social y la conversación).

Estos tipos de aprendizaje no existen de manera pura, sino combinados según cada persona. En la realidad todas las personas aprenden mejor cuando la información es adquirida por varios canales (Baur, 1990:37).

Esta teoría fue confirmada por Kandel, ganador del premio Nobel en el año 2006 por sus trabajos sobre los *cambios moleculares en el cerebro durante el proceso de aprendizaje*. Kandel demostró que un estímulo por medio de múltiples canales puede tener una huella tan poderosa en la memoria que conduzca a la formación de nuevas sinapsis, quedando grabada la información como memoria a largo plazo.

En los experimentos de Baur y Grzybek (1984b, 1985a) quedó igualmente demostrada la eficacia en la clase de idiomas sugestopédica:

- a) El material que se presentó de manera audiovisual y después se repitió verbalmente fue el que peor se retuvo.
- b) El material que fue representado por el profesor acompañado con acciones y después se repitió fue recordado mejor.
- c) El material que fue representado con acciones por el profesor y que fue posteriormente también representado por los alumnos y el profesor, acompañado de la repetición verbal, fue el que mejor se retuvo.

Según estos autores, la relación entre representaciones verbales, visuales y concreto-motoras en nuestra memoria se puede representar de la siguiente forma: 25% representación verbal abstracta, 25% representación visual, 50% representación motora como acción concreta. Por tanto, esto debe tenerse en cuenta a la hora de planificar la clase, dando, como hace la *psicopedia*, una importancia primordial al movimiento corporal, con los múltiples efectos sobre la memoria, la reducción del estrés y la integración social que se han mostrado en varios de los puntos tratados.

## 5.2. LA CLASE PSICOPÉDICA

La *psicopedia* expresa en su nombre que se trata de una *pedagogía* que activa la capacidad *psíquica*.<sup>44</sup>

Baur (1990: 93)

---

<sup>44</sup> El original en alemán. La traducción mía.

Como se ha podido apreciar en el capítulo anterior, las investigaciones de Baur confirman las teorías de Lozanov, pero el profesor alemán cree que para ser consecuente con esas teorías la clase psicopédica debe incluir algunos elementos que la *sugestopedia* no ha tenido en cuenta y también debe estar estructurada con un orden distinto en las fases de la clase, que sean acordes al proceso óptimo de adquisición del lenguaje.

Las innovaciones introducidas por Baur son esencialmente dos:

- a) La inclusión de los elementos de lenguaje no verbal presentes en la comunicación *cara a cara*. A las cuales ya Lozanov presta una gran atención desde el punto de vista de su uso por parte del profesor (la percepción periférica, el doble plano, etc.), pero que no utiliza como elemento didáctico para los alumnos.
- b) La ordenación de las fases de la clase según el orden natural, retrasando la fase analítica al último lugar.

En la *sugestopedia*, la percepción del lenguaje tiene lugar solo por medio de la lectura, la audición y el estímulo músico-emocional. Sin embargo, se ha comprobado que la percepción del lenguaje en la comunicación está conectada muy poderosamente con elementos no verbales como el contacto visual, los gestos, la posición del cuerpo, los movimientos, así como otros factores de la percepción de la situación, la percepción del interlocutor y los procesos emocionales relacionados con los mismos. La *sugestopedia* (como la mayor parte de los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras) ignora estos factores de adquisición del lenguaje en las fases de aprendizaje (Baur, 1990:93).

Kitajgorodskaja, en su variante moscovita de la *sugestopedia*, presta mucha atención a que la presentación no tenga lugar solamente de forma verbal, sino que incluya los elementos no verbales de la comunicación *cara a cara*. Del trabajo y las conversaciones con esta profesora rusa proceden importantes sugerencias que Baur recoge en su método para la concepción de las distintas fases en la *psicopedia*.

En cuanto la secuenciación de las fases, estas deben respetar el orden natural desde el punto de vista psicológico para la estructura de la percepción:

- 1) Orientación en la situación general.
- 2) Comprensión global de la situación.
- 3) Procesamiento lógico-analítico de cada uno de los elementos (Baur, 1990:98)

La *psicopedia* consta de cuatro fases de presentación claramente diferenciadas que, como máximo, deben requerir un tercio del tiempo de la clase, seguidas de la fase de activación.

### **5.2.1. Preparación para la clase psicopédica.**

Con el fin de evitar las ideas preconcebidas que puedan tener algunos alumnos sobre la *sugestopedia* u otros *métodos alternativos*, es muy importante proporcionar una breve información sobre los fundamentos psicológicos del método. Dado que la confianza en una persona es un requisito previo del proceso de comunicación, es esencial conseguir una predisposición positiva de los estudiantes hacia el método de trabajo de la *psicopedia*.

Los alumnos deben aprender igualmente las técnicas de relajación que se van a utilizar durante el concierto sugestopédico. En este sentido, es esencial aclarar la relación entre la música y la relajación como elementos de aprendizaje, resaltando su valor puramente instrumental, para evitar que los participantes puedan sentirse como sujetos pasivos de un experimento psicológico (Baur, 1990:94).

### **5.2.2. Las fases de presentación**

El profesor Baur opina que el primer contacto con el nuevo texto no debe ser de forma gramático-analítica como ocurría en la versión original de la *sugestopedia*, sino que esta presentación debe incluir los elementos de la comunicación cara a cara, dando lugar a las fases más características y específicas de la *psicopedia*, como son la *introducción* y la *reproducción*.

#### **5.2.2.1. La fase de introducción**

Su duración aproximada es de 20 minutos.

La primera presentación del material ha de conseguir despertar el interés de los estudiantes por el texto y por las situaciones comunicativas para que se puedan hacer una idea global del contenido de la historia.

El profesor juega un papel central en esta fase. Presenta el nuevo texto acompañando el argumento con abundantes elementos de la comunicación no verbal. La historia se presenta en el idioma meta, seguido de la traducción, dividido en sintagmas o estructuras que faciliten la comprensión. Aunque los estudiantes permanecen en esta fase en una actitud receptiva, el profesor se dirige a ellos y los involucra en el texto por medio de movimientos, mímica, gestos, contacto visual y actitudes corporales.



Al igual que en la *sugestopedia*, los estudiantes reciben una identidad ficticia en el idioma meta, lo cual refuerza el interés y la vinculación con el texto de la clase. Todos los participantes reciben un nombre, una profesión y una dirección en el idioma extranjero en la que se procura representar las peculiaridades fonéticas y ortográficas que sean de relevancia, especialmente desde el punto de vista contrastivo, procurando que estas estén relacionadas con las características de las nuevas personalidades.

Los movimientos, los gestos y la mímica del profesor no se utilizan para dotar de sentido al texto (ya que este se ofrece en modo bilingüe) sino con los siguientes objetivos:

- a) Activar el interés de los estudiantes (por medio de una introducción activa y entretenida)
- b) Dotar al texto con un amplio conjunto de características situacionales que, por medio de diferentes canales afectivos, se graben como asociaciones secundarias y así ayuden a la retención del texto.

El profesor debe prepararse concienzudamente para esta fase de presentación del texto, de modo que se estimulen de manera intensa todos los canales de percepción. Es necesario elegir los elementos no verbales de manera muy precisa, dado que estos serán utilizados posteriormente en la fase de reproducción (Baur, 1990:94).

### **5.2.2.2. La fase de reproducción**

Su duración aproximada es de 90 minutos.

En esta fase los alumnos representan el texto junto con el profesor. Por lo general, el profesor enuncia el modelo fonético y articulatorio que posteriormente se reviste de elementos no verbales. Estos elementos están sincronizados con las frases y expresiones, y ayudan a la parte motora y genética de la producción verbal. La actividad motora corporal mejora la predisposición al habla, que podría verse dificultada e incluso bloqueada por los procesos cognitivo-analíticos. A través de la autoactivación que se produce en esta fase, se adquieren impresiones no solo verbales y visuales, sino también motoras y táctiles.

La fase de reproducción es una fase esencial para el desarrollo y el resultado de la clase psicopédica. Esta fase no es solo especialmente exigente para el profesor por su extensión temporal, sino por los siguientes factores que el profesor ha de tener en cuenta:

- Tiene que proporcionar el modelo fonético y representativo de acuerdo con lo realizado en la fase de introducción.
- Tiene que mostrar con claridad y hacer imitar de manera coordinada el lenguaje y los elementos de expresión no verbales.
- Tiene que reaccionar con flexibilidad a las sugerencias de los estudiantes, así como a sus necesidades y dar la posibilidad de que estos intervengan de manera creativa y constructiva.
- Tiene que observar la dinámica del grupo y conseguir que este se relacione de manera interactiva impidiendo, por ejemplo, la creación de pequeños grupos aislados.

Dado que la primera lección comprende las fórmulas de saludo, los participantes pueden saludarse y conseguir así que todos hablen con cada uno del grupo. El cambio de interlocutores y el movimiento en el aula garantizan la naturalidad de la reproducción así como un alto grado de efecto de entrenamiento que se produce por la repetición. De esta manera se derriban velozmente las barreras interpersonales entre los estudiantes. En este sentido, se ha demostrado que lo más conveniente es que los estudiantes estén colocados en círculo.

En la fase de reproducción los estudiantes tienen que poder realizar las siguientes tareas:

- Familiarizarse con el texto de tal modo que en la posterior fase de prácticas les resulten reconocibles partes del texto.
- Perder el miedo al habla y experimentar que es divertido interactuar en la lengua extranjera y con el texto.
- Poder desarrollar su fantasía de una manera creativa y lúdica.
- Evitar una actitud pasiva por medio de la incorporación de la actividad corporal en la adquisición del lenguaje.

El movimiento corporal general, junto con los elementos no verbales producen los siguientes efectos positivos:

- La posibilidad de realizar el entrenamiento hablado sin retardo (en contra de lo que ocurre por ejemplo en el método *Total Physical Response*).
- La posibilidad de autoobservación.

- La posibilidad de trabajar con gran cantidad de material de manera intensiva, sin que aparezcan signos de fatiga, como ocurre en los casos de un solo tipo de activación cognitiva.

Estas posibilidades se ven reforzadas por la asunción de roles en los cuales cada participante adquiere una identidad ficticia para el desarrollo del curso. De esta manera la información novedosa se relaciona con una persona concreta. La asunción de personalidades ficticias produce un doble efecto de identificación y distanciamiento que facilita la retención del material, al estar este asociado a una persona concreta, y, a la vez, proporcionar libertad creativa y ausencia de tensión por no estar vinculado al papel que tiene esa persona en su realidad social, sino a un personaje inventado (Baur, 1990:95).

### **5.2.2.3. La fase analítica**

Su duración aproximada es de 40 minutos.

Las dos primeras fases de presentación de la psicopedia están relacionadas con las fórmulas originales de la percepción en el aprendizaje de idiomas y en la comunicación en general, (orientación en la situación general y comprensión global de la situación); mientras que en la fase analítica se hace uso de las capacidades analítico-cognitivas adquiridas en la educación escolar como, por ejemplo: la lectura del texto; el reconocimiento de los límites de palabras y sílabas; la comparación de estructuras en el idioma materno y en el extranjero; la comparación de los sonidos y la escritura; etc.

En la fase analítica el profesor lee en alto el texto, adecuando las frases o los segmentos de información, la voz, la entonación y el ritmo, de manera enfática, a una música de acompañamiento.

La traducción del texto está incluida en el material, pero no es leída. Hay que tener cuidado de hacer las pausas adecuadas para que los participantes tengan suficiente tiempo de analizar los distintos segmentos del texto.

Al terminar el texto hay que dar la oportunidad a los estudiantes de hacer preguntas, procurando desviar la atención sobre la gramática que, principalmente, se tratará en la fase de ejercicios (Baur, 1990:98).

#### 5.2.2.4. La fase asociativa

Su duración aproximada es de 30 minutos.

En esta fase se utiliza el método de relajación según las indicaciones del profesor (de seis a ocho minutos), acompañado de visualizaciones agradables o viajes imaginarios, y, tras una corta pausa, en la cual los participantes permanecen relajados mientras suena una música tranquilizadora, el profesor comienza la lectura del texto de una forma natural, solamente en el idioma extranjero. El texto no debe dominar sobre la música y los estudiantes no deben dirigir de manera consciente su atención hacia él. En este caso entran en juego la relajación y la música, junto con los mecanismos de la percepción periférica, con la eficacia mostrada en los experimentos del psicólogo georgiano Uznadze (1966) y especialmente de Chacapuridze (1973) que llegó a desarrollar un método de aprendizaje de idiomas basado en la percepción subliminal.<sup>45</sup>

Desde el punto de vista psicofísico, esta es una fase de tranquilidad y relajación. En lo referente los efectos en el aprendizaje, se trata de una fase de refuerzo asociativo y de consolidación (Baur, 1990:99).

---

<sup>45</sup> Se proyectaba en distintas fases el material en forma de frases a una velocidad que impedía la lectura consciente (60 a 80 proyecciones por minuto, con una duración de cada imagen de una décima de segundo). De esta manera consiguió un conocimiento productivo de unas 20 unidades léxicas por cada 45 minutos de clase. Basado en este experimento creó el siguiente esquema de trabajo para una clase de 90 minutos:

1ª fase. Proyección de las frases y palabras en idioma extranjero con su traducción en una pantalla. Audición de una grabación con el material de esas frases en dos ocasiones. Escritura del texto en una hoja. Explicaciones gramáticas del profesor.

2ª fase. Proyección del mismo material con una duración de seis minutos en forma de frases.

3ª fase. Repetición en dos ocasiones del material como en la primera fase pero sin escribir.

4ª fase. Producción y reproducción de las frases en la lengua extranjera. Las frases se muestran en el idioma materno y los alumnos escriben la traducción de las mismas. Después se muestra la traducción y se corrigen los errores.

Posteriormente se activa el material por medio de ejercicios orales, principalmente en forma de preguntas y respuestas. El psicólogo georgiano, después de sucesivos experimentos, pudo comprobar que el aumento de la retención por este método se debía al efecto subrepticio. Igualmente, comprobó que el tiempo de retención también aumentaba en relación con otros métodos de enseñanza intensivos. En un experimento de clases de inglés obtuvo una retención del 90% de unidades léxicas y de un 96% de frases tras un mes y tras un año un 81% de unidades léxicas y un 86% de frases. También comprobó que la escritura del texto era un componente esencial dentro del proceso de aprendizaje que no podía ser sustituido por un aumento en las repeticiones del material. El psicólogo georgiano cree que esto se debe a que la escritura tiene elementos no sólo audiovisuales sino también motores que apoyan el efecto subrepticio (Chacapuridze, citado en Baur, 1994)

### 5.2.3. La fase de activación

Se realiza a lo largo de dos sesiones de entre 4 y 6 horas.

La fase de activación tiene como objetivo primordial el desarrollo del habla espontánea. Esta fase no debe tener lugar hasta haber transcurrido una noche después de la fase asociativa. Numerosos experimentos psicológicos y neurológicos demuestran que el sueño tiene una importancia fundamental en la fijación de la memoria. Además, los experimentos del profesor Baur y de Lozanov muestran que la retención del material lingüístico es mayor dieciséis horas después de la fase asociativa e incluso mayor una semana más tarde (Baur, 1990:100).

Este resultado es atípico y muy interesante dentro de la psicología de la memoria, ya que el mayor problema de esta es, concretamente, el enorme descenso de la capacidad de retención en otras formas de aprendizaje.

Con la utilización del término *fase de activación* se pretende resaltar el carácter activo que deben tener los ejercicios dentro de cada ámbito de competencia lingüística, debiendo buscar primordialmente la interacción de los estudiantes.

Dada la estructura de la introducción de datos en la psicopedia (la extensión del material y la fase analítica), también se desarrollan al mismo tiempo las capacidades de comprensión auditiva y la capacidad lectora.

Ya que en este método la escritura no se desarrolla de forma automática, se pueden introducir en esta fase ejercicios para potenciarla.

Como técnica de activación pueden incluirse los juegos de rol sin los problemas que tienen asociados en otras metodologías comunicativas, gracias a que, en la *psicopedia*, los estudiantes están acostumbrados desde el principio a interactuar.

La presentación comunicativa del material favorece las estrategias intuitivo-inductivas para encontrar reglas.

### 5.2.4. El papel del profesor

En virtud de las especiales características de la *psicopedia*, Baur (al igual que Lozanov) considera que la labor del profesor es esencial y que este debe tener una preparación que excede en gran medida a la habitual en los métodos tradicionales. A modo de resumen proporciona una lista de las habilidades deseables en un profesor para la clase psicopédica:

- a) Una predisposición positiva hacia la clase.
- b) Desarrollar de manera autónoma ejercicios.
- c) Disponer de un gran repertorio de "trucos" didácticos para poder integrar de manera veloz las dificultades que aparezca en el proceso de aprendizaje.
- d) Hacer la clase muy variada.
- e) Poder aceptar opiniones discordantes.
- f) Ser consciente del ambiente de la clase y reaccionar en consecuencia.
- g) Tener sentido del humor.
- h) No ser autoritario en la enseñanza y saber motivar.
- i) Saber controlar las antipatías y el estado de ánimo propios.
- j) Ser paciente.
- k) Disponer de una cierta capacidad artística como actor, de movimientos, mímica, gestual y de voz.
- l) Tener presente la totalidad del material de la elección y poder relacionar cada acto del habla con los roles asociados y las expresiones no verbales.
- m) Controlar las actividades grupales de manera que haya una atmósfera relajada, lúdica y agradable, y que esta se mantenga.<sup>46</sup>

Baur (1990:113)

Y continúa con una interesante reflexión sobre el papel del profesor en la clase psicopédica:

La utilización de estas capacidades exige una personalidad que actúe con seguridad y libertad, que realice los gestos y movimientos con convencimiento y que atraiga a los alumnos sin preocuparse de ponerse en ridículo. Esta función del profesor sugestopédico se puede, quizás, comparar con la de un director de teatro que ayuda a los actores a ponerse en el papel y les lleva a desarrollar ese papel de acuerdo con sus ideas.<sup>47</sup>

Baur (1990:113)

### 5.2.5. Tipos de cursos psicopédicos

A diferencia de la *sugestopedia*, que, como se pudo ver, no es específica para la enseñanza de idiomas, la *psicopedia* fue desarrollada desde un principio atendiendo a las bases psicológicas, neurológicas, pedagógicas y lingüísticas de la adquisición de segundas lenguas.

En concordancia con el interés puramente didáctico del profesor Baur, su experimentación con cursos psicopédico se ha centrado en dos temas: la organización temporal de los cursos y el tipo de participantes.

---

<sup>46</sup> El original en alemán. La traducción mía.

<sup>47</sup> El original en alemán. La traducción mía.

Esta es la estructura de cursos con los que se ha experimentado sin que aparezcan síntomas de fatiga y con muestras de gran motivación entre los participantes:

- a) 3 x 4: tres veces por semana, cuatro horas de clase.<sup>48</sup> Curso realizado tras el trabajo en la educación para adultos (de 5 a 8:30 de la tarde).
- b) 6 x 4: seis veces por semana, cuatro horas de clase cada día, como curso intensivo en la universidad y como curso de tarde para profesionales en la educación para adultos.
- c) 6 x 10: seis veces por semana, 10 horas por día, como curso intensivo para internos.

Cursos psicopédicos según el nivel de los participantes:

- a) Clase con principiantes. Para conseguir un acceso rápido, efectivo y emocional al idioma extranjero y a su cultura. Una vez adquirida la gramática básica y el vocabulario básico (de unas 150 a 200 horas de clase), se puede seguir con otros métodos de enseñanza.
- b) Para falsos principiantes que ya tienen conocimientos previos pero que no saben hablar.
- c) Para la clase con avanzados que necesiten un entrenamiento efectivo en el habla.
- d) Para cursos de conversación de lenguajes específicos (Baur, 1990:108).

En ninguno de los cursos se han podido observar contraindicación basadas en los horarios o el nivel de los alumnos.

---

<sup>48</sup> la hora *académica* en Alemania es de 45 minutos.





## **6. ANÁLISIS CRÍTICO TEÓRICO Y EXPERIMENTAL DE LA PSICOPEDIA Y LA SUGESTOPEDIA**

---

### **6.1. ACLARACIONES PRELIMINARES SOBRE LOS ANÁLISIS**

Nadie está capacitado para negar una ciencia que ignora.

Georgi Lozanov

¿Es posible comparar una sesión de psicoterapia con una charla entre dos amigos? ¿Cabe esperar el mismo resultado de una y otra? Dando por sentado que ambas se producen en el mismo sitio, con la misma duración y tratando el mismo problema, e incluso si el amigo-consejero fuera psicoterapeuta de profesión o si un amigo cualquiera hubiese leído en un libro algunas técnicas psicoterapéuticas aplicables al caso concreto, aun así, existen muchos elementos diferenciales como la predisposición psicológica del amigo-cliente, la del consejero o la del psicoterapeuta, el proceso de ritualización de visita a la consulta, la autoridad y el prestigio del consejero, el conocimiento específico de las técnicas aplicables, su razón de ser o las posibles modificaciones en su aplicación basadas en la experiencia del psicoterapeuta. Muchos de estos elementos son completamente ajenos a la pedagogía tradicional y es por eso que en algunos pasajes Lozanov previene contra la simple aplicación de técnicas sugestopédicas y recomienda un entrenamiento específico, de una profundidad que tanto él como Baur comparan con la necesaria para la formación de un psicoterapeuta y que se extiende en ocasiones a campos tan intangibles como la utilización de la voz, la mirada y la comunicación no verbal en general. Lozanov repite en numerosas ocasiones que él "no ha creado un nuevo método de enseñanza sino una nueva pedagogía" y que como se ha escrito en numerosas ocasiones en este trabajo, *lo importante no es el qué, sino el cómo*.

Por tanto, el hecho de que algunos de los elementos en los que se basa la psicopedia (y la sugestopedia) sean ajenos a la didáctica tradicional, ha de ser tenido en cuenta a la hora de analizar las críticas, tanto las teóricas, basadas en ocasiones en un conocimiento erróneo o incompleto del método, como las prácticas, en las que, con frecuencia, se han realizado experimentos sugestopédicos, utilizando elementos que contradicen las teorías de Baur y Lozanov.

Tomando en consideración estas dificultades, ¿es legítimo hacer una crítica de la sugestopedia sin haber sido formado por Baur o Lozanov y comparando los resultados de nuestra aplicación con otros métodos? Por supuesto que es legítimo, en la medida en la que la teoría sugestopédica ha sido puesta por los propios profesores a disposición de la comunidad científica para su

análisis, pero sin olvidar que quizás no estamos haciendo las cosas como debemos o no conocemos la teoría en profundidad. Un simple (o no tan simple) cambio en la actitud del profesor (*facilitador*, según la teoría humanística) puede producir una diferencia enorme en los resultados, como demuestran las investigaciones de Aspy y Roebuck (1969) recogidas por uno de los fundadores de la psicología humanística, Carl Rogers:

En un estudio con 600 profesores y 10.000 estudiantes (desde el jardín de infancia a la clase doce) en el que los profesores habían sido entrenados para ofrecer un alto grado de empatía, congruencia y predisposición positiva, al ser estos comparados con los estudiantes del grupo de control en el cual los profesores no tenían estos altos niveles de condiciones *facilitadoras*, los estudiantes de los profesores altamente *facilitadores* produjeron los siguientes resultados:

1. Faltaron menos días a clase durante el curso.
2. Mejoraron sus puntuaciones en las mediciones de autoestima.
3. Mejoraron sus puntuaciones en las mediciones académicas, incluidas las matemáticas y la lectura.
4. Presentaron menos problemas disciplinarios.
5. Cometieron menos actos de vandalismo en el colegio.
6. Aumentaron sus puntuaciones en los test de inteligencia.
7. Aumentaron sus puntuaciones en creatividad de septiembre a mayo.
8. Fueron más espontáneos y usaron niveles de pensamiento más elevados.

Además, estos beneficios fueron acumulativos. Cuantos más años los alumnos tuvieron un profesor altamente entrenado, mayores fueron sus mejoras al compararlos con estudiantes de los grupos con profesores sin entrenamiento.<sup>49</sup>

Carl Rogers (1983:202)

En cuanto a las críticas a la psicopedía en sí misma, los elementos diferenciales que introduce Baur, como son la utilización de los gestos y el orden y modo de presentación del material, aun siendo novedosos, resultan mucho más fácilmente analizables desde la pedagogía tradicional.

Al igual que se hizo en el primer capítulo de este trabajo con la *delimitación terminológica* para concretar el ámbito de investigación y evitar las confusiones con otras teorías y métodos de aprendizaje que utilizan la terminología de Lozanov, pero que, en muchos casos, no solo no siguen sus principios al pie de la letra, sino que son absolutamente contradictorios con estos, es necesario, a la hora de analizar las críticas, concretar el origen y alcance de las mismas.

---

<sup>49</sup> El original en inglés. La traducción mía.

En este capítulo se recogen los análisis aparecidos en la literatura según los siguientes grupos:

- Análisis críticos de la *psicopedia* propiamente dicha.
- Análisis críticos de la *sugestopedia* en sus versiones apócrifas.
- Análisis críticos legítimos de las teorías de Lozanov por autores que sí siguen o que sí conocen los principios fundamentales del método sugestopédico auténtico.

## **6.2. ANÁLISIS CRÍTICO TEÓRICO Y EXPERIMENTAL DE LA PSICOPEDIA EN SUS ELEMENTOS DIFERENCIALES**

La literatura apenas recoge análisis específicos de la psicopedia, ya que este método no ha sido adoptado de manera masiva en las instituciones de enseñanza y sus críticos lo son solamente en los aspectos del método que están basados en la sugestopedia. En la mayor parte de la literatura solo aparece la psicopedia en los listados de métodos de enfoque sugestopédico sin un mayor análisis de sus elementos diferenciales, que son de extrema importancia.

Una de las pocas críticas teóricas específicas de la psicopedia la realiza la profesora de la Universidad de Monash (Australia) Uschi Felix, en su tesis doctoral *Acelerative Learning* (1989). Felix es uno de los primeros autores en hacer mención de la psicopedia. Su origen alemán le permite acceder a las primeras publicaciones de Baur en los años 80 referentes a su versión de la sugestopedia, antes incluso de la publicación de la obra principal del profesor alemán que data de 1990.

La principal crítica de Felix (en lo específico de la psicopedia) reside en la insuficiente justificación para la inclusión de la fase de representación con gestos, que es uno de los elementos diferenciales de la teoría de Baur. El creador de la psicopedia critica la pasividad de los alumnos en la primera fase de la sugestopedia; mientras Felix llama la atención sobre una posible interpretación errónea de las palabras de Lozanov, ya que este indica la necesidad de que el profesor presente el texto con todo tipo de recursos gestuales y de entonación. Felix cree que, tal y como mantiene Lozanov, la percepción de los alumnos se produce a muchos niveles y por esta razón una presentación adecuada por parte del profesor, con abundancia de elementos paraverbales, sería suficiente.

Por su parte Baur fundamenta esta fase en sus experimentos con Grzybek (1984), que ya se trataron al ver los fundamentos teóricos de la psicopedia y que demuestran la superioridad de una representación activa por parte de los alumnos sobre la simple observación. Esta diferencia

entre observación-realización, y la relación de los gestos con la producción del lenguaje y la formación de la memoria serán analizadas en el capítulo dedicado a la *actualización de las teorías sugestopédicas y psicopédicas*, pues tienen que ver con algunos de los avances más interesantes experimentados en los últimos años en el campo de la neurología.

En cuanto a los experimentos con psicopedia, el único disponible en la literatura, aparte de los realizados por el propio Baur, es el muy reciente de Teymoortash *Effizienz in der Wortschatzvermittlung*<sup>50</sup> (2010), en el cual, incidiendo en la confusión terminológica, realiza una comparación de lo que ella denomina sugestopedia con otros métodos de aprendizaje (método comunicativo-bilingüe y *Total Physical Response*). Sin embargo, el tipo de sugestopedia que utiliza es la psicopedia, con sus rasgos definitorios de participación activa de los alumnos por medio de gestos en la fase de reproducción.

La comparación de estos métodos que hace Teymoortash (2010:169) es impecable desde el punto de vista de la didáctica experimental, en cuanto a su preparación, desarrollo y evaluación. El problema reside en la comprensión del método que se evalúa. A continuación se señalan algunas deficiencias a la hora de aplicar el método, que resultan de gran interés por aparecer de manera recurrente en otros experimentos y con otros autores:

- a) La confusión o identificación de sugestopedia y psicopedia solo puede proceder de un desconocimiento en profundidad de las mismas.
- b) La parte del experimento correspondiente a la sugestopedia-psicopedia presta máxima atención a algunos elementos como la música (incomprensiblemente presente durante todas las fases del curso de Teymoortash) o a la distribución de esas fases, que muestran una falta de comprensión de la esencia psicológica de la sugestopedia. Este error es una constante en las críticas y los experimentos de otros autores, que persiguen fórmulas casi matemáticas de aplicación y de comparación. Este objetivo de buscar una combinación de factores que de manera automática produzcan un aprendizaje acelerado implica que no se ha comprendido el cambio de paradigma que suponen la sugestopedia y la psicopedia.

---

<sup>50</sup> TEYMOORTASH, Neda, 2010. *Effizienz in der Wortschatzvermittlung. Eine vergleichende experimentelle Untersuchung zur Effektivität dreier Wortschatzvermittlungskonzepte für den Fremdsprachenunterricht: Suggestopädie, Kommunikativ-bilinguale Methode, Total Physical Response.* (Traducción: Eficiencia en la enseñanza del vocabulario. Una investigación comparativa experimental sobre la efectividad de tres conceptos de enseñanza de vocabulario para la clase de lenguas extranjeras: Sugestopedia, Método Comunicativo-bilingüe y Respuesta Física Total)

- c) El objetivo del experimento: comparar la eficacia de estos métodos en el aprendizaje de vocabulario (con controles sistemáticos por medio de exámenes), si bien es legítimo e interesante desde el punto de vista experimental, contradice desde el principio algunas de las bases de la sugestopedia. Los medios de sugestión, la eliminación de barreras antisugestivas, la autoridad del profesor y del método, la falta de presión por los exámenes o la tarea, la potenciación de la memoria a largo plazo, la creatividad, etc., no son elementos que se pueden concentrar en un experimento de tres clases con tres métodos distintos (uno cada día) y con controles de listas de vocabulario en las semanas siguientes. El simple hecho de controlar de manera sistemática la memorización del vocabulario por medio de test tiene efectos psicológicos contrarios a la sugestopedia.

A pesar de todo lo dicho anteriormente, los resultados del experimento no son negativos para la psicopedia, al contrario. El grupo de control presentó con la psicopedia los mejores porcentajes de retención y en los otros tres grupos del experimento, en todas las estadísticas realizadas, la psicopedia aparece como segundo mejor método, siempre a escasa distancia del primero (Teymoortash, 2010:207).

Por norma general, en los diferentes aspectos evaluados el mejor método resultó ser, con escasa diferencia, el método *comunicativo-bilingüe*. Es necesario señalar que ni Baur ni Lozanov consideran que las técnicas de este método no sean aplicables dentro de la sugestopedia y la psicopedia, en especial en las fases de elaboración y producción (Lozanov) o en la de activación (Baur).

Así que, teniendo en cuenta que el elemento más relevante de la psicopedia que se utilizó en el experimento es la presentación del vocabulario por medio de gestos, prescindiendo de principios esenciales como el globalidad del temario, relación profesor-alumno, el descanso previo a la activación, etc., se puede concluir, como se verá en el capítulo correspondiente a la actualización de las teorías, que la utilización de lenguaje corporal juega, o puede jugar, un papel relevante en el aprendizaje de idiomas.

### **6.3. ANÁLISIS CRÍTICO DE LA SUGESTOPEDIA EN SUS VERSIONES APÓCRIFAS.**

Al igual que ocurre en la literatura sobre didáctica (ver *delimitación terminológica*), donde ciertos autores citan como sugestopédicas algunas técnicas que en ningún caso forman parte del método del profesor búlgaro, también se critica a la sugestopedia basándose en ideas

imprecisas o en experimentos realizados utilizando principios que contradicen las teorías de Lozanov. La confusión es tal que el propio creador del método se ha visto obligado a aclarar los fundamentos del mismo, comenzando con un desmentido general de la mayor parte de ideas comunes sobre lo que la gente piensa que es la *sugestopedia* y que uno de sus primeros discípulos recopiló y publicó con el título *¿Qué NO es la sugestopedia?* (Hagiwara, 2010). La *sugestopedia* creada por Lozanov...

- No es hipnosis.
- No es superlearning.
- No es PNL (programación neurolingüística).
- No se basa en el uso de tumbonas o sofás.
- No utiliza ejercicios respiratorios.
- No utiliza ejercicios de visualización.
- No utiliza ejercicios para aumentar las ondas alfa.
- No utiliza adagios de música barroca en los conciertos.
- No utiliza música rap en los conciertos.
- No es solamente un conjunto de técnicas.
- No es algo que se pueda aprender sin profesor.
- No se dedica a vender casetes, aparatos de retroalimentación ni ningún otro material mecánico.<sup>51</sup>

El propio Lozanov (2005:127) se refiere a estas técnicas e incluso previene del peligro que algunas de ellas pueden suponer para los alumnos.

Así que podemos considerar que los métodos de enseñanza que utilizan estas técnicas no son realmente sugestopédicos, a pesar de que muchos de ellos utilizan la terminología de Lozanov, y las críticas y resultados de los experimentos no pueden ser comparados con la sugestopedia, a pesar de tener algunos elementos comunes. Para que el método pueda ser considerado sugestopedia tiene que utilizar los siguientes elementos<sup>52</sup>:

1. Arte clásico.
2. El efecto placebo.
3. Paraconsciencia.
4. Relajación en forma de calma.
5. Percepción periférica.
6. Credibilidad de la fuente de información.

---

<sup>51</sup>El original en inglés. La traducción mía.

<sup>52</sup> La explicación detallada del uso y significado de estos elementos se realizó al explicar la teoría sugestopédica y se ampliará en el capítulo siguiente dedicado a la actualización de las teorías de Lozanov y Baur.

7. Uso del doble plano en la comunicación.
8. Entonación y ritmo en el habla.
9. Infantilización en el sentido de gran confianza y respeto.
10. Prestigio.
11. Personalidad múltiple.
12. Metodología oscilante.
13. Nombres y biografías nuevas.
14. Canciones.
15. Risa.
16. Globalidad específica.
17. Proporción aurea.
18. Organización estética total del método.
19. Comunicación directa no manipulativa y sugestión comunicativa suave.
20. Hay más factores. Los mencionados son esenciales. El entrenamiento del profesor es de particular importancia.<sup>53</sup>

Lozanov (2005:127)

En otro apartado Lozanov señala que los factores más importantes, sin los cuales la sugestopedia no puede existir, son:

1. Utilizar una gran cantidad de material de aprendizaje.
2. Estructurar el material de una manera sugestopédica: global-parcial, parcial-global, y lo global en las partes y las partes en la globalidad, en relación a la proporción aurea.
3. El profesor debe tener un gran prestigio, ser digno de confianza y credibilidad, tanto en lo profesional como en lo personal.
4. El profesor tiene que tener (no fingir) una confianza absoluta en los resultados positivos (porque el profesor ya tiene la experiencia, incluso en el curso de formación de profesores).
5. El profesor tiene que amar a sus estudiantes (por supuesto, no de una manera sentimental, sino como seres humanos) y enseñarles participando personalmente a través de juegos, canciones, arte de tipo clásico y disfrutando.<sup>54</sup>

Lozanov (2005:128)

Por tanto, aquellos métodos que utilizan algunas de las técnicas rechazadas por Lozanov o que no cumplen los principios mencionados (al menos en su mayoría) no pueden ser considerados como sugestopedia y sus críticas y experimentos no son aplicables a la sugestopedia ni a la psicopedia.

---

<sup>53</sup> El original en inglés. La traducción mía.

<sup>54</sup> El original en inglés. La traducción mía.

Estos son algunos de los métodos que habitualmente se confunden con la sugestopedia y alguna de las razones por las que las críticas a las teorías y a los experimentos prácticos realizados con ellos no son relevantes para la sugestopedia:

- a) *Superaprendizaje o Superlearning*: es uno de los casos más significativos de confusión. El libro homónimo de las escritoras norteamericanas Ostrander y Schröder *Superaprendizaje* (1980) da lugar al método que contiene técnicas de relajación guiada y respiración rítmica, que no solo no son sugestopédicas, sino que Lozanov dedica algunos párrafos de sus trabajos a hablar en contra de estas técnicas.
- b) *El superaprendizaje con casetes*: Utilizando los conceptos del superaprendizaje se extendió durante algún tiempo la comercialización de cursos de idiomas en casetes, que a los errores iniciales de relajación guiada y respiración rítmica unían otros muchos como la ausencia de profesor. La pretensión de realizar un curso sugestopédico de manera individual con grabaciones es una incongruencia absoluta respecto a las teorías de Lozanov.
- c) *Hipnopedia*: las investigaciones preliminares de Lozanov, que incluían la hipnosis, han hecho creer que esta es una parte esencial de la sugestopedia. Lozanov es absolutamente contrario a su utilización (Lozanov, 2005:44).
- d) *La Programación Neurolingüística (PNL)*: Lozanov considera este un método manipulativo que contradice sus objetivos de libertad y desarrollo personal.
- e) *SALT Suggestive Accelerative Learning and Teaching*. Los miembros fundadores de esta asociación de los EE.UU. comenzaron su andadura en la sugestopedia de la mano del propio Lozanov para después irse separando de este. *SALT* incide especialmente en las técnicas de visualización y la respiración rítmica rechazadas por Lozanov por su capacidad para inducir estados hipnóticos.

Un caso especial dentro de las versiones apócrifas de la sugestopedia lo representa la DGSL (*Deutsche Gesellschaft für Suggestopädisches Lehren und Lernen*)<sup>55</sup>. Esta asociación viene promoviendo la sugestopedia desde hace más de 25 años. En este caso, las técnicas aplicadas por los muchos autores y profesores que pertenecen a este grupo no representan una interpretación errónea de las teorías de Lozanov ni una utilización mercantilista de su nombre, sino que estos consideran que las restricciones metodológicas exigidas por el profesor búlgaro son excesivas y aceptan dentro de la práctica sugestopédica técnicas como la visualización, la

---

<sup>55</sup> *Sociedad Alemana para el Aprendizaje y la Enseñanza Sugestopédica*



relajación, etc., que consideran efectivas en una clase que tiene como base principal el elemento sugestivo.

#### **6.4. ANÁLISIS CRÍTICOS LEGÍTIMOS DE LAS TEORÍAS DE LOZANOV POR AUTORES CUALIFICADOS**

Una vez despejados los casos de confusión referente a la crítica de la sugestopedia nos encontramos con una serie de autores que en sus investigaciones muestran tener un conocimiento muy preciso del método creado por el profesor Lozanov.

Entre los muchos que sintieron desde el principio un interés por la sugestopedia y se embarcaron en su análisis y experimentación, hemos seleccionado para ilustrar las críticas del método a cuatro, que son los que presentan los análisis más profundos y, al mismo tiempo, un conocimiento más detallado de la teoría sugestopédica.

No es casualidad que los cuatro autores sean de nacionalidad alemana, dado que en lo que se conoce como *deutschsprachiger Raum* (espacio de lengua alemana), que incluye a la propia Alemania, Austria, Suiza y, según los momentos históricos, partes de Polonia, Chequia y Hungría, el interés por las pedagogías reformistas en el mundo educativo tiene una tradición antiquísima. Una clara muestra de esta tradición son los casos de Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), uno de los principales inspiradores de la Pedagogía Reformista, o más recientemente Rudolf Steiner (1861-1925), fundador de la Pedagogía Waldorf. Además, como se ha mencionado en la introducción, la ciudad de Jena, en el estado de Turingia (Alemania), donde se ha realizado la mayor parte de este estudio, tiene una tradición propia de gran relevancia histórica en el ámbito de la pedagogía, ya que es origen del movimiento reformista conocido como *Jena-Plan* promovido por Peter Petersen<sup>56</sup> (1884-1952), catedrático de Ciencias de la Educación en la Universidad de Jena, que enlaza con la tradición iniciada en esta ciudad por otros importantes autores como Erhard Weigel<sup>57</sup> (1625-1699), Friedrich Fröbel<sup>58</sup> (1782-1852) o Karl Volkmar Stoy<sup>59</sup> (1815-1885).

---

<sup>56</sup> Peter Petersen fue creador del concepto pedagógico “Jena-Plan”, que da gran importancia al trabajo en grupo y a la implicación de la familia en la educación. Es también conocido por ser el primer pedagogo en utilizar el término *Frontalunterricht* o ‘clase frontal’.

<sup>57</sup> Erhard Weigel fue matemático, astrónomo, filósofo y pedagogo. Catedrático de Matemáticas en Jena y fundador de la escuela *Kunst- und Tugend Schule*, radicada en su propia vivienda. Fue profesor del filósofo Gottfried Wilhelm Leibniz.

<sup>58</sup> Friedrich Fröbel fue pionero de la enseñanza preescolar, inventor del término *Kindergarten* o jardín de infancia. Estudió en Jena y posteriormente fue alumno de Pestalozzi. Fundó varias instituciones educativas en Turingia.

<sup>59</sup> Karl Volkmar Stoy fue catedrático de Pedagogía y fundador en Jena del *Seminario Pedagógico* que supone el inicio de la Pedagogía como ciencia independiente de la Filosofía. Fue un defensor de la escuela como experiencia completa y el introductor de los *Wandertage* o excursiones didácticas.

Es, por tanto, plenamente coherente con esta profunda tradición pedagógica que al aparecer los primeros informes procedentes de Bulgaria (en ocasiones a través de la Unión Soviética) referentes a un nuevo método de enseñanza, que a la virtud genérica de un aumento de la capacidad de aprendizaje unía supuestos beneficios psicológicos para los alumnos, la comunidad científica alemana se lanzase de lleno al análisis y la experimentación con el nuevo método. Estos análisis van a llegar desde campos diversos como la pedagogía, la lingüística, la psicología, la psicoterapia, la medicina y finalmente, la didáctica.<sup>60</sup>

La elección de los cuatro autores principales para presentar las críticas más extendidas a la sugestopedia se ha hecho por la profundidad de sus trabajos teóricos y experimentales. Además, sus campos de actividad profesional muestran también el amplio interés que el método despierta en la comunidad universitaria alemana y que a su vez permite ver la multiplicidad de facetas que aúna el método. El profesor Baur proviene de la lingüística y es catedrático de Alemán como Lengua Extranjera; el profesor Schiffler es uno de los más reconocidos didácticos en Alemania, catedrático de Didáctica de las Lenguas Románicas; el profesor Edelman es catedrático de Psicología de la Educación y, por último, la Dra. Riedel es pedagoga, con una profunda formación en el ámbito de la psicoterapia, concretamente en el *Análisis Transaccional* y la terapia de la *Gestalt*.

a) Rupprecht S. Baur

A mi entender, el análisis más acertado desde el ámbito teórico que se realizó de la sugestopedia es el llevado a cabo por Rupprecht S. Baur, catedrático de *Alemán como Lengua Extranjera y Segunda Lengua* de la Universidad de Duisburg-Essen (Alemania). Baur es un experto en lenguas eslavas, lo cual le permitió ser uno de los primeros en tener conocimiento de la sugestopedia a través de los didácticos rusos.

No vamos a detenernos aquí en analizar de nuevo todas las críticas teóricas y experimentales enunciadas por el profesor Baur, pues estas forman parte esencial de la psicopedagogía y ya han sido tratadas en el capítulo correspondiente. Solamente, a modo de resumen, repetiremos los puntos esenciales de la crítica:

---

<sup>60</sup> A título informativo y como ejemplo de la profunda conciencia pedagógica existente en Alemania, se puede nombrar la existencia de los estudios conocidos como *Deutsch als Fremdsprache* (Alemán como Lengua Extranjera), de eminente orientación didáctica, que existen como ciencia independiente de la Filología desde hace décadas o el hecho de que para ser profesor, tanto de Educación Primaria como de Secundaria, sea necesaria una formación didáctica y pedagógica específica durante toda la carrera y un período de prácticas posterior de dos años.

- En el apartado de los experimentos llevados a cabo por Lozanov, Baur, como tantos otros autores, expresa su escepticismo por la insuficiente información que Lozanov da sobre las condiciones de los experimentos, las características de los participantes y los métodos de evaluación.
- En el apartado teórico, y como elemento principal que va a dar lugar al nuevo método conocido como psicopedia, Baur considera que las fases de presentación enunciadas por Lozanov no representan las fases reales de la comunicación y carecen de los elementos gestuales propios de la comunicación cara a cara.
- Baur considera que el lenguaje gestual está unido genéticamente a la producción del habla y por eso ha de ser tenido en cuenta desde un principio.

b) Ludger Schiffler

El caso del profesor Schiffler puede servir también de ejemplo de que el interés por la sugestopedia (y por los métodos alternativos al general) no es una cuestión marginal dentro de la universidad alemana. El profesor Schiffler es uno de los didácticos más prestigiosos, catedrático emérito de *Didáctica de las Lenguas Románicas* en la Universidad Libre de Berlín y presidente de la fundación que lleva su nombre y que concede cada dos años, en combinación con la DGFF (*Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung*),<sup>61</sup> un premio en el ámbito de la *investigación en la enseñanza y aprendizaje de idiomas extranjeros*.

Schiffler es también uno de los primeros en interesarse por la sugestopedia y tomar contacto con Lozanov y sus discípulos. Sus primeros escritos sobre el tema datan del año 1970, mucho antes de que Lozanov publicase un primer volumen compendio de sus investigaciones. No contento con su conocimiento teórico del tema y valiéndose en ocasiones de la ayuda de discípulos directos de Lozanov, Schiffler diseñó una gran cantidad de experimentos para probar la sugestopedia en diferentes contextos educativos y para analizar la eficacia independiente de algunos de sus elementos.

Al igual que Baur, considera que los experimentos referidos por Lozanov carecen de ciertas informaciones relevantes para poder aceptar sus resultados. Y en cuanto a los experimentos realizados por el propio Schiffler, sus conclusiones,

---

<sup>61</sup> Asociación Alemana para la Investigación en Lenguas Extranjeras

siempre referidas a los casos concretos experimentados y sin generalizar, son las siguientes:

1. En los cursos intensivos de francés como lengua extranjera para principiantes adultos se observa que la música clásica y barroca, en su función de refuerzo del comportamiento no verbal del profesor, influye positivamente en el incremento del rendimiento.
2. En las clases extensivas de cuatro horas a la semana, tal y como es habitual en los colegios, se observa una disminución importante de la influencia positiva de la música clásica y barroca.
3. La clase de idiomas extranjeros con sugestopedia debe llevarse a cabo siempre que sea posible en forma de curso intensivo
4. La música clásica y la barroca tienen un fuerte efecto motivador en la mayor parte de los alumnos durante el aprendizaje de idiomas.
5. La música clásica y la barroca producen un efecto en los adultos durante el aprendizaje de idiomas que evita el sentimiento de agobio, a pesar de la elevada cantidad de material.
6. La preparación del aula según la teoría sugestopédica tiene, en comparación al uso de la música, una influencia mucho menor.
7. No se ha podido comprobar un aumento de la capacidad de aprendizaje a través de la aplicación de ejercicios de relajación y respiración rítmica.
8. Al contrario que con la respiración rítmica, los ejercicios de relajación de tipo corto explicados como introducción de manera verbal por el profesor, son percibidos por la mayoría de los participantes de manera positiva.
9. Los resultados de los distintos participantes en los cursos sugestopédicos difieren en gran medida unos de otros. Por tanto, no se pueden confirmar los resultados de Lozanov en los que todos los participantes obtenían elevados resultados.

Schiffler (1989:128)

#### c) Walter Edelmann

Es catedrático de Psicología de la Educación en la Universidad de Braunschweig (Alemania). Del análisis teórico y de los experimentos prácticos realizados en su universidad, el profesor Edelmann (1988:71) obtiene las siguientes conclusiones:

- Al igual que ocurre con casi todos los autores, no puede reproducir los niveles de eficacia que Lozanov enuncia en sus trabajos o, al menos, estos niveles de excelencia no se producen en todos los participantes en el experimento, como ocurre en el caso de los alumnos de Lozanov.
- No obstante, la percepción subjetiva de todos los elementos sugestopédicos dentro del curso (relación profesor alumno, uso de la música, distribución de las fases sugestopédicas, etc.) es valorada de una forma extremadamente positiva por todos los estudiantes.

- Lo cual, a su vez, le produce una cierta preocupación por el hecho de que ningún participante exprese su disconformidad con un método tan sugestivo.
- Una preocupación que no aparece en otros autores y que, sin embargo, refleja Edelman es el extraordinario trabajo de preparación que requiere este método por parte del profesor (se supone que en relación al necesario para preparar una clase frontal).
- Por último, considera Edelman (1988:66) que, a pesar de todas las dificultades y de las deficiencias de los experimentos, un método no necesita probar su eficacia de forma absoluta para ser utilizado, ya que, si este fuera el caso, no se habría producido nunca un avance en el campo de la didáctica.

d) Katja Riedel

La Dra. Riedel escribió sus obras más importantes sobre la sugestopedia cuando era miembro de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Tübingen (Alemania). La perspectiva desde la que la doctora realiza su análisis es de una importancia capital, pues es la única que presta la atención debida al aspecto psicológico del método. La doctora ha realizado su formación como sugestopeda en el Instituto Skill, que basa todo el elemento psicológico de la sugestopedia en la técnica psicoterapéutica del *Análisis Transaccional*<sup>62</sup> y, posteriormente, estudió en el *Gestalt-Institut Frankfurt*<sup>63</sup>. Su obra principal es *Persönlichkeitsentfaltung durch Suggestopädie*<sup>64</sup> (2000) y es, en mi opinión, de extremada relevancia porque el desarrollo de la personalidad es uno de los objetivos principales de Lozanov para combatir la *didactogenia*<sup>65</sup> y permitir al ser humano desarrollarse a través del aprendizaje. El objetivo de la sugestopedia no es conseguir un aprendizaje acelerado. Como Lozanov indica en numerosas ocasiones, el aprendizaje acelerado es un subproducto del desarrollo personal.

Por último, una crítica habitual en muchos autores y relativa no solo a la psicopedia y la sugestopedia, sino a los métodos alternativos en general, es el peligro de manipulación de los estudiantes que estos métodos entrañan. Dietrich (1989) hace un análisis muy preciso de esta

---

<sup>62</sup> Sistema de psicoterapia englobado dentro de la psicología humanista y creado por Eric Berne en los años 50.

<sup>63</sup> Instituto de la Gestalt de Fráncfort.

<sup>64</sup> Desarrollo de la personalidad a través de la sugestopedia.

<sup>65</sup> Lozanov utiliza este término en referencia a los problemas de aprendizaje producidos por métodos de enseñanza inadecuados que producen sugerencias negativas, en muchos casos, adquiridas desde nuestra infancia.

circunstancia, de acuerdo con el binomio *libertad-manipulación*, tal y como se presenta en los métodos humanísticos.

- a) En relación al término *libertad*:
  - Disminución del efecto autoritario del profesor sobre los estudiantes, basado en su definición de su papel como *facilitador*.
  - Inclusión de temas, contenidos, sugerencias procedentes de los propios estudiantes.
  - Construcción de una dinámica grupal contraria a la estructura jerárquica en la relación alumno profesor.
  - Posibilidades de expresión de las situaciones emocionales propias de los participantes.
- b) En relación al término *manipulación*:
  - Dependencia de los estudiantes de la incuestionable autoridad del profesor.
  - Sometimiento de los estudiantes bajo elementos mitificados.
  - Infantilización de los estudiantes aunque solo sea de manera provisional, por ejemplo, en algunas fases del proceso educativo.
  - Provocación de emociones a través de la charlatanería y manejo de las mismas a través de métodos sospechosos.

Dietrich (1989:17)

Basándose en estos parámetros, considera Dietrich que la sugestopedia es uno de los métodos con mayor peligro manipulativo. No se puede negar esta circunstancia, al igual que un psicoterapeuta tiene una gran capacidad para utilizar la terapia con objetivos espurios. El planteamiento de la sugestopedia es absolutamente contrario a la manipulación, pero una falsa interpretación puede llevar a situaciones indeseadas. Sin embargo, la relación autoritaria extendida en la enseñanza convencional actual no parece una alternativa más adecuada y con menos peligros que la que ofrecen los métodos humanísticos.

## **7. ACTUALIZACIÓN DE LAS BASES TEÓRICAS DE LA PSICOPEDIA Y LA SUGESTOPEDIA**

---

Las publicaciones principales de la sugestopedia y la psicopedia, que son a su vez aquellas en las que se basan las críticas y los estudios realizados por la mayor parte de los autores, datan principalmente de los años 70 y 80. Por desgracia, la literatura no hace más que citar recurrentemente obras muy antiguas. Este hecho no es responsabilidad exclusiva de los investigadores, sino también de la escasa difusión de los nuevos trabajos de los autores principales.

En cualquier caso, de lo que no cabe duda es de que la psicopedia y la sugestopedia han experimentado enormes avances en los últimos años, ya sea por las propias obras de sus creadores o por algunos de sus discípulos, o bien, de manera indirecta, en forma de confirmación de las teorías por parte de especialidades como la psicología o la neurología.

Para tener una visión más precisa del alcance de las nuevas teorías, al igual que hicimos con las críticas, debemos delimitar correctamente el origen y significado de estos avances. Y así podemos distinguir varios grupos:

- a) Actualización de la teoría psicopédica.
- b) Actualización de la teoría sugestopédica por medio de la psicopedia.
- c) Actualización de la teoría sugestopédica por el propio Lozanov.
- d) Actualización de la teoría sugestopédica procedente de los discípulos de Lozanov.
- e) Actualización de la teoría sugestopédica en otros autores.
- f) Actualización de la teoría sugestopédica a través de otras materias, como la psicología o la neurología.

### **7.1. ACTUALIZACIÓN DE LA TEORÍA PSICOPÉDICA**

Baur desarrolla la psicopedia en los años 80 y publica en 1990 su obra principal, compendio de todas las investigaciones. Después de esa fecha no consta ninguna publicación del autor referente a la psicopedia, aunque ha continuado impartiendo conferencias y talleres para promover su método. En este sentido se puede decir que la teoría psicopédica no se ha desarrollado más y los avances y confirmaciones de esta teoría provienen de otros autores y otras ciencias. Un ejemplo de esta relación interdisciplinar se verá más adelante al analizar los avances en el campo de la neurología en relación a los binomios gestos-habla y gestos-memoria, elemento esencial de la psicopedia.

## **7.2. ACTUALIZACIÓN DE LA TEORÍA SUGESTOPÉDICA POR MEDIO DE LA PSICOPEDIA**

Paralelamente a lo ocurrido con las críticas de Baur a la sugestopedia, tampoco se va a proceder en este caso a un análisis completo de lo que la psicopedia supone como actualización de las teorías sugestopédicas, ya que todo el método creado por el profesor Baur es en si mismo una crítica y una actualización de las teorías del profesor Lozanov y estas han sido explicadas detalladamente en el capítulo dedicado a las *bases teóricas de la psicopedia*. Solamente a modo de recordatorio señalaremos que la psicopedia propone los siguientes elementos como mejora de la sugestopedia:

- 1) Cambio en el orden de la presentación de los materiales, comenzando por la percepción e interacción por medio del habla, prescindiendo del texto escrito.
- 2) Introducción de los elementos de la comunicación natural cara a cara y los gestos en el proceso de aprendizaje.
- 3) Inclusión dentro del método psicopédico de elementos como la visualización, los viajes imaginarios y técnicas específicas de relajación, rechazados por Lozanov.

## **7.3. ACTUALIZACIÓN DE LA TEORÍA SUGESTOPÉDICA POR EL PROPIO LOZANOV**

Como se ha dicho con antelación, las obras principales de Lozanov a las que se refieren todos los autores proceden de los años 70 y 80, coincidiendo con el momento de máximo interés por el método en todo el mundo. Después de esta fecha Lozanov y sus discípulos han seguido investigando y desarrollando la sugestopedia, pero, por desgracia, estos trabajos ya no han tenido la misma repercusión ni difusión que los iniciales de Lozanov. De hecho, la obra más completa del profesor búlgaro, concluida y preparada para la edición en el año 2005 ni siquiera llegó a ser publicada, lo cual es muy lamentable, especialmente teniendo en cuenta que el profesor Lozanov falleció el seis de mayo del año 2012 y que en esta obra explica pormenorizadamente todos los elementos y aclara muchos de los malentendidos en torno a la sugestopedia, los cuales han llevado en algunos casos al desprestigio del método. Esta obra solamente está disponible como archivo para su descarga desde la página web de uno de los discípulos de Lozanov, que a su vez es profesor de Didáctica de Lenguas Extranjeras. La otra fuente fiable de información sobre la sugestopedia es la página web oficial del profesor Lozanov, cuya última actualización tuvo lugar en 2010. A modo de resumen podemos decir que las



principales variaciones en la sugestopedia con respecto a las publicaciones originales de 1979 son las siguientes<sup>66</sup>:

- a) El nombre: sugestopedia, desugestopedia, reservopedia.
- b) Las fases del método.
- c) Las siete leyes (imprescindibles) de la sugestopedia/reservopedia.
- d) Sugestopedia preventiva.
- e) La teoría de las personalidades múltiples.

### **7.3.1. El nombre: sugestopedia, desugestopedia y reservopedia**

La denominación del método como sugestopedia ha sido una fuente de problemas desde sus inicios. Aunque plenamente coherente con la teoría de Lozanov, el nombre de sugestopedia, por su relación etimológica con la sugestión, ha sido repetidamente relacionado con la manipulación o tomado como una técnica manipulativa. Las explicaciones de Lozanov refiriendo el término al verbo inglés *to suggest*, traduciéndolo como *ofrecer o invitar*, señalando así la posibilidad de los participantes de elegir libremente, no tuvieron demasiado éxito. A este problema semántico se añadió posteriormente la popularización del término mientras Lozanov se encontraba en arresto domiciliario y la utilización del mismo por autores que desconocían la esencia de su método. El abuso del término sugestopedia alcanzó tal grado que una persona ajena al grupo de investigación de Lozanov llegó a registrar en Bulgaria el nombre de *Centro Lozanov para la Sugestología, Desugestología, Sugestopedia y Desugestopedia*, sin tener ninguna relación ni con el método ni con su creador.

Posteriormente Lozanov comienza a utilizar el término *desugestopedia*. Este cambio en la terminología responde a tres criterios:

- a) En primer lugar, desmarcarse de las interpretaciones erróneas que el término sugestopedia provocaba.
- b) En segundo lugar, diferenciarse de aquellos que estaban utilizando el término sin una relación siquiera remota con las teorías de Lozanov.
- c) Y en tercer lugar, punto esencial en relación a la actualización de las teorías, adecuar la denominación al nuevo enfoque que estaba recibiendo la

---

<sup>66</sup> Aunque al explicar la teoría de la sugestopedia ya se han tratado la mayor parte de estos elementos es necesario citarlos de nuevo en este apartado de actualización, ya que en su mayor parte no han sido tenidos en cuenta por terceros autores a la hora de hacer las críticas y los estudios sobre la sugestopedia.

sugestopedia, aun más centrada en el aspecto psicológico de eliminación de las barreras intrínsecas y extrínsecas que impiden el desarrollo de la personalidad.

Por último, al término de sugestopedia se une otro que es el de *reservopedia*, que no hace sino incidir en el fin último del método que es el desarrollo de las *capacidades de reserva* que, según Lozanov, tiene el ser humano.

Las nuevas facetas de profundización que muestran los términos de *sugestopedia* y *reservopedia* estaban ya sin duda en la versión original del método, pero muestran una vez más el carácter eminentemente psicológico y psicoterapéutico del método y, seguramente, de haber adoptado esta terminología desde un principio, no se habrían producido tantas interpretaciones erróneas de la teoría.

El propio Lozanov define su método como pedagógico y curativo. Esta es la razón por la que, en muchos casos, desde el punto de vista de la pedagogía y de la didáctica, el método no ha sido correctamente comprendido, concentrándose únicamente en la búsqueda de una fórmula que hiciese aprender de manera automática. Por otro lado, esta circunstancia va a ser también la ventaja que va a tener la psicopedia, que, pensada desde un principio como herramienta didáctica, desarrollada por un experto en aprendizaje de lenguas, puede ser mucho mejor comprendida desde el punto de vista de la práctica de la enseñanza actual.

### **7.3.2. Las fases del método**

La evolución en las fases del método es uno de los elementos que con más frecuencia sí es recogido en la literatura sobre sugestopedia. Esto es una clara muestra de la fijación de la didáctica por conseguir una fórmula de aplicación general que consiga acelerar el proceso de aprendizaje. No cabe duda de que este objetivo es legítimo, pero concentrarse exclusivamente en estas fases muestra que no se ha comprendido la esencia del método. De esta manera, incluso en trabajos muy recientes, se cita la sugestopedia reduciéndola a sus fases, que algunos autores toman como fórmula mágica que intentan reproducir en experimentos que, por supuesto, no producen los resultados deseados. En cualquier caso, la última formulación de estas fases y su significado es la siguiente:

#### El ciclo de instrucción sugestopédico

1. *Introducción*: ya no se trata de un descifrado del texto como se ha hecho a lo largo de los años. Se abandona la presentación teatral del texto por parte del profesor, el cual ahora va recorriendo el material desde el final al principio de manera ligera para evitar el proceso de

racionalización de los alumnos e involucrando a estos por medio de la repetición de frases y actuando como un viejo amigo que les presenta algo interesante.

2. *Conciertos activo y pasivo*: en la actual reformulación, para evitar el sentimiento de pasividad durante el concierto activo, se invita a los alumnos a levantarse en dos ocasiones y a releer algunos pasajes con el profesor. En los momentos en los que la música es muy suave el profesor interrumpe la lectura durante dos o tres minutos y deja al grupo que escuche la misma. El concierto pasivo es más calmado.
3. *Elaboración*: el profesor actúa en esta fase como un consejero y corrige a los alumnos de manera casi imperceptible siguiendo el *principio de la bicicleta*<sup>67</sup>
4. *Producción* (esta es una fase completamente nueva y no solamente breves momentos de la elaboración como se hacía anteriormente). En la fase de producción cada estudiante habla sin ser interrumpido para hacer correcciones, intentando fomentar las condiciones para que se produzca el habla de forma espontánea. A la vez, los otros estudiantes deben comenzar a hacer preguntas a la persona que habla el idioma meta<sup>68</sup>.

Lozanov (2010)

### 7.3.3. Las siete leyes (imprescindibles) de la sugestopedia/reservopedia

Aunque en las obras del profesor búlgaro aparecen con frecuencia listas de elementos de gran importancia en el método sugestopédico, esta es la formulación más reciente de los elementos esenciales. Con el paso de los años, como evolución natural de la vida y de la profundización en las raíces de su método, el profesor Lozanov se ha vuelto más filosófico o, dicho de otro modo, aún más humanista. Algunos de estos elementos, como se podrá observar, no van a suponer un aumento del prestigio de esta metodología dentro del ámbito más científico de la didáctica, pero son una emanación lógica del espíritu humanista que reside en sus fundamentos.

Teniendo en cuenta que nuestro concepto de sugestión se basa en la libre y espontánea absorción de información por medios conscientes y subconscientes de los estudiantes a través de la percepción periférica, en un proceso comunicativo directo y no manipulativo, y en oposición al control hipnótico y a la sugestión clínica, la reservopedia es un sistema de enseñanza que nos hace utilizar toda las posibilidades que esta sugestión puede ofrecer. Su aplicación en la enseñanza y el aprendizaje nos ha llevado a formular las siguientes siete leyes de la reservopedia, que forman la base de toda la comunicación reservopédica de enseñanza y aprendizaje. Estas leyes están tan íntimamente unidas entre sí que todas deben ser respetadas simultáneamente durante todo el proceso de aprendizaje.

---

<sup>67</sup>Con este principio, representado por un adulto que enseña a andar en bicicleta a un niño, Lozanov ilustra el papel que ha de jugar el profesor dentro del proceso de aprendizaje. Este papel es el de ser una ayuda en la parte esencial de este proceso que es la autonomía del alumno.

<sup>68</sup> El original en inglés. La traducción mía.

1. Primera ley de la reservopedia: el amor.
2. Segunda ley de la reservopedia: la libertad.
3. Tercera ley de la reservopedia: la convicción del profesor de que está ocurriendo algo especial.
4. Cuarta ley de la reservopedia: incrementó enorme del volumen del material que se va a aprender.
5. Quinta ley de la reservopedia: global-parcial, parcial-global; y lo parcial a través de lo global.
6. Sexta ley de la reservopedia: la proporción áurea.
7. Séptima ley de la reservopedia: el uso del arte y la estética clásicos.<sup>69</sup>

Lozanov (2010)

#### **7.3.4. Sugestopedia preventiva.**

Otra de las actualizaciones de Lozanov es el método de *sugestopedia preventiva*, orientado exclusivamente a los niños. Por desgracia, Lozanov no da ninguna explicación sobre este método, pero su existencia es plenamente coherente desde la teoría sugestológica, dado que los niños aún no han adquirido de manera plena las barreras antisugestivas y, por tanto, se puede adaptar el método a esta circunstancia extremadamente relevante (Lozanov, 2010).

#### **7.3.5. Teoría de las personalidades múltiples.**

Aunque Lozanov y sus colaboradores han seguido investigando en todas las áreas de la sugestología y la sugestopedia, el aspecto teórico que más se ha desarrollado ha sido el de la teoría psicológica. A pesar de que el carácter pedagógico del método nos hace concentrarnos constantemente en las aplicaciones didácticas, no podemos olvidar que Lozanov es, en primer lugar, médico psiquiatra y psicoterapeuta. En uno de sus últimos trabajos Lozanov dedica un enorme esfuerzo a explicar las bases de esta teoría que intentaremos resumir a continuación.

Basándose en su experiencia como psicoterapeuta, Lozanov mantiene que, sin llegar al grado de los casos clínicos de personalidad múltiple, donde por lo general cada una de las personalidades no es consciente de las otras, todos los seres humanos presentan múltiples personalidades según cada momento y situación, pero sin perder el hilo de consciencia. Esta personalidad cambiante, a veces ligera y a veces extrema, debe ser tomada en cuenta al programar el proceso de aprendizaje y, sobre todo, debe ser tomada en cuenta por el profesor que guía este proceso (Lozanov, 2005:55).

---

<sup>69</sup> El original en inglés. La traducción mía.

#### 7.4. ACTUALIZACIÓN DE LA TEORÍA SUGESTOPÉDICA PROCEDENTE DE LOS DISCÍPULOS DE LOZANOV

Entre los discípulos directos y más activos dentro del estudio y desarrollo de la sugestopedia se encuentran Franz Ludescher y Gloria Alguacil. Ambos fueron formados directamente por Lozanov como sugestopedas y, posteriormente, como formadores de profesores de sugestopedia.

- a) Franz Ludescher es profesor de Didáctica en la *Pedagogische Hochschule Voralberg*<sup>70</sup> y entre sus trabajos más importantes se encuentran dos: *Lernen Lernen* (2002) y *Effektiv Lernen – Gehirnfrendliches Lernen* (2005)<sup>71</sup>, que se basan en teorías, que, si bien no son propias, inciden en aspectos esenciales de la sugestopedia, como son la eliminación de las barreras antisugestivas o la globalidad del aprendizaje. Ludescher aúna en sus trabajos algunas teorías que se verán más adelante en las aportaciones de la psicología y la neurología a la sugestopedia, como son *la lateralización cerebral (Sperry)*, *las inteligencias múltiples (Gardner)* o *la teoría del cerebro triple (Maclean)*.
- b) Gloria Alguacil Buchna, por su parte, ha profundizado en la parte psicológica y artística de la sugestopedia, utilizando su pasión personal por la pintura para diseñar una aplicación del método que ella denomina *arte terapia* y que aplica a la enseñanza de idiomas, conjuntando la pintura con tempera (basada en la teoría de los colores de Goethe) y la sugestopedia.

#### 7.5. ACTUALIZACIÓN DE LA TEORÍA SUGESTOPÉDICA EN OTROS AUTORES

Las actualizaciones de las teorías psicopédica y sugestopédica por medio de autores independientes son innumerables y en muchos casos proceden de investigaciones o campos que nada tienen que ver con el mundo de la enseñanza. Para poder manejar la gran cantidad de información existente se hará aquí referencia solamente a las teorías que encuentran una aplicación directa dentro del campo de la sugestopedia y la psicopedía. Para este fin es conveniente recurrir a uno de los autores que, como se pudo ver en el caso de las críticas, mejor conocen la sugestopedia y sus aplicaciones didácticas, Ludger Schiffler. El profesor Schiffler, en su reciente obra *Effektiver-Fremdsprachenunterricht*<sup>72</sup> (2012), hace un repaso de todas las

---

<sup>70</sup> Escuela Superior de Pedagogía de Voralberg (Austria)

<sup>71</sup> *Aprender a aprender* (2002) y *Aprendizaje agradable al cerebro* (2005)

<sup>72</sup> *La clase de idiomas efectiva* (2012)

novedades que distintas ciencias y sus propios estudios y experimentos aportan a la enseñanza de lenguas. Schiffler, que en sus primeras fases de desarrollo investigó en profundidad la sugestopedia, sin necesidad de adherirse a un método concreto, sostiene unos principios educativos perfectamente asumibles desde la perspectiva de la psicopedia (quizás no tanto desde la sugestopedia), que resume de la siguiente manera:

1. Dar al alumno todas las ayudas posibles para el aprendizaje.
2. Enseñar con más de un sentido y conectar esos sentidos de una manera coherente unos con otros.<sup>73</sup>

Schiffler (2012:7)

A la hora de describir cuáles son las posibles ayudas para el alumno, el profesor alemán hace especial hincapié en la eficacia de algunos elementos, refrendada por las más actuales teorías neurológicas y didácticas (que se verán más adelante) y por su propia investigación experimental. Estos elementos, que concuerdan perfectamente con la psicopedia, son los siguientes:

- a) La motivación.
- b) La traducción al idioma materno.
- c) El trabajo en parejas.
- d) El aprendizaje a través del movimiento.
- e) El aprendizaje a través de la visualización y los viajes imaginarios.
- f) El aprendizaje en estado de relajación (Schiffler, 2012:129).

Las bases teóricas de estos elementos y los experimentos prácticos realizados por Schiffler son de gran trascendencia, ya que demuestran la efectividad de muchos de los elementos de la psicopedia, incluso de manera aislada (Schiffler, 2012:131).

## **7.6. ACTUALIZACIÓN DE LA TEORÍA SUGESTOPÉDICA A TRAVÉS DE OTRAS MATERIAS COMO LA PSICOLOGÍA O LA NEUROLOGÍA**

Tanto Lozanov en el campo de la sugestología, como el premio Nobel de medicina Erich R. Kandel en el de la neurología (campos que, por otra parte, están íntimamente unidos), utilizan expresiones similares para explicar el estado actual de su ciencia; y es que, según ellos, solo *estamos empezando a rascar la superficie*.

---

<sup>73</sup> El original en alemán. La traducción mía.

Dado el estado relativamente incipiente de estas ciencias y dado que es un campo tan complejo y donde se producen avances (y contradicciones) constantes, se debe comenzar este capítulo reconociendo unas ciertas limitaciones:

- a) La primera limitación es inherente a la de la didáctica en sí. O, quizás, mejor dicho, a los estudiosos de la didáctica, que al menos en el ámbito de los que se ocupan de la didáctica de lenguas extranjeras proceden en su mayoría de campos ajenos a las ciencias naturales. Por tanto, la didáctica, aun sin comprender plenamente los experimentos, teorías y avances de la ciencia neurológica y mientras continúa su trabajo a la búsqueda de métodos efectivos para la enseñanza de idiomas, no puede dejar de observar los avances producidos en otras áreas, como la psicología y la neurología, aunque éstas le sean en principio extrañas.
- b) Una segunda limitación es la propia de este trabajo, cuyo objetivo principal es un experimento práctico, que no puede entrar en la profundidad de unas teorías cuya complejidad requeriría un estudio completo y exclusivo.
- c) Y una tercera limitación, relacionada con la anterior, es la del propio autor, que debe reconocer que, a pesar del interés y el esfuerzo, no puede abarcar el sinnúmero de materias (química, biología, neurología, psicología y psicoterapia) necesarias para la comprensión en profundidad de las teorías aquí expuestas.

Por si estas limitaciones no fuesen suficientes, existe una cuarta de tipo intrínseco a las teorías y es que muchas de ellas se encuentran en pleno proceso de investigación y de evaluación. Además, el hecho de que el habla sea una capacidad específicamente humana dificulta la labor de los científicos al limitar enormemente la posibilidad de experimentación con el cerebro en personas vivas.

En cualquier caso, las teorías expuestas en este capítulo muestran con claridad una interconexión de distintas ciencias que es absolutamente necesaria para conocer los procesos de lenguaje. Lo que sí parece evidente es que, sin pretender un puro determinismo biológico, la comprensión de los procesos cognitivos del habla y de la memoria no es posible desde el plano puramente lingüístico sin comprender su fundamento neurológico.

En esta línea, el Premio Nobel Eric Kandel, autor de una de las teorías que veremos a continuación, comienza su trabajo más importante citando a otro Premio Nobel:

Mi objetivo es desmentir el concepto de que la mente puede ser comprendida sin recurrir a la biología (...) La psicología es una rama de la biología.

Edelmann (1992) Premio Nobel de Medicina en 1972<sup>74</sup>

A pesar de las limitaciones anteriormente expuestas, las teorías que se presentan a continuación son de absoluta actualidad e inciden de manera muy poderosa no solo en el ámbito de la sugestopedia y la psicopedía, sino en todo en el ámbito del aprendizaje de lenguas y sus implicaciones, sin duda, exceden al mundo de la didáctica.

Al ver las siguientes teorías, aunque la enseñanza de idiomas no es el fin último perseguido por sus autores, se podrá comprobar la existencia de una vinculación teórica y experimental con el campo de la psicopedía y, en general, con el ámbito del aprendizaje. Aunque las aplicaciones directas de las teorías no se hayan refrendado en forma de experimentos didácticos, la intuición de un profesional de la enseñanza y la pura lógica muestran con claridad su enorme relevancia dentro del mundo de la enseñanza, como se verá a continuación.

- a) La lateralización del cerebro.
- b) Las neuronas espejo.
- c) El cerebro triple.
- d) Las inteligencias múltiples.
- e) La teoría de plasticidad neuronal o de la huella.

### **7.6.1. La lateralización del cerebro**

Esta teoría es una de las más conocidas y citadas dentro de la literatura actual sobre didáctica, en especial en lo referente a los métodos humanísticos; por eso ya fue tratada en la parte de la teoría psicopédica, pues tanto Lozanov como Baur (y otros muchos autores) se basan en ella para justificar la complejidad de la codificación de todos los estímulos y defender la importancia de que el caudal lingüístico vaya acompañado específicamente de otros marcadores de entonación, anímicos o gestuales, que, según la teoría de Sperry, Broca y Wernike, pertenecen a hemisferios cerebrales distintos, pero que se codifican de manera conjunta.

---

<sup>74</sup> El original en inglés. La traducción mía.



Sin embargo, esta teoría, lejos de ser definitiva, está igualmente en continua evolución. Los resultados de las investigaciones se expresan siempre como *tendencias, aparente supremacía de un hemisferio sobre otro*, etc., y la investigación y los avances llegan hasta nuestros días, como muestran los más recientes experimentos del neurólogo cognitivo Ned T. Sahin de la Universidad de San Diego en colaboración con el catedrático de Psicología de Harvard, Steven Pinker, en los cuales, concentrados en el llamado *área de Broca*, identifican centros cerebrales que procesan distintas unidades sintácticas o morfológicas pero que, a su vez, procesan de manera conjunta la estructura y el significado en lugar de hacerlo de manera separada como se creía anteriormente (Sahin y Pinker, 2004 y 2009).<sup>75</sup>

### **7.6.2. Las neuronas espejo**

Uno de los descubrimientos más fascinantes en el mundo científico en las últimas décadas, del cual aún no se han extraído todas sus consecuencias (de hecho apenas se ha comenzado a ver su potencial), ha sido el descubrimiento de las llamadas *neuronas espejo*.

En la Universidad de Parma (Italia) durante un experimento con monos en el que los neurólogos Rizzolatti, Pellegrino y Gallese estudiaban las reacciones cerebrales que se producían en el primate al alargar el brazo para coger un cacahuete, se produjo un hecho sorprendente. Uno de los científicos cogió el cacahuete y en el cerebro del mono se produjeron las mismas ondas cerebrales que en los casos en los que el mono era el que había cogía el fruto por sí mismo, solo que en este caso no se había movido y, simplemente, había visto como el científico lo hacía (Rizzolatti y Craighero, 2009:170).

El simple hecho de coger un cacahuete ha supuesto o va a suponer un cambio absoluto en nuestro entendimiento del ser humano. Desde que los doctores italianos hicieran este descubrimiento, se ha podido comprobar que no es un caso aislado y que, con ciertas variaciones, se produce igualmente en todos los seres humanos.

La trascendencia de este descubrimiento en el campo del aprendizaje (de cualquier materia) es enorme y en el campo específico del aprendizaje de idiomas su importancia se hace abrumadora.

El estado actual de la investigación neurológica solo permite trabajar con modelos de funcionamiento del cerebro que constantemente son ampliados, modificados o completados.

---

<sup>75</sup> Abstract Grammatical Processing in Broca's Area: Evidence from Human In-Vivo Electrophysiology and fMRI (2004)

Por esta razón, debemos ser muy cautos a la hora de formular afirmaciones taxativas sobre la trascendencia de estos descubrimientos; pero parece obvio que un mecanismo que está impreso en nosotros genéticamente, que posiblemente sea un elemento fundamental de nuestra esencia como ser social y, por tanto, como ser humano, juega un papel muy relevante en la comunicación; por ello ha de jugarlo igualmente en el aprendizaje de esa comunicación y en el de las lenguas extranjeras.

Ahondando en las ideas surgidas del descubrimiento de las neuronas espejo y de la vinculación del movimiento con el habla, surge la teoría del *reconocimiento de lenguaje*. Diferentes experimentos demuestran la conexión existente entre la identificación visual del movimiento de los órganos formadores y la identificación del habla que, como se ha comprobado en numerosos experimentos, permite identificar los sonidos articulados con independencia del sonido real que se oiga. En algunas pruebas se proyectó una imagen en la que una persona pronunciaba la sílaba *va*, pero la banda sonora incluía una sílaba distinta, concretamente la *fa*. Y, a pesar de esto, muchos de los participantes creían oír la sílaba *va*. Podría pensarse que esta identificación es un producto de la observación, pero, increíblemente, este fenómeno se observa también en los bebés.

Todo lo expuesto anteriormente supone una confirmación de la teoría psicopédica del profesor Baur a favor de la inclusión de la comunicación cara a cara y los gestos en general en el aprendizaje de idiomas.

### **7.6.3. El cerebro triple**

La teoría del cerebro triple, enunciada por Paul D. Maclean (1913-2007), postula la existencia de tres fases de desarrollo del cerebro, desde el cerebro de los reptiles al cerebro de los mamíferos y, seguidamente, al de los humanos, que permanecen en la actualidad en forma de tres tipos de cerebro dentro de uno. El primer cerebro, conocido como *cerebro reptiliano* comprende el tallo cerebral, el *cerebro paleomamífero* es el segundo y comprende el sistema límbico, y el tercero, y más evolucionado, es el *cerebro neomamífero* que corresponde a la neocorteza. Dado que la neocorteza o neocórtex está especialmente desarrollada en los humanos, se ha considerado que, por ser está la parte más evolucionada, era la que controlaba a las otras. La teoría mantiene que el cerebro reptiliano, al cual Maclean adjudica ciertas características como el instinto de supervivencia, territorialidad, agresividad y la funciones corporales inconscientes, y el sistema límbico o cerebro paleomamífero, responsable de las emociones, son los sustratos que dominan a la parte más evolucionada, que es el neocórtex (Ludescher, 2002:2).

Aunque las bases neurológicas del desarrollo cerebral y su división en tres etapas no han sido refutadas, en la actualidad se sabe que la separación entre lógica e instintos en relación a los tres tipos de cerebros no es correcta, al ser estos procesos mucho más complejos e implicar diversas regiones cerebrales a la vez. En cualquier caso, la teoría sigue siendo utilizada por su capacidad descriptiva, que responde al funcionamiento real del cerebro, según el cual los procesos cognitivos más elevados se pueden ver limitados o condicionados por sensaciones de tipo instintivo, como el hambre, el cansancio o el miedo (Baur, 1990:29).

#### **7.6.4. Las inteligencias múltiples**

La teoría creada por el profesor Howard Gardner<sup>76</sup> es una de las más conocidas y extendidas fuera del ámbito académico. Esta popularidad se debe, sin duda, a la capacidad de identificación que muchas personas experimentan al oír hablar de ella y que da sentido a la frustración o la inadecuación que muchos de ellos sienten (o sintieron) en un sistema escolar principalmente orientado al desarrollo de una sola de esas inteligencias.

Esta teoría es de orden psicológico y con escasa experimentación biológica práctica, pero está íntimamente unida a la teoría de lateralización del cerebro. El propio profesor Gardner ya previene que esas inteligencias no se presentan de manera aislada; se trata más bien de un concepto teórico para entender distintos tipos de habilidades.

Los sistemas educativos intentan adaptarse a una realidad que muchas personas conocieron de manera intuitiva e intentan implicar las distintas inteligencias en el proceso de aprendizaje. Esta integración es, de hecho, la base de muchas de las pedagogías reformistas, como las de Waldorf o Montessori y, mucho antes, de la pedagogía propuesta por Pestalozzi.

La existencia de estas inteligencias múltiples, que en ningún caso es la base de la sugestopedia, como ya señala el profesor Lozanov, sí que es relevante y consecuente con el principio de globalidad del aprendizaje señalada por el profesor búlgaro, que en el caso de la psicopedía de Baur va un paso más allá al incluir el elemento gestual de la comunicación.

La didáctica actual presta de alguna manera atención a esta *multiplicidad de inteligencias* a través de las distintas habilidades (comprensión auditiva, comprensión lectora, expresión escrita, expresión oral), pero sin comprender que esas habilidades, al final, reflejan solamente la inteligencia lógico-gramatical y solo marginalmente otras, como la interpersonal,

---

<sup>76</sup> Catedrático de Educación de la Universidad de Harvard y Premio Príncipe de Asturias de la Ciencias Sociales en 2011

intrapersonal, cinésica, musical, etc., y que estas deben ser integradas de manera completa dentro de la enseñanza, como hacen la sugestopedia y la psicopedía. Las diferentes inteligencias, tal como las enuncia Gardner en su obra principal *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences* (1983), son:

Inteligencia lingüística.  
Inteligencia musical.  
Inteligencia lógica-matemática.  
Inteligencia espacial  
Inteligencia corporal y cinética.  
Inteligencias personales (interpersonal e intrapersonal)<sup>77</sup>  
Gardner (1983:7)

En 1995 Gardner añade una nueva inteligencia, la naturalista, entendida como la habilidad de relacionarse y entender la naturaleza.

### **7.6.5. La teoría de la plasticidad neuronal o de la huella**

The problem of learning is of such importance and still so untouched scientifically that whoever solves this problem might someday also get the Nobel Prize.<sup>78</sup>

Eric R. Kandel (2006:179)

Eric R. Kandel es neuropsiquiatra, con lo cual une en su persona los conocimientos de dos materias de gran relevancia para la sugestopedia y la psicopedía. Aceptando que la memorización es un proceso esencial en el aprendizaje de idiomas, se debe prestar especial atención a la teoría de Kandel. En su obra demuestra experimentalmente el proceso biológico por el cual los recuerdos pasan de la memoria a corto plazo a la memoria a largo plazo (objetivo de la didáctica para poder hacer un uso creativo de los elementos) y de cómo esto se produce a través de estímulos que generan la producción de una proteína necesaria para la creación de las sinapsis. La cantidad e intensidad de los estímulos (*input* multisensorial) tiene la capacidad de reforzar y modificar las conexiones neuronales. Además, estas conexiones son también complejas entre neuronas sensoriales y neuronas motoras (Kandel, 2006:279).

Esta plasticidad neuronal se conoce en el ámbito de la psicoterapia como teoría de la huella. La aplicación psicoterapéutica de la teoría, y para el aprendizaje, es que la plasticidad neuronal es

---

<sup>77</sup> El original en inglés. La traducción mía.

<sup>78</sup> Traducción: El problema del aprendizaje es de tal importancia y todavía tan poco tratado científicamente que quien quiera que resuelva este problema podría algún día recibir el Premio Noble. Frase pronunciada por Eric R. Kandel en 1963 a su colega Ladislav Tauc (1925-1999). Kandel recibió el Premio Nobel de Medicina por la confirmación de esta teoría en el año 2000.

la prueba de que nuestro código genético nos prepara para modificarnos a nosotros mismos a través de la experiencia y, por tanto, para aprender.

Las implicaciones de esta teoría en el campo de la didáctica son de gran importancia y, en lo que se refiere a la psicopedia, una presentación del material de tipo multisensorial al que se añade el elemento motor (red de neuronas sensoriales y neuronas motoras) supone una intensificación del estímulo y una mejora de las posibilidades de construir nuevas sinapsis y consolidar la memoria a largo plazo.



**PARTE II.      APLICACIÓN PRÁCTICA EN UN CURSO DE ESPAÑOL COMO LENGUA  
EXTRANJERA DE NIVEL A1**





## **8. DESARROLLO DE LA PARTE PRÁCTICA**

---

### **8.1. FACTORES QUE HAN INFLUIDO EN LA REALIZACIÓN Y DESARROLLO DE LA PARTE PRÁCTICA**

La fase práctica de este trabajo se extiende a lo largo de seis años e incluye 14 cursos de distinta duración, que comprenden casi 900 horas de clase y más de 200 participantes. Con una extensión temporal y un número de alumnos tan grande, es fácil comprender que el desarrollo del experimento ha sido un proceso muy dinámico en el que han influido especialmente los siguientes de factores:

- a) La revisión constante de las teorías que sustentan el método, prestando especial atención a los últimos trabajos presentados por Lozanov y a los últimos avances en el área de la neuropsicología. Estos avances, en muchos casos, han supuesto una confirmación de las teorías de Lozanov y de Baur, así como de algunas intuiciones propias surgidas de la práctica diaria, en áreas tales como la importancia del movimiento o los gestos en la comunicación, y por tanto, de gran relevancia para el aprendizaje de idiomas.
- b) La experimentación, tanto en cursos psicopédicos como en cursos normales, para el desarrollo y la adaptación de mis técnicas y actitudes como profesor psicopédico. Dado que este es un método donde los factores psicológicos tienen una importancia primordial, no es sencillo para un profesor experimentado cambiar algunos conceptos y actitudes asentados en otros métodos y en distintas instituciones de enseñanza.
- c) La comunicación constante con los alumnos participantes en los cursos, que en el caso concreto de este experimento incluye un número elevadísimo de expertos en el aprendizaje de idiomas. En este aspecto, han tenido una especial relevancia los alumnos de la Universidad de Jena procedentes de la titulación de *Alemán como Lengua Extranjera* que unen a sus amplios conocimientos didácticos la experiencia proporcionada por algunas asignaturas obligatorias de sus estudios, donde tienen que observar, analizar y evaluar a otros profesores durante las clases reales. Muchos de estos alumnos tienen igualmente experiencia como profesores. Es importante, además, destacar que todos mis alumnos, debido al sistema educativo alemán, han aprendido español, mínimo como tercera lengua extranjera y en muchos casos incluso como cuarta, quinta o sexta, lo que les concede a todos una gran experiencia en distintos tipos de cursos, con distintos

métodos y distintos profesores que, si bien no les permite a todos un análisis teórico profundo del método, sí les concede una gran capacidad de comparación.

d) Y por último, han influido en gran forma en la configuración de estos cursos mis colegas de las universidades de Jena y Bielefeld. Casi todos ellos empezaron reaccionando con un sano escepticismo cuando oyeron hablar de los cursos de psicopedia. Posteriormente, alumnos que habían empezado a estudiar el idioma en los cursos de psicopedia de nivel A1, al tener que pasar a los siguientes niveles, fueron mostrando a sus sucesivos profesores las capacidades adquiridas en el curso, lo cual aumentó el interés por el método e hizo que muchos colegas viniesen a las clases como observadores. Este interés adquirió tal magnitud que en el año 2009 la directora del centro de idiomas de la Universidad de Bielefeld, Dra. Susanne Hecht y el Consejo de Estudiantes (Studentenrat) del Departamento de Alemán como Lengua Extranjera (Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache) de la Universidad de Jena, me solicitaron que impartiera sendos cursos de formación en psicopedia. El intercambio de experiencias, opiniones y puntos de vista teóricos entre estudiantes y colegas participantes en estos cursos, que junto a otros colegas de otras universidades principalmente de la Universidad de Valladolid y de la Universidad de Núremberg, como ya he dicho, en muchos casos guiados por un marcado escepticismo, me ha obligado a una actualización teórica constante y a una revisión permanente del curso, que ha sido inmensamente beneficiosa.

## **8.2. FASES DE DESARROLLO DE LA PARTE PRÁCTICA**

Como todo lo que está vivo y, sin duda, la clase de idiomas lo está, este curso se encuentra en un proceso inacabado e imperfecto. No obstante, para los propósitos experimentales de este estudio y en vista de las anteriores premisas e influencias, se pueden diferenciar varias fases en el desarrollo de la investigación.

### **8.2.1. Primera fase**

Esta primera fase trata del descubrimiento del método y de la preparación teórica. Sus comienzos son imprecisos, ya que mi primer contacto con la sugestopedia se produce en el año 96 a través de un libro publicado en España como *Superaprendizaje* (1980) de las periodistas norteamericanas Ostrander y Schroeder, que me llevó a la realización de un curso de sugestopedia con la Dra. Gloria Alguacil, discípula directa de Lozanov, en la escuela por ella

fundada (SEA Sociedad Española de Enseñanza y Aprendizaje Acelerado). A este curso le sigue una fase de latencia en la que mi interés por la sugestopedia se ve acrecentado al tener que aprender alemán e italiano por otros métodos y al comenzar mi actividad como profesor de E/LE. Esta fase culmina con el descubrimiento de la psicopedia, a través de la directora del centro de idiomas de la Universidad de Jena, la Dra. Susanne Hecht, que imparte cursos con este método basados en el libro del creador del método, el profesor Baur *Superlearning und Suggestopädie* (1991), cuya lectura me proporciona las bases para el análisis y la crítica de la sugestopedia, así como las bases teóricas de la psicopedia y la descripción de los elementos didácticos de la misma.

### **8.2.2. Segunda fase**

En el año 2006 comienzo a aplicar los conocimientos teóricos a cursos reales en la Universidad de Jena, en tres cursos que comprenden 120 horas de clase y con un total de 47 alumnos. En esta fase, mi inexperiencia y la dificultad de conjuntar todos los factores psicológicos y materiales de la psicopedia llevan a que los cursos tengan cambios muy pronunciados y no sean nada homogéneos.

### **8.2.3. Tercera fase**

Esta fase comienza en el año 2007 con la incorporación de la historia por capítulos que sirve de columna vertebral a todo el curso, dotando a este de una estructura, un ritmo y unas posibilidades didácticas y psicológicas que, sin dejar en ningún momento de perfeccionarse, permite hablar ahora de cursos psicopédicos en toda su extensión. Este periodo se extiende hasta finales del año 2008 y comprende cuatro cursos de 90 horas lectivas cada uno, equivalentes a los semestres uno, dos y tres, de los cursos universitarios en la Universidad de Jena en la que participan 102 alumnos en total. Así mismo, en esta fase, inspirado por el seminario de doctorado *La comunicación no verbal en la clase de E/L*, realizo una investigación sobre el uso y significado de los gestos en un ambiente intercultural, que se traduce en una mayor atención a este apartado de la psicopedia y a una mejora en el conjunto de los cursos.

### **8.2.4. Cuarta fase**

En el curso 2008-09 y propiciado por un lado por el cambio de estructura académica en el centro de idiomas de la Universidad de Jena y por otro por la revisión teórica que desencadenan los

seminarios de doctorado y el *Tagung experimentell arbeitender Psychologen* en Jena (2009)<sup>79</sup>, el curso toma su forma definitiva (por supuesto, siempre susceptible de mejora). En esta fase se imparten siete cursos, con un total 410 horas lectivas y 90 alumnos. Encuadrados en esta fase tienen también lugar los dos cursos de formación en psicopedia para profesores de los centros de idiomas de las universidades de Jena y Bielefeld, junto con alumnos de la especialidad de Alemán como Lengua Extranjera. Los dos cursos suman un total de 15 horas y más de 50 participantes que contribuyeron enormemente con sus ideas y observaciones al desarrollo del curso.

### **8.2.5. Quinta fase**

Por motivos de análisis y evaluación, la experimentación para esta tesis doctoral se cierra con un curso realizado en octubre de 2011. Sin embargo, el proceso del curso continúa debido a los principios del propio método, que exigen el perfeccionamiento de los materiales, la mejora de las actitudes del profesor en su relación con los alumnos y en la clase (proceso este que, por su propia esencia, no puede completarse nunca) y que demandan la adaptación constante y dinámica de todos los elementos a las circunstancias concretas de los nuevos alumnos.

---

<sup>79</sup> Congreso de Psicólogos Experimentales celebrado en Jena en el que asistí a varias conferencias que me mostraron la importancia de los avances neurológicos en el estudio del aprendizaje de segundas lenguas y su relevancia en el campo concreto de la psicopedia.

## 9. PLANIFICACIÓN DEL CURSO

---

**Marco general del experimento:** Curso de español intensivo de nivel A1 para estudiantes universitarios en periodos vacacionales con una carga lectiva de 60 horas, integrados dentro del Centro de Idiomas de la Universidad Friedrich Schiller de Jena (Alemania) y en el de la Universidad de Bielefeld (Alemania).

Para comenzar el desarrollo de un curso de psicopedía, como ocurre (o debería ocurrir) en cualquier otro tipo de curso, se debe realizar un análisis pormenorizado de un gran número de elementos que tienen una importancia fundamental en el desarrollo del mismo.

Muchos de los aspectos aquí mencionados (como la iluminación, la disposición de la sillas, la dinámica grupal, etc.) pueden parecer triviales, pues no estamos acostumbrados a prestarles atención y nos vienen impuestos por la institución o por la cultura del país donde realizamos nuestra labor docente (por ejemplo, el método o la actitud de los alumnos) y, por ello, tendemos a admitirlos sin analizarlos, ya que habitualmente escapan a nuestro control. Otro aspecto que en ocasiones pasamos por alto es nuestra propia forma de dar clases, que nos parece la única posible (la forma de corregir errores, el trato con los alumnos) que hemos asentado a lo largo de nuestra experiencia docente. Es cierto que algunos de los factores enunciados y otros que veremos a continuación no son determinantes, pero, dado que estamos intentando optimizar las condiciones psicológicas en las que se realiza el curso, debemos intentar que el mayor número posible de estos factores sean coherentes con los principios y objetivos del método.

### 9.1. ASPECTOS ORGANIZATIVOS

#### 9.1.1. La institución donde se realiza el curso

Planteamiento general:

Quizá sea esta una de las cuestiones a las que menos atención se presta, dado que generalmente esta superestructura viene impuesta. La institución puede determinar muchas de las variables del curso como son el nivel, la forma de evaluación, los horarios, etc., mientras que otras instituciones pueden dar absoluta libertad para planificar el curso. Sin embargo, el propósito universalista de la enseñanza de *Español como Lengua Extranjera* debe llevar a reflexionar sobre estos temas, dado que una institución suele tener una cultura propia, que a su vez está encuadrada dentro de la cultura general del país al que pertenece. Los aspectos culturales,

didácticos, organizativos, etc., son muy variados. En los siguientes puntos se analizarán en profundidad muchos de ellos.

Uno de los retos que plantea la enseñanza de E/LE es el de la flexibilidad. La multiplicidad de orígenes e intereses de los estudiantes de E/LE, combinada con la variedad geográfica y cultural del mundo del español, debe llevar a la conclusión de que hasta el más mínimo elemento puede ser sujeto de variación y adaptación a las necesidades y circunstancias concretas de cada curso y cada estudiante.

Realización práctica:

Los cursos se han realizado mayoritariamente en la Universidad Friedrich Schiller de Jena (Turingia, Alemania), donde ejerzo de responsable del Departamento de Lenguas Románicas (excepto francés). También en la Universidad de Jena impartí uno de los talleres de formación. Otros dos cursos y un taller de formación fueron realizados en la Universidad de Bielefeld (Renania del Norte-Westfalia, Alemania), con cuyo Centro de Idiomas colaboro con asiduidad.

Estas dos instituciones, a pesar de su aparente similitud, presentan algunas diferencias importantes, como por ejemplo la gratuidad o no de los cursos, la extensión de la carga lectiva y el sistema de evaluación. En cualquier caso, el punto más determinante en ambas instituciones es el encuadre del curso dentro de un sistema progresivo. Posteriormente se analizarán otras muchas variables que también son dependientes de la institución, pero el hecho de impartir el curso de psicopedia dentro de este marco universitario obliga a tener en cuenta que los alumnos están acostumbrados a un cierto sistema y que posteriormente van a continuar su aprendizaje dentro del mismo. En mi primera experiencia como alumno de sugestopedia la institución se dedicaba exclusivamente a cursos con este método y no dependía de ningún tipo de estructura oficial de evaluación. Sin embargo, en los cursos realizados para este trabajo los alumnos deben seguir unas pautas similares a las de otros cursos en temas de evaluación y contenidos, que les permitan continuar su aprendizaje en cursos subsiguientes.

### **9.1.2. El nivel del curso**

Planteamiento general:

Ninguno de los dos profesores creadores de estos métodos señala ninguna limitación en cuanto al nivel de los cursos. De hecho, existen suficientes experimentos para afirmar que la aplicación es independiente del nivel (Baur, 1990:107), (Lozanov, 2005:101).

Aplicación práctica:

Siendo la psicopedia un método con un grandísimo componente comunicativo y que hace uso de recursos como la creatividad, la espontaneidad y la improvisación, se puede observar que, cuanto mayor es el nivel de partida de los alumnos y, por tanto, mayor es el volumen de recursos disponibles, más fácil es la aplicación del método. Sin embargo, la decisión de realizar un curso de nivel A1 (MCER) se tomó por las ventajas que esto supone de cara a una homogeneidad en el nivel de los participantes. Aunque se dieron casos de *falsos principiantes* y personas que realizaban el curso con ánimo de refrescar conocimientos adquiridos muchos años antes, en su mayoría se trataba de principiantes sin ningún conocimiento previo de la lengua. Este hecho va a permitir una planificación adecuada de los métodos de evaluación que se realizará de manera específica en el capítulo correspondiente.

### 9.1.3. El tipo de curso: intensivo o extensivo

Planteamiento general:

En este punto están igualmente de acuerdo Lozanov y Baur y creen que el método es aplicable a todo tipo de cursos (Baur, 1990:108). Algunos autores señalan que en sus experimentos la mayor eficacia se consiguió en cursos intensivos, donde las técnicas de relajación y la música eran especialmente valoradas y aprovechadas por los alumnos (Schiffler, 1989:128).

Realización práctica:

Aunque, como queda claro en las experiencias del profesor Baur y de Lozanov, los métodos de sugestopedia y psicopedia pueden ser utilizados en cualquier tipo de curso (y en el caso de la sugestopedia de Lozanov, incluso con cualquier tipo de materia (Lozanov, 2005:107)), tanto intensivos como extensivos, en horario de mañana o de tarde y con distinta carga lectiva diaria, la decisión de realizar un curso intensivo se tomó con la idea de homogeneizar las circunstancias en las que se produce el aprendizaje. Además de ser un curso intensivo, este se realizó dentro de los períodos vacacionales en los que en el sistema universitario alemán no hay clases. Estos períodos no pueden considerarse propiamente como *auténticas vacaciones* para el alumnado, ya que muchos estudiantes preparan exámenes, trabajos o prácticas, pero, en cualquier caso, no están sujetos a los horarios cambiantes y descoordinados habituales en el sistema universitario alemán. Además, estas circunstancias permitían la utilización de un aula en exclusiva para la aplicación del método y facilitaban la adaptación de los participantes a las técnicas propias de la psicopedia, que en un principio no resultan en absoluto familiares.

#### **9.1.4. La carga lectiva**

Planteamiento general:

En el plano teórico, la carga lectiva tampoco es relevante al ser una parte esencial del método una organización de los materiales y las técnicas que evite la fatiga del estudiante. De hecho, algunos de los experimentos de Lozanov se realizaron en escuelas durante todo un curso escolar en las que se impartieron todas las materias y en todos los niveles utilizando el método de la sugestopedia (Lozanov, 2005:114).

Realización práctica:

Durante la experimentación con el método se realizaron cursos de distinta extensión. Los primeros cursos fueron de 30 horas lectivas, que posteriormente se fueron ampliando hasta 90 horas lectivas en tres bloques de 30, a los que en algunos casos asistían distintos estudiantes según su nivel. Este ir y venir de estudiantes no era beneficioso para el ambiente grupal, lo cual, unido a ciertos cambios organizativos en los niveles del Centro de Idiomas de la Universidad de Jena, llevó finalmente a una estandarización de los cursos en un solo bloque de 60 horas. En la universidad de Bielefeld, al tener un sistema distinto, los cursos fueron de 52 horas.

Los cursos de formación tuvieron una duración de seis y ocho horas respectivamente para poder mostrar las distintas fases en las que se organiza la psicopedia, pues la observación de un momento aislado de la clase (o una sola de las fases) no proporciona información suficiente sobre el funcionamiento del método.

Por tanto, en la mayor parte de los cursos la carga lectiva oficial fue de 60 horas, que en el sistema universitario alemán se corresponde con 60 unidades de 45 minutos, dejando tiempo para los descansos y una parada más larga a la hora de la comida.

#### **9.1.5. El horario del curso**

Planteamiento general:

Tampoco existen normas que hagan preferible un horario u otro. Aunque distintos estudios demuestran que el cansancio acumulado durante la jornada hace desaconsejable el horario de tarde para un aprendizaje efectivo, Lozanov hace especial hincapié en que una aplicación adecuada de la sugestopedia produce unos efectos positivos psicofísicos y psicosociales que eliminan el cansancio (Lozanov, 2005:118).



#### Realización práctica:

Una vez más, la decisión sobre cuál era el mejor horario para el curso se tomó buscando el menor número de interferencias posibles y, por tanto, se programó el inicio entre las 9:30 y las 10:00 de la mañana, lo cual no obliga a madrugar, pero tampoco permite la realización de muchas otras actividades que podrían suponer una carga física o psicológica para los participantes. La distribución diaria de la carga lectiva fue de seis horas (incluidos los descansos) a lo largo de dos semanas y media, dejando siempre un día libre cada dos o tres días de clase para facilitar el procesamiento tanto consciente como subconsciente de la extraordinaria cantidad de material que se utilizan el método.

La organización de las unidades didácticas sería más sencilla con tres bloques de hora y media, pero una planificación de ese tipo reduciría en 2 días la duración del curso y esto es contraproducente, pues la asimilación de la gran cantidad de material utilizado requiere un procesamiento subconsciente que se produce principalmente en la fase de sueño y en momentos de relajación (Baur, 1990:100), (Schichl, 2011:15).

En el caso de los cursos realizados en la universidad de Bielefeld y por motivos organizativos, los cursos tuvieron una estructura muy distinta. El primer curso se realizó en tres fines de semana consecutivos, comenzando el viernes por la tarde, siguiendo el sábado en sesión doble de mañana y tarde y finalizando el domingo en sesión de mañana. El segundo curso se realizó en un espacio de diez días, con ocho horas de clases diarias en sesiones de mañana y tarde.

#### **9.1.6. El lugar de realización: el país**

##### Planteamiento general:

Este asunto es relevante a la hora de valorar los conocimientos adquiridos por los estudiantes, por lo cual hay que tener en cuenta su exposición a la lengua española fuera de la clase. En el caso de la realización del curso en un país de habla hispana, al tratarse de un curso de inmersión, el avance sería, sin duda, mucho más rápido, aunque sería realmente difícil distinguir los conocimientos adquiridos en el aula de los adquiridos fuera de esta.

##### Realización práctica:

Todos los cursos se han realizado en Alemania, lo cual obliga a descartar el efecto potenciador que podría tener la inmersión en el método. Los lugares concretos fueron las ciudades de Jena y

Bielefeld, por lo que cabe desechar la posibilidad de que los participantes adquieran conocimientos de manera espontánea en su entorno.

### **9.1.7. El trabajo personal fuera de la clase, o sea, la tarea**

Planteamiento general:

Una de las críticas más habituales a los llamados métodos tradicionales de enseñanza, donde prima la enseñanza frontal y en los que los factores ambientales y psicológicos del aprendizaje suelen ser bastante pocos favorables, es que el aprendizaje no se produce realmente en el aula, sino en la elaboración posterior, a través de tareas y memorización en casa.

Según el plan Bolonia en su aplicación a la universidad alemana, un curso de 60 horas lectivas proporciona a los participantes cinco créditos (ECTS<sup>80</sup>), entendiendo que por cada hora lectiva se producen otras dos horas de trabajo personal fuera del aula. Este es el planteamiento de los cursos normales en las universidades alemanas y, por tanto, esto es lo que teóricamente han hecho los alumnos de los grupos de control de este experimento.

Realización práctica:

En la psicopedía las tareas para casa están prohibidas. No sólo no son recomendables, sino que se informa a los participantes de que no deben hacer ningún tipo de trabajo de memorización o análisis de los textos. No cabe duda de que el trabajo personal fuera del aula tiene un efecto positivo para el aprendizaje, pero este método representa un cambio de paradigma y requiere fases de descanso para poder asimilar la enorme cantidad de material recibido.

La ausencia de tareas también pretende evitar el estrés que producen los deberes al tener que estar preparados para la clase siguiente, que suele comenzar con algo que puede considerarse casi un rito, en ocasiones frustrante, como es la corrección de los deberes. Al eliminar este hábito se fomenta una liberación mental del alumno y se consigue que estos empiecen cada mañana el curso sin ningún tipo de presión. En algunos casos, la presión por la realización de los deberes es tan grande (como se observa los cursos normales), que el no haber cumplido con ellos lleva a algunos participantes a no asistir al curso para no verse obligados a admitir públicamente que no han hecho la tarea.

---

<sup>80</sup> European Credit Transfer System.(Sistema europeo de transferencia de créditos)

A pesar de todo esto, los participantes sí deben realizar una única actividad en sus casas en relación con el curso. No creo que esta actividad contradiga el principio de ausencia de tareas, ya que es de una exigencia temporal muy reducida y, además, su realización no se controla de manera personal. Esta actividad consiste en que los participantes deben leer el capítulo de la historia del curso una vez estén en la cama y antes de disponerse a dormir. También se recomienda que lean el texto por la mañana al despertarse. Dado que los textos de la historia tienen un alto componente cómico y lúdico, esta experiencia tiene un carácter placentero que fomenta las asociaciones positivas con la lengua española y que, como se ha podido comprobar en los casos relatados por muchos estudiantes (incluso por experiencia personal), produce una ocupación subconsciente con el idioma en forma de sueños. Los capítulos de la historia tienen una extensión inferior a una cara de una hoja y tienen forma de diálogo, por lo cual su lectura completa no requiere más de dos minutos.

Aunque el profesor Baur no lo indica en su descripción del método, a mis alumnos les proporciono una grabación a modo de audiolibro para que, a la vez que leen el texto, puedan escuchar mi voz, con la pronunciación correcta que tiene un hablante nativo. La grabación contiene la música utilizada en las fases activa y pasiva del curso y por sí misma favorece la relajación antes de dormir.

Aunque la introducción de este elemento en forma de audiolibro la realicé basándome en mi propia experiencia como estudiante de idiomas, diferentes estudios muy actuales, a los cuales no pudieron tener acceso ni Lozanov ni Baur, demuestran que la combinación de la lectura pasiva con la audición del texto que se está leyendo, debido a la combinación de distintos canales sensoriales, refuerza el impacto en la memoria y, por tanto, el aprendizaje. Hay que hacer especial hincapié en que esta actividad lectora reforzada con la audición del texto y combinada con una cierta música en un ambiente de relajación crea una serie de asociaciones positivas con la materia. Son muchos los estudiantes que relatan experiencias en las que a los pocos días de comienzo del curso han soñado en español. Es relativamente normal tener sueños relativos a algún tema que nos tiene especialmente ocupados y más aún si este nos produce preocupación o tensión, pero en este caso, tanto la actividad de leer los textos antes de dormir, como todo el método en sí, están diseñados para proporcionar una experiencia placentera y así es como lo experimentan los alumnos que relatan estas experiencias oníricas en las cuales mantienen conversaciones en español de manera fluida, a pesar de que su nivel es de absolutos principiantes con no más de diez o veinte horas de clase.

### **9.1.8. El método de evaluación**

Planteamiento general:

El método evaluativo para esta tesis doctoral es, sin duda, mucho más complejo y tiene muchas más facetas de las que requiere un curso normal y es por eso que la tercera parte de esta tesis se dedica íntegramente a la evaluación. De todas formas, se puede adelantar que la inclusión del curso dentro de la estructura del centro de idiomas de una universidad requiere una prueba evaluativa de carácter objetivo para la concesión de la nota y los créditos, que garantice unos conocimientos mínimos para asistir a los cursos del siguiente nivel.

Realización práctica:

El método evaluativo inherente a la psicopedia solamente puede ser el de evaluación continua por medio de la atención personalizada del profesor. La realización de test y controles de vocabulario, como se ha hecho en algunos experimentos, desvirtúa el método por la presión psicológica que esto supone (aunque los resultados sean favorables). Además, el principio de globalidad enunciado por Lozanov para la construcción de la historia y los materiales didácticos implica que todos los conceptos aprendidos forman parte de la globalidad del curso y estos se incluyen en los nuevos materiales y se reformulan de manera recurrente en cada capítulo. Los materiales didácticos deben ser autocorrectivos, y así se pasa en gran parte de la evaluación a la autoevaluación por los propios alumnos.

De todos modos, por el carácter experimental de estos cursos y teniendo en cuenta su inclusión como cursos normales dentro de la estructura del Centro de Idiomas de la Universidad, se ha recurrido a un conjunto de técnicas que permitan no sólo la valoración objetiva de conocimientos, sino también la valoración de la carga psicológica, el nivel de satisfacción y de la actitud hacia la lengua y la cultura españolas.

Se han utilizado tanto métodos de evaluación cuantitativa como cualitativa entre los que se incluyen un examen de tipo estandarizado, encuestas, entrevistas personales valorativas, entrevistas en español grabadas en video, etc.

### **9.1.9. Los contenidos**

La descripción detallada de los contenidos se realiza en el capítulo correspondiente al *desarrollo didáctico*.

Planteamiento general:

El objetivo de hacer un curso de nivel A1 según el *MCER* delimita de entrada los contenidos. Dado que los elementos descriptivos de este marco no son específicos para el español, se recurre de manera subsidiaria el *Plan Curricular Cervantes* (2007:117), con las peculiaridades que se verán a continuación.

Realización práctica:

Al comparar las descripciones del *Plan Curricular Cervantes* con los manuales de uso habitual en la enseñanza de E/LE en Alemania se observa que los contenidos de estos manuales, al menos en lo referente a la gramática, a pesar de estar categorizados como A1 exceden los límites del *Plan Curricular* y, finalmente, se opta por utilizar estos *contenidos ampliados* para que los cursos puedan adaptarse a la progresión establecida por la institución que los acoge.

Por otro lado, la psicopedia exige la utilización de una cantidad de material que sobrepase de manera abrumadora en extensión y contenidos a los cursos de metodología normal con el objetivo de evitar la barrera lógico-crítica señalada por Lozanov, evitando que los alumnos intenten procesar todo el contenido del curso de manera lógica e intenten memorizar el material a la manera tradicional.

### **9.1.10. El número de participantes**

Planteamiento general:

La psicopedia requiere un número limitado de participantes para poder seguir sus principios didácticos y psicológicos. Un número mayor de veinte dificulta el trato personal con el alumno y la atención individualizada. La exigencia de movimiento dentro de la clase requiere igualmente que el número no sea demasiado elevado o bien disponer de un aula mucho más grande. De todas formas, algunos colegas que utilizan el método, como la Dra. Susanne Hecht, han experimentado con grupos de hasta 50 participantes, obteniendo resultados favorables. Un número tan elevado reduce la implicación personal de los estudiantes, pero no impide la aplicación de algunos principios psicopédicos como el movimiento y la inclusión de los elementos de la comunicación cara a cara.

Realización práctica:

En la fase experimental de esta tesis los 14 cursos realizados han tenido un total de 215 alumnos, lo que supone una media de 15 alumnos por curso. Este ha sido un número adecuado para el tamaño de las aulas utilizadas y para la correcta aplicación de todos los principios psicopédicos. En los casos en los que el número de participantes rondaba (o superaba) la veintena era mucho más difícil atender a las pautas psicológicas que la psicopedia ha heredado de la sugestopedia y que configuran la parte esencial del método.

## **9.2. CARACTERÍSTICAS DE LOS PARTICIPANTES**

### **9.2.1. Perfil general**

Identificar adecuadamente el perfil de los alumnos es absolutamente esencial. La clase de lenguas extranjeras, y en este caso la clase de E/LE, pretende, de manera ideal, transmitir no solo un conjunto de reglas gramaticales y vocabulario, sino una entidad cultural como es el idioma. Por su propia esencia de curso de *lengua extranjera*, los destinatarios son alumnos pertenecientes a otras culturas que, si bien pueden ser muy similares a la nuestra, también pueden ser absolutamente desconocidas para el enseñante. Al problema cultural presente en cualquier curso de metodología tradicional, con los diferentes conceptos culturales de relación profesor-alumno, turno de palabra, forma de corrección de errores. etc., se une en el caso de la psicopedia una relación mucho más directa entre los propios participantes y entre estos y el profesor, así como la presencia constante del movimiento, los gestos, el contacto físico, el humor o el componente emocional, que pueden dificultar enormemente la adaptación de los alumnos a la metodología.

En los cursos realizados para esta investigación los participantes son en su mayoría estudiantes universitarios, además de algunos doctorandos, personal universitario y algunos externos (ejecutivos de empresas cercanas). Casi todos los participantes son de nacionalidad alemana, aunque hay casos de otras nacionalidades, pero residentes en Alemania. En cualquier caso, se trata de personas alfabetizadas, de un alto nivel cultural y acostumbradas al sistema universitario alemán y, por tanto, a la cultura alemana en un sentido más amplio. Esta circunstancia supone en principio una identificación entre las normas sociales y académicas propias del profesor y las de los participantes, que evita un análisis más detallado de los comportamientos y contenidos que puedan ser adecuados o inadecuados según el sexo, idioma, nivel social, nivel cultural, etc., que serían necesarios en otros países y con otros participantes.

### **9.2.2. El nivel educativo**

Unas de las razones más importantes para la existencia en Alemania de los estudios de Alemán como Lengua Extranjera/Segunda Lengua (*Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache*) desde hace décadas es la conciencia extendida en la sociedad alemana de la importancia (y las dificultades) de enseñar el idioma a los inmigrantes y los hijos de estos, nacidos en Alemania, pero con una lengua materna distinta. A diferencia de la inmigración que recibe actualmente el país, la inmigración de los años 50 era de un nivel cultural medio o bajo, lo cual no permitía presuponer una formación escolar completa. Se puede establecer un claro paralelismo con la situación en España en las dos últimas décadas, lo cual explica el aumento en el interés de la didáctica por los cursos (y métodos completos) de E/LE para inmigrantes, donde no es posible dar por sentada la alfabetización.

En este caso, el hecho de tratar con estudiantes universitarios del sistema educativo alemán presupone el conocimiento mínimo de dos idiomas (obligatorios para aquellos que hacen la selectividad), aparte del alemán, lo cual debe permitirnos la utilización del metalenguaje y de la gramática comparada para la aclaración de dificultades. Aun así, la experiencia docente demuestra que la escolarización y el nivel cultural elevado no implican un manejo funcional de los conceptos gramaticales (ni siquiera en la lengua materna de los estudiantes) y, en general, de todo el metalenguaje de las ciencias lingüísticas y, por tanto, han de ser utilizados con mucha precaución o, mejor aún, deben ser evitados siempre que sea posible.

### **9.2.3. La lengua materna de los estudiantes**

Es innegable que la afinidad de la lengua materna con la lengua meta hace más fácil el aprendizaje de esta. Este hecho es especialmente observable entre alumnos cuya lengua materna es de la familia de las lenguas románicas (en contraposición con aquellos alumnos de lenguas asiáticas, por ejemplo), pero esta facilidad también tiene una contrapartida que se manifiesta en forma de interferencias y *falsos amigos*.

En los cursos de psicopedía realizados, la inmensa mayoría de los participantes tenía el alemán como idioma materno y, en los casos que no era así, al estar integrados en la universidad alemana se les suponía un alto grado de dominio del alemán. Esto va a permitir la utilización del alemán como lengua vehicular y la utilización de la gramática alemana con fines comparativos. Si bien no es necesario, el conocimiento del profesor de cualquier otra lengua materna de los participantes o de otras lenguas que estos hayan aprendido va a permitir una rápida identificación de los fallos procedentes de las interferencias y, por tanto, va a propiciar

una pedagogía más cercana y personalizada. Son perfectamente reconocibles ciertos problemas sintácticos procedentes del alemán o los problemas con las preposiciones de aquellos que tienen conocimientos de francés o italiano. También es posible reconocer y utilizar con fines didácticos y correctivos los problemas de pronunciación procedentes del sistema fonético de la lengua materna.

#### **9.2.4. La traducción y el idioma vehicular**

Tanto Lozanov como Baur ofrecen desde el principio los textos acompañados de una traducción. Esta presentación bilingüe de los textos busca evitar la formulación de hipótesis, permitiendo concentrarse inmediatamente en el significado global del texto.

En cuanto al idioma vehicular, el método establece la necesidad de utilizar uno, pues, aunque todas las fases y las dinámicas, técnicas, juegos etc., buscan ser autoexplicativos, la psicopedia fomenta el uso (moderado) de la traducción/lengua vehicular por su rapidez y efectividad, puesto que el objetivo es mantener siempre la atención sobre el contexto general.

Schiffler (2012:8) está de acuerdo en que hay que facilitar a los alumnos todos los medios necesarios para el aprendizaje y, sin duda, la traducción y las explicaciones en una lengua vehicular (mejor si es la materna) son una herramienta esencial.

En los cursos incluidos en este experimento se utiliza el alemán como lengua vehicular y se proporcionan las traducciones de los textos también en alemán. A diferencia de Baur y Lozanov, en mis cursos, al tratar con alumnos con grandes conocimientos de idiomas extranjeros y gran capacidad de aprendizaje, prescindo de las traducciones escritas en los textos para que los alumnos se concentren en el significado global, pues la otra cara del peligro de formulación de hipótesis (cuando no se proporciona traducción) es el peligro de intentar una traducción palabra por palabra, muy habitual en los alumnos alemanes.

#### **9.2.5. Los conocimientos previos de español**

Los conocimientos previos para la realización de un curso de psicopedia no suponen ningún problema, ya que el método presenta características óptimas para la reactivación de conocimientos adquiridos con anterioridad. Sin embargo, esta circunstancia sí supondría una dificultad para el caso concreto de esta tesis doctoral, pues desvirtuaría los resultados de los cursos. Por esa razón se decidió realizar un curso de nivel A1, para así reducir al mínimo la cantidad de alumnos con conocimientos previos. Lamentablemente no ha sido posible evitar la



presencia de algunos falsos principiantes o incluso de algunos alumnos que, habiendo estudiado español en el colegio con muchos años de antelación, han decidido realizar este curso. En cualquier caso, este número de estudiantes con conocimientos previos de algún tipo ha sido realmente reducido, pues en todos los casos se les aconsejó comenzar en un curso de mayor nivel y esta circunstancia ha sido tenida en cuenta a la hora de elaborar las estadísticas.

### **9.2.6. Los conocimientos de otros idiomas**

No cabe ninguna duda de que el conocimiento de otros idiomas extranjeros, especialmente otras lenguas románicas, supone una gran ventaja a la hora de aprender español. Sin embargo, esta ventaja también conlleva algunos problemas en forma de transferencias y de una excesiva racionalización. El estudiante alemán, acostumbrado a aprender idiomas (y quizás por una cuestión cultural), busca sin cesar las normas, las estructuras, lo cual impide un aprendizaje espontáneo y natural, que es uno de los objetivos y de las virtudes de la psicopedia.

Este es un punto bastante importante para la evaluación, pues prácticamente en ningún caso se ha aprendido español como segunda lengua y, debido al sistema universitario alemán, que exige el conocimiento de dos lenguas extranjeras en la selectividad (pudiendo ser una de ellas el latín), casi todos los alumnos se enfrentaban al curso de español como cuarta lengua o, incluso, quinta, sexta o séptima.

El conocimiento de otras lenguas por parte de los alumnos no supone una diferencia a la hora de aplicar el método, más allá del metalenguaje y la gramática comparada, pudiendo ser estos elementos a veces más contraproducentes que beneficiosos (en especial problemas de interferencias con el francés y el italiano). En cualquier caso, es innegable que todos los alumnos que han participado en los cursos tienen una refrendada facilidad para el aprendizaje de idiomas.

En el apartado de la evaluación se establecerán los criterios que permiten evaluar este método de manera objetiva, a pesar de contar con participantes con gran capacidad y experiencia en el aprendizaje de idiomas extranjeros.

### **9.2.7. La motivación y el compromiso con el curso**

Dado el origen psicoterapéutico del método, este es un punto de gran importancia. El interés personal por el curso y la atracción que ejerza la cultura o el idioma determina la predisposición

de los participantes y esta predisposición influye en los resultados. Además, una actitud positiva hacia el curso va a facilitar enormemente el trabajo psicológico del profesor.

En este apartado se debe también tener en cuenta el hecho de si los alumnos pagan por el curso o no, del mismo modo que las terapias psicológicas y psiquiátricas exigen un grado de compromiso por parte del cliente.

Dado que el curso se ha realizado en los períodos *vacacionales* y que este periodo es tradicionalmente utilizado por los estudiantes alemanes para hacer prácticas, cursos de idiomas o escribir trabajos, los participantes no han acudido al curso atraídos por el método (que aparecía indicado en la información del curso en la página web del Centro de Idiomas,) sino por un conjunto de razones típicas de cualquier otro estudiante universitario. Estas razones suelen ser principalmente tres:

- a) En algunas titulaciones se exige el aprendizaje completo de una nueva lengua extranjera distinta de las aprendidas en el instituto.
- b) El sistema universitario alemán exige para algunas carreras aprobar un test de comprensión lectora de una segunda lengua extranjera, distinta a la elegida en el apartado anterior.
- c) Muchos estudiantes deciden realizar periodos de prácticas en países de lengua española por su atractivo cultural, sin que la lengua o el país tengan relación alguna con sus estudios.
- d) La fascinación por los viajes y por otras culturas en la sociedad alemana hace que los estudiantes quieran aprender más y más lenguas sin un objetivo concreto.

Por tanto, salvo excepciones que se reseñaran a continuación, se puede decir que la motivación era esencialmente de tipo medio, ya que entre el gran número de estudiantes (más de 200) han sido muy escasos aquellos que habían oído hablar del método y ninguno de estos sabía en qué consistía realmente. Por tanto, casi todos han acudido por alguna de las razones señaladas anteriormente, como si fuese un curso cualquiera de la universidad.

En cuanto al nivel de compromiso con el curso, debemos diferenciar entre los cursos de la Universidad de Jena, donde se paga una pequeña cantidad (40 €) y la asistencia es obligatoria (aunque en estos cursos no se ha controlado), y la Universidad de Bielefeld, donde los cursos son gratuitos y no se controla la asistencia excepto a aquellos alumnos que necesitan una nota al finalizarlos.

En cualquier caso, la asistencia al curso es una decisión personal (aunque el nivel de motivación y los objetivos puedan ser muy diversos) y existen otras muchas opciones de horarios, profesores e idiomas. Esta situación es óptima en comparación con los cursos en colegios de enseñanza reglada donde la materia que se estudia es la marcada por el plan de estudios y el número de horas, la carga lectiva y el profesor le son impuestos al alumno.

Este apartado, a pesar de su similitud con el punto siguiente de *objetivos personales* presenta una diferencia esencial. Y es que, mientras la motivación se puede cambiar, los objetivos personales son invariables. Conseguir una alta motivación por parte de los alumnos es una labor del profesor y aunque este debería ser el objetivo de todo enseñante, en el caso concreto de la psicopedia es un objetivo absolutamente irrenunciable.

### **9.2.8. Los objetivos personales de uso futuro de la lengua**

Íntimamente unidos con la motivación se encuentran los objetivos personales de uso futuro de la lengua. En este punto se presupone ya un interés por el aprendizaje, pero no es comparable la predisposición hacia el curso de quien debe aprobar un examen para continuar sus estudios con la predisposición de quien aprende español para viajar a España o Latinoamérica (de turismo, para hacer prácticas o para ambas cosas). Todos estos objetivos han estado presentes entre los participantes.

La atención a los objetivos personales de los estudiantes es de gran trascendencia en el proceso psicopédico. Según estos objetivos el profesor puede determinar el grado de corrección gramatical y el modo y cantidad de intervenciones para la corrección de errores.

En mi experiencia personal como alumno de sugestopedia, la corrección gramatical o fonética, siendo importante, no jugó un papel esencial. Lo que a los profesionales de la didáctica puede parecerles contraproducente tiene, sin embargo, un efecto psicológico importantísimo. Esta ausencia constante de corrección (siempre que la función comunicativa se produzca de manera eficaz) proporciona un sentimiento de seguridad en el alumno que fomenta de manera extraordinaria su capacidad de hablar.

Por desgracia, el hecho de que el curso esté incluido dentro del esquema del Centro Idiomas de la universidad obliga a observar una corrección gramática, sintáctica y fonética que permita a los estudiantes avanzar hacia cursos superiores donde se les va a exigir ese dominio normativo. Esto ha exigido prestar mucha más atención a la corrección de errores de lo que sería deseable por motivos psicológicos, independientemente de los objetivos particulares de cada estudiante.

### **9.3. EL PERFIL DEL PROFESOR**

En el capítulo correspondiente al *desarrollo didáctico* se tratan de manera pormenorizada las actitudes y modos de proceder que se requieren de un profesor en un curso de psicopedia, pero de manera general se puede decir que para enseñar con psicopedia se requieren unas cualidades psicológicas específicas. El movimiento corporal, la gesticulación, las canciones o la interacción constante con los alumnos en un plano de igualdad son condiciones que no todo docente quiere o puede aceptar.

No se trata de ser mejor o peor profesor, sino de los requerimientos del método. Algunos de los profesores que más me han motivado en mi etapa de estudiante ignoraban por completo lo que es la didáctica y tenían como única herramienta pedagógica la clase magistral. Aun así, eran excelentes profesores. Como se ha dicho en varias ocasiones, este trabajo no persigue demostrar la superioridad del método, solamente su validez para determinadas personas y determinadas situaciones y, por tanto, tampoco pretende presentar los requerimientos del profesor psicopédico como modelo de docente.

La psicopedia es, sencillamente, desde el punto de vista del profesor, una alternativa que, como ha ocurrido en mi caso, se puede adaptar a cierto modelo de forma de ser. Mi formación teórica y mis años de experiencia como coordinador de tiempo libre en campamentos y todo tipo de actividades con niños y jóvenes, donde se realizaba una educación práctica, dinámica y no autoritaria (aunque con autoridad) y donde los bailes, las canciones, los juegos, la motivación y la dinámica grupal eran elementos esenciales, supuso una base inmejorable para comenzar con la psicopedia.

### **9.4. EL AULA Y LOS ELEMENTOS MATERIALES DE LA CLASE**

La realidad nos obliga a adaptarnos a las aulas de las que disponemos en la institución donde desempeñamos nuestra labor docente. Por esta razón, no prestamos ninguna atención a estos factores. ¿Para qué preocuparnos de aquello que no podemos cambiar? Sin embargo, son innumerables los estudios que demuestran la influencia de los factores ambientales en el rendimiento intelectual. Cabe preguntarse si es posible realizar sugestopedia o psicopedia cuando las circunstancias físicas no son óptimas y, sin duda, la respuesta es afirmativa, pero teniendo en cuenta que este método presta especial atención a los factores psicológicos, un entorno adecuado va a hacer más fácil conseguir un clima grupal favorable y, por tanto, una clase más efectiva.

A pesar de lo anteriormente dicho, es conveniente recordar en este punto las palabras del profesor Lozanov que constantemente repite: *no es el qué, sino el cómo*, por lo cual estos elementos han de ser tenidos en cuenta, pero su importancia no ha de ser magnificada. En los momentos de máximo interés por la sugestopedia, en los años 80, algunas personas creyeron que el secreto del método residía en tumbonas especiales para la relajación y llegaron a invertir miles de dólares en ellas, naturalmente, sin obtener ningún resultado positivo. Por eso, el objetivo de estos elementos no es otro que reforzar y facilitar la labor primordial del docente y facilitar a este y a los alumnos la realización de las actividades requeridas.

### **9.4.1. Condiciones generales**

#### **9.4.1.1. El tamaño del aula**

No existe ninguna norma referente al espacio mínimo necesario para aplicación de la psicopedía, pero ha de tenerse en cuenta que el método requiere el movimiento de los alumnos y una serie de zonas de trabajo y para colocar materiales, que hacen que el aula tenga que ser de un tamaño muy superior al que se utilizaría para una clase normal con el mismo número de participantes utilizando un método de enseñanza convencional.

En los experimentos realizados se usaron aulas pensadas para unos 40 alumnos dispuestos de manera estática para una clase frontal o magistral. Dado que los grupos tuvieron una media de 15 participantes, se puede decir que cualquier aula normal es adecuada si la cantidad de estudiantes es reducida por lo menos a la mitad de las plazas habituales y se retira el mobiliario innecesario.

La realización del curso en un espacio reducido es igualmente posible, pero obliga a un replanteamiento del tipo de actividades didácticas programadas. En el caso concreto de esta investigación, por los recursos pedagógicos que el autor mejor domina, la disponibilidad de un aula amplia ha sido de gran importancia.

#### **9.4.1.2. La iluminación y la ventilación**

La iluminación y la ventilación son elementos a los que prácticamente nunca se presta atención, pero, especialmente si se va a realizar un curso intensivo en un aula donde se van a pasar seis horas diarias, es necesario que el ambiente sea agradable.

Por las razones anteriormente expuestas sería conveniente que la iluminación fuese en gran parte de origen natural y el aula pudiese ventilarse con facilidad.

En este experimento se utilizaron varias aulas con grandes ventanales y un sistema de cortinas y mamparas que permitía oscurecer el aula para las fases de relajación o para el visionado de materiales audiovisuales.

#### **9.4.1.3. El mobiliario**

Se necesitan tantas sillas como participantes (y un par de ellas más) y algunas mesas de apoyo. No se requieren mesas de trabajo, pero muchos de los ejercicios de activación van a requerir trabajar en grupo alrededor de una mesa.

Es conveniente que las sillas sean cómodas, pues se va a pasar una gran parte del día sentado en ellas, pero en ningún caso es este un elemento esencial como interpretaron algunos investigadores en los primeros años de la sugestopedia, invirtiendo muchísimo dinero en sillones especiales. Incluso si las sillas no fuesen muy confortables, la propia combinación dinámica de los elementos del curso, con fases de tranquilidad y fases de movimiento, resta relevancia a la comodidad de las sillas. Paradójicamente, el tipo de sillas debería ser mucho más importante en un curso de metodología convencional donde los alumnos permanecen sentados en la misma posición todo el tiempo.

#### **9.4.1.4. La decoración: el suelo y las paredes**

Al igual que en la iluminación y la ventilación, la decoración de la clase solo necesita producir una sensación acogedora. De hecho, lo realmente importante no es la decoración en sí, sino que esta permita la utilización de las paredes (y de todo el espacio) con fines didácticos y de ambientación del curso, como se verá más adelante.

En la psicopedia también se utiliza el suelo como medio de aprendizaje. El uso del suelo está relacionado con la infantilización. La realización de actividades en él permite remarcar la función de juego y olvidar la estructura escolar a la que los participantes están acostumbrados.

Además, en la fase del concierto pasivo se va a recomendar a los alumnos que se tumben en el suelo para realizar los ejercicios de relajación. Para esta fase, se pide a los alumnos que traigan una esterilla, pero sería conveniente que el suelo fuese de moqueta o cualquier otro material que permita sentarse o tumbarse cómodamente.

## 9.4.2. La organización de las distintas áreas de la clase

### 9.4.2.1. El área central: La disposición de las sillas y las mesas

La disposición de las sillas en forma de círculo y la ausencia de mesas tienen una importancia capital en la psicopedia. Este hecho tiene dos manifestaciones, una psicológica y otra eminentemente práctica:

- a) El aspecto psicológico se manifiesta en el caso de las sillas, según las teorías de Carl Rogers, en la integración grupal del profesor y el fomento de la capacidad comunicativa. De hecho, Rogers denomina al profesor como *facilitador*. No es la función del facilitador enseñar, sino facilitar los medios para que, haciendo uso de su capacidad innata, los participantes aprendan; y, por esta razón, no necesita una posición preeminente en la clase. Además, la ausencia de mesas evita las barreras y produce una mayor predisposición a la comunicación.
- b) La vertiente práctica de la ausencia de mesas se manifiesta en la posibilidad de hacer transiciones rápidas entre las distintas fases; mientras que la disposición circular de las sillas permite involucrar a todos los participantes de manera constante en las actividades.

La psicopedia tiene sus raíces en la psicología humanista y, siguiendo las teorías de Rogers, la fórmula ideal para la realización de la clase consiste en hacer un círculo con las sillas y prescindir de las mesas. En el círculo, el profesor (*facilitador* en la psicología humanista) toma un puesto al igual que todos los demás, ya que este es uno más del grupo, aunque deba cumplir una función diferente.

La ausencia de mesas fomenta la comunicación y permite el movimiento. Es necesario recordar que en la psicopedia el lenguaje corporal y los gestos juegan un papel esencial y que Baur mantiene que estos están genéticamente vinculados al habla. Por tanto, al eliminar las mesas y disponer las sillas en círculo se permite a los alumnos observar y captar también de manera subconsciente todo el lenguaje corporal.

Otro de los requisitos de la psicopedia es la alternancia de fases de movimiento y de tranquilidad perfectamente orquestadas que evite la sensación de fatiga y permita los cambios de postura y fomente la circulación sanguínea y la oxigenación. Al eliminar las mesas (salvo para actividades concretas), se posibilita una transición rápida y ágil entre las distintas fases.

#### **9.4.2.2. El espacio para los objetos personales**

Las experiencias tanto de la sugestopedia como de la psicopedia, en una infinidad de cursos, demuestran una vez más que este es un elemento no esencial, pero, si se pretende que los alumnos comiencen cada clase con la mejor predisposición y dado que entre otros materiales, deben traer una manta o una esterilla (para realizar actividades en suelo) o una taza para tomar un café, es mucho mejor que puedan dejarlo cada día en la misma aula. Por esa razón, en mi aplicación personal, siempre solicito un aula en la que los participantes puedan dejar sus objetos personales de un día para otro. Esto garantiza que cuando necesiten alguno de los elementos, estos van a estar disponibles de manera inmediata. Con esto se pretende que los alumnos dispongan siempre de todo el material y también crear un agradable clima grupal.

#### **9.4.2.3. El área del profesor**

Como se ha visto anteriormente, a diferencia de otros métodos, en la psicopedia el profesor no se sitúa en una posición destacada, sino que toma un puesto en el círculo de sillas como todos los demás. Sin embargo, la naturaleza del método, especialmente las fases analítica y de activación, requiere la utilización de una gran cantidad de materiales y una transición de una actividad a otra muy dinámica. Por esta razón, es recomendable que el profesor disponga de un sitio donde pueda organizar sus materiales.

En mi caso particular, utilizo una de las esquinas de la clase donde organizo de manera cronológica todos los materiales que voy a utilizar durante la sesión de ese día y donde, además, tengo el ordenador, que uso junto con el proyector, pero que controlo con un mando a distancia. Esto me permite estar la mayor parte del tiempo dentro del grupo.

#### **9.4.2.4. Las paredes: La gramática y los pósteres de Cantabria**

En la psicopedia las paredes son un soporte pedagógico más. Los elementos esenciales de la gramática, el vocabulario y de la cultura se colocan en las paredes para facilitar su consulta inmediata y su procesamiento de manera inconsciente por medio de la percepción periférica.

En mi modo de aplicación utilizo una de las paredes como zona de ambientación cultural con elementos de Cantabria (pósteres, fotos y mapas) y el resto para distintos tipos de materiales lingüísticos.



#### **9.4.2.5. La cafetería, la biblioteca y la oficina de turismo**

Con el objeto de fomentar la vinculación de los alumnos con la historia del curso, con la cultura española y reforzar el ambiente general y la dinámica grupal, la clase incluye tres zonas específicas:

- La biblioteca: con materiales españoles auténticos (periódicos, revistas y cuentos).
- La oficina de turismo: con información auténtica traída de la Oficina de Turismo de Cantabria.
- La cafetería: para crear un buen clima grupal y evitar que en los descansos la gente tenga que salir fuera (lo cual muchas veces provoca retrasos en el horario).

#### **9.4.3. Los medios técnicos**

La psicopedia es un método de base humanista y pretende, por medio del lenguaje corporal y los gestos, una comunicación natural, por lo que se puede afirmar que la aplicación de la psicopedia no requiere de ningún medio técnico específico más que el de un reproductor de música para la fase asociativa. Sin embargo, en una sociedad dominada por lo audiovisual, sería contraproducente prescindir de los recursos didácticos que este tipo de medios nos brindan. También por motivos prácticos, se aconseja el uso de algunos recursos técnicos, pero siempre teniendo en cuenta el carácter instrumental de los mismos, dando prioridad absoluta a la interacción personal.

En mi aplicación personal utilizó los siguientes materiales:

- Un ordenador: en un método donde es esencial que la dinámica de la clase sea fluida, la organización en carpetas del ordenador permite tener todos los materiales audiovisuales preparados y hacer transiciones casi automáticas entre actividades. El ordenador posibilita prescindir del reproductor de cedés y del video.
- Un proyector y altavoces: como salida de los materiales audiovisuales
- Control remoto para el ratón del ordenador: este aparato me permite moverme por el aula sin tener que volver una y otra vez hasta el ordenador para cambiar de actividad. Por otro lado, algunas actividades requieren detener un video o una canción en un momento concreto y en las presentaciones de diapositivas es necesario avanzar y retroceder de forma constante.

- Un puntero láser (integrado en el control remoto): recordemos que toda el aula de la clase psicopédica se utiliza como soporte de materiales lingüísticos y culturales, por eso es muy práctico poder señalar estos recursos para aclarar dudas sin tener que desplazarse, volviendo de manera inmediata a la actividad principal, respetando el principio de globalidad, como indica Lozanov.

#### **9.4.4. Los materiales didácticos**

Aunque este punto se analizará y se explicará de manera detallada en otro capítulo, los materiales didácticos también tienen una vertiente física y ambiental y es que, como señala Lozanov, es muy importante el aspecto de estos, dado que la estética de los mismos contribuye al prestigio del método. Por tanto, siendo, por supuesto, las virtudes didácticas muy importantes, es también esencial que los materiales transmitan una sensación de calidad.

Los cursos realizados han tenido como protagonistas principales los materiales auténticos recopilados por mí a lo largo de los años en España y entre mi familia y amigos. También hago uso de juegos para niños, que siempre son muy fáciles de didactizar y que responden a los medios sugestopédicos de infantilización, juego, globalidad, musicalidad, etc.

## 10. DESARROLLO DIDÁCTICO

---

### 10.1. LOS CONTENIDOS.

#### 10.1.1. Los contenidos: aspectos generales

Para la elección de los contenidos de este curso se han utilizado tres fuentes principales:

- 1) *El Marco Común Europeo de Referencia - MCER* (Instituto Cervantes, 2002).
- 2) *El Plan Curricular del Instituto Cervantes - PCIC* (Instituto Cervantes, 2007).
- 3) Los manuales habituales para la enseñanza del E/LE en Alemania.

Las líneas marcadas por el *MCER* son, por su función orientativa para todos los idiomas, demasiado generalistas e imprecisas. Este hecho ha provocado que en un segundo nivel se haya acudido a las indicaciones más concretas del *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Y dado que el *Plan Curricular* está hecho con un carácter universal y no tiene en cuenta, por razones prácticas, la capacidad de aprendizaje dependiendo de la lengua materna y del nivel intelectual de los alumnos, se ha recurrido al análisis de los manuales más utilizados en la enseñanza de E/LE en Alemania.

Los manuales utilizados para este análisis son principalmente cuatro:

- 1) *Aula 1*<sup>81</sup> (Klett)
- 2) *Caminos 1*<sup>82</sup> (Klett)
- 3) *Gente 1*<sup>83</sup> (Klett)
- 4) *Perspectivas A1*<sup>84</sup> (Cornelsen)

El caso más importante de entre estos manuales es el de *Caminos 1* (Klett). Este manual está diseñado expresamente para el mercado alemán y es el que se utiliza en la Universidad de Jena<sup>85</sup>. Pero, aparte de este caso específico, en otros muchos manuales se observa que el nivel A1 en Alemania excede en contenidos al *MCER* y al *PCIC*. Ni el *Marco* ni el *Plan Curricular* incluyen en el nivel A1 la capacidad de referirse al pasado y, por el contrario, algunos de estos manuales

---

<sup>81</sup> Corpas, J., García, E., Garmendia, A. y Soriano, C. (2005). *Aula 1*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.

<sup>82</sup> Görrissen, M., Häuptle-Barceló, M., Sánchez, J., Beucker, V., Martín, P., Voigt, B. y Wiener, B. (2002). *Caminos 1*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.

<sup>83</sup> Martín, E. y Sans, N. (2004). *Gente 1*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.

<sup>84</sup> Marín, S., Forst, G y Vicente, A. (2006). *Perspectivas A1*. Berlín: Cornelsen Verlag.

<sup>85</sup> La nueva edición de este manual se denomina *Aula neu A1*, pero los contenidos son exactamente los mismos. En la Universidad de Bielefeld se utiliza *Aula 1* (Klett).

incluyen el pretérito perfecto y el pretérito indefinido, aunque este último solamente en sus formas regulares y las irregulares más habituales, y, por lo general, en la última lección del curso.

En cualquier caso, estos contenidos gramaticales (junto con otros muchos de otra índole que serán analizados más adelante) han sido incluidos en este curso tanto en la versión de 90 horas lectivas (pretérito perfecto e indefinido), como en la versión de 60 horas (pretérito perfecto), manteniendo la denominación A1, ya que esta sobreabundancia de contenidos con respecto al *MCER* y al *Plan Curricular Cervantes* es la práctica habitual en el contexto alemán y son, por tanto, elementos esenciales para poder hacer una comparación de los cursos psicopédicos con otros cursos con métodos tradicionales.

Es esencial recordar que una de las premisas de la sugestopedia y de la psicopedia es la utilización de una cantidad de material lingüístico extremadamente superior a las de otros métodos, que por su abundancia favorezcan que no se intente procesar de manera lógica todo el material, sino que se dirija la atención al contexto general.

Como se verá inmediatamente, la presencia de más contenidos en los planes curriculares de E/LE en Alemania responde principalmente a una enseñanza orientada a la memorización de reglas gramaticales y vocabulario. Los contenidos funcionales, por desgracia, no se adquieren en igual grado que aquellos que solo dependen de la memorización. Esta va a ser la virtud fundamental de la psicopedia y es que, como se podrá apreciar a continuación, en este método se desarrollan todas las destrezas y las habilidades pragmáticas y socioculturales.

Una descripción pormenorizada de todos los contenidos y objetivos que establecen el *MCER* y el *PCIC* sería tan prolija que requeriría una extensión de cientos de páginas para el análisis de cada uno de los elementos enunciados y su inclusión o no en este curso. Por esta razón se ha adoptado un enfoque más pragmático y se procede a un análisis general de los contenidos y objetivos, haciendo mención solo de aquellos puntos en los que los contenidos de los cursos de psicopedia difieran de los establecidos por el *MCER* y el *PCIC*.

### 10.1.2. Los contenidos según el *Marco Común Europeo de Referencia (MCER)*

Los contenidos definidos dentro del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* de los niveles A1 y A2 son los siguientes:

Niveles comunes de referencia: escala global	
Usuario básico	
A1	A2
<p>Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato.</p> <p>Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce.</p> <p>Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.</p>	<p>Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.)</p> <p>Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales.</p> <p>Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado o de su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.</p>

MCER (2002:26)

Al observar este cuadro se hace evidente que los contenidos del curso, y en general los contenidos del nivel A1 en la práctica habitual en la universidad alemana, sobrepasan los límites del nivel A1 tal y como es definido aquí. En el plan curricular del Centro de Idiomas de la Universidad de Jena (y en las demás universidades) se incluyen casi todos los descriptores del nivel A2 en los curso de A1, tanto en su versión de 60 horas como en la de 90. Aunque posteriormente se tratarán de manera específica, se puede señalar como ejemplo de esta diferencia de nivel que, incluso los cursos de A1 de 60 horas lectivas (45 minutos de clase real por hora), incluyen los siguientes elementos:

- El pretérito perfecto de indicativo.
- Los verbos reflexivos y las actividades cotidianas.
- Todos los recursos para desenvolverse en situaciones comunicativas como compras, restaurantes, presentarse, hablar de la familia, hablar sobre aficiones o viajes, etc.

Como ya se ha mencionado, estos contenidos se ven en todos los cursos en la universidad alemana, pero la orientación en la enseñanza es esencialmente memorística. La diferencia con los cursos de psicopedia no es en este caso de cantidad sino de calidad. Los

participantes en los cursos de metodología psicopédica tienen un dominio funcional de estos elementos (a un nivel básico, por supuesto) que no se produce en otros cursos. Esta afirmación se podrá confirmar durante la evaluación, especialmente en las muestras de entrevistas espontáneas en español grabadas en video.

En cuanto a los contenidos por destrezas, el cuadro de autoevaluación del *MCER* nos sirve también de referencia para comprobar la inclusión de todos los descriptores en el curso.

Niveles comunes de referencia: cuadro de autoevaluación		
Comprender		
	A1	A2
Comprensión auditiva	Reconozco palabras y expresiones muy básicas que se usan habitualmente, relativas a mí mismo, a mi familia y a mi entorno inmediato cuando se habla despacio y con claridad.	Comprendo frases y el vocabulario más habitual sobre temas de interés personal (información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo)  Soy capaz de captar la idea principal de avisos y mensajes breves, claros y sencillos.
Comprensión de lectura	Comprendo palabras y nombres conocidos y frases muy sencillas; por ejemplo las que hay en letreros, carteles y catálogos.	Soy capaz de leer textos muy breves y sencillos. Sé encontrar información específica y predecible en escritos sencillos y cotidianos, como anuncios publicitarios, prospectos, menús y horarios, y comprendo cartas personales breves y sencillas.

*MCER* (2002:30)

La comprensión auditiva y la lectora se potencian de una manera muy especial en los cursos psicopédicos. Como ya se ha dicho anteriormente, la orientación hacia la memorización de la gramática y el vocabulario en los cursos con metodologías tradicionales no implica un nivel de comprensión especialmente elevado, mientras que en la psicopedagogía se fomentan estas destrezas de manera consciente por los siguientes medios:

- La atención se dirige siempre hacia el significado global y el contexto general de la situación comunicativa, con lo cual se acostumbra a los alumnos a no necesitar el significado de todas las palabras y estructuras para poder interactuar con éxito.
- Se utilizan materiales y conversaciones reales (videos, canciones, prospecto, artículos y entrevistas) que obligan a los alumnos a adaptarse a situaciones

auténticas donde los textos, las grabaciones y las personas no van a utilizar expresiones de un nivel adecuado al alumno, sino su lenguaje habitual.

- Los alumnos interactúan desde el primer momento de manera verbal en la lengua meta con el profesor y entre ellos, lo cual aumenta su capacidad de comprensión.

Niveles comunes de referencia: cuadro de autoevaluación		
Hablar		
	A1	A2
Interacción oral	Puedo participar en una conversación de forma sencilla siempre que la otra persona esté dispuesta a repetir lo que ha dicho o a decirlo con otras palabras y a una velocidad más lenta, y me ayude a formular lo que intento decir. Planteo y contesto a preguntas sencillas sobre temas de necesidad inmediata o asuntos muy habituales.	Puedo comunicarme en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio simple y directo de información sobre actividades y asuntos cotidianos. Soy capaz de realizar intercambios sociales muy breves, aunque, por lo general, no puedo comprender lo suficiente como para mantener la conversación por mí mismo.
Expresión oral	Utilizo expresiones y frases sencillas para describir el lugar donde vivo y las personas a las que conozco	Utilizo una serie de expresiones y frases para describir con términos sencillos a mi familia y a otras personas, mis condiciones de vida, mi origen educativo y mi trabajo actual, o el último que tuve.

MCER (2002:30)

Este es uno de los elementos esenciales de la psicopedia que, al hacer de la comunicación directa del profesor y los alumnos algo absolutamente normal desde el primer momento del curso, evita las situaciones de *miedo a actuar*, convirtiendo el habla espontánea en algo natural.

Al igual que en el punto anterior, los cursos de metodología tradicional en la universidad alemana no permiten el desarrollo de esta destreza, ya sea por el elevado número de participantes o por la excesiva orientación hacia una progresión gramatical. La disposición habitual de las clases, por lo general preparadas para clases frontales o magistrales, es igualmente un impedimento para el desarrollo de la destreza del habla.

Niveles comunes de referencia: cuadro de autoevaluación		
Escribir		
	A1	A2
Expresión escrita	<p>Soy capaz de escribir postales cortas y sencillas; por ejemplo, para enviar felicitaciones.</p> <p>Sé rellenar formularios con datos personales; por ejemplo, mi nombre, mi nacionalidad y mi dirección en el formulario del registro de un hotel.</p>	<p>Soy capaz de escribir notas y mensajes breves y sencillos relativos a mis necesidades inmediatas.</p> <p>Puedo escribir cartas personales muy sencilla; por ejemplo, agradeciendo algo a alguien.</p>

MCER (2002:30)

Una vez más, *el MCER* presenta en su nivel A2 mejor que en el nivel A1 las capacidades adquiridas por los participantes en los cursos de psicopedia. En los cursos de metodología tradicional sí que se presta atención al desarrollo de esta destreza, pues la organización de ejercicios para su práctica no requiere de la interacción personal y del movimiento en el aula. Aun así, la mayor parte de los ejercicios suelen realizarse en forma de tarea para casa y carecen por completo de espontaneidad

Curiosamente, la destreza de la escritura apenas es practicada en los cursos psicopédicos. El carácter eminentemente comunicativo del método, por indicaciones concretas de su creador, no presta especial atención a la expresión escrita, dado que esta carece de contacto personal y, por tanto, no forma parte de la relación genética entre el habla y el lenguaje corporal. La escritura es una destreza de desarrollo tardío en la evolución humana que no constituye una parte esencial de la comunicación natural. No quiere esto decir que no se desarrollen ejercicios escritos o no se utilicen la lectura y la escritura, sencillamente, se trata de dar prioridad a la comunicación por medio del contacto personal.

El hecho de no haber sido incluido el desarrollo de esta destreza de manera específica dentro del método es una de las críticas más habituales desde el ámbito académico y de los participantes en los cursos con conocimientos de didáctica. Pero es que este es concretamente uno de los objetivos del método, dejar de entender la lengua como una asignatura en la que el proceso lógico-analítico propio del sistema de enseñanza es la parte esencial y empezar a entender el proceso del habla en todo su conjunto, introduciendo todos los factores de la comunicación no verbal en el proceso de aprendizaje.

Una vez dicho esto, es necesario explicar que para el proceso de valoración de los cursos se ha recurrido a los sistemas convencionales en las metodologías tradicionales, donde la escritura



juega un papel muy importante, para que sea posible una comparación objetiva. Sorprendentemente (para los críticos de la psicopedia), la capacidad de escribir de los alumnos de psicopedia es, cuanto menos, igual a la de los cursos de control, como queda demostrado en los exámenes escritos, a pesar de que esta destreza no ha sido practicada específicamente. Este hecho parece mostrar que el proceso psicopédico, basado en la función comunicativa natural *cara a cara*, es suficiente para desarrollar la destreza de la escritura y parece indicar que las capacidades de escribir, hablar y entender tienen en gran parte una base común que se desarrolla de manera automática.

### 10.1.3. Los contenidos específicos de los cursos de psicopedia

*El Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)* presenta una organización de los contenidos propios de cada nivel distinta a la del *Marco Común Europeo de Referencia (MCER)*. Esta distribución de contenidos es mucho más específica de la lengua española y está mucho más detallada. Lamentablemente la extensión del *PCIC* y su carácter ideal (y, por tanto, irreal), lo hace absolutamente inabarcable para la extensión de este trabajo.

El inventario de contenidos propuesto en el Instituto Cervantes consta aproximadamente de mil cien epígrafes. Si tenemos en cuenta que muchos de ellos contienen varias palabras, es fácil deducir que solamente la lectura y comprensión de los materiales incluidos exigiría muchos minutos y el dominio de un vocabulario que, de entrada, superaría las 2000 palabras, cantidad está considerada por muchos autores como la correspondiente al vocabulario básico de un idioma. Si además tenemos en cuenta que cada uno de los epígrafes mencionados se refieren a un tema concreto de vocabulario, gramática, pragmática, etc., el vocabulario necesario se vería cuando menos quintuplicado y el tiempo necesario para simplemente mencionar cada una de estas palabras en un curso de nivel A1, sería de cientos de horas lectivas<sup>86</sup>.

---

<sup>86</sup> Epígrafes principales en los que se dividen los contenidos del *Plan Curricular del Instituto Cervantes (1997-2012)*.

- 1) Gramática
- 2) Pronunciación y prosodia
- 3) Ortografía
- 4) Funciones
- 5) Tácticas y estrategias pragmáticas
- 6) Géneros discursivos y productos textuales
- 7) Nociones generales
- 8) Nociones específicas
- 9) Referentes culturales
- 10) Saberes y comportamientos socioculturales
- 11) Habilidades y actitudes socioculturales
- 12) Procedimientos de aprendizaje

Por esta razón no se van a analizar de manera individualizada todos los marcadores señalados por el *Plan Curricular*, sino que se optará por una distribución menos exhaustiva y más didáctica. Esta distribución de compromiso será la que se utilice para describir los contenidos concretos que contiene este curso y que, como se dijo anteriormente, son el resultado del análisis de las descripciones del *MCER* y del *PCIC* y a las que se han añadido materiales no reseñados en lo compendios anteriores, pero que aparece en los manuales de E/LE de uso habitual en Alemania.

### **10.1.3.1. Los contenidos gramaticales**

En el apartado de la gramática, los contenidos han de adaptarse por completo a los temas del manual de E/LE *Caminos neu A1* (Klett), ya que los alumnos van a continuar el aprendizaje del español en cursos del Centro de Idiomas donde se da por sentado el conocimiento de estos elementos. En cualquier caso, como se puede comprobar en la lista siguiente, los contenidos exceden las indicaciones para el nivel A1 del *PCIC*. Esta es la lista de contenidos del citado manual que no están ordenados según criterios gramaticales sino didácticos:

- El abecedario.
- La pronunciación, la acentuación y la entonación.
- La ortografía: la tilde, las mayúsculas y minúsculas, y los signos de puntuación.
- El sustantivo: género, número, el sustantivo como sujeto, como objeto directo y como objeto indirecto.
- El artículo: determinado, indeterminado y el neutro *lo*.
- El adjetivo: género, número, colores, nacionalidades, colocación y contracción.
- La gradación y la comparación: comparativo de igualdad, de superioridad e inferioridad, y el superlativo.
- Los pronombres: sujeto, objeto directo, objeto indirecto, reflexivos, la colocación, dos pronombres juntos.
- Los posesivos.
- Los demostrativos.
- El presente de indicativo: formas regulares, formas irregulares, verbos reflexivos, el uso del *se* impersonal, el uso de *ser* y *estar*, el uso de *hay* y *está/n*, *gustar*, *poder*, *saber*.
- El perfecto de indicativo: formas, participios irregulares, usos del perfecto.
- El gerundio.
- El futuro próximo: *ir a + inf*.
- El indefinido: formas regulares, formas irregulares, uso del indefinido.

- El uso de *muy* y *mucho*.
- El uso de *también* y *tampoco*.
- Los interrogativos.
- Los exclamativos.
- Las preposiciones: las preposiciones locales, usos no locales de *a*, *en*, *de*, *por* y *para*.
- Los números y el tiempo cronológico: números naturales, números ordinales, la fecha, la hora, conceptos de tiempo y frecuencia, y conceptos de cantidad.
- La frase: frase interrogativa, frase negativa, frases de relativo.

Y esta es su distribución en los textos:

Contenidos gramaticales	
Texto 1: Encuentro en el avión	Pronunciación Acentuación Plurales Artículos Negación Los interrogativos Abecedario
Texto 2: Saludo del Consejero	Adjetivos Preposiciones El verbo <i>gustar</i>
Texto 3: Fiesta en el hotel	Tener que + inf.
Texto 4: Compras en el mercado	Pronombre complemento directo Formas de cortesía Introducción al imperativo
Texto 5: Cena con amigos	Tener que + inf. Ir a + inf. Formas de cortesía Introducción al imperativo
Texto 6: De compras por Santander	Comparación Horarios Demostrativos Pronombre complemento indirecto Mucho y muy Mucho/a/os/as Introducción al pretérito perfecto Formas de cortesía
Texto 7: Desayuno junto a la playa	El pretérito perfecto de indicativo Rutina diaria Verbos reflexivos
Texto 8: Planes para el fin de semana	El pretérito perfecto (profundización) El futuro próximo Reflexivos Ordenadores del discurso
Texto 9: Los amigos de Felipe	Señalar a alguien con <i>de</i> Posesivos

Texto 10: Día de resaca	El gerundio
Texto 11: La carta, la postal, Madrid y la verdad	Indefinido El perfecto El futuro próximo

### 10.1.3.2. Las situaciones comunicativas y las funciones del lenguaje

Situaciones comunicativas y funciones del lenguaje	
Texto 1: Encuentro en el avión	Encuentro con un desconocido Presentarse Quedar para más tarde Presentarse Preguntar la edad, la nacionalidad, la profesión Decir la edad, la nacionalidad, la profesión Hablar de la familia Negar Replicar Despedirse Hacer bromas
Texto 2: Saludo del Consejero	Recepción oficial Concertar una cita íntima Disculparse Pedir explicaciones Describir la apariencia Describir el carácter Mostrar desagrado Hablar de gustos y aficiones Mostrar alegría Distancia y altitud
Texto 3: Fiesta en el hotel	Presentarse (ampliado) Descripción de un camino Informar sobre una actividad y quedar Negociar un plan Mostrar sorpresa Solicitar información
Texto 4: Compras en el mercado	Hacer la lista de la compra Comprar alimentos Preguntar por un producto Preguntar el precio Preguntar el coste total Discutir con alguien Comentar las consecuencias de una fiesta

<p>Texto 5: Cena con amigos</p>	<p>Describir un camino en transporte público                  Cenar con amigos                  Viaje en autobús                  Pedir comida                  Ofrecer comida                  Comentar el sabor                  Pedir más de algo                  Reclamar                  Comentar con ironía                  Recomendar algo                  Insinuarse                  Rechazar una insinuación</p>
<p>Texto 6: De compras por Santander</p>	<p>Comprar ropa                  Pedir una prenda de ropa                  Pedir otra talla                  Comentar si queda bien o mal                  Elegir un medio de pago                  Discutir                  Comentar la apariencia física                  Criticar la personalidad                  Insultar</p>
<p>Texto 7: Desayuno junto a la playa</p>	<p>Hablar y discutir sobre hechos del pasado                  Comentar el carácter de alguien                  Mostrar buena voluntad                  Invitar a una actividad                  Rechazar de manera brusca                  Reconciliarse                  Interrumpir</p>
<p>Texto 8: Planes para el fin de semana</p>	<p>Hacer planes                  Planificar una excursión                  Describir un lugar                  Describir las circunstancias                  Explicar las costumbres                  Concertar un sitio y una hora</p>
<p>Texto 9: Los amigos de Felipe</p>	<p>Visitar a alguien                  Describir personas                  Señalar persona dentro de un grupo                  Describir la situación relativa                  Expresar tristeza                  Expresar alegría                  Expresar sorpresa                  Presentar a alguien y saludar</p>
<p>Texto 10: Día de resaca</p>	<p>Conversación telefónica                  Excusarse                  Contar qué se está haciendo                  Responder a una llamada formal                  Responder a una llamada coloquial                  Preguntar por alguien                  Quedar y rechazar una invitación                  Poner una excusa</p>
<p>Texto 11: La carta, la postal, Madrid y la verdad</p>	<p>Escribir una carta                  Expresiones formales en la correspondencia                  Expresiones familiares en la correspondencia                  Lamentar hechos                  Venganza                  Engañar                  Expresar contrariedad</p>

### 10.1.3.3. Los contenidos pragmáticos y socioculturales

Este punto está íntimamente relacionado con las situaciones comunicativas y las funciones del lenguaje. El *MCER* hace una diferenciación entre contenidos lingüísticos, pragmáticos y sociolingüísticos. Una vez recopilados en el análisis los contenidos lingüísticos, al aplicar el enfoque por tareas y al introducir estas tareas de una forma coherente dentro de la historia que sirve de base al curso (cuya construcción se detalla en el capítulo siguiente), se garantiza la transmisión y el aprendizaje de todos los contenidos pragmáticos y socioculturales.

La psicopedia es por su propia naturaleza la garantía de la trasmisión de los elementos pragmáticos y culturales que define el *MCER*, al incluir en el aprendizaje de manera sistemática los elementos de la comunicación cara a cara (paralingüísticos, cinéticos, proxémicos y cronémicos), que en otros métodos no son especialmente tenidos en cuenta y al estar incluidos estos dentro de una historia en un contexto cultural auténtico.

Las distintas situaciones comunicativas van a propiciar un número muy elevado de contextos socioculturales y pragmáticos que garantizan el aprendizaje de estos factores.

<b>Contenidos pragmáticos y socioculturales</b>	
Texto 1: Encuentro en el avión	Conversación informal y coloquial entre dos jóvenes desconocidos de distintas procedencia cultural.
Texto 2: Saludo del Consejero	Saludo formal de un representante del gobierno regional. Conversación intercultural entre dos jóvenes.
Texto 3: Fiesta en el hotel	Conversación de los jóvenes con un adulto desconocido de otra cultura en la calle. Conversación formal con el empleado del hotel.
Texto 4: Compras en el mercado	Conversación informal entre los alumnos y el profesor en un contexto educativo. Conversación formal orientada a la transacción comercial con los vendedores. Discusión con una persona adulta desconocida.
Texto 5: Cena con amigos	Conversación formal con el camarero. Conversación informal entre las alumnas y el profesor con expresiones inadecuadas a la situación social.
Texto 6: De compras por Santander	Conversación formal con la dependienta. Discusión entre dos amigas jóvenes.
Texto 7: Desayuno junto a la playa	Discusión entre dos jóvenes.
Texto 8: Planes para el fin de semana	Conversación entre los alumnos y el profesor en un contexto informal.
Texto 9: Los amigos de Felipe	Visita a una familia de otra cultura. Saludo formal a los padres del profesor.
Texto 10: Día de resaca	Conversación telefónica informal con los compañeros del curso. Conversación telefónica formal con el empleado del hotel.
Texto 11: La carta, la postal, Madrid y la verdad	Comunicación escrita formal y oficial de la universidad. Comunicación escrita informal entre un matrimonio.

### 10.1.3.4. Los contenidos léxicos

Contenidos léxicos	
Texto 1: Encuentro en el avión	Países Ciudades Nacionalidades Idiomas Estudios Profesiones Números del 0 al 20 Relaciones familiares
Texto 2: Saludo del Consejero	Números mayores de 20 Cosas de la ciudad Elementos de ocio Elementos naturales Elementos urbanos Gobierno y política
Texto 3: Fiesta en el hotel	Viajar Presentar Parar Tocar Explicar Andar Describir Preguntar Quedar Pasar
Texto 4: Compras en el mercado	La hora Alimentos Tiendas de alimentación Profesiones relacionadas Pesos y medidas Tipos de envase
Texto 5: Cena con amigos	Platos típicos Carta de restaurante Cubiertos Sabores Cuantificadores
Texto 6: De compras por Santander	Prendas de ropa Colores Tamaños Elementos de un comercio
Texto 7: Desayuno junto a la playa	Actividades de la rutina diaria
Texto 8: Planes para el fin de semana	Monumentos Hechos históricos Elementos culturales Tradiciones
Texto 9: Los amigos de Felipe	La familia Adjetivos del carácter Adjetivos del aspecto La ropa y los complementos Costumbres
Texto 10: Día de resaca	Elementos del hotel Actividades de ocio

Texto 11: La carta, la postal, Madrid y la verdad	El tiempo Fenómenos meteorológicos El aeropuerto La correspondencia Departamentos universitarios Instituciones oficiales
---	---

Los temas enunciados en esta tabla son, en ocasiones, representados por un número reducido de palabras en el texto pero son posteriormente ampliados en la fase de activación.

A esta lista de temas léxicos hay que sumar un gran número de verbos, entre los que se encuentran todos los irregulares (a excepción de las irregularidades vocálicas de la raíz) y algunas construcciones especiales.

Lista de verbos que aparecen en los textos				
Regulares	abrir	cruzar	hablar	pasear
	acabar	charlar	intentar	perder
	adelgazar	dejar	interrumpir	planear
	aparcar	desayunar	invitar	preparar
	apetecer	desear	leer	prometer
	aprender	discutir	llamar	quedar
	asistir	echar	llegar	reconocer
	aterrizar	entrar	llevar	regresar
	bailar	escribir	llorar	resistir
	beber	esperar	mandar	significar
	callarse	estudiar	mejorar	tardar
	coincidir	faltar	mirar	tomar
	comprar	ganar	notar	trabajar
	conseguir	gastar	pagar	visitar
	creer	girar	pasar	vivir
Irregulares	acostarse o-ue	entender e-ie	pedir e-i	ser
	coger	estar	pensar e-ie	sonar o-ue
	conocer c-zc	gustar	poder	tener
	costar o-ue	hacer	querer	traer
	dar	ir	recomendar e-ie	venir
	decir	medir e-i	preferir e-ie	ver
	divertirse e-i	mostrar o-ue	saber	volver o-ue
	dormir o-ue	ofrecer c-zc	salir	
	encantar	parecer c-zc	seguir e-i	
Reflexivos	aburrirse	disculparse	levantarse	quitarse
	casarse	ducharse	llamarse	sentarse ie
	colarse	enrollarse	ponerse	
	colgar	fijarse	quedarse	
Casos especiales	tener que + inf.	hay	gustar	quería
	hay que + inf.		encantar	deme



## **10.2. UNA HISTORIA COMO BASE DEL CURSO**

### **10.2.1. Origen y características de la historia**

La construcción de la historia ha sido uno de los retos más importantes de este desarrollo didáctico. Esta narración va a ser la columna vertebral del curso y, por tanto, debe incluir todos los elementos lingüísticos, pragmáticos y culturales descritos en el punto anterior. Pero estos contenidos no serían efectivos si la historia que cuentan no tuviese, además, las siguientes características:

- a) La historia debe presentar una situación y unos personajes que sean atractivos para los participantes.
- b) La historia debe ser de tal índole que nos permita incluirnos como personajes de la misma para desarrollar nuestra creatividad.
- c) La historia debe tener una cierta base real que, sin limitar la creatividad, nos permita relacionarla con situaciones concretas útiles para el uso del lenguaje.
- d) Y por último, aunque los siguientes elementos ya están incluidos de forma genérica en la descripción anterior, creo necesario resaltar dos elementos: la historia debe ser emocional y divertida.

### **10.2.2. El tema de la historia**

El tema general de la historia ya está recogido en los primeros escritos de Lozanov y la idea de realizar una reunión de hijos de emigrantes procede de la Dra. Susanne Hecht. Tomando como base estas ideas y con el fin de reforzar los aspectos culturales, emocionales y su relación con hechos reales, se decidió basar toda la narración en una especie de viaje virtual a Cantabria en el que los alumnos participan (al igual que los personajes de la historia) en una reunión para hijos de emigrantes españoles que quieren mejorar el conocimiento del idioma de sus padres y para ello realizan un curso en Santander.

Este sería un pequeño resumen de la historia y, por tanto, del contexto en el que se va a desarrollar el curso:

El gobierno de Cantabria organiza un encuentro para hijos de emigrantes españoles que no hablan (o no hablan bien) el español y que consiste en un curso de español en la Universidad Internacional Menéndez Pelayo (UIMP), con alojamiento en la residencia de las antiguas caballerizas del Palacio de la Magdalena, además de conferencias y excursiones por Cantabria y

a otras ciudades de España. Los participantes se ven envueltos en situaciones provocadas por ciertas relaciones personales, que tienen lugar en contextos comunicativos cotidianos y dejan entrever un cierto misterio que se va desvelando en los sucesivos capítulos.

La elección de este tema permite a los alumnos el establecimiento de asociaciones mentales afectivas y reales (aunque estas son difíciles de desligar unas de otras), entre las que se pueden señalar las siguientes:

- a) En cuanto a las asociaciones reales, se encuentra el hecho de que Cantabria y Santander son lugares a los que se puede viajar, con gran tradición de indios<sup>87</sup> y emigrantes en general. Además, la Universidad Internacional Menéndez Pelayo (UIMP) existe realmente y fue una de las primeras instituciones en impartir cursos de E/LE. La residencia de la Península de La Magdalena es un lugar donde los alumnos pueden alojarse si, de verdad, realizan un curso en esa universidad. Toda la historia se ve apoyada por la utilización de materiales auténticos procedentes principalmente de la Consejería de Turismo de Cantabria y la Oficina de Información Turística de Santander.
- b) En cuanto a las asociaciones afectivas, estas se basan en gran parte en la vida del profesor. La historia tiene lugar en una región que no está elegida aleatoriamente, sino que es la de origen del docente. Igualmente, el lugar donde se realiza el curso es la universidad donde él realizó su formación como profesor de E/LE. Los materiales reales procedentes del turismo se complementan con otros materiales personales que presentan a la familia y a los amigos del profesor y su lugar de origen. Otra fuente de asociaciones afectivas muy positiva es la belleza paisajística de Cantabria que se muestra en fotografías y videos tomados por el mismo profesor. Esta implicación personal del docente no es una exigencia del método, pero, por su relevancia, será analizada con detalle en un capítulo posterior, ya que está íntimamente unida con la exigencia de autenticidad enunciada por Lozanov y por la psicología humanística.

### **10.2.3. Los personajes principales**

Los personajes que aparecen en la historia también han sido elegidos para permitir a los participantes un doble juego de identificación y distanciamiento con la narración. Sin duda, sería

---

<sup>87</sup> Adj. y Sust. Dicho de una persona que vuelve rica de América. DRAE (2010). En el lenguaje coloquial del norte de España se aplica en general a los emigrantes que marcharon a América.

posible la construcción de una historia con personajes absolutamente rocambolescos que permitieran un desarrollo creativo mucho más intenso, pero, siendo este curso de nivel inicial, es necesario que los participantes sientan afinidad con las situaciones comunicativas que se presentan para facilitar la función comunicativa. Esta es la razón por la que los personajes principales de la historia son en su mayoría estudiantes de una edad similar a la de los participantes y proceden de países conocidos por estos.

Para la construcción de la personalidad de los personajes se ha recurrido a algunos estereotipos sociales y nacionales, y a ciertas características psicológicas que, a menudo, a través de la exageración, buscan dar a las situaciones una vertiente de intensidad emocional y comicidad.

Los personajes principales y sus características más destacadas son los siguientes:

- Antonio: italiano, bombero, ligón.
- Bea: francesa, estudiante de Derecho, elitista y engreída.
- José: sueco, tranquilo, tímido y deportista.
- Ana: pequeña, insistente, romántica.
- Ludovica: irlandesa, juerguista, bebedora, muy delgada, envidiosa.
- Julia: corpulenta, bruta, descarada.
- Felipe: español, profesor, corpulento, casado con una alemana, simpático.

Estos personajes se expresan en español utilizando el acento propio del país de origen, o bien se inventa una entonación propia para cada uno, con el fin de hacer más identificables las intervenciones concretas y su perfil psicológico.

En cuanto al peligro del uso de estereotipos (sobre todo nacionales), es conveniente indicar que estos han sido probados y comentados con alumnos de las nacionalidades representadas sin que sientan de ningún modo que estos estereotipos son negativos. En cualquier caso, es evidente que esta circunstancia podría acarrear dificultades con determinados alumnos, en cuyo caso sería necesaria la adecuación de la historia.

#### **10.2.4. El nivel lingüístico de la historia**

En La Sugestopedia se mantiene que la historia no debe tener ningún tipo de limitaciones en cuanto al léxico o la gramática y que debe presentar muestras del lenguaje real. En este caso concreto, el hecho de que el curso de psicopedia se realizara en el Centro de Idiomas de la Universidad de Jena planteaba el problema de la adecuación de los contenidos al plan curricular

del centro. En este curso no se trataba solamente de fomentar el habla espontánea (objetivo de todos los cursos de psicopedia), sino también de que los alumnos pudieran continuar su aprendizaje en cursos sucesivos donde se exige el conocimiento de ciertos temas y ciertos recursos lingüísticos.

Partiendo de la premisa de que Lozanov requiere textos sin limitaciones para así evitar un habla artificial (como ocurre en casi todos los manuales de idiomas), que de manera consciente y subconsciente es percibidas por los alumnos como desconectada del uso auténtico de la lengua, se planteo un reto. Este consistía en construir una historia con un lenguaje absolutamente natural y unas circunstancias completamente creíbles, recurriendo únicamente a los contenidos léxicos y gramaticales señalados en el temario de los cursos de control.

La excelente aceptación de la historia por parte de los alumnos (como se refleja en las evaluaciones) demuestra que este reto ha sido superado de manera exitosa. Los capítulos de la historia presentan una gradación de los contenidos gramaticales absolutamente imperceptible. Estos contenidos son paralelos a los de los cursos de control, sin que en ningún momento la historia se vea limitada por cuestiones gramaticales.

### **10.3. LA PERSONALIDAD INVENTADA**

Como ya se ha indicado con antelación, el tema de la personalidad inventada que adoptan los participantes en el curso tiene una gran importancia por varias razones:

- Permite a los estudiantes integrarse en la historia de manera que puedan desarrollar su creatividad y establecer asociaciones personales con la trama, los personajes y con todas las actividades del curso.
- Permite a los alumnos distanciarse del proceso de aprendizaje de manera que se elimine el miedo a cometer errores y, por tanto, la amenaza para el estatus social o dentro del grupo, al ser el personaje inventado quien comete esos errores.

El elemento psicológico de esta técnica es muy sutil pero muy poderoso. La personalidad inventada es una de las técnicas desarrolladas por Lozanov (y la psicología humanista) y recogidas por Baur, que nos permite liberarnos de las barreras antisugestivas y de los condicionamientos sociales, y volver a aprender como niños. Así, especialmente en las clases con adultos, esta técnica permite que, al no ser la persona real la que habla (y por tanto la que juega y la que comete errores), los adultos se desinhiban, eliminando la tensión y el miedo, que son condicionantes que dificultan el aprendizaje.

Es importante señalar que en ningún caso se obliga a los participantes adoptar esta falsa personalidad, sino que se les invita a participar en un juego y si, como ocurre en ocasiones, alguno de ellos rechaza todo el sistema o alguno de sus elementos, se le integra igualmente en la historia con su personalidad real.

Este proceso de creación del personaje comienza con la adopción de un nombre propio en el idioma meta y, según los autores, se desarrolla con mayor o menor profundidad en las distintas variantes del método.

En este experimento con psicopedia se fomenta la creación de un personaje coherente que no sólo tiene un nombre, sino también una nacionalidad, familia, profesión, características psicológicas, miedos y deseos. La asociación de todos estos elementos refuerza el aprendizaje y permite su integración en la dinámica del curso.

- Los nombres: se ofrece a los participantes una gran variedad de nombres en la lengua meta, procurando que estos incluyan las dificultades ortográficas y fonéticas más importantes. Dado que estos nombres van a ser utilizados durante todo el curso de manera constante, es un sistema excelente para asegurar la adquisición de estos conceptos. Muchos alumnos adoptan la versión española de su nombre original.
- La nacionalidad: la nacionalidad ha de ser coherente con el hecho de no hablar (bien) español. Tampoco es deseable que elijan la nacionalidad alemana, pues sería más complicado inventar un nuevo personaje con una característica tan importante idéntica a la personalidad real de la mayoría de los alumnos del experimento. Para fortalecer las asociaciones mentales se recomienda a los alumnos la elección de una nacionalidad de un país con el que tengan algún tipo de afinidad, ya sea porque hayan residido allí, porque admiren su cultura o porque deseen viajar allí en el futuro.
- La familia: la invención de una familia permiten dar una mayor consistencia psicológica a toda la personalidad inventada y, además, nos permite practicar desde principio otras formas personales distintas a la primera persona del singular (mis padres son, mi hermana tiene...). Para continuar dando coherencia a la historia por lo menos uno de los progenitores debe ser de origen español. En sucesivas etapas del curso, los datos sobre la familia se amplían con temas como la razón por la cual emigraron (en ocasiones relacionada con la profesión de los

padres) y la descripción de la región de origen en España de estos (capital, monumentos, costumbres...)

#### **10.4. LA PERCEPCIÓN PERIFÉRICA**

En los primeros experimentos de Lozanov con hipnosis, el profesor búlgaro se dio cuenta de que el cerebro percibe una inmensa cantidad de información que no se procesa de manera consciente. Aunque, repetimos, la sugestopedia no tiene nada que ver con la hipnosis, el hecho de que la información periférica sea accesible a través de la hipnosis es una muestra de que esa información está ya en el cerebro. Lozanov, en su desarrollo de la sugestología, propone la organización de esa información periférica de manera didáctica y busca un camino de acceso a la misma no manipulativo que se concreta en la sugestopedia.

Dentro de la percepción periférica podemos encontrar elementos como la comunicación no verbal o las características del entorno. El mismo estímulo puede ser procesado de manera consciente o inconsciente según donde fijemos nuestra atención. Los estímulos que no son procesados conscientemente también forman parte del mensaje y en ocasiones son más importantes que el mensaje lingüístico.

Dado que en la psicopedia la comunicación no verbal, aparte de estímulo periférico, también es considerada un elemento esencial de la didáctica (en especial los gestos), se dedicará a este tema el capítulo siguiente al completo.

En lo que respecta a los factores del entorno como parte de la percepción periférica, estos se reflejan en la psicopedia de dos maneras:

- 1) Intentando conseguir un entorno físico agradable y acogedor que favorezca la eliminación de tensiones y de miedos.
- 2) Aprovechando el entorno como soporte de información lingüística y cultural que, aunque también puede ser utilizada de manera consciente en determinados momentos de la clase, está siempre presente en la percepción periférica.

La manera más sencilla de aprovechar este fenómeno es colocando dentro del campo visual de los participantes (o sea, en las paredes) información lingüística y cultural relevante.

En los cursos realizados para este trabajo se utilizó una de las paredes para mostrar pósteres con elementos paisajísticos y culturales de Cantabria, y el resto del aula se fue llenando

paulatinamente con carteles que explican de manera muy visual los elementos esenciales de la gramática que se van tratando en el curso.

Los carteles deben ser de una estética cuidada y pueden ser elaborados, al menos en parte, por los propios participantes. La realización de los carteles es una buena herramienta para incluir el componente artístico enunciado por Lozanov en el aprendizaje.

## **10.5. LA COMUNICACIÓN NO VERBAL**

Aunque la comunicación no verbal en la sociedad y en la enseñanza de idiomas, en todos sus distintos elementos, va adquiriendo paulatinamente mayor relevancia, aún no se le presta la atención que requiere por su papel esencial dentro de la comunicación natural.

Lozanov, sin embargo, mantiene que esta comunicación se produce tanto de manera consciente como inconsciente, e impregna por completo el mensaje lingüístico. Es por esta razón por la que da gran importancia al control por parte del profesor de estos elementos y su utilización con objetivos didácticos.

La gran aportación de Baur a la psicopedia consiste en la inclusión de estos elementos con carácter preeminente en el papel que desarrollan los alumnos en el curso. La lectura y la escritura son usos importantes del lenguaje que se aprenden de manera consciente, pero el habla se aprende de manera inconsciente en la niñez y está indisolublemente unida a la comunicación no verbal. Si, además, tenemos en cuenta que esta comunicación no verbal tiene un altísimo componente social y cultural, aparte de genético, es esencial incorporar este elemento al aprendizaje activo de una lengua por parte de los alumnos.

### **10.5.1. Los elementos genéricos de la comunicación no verbal**

Sin entrar en las discusiones teóricas sobre la clasificación de los elementos de la comunicación no verbal, se adopta uno de los sistemas clásicos para su descripción que propone la existencia de los siguientes elementos:

- 1) El aspecto físico: la indumentaria y la cosmética.
- 2) El sistema paralingüístico: cualidades fónicas, pausas y silencios.
- 3) La proxémica: concepción, estructuración y uso del espacio.
- 4) La cinésica: conjunto de gestos, maneras y posturas producidos durante la interacción.
- 5) La cronémica: concepción, estructuración y uso del tiempo.

Intentar utilizar todos estos factores en la clase de idiomas de una manera consciente y constante sería casi imposible. El análisis lógico de cada uno de los elementos y su aplicación individual llevarían a un resultado contrario al perseguido por la psicopedia, en forma de paralización y artificialidad. Por esa razón, la mejor manera de entender, practicar e incluir estos factores en la didáctica es de una forma intuitiva (aunque también requiere preparación), imaginando que el profesor es un actor.

El mensaje lingüístico es procesado junto con todos los elementos no verbales y, según diversos experimentos, son estos elementos, los no verbales, los que determinan la credibilidad del mensaje. Así, un actor que representa un papel concreto, por ejemplo *Hamlet* (Shakespeare), siguiendo la categorización anterior, debe llevar unas ropas adecuadas al personaje. Debe mostrar en su voz la duda, el dolor, la indecisión (por medio de las pausas, los silencios, la entonación). Debe moverse, acercarse o alejarse, hacia su madre o su tío, de manera coherente a lo que dice y siente. Y debe gesticular de manera espontánea como reacción automática al discurso.

Si tomamos como ejemplo el personaje principal de la historia del curso, Antonio, cuando este tiene que intervenir en una conversación (no siempre podemos disfrazarnos), debe hacerlo de una manera coherente a su nacionalidad, italiano, y a su perfil psicológico, ligón. Esto podría conseguirse con una entonación propia del idioma italiano y una gesticulación acorde. Los gestos y la entonación no tienen que ser perfectos, pues no existe un modelo ideal, solamente tienen que ser aceptables y creíbles para los estudiantes. Además, Antonio, deberá acercarse o alejarse físicamente de Bea o de Ana según si intenta seducirlas o rechazarlas.

### **10.5.2. Los gestos: aplicación concreta en esta investigación**

Baur considera que uno de los riesgos de la utilización de los gestos en el aula es el de caer en la ridiculización. El creador de la psicopedia aboga por una utilización natural de los gestos que, sin duda, es perfectamente coherente con la transmisión y el aprendizaje del lenguaje natural. Sin embargo, en el juego con los niños y en mi labor como coordinador de actividades de tiempo libre con jóvenes, e incluso con adultos, he podido observar cómo la utilización de una gesticulación exagerada o simplemente ilustrativa (gestos que describen gráficamente una palabra o un concepto concreto) suponen una inmensa ayuda para la memorización. Investigaciones muy recientes en el ámbito de la neurología han confirmado este hecho. La gesticulación exagerada tiene además un componente cómico (una asociación positiva) que



encaja perfectamente con el concepto de la psicopedia y que, incluso, Lozanov en la última versión de su método recoge como *la utilización de la risa*.

Por las razones anteriormente expuestas, en la planificación concreta de este curso se han incluido, aparte de los gestos de origen natural que surgen de manera espontánea en la comunicación cara a cara, una gran serie de gestos ilustrativos que suponen un apoyo para el aprendizaje del vocabulario y de la sintaxis. Junto a estos gestos se han introducido otros de carácter exagerado, ridículo o grotesco, por la gran intensidad emocional y la comicidad que añaden a la conversación.

A modo de resumen, podemos decir que en este curso se va a prestar una atención especial a los siguientes elementos:

- a) A toda la comunicación no verbal que procede del profesor, por la importancia que esta tiene como acompañante del mensaje lingüístico, según señala Lozanov.
- b) A la utilización de esa comunicación no verbal por parte de los alumnos como elemento esencial del aprendizaje de la lengua y de la transmisión de elementos y actitudes sociales y culturales, como indica Baur.
- c) A una serie de gestos escogidos de manera premeditada para el refuerzo de la memorización y la comprensión del mensaje por parte de los alumnos, según muestra mi experiencia didáctica e investigaciones neurológica recientes.

La descripción de estos gestos se realizará de manera gráfica en el desarrollo didáctico pormenorizado. En la aplicación práctica en este curso, los gestos utilizados se basan en las entrevistas realizadas en Jena en el año 2006 entre mis alumnos para el seminario de doctorado *Conversación y comunicación no verbal en la enseñanza de E/LE* dirigido por la Dra. Nieves Mendizábal de la Universidad de Valladolid. En estas entrevistas quedó demostrado que el conjunto de gestos utilizados en el español es prácticamente idéntico a los utilizados por los alemanes, con lo cual la realización espontánea por el profesor y su comprensión por los alumnos está garantizada. Además, se realizó una entrevista a una italiana y a una indonesia, como sujetos de control. Los casos en los que los gestos no son coincidentes, así como los gestos tomados de la entrevista con la alumna italiana, son utilizados en el curso con efectos humorísticos.



Dado que la mayor parte de los gestos realizados no son normativos y pueden ser decididos libremente por el profesor o en colaboración con los alumnos, la presentación gráfica de los mismos se limita a la primera unidad didáctica, a modo de ejemplo. En las demás unidades, solo se ilustran o mencionan los gestos en el caso de que estos tengan alguna forma o significado concreto dentro de la dinámica del curso.

### **10.5.3. La voz: la dificultad de su utilización**

Lozanov presta especial atención al uso de la voz, debido a que cree que las cualidades de la voz (tono, entonación, volumen etcétera) tienen un enorme poder como instrumento sugestivo, certeza que obtiene directamente de su labor como psicoterapeuta y como hipnotizador, y que investiga durante el desarrollo de la sugestología.

La voz es, en muchas profesiones (políticos, actores, cantantes, entrenadores, oradores profesionales), un instrumento esencial. Muchos de estos profesionales utilizan su voz de manera intuitiva, sin ser conscientes de los elementos que hacen su discurso efectivo, más allá de las formas retóricas. Por tanto, es necesario incluir la formación y el uso de la voz dentro de

las habilidades del profesor, dado que es, esencialmente, habla, o sea, voz, lo que se pretende enseñar.

Por desgracia, Lozanov no explica adecuadamente cómo debe de ser utilizada la voz, más allá de las vagas indicaciones para las fases de los conciertos activos y pasivos en los que esta se debe adaptar a la melodía, velocidad y volumen de la música. Este es uno de los puntos donde Lozanov insiste en que es absolutamente imposible enseñar esta habilidad a través de un libro y remite a los interesados a un formador entrenado por él.

De todas formas, y volviendo al ejemplo anterior, al escuchar los cambios en la voz de un actor para adaptarla a los distintos objetivos expresivos, es fácil imaginar cómo se debe modular la voz para dotarla de sentido en el plano extralingüístico.

## **10.6. EL ESTÍMULO EMOCIONAL**

Lozanov señala constantemente al estímulo emocional, junto con la perfección periférica, como marcadores esenciales del mensaje lingüístico. Es por eso que es preciso prestar gran atención a la situación emocional dentro del curso.

Desde el punto de vista del alumno, el estímulo emocional está presente en la comunicación a través de diversos factores:

- a) El estado psicofísico del alumno en general y en cada momento concreto por factores ajenos al curso (problemas personales, cansancio acumulado, etc.).
- b) El estado psicofísico por factores inherentes al curso (cansancio o aburrimiento por una inadecuada programación de las actividades, etc.).
- c) La motivación y los objetivos concretos para asistir al curso.
- d) La relación del alumno con la materia y la cultura del país donde se habla.
- e) La relación del alumno con los otros participantes que constituye el ambiente grupal.
- f) La relación del alumno con el profesor.

En cuanto a la perspectiva del profesor, este estímulo emocional se manifiesta igualmente de las siguientes formas:

- a) La situación psicofísica general y en cada momento concreto por factores externos al curso.

- b) La percepción del profesor del ambiente grupal y su trato con el grupo en conjunto.
- c) La relación personal que el profesor establece con cada uno de los participantes.
- d) La relación del profesor con la materia.
- e) La adaptación del profesor al método.

Todos estos factores deben ser tenidos en cuenta como fuentes de estímulo emocional. La complejidad de atender a todos ellos a la vez es la que exige un altísimo nivel de preparación previa y a la vez una gran capacidad de improvisación y flexibilidad.

Un ejemplo especialmente interesante, citado por Baur, sobre la trascendencia del estímulo emocional en la clase de idiomas y de gran relevancia intercultural es el caso del estudio realizado en Inglaterra que mostraba que los alumnos que aprendían francés en el colegio tenían, en general, una opinión peor sobre el país y las personas francesas que aquellos que aprendían otros idiomas. Sin duda, el estímulo emocional negativo, posiblemente provocado por métodos inadecuados de enseñanza, tiene una importancia que trasciende los simples resultados del aprendizaje.

En cuanto a la relación alumno-profesor, que se manifiesta en ambas direcciones, es un tema al que Lozanov y Baur prestan especial atención. Esta relación se concretiza en dos efectos:

- El efecto *placebo*.
- El efecto *Hawthorne* o de situaciones de gran expectación.

El convencimiento de que en el curso está ocurriendo algo extraordinario (en comparación con los métodos tradicionales) es una de *Las Siete Leyes de la Sugestopedia*, según Lozanov. La confianza en el profesor y en el método (efecto placebo) y el convencimiento del profesor de que el proceso de enseñanza va ser un éxito (efecto Hawthorne) son dos situaciones que se retroalimentan. Numerosos experimentos en el ámbito escolar demuestran que la creencia del profesor de estar enseñando a alumnos especialmente dotados aumenta los resultados en test objetivos. Por su parte, la creencia de los alumnos de estar realizando unas actividades especiales que aumentan su capacidad se traduce en un aumento real de esta. Estos dos efectos son complementarios y no se trata de engañar al alumno (o engañarse el profesor a sí mismo), sino de utilizar de manera didáctica estos poderosos métodos sugestivos.

Aunque ambos efectos son cuestionados en otras ciencias (sobre todo el efecto placebo en la medicina), su indiscutible existencia es una muestra de la capacidad del proceso sugestivo.

Elementos como el prestigio del autor y el método se han manifestado en experimentos de Lozanov muy relevantes en procesos de aprendizaje.

### **10.7. LA CORRECCIÓN DE ERRORES**

Un asunto íntimamente unido al estímulo emocional o que, en cualquier caso, puede influir en este, es el del método de corrección de errores en el curso. Las intervenciones del profesor en momentos puntuales para hacer correcciones, aunque sean pequeñas, pueden definir la relación alumno-profesor y, en gran parte, puede determinar la dinámica grupal.

En los métodos convencionales el profesor aparece como el censor y el corrector, aunque a veces sea de manera involuntaria, pero esta función no es aceptable desde el punto de vista de los métodos humanistas, pues dificulta de manera considerable el desarrollo de la dinámica del curso en aspectos como la confianza mutua y el respeto entre profesor y alumno en un plano de igualdad. Lozanov explica que las intervenciones con ánimo correctivo por parte del profesor deben ser de tal forma que parezca que no se corrige al alumno desde un plano de superioridad, sino que el que habla es un buen amigo que le aconseja.

Otra cuestión de gran trascendencia es la frecuencia de las correcciones (dando por sentado que se realizan de acuerdo al espíritu humanista del método). Cuando estas se dan en gran cantidad, el alumno ve interrumpido en el momento concreto su flujo de pensamiento. Además, de manera subconsciente, el hecho de saber que se va a ser interrumpido en el caso de cometer algún error (aunque la corrección sea amistosa) dificulta el desarrollo del habla espontánea, fin último de la psicopedia. Por estas razones, lo ideal es limitar las correcciones al mínimo, desarrollar materiales autocorrectivos y plantear situaciones que permitan al alumno reconocer los errores por sí mismo y evitarlos.

En las intervenciones espontáneas de los alumnos, lo ideal es no interrumpir siempre que la función comunicativa se produzca con éxito. Esta posibilidad de expresarse y la conciencia de ser entendidos producen un incremento exponencial de la autoconfianza en las capacidades lingüísticas que se manifiesta en forma de mayor creatividad y fluidez en el habla.

Para los cursos del experimento, por desgracia, la cantidad de las correcciones fue mayor de lo deseable en un curso de psicopedia. Este hecho fue debido a que los alumnos deben continuar el aprendizaje del idioma en cursos sucesivos donde la corrección gramatical y fonética es mucho más importante que la capacidad de expresión oral. Aunque esto sea un contrasentido en un curso de idiomas, esa es la realidad en el mundo académico.

## 10.8. LOS MATERIALES DIDÁCTICOS

Si la observancia de todas las indicaciones psicológicas es ya de por sí dificultosa, la invención, desarrollo, adaptación y elaboración física del conjunto de materiales didácticos del curso requiere un esfuerzo creativo y temporal extraordinario. No obstante, este esfuerzo se ve ampliamente recompensado. Unos materiales debidamente preparados, a parte de su posibilidad de reutilización, permiten al profesor hacer una clase más dinámica y concentrarse en otros aspectos del método, como es la adaptación a los alumnos y al momento concreto, que no es posible preparar con antelación.

Muchos elementos utilizados por la psicopedia se pueden adaptar de otras metodologías, pero la mayor parte de los materiales utilizados en este experimento, por la coherencia interna con el tema del curso y los factores sugestivos, fueron desarrollados específicamente.

El conjunto de factores que se deben tener en cuenta a la hora de adaptar o crear materiales didácticos para la psicopedia es el siguiente:

- a) los materiales deben ser autocorrectivos. Esto implica que, siempre que sea posible, el uso de estos materiales debe favorecer la autocorrección por parte del alumno, al no haber físicamente (por colores o formas) nada más que una solución posible. En el caso de que los materiales incluyan textos o conversaciones, las estructuras deben repetirse en nuevas situaciones comunicativas para que el estudiante pueda reconocer por sí mismo la utilización correcta y la lógica interna de las mismas sin ayuda del profesor.
- b) El desarrollo de los materiales debe estar orientado a su uso multisensorial, fomentando la utilización de tantos sentidos como sea posible en la resolución de tareas y, en especial, por medio del movimiento corporal.
- c) La estética de los materiales debe ser especialmente cuidada como expresión de la dimensión artística del método y como fuente de prestigio del mismo.
- d) Los materiales deben provocar asociaciones emocionales, ya sea por su contenido humorístico, sentimental o por su autenticidad.

Aunque en el desarrollo didáctico detallado se incluyen todos los materiales y su forma de uso, a continuación se presenta una lista de todos los elementos didácticos utilizados en el curso en la que se explica su proceso de desarrollo o adaptación y su encaje dentro del conjunto total.

## 1) El libro de texto y la historia por capítulos.

La sugestopedia, ya desde sus primeras versiones, presta una atención especial a la presentación de la historia del curso en forma de libro y a la ritualización de su entrega, para resaltar la importancia del mismo. En esta aplicación concreta de la psicopedia no se ha tenido en cuenta este principio para el inicio del curso, sino que los capítulos de la historia se van entregando de manera progresiva (haciendo uso del proceso de ritualización) para reforzar el elemento emocional que produce la expectación por no saber qué va a ocurrir con los personajes de la historia. Al haber construido una trama que incluye un elemento de suspense, esta forma de entrega por capítulos se ha mostrado muy efectiva, como se observa en las muestras de interés e impaciencia que expresan los alumnos por saber qué ocurrirá después.

En el aspecto visual y material, cada uno de los capítulos ocupa una cara de una hoja a doble columna que incluye ciertas fotos de belleza paisajística o que despierten la curiosidad de los aprendientes. Todos los capítulos tienen la misma estructura y similar extensión para favorecer la conexión estética de la historia.

**01 Encuentro en el avión**

Vamos a Cantabria en avión. El gobierno de Cantabria organiza un encuentro de hijos de emigrantes que no hablan español o hablan muy poco. Este encuentro coincide en un curso de español en la Universidad Internacional Menéndez Pelayo (UIMP) y varias conferencias y excursiones.

Antonio (de Italia) ve a una chica muy guapa en el avión y se sienta a su lado.

**Antonio:** ¡Hola! ¿Cómo te llamas?  
**Bea (Beate):** ¡Vaya, otra pregunta! (Es que no me van a dejar en paz...)  
**Antonio:** ¡Mentira! Con la azafata hablas en español.

**Bea:** ¡Vale! Me llamo Bea (¿A ver si me deja en paz!)  
**Antonio:** Yo me llamo Antonio. Las mujeres españolas sois guapísimas.  
**Bea:** Yo no soy española. Soy francesa.  
**Antonio:** ¡Ah, pero si hablas español...!

**Bea:** Bueno, un poco. Es que mis padres son españoles, pero yo vivo en París.  
**Antonio:** ¡(¡París, la ciudad del amor...!)

**Bea:** Y tú ¿de dónde eres?  
**Antonio:** Soy italiano, soy de Roma. Pero mis abuelos son de Madrid, por eso hablo un poco de español.

**Bea:** ¡(¡Típico italiano!) ¡Ah! ¿Tú vas también al encuentro de emigrantes a Santander?  
**Antonio:** Sí, claro. Por cierto, mis padres dicen que Santander es una ciudad preciosa.  
**Bea:** Sí, eso dicen. Y como ahora tengo vacaciones en la universidad, vengo al encuentro.

**Antonio:** ¿En la Universidad...? ¿Qué estudias?  
**Bea:** Estudio derecho en La Sorbone, en París.  
**Antonio:** ¡(¡Derecho en la Sorbone...! Seguro que es una pija. Pero es tan guapa...)

**Bea:** Y tú ¿qué estudias?  
**Antonio:** Yo no estudio, yo trabajo. Soy bombero.

**Bea:** ¡(¡Uhhmm, los bomberos son muy deportistas... ahora que me fijó, el chico está muy bueno. Pero... parece muy joven.)  
Eres muy joven para ser bombero ¿Cuántos años tienes?  
**Antonio:** (Con voz de niño) Tengo catorce (14) años.

**Bea:** ¿¿Qué? ¡(Dios mío, soy una asaltacunas!  
**Antonio:** ¡No! Es broma. Tengo 28 años pero pareceo muy joven. Y a lo sé.



© Álvaro Fernández Villazón

## 2) Las canciones y los videos musicales.

Las canciones han sido elegidas por una mezcla de razones: algunas por su relevancia en la cultura del país, otras por sus virtudes didácticas para practicar un tema concreto y otras por la familiaridad de los temas que tratan en el contexto cultural de los alumnos. Todas ellas tienen en común que están interpretadas por artistas de reconocido prestigio en el ámbito cultural de habla hispana (tanto español como latinoamericano) y se procura que la selección de títulos abarque varias generaciones.

En cuanto a la presentación física de los textos también se ha mantenido una estética homogénea con una distribución a dos columnas en la que el texto en español está a la izquierda y la traducción al alemán a la derecha. Además, incluye una imagen del artista o del grupo y un pequeño resumen de información.

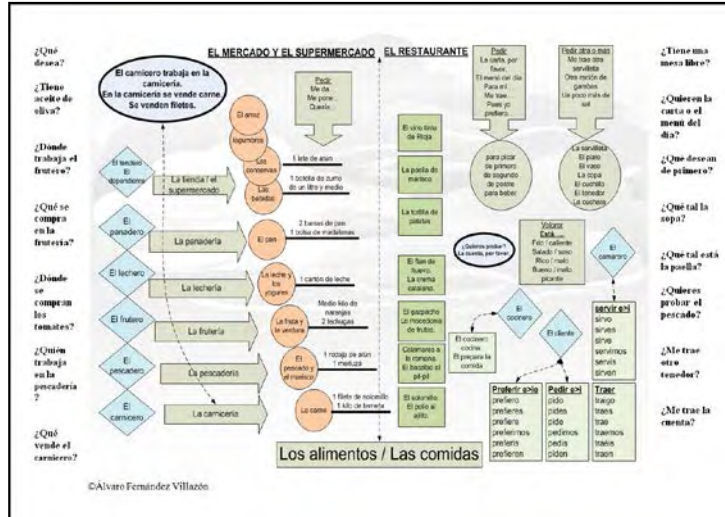
Mecano Una rosa es una rosa	Autor: José María Cano Álbum: <i>Alabalá</i> (1981) <i>Arca</i>	Mecano Eine Rose ist eine Rose
Es por culpa de una hembra que me estoy volviendo loco; no puedo vivir sin ella, pero con ella tampoco.		Es ist die Schuld eines Weibes, dass ich verrückt werde ich kann ohne sie nicht leben aber mit ihr auch nicht.
Y si de este mal de amores yo me fuera pa' la tumba, a mi no me mandéis flores que como dice esta rumba...		Und wenn ich wegen dieses Liebeskummer ins Grab gehen würde schickt mir keine Blumen weil wie dieser „Rumba“ sagt...
Quise cortar la flor más tierna del rosal pensando que de amor no me podría pinchar y mientras me picaba me enseñó una cosa que una rosa es una rosa, es una rosa.		Ich wollte die zarteste Blüte dieses Rosenstrauches pflücken, weil ich dachte, dass ich mich an der Liebe nicht stechen könnte. Und während ich mich stach hat sie mich etwas gelehrt, dass eine Rose eine Rose ist, eine Rose ist.
Y cuando abrí la mano y la deje caer rompieron a sangrar las llagas en mi piel y con sus pétalos me las curó mimosa que una rosa es una rosa, es una rosa.		Und als ich die Hand öffnete und sie fallen ließ fingen die Wunden in meiner Haut an zu bluten und mit ihren Blütenblättern heilte sie mich zärtlich weil eine Rose eine Rose ist, eine Rose ist
Pero cuanto más me cura ¡ay! al rabito más me escuece porque amar es el empuje de la palabra amargura.		Je mehr sie mich heilen umso mehr brannte es danach weil Liebe der Anfang des Wortes Liebeskummer ist
Una mentira y un credo por cada espina del tallo que injerándose en los dedos una rosa es un rosario.		Eine Lüge und ein Credo für jeden Dorn am Stiel der sich in meine Finger gestochen hat eine Rose ist ein Rosenkranz
Quise cortar la flor...		Ich wollte die Rose pflücken. Traducción: Álvaro Fernández Villazón
		Mecano fue un grupo español de música pop, activo entre 1981 y 1992, periodo al que hoy que suman una fugaz reaparición en 1998, que duró apenas ocho meses a partir de la edición de un doble discográfico que incluyó siete nuevas temas grabados para la ocasión. El grupo estaba formado por Ana Torroja y los hermanos Ibañeta y José María Cano. Mecano lleva vendidos hasta la actualidad cerca de 20 millones de discos en todo el mundo. Su éxito se precedió en el mundo de la música cantada en español, comprende a países tan diferentes en su cultura musical como España, México, Colombia, Venezuela, Argentina, Puerto Rico y Chile, incluyendo los Países y los Estados Unidos de habla hispana. Gracias a las adaptaciones a otros idiomas realizadas de varios de sus temas, se dieron a conocer en países de habla no hispana como Italia, Francia, Bélgica, Canadá o Suiza, destacando en el primero y último a la adaptación italiana del álbum "Eglio della Luna" y los cuatro últimos a la adaptación francoprovenzal del tema "Elige contra mujer" (cabe señalar que una femine) que continúa siendo, hoy en día, la canción extranjera que más semanas ha estado ocupando el puesto N°1. Principalmente en las listas de éxitos francesas.
		<a href="http://es.wikipedia.org/wiki/Mecano_(banda)">http://es.wikipedia.org/wiki/Mecano_(banda)</a> <a href="http://www.dailymotion.com/Videos/d36643_mecano-una-rosa-es-una-rosa_music">http://www.dailymotion.com/Videos/d36643_mecano-una-rosa-es-una-rosa_music</a>

En cuanto a los videos musicales que acompañan a las canciones, se ha buscado que estos tengan un alto impacto visual por la belleza de las imágenes o por alguna característica sobresaliente de los mismos (antigüedad, humor, relación cultural, etc.).



### 3) Los diagramas de situaciones comunicativas.

Para cada situación comunicativa se han desarrollado diagramas y tablas que presenten la información de una manera gráfica y de conjunto que sea fácilmente comprensible de manera visual.



### 4) Las tablas y los carteles de gramática.

El conjunto de contenidos gramaticales se presenta en forma de carteles que pueden ser personalizados e ilustrados por los propios alumnos y que están colocados en las paredes siguiendo una ordenación que favorezca su comprensión y utilización práctica. Siguiendo esta organización lógica y visual se han creado también las tablas que se entregan a los alumnos como resumen gramatical. Toda la información referente a un tema concreto se ha incluido en una sola hoja para favorecer la consulta inmediata y la organización de los contenidos por parte de los alumnos.

Presente de Indicativo																																																																																																																																																																																																																																								
<b>verbos regulares</b> <table border="1"> <tr><th>-ar</th><th>-er</th><th>-ir</th></tr> <tr><td>habl-o</td><td>beb-i</td><td>viv-i</td></tr> <tr><td>habl-as</td><td>beb-es</td><td>viv-es</td></tr> <tr><td>habl-a</td><td>beb-e</td><td>viv-e</td></tr> <tr><td>habl-amos</td><td>beb-emos</td><td>viv-imos</td></tr> <tr><td>habl-ais</td><td>beb-éis</td><td>viv-ís</td></tr> <tr><td>habl-an</td><td>beb-en</td><td>viv-en</td></tr> </table>				-ar	-er	-ir	habl-o	beb-i	viv-i	habl-as	beb-es	viv-es	habl-a	beb-e	viv-e	habl-amos	beb-emos	viv-imos	habl-ais	beb-éis	viv-ís	habl-an	beb-en	viv-en	<b>verbos con vocal en la raíz</b> <table border="1"> <tr><th>-e</th><th>-i</th><th>-u</th><th>-ie</th><th>-ue</th><th>-i</th></tr> <tr><td>quiere</td><td>quiere</td><td>quiere</td><td>quiere</td><td>quiere</td><td>quiere</td></tr> <tr><td>quiere</td><td>quiere</td><td>quiere</td><td>quiere</td><td>quiere</td><td>quiere</td></tr> <tr><td>quiere</td><td>quiere</td><td>quiere</td><td>quiere</td><td>quiere</td><td>quiere</td></tr> <tr><td>quiere</td><td>quiere</td><td>quiere</td><td>quiere</td><td>quiere</td><td>quiere</td></tr> <tr><td>quiere</td><td>quiere</td><td>quiere</td><td>quiere</td><td>quiere</td><td>quiere</td></tr> </table>				-e	-i	-u	-ie	-ue	-i	quiere	quiere	quiere	quiere	quiere	quiere	quiere	quiere	quiere	quiere	quiere	quiere	quiere	quiere	quiere	quiere	quiere	quiere	quiere	quiere	quiere	quiere	quiere	quiere	quiere	quiere	quiere	quiere	quiere	quiere	<b>1ª pers. singular con "g"</b> <table border="1"> <tr><th>-er</th><th>-er</th><th>-ir</th><th>-ir</th></tr> <tr><td>soy</td><td>soy</td><td>voy</td><td>voy</td></tr> <tr><td>está</td><td>está</td><td>va</td><td>va</td></tr> <tr><td>somos</td><td>somos</td><td>vamos</td><td>vamos</td></tr> <tr><td>está</td><td>está</td><td>ván</td><td>ván</td></tr> </table>				-er	-er	-ir	-ir	soy	soy	voy	voy	está	está	va	va	somos	somos	vamos	vamos	está	está	ván	ván	<b>1ª pers. singular con "g"</b> <table border="1"> <tr><th>-er</th><th>-er</th><th>-ir</th><th>-ir</th></tr> <tr><td>soy</td><td>soy</td><td>voy</td><td>voy</td></tr> <tr><td>está</td><td>está</td><td>va</td><td>va</td></tr> <tr><td>somos</td><td>somos</td><td>vamos</td><td>vamos</td></tr> <tr><td>está</td><td>está</td><td>ván</td><td>ván</td></tr> </table>				-er	-er	-ir	-ir	soy	soy	voy	voy	está	está	va	va	somos	somos	vamos	vamos	está	está	ván	ván	<b>1ª pers. singular con "g"</b> <table border="1"> <tr><th>-er</th><th>-er</th><th>-ir</th><th>-ir</th></tr> <tr><td>soy</td><td>soy</td><td>voy</td><td>voy</td></tr> <tr><td>está</td><td>está</td><td>va</td><td>va</td></tr> <tr><td>somos</td><td>somos</td><td>vamos</td><td>vamos</td></tr> <tr><td>está</td><td>está</td><td>ván</td><td>ván</td></tr> </table>				-er	-er	-ir	-ir	soy	soy	voy	voy	está	está	va	va	somos	somos	vamos	vamos	está	está	ván	ván	<b>1ª pers. singular con "g"</b> <table border="1"> <tr><th>-er</th><th>-er</th><th>-ir</th><th>-ir</th></tr> <tr><td>soy</td><td>soy</td><td>voy</td><td>voy</td></tr> <tr><td>está</td><td>está</td><td>va</td><td>va</td></tr> <tr><td>somos</td><td>somos</td><td>vamos</td><td>vamos</td></tr> <tr><td>está</td><td>está</td><td>ván</td><td>ván</td></tr> </table>				-er	-er	-ir	-ir	soy	soy	voy	voy	está	está	va	va	somos	somos	vamos	vamos	está	está	ván	ván	<b>1ª pers. singular con "g"</b> <table border="1"> <tr><th>-er</th><th>-er</th><th>-ir</th><th>-ir</th></tr> <tr><td>soy</td><td>soy</td><td>voy</td><td>voy</td></tr> <tr><td>está</td><td>está</td><td>va</td><td>va</td></tr> <tr><td>somos</td><td>somos</td><td>vamos</td><td>vamos</td></tr> <tr><td>está</td><td>está</td><td>ván</td><td>ván</td></tr> </table>				-er	-er	-ir	-ir	soy	soy	voy	voy	está	está	va	va	somos	somos	vamos	vamos	está	está	ván	ván	<b>1ª pers. singular con "g"</b> <table border="1"> <tr><th>-er</th><th>-er</th><th>-ir</th><th>-ir</th></tr> <tr><td>soy</td><td>soy</td><td>voy</td><td>voy</td></tr> <tr><td>está</td><td>está</td><td>va</td><td>va</td></tr> <tr><td>somos</td><td>somos</td><td>vamos</td><td>vamos</td></tr> <tr><td>está</td><td>está</td><td>ván</td><td>ván</td></tr> </table>				-er	-er	-ir	-ir	soy	soy	voy	voy	está	está	va	va	somos	somos	vamos	vamos	está	está	ván	ván	<b>1ª pers. singular con "g"</b> <table border="1"> <tr><th>-er</th><th>-er</th><th>-ir</th><th>-ir</th></tr> <tr><td>soy</td><td>soy</td><td>voy</td><td>voy</td></tr> <tr><td>está</td><td>está</td><td>va</td><td>va</td></tr> <tr><td>somos</td><td>somos</td><td>vamos</td><td>vamos</td></tr> <tr><td>está</td><td>está</td><td>ván</td><td>ván</td></tr> </table>				-er	-er	-ir	-ir	soy	soy	voy	voy	está	está	va	va	somos	somos	vamos	vamos	está	está	ván	ván
-ar	-er	-ir																																																																																																																																																																																																																																						
habl-o	beb-i	viv-i																																																																																																																																																																																																																																						
habl-as	beb-es	viv-es																																																																																																																																																																																																																																						
habl-a	beb-e	viv-e																																																																																																																																																																																																																																						
habl-amos	beb-emos	viv-imos																																																																																																																																																																																																																																						
habl-ais	beb-éis	viv-ís																																																																																																																																																																																																																																						
habl-an	beb-en	viv-en																																																																																																																																																																																																																																						
-e	-i	-u	-ie	-ue	-i																																																																																																																																																																																																																																			
quiere	quiere	quiere	quiere	quiere	quiere																																																																																																																																																																																																																																			
quiere	quiere	quiere	quiere	quiere	quiere																																																																																																																																																																																																																																			
quiere	quiere	quiere	quiere	quiere	quiere																																																																																																																																																																																																																																			
quiere	quiere	quiere	quiere	quiere	quiere																																																																																																																																																																																																																																			
quiere	quiere	quiere	quiere	quiere	quiere																																																																																																																																																																																																																																			
-er	-er	-ir	-ir																																																																																																																																																																																																																																					
soy	soy	voy	voy																																																																																																																																																																																																																																					
está	está	va	va																																																																																																																																																																																																																																					
somos	somos	vamos	vamos																																																																																																																																																																																																																																					
está	está	ván	ván																																																																																																																																																																																																																																					
-er	-er	-ir	-ir																																																																																																																																																																																																																																					
soy	soy	voy	voy																																																																																																																																																																																																																																					
está	está	va	va																																																																																																																																																																																																																																					
somos	somos	vamos	vamos																																																																																																																																																																																																																																					
está	está	ván	ván																																																																																																																																																																																																																																					
-er	-er	-ir	-ir																																																																																																																																																																																																																																					
soy	soy	voy	voy																																																																																																																																																																																																																																					
está	está	va	va																																																																																																																																																																																																																																					
somos	somos	vamos	vamos																																																																																																																																																																																																																																					
está	está	ván	ván																																																																																																																																																																																																																																					
-er	-er	-ir	-ir																																																																																																																																																																																																																																					
soy	soy	voy	voy																																																																																																																																																																																																																																					
está	está	va	va																																																																																																																																																																																																																																					
somos	somos	vamos	vamos																																																																																																																																																																																																																																					
está	está	ván	ván																																																																																																																																																																																																																																					
-er	-er	-ir	-ir																																																																																																																																																																																																																																					
soy	soy	voy	voy																																																																																																																																																																																																																																					
está	está	va	va																																																																																																																																																																																																																																					
somos	somos	vamos	vamos																																																																																																																																																																																																																																					
está	está	ván	ván																																																																																																																																																																																																																																					
-er	-er	-ir	-ir																																																																																																																																																																																																																																					
soy	soy	voy	voy																																																																																																																																																																																																																																					
está	está	va	va																																																																																																																																																																																																																																					
somos	somos	vamos	vamos																																																																																																																																																																																																																																					
está	está	ván	ván																																																																																																																																																																																																																																					
-er	-er	-ir	-ir																																																																																																																																																																																																																																					
soy	soy	voy	voy																																																																																																																																																																																																																																					
está	está	va	va																																																																																																																																																																																																																																					
somos	somos	vamos	vamos																																																																																																																																																																																																																																					
está	está	ván	ván																																																																																																																																																																																																																																					

### 5) Los juegos de cartas y los resúmenes de vocabulario.

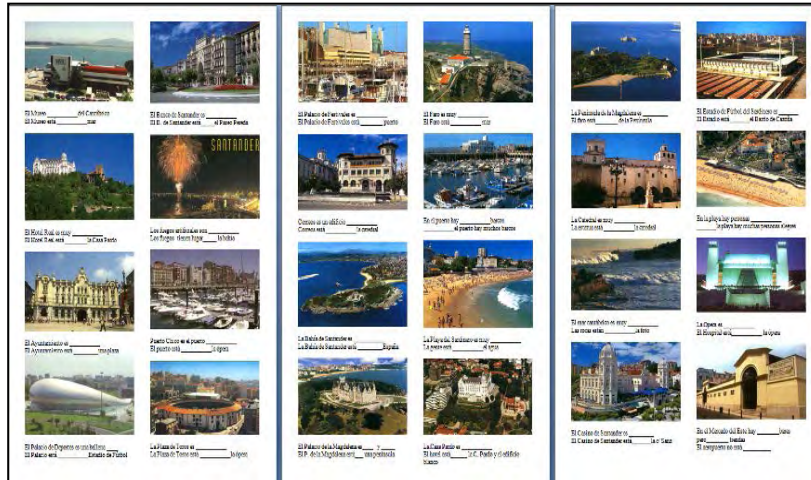
Para la práctica del vocabulario (las profesiones, los alimentos, las prendas de ropa) se han utilizado barajas ilustradas<sup>88</sup> que, además de su belleza, tienen la virtud de ser autocorrectivas, al permitir agrupar los conceptos en familias dependiendo generalmente del color del fondo. Al igual que en el caso de la gramática, partiendo de los temas enunciados en el texto que se desarrollan ampliamente en la fase de activación, se entrega a los alumnos un resumen de vocabulario por temas utilizando la representación gráfica empleada en los ejercicios de activación.



<sup>88</sup> CEPE, Ciencias de la educación y preescolar especial.

## 6) Los juegos con fichas.

Para muchos de los ejercicios de activación se han adaptado juegos infantiles o tradicionales (como juegos de parejas, *¿Quién es quién?*<sup>89</sup>, el reloj<sup>90</sup>, el dominó o los puzzles) procurando introducir en ellos elementos que tengan que ver con la historia del curso o sean de una alta calidad estética.



## 7) los puzzles de mapas<sup>91</sup>.

El primer contacto con la información geográfica, los países, las ciudades, las nacionalidades y los idiomas, se realiza a través de la construcción de puzzles de España, de Europa y del mundo que permiten relacionarse de manera multisensorial con conceptos que suelen ser puramente teóricos.



<sup>89</sup> *¿Quién es quién?* MB. Hasbro (2009)

<sup>90</sup> *Die Uhr*. Bookmark Verlag

<sup>91</sup> Mapas de España y Europa. Láminas educativas. Grupo Erik Editores, S.L.

## 8) La información turística

Toda la información turística disponible en el aula está formada por pósteres, folletos, guías de turismo, mapas y planos auténticos proporcionados por las Oficinas de Turismo de Santander y de la Comunidad de Cantabria y, en mucha menor medida, de otras ciudades, como Valladolid o Madrid, a las cuales se realizan excursiones virtuales. Los materiales son, por tanto, los mismos que los alumnos obtendrían de encontrarse físicamente en estos lugares, lo cual potencia el elemento emocional del método y su prestigio.



## 9) Los periódicos, revistas, cuentos y libros ilustrados.

Al igual que la información turística, en la biblioteca del curso se pueden encontrar periódicos, revistas, cuentos y libros ilustrados como los que se hallan en cualquier quiosco de Santander, incluidos, por supuesto, los periódicos regionales de Cantabria, *El Diario Montañés* y *Alerta*.

## 10) Los videos didácticos y las entrevistas a mis amigos.

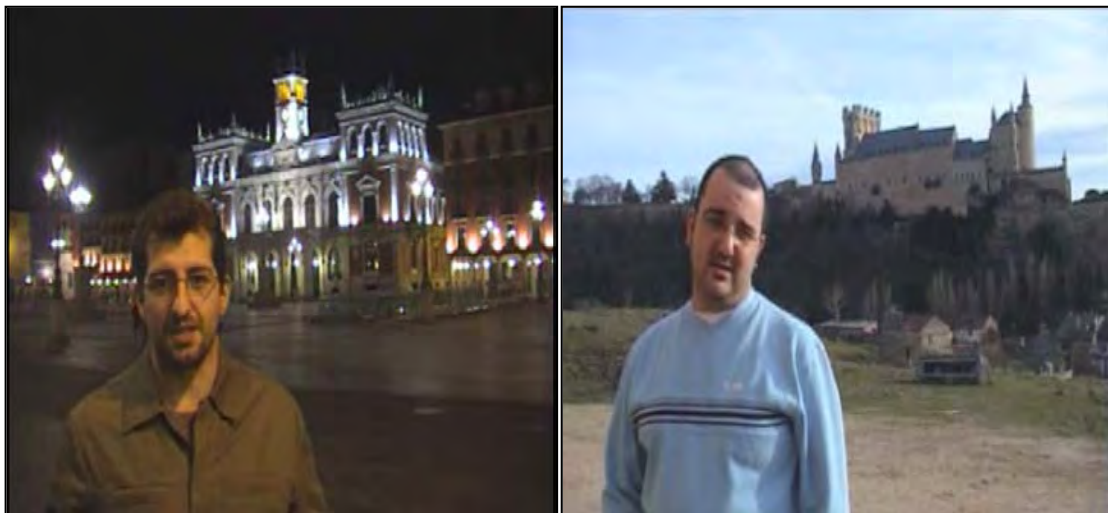
En cuanto a los videos que se utilizan en el curso los hay de tres tipos:

- Algunos capítulos de la serie de televisión didáctica *Extra*, producida por la cadena británica *Channel 4*, que presenta una teleserie juvenil con un lenguaje adaptado y con alto contenido humorístico que, por lo divertido



y por su facilidad de comprensión, refuerzan la autoconfianza de los estudiantes.

- Vídeos oficiales de la Consejería de Turismo de Cantabria: en el primero de estos videos el Consejero de Cultura, Turismo y Deportes presenta la comunidad de Cantabria a los alumnos, con toda su belleza natural y atracciones de interés turístico, de manera paralela a como ocurre en el capítulo 2 de la historia. De esta manera se refuerza la credibilidad de las informaciones que aparecen en el curso y su vinculación con el uso real de la lengua. El resto del vídeo muestra imágenes de la naturaleza y la cultura de Cantabria de alto valor sugestivo.
- El resto de los videos han sido grabados por mí mismo y muestran lugares, tradiciones y personas que tienen una gran importancia para mí. Varios de estos videos son entrevistas a mis amigos y familiares en lugares de gran belleza paisajística. Las entrevistas, que son reales y en las que mis amigos responden de manera espontánea con sus propias palabras, están realizadas siguiendo el guión de los temas tratados en el curso; lo cual, a pesar de su autenticidad, facilita la comprensión de los alumnos y les permite prepararse mentalmente para un contacto real con la lengua cuestión esta que aumenta considerablemente la confianza en su capacidad de comunicación.



### **10.8.1. La materiales: autenticidad, implicación del profesor y adaptación**

Una constante en esta aplicación de la psicopedia y en el desarrollo de todos los materiales didácticos es la intención de que todas las situaciones sean lo más reales posibles para favorecer la confianza y las asociaciones positivas en los alumnos.

La implicación personal del profesor en los materiales no es necesaria y, por su importancia, se trata más adelante con mayor profundidad. Sin necesidad de que los materiales lleguen al nivel de intimidad que se utiliza en este curso concreto, la vinculación personal del profesor con los materiales y su autenticidad son muy efectivas en el plano sugestivo.

La adaptación de estos materiales a cualquier otro docente, ya sea de habla nativa o como segunda lengua, sería muy sencilla, ya que cualquier profesor o bien ha nacido en un lugar concreto de habla hispana o ha pasado una temporada relativamente extensa en uno. Sin necesidad de personalizar al nivel que se hace en esta investigación sería muy fácil transformar estos materiales con elementos de la ciudad, región o país con el que se está familiarizado para conseguir un mayor impacto sugestivo en el curso de español.

## **10.9. EL COMPONENTE ARTÍSTICO**

Desde que la Dra. Evelyn Gateva (cofundadora de la sugestopedia, además de cantante de ópera y pintora) comenzó a participar en el desarrollo del método, la parte artística fue ganando más peso hasta ser en la actualidad un elemento primordial del mismo.

Las distintas formas de expresión artística nos permiten combinar una serie de conocimientos técnicos y objetivos con la expresión de sentimientos o sensaciones. En el caso de las técnicas utilizadas en la psicopedia, estas proporcionan a los participantes, además, una experiencia multisensorial. Es por eso que el arte, en su expresión estética más clásica, como indica Lozanov, se muestra como un poderosísimo recurso para desarrollar la creatividad. Y la creatividad no es otra cosa que producir algo nuevo (a poder ser, bello) de acuerdo con elementos adquiridos en nuestra experiencia y eso, y no otra cosa, es el habla y el lenguaje, combinar de manera creativa elementos y conceptos previamente aprendidos.

Por esta razón, el elemento artístico se integra en el curso de todas las formas posibles, desde un punto de vista estético y como actividades concretas para los alumnos. Estas actividades son de varios tipos: musicales, escénicas y plásticas, como se detallan a continuación.

En la psicopedia (y la sugestopedia) se utiliza el componente artístico de manera combinada en todas sus manifestaciones posibles para reforzar su efectividad y alcanzar las distintas sensibilidades de los alumnos. Su importancia es tal que cada una de estas artes ha dado lugar de manera individual a terapias y métodos pedagógicos, como la *pedagogía dramática*, la *musicoterapia* o la *arteterapia* (que une la pintura con la enseñanza de idiomas, desarrollada entre otros por la discípula directa del Lozanov, Gloria Alguacil).

### **10.9.1. La música**

La música, no cabe duda, es una fuente de estímulos sugestivos. Desde tiempos ancestrales el ser humano ha utilizado la música para divertirse, expresar sentimientos, cohesionar a un grupo, hacer el trabajo más llevadero o, incluso, para memorizar datos. A veces se ha utilizado la música en su manifestación más básica, que es el ritmo. Muchos profesores han hecho uso a lo largo de la historia de la música como instrumento pedagógico, pero ningún método la ha tomado como elemento esencial como ha hecho la sugestopedia y, por extensión, la psicopedia.

En los cursos psicopédicos, en general, y en este experimento concreto, en especial, la música se emplea de muy diversas formas:

- a) Las canciones como experiencia estética y fuente de información lingüística y cultural de un modo relativamente pasivo.
- b) Las canciones como medio didáctico para el aprendizaje y la práctica de ciertos temas lingüísticos que, en muchos casos, se combinan con bailes o movimiento con el fin de implicar a una multiplicidad de canales sensoriales.
- c) Las canciones acompañadas por instrumentos musicales en directo en las que el profesor toca la guitarra (y los alumnos acompañan con otros instrumentos o con la voz) como dinámica de integración grupal y práctica distendida de la pronunciación.
- d) La música clásica como elemento esencial de las fases de concierto (activo y pasivo) como marcador emocional del texto y, a la vez, como instrumento para provocar asociaciones estéticas positivas.
- e) La música como medio de relajación.

En la programación didáctica detallada se indica el uso que se hace de la música y de las canciones en cada momento, ya sea este didáctico, estético o de relajación. En los apéndices se encuentran las listas completas de la música utilizada.

En los conciertos activo y pasivo de la fase asociativa se utiliza música clásica de la lista preparada por Lozanov. Lamentablemente, ni el profesor búlgaro ni ninguno de sus discípulos explica las razones que llevan a utilizar una música determinada y no otra. La utilización de música de tipo clásico es plenamente comprensible desde el punto de vista estético del curso. Y la utilización de una música más expresiva en el concierto activo (donde los alumnos leen el texto a la vez) y una más calmada en el concierto pasivo (donde los alumnos están con los ojos cerrados y relajados) también parece lógica. Pero dado que no se conocen más razones que justifiquen la selección de temas hecha por Lozanov, tampoco Baur considera que haya una lista de música normativa. En cualquier caso, es conveniente respetar el principio estético (música de tipo clásico por su alto valor artístico y el prestigio del autor) y un carácter más o menos expresivo y rítmico según sea el concierto activo o pasivo.

### **10.9.2. El teatro y la danza**

Muchos profesores incluyen las representaciones de tipo teatral como objetivo didáctico de fin de curso integrado dentro de metodologías tradicionales. La diferencia esencial con la psicopedia es que en este método la teatralidad está incluida desde un principio y no es la última fase de culminación de un proceso de aprendizaje lógico-racional, sino la primera, comienzo y fundamento del curso, como expresión de la esencia del lenguaje, que no es otra que la comunicación entre dos personas cara a cara. Tras la *fase de representación* con todos los elementos gestuales y paraverbales, también en la fase de activación se incluyen pequeñas representaciones y reelaboraciones de la historia principal. Aparte de las virtudes didácticas intrínsecas de la fase de representación (por la relación psicológica y genética del movimiento y el habla), al proceder de esta manera se consigue eliminar el miedo escénico presente en otras metodologías donde el estudiante que durante todo el curso apenas a interactuado de manera real con otro hablante, de repente, se encuentra en la obligación de repetir delante del resto de la clase un texto memorizado. En la psicopedia la interacción se hace tan natural que se eliminan el miedo y la tensión que produce la comunicación real.

En cuanto a la danza, esta se produce de manera natural como extensión de los movimientos relacionados con el habla. Una vez que, gracias al método, los alumnos están activos, es fácil incluir los bailes como elemento didáctico. El baile, si descomponemos sus elementos, está formado de una sucesión coordinada de movimientos (o gestos) unidos a una música (o un simple ritmo) que pretende transmitir un mensaje estético o emocional. Estos son todos elementos que, como se ha visto, están contenidos en el método. Tal y como se hace en este



curso de psicopedia, si unimos al baile un componente lingüístico tenemos una extraordinaria herramienta didáctica.

### **10.9.3. La pintura**

En una sociedad donde lo audiovisual es preeminente y, entre las inteligencias múltiples, la visual se encuentra especialmente desarrollada, la pintura nos permite expresar nuestra creatividad utilizando esa inteligencia. En los cursos de psicopedia la pintura se introduce de tres maneras:

- a) De forma pasiva, como experiencia estética por medio de los materiales, cuadros, pósteres o ilustraciones.
- b) De forma activa, permitiendo a los estudiantes personalizar los materiales que se utilizan en la clase según su sensibilidad estética y creatividad.
- c) Y por último, promoviendo la representación gráfica de las situaciones de la historia por parte de los alumnos y motivándolos para que hagan su propia reinterpretación.

Es importante resaltar que no se trata de que los alumnos sepan pintar o dibujar bien, sino de proporcionarles la posibilidad de expresarse a través de la pintura de forma conceptual e independientemente de su capacidad técnica.

La actividad plástica se conjuga con los materiales lingüísticos en forma de preguntas mientras los estudiantes pintan o pidiendo explicaciones breves sobre lo representado en los dibujos y su intención artística.

## **10.10. LA ACTITUD DE LOS ALUMNOS**

En este desarrollo pedagógico se debe hacer una breve referencia a la actitud de los alumnos que está íntimamente ligada a la labor del profesor. En otros métodos es posible exigir a los alumnos atención, puntualidad, laboriosidad e, incluso, resultados en el aprendizaje, que invariablemente se producirán en forma de memorización en casa. El problema en la psicopedia es que la exigencia de estas actitudes por parte del profesor hacia los alumnos desvirtúa todo el proceso educativo, llevándolos de nuevo a los antiguos métodos donde prima, en el mejor de los casos, la racionalización, la presión por los resultados, la tensión en la clase y la falta de creatividad, y en el peor de los casos, problemas como el miedo y otros problemas psicológicos más graves provocados por los sistemas de enseñanza autoritarios. Esta circunstancia

psicológica fue la primera preocupación de Lozanov desde un punto de vista psicoterapéutico y cuyas consecuencias en forma de dificultades para el aprendizaje denominó con el término de *didactogenia*.

Por tanto, en la psicopedia, el peso en la actitud de los alumnos recae por completo en el profesor:

- Si la puntualidad y un ambiente grupal agradable son un elemento importante para el desarrollo del curso, no se amenaza con castigos en el caso de llegar tarde y se obliga a los participantes a mantener conversaciones forzadas para que se conozcan mejor, sino que se comienza por instalar una pequeña cafetería en el aula con lo cual se evita que tengan que ir algún sitio lejano en los descansos, con los consiguientes retrasos, y se fomenta que puedan relacionarse unos con otros de manera distendida, además de estar constantemente expuestos a los materiales didácticos del aula por medio de la percepción periférica y tener a su disposición y voluntad la información lingüística contenida en la biblioteca y la oficina de turismo.
- Si se pretende que los alumnos participen activamente en los ejercicios, no se les exige que entreguen al final las hojas de trabajo para comprobar si lo han hecho, sino que se diseñan ejercicios atractivos por su dinámica y estética, y adecuados a los objetivos de los estudiantes.
- Si lo que se desea es fomentar las intervenciones y el habla espontánea, no se interrumpe a los alumnos con correcciones constantes, sino que se les permite hablar siempre que la función comunicativa se cumpla y se plantean nuevas situaciones en la que puedan darse cuenta de sus propios errores y autocorregirlos.
- Si se intenta desarrollar la creatividad en el habla, no se obliga a escribir redacciones, sino que se pone a disposición del estudiante todos los elementos que necesite, por ejemplo, en carteles en las paredes, para que puedan consultarlos con celeridad y no se interrumpa su flujo de pensamiento.
- Y por último, aunque esta lista podría extenderse indefinidamente, si queremos que los participantes se impliquen en los juegos, canten, bailen, pinten y compartan sus experiencias y sentimientos, no se les pide o se les exige por medio de órdenes y preguntas que hagan todas estas cosas, sino que empieza por hacerlas el profesor mismo.

En resumen, el método está impregnado de la psicología humanista y requiere de una comunicación abierta y sincera en un plano de respeto e igualdad entre el profesor y el alumno.

Para concluir este punto se deben aclarar dos cuestiones:

- 1) La primera es que no se pone en duda que por métodos autoritarios o, sencillamente, por los métodos tradicionales se pueda aprender. De lo que se trata por medio de la sugestopedia y la psicopedía es de conseguir un aprendizaje duradero (que no se olvide después del examen) y que se produzca con creatividad, alegría y sin tensión.
- 2) Y la segunda es que el profesor ha de ser consciente de que, a pesar de todos sus esfuerzos y de toda su buena voluntad, la actitud del alumno puede que no sea la adecuada, lo cual va a requerir una gran dosis de flexibilidad en los planteamientos psicológicos y didácticos.

### **10.11. LA LABOR Y LA ACTITUD DEL PROFESOR**

Como ha quedado claro en el punto anterior y por expresarlo de una manera aparentemente muy obvia, *la labor y la actitud del profesor debe ser la de conseguir que la labor y la actitud de los alumnos sea la adecuada.*

Para conseguir dirigir un proceso de enseñanza psicopédica con eficacia, la cantidad de factores didácticos y psicológicos a los que el profesor debe prestar atención es tal que Lozanov y Baur comparan la formación necesaria con la que necesita un médico psicoterapeuta. Esta exigencia normativa, que puede parecer exagerada e incluso un tanto elitista, pudiendo entenderse que el profesor psicopédico es una especie de *superprofesor*, no es tal si tenemos en cuenta que la mayor parte de los enseñantes tienen tras de sí ya muchos años de formación científica (en forma de filología, magisterio, másteres y cursos varios) y que esta base teórica, unida a la experiencia docente, en el que de manera intuitiva se han aprendido muchos de los resortes psicológicos que influyen en la enseñanza, solo requeriría de ampliación con algunas técnicas y actitudes propias de la psicopedía y, en general, de la pedagogía humanista.

Si buscamos el ideal de profesor, desde un punto de vista más filosófico, en la última publicación Lozanov (2010) señala dos elementos o actitudes como dos de *Las siete leyes fundamentales de la sugestopedia*: *la libertad* y *el amor*.

### 10.11.1. Conocimientos teóricos, técnicas didácticas y actitudes

Por la importancia, variedad y complejidad de todos los elementos intervinientes en la enseñanza psicopédica, Baur y Lozanov nos proporcionan un listado, a modo de recordatorio, que, aunque ya fueron presentados en la parte teórica, es necesario repetir aquí para que puedan ser aplicados de manera práctica.

Estas son las habilidades que un profesor sugestopédico debe dominar:

- Cómo dirigir una comunicación de enseñanza y aprendizaje al límite del conocimiento y de las creencias de los estudiantes, como individuos y como grupo.
- Cómo y cuándo variar la información y el comportamiento para adaptarlo al material lingüístico.
- Cómo dominar el *sistema de la risa* de manera práctica.
- Como dominar de manera práctica la utilización de canciones.
- Cómo variar la entonación durante las sesiones de concierto.
- Cómo aplicar el principio de dinámica global en cada momento de la enseñanza. Cómo hacer la transición de la globalidad a las partes y de las partes a la globalidad
- Cómo utilizar las percepciones periféricas.
- Cómo preparar material ilustrativo y hacerlo estimulante al mismo tiempo.
- Cómo planificar la adquisición de conocimientos activos y pasivos.
- Cómo identificar y al mismo tiempo usar o evitar el efecto placebo.
- Cómo reconocer la aparición de estados hipnóticos y cómo evitar que estos ocurran.
- Cómo organizar y utilizar los tres medios de la enseñanza desugestiva: didácticos, psicológicos y artísticos de manera unitaria; de manera que no sean compartimentos estancos sino un todo unitario.
- Cómo mantener diferentes niveles de intensidad en el trabajo de elaboración según la *regla de oro*.
- Cómo entender y aplicar el amor a los seres humanos en la clase.<sup>92</sup>

Lozanov (2005:126)

Y estas son las que Baur considera esenciales para la aplicación de la psicopedia:

- Una predisposición positiva hacia la clase.
- Desarrollar de manera autónoma ejercicios.
- Disponer de un gran repertorio de *trucos* didácticos para poder integrar de manera veloz las dificultades que aparezca en el proceso de aprendizaje.
- Hacer la clase muy variada.
- Poder aceptar opiniones discordantes.
- Ser consciente del ambiente de la clase y reaccionar en consecuencia.

---

<sup>92</sup> El original en inglés. La traducción mía.

- Tener sentido del humor.
- No ser autoritario en la enseñanza y saber motivar.
- Saber controlar las antipatías y el estado de ánimo propios.
- Ser paciente.
- Disponer de una cierta capacidad artística como actor, de movimientos, mímica, gestual y de voz.
- Tener presente la totalidad del material de la elección y poder relacionar cada acto del habla con los roles asociados y las expresiones no verbales.
- Controlar las actividades grupales de manera que haya una atmósfera relajada, lúdica y agradable, y que esta se mantenga.<sup>93</sup>

Baur (1990:113)

Baur complementa esta lista de cualidades y técnicas con unas indicaciones muy ilustrativas:

La utilización de estas capacidades exige una personalidad que actúe con seguridad y libertad, que realice los gestos y movimientos con convencimiento, y que atraiga a los alumnos sin preocuparse de ponerse en ridículo. Esta función del profesor sugestopédico se puede, quizás, comparar con la de un director de teatro que ayuda a los actores a ponerse en el papel y les lleva a desarrollar ese papel de acuerdo con sus ideas.<sup>94</sup>

Baur (1990:113)

Al comparar los requerimientos de Baur y Lozanov, si bien en muchos casos coincidentes, se puede apreciar cómo el enfoque de la sugestopedia es más psicológico (incluso filosófico); mientras que el de la psicopedia es más didáctico. Aparte de algunas técnicas concretas, esta es la diferencia fundamental entre ambos métodos y la razón por la cual no se pueden equiparar teóricamente, como ocurre con frecuencia en la literatura, ni extrapolar los resultados de una a otra, como ocurre en los experimentos didácticos. Esta es la razón por la cual, sin subestimar la sugestopedia (muy al contrario), este trabajo está enfocado a la psicopedia. Porque las exigencias del método del profesor Baur son plenamente compatibles con la práctica didáctica de cualquier docente.

### **10.11.2. La vinculación personal del profesor**

Como ya se ha dicho anteriormente, una comunicación abierta y sincera en un plano de igualdad entre el profesor y los alumnos, como grupo y de manera individual, es una exigencia de la pedagogía humanista. Ahondando aún más en este concepto, Lozanov señala *la libertad y el amor* como dos de las leyes fundamentales de la sugestopedia. Por el contrario, la psicopedia,

---

<sup>93</sup> El original en alemán. La traducción mía.

<sup>94</sup> El original en alemán. La traducción mía.

por su orientación eminentemente didáctica, no exige para su aplicación y eficacia este compromiso psicológico, filosófico y emocional que muchos docentes, de manera legítima, no quieren o no pueden adoptar. Sin embargo, el estudio de las bases de la psicopedia, que están en la sugestopedia, y mi experiencia como alumno y como profesor en cursos sugestopédicos y con otras metodologías tradicionales, me han hecho ver con claridad que, a pesar de no ser obligatorio, cuanto mayor es mi implicación personal y mi relación abierta y sincera con los estudiantes (respetando, por supuesto, las funciones de cada uno en el proceso educativo), mejores han sido los resultados académicos y el nivel de satisfacción general, mío y de mis alumnos.

Por este convencimiento, procedente de la experiencia, a la hora de preparar estos cursos con psicopedia, decidí hacer uso de lo aprendido del aspecto psicológico de la sugestopedia e impregnar toda la didáctica con mi implicación personal.

Por supuesto que esto no es una exigencia para los cursos de psicopedia pero creo que en la inclusión en el curso de un alto nivel de implicación por parte del profesor está el secreto de unos resultados extraordinarios. Por esta razón, y, como he dicho, sin ánimo normativo dentro de la psicopedia, decidí dotar al curso de un elemento sugestivo más fuerte basado en la implicación personal a través de los siguientes elementos:

- a) Acepté las actitudes propuestas por la pedagogía humanista y por Lozanov respecto a la relación profesor-alumno y las incluí de manera plena en la psicopedia.
- b) Situé la historia del curso en mi región de origen para poder referirme a ella con conocimientos precisos de geografía, historia, política, tradiciones, etc., y, a la vez, expresarme con la pasión del que ama su tierra.
- c) Por las mismas razones, desarrollé todos los materiales didácticos introduciendo siempre que fue posible elementos arquitectónicos, paisajísticos o culturales de Cantabria.
- d) Introduje un personaje en la historia que, siguiendo el juego de identificación y distanciamiento que también practican los alumnos, tiene características similares a las mías pero sin ser completamente yo.
- e) Introduje en la historia un curso en la Universidad Internacional Menéndez Pelayo (UIMP) e hice que los personajes se alojasen en el bellissimo lugar de la residencia de las antiguas caballerizas del Palacio de la Magdalena. La UIMP, aparte de ser

un sitio real e histórico en la enseñanza de español como lengua extranjera, es el lugar donde yo realicé mi formación inicial como profesor de E/LE.

- f) Utilicé fotos reales mías, de mi vida, de mis amigos y de mi familia para ilustrar puntos genéricos, permitiendo una vinculación afectiva y realista con conceptos abstractos.
- g) Grabe vídeos de entrevistas a mis amigos en Cantabria y en otras ciudades de España para reforzar el prestigio del método por medio de la autenticidad de los materiales y su relación con el habla real que se puede oír en la calle.
- h) Hice vídeos y fotografías en mi ciudad natal, Torrelavega, en Santander y en otros sitios de Cantabria para ilustrar con elementos concretos y reales todos los temas que aparecen en la historia.
- i) Y por último, canté, bailé, toqué la guitarra y me puse a mí mismo en situaciones ridículas para fomentar la participación y un ambiente alegre en todo momento.

Una vez más, los compromisos personales de esta lista no son en absoluto obligatorios para la aplicación de la psicopedia ni se presentan como un ideal de la labor del profesor. Sencillamente, yo, en mi caso personal e intransferible, por mi formación y experiencia en la educación no reglada como coordinador de tiempo libre y por mi propia personalidad, me siento cómodo y soy más efectivo dando las clases en este curso concreto de este modo. Los resultados se podrán ver en la parte de la evaluación.

Este punto, por tanto, no es una obligación en la práctica psicopédica y, por supuesto, no es una exigencia que se puede imponer a los profesores.

## **10.12. LAS FASES DE LA PSICOPEDIA**

En el desarrollo didáctico detallado del curso se describen todas las fases de la psicopedia de manera específica, adecuándolas al momento del curso y al tema concreto que se trate ese día. En este apartado se hace un análisis en líneas generales de cómo estas fases deben realizarse y de algunos elementos diferenciales introducidos para este experimento en particular.

### **10.12.1. Las fases de presentación**

El primero de los dos grandes bloques en los que se organiza la psicopedia es el de la presentación, que consta de cuatro fases.

### **10.12.1.1. La fase de introducción**

Atendiendo a las características concretas de los alumnos y a la construcción de la historia creada para el curso, se decidió transformar esta primera fase de introducción al texto en una fase de ambientación general a la lengua y a la cultura españolas. Esto se debió al componente detectivesco de la historia, en el que uno de los alicientes es no saber qué va a pasar a continuación. En lugar de hacer una presentación general, emotiva y con gran riqueza de lenguaje corporal, como indica Baur, para no desvelar la trama del capítulo, se sustituyó esta presentación por un video musical (previamente se lee el texto de la canción y la traducción) de relevancia en la cultura juvenil española, que permitiese un primer contacto del día con la lengua de una manera artística y distendida, para facilitar la transición del mundo exterior en alemán al viaje virtual a Cantabria, en español.

### **10.12.1.2. La fase de reproducción**

La fase de reproducción, elemento central de este método de la psicopedia, si se realiza como indica Baur. La historia, construida a modo de diálogo, es presentada frase por frase por el profesor, acompañando el texto de todos los marcadores de lenguaje corporal y entonación vocal adecuados a cada expresión. Posteriormente los alumnos practican cada parte del diálogo en bloques de preguntas y respuestas dotados de significado completo en parejas, acompañando sus intervenciones de los gestos realizados por el profesor.

En esta fase se han introducido dos variaciones con respecto a las indicaciones dadas por Baur:

- a) En primer lugar, la complejidad de la historia no permite una presentación puramente acústica y exige mostrar brevemente el texto en una pantalla en forma de diapositiva. De todas formas, el texto se retira inmediatamente para que los estudiantes se concentren en la realización acústica y en el paralenguaje. Es comprensible la premisa expresada por Baur de que los alumnos no vean el texto escrito hasta la fase analítica, pero para que esto fuese posible, como hacen otros profesores que practican la psicopedia, las conversaciones deben ser de una sencillez que resultaría artificial. Como el propósito en este experimento era dotar a todos los contenidos de una marca de autenticidad, se optó por enseñar brevemente el texto, lo cual, especialmente con los estudiantes universitarios, permitía una utilización de un material mucho más complejo, que fue asimilado sin problemas, y que constituía una base lingüística mucho más amplia para el desarrollo posterior de un habla creativa.



- b) El segundo punto de diferencia con los planteamientos de Baur se refiere a los gestos. Baur sostiene que los gestos no deben ser descriptivos sino que deben limitarse al acompañamiento espontáneo que se produce en el habla natural como marcadores secundarios del mensaje lingüístico. Sin embargo, en este curso se han utilizado todo tipo de gestos, descriptivos, humorísticos o grotescos para favorecer la memorización y contribuir al ambiente lúdico del curso. La experiencia en el trabajo con niños haciendo uso de canciones y bailes, y numerosos estudios neurológicos, demuestran la eficacia de los gestos en el proceso de memorización, como se puede comprobar en el capítulo de actualización de las teorías psicopédica y sugestopédica.

### **10.12.1.3. La fase analítica**

En esta fase, a diferencia de los métodos tradicionales de enseñanza de idiomas, se produce el primer encuentro de los alumnos con el texto escrito. En lugar de comenzar con un análisis racional del material para posteriormente memorizar sus elementos y en último caso hacer uso de ellos, en la psicopedia se procede de forma contraria. La fase analítica se alcanza después de haber utilizado el lenguaje de una manera verbal, práctica y acompañado de todo el sentido que le conceden los elementos de la comunicación no verbal y su inclusión dentro de una historia coherente y atractiva. Ahora, cuando el significado global y el contexto de uso de los elementos lingüísticos utilizados están plenamente asimilados es cuando se produce un primer análisis de la estructura del discurso. En este momento es cuando se produce la identificación de los sonidos utilizados con la escritura que los representa. De todas formas, siguiendo las indicaciones de Baur, tampoco en esta fase se produce la explicación de los puntos gramaticales. Solamente se explican las estructuras que aparecen en la conversación, procurando mantener la atención sobre el contexto general y solucionando solamente las dudas concretas que expresen los alumnos para volver inmediatamente a la globalidad del texto. Las particularidades de la gramática se analizarán y practicarán en la fase de activación.

### **10.12.1.4. La fase asociativa**

Esta fase es la equivalente a las fases de concierto pasivo y concierto activo enunciadas por Lozanov en la sugestopedia. Baur prescinde del concierto activo, ya que la fase analítica tiene grandes similitudes con esa fase de la sugestopedia. En la adaptación de este experimento se ha recurrido a las dos fases propuestas por Lozanov, dado que, por la distribución del material que se muestra en el capítulo del *programa detallado*, las fases analítica y asociativa están separadas.

Tras los primeros cursos de experimentación se observó que la fase de reproducción es la más exigente en el aspecto físico en cuanto a concentración y por eso se consideró conveniente realizarla por la mañana al comenzar la clase. El problema residía en que la fase siguiente, la asociativa, es con la que debe acabar la sesión del día. Por tanto, realizar estas dos fases de manera consecutiva exigía realizar la fase de reproducción después de la pausa para comer. Esta circunstancia era muy inconveniente porque los alumnos no están en las mejores condiciones físicas justo tras la comida y es un buen momento para realizar alguna actividad dinámica pero relajada. Además, por su importancia, la fase de reproducción tiene una extensión temporal que no encajaba en los 60 minutos disponibles después de la comida, teniendo que acomodar también la fase asociativa en este breve periodo de tiempo.

Finalmente, se optó por realizar la fase de reproducción por la mañana, para continuar con la fase de activación del texto anterior y, al acabar la sesión del día, reintroducir a los alumnos en el texto inicial de la mañana (ya ha habido tiempo para que comience el proceso de asimilación subconsciente) a través del concierto activo y posteriormente de concierto pasivo o fase asociativa, según la denominación de Baur.

Por tanto, en este curso, la fase asociativa consta de los dos conciertos: activo y pasivo, tal y como los plantea Lozanov en las primeras versiones de su método (en la actualidad la realización de los conciertos ha cambiado sustancialmente):

- a) *Concierto activo*: en esta sesión de concierto el profesor lee el texto utilizando toda su capacidad expresiva, haciendo uso del lenguaje corporal, la entonación e imitando el acento de los personajes y acompasando esa declamación a una música expresiva de tipo clásico. Los alumnos leen el texto a la vez.
- b) *Concierto pasivo*: se lleva a cabo inmediatamente después. Los alumnos se tumban en las esterillas que tienen en el aula y el profesor les da algunas indicaciones para favorecer la relajación física y mental. De fondo ya está sonando otra música de tipo clásico aunque más calmada que la anterior. Ahora el profesor lee el texto sin una entonación especial, mientras los alumnos en estado de relajación ya no dirigen su atención al texto sino a la música<sup>95</sup>.

Esta fase es la que más ha llamado la atención de las publicaciones de Lozanov desde el año 1978 y ha hecho pensar a muchos autores que en estos conciertos se escondía una especie de

---

<sup>95</sup> Las listas de obras musicales adecuadas a los distintos conciertos se encuentran en los apéndices. En el apartado *La música* dentro de este desarrollo didáctico ya se ha tratado el problema de la elección de obras concretas para esta fase, dada la falta de explicaciones concretas por parte de Lozanov.

sesión hipnótica que propiciaba un aprendizaje acelerado. Ni Baur ni Lozanov han mantenido nunca tal posición. En este desarrollo didáctico se puede apreciar como otros factores de índole psicológico (sugestión, motivación y percepción periférica, en la sugestopedia) o de base neurolingüística (realización multisensorial por medio del acompañamiento paraverbal en la psicopedia) son mucho más trascendentes.

Es por esa razón que esta fase y sus conciertos solo buscan proporcionar un nuevo *input* del material desde una nueva perspectiva subconsciente, no lógica y sugestiva. Aunque esta percepción del material de carácter subconsciente no fuese real, que sin duda lo es, el simple hecho de acabar la sesión del día con esta fase de relajación produce una sensación de bienestar y, por tanto, una serie de asociaciones positivas en los participantes que justifican de por sí su presencia en el curso.

### **10.12.2. La fase de activación**

Por último, respetando siempre que sea posible una fase completa de sueño (una noche), y si no es posible, al menos un descanso de varias horas con respecto a la fase asociativa, se procede a la activación de los contenidos por medio de ejercicios que respeten los principios enunciados con respecto a los materiales didácticos.

En esta fase se pueden incluir todo tipo de actividades musicales, teatrales, plásticas, analíticas y de cualquier otro tipo, procurando siempre que estas actividades obliguen a implicar en el aprendizaje el mayor número posible de canales sensoriales a la vez.

Otro de los requerimientos de esta fase es la organización de la misma en periodos de calma y periodos de movimiento, cuya combinación ha de activar la circulación sanguínea y evitar el cansancio y el aburrimiento.



## 11. PROGRAMA DIDÁCTICO DETALLADO DEL CURSO DE ESPAÑOL DE NIVEL A1 CON METODOLOGÍA PSICOPÉDICA Y LAS VARIANTES INTRODUCIDAS POR EL AUTOR

### 11.1. MARCO GENERAL

Ficha general del curso Curso de español de nivel A1 (MCER)	
Lugares de realización	Universidad Friedrich Schiller de Jena (Alemania) Universidad de Bielefeld (Alemania)
Duración	Dos tipos de cursos: 90/60 horas académicas (45 min. por hora)
Participantes	Estudiantes universitarios. Estudiantes de doctorado. Personal administrativo de la Universidad de Jena. Participantes externos.
Metodología	Psicopedia (basada en la sugestopedia y con variantes introducidas por el autor del experimento)
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"><li>• Adquisición de conocimientos y habilidades correspondientes al nivel A1 MCER y al <i>Plan Curricular del Instituto Cervantes</i>.</li><li>• Adquisición de conocimientos y habilidades superiores, específicas del plan curricular de las universidades de Jena y Bielefeld que permitan la continuación del aprendizaje en cursos de nivel superior dentro de la institución.</li><li>• Adquisición de conocimientos y habilidades que exceden el marco de los objetivos anteriores como parte esencial del método psicopédico.</li><li>• Realización de todo el proceso en un ambiente armónico y libre de tensión que favorezca la creatividad y la liberación de gestiones limitadoras.</li></ul>

Toda la programación de este curso está dividida en unidades didácticas que, a su vez, comprenden una serie de actividades que han de desarrollarse de manera consecutiva. Además, dentro de cada unidad didáctica, la última actividad incluye una serie de ejercicios de activación.

#### 11.1.1. Las unidades didácticas

El curso consta de doce unidades didácticas y una unidad didáctica de introducción. El elemento que define cada una de estas unidades es el capítulo de la historia que sirve como columna vertebral del curso. El texto contiene todos los elementos gramaticales, pragmáticos y culturales que se van a desarrollar en esa unidad a través de las fases enunciadas por Baur en su teoría de la psicopedia. Sin embargo, la organización de las fases en este caso no se ajusta a la norma enunciada por profesor alemán. Basándome en mis propias experiencias docentes y siguiendo el principio sugestopédico de sobreabundancia de información, preparé una programación de

unidades didácticas en las que estas se solapan unas con otras. En lugar de seguir la progresión habitual (fase de introducción, fase de representación, fase analítica, fase asociativa y comenzar al día siguiente con la fase de activación), opté por una distribución alternante en la que a las fases de representación y analíticas (realizadas al principio de la clase, cuando los alumnos están más activos) les sigue la fase de activación de la unidad anterior. Posteriormente, como colofón del día se retorna a la fase asociativa de la unidad introducida por la mañana.

Las unidades cero y uno, incluidas en el primer día del curso, y las actividades once y doce, realizadas el último día, presentan una estructura un tanto diferenciada para cumplir con las necesidades de introducción y evaluación que esos momentos requieren.

### **11.1.2. Plan modelo de distribución de las unidades didácticas**

El modelo de distribución de unidades didácticas que se presenta a continuación es el correspondiente a los cursos realizados en la Universidad de Jena con una duración de 90 horas. Para el modelo de los cursos de 60 horas que, recordemos, son el resultado del cambio de estructura de cursos en las dos universidades donde se realizaron estos experimentos y que coincide más plenamente con el nivel A1 del *MCER*, la duración del curso se reduce en seis jornadas lectivas y se eliminan las unidades didácticas nueve y diez.

Los dos cursos realizados en la Universidad de Bielefeld tienen una estructura completamente atípica. El plan de estudios de ese centro de idiomas tiene ocho horas lectivas menos (52) y se realizaron en tres fines de semana intensivos consecutivos, el primer curso, y en un período de doce días, el segundo curso. En ambos casos, la necesidad de impartir entre seis y ocho horas de clases diarias impide esperar una noche para comenzar con la fase de activación. Lozanov y Baur ya tienen prevista esta posibilidad y mantienen que, aunque lo ideal es esperar una noche completa, también se puede hacer esperando unas horas. Por esta razón, el plan modelo que se presenta a continuación es igualmente aplicable a los cursos intensivos siempre que se respete el orden de las fases.

a) Primera semana

	1 Lunes	2 Martes	3	4 Jueves	5 Viernes	6 Sábado	7
10.00 - 11.15	<b>Unidad 0:</b> Presentación	<b>Unidad 2:</b> Canción (Ricardo Arjona)		<b>Unidad 2:</b> Canción (Manu Chao)	<b>Unidad 3:</b> Canción (Estopa)	<b>Unidad 3:</b> Canción (Fito)	
	<b>Unidad 1:</b> Canción (Mecano)	<b>Unidad 2:</b> <b>Texto 2</b> Fase reproducción			<b>Unidad 3:</b> <b>Texto 3</b> Fase reproducción		
11.30 - 13.00	<b>Unidad 1:</b> Preparación	<b>Unidad 2:</b> Fase analítica I		<b>Unidad 2:</b> Fase de activación.	<b>Unidad 3:</b> Fase analítica I	<b>Unidad 3:</b> fase de activación	
	<b>Unidad 1:</b> <b>Texto 1</b> Fase reproducción	<b>Unidad 1:</b> Fase de activación			<b>Unidad 2:</b> fase de activación		
14.00 - 15.00	<b>Unidad 1:</b> Fase analítica						
	<b>Unidad 1:</b> Fases analítica II y asociativa	<b>Unidad 2:</b> Fases analítica II y asociativa		<b>Unidad 2(2):</b> Fases analítica II y asociativa	<b>Unidad 3:</b> Fases analítica II y asociativa	<b>Unidad 3 (2):</b> Fases analítica II y asociativa	

b) Segunda semana

	8 Lunes	9 Martes	10	11 Jueves	12 Viernes	13 Sábado	14
10.00 - 11.15	<b>Unidad 4:</b> Canción (Héroes del Silencio)	<b>Unidad 4:</b> Canción (Nino Bravo)		<b>Unidad 5:</b> Canción (Los Limones)	<b>Unidad 5:</b> Canción (Loquillo)	<b>Unidad 6:</b> Canción (Rosana)	
	<b>Unidad 4:</b> <b>Texto 4</b> Fase reproducción			<b>Unidad 5:</b> <b>Texto 5</b> Fase reproducción		<b>Unidad 6:</b> <b>Texto 6</b> Fase reproducción	
11.30 - 13.00	<b>Unidad 4:</b> Fase analítica I	<b>Unidad 4:</b> Fase de activación		<b>Unidad 5:</b> Fase analítica I	<b>Unidad 5:</b> fase de activación	<b>Unidad 6:</b> Fase analítica I	
	<b>Unidad 3:</b> fase de activación			<b>Unidad 4:</b> Fase de activación.		<b>Unidad 5:</b> fase de activación	
14.00 - 15.00	<b>Unidad 4:</b> Fases analítica II y asociativa	<b>Unidad 4 (2):</b> Fases analítica II y asociativa		<b>Unidad 5:</b> Fases analítica II y asociativa	<b>Unidad 5 (2):</b> Fases analítica II y asociativa	<b>Unidad 6:</b> Fases analítica II y asociativa	

c) Tercera semana

	15 Lunes	16 Martes	17 Jueves	18 Viernes	19 Sábado	20 Domingo
10.00 - 11.15	<b>Unidad 7:</b> Canción (Bebe) <b>Unidad 7:</b> <b>Texto 7</b> Fase reproducción	<b>Unidad 7:</b> Canción (Andrea Bocelli)		<b>Unidad 8:</b> Canción (Hombres G) <b>Unidad 8:</b> <b>Texto 8</b> Fase reproducción	<b>Unidad 8:</b> Canción (Juanes)	<b>Unidad 9:</b> Canción (El Arrebato) <b>Unidad 9:</b> <b>Texto 9</b> Fase reproducción
11.30 - 13.00	<b>Unidad 7:</b> Fase analítica I  <b>Unidad 6:</b> Fase de activación	<b>Unidad 7:</b> Fase de activación		<b>Unidad 8:</b> Fase analítica I  <b>Unidad 7:</b> Fase de activación.	<b>Unidad 8:</b> fase de activación  <b>Unidad 8:</b> fase de activación	<b>Unidad 9:</b> Fase analítica I
14.00 - 15.00	<b>Unidad 7:</b> Fases analítica II y asociativa	<b>Unidad 7 (2):</b> Fases analítica II y asociativa		<b>Unidad 8:</b> Fases analítica II y asociativa	<b>Unidad 8 (2):</b> Fases analítica II y asociativa	<b>Unidad 9:</b> Fases analítica II y asociativa

d) Cuarta semana

	22 Lunes	23 Martes	24 Jueves
10.00 - 11.15	<b>Unidad 10:</b> Canción (Bisbal) <b>Unidad 10:</b> <b>Texto 10</b> Fase reproducción	<b>Unidad 10:</b> Canción (M. Sosa)	<b>Unidad 11:</b> Canción (J.M. Serrat) <b>Unidad 11:</b> <b>Texto 11</b> Fase reproducción
11.30 - 13.00	<b>Unidad 10:</b> Fase analítica I  <b>Unidad 9:</b> Fase de activación	<b>Unidad 10:</b> Fase de activación	<b>Unidad 11:</b> Fase analítica I  <b>Unidad 12:</b> <b>Encuesta y entrevistas</b>
14.00 - 15.00	<b>Unidad 10:</b> Fases analítica II y asociativa	<b>Unidad 10 (2):</b> Fases analítica II y asociativa	<b>Unidad 12:</b> <b>Examen</b>



### **11.1.3. Las fichas de actividades y de ejercicios de activación**

Las actividades y ejercicios contienen, aparte de las descripciones objetivas de materiales, forma de realización etc., una gran cantidad de comentarios. Estos son muy importantes pues, además de explicar los procedimientos, es necesario señalar cuáles son las motivaciones y actitudes que el profesor muestra y que intenta conseguir de los participantes. Como Lozanov no se cansa de señalar, la parte esencial de la sugestopedia *no es el qué, sino el cómo*. Por eso, es muy importante explicar cuáles son los marcadores de percepción periférica, estímulo emocional, lenguaje corporal y todos los otros medios sugestivos-desuggestivos integrados en cada actividad, como son la infantilización, la música, la relajación, el arte, etc. En cualquier caso, la descripción de estos marcadores no es normativa, sino que es mi utilización personal, pudiendo ser muy diferentes en el caso de otros docentes y en el caso de que el tema de la historia cambiase.

### **11.1.4. La duración estimada de las actividades**

En cuanto a la duración estimada de cada una de las actividades y de los ejercicios de activación es absolutamente orientativa (según se ve en el cuadro de distribución de unidades didácticas). El principio de globalidad enunciado por Lozanov, donde todos los elementos didácticos son solamente una manifestación de conjunto total y cada uno de estos tiene a su vez elementos de los demás, permite una distribución flexible del tiempo, siempre que se cumplan las fases de representación, análisis y asociación.

### **11.1.5. La evaluación de las unidades y las actividades**

Las fichas didácticas carecen de un método de evaluación específico más allá de la evaluación continua que realiza el profesor con la atención constante y personalizada de las necesidades de los alumnos. El principio de globalidad enunciado anteriormente hace innecesaria esta evaluación, pues todas las actividades nuevas contienen elementos de las actividades anteriormente realizadas (y de otros temas aún no tratados en profundidad). Además, el diseño de los materiales intenta ser siempre autocorrectivo, lo cual, unido a la disponibilidad en el aula de toda la gramática en forma de carteles de gran impacto visual y a la atención del profesor, permite al alumno la autoevaluación y la autocorrección. No obstante, debido al carácter experimental de este curso se ha incluido la unidad 12 como unidad de evaluación utilizando técnicas mixtas cualitativas y cuantitativas, que permitan un análisis del curso y, a su vez, una comparación objetiva con otros cursos y métodos.

### 11.1.6. Distribución de actividades por unidades didácticas

En la programación detallada se encuentra la descripción de cada una de las unidades, así como de todas las actividades con sus objetivos, listas de material, forma de realización y algunos comentarios fruto de la experiencia con el método. Para hacerse una idea de la estructura de las unidades y el encaje de las fases, aquí se pueden ver todas las actividades ordenadas por unidades didácticas.

<b>Unidad didáctica 0</b> <b>Presentación e introducción</b>	
<b>Actividades</b>	
1)	Gestiones administrativas
2)	Reordenación de la clase
3)	Dinámica de presentación

<b>Unidad didáctica 1. Encuentro en el avión</b> <b>Planificación general</b>	
<b>Actividades</b>	
1)	Preparación. Cafetería y carteles de expresiones básicas
2)	Canción: Una rosa es una rosa (Mecano)
3)	Elección del nombre
4)	Poema y baile del Camino de Santiago
5)	Resumen de normas ortográficas y fonéticas. Presentación en carteles
6)	Fase de reproducción (Texto 1)
7)	Fase analítica I (Texto 1)
8)	Fase analítica II: Concierto activo (Texto 1)
9)	Fase Asociativa: Concierto pasivo (Texto 1)
10)	Fase de activación. Ejercicio 1: Nacionalidades, países, ciudades
11)	Fase de activación. Ejercicio 2: Abecedario y deletrear
12)	Fase de activación. Ejercicio 3: Creación del personaje. Familia y profesiones
13)	Fase de activación. Ejercicio 4: Diagrama de presentación
14)	Fase de activación. Ejercicio 5: Expresarse con colores

## Unidad didáctica 2. Saludo del Consejero de Cultura Planificación general

### Actividades

- 1) Preparación. Colocación de carteles relativos a la unidad anterior (Unidad 1)
- 2) Canción: Ella y él (Ricardo Arjona)
- 3) Fase de reproducción (Texto 2)
- 4) Fase analítica I (Texto 2)
- 5) Vídeo del Consejero de Cultura sobre Cantabria
- 6) Ejercicios de activación de la unidad anterior (Unidad 1)
- 7) Fase analítica II: Concierto activo (Texto 2)
- 8) Fase Asociativa: Concierto pasivo (Texto 2)
- 9) Canción: Me gustas tú (Manu Chao)
- 10) Fase de activación. Ejercicio 1: Memoria visual (edificios, adjetivos y preposiciones)
- 11) Fase de activación. Ejercicio 2: Juego de las preposiciones y la clase
- 12) Fase de activación. Ejercicio 3: Canción. La rumba del 9 (Miliki)

## Unidad didáctica 3. Fiesta en el hotel Planificación general

### Actividades

- 1) Preparación. Oficina de turismo y carteles relativos a la unidad anterior
- 2) Canción: La raja de tu falda (Estopa)
- 3) Fase de reproducción (Texto 3)
- 4) Fase analítica I (Texto 3)
- 5) Ejercicios de activación de la unidad anterior (Unidad 2)
- 6) Fase analítica II: Concierto activo (Texto 3)
- 7) Fase Asociativa: Concierto pasivo (Texto 3)
- 8) Canción: La casa por la ventana (Fito y Fitipaldis)
- 9) Fase de activación. Ejercicio 1: Direcciones en la ciudad
- 10) Fase de activación. Ejercicio 2: El navegador
- 11) Fase de activación. Ejercicio 3: Entrevistas a amigos
- 12) Fase de activación. Ejercicio 4: Cochecitos de juguete
- 13) Fase de activación. Ejercicio 5: Extra (Serie de televisión)

## Unidad didáctica 4. Compras en el mercado Planificación general

### Actividades

- 1) Preparación. Colocación de carteles relativos a la unidad anterior
- 2) Canción: La chispa adecuada (Héroes del Silencio)
- 3) Fase de reproducción (Texto 4)
- 4) Fase analítica I (Texto 4)
- 5) Ejercicios de activación de la unidad anterior (Unidad 3)
- 6) Fase analítica II: Concierto activo (Texto 4)
- 7) Fase Asociativa: Concierto pasivo (Texto 4)
- 8) Canción: Un beso y una flor (Nino Bravo)
- 9) Fase de activación. Ejercicio 1: Los alimentos
- 10) Fase de activación. Ejercicio 2: Conversaciones en el mercado
- 11) Fase de activación. Ejercicio 3: El mercado de la Esperanza

### Unidad didáctica 5. Cena con amigos Planificación general

#### Actividades

- 1) Preparación. Biblioteca y carteles relativos a la unidad anterior
- 2) Canción: Ferrol (Los Limones)
- 3) Fase de reproducción (Texto 5)
- 4) Fase analítica I (Texto 5)
- 5) Ejercicios de activación de la unidad anterior (Unidad 4)
- 6) Fase analítica II: Concierto activo (Texto 5)
- 7) Fase Asociativa: Concierto pasivo (Texto 5)
- 8) Canción: Cadillac solitario (Loquillo)
- 9) Fase de activación. Ejercicio 1: Vamos de tapas...y pinchos
- 10) Fase de activación. Ejercicio 2: El menú para hoy
- 11) Fase de activación. Ejercicio 3: El restaurante La Conveniente
- 12) Fase de activación. Ejercicio 4: La vaca lechera

### Unidad didáctica 6. De compras por Santander Planificación general

#### Actividades

- 1) Preparación. Colocación de carteles relativos a la unidad anterior
- 2) Canción: Soñaré (Rosana)
- 3) Fase de reproducción (Texto 6)
- 4) Fase analítica I (Texto 6)
- 5) Ejercicios de activación de la unidad anterior (Unidad 5)
- 6) Fase analítica II: Concierto activo (Texto 6)
- 7) Fase Asociativa: Concierto pasivo (Texto 6)
- 8) Fase de activación. Ejercicio 1: La ropa
- 9) Fase de activación. Ejercicio 2: Conversaciones en la tienda de ropa
- 10) Fase de activación. Ejercicio 3: Adivina de quién hablamos
- 11) Fase de activación. Ejercicio 4: El reloj
- 12) Fase de activación. Ejercicio 5: Comparando personajes

### Unidad didáctica 7. Desayuno junto a la playa Planificación general

#### Actividades

- 1) Preparación. Colocación de carteles relativos a la unidad anterior
- 2) Canción: Ella (Bebe)
- 3) Fase de reproducción (Texto 7)
- 4) Fase analítica I (Texto 7)
- 5) Ejercicios de activación de la unidad anterior (Unidad 6)
- 6) Fase analítica II: Concierto activo (Texto 7)
- 7) Fase Asociativa: Concierto pasivo (Texto 7)
- 8) Canción: Vivo por ella (Andera Bocelli y Marta Sánchez)
- 9) Fase de activación. Ejercicio 1: Dominó de actividades cotidianas
- 10) Fase de activación. Ejercicio 2: Rompecabezas de tiempos verbales
- 11) Fase de activación. Ejercicio 3: Hoy, ayer y mañana
- 12) Fase de activación. Ejercicio 4: ¿Quién hace qué y cuándo?

### **Unidad didáctica 8. Planes para el fin de semana** **Planificación general**

#### **Actividades**

- 1) Preparación. Colocación de carteles relativos a la unidad anterior
- 2) Canción: Voy a pasármelo bien (Hombres G)
- 3) Fase de reproducción (Texto 8)
- 4) Fase analítica I (Texto 8)
- 5) Ejercicios de activación de la unidad anterior (Unidad 7)
- 6) Fase analítica II: Concierto activo (Texto 8)
- 7) Fase Asociativa: Concierto pasivo (Texto 8)
- 8) Canción: A Dios le pido (Juanes)
- 9) Fase de activación. Ejercicio 1: Vamos de excursión
- 10) Fase de activación. Ejercicio 2: Las estaciones del año

### **Unidad didáctica 9. Los amigos de Felipe** **Planificación general**

#### **Actividades**

- 1) Preparación. Colocación de carteles relativos a la unidad anterior
- 2) Canción: Búscate un hombre que te quiera (El Arrebato)
- 3) Fase de reproducción (Texto 9)
- 4) Fase analítica I (Texto 9)
- 5) Ejercicios de activación de la unidad anterior (Unidad 8)
- 6) Fase analítica II: Concierto activo (Texto 9)
- 7) Fase Asociativa: Concierto pasivo (Texto 9)
- 8) Fase de activación. Ejercicio 1: ¿Quién es quién?
- 9) Fase de activación. Ejercicio 2: Supongo que...
- 10) Fase de activación. Ejercicio 3: Mi amigo Justo

### **Unidad didáctica 10. Día de resaca** **Planificación general**

#### **Actividades**

- 1) Preparación. Colocación de carteles relativos a la unidad anterior
- 2) Canción: Bulería (David Bisbal)
- 3) Fase de reproducción (Texto 10)
- 4) Fase analítica I (Texto 10)
- 5) Ejercicios de activación de la unidad anterior (Unidad 9)
- 6) Fase analítica II: Concierto activo (Texto 10)
- 7) Fase Asociativa: Concierto pasivo (Texto 10)
- 8) Canción: Gracias a la vida (Mercedes Sosa)
- 9) Fase de activación. Ejercicio 1: Llamar y quedar

**Unidad didáctica 11. La carta, la postal, Madrid y la verdad**  
**Planificación general**

**Actividades**

- 1) Preparación. Colocación de carteles relativos a la unidad anterior
- 2) Canción: Mediterráneo (Joan Manuel Serrat)
- 3) Fase de reproducción (Texto 11)
- 4) Fase analítica I (Texto 11)
- 5) Fase de activación. Ejercicio 1: La carta y la postal

**Unidad didáctica 12. Evaluación: encuestas, examen y entrevistas**  
**Planificación general**

**Actividades**

- 1) Encuestas
- 2) Examen
- 3) Entrevistas en español
- 4) Entrevistas personales

## 11.2. UNIDAD DIDÁCTICA 0. PRESENTACION E INTRODUCCIÓN

### 11.2.1. Descripción general de la unidad didáctica 0

<b>Unidad didáctica 0 Presentación e introducción</b>	
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Realización de las actividades administrativas requeridas por la institución que ofrece el curso.</li><li>• Reordenación del mobiliario del aula para adaptarlo a un curso de psicopedia.</li><li>• Presentación del profesor, el método y las peculiaridades del curso.</li><li>• Se pretende crear un clima positivo de expectación y confianza en el método.</li></ul>
<b>Actividades</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1) Gestiones administrativas</li><li>2) Reordenación de la clase</li><li>3) Dinámica de presentación</li></ol>

### 11.2.2. Unidad didáctica 0 - Actividad 1. Gestiones organizativas

<b>Unidad 0 - Actividad 1 Gestiones organizativas</b>	
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Cumplir los requisitos administrativos de la institución donde se realiza el curso.</li><li>• Separar esta fase antipedagógica del resto del curso.</li></ul>
<b>Materiales</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Lista de inscripción y pagos</li><li>- Lista de asistencia</li><li>- Lista de datos personales y de contacto.</li></ul>
<b>Realización</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1) Se saluda a los alumnos de manera amistosa y se comienza la clase como cualquier otro curso con los temas administrativos.</li><li>2) se va preparando paulatinamente a los alumnos para el cambio de concepto que supone la psicopedia, preguntando si alguien sabe qué tiene de especial este curso.</li><li>3) Se les explica someramente que este curso es especial y, muy importante, que, además de aprender tanto como en otros cursos, se van a divertir.</li><li>4) Se les comunica que a continuación se les explicará todo detalladamente.</li></ol>

### 11.2.3. Unidad didáctica 0 - Actividad 2. Reordenación de la clase

Especialmente en el ambiente universitario solemos encontrarnos con una clase dispuesta para una enseñanza de tipo frontal, lo cual es muy negativo para una clase de idiomas con psicopedia o cualquier otra con un alto componente comunicativo. Con esta primera acción los participantes comienzan a notar que este no es un método normal. Esta primera actividad les permite entrar en contacto entre sí de un modo no estructurado e informal.

## Unidad 0 - Actividad 2 Reordenación de la clase

### Objetivos

- Adecuar el aula a las necesidades de la psicopedia.
- Propiciar un primer contacto entre los participantes de tipo informal
- Ahorrar trabajo físico muy pesado al profesor. 😊

### Materiales

- Tantas sillas como participantes (incluido el profesor) y un par de sillas más
- Al menos 6 mesas de apoyo y para materiales (según el número de participantes)

### Realización

- 1) Se reserva una esquina para los materiales del profesor.
- 2) Las mesas se colocan junto a la pared, dejando el mayor espacio posible en el centro.
- 3) Las sillas se disponen en círculo.



### 11.2.4. Unidad didáctica 0 - Actividad 3. Presentación del curso

Las características específicas del método exigen una explicación adecuada desde un principio para conseguir la colaboración de los participantes y evitar que estos se sientan como conejillos de indias. Además, si la explicación trata sobre un método enseñanza no convencional, nada mejor que empezar esta explicación de una manera no convencional.



### Unidad 0 - Actividad 3 Presentación del curso.

#### Objetivos

- Presentación del profesor con su historia personal para conseguir una comunicación real no autoritaria.
- Presentación del método para que los alumnos entiendan sus peculiaridades y se cree un ambiente de expectación positivo que les prepare para un cambio de paradigma educativo.
- Aclaración de las dudas y reservas de los participantes.

#### Materiales

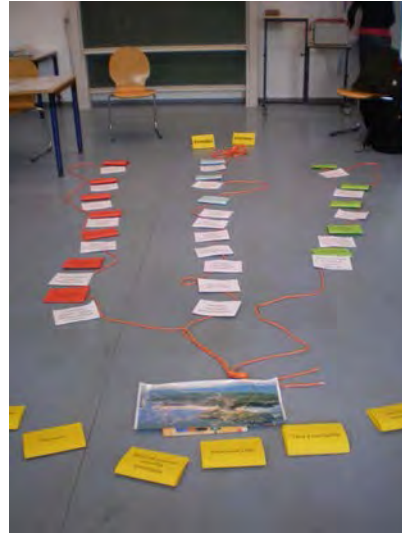
- |   |                          |
|---|--------------------------|
| - Tres cuerdas de 4 m. aprox. cada una        | - Rotuladores y pinturas |
| - Hojas de cinco colores y hojas blancas      | - Un reloj de pared      |
| - Un póster con una bella imagen de Cantabria | - Una taza               |
| - Un libro de texto del método tradicional    | - Un sombrero            |
|   | - Una esterilla          |

#### Realización

- 1) El círculo de sillas se abre formando un semicírculo.
- 2) Las tres cuerdas, unidas en uno de los extremos por un nudo, se extienden en el suelo en forma de tridente con el nudo en la parte cercana a los estudiantes.
- 3) Se reparten las hojas blancas (las respuestas) entre los estudiantes.
- 4) El profesor, de pie, da la bienvenida a los participantes al curso de psicopedía. También se les da la *enhorabuena* por haber elegido este curso, ya que el método que se utiliza les va a proporcionar una experiencia nueva y muy gratificante como aprendientes de idiomas.
- 5) Se informa a los alumnos de que esas tres cuerdas representan el curso y se les invita a hacer suposiciones sobre cuáles son los elementos concretos representados por ellas.
- 6) Se informa de que la primera cuerda representa al profesor y que, al contrario de lo habitual, el profesor tiene las preguntas y ellos tienen las respuestas, por lo que deberán intuir cuál es la respuesta adecuada a cada una de las preguntas. De esta forma se refuerza la capacidad de entender en contexto y se prueba la afinidad de los idiomas.
- 7) El profesor plantea la pregunta enseñando a la vez la hoja a los alumnos. Una vez que aparezca la respuesta correcta entre las hojas repartidas a los estudiantes se muestran otra vez las dos hojas de manera conjunta y se plantea la misma pregunta a algunos de los alumnos para que estos puedan responder utilizando el modelo de respuesta del profesor. Una vez que se ha preguntado a varios alumnos (o a todos según el número de participantes), se coloca la pregunta y la respuesta en el suelo, comenzando la primera pregunta en el extremo de la cuerda y avanzando hasta el nudo.
- 8) El profesor debe proporcionar el vocabulario concreto que cada participante necesite para su respuesta (profesión, edad, etc.).
- 9) Una vez completadas las tres cuerdas, en el lugar donde estas se juntan (en el nudo) se coloca una imagen evocadora de Cantabria como símbolo conjunto del idioma y la cultura que se va a aprender. Se presenta el curso como una especie de viaje virtual a Cantabria, la tierra del profesor, donde todo los materiales didácticos del curso (informaciones turísticas, entrevistas con personas, lugares donde se desarrolla la historia, etc.) son reales y se presentan tal y como los encontraremos el día que viajemos allí. Lo que vamos hacer no es aprender un idioma, sino vivir una experiencia en *mi tierra*, con *mis amigos* y *mi familia*, en lugares de extraordinaria belleza e interés cultural, dice el profesor.
- 10) Por último, se deja caer desde gran altura y con estruendo el libro de texto que se utiliza habitualmente en la universidad. Se explica que en este curso no se utiliza el libro, pero que todos los contenidos que aparecen en él y que son los que aprenderían en un curso normal, y muchos más, los van a aprender sin estrés y con mucha diversión.
- 11) El último grupo de hojas de colores representa los únicos materiales que los alumnos deben traer a clase: la taza para poder hacer uso de la cafetería que va a haber en el aula, la memoria portátil para poder grabar los audiolibros que se les proporcionan con la historia leída por el profesor, el sombrero (y disfraces en general) para poder disfrazarse y

representar distintos personajes, y la esterilla a para poder sentarse y tumbarse el suelo con comodidad.



- 12) A estas alturas la mayor parte de los participantes son capaces de entender las preguntas y de proporcionar una gran cantidad de información personal. Se refuerza el prestigio del método llamando la atención sobre este hecho, dado que el aprendizaje se ha producido de una forma activa, periférica (pues no era este el objetivo de la dinámica) y libre de tensión.
- 13) Finalmente, se invita a los participantes a levantarse y a pasear por el aula observando las preguntas y respuestas. Mientras lo hacen, el profesor les sigue planteando preguntas personales según el modelo de la presentación.
- 14) Descanso.



#### Comentarios

Se puede ilustrar cada una de las preguntas con algún tipo de imagen física o proyectada en la pantalla. En el caso de un curso universitario se puede tener preparado el vocabulario que se va a necesitar para responder a la pregunta *¿qué estudias?* (Filología, Medicina, Derecho, etc.).



	<b>Bienvenido</b>		<b>Enhorabuena</b>		
<b>El profesor</b>		<b>El método</b>		<b>Los estudiantes</b>	
<b>¿Cómo te llamas?</b>	Yo me llamo Alvaro	<b>¿Qué es la sugestopedia?</b>	La sugestopedia es un método para aprender sin dolor Ja Ja.	<b>¿Funciona conmigo?</b>	Sí, también funciona contigo.
<b>¿De dónde eres?</b>	Soy español.	<b>¿Qué es la psicopedia?</b>	Es lo mismo pero añadiendo el lenguaje corporal	<b>¿Cómo estás tan seguro?</b>	Estoy seguro porque yo aprendí francés con este método
<b>¿Qué estudias?</b>	Soy de Torrelavega. Cantabria. España.	<b>¿Quién es el inventor?</b>	Los inventores son Lozanov de Bulgaria y Baur de Alemania	<b>¿Cuánto se aprende?</b>	Se aprende mucho y se recuerda mejor.
<b>¿Cuál es tu profesión?</b>	Yo estudio... doctorado en lingüística española Yo soy profesor y también traductor	<b>¿Cómo funciona?</b>	Funciona... con las emociones	<b>¿Por qué decoramos la clase?</b>	Porque la clase es nuestra las próximas tres semanas y para mejorar la memoria
<b>¿Tienes familia?</b>	Tengo tres (3) hermanos. Mis padres se llaman Serafín y Mariuca	↓	Funciona... con música	<b>¿Qué tengo que traer?</b>	Tienes que traer una actitud positiva. (Sólo eso!)
<b>¿Vives en España?</b>	No, no vivo en España. Yo vivo en Jena.		Funciona... con todos los sentidos	↙	
<b>¿Qué idiomas hablas?</b>	Yo hablo español, inglés, francés, italiano y alemán.		Funciona... con imaginación		
			Funciona... con juegos (infantilización)		
			Funciona... con relajación		
		Funciona... a nivel subconsciente			
Toda la cultura de mi casa, mi familia y mis amigos  +  Todos los contenidos de un curso normal (y muchos más)					
<b>Horarios</b>	<b>Saco de dormir</b>	<b>esterilla</b>	<b>almohada</b>	<b>Memoria USB</b>	<b>Taza y cucharilla</b>
		<b>Disfraces y sombreros</b>	<b>Rotuladores de colores</b>		

## 11.3. UNIDAD DIDÁCTICA 1. ENCUENTRO EN EL AVIÓN

### 11.3.1. Descripción general de la unidad didáctica 1

Unidad didáctica 1. Encuentro en el avión Planificación general	
<b>Objetivos</b>	
<ul style="list-style-type: none"><li>• Presentar el esquema general de funcionamiento de la psicopedia.</li><li>• Comenzar con la creación de la personalidad ficticia eligiendo el nombre español.</li><li>• Explicar las normas ortográficas y fonéticas básicas.</li><li>• Presentar la historia del curso y a sus personajes principales.</li><li>• Presentar por medio de la historia los contenidos de gramática, pragmáticos y culturales previstos para esta unidad.</li></ul>	
<b>Actividades</b>	
<ol style="list-style-type: none"><li>1) Preparación. Cafetería y carteles de expresiones básicas</li><li>2) Canción: Una rosa es una rosa (Mecano)</li><li>3) Elección del nombre</li><li>4) Poema y baile del Camino de Santiago</li><li>5) Resumen de normas ortográficas y fonéticas. Presentación en carteles</li><li>6) Fase de reproducción (Texto 1)</li><li>7) Fase analítica I (Texto 1)</li><li>8) Fase analítica II: Concierto activo (Texto 1)</li><li>9) Fase Asociativa: Concierto pasivo (Texto 1)</li><li>10) Fase de activación. Ejercicio 1: Nacionalidades, países, ciudades</li><li>11) Fase de activación. Ejercicio 2: Abecedario y deletrear</li><li>12) Fase de activación. Ejercicio 3: Creación del personaje. Familia y profesiones</li><li>13) Fase de activación. Ejercicio 4: Diagrama de presentación</li><li>14) Fase de activación. Ejercicio 5: Expresarse con colores</li></ol>	

### Unidad 1 - Actividad 1. Preparación

Unidad 1 - Actividad 1 Preparación. Cafetería y carteles de expresiones básicas	
<b>Objetivos</b>	
<ul style="list-style-type: none"><li>• Crear un lugar de encuentro que fomente la comunicación y evite las salidas y los retrasos.</li><li>• Permitir desde un principio la comunicación en español con frases básicas de gran utilidad y alta frecuencia de uso.</li><li>• Activar la capacidad comunicativa evitando el miedo al error por medio de los carteles.</li><li>• Utilizar los horarios en español gracias a la representación gráfica y numérica.</li></ul>	
<b>Materiales</b>	
<ul style="list-style-type: none"><li>- Carteles DIN A3</li><li>- Pinturas y celo</li><li>- Café soluble, té, manzanilla, pastas, tazas, cucharillas, cecedor de agua</li></ul>	
<b>Realización</b>	
1) Durante el descanso y antes de comenzar con la unidad didáctica 1 el profesor coloca en un lugar visible carteles con las frases que garanticen	<u>Pedir una traducción al alemán</u> - ¿qué significa <i>padre?</i> , <i>padre</i> significa <i>Vater</i> .



una comunicación básica dentro del curso, para poder hacer uso del idioma meta desde el principio.

- La utilización de frases estándar, que además pueden consultarse de manera automática en la pared, activa la capacidad del habla, eliminando el miedo a expresarse en un idioma extranjero. Estas frases básicas que se va a utilizar durante todo el curso son las siguientes:

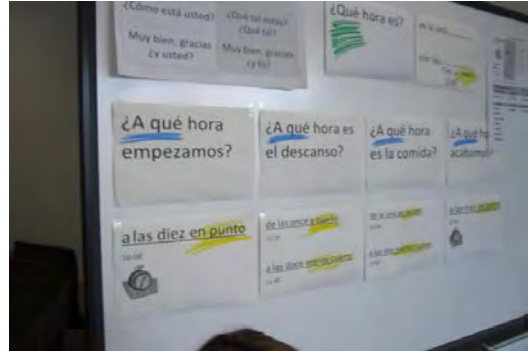
Saludar - ¡hola!, ¡buenos días!, ¿cómo estás?, ¿cómo está usted?

Preguntar una palabra en español - ¿cómo se dice Haus en español?, Haus se dice casa.

Repetir algo - por favor puedes repetir (más despacio).

Preguntar la escritura - ¿cómo se escribe?, ¿cómo se deletrea?

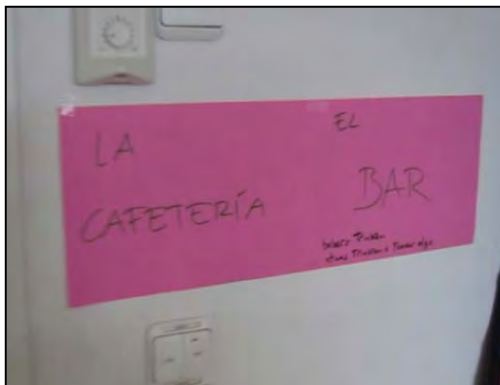
Horario de comienzo, final, descanso y parada para comer del curso.



### Comentarios

Siempre que el tiempo lo permita se pueden entregar los carteles a los participantes para que estos los personalicen. Pueden señalar con colores las palabras que consideren más importantes o realizar dibujos relativos al tema del cartel.




¿Cómo se deletrea <b>ESPAÑOL</b> ? e - ese - pe - a - eñe - o - ele	¿A qué hora empezamos?	a las diez en punto 10:00
¿Cómo se dice <b>HAUS</b> en español? <b>HAUS</b> se dice <b>CASA</b>	¿A qué hora es el descanso?	de las once y cuarto 11:15 a las doce menos cuarto 11:45
Por favor, ¿Puedes repetir?	¿A qué hora es la comida?	de la una en punto 13:00 a las dos menos cuarto 13:45
¿Qué significa <b>CASA</b> ? <b>CASA</b> significa <b>HAUS</b>	¿A qué hora acabamos?	a las tres en punto 15:00
¡Buenos días! ¡Buena tarde! ¡Buenas noches! ¿Cómo está usted? Muy bien, gracias ¿y usted?	¿Qué hora es?	es la una..... son las.....



### 11.3.2. Unidad 1 - Actividad 2. Canción

Esta canción no tiene una función didáctica concreta. Lo que se pretende es comenzar el curso con imágenes y sonidos familiares y bellos, que refuercen los estereotipos positivos del español. Se aprovechan estos estereotipos para señalar el peligro de los mismos e introducir a los alumnos en la gran variedad cultural del panhispanismo.

**Unidad 1 - Actividad 2.**  
**Canción: Una rosa es una rosa (Mecano)**

Objetivos									
<ul style="list-style-type: none"> <li>Introducción a la cultura española.</li> <li>Hablar sobre estereotipos culturales.</li> <li>Facilitar el primer contacto del día con el español.</li> </ul>									
Materiales									
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Copias (con traducción) del texto de la canción</li> <li>- Vídeo musical de la canción</li> </ul>									
Realización									
<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Los alumnos leen por turnos una estrofa en español.</li> <li>2) El profesor lee la traducción de forma consecutiva.</li> <li>3) Se visiona el vídeo.</li> </ol>									
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 50%; padding: 5px;">Mecano Una rosa es una rosa <small>Autor: José María Carré Álbum: Rumba (1981), 2004</small></th> <th style="width: 50%; padding: 5px;">Mecano Eine Rose ist eine Rose</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="padding: 5px;"> <p>Es por culpa de una hembra que me estoy volviendo loco, no puedo vivir sin ella, pero con ella tampoco.</p> <p>Y si de este mal de amores yo me fuera pa' la tumba, a mí no me mandéis flores que como dice esta tumba...</p> <p>Quise cortar la flor más tierna del rosal pensando que de amar no me podría pinchar y invento as me picaba me enseñó una cosa que una rosa es una rosa, es una rosa.</p> <p>Y cuando abrí la mano y la deje caer rompieron a sangrar las llagas en mi piel y con sus pétalos me las curó mimosa que una rosa es una rosa, es una rosa.</p> <p>Pero cuanto mas me cura jay! al rabto mas me escuece porque amar es el empiece de la palabra amargura.</p> <p>Una mentira y un credo por cada espina del tallo que injer hándose en los dedos una rosa es un rosario.</p> <p>Quise cortar la flor...</p> </td> <td style="padding: 5px;"> <p>Es ist die Schuld eines Weibes, das ich verrückt werde Ich kann ohne Sie nicht leben aber mit ihr auch nicht</p> <p>Und wenn ich wegen dieses Liebeskummers ins Grab gehen würde Schickt mir keine Blumen weil wie dieser „Rumba“ sagt...</p> <p>Ich wollte die zarteste Blüte dieses Rosenstrauches pflücken, weil ich dachte, dass ich mich an der Liebe nicht stechen könnte. Und wie verwundlich mich auch hat, Sie mich etwas gelehrt, dass eine Rose eine Rose ist, eine Rose ist</p> <p>Und als ich die Hand öffnete und sie fallen ließ, fingen die Wunden in meiner Haut an zu bluten und mit ihren Blütenblättern heilte sie mich zärtlich weil eine Rose eine Rose ist, eine Rose ist</p> <p>Je mehr sie mich heilen um so mehr brannte es danach weil Liebe der Anfang des Wortes Liebeskummer ist</p> <p>Eine Lüge und ein Credo für jeden Dorn am Stiel der sich in meine Finger gestochen hat eine Rose ist ein Rosenkranz</p> <p>Ich wollte die Rose pflücken... <small>Traducción: Álvaro Fernández Villazón</small></p> </td> </tr> <tr> <td colspan="2" style="padding: 5px;"> <p><small>Mecano fue un grupo español de música pop, activo entre 1981 y 1992 periodo al que hay que sumar una fugaz reaparición en 1998, que duró apenas ocho meses a partir de la edición de un doble discográfico que incluía siete nuevos temas grabados para la ocasión. El grupo estaba formado por Ana Torroja y los hermanos Nacho y José María Cano. Mecano ha vendido hasta la actualidad cerca de 25 millones de discos en todo el mundo. Su éxito ha presidido en el mundo de la música cambiada en español, convirtiéndose a países tan diferentes en su cultura musical como España, México, Colombia, Venezuela, Argentina, Puerto Rico y Chile, incluyendo las Filipinas y los Estados Unidos de América. Gracias a las adaptaciones a otros idiomas realizadas de varios de sus temas, se dieron a conocer en países de habla no hispana como Italia, Francia, Bélgica, Canadá o Suiza, destacando en el primero último a la adaptación catalana del álbum "Fuego de la Luna" y los cuatro últimos a la adaptación francoprovenzana del tema "Soye contra el agua" (cuyo tema era una farsa) que continúa siendo, hoy en día, la canción española que más semanas ha estado ocupando el puesto 1.º. Principalmente en las listas de éxitos francesas.</small></p> <p><small><a href="http://es.wikipedia.org/wiki/Mecano_(banda)">http://es.wikipedia.org/wiki/Mecano_(banda)</a>  <a href="http://www.italymotion.com/video/x19164_1_mecano-una-rosa-es-una-rosa_meca">http://www.italymotion.com/video/x19164_1_mecano-una-rosa-es-una-rosa_meca</a></small></p> </td> </tr> <tr> <td colspan="2" style="padding: 5px;">  </td> </tr> </tbody> </table>		Mecano Una rosa es una rosa <small>Autor: José María Carré Álbum: Rumba (1981), 2004</small>	Mecano Eine Rose ist eine Rose	<p>Es por culpa de una hembra que me estoy volviendo loco, no puedo vivir sin ella, pero con ella tampoco.</p> <p>Y si de este mal de amores yo me fuera pa' la tumba, a mí no me mandéis flores que como dice esta tumba...</p> <p>Quise cortar la flor más tierna del rosal pensando que de amar no me podría pinchar y invento as me picaba me enseñó una cosa que una rosa es una rosa, es una rosa.</p> <p>Y cuando abrí la mano y la deje caer rompieron a sangrar las llagas en mi piel y con sus pétalos me las curó mimosa que una rosa es una rosa, es una rosa.</p> <p>Pero cuanto mas me cura jay! al rabto mas me escuece porque amar es el empiece de la palabra amargura.</p> <p>Una mentira y un credo por cada espina del tallo que injer hándose en los dedos una rosa es un rosario.</p> <p>Quise cortar la flor...</p>	<p>Es ist die Schuld eines Weibes, das ich verrückt werde Ich kann ohne Sie nicht leben aber mit ihr auch nicht</p> <p>Und wenn ich wegen dieses Liebeskummers ins Grab gehen würde Schickt mir keine Blumen weil wie dieser „Rumba“ sagt...</p> <p>Ich wollte die zarteste Blüte dieses Rosenstrauches pflücken, weil ich dachte, dass ich mich an der Liebe nicht stechen könnte. Und wie verwundlich mich auch hat, Sie mich etwas gelehrt, dass eine Rose eine Rose ist, eine Rose ist</p> <p>Und als ich die Hand öffnete und sie fallen ließ, fingen die Wunden in meiner Haut an zu bluten und mit ihren Blütenblättern heilte sie mich zärtlich weil eine Rose eine Rose ist, eine Rose ist</p> <p>Je mehr sie mich heilen um so mehr brannte es danach weil Liebe der Anfang des Wortes Liebeskummer ist</p> <p>Eine Lüge und ein Credo für jeden Dorn am Stiel der sich in meine Finger gestochen hat eine Rose ist ein Rosenkranz</p> <p>Ich wollte die Rose pflücken... <small>Traducción: Álvaro Fernández Villazón</small></p>	<p><small>Mecano fue un grupo español de música pop, activo entre 1981 y 1992 periodo al que hay que sumar una fugaz reaparición en 1998, que duró apenas ocho meses a partir de la edición de un doble discográfico que incluía siete nuevos temas grabados para la ocasión. El grupo estaba formado por Ana Torroja y los hermanos Nacho y José María Cano. Mecano ha vendido hasta la actualidad cerca de 25 millones de discos en todo el mundo. Su éxito ha presidido en el mundo de la música cambiada en español, convirtiéndose a países tan diferentes en su cultura musical como España, México, Colombia, Venezuela, Argentina, Puerto Rico y Chile, incluyendo las Filipinas y los Estados Unidos de América. Gracias a las adaptaciones a otros idiomas realizadas de varios de sus temas, se dieron a conocer en países de habla no hispana como Italia, Francia, Bélgica, Canadá o Suiza, destacando en el primero último a la adaptación catalana del álbum "Fuego de la Luna" y los cuatro últimos a la adaptación francoprovenzana del tema "Soye contra el agua" (cuyo tema era una farsa) que continúa siendo, hoy en día, la canción española que más semanas ha estado ocupando el puesto 1.º. Principalmente en las listas de éxitos francesas.</small></p> <p><small><a href="http://es.wikipedia.org/wiki/Mecano_(banda)">http://es.wikipedia.org/wiki/Mecano_(banda)</a>  <a href="http://www.italymotion.com/video/x19164_1_mecano-una-rosa-es-una-rosa_meca">http://www.italymotion.com/video/x19164_1_mecano-una-rosa-es-una-rosa_meca</a></small></p>			
Mecano Una rosa es una rosa <small>Autor: José María Carré Álbum: Rumba (1981), 2004</small>	Mecano Eine Rose ist eine Rose								
<p>Es por culpa de una hembra que me estoy volviendo loco, no puedo vivir sin ella, pero con ella tampoco.</p> <p>Y si de este mal de amores yo me fuera pa' la tumba, a mí no me mandéis flores que como dice esta tumba...</p> <p>Quise cortar la flor más tierna del rosal pensando que de amar no me podría pinchar y invento as me picaba me enseñó una cosa que una rosa es una rosa, es una rosa.</p> <p>Y cuando abrí la mano y la deje caer rompieron a sangrar las llagas en mi piel y con sus pétalos me las curó mimosa que una rosa es una rosa, es una rosa.</p> <p>Pero cuanto mas me cura jay! al rabto mas me escuece porque amar es el empiece de la palabra amargura.</p> <p>Una mentira y un credo por cada espina del tallo que injer hándose en los dedos una rosa es un rosario.</p> <p>Quise cortar la flor...</p>	<p>Es ist die Schuld eines Weibes, das ich verrückt werde Ich kann ohne Sie nicht leben aber mit ihr auch nicht</p> <p>Und wenn ich wegen dieses Liebeskummers ins Grab gehen würde Schickt mir keine Blumen weil wie dieser „Rumba“ sagt...</p> <p>Ich wollte die zarteste Blüte dieses Rosenstrauches pflücken, weil ich dachte, dass ich mich an der Liebe nicht stechen könnte. Und wie verwundlich mich auch hat, Sie mich etwas gelehrt, dass eine Rose eine Rose ist, eine Rose ist</p> <p>Und als ich die Hand öffnete und sie fallen ließ, fingen die Wunden in meiner Haut an zu bluten und mit ihren Blütenblättern heilte sie mich zärtlich weil eine Rose eine Rose ist, eine Rose ist</p> <p>Je mehr sie mich heilen um so mehr brannte es danach weil Liebe der Anfang des Wortes Liebeskummer ist</p> <p>Eine Lüge und ein Credo für jeden Dorn am Stiel der sich in meine Finger gestochen hat eine Rose ist ein Rosenkranz</p> <p>Ich wollte die Rose pflücken... <small>Traducción: Álvaro Fernández Villazón</small></p>								
<p><small>Mecano fue un grupo español de música pop, activo entre 1981 y 1992 periodo al que hay que sumar una fugaz reaparición en 1998, que duró apenas ocho meses a partir de la edición de un doble discográfico que incluía siete nuevos temas grabados para la ocasión. El grupo estaba formado por Ana Torroja y los hermanos Nacho y José María Cano. Mecano ha vendido hasta la actualidad cerca de 25 millones de discos en todo el mundo. Su éxito ha presidido en el mundo de la música cambiada en español, convirtiéndose a países tan diferentes en su cultura musical como España, México, Colombia, Venezuela, Argentina, Puerto Rico y Chile, incluyendo las Filipinas y los Estados Unidos de América. Gracias a las adaptaciones a otros idiomas realizadas de varios de sus temas, se dieron a conocer en países de habla no hispana como Italia, Francia, Bélgica, Canadá o Suiza, destacando en el primero último a la adaptación catalana del álbum "Fuego de la Luna" y los cuatro últimos a la adaptación francoprovenzana del tema "Soye contra el agua" (cuyo tema era una farsa) que continúa siendo, hoy en día, la canción española que más semanas ha estado ocupando el puesto 1.º. Principalmente en las listas de éxitos francesas.</small></p> <p><small><a href="http://es.wikipedia.org/wiki/Mecano_(banda)">http://es.wikipedia.org/wiki/Mecano_(banda)</a>  <a href="http://www.italymotion.com/video/x19164_1_mecano-una-rosa-es-una-rosa_meca">http://www.italymotion.com/video/x19164_1_mecano-una-rosa-es-una-rosa_meca</a></small></p>									
									

### 11.3.3. Unidad 1 - Actividad 3. Elección del nombre español

Para el desarrollo del curso, los alumnos adoptan un nombre en la lengua meta. Se les presenta una gran lista de posibilidades para elegir, procurando que los nombres contengan las dificultades fonéticas más habituales.

**Unidad 1 - Actividad 3  
Elección del nombre**

**Objetivos**

- Comenzar con la creación de la personalidad ficticia de origen español.
- Proporcionar un recurso comunicativo en español que integre las dificultades más habituales en la pronunciación.

**Materiales**

- Soportes colgables para nombres
- Pinturas
- Hojas con los nombres masculinos y femeninos disponibles (los nombres llevan la sílaba tónica subrayada)


**Realización**

- 1) Los alumnos leen por turnos los nombres proyectados en la pantalla.
- 2) Cada uno elige un nombre que utilizará durante todo el curso y sobre el que basarán su personaje.
- 3) Escriben el nombre en la ficha procurando que tenga un buen aspecto y utilizando colores.
- 4) El profesor pregunta a todos los alumnos cómo se llaman para comenzar a utilizar el nombre español.

**Comentarios**

La hoja de los nombres contiene un apartado sobre acentuación que se utilizará en la actividad 5. Los nombres deben contener las dificultades fonéticas y fonológicas más frecuentes, para que estas se asimilen de modo espontáneo. El aspecto de la ficha con el nombre es importante, ya que se va a utilizar durante todo el curso. Se puede añadir algún dibujo identificativo. Otra opción es elegir un adjetivo que defina nuestro carácter como acompañante del nombre. Debemos recordar que se trata de una personalidad ficticia y se debe animar a los participantes a ser creativos, sin ninguna limitación. (En uno de los cursos una chica eligió un nombre masculino y represento ese papel).

Alfabetario		Nombres	
A a	V	Ana	Olga
B be	V ue	Beatriz	Esja
C ce	W ave do ble	Carmen	Rafaela
Ch che	X que	Dorotea	Sandra
D de	Y y g r a f í a	Elena	Valeria
E e	Z eta	Florencia	Natalia
F fe		Gema	Sofía
G ge		Olga	Concha
H hache	m em m i n u s c u l a	Isabel	Estrella
I i	M em m a y o r c u l a	José	Esja
J ja	N o e m a s e r e	Laura	Francisca
K ka	B u e n d i e r n o s	Marta	Clara
L le	E n l a t i n o m e n t o s	Nuria	Marta
L l e l l e	D e l l a r g a	Olga	Nieves
M me	V u e l t a	Patricia	Antonio
N ne	i o d e r u = V o k a l	Rosa	Sara
N ñ e	s i n d e r u e n t r e s i l b a s	Sara	Esja
O o		Sara	Esja
P pe	<u>¿Cómo se escribe?</u>	Teresa	Daniela
Q ue	<u>¿Cómo se deletrea?</u>	Victoria	Estrella
R re		Valeria	Esja
RR re do ble		Isabel	Esja
S se		Isabel	Esja
T te		Daniela	Esja



**Reglas de acentuación**

### 11.3.4. Unidad 1 - Actividad 4. Poema y baile del Camino de Santiago

#### Unidad 1 - Actividad 4 Poema y baile del Camino de Santiago

##### Objetivos

- Descubrimiento del español escrito y las normas fonéticas y ortográficas a través de un dictado de un poema tradicional del Camino de Santiago.
- Asociación lingüística y cinésica por medio de un baile para la memorización.
- Aprendizaje incidental de los números del 1 al 15 como parte del poema.

##### Materiales

- Papel, bolígrafo y pinturas de colores
- Pizarra y tiza
- Ordenador, proyector y mando a distancia
- Balón para lanzar

##### Realización

- 1) Se informa de manera cómica a los alumnos que van a realizar un ejercicio revolucionario: un dictado.
- 2) Se les pide que no se preocupen por la corrección ortográfica y que escriban lo que oigan, aunque no lo entiendan.
- 3) La escritura ha de hacerse en forma de frases unas debajo de otras, con un espacio entre frases para añadir comentarios.
- 4) Se dicta cada frase varias veces.
- 5) Cada 3 o 4 frases se repiten las anteriores de manera rítmica, aprovechando la rima.
- 6) Al final se repite todo el poema de una vez.
- 7) Una vez acabado se pide a uno de los alumnos que escriba en la pizarra la primera frase.
- 8) Se pregunta a los otros alumnos si ellos lo han escrito igual.
- 9) Se comentan las dificultades fonéticas y ortográficas.
- 10) Se muestran diapositivas con las ilustraciones de la frase hecha por alumnos de otros cursos y la frase escrita correctamente. Si aún no está claro, se da la traducción.



- 11) En una nueva fase todo el mundo se pone en pie haciendo un círculo y el profesor repite cada frase acompañando la pronunciación con gestos y aclaraciones.
- 12) Los alumnos repiten los gestos.
- 13) Las frases y los gestos se repiten siempre desde el principio 1, 1+2, 1+2+3, etc.
- 14) Cuando el poema está completo, se coge el balón y se va lanzando diciendo solo los números del uno al 15 que los alumnos han aprendido con el poema sin darse cuenta. Como después del 15 todos los otros números siguen el formato *decenas+unidades* se puede seguir hasta treinta.

##### Comentarios

Esta actividad se repite a lo largo de los siguientes días para reforzar la pronunciación, repasar los números e introducir el movimiento en medio de actividades estáticas.



Una hora duerme el gallo.

Una



dedo índice

hora



señalar el reloj

duerme



manos bajo la cara  
simulando dormir

gallo



mano sobre la cabeza  
como una cresta

Dos el caballo.

Dos



2 dedos

caballo



manos cojiendo las riendas y  
simulando trotar (y relinchar)

**Problemas en el dictado de la primera frase:** aparecen en el dictado con la las letras h, g y ll, y sus fonemas y alófonos correspondiente del alemán.

Problemas:  
C - K / B - V / ll - J

Tres el santo.

Tres



tres dedos

santo



manos en acción de rezar

No hay problemas al coincidir en el alemán y el español (y muchos otros idiomas) todos los fonemas.

Cuatro el que no es tanto.

Cuatro



5 dedos

no



signo de negación con el  
dedo índice

tanto



gesto despectivo con la mano

Problemas:  
C - K - Q

Cinco el teatino.

Cinco



cinco dedos, mostrando la palma  
de la mano

teatino



gesto haciendo la cruz,  
impartiendo bendiciones

Problemas:  
C - Z  
C - K

**Seis el peregrino.**

**Seis**



una mano abierta y un dedo de la otra mano

**peregrino**



una mano en los riñones y otra en el cayado

Problemas:  
R - L

**Siete el escudero.**

**Siete**



una mano abierta y dos dedos de la otra mano

**escudero**



brazo encojido como llevando el escudo

Problemas:  
C-K / R - L

**Ocho el caballero.**

**Ocho**



una mano abierta y tres dedos de la otra mano

**caballero**



una manos sujeta las riendas y la otra la lanza, y se trota

Problemas:  
Ch - J -Tsch

**Nueve el estudiante.**

**Nueve**



una mano abierta y cuatro dedos de la otra mano

**estudiante**



puños en las sienas en acción de leer concentradamente

Problemas:  
B - V

**Diez el mendicante.**

**Diez**



las dos manos abiertas

**mendicante**



manos pidiendo limosna

Problemas:  
Z - D - S

Once el muchacho.

**Once**



un puño (símbolo de 10) y un dedo de la otra mano

**muchacho**



acción de sostener a un niño en brazos

Problemas:  
C - Z  
Ch - Tsch

Y doce el borracho.

**Doce**



un puño y dos dedos de la otra mano

**borracho**



puño con el pulgar separado como si fuese una botella

Problemas:  
C - Z  
RR - R

Siglo trece, Camino de Santiago.

**Trece**



puño y tres dedos de la otra mano

**Camino**



dedos índice y corazón simulando caminar

**Santiago**



Manos juntas en acción de rezar

Problemas:  
C - Z

Catorce frases.

**Catorce**



un puño y cuatro dedos de la otra mano

**frases**

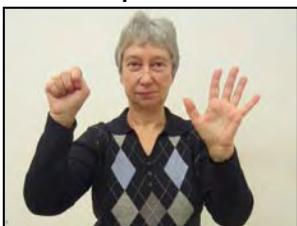


dedos índice y pulgar juntos como sujetando un lápiz

Problemas:  
C - Z

Y la quince, de regalo.

**quince**



un puño y la otra mano abierta

**regalo**



las dos manos juntas en acción de ofrecer algo

Problemas:  
Q - K

### 11.3.5. Unidad 1 - Actividad 5. Resumen de normas ortográficas y fonéticas

**Unidad 1 - Actividad 5**  
**Resumen de normas ortográficas y fonéticas**

**Objetivos**

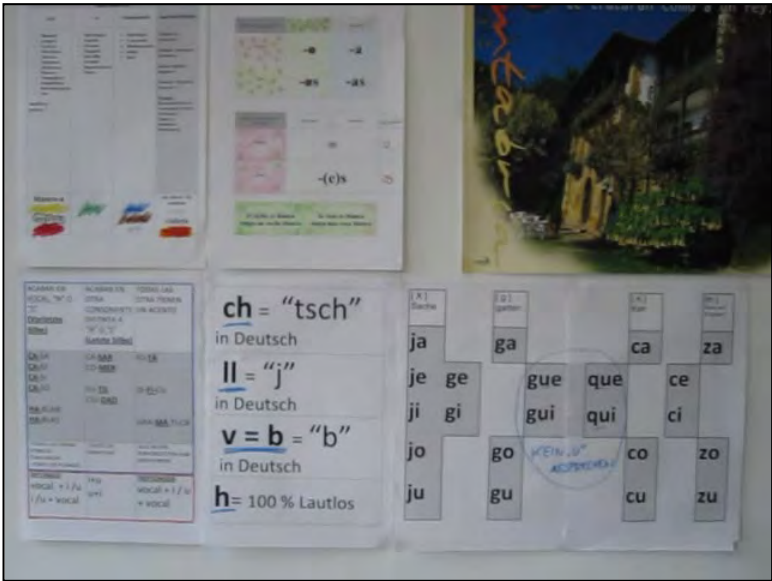
- Recopilar de una manera clara y visual las normas fonéticas y ortográficas deducidas del poema del Camino de Santiago y de las listas de nombres.

**Materiales**

- Hoja de nombres
- Carteles de fonética y ortografía

**Realización**

- 1) Basándose en la lista de nombre (donde la sílaba tónica está subrayada) y el texto del poema, se invita a los alumnos a intentar deducir las normas de acentuación.
- 2) Se realiza el mismo ejercicio con las normas de pronunciación.
- 3) Se muestran el sistema completo por medio de carteles que permitan una representación visual de las normas.
- 4) Se colocan los carteles en un lugar preferente para permitir su consulta inmediata.



**Comentarios**

Este ejercicio se realiza de manera rápida con la colaboración del profesor para evitar que la dinámica grupal se atasque en el caso de no poder deducir las normas, que en algunos casos pueden ser difíciles. Las explicaciones fonéticas en este punto no deben buscar la precisión teórica, sino la funcionalidad. Por esta razón, se prescinde de explicar detalladamente todos los alófonos, salvo que los estudiantes los pregunten. En el caso de los participantes de lengua materna alemana, el hecho de que su sistema fonológico sea más complejo que el del español les permite realizar los alófonos principales sin necesidad de explicaciones excesivas con la excepción del fonema /r/. Se intenta restar importancia a la realización "perfecta" de este fonema, pues incluso una realización glotal no suele presentar problemas de comprensión.



ACABAN EN VOCAL, "N" O "S" (Vorletzte Silbe)	ACABAN EN OTRA CONSONANTE DISTINTA A "N" O "S" (Letzte Silbe)	TODAS LAS OTRAS TIENEN UN ACENTO
CA-SA CA-SE CA-SI CA-SO	CA-SAR CO-MER SU-TIL CIU-DAD	ES-TÁ DI-FI-CIL GRA-MÁ-TI-CA
TODAS LAS FORMAS VERBALES CONJUGADAS - TODOS LOS PLURALES	TODOS LOS INFINITIVOS	ALLE AN DER VORVORLETZTEN SILBE ODER VORHER
DIPTONGOS vocal + i / u i / u + vocal	i+u u+i	TRIPTONGOS vocal + i / u + vocal

### 11.3.6. Unidad 1 - Actividad 6. Fase de reproducción (Texto 1)

En esta unidad, a modo de ejemplo, se muestran los gestos que se realizan con las palabras y expresiones más importantes. Los gestos no son normativos y se pueden adaptar a cada curso e, incluso, pueden ser acordados con los estudiantes. Por esta razón, en las siguientes unidades no se vuelven a mostrar y solo se incluyen los comentarios para analizar el texto y algunas indicaciones para la entonación o la gesticulación en pasajes concretos.

Cada diapositiva incluye una lista de los gestos usados para las palabras claves, así como unos pequeños comentarios sobre la realización de los gestos y los temas gramaticales que se comentarán sobre cada frase en la fase analítica y que será el momento en el que los participantes reciban el texto por vez primera.

## Unidad 1 - Actividad 6

### Fase de reproducción del texto 1. Encuentro en el avión

#### Objetivos

- Presentación de forma integrada de los contenidos gramaticales, pragmáticos y culturales recogidos en el primer texto.
- Utilización inmediata de los recursos lingüísticos aprendidos.

#### Materiales

- Ordenador, proyector y control remoto
- Presentación en diapositivas de la historia (en pequeños fragmentos en forma de diálogo)

#### Preparación

Se indica a los alumnos que durante todo el proceso deben prestar atención principalmente al sentido global de las frases y del texto. Los gestos son solo una ayuda para captar mejor la situación y el sentido de lo que decimos. Se intenta reproducir la entonación, las miradas, el movimiento, etc. La corrección gramatical no es importante en esta fase. El profesor incita de manera jovial (ayudado por el propio texto de la historia) a continuar la comunicación sin preocuparse de los errores.

#### Realización

- 1) Los alumnos se ponen de pie en semicírculo frente al profesor y a la pantalla de proyección.
- 2) Se muestra la diapositiva y uno de los participantes lee las frases.
- 3) Se traduce, fomentando que los participantes digan la traducción si la conocen o la intuyen.
- 4) Se quita la diapositiva (se pone una en blanco) y el profesor reproduce la frase completa de manera clara y acompañándola de gestos.
- 5) Los alumnos reproducen la frase con los gestos. Se fomenta la participación de los alumnos para añadir o cambiar gestos, en especial con las ciudades y nacionalidades.
- 6) Si la diapositiva muestra un diálogo, la clase se divide según los personajes y el profesor ensaya cada frase con el grupo correspondiente.
- 7) Después, los alumnos se juntan por parejas o tríos y reproducen el diálogo con los gestos.
- 8) Se cambia de interlocutor varias veces para poder practicar más y acostumbrarse a varias voces.
- 9) El profesor observa a las parejas durante el diálogo y les ayuda con las dificultades, ya sea repitiendo los gestos o mostrando brevemente la diapositiva otra vez.

#### Aclaración sobre las acotaciones

Dado que los gestos no son de tipo normativo solo se presentan de manera visual en esta primera unidad didáctica, prescindiendo de las fotografías en las siguientes unidades para facilitar la consulta. La elección de los gestos es libre, aunque es conveniente que estos tengan algún componente emocional (humorístico, dramático, etc.) para facilitar su asimilación.

El resto de los elementos paraverbales son de tipo natural, según la situación de la escena, pero, para dotar al texto de una mayor información periférica, todas las actitudes (miradas, entonación, movimientos, etc.), se exageran consiguiendo una mayor expresividad.

La temas gramaticales y culturales se indican para ser tratados en la fase analítica en el caso de que surjan (no es obligatorio).

Para ahorrar espacio y hacer más ágil la búsqueda de información en las unidades, se señalan los distintos tipos de acotaciones con la siguientes iniciales:

- **T-** Temas gramaticales o culturales para comentar en la fase analítica.
- **P-** Información paraverbal general.
- **G-** Sugerencias relativas a los gestos.

Texto 1 - Diapositiva 1



**P-**El narrador comienza con un tono alegre para hacer la historia atrayente para los estudiantes.

**T-** Situación geográfica de la bahía de Santander.

**encuentro**



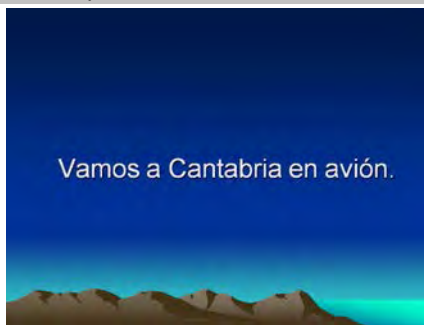
acción de juntar las manos como señalando a algún sitio

**avión**



gesto de extender las alas y volar

Texto 1 - Diapositiva 2



**T-** El verbo irregular *ir*.

**T-** La preposición *a* como indicadora de dirección.

**T-** La preposición *en* para los medios de transporte.

**vamos**



gesto con la mano señalando dirección

**Cantabria**



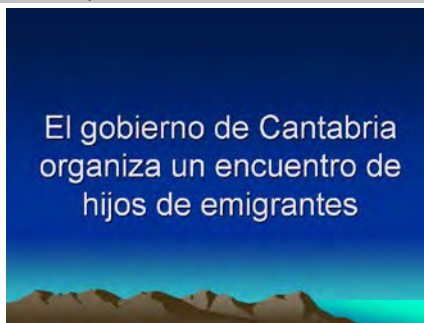
gesto de mano ondulante como el mar

**avión**



acción de volar







Texto 1 - Diapositiva 3



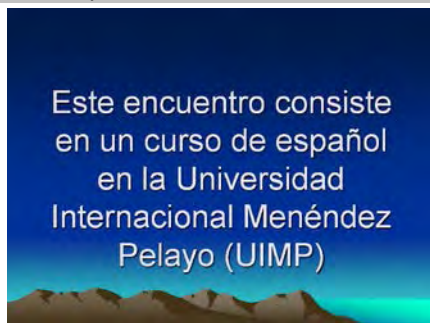
**T-** La conjugación de los verbos acabados en *-ar*.

**T-** La construcción del plural.

**T-** La organización territorial en España.

<b>gobierno</b>  saludo militar – autoridad	<b>Cantabria</b>  gesto de mano ondulante como el mar	<b>organiza</b>  movimiento rotativo de las manos
<b>encuentro</b>  acercar las manos	<b>hijos</b>  señalando pequeño tamaño	<b>emigrantes</b>  acción de agacharse a coger las maletas

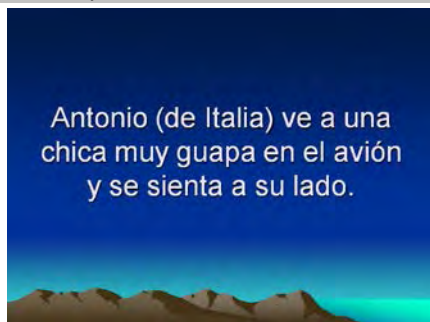
Texto 1 - Diapositiva 4



- T- La construcción de los verbos acabados en -ir.
- T- La UIMP: Universidad Internacional Menéndez Pelayo.

<b>encuentro</b>  juntar las manos	<b>curso</b>  pasar hojas de un libro	<b>español</b>  pase torero	<b>UIMP</b>  fonema /p/ de forma oclusiva exagerada
---	--	---	--

Texto 1 - Diapositiva 5

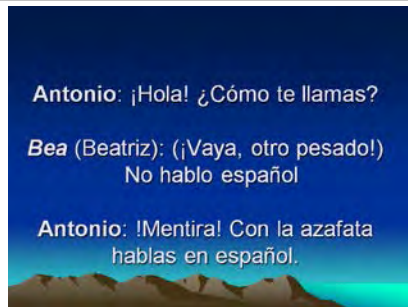


- P-Antonio es el protagonista de la historia y habla con un marcado acento italiano. Además, es un poco prepotente.
- T- Las formas de saludar.
- T- Los países y nacionalidades.
- T- El verbo irregular *ver*.
- T- El verbo reflexivo con vocal irregular *sentarse*.
- T- El adjetivo y la concordancia.








<p><b>Antonio / Italia</b></p> 	<p><b>ve</b></p> 	<p><b>chica</b></p> 
<p>gesto típico italiano con los dedos juntos y movimiento de la mano</p>	<p>dedo índice señalando el ojo</p>	<p>moldeado de la figura femenina con las manos</p>
<p><b>guapa</b></p> 	<p><b>se sienta</b></p> 	<p><b>a su lado</b></p> 
<p>pasamos la mano suavemente por la mejilla</p>	<p>simulamos sentarnos en una silla</p>	<p>se golpea el lateral de la pierna con la mano</p>

Texto 1 - Diapositiva 6



**P**-Antonio se dirige a Bea con un exagerado acento italiano.  
**P**-Bea balbucea unas palabras en español con acento extranjero y mostrando desagrado por la interrupción.  
**P**-Antonio responde en tono de reproche pero con una actitud chulesca.  
**T**- La negación en español.  
**T**- La conjugación del verbo hablar.

<p><b>hola</b></p> 	<p><b>¿Cómo?</b></p> 	<p><b>te llamas</b></p> 	<p><b>no</b></p> 
<p>saludo con la mano</p>	<p>manos extendidas mostrando las palmas</p>	<p>una mano en el estomago y la otra llama a la puerta</p>	<p>dedo índice, movimiento derecha-izquierda</p>
<p><b>hablo</b></p> 	<p><b>español</b></p> 	<p><b>¡Mentira!</b></p> 	<p><b>azafata</b></p> 
<p>la mano simula el movimiento de la boca</p>	<p>movimiento circular simulando torear</p>	<p>gesto amenazante con el dedo índice</p>	<p>manos en el pecho</p>

Texto 1 - Diapositiva 7

**Bea:**  
 ¡Vale! Me llamo Bea.  
 (¡A ver si me deja en paz!)

**Antonio:**  
 Yo me llamo Antonio.  
 Las mujeres españolas sois  
 guapísimas.

**P-**Bea reacciona con un tono resignado.  
**P-**Antonio habla con su acento italiano y un tono romántico.

**T-** El verbo irregular *ser*.  
**T-** La construcción del superlativo con la terminación *-ísimo*.

**me llamo**



una mano en el estomago y la otra simula llamar a la puerta  
**mujeres**

**Bea**



voz nasal y mano en posición lateral de forma amanerada  
**españolas**

**Antonio**



movimiento de las manos típico italiano  
**guapísimas**



moldeando con las manos la figura femenina



movimiento circular simulando torear



pasamos la mano suavemente por la mejilla

Texto 1 - Diapositiva 8

**Bea:** Yo no soy española.  
 Soy francesa.

**Antonio:** ¡Ah, pero si hablas español...!

**P-**Bea reacciona con fastidio y Antonio responde con autosuficiencia.

**T-** Las nacionalidades y su construcción según el género.

**no**



dedo índice, movimiento alternante derecha-izquierda

**española**



movimiento circular simulando torear

**francesa**



manos en posición piramidal como la torre Eiffel

**hablas**



juntar el dedo pulgar con los otros dedos simulando la boca

Texto 1 - Diapositiva 9

**Bea:** Bueno, un poco. Es que mis padres son españoles, pero yo vivo en París.

**Antonio:** (!!!París, la ciudad del amor...!!!)

**P-**Bea abandona sus reticencias y entra en la conversación.

**P-**Antonio mantiene su tono de ligón.

**T-** La conjunción *pero*.

**T-** El acento en algunas palabras similares al alemán como *París* o *Berlín*.

**T-** La introducción de excusas con *es que...*

**bueno...**



movimiento lateral de la cabeza y voz resignada

**vivo**

**un poco**



dedos pulgar e índice a escasa distancia

**París**

**padres**



tocándose la barba como símbolo de edad

**amor**



dedos índices señalando el suelo



manos en posición piramidal como la torre Eiffel



las dos manos en el corazón y la cabeza hacia atrás

Texto 1 - Diapositiva 10

**Bea:** Y tú ¿de dónde eres?

**Antonio:** Soy italiano, soy de Roma. Pero mis abuelos son de Madrid

**T-** El uso del pronombre personal sujeto y su acentuación.

**T-** Los interrogativos *dónde* y *de dónde*.

**T-** Los miembros de la familia.

**¿De dónde?**



mano haciendo de visera para mirar

**italiano-Roma**



gesto típico italiano con los dedos juntos

**abuelos**



andar dificultoso con cachava

**Madrid**



acción de chutar un balón de fútbol



Texto 1 - Diapositiva 11

**Bea:** (¡Típico italiano!) ¡Ah!  
 ¿Tú vas también al encuentro?

**Antonio:** Sí. Mis padres dicen que Santander es precioso.

**Bea:** Sí, eso dicen. Y como ahora tengo vacaciones en la universidad...

**P-**Bea expresa en sus pensamientos sus reticencias hacia Antonio pero habla con simpatía.

**T-** La interjección ¡Ah!

**T-** Los verbos irregulares *ir, decir y tener*.

**típico italiano**



gesto típico italiano con los dedos juntos

**vas**



brazo extendido señalando dirección

**padres**



tocarse la barba como símbolo de edad

**dicen**



juntar el dedo pulgar con los otros dedos simulando la boca

**Santander**



gesto ondulante como las olas

**precioso**



la mano acaricia la mejilla

**tengo**



puño y mano juntas acercándolas al estomago

**vacaciones**



manos entrelazadas detrás de la cabeza y el cuerpo hacia atrás

Texto 1 - Diapositiva 12

**Antonio:** ¡En la Universidad...!  
 ¿Qué estudias?

**Bea:** Estudio Derecho en La Sorbone, en París.

**Antonio:** (¡Derecho en la Sorbone...! Seguro que es una pija. Pero es tan guapa...)

**P-**Bea refuerza su actitud de pija al hablar de sus estudios y Antonio expresa en pensamientos su sospecha de que es una persona elitista y cambia a un tono apasionado al hablar de su belleza.

**T-** La expresión coloquial *pija*.

**universidad**



acción de pasar hojas

**estudias**









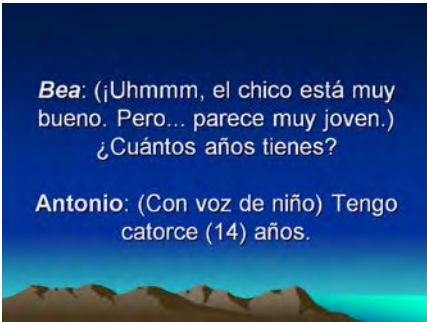






puños en las sienes

**Derecho**



mano derecha en alto

<p><b>París</b></p>  <p>manos en posición piramidal como la torre Eiffel</p>	<p><b>pija</b></p>  <p>voz nasal y mano en posición lateral de forma amanerada</p>	<p><b>guapa</b></p>  <p>la mano acaricia la mejilla</p>	
<p>Texto 1 - Diapositiva 13</p>			
		<p>P-Antonio duda a la hora de decir su profesión.</p> <p>T- La negación en español.</p>	
<p><b>no</b></p>  <p>dedo índice, movimiento alternante dcha.-izq.</p>	<p><b>estudias</b></p>  <p>puños en las sienes</p>	<p><b>trabajo</b></p>  <p>simular picar piedras</p>	<p><b>bombero</b></p>  <p>simulando sostener una manguera</p>
<p>Texto 1 - Diapositiva 14</p>			
		<p>P-Bea alterna el tono pícaro de sus pensamientos con sus dudas sobre la edad de Antonio.</p> <p>P-Antonio responde simulando tener voz de niño pequeño.</p> <p>T- El interrogativo <i>cuántos</i>.</p> <p>T- La construcción para expresar la edad en español y su diferencia con el alemán.</p> <p>T- Los números.</p>	
<p><b>chico</b></p>  <p>brazos en tensión demostrando fuerza</p>	<p><b>está bueno</b></p>  <p>la mano pasa bajo la barbilla como limpiando la baba</p>	<p><b>parece</b></p>  <p>dedo índice señalando el ojo</p>	<p><b>joven</b></p>  <p>mano plana a baja altura</p>

<b>años</b>  se soplan los dedos de la mano como velas	<b>tengo</b>  puño y mano juntas acercándolas al estomago	<b>catorce</b>  un puño cerrado y cuatro dedos de la otra mano
---	--	--

Texto 1 - Diapositiva 15

**Bea:** ¡¿Qué?! ¡Dios mío, soy una asaltacunas!

**Antonio:** ¡No! Es broma. Tengo 28 años pero parezco muy joven.

**P-**Bea reacciona sobresaltada y Antonio se burla de ella.

**T-** La expresión de asombro *¡Dios mío!*

<b>¡Dios mío!</b>  manos y vista dirigidas al cielo	<b>asaltacunas</b>  mano en forma de pistola	<b>no</b>  dedo índice, movimiento alternante dcha.-izq.	<b>broma</b>  mano abierta y dedo pulgar en la nariz haciendo burla
---	--	---	---

Texto 1 - Diapositiva 16

**Bea:** Ya vamos a aterrizar.. Luego nos vemos en la residencia.

**Antonio:** Yo no voy a la residencia. Yo voy a un hotel. Pero te veo esta tarde en el curso de español. ¡Adiós!

**P-**Bea se despide ilusionada y deseosa de ver a Antonio otra vez más tarde.

**T-** La expresión temporal *luego*.

**T-** El verbo irregular *ver*.

<b>aterrizar</b>  movimiento descendente de la mano	<b>luego</b>  señalando el reloj	<b>vemos</b>  dedo índice señalando el ojo
--	---	--



**residencia**



acción de abrir una puerta

**hotel**



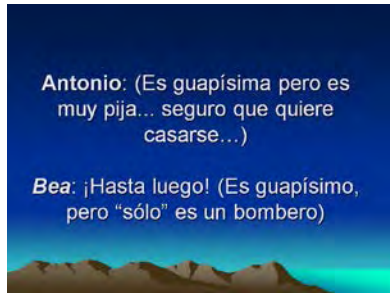
la residencia más el gesto del dinero. Dedos índice, corazón y pulgar

**¡Adiós!**



mano abierta y movimiento alternante a los lados

Texto 1 - Diapositiva 17



**Antonio:** (Es guapísima pero es muy pija... seguro que quiere casarse...)

**Bea:** ¡Hasta luego! (Es guapísimo, pero "sólo" es un bombero)

**P-** Los dos se miran a los ojos mientras piensan en las posibilidades y deseos de cada uno. Ambos son escépticos.

**T-** El verbo irregular *querer*.

**T-** El verbo pronominal *casarse*.

**guapísima**



la mano acaricia la mejilla

**pija**



voz nasal y mano en posición lateral de forma amanerada

**quiere**



las dos manos junto al corazón

**casarse**



introducir el dedo en el anillo

**solo**



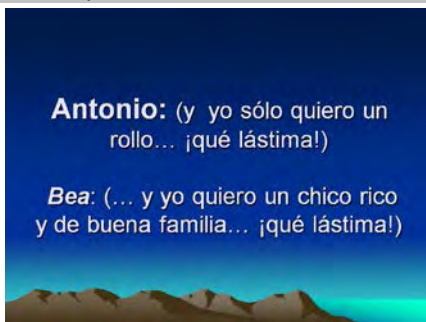
manos planas que se cruzan

**bombero**



como sujetando una manguera de gran tamaño

Texto 1 - Diapositiva 18



**Antonio:** (y yo sólo quiero un rollo... ¡qué lástima!)

**Bea:** (... y yo quiero un chico rico y de buena familia... ¡qué lástima!)

**T-** La expresión coloquial *rollo*.

**T-** Las expresiones de deseos y sentimientos como *¡qué lástima!*

<b>quiero</b>  las dos manos junto al corazón	<b>rollo</b>  simulando sostener a alguien en brazos y sacando la lengua	<b>¡Qué lástima!</b>  brazo en jarra y cabeza ladeada	<b>rico</b>  gesto del dinero con dedos índice, corazón y pulgar
--	---	---	---

### 11.3.7. Unidad 1 - Actividad 7. Fase analítica I (Texto 1)

**Unidad 1 - Actividad 7  
Fase analítica I (Texto 1)**

**Objetivos**


- Primer contacto con el texto escrito.
- Explicación de las dificultades gramaticales sin entrar en profundidad en ellas y manteniendo la atención en el contexto general de la historia.

**Materiales**

- Hojas con los textos
- Carteles con las explicaciones gramaticales necesarias

**Realización**

- 1) El profesor proporciona los modelos de pronunciación y entonación del texto completo.
- 2) En caso de ser necesario el profesor traduce cada frase.
- 3) Se invita a los alumnos a leer en parejas fragmentos del diálogo con especial atención a la entonación y acento que requiere cada personaje y cada situación.
- 4) Se intenta reforzar las facetas cómicas del diálogo.
- 5) En una segunda lectura se aclaran las dudas que puedan surgir en cada frase.



**Comentarios**

Con el fin de conseguir una mejor comprensión de la situación global de los diálogos, los temas gramaticales y culturales que se pueden tratar en esta fase analítica I se encuentran en las acotaciones de las diapositivas de la fase de representación.



Esta fase *analítica I* no se corresponde en esencia con los planteamientos de Baur y se trata más bien de una lectura dramática. La estructura de mis cursos me llevó a incluir esta fase extra debido a la separación de la fase de presentación de las fases analítica y asociativa, que suelen realizarse tras la activación de la unidad anterior.

Además, como ya se explicó anteriormente, en contra de lo que proponen Lozanov y Baur, los textos de mi curso carecen de traducción. En mi experiencia con estudiantes universitarios con amplios conocimientos de lenguas extranjeras, esta puede ser contraproducente al fomentar un análisis detallado y una traducción literal de todos los elementos del texto. En otros contextos de aprendizaje y con otro tipo de participantes la traducción es sin duda de gran utilidad.

Para que las dudas se puedan solventar de una manera ágil que permita volver a fijar la atención en el contexto global del diálogo es necesaria la preparación de carteles con explicaciones visuales sencillas de la gramática (conjugaciones, sintaxis, etc.) pero dejando las explicaciones detalladas para la fase de activación.

Las explicaciones se pueden acompañar de vídeos o imágenes relativas al texto. En este caso se trata de un vídeo que muestra un aterrizaje real en Santander, en el avión donde los protagonistas de la historia se acaban de conocer.



A continuación se puede ver el primer texto que se ha representado y que en esta fase los alumnos han recibido para su lectura.

## 01 Encuentro en el avión

Vamos a Cantabria en avión. El gobierno de Cantabria organiza un encuentro de hijos de emigrantes que no hablan español o hablan muy poco. Este encuentro consiste en un curso de español en la Universidad Internacional Menéndez Pelayo (UIMP) y varias conferencias y excursiones.

Antonio (de Italia) ve a una chica muy guapa en el avión y se sienta a su lado.

**Antonio:** ¡Hola! ¿Cómo te llamas?

**Bea** (Beatriz): ¡Vaya, otro pesado! ¡Es que no me van a dejar en paz...! No hablo español

**Antonio:** ¡Mentira! Con la azafata hablas en español.

**Bea:** ¡Vale! Me llamo Bea (¡A ver si me deja en paz!)

**Antonio:** Yo me llamo Antonio. Las mujeres españolas sois guapísimas.

**Bea:** Yo no soy española. Soy francesa.

**Antonio:** ¡Ah, pero si hablas español...!

**Bea:** Bueno, un poco. Es que mis padres son españoles, pero yo vivo en París.

**Antonio:** (!!!París, la ciudad del amor...!!!)

**Bea:** Y tú ¿de dónde eres?

**Antonio:** Soy italiano, soy de Roma. Pero mis abuelos son de Madrid, por eso hablo un poco de español.

**Bea:** ¡(Típico italiano!) ¡Ah! ¿Tú vas también al encuentro de emigrantes a Santander?

**Antonio:** Sí, claro. Por cierto, mis padres dicen que Santander es una ciudad preciosa.

**Bea:** Sí, eso dicen. Y como ahora tengo vacaciones en la universidad, vengo al encuentro.

**Antonio:** ¡En la Universidad...! ¿Qué estudias?

**Bea:** Estudio derecho en La Sorbone, en París.

**Antonio:** ¡(Derecho en la Sorbone...! Seguro que es una pija. Pero es tan guapa...)

**Bea:** Y tú, ¿qué estudias?

**Antonio:** Yo no estudio, yo trabajo. Soy..... bombero.

**Bea:** ¡(Uhhmm, los bomberos son muy deportistas... ahora que me fijo, el chico está muy bueno. Pero... parece muy joven.)

Eres muy joven para ser bombero ¿Cuántos años tienes?

**Antonio:** (Con voz de niño) Tengo catorce (14) años.

**Bea:** ¡¿Qué?! ¡Dios mío, soy una asaltacunas!

**Antonio:** ¡No! Es broma. Tengo 28 años pero parezco muy joven. Ya lo sé.



**Bea:** Ya vamos a aterrizar. Tienes que volver a tu sitio. Luego nos vemos en la residencia.

**Antonio:** Yo no voy a la residencia. Yo voy a un hotel. Pero te veo esta tarde en el curso de español.

**Bea:** ¡Hasta luego! (Es guapísimo, pero "sólo" es un bombero y yo quiero un chico rico y de buena familia... ¡qué lástima!)

**Antonio:** ¡Adiós! (Es guapísima pero es muy pija... seguro que quiere casarse y yo sólo quiero un rollo... ¡qué lástima!)

© Álvaro Fernández Villazón

### 11.3.8. Unidad 1 - Actividad 8. Fase analítica II. Concierto activo (Texto 1)

#### Unidad 1 - Actividad 8 Fase analítica II. Concierto activo (Texto 1)

##### Objetivos

- Proporcionar modelos de pronunciación y entonación nativos.
- Facilitar la lectura relajada del texto con el refuerzo de la audición de la voz del profesor.
- Utilizar la música como medio de relajación y estimulador de asociaciones positivas.

##### Materiales

- Hojas con el texto 1
- Música de la lista propuesta por Lozanov (en el apéndice)

##### Realización

- 1) Se pone la música unos minutos antes de empezar a leer.
- 2) Cuando el grupo está calmado y atento se comienza la lectura.
- 3) El profesor lee el texto acompañando las frases de los marcadores de entonación y corporales que corresponden a cada personaje y a su vez acompasando la lectura en tono y velocidad a los distintos pasajes musicales.



##### Comentarios

La fase analítica II es la que Baur propiamente denomina *fase analítica* y, aunque no lo recoge de esta manera en su programa, esta actividad se denomina también *concierto activo* en la terminología tradicional de la sugestopedia de Lozanov.



### 11.3.9. Unidad 1 - Actividad 9. Fase asociativa. Concierto pasivo (Texto 1)

#### Unidad 1 - Actividad 9 Fase asociativa. Concierto pasivo (Texto 1)

##### Objetivos

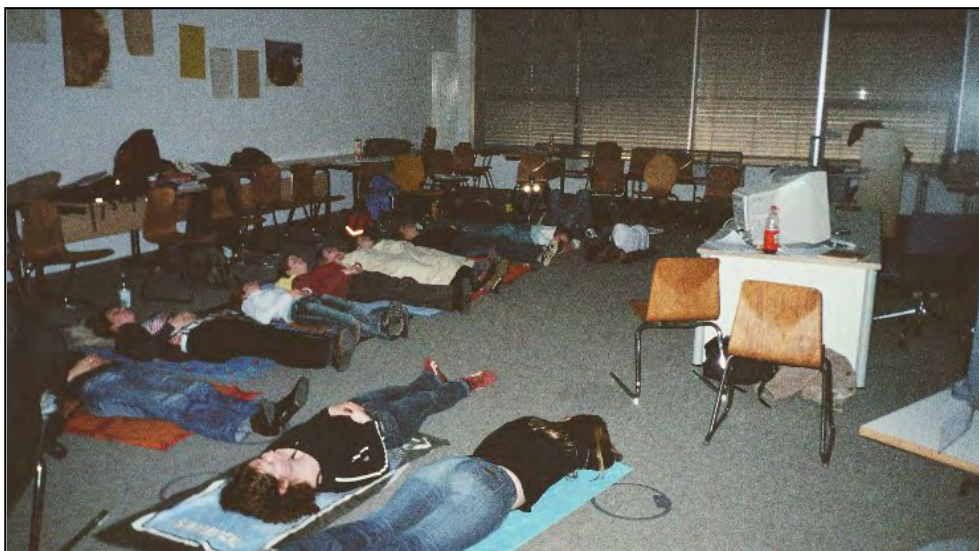
- Proporcionar un caudal lingüístico independiente de los procesos cognitivo-analíticos.
- Proporcionar un contexto que favorezca las asociaciones positivas con el texto.
- Acabar la sesión del día con una actividad relajada que permita abandonar el curso con sensación de tranquilidad y de bienestar.

##### Materiales

- Música de la lista propuesta por Lozanov (en el apéndice)
- Esterillas y almohadas (para los alumnos que lo deseen)

##### Realización

- 1) Una vez acabada la fase anterior se pone la música correspondiente a esta nueva fase y se pide a los alumnos que se tumben en las esterillas, cierren los ojos y escuchen la música.
- 2) No es necesario apagar las luces, pero, si es posible, conviene oscurecer la clase.
- 3) Se explica a los alumnos una sencilla técnica de relajación. En este punto es importante prestar atención a la "relajación mental" como paso previo a la relajación física.
- 4) Se pide a los alumnos que no se concentren en el texto, sino en la música.
- 5) Tras unos minutos de silencio el profesor lee el texto adaptando su voz a la música, pero sin el acompañamiento de entonación y volumen propio de la fase analítica.
- 6) Una vez acabada la lectura y tras unos minutos de música se informa a los estudiantes del fin de la actividad y se les pide que se muevan con mucha lentitud para conservar la sensación de bienestar que proporciona la relajación.
- 7) Se recuerda a los alumnos que lean el texto antes de acostarse y al levantarse (leer, no estudiar).



##### Comentarios

Esta fase también se puede realizar sentado en una silla, pero mi experiencia personal y las pruebas en los primeros cursos han demostrado que para gente sin entrenamiento específico resulta más sencillo relajarse estando tumbado. Por otro lado, el hecho de realizar esta fase en el suelo y traer esterillas a la clase refuerza el sentimiento de estar viviendo una experiencia de aprendizaje nueva. La denominación de *concierto pasivo* proviene de la terminología clásica de la sugestopedia.

### 11.3.10. Unidad 1 - Actividad 10. Fase de activación. Ejercicio 1

<b>Unidad 1 - Actividad 10</b>	
<b>Ejercicio 1: Ciudades, países, nacionalidades e idiomas</b>	
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Activar y ampliar los elementos de vocabulario contenidos en el texto 1 relativos a las ciudades, países, nacionalidades e idiomas.</li><li>• Utilizar este vocabulario para la comprensión de las reglas sobre género y número del español y la formación de los adjetivos en el caso excepcional de las nacionalidades.</li><li>• Aumentar el conocimiento de las diferentes culturas de lengua española.</li><li>• Proporcionar un contexto geográfico para la actividad posterior de creación del personaje.</li></ul>
<b>Materiales</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Mapas en forma de puzle de España, Europa y el mundo (varias unidades de cada uno según el número de participantes)</li><li>- Fichas de banderas, nacionalidades, países y regiones</li><li>- Hojas de trabajo</li></ul>
<b>Realización</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1) Se reparte el primer puzle y se invita a los alumnos a montarlo.</li><li>2) Se les pide que observen los nombres españoles de los países, las regiones y las ciudades.</li><li>3) Se reparten las fichas de las banderas y se les pide que las coloquen sobre el país o la región adecuada.</li><li>4) Se reparten las fichas con las nacionalidades o los gentilicios de las regiones y se les pide que las coloquen en el lugar correspondiente.</li><li>5) Se realizan preguntas sobre el puzle como por ejemplo “¿Dónde está Alemania / Berlín?”, “¿Qué idioma se habla en Italia?” “¿Cuál es la capital de Francia?”</li><li>6) Se simplifican al máximo las respuestas y se proporciona a los alumnos modelos sencillos para poder aplicarlos a las distintas repuestas: “Alemania está en Europa / al lado de Polonia”, “En Italia se habla italiano”, “La capital de Francia es París”.</li><li>7) Se informa a los alumnos de que la nacionalidad (masculina) que aparece en las fichas suele corresponder con el idioma hablado en el país o región.</li><li>8) Se reparten las hojas de trabajo, que son unas tablas con información incompleta sobre cada país o región, y se les invita a completar la información faltante recurriendo a los mapas, a la cultura general o preguntando (en español) al profesor.</li><li>9) Sin esperar a que todos los participantes completen su tabla se pone en común la información conseguida por cada uno para que todos puedan completar las suyas.</li><li>10) Se repite todo el proceso con los restantes mapas.</li><li>11) El mapa de España se utiliza para explicar algunas características geográficas, así como la presencia de otras lenguas oficiales.</li><li>12) En el mapamundi se muestra la extensión geográfica del español.</li><li>13) Con la información disponible en las fichas y las tablas se invita a los participantes a deducir las normas de formación de los adjetivos nacionales según el género y el número.</li></ol>
<b>Comentarios</b>	<p>Esta actividad se puede repetir en otras unidades didácticas añadiendo la información que las nuevas capacidades lingüísticas adquiridas nos permitan expresar e integrándolas en la historia base del curso.</p>

































### NACIONALIDADES Y GENTILICIOS REGIONALES

	-o/-a						-k+a			=
	-o/-a	-ano/-ana	-aco/-aca	-eco/-eca	-eno/-ena	-eño/-eña	-és/-esa	-án/ana	-k+a	-ense
<b>AMÉRICA</b>										
	argentino	mejicano		guatemalteco	chileno	brasileño				canadiense
	paraguayo	colombiano				panameño				estadounidense
	uruguayo	peruano				salvadoreño				nicaragüense
		cubano				hondureño				costarricense
		venezolano				puertorriqueño				
		ecuatoriano								
		dominicano								
		boliviano								
<b>EUROPA</b>										
	ruso	italiano	polaco				holandés	alemán	español	
	checo		austríaco				francés			
	eslovaco						inglés			
	sueco						finlandés			
	noruego						danés			
	suizo									
	húngaro									
	griego									
<b>MUNDO</b>										
	chino	australiano					japonés			marroquí
	filipino						neozelandés			
<b>ESPAÑA</b>										
	vasco	asturiano				madriñeño	aragonés	atalán	andaluz-a	
	cántabro	riojano				extremeño		mallorquín		
	gallego	valenciano								
	navarro	castellano								
	canario	murciano								
<b>ALEMANIA</b>										
	bávaro						berlinés			
	turingio									





### 11.3.11. Unidad 1 - Actividad 11. Fase de activación. Ejercicio 2

Unidad 1 - Actividad 11									
Ejercicio 2: Abecedario y deletrear									
<b>Objetivos</b>									
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer el abecedario español.</li> <li>• Desarrollar el recurso del deletreo para las palabras que presenten dificultades.</li> <li>• Vincular las habilidades artísticas al aprendizaje.</li> </ul>									
<b>Materiales</b>									
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Carteles correspondientes a todos los grafemas del español con imágenes ilustrativas (fotocopias en blanco y negro)</li> <li>- Pinturas y celo</li> <li>- Hojas de trabajo y resumen</li> </ul>									
<b>Realización</b>									
<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Se reparten las hojas con las letras por orden alfabético y en la cantidad justa para el número de participantes.</li> <li>2) Los alumnos, sentados en círculo, van pasando las hojas hacia la derecha y una vez que todos tienen una hoja leen el ejemplo que acompaña a cada letra (ej.: "a" de "ardilla") por orden alfabético.</li> <li>3) Una vez que todos hayan leído todas las letras, se ponen las pinturas en las mesas de apoyo para que los alumnos puedan dar color a los dibujos que acompañan a las letras.</li> <li>4) Las letras se colocan por orden en una de las paredes de la clase para que puedan ser consultadas.</li> <li>5) Se procede a practicar el deletreo con los nombres españoles elegidos por los participantes y que estos llevan en sus tarjetas identificadoras.</li> </ol>									
 La A de ardilla	 La B (be) de besar	 La C de cerdo y de correr	 La CH (che) de chaqué	 La D de dinosaurio	 La E de elefante	 La F de fantasma	 La G de gato y de general	 La H de hipopótamo	 La I de indio
 La J de jara	 La K de kimono	 La L de ala	 La LL(los) de llave	 La M de mariposa	 La N de nido	 La Ñ de niñas	 La O de oso	 La P de pájaro	 La Q de queso
 La R (erre) de Rey	 La rr (erre doble) de borracho	 La S de soldado	 La T de tesoro	 La U de uva	 La V(uve) de vaca	 La W (uve doble) de windsurf	 La X (equis)	 La Y (i griega) de Yoga	 La Z de zorro

### 11.3.12. Unidad 1 - Actividad 12. Fase de activación. Ejercicio 3

Unidad 1 - Actividad 12
Fase de activación. Ejercicio 3: Creación del personaje. Familia y profesiones
<b>Objetivos</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprender las profesiones más habituales y sus peculiaridades según el género.</li> <li>• Elegir una profesión ficticia para uno mismo y para la familia, como elemento de creación del personaje de origen español.</li> <li>• Aprender el vocabulario básico relativo a la familia.</li> </ul>





**Mi familia**

	Yo	Mi padre	Mi madre	Hermanos y hermanas
Nombre				
Origen				
Residencia				
Profesión				
Edad				
Telefono				
Emilio				
Idiomas				

El hermano      El hijo      La hija      Las hijas

La historia de mi familia:

**PROFESIONES**

Masculino/ Femenino	Masculino= Femenino	Masculino= Femenino	-Consonante/ -a	-o / -a	
actor/actriz poeta /poetisa rey / reina	cantante dibujante estudiante	ciclista motorista futbolista baloncestista deportista	afilador-a director-a escultor-a inventor-a leñador-a pastor-a profesor-a pintor-a agricultor-a	panadero-a lechero-a pescadero-a tendero-a carnicero-a pastelero-a frutero-a	Profesiones en el pasado tradicionalmente masculinas  el / la bombero el / la piloto
alcalde/alcaldesa príncipe/princesa conde/condesa		pianista guitarrista flautista violinista	concejal-a bailarin-a	alumno-a maestro-a	el / la médico* la médica
		dentista electricista		zapatero-a cartero-a granjero-a secretario-a	el / la juez * la jueza
		tractorista taxista		carpintero-a fontanero-a jardinero-a farmacéutico-a	
		policia			
<b>NO CAMBIAN</b>			<b>FEMENINO CON "A"</b>		

### 11.3.13. Unidad 1 - Actividad 13. Fase de activación. Ejercicio 4

**Unidad 1 - Actividad 13**

**Diagrama de presentación. Conocimiento de los otros participantes**

**Objetivos**

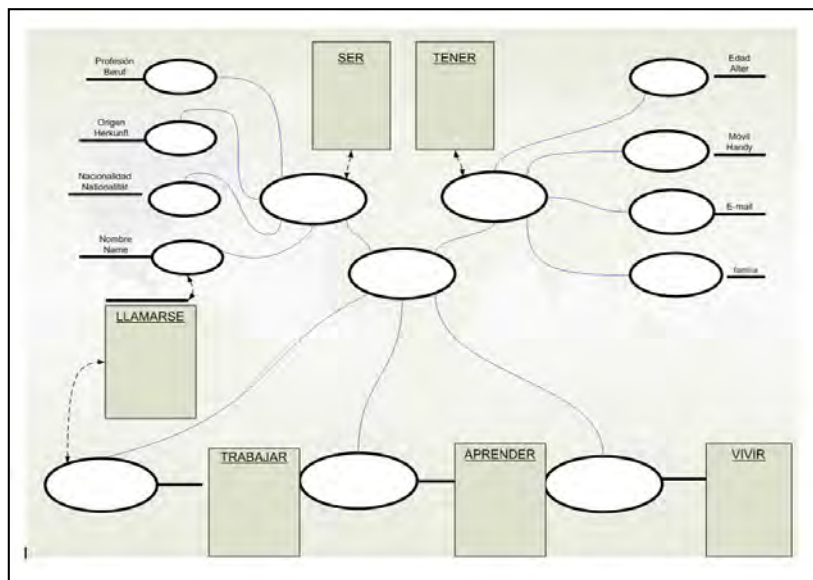
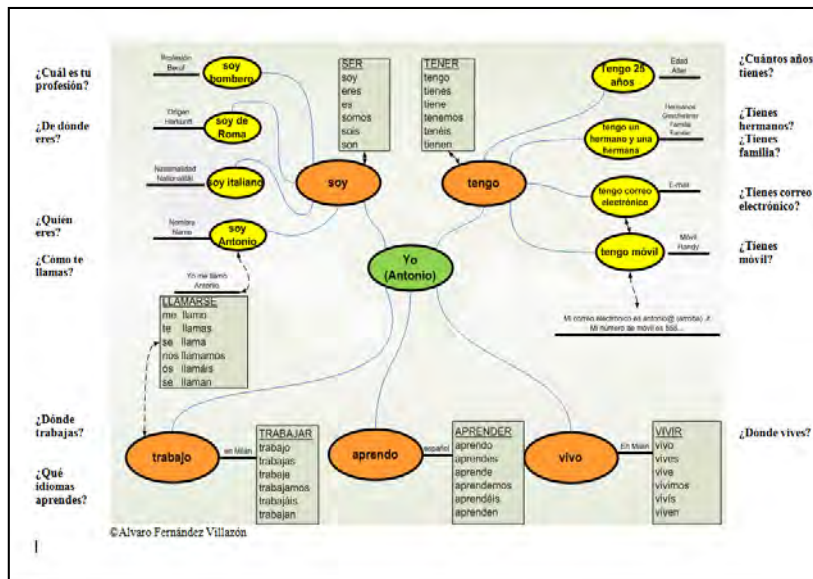
- Sistematizar todos los conocimientos adquiridos en esta unidad.
- Adoptar de manera plena la personalidad ficticia de origen español para el resto del curso.
- Practicar las estructuras dentro de la historia y con los otros estudiantes.

## Materiales

- Hojas con los diagramas referentes al personaje de Antonio
- Hojas con los diagramas para rellenar
- Hojas para datos de los otros participantes
- Pinturas

## Realización

- 1) Se reparte la hoja con el diagrama correspondiente a Antonio y se explica su estructura realizando las preguntas claves para cada dato personal.
- 2) Se reparten las hojas con los diagramas en blanco para rellenarlos con los datos personales.
- 3) Se alienta a los alumnos a que personalicen el diagrama con colores, dibujos o señales de los datos que consideren más significativos.
- 4) Con las hojas para rellenar los datos de los otros participantes se comienza una serie de encuentros por parejas en la que se intercambian los datos personales. Los encuentros comienzan con los saludos preceptivos (besos y abrazos).
- 5) En sesión plenaria se pide a los estudiantes que presenten a alguna de las personas con las que se han entrevistado.





### 11.3.14. Unidad 1 - Actividad 14. Fase de activación. Ejercicio 5

Durante todo el curso y de manera independiente de la actividad concreta y del capítulo de la historia, se pueden (y se deben) introducir actividades de tipo artístico donde los alumnos reinterpretan de manera gráfica las escenas de la historia.

Esta actividad requiere bastante tiempo pero es una labor excelente para la integración de elementos de orden gramático, afectivo, artístico, geográfico, léxico, etc. y por tanto para reforzar su comprensión y su memorización gracias a la recepción del aducto por varios canales sensoriales y en distintos planos de consciencia. Esta actividad se puede realizar igualmente en forma de viaje imaginario en la fase asociativa (concierto pasivo).

Unidad 1 - Actividad 14 Ejercicio 5: Expresarse con colores	
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Procesar la información recibida haciendo uso de las capacidades artísticas y conceptuales.</li> <li>• Repetir la historia desde un plano artístico-emocional.</li> <li>• Imaginarse el aspecto de las personas y de los lugares de la historia para reforzar la memorización y la vinculación afectiva.</li> <li>• Introducir a los personajes creados por los alumnos en la historia.</li> </ul>
<b>Materiales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hojas y pinturas de colores</li> </ul>
<b>Realización</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Según la escena que se quiera rememorar, el profesor va dando indicaciones con frases muy sencillas que los alumnos van traduciendo en imágenes.</li> <li>2) El profesor describe el lugar donde ocurre la escena y describe a los personajes.</li> <li>3) El profesor pide a los alumnos que escriban en bocadillos los diálogos que recuerden de los personajes.</li> <li>4) También pide que pongan nombres a los objetos y características que aparecen en el dibujo.</li> </ol>

### Comentarios

Es importante insistir a los alumnos para que no se preocupen por su destreza en el dibujo. Se trata de expresar ideas y no de pintar bien. Los alumnos no tienen que enseñar sus dibujos si no lo desean.





## 11.4. UNIDAD DIDÁCTICA 2. SALUDO DEL CONSEJERO DE CULTURA

### 11.4.1. Descripción general de la unidad didáctica 2

<b>Unidad didáctica 2. Saludo del Consejero de Cultura</b>	
<b>Planificación general</b>	
<b>Objetivos:</b>	
<ul style="list-style-type: none"><li>• Presentar el contexto institucional donde se sitúa la trama de la historia.</li><li>• Presentar el marco geográfico y natural de Cantabria.</li><li>• Aprender el uso de adjetivos y preposiciones por su relación con edificios y sitios reales de importancia para la historia.</li><li>• Profundizar en las estructuras gramaticales por medio de canciones.</li><li>• Aprender de manera musical los números hasta 100.</li><li>• Practicar las centenas como actividad secundaria por medio de un juego.</li></ul>	
<b>Actividades:</b>	
<ol style="list-style-type: none"><li>1) Preparación. Colocación de carteles relativos a la unidad anterior (Unidad 1)</li><li>2) Canción: Ella y él (Ricardo Arjona)</li><li>3) Fase de reproducción (Texto 2)</li><li>4) Fase analítica I (Texto 2)</li><li>5) Vídeo del Consejero de Cultura sobre Cantabria</li><li>6) Ejercicios de activación de la unidad anterior (Unidad 1)</li><li>7) Fase analítica II: Concierto activo (Texto 2)</li><li>8) Fase Asociativa: Concierto pasivo (Texto 2)</li><li>9) Canción: Me gustas tú (Manu Chao)</li><li>10) Fase de activación. Ejercicio 1: Memoria visual (edificios, adjetivos y preposiciones)</li><li>11) Fase de activación. Ejercicio 2: Juego de las preposiciones y la clase</li><li>12) Fase de activación. Ejercicio 3: Canción. La rumba del 9 (Miliki)</li></ol>	

### 11.4.2. Unidad 2 - Actividad 1. Preparación

<b>Unidad 2 - Actividad 1</b>	
<b>Preparación. Colocación de carteles relativos a la unidad anterior (Unidad 1)</b>	
<b>Objetivos</b>	
<ul style="list-style-type: none"><li>• Activar la capacidad comunicativa evitando el miedo al error por medio de los carteles.</li><li>• Favorecer el aprendizaje por medio de la percepción periférica.</li><li>• Potenciar la percepción periférica por medio de la personalización.</li></ul>	
<b>Materiales:</b>	
<ul style="list-style-type: none"><li>- Carteles DIN A3</li><li>- Pinturas y celo</li></ul>	
<b>Realización:</b>	
<ol style="list-style-type: none"><li>1) Se reparten los carteles, que en su mayoría son versiones en tamaño DIN A3 de los materiales entregados el día anterior, para que los alumnos los personalicen.</li><li>2) Se incluyen los carteles de los verbos más utilizados, los pronombres personales, artículos determinado e indeterminado, y los posesivos más utilizados.</li><li>3) Los carteles se colocan en la pared siguiendo su posición habitual en la sintaxis.</li></ol>	

**Comentarios:**

Según la disponibilidad de tiempo se puede hacer esta actividad o colocar los carteles directamente antes de que lleguen los alumnos. También es posible realizar la actividad como ejercicio en la fase de activación.

APRENDER	
yo	<b>aprendo</b>
tú	<b>aprendes</b>
él, ella, usted	<b>aprende</b>
nosotros, nosotras	<b>aprendemos</b>
vosotros, vosotras	<b>aprendéis</b>
ellos, ellas, ustedes	<b>aprenden</b>

PRONOMBRES PERSONALES	
<b>yo</b>	
<b>tú</b>	
<b>él, ella, usted</b>	
<b>nosotros /-as</b>	
<b>vosotros /-as</b>	
<b>ellos /-as, ustedes</b>	

aprend-	er	Yo aprendo español
	n	
	es	
	e	
	emos	
	éis	
	en	

Ser soy eres es somos sois son	estar estoy estás está estamos estáis están	ir voy vas va vamos vais van	dar doy das da damos dais dan	ver <b>veo</b> ves ve vemos veis ven	hablar hablo hablas habla hablamos habláis hablan	comer como comes come comemos coméis comen	vivir vivo vives vive vivimos vivís viven	tener g + >ie tengo <b>tienes</b> <b>tiene</b> tenemos tenéis tienen	venir g + >ie vengo <b>viene</b> <b>viene</b> venimos venís vienen
querer e>ie quiero quieres quiere queremos queréis quieren	dormir o>ue <b>duermo</b> <b>duermes</b> <b>duerme</b> dormimos dormís duermen	pedir e>i pido pidés pide pedimos pedís piden	conocer c>zc conozco conoces conoce conocemos conocéis conocen	saber <b>sé</b> sabes sabe sabemos sabéis saben	llamarse me llamo te llamas se llama nos llamamos os llamáis se llaman	acostarse o>ue me <b>acuesto</b> te <b>acuestas</b> se <b>acuesta</b> nos acostamos os acostáis se <b>acuestan</b>	Hay un coche muchos coches coches 37 coches  Está en coche en el coche este coche esos coches	gustar DAT me gusta/n te encanta/n le apetece/n nos queda/n os les	estar estoy estás está estamos estáis están

### 11.4.3. Unidad 2 - Actividad 2. Canción

Unidad 2 - Actividad 2 Canción: Ella y él (Ricardo Arjona)	
<b>Objetivos:</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Facilitar el primer contacto del día con el español.</li> <li>• Introducir el mundo del panhispanismo a través de un cantante guatemalteco.</li> <li>• Mostrar la sencillez de las estructuras básicas del español.</li> <li>• Mostrar trucos para la comprensión de textos de un nivel más elevado que el del estudiante.</li> </ul>	
<b>Materiales:</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Copias (con traducción) del texto de la canción</li> <li>- Vídeo musical de la canción</li> </ul>	
<b>Realización:</b>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Se reparten las hojas y se doblan por la mitad para que la parte de la traducción no esté visible.</li> </ol>	

- 2) Los alumnos van leyendo por turnos, cada uno una frase.
- 3) Los alumnos traducen las frases al alemán haciendo uso de los conocimientos adquiridos en el primer día de curso.
- 4) Las primeras estructuras son muy sencillas y con intuición y los conocimientos del primer día se pueden traducir.
- 5) Para reflexionar sobre el mundo de habla hispana el vídeo presenta a un cantante guatemalteco afincado en México que conversa con un cubano sobre los personajes de la canción, que son una cubana y un estadounidense.
- 6) Se puede resaltar la importancia de la lengua española en los Estados Unidos.

Ricardo Arjona Ella y él	Ricardo Arjona Sie und er
<p>Ella es de la Habana / Él es de Nueva York.                      Ella baila en "Tropicana" / A él le gusta el rock.                      Ella vende besos en un bordel,                      mientras él se gradúa en UCLA.</p> <p>Ella es medio marxista / Él es republicano.                      Ella quiere ser artista / Él odia a los cubanos.                      Él cree en la estatua de la libertad                      Y ella en su vieja Habana de la soledad.</p> <p>Él ha comido hamburguesas / Ella mora con cristianos.                      Él champagne con sus fresas. / Ella un majito cubano.                      Ella se fue de gira a Yucatán                      Y él de vacaciones al mismo lugar.</p> <p>Mulata hasta los pies / Él rubio como el sol.                      Ella no habla inglés / Y él menos español.                      Él fue a tomar un trago sin sospechar                      Que iba a encontrar el amor en aquel lugar.</p> <p>estribillo:                      Lo que los ideólogos dividen al hombre                      El amor con sus hilos los une en su nombre.                      Ella mueve su cintura al ritmo de un cantar                      Y él se va divirtiendo del Tío Sam.                      Él se refugia en su piel la quiere para él                      Y ella se va olvidando de Fidel.                      ¿Qué sabían Lenin y Lincoln del amor...?                      ¿Qué saben Fidel y Clinton del amor?</p> <p>Ella se sienta en su mesa / Él tembora de la emoción.                      Ella se llama Teresa / Y él se llama John.                      Ella dice "Hola chico" / Él contesta "Hello"                      A ella no le para el pico / Él dice "speak slow".</p> <p>Él se guardó su bandera / Ella olvidó los conflictos.                      Él encontró la manera / de que el amor salga invitado.                      La rombió de la mano y se la llevó.                      El yankee de la cubana se enamoró.</p> <p>Ahora viven en París / Buscaban tierra neutral.                      Ella logró ser actriz / Él es un tipo normal.                      Caminón de la mano. Calle Campos Eliseos                      Como quien se burla del planeta y sus vicios.</p>	<p>Sie ist aus Havanna / Er ist aus New York.                      Sie tanzt bei „Tropicana“ / Ihm gefällt es Rock.                      Sie verkauft Küsse in einem Bordell                      Während er in UCLA studiert.</p> <p>Sie ist halb-marxistisch / Er ist republikanisch.                      Sie will Künstlerin werden / Er hasst die Kubaner.                      Er glaubt an die Statue der Freiheit                      Und sie glaubt an ihre alte Havanna der Einsamkeit.</p> <p>Er hat Hamburger gegessen / Sie „mora“ mit Christen.                      Er, Sekt mit Erdbeeren / Sie, kubanische Mojito.                      Sie führt eine Tournee in Yucatan                      Und er führt in Urlaub zu dem selben Ort.</p> <p>Sie ist voll Mulattin / Er ist blond wie die Sonne.                      Sie spricht kein Englisch / Lind er noch weniger Spanisch.                      Er ging etwas trinken ohne zu ahnen                      Dass er die Liebe dort finden würde.</p> <p>Refrain:                      Die Ideologen trennen die Menschen                      Die Liebe, mit ihrem Faden verbindet sie.                      Sie bewegt ihre Hüfte im Takt eines Liedes.                      Er lässt sich von „Onkel Sam“ scheiden.                      Er flüchtet sich in ihre Haut. Er will sie für ihn.                      Und sie vergisst langsam Fidel.                      Was wussten Lenin und Lincoln über Liebe? Was wissen                      Fidel und Clinton über Liebe?</p> <p>Sie setzt sich an seinen Tisch / Er zittert von Aufregung.                      Sie heißt Teresa. Er heißt John / Sie sagt „Hola chico“.                      Er antwortet „Hello“.                      Sie redet ohne Pause / Er sagt „speak slow“.</p> <p>Er streckte seine Fahne rein / Sie vergass die Konflikte.                      Er fand einen Weg, damit die Liebe unbefragt belibt.                      Er hielt ihre Hand und nahm sie mit.                      Der Ami in die Kubanerin verliebte sich.</p> <p>Jetzt wohnen sie in Paris / Die suchten ein neutrales Land.                      Sie wurde Schauspielerin / Er ist ein normaler Typ.                      Die laufen mit verbunderen Hände „Champs Elisee“                      entlang. Als ob sie sich über den Planeten und seine                      schlechten geschwächen hinweg machen würden.                      *Traducción: Álvaro Fernández Villazón</p>
	<p>Edgar Ricardo Arjona Martínez, nacido el 18 de enero de 1964, en Jochiranga, Guatemala, conocido como Ricardo Arjona, es un cantante guatemalteco y compositor bilingüe y profesor de escuela. Con más de 27 millones de álbumes vendidos hasta la fecha, Arjona es uno de los artistas más exitosos de América Latina. 2. Su música varía desde baladas a pop, rock, pop rock, música cubana, y, más recientemente incluye actuaciones a caballo y una mezcla de música clásica y nordestina, música latinoamericana y jazz. Conocido por su estilo lírico, Arjona con frecuencia aborda temas de amor y temas sociales como el racismo, la homosexualidad, el exilio, la inmigración y la inmigración.  <a href="http://www.wikipedia.org/wiki/Ricardo_Arjona">http://www.wikipedia.org/wiki/Ricardo_Arjona</a>  <a href="http://www.dailymotion.com/video/xvva2_ricardonarjona_ella_y_ell_musica">http://www.dailymotion.com/video/xvva2_ricardonarjona_ella_y_ell_musica</a></p>

### 11.4.4. Unidad 2 - Actividad 3. Fase de reproducción (Texto 2)

Unidad 2 - Actividad 3	
Fase de reproducción del texto 2. Saludo del Consejero de Cultura	
<b>Objetivos</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentación de forma integrada de los contenidos gramaticales, pragmáticos y culturales recogidos en el texto.</li> <li>• Utilización inmediata de los recursos lingüísticos aprendidos.</li> </ul>	
<b>Materiales</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ordenador, proyector y control remoto</li> <li>- Presentación en diapositivas de la historia (en pequeños unidades en forma de diálogo)</li> </ul>	
<b>Preparación</b>	
<p>Se indica a los alumnos que durante todo el proceso deben prestar atención principalmente al sentido global de las frases y del texto. Los gestos son solo una ayuda para captar mejor la situación y el sentido de lo que decimos. Se intenta reproducir la entonación, las miradas, el movimiento, etc. La</p>	



corrección gramatical no es importante en esta fase. El profesor incita de manera jovial (ayudado por el propio texto de la historia) a continuar la comunicación sin preocuparse de los errores.

#### Realización

- 1) Los alumnos se ponen de pie en semicírculo frente al profesor y a la pantalla de proyección.
- 2) Se muestra la diapositiva y uno de los participantes lee las frases.
- 3) Se traduce fomentando que los participantes digan la traducción si la conocen o la intuyen.
- 4) Se quita la diapositiva (se pone una en blanco) y el profesor reproduce la frase completa de manera clara y acompañándola de gestos.
- 5) Los alumnos reproducen la frase con los gestos. Se fomenta la participación de los alumnos para añadir o cambiar gestos, en especial con las ciudades y nacionalidades.
- 6) Si la diapositiva muestra un dialogo, la clase se divide según los personajes y el profesor ensaya cada frase con el grupo correspondiente.
- 7) Después los alumnos se juntan por parejas o tríos y reproducen el diálogo con los gestos.
- 8) Se cambian de interlocutores varias veces para poder practicar más y acostumbrarse a varias voces.
- 9) El profesor observa a las parejas durante el dialogo y les ayuda con las dificultades, ya sea repitiendo los gestos o mostrando brevemente la diapositiva otra vez.

#### Aclaración sobre las acotaciones

Dado que los gestos no son de tipo normativo y ya se han ejemplificado en la unidad 1, se prescinde en las siguientes unidades de las fotografías. En cuanto a las acotaciones, estas son de tres tipos que, para ahorrar espacio y hacer más ágil la consulta de las unidades, se señalan con la siguientes iniciales:

- **T-** Temas gramaticales o culturales para comentar en fase analítica.
- **P-** Información paraverbal general.
- **G-** Sugerencias relativas a los gestos.

#### Texto 2 - Diapositiva 1



**P-** El narrador habla con tono solemne al referirse a los cargos oficiales y con tono informativo para todo lo demás.

**G-** Consejero: gesto de autoridad.

**T-** El consejero de una comunidad autónoma es un cargo similar al de ministro de un de los estados federales alemanes.

#### Texto 2 - Diapositiva 2

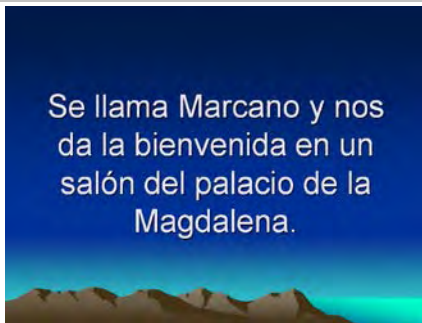


**G-** Cultura: acción de pasar hojas de un libro.

**T-** Breve explicación de la organización territorial española.

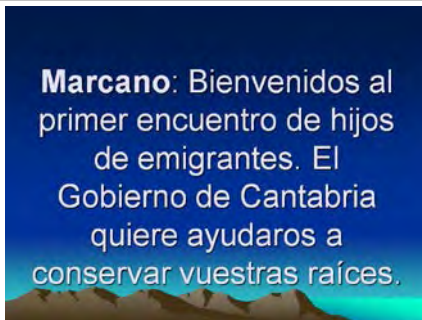
**T-** Los indianos, emigrantes de Cantabria a América.

Texto 2 - Diapositiva 3



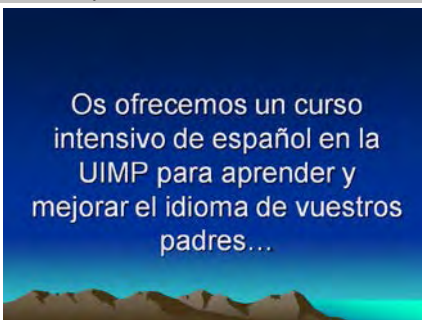
- G-** Bienvenidos: brazos abiertos.
- T-** Francisco Javier López marcaron era el anterior consejero y es realmente un vecino mío.
- T-** La península de la Magdalena es el marco en el que se va desarrollar el curso y donde se encuentra la residencia de estudiantes.
- T-** El pronombre objeto *nos*.

Texto 2 - Diapositiva 4



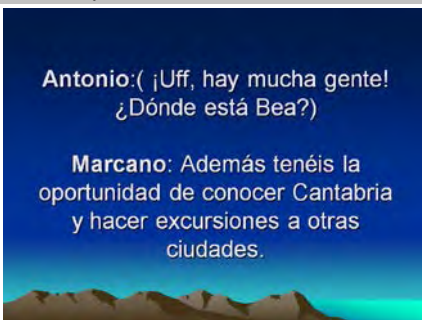
- P-** Marcano utiliza un tono muy oficial y ceremonial.
- G-** Emigrantes: acción de coger las maletas.
- T-** Quiere: verbo con vocal irregular.

Texto 2 - Diapositiva 5



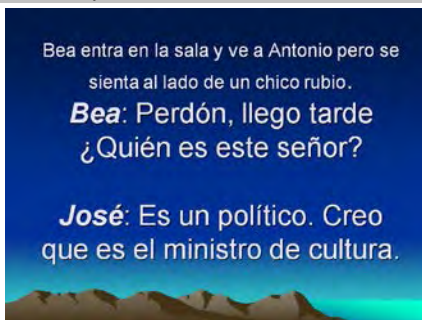
- G-** Curso intensivo: estudiar de manera concentrada.
- T-** El pronombre objeto *os*.
- T-** Aprender y mejorar, primera y segunda conjugación.

Texto 2 - Diapositiva 6



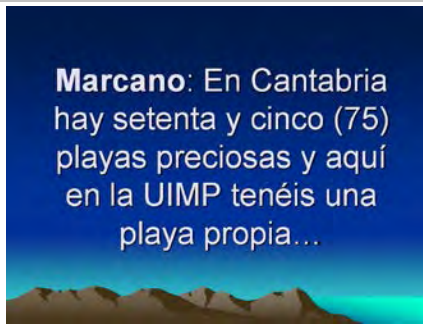
- P-** Antonio habla con acento italiano y gesticula de manera acorde.
- G-** Excursión: acción de ponerse la mochila.
- G-** Cantabria: movimiento ondulante de la mano.
- T-** ¿Dónde? El pronombre interrogativo con acento.

Texto 2 - Diapositiva 7



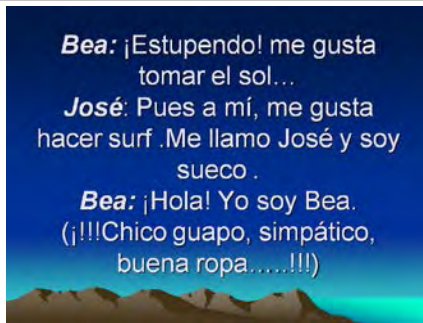
- P-** Bea habla con voz afectada (ella es muy pija y engreída).
- P-** José habla con una voz muy masculina.
- G-** Perdón: manos juntas en señal de oración.
- G-** Tarde: señalando el reloj.
- G-** Político: consensuar un gesto **T-** El verbo irregular *ver*.
- T-** Creo que...: la obligatoriedad de que en comparación con el alemán.

Texto 2 - Diapositiva 8



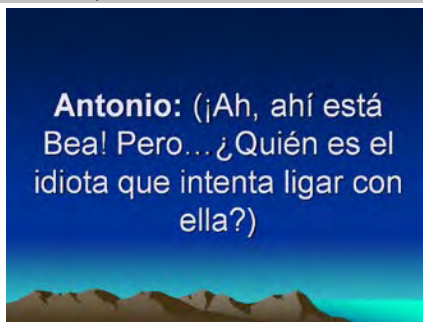
- P-** Marcano continúa con el tono solemne.
- G-** Playas: acción de tomar el sol.
- T-** La expresión *hay* y su correspondencia en alemán.
- T-** Tener: verbo irregular.

Texto 2 - Diapositiva 9



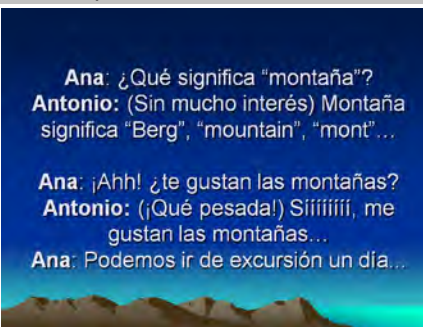
- P-** Bea se expresa con gran alegría que se convierte en tono y mirada pícaro al analizar el aspecto de José.
- G-** Estupendo: gesto de alegría.
- G-** Gustar: consensuar un gesto con los alumnos que represente el verbo (este gesto se va a utilizar mucho en otras actividades y es por eso de gran importancia).
- T-** El caso especial del verbo *gustar*

Texto 2 - Diapositiva 10



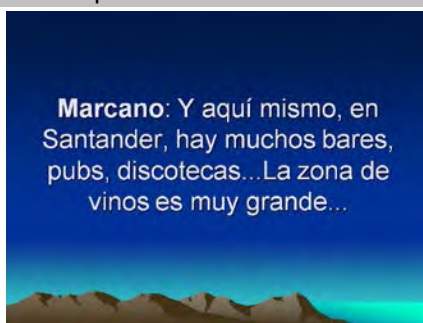
- P-** Antonio está muy contrariado.
- G-** Idiota: gesto de burla.
- T-** Aquí y ahí.
- T-** Pronombre interrogativo *¿quién?*

Texto 2 - Diapositiva 11



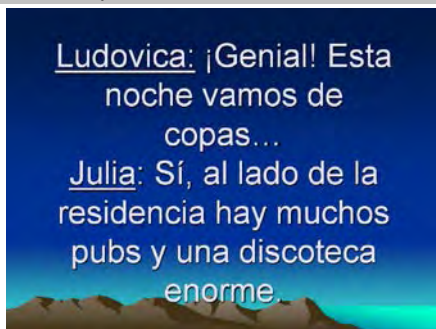
- P-** Ana es una persona muy tímida y tiene una voz y comportamientos acordes a esta característica.
- P-** Antonio habla casi sin prestar atención a Ana y cuando lo hace lo hace con fastidio.
- G-** Gustar: gesto acordado previamente.
- T-** El verbo *gustar* combinado con el pronombre objeto indirecto de segunda persona o de tercera persona del singular.
- T-** El verbo irregular poder.

Texto 2 - Diapositiva 12



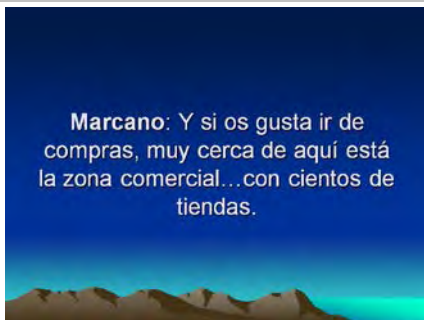
- P-** Marcano continúa con voz solemne.
- G-** Bar, Pub, Discoteca y Zona de vinos: consensuar gestos por su relevancia cultural.

Texto 2 - Diapositiva 13



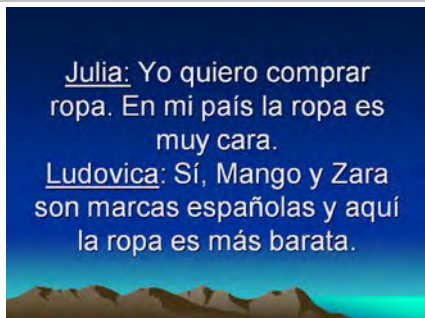
- P**- Ludovica es una chica desenvuelta y juerguista.
- P**- Julia es una chica de aspecto tosco y voz varonil.
- G**- Ir de copas: gesto combinado de beber y bailar.
- T**- El verbo irregular *ir*.
- T**- La expresión *ir de copas*.

Texto 2 - Diapositiva 14



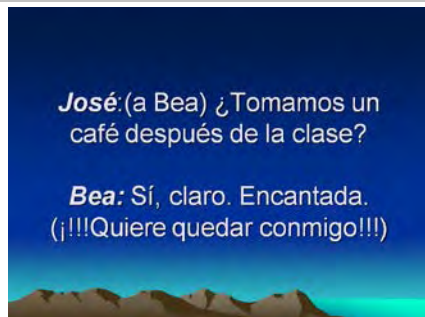
- G**- Ir de compras: consensuar un gesto que los represente.
- G**- Tienda: utilizar el mismo gesto que para pagar.
- T**- El verbo *gustar* con el pronombre objeto indirecto de 2 persona del plural.
- T**- La expresión *ir de compras*.

Texto 2 - Diapositiva 15



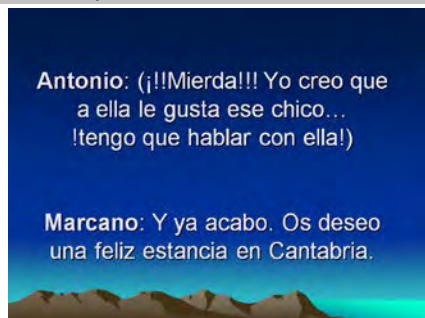
- G**- Ropa: tocar la ropa propia.
- G**- Caro: gesto con tres dedos de la mano que también significa dinero.
- G**- Zara: se puede hacer con la "Z" del zorro.
- T**- Mango y Zara, y otras empresas textiles españolas de relevancia mundial.

Texto 2 - Diapositiva 16



- P**- Bea habla con gran ilusión y emoción.
- G**- Tomar café: gesto de coger una taza con el dedo meñique extendido.
- T**- El verbo *tomar*, su correspondencia con *coger* y su uso en América.
- T**- El verbo *quedar* y sus distintas traducciones.

Texto 2 - Diapositiva 17



- P**- Antonio habla con acento italiano y está muy enfadado.
- P**- Marcano se despide continuando con su tono solemne.
- G**-Mierda: agacharse con los puños apretados.
- T**- La expresión de contrariedad mierda y su traducción.
- T**- La expresión de opinión o suposición con *creo que*. La obligatoriedad del *que* en español.



Texto 2 - Diapositiva 18

Ana: (a Antonio) ¿te gusta la música? ¿te gusta bailar? ¿te gustan los...

Antonio: ¿Qué? Lo siento... tengo que irme...

**P-** Ana continúa con su voz susurrante y repite el gesto acordado previamente del verbo *gustar*.

**G-** Tengo que irme: acordar un gesto para la perífrasis *tener que + inf.*

**T-** La conjugación de *gustar* con sujeto en plural.

**T-** La perífrasis de obligación *tener que + inf.*

### 11.4.5. Unidad 2 - Actividad 4. Fase analítica I (Texto 2)

#### Unidad 2 - Actividad 4 Fase analítica I (Texto 2)

##### Objetivos

- Primer contacto con el texto escrito.
- Explicación de las dificultades gramaticales sin entrar en profundidad en ellas y manteniendo la atención en el contexto general de la historia.

##### Materiales

- Hojas con los textos
- Carteles con las explicaciones gramaticales necesarias

##### Realización

- 1) El profesor proporciona los modelos de pronunciación y entonación del texto completo.
- 2) En caso de ser necesario el profesor traduce cada frase.
- 3) Se invita a los alumnos a leer en parejas fragmentos del diálogo con especial atención a la entonación y acento que requiere cada personaje y cada situación.
- 4) Se intenta reforzar las facetas cómicas del diálogo.
- 5) En una segunda lectura se aclaran las dudas que puedan surgir en cada frase.

##### Comentarios

Con el fin de conseguir una mejor comprensión de la situación global de los diálogos, los temas gramaticales y culturales que se pueden tratar en esta fase analítica I se encuentran en las acotaciones de las diapositivas de la fase de representación.

En la siguiente página se puede ver el texto que se ha representado y que en esta fase los alumnos han recibido para su lectura.

## 02 Saludo del consejero de cultura

El consejero de cultura del gobierno regional es el ministro de cultura y deportes. Se llama Marcano y nos da la bienvenida en un salón del palacio de la Magdalena.

**Marcano:** Bienvenidos al primer encuentro de hijos de emigrantes. El Gobierno de Cantabria quiere ayudaros a conservar vuestras raíces. Os ofrecemos un curso intensivo de español en la UIMP para aprender y mejorar el idioma de vuestros padres...

**Antonio:** (¡Uff, hay mucha gente! ¿Dónde está Bea?)

**Marcano:** Además tenéis la oportunidad de conocer Cantabria y hacer excursiones a otras ciudades.

Bea entra en la sala y ve a Antonio pero se sienta al lado de un chico rubio.

**Bea:** Perdón, llego tarde ¿Quién es este señor?

**José:** Es un político. Creo que es el ministro de cultura.

**Marcano:** En Cantabria hay setenta y cinco (75) playas preciosas y aquí en la UIMP tenéis una playa propia...

**Bea:** ¡Estupendo! me gusta tomar el sol...

**José:** Pues a mí, me gusta hacer surf y esta playa es famosa porque hay olas enormes. Por cierto, me llamo José y soy sueco pero mi madre es de aquí.

**Bea:** ¡Hola! Yo soy Bea. (¡!!!Chico guapo, simpático, buena ropa.....!!!)

**Antonio:** (¡Ah, ahí está Bea! Pero...¿Quién es el idiota que intenta ligar con ella?)



**Marcano:** También tenemos montañas impresionantes. La montaña más alta es Peña Vieja que mide 2614 metros y está a sólo 30 Km del mar.

**Ana:** (la chica que está a la izquierda de Antonio) ¿Qué significa "montaña"?

**Antonio:** (Sin mucho interés) Montaña significa "Berg", "mountain", "mont"...

**Ana:** ¡Ahh! ¿te gustan las montañas?

**Antonio:** (¡Qué pesada!) Síiiiiiii, me gustan las montañas...

**Ana:** Podemos ir de excursión un día...

**Marcano:** Y aquí mismo, en Santander, hay muchos bares, pubs, discotecas...La zona de vinos es muy grande...

**Ludovica:** ¡Genial! Esta noche vamos de copas...

**Julia:** Sí, al lado de la residencia hay muchos pubs y una discoteca enorme.

**Marcano:** Y si os gusta ir de compras, muy cerca de aquí está la zona comercial... con cientos de tiendas.

**Julia:** (habla con María) Yo quiero comprar ropa. En mi país la ropa es muy cara.

**Ludovica:** Sí, Mango y Zara son marcas españolas y aquí la ropa es más barata.

**José:** (a Bea) ¿Tomamos un café después de la clase?

**Bea:** Sí, claro. Encantada. (¡!!!Quiere quedar conmigo!!!)


**Antonio:** (¡!!!Mierda!!! Yo creo que a ella le gusta ese chico...!tengo que hablar con ella!)

**Marcano:** Y ya acabo. Os deseo una feliz estancia en Cantabria.

**Ana:** (a Antonio) ¿te gusta la música? ¿te gusta bailar? ¿te gustan los...

**Antonio:** ¿Qué? Lo siento...tengo que irme...

## 11.4.6. Unidad 2 - Actividad 5. Vídeo del Consejero de Cultura

<b>Unidad 2 - Actividad 5</b> <b>Vídeo del Consejero de Cultura</b>	
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Presenta el marco institucional cultural y geográfico en la que se desarrolla la historia por medio de una persona real.</li><li>• Practicar la capacidad auditiva de forma selectiva en textos de nivel superior al del alumno.</li><li>• Establecer una vinculación afectiva con la historia a través de imágenes de gran belleza del marco geográfico donde ésta se desarrolla.</li><li>• Aprendizaje indirecto del vocabulario referente a la geografía y la cultura</li></ul>
<b>Materiales</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Vídeo de la Consejería de Cultura del gobierno de Cantabria con la presentación institucional e imágenes sobre la geografía, la cultura, la gastronomía y la historia de Cantabria.</li><li>- Hoja de trabajo con una selección de palabras clave para la comprensión del discurso intercaladas con imágenes del vídeo (las palabras están solamente en español y están escritas por su orden de aparición).</li></ul>
<b>Realización</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1) Se entregan las hojas con la lista de vocabulario a los participantes.</li><li>2) Se leen las palabras y el profesor informar sobre su significado en alemán, que los estudiantes apuntan si lo desean.</li><li>3) Se pide a los estudiantes que presten atención a las imágenes del vídeo y no se preocupen si no lo entienden todo. Solo tienen que marcar las palabras de la lista que oirán en la presentación.</li><li>4) Se visiona la primera parte del vídeo con la presentación institucional (en este primer visionado no se marcan palabras).</li><li>5) Se vuelve visionar el vídeo y se pide a los estudiantes que marquen las palabras. En esta ocasión el vídeo continúa hasta el final.</li><li>6) Se comentan de manera distendida las palabras de la lista que los alumnos han reconocido en el vídeo, resaltando su relación con las imágenes.</li><li>7) Una vez que los alumnos conocen el aspecto de los lugares de los que se habla, se explica un poco más detalladamente el contexto en el que se desarrolla toda la historia.</li></ol>
	



**BIENVENIDOS A CANTABRIA**



Foto: Javier Lopez Marciano  
Colección de Cultura, Turismo y Deporte

una región  
las playas  
los valles  
los ríos  
las montañas  
los acantilados  
los hoteles  
infinita  
la hoguera  
la caza  
el hombre prehistórico  
las pinturas rupestres  
las rocas  
Las Cuevas de Altamira  
el mar  
la costa  
el puerto  
la iglesia  
la universidad  
el palacio  
el faro  
las barcas

los prados  
las montañas  
los acantilados  
los barcos  
el pantano  
el desfiladero  
los arboles  
el pueblo  
la nieve  
la ría  
la iglesia  
la catedral  
la playa  
la isla  
las olas  
**LA UNIVERSIDAD**  
La villa  
la ciudad  
la bahía  
el golf  
el parque



### 11.4.7. Unidad 2 - Actividad 6. Ejercicios de activación de la Unidad 1

<b>Unidad 2 - Actividad 6</b> <b>Ejercicios de activación de la Unidad 1</b>	
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Activar los contenidos de la unidad 1.</li><li>• Dar tiempo para procesar de manera subconsciente las nuevas informaciones y estructuras del texto 2.</li></ul>
<b>Materiales</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Los descritos en las fichas de ejercicios de la unidad 1.</li></ul>



**Realización**

- 1) Según las indicaciones de los ejercicios de la unidad 1

**11.4.8. Unidad 2 - Actividad 7. Fase analítica II. Concierto activo (Texto 2)**

**Unidad 2 - Actividad 7  
Fase analítica II. Concierto activo (Texto 2)**

**Objetivos**

- Proporcionar un modelo de pronunciación y entonación nativo.
- Facilitar la lectura relajada del texto con el refuerzo de la audición de la voz del profesor.
- Utilización de la música como medio de relajación y para proporcionar asociaciones positivas.

**Materiales**

- Hojas con el texto 2
- Música de la lista propuesta por Lozanov (en el apéndice)

**Realización**

- 1) Se pone la música unos minutos antes de empezar a leer.
- 2) Cuando el grupo está calmado y atento se comienza la lectura.
- 3) El profesor lee el texto acompañando las frases de los marcadores de entonación y corporales que corresponden a cada personaje y, a su vez, acompañando la lectura en tono y velocidad a los distintos pasajes musicales.

**11.4.9. Unidad 2 - Actividad 8. Fase asociativa. Concierto pasivo (Texto 2)**

**Unidad 2 - Actividad 8  
Fase asociativa. Concierto pasivo (Texto 2)**

**Objetivos**

- Proporcionar un caudal lingüístico independiente de los procesos cognitivo-analíticos.
- Proporcionar un contexto que favorezca las asociaciones positivas con el texto.
- Acabar la sesión del día con una actividad relajada que permita abandonar el curso con sensación de tranquilidad y de bienestar.

**Materiales**

- Música de la lista propuesta por Lozanov (en el apéndice)
- Esterillas y almohadas (para los alumnos que lo deseen)

**Realización**

- 1) Una vez acabada la fase anterior se pone la música correspondiente a esta nueva fase y se pide a los alumnos que se tumben en las esterillas, cierren los ojos y escuchen la música.
- 2) No es necesario apagar las luces, pero, si es posible, conviene oscurecer la clase.
- 3) Se explica a los alumnos una sencilla técnica de relajación. En este punto es importante prestar atención a la "relajación mental" como paso previo a la relajación física.
- 4) Se pide a los alumnos que no se concentren en el texto sino en la música.
- 5) Tras unos minutos de silencio el profesor lee el texto adaptando su voz a la música, pero sin el acompañamiento de entonación y volumen propio de la fase analítica.

- 6) Una vez acabada la lectura y tras unos minutos de música se informa a los estudiantes del fin de la actividad y se les pide que se muevan con mucha lentitud para conservar la sensación de bienestar que proporciona la relajación.
- 7) Se recuerda a los alumnos que lean el texto antes de acostarse y al levantarse (leer, no estudiar).

### 11.4.10. Unidad 2 - Actividad 9. Canción

#### Unidad 2 - Actividad 9 Canción: Me gustas tú (Manu Chao)

##### Objetivos:

- Facilitar el primer contacto del día con el español.
- Presentar un tema gramatical por medio de una canción y un cantante muy conocidos en Alemania.
- Ampliar el vocabulario geográfico y el conocimiento cultural por medio de la vida del cantante.
- Ampliar el vocabulario vinculando palabras y gestos.

##### Materiales:

- Copias (con traducción) del texto de la canción
- Texto de la canción con las frases de la traducción desordenadas
- Vídeo musical de la canción

Manu Chao Me gustas tú	Manu Chao Du gefällst mir (Mir gefällst du)
<b>Me gustan los aviones,</b>	1- Mir gefällt Zimt, mir gefällst du
<b>Me gusta viajar,</b>	2- Mir gefällt Feuer, mir gefällst du
<b>Me gusta la mañana,</b>	3- Mir gefallen die Flugzeuge, mir gefällst du
<b>Me gusta el viento,</b>	4- Mir gefällt reisen, mir gefällst du
<b>Me gusta soñar,</b>	5- Mir gefällt der Morgen, mir gefällst du
<b>Me gusta la mar,</b>	Was soll ich machen? Was soll ich machen? Wie spät ist es, mein Schatz?
¿Qué voy a hacer?, je ne sais pas ¿Qué voy a hacer?, je ne sais pas ¿Qué voy a hacer?, je ne sais pas ¿Qué horas son, mi corazón?	6- Mir gefällt La Coruña, mir gefällst du 7- Mir gefällt zu fahren, mir gefällst du 8- Mir gefällt die Gitarre, mir gefällst du 9- Mir gefällt Reggae, mir gefällst du
<b>Me gusta la moto,</b>	10- Mir gefällt Motorrad, mir gefällst du
<b>Me gusta correr,</b>	11- Mir gefällt Kastenie, mir gefällst du
<b>Me gusta la lluvia,</b>	12- Mir gefällt Guatemala, mir gefällst du
<b>Me gusta volver,</b>	13- Mir gefällt der Motorrad, mir gefällst du
<b>Me gusta (la) marihuana,</b>	14- Mir gefällt rennen, mir gefällst du
<b>Me gusta (la) colombiana,</b>	15- Mir gefällt der Regen, mir gefällst du
<b>Me gusta la montaña,</b>	16- Mir gefällt zurückkehren, mir gefällst du
<b>Me gusta la noche,</b>	17- Mir gefällt der Wind, mir gefällst du
¿Qué voy a hacer?, je ne sais pas...	18- Mir gefällt zu kochen, mir gefällst du 19- Mir gefällt das Meer, mir gefällst du
<b>Me gusta la cena,</b>	Was soll ich machen?...
<b>Me gusta la vecina,</b>	20- Mir gefällt das Abendessen, mir gefällst du
<b>Me gusta su cocina,</b>	21- Mir gefällt die Nachbarn, mir gefällst du
<b>Me gusta camelar,</b>	22- Mir gefällt zu kochen, mir gefällst du
<b>Me gusta la guitarra,</b>	23- Mir gefällt ihre Küche, mir gefällst du
<b>Me gusta el reggae,</b>	Was soll ich machen?...
<b>Me gusta la canela,</b>	24- Mir gefällt Marihuana, mir gefällst du
¿Qué voy a hacer?, je ne sais pas...	25- Mir gefällt Kolumbienisch, mir gefällst du
<b>Me gusta el fuego,</b>	26- Mir gefällt der Berg mir gefällst du
<b>Me gusta menear,</b>	27- Mir gefällt die Nacht mir gefällst du
<b>Me gusta la Coruña,</b>	Was soll ich machen?...
<b>Me gusta Malasaña,</b>	
<b>Me gusta la castaña,</b>	
<b>Me gusta Guatemala,</b>	
¿Qué voy a hacer?, je ne sais pas.	

Manu Chao Me gustas tú	Manu Chao Du gefällst mir (Mir gefällst du)
<b>Me gustan los aviones,</b>	Mir gefallen die Flugzeuge, mir gefällst du
<b>Me gusta viajar,</b>	Mir gefällt reisen, mir gefällst du
<b>Me gusta la mañana,</b>	Mir gefällt der Wind, mir gefällst du
<b>Me gusta el viento,</b>	Mir gefällt träumen, mir gefällst du
<b>Me gusta soñar,</b>	Mir gefällt das Meer, mir gefällst du
<b>Me gusta la mar,</b>	Was soll ich machen? Was soll ich machen? Was soll ich machen? Wie spät ist es, mein Schatz?
¿Qué voy a hacer?, je ne sais pas ¿Qué voy a hacer?, je ne sais pas ¿Qué voy a hacer?, je ne sais pas ¿Qué horas son, mi corazón?	Mir gefällt das Motorrad, mir gefällst du Mir gefällt rennen, mir gefällst du Mir gefällt der Regen, mir gefällst du Mir gefällt zurückkehren, mir gefällst du Mir gefällt Marihuana, mir gefällst du Mir gefällt Kolumbienisch, mir gefällst du Mir gefällt der Berg mir gefällst du Mir gefällt die Nacht mir gefällst du
<b>Me gusta la moto,</b>	Was soll ich machen?
<b>Me gusta correr,</b>	Mir gefällt das Abendessen, mir gefällst du
<b>Me gusta la lluvia,</b>	Mir gefällt ihre Küche, mir gefällst du
<b>Me gusta volver,</b>	Mir gefällt zu kochen, mir gefällst du
<b>Me gusta (la) marihuana,</b>	Mir gefällt der Gitarre, mir gefällst du
<b>Me gusta (la) colombiana,</b>	Mir gefällt Reggae, mir gefällst du
<b>Me gusta la montaña,</b>	Was soll ich machen?
<b>Me gusta la noche,</b>	Mir gefällt Zimt, mir gefällst du
¿Qué voy a hacer?, je ne sais pas...	Mir gefällt Feuer, mir gefällst du Mir gefällt zu kochen, mir gefällst du Mir gefällt ihre Küche, mir gefällst du Mir gefällt zu kochen, mir gefällst du Mir gefällt die Gitarre, mir gefällst du Mir gefällt Reggae, mir gefällst du
<b>Me gusta la cena,</b>	Was soll ich machen?
<b>Me gusta la vecina,</b>	Mir gefällt Zimt, mir gefällst du
<b>Me gusta su cocina,</b>	Mir gefällt Feuer, mir gefällst du
<b>Me gusta camelar,</b>	Mir gefällt zu kochen, mir gefällst du
<b>Me gusta la guitarra,</b>	Mir gefällt ihre Küche, mir gefällst du
<b>Me gusta el reggae,</b>	Mir gefällt zu kochen, mir gefällst du
<b>Me gusta la canela,</b>	Mir gefällt die Gitarre, mir gefällst du
¿Qué voy a hacer?, je ne sais pas...	Mir gefällt Reggae, mir gefällst du
<b>Me gusta el fuego,</b>	Was soll ich machen?
<b>Me gusta menear,</b>	Mir gefällt Zimt, mir gefällst du
<b>Me gusta la Coruña,</b>	Mir gefällt Feuer, mir gefällst du
<b>Me gusta Malasaña,</b>	Mir gefällt zu kochen, mir gefällst du
<b>Me gusta la castaña,</b>	Mir gefällt ihre Küche, mir gefällst du
<b>Me gusta Guatemala,</b>	Mir gefällt zu kochen, mir gefällst du
¿Qué voy a hacer?, je ne sais pas.	Mir gefällt die Gitarre, mir gefällst du

##### Realización:

- 1) Los alumnos unen las frases en español con la traducción correspondiente al alemán empezando por las más sencillas.
- 2) Los alumnos utilizan sus conocimientos de otros idiomas y del alemán para encontrar la traducción correcta.
- 3) En los casos más difíciles reciben ayuda del profesor.
- 4) Se escucha la canción y se ve el vídeo musical.
- 5) Los alumnos se ponen de pie formando dos grupos.

- 6) El profesor muestra al primero de los grupos los gestos correspondientes a la primera frase de la canción: *me gustan los aviones*.
- 7) El profesor enseña los gestos correspondientes a la segunda frase al segundo grupo: *me gustas tú*.
- 8) Las frases con mayor contenido léxico se van alternando de grupo en grupo acompañando el vocabulario con los gestos.
- 9) Se vuelve a ver el vídeo.
- 10) En una nueva fase el profesor solamente hace los gestos sin pronunciar las palabras y los alumnos repiten los gestos utilizando las frases aprendidas.

### 11.4.11. Unidad 2 - Actividad 10. Fase de activación. Ejercicio 1

#### Unidad 2 - Actividad 10

#### Ejercicio 1: Memoria visual (edificios, adjetivos y preposiciones)

##### Objetivos

- Practicar y aprender las estructuras gramaticales vistas en la primera unidad.
- Introducir en esas estructuras los adjetivos y las preposiciones locales.
- Practicar y aprender el vocabulario de los edificios y sitios turísticos de una ciudad.

##### Materiales
















- 20 parejas de fichas (40 en total) con fotografías de los edificios y lugares más representativos de Santander.
- Cada fotografía se encuentra en dos fichas. En una de ellas está acompañada con una frase que incluye un adjetivo y en la otra una frase con una preposición local.
- 20 fichas más donde no aparece ninguna foto, solamente la frase que menciona uno de los edificios o lugares de las 20 fotos originales.
- Todas las fichas están impresas por un lado y por el otro son completamente blancas.
- 10 fichas del mismo tamaño en otro color que tengan impresas cada una una de las decenas en número y en letra.
- 10 fichas del mismo tamaño y en otro color que tengan impresas cada una, una de las centenas en número y en letra.

##### Realización

- 1) Las fichas se disponen en forma de matriz de 5 x 5 (el tamaño se puede variar según el número de participantes pudiendo añadir o retirar fichas, siempre por parejas).
- 2) Se utilizan las fichas de decenas y centenas para marcar las filas y las columnas.
- 3) Los participantes se dividen en dos equipos y de forma alternativa van indicando una de las fichas por su referencia en filas y columnas.
- 4) El profesor da la vuelta a la ficha indicada y pide al alumno que lea la frase y la traduzca.
- 5) Cada equipo tiene dos posibilidades y si encuentra en la segunda ocasión la misma fotografía (con otra frase distinta) se retiran esas fichas, el equipo suma 2 puntos y dispone de dos nuevas oportunidades.
- 6) Si no encuentran una pareja de fotos el turno pasa al equipo contrario.

##### Comentarios

Si se dispone de suficiente tiempo se puede sustituir una de las parejas de fotografías por las fichas que sólo contiene el texto. En este caso el juego es más complicado, dado que no se dispone de la ayuda visual de las imágenes. Esta segunda opción del juego se puede utilizar en otro momento más avanzado del curso cuando los alumnos tengan más conocimientos del idioma. En este juego es sencillo integrar otras estructuras gramaticales.

 El Museo _____ del Cantabrico El Museo está _____ mar	 El Banco de Santander es _____ El B. de Santander está _____ al Paseo Pereda	 El Palacio de Festivales es _____ El Palacio de Festivales está _____ puerto	 El Faro es muy _____ El Faro está _____ mar
 El Hotel Real es muy _____ El Hotel Real está _____ la Casa Pardo	 Los fuegos artificiales son _____ Los fuegos tienen lugar _____ la bahía	 Correos es un edificio _____ Correos está _____ la catedral	 En el puerto hay _____ barcos El puerto hay muchos barcos
 El Ayuntamiento es _____ El Ayuntamiento está _____ una plaza	 Puerto Chico es el puerto _____ El puerto está _____ la ópera	 La Bahía de Santander es _____ La Bahía de Santander está _____ España	 La Playa del Sardinero es muy _____ La playa está _____ el agua
 El Palacio de Deportes es una bahía _____ El Palacio está _____ Estadio de Fútbol	 La Plaza de Toros es _____ La Plaza de Toros está _____ la ópera	 El Palacio de la Magdalena es _____ y _____ El P. de la Magdalena está _____ una península	 La Casa Pardo es _____ El hotel está _____ la C. Pardo y el edificio blanco

100 cien	200 doscientos	700 <u>setecientos</u>	800 ochocientos
300 trescientos	400 cuatrocientos	900 <u>novecientos</u>	1000 mil
500 <u>quinientos</u>	600 seiscientos	10 diez	20 veinte

El Museo <b>está al lado del mar</b>	El Palacio de Deportes <b>está enfrente del Estadio</b>	Puerto Chico <b>está cerca de la ópera</b>	La Plaza de Toros <b>está lejos del centro</b>
El Hotel Real <b>está a la izquierda de la Casa Botín</b>	El Banco de Santander <b>está en el Paseo Pereda</b>	El Palacio de Festivales <b>está detrás del puerto</b>	Correos <b>está a la derecha de la catedral</b>
El Ayuntamiento <b>está en una plaza</b>	Los fuegos artificiales <b>tienen lugar en la bahía</b>	La Bahía de Santander <b>está en España</b>	El Palacio de la Magdalena <b>está en una península</b>

El Museo Marítimo es interesante	El Museo <b>está al lado del mar</b>
El Hotel Real es muy elegante	El Hotel Real <b>está a la izquierda de la Casa Botín</b>
El Ayuntamiento es bonito	El Ayuntamiento <b>está en una plaza</b>
El Palacio de Deportes es una bahía moderna	El Palacio de Deportes <b>está enfrente del Estadio</b>
El Banco de Santander es impresionante	El Banco de Santander <b>está en el Paseo Pereda</b>
Los fuegos artificiales son bonitos	Los fuegos artificiales <b>tienen lugar en la bahía</b>
Puerto Chico es el puerto deportivo	Puerto Chico <b>está cerca de la ópera</b>
La Plaza de Toros es realista	La Plaza de Toros <b>está lejos del centro</b>
El Palacio de Festivales es grande	El Palacio de Festivales <b>está detrás del puerto</b>
Correos es un edificio histórico	Correos <b>está a la derecha de la catedral</b>
La Bahía de Santander es preciosa	La Bahía de Santander <b>está en España</b>
El Palacio de la Magdalena es blanco y negro	El Palacio de la Magdalena <b>está en una península</b>
El Faro es muy alto	El Faro <b>está cerca del mar</b>
En el puerto hay muchos barcos	Los barcos <b>están en el puerto</b>
En la Playa del Sardinero hay mucha gente	La gente <b>está en la playa</b>
La Casa Botín es muy importante	El hotel <b>está entre la Casa Botín y el edificio blanco</b>
La Península de la Magdalena es bonita	El Faro <b>está detrás de la Península de la Magdalena</b>
La Catedral es muy antigua	La catedral <b>está delante de la catedral</b>
El mar cantábrico es muy peligroso	Las rocas <b>están a la izquierda de la foto</b>
El Casino de Santander es bonito	El Casino de Santander <b>está en la calle Saza</b>
El Estadio de Fútbol del Sardinero es nuevo	El Estadio de Fútbol <b>está enfrente de la bahía</b>
La Playa es muy divertida	La playa <b>está delante del Casino</b>



## 11.4.12. Unidad 2 - Actividad 11. Fase de activación. Ejercicio 2

### Unidad 2 - Actividad 11

#### Ejercicio 1: El juego de las preposiciones y la clase

##### Objetivos

- Practicar y aprender las preposiciones locales.
- Aprender el vocabulario de los objetos que integran el aula y, en parte, los objetos de una vivienda.
- Propiciar la integración del movimiento dentro del aprendizaje.

##### Materiales

- 20 fichas de color azul y 20 de color rojo.
- Las fichas de color azul tienen en cada una de sus caras el nombre de un objeto de la clase.
- Las fichas de color rojo tienen en cada una de sus caras una de las preposiciones locales.

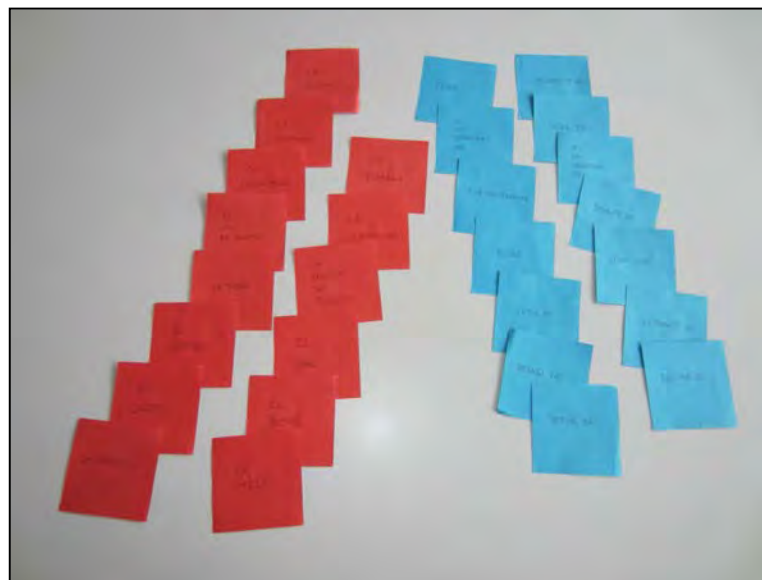
##### Realización

- 1) Los estudiantes cogen una de las fichas azules y una de las rojas.
- 2) Si no entienden alguna de las palabras pueden utilizar la palabra del reverso. Y si no, pueden preguntar al profesor en español.
- 3) Los estudiantes se sitúan dentro del aula de la manera indicada por la preposición local en relación al objeto contenido en la ficha.
- 4) Cuando todos los estudiantes se han situado según indican sus fichas se va preguntando a cada uno donde se encuentra.
- 5) También se les puede preguntar por la situación relativa de los demás compañeros.

##### Comentarios

Este juego da lugar a situaciones cómicas y extraordinarias, especialmente, por la utilización de *encima, debajo y sobre*.

Las preguntas sobre su situación relativa en la clase se pueden intercalar con otras referidas al personaje que cada uno interpreta en la historia, de manera que se produzca una práctica descontextualizada de la lengua.





### 11.4.13. Unidad 2 - Actividad 12. Fase de activación. Ejercicio 3

**Unidad 2 - Actividad 12**  
**Canción: La rumba del 9 (Miliki)**

**Objetivos:**


- Presentaran al payaso Miliki como parte de la tradición cultural de las últimas generaciones en España.
- Aprender todas las decenas gracias a que están presentes en la tabla del nueve.
- Practicar la pronunciación.
- Favorecer el movimiento dentro de la clase.
- Propiciar un contacto musical y humorístico con los números del uno al 100

**Materiales:**

- Copias (con traducción) del texto de la canción
- Vídeo musical de la canción
- Presentación de diapositivas con el texto completo de la canción incluidas las multiplicaciones
- Presentación de diapositivas con el texto de la canción y donde las multiplicaciones están representadas solamente por números

**Realización:**

- 1) Los estudiantes se ponen de pie.
- 2) Se va cantando la canción mientras se oye la música de fondo y la letra es presentada por medio de diapositivas.
- 3) Como la canción es demasiado rápida para los alumnos principiantes, se repite otra vez.
- 4) Esta canción se puede utilizar en otras ocasiones para volver a practicar los números y para favorecer el movimiento en la clase.
- 5) La primera vez que se escucha la canción, las diapositivas muestra el texto completo, incluidos los números expresados en forma de letras.
- 6) En posteriores ocasiones se puede utilizar la otra presentación donde las multiplicaciones están representadas solamente por números.

Miliki La rumba del 9	Miliki Rumba der 9
Autor: Emilio Aragón Bermúdez Álbum: Las tablas es multiplica! (2005) (Dvd Ediciones Muzikae)	
Yo me llamo nueve / y soy muy particular, si dices mucho mi nombre / jamás me vas a olvidar Yo me llamo nueve / me dicen el abuelito con una cabeza grande / y un cuerpo muy delgadito Por eso me multiplican / para que engorde un poquito  Si vive muy solito el nueve, <b>nueve por una es nueve</b> si con él cantas esta canción, <b>nueve por dos dieciocho</b> son Del tres es muy amiguito, <b>nueve por tres veintiseiete</b> Y por si no lo sabéis, <b>nueve por cuatro treinta y seis</b> Se fue con el cinco al circo, <b>nueve por cinco cuarenta y cinco</b> Con el seis después al teatro, <b>nueve por seis cincuenta y cuatro</b> Con todos los números fue al ballet, <b>nueve por siete sesenta y tres</b> Y tiene fama de bailar, <b>nueve por ocho setenta y dos</b> Si vive alguna aventura, <b>nueve por nueve ochenta y un</b> seguro que nos la cuenta, <b>nueve por diez noventa</b>  Yo me llamo nueve / y soy muy particular, si dices mucho mi nombre / jamás me vas a olvidar Yo me llamo nueve, / me dicen el abuelito si no te sabes mi tabla / la canto muy flamenquito así que presta atención, / por eso te la repito  Nueve por una es nueve      9 x 1 = 9 nueve por dos dieciocho      9 x 2 = 18 nueve por tres veintiseiete      9 x 3 = 27 nueve por cuatro treinta y seis      9 x 4 = 36 nueve por cinco cuarenta y cinco      9 x 5 = 45 Nueve por seis cincuenta y cuatro      9 x 6 = 54 nueve por siete sesenta y tres      9 x 7 = 63 nueve por ocho setenta y dos      9 x 8 = 72 nueve por nueve ochenta y una      9 x 9 = 81 nueve por diez noventa      9 x 10 = 90  dice      100      ciento uno      101	Ich heiße Neun und ich bin sehr besonders, Wenn du meinen Namen oft sagst, wirdst du mich nicht vergessen. Ich heiße Neun, Sie nennen mich „der Opa“, mit einem grossen Kopf und einem sehr schmalen Körper, deswegen multiplizieren sie mich, damit ich ein bisschen zunehme.  Wenn die Neun allein geht... wenn du sie ihm dieses Lied singst, 9 x 2 = 18 sind 9 x 3 = 27 sind 9 x 4 = 36 sind 9 x 5 = 45 sind 9 x 6 = 54 sind 9 x 7 = 63 sind 9 x 8 = 72 sind 9 x 9 = 81 sind 9 x 10 = 90 sind  Ich heiße Neun und ich bin sehr besonders, Wenn du meinen Namen oft sagst, wirdst du mich nicht vergessen. Ich heiße Neun, Sie nennen mich „der Opa“, wenn du meine Tabelle nicht kennst, singe ich sie dir flamenquito. So, pass auf, ich wiederhole sie.  Die Nummer = El número (masculino)  Traducción: Álvaro Fernández Villazón
	Emilio Aragón Bermúdez conocido artísticamente como Miliki (Cazorla, Sevilla, 4 de noviembre de 1939 - Madrid, 13 de noviembre de 2012). Fue un bailarín, actor cómico y cantante español conocido especialmente por haber formado parte de Los Payasos de España.  Perteneciente a la saga de la familia Aragón, era hijo de Emilio Aragón Falcázar, conocido como Emi, y de su esposa Remedios. Tras su nacimiento, se unió a sus hermanos Gabriel y Alfonso (el abuelo) para formar el trío de payasos Gaby, Faby y Miliki (nacidos como Gaby, Faby y Emilio). Comenzaron a trabajar durante los años cuarenta y se mantuvieron juntos hasta la muerte de Emilio el 13 de marzo de 1999. Su madre fue la bailarina sevillana y coreógrafa Rocío Ferrnández, nacida en Cazorla y también fue una hermana menor, Rocío, bailarina de flamenco. Su padre se casó con dos veces antes Emilio Aragón Álvarez (Miliki) y Rita Casama, y de este dos hijos más con su esposa Rita Casama Álvarez.  <a href="http://www.wikipedia.org/wiki/Emilio_Arag%C3%B3n_Bermúdez">http://www.wikipedia.org/wiki/Emilio_Arag%C3%B3n_Bermúdez</a> <a href="http://www.dailymotion.com/video/No794_miliki-rumba-del-nueve_musica_dailymotion">http://www.dailymotion.com/video/No794_miliki-rumba-del-nueve_musica_dailymotion</a>

## 11.5. UNIDAD DIDÁCTICA 3. FIESTA EN EL HOTEL

### 11.5.1. Descripción general de la unidad didáctica 3

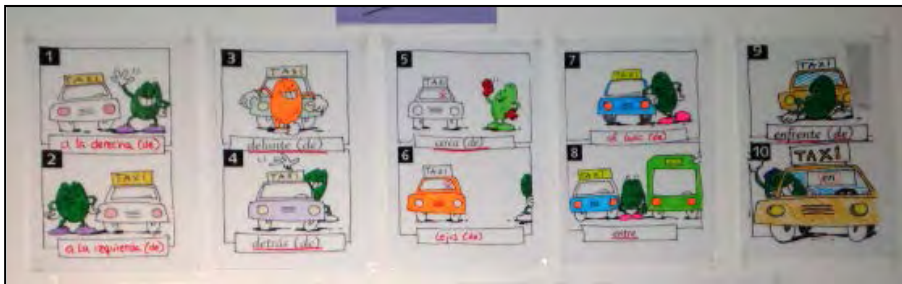
<b>Unidad didáctica 3. Fiesta en el hotel</b> <b>Planificación general</b>	
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Presentar los recursos para describir un camino, preguntar por una dirección o encontrar un lugar en una ciudad.</li><li>• Aprender los recursos para concertar una cita y solicitar información.</li><li>• Reforzar la vinculación de la historia con lugares reales de la ciudad de Santander.</li><li>• Utilizar materiales auténticos en los ejercicios como muestra de la utilidad práctica de los recursos utilizados.</li></ul>
<b>Actividades</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1) Preparación. Oficina de turismo y carteles relativos a la unidad anterior</li><li>2) Canción: La raja de tu falda (Estopa)</li><li>3) Fase de reproducción (Texto 3)</li><li>4) Fase analítica I (Texto 3)</li><li>5) Ejercicios de activación de la unidad anterior (Unidad 2)</li><li>6) Fase analítica II: Concierto activo (Texto 3)</li><li>7) Fase Asociativa: Concierto pasivo (Texto 3)</li><li>8) Canción: La casa por la ventana (Fito y Fitipaldis)</li><li>9) Fase de activación. Ejercicio 1: Direcciones en la ciudad</li><li>10) Fase de activación. Ejercicio 2: El navegador</li><li>11) Fase de activación. Ejercicio 3: Entrevistas a amigos</li><li>12) Fase de activación. Ejercicio 4: Cochecitos de juguete</li><li>13) Fase de activación. Ejercicio 5: Extra (Serie de televisión)</li></ol>

### 11.5.2. Unidad 3 - Actividad 1. Preparación

<b>Unidad 3 - Actividad 1</b> <b>Preparación. Oficina de turismo y carteles relativos a la unidad anterior (Unidad 2)</b>	
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Favorecer el contacto espontáneo con materiales auténticos en español.</li><li>• Conocer en mayor profundidad el marco físico de la historia.</li><li>• Activar la capacidad comunicativa evitando el miedo al error por medio de los carteles.</li><li>• Favorecer el aprendizaje por medio de la percepción periférica.</li><li>• Potenciar la percepción periférica por medio de la personalización.</li></ul>
<b>Materiales</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Carteles DIN A3</li><li>- Pinturas y celo</li><li>- Información turística auténtica (pósteres, folletos, mapas, etc.)</li></ul>
<b>Realización</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1) Se reparten los carteles que en su mayoría son versiones en tamaño DIN A3 de los materiales entregados el día anterior para que los alumnos los personalicen.</li><li>2) Se incluyen los carteles de los verbos más utilizados y la explicación del uso de los adjetivos.</li><li>3) Los carteles se colocan en la pared siguiendo su posición habitual en la sintaxis.</li><li>4) Se presta especial atención al verbo <i>gustar</i>.</li></ol>

### Comentarios

Según la disponibilidad de tiempo se puede hacer esta actividad o colocar los carteles directamente antes de que lleguen los alumnos. También es posible realizar la actividad como ejercicio en la fase de activación.



### 11.5.3. Unidad 3 - Actividad 2. Canción

#### Unidad 3 - Actividad 2 Canción: La raja de tu falda (Estopa)

##### Objetivos

- Utilizar el humor de la letra y del vídeo para facilitar el primer contacto del día con el español.
- Hablar del origen de los cantantes, Cataluña (y de su acento extremeño), y de las variedades del español, haciendo especial hincapié en su unidad gramatical.


##### Materiales

- Copias (con traducción) del texto de la canción
- Vídeo musical de la canción

##### Realización

- 1) El texto de la canción, junto a la traducción, se presenta en un formato claro y atractivo.
- 2) Los alumnos leen por turnos una estrofa en español.
- 3) El profesor lee la traducción de manera consecutiva.
- 4) Se visiona el vídeo.



Estopa La raja de tu falda	Estopa Dein Rockschlitz
<p>Autores: David y José Manuel Martín Álbum: Estopa (1999) BMG</p> <p>Era una tarde tonta y caliente / de esas que te quema el sol la frente y era el verano del 97, / y yo me moría por verte mi única idea era camelarte, / era llevarte a cualquier parte y yo ese día tocaba en el bar "Sin Nombre" / y allí esperaba encontrarme.</p> <p>Me puse un pantaloncillo estrecho, / la camiseta de los conciertos vamos Josele tira pa'l coche / porque esta noche nos la comemos y al pasar por tu calle allí estabas tú, esperando en la parada del autobús, comiéndote con gracia aquel chupa-chups, / ¡qué vicio, qué vicio!</p> <p>No sé que me dio por la espalda / cuando yo la raja de tu falda que un Seas Panda se me cruzó / y se comió el parachoques de mi Ford Escort.</p> <p>Por la raja de tu falda / yo tuve un pifazo con un Seas Panda Por la raja de tu falda / yo tuve un pifazo con un Seas Panda</p> <p>10:40 post meridiano, / llegamos tarde para no variar, y el tío del garrito está mosqueado / porque aún no hay nada montado y la gente entra que te entra, / y yo escuché que te escuchó, mi hermano prueba que te prueba, / y esto se escucha o no se escucha.</p> <p>El calor de la gente alima del ambiente, los fonos desumbantes son muy potentes el público delante muy expectante, / ¡caliente, caliente! De repente se abrió la puerta, / cuando yo cogía la guitarra y me estremieron las piernas, / al ver de nuevo la raja de tu falda.</p> <p>Por la raja de tu falda / yo rompí tres cuerdas de esta guitarra, por la raja de tu falda / yo rompí tres cuerdas de esta guitarra.</p> <p>Y ahora ya ha pasado el tiempo, / parece que fue ayer desde que desapareciste del concierto / yo no te he vuelto a ver, ya no recuerdo tu ojos, / ni siquiera tu mirada, tan solo puedo acordarme / de la raja de tu falda</p> <p>Por la raja de tu falda / yo me he obsesionado y voy de barra en barra por la raja de tu falda / yo tuve un pifazo con un Seas Panda Por la raja de tu falda / yo tuve un pifazo con un Seas Panda por la raja de tu falda / yo tuve un pifazo con un Seas Panda</p>	<p>Da war ein warmer echter Nachmittag am 1. August der Sonne mit der Sonne es war der Sommer 97 und ich war völlig gestrichelt dich zu sehen Meine einzige Idee war dich zu küssen dich irgendwohin mitzunehmen an einem Tag sollte ich in der Bar "Sin Nombre" und da hatte ich dich zu treffen</p> <p>ich sag mir eine Misse an und das T-Shirt für die Konzerte Wirten wir losse geh zum Auto heute Nacht werden wir einen großen Erfolg haben Als wir durch deine Straße fuhren, vorprettete du gerade an der Busstation eine für mich! (Came einen Lila, wie geht)</p> <p>Und ich weiß nicht was mich veranlasst hat als ich den Schritt deines Rückens sah ein Seas Panda mich schlug und die Stoßstange meines Ford Escort zerbrach.</p> <p>Wegen deiner Rockschlitzes hatte ich einen Zusammenstoß mit einem Seas Panda Wegen deiner Rockschlitzes hatte ich einen Zusammenstoß mit einem Seas Panda</p> <p>10:40 post meridianum, wir kamen wie immer zu spät und der Tio des Garrito ist sehr genervt weil noch nichts aufgebaut ist Und die Leute kommen und kommen und ich stolze an und an mich, Bruder probiert und probiert dich mal was du hörst</p> <p>Die Hitze der Leute, die Wärme der Stimmung und die leuchtenden Scheinwerfer sind sehr stark und das Publikum vorne ist erwartungsvoll (heiß! heiß!)</p> <p>Pötzlich ging die Tür auf als ich die Gitarre nahm und meine Beine zitterten als ich erneut den Schritt deines Rückens sah</p> <p>Wegen deiner Rockschlitzes machte ich 3 Saiten meiner Gitarre kaputt Wegen deiner Rockschlitzes machte ich 3 Saiten meiner Gitarre kaputt</p> <p>Und jetzt ist es lange her, doch es scheint als wäre es gestern geschehen. Aber du bist den letzten Sommer hier und ich habe dich nie wieder gesehen, ich erinnere mich nicht an dein Gesicht und auch nicht an deinen Blick ich kann mich nur an deinen Rockschlitz erinnern</p> <p>Wegen deiner Rockschlitzes bin ich besessen und gehe von Bar zu Bar Wegen deiner Rockschlitzes hatte ich einen Zusammenstoß mit einem Seas Panda Wegen deiner Rockschlitzes hatte ich einen Zusammenstoß mit einem Seas Panda Wegen deiner Rockschlitzes hatte ich einen Unfall mit einem Seas Panda</p> <p>Traducción: Álvaro Fernández Villazón y Anika Lehmann</p>
	<p>Estopa es un dúo español de música creado en 1999, formado por los hermanos David y José Manuel Martín. Con su primer disco consecutivo, "Estopa" (1999) de BMG, lograron el reconocimiento en su país natal y después en países hispanohablantes. Dos años después han seguido la fórmula que tanto éxito les ha dado: rumbos catalanes y cubanos. Con grandes actuaciones de Juguete Sabido y de Pancho Varona. Han vendido más de 4 millones de discos a nivel nacional e internacional. Los hermanos David y José nacieron en el barrio de San Román de Cornellá de Llobregat, un municipio e independiente de Barcelona. Sus padres hablan legajo desde Zorca Capilla (Bazado), en la frontera de la Sierra, y regresaron a la España, enfrente de la comisaría de policía de Cornellá. <a href="http://es.wikipedia.org/wiki/Estopa_(banda)">http://es.wikipedia.org/wiki/Estopa_(banda)</a></p>

### 11.5.4. Unidad 3 - Actividad 3. Fase de reproducción (Texto 3)

Unidad 3 - Actividad 3 Fase de reproducción del texto 3. Fiesta en el hotel	
<b>Objetivos</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Presentación de forma integrada de los contenidos gramaticales, pragmáticos y culturales recogidos en el texto.</li> <li>Utilización inmediata de los recursos lingüísticos aprendidos.</li> </ul>	
<b>Materiales</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Ordenador, proyector y control remoto</li> <li>Presentación en diapositivas de la historia (en pequeños unidades en forma de diálogo)</li> </ul>	
<b>Preparación</b>	
<p>Se indica a los alumnos que durante todo el proceso deben prestar atención principalmente al sentido global de las frases y del texto. Los gestos son solo una ayuda para captar mejor la situación y el sentido de lo que decimos. Se intenta reproducir la entonación, las miradas, el movimiento, etc. La corrección gramatical no es importante en esta fase. El profesor incita de manera jovial (ayudado por el propio texto de la historia) a continuar la comunicación sin preocuparse de los errores.</p>	
<b>Realización</b>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>Los alumnos se ponen de pie en semicírculo frente al profesor y a la pantalla de proyección.</li> <li>Se muestra la diapositiva y uno de los participantes lee las frases.</li> <li>Se traduce, fomentando que los participantes digan la traducción si la conocen o la intuyen.</li> <li>Se quita la diapositiva (se pone una en blanco) y el profesor reproduce la frase completa de manera clara y acompañándola de gestos.</li> </ol>	

- 5) Los alumnos reproducen la frase con los gestos. Se fomenta la participación de los alumnos para añadir o cambiar gestos, en especial con las ciudades y nacionalidades.
- 6) Si la diapositiva muestra un dialogo, la clase se divide según los personajes y el profesor ensaya cada frase con el grupo correspondiente.
- 7) Después, los alumnos se juntan por parejas o tríos y reproducen el diálogo con los gestos.
- 8) Se cambia de interlocutor varias veces para poder practicar más y acostumbrarse a varias voces.
- 9) El profesor observa a las parejas durante el dialogo y les ayuda con las dificultades, ya sea repitiendo los gestos o mostrando brevemente la diapositiva otra vez.

#### Aclaración sobre la descripción de la fase de reproducción

Dado que los gestos no son de tipo normativo y ya se han ejemplificado en la unidad 1, se prescinde en las siguientes unidades de las fotografías. En cuanto a las acotaciones, estas son de tres tipos que, para ahorrar espacio y hacer más ágil la consulta de las unidades, se señalan con las siguientes iniciales:

- **T**- Temas gramaticales o culturales para comentar en fase analítica.
- **P**- Información paraverbal general.
- **G**- Sugerencias relativas a los gestos.

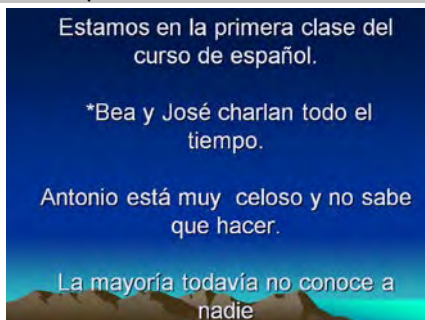
#### Texto 3 - Diapositiva 1



**G**- Fiesta: gesto de bailar.

**T**- La preposición local en.

#### Texto 3 - Diapositiva 2



**G**- Español: gesto de torear.

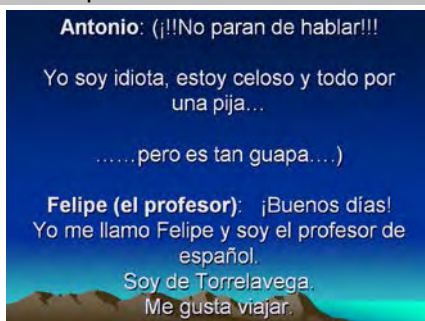
**G**- Celoso: gesto de morderse las uñas.

**T**- La concordancia con el sustantivo de los ordinales.

**T**- La colocación de la negación en español.

**T**- El verbo irregular *conocer* y los otros verbos con irregularidad *c-cz*.

#### Texto 3 - Diapositiva 3



**P**- Antonio habla con su acento italiano y tono muy contrariado por la situación que se convierte en un tono almirado al hablar de Bea.

**P**- Felipe tiene una voz masculina y un tono muy desenfadado.

**T**- Los saludos y las despedidas.

Texto 3 - Diapositiva 4

**Bea:** Yo me llamo Beatriz y soy estudiante de derecho.  
Soy francesa.  
Tengo 25 años...

**TODOS:** Ja, Ja, Ja, Ja

**Felipe (el profesor):**  
No se dice ANOS sino AÑOS con eñe

**G-** Años y anos: consensuar dos gestos para diferenciar ambas palabras.

**T-** El uso del se impersonal y en estructura negativa.

Texto 3 - Diapositiva 5

**Bea:** ¡Uy, qué vergüenza!  
Tengo 25 AÑOS...  
y me gusta la ropa elegante.

**Antonio:** (¡Lo dicho! una pija.  
Pero... ! le gustan las fiestas !  
!Tengo una idea...!)

**P-** Antonio habla de repente lleno de alegría por la idea que ha tenido.

**P-** Lo que aparece entre paréntesis representa un pensamiento no verbalizado.

**G-** Para los números el puño cerrado significa 10, que se pueden repetir, y los dedos representan una unidad.

**G-** Pija: se utiliza el mismo gesto que para Bea, identificando al personaje con su rasgo de personalidad.

Texto 3 - Diapositiva 6

**Ludovica:** Yo soy Ludovica y soy irlandesa.  
Mi madre es de Tenerife.  
Y me encanta la cerveza  
...

**Felipe (el profesor):**  
Ahora vamos a aprender a describir un camino  
tienes que----- seguir todo recto  
tienes que----- girar a la derecha  
tienes que----- cruzar la calle

**G-** Encantar: utilizar el mismo gesto que para gustar, haciendo de manera exagerada el movimiento concreto.

**G-** Ludovica, irlandesa y cerveza: se puede utilizar el mismo gesto.

**G-** Utilizar el gesto acordado para la perífrasis tener que + infinitivo

**T-** La perífrasis de obligación *tener que + inf.* y su correspondencia en alemán.

Texto 3 - Diapositiva 7

**Antonio:**  
( a Ana, María y Julia)  
esta noche hago una fiesta en mi hotel.  
¿Queréis venir?

**María:** ¡Claro!!  
¿Dónde está tu hotel?

**P-** Antonio se expresa de la manera más agradable posible.

**T-** El verbo irregular *hacer*.

**T-** El problema de la traducción del sinónimo *celebrar*.

Texto 3 - Diapositiva 8

**Antonio:** Está muy cerca.  
En la calle Galdós Nº 27.  
Está al lado de la Fundación Marcelino...no sé que.

**Ana:** ¿A qué hora?

**Antonio:** Quedamos a las 10 de la noche... Habitación 401

**P-** Antonio duda al referirse al nombre de la fundación que está al lado del hotel.

**G-** Cerca: gesto de unir las manos.

**G-** 401: consensuar un gesto para las centenas y combinarlo con las unidades.

**T-** La hora en español. Solo se utilizan 12 horas.

Texto 3 - Diapositiva 9

3  
**María:** (a Bea y José) Esta noche vamos todos a una fiesta.  
**Bea:** ...nosotros ya tenemos planes...  
**José:** A ti te gustan las fiestas ¿no? y va todo el mundo...  
**Bea:** Bueno, pero luego damos un paseo tú y yo solos.

- P-** María habla de modo amable y Bea responde de manera impertinente. José intenta ser conciliador.  
**G-** Dar un paseo: acción de andar cogidos del brazo.  
**T-** La expresión dar un paseo y su traducción.  
**T-** El pronombre objeto tónico y el átono.

Texto 3 - Diapositiva 10

A las nueve y media todo el grupo está en la salida de la península para ir a la fiesta. Julia le pregunta a un señor.

- G-** Salida y salir: consensuar un gesto.  
**T-** El pronombre objeto indirecto *le* y su doble presencia en el español.  
**T-** El verbo *estar* con significado local y su facilidad de traducción por *sich befinden*.

Texto 3 - Diapositiva 11

**Julia:** ¡Perdone!  
¿Sabe usted dónde está la calle Galdós?  
**SEÑOR:** Sí, está muy cerca. Tenéis que tomar la Avenida Victoria y seguir todo recto. ¡Que os divirtáis!

- P-** El señor es un anciano muy amable y simpático que habla con voz entrecortada y camina encorvado con una cachaba. Julia tiene una voz un tanto varonil.  
**G-** Galdós: se puede identificar con el mismo gesto que escribir.  
**T-** El uso de la perífrasis de obligación para indicar un camino y su combinación con varios verbos.

Texto 3 - Diapositiva 12

**Bea:** ¿En qué número está el hotel?  
**Ana:** Según Antonio, en el número 27, al lado de la Fundación Marcelino.  
**Bea:** ¿¿¿!!!Antonio, el italiano!!!!??? Si lo sé, no vengo

- P-** Bea reacciona de manera extrema a la información de que la fiesta la organiza Antonio.  
**T-** El verbo irregular *saber*.

Texto 3 - Diapositiva 13

**Ana:** Ese es el número 25. La Fundación Marcelino.... BOTÍN. ¡Es la Casa Botín de las fotos...! Y al lado de la Casa Botín está ....  
**Bea:** ¡Tiene que ser una broma! ¡Este hotel es carísimo y Antonio es bombero!

- P-** Bea habla con gran asombro.  
**G-** 25: dos puños y cinco dedos de manera consecutiva.  
**G-** Botín: consensuar un gesto para esta palabra teniendo en cuenta su polisemia y que es el apellido del presidente del Banco Santander.  
**T-** El Banco de Santander y su relevancia internacional.

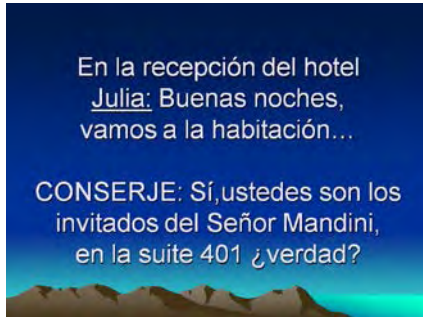


Texto 3 - Diapositiva 14



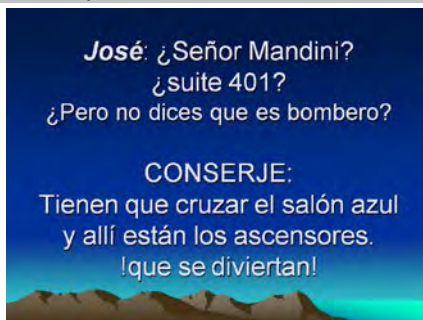
**T-** El Hotel Real en Santander, categoría 5 estrellas GL (gran lujo).

Texto 3 - Diapositiva 15



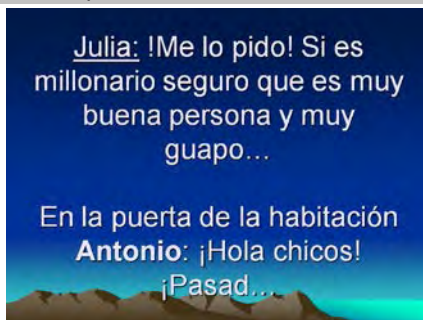
**P-** El conserje habla con voz afectada y solemne.  
**T-** Las expresiones de cortesía *usted/ustedes* y *señor/señora*.

Texto 3 - Diapositiva 16



**P-** José se expresa con gran sorpresa y una entonación interrogativa muy marcada.  
**G-** Bombero: remarcar esta palabra con el gesto convenido anteriormente.  
**T-** El verbo irregular *decir*.  
**T-** *Aquí, ahí y allí*.  
**T-** Expresión de deseos *¡que se diviertan!* no entrar en profundidad en la gramática.

Texto 3 - Diapositiva 17



**P-** Julia habla con su voz varonil pero con una emoción casi infantil.  
**G-** Millonario: gesto de dinero y caro pero con las dos manos a la vez.

En la página siguiente se puede ver el texto que se ha representado y que en la fase analítica los alumnos reciben para su lectura.

### 03 Fiesta en el hotel

Estamos en la primera clase del curso de español para emigrantes en la UIMP. Bea y José charlan todo el tiempo. Antonio está muy celoso y no sabe qué hacer. La mayoría todavía no conoce a nadie.

**Antonio:** ¡(¡)No paran de hablar!!! Yo soy idiota, estoy celoso y todo por una pija.....pero es tan guapa....)

**Felipe (el profesor):** ¡Buenos días! Yo me llamo Felipe y soy el profesor de español.  
Soy de Torrelavega. Torrelavega es una ciudad que está a 25 Km de Santander.  
Tengo 50 años y tengo un hijo que se llama Felipín.  
Me gusta viajar y conocer gente nueva.  
Ahora te toca a ti...

**Bea:** Yo me llamo Beatriz y soy estudiante de derecho. Soy francesa pero mis padres son españoles. Tengo 25 años...

**TODOS:** Ja, Ja, Ja, Ja

**Felipe (el profesor):** No se dice ANOS sino AÑOS con ñe

**Bea:** ¡Uy, qué vergüenza! Tengo 25 AÑOS...y me gusta la ropa elegante y me gustan las fiestas...

**Antonio:** ¡(Lo dicho! una pija...) Pero Bea dice que le gustan las fiestas. Tengo una idea...

**Ludovica:** Yo soy Ludovica y soy irlandesa. Mi madre es de Tenerife. Y me encanta la cerveza...

Todos se presentan....

**Felipe (el profesor):** Bueno, ahora voy a explicar una cosa muy importante. Para poder andar por Santander tenéis que aprender a describir un camino o a preguntar por una dirección...

Los verbos más importantes son:

Tener que + infinitivo.....

Hay que + infinitivo.....

Seguir.....(Todo recto).....(hasta el semáforo).....

Girar.....(a la derecha..)

Tomar.....(la primera calle...)

Cruzar.....

**Antonio:** (a Ana, María y Julia) Chicas, esta noche hago una fiesta en mi hotel para todo el grupo y luego salimos todos juntos a la zona de vinos....¿Os apetece?

**Ana:** ¡Claro!! ¿A qué hora?

**María:** ¿Dónde está tu hotel?

**Antonio:** Está muy cerca de aquí. En la calle Pérez Galdós Nº 27. Está al lado de la Fundación Marcelino....no sé que. Hay que avisar a todo el mundo, ¿vale? Quedamos a las 10 de la noche... Habitación 401

**María:** (a Bea y José) Esta noche quedamos todos juntos para...

**Bea:** ...nosotros ya tenemos planes...

**María:** ... para una fiesta. Un chico del grupo organiza una fiesta en su hotel

**José:** A ti te gustan las fiestas ¿no? y va todo el mundo.

**Bea:** Bueno, pero luego damos un paseo tú y yo solos.

A las nueve y media todo el grupo está en la salida de la península para ir a la fiesta. Julia le pregunta a un señor.

**Julia:** ¡Perdone! ¿Sabe usted dónde está la calle Pérez Galdós?

**SEÑOR:** Sí, está muy cerca. Tenéis que tomar la Avenida Reina Victoria y seguir todo recto hasta el primer cruce. Allí tenéis que girar a la derecha y luego en el siguiente cruce tenéis que girar a la izquierda. Y ese es el Paseo Pérez Galdós. ¡Que os divirtáis!

**TODOS:** Muchas gracias

Están en el Paseo Pérez Galdós y buscan el hotel

**Bea:** ¿En qué número está el hotel?

**Ana:** Según Antonio, en el número 27, al lado de la Fundación Marcelino

**Bea:** ¿¿¿!!!!Antonio, el italiano!!!!??? Si lo sé, no vengo

**Ana:** Ese es el número 25. La Fundación Marcelino.....

**BOTÍN:** ¡Ay va! Pero si esa es la Casa Botín de las fotos del curso... Y al lado de la Casa Botín está el número 27 que es.....

**Bea:** ¡Tiene que ser una broma! ¡Este hotel es carísimo y Antonio es bombero!

En la recepción del hotel

**Julia:** Buenas noches, estamos invitados en la habitación...

**CONSERJE:** Sí, son los invitados del Señor Mandini, en la suite 401 ¿verdad?

**José:** ¿Señor Mandini? ¿suite 401? ¿Pero no dices que es bombero?

**CONSERJE:** Tienen que cruzar el salón azul y después tienen que girar a la derecha y allí están los ascensores. ¡Que se diviertan!

**Julia:** ¡Me lo pido! Si es millonario seguro que es muy buena persona y muy guapo...

En la puerta de la habitación

**Antonio:** ¡Hola chicos! ¡Pasad...



© Álvaro Fernández Villazón

### 11.5.5. Unidad 3 - Actividad 4. Fase analítica I (Texto 3)

<b>Unidad 3 - Actividad 4 Fase analítica I (Texto 3)</b>	
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Primer contacto con el texto escrito.</li><li>• Explicación de las dificultades gramaticales sin entrar en profundidad en ellas y manteniendo la atención en el contexto general de la historia.</li></ul>
<b>Materiales</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Hojas con los textos</li><li>- Carteles con las explicaciones gramaticales necesarias</li></ul>
<b>Realización</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1) El profesor proporciona los modelos de pronunciación y entonación del texto completo.</li><li>2) En caso de ser necesario el profesor traduce cada frase.</li><li>3) Se invita a los alumnos a leer en parejas fragmentos del diálogo con especial atención a la entonación y acento que requiere cada personaje y cada situación.</li><li>4) Se intenta reforzar las facetas cómicas del diálogo.</li><li>5) En una segunda lectura se aclaran las dudas que puedan surgir en cada frase.</li></ol>
<b>Comentarios</b>	Con el fin de conseguir una mejor comprensión de la situación global de los diálogos, los temas gramaticales y culturales que se pueden tratar en esta fase analítica I se encuentran en las acotaciones de las diapositivas de la fase de representación.

### 11.5.6. Unidad 3 - Actividad 5. Ejercicios de activación de la Unidad 2

<b>Unidad 3 - Actividad 5 Ejercicios de activación de la Unidad 2</b>	
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Activar los contenidos de la unidad 2.</li><li>• Dar tiempo para procesar de manera subconsciente las nuevas informaciones y estructuras del texto 3.</li></ul>
<b>Materiales</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Los descritos en las fichas de ejercicios de la unidad 2</li></ul>
<b>Realización</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1) Según las indicaciones de los ejercicios de la unidad 2</li></ol>

### 11.5.7. Unidad 3 - Actividad 6. Fase analítica II. Concierto activo (Texto 3)

<b>Unidad 3 - Actividad 6 Fase analítica II. Concierto activo (Texto 3)</b>	
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Proporcionar un modelo de pronunciación y entonación nativo.</li><li>• Facilitar la lectura relajada del texto con el refuerzo de la audición de la voz del profesor.</li></ul>

- Utilización de la música como medio de relajación y para proporcionar asociaciones positivas.

#### Materiales

- Hojas con el texto
- Música de la lista propuesta por Lozanov (en el apéndice)

#### Realización

- 1) Se pone la música unos minutos antes de empezar a leer.
- 2) Cuando el grupo está calmado y atento se comienza la lectura.
- 3) El profesor lee el texto acompañando las frases de los marcadores de entonación y corporales que corresponden a cada personaje y a su vez acompasando la lectura en tono y velocidad a los distintos pasajes musicales.

### 11.5.8. Unidad 3 - Actividad 7. Fase asociativa. Concierto pasivo (Texto 3)

#### Unidad 3 - Actividad 7 Fase asociativa. Concierto pasivo (Texto 3)

##### Objetivos

- Proporcionar un caudal lingüístico independiente de los procesos cognitivo-analíticos.
- Proporcionar un contexto que favorezca las asociaciones positivas con el texto.
- Acabar la sesión del día con una actividad relajada que permita abandonar el curso con sensación de tranquilidad y de bienestar.

##### Materiales

- Música de la lista propuesta por Lozanov (en el apéndice)
- Esterillas y almohadas (para los alumnos que lo deseen)

##### Realización

- 1) Una vez acabada la fase anterior se pone la música correspondiente a esta nueva fase y se pide a los alumnos que se tumben en las esterillas, cierren los ojos y escuchen la música.
- 2) No es necesario apagar las luces, pero, si es posible, conviene oscurecer la clase.
- 3) Se explica a los alumnos una sencilla técnica de relajación. En este punto es importante prestar atención a la "relajación mental" como paso previo a la relajación física.
- 4) Se pide a los alumnos que no se concentren en el texto sino en la música.
- 5) Tras unos minutos de silencio el profesor lee el texto adaptando su voz a la música, pero sin el acompañamiento de entonación y volumen propio de la fase analítica.
- 6) Una vez acabada la lectura y tras unos minutos de música se informa a los estudiantes del fin de la actividad y se les pide que se muevan con mucha lentitud para conservar la sensación de bienestar que proporciona la relajación.
- 7) Se recuerda a los alumnos que lean el texto antes de acostarse y al levantarse (leer, no estudiar).

### 11.5.9. Unidad 3 - Actividad 8. Canción

#### Unidad 3 - Actividad 8 Canción: La casa por el tejado (Fito y Fitipaldis)

##### Objetivos

- Facilitar el primer contacto del día con el español.
- Hablar del origen y residencia del cantante, Bilbao.
- Presentar a un cantante español actual de fama entre el público juvenil.




- Introducir el tema de los refranes en español y las posibilidades de uso y traducción al alemán.
- Comenta las ventajas y desventajas de la traducción literal y en especial del caso de los refranes.

#### Materiales

- Copias (con traducción) del texto de la canción
- Vídeo musical de la canción

#### Realización

- 1) El texto de la canción, junto a la traducción, se presenta en un formato claro y atractivo.
- 2) Los alumnos leen por turnos una estrofa en español.
- 3) El profesor lee la traducción de forma consecutiva.
- 4) Se visiona el vídeo.

Fito & Fitipaldis La casa por el tejado	Fito & Fitipaldis Das Pferd von hinten aufzäumen
<p>Ahora sí, parece que ya empiezo a entender las cosas importantes aquí son las que están detrás de la piel</p> <p>Y todo lo demás empieza donde acaban mis pies Después de mucho tiempo aprendí que hay cosas que es mejor no aprender.</p> <p>El colegio poco me enseñó síes por esos libros nunca aprendo a coger el cielo con las manos, a reír y a llorar lo que te canto a coser mi alma rota a perder el miedo a quedar como un idiota.</p> <p>Ya empezar la casa por el tejado a poder dormir cuando tú no estás a mi lado menos mal que fui un poco granuja todo lo que sé me lo enseñó una bruja</p> <p>Ruinas... ¿no ves que por dentro estoy en ruinas? Mi cigarro va quemando el tiempo, tiempo que se convirtió en cenizas</p> <p>¡Raro! ... ¡Indigo diferente digo raro! Yo no sé si el mundo está al revés o soy yo el que está cabeza abajo</p> <p>El colegio poco me enseñó síes por el maestro nunca aprendo...</p>	<p>Jetzt schon, es scheint dass ich anfang zu verstehen... Die wichtige Sachen hier sind die, die hinter der Haut sind</p> <p>Und alles andere hängt da an, wo meine Füße enden. Nach langer Zeit habe ich gelernt, dass es Sachen gibt, die man besser nicht lernt</p> <p>Die Schule hat mir wenig beigebracht Wenn es nach den Bücher ginge, hätte ich nie gelernt, Den Himmel mit den Händen zu nehmen, zu Lachen und zu weinen was ich dir singe, meine zerstörte Seele zu nähén, die Angst zu verlieren wie an Idiot da zustehen.</p> <p>Und um das Haus vom Dach anzufangen, um schlafen wenn du nicht neben mir bist, glücklicherweise war ich ein kleiner Gauner. Alles was ich weiss, hat mir eine Hexe beigebracht.</p> <p>Ruinen... siehst du nicht, dass in mir drinnen nur Ruinen sind Meine Zigarette verbrennt langsam die Zeit Zeit selbstsam die sich in Aschen verwandelte</p> <p>Komisch! Ich sage nicht „anders“ Ich sage „komisch“ Ich weiss es nicht ob die Welt umgekehrt ist oder ob ich der bin, der auf dem Kopf steht.</p> <p>Die Schule...</p> <p><small>*Traducción: Álvaro Fernández Villazón</small></p>
	<p><b>Adolfo Cabralis Mato «Fitó»</b> (nacido el 6 de octubre de 1966 en Bilbao, España), es un músico español. A lo largo de su carrera musical ha sido cantante, guitarrista y compositor del grupo Pasaury. Tuvo inicialmente el nombre de Fitó. Adolfo Cabralis, conocido como «Fitó», nació en el barrio obrero de Zabala, trasladado padre de su infancia y adolescencia en Laredo (Cantabria) y en Málaga. En su juventud trabajó de camarero en un restaurante del que su padre era jefe. En la calle de Las Canteras (más conocida por La Pasaica)</p> <p><a href="http://es.wikipedia.org/wiki/Fitoy_Fitipaldis">http://es.wikipedia.org/wiki/Fitoy_Fitipaldis</a> <a href="http://es.wikipedia.org/wiki/Fitoy_Cabralis">http://es.wikipedia.org/wiki/Fitoy_Cabralis</a></p>

### 11.5.10. Unidad 3 - Actividad 9. Fase de activación. Ejercicio 1

#### Unidad 3 - Actividad 9 Ejercicio 1: Direcciones en la ciudad

##### Objetivos

- Practicar la descripción de un camino en un contexto real.
- Aprender el vocabulario necesario para guiarse por una ciudad.
- Conocer mejor Santander y el marco físico en el que se desarrolla la historia.

##### Materiales

- Planos de Santander e información turística de la ciudad

**Realización**

- 1) Utilizando la descripción del camino que aparece en el capítulo tres de la historia se busca en el plano el recorrido auténtico para ir desde la península de la Magdalena al Hotel Real.
- 2) Los estudiantes buscan en la información disponible en la oficina de turismo (y en las fotos de edificios utilizadas en los juegos anteriores) los lugares que crean más interesantes para visitar.
- 3) Por parejas o tríos, los participantes deciden los monumentos que quieren visitar y el orden para hacerlo.
- 4) Cada grupo explica al conjunto de la clase el camino que ha seguido en su visita sin mencionar los monumentos, edificios o los nombres de las calles. Los demás estudiantes tienen que seguir este camino en sus planos y descubrir qué edificios son los que han visitado sus compañeros.

**Comentarios**

Este ejercicio se presta a múltiples variaciones. Por ejemplo, uno de los grupos puede preguntar a otro como ir al sitio que le interesa. En la descripción del camino es posible incluir otro tipo de informaciones para practicar los adjetivos al describir edificios, sitios o personas.



**Preguntar por el camino y describirlo** © Álvaro Fernández Villazón

Perdone,..... Oiga,..... Por favor,.....	¿Sabe usted si..... ¿Sabe usted dónde.....?	¿Hay una cabina de teléfonos? ¿está el Banco de Santander?	No, no lo sé No, lo siento No, no soy de aquí Sí, (tabla 2)		
¿Podría decirme como ir a.....? ¿Cómo se va a.....?	la calle XXXXX? la estación? la avenida XXXXX?	<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; padding: 5px;"> <b>tomar</b> la Calle Mayor  <b>tomar</b> la primera calle a la derecha  <b>girar</b> a la izquierda  <b>seguir todo recto</b>  <b>seguir hasta</b> la Plaza de Armas  <b>cruzar</b> la calle  <b>tomar</b> la línea 1 (en dirección a.....)  <b>cambiar en</b> ..... a la línea 3  <b>bajar en</b> ..... en la próxima estación                             </td> <td style="width: 50%; padding: 5px;">                             y después.....                              al llegar a la esquina.....                              cuando llegue al semáforo.....                              Metros y Autobús  </td> </tr> </table>		<b>tomar</b> la Calle Mayor <b>tomar</b> la primera calle a la derecha <b>girar</b> a la izquierda <b>seguir todo recto</b> <b>seguir hasta</b> la Plaza de Armas <b>cruzar</b> la calle <b>tomar</b> la línea 1 (en dirección a.....) <b>cambiar en</b> ..... a la línea 3 <b>bajar en</b> ..... en la próxima estación	y después..... al llegar a la esquina..... cuando llegue al semáforo..... Metros y Autobús 
<b>tomar</b> la Calle Mayor <b>tomar</b> la primera calle a la derecha <b>girar</b> a la izquierda <b>seguir todo recto</b> <b>seguir hasta</b> la Plaza de Armas <b>cruzar</b> la calle <b>tomar</b> la línea 1 (en dirección a.....) <b>cambiar en</b> ..... a la línea 3 <b>bajar en</b> ..... en la próxima estación	y después..... al llegar a la esquina..... cuando llegue al semáforo..... Metros y Autobús 				
Hay que... Tiene que... Tiene que... Tiene que...	a la derecha del teatro a la izquierda de la estación delante de Corcos detrás de la iglesia cerca del aeropuerto lejos de agua al lado del parque entre el hotel y la biblioteca enfrente del museo en la plaza <b>aquí - allí - a 20 Km</b>	hay un banco una cabina unos cueros muchos coches algunas personas personas	a la derecha del teatro a la izquierda de la estación delante de Corcos detrás de la iglesia cerca del aeropuerto lejos de agua al lado del parque entre el hotel y la biblioteca enfrente del museo en la plaza <b>aquí - allí - a 20 Km</b>		

A → B <b>ir</b>	a <b>va</b> <b>vas</b> <b>va</b> <b>vamos</b> <b>vais</b> <b>van</b>	en <b>a España</b> <b>a la playa</b> <b>al museo</b>	en tren  en coche  en avión  en autobús  a pie 
A ← B <b>venir</b>	de <b>viene</b> <b>viene</b> <b>venimos</b> <b>venis</b> <b>vienen</b>	de España <b>de la playa</b> <b>del museo</b>	a pie 
<b>ir de aquí a allí</b> <b>venir de allí a aquí</b>			

The image displays two versions of a Spanish language learning activity, likely a flowchart or a game, designed to teach vocabulary and grammar related to the location of Santander. The top version is a detailed flowchart with text boxes and images, and the bottom version is a simplified version with blank spaces for student input.

**Top Version (Detailed):**

- Central Node:** "Soy de Santander" / "estoy en Santander" / "vivo en Santander" / "trabajo en Santander" / "voy a Santander" / "vengo de Santander" / "en..."
- Left Side (Questions):**
  - ¿Qué hay en Santander? (Includes: "En Santander hay...", "¿Dónde está el banco?", "¿Te gusta Santander?", "¿Por qué te gusta Santander?", "¿Adónde vas?", "¿En qué vas a Santander?", "¿Cómo vas a Santander?")
- Right Side (Questions):**
  - ¿Cómo es Santander? (Includes: "¿A qué distancia está Santander?", "¿Dónde está Santander?", "¿Sabes cómo se va al Palacio de la Magdalena?", "¿De dónde eres?", "¿Dónde vives?", "¿Dónde Trabajas?", "¿De dónde vienes?", "¿En qué vienes a Santander?", "¿Cómo vienes a Santander?")
- Bottom (Grammar):**
  - Verb conjugations for "ir" (voy, vas, va, vamos, vais, van) and "venir" (vengo, vienes, viene, venimos, venís, vienen).
  - Conjunctions: "Y" (and), "O" (or), "E" (and), "O" (or).

**Bottom Version (Simplified):**

- Follows the same structure as the top version but with blank spaces for student input.
- Central node: "Soy de \_\_\_\_\_" / "estoy en \_\_\_\_\_" / "vivo en \_\_\_\_\_" / "trabajo en \_\_\_\_\_" / "voy a \_\_\_\_\_" / "vengo de \_\_\_\_\_" / "en..."
- Left side questions are identical to the top version.
- Right side questions are identical to the top version.
- Bottom section contains blank boxes for verb conjugations and conjunctions.

### 11.5.11. Unidad 3 - Actividad 10. Fase de activación. Ejercicio 2

Cuando se comenzó a desarrollar este curso de psicopedia los recursos en red de materiales reales eran mucho más escasos que en la actualidad, por esa razón se recurrió a un juego, el único que tenía lugar en una ciudad española, para proporcionar otro contexto para practicar de la descripción de los caminos y las ciudades, que hacía uso del elemento humorístico por el aspecto del personaje del juego. Sin embargo, en la actualidad, las posibilidades de integrar este tipo de estructuras en juegos de ordenador son innumerables. Todas las aventuras gráficas pueden servir para integrar estas habilidades y, de hecho, se pueden utilizar para practicar casi cualquier aspecto del lenguaje.

En la actualidad, un caso especial, por las posibilidades de integrar elementos reales es el programa conocido como *Googlemaps* y su función *vista de calle o Streetview*, que no se encontraba disponible para la ciudad de Santander en los inicios de este experimento.

En cualquier caso, siguiendo el espíritu del método, y el espíritu humanista del enfoque, el uso de programas de ordenador debe ser considerado una cuestión excepcional, siendo siempre preferible la interacción directa entre los alumnos.

### Unidad 3 - Actividad 10 Ejercicio 2: El navegador

#### Objetivos

- Utilizar recursos informáticos para introducir la práctica del idioma en entornos tridimensionales.
- Utilizar el elemento humorístico del juego de ordenador *Torrente*.
- Utilizar el elemento realista de la función de navegación conocida como *streetview*.

#### Materiales

- Juego de ordenador torrente, o cualquier otro que tenga lugar en un escenario tridimensional (virtual)
- ordenador, proyector, plano impreso de lugar
- conexión a Internet

#### Realización

- 1) Los juegos de ordenador por lo general ya incluyen algunas misiones que realizar con lo cual la labor de los estudiantes consistirá en guiar a sus compañeros hasta el lugar donde puedan realizar esa acción.
- 2) En el caso de la descripción del lugar con *Streetview*, este programa permite visitar de manera virtual los lugares de Santander que se han mencionado y visto en otras actividades. En este caso, el juego se puede integrar con el ejercicio anterior.
- 3)





### 11.5.12. Unidad 3 - Actividad 11. Fase de activación. Ejercicio 3

#### Unidad 3 - Actividad 11 Ejercicio 2: Entrevistas a amigos

##### Objetivos

- Practicar la destreza auditiva con hablantes nativos e interactuar según las preguntas que estos realizan.
- Vincular todos los conceptos a una persona real que además es amigo del profesor y que interpela a los alumnos del curso de manera directa porque el vídeo está expresamente rodado para este fin.
- Escuchar diferentes tonos de voz y pronunciaciones de hablantes nativos.
- Aumentar el interés por la cultura española por medio de las entrevistas grabadas en lugares de gran belleza e interés cultural.

##### Materiales

- Un vídeo grabado por el profesor a uno de sus amigos en el que este se presenta con todos sus datos personales, gustos y aficiones de manera absolutamente espontánea pero tratando temas conocidos por los alumnos. En la segunda parte del vídeo el amigo del profesor plantea preguntas a los alumnos.

##### Realización

- 1) Se visiona la primera parte del vídeo en el que uno de los amigos se presenta a sí mismo.
- 2) El vídeo se vuelve a ver una segunda vez y después se pregunta a los alumnos por alguno de los datos proporcionados por la persona en el vídeo
- 3) Se procede al visionado de la segunda parte del vídeo en el que el protagonista hace preguntas a los alumnos.
- 4) Tras cada pregunta se para el vídeo para dar tiempo a los alumnos a contestar.

##### Cristina y el pueblo de Comillas (Cantabria):



##### Carlos y la ciudad de Segovia:



Jesús Alberto y la ciudad (y la universidad) de Valladolid:



Macu y Miryam:



### 11.5.13. Unidad 3 - Actividad 12. Fase de activación. Ejercicio 4

#### Unidad 3 - Actividad 12 Ejercicio 2: Cochecitos de juguete

##### Objetivos

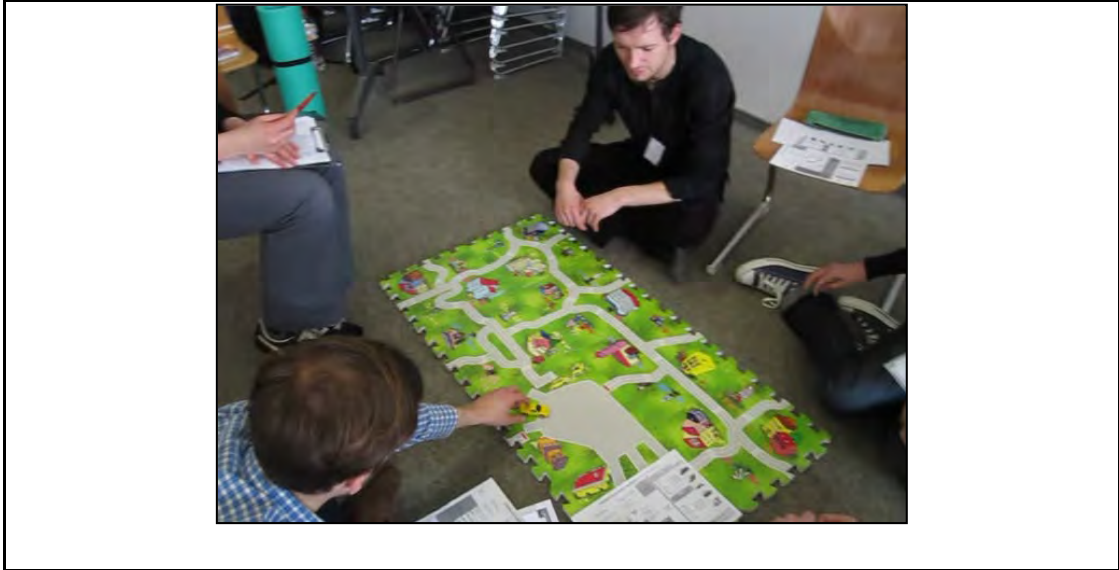
- Practicar las direcciones de forma lúdica.
- Utilizar el suelo para una actividad reforzando el sentimiento de excepcionalidad del método.

##### Materiales

- Rompecabezas gigante o alfombra con dibujo de carreteras
- Cochecitos de juguete

##### Realización

- 1) Los alumnos montan los rompecabezas por grupos
- 2) En los rompecabezas hay distintos edificios. Un alumno tiene que dar indicaciones a otro para que llegue al lugar correcto.
- 3) Finalmente se unen todos los rompecabezas dando lugar a una ciudad completa y se describen los caminos. Al hablar de la ciudad se pueden incluir muchos elementos ya conocidos o hacer comparaciones con Santander o con las ciudades de origen de los alumnos.



### 11.5.14. Unidad 3 - Actividad 13. Fase de activación. Ejercicio 5

#### Unidad 3 - Actividad 13 Ejercicio 5: Extra (serie de televisión)

##### Objetivos

- Practicar la destreza auditiva con una serie de televisión adaptada para principiantes.
- Proporcionar asociaciones positivas a los alumnos al comprobar que pueden entender casi todo lo que oyen.
- Reforzar el elemento lúdico gracias al humor de la serie

##### Materiales

- Vídeo de la serie *Extra* de Channel 4 (2002) - Capítulo 1

##### Realización

- 1) Se visiona el vídeo

##### Comentarios

La serie tiene varios capítulos que se pueden utilizar en distintas fases del curso. Es una buena forma de practicar la destreza auditiva sin perder el ambiente del grupo. Además, las situaciones que se presentan en la serie tienen una cierta similitud con la historia del curso.



## 11.6. UNIDAD DIDÁCTICA 4. COMPRAS EN EL MERCADO

### 11.6.1. Descripción general de la unidad didáctica 4

<b>Unidad didáctica 4. Compras en el mercado</b> <b>Planificación general</b>	
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Presentar los recursos para realizar compras de alimentos.</li><li>• Aprender el vocabulario relativo a alimentos, envases y profesiones relacionadas.</li><li>• Practicar el uso los pronombres objeto directo.</li><li>• Aumentar el interés por la historia en base a las referencias del texto a la fiesta en el hotel.</li></ul>
<b>Actividades</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1) Preparación. Colocación de carteles relativos a la unidad anterior</li><li>2) Canción: La chispa adecuada (Héroes del Silencio)</li><li>3) Fase de reproducción (Texto 4)</li><li>4) Fase analítica I (Texto 4)</li><li>5) Ejercicios de activación de la unidad anterior (Unidad 3)</li><li>6) Fase analítica II: Concierto activo (Texto 4)</li><li>7) Fase Asociativa: Concierto pasivo (Texto 4)</li><li>8) Canción: Un beso y una flor (Nino Bravo)</li><li>9) Fase de activación. Ejercicio 1: Los alimentos</li><li>10) Fase de activación. Ejercicio 2: Conversaciones en el mercado</li><li>11) Fase de activación. Ejercicio 3: El mercado de la Esperanza</li></ol>

### 11.6.2. Unidad 4 - Actividad 1. Preparación

<b>Unidad 4 - Actividad 1</b> <b>Preparación. Colocación de carteles relativos a la unidad anterior (Unidad 3)</b>	
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Activar la capacidad comunicativa evitando el miedo al error por medio de los carteles.</li><li>• Favorecer el aprendizaje por medio de la percepción periférica.</li><li>• Potenciar la percepción periférica por medio de la personalización.</li></ul>
<b>Materiales</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Carteles DIN A3</li><li>- Pinturas y celo</li></ul>
<b>Realización</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1) Se reparten los carteles, que en su mayoría son versiones en tamaño DIN A3 de los materiales entregados el día anterior, para que los alumnos los personalicen</li><li>2) Se incluyen los carteles de los verbos más utilizados.</li><li>3) Se presta especial atención a los carteles que representan la preposiciones locales y a la perífrasis <i>tener que + inf.</i></li><li>4) Los carteles se colocan en la pared siguiendo su posición habitual según la sintaxis.</li></ol>
<b>Comentarios</b>	<p>Según la disponibilidad de tiempo se puede hacer esta actividad o colocar los carteles directamente antes de que lleguen los alumnos. También es posible realizar la actividad como ejercicio en la fase de activación.</p>



### El verbo "gustar"

Repetición del C.I	Negación	C.I. (Dat)	verbo	Sujeto
(a Antonio) (a mí)	(no)	me	gusta	Pedro
(a ti)				Santander
(a él/ella/usted)	(no)	le	gustan	viajar
(a nosotros-as)				la música
(a vosotros-as)				Pedro y Antonio
(a ellos/ ellas/ ustedes)	(no)	nos	gustan	Barcelona y Santander
				los coches

A mí me gusta la música clásica  
me gusta Santander porque.....  
no me gusta Berlín porque.....

Pregunta: ¿Te gusta Jena?

Respuesta: Sí, me gusta Jena

**GUSTAR = GEFALLEN  
= MÖGEN**

### Los Adjetivos

-o/-a	-e	- consonante	nacionalidades
Bueno-a Largo-a Corto-a Eléctrico-a Nuevo-a Famoso-a Moderno-a Bonito-a Tranquilo-a Fantástico-a Revolucionario-a rico-a	Interesante Amable Enorme Elegante Horrible Grande Impresionante Pobre	Individual Comercial Multinacional Difícil Fácil	Español-es español-a-s Aleman- alemanes alemana-s Inglés- ingleses Inglés-a-s Francés- franceses francés-a-s Normal: Iberoamericano-a Latinoamericano-a Africano-a Chino-a Italiano-a Mexicano-a
<b>mucho-a</b> <b>poco-a</b>			
<b>blanco-a</b> <b>amarillo-a</b> <b>negro-a</b> <b>rojo-a</b>	<b>verde</b>	<b>azul</b> <b>marrón</b> <small>gris</small>	sin plural. No cambian <b>violeta</b> <b>naranja</b>

	masculino	femenino
singular	<b>-o</b>	<b>-a</b>
plural	<b>-OS</b>	<b>-AS</b>

	masculino	femenino
singular	=	
plural	<b>-(e)S</b>	

El coche es blanco  
Tengo un coche blanco

La casa es blanca  
Tengo una casa blanca

Sólo para nacionalidades que acaban en consonante	
- consonante	-a
-es	-as

### PRONOMBRES POSESIVOS

	<b>Mi padre</b>
	<b>Mi madre</b>
	<b>Mis padres</b>
	<b>Tu hermano</b>
	<b>Tu hermana</b>
	<b>Tus hermanos</b>

### ARTICULO INDETERMINADO

	<b>UN</b> LIBRO
	<b>UNA</b> CASA
	<b>UNOS</b> LIBROS
	<b>UNAS</b> CASAS

### ARTICULO DETERMINADO

	<b>EL</b> COCHE
	<b>LA</b> VACA
	<b>LOS</b> COCHES
	<b>LAS</b> VACAS

### 11.6.3. Unidad 4 - Actividad 2. Canción

#### Unidad 4 - Actividad 2. Canción: La chispa adecuada (Héroes del Silencio)

##### Objetivos

- Facilitar el primer contacto del día con el español por medio de un grupo musical que tuvo gran fama en Alemania y cuya música aún se puede oír hoy en las radios alemanas.
- Hablar de la ciudad de origen del grupo, Zaragoza.
- Proporcionar conocimientos sobre la tradición musical pop y rock en España que abarque varias generaciones cercanas a las de los estudiantes.
- Utilizar el vídeo como fuente de imágenes sugestivas.

##### Materiales


- Copias (con traducción) del texto de la canción
- Vídeo musical de la canción

##### Realización

- 1) El texto de la canción junto a la traducción, se presenta en un formato claro y atractivo.
- 2) Los alumnos leen por turnos una estrofa en español.
- 3) El profesor lee la traducción de forma consecutiva.
- 4) Se visiona el vídeo.

Héroes del Silencio La chispa adecuada	Helden der Stille Der angemessene Funke
<p>Las palabras fueron avispas                      Y las calles como dunas                      Cuando aun te espero llegar...                      En un ataúd guardo tu tacto y una corona                      Con tu pelo enmarañado                      Queriendo encontrar un arco iris infinito</p> <p>Mis manos que aun son de hueso                      Y tu vientre sabe a pan                      La catedral es tu cuerpo...                      Eras verano y mil tormentas.                      Yo el león, que sonríe a las paredes                      Que he vuelto a pintar del mismo color</p> <p><b>Estribillo:</b>                      No sé distinguir entre besos y raíces                      No sé distinguir lo complicado de lo simple                      Y ahora estás en mi lista                      De promesas a olvidar                      Todo arde si le aplicas la chispa adecuada</p> <p>El fuego que era a veces propio                      La ceniza siempre ajena                      blanca espermia resbalando                      Por la espina dorsal                      Ya somos más viejos y sinceros                      Y qué más da                      Si miramos la laguna                      Como llaman a la eternidad de la ausencia</p>	<p>Die Wörter waren Wespen                      Und die Straßen wie Dünen                      Wenn ich noch auf dich warte...                      In einem Sarg bewahre ich deinen Tastsinn auf,                      und eine Krone                      mit deinem Haar verfilzt                      und ich will einen unendlichen Regenbogen finden.</p> <p>Meine Hände, die noch aus Knochen sind                      Und dein Bauch schmeckt nach Brot                      Die Kathedrale ist dein Körper                      Du warst Sommer und Eintausend Stürme                      Ich, der Löwe, der die Wände anlächelt                      Die ich mit der gleichen Farbe wieder gestrichen                      habe.</p> <p><b>Refrain:</b>                      Ich kann nicht zwischen Küssen und Wurzeln                      unterscheiden                      Ich kann nicht das Komplizierte von dem Einfachen                      unterscheiden                      Und jetzt bist du auf meiner Liste mit Versprechen,                      die ich vergessen will.                      Alles brennt, wenn du aufträgst... den                      angemessenen Funke.</p> <p>Das Feuer, das manchmal eigen war. Die Asche                      immer fremd.                      Weißes Sperma das über das Rückgrat rutscht.                      Schon sind wir älter und ehrlicher, na und?                      Wenn wir die Lagune ansehen                      Wie man die Ewigkeit der Abwesenheit nennt.  <small>Traducción: Álvaro Fernández Villazón y Stefan Hoffmann</small></p>
	<p>Héroes del Silencio (a veces abreviado Héroes o por sus iniciales HSD) fue un grupo español de rock radicado en Zaragoza. Formado inicialmente por Juan Valdivia (guitarra solista) y Enrique Bunbury (voz y guitarra rítmica), y complementado con Joaquín Cardiel (batería) y Pedro Andreu (batería), a mediados de los años 80. Experimentaron un gran éxito en España y Latinoamérica, así como en varios países europeos, incluyendo Alemania, Bélgica, Suiza, Francia e Italia, convirtiéndose en uno de los grupos más exitosos de la historia del rock en español. A lo largo de estos años en los que vendieron más de tres millones de discos en más de treinta y siete países, y en los que ofrecieron más de mil conciertos, la banda se separó en 1996.</p> <p><a href="http://es.wikipedia.org/wiki/H%C3%A9roes_del_Silencio">http://es.wikipedia.org/wiki/H%C3%A9roes_del_Silencio</a></p>

### 11.6.4. Unidad 4 - Actividad 3. Fase de reproducción (Texto 4)

<b>Unidad 4 - Actividad 3</b> <b>Fase de reproducción del texto 4. Compras en el mercado</b>	
<b>Objetivos</b>	
<ul style="list-style-type: none"><li>• Presentación de forma integrada de los contenidos gramaticales, pragmáticos y culturales recogidos en el texto.</li><li>• Utilización inmediata de los recursos lingüísticos aprendidos.</li></ul>	
<b>Materiales</b>	
<ul style="list-style-type: none"><li>- Ordenador, proyector y control remoto</li><li>- Presentación en diapositivas de la historia (en pequeños unidades en forma de diálogo)</li></ul>	
<b>Preparación</b>	
Se indica a los alumnos que durante todo el proceso deben prestar atención principalmente al sentido global de las frases y del texto. Los gestos son solo una ayuda para captar mejor la situación y el sentido de lo que decimos. Se intenta reproducir la entonación, las miradas, el movimiento, etc. La corrección gramatical no es importante en esta fase. El profesor incita de manera jovial (ayudado por el propio texto de la historia) a continuar la comunicación sin preocuparse de los errores.	
<b>Realización</b>	
<ol style="list-style-type: none"><li>1) Los alumnos se ponen de pie en semicírculo frente al profesor y a la pantalla de proyección.</li><li>2) Se muestra la diapositiva y uno de los participantes lee las frases.</li><li>3) Se traduce, fomentando que los participantes digan la traducción si la conocen o la intuyen.</li><li>4) Se quita la diapositiva (se pone una en blanco) y el profesor reproduce la frase completa de manera clara y acompañándola de gestos.</li><li>5) Los alumnos reproducen la frase con los gestos. Se fomenta la participación de los alumnos para añadir o cambiar gestos, en especial con las ciudades y nacionalidades.</li><li>6) Si la diapositiva muestra un dialogo, la clase se divide según los personajes y el profesor ensaya cada frase con el grupo correspondiente.</li><li>7) Después, los alumnos se juntan por parejas o tríos y reproducen el diálogo con los gestos.</li><li>8) Se cambia de interlocutor varias veces para poder practicar más y acostumbrarse a varias voces.</li><li>9) El profesor observa a las parejas durante el dialogo y les ayuda con las dificultades, ya sea repitiendo los gestos o mostrando brevemente la diapositiva otra vez.</li></ol>	
<b>Aclaración sobre las acotaciones</b>	
Dado que los gestos no son de tipo normativo y ya se han ejemplificado en la unidad 1, se prescinde en las siguientes unidades de las fotografías. En cuanto a las acotaciones, estas son de tres tipos que, para ahorrar espacio y hacer más ágil la consulta de las unidades, se señalan con la siguientes iniciales:	
<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>T-</b> Temas gramaticales o culturales para comentar en fase analítica.</li><li>• <b>P-</b> Información paraverbal general.</li><li>• <b>G-</b> Sugerencias relativas a los gestos.</li></ul>	
<b>Texto 4 - Diapositiva 1</b>	
	<p><b>G-</b> Comprar: utilizar el gesto convenido que puede ser el mismo que el de pagar.</p> <p><b>T-</b> El Mercado de la Esperanza en Santander: situación y tradición.</p>

Texto 4 - Diapositiva 2

Son las 10:15 (diez y cuarto) de la mañana.  
Hoy es el día después de la fiesta en el Hotel Real.  
  
Todos están muy cansados y no hablan mucho.  
José busca a Bea pero ella no está.

- P-** El narrador tiene un tono de voz neutral pero habla con gran tranquilidad y con una pronunciación muy cuidada.  
**G-** Las horas se pueden hacer como números (con el puño y los dedos) o simplemente señalando el reloj.  
**G-** Cansados: acción de cerrar los ojos y ladear la cabeza.

Texto 4 - Diapositiva 3

En ese momento entra Antonio y todas las chicas lo miran con admiración.  
  
José lo mira con odio.  
¿Por qué? ¿Qué pasó anoche?

- G-** Remarcar con los gestos y la entonación apropiadas las palabras admiración y odio.  
  
**T-** El pronombre objeto directo *lo*.  
**T-** La partícula interrogativa *por qué*.  
**T-** La polisemia de *pasar* y su traducción.

Texto 4 - Diapositiva 4

**Felipe (el profesor):**  
¡Buenos días! ¡Uauuu...!  
Sois unos juerguistas y estáis muy cansados,  
  
¿verdad? Bueno, hoy vamos a hacer un ejercicio muy divertido...

- P-** Felipe con tono jocoso intenta animar a los estudiantes.  
  
**T-** Diferencia ser y estar: característica y estado pasajero.  
**T-** La perífrasis de futuro próximo *ir a + inf.*

Texto 4 - Diapositiva 5

(entra Bea y no se sienta ni con José ni con Antonio.  
Se sienta con el grupo de las chicas)

- P-** El narrador habla con un tono misterioso.  
  
**T-** El verbo *sentarse*. Explicar su similitud con llamarse sin detenerse en detalles.  
**T-** Ordenación del discurso: primero, luego, etc.

Texto 4 - Diapositiva 6

**Felipe (el profesor):**  
...Primero tenéis que hacer una lista y luego vamos al Mercado de La Esperanza a comprar y esta noche cenamos todos juntos.

- G-** Mercado de la Esperanza: consensuar un gesto



Texto 4 - Diapositiva 7

Julia: Para hacer sangría necesitamos vino, licores y fruta. ¿Quién compra la fruta?

Bea: La compro yo

Ana: El vino y los licores, los compro yo

**G**- Los gestos que se utilizan para los distintos productos se repiten cuando se utiliza el pronombre objeto directo.

**T**- El pronombre objeto directo *la*.

Texto 4 - Diapositiva 8

Julia: ¡Ah, también necesitamos azúcar! ¿Quién lo compra?

Ludovica: Lo compro yo.

María: Y... ¿compramos algo de comer?

**T**- La expresión *¡Ah!* y su correspondencia con el alemán.

Texto 4 - Diapositiva 9

Antonio: Sí, yo no quiero beber más.  
! Tengo una resaca...!  
Yo compro jamón serrano...

Ana: ¡Una idea genial, Antonio...!  
Yo preparo una ensalada

Felipe (el profe): Bien, vamos al mercado...

**P**- Antonio habla con voz apagada por la resaca.

**P**- Ana intenta congraciarse con Antonio.

**T**- El jamón: serrano, ibérico, de bellota y pata negra.

Texto 4 - Diapositiva 10

En la frutería  
Bea: : Buenos días, quería 1 kilo de manzanas, por favor  
FRUTERO: ¿Cómo las quiere?  
(¡Dios mío, que clienta más guapa!)

Bea: No muy verdes

FRUTERO: ( ¡Ay, picarona!) Muy bien. ¿Algo más?

**P**- El frutero tiene un tono de voz neutro pero sus pensamientos, entre paréntesis, tienen una entonación muy marcada de persona descarada.

**T**- La expresión *quería*. Aprender sin explicar la gramática.

**T**- El interrogativo *cómo*.

Texto 4 - Diapositiva 11

Bea: Sí, dos kilos de naranjas. Eso es todo. ¿Cuánto es?

FRUTERO Son 5 euros con 40

Bea: Aquí tiene.

**G**-¿Cuánto es?: Consensuar un gesto para esta expresión.

**T**- Las expresiones para preguntar un precio y la suma total.

**T**- Los precios en español y la presencia aún de la peseta en el lenguaje.

Texto 4 - Diapositiva 12

En la charcutería:  
**Antonio:** ¡Oiga, señora, no se cuele!  
  
Clienta descarada: ¡Ay hijo! Es que tengo prisa...  
  
**Antonio:** Y yo también...!que cara tiene!

- P-** Antonio reacciona con virulencia.
- P-** La señora intenta justificarse con gran descaro.
- G-** Colarse: consensuar un gesto.
- T-** La expresión *es que...* como introductora de una excusa.

Texto 4 - Diapositiva 13

**CHARCUTERO:** Buenos días, señor. ¿Qué desea?  
  
**Antonio:** ¿Tiene jamón ibérico?  
  
**CHARCUTERO:** Sí, claro. ¿Cuánto quiere?  
  
**Antonio:** Deme ½ Kilo (medio kilo), por favor

- G-** Jamón: consensuar un gesto que puede ser tocarse la pierna.
- T-** El interrogativo cuánto y su concordancia con el sustantivo.
- T-** Los pesos, precios y medidas en español.

Texto 4 - Diapositiva 14

En la tienda:  
**Ana:** Buenas tardes, ¿tiene aceite de oliva?  
  
**VENDEDOR:** Sí. ¿Cómo lo quiere, en lata o en botella?  
  
**Ana:** ¿Cuánto cuesta la lata?  
  
**VENDEDOR:** La pequeña 3 euros con 25 y la grande 6 con 20

- G-** Lata o botella: consensuar un gesto para los distintos tipos de envases.
- T-** Los tipos de envases.
- T-** Los tipos de aceite: oliva, girasol, coco, colza (se comercializa en Alemania).

Texto 4 - Diapositiva 15

**Ana:** ¡Uy, qué caro! Entonces, deme la pequeña. ( yo no vengo más a esta tienda. Es muy cara)  
  
Ludovica: Bueno, pero ya que estamos aquí...compramos unas cervezas ¿no?

- P-** Ana habla con gran sorpresa debido al elevado precio.
- P-** Ludovica se muestra muy alegre quiere beber aún más.
- T-** El verbo irregular *venir*.

### 11.6.5. Unidad 4 - Actividad 4. Fase analítica I (Texto 4)

<b>Unidad 4 - Actividad 4 Fase analítica I (Texto 4)</b>	
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Primer contacto con el texto escrito.</li><li>• Explicación de las dificultades gramaticales sin entrar en profundidad en ellas y manteniendo la atención en el contexto general de la historia.</li></ul>
<b>Materiales</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Hojas con los textos</li><li>- Carteles con las explicaciones gramaticales necesarias</li></ul>
<b>Realización</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1) El profesor proporciona los modelos de pronunciación y entonación del texto completo.</li><li>2) En caso de ser necesario el profesor traduce cada frase.</li><li>3) Se invita a los alumnos a leer en parejas fragmentos del diálogo con especial atención a la entonación y acento que requiere cada personaje y cada situación.</li><li>4) Se intenta reforzar las facetas cómicas del diálogo.</li><li>5) En una segunda lectura se aclaran las dudas que puedan surgir en cada frase.</li></ol>
<b>Comentarios</b>	Con el fin de conseguir una mejor comprensión de la situación global de los diálogos, los temas gramaticales y culturales que se pueden tratar en esta fase analítica I se encuentran en las acotaciones de las diapositivas de la fase de representación.

En la página siguiente se puede ver el texto que se ha representado y que en esta fase los alumnos han recibido para su lectura.

### 11.6.6. Unidad 4 - Actividad 5. Ejercicios de activación de la Unidad 3

<b>Unidad 4 - Actividad 5 Ejercicios de activación de la Unidad 3</b>	
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Activar los contenidos de la unidad 3.</li><li>• Dar tiempo para procesar de manera subconsciente las nuevas informaciones y estructuras del texto 4.</li></ul>
<b>Materiales</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Los descritos en las fichas de ejercicios de la unidad 3.</li></ul>
<b>Realización</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1) Según las indicaciones de los ejercicios de la unidad 3</li></ol>



Son las 10:15 (diez y cuarto) de la mañana.  
 Hoy es el día después de la fiesta en el Hotel Real.  
 Todos están muy cansados y no hablan mucho.  
 José busca a Bea pero ella no está.  
 En ese momento entra Antonio  
 y todas las chicas lo miran con admiración.  
 José lo mira con odio.  
 ¿Porqué? ¿Qué pasó anoche?

**Felipe (el profesor):** ¡Buenos días! ¡Uauuu...!  
 Sois unos juerguistas y estáis muy cansados, ¿verdad?  
 Bueno, hoy vamos a hacer un ejercicio muy divertido...

(entra Bea y no se sienta ni con José ni con Antonio.  
 Se sienta con el grupo de las chicas)

**Felipe (el profesor):**  
 ... Primero tenéis que hacer una lista  
 y luego vamos al Mercado del Este a comprar  
 y esta noche cenamos todos juntos.

**Julia:** Para hacer sangría necesitamos vino, licores y  
 fruta. ¿Quién compra la fruta?

**Bea:** La compro yo

**Ana:** El vino y los licores, los compro yo

**Julia:** ¡Ah, también necesitamos azúcar! ¿Quien lo  
 compra?

**Ludovica:** Lo compro yo. Y... ¿compramos algo de  
 comer?

**Antonio:** Sí, yo no quiero beber más.  
 ¡Tengo una resaca...!  
 Yo compro jamón serrano...

**Ana:** ¡Una idea genial, Antonio...!  
 Yo preparo una ensalada

**Felipe (el profe):** Bien, vamos al mercado...

En la frutería

**Bea:** Buenos días, quería 1 kilo de manzanas, por  
 favor

**FRUTERO:** ¿Cómo las quiere? (¡Dios mío, que clienta  
 más guapa!)

**Bea:** No muy verdes

**FRUTERO:** ( ¡Ay, picaronal!) Muy bien. ¿Algo más?

**Bea:** Sí, dos kilos de naranjas. Eso es todo. ¿Cuánto  
 es?

**FRUTERO:** Son 5 euros con 40

**Bea:** Aquí tiene.

En la charcutería:

**Antonio:** ¡Oiga, señora, no se cuele!

**Clienta descarada:** ¡Ay hijo! Es que tengo prisa...

**Antonio:** Y yo también... ¡que cara tiene!

**CHARCUTERO:** Buenos días, señor. ¿Qué desea?

**Antonio:** ¿Tiene jamón ibérico?

**CHARCUTERO:** Sí, claro. ¿Cuánto quiere?

**Antonio:** Deme ½ Kilo (medio kilo), por favor

En la tienda:

**Ana:** Buenas tardes, ¿tiene aceite de oliva?

**VENDEDOR:** Sí. ¿Cómo lo quiere, en lata o en botella?

**Ana:** ¿Cuánto cuesta la lata?

**VENDEDOR:** La pequeña 3 euros con 25 y la grande 6  
 con 20

**Ana:** ¡Uy, qué caro! Entonces, deme la pequeña. (yo no  
 vengo más a esta tienda. Es muy cara)

**Ludovica:** Bueno, ya que estamos aquí... compramos  
 unas cervezas ¿no?

© Álvaro Fernández Villazón



### 11.6.7. Unidad 4 - Actividad 6. Fase analítica II. Concierto activo (Texto 4)

<b>Unidad 2 - Actividad 6</b>	
<b>Fase analítica II. Concierto activo (Texto 4)</b>	
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Proporcionar un modelo de pronunciación y entonación nativo.</li><li>• Facilitar la lectura relajada del texto con el refuerzo de la audición de la voz del profesor.</li><li>• Utilización de la música como medio de relajación y para proporcionar asociaciones positivas.</li></ul>
<b>Materiales</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Hojas con el texto</li><li>- Música de la lista propuesta por Lozanov (en el apéndice)</li></ul>
<b>Realización</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1) Se pone la música unos minutos antes de empezar a leer.</li><li>2) Cuando el grupo está calmado y atento se comienza la lectura.</li><li>3) El profesor lee el texto acompañando las frases de los marcadores de entonación y corporales que corresponden a cada personaje y a su vez acompañando la lectura en tono y velocidad a los distintos pasajes musicales.</li></ol>

### 11.6.8. Unidad 4 - Actividad 7. Fase asociativa. Concierto pasivo (Texto 4)

<b>Unidad 4 - Actividad 7</b>	
<b>Fase asociativa. Concierto pasivo (Texto 4)</b>	
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Proporcionar un caudal lingüístico independiente de los procesos cognitivo-analíticos.</li><li>• Proporcionar un contexto que favorezca las asociaciones positivas con el texto.</li><li>• Acabar la sesión del día con una actividad relajada que permita abandonar el curso con sensación de tranquilidad y de bienestar.</li></ul>
<b>Materiales</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Música de la lista propuesta por Lozanov (en el apéndice)</li><li>- Esterillas y almohadas (para los alumnos que lo deseen)</li></ul>
<b>Realización</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1) Una vez acabada la fase anterior se pone la música correspondiente a esta nueva fase y se pide a los alumnos que se tumben en las esterillas, cierren los ojos y escuchen la música.</li><li>2) No es necesario apagar las luces, pero, si es posible, conviene oscurecer la clase.</li><li>3) Se explica a los alumnos una sencilla técnica de relajación. En este punto es importante prestar atención a la "relajación mental" como paso previo a la relajación física.</li><li>4) Se pide a los alumnos que no se concentren en el texto sino en la música.</li><li>5) Tras unos minutos de silencio el profesor lee el texto adaptando su voz a la música, pero sin el acompañamiento de entonación y volumen propio de la fase analítica.</li><li>6) Una vez acabada la lectura y tras unos minutos de música se informa a los estudiantes del fin de la actividad y se les pide que se muevan con mucha lentitud para conservar la sensación de bienestar que proporciona la relajación.</li><li>7) Se recuerda a los alumnos que lean el texto antes de acostarse y al levantarse (leer, no estudiar).</li></ol>

## 11.6.9. Unidad 4 - Actividad 8. Canción

**Unidad 4 - Actividad 8**  
**Canción: Un beso y una flor (Nino Bravo)**

**Objetivos**


- Presentar a los alumnos la canción favorita de los Karaoques en España y utilizarla para animarlos a cantar.
- Hablar de la región de origen del cantante, Valencia.
- Presentar a un cantante español de fama intergeneracional.
- Utilizar la estética del vídeo como fuente humorística.

**Materiales**

- Copias (con traducción) del texto de la canción
- Vídeo musical de la canción

**Realización**

- 1) Se reparten las hojas de los textos.
- 2) Se lee por turnos y el profesor lee consecutivamente la traducción al alemán.
- 3) Se visiona el vídeo musical.
- 4) Todos los alumnos se levanta y cogen algún objeto que pueda hacer las veces de micrófono.
- 5) Los alumnos cantan acompañando a la música del vídeo y junto con el profesor.
- 6) El profesor señala con gestos específicos algunos pasajes del vídeo y algunas palabras concretas en el texto para ayudar a incorporarlas al vocabulario como, beso, flor, sonrisa, día, noche, estrellas, camino, etc.
- 7) Esta canción, por su capacidad expresiva, se ha convertido en la favorita de muchos cursos.
- 8) La canción se puede repetir en más ocasiones, junto con el vídeo musical o con instrumentos en directo, por ejemplo, tocando la guitarra.

Nino Bravo Un beso y una flor <small>Álbum: Un beso y una flor (1972) Fonogram</small>	Nino Bravo Ein Kuss und eine Blume
Dejaré mi tierra por ti, dejaré mis campos y me iré, lejos de aquí.  Cruzaré llorando el jardín, y con tus recuerdos partiré, lejos de aquí.  De día vivirá pensando en tu sonrisa. De noche las estrellas me acompañarán. Serás como una luz que alumbró mi camino. Me voy pero te juro que mañana volveré.	Ich werde für dich meine Heimat verlassen. Ich werde meine Felder verlassen und weit weg von hier gehen.  Ich werde den Garten weinend überqueren. Lindt mit deinen Erinnerungen werde ich los fahren, weit weg von hier.  Tagsüber werde ich an dein Lächeln denken Nachtsüber werden mir die Sterne Gesellschaft leisten. du wirst wie ein Licht sein das meinen Weg beleuchtet. ich gehe aber ich schwöre dir dass ich morgen zurück kommen werde.
Al partir un beso y una flor, un te quiero una caricia y un adiós. Es ligero equipaje para tan largo viaje. Las penas pesan en el corazón.	Bei der Abreise „ein Kuss und eine Blume, ein „ich liebe dich“ und ein „tschüss““. Es ist ein leichtes Gepäck für so eine lange Reise...der Kummer belastet das Herz.
Más allá del mar habrá un lugar donde el sol cada mañana brille más. Forjarán mi destino las piedras del camino. Lo que nos es querido siempre queda atrás.	An der andere Seite des Meers wird es einen Ort geben, wo die Sonne jeden Morgen heller scheinen wird. Die Steine des Weges werden mein Schicksal schmieden. Was wir lieben, fällt immer zurück.
De día... Al partir...	Tagsüber... Bei der Abreise....
Buscaré un hogar para ti donde el cielo se une con el mar, lejos de aquí. Con mis manos y con tu amor lograré encontrar otra ilusión, lejos de aquí	Ich werde ein Zuhause für dich suchen, wo der Himmel und das Meer sich vereinigen weit weg von hier. Mit meinen Händen und mit deiner Liebe werde ich es schaffen, eine neue Freude zu finden, weit weg von hier.
	<small>Traducción: Álvaro Fernández Villazón</small>  Luis Manuel Ferré López, cuyo nombre artístico era Nino Bravo fue un cantante español. Nació en un pequeño pueblo valenciano, Sanjo de Marión, pero se trasladó a Valencia a los pocos años. A los 18 años comenzó a trabajar en el primer valenciano, Casa Amic. En la que llegó a ser apodador. Cuando Nino Bravo falleció, de forma repentina, a los 28 años de edad, se hizo realidad un simple recuerdo por las experiencias que todo gran artista tiene en su haber. Hoy a continuación los primeros poemas de las letras. Junto a su poesía como hispanocamerlunas, realizado multitudinarias giras, presentado a numerosos festivales, obtuvo en infinidad de ocasiones en la televisión. La historia de Nino Bravo es la historia de uno de los mejores mitos de la canción moderna.  <a href="http://www.ninobravo.net/wiki/Nino_Bravo">http://www.ninobravo.net/wiki/Nino_Bravo</a> <a href="http://www.ninobravo.net/blog/af/a/biografia.html">http://www.ninobravo.net/blog/af/a/biografia.html</a>

## 11.6.10. Unidad 4 - Actividad 9. Fase de activación. Ejercicio 1

### Unidad 4 - Actividad 9 Ejercicio 1: Los alimentos

#### Objetivos

- Aprende y practicar las estructuras necesarias para participar en las conversaciones necesarias para la compra de alimentos.
- Aprender el vocabulario de los alimentos y las profesiones relacionadas con estos.

#### Materiales

- Una baraja didáctica de alimentos por cada grupo de entre cuatro y seis participantes.
- La baraja utilizada es obra de Dolores Bernal Marín
- Hojas de resumen con el vocabulario.

#### Realización

- 1) Se entregará a los alumnos la baraja desordenada y se les pide que organicen las cartas según el sistema que prefieran, pero que este debe tener alguna lógica.
- 2) Las barajas están ordenadas por familias que tienen el mismo color de fondo, con lo cual la mayor parte de los estudiantes descubren en algún momento este elemento de conexión.
- 3) Una vez que los estudiantes han conseguido ordenar las cartas según algún sistema se repasa el vocabulario que en la mayor parte de los casos se entiende perfectamente por la ilustración.
- 4) Bien el profesor o bien uno de los participantes en cada grupo recoge la baraja y va sacando una carta cada vez y les dice a los demás la traducción al alemán. El estudiante que sepa el nombre español que aparece en la carta recibe la carta y por tanto un punto.
- 5) Al final nunca se cuentan los puntos y se insiste en que lo importante no es haber reconocido muchas palabras el primero, sino familiarizarse con ese vocabulario de manera pasiva.





### 11.6.11. Unidad 4 - Actividad 10. Fase de activación. Ejercicio 2

#### Unidad 4 - Actividad 10 Ejercicio 2: Conversaciones en el mercado

##### Objetivos


- Practicar las estructuras del texto haciendo especial hincapié en la entonación y el lenguaje corporal.
- Integrar los personajes de los alumnos con los personajes de la historia.
- Favorecer la conexión mental entre las estructuras gramaticales y su utilidad práctica.

##### Materiales

- Hojas de trabajo con una parte de la conversación en uno de los establecimientos de alimentación y vocabulario básico ilustrado relativo a ese establecimiento.
- Hay varias conversaciones distintas en distintos establecimientos y por tanto se necesita al menos una copia de cada conversación para cada personaje.
- En la hoja debe haber espacio para la ampliar la conversación según los deseos de los alumnos.
- Tabla del mercado: con los recursos gramaticales y léxicos esenciales para realizar las actividades de compra de alimentos. La tabla incluye los alimentos más usuales, las expresiones más utilizadas, los tipos de envase, los precios, los pesos y medidas, y los recursos para valorar los productos.

##### Realización

- 1) Se pide a los alumnos que preparen el texto. Como las conversaciones son muy cortas se les pide que lo aprenda de memoria (lo cual consiguen sin dificultad) y se concentren en dotar al texto de la entonación y los gestos adecuados.
- 2) Se representa por grupos de manera muy dinámica.
- 3) Una vez que todos han realizado su presentación se sugiere a los alumnos que amplíen el texto integrando a sus personajes y haciendo uso de los recursos que aparece en la tabla del mercado. Para que puedan introducir elementos humorísticos o sorprendentes, el profesor les ayuda con el vocabulario necesario.



carniceros    carnicería    chorizos    filetes

chuletas    cerdo    ternera    cordero

En la charcutería:  
**Antonio:** ¡Oiga, señora, no se cuele!  
**Cliente descarada:** ¡Ay hijo! Es que tengo prisa...  
**Antonio:** Y yo también...!que cara tiene!

**CHARCUTERO:** Buenos días, señor. ¿Qué desea?  
**Antonio:** ¿Tiene jamón ibérico?  
**CHARCUTERO:** Sí, claro. ¿Cuánto quiere?  
**Antonio:** Deme ½ Kilo (medio kilo), por favor

### 11.6.12. Unidad 4 - Actividad 11. Fase de activación. Ejercicio 3

**Unidad 4 - Actividad 11**  
**Ejercicio 3: El mercado de La Esperanza**

**Objetivos**

- Proporcionar una experiencia de uso del lenguaje lo más cercana posible a la realidad.
- Integrar el uso de las estructuras con la trama de la historia y los elementos reales de Santander.
- Utilizar la simulación, el movimiento y los juguetes representativos de alimentos como elementos sugestivos.

**Materiales**

- Hojas con la tabla del mercado con los recursos necesarios para realizar las compras.
- Hojas que representan una factura donde se contabiliza el dinero gastado. Si es posible, ya que un número elevado de participantes requieren muchísimo material, se puede utilizar dinero de juguete.
- Productos para los distintos puestos del mercado. Para surtir los distintos puestos se utilizan las cartas del juego anterior, fotos de productos conseguidas de folletos de supermercados y juguetes que representan en tamaño reducido productos auténticos.

**Realización**

- 1) Cada grupo hace una lista de la compra con los productos que necesitarían para participar en la fiesta que se menciona en la historia.
- 2) Cada grupo organiza uno de los puestos del mercado y haciendo uso de las cartas, las fotos y los juguetes pone precio a su mercancía.
- 3) Uno de los miembros del grupo se queda atendiendo el puesto (por turnos) mientras los demás van a los demás puestos a realizar sus compras.

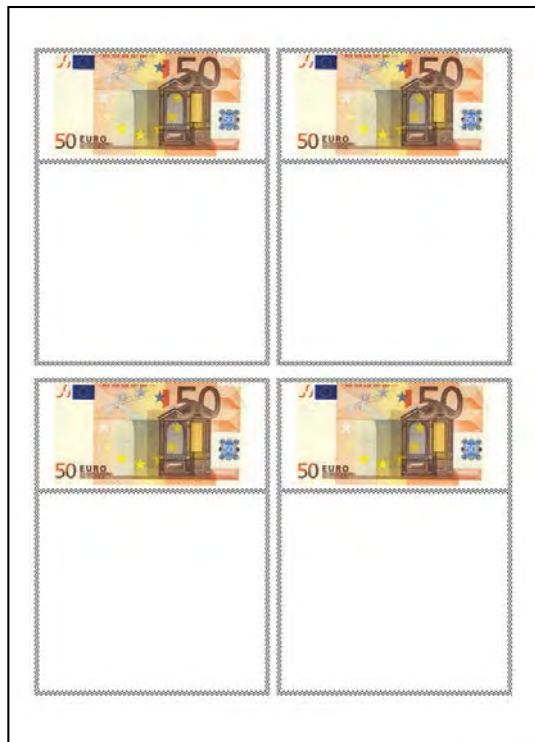
- 4) Los alumnos van de puesto en puesto y realizan sus compras sin poder utilizar gestos para señalar el producto concreto.
- 5) Las estructuras y palabras desconocidas se pueden consultar en la tabla del mercado.
- 6) Al final se produce una puesta en común con las compras de cada grupo y sus experiencias en esta tarea.

### Comentarios

Toda la actividad se puede ambientar con las imágenes y los vídeos del Mercado de la Esperanza en Santander. Las imágenes de los puestos, especialmente la pescadería, son muy atractivas para los estudiantes y una gran fuente de asociaciones sugestivas.

COMPRAR EN EL MERCADO							
© Álvaro Fernández Villazón							
Tendero		Ciente	Tendero	Ciente	Tendero	Ciente	Tendero
Saludar Buenos días Buenas tardes	¿Qué desea?	¿Tiene... fruta? jermón? huevos? manzanas?	No, lo siento.  Sí, claro ¿Cuánto/a/os/as quiere? ¿Cómo <b>Lo/la/los/las</b> quiere?	¿Cuánto es todo?  son 34 € con 25 céntimos	Aquí tiene.	Muchas gracias. Adiós.	
		Quería... Deme... 1 Kg 1 l 1 lata 1 boba 1 paquete 1 botella 1 botella barra	¿Cómo <b>Lo/la/los/las</b> quiere? ...verde/madura ...Lata/botella ...ibérico/verano				
		¿Cuánto cuesta/an... la leche? las peras? 1 lata? 1 libro?	<b>cuesta/an...</b>				
			¿Desea algo más?				





## 11.7. UNIDAD DIDÁCTICA 5. CENA CON AMIGOS

### 11.7.1. Descripción general de la unidad didáctica 5

<b>Unidad didáctica 5. Cena con amigos</b> <b>Planificación general</b>	
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Presentar los recursos para acudir a un restaurante (pedir, ofrecer, valorar)</li><li>• Practicar la descripción de un camino en transporte público.</li><li>• Hablar de las costumbres españolas en lugares de restauración y ocio.</li><li>• Conocer los platos típicos españoles.</li></ul>
<b>Actividades</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1) Preparación. Biblioteca y carteles relativos a la unidad anterior</li><li>2) Canción: Ferrol (Los Limones)</li><li>3) Fase de reproducción (Texto 5)</li><li>4) Fase analítica I (Texto 5)</li><li>5) Ejercicios de activación de la unidad anterior (Unidad 4)</li><li>6) Fase analítica II: Concierto activo (Texto 5)</li><li>7) Fase Asociativa: Concierto pasivo (Texto 5)</li><li>8) Canción: Cadillac solitario (Loquillo)</li><li>9) Fase de activación. Ejercicio 1: Vamos de tapas...y pinchos</li><li>10) Fase de activación. Ejercicio 2: El menú para hoy</li><li>11) Fase de activación. Ejercicio 3: El restaurante La Conveniente</li><li>12) Fase de activación. Ejercicio 4: La vaca lechera</li></ol>

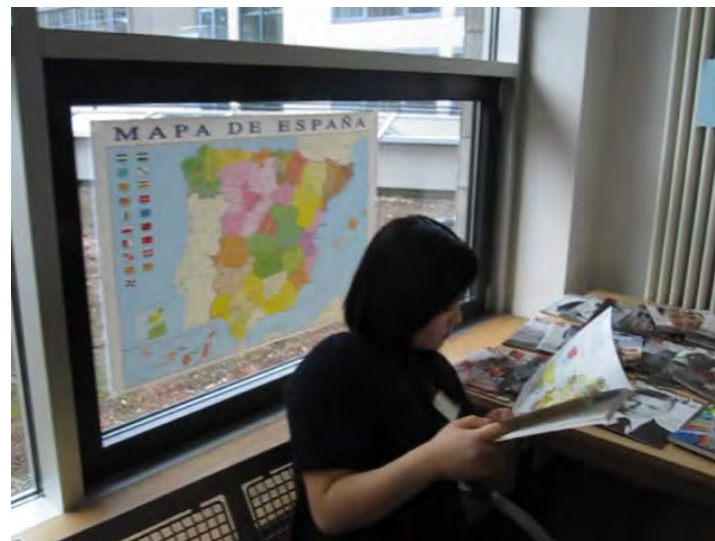
### 11.7.2. Unidad 5 - Actividad 1. Preparación

<b>Unidad 5 - Actividad 1</b> <b>Preparación. Biblioteca y carteles relativos a la unidad anterior (Unidad 4)</b>	
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Favorecer el contacto espontáneo con materiales auténticos en español.</li><li>• Profundizar en el conocimiento de la cultura española.</li><li>• Activar la capacidad comunicativa evitando el miedo al error por medio de los carteles.</li><li>• Favorecer el aprendizaje por medio de la percepción periférica.</li><li>• Potenciar la percepción periférica por medio de la personalización.</li></ul>
<b>Materiales</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Carteles DIN A3</li><li>- Pinturas y celo</li><li>- Periódicos, libros, revistas y cuentos en español</li></ul>
<b>Realización</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1) Se reparten los carteles, que en su mayoría son versiones en tamaño DIN A3 de los materiales entregados el día anterior, para que los alumnos los personalicen</li><li>2) Se incluyen los carteles de los verbos más utilizados.</li><li>3) Los carteles se colocan en la pared siguiendo su posición habitual en la sintaxis.</li><li>4) Se presta especial atención a los pronombres objeto directo.</li></ol>



### Comentarios

Según la disponibilidad de tiempo se puede hacer esta actividad o colocar los carteles directamente antes de que lleguen los alumnos. También es posible realizar la actividad como ejercicio en la fase de activación.



0	cero	10	diez	20	veinte
1	uno	11	once	21	veintiuno (VEINTI-uno)
2	dos	12	doce	22	veintidos (VEINTI-dos) *
3	tres	13	trece	23	veintitrés (VEINTI-tres) *
4	cuatro	14	catorce	24	veinticuatro (VEINTI-cuatro)
5	cinco	15	quince	25	veinticinco (VEINTI-cinco)
6	seis	16	dieciséis (DIECI-séis) *	26	veintiseis (VEINTI-seis) *
7	siete	17	diecisiete (DIECI-siete)	27	veintisiete (VEINTI-siete)
8	ocho	18	dieciocho (DIECI-ocho)	28	veintiocho (VEINTI-ocho)
9	nueve	19	diecinueve (DIECI-nueve)	29	veintinueve (VEINTI-nueve)

	cero		nueve		cero		-os/-as		
1	uno	10	diez (dieci-)	18	dieciocho (diez)	1	uno	100	cien / ciento
2	dos	20	veinte (veinti-)	27	veintisiete (veinte)	2	dos	200	doscientos -as
3	tres	30	treinta	36	treinta y seis	3	tres	300	trescientos -as
4	cuatro	40	cuarenta	45	cuarenta y cinco	4	cuatro	400	cuatrocientos -as
5	cinco	50	cincuenta	54	cincuenta y cuatro	5	cinco	500*	quinientos *-as
6	seis	60	sesenta	63	sesenta y tres	6	seis	600	seiscientos -as
7	siete	70	setenta	72	setenta y dos	7	siete	700*	setecientos *-as
8	ocho	80	ochenta	81	ochenta y una	8	ocho	800	ochocientos -as
9	nueve	90	noventa	90	noventa	9	nueve	900*	novecientos *-as

1000	mil
1.000.000	un millón
2.000.000	dos millones
1.000.000.000.000	un billón
3.000.000.000.000	tres billones


38.257.346	38.000.000	treinta y ocho millones
	257.000	doscientos cincuenta y siete mil
	346	trescientos cuarenta y seis



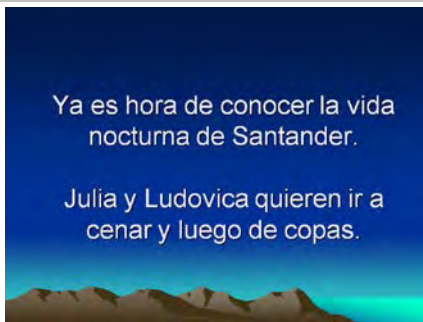
### 11.7.3. Unidad 5 - Actividad 2. Canción

Unidad 5 - Actividad 2 Canción: Ferrol (Los Limones)	
<b>Objetivos</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Facilitar el primer contacto del día con el español.</li> <li>• Hablar de Galicia, región de origen del grupo.</li> <li>• Comentar la tradición de emigrantes de esa tierra y su relación con América, así como el significado del termino <i>gallego</i>.</li> <li>• Presentar el uso de instrumentos musicales tradicionales como la gaita.</li> </ul>	
<b>Materiales</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Copias (con traducción) del texto de la canción</li> <li>- Vídeo musical de la canción</li> </ul>	
<b>Realización</b>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1) El texto de la canción, junto a la traducción, se presenta en un formato claro y atractivo.</li> <li>2) Los alumnos leen por turnos una estrofa en español.</li> <li>3) El profesor lee la traducción de forma consecutiva.</li> <li>4) Se visiona el vídeo.</li> </ol>	

### 11.7.4. Unidad 5 - Actividad 3. Fase de reproducción (Texto 5)

Unidad 5 - Actividad 3	
Fase de reproducción del texto 5. Cena con amigos	
<b>Objetivos</b>	
<ul style="list-style-type: none"><li>• Presentación de forma integrada de los contenidos gramaticales, pragmáticos y culturales recogidos en el texto.</li><li>• Utilización inmediata de los recursos lingüísticos aprendidos.</li></ul>	
<b>Materiales</b>	
<ul style="list-style-type: none"><li>- Ordenador, proyector y control remoto</li><li>- Presentación en diapositivas de la historia (en pequeños unidades en forma de diálogo)</li></ul>	
<b>Preparación</b>	
Se indica a los alumnos que durante todo el proceso deben prestar atención principalmente al sentido global de las frases y del texto. Los gestos son solo una ayuda para captar mejor la situación y el sentido de lo que decimos. Se intenta reproducir la entonación, las miradas, el movimiento, etc. La corrección gramatical no es importante en esta fase. El profesor incita de manera jovial (ayudado por el propio texto de la historia) a continuar la comunicación sin preocuparse de los errores.	
<b>Realización</b>	
<ol style="list-style-type: none"><li>1) Los alumnos se ponen de pie en semicírculo frente al profesor y a la pantalla de proyección.</li><li>2) Se muestra la diapositiva y uno de los participantes lee las frases.</li><li>3) Se traduce, fomentando que los participantes digan la traducción si la conocen o la intuyen.</li><li>4) Se quita la diapositiva (se pone una en blanco) y el profesor reproduce la frase completa de manera clara y acompañándola de gestos.</li><li>5) Los alumnos reproducen la frase con los gestos. Se fomenta la participación de los alumnos para añadir o cambiar gestos, en especial con las ciudades y nacionalidades.</li><li>6) Si la diapositiva muestra un dialogo, la clase se divide según los personajes y el profesor ensaya cada frase con el grupo correspondiente.</li><li>7) Después, los alumnos se juntan por parejas o tríos y reproducen el diálogo con los gestos.</li><li>8) Se cambia de interlocutor varias veces para poder practicar más y acostumbrarse a varias voces.</li><li>9) El profesor observa a las parejas durante el dialogo y les ayuda con las dificultades, ya sea repitiendo los gestos o mostrando brevemente la diapositiva otra vez.</li></ol>	
<b>Aclaración sobre las acotaciones</b>	
Dado que los gestos no son de tipo normativo y ya se han ejemplificado en la unidad 1, se prescinde en las siguientes unidades de las fotografías. En cuanto a las acotaciones, estas son de tres tipos que, para ahorrar espacio y hacer más ágil la consulta de las unidades, se señalan con la siguientes iniciales:	
<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>T</b>- Temas gramaticales o culturales para comentar en fase analítica.</li><li>• <b>P</b>- Información paraverbal general.</li><li>• <b>G</b>- Sugerencias relativas a los gestos.</li></ul>	
<b>Texto 5 - Diapositiva 1</b>	
	<ul style="list-style-type: none"><li><b>G</b>- Amigos: consensuar un gesto.</li><li><b>T</b>- Las costumbres españolas respecto a los restaurantes.</li></ul>

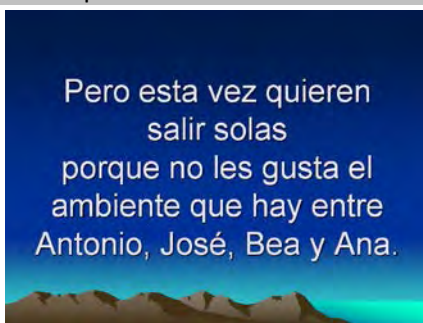
Texto 5 - Diapositiva 2



**G-** Cenar: utilizar el mismo gesto que para comer.

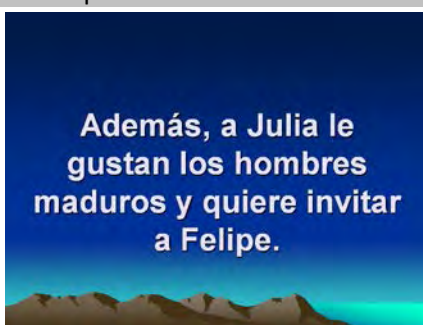
**T-** La expresión *ir de copas* y otros sinónimos. La dificultad de la traducción al alemán.

Texto 5 - Diapositiva 3



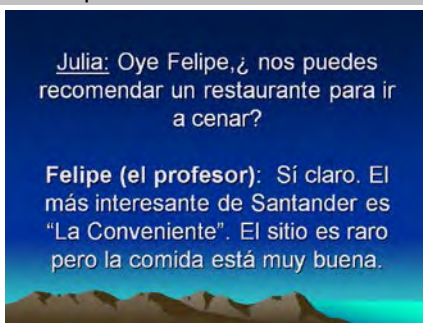
**G-** Ludovica, Julia, etc.: hacer un gesto para cada una.

Texto 5 - Diapositiva 4



**T-** La expresión *además*.

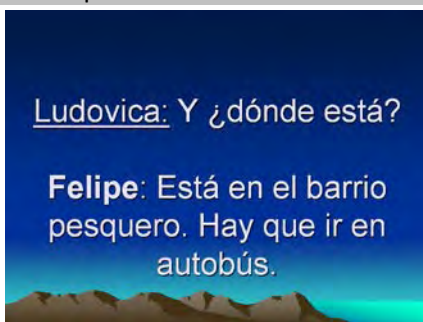
Texto 5 - Diapositiva 5



**P-** Julia se insinúa a Felipe y este responde de manera despreocupada sin darse por aludido.

**T-** La diferencia de *ser* y *estar*. Estar con significado de sabor.

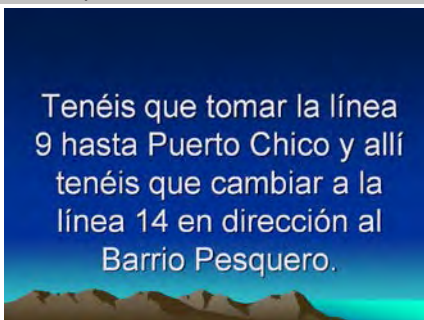
Texto 5 - Diapositiva 6



**G-** Hay que: utilizar el mismo gesto que para tener que.

**T-** La perífrasis de obligación impersonal *hay que + inf.*

Texto 5 - Diapositiva 7

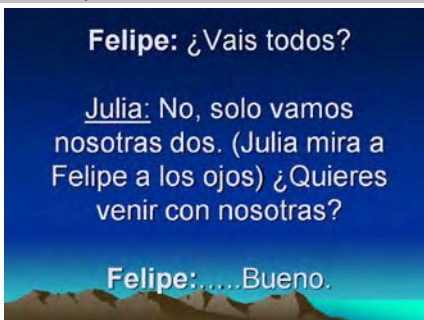


**G-** Tomar: hacer el gesto de coger con la mano.

**T-** Explicar las diferencias entre tomar y coger en Latinoamérica.

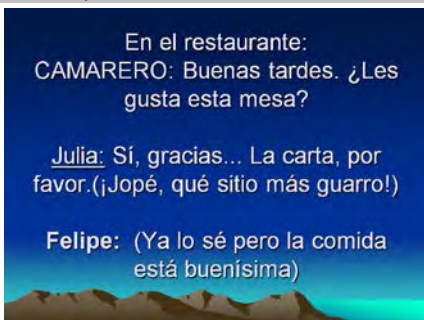
**T-** Expresiones para explicar las conexiones en transporte público.

Texto 5 - Diapositiva 8



**P-** Julia intenta convencer a Felipe insinuándose.

Texto 5 - Diapositiva 9



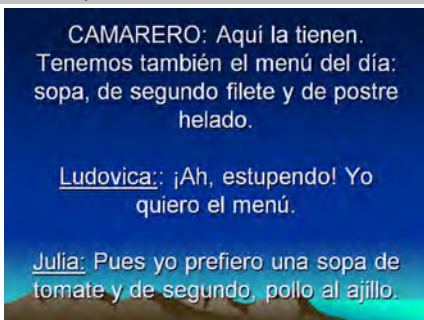
**P-** El camarero habla con tono neutro pero muy amable.

**P-** Los pensamientos los expresa con gran intensidad.

**T-** La carta y el menú del día.

**T-** La expresión de asombro *jopé* y otras variedades.

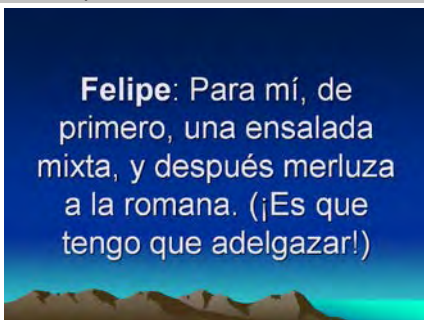
Texto 5 - Diapositiva 10



**G-** Consensuar un gesto para cada plato.

**T-** Los menús del día en España.

Texto 5 - Diapositiva 11



**P-** Felipe habla con coquetería sobre adelgazar.

**T-** Las expresiones para pedir la comida. Los dos platos y el postre en España.



Texto 5 - Diapositiva 12

CAMARERO: ¿Y para beber?

Julia: ¿Pedimos el vino de la casa?

Ludovica: Sí, de acuerdo. (¡Me voy a coger un pedo...!)

**P-** Ludovica reacciona siempre con alegría ante la perspectiva de beber alcohol.

**T-** El vino en España: Rioja, Ribera de Duero, etc.

**T-** La expresión cogerse un pedo y sus traducciones.

Texto 5 - Diapositiva 13

Felipe: Entonces, una botella de vino tinto y una de agua con gas, por favor.

Ludovica: ¿Agua? Mejor dos de vino.

CAMARERO: (Si quiere traigo una garrafa de cinco litros) ¿Es todo?

Ludovica: De momento sí. Gracias

**P-** El camarero se expresa con ironía.

**T-** El agua con gas o sin gas en España.

**T-** El verbo irregular *traer*.

Texto 5 - Diapositiva 14

Durante la comida:

Ludovica: Bueno, ¡que aproveche!

Felipe: Gracias, igualmente.

Ludovica: ¿Qué tal el pescado?

Felipe: Está muy rico, ¿lo quieres probar?

Ludovica: Sí... ¡Mmm!

**P-** Ludovica se abalanza sobre lo que le ofrece Felipe.

**T-** Las expresiones de cortesía en las comidas.

Texto 5 - Diapositiva 15

CAMARERO: (¡Qué descarada, ha cogido la mitad! ¡Es que está como una cuba!)

**P-** El camarero reacciona con sorpresa y contrariedad por la actitud Ludovica.

**G-** Descarada: acción de palmearse la cara.

**T-** La expresión descarada y otras como caradura, jeta, morro.

**T-** La expresión *estar como una cuba*.

Texto 5 - Diapositiva 16

Julia: Y tú, ¿quieres un poco de pollo? (Julia toca la pierna de Felipe por debajo de la mesa)

Felipe: (muy nervioso) No, gracias. Camarero, por favor, ¿me trae otra botella de agua?

**P-** Julia pasa de las insinuaciones a los hechos hablando con picardía y Felipe reacciona con sorpresa y muy nervioso.

**T-** Las expresiones para pedir más de algo o para pedir un cambio.

**T-** Algunas partes del cuerpo: cara, descarada, pierna, ojos, etc.

Texto 5 - Diapositiva 17

3  
CAMARERO: ¿Desean postre?  
Julia: Sí, yo un flan.  
Felipe: Y para mí la tarta de fresas.  
CAMARERO: (¡Y él quiere adelgazar, ja, ja!)

**P-** El camarero emplea un tono formal cuando pregunta y un tono socarrón cuando expresa sus pensamientos.

Texto 5 - Diapositiva 18

CAMARERO: ¿Y usted?  
Ludovica: Un helado y un café, por favor.  
Julia: Para mí un cortado. Y tú, Felipe, ¿no tomas café?

**T-** *Tomar café* en español y *beber café* en alemán.

**T-** Los tipos principales de café en España.

Texto 5 - Diapositiva 19

Felipe: Bueno, uno con leche. ¡Ah! y una copa de orujo.  
Ludovica: ¡Ah! y otra para mí ¿Pedimos la cuenta?  
Julia: Sí, pero pago yo.  
Felipe: ¡No, no, Julia! Estáis en mi tierra y pago yo.  
¡Camarero, la cuenta!

**P-** Felipe hace un gesto para llamar la atención del camarero al pedir la cuenta.

**P-** Felipe niega con firmeza la posibilidad de pagar la cuenta a Julia.

**T-** Formas de pagar en los bares y restaurantes en España. Cuentas por separado en Alemania.

Texto 5 - Diapositiva 20

(Cuando salen del restaurante Julia coge a Felipe del brazo)  
Julia: Y ahora vamos a tomar una copa y a bailar.  
Felipe: No, no.... tengo que ir a casa. Mi mujer me espera...

**P-** Julia vuelve a acercarse físicamente a Felipe, que reacciona con mucho nerviosismo separándose de ella.

### 11.7.5. Unidad 5 - Actividad 4. Fase analítica I (Texto 5)

<b>Unidad 5 - Actividad 4 Fase analítica I (Texto 5)</b>	
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Primer contacto con el texto escrito.</li><li>• Explicación de las dificultades gramaticales sin entrar en profundidad en ellas y manteniendo la atención en el contexto general de la historia.</li></ul>
<b>Materiales</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Hojas con los textos</li><li>- Carteles con las explicaciones gramaticales necesarias</li></ul>
<b>Realización</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1) El profesor proporciona los modelos de pronunciación y entonación del texto completo.</li><li>2) En caso de ser necesario el profesor traduce cada frase.</li><li>3) Se invita a los alumnos a leer en parejas fragmentos del diálogo con especial atención a la entonación y acento que requiere cada personaje y cada situación.</li><li>4) Se intenta reforzar las facetas cómicas del diálogo.</li><li>5) En una segunda lectura se aclaran las dudas que puedan surgir en cada frase.</li></ol>
<b>Comentarios</b>	Con el fin de conseguir una mejor comprensión de la situación global de los diálogos, los temas gramaticales y culturales que se pueden tratar en esta fase analítica I se encuentran en las acotaciones de las diapositivas de la fase de representación.

En la página siguiente se puede ver el texto que se ha representado y que en esta fase los alumnos han recibido para su lectura.

### 11.7.6. Unidad 5 - Actividad 5. Ejercicios de activación de la Unidad 4

<b>Unidad 5 - Actividad 5 Ejercicios de activación de la Unidad 4</b>	
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Activar los contenidos de la unidad 4.</li><li>• Dar tiempo para procesar de manera subconsciente las nuevas informaciones y estructuras del texto 5.</li></ul>
<b>Materiales</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Los descritos en las fichas de ejercicios de la unidad 4.</li></ul>
<b>Realización</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1) Según las indicaciones de los ejercicios de la unidad 4</li></ol>

## 05 Cena con amigos

Ya es hora de conocer la vida nocturna de Santander.  
Julia y Ludovica quieren ir a cenar y luego de copas.  
Pero esta vez quieren salir solas porque no les gusta el ambiente que hay entre Antonio, José, Bea y Ana.  
Además, a Julia le gustan los hombres maduros y quiere invitar a Felipe.



**Julia:** Oye Felipe, ¿nos puedes recomendar un restaurante para ir a cenar?

**Felipe (el profesor):** Sí claro. El más interesante de Santander es "la Conveniente". El sitio es un poco raro pero la comida está muy buena y el ambiente es genial.

**Ludovica:** Y ¿dónde está?

**Felipe:** Está en el barrio pesquero. Hay que ir en autobús.

Tenéis que tomar la línea 9 hasta Puerto Chico y allí tenéis que cambiar a la línea 14 en dirección al Barrio Pesquero. ¿Vais todos?

**Julia:** No, solo vamos nosotras dos. (Julia mira a Felipe a los ojos) ¿Quieres venir con nosotras?

**Felipe:**.....Bueno.

En el restaurante:

**CAMARERO:** Buenas tardes. ¿Les gusta esta mesa?

**Julia:** Sí, gracias... La carta, por favor. (¡Jopé, qué sitio más guarro!)

**Felipe:** (Ya lo sé pero la comida está buenísima)

**CAMARERO:** Aquí la tienen. Tenemos también el menú del día: sopa de verdura, de segundo filete con patatas fritas y de postre helado o fruta del tiempo.

**Ludovica:** ¡Ah, estupendo! Yo quiero el menú.

**Julia:** Pues yo prefiero una sopa de tomate y de segundo, pollo al ajillo.

**Felipe:** Para mí, de primero, una ensalada mixta, y después merluza a la romana. (¡Es que tengo que adelgazar!)

**CAMARERO:** ¿Y para beber?

**Julia:** ¿Pedimos un vino de la casa?

**Ludovica:** Sí, de acuerdo. (¡Me voy a coger un pedo...!)

**Felipe:** Entonces, una botella de vino tinto y una de agua con gas, por favor.

**Ludovica:** ¿Agua? Mejor dos de vino.

**CAMARERO:** (Si quiere traigo una garrafa de cinco litros) ¿Es todo?

**Ludovica:** De momento sí. Gracias.

Durante la comida:

**Julia:** Bueno, ¡qué aproveche!

**Felipe:** Gracias, igualmente.

**Ludovica:** ¿Qué tal el pescado?

**Felipe:** Está muy rico, ¿lo quieres probar?

**Ludovica:** Sí... ¡Mmm!

**CAMARERO:** (¡Qué descarada, ha cogido la mitad! ¡Es que está como una cuba!)

**Julia:** Y tú, ¿quieres un poco de pollo? (Julia toca la pierna de Felipe por debajo de la mesa)

**Felipe:** (muy nervioso) No, gracias. Camarero, por favor, ¿me trae otra botella de agua?

**CAMARERO:** Ahora mismo...

**Julia:** ¿Puede traer otra servilleta? Esta está sucia

**CAMARERO:** ¿Desean postre?

**Julia:** Sí, yo un flan.

**Felipe:** Y para mí la tarta de fresas.

**CAMARERO:** (¡Y él quiere adelgazar, ja, ja!) ¿Y usted?

**Ludovica:** Un helado y un café, por favor.

**Julia:** Para mí un cortado. Y tú, Felipe, ¿no tomas café?

**Felipe:** Bueno, uno con leche. ¡Ah! y una copa de orujo.

**Ludovica:** ¡Ah! y otra para mí ¿Pedimos la cuenta?

**Julia:** Sí, pero pago yo.

**Felipe:** ¡No, no, Julia! Estáis en mi tierra y pago yo. ¡Camarero, la cuenta!

(Cuando salen del restaurante Julia coge a Felipe del brazo)

**Julia:** Y ahora vamos a tomar una copay a bailar.

**Felipe:** No, no, tengo que ir a casa. Mi mujer me espera...

© Álvaro Fernández Villazón



### 11.7.7. Unidad 5 - Actividad 6. Fase analítica II. Concierto activo (Texto 5)

<b>Unidad 5 - Actividad 5</b> <b>Fase analítica II. Concierto activo (Texto 5)</b>	
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Proporcionar un modelo de pronunciación y entonación nativo.</li><li>• Facilitar la lectura relajada del texto con el refuerzo de la audición de la voz del profesor.</li><li>• Utilización de la música como medio de relajación y para proporcionar asociaciones positivas.</li></ul>
<b>Materiales</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Hojas con el texto</li><li>- Música de la lista propuesta por Lozanov (en el apéndice)</li></ul>
<b>Realización</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1) Se pone la música unos minutos antes de empezar a leer.</li><li>2) Cuando el grupo está calmado y atento se comienza la lectura.</li><li>3) El profesor lee el texto acompañando las frases de los marcadores de entonación y corporales que corresponden a cada personaje y a su vez acompasando la lectura en tono y velocidad a los distintos pasajes musicales.</li></ol>

### 11.7.8. Unidad 5 - Actividad 7. Fase asociativa. Concierto pasivo (Texto 5)

<b>Unidad 5 - Actividad 7</b> <b>Fase asociativa. Concierto pasivo (Texto 5)</b>	
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Proporcionar un caudal lingüístico independiente de los procesos cognitivo-analíticos.</li><li>• Proporcionar un contexto que favorezca las asociaciones positivas con el texto.</li><li>• Acabar la sesión del día con una actividad relajada que permita abandonar el curso con sensación de tranquilidad y de bienestar.</li></ul>
<b>Materiales</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Música de la lista propuesta por Lozanov (en el apéndice)</li><li>- Esterillas y almohadas (para los alumnos que lo deseen)</li></ul>
<b>Realización</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1) Una vez acabada la fase anterior se pone la música correspondiente a esta nueva fase y se pide a los alumnos que se tumben en las esterillas, cierren los ojos y escuchen la música.</li><li>2) No es necesario apagar las luces, pero, si es posible, conviene oscurecer la clase.</li><li>3) Se explica a los alumnos una sencilla técnica de relajación. En este punto es importante prestar atención a la "relajación mental" como paso previo a la relajación física.</li><li>4) Se pide a los alumnos que no se concentren en el texto sino en la música.</li><li>5) Tras unos minutos de silencio el profesor lee el texto adaptando su voz a la música, pero sin el acompañamiento de entonación y volumen propio de la fase analítica.</li><li>6) Una vez acabada la lectura y tras unos minutos de música se informa a los estudiantes del fin de la actividad y se les pide que se muevan con mucha lentitud para conservar la sensación de bienestar que proporciona la relajación.</li><li>7) Se recuerda a los alumnos que lean el texto antes de acostarse y al levantarse (leer, no estudiar).</li></ol>

## 11.7.9. Unidad 5 - Actividad 8. Canción

### Unidad 5 - Actividad 8 Canción: Cadillac Solitario (Loquillo)

#### Objetivos

- Presentar a un cantante reconocido en España por varias generaciones.
- Facilitar el primer contacto del día con el español.
- Hablar del tema de la canción y de la ciudad de origen del cantante, Barcelona.
- Proporcionar un primer contacto de tipo musical con el pretérito perfecto de indicativo.
- Practicar la destreza auditiva.

#### Materiales

- Texto de la canción con huecos para rellenar
- Copias (con traducción) del texto de la canción
- Vídeo musical de la canción

Loquillo Cadillac Solitario	Loquillo Einsamer Cadillac
<p>Siempre <b>quise</b> ir a L.A. dejar un día esta ciudad, cruzar el mar en tu compañía.</p> <p>Pero ya hace tiempo que me <b>has</b> _____ y probablemente me <b>has</b> _____ . No sé que aventuras correré sin ti.</p> <p>Y ahora estoy aquí sentado en un viejo Cadillac de segunda mano junto al Mervellé, a mis pies mi ciudad y hace un momento que me <b>ha</b> _____ aquí en la ladera del Tibidabo. La última rubia que <b>vino</b> a probar el asiento de atrás.</p> <p>Quizás el "Martini" me <b>ha</b> _____ recordar, nena, ¿por qué no <b>volviste</b> a llamar? <b>Creí</b> que podía olvidarte sin más y aún a ratos, ya ves.</p> <p>Y al irse la rubia me <b>he</b> _____ extraño, me <b>he</b> _____ solo, fumando un cigarro, quizás <b>he</b> _____ nostalgia de ti, y desde esta curva donde estoy parado me <b>he</b> _____ mirando a tu barrio, y me <b>han</b> _____ luces de tu ciudad.</p> <p>El amanecer me sorprenderá dormido, borracho en el Cadillac, junto a las palmeras luce solitario. Y dice la gente que ahora eres formal, y yo aquí borracho en el Cadillac, bajo las palmeras dulce y solitario, y no estás tú, nena, y no estás tú y no estás tú...</p>	<p>Ich wollte immer nach L.A. fahren einen Tag diese Stadt verlassen das Meer mit dir überqueren</p> <p>Aber es ist schon lange her dass du mich verlassen hast und möglicherweise hast du mich vergessen. Ich weiß nicht welche Abenteuer ich ohne dich erleben werde</p> <p>Und jetzt sitze ich hier, in einem alten gebrauchten Cadillac, neben der Merveile, meine Stadt zu meinen Füßen. Und vor einem Augenblick hat mich am Anhang des Tibidabo die letzte Blonde verlassen, die um den Hintersitz zu testen kam.</p> <p>Vielleicht hat mich der Martini daran erinnern lassen. Baby, warum hast du dich nicht wieder gemeldet? Ich dachte ich könnte dich einfach vergessen, aber manchmal....</p> <p>Und als die Blonde weggegangen ist habe ich mich seltsam gefühlt und bin beim Rauchen allein geblieben, vielleicht habe ich gedacht.... Sehnsucht nach dir</p> <p>Und von dieser Kurve wo ich bin, bin ich überrascht worden als ich dein Viertel angesehen habe. Und die Lichter der Stadt haben mich gefangen.</p> <p>Der Tagesanbruch wird mich überraschen, mich, der ich betrunken im Cadillac geschlafen habe. Neben den Palmen leuchtet das einsame Auto. Und die Leute sagen jetzt dass du brav bist, und ich bin hier im Cadillac betrunken. Neben den Palmen leuchtet das einsame Auto. Und du bist nicht da, Baby, und du bist nicht da und du bist nicht da...</p>

Loquillo Cadillac solitario	Loquillo Einsamer Cadillac
<p>Siempre <b>quise</b> ir a L.A. dejar un día esta ciudad, cruzar el mar en tu compañía.</p> <p>Pero ya hace tiempo que me <b>has</b> <b>dejado</b>, y probablemente me <b>has</b> <b>olvidado</b>. No sé que aventuras correré sin ti.</p> <p>Y ahora estoy aquí sentado en un viejo Cadillac de segunda mano junto al Mervellé, a mis pies mi ciudad y hace un momento que me <b>ha</b> <b>dejado</b>, aquí en la ladera del Tibidabo. La última rubia que <b>vino</b> a probar el asiento de atrás.</p> <p>Quizás el "Martini" me <b>ha</b> <b>hecho</b> <b>recordar</b>, nena, ¿por qué no <b>volviste</b> a llamar? <b>Creí</b> que podía olvidarte sin más y aún a ratos, ya ves.</p> <p>Y al irse la rubia me <b>he</b> <b>sentido</b> <b>extraño</b>, me <b>he</b> <b>quedado</b> solo, fumando un cigarro, quizás <b>he</b> <b>pensado</b>, nostalgia de ti, y desde esta curva donde estoy parado me <b>he</b> <b>sorprendido</b> mirando a tu barrio, y me <b>han</b> <b>atrapado</b> luces de tu ciudad.</p> <p>El amanecer me sorprenderá dormido, borracho en el Cadillac, junto a las palmeras luce solitario. Y dice la gente que ahora eres formal, y yo aquí borracho en el Cadillac, bajo las palmeras dulce y solitario, y no estás tú, nena, y no estás tú y no estás tú...</p>	<p>Ich wollte immer nach L.A. fahren einen Tag diese Stadt verlassen das Meer mit dir überqueren</p> <p>Aber es ist schon lange her dass du mich verlassen hast und möglicherweise hast du mich vergessen. Ich weiß nicht welche Abenteuer ich ohne dich erleben werde</p> <p>Und jetzt sitze ich hier, in einem alten gebrauchten Cadillac, neben der Merveile, meine Stadt zu meinen Füßen. Und vor einem Augenblick hat mich am Anhang des Tibidabo die letzte Blonde verlassen, die um den Hintersitz zu testen kam.</p> <p>Vielleicht hat mich der Martini daran erinnern lassen. Baby, warum hast du dich nicht wieder gemeldet? Ich dachte ich könnte dich einfach vergessen, aber manchmal....</p> <p>Und als die Blonde weggegangen ist habe ich mich seltsam gefühlt und bin beim Rauchen allein geblieben, vielleicht habe ich gedacht.... Sehnsucht nach dir</p> <p>Und von dieser Kurve wo ich bin, bin ich überrascht worden als ich dein Viertel angesehen habe. Und die Lichter der Stadt haben mich gefangen.</p> <p>Der Tagesanbruch wird mich überraschen, mich, der ich betrunken im Cadillac geschlafen habe. Neben den Palmen leuchtet das einsame Auto. Und die Leute sagen jetzt dass du brav bist, und ich bin hier im Cadillac betrunken. Neben den Palmen leuchtet das einsame Auto. Und du bist nicht da, Baby, und du bist nicht da und du bist nicht da...</p>



Jose Maria Tena (Barcelona, 27 de diciembre de 1955), más conocido como Loquillo o Loco, es un cantante español de rock, más conocido por su banda Los Trogloditas (como se conoce a los trogloditas) y su grupo Los Trogloditas. Actualmente se presenta como Loquillo, la base, acompañado de sus colaboradores habituales como Igor Pasquar o Jaime Sima.

Sabinu Mando Ramos (Barcelona, España, 16 de noviembre de 1981) es un compositor español de rock, conocido por su trabajo como compositor y guitarrista del grupo Loquillo y Los Trogloditas, así como por su faceta de músico.

[http://es.wikipedia.org/wiki/Loquillo\\_\(cantante\)](http://es.wikipedia.org/wiki/Loquillo_(cantante))  
[http://es.wikipedia.org/wiki/Sabinu\\_Mando\\_Ramos](http://es.wikipedia.org/wiki/Sabinu_Mando_Ramos)  
<http://www.loquillo.com/>

#### Realización

- 1) Se reparten los textos y se produce un primer visionado del vídeo sin permitir que los alumnos hagan anotaciones.
- 2) Se vuelve a ver el vídeo musical y esta vez los alumnos intentan completar las palabras faltantes.
- 3) Se puede escuchar la canción una tercera vez.
- 4) Los alumnos van leyendo por turnos cada frase del texto.
- 5) El profesor lee en las traducciones de forma consecutiva haciendo especial hincapié en las estructuras del pretérito perfecto pero sin explicar la gramática, aprovechando su similitud con el idioma alemán.

## 11.7.10. Unidad 5 - Actividad 9. Fase de activación. Ejercicio 1

### Unidad 5 - Actividad 9 Ejercicio 1: Vamos de tapas...y pinchos

#### Objetivos

- Explicar una de las tradiciones gastronómicas más conocidas de la cultura española y aclarar sus variedades y diferencias.
- Aumentar la vinculación emocional de los alumnos con la historia del curso, la cultura española y el profesor haciendo uso de vídeos donde aparece el profesor con sus amigos en situaciones reales y en bares auténticos de Santander.

#### Materiales

- Vídeos rodados por el profesor donde aparecen él y sus amigos en lugares cercanos a la historia del curso y donde se explica la diferencia entre un pincho y una tapa.

#### Realización

- 1) Se visiona el vídeo y se comenta con los alumnos los aspectos culturales y las diferencias regionales con respecto a los pinchos y las tapas.



## 11.7.11. Unidad 5 - Actividad 10. Fase de activación. Ejercicio 2

### Unidad 5 - Actividad 10 Ejercicio 2: El menú para hoy

#### Objetivos

- Conocer las especialidades culinarias de distintas regiones de España y en especial de Cantabria.
- Practicar el vocabulario de los alimentos como ingredientes de los platos elaborados.
- Establecieron sugerencias positivas entre la cultura, el vocabulario y el uso de la gramática por la utilización de fotos en color de platos típicos españoles.

#### Materiales

- Fotos de los platos típicos del tamaño de una hoja (parecido al tamaño real) y que representen todas las partes de la carta de un restaurante con suficiente variedad dentro de cada grupo: entradas, potajes, carne, pescado, bebidas, arroces y postres.

#### Realización

- 1) Se colocan varias mesas en el centro del aula y se ponen las fotos de los platos sobre estas, ordenados por tipos de comidas.
- 2) Los alumnos van pasando por las mesas y van eligiendo su menú.
- 3) El profesor soluciona las dudas sobre el vocabulario y las formas de cocinar estos platos.

#### Comentarios

Esta actividad es conveniente hacerla antes del descanso para la comida, pues las asociaciones sugestivas de las imágenes favorecen la inmediata secreción de jugos gástricos y son incontables los alumnos que han señalado durante la realización de esta actividad sus ganas de ir a comer inmediatamente. De esta manera, la asociación sugestiva de la comida española se complementa con la satisfacción inmediata del sentimiento de hambre. Dependiendo de la disposición temporal y de las posibilidades del aula, en algunos cursos se ha combinado esta actividad con una comida comunitaria donde los alumnos han traído algún plato (al poder ser español) y el profesor ha traído algún plato típico cocinado por él para compartir.





### 11.7.12. Unidad 5 - Actividad 11. Fase de activación. Ejercicio 3

<b>Unidad 5 - Actividad 11</b>	
<b>Ejercicio 3: El restaurante La Conveniente</b>	
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Proporcionar una experiencia de uso del lenguaje lo más cercana posible a la realidad.</li><li>• Integrar el uso de las estructuras con la trama de la historia y los elementos reales de Santander.</li><li>• Utilizar la simulación, el movimiento y los platos y cubiertos como elementos sugestivos.</li></ul>
<b>Materiales</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Hojas de trabajo con una parte de la conversación en el restaurante. Hay varias conversaciones distintas en distintos momentos de la comida y por tanto se necesita al menos una copia de cada conversación para cada personaje.</li></ul>




- En la hoja debe haber espacio para la ampliar la conversación según los deseos de los alumnos.
- Tabla del restaurante: con los recursos gramaticales y léxicos esenciales para realizar las actividades de pedir la comida, ofrecer, pedir algo más, valorar y pedir la cuenta. La tabla incluye los platos más típicos, las expresiones más utilizadas, los cubiertos, los sabores y los recursos para valorar los platos y el servicio.

### Realización

- 1) Se pide a los alumnos que preparen el texto. Como las conversaciones son muy cortas se les pide que lo aprenda de memoria (lo cual consiguen sin dificultad) y se concentren en dotar al texto de la entonación y los gestos adecuados.
- 2) Se representa por grupos de manera muy dinámica.
- 3) Una vez que todos han realizado su representación se les sugiere a los alumnos que amplíen el texto integrando a sus personajes y haciendo uso de los recursos que aparece en la tabla del mercado. Para que puedan introducir elementos humorísticos o sorprendentes el profesor les ayuda con el vocabulario necesario.

### Comentarios

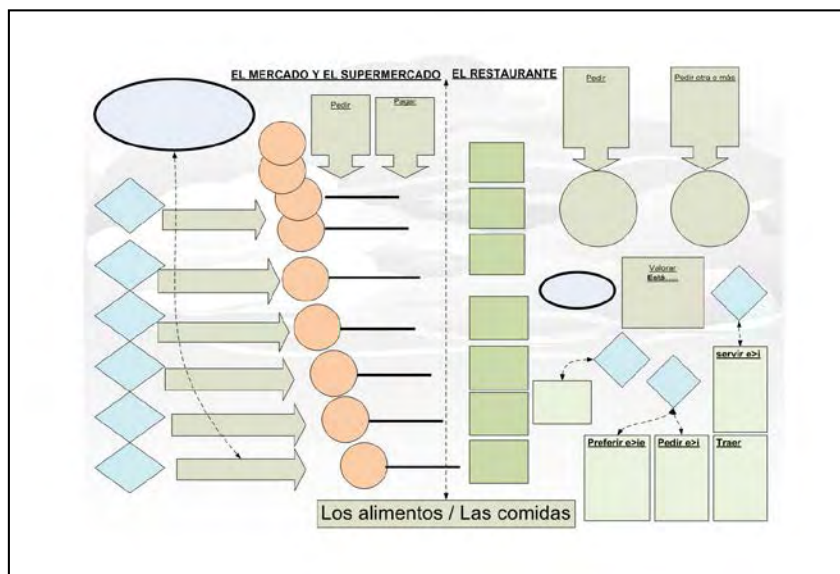
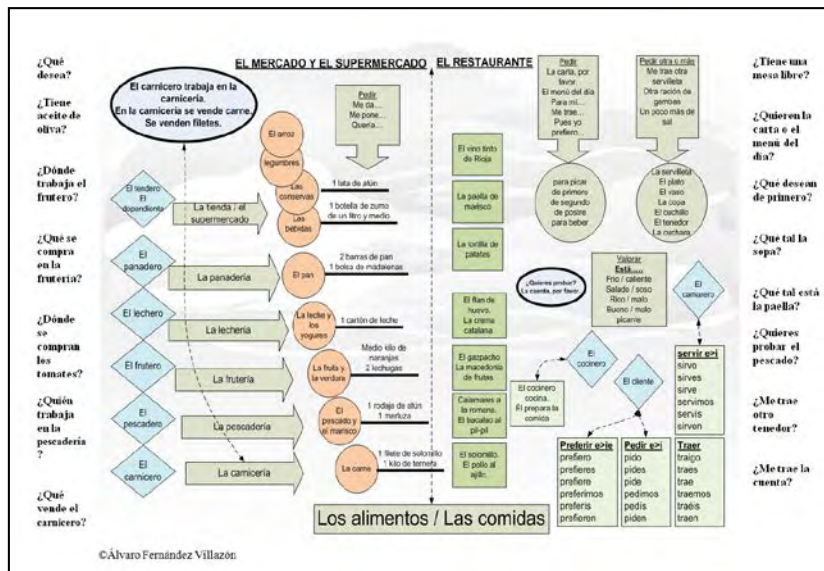
Para la representación de las escenas en el restaurante se pueden traer platos y cubiertos auténticos que proporcionen un soporte real a la conversación y combinarlos con alguna comida o bebida. No es necesario que sea una comida completa, pero facilita la realización del ejercicio y es un elemento lúdico importante si mientras se representa una escena en un restaurante se puede comer o beber algo, aunque solo sea un poco de vino (español) o algo de picar.

Camarero		Clientes para pedir la primera vez			
¿Les gusta esta mesa? Aquí tienen la carta. Aquí tienen el menú	¿Qué desean... para picar	para picar	Mejores trae...	sopa paella filete	
	de primero	de primero de segundo	Yo quiero...	Una macedonia sorbetes fruta	
	de segundo	de postre	Para mí...		
	de postre para beber	de beber	Pues yo prefiero...	vino tinto vino rosado aguis	

pedir algo más		valorar la comida			
me trae...	una tarta...	servilleta tenedor paella vaso	Está Están	muy un poco demasiado	rico-a-s
	otra...	café botella de vino			bueno-a-s malo-a-s
	otra...	café (este está frío) vaso (este está sucio)			picante-s
	un poco más de	agua salsa			caliente-s frío-as salado-a-s soso-a-s dulce-s





### 11.7.13. Unidad 5 - Actividad 12. Canción

#### Unidad 5 - Actividad 12

#### Canción: La vaca lechera

##### Objetivos

- Favorecer el movimiento dentro de la clase
- Practicar la pronunciación de manera intuitiva de algunas letras que son fuente de confusión entre los alemanes como la *ch*, la *b* y la *v*.
- Utilizar una actividad de carácter humorístico para automatizar la pronunciación y la fijación de estructuras gramaticales por la coordinación del habla y los gestos.

##### Materiales

- Copias del texto de la canción
- Presentación de diapositivas de la canción



##### Realización

Esta canción y el baile se realizan tres veces seguidas:

- 1) En la primera ocasión, la normal, se hacen los gestos descritos.
- 2) En la segunda ocasión, la pequeña, todos se agachan y realizan los gestos utilizando solamente los dedos y hablando muy bajito. En esta ocasión el cencerro se sustituye por el cascabel.
- 3) Y en la tercera ocasión, la grande, todo el mundo se pone de pie y se vuelve a cantar la canción hablando muy alto y realizando los gestos de forma exagerada y grotesca, utilizando todas las extremidades. En esta ocasión el cencerro se sustituye por una gran campana.

Gestos utilizados:

**tengo** = se juntan las manos

**una** = el dedo índice

**vaca** = cuernos en la cabeza con los dedos índices



**lechera** = acción de ordeñar

**no** = gesto negativo

**cualquiera** = gesto despectivo con la mano

**leche merengada** = se pasa una mano por la otra como untando una rebanada de pan

**Ay** = levantar las manos como gesto de sorpresa

**salada** = gesto de utilizar un salero

**tolón tolón** = se simula el movimiento del cencerro en el cuello de una vaca

**cencerro** = se simula el movimiento del cencerro

**comprado** = gesto de pagar

**le ha gustado** = manos al corazón y caras de felicidad

**se pasea** = movimiento de los dedos simulando andar

**mata** = golpe de la palma de la mano sobre la otra

**cascabel** = gesto de llevar un cascabel en el cuello

**campana** = se imita el movimiento de la campana



## 11.8. UNIDAD DIDÁCTICA 6. DE COMPRAS POR SANTANDER

### 11.8.1. Descripción general de la unidad didáctica 6

<b>Unidad didáctica 6. De compras por Santander</b> <b>Planificación general</b>	
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Presentar los recursos para comprar ropa.</li><li>• Hablar de las empresas textiles españolas.</li><li>• Aprender las prendas de ropa, colores y materiales.</li><li>• Ampliar el repertorio de verbos que funcionan con pronombres objeto indirecto.</li><li>• Mostrar una discusión entre los personajes de la historia y reproducirla de manera humorística.</li><li>• Practicar los demostrativos, las horas e informar sobre los horarios en España.</li><li>• Aprender a comparar.</li></ul>
<b>Actividades</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1) Preparación. Colocación de carteles relativos a la unidad anterior</li><li>2) Canción: Soñaré (Rosana)</li><li>3) Fase de reproducción (Texto 6)</li><li>4) Fase analítica I (Texto 6)</li><li>5) Ejercicios de activación de la unidad anterior (Unidad 5)</li><li>6) Fase analítica II: Concierto activo (Texto 6)</li><li>7) Fase Asociativa: Concierto pasivo (Texto 6)</li><li>8) Fase de activación. Ejercicio 1: La ropa</li><li>9) Fase de activación. Ejercicio 2: Conversaciones en la tienda de ropa</li><li>10) Fase de activación. Ejercicio 3: Adivina de quién hablamos</li><li>11) Fase de activación. Ejercicio 4: El reloj</li><li>12) Fase de activación. Ejercicio 5: Comparando personajes</li></ol>

### 11.8.2. Unidad 6 - Actividad 1. Preparación

<b>Unidad 6 - Actividad 1</b> <b>Preparación. Colocación de carteles relativos a la unidad anterior (Unidad 5)</b>	
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Activar la capacidad comunicativa evitando el miedo al error por medio de los carteles.</li><li>• Favorecer el aprendizaje por medio de la percepción periférica.</li><li>• Potenciar la percepción periférica por medio de la personalización.</li></ul>
<b>Materiales</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Carteles DIN A3</li><li>- Pinturas y celo</li></ul>
<b>Realización</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1) Se reparten los carteles, que en su mayoría son versiones en tamaño DIN A3 de los materiales entregados el día anterior, para que los alumnos los personalicen</li><li>2) Se incluyen los carteles de los verbos más utilizados y la descripción completa de los horarios.</li><li>3) Los carteles se colocan en la pared siguiendo su posición habitual según la sintaxis.</li></ol>

Comentarios

Según la disponibilidad de tiempo se puede hacer esta actividad o colocar los carteles directamente antes de que lleguen los alumnos. También es posible realizar la actividad como ejercicio en la fase de activación.

Presente de indicativo																																																																																																																							
verbos regulares				verbos irregulares				verbos irregulares																																																																																																															
<table border="1"> <tr><th>car</th><th>cer</th><th>cir</th></tr> <tr><td>hablar</td><td>beber</td><td>vivir</td></tr> <tr><td>habl-o</td><td>beb-o</td><td>viv-o</td></tr> <tr><td>habl-as</td><td>beb-as</td><td>viv-as</td></tr> <tr><td>habl-a</td><td>beb-e</td><td>viv-e</td></tr> <tr><td>habl-amos</td><td>beb-emos</td><td>viv-imos</td></tr> <tr><td>habl-áis</td><td>beb-éis</td><td>viv-éis</td></tr> <tr><td>habl-an</td><td>beb-en</td><td>viv-en</td></tr> </table>				car	cer	cir	hablar	beber	vivir	habl-o	beb-o	viv-o	habl-as	beb-as	viv-as	habl-a	beb-e	viv-e	habl-amos	beb-emos	viv-imos	habl-áis	beb-éis	viv-éis	habl-an	beb-en	viv-en	<table border="1"> <tr><th>que</th><th>que</th><th>que</th><th>que</th><th>que</th><th>que</th></tr> <tr><td>querer</td><td>pedir</td><td>podar</td><td>poner</td><td>poner</td><td>poner</td></tr> <tr><td>quiere</td><td>pede</td><td>podar</td><td>pone</td><td>pone</td><td>pone</td></tr> <tr><td>quiere</td><td>pede</td><td>podar</td><td>pones</td><td>pones</td><td>pones</td></tr> <tr><td>quiere</td><td>pede</td><td>podar</td><td>ponen</td><td>ponen</td><td>ponen</td></tr> <tr><td>quiere</td><td>pede</td><td>podar</td><td>ponéis</td><td>ponéis</td><td>ponéis</td></tr> <tr><td>quieren</td><td>piden</td><td>podan</td><td>ponen</td><td>ponen</td><td>ponen</td></tr> </table>				que	que	que	que	que	que	querer	pedir	podar	poner	poner	poner	quiere	pede	podar	pone	pone	pone	quiere	pede	podar	pones	pones	pones	quiere	pede	podar	ponen	ponen	ponen	quiere	pede	podar	ponéis	ponéis	ponéis	quieren	piden	podan	ponen	ponen	ponen	<table border="1"> <tr><th>que</th><th>que</th><th>que</th><th>que</th><th>que</th><th>que</th></tr> <tr><td>querer</td><td>pedir</td><td>podar</td><td>poner</td><td>poner</td><td>poner</td></tr> <tr><td>quiere</td><td>pede</td><td>podar</td><td>pone</td><td>pone</td><td>pone</td></tr> <tr><td>quiere</td><td>pede</td><td>podar</td><td>pones</td><td>pones</td><td>pones</td></tr> <tr><td>quiere</td><td>pede</td><td>podar</td><td>ponen</td><td>ponen</td><td>ponen</td></tr> <tr><td>quiere</td><td>pede</td><td>podar</td><td>ponéis</td><td>ponéis</td><td>ponéis</td></tr> <tr><td>quieren</td><td>piden</td><td>podan</td><td>ponen</td><td>ponen</td><td>ponen</td></tr> </table>				que	que	que	que	que	que	querer	pedir	podar	poner	poner	poner	quiere	pede	podar	pone	pone	pone	quiere	pede	podar	pones	pones	pones	quiere	pede	podar	ponen	ponen	ponen	quiere	pede	podar	ponéis	ponéis	ponéis	quieren	piden	podan	ponen	ponen	ponen
car	cer	cir																																																																																																																					
hablar	beber	vivir																																																																																																																					
habl-o	beb-o	viv-o																																																																																																																					
habl-as	beb-as	viv-as																																																																																																																					
habl-a	beb-e	viv-e																																																																																																																					
habl-amos	beb-emos	viv-imos																																																																																																																					
habl-áis	beb-éis	viv-éis																																																																																																																					
habl-an	beb-en	viv-en																																																																																																																					
que	que	que	que	que	que																																																																																																																		
querer	pedir	podar	poner	poner	poner																																																																																																																		
quiere	pede	podar	pone	pone	pone																																																																																																																		
quiere	pede	podar	pones	pones	pones																																																																																																																		
quiere	pede	podar	ponen	ponen	ponen																																																																																																																		
quiere	pede	podar	ponéis	ponéis	ponéis																																																																																																																		
quieren	piden	podan	ponen	ponen	ponen																																																																																																																		
que	que	que	que	que	que																																																																																																																		
querer	pedir	podar	poner	poner	poner																																																																																																																		
quiere	pede	podar	pone	pone	pone																																																																																																																		
quiere	pede	podar	pones	pones	pones																																																																																																																		
quiere	pede	podar	ponen	ponen	ponen																																																																																																																		
quiere	pede	podar	ponéis	ponéis	ponéis																																																																																																																		
quieren	piden	podan	ponen	ponen	ponen																																																																																																																		
1ª pers. singular con "y"				1ª pers. singular con "g"				1ª pers. singular con "g"																																																																																																															
<table border="1"> <tr><th>car</th><th>cer</th><th>cir</th><th>dar</th></tr> <tr><td>yo</td><td>estoy</td><td>voy</td><td>voy</td></tr> <tr><td>eres</td><td>estás</td><td>vas</td><td>das</td></tr> <tr><td>es*</td><td>está</td><td>va</td><td>da</td></tr> <tr><td>somos</td><td>estamos</td><td>vamos</td><td>damos</td></tr> <tr><td>son</td><td>están</td><td>van</td><td>dan</td></tr> </table>				car	cer	cir	dar	yo	estoy	voy	voy	eres	estás	vas	das	es*	está	va	da	somos	estamos	vamos	damos	son	están	van	dan	<table border="1"> <tr><th>decir</th><th>tener</th><th>venir</th></tr> <tr><td>yo</td><td> tengo</td><td> vengo</td></tr> <tr><td>dices</td><td> tienes</td><td> vienes</td></tr> <tr><td>dice</td><td> tiene</td><td> viene</td></tr> <tr><td>dices</td><td> tienes</td><td> vienes</td></tr> <tr><td>dices</td><td> tienes</td><td> vienes</td></tr> </table>				decir	tener	venir	yo	tengo	vengo	dices	tienes	vienes	dice	tiene	viene	dices	tienes	vienes	dices	tienes	vienes	<table border="1"> <tr><th>traer</th><th>caer</th><th>oir</th></tr> <tr><td>trajo</td><td>caigo</td><td>oigo</td></tr> <tr><td>traes</td><td>caes</td><td>oyes</td></tr> <tr><td>traje</td><td>cae</td><td>oye</td></tr> <tr><td>traemos</td><td>caemos</td><td>oímos</td></tr> <tr><td>traéis</td><td>caéis</td><td>oís</td></tr> <tr><td>traen</td><td>caen</td><td>oyen</td></tr> </table>				traer	caer	oir	trajo	caigo	oigo	traes	caes	oyes	traje	cae	oye	traemos	caemos	oímos	traéis	caéis	oís	traen	caen	oyen																																													
car	cer	cir	dar																																																																																																																				
yo	estoy	voy	voy																																																																																																																				
eres	estás	vas	das																																																																																																																				
es*	está	va	da																																																																																																																				
somos	estamos	vamos	damos																																																																																																																				
son	están	van	dan																																																																																																																				
decir	tener	venir																																																																																																																					
yo	tengo	vengo																																																																																																																					
dices	tienes	vienes																																																																																																																					
dice	tiene	viene																																																																																																																					
dices	tienes	vienes																																																																																																																					
dices	tienes	vienes																																																																																																																					
traer	caer	oir																																																																																																																					
trajo	caigo	oigo																																																																																																																					
traes	caes	oyes																																																																																																																					
traje	cae	oye																																																																																																																					
traemos	caemos	oímos																																																																																																																					
traéis	caéis	oís																																																																																																																					
traen	caen	oyen																																																																																																																					
solo la 1ª pers. irregular				6. Álvaro Fernández Villazón				haber																																																																																																															
<table border="1"> <tr><th>conocer</th><th>saber</th><th>ver</th><th>saber</th></tr> <tr><td>conozco</td><td>se*</td><td>veo</td><td>que</td></tr> <tr><td>conoces</td><td>sabes</td><td>ves</td><td>cabes</td></tr> <tr><td>conoce</td><td>sabe</td><td>ve</td><td>cabe</td></tr> <tr><td>conocemos</td><td>sabemos</td><td>veamos</td><td>cabemos</td></tr> <tr><td>conocéis</td><td>sabéis</td><td>veis</td><td>cabéis</td></tr> <tr><td>conocen</td><td>saben</td><td>ven</td><td>cabén</td></tr> </table>				conocer	saber	ver	saber	conozco	se*	veo	que	conoces	sabes	ves	cabes	conoce	sabe	ve	cabe	conocemos	sabemos	veamos	cabemos	conocéis	sabéis	veis	cabéis	conocen	saben	ven	cabén	<table border="1"> <tr><th>haber</th></tr> <tr><td>hay</td></tr> <tr><td>hay</td></tr> <tr><td>hay</td></tr> <tr><td>hay</td></tr> <tr><td>hay</td></tr> <tr><td>hay</td></tr> </table>				haber	hay	hay	hay	hay	hay	hay																																																																													
conocer	saber	ver	saber																																																																																																																				
conozco	se*	veo	que																																																																																																																				
conoces	sabes	ves	cabes																																																																																																																				
conoce	sabe	ve	cabe																																																																																																																				
conocemos	sabemos	veamos	cabemos																																																																																																																				
conocéis	sabéis	veis	cabéis																																																																																																																				
conocen	saben	ven	cabén																																																																																																																				
haber																																																																																																																							
hay																																																																																																																							
hay																																																																																																																							
hay																																																																																																																							
hay																																																																																																																							
hay																																																																																																																							
hay																																																																																																																							



ver <u>veo</u> ves ve vemos veis ven	<b>venir g + e&gt;ie</b> vengo vienes viene venimos venís vienen	conocer c>zc conozco conoces conoce conocemos conocéis conocen	hacer hago haces hace hacemos hacéis hacen	dar doy das da damos dais dan
--	--	--	--	---

### 11.8.3. Unidad 6 - Actividad 2. Canción

#### Unidad 6 - Actividad 2 Canción: Soñaré (Rosana)

##### Objetivos


- Mostrar, sin necesidad de aprenderlo, la existencia del tiempo verbal *futuro* en contraposición con la perífrasis de futuro próximo *ir a + infinitivo*.
- Hablar de la región de origen de la cantante, Las Islas Canarias.
- Conocer algunos monumentos de Madrid que aparecen en el vídeo

##### Materiales

- Copias (con traducción) del texto de la canción
- Vídeo musical de la canción

##### Realización

- 1) El texto de la canción, junto a la traducción, se presenta en un formato claro y atractivo.
- 2) Los alumnos leen por turnos una estrofa en español.
- 3) El profesor lee la traducción de forma consecutiva.
- 4) Se visiona el vídeo.

Rosana Soñaré	Autor: Rosana Arbelo Álbum: Magia (2005) Warner Music	Rosana Ich werde träumen
Sé que hay pobres con dinero, ricos que duermen en el suelo, sé que hay quien sueña en un cajero, sé qué quiero, sé quien soy sé que vendo, sé que doy.		Ich weiss dass es arme Leute mit Geld gibt, und reiche Leute die auf dem Boden schlafen. Ich weiss dass es gibt wen in einem Geldautomat träumt, ich weiss was ich will, wer ich bin, was ich verkaufe und was ich gebe.
Y sé que hay, quien vale lo que tiene, hay quien tiene lo que puede, hay quien sueña y busca lo que quiere, y soñaré, y soñaré...		Und ich weiss dass einige sind wert was sie besitzen und andere haben was sie können. Einige träumen und suchen was sie wollen und ich werde träumen, ich werde träumen...
Voy a hacer una fortuna con lo mucho que te quiero. Lo que más vale en el mundo, no se compra con dinero. Voy a hacer una hipoteca, ya empeñar el firmamento. Juego todo lo que tengo en un cupón de sentimientos...		Ich werde ein Vermögen verdienen mit der Liebe die ich für dich entfinde. Das Kostbares auf der Welt kann man nicht mit Geld kaufen. Ich werde eine Hypothek machen und das Firmament verpfänden. Ich spiele alles was ich habe in der Lotterie der Gefühle.
Sé que el mundo es un regalo, ya sé que es tamos invitados a vivir mejor si es a tu lado, y soñaré, y soñaré...		Ich weiss dass die Welt ein Geschenk ist. Ich weiss dass wir sind eingeladen zu einem besseren Leben, wenn es neben dir ist. Und ich werde träumen, ich werde träumen.
Voy a hacer una fortuna con lo mucho que te quiero. Lo que más vale en el mundo, no se compra con dinero. Voy a hacer una hipoteca, ya empeñar el firmamento. Juego todo lo que tengo en un cupón de sentimientos... que gané, una vez, que tuve un sueño...		Ich werde ein Vermögen verdienen mit der Liebe die ich für dich entfinde. Das Kostbares auf der Welt kann man nicht mit Geld kaufen. Ich werde eine Hypothek machen und das Firmament verpfänden. Ich spiele alles was ich habe in der Lotterie der Gefühle mit einem Schein, den ich ein Mal in einem Traum gewonnen habe.
y sé que solo sé qué voy a hacer, soñaré, y soñaré...		Und ich weiss dass ich nur weiss was ich machen werde, ich werde träumen, und ich werde träumen...
		
		<p><small>Traducción: Álvaro Fernández Villazón</small></p> <p>Rosana Arbelo Gogari in Lanzarote, Isla Canarias (24 de octubre de 1964) más conocida como Rosana, es una cantante española que se dio a conocer con su tema El tiempo de nosotros. Lucea rosa. Ha sido galardonada en varios premios, destacando en las categorías de álbum y videoclip. «Hago cosas femeninas y por «Hacer cosas femeninas», vendiendo más de 5 millones de copias en todo el mundo.</p> <p><a href="http://es.wikipedia.org/wiki/Rosana">http://es.wikipedia.org/wiki/Rosana</a> <a href="http://www.rosana.net/">http://www.rosana.net/</a></p>

### 11.8.4. Unidad 6 - Actividad 3. Fase de reproducción (Texto 6)

**Unidad 6 - Actividad 3**  
**Fase de reproducción del texto 6. De compras por Santander**

**Objetivos**

- Presentación de forma integrada de los contenidos gramaticales, pragmáticos y culturales recogidos en el texto.
- Utilización inmediata de los recursos lingüísticos aprendidos.

**Materiales**

- Ordenador, proyector y control remoto
- Presentación en diapositivas de la historia (en pequeños unidades en forma de diálogo)

**Preparación**

Se indica a los alumnos que durante todo el proceso deben prestar atención principalmente al sentido global de las frases y del texto. Los gestos son solo una ayuda para captar mejor la situación y el sentido de lo que decimos. Se intenta reproducir la entonación, las miradas, el movimiento, etc. La corrección gramatical no es importante en esta fase. El profesor incita de manera jovial (ayudado por el propio texto de la historia) a continuar la comunicación sin preocuparse de los errores.

**Realización**

- 1) Los alumnos se ponen de pie en semicírculo frente al profesor y a la pantalla de proyección.
- 2) Se muestra la diapositiva y uno de los participantes lee las frases.
- 3) Se traduce, fomentando que los participantes digan la traducción si la conocen o la intuyen.
- 4) Se quita la diapositiva (se pone una en blanco) y el profesor reproduce la frase completa de manera clara y acompañándola de gestos.
- 5) Los alumnos reproducen la frase con los gestos. Se fomenta la participación de los alumnos para añadir o cambiar gestos, en especial con las ciudades y nacionalidades.
- 6) Si la diapositiva muestra un dialogo, la clase se divide según los personajes y el profesor ensaya cada frase con el grupo correspondiente.
- 7) Después, los alumnos se juntan por parejas o tríos y reproducen el diálogo con los gestos.
- 8) Se cambia de interlocutor varias veces para poder practicar más y acostumbrarse a varias voces.
- 9) El profesor observa a las parejas durante el dialogo y les ayuda con las dificultades, ya sea repitiendo los gestos o mostrando brevemente la diapositiva otra vez.

**Aclaración sobre las acotaciones**

Dado que los gestos no son de tipo normativo y ya se han ejemplificado en la unidad 1, se prescinde en las siguientes unidades de las fotografías. En cuanto a las acotaciones, estas son de tres tipos que, para ahorrar espacio y hacer más ágil la consulta de las unidades, se señalan con la siguientes iniciales:

- **T-** Temas gramaticales o culturales para comentar en fase analítica.
- **P-** Información paraverbal general.
- **G-** Sugerencias relativas a los gestos.

**Texto 6 - Diapositiva 1**

A slide titled "De compras por Santander" showing a man in a dark suit and a woman in a black dress standing together. Below them is a logo for "los telares espacios de moda". The background is a blue gradient with a silhouette of a mountain range at the bottom.

**T-** Explicar las diferencias entre *ir de compras* y *comprar*.

337

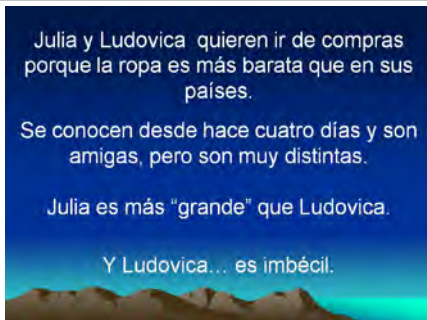
Texto 6 - Diapositiva 2



**G-** Hacer un gesto de abundancia con las dos manos al hablar de los bares.

**T-** La estructura comparativa de igualdad.

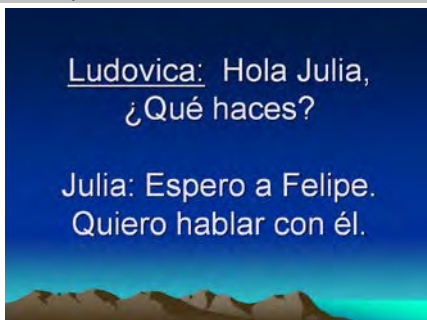
Texto 6 - Diapositiva 3



**G-** Imbécil: gesto de burla.

**T-** La estructura comparativa de superioridad.

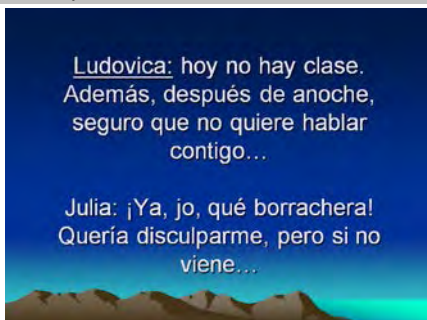
Texto 6 - Diapositiva 4



**P-** Julia habla con un tono de lamentación y avergonzada.

**T-** La preposición *a* como marcador del objeto directo e indirecto.

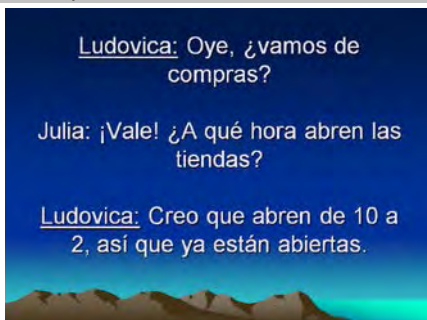
Texto 6 - Diapositiva 5



**P-** El tono de lamentación de Julia se torna en resignación.

**T-** La expresión *¡Jo!*

Texto 6 - Diapositiva 6

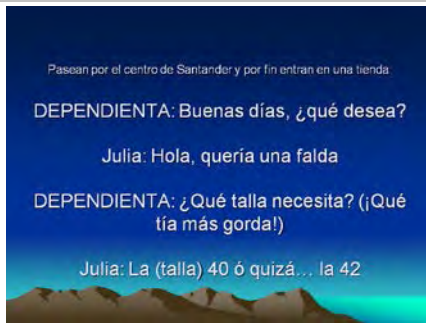


**T-** La preposición *de* en *ir de compras*.

**T-** Expresiones para preguntar la hora.



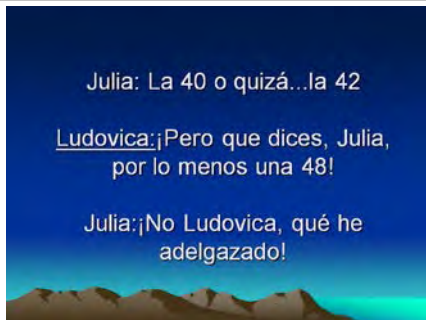
Texto 6 - Diapositiva 7



**P-** La dependienta se expresa con un tono muy amenerado y solícito pero en los pensamientos es absolutamente impertinente y maleducada.

**T-** Las expresiones para pedir algo en una tienda.

Texto 6 - Diapositiva 8

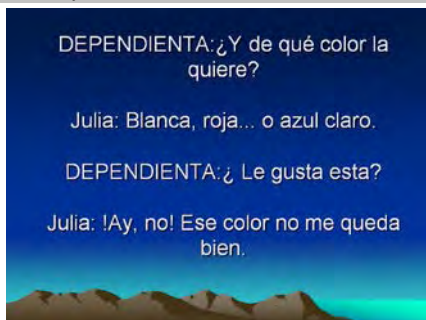


**P-** Ludovica adquiere un tono agresivo, pero Julia intenta mantener una actitud positiva.

**G-** Adelgazar: consensuar un gesto.

**T-** Adelgazar y engordar.

Texto 6 - Diapositiva 9

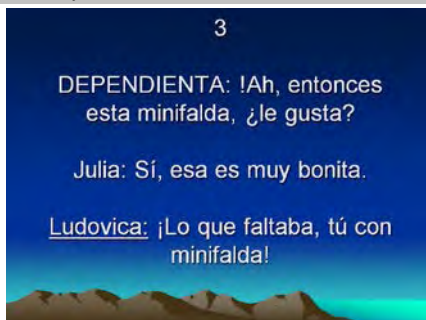


**G-** Colores: buscar objetos que representen los colores y consensuar un gesto para ellos.

**T-** Nombrar los colores básicos.

**T-** El verbo quedar en referencia a la ropa y sus múltiples traducciones al alemán.

Texto 6 - Diapositiva 10

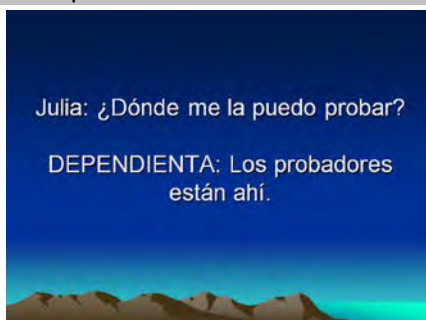


**P-** Julia habla con mucha alegría y Ludovica reacciona con gestos exagerados y tono de reproche.

**G-** Minifalda: el mismo gesto que para falda pero mucho más cercano a la cintura.

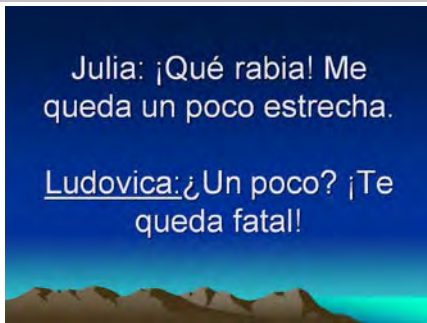
**T-** La expresión *lo que faltaba*.

Texto 6 - Diapositiva 11



**T-** El verbo irregular *poder* y sus múltiples traducciones al alemán.

Texto 6 - Diapositiva 12

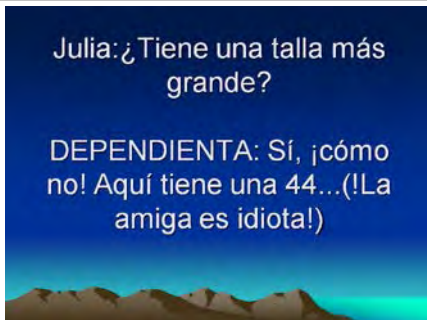


**P-** Julia expresa su decepción y Ludovica intenta desmoralizarla.

**T-** El superlativo *fatal*.

**T-** Las críticas personales y profesionales en el contexto alemán y el español.

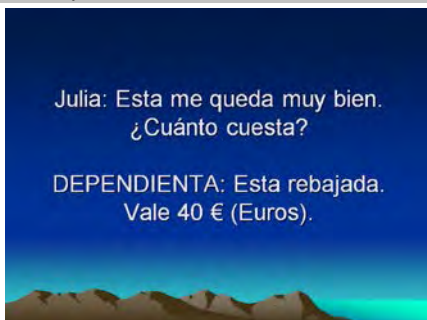
Texto 6 - Diapositiva 13



**P-** La dependienta expresa sus pensamientos con contrariedad.

**T-** La tallas.

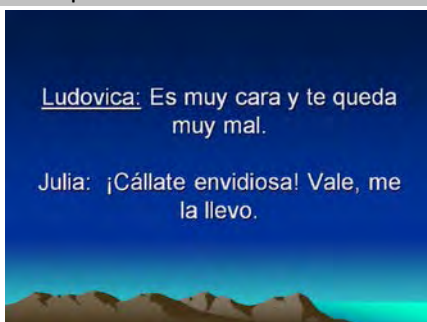
Texto 6 - Diapositiva 14



**G-** ¿Cuánto cuesta?: utilizar el gesto anteriormente convenido.

**T-** Formas de referirse a los precios y preguntar por ellos.

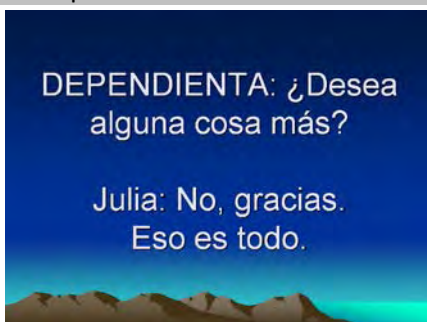
Texto 6 - Diapositiva 15



**P-** Ludovica mantiene su tono de crítica y Julia reacciona enfrentándose a ella.

**T-** La construcción del imperativo afirmativo con pronombres.

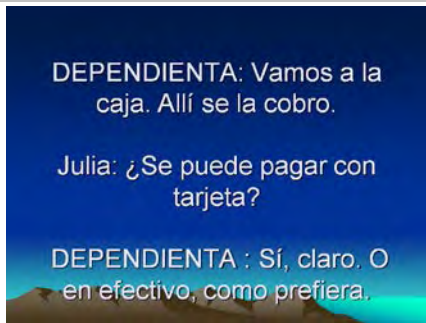
Texto 6 - Diapositiva 16



**T-** La expresiones de agradecimiento.

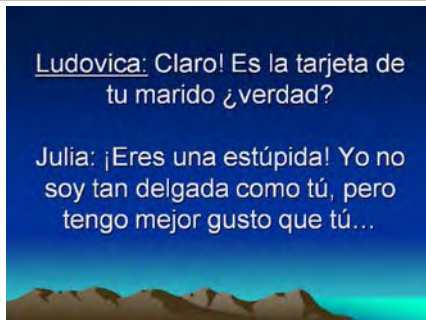


Texto 6 - Diapositiva 17



**T-** Los medios de pago: diferencias en el pago con tarjetas entre España y Alemania (E-C Karte).

Texto 6 - Diapositiva 18



**P-** Ludovica interpela una vez más a Julia con tono impertinente y esta se defiende con firmeza.

**T-** Las formas comparativas: resumen.

### 11.8.5. Unidad 6 - Actividad 4. Fase analítica I (Texto 6)

Unidad 6 - Actividad 4 Fase analítica I (Texto 6)	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"><li>• Primer contacto con el texto escrito.</li><li>• Explicación de las dificultades gramaticales sin entrar en profundidad en ellas y manteniendo la atención en el contexto general de la historia.</li></ul>
Materiales	<ul style="list-style-type: none"><li>- Hojas con los textos</li><li>- Carteles con las explicaciones gramaticales necesarias</li></ul>
Realización	<ol style="list-style-type: none"><li>1) El profesor proporciona los modelos de pronunciación y entonación del texto completo.</li><li>2) En caso de ser necesario el profesor traduce cada frase.</li><li>3) Se invita a los alumnos a leer en parejas fragmentos del diálogo con especial atención a la entonación y acento que requiere cada personaje y cada situación.</li><li>4) Se intenta reforzar las facetas cómicas del diálogo.</li><li>5) En una segunda lectura se aclaran las dudas que puedan surgir en cada frase.</li></ol>
Comentarios	Con el fin de conseguir una mejor comprensión de la situación global de los diálogos, los temas gramaticales y culturales que se pueden tratar en esta fase analítica I se encuentran en las acotaciones de las diapositivas de la fase de representación.

A continuación se puede ver el texto que se ha representado y que en esta fase los alumnos han recibido para su lectura.

## 06 De compras por Santander

En Santander hay tantas tiendas de ropa como bares.  
Y bares hay un montón...  
Los santanderinos gastan mucho dinero en ropa.  
Para pasear por Santander hay que ponerse ropa elegante.  
Julia y Ludovica quieren ir de compras  
porque la ropa es más barata que en sus países.  
Se conocen desde hace cuatro días y son amigas,  
pero son muy distintas.  
Julia es más "grande" que Ludovica.  
Y Ludovica... es imbécil.



**Ludovica:** Hola Julia, ¿Qué haces?

**Julia:** Espero a Felipe. Quiero hablar con él.

**Ludovica:** Pero ¿no te acuerdas? ... hoy no hay clase y Felipe no viene. Además, después de anoche, seguro que no quiere hablar contigo...

**Julia:** ¡Ya, jo, qué borrachera! Quería disculparme, pero si no viene...

**Ludovica:** Oye, ¿vamos de compras?

**Julia:** ¡Vale! ¿A qué hora abren las tiendas?

**Ludovica:** Creo que abren de 10 a 2, así que ya están abiertas.

Pasean por el centro de Santander y por fin entran en una tienda:

**DEPENDIENTA:** Buenas días, ¿qué desea?

**Julia:** Hola, quería una falda

**DEPENDIENTA:** ¿Qué talla necesita? (¡Qué tía más gorda!)

**Julia:** La 40 o quizás... la 42...

**Ludovica:** ¡Pero que dices, Julia, por lo menos una 48!

**Julia:** ¡No Ludovica, qué he adelgazado!

**DEPENDIENTA:** ¿Y de qué color la quiere?

**Julia:** Blanca, roja o azul claro.

**DEPENDIENTA:** ¿Le gusta esta? Este color está de moda

**Julia:** Ay, no. Ese color no me queda bien.

**Ludovica:** Pues a mí me gusta mucho.

**Julia:** La quiero de un color más alegre.

**DEPENDIENTA:** Y ¿Esa verde? Es de algodón 100%.

**Julia:** Esa me gusta más, pero es demasiado larga.

**DEPENDIENTA:** ¡Ah, entonces esta minifalda! ¿qué le parece?

**Julia:** Sí, esa es muy bonita.

**Ludovica:** ¡Lo que faltaba, tú con minifalda!

**Julia:** ¿Dónde me la puedo probar?

**DEPENDIENTA:** Los probadores están ahí.

**Julia:** ¡Qué rabia! Me queda un poco estrecha

**Ludovica:** ¿Un poco? ¡Te queda fatal!

**Julia:** ¿Tiene una talla más grande?

**DEPENDIENTA:** Sí, ¡cómo no! Aquí tiene una 44...  
(¡la amiga es idiota!)

**Julia:** Esta me queda muy bien. ¿Cuánto cuesta?

**DEPENDIENTA:** Esta rebajada. Vale 40 € (euros).

**Ludovica:** Es muy cara y te queda muy mal.

**Julia:** ¡Cállate envidiosa! Vale, me la llevo.

**DEPENDIENTA:** ¿Desea alguna cosa más?

**Julia:** No, gracias. Eso es todo.

**DEPENDIENTA:** Vamos a la caja. Allí se la cobro

**Julia:** ¿Se puede pagar con tarjeta?

**DEPENDIENTA:** Sí, claro. O en efectivo, como prefiera.

**Ludovica:** ¡Claro! Es la tarjeta de tu marido ¿verdad?

**Julia:** ¡Eres una estúpida! Yo no soy tan delgada como tú, pero tengo mejor gusto que tú...



© Álvaro Fernández Villazón

### 11.8.6. Unidad 6 - Actividad 5. Ejercicios de activación de la Unidad 5

<b>Unidad 6 - Actividad 5</b> <b>Ejercicios de activación de la Unidad 5</b>	
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Activar los contenidos de la unidad 5.</li><li>• Dar tiempo para procesar de manera subconsciente las nuevas informaciones y estructuras del texto 6.</li></ul>
<b>Materiales</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Los descritos en las fichas de ejercicios de la unidad 5.</li></ul>
<b>Realización</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1) Según las indicaciones de los ejercicios de la unidad 5</li></ol>

### 11.8.7. Unidad 6 - Actividad 6. Fase analítica II. Concierto activo (Texto 6)

<b>Unidad 6 - Actividad 6</b> <b>Fase analítica II. Concierto activo (Texto 6)</b>	
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Proporcionar un modelo de pronunciación y entonación nativo.</li><li>• Facilitar la lectura relajada del texto con el refuerzo de la audición de la voz del profesor.</li><li>• Utilización de la música como medio de relajación y para proporcionar asociaciones positivas.</li></ul>
<b>Materiales</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Hojas con el texto</li><li>- Música de la lista propuesta por Lozanov (en el apéndice)</li></ul>
<b>Realización</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1) Se pone la música unos minutos antes de empezar a leer.</li><li>2) Cuando el grupo está calmado y atento se comienza la lectura.</li><li>3) El profesor lee el texto acompañando las frases de los marcadores de entonación y corporales que corresponden a cada personaje y a su vez acompasando la lectura en tono y velocidad a los distintos pasajes musicales.</li></ol>

### 11.8.8. Unidad 6 - Actividad 7. Fase asociativa. Concierto pasivo (Texto 6)

<b>Unidad 6 - Actividad 7</b> <b>Fase asociativa. Concierto pasivo (Texto 6)</b>	
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Proporcionar un caudal lingüístico independiente de los procesos cognitivo-analíticos.</li><li>• Proporcionar un contexto que favorezca las asociaciones positivas con el texto.</li><li>• Acabar la sesión del día con una actividad relajada que permita abandonar el curso con sensación de tranquilidad y de bienestar.</li></ul>

#### Materiales

- Música de la lista propuesta por Lozanov (en el apéndice)
- Esterillas y almohadas (para los alumnos que lo deseen)

#### Realización

- 1) Una vez acabada la fase anterior se pone la música correspondiente a esta nueva fase y se pide a los alumnos que se tumben en las esterillas, cierren los ojos y escuchen la música.
- 2) No es necesario apagar las luces, pero, si es posible, conviene oscurecer la clase.
- 3) Se explica a los alumnos una sencilla técnica de relajación. En este punto es importante prestar atención a la “relajación mental” como paso previo a la relajación física.
- 4) Se pide a los alumnos que no se concentren en el texto sino en la música.
- 5) Tras unos minutos de silencio el profesor lee el texto adaptando su voz a la música, pero sin el acompañamiento de entonación y volumen propio de la fase analítica.
- 6) Una vez acabada la lectura y tras unos minutos de música se informa a los estudiantes del fin de la actividad y se les pide que se muevan con mucha lentitud para conservar la sensación de bienestar que proporciona la relajación.
- 7) Se recuerda a los alumnos que lean el texto antes de acostarse y al levantarse (leer, no estudiar).

### 11.8.9. Unidad 6 - Actividad 8. Fase de activación. Ejercicio 1

#### Unidad 6 - Actividad 8

##### Ejercicio 1: La ropa

#### Objetivos

- Aprende y practicar las estructuras necesarias para comprender y realizar las conversaciones propias para la compra de ropa.
- Aprender el vocabulario de las prendas de vestir, los colores y materiales.

#### Materiales

- Una baraja didáctica de prendas de ropa por cada grupo de entre 4 y 6 participantes. La baraja utilizada fue creada por Dolores Bernal Marín
- Hojas de resumen con el vocabulario.
- Tabla de descripción de la ropa completa y otra para rellenar.

#### Realización

- 1) Se entrega a los alumnos la baraja desordenada y se les pide que organicen las cartas según el sistema que prefieran, pero que este debe tener alguna lógica.
- 2) Las barajas están ordenadas por familias que tienen el mismo color de fondo con lo cual la mayor parte de los estudiantes descubren en algún momento este elemento de conexión, aunque este sistema no funciona con todas las prendas de ropa.
- 3) Una vez que los estudiantes han conseguido ordenar las cartas según algún sistema se repasa el vocabulario que en la mayor parte de los casos se entiende perfectamente por la ilustración.
- 4) Bien el profesor o bien uno de los participantes en cada grupo recoge la baraja y va sacando una carta cada vez y les dice a los demás la traducción al alemán. El estudiante que sepa el nombre español que aparece en la carta recibe la carta y por tanto un punto.
- 5) Al final nunca se cuentan los puntos y se insiste en que lo importante no es haber reconocido muchas palabras el primero sino familiarizarse con ese vocabulario de manera pasiva.
- 6) En cada grupo se deben escoger las 15 prendas de ropa de uso más habitual para hombres y mujeres.
- 7) Con esas prendas se completa la tabla.

**La ropa**

	prenda	color	dibujo	material
aquel/aquella aquellos/aquellas Mucho/as/os/as		claro oscuro	a rayas a cuadros a lunares a rombos	de cuero de seda de piel de punto
			estampado	sintético acrílico vaquero
		naranja	liso	

1					2	
(A mí) (A ti) (A él/ella/usted) (A nosotros/-as) (A vosotros/-as) (A ellos/ellas/ustedes)	(sujeto) (Los pantalones)	(no)	gusta/n	<b>Mucho.</b> muchísimo bastante no mucho nada bien/mal <b>(muy)</b> estrecho/ancho <b>(muy)</b> largo /corto	(sujeto)	a mí sí a mí no a mí también a mí tampoco
			queda/n			

**La ropa**

	prenda	color	dibujo	material
Quería... ¿Tiene...? ¿Qué le parece...? Mucho/as/os/as	falda vaqueros vestido camisa corbata abrigo pantalón calcetines traje jersey blusa botas chaqueta zapatos sombrero	amarillo-a negro-a-s rojo-a-s blanco-a-s	a rayas a cuadros a lunares a rombos	de lana de algodón de cuero de seda de piel de punto
		verde-es gris-es marrón- azul-es	estampado- liso-a-s	sintético-a-s acrílico-a-s vaquero-a-s
		naranja rosa violeta		

1					2	
(A mí) (A ti) (A él/ella/usted) (A nosotros/-as) (A vosotros/-as) (A ellos/ellas/ustedes)	(sujeto) (Los pantalones)	(no)	<b>me te le nos os les</b>	<b>Mucho.</b> muchísimo bastante no mucho nada bien/mal <b>(muy)</b> estrecho/ancho <b>(muy)</b> largo /corto	(sujeto)	a mí sí a mí no a mí también a mí tampoco







### 11.8.10. Unidad 6 - Actividad 9. Fase de activación. Ejercicio 2

Unidad 6 - Actividad 9	
Ejercicio 2: Conversaciones en la tienda de ropa	
<b>Objetivos</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Practicar las estructuras del texto haciendo especial hincapié en la entonación y el lenguaje corporal.</li> <li>• Integrar los personajes de los alumnos con los personajes de la historia.</li> <li>• Favorecer la conexión mental entre las estructuras gramaticales y su utilidad práctica.</li> </ul>	
<b>Materiales</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hojas de trabajo con una parte de la conversación en uno de los establecimientos de ropa y vocabulario básico ilustrado relativo a ese establecimiento.</li> <li>- Hay varias fases distintas de la conversación y por tanto se necesita al menos una copia de cada conversación para cada personaje</li> <li>- En la hoja debe haber espacio para la ampliar la conversación según los deseos de los alumnos</li> <li>- Tabla de compras de ropa: con los recursos gramaticales y léxicos esenciales para realizar las actividades de compra de ropa. La tabla incluye las prendas más usuales, las expresiones más utilizadas, los colores, los materiales y los recursos para valorar el aspecto y la talla.</li> </ul>	
<b>Realización</b>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Se pide a los alumnos que preparen texto. Como las conversaciones son muy cortas se les pide que lo aprenda de memoria (lo cual consiguen sin dificultad) y se concentren en dotar al texto de la entonación y los gestos adecuados.</li> <li>2) Se representa por grupos de manera muy dinámica.</li> </ol>	

- 3) Una vez que todos lo han realizado se les sugiere a los alumnos que amplíen el texto integrando a sus personajes y haciendo uso de los recursos que aparece en la tabla de la ropa. Para que puedan introducir elementos humorísticos o sorprendentes el profesor les ayuda con el vocabulario necesario.

**Comprar ropa. Dos "amigos" van de compras**

**Graciela:** ¿A qué hora abren las tiendas?  
**Anita:** Ya están abiertas. Ya podemos ir de compras.  
**En la tienda:**  
• Buenas tardes, ¿qué desea?  
**Graciela:** Bueno, quería una falda.  
• Muy bien. ¿Qué talla necesita? (¡Que gordita!)  
**Graciela:** La 38 ó 40, depende.  
**Anita:** Pero qué dices, Graciela, por lo menos una 48!  
**Graciela:** ¡No Anita, que he adelgazado!  
• ¿Y de qué color la quiere?  
**Graciela:** Azul... o negra.  
• ¿Qué le parece esta?  
**Graciela:** No se, quizá un poco clásica.  
**Anita:** Pero a mí me gusta mucho.  
**Graciela:** La quiero más moderna.  
• A ver. ¿Esa negra? Es de pura lana.  
**Graciela:** Quizá. Pero es demasiado elegante.  
• Y esta minifalda, ¿le gusta más?  
**Graciela:** Sí, esa es muy bonita.  
**Anita:** ¡Lo que faltaba, tú con minifalda!  
**Graciela:** ¿Dónde están los probadores?  
• Aquí mismo, a la derecha.  
**Graciela:** ¡Qué lástima! Me queda un poco estrecha.  
**Anita:** ¿Un poco? ¡Te queda fatal!  
**Graciela:** ¡No tiene una talla más grande?  
• Sí, ¿cómo no! Aquí tiene una 42...  
**Graciela:** Esta me queda muy bien. ¿Cuánto cuesta?  
• A ver, un momento... 59 euros.  
**Anita:** Es muy cara y te queda muy mal.  
**Graciela:** ¡Cállate envidiosa! Váale, me la llevo.  
• Muy bien. ¿Algo más?  
**Graciela:** No, eso es todo, muchas gracias.  
• Entonces podemos pasar a la caja.  
¡Paga en efectivo o con tarjeta?  
**Graciela:** Con tarjeta de crédito, por favor.  
**Anita:** ¡Claro! Es la tarjeta de tu marido, ¿verdad?




Texto original e ilustraciones: Cuentos | Editorial Klett  
Adaptación: Álvaro Fernández Villazón

### 11.8.11. Unidad 6 - Actividad 10. Fase de activación. Ejercicio 3

**Unidad 6 - Actividad 10**  
**Ejercicio 3: Adivina de quién hablamos**

**Objetivos**

- Practicar el vocabulario de las ropas, materiales y colores, así como la adecuación del adjetivo al sustantivo por medio de una actividad lúdica.

**Materiales**

- Hojas y bolígrafo
- Fotos de grupos de los amigos del profesor en distintos lugares de Santander
- Dibujos que representen a los personajes de la historia

**Realización**

- 1) Cada uno de los participantes escribe en secreto la descripción completa de uno de sus compañeros.
- 2) Un estudiante lee la descripción y los demás intentan adivinar de quién habla.
- 3) Después se realiza el mismo juego de adivinanza con las fotos de los amigos del profesor y los personajes de la historia.



### 11.8.12. Unidad 6 - Actividad 11. Fase de activación. Ejercicio 4

#### Unidad 6 - Actividad 11 Ejercicio 4: El reloj

##### Objetivos

- Practicar los números.
- Aprender a decir la hora y a entender los horarios.
- Comparar los horarios de España con otros países.
- Introducir el vocabulario de las actividades relativas a cada hora.


##### Materiales

- Juegos del reloj de la editorial Bookmark Verlag (Meckenheim) con ilustraciones de Oliver Sütterlin.
- Fichas con las expresiones necesarias para decir la hora y hablar de los horarios en español.
- Fichas con los verbos de las actividades cotidianas más habituales.

##### Realización

- 1) Se divide a la clase en grupos de máximo cuatro personas y cada grupo recibe un reloj de juguete.
- 2) Los alumnos colocan las fichas en el lugar correspondiente a cada hora del reloj y después colocan las fichas correspondientes a las expresiones *y cuarto*, *y media*, *menos cuarto*, *en punto*, *y menos*, *de la mañana*, *de la tarde*, *de la noche van a dar* y *pasadas*.
- 3) A continuación colocan las fichas con las actividades diarias a las horas correspondientes.
- 4) El profesor pregunta a los alumnos qué hora es comenzando con las 00:00 horas y aumentando cada vez una hora y cinco minutos. Además se pregunta por las actividades más habituales a esas horas y los horarios de establecimientos o servicios que comienza o termina a cada hora.



La hora y los horarios			
<p>¿Qué hora es?</p> 	<p>esta (una) <b>son las...</b></p>	<p><b>en punto</b> y 5 y 10 <b>y cuarto</b> y 20 y 25 <b>y media</b> menos 25 (00-35) menos 20 <b>menos cuarto</b> menos 10 menos 5</p>	<p><b>en punto</b> (2.00) pasadas (2.01) van a dar (1.58)  de la mañana (0-12) de la tarde (13-20) de la noche (21-24)</p>
<p>¿A qué hora..... quedamos abren las tiendas en la película?</p>	<p>a la 1 (una) <b>a las...</b> <b>de... a ...</b></p>		
Excepción: Horarios de transportes. El tren sale a las 14:41			
<b>Mucho/a/os/as</b>	<b>Muy + adjetivo</b>	<b>Mucho + verbo</b>	
hay muchos coches	los coches son muy rápidos	los coches corren mucho	
<b>La semana</b>	<b>Un día concreto</b>	<b>Habitualmente</b>	
<b>lunes</b>	<b>el lunes</b>	<b>los lunes</b>	
<b>martes</b>			
<b>miércoles</b>			
<b>jueves</b>			
<b>viernes</b>			
<b>sábado</b>			
<b>domingo</b>			

### 11.8.13. Unidad 6 - Actividad 12. Fase de activación. Ejercicio 5

Unidad 6 - Actividad 12 Ejercicio 5: Comparando personajes
<b>Objetivos</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Aprender y practicar las estructuras necesarias para realizar comparaciones.</li> <li>Conocer mejor la personalidad de los compañeros dentro de la historia.</li> <li>Utilizar el vocabulario y las estructuras gramaticales aprendidas en las unidades anteriores en el nuevo contexto de comparación.</li> </ul>
<b>Materiales</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Carteles de tamaño DIN A3 (o bien varios de tamaño DIN A4) donde los alumnos escriben junto al concepto los datos de su personaje: dinero en el banco, idiomas que habla, altura, la edad, número de novias/novios que ha tenido y en general, cualquier dato que pueda servir de comparación siendo preferibles aquellos que introduzcan algún elemento humorístico o grotesco.</li> </ul>
<b>Realización</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Sentados en círculo todos los alumnos muestran sus carteles (o el cartel con el dato requerido por el profesor).</li> <li>2) El profesor pide a uno de los alumnos que realice la comparación entre dos de los compañeros en base a uno de los conceptos expuestos.</li> <li>3) Los alumnos pueden sugerir nuevos conceptos para ampliar las posibilidades de comparación.</li> </ol>
<b>Comentarios</b>
<p>Es necesario insistir en que todos los datos se refieren a los personajes creados por los estudiantes para integrarse en la historia y no a las personalidades reales de los alumnos.</p>

## 11.9. UNIDAD DIDÁCTICA 7. DESAYUNO JUNTO A LA PLAYA

### 11.9.1. Descripción general de la unidad didáctica 7

<b>Unidad didáctica 7. Desayuno junto a la playa</b> <b>Planificación general</b>	
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Presentar los recursos para referirse al pasado.</li><li>• Aprender el pretérito perfecto de indicativo y los participios irregulares.</li><li>• Introducir el uso de la perífrasis de futuro.</li><li>• Aumentar el interés en la historia a través de la confrontación entre dos protagonistas.</li><li>• Ampliar el vocabulario de actividades cotidianas y verbos reflexivos.</li><li>• Hablar de la rutina diaria.</li></ul>
<b>Actividades</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1) Preparación. Colocación de carteles relativos a la unidad anterior</li><li>2) Canción: Ella (Bebe)</li><li>3) Fase de reproducción (Texto 7)</li><li>4) Fase analítica I (Texto 7)</li><li>5) Ejercicios de activación de la unidad anterior (Unidad 6)</li><li>6) Fase analítica II: Concierto activo (Texto 7)</li><li>7) Fase Asociativa: Concierto pasivo (Texto 7)</li><li>8) Canción: Vivo por ella (Andera Bocelli y Marta Sánchez)</li><li>9) Fase de activación. Ejercicio 1: Dominó de actividades cotidianas</li><li>10) Fase de activación. Ejercicio 2: Rompecabezas de tiempos verbales</li><li>11) Fase de activación. Ejercicio 3: Hoy, ayer y mañana</li><li>12) Fase de activación. Ejercicio 4: ¿Quién hace qué y cuándo?</li></ol>

### 11.9.2. Unidad 7 - Actividad 1. Preparación

<b>Unidad 7 - Actividad 1</b> <b>Preparación. Colocación de carteles relativos a la unidad anterior (Unidad 6)</b>	
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Activar la capacidad comunicativa evitando el miedo al error por medio de los carteles.</li><li>• Favorecer el aprendizaje por medio de la percepción periférica.</li><li>• Potenciar la percepción periférica por medio de la personalización.</li></ul>
<b>Materiales</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Carteles DIN A3</li><li>- Pinturas y celo</li></ul>
<b>Realización</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1) Se reparten los carteles, que en su mayoría son versiones en tamaño DIN A3 de los materiales entregados el día anterior, para que los alumnos los personalicen</li><li>2) Se incluyen los carteles de los verbos más utilizados.</li><li>3) Los carteles se colocan en la pared siguiendo su posición habitual en la sintaxis.</li><li>4) Especial atención a los pronombres objeto indirecto.</li></ol>
<b>Comentarios</b>	<p>Según la disponibilidad de tiempo se puede hacer esta actividad o colocar los carteles directamente antes de que lleguen los alumnos. También es posible realizar la actividad como ejercicio en la fase de activación.</p>

<p style="text-align: center;"><b>Woher?</b></p> <p style="text-align: center;"><b>de + Ort</b></p> <p style="text-align: center;">de España</p> <p style="text-align: center;"><b>Adjetivo</b></p> <p style="text-align: center;">grande</p>	<p style="text-align: center;"><b>Wo?</b></p> <p style="text-align: center;"><b>en + Ort</b></p> <p style="text-align: center;">en España</p> <p style="text-align: center;"><u>detrás de...</u></p> <p style="text-align: center;"><u>delante de...</u></p> <p style="text-align: center;"><u>a la derecha de...</u></p>	<p style="text-align: center;"><b>Wohin?</b></p> <p style="text-align: center;"><b>a + Ort</b></p> <p style="text-align: center;">a España</p> <p style="text-align: center;"><u>de España a Alemania</u></p> <p style="text-align: center;"><u>en coche</u></p> <p style="text-align: center;"><u>en avión</u></p>
---	---	---

A → B		
ir	a	en
voy		en tren
vas	a España	
va	a la playa	en coche
vamos	al museo	
vais		en avión
van		
A ← B		
venir	de	
vengo		en autobús
vienes	de España	
viene	de la playa	a pie
venimos	del museo	
venís		
vienen		

**ir de aquí a allí**  
**venir de allí a aquí**

### La hora y los horarios

<p><b>¿Que hora es?</b></p>  <p>son las 11 (una)</p> <p><b>¿A qué hora.....</b></p> <p>quedamos</p> <p>a las 10 (diez)</p> <p>de las 10 (diez) a las 11 (once)</p>	<p><b>en punto</b></p> <p>1 y 2</p> <p>3 y 4</p> <p>5 y 6</p> <p>7 y 8</p> <p>9 y 10</p> <p>11 y 12</p> <p>1 y 2</p> <p>3 y 4</p> <p>5 y 6</p> <p>7 y 8</p> <p>9 y 10</p> <p>11 y 12</p>	<p><b>en punto</b></p> <p>en punto (2:00)</p> <p>pasado (2:10)</p> <p>para (2:25)</p> <p>de la mañana (9-12)</p> <p>de la tarde (13-20)</p> <p>de la noche (21-24)</p>
---	--	--

**Excepción: Horarios de transporte: El tren sale a las 14:45**





**Horarios comerciales**

En España, las tiendas abren a las diez y cierran a las once. Al mediodía, muchas tiendas están cerradas. No la tarde, abren otra vez a las cuatro y media y cierran entre las ocho y las diez de la noche. Usualmente, muchos pequeños comercios y los pequeños comercios muy pequeños, que no abren al mediodía. Much... (text continues)

**Mucho / a / os / as**      **Mucho**      **Muy**  
**Lunes, martes, miércoles, jueves, viernes, sábado, domingo**  
**el lunes (am Montag) los lunes (móntag)**

### 11.9.3. Unidad 7 - Actividad 2. Canción

**Unidad 7 - Actividad 2**  
**Canción: Ella (Bebe)**

**Objetivos**


- Facilitar el primer contacto del día con el español.
- Hablar de la región de origen de la cantante, Extremadura.
- Propiciar un contacto musical con las estructuras del pretérito perfecto y la perífrasis de futuro presente en el texto de la canción.

**Materiales**


- Copias (con traducción) del texto de la canción
- Vídeo musical de la canción

**Realización**

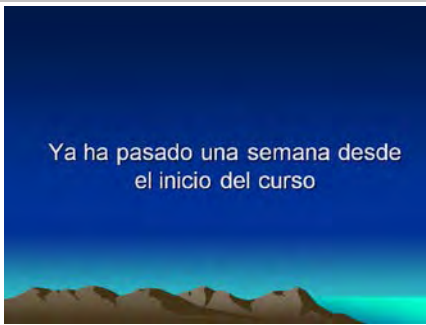
- 1) El texto de la canción, junto a la traducción, se presenta en un formato claro y atractivo.
- 2) Los alumnos leen por turnos una estrofa en español.
- 3) El profesor lee la traducción de forma consecutiva.
- 4) Se visiona el vídeo.
- 5) Se vuelve a ver el vídeo musical acompañando esta vez las imágenes con las frases del texto por medio de una presentación con diapositivas.

Babe Ella	Bebe Sie
Autor: María Nieves Reboledo Vila Álbum: Palabras rotas (2004) BMG Music	
Ella se cansó (se ha cansado) de tirar la toalla se va quitando poco a poco telarañas no ha dormido esta noche pero no está cansada no miró ningún espejo pero se siente todavía iguala Hoy ella sí (se ha) puesto color en las pestañas hoy le gusta su sonrisa, no se siente una extraña hoy sueña lo que quiere sin preocuparse por nada hoy es una mujer (mujer) que se da cuenta de su alma	Sie hat es satt, das Handtuch zu werfen. Sie fängt an sich Stück für Stück aus dem Spinnennetz zu befreien. Sie hat die ganze Nacht im Bett geschlafen aber ist noch nicht müde. Sie hat in keinen Spiegel geschaut aber sie fühlt sich sehr hübsch. Heute hat sich die Wimpern geschminkt, heute gefällt ihr ihr Lächeln, sie fühlt sich nicht fremd. Heute träumt sie von dem sie will ohne sich Sorgen zu machen. Heute ist sie eine Frau, die ihre Seele wieder erkennt.
Hoy vas a descubrir que el mundo es sólo para ti que nadie puede hacerte daño, nadie puede hacerte daño Hoy vas a comprender que el miedo se puede romper con un solo portazo. Hoy vas a hacer reír porque tus ojos se han cansado de ser llanto, de ser llanto... Hoy vas a conseguir reírte hasta de ti y ver que lo has logrado...	Heute wirst du erkennen, dass die Welt dir zu Füßen liegt, dass niemand dir weh tun kann, dass niemand dir weh tun kann. Heute wirst du verstehen, dass man die Angst mit einem Schlag (Tür) zerbrechen kann. Heute wirst du die Leute zum Lachen bringen, weil deine Augen es satt haben nur zum Weinen da zu sein, zum Weinen da zu sein. Heute wirst du es schaffen sogar über dich selbst zu lachen und du wirst sehen, dass du es geschafft hast.
Hoy vas a ser la mujer que te da la gana de ir Hoy te vas a querer como nadie te sabio querer (te ha sabido querer) Hoy vas a mirar pa' delante (para delante) que pa' atrás (para atrás) ya te dolió bastante una mujer valiente, una mujer sonriente (mira como pasa)	Heute wirst du die Frau sein, die du Lust hast zu sein. Heute wirst du dich lieben, ist niemand dich lieben konnte. Heute wirst du dich vom schlauen, weil dich hinter hat es dir schon genug weh getan. Eine mutige Frau, anerkennende Frau. Guck mal wie sie vorbei läuft!
Hoy nació (nació) la mujer perfecta que esperaban ha roto sin pudor (sin) reglas marcadas Hoy ha cabido (ta) (well) (para hacer) con sus paños Hoy sabe que su vida nunca más será un fracaso	Heute wurde die perfekte Frau, die erwartete, geboren. Sie hat ohne Scham die Regeln überschritten. Heute hat sie Absätze angezogen, um ihren Schritten einen Klang zu geben. Heute weiß sie dass sie in ihrem Leben nie wieder scheitern wird.
Hoy vas a descubrir que el mundo es sólo para ti que nadie puede hacerte daño, nadie puede hacerte daño Hoy vas a conquistar el cielo sin mirar lo alto que queda del suelo Hoy vas a ser feliz aunque el invierno sea frío y sea largo... sea largo... Hoy vas a conseguir reírte hasta de ti y ver que lo has logrado...	Heute wirst du erkennen, dass die Welt dir zu Füßen liegt, dass niemand dir weh tun kann, dass niemand dir weh tun kann. Heute wirst du den Himmel erobern ohne zu sehen wie weit er vom Boden weg ist. Heute wirst du glücklich sein, selbst wenn die Winter kalt und lang ist, und lang ist. Heute wirst du es schaffen sogar über dich selbst zu lachen und du wirst sehen, dass du es geschafft hast.
Traducción: Álvaro Fernández Villazón	
	
María Nieves Reboledo Vila (n. Valencia, 9 de mayo de 1978), más conocida por su nombre artístico Bebe, es una cantautora y actriz española que ganó la fama internacional con los sencillos "Malo" y "Ella", conocida por sus canciones llenas de emociones y sentimientos. <a href="http://es.wikipedia.org/wiki/Bebe">http://es.wikipedia.org/wiki/Bebe</a>	

### 11.9.4. Unidad 7 - Actividad 3. Fase de reproducción (Texto 7)

<b>Unidad 7 - Actividad 3</b>	
<b>Fase de reproducción del texto 7. Desayuno junto a la playa</b>	
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Presentación de forma integrada de los contenidos gramaticales, pragmáticos y culturales recogidos en el texto.</li><li>• Utilización inmediata de los recursos lingüísticos aprendidos.</li></ul>
<b>Materiales</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Ordenador, proyector y control remoto</li><li>- Presentación en diapositivas de la historia (en pequeños unidades en forma de diálogo)</li></ul>
<b>Preparación</b>	<p>Se indica a los alumnos que durante todo el proceso deben prestar atención principalmente al sentido global de las frases y del texto. Los gestos son solo una ayuda para captar mejor la situación y el sentido de lo que decimos. Se intenta reproducir la entonación, las miradas, el movimiento, etc. La corrección gramatical no es importante en esta fase. El profesor incita de manera jovial (ayudado por el propio texto de la historia) a continuar la comunicación sin preocuparse de los errores.</p>
<b>Realización</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1) Los alumnos se ponen de pie en semicírculo frente al profesor y a la pantalla de proyección.</li><li>2) Se muestra la diapositiva y uno de los participantes lee las frases.</li><li>3) Se traduce, fomentando que los participantes digan la traducción si la conocen o la intuyen.</li><li>4) Se quita la diapositiva (se pone una en blanco) y el profesor reproduce la frase completa de manera clara y acompañándola de gestos.</li><li>5) Los alumnos reproducen la frase con los gestos. Se fomenta la participación de los alumnos para añadir o cambiar gestos, en especial con las ciudades y nacionalidades.</li><li>6) Si la diapositiva muestra un dialogo, la clase se divide según los personajes y el profesor ensaya cada frase con el grupo correspondiente.</li><li>7) Después, los alumnos se juntan por parejas o tríos y reproducen el diálogo con los gestos.</li><li>8) Se cambia de interlocutor varias veces para poder practicar más y acostumbrarse a varias voces.</li><li>9) El profesor observa a las parejas durante el dialogo y les ayuda con las dificultades, ya sea repitiendo los gestos o mostrando brevemente la diapositiva otra vez.</li></ol>
<b>Aclaración sobre las acotaciones</b>	<p>Dado que los gestos no son de tipo normativo y ya se han ejemplificado en la unidad 1, se prescinde en las siguientes unidades de las fotografías. En cuanto a las acotaciones, estas son de tres tipos que, para ahorrar espacio y hacer más ágil la consulta de las unidades, se señalan con la siguientes iniciales:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• <b>T-</b> Temas gramaticales o culturales para comentar en fase analítica.</li><li>• <b>P-</b> Información paraverbal general.</li><li>• <b>G-</b> Sugerencias relativas a los gestos.</li></ul>
<b>Texto 7 - Diapositiva 1</b>	<div style="display: flex; align-items: center;"><div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-right: 20px;"><p style="text-align: center; margin: 0;">Desayuno junto a la playa</p></div><div><p><b>P-</b> Tono neutral del narrador.</p><p><b>G-</b> Desayuno: consensuar un gesto.</p></div></div>

Texto 7 - Diapositiva 2



**G-** Semana: consensuar un gesto que puede ser el 7.

**T-** La estructura afirmativa del pretérito perfecto.

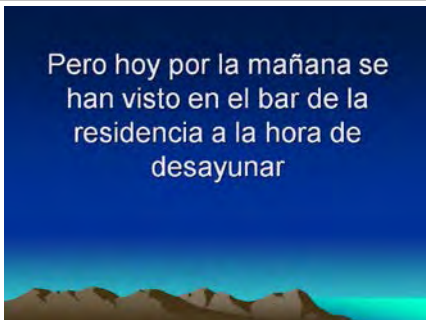
Texto 7 - Diapositiva 3



**G-** Antonio y José: realizar los gestos convenidos para ambos.

**T-** La estructura negativa del pretérito perfecto.

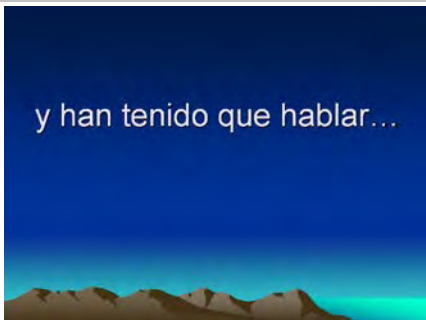
Texto 7 - Diapositiva 4



**P-** El narrador cambia la entonación para señalar el hecho inesperado.

**T-** La estructura del pretérito perfecto con verbos reflexivos y recíprocos.

Texto 7 - Diapositiva 5

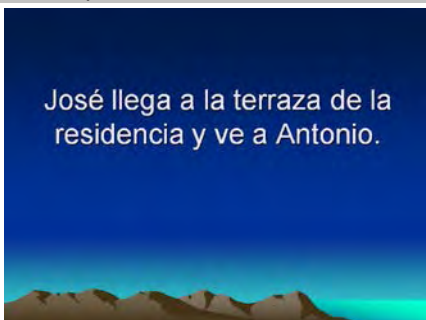


**G-** Participios: se utiliza el mismo gesto que con el verbo en presente.

**G-** han tenido que hablar: combinar el gesto consensuado del verbo auxiliar con el de *tener que + inf.*

**T-** La estructura del pretérito perfecto con la perífrasis de obligación *tener que + inf.*

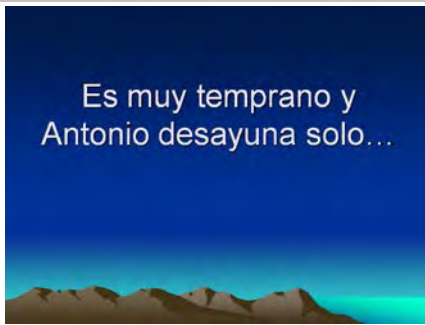
Texto 7 - Diapositiva 6



**T-** El verbo *llegar* y la preposición *a*: diferencia preposicional con el alemán.

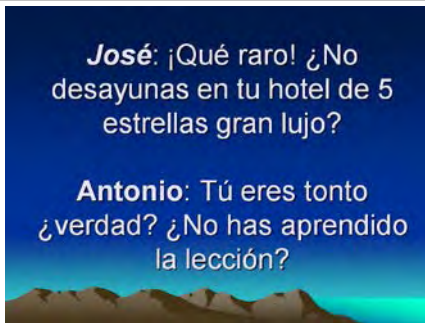


Texto 7 - Diapositiva 7



**T-** Las expresiones temporales *tarde* y *temprano*.

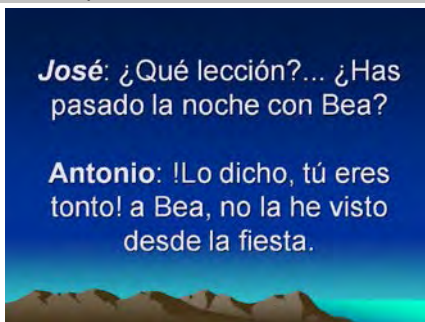
Texto 7 - Diapositiva 8



**P-** José tiene un tono entre enfadado y de reproche y Antonio reacciona con condescendencia.

**T-** La expresión *¡Qué raro!* y su acentuación.

Texto 7 - Diapositiva 9

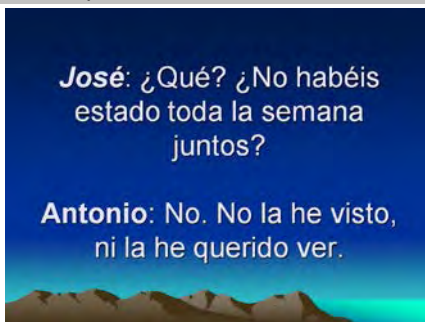


**P-** José se expresa con gran vehemencia y desprecio, y Antonio repite su respuesta de manera condescendiente.

**G-** Tonto: gesto de burla.

**T-** El gesto alemán para tonto, loco o poco inteligente es completamente diferente al español.

Texto 7 - Diapositiva 10

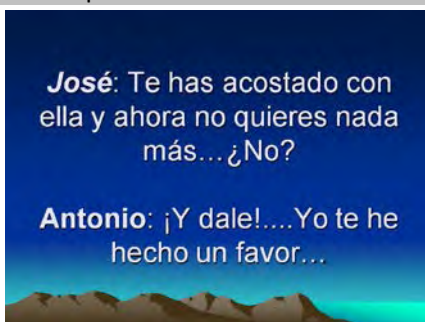


**P-** José reacciona con sorpresa pero sin abandonar el enfado.

**T-** La estructura sintáctica del pretérito perfecto en conjunción con los pronombres objeto.

**T-** Las dos posibles traducciones del no al alemán.

Texto 7 - Diapositiva 11



**P-** José continúa con los reproches.

**G-** Acostarse con alguien: se puede consensuar un gesto procurando adaptarlo al ambiente de la clase.

**T-** La doble negación.

Texto 7 - Diapositiva 12

**José:** ¿Qué favor? He perdido el amor de mi vida.

**Antonio:** ¡Ja!, pero ¿no has notado que Bea es una interesada?

**P-** José habla con gran dramatismo sobre la pérdida del amor de su vida y Antonio reacciona ridiculizando la actitud de José.

Texto 7 - Diapositiva 13

**José:** Tú no conoces a Bea...

**Antonio:** Bea y yo nos hemos conocido en el avión

**José:** ¿Ah sí?

**Antonio:** ...y luego no ha hablado más conmigo

**P-** José continúa hablando con gran dramatismo que se ve interrumpido por las revelaciones de Antonio en tono condescendiente

**T-** El uso enfático del pronombre personal.

Texto 7 - Diapositiva 14

**José:** Porque sabe que eres un chulo...

**Antonio:** No, porque le he dicho que soy bombero

**P-** José adopta un tono agresivo para insultar a Antonio y este reacciona con gran calma.

**T-** *Porque* como conjunción causal y las distintas posibilidades en alemán.

Texto 7 - Diapositiva 15

**José:** ¡Es verdad!... ella ha dicho que eres bombero

**Antonio:** Y cuando ha sabido que soy rico ha pasado de ti... ¿o no?

**P-** José reacciona ahora con sorpresa abandonando toda la agresividad.

**T-** La expresión *pasar de alguien*.

Texto 7 - Diapositiva 16

**José:** Tienes razón... primero ha dicho que eres tonto pero en el hotel, ha ido a hablar contigo.

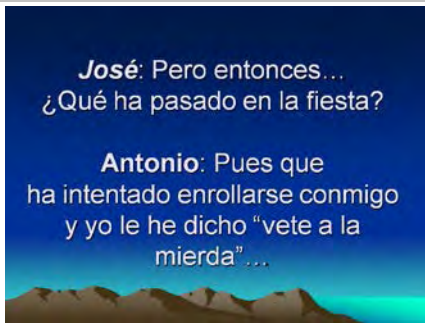
**Antonio:** Ya lo sé. Y cuando he visto eso, no he querido hablar con ella.

**P-** José está desconcertado porque empieza a creer los argumentos de Antonio.

**T-** El participio irregular *visto*.

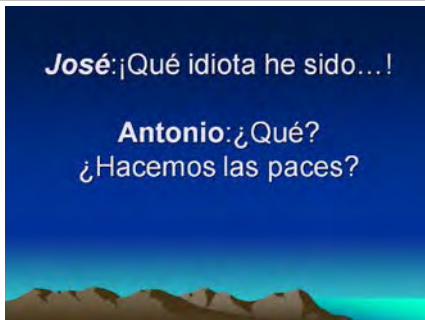


Texto 7 - Diapositiva 17



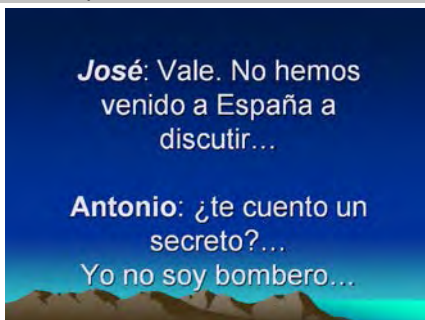
- P-** José, con tono dubitativo, pide a Antonio más explicaciones.
- P-** Antonio habla con tono de superioridad.
- G-** Enrollarse: consensuar un gesto adaptado a los participantes.
- G-** Vete a la mierda: consensuar un gesto para la expresión.
- T-** El verbo *enrollarse* en lenguaje coloquial.

Texto 7 - Diapositiva 18



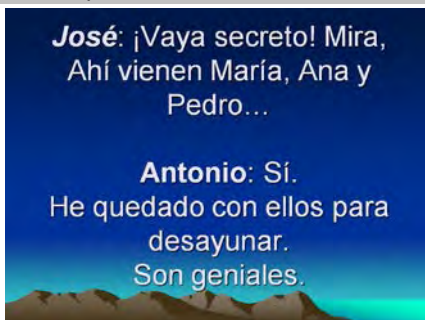
- P-** José habla lamentándose y Antonio adopta un tono conciliador.
- T-** La expresión *hacer las paces* y su correspondencia con el alemán.

Texto 7 - Diapositiva 19



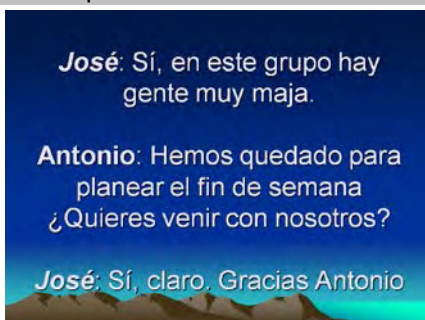
- P-** José habla con resignación e intentar reconciliarse.
- P-** Antonio adopta un tono susurrante para contar un secreto y misterioso.

Texto 7 - Diapositiva 20



- P-** José reacciona sin dar importancia al secreto y se gira cambiando de tema.
- T-** La expresión exclamativa *¡vaya!*

Texto 7 - Diapositiva 21



- P-** José está ahora agradecido a Antonio por haberle abierto los ojos.
- T-** La diferencia en el uso de *ir* y *venir* en alemán.

### 11.9.5. Unidad 7 - Actividad 4. Fase analítica I (Texto 7)

<b>Unidad 7 - Actividad 4</b> <b>Fase analítica I (Texto 7)</b>	
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Primer contacto con el texto escrito.</li><li>• Explicación de las dificultades gramaticales sin entrar en profundidad en ellas y manteniendo la atención en el contexto general de la historia.</li></ul>
<b>Materiales</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Hojas con los textos</li><li>- Carteles con las explicaciones gramaticales necesarias</li></ul>
<b>Realización</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1) El profesor proporciona los modelos de pronunciación y entonación del texto completo.</li><li>2) En caso de ser necesario el profesor traduce cada frase.</li><li>3) Se invita a los alumnos a leer en parejas fragmentos del diálogo con especial atención a la entonación y acento que requiere cada personaje y cada situación.</li><li>4) Se intenta reforzar las facetas cómicas del diálogo.</li><li>5) En una segunda lectura se aclaran las dudas que puedan surgir en cada frase.</li></ol>
<b>Comentarios</b>	Con el fin de conseguir una mejor comprensión de la situación global de los diálogos, los temas gramaticales y culturales que se pueden tratar en esta fase analítica I se encuentran en las acotaciones de las diapositivas de la fase de representación.

En la página siguiente se puede ver el texto que se ha representado y que en esta fase los alumnos han recibido para su lectura.

### 11.9.6. Unidad 7 - Actividad 5. Ejercicios de activación de la Unidad 6

<b>Unidad 7 - Actividad 5</b> <b>Ejercicios de activación de la Unidad 6</b>	
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Activar los contenidos de la unidad 6.</li><li>• Dar tiempo para procesar de manera subconsciente las nuevas informaciones y estructuras del texto 7.</li></ul>
<b>Materiales</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Los descritos en las fichas de ejercicios de la unidad 6.</li></ul>
<b>Realización</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1) Según las indicaciones de los ejercicios de la unidad 6</li></ol>

## 07 Desayuno junto a la playa

Ya ha pasado una semana desde el inicio del curso. Antonio y José no han hablado desde la fiesta del Hotel Real. Pero hoy por la mañana han coincidido en la terraza de la residencia a la hora de desayunar y han tenido que hablar...

José llega a la terraza de la residencia y ve a Antonio. Es muy temprano y Antonio desayuna solo...

**José:** ¡Que raro! ¿No desayunas en tu hotel de 5 estrellas gran lujo?

**Antonio:** Tú eres tonto ¿verdad? ¿No has aprendido la lección?

**José:** ¿Qué lección?... ¿Has pasado la noche con Bea?

**Antonio:** ¡Lo dicho, tú eres tonto! a Bea, no la he visto desde la fiesta.

**José:** ¿Qué? ¿No habéis estado toda la semana juntos?

**Antonio:** No. No la he visto, ni la he querido ver.

**José:** Te has acostado con ella y ahora no quieres nada más... ¿No?

**Antonio:** ¡Y dale!...Yo te he hecho un favor...

**José:** ¿Qué favor? He perdido el amor de mi vida.

**Antonio:** ¡Ja!, pero ¿no has notado que Bea es una interesada?

**José:** Tú no conoces a Bea...

**Antonio:** Bea y yo nos hemos conocido en el avión

**José:** ¿Ah sí?

**Antonio:** ... y luego no ha hablado más conmigo

**José:** Porque sabe que eres un chulo...

**Antonio:** No, porque le he dicho que soy bombero

**José:** Es verdad... es ella la que ha dicho que eres bombero

**Antonio:** Y cuando ha sabido que soy rico ha pasado de ti... ¿o no?

**José:** Tienes razón... primero ha dicho que eres tonto pero al llegar al hotel, ha ido a hablar contigo.

**Antonio:** Ya lo sé. Y cuando he visto eso, he perdido el interés en ella.

**José:** Pero entonces... ¿Qué ha pasado en la fiesta?

**Antonio:** Pues que ha intentado enrollarse conmigo hasta que le he dicho "vete a la mierda"...

**José:** ¡Qué idiota he sido...!

**Antonio:** ¿Qué? ¿Hacemos las paces?



**José:** Vale. No hemos venido a España a discutir...

**Antonio:** Para mostrar mi buena voluntad voy a contarte un secreto... Yo no soy bombero...

(José le interrumpe)

**José:** ¡Vaya secreto! Mira, ahí vienen María, Ana y Pedro...

**Antonio:** Sí. He quedado con ellos para desayunar. Los he conocido el primer día y son geniales.

**José:** La verdad es que en este grupo hay gente muy maja.

**Antonio:** Hemos quedado para planear el fin de semana ¿Quieres venir con nosotros?

**José:** Sí, claro. Gracias Antonio

© Álvaro Fernández Villazón

### 11.9.7. Unidad 7 - Actividad 6. Fase analítica II. Concierto activo (Texto 7)

<b>Unidad 7 - Actividad 6</b> <b>Fase analítica II. Concierto activo (Texto 7)</b>	
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Proporcionar un modelo de pronunciación y entonación nativo.</li><li>• Facilitar la lectura relajada del texto con el refuerzo de la audición de la voz del profesor.</li><li>• Utilización de la música como medio de relajación y para proporcionar asociaciones positivas.</li></ul>
<b>Materiales</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Hojas con el texto</li><li>- Música de la lista propuesta por Lozanov (en el apéndice)</li></ul>
<b>Realización</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1) Se pone la música unos minutos antes de empezar a leer.</li><li>2) Cuando el grupo está calmado y atento se comienza la lectura.</li><li>3) El profesor lee el texto acompañando las frases de los marcadores de entonación y corporales que corresponden a cada personaje y a su vez acompasando la lectura en tono y velocidad a los distintos pasajes musicales.</li></ol>

### 11.9.8. Unidad 7 - Actividad 7. Fase asociativa. Concierto pasivo (Texto 7)

<b>Unidad 7 - Actividad 7</b> <b>Fase asociativa. Concierto pasivo (Texto 7)</b>	
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Proporcionar un caudal lingüístico independiente de los procesos cognitivo-analíticos.</li><li>• Proporcionar un contexto que favorezca las asociaciones positivas con el texto.</li><li>• Acabar la sesión del día con una actividad relajada que permita abandonar el curso con sensación de tranquilidad y de bienestar.</li></ul>
<b>Materiales</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Música de la lista propuesta por Lozanov (en el apéndice)</li><li>- Esterillas y almohadas (para los alumnos que lo deseen)</li></ul>
<b>Realización</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1) Una vez acabada la fase anterior se pone la música correspondiente a esta nueva fase y se pide a los alumnos que se tumben en las esterillas, cierren los ojos y escuchen la música.</li><li>2) No es necesario apagar las luces, pero, si es posible, conviene oscurecer la clase.</li><li>3) Se explica a los alumnos una sencilla técnica de relajación. En este punto es importante prestar atención a la "relajación mental" como paso previo a la relajación física.</li><li>4) Se pide a los alumnos que no se concentren en el texto sino en la música.</li><li>5) Tras unos minutos de silencio el profesor lee el texto adaptando su voz a la música, pero sin el acompañamiento de entonación y volumen propio de la fase analítica.</li><li>6) Una vez acabada la lectura y tras unos minutos de música se informa a los estudiantes del fin de la actividad y se les pide que se muevan con mucha lentitud para conservar la sensación de bienestar que proporciona la relajación.</li><li>7) Se recuerda a los alumnos que lean el texto antes de acostarse y al levantarse (leer, no estudiar).</li></ol>

### 11.9.9. Unidad 7 - Actividad 8. Canción

**Unidad 7 - Actividad 8**  
**Canción: Vivo por ella (Andrea Bocelli y Marta Sánchez)**

**Objetivos**


- Facilitar el primer contacto del día con el español
- Utilizar la presencia del cantante italiano Andrea Bocelli y de Marta Sánchez (ahijada de Alfredo Kraus) para hablar de otros grandes cantantes de ópera españoles: Plácido Domingo y José Carreras
- Hablar de las similitudes del español y el italiano y de las lenguas románicas en general.

**Materiales**

- Copias (con traducción) del texto de la canción
- Vídeo musical de la canción

**Realización**

- 1) El texto de la canción, junto a la traducción, se presenta en un formato claro y atractivo.
- 2) Los alumnos leen por turnos una estrofa en español.
- 3) El profesor lee la traducción de forma consecutiva.
- 4) Se visiona el vídeo.

Andrea Bocelli y Marta Sánchez Vivo por ella	Andrea Bocelli y Marta Sánchez Ich liebe für Sie
Vivo por ella sin saber si la encontré o me ha encontrado Ya no recuerdo cómo fue, pero al final me ha conquistado Vivo por ella que me da toda mi fuerza de verdad Vivo por ella y no me pesa	Ich liebe für sie ohne zu wissen ob ich sie fand oder sie mich fand Ich erinnere mich nicht mehr wie es war, aber am Ende hat sie mich besiegt Ich liebe für sie das mir alle meine Kraft gibt Ich liebe für sie und ich bereue es nicht
Vivo por ella yo también, no te me pongas tan celoso Ella entre todas es la más dulce y valiente como un beso Ella a mi lado siempre está para rogar mi soledad Más que por mí por ella yo vivo también	Ich liebe auch für sie, sie nicht so eifersüchtig Sie ist, unter allen, die sweetest und sie macht dich warm wie ein kuss Sie ist immer mit mir um meine Einsamkeit zu lösen. Mehr als für mich, liebe ich auch für sie
Es la musa que te invita a tocarla suavecita En mi piano a veces triste la muerte no existe si ella está aquí	Sie ist die Muse die dich einflößt sie berührt zu spielen In meinem manchmal traurigen Klavier der Tod gibt es nicht, wenn sie da ist
Vivo por ella que me da todo el afecto que le sale A veces pega de verdad, pero es un puño que no duele Vivo por ella que me da fuerza, valor y realidad para sentirme un poco vivo	Ich liebe für sie die mir alle Liebe gibt die sie kann Manchmal schlägt sie wirklich, aber mit einem Faust der kein Weh tut Ich liebe für sie die mir Kraft, Mut und Wirklichkeit gibt, um mich la Bändchen zu kücken
¡Cómo duele cuando falta, cómo brilla fuerte y alta! Si ella canta en mi garganta mis penas más negras espanto	Wie schmerzhaft es ist wenn sie fehlt Wie stark sie glänzt Wenn sie in meinem Hals singt, ich meine schwarzesten Leben erschrecke
Vivo por ella y nadie más puede vivir dentro de mí Ella me da la vida, si está junto a mí, si está junto a mí Vivo por ella al límite (en el trance más oscuro) Vivo por ella integral Cada día una conquista, la protagonista es ella también	Ich liebe für sie und niemand anders kann in mir leben Sie gibt mir Leben wenn sie mit mir ist Ich liebe für sie In dem Erlebens Augenblick Ich liebe für sie vollständig Jeden Tag ein Gewinn Die Hauptdarstellerin ist auch sie
Vivo por ella porque valdándome siempre la salida Porque la música es así, feliz, sincera de por vida Vivo por ella que me da noches de amor y libertad Si hubiese otra vida la vivo por ella también Ella se llama música (yo vivo también) Vivo por ella, créeme (por ella también) Yo vivo por lei	Ich liebe für sie, weil mir den Anflug gibt Wah die Musik einfach so im Moment und ich bin für immer Ich liebe für sie, weil sie mir Nächte der Liebe und der Fröhlichkeit Wenn es andere Lebensgüte, ich habe es auch für sie Sie heißt Musik Ich liebe für sie, glaub mir Traducción: Álvaro Fernández Villazón
	<b>Marta Sánchez</b> (Ópera Matilde). Española. 8 de mayo de 1960 es una cantante española. Fue la primera esposa del tenor italiano Plácido Domingo, nombre artístico de Antonio Sánchez Carrasco (1929-1980), de la familia López Perdomo. En 1966 forma parte del grupo Che jugando a ser un gran actor dentro y fuera de escena y debutó en teatro en 1963 con el álbum Músic. Desde que se casó con su pareja musical en 1966 hasta la actualidad, sus vidas se han entrelazado en música y en otros muchos ámbitos. Andrea Bocelli. Italiano. Toscana, Italia. 22 de septiembre de 1958 es un tenor, músico, escritor y productor musical italiano. Ha grabado buena parte de su obra con el soprano Andrea Chenier, Carmen Le Gendre, El Tovarone, Cecilia Bartoli, Paganini, Renata Jacobi, Verter y Tarditi, además de discos con cantantes clásicos de su madre pos. Es un cantante conocido internacionalmente que ha vendido más de 70 millones de discos en todo el mundo. <a href="http://es.wikipedia.org/wiki/Marta_Sánchez">http://es.wikipedia.org/wiki/Marta_Sánchez</a> <a href="http://es.wikipedia.org/wiki/Andrea_Bocelli">http://es.wikipedia.org/wiki/Andrea_Bocelli</a>

### 11.9.10. Unidad 7 - Actividad 9. Fase de activación. Ejercicio 1

**Unidad 7 - Actividad 9**  
**Ejercicio 1: Dominó de actividades diarias**

**Objetivos**

- Aprender el vocabulario necesario para explicar la rutina diaria.
- Practicar de forma intensiva el uso de verbos reflexivos.
- Utilizar estos recursos en conjunción con los personajes de la historia y la personalidad inventada de los alumnos.



**Materiales**

- Fichas con ilustraciones de todas las actividades cotidianas procedentes de Diccionario ilustrado de la editorial Todolibro ediciones s.a. (Madrid).
- Fichas con el verbo correspondiente a las ilustraciones de las fichas anteriores.
- Hojas de resumen de las actividades cotidianas con casillas para poner los verbos junto a las ilustraciones, señalando las irregularidades.

**Realización**

- 1) Se reparten las fichas con las ilustraciones y se pide a los estudiantes que las organicen en una secuencia cronológica que tenga sentido.
- 2) Se reparten las fichas con los verbos correspondientes a las ilustraciones y se le pide a los alumnos que coloquen los verbos y las ilustraciones juntas empezando por aquellos verbos que puedan reconocer y dejando para el final aquellos sobre los cuales tengan dudas.
- 3) Los alumnos completan las hojas de trabajo con los verbos.
- 4) Cada alumno elige de entre las fichas las 10 actividades que mejor representan un día normal en su vida, completando el vocabulario con la ayuda del profesor para las actividades concretas de su personaje y expresando la hora del día a la que la realiza.



yo lavo	yo he lavado	yo voy a lavar
yo me lavo	yo me he lavado	yo me voy a lavar
yo me la lavo	yo me la he lavado	yo me la voy a lavar
yo te lo lavo	yo te lo he lavado	yo te lo voy a lavar

--	--	--

afitarse - deplarse	peinarse	ordenar el cuarto
cantar	dar un paseo	hacer deporte
comer en la mesa	estudiar	correr a casa
descansar	comprar el periódico	bañarse
hacer una lista	quedar con amigos	emborracharse
hacer		
ir a la universidad	deprimirse	aburrirse
ver		
llevarse la cara	secarse el pelo	ducharse
llover	jugar con el ordenador	quedar con mi novia/o
levantarse	acordarse	peinarse
poner la lavadora	de	
poner	irrigar	ver la tele
poner	de	con
poner	acordarse	desayunar
poner	de	
poner el video	cochar	maquillarse



### 11.9.11. Unidad 7 - Actividad 10. Fase de activación. Ejercicio 2

Unidad 7 - Actividad 10	
Ejercicio 2: Rompecabezas de tiempos verbales	
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Aprender a conjugar el pretérito perfecto.</li><li>• Reflexionar sobre las peculiaridades sintácticas de las frases en presente, pasado y futuro próximo.</li><li>• Introducir las terminaciones del gerundio y mostrar sus diferencias con las del pretérito perfecto.</li></ul>
<b>Materiales</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Se escriben una serie de frases relativas a la historia del curso en presente, pasado, futuro próximo y gerundio y se recortan dejando una palabra en cada ficha.</li><li>- Fichas en blanco que hacen las funciones de comodín.</li></ul>
<b>Realización</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1) Se entregan de manera desorganizada a todas las palabras a los alumnos y se les pide que construyan frases con sentido con esos elementos.</li><li>2) Se sugiere que comiencen con un verbo para que reconozcan por la conjugación cuál es el posible sujeto.</li><li>3) Se prestará especial atención a los casos de confusión entre el participio y el gerundio (que aún no conocen).</li><li>4) Finalmente se pide a cada grupo que intente construir la frase más larga posible para lo cual puede utilizar las palabras comodín y solapar algunas fichas con otras para conseguir la palabra o la terminación deseada.</li><li>5) Se señala la facilidad del español para unir frases (sin los problemas sintácticos del alemán).</li></ol>

yo	no	me	las	lavo	
nosotros	no	nos	lavamos	las manos	
mis padres	no	se	despiertan		
Antonio	no	se	acuesta		
tú	no	te	lo	secas	el pelo
vosotros	no	os	ducháis		
sus amigos	no		van	a Madrid	
yo	no	me	las	he	lavado
nosotros	no	nos	hemos	lavado	
mis padres	no	se	han	despertado	
Antonio	no	se	ha	acostado	
tú	no	te	lo	has	secado

vosotros	no	os	habéis	duchado	
yo	no	me	las	voy	a lavar
nosotros	no	nos	vamos	a lavar	
mis padres	no	se	van	a despertar	
Antonio	no	se	va	a acostar	
tú	no	te	lo	vas	a secar
vosotros	no	os	vais	a duchar	
mis amigos	no	se	van	a ir a	
nunca	nunca	nunca	las manos		
a las 8	a las 8	a las 8	las manos		
a la 5	a la 5	a la 5	el pelo		

por la mañana	por la mañana	por la mañana	el pelo		
en verano	en verano	en verano	Madrid		
veis	ve	van	ves		
está	estamos	estáis	estoy		
le	les	le	les		
yo	no	me	las	estoy	lavando
nosotros	no	nos	estamos	lavando	
mis padres	no	se	están	despertando	
Antonio	no	se	está	acostando	
tú	no	te	lo	estás	secando
vosotros	no	os	estáis	duchando	



### 11.9.12. Unidad 7 - Actividad 11. Fase de activación. Ejercicio 3

#### Unidad 7 - Actividad 11 Ejercicio 3: Hoy, ayer y mañana

##### Objetivos

- Practicar las actividades cotidianas y en especial los verbo reflexivos con estructuras de presente, pasado y futuro próximo.
- Reflexionar sobre la estructura sintáctica de los distintos tiempos verbales utilizando ejemplos vinculados a nuestros personajes.

##### Materiales

- Presentación de diapositivas con las ilustraciones acompañadas cada una de una hora de realización de actividad y una frase en presente de indicativo.
- La misma presentación pero en la que se sustituye la frase del presente indicativo por otra en pretérito perfecto y una tercera presentación en el que la frase incluye la perífrasis de futuro *ir + inf.*
- Tabla para rellenar con las actividades cotidianas en la que aparecen las expresiones temporales más usuales.
- Tabla para rellenar con tres columnas paralelas para comprobar la estructura simétrica de la sintaxis entre los tiempos del presente, el pretérito perfecto y la perífrasis de futuro.

##### Realización



- 1) Se van mostrando las diapositivas y se pide a los alumnos que lean por turno las frases y las traduzcan.





- 2) Se pregunta al alumno que ha traducido cuándo realiza su personaje esa actividad y con qué frecuencia.
- 3) Se pide a los alumnos que escriban en la nueva tabla con tres columnas las frases en presente y las transformen en frases en pasado y futuro próximo.

**Comentarios**

Es conveniente realizar esta actividad en un día distinto al del dominó de actividades cotidianas ya que juntar los verbo reflexivos en presente y pretérito perfecto en el mismo día da lugar a demasiadas confusiones.

		Habitualmente		
 leer  Por la mañana Por la tarde Por la noche al mediodía  a las 7 en punto a las 7 y cuarto a las 7 y media a las 8 menos 20 a las 6 de la tarde a las 2 de la mañana   después de la comida después de comer  antes del trabajo antes de trabajar  antes de ducharme	<b>a las..</b> (a la..)	los lunes los martes los miércoles los jueves los viernes los sábados los domingos los fines de semana	en verano en otoño en invierno en primavera en vacaciones en Navidad	
Estructura		sujeto- negación- pronombres- verbo		
lavarse las manos		yo no me las lavo		

	Hoy <small>verbo presente- pronombres- verbo- participio</small> <small>esta- este- hoy- mañana- hoy más tarde</small> <small>Zetwischen</small>	a las...	aunque	Habitualmente	a las..	pe- ro	mañana hoy más tarde	a las..
 leer  Por la mañana Por la tarde Por la noche al mediodía  a las 7 en punto a las 7 y cuarto a las 7 y media a las 8 menos 20 a las 6 de la tarde a las 2 de la mañana   después de la comida después de comer  antes del trabajo antes de trabajar  antes de ducharme	Esta semana Este mes Este año nunca alguna vez muchas veces una vez	(ayer)* (la semana pasada)* (el mes pasado)* (el año pasado)*		los lunes los martes los miércoles los jueves los viernes los sábados los domingos los fines de semana	en verano, en otoño en invierno, en primavera en vacaciones en Navidad		el lunes próximo la semana próxima el lunes que viene la semana que viene el verano próximo la Navidad próxima el fin de semana próximo	
Estructura		sujeto- negación- pronombres- verbo(haber- participio)		sujeto- negación- pronombres- verbo		sujeto- negación- pronombres- verbo(Infinitivo)		
lavarse las manos		yo no me las he lavado		yo no me las lavo		yo no me las voy a lavar		

### 11.9.13. Unidad 7 - Actividad 12. Fase de activación. Ejercicio 4

#### Unidad 7 - Actividad 12 Ejercicio 4: ¿Quién hace qué y cuándo?

##### Objetivos

- Profundizar en el conocimiento de los otros personajes de la historia.
- Practicar las estructuras interrogativas las con actividades cotidianas y verbo reflexivos.
- Favorecer la relación entre el movimiento y el uso de la lengua.
- Practicar de manera espontánea, sin la atención del profesor o de los otros participantes
- Practicar el uso de la tercera persona del singular y del plural y repasar la utilización de las estructuras comparativas.

##### Materiales

- Formularios ilustrados para las encuestas

##### Realización

- 1) Los participantes se levantan y se mueven por la clase buscando a una persona a la que realizar las preguntas.
- 2) Cuando se tiene la información de varias personas se informa al grupo sobre las costumbres de uno de los personajes entrevistados y los demás estudiantes intentan adivinar cuál es la profesión y quién es la persona de la que se habla.
- 3) Con los datos obtenidos de las entrevistas cada alumno presenta un pequeño informe sobre las costumbres de los demás utilizando expresiones del tipo: muchos, algunos, una persona etc. y estableciendo comparaciones entre las distintas costumbres de los personajes.

El nombre						
la profesión						
¿A qué hora te levantas?						
¿A qué hora comes?						
¿Cuántas horas trabajas?						
¿A qué hora te acuestas?						
¿Te gusta tu trabajo? ¿Cuánto?						

## 11.10. UNIDAD DIDÁCTICA 8. PLANES PARA EL FIN DE SEMANA

### 11.10.1. Descripción general de la unidad didáctica 8

<b>Unidad didáctica 8. Planes para el fin de semana</b>	
<b>Planificación general</b>	
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Presentar los recursos para referirse al futuro y hacer planes.</li><li>• Aprender el uso de la perífrasis de futuro <i>ir a + inf.</i></li><li>• Ampliar los conocimientos geográficos y culturales haciendo uso de información turística real sobre Cantabria.</li><li>• Practicar la descripción de lugares, personas y acontecimientos.</li><li>• Introducir la división temporal en días, semanas, meses y estaciones.</li><li>• Introducir las expresiones de tiempo meteorológico.</li></ul>
<b>Actividades</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1) Preparación. Colocación de carteles relativos a la unidad anterior</li><li>2) Canción: Voy a pasármelo bien (Hombres G)</li><li>3) Fase de reproducción (Texto 8)</li><li>4) Fase analítica I (Texto 8)</li><li>5) Ejercicios de activación de la unidad anterior (Unidad 7)</li><li>6) Fase analítica II: Concierto activo (Texto 8)</li><li>7) Fase Asociativa: Concierto pasivo (Texto 8)</li><li>8) Canción: A Dios le pido (Juanes)</li><li>9) Fase de activación. Ejercicio 1: Vamos de excursión</li><li>10) Fase de activación. Ejercicio 2:: Las estaciones del año</li></ol>

### 11.10.2. Unidad 8 - Actividad 1. Preparación

<b>Unidad 8 - Actividad 1</b>	
<b>Preparación. Colocación de carteles relativos a la unidad anterior (Unidad 7)</b>	
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Activar la capacidad comunicativa evitando el miedo al error por medio de los carteles.</li><li>• Favorecer el aprendizaje por medio de la percepción periférica.</li><li>• Potenciar la percepción periférica por medio de la personalización.</li></ul>
<b>Materiales</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Carteles DIN A3</li><li>- Pinturas y celo</li></ul>
<b>Realización</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1) Se reparten los carteles, que en su mayoría son versiones en tamaño DIN A3 de los materiales entregados el día anterior, para que los alumnos los personalicen</li><li>2) Se incluyen los carteles de los verbos más utilizados, especialmente los reflexivos.</li><li>3) Los carteles se colocan en la pared siguiendo su posición habitual según la sintaxis.</li><li>4) Se presta especial atención al pretérito perfecto de indicativo y a los participios irregulares.</li></ol>

**Comentarios**

Según la disponibilidad de tiempo se puede hacer esta actividad o colocar los carteles directamente antes de que lleguen los alumnos. También es posible realizar la actividad como ejercicio en la fase de activación.

<b>El pretérito perfecto</b>				
	Verbo auxiliar (haber)	Participio pasado		
yo	<b>he</b>	cantado hablado	<b>ADO</b>	cantar (singen) hablar (sprechen)
tú		comido vivido	<b>IDO</b>	comer (essen) vivir (leben, wohnen)
él, ella, usted	<b>ha</b>	abierto dicho escrito		abrir (öffnen, aufmachen) decir (sagen) escribir (schreiben)
nosotros		puesto vuelto visto hecho muerto roto		poner (stellen, legen) volver (zurückkommen) ver (sehen) hacer (machen) morir (sterben) romper (brechen)
ellos, ellas, ustedes	<b>han</b>	leído ido sido		leer (lesen) ir (gehen, fahren) ser (sein)

yo		he lavado la ropa		alguna vez muchas veces ya
yo	<b>me</b>	he lavado		
yo	<b>me</b>	he lavado las manos		
yo	<b>me las</b>	he lavado		
yo	<b>no me las</b>	he lavado		
yo	<b>nunca</b>	he ido a España		todavía no no...todavía
yo	<b>no</b>	he ido <b>nunca</b> a España		nunca no...nunca
yo	<b>todavía no</b>	he visitado España		
yo	<b>no</b>	he visitado España <b>todavía</b>		

<b>Verbos reflexivos</b>			
yo	<b>me</b>	lavo	
tú	<b>te</b>	lavas	
él, ella, usted	<b>se</b>	lava	la cara el pelo los pies los dientes
nosotros	<b>nos</b>	lavamos	
vosotros	<b>os</b>	laváis	
ellos, ellas, ustedes	<b>se</b>	lavan	

yo		lavo		
yo	<b>me</b>	lavo las manos		
yo	<b>me las</b>	lavo		
yo	<b>no me las</b>	lavo		

<b>El pretérito perfecto</b>				
	Verbo auxiliar (haber)	Participio pasado		
yo	<b>he</b>	cantado hablado	<b>ADO</b>	cantar (singen) hablar (sprechen)
tú		comido vivido	<b>IDO</b>	comer (essen) vivir (leben, wohnen)
él, ella, usted	<b>ha</b>	abierto dicho escrito		abrir (öffnen, aufmachen) decir (sagen) escribir (schreiben)
nosotros		puesto vuelto visto hecho		poner (stellen, legen) volver (zurückkommen) ver (sehen) hacer (machen)
ellos, ellas, ustedes	<b>han</b>	leído ido sido		leer (lesen) ir (gehen, fahren) ser (sein)

<b>Verbos reflexivos</b>			
yo	<b>me</b>	llamo	
tú	<b>te</b>	llamas	
él, ella, usted	<b>se</b>	llama	Álvaro María Peter y Anne
nosotros	<b>nos</b>	llamamos	
vosotros	<b>os</b>	llamáis	
ellos, ellas, ustedes	<b>se</b>	llaman	


  

<b>expresión del futuro</b>			
yo	<b>voy</b>		<b>comer</b>
tú	<b>vas</b>		<b>viajar</b>
él, ella, usted	<b>va</b>		<b>lavarme</b>
nosotros	<b>vamos</b>	a + inf	<b>lavarte..</b>
vosotros	<b>vais</b>		
ellos, ellas, ustedes	<b>van</b>		

yo		he lavado		alguna vez muchas veces ya
yo	<b>me</b>	he lavado las manos		todavía no no...todavía
yo	<b>me las</b>	he lavado		nunca no...nunca
yo	<b>no me las</b>	he lavado		

### 11.10.3. Unidad 8 - Actividad 2. Canción

Unidad 8 - Actividad 2	
Canción: Voy a pasármelo bien (Hombres G)	
<b>Objetivos</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Facilitar el primer contacto del día con el español.</li> <li>• Utilizar las imágenes del vídeo como fuente humorística.</li> <li>• Practicar las estructuras de la perífrasis de futuro y el pretérito perfecto.</li> <li>• Comentar las posibilidades de colocación de los pronombres y la acentuación.</li> </ul>	
<b>Materiales</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Copias (con traducción) del texto de la canción</li> <li>- Vídeo musical de la canción</li> </ul>	
<b>Realización</b>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1) El texto de la canción, junto a la traducción, se presenta en un formato claro y atractivo.</li> <li>2) Los alumnos leen por turnos una estrofa en español.</li> <li>3) El profesor lee la traducción de forma consecutiva.</li> <li>4) Se visiona el vídeo.</li> </ol>	
	

### 11.10.4. Unidad 8 - Actividad 3. Fase de reproducción (Texto 8)

#### Unidad 8 - Actividad 3

#### Fase de reproducción del texto 8. Planes para el fin de semana

##### Objetivos

- Presentación de forma integrada de los contenidos gramaticales, pragmáticos y culturales recogidos en el texto.
- Utilización inmediata de los recursos lingüísticos aprendidos.

##### Materiales

- Ordenador, proyector y control remoto
- Presentación en diapositivas de la historia (en pequeños unidades en forma de diálogo)

##### Preparación

Se indica a los alumnos que durante todo el proceso deben prestar atención principalmente al sentido global de las frases y del texto. Los gestos son solo una ayuda para captar mejor la situación y el sentido de lo que decimos. Se intenta reproducir la entonación, las miradas, el movimiento, etc. La corrección gramatical no es importante en esta fase. El profesor incita de manera jovial (ayudado por el propio texto de la historia) a continuar la comunicación sin preocuparse de los errores.

##### Realización

- 1) Los alumnos se ponen de pie en semicírculo frente al profesor y a la pantalla de proyección.
- 2) Se muestra la diapositiva y uno de los participantes lee las frases.
- 3) Se traduce, fomentando que los participantes digan la traducción si la conocen o la intuyen.
- 4) Se quita la diapositiva (se pone una en blanco) y el profesor reproduce la frase completa de manera clara y acompañándola de gestos.
- 5) Los alumnos reproducen la frase con los gestos. Se fomenta la participación de los alumnos para añadir o cambiar gestos, en especial con las ciudades y nacionalidades.
- 6) Si la diapositiva muestra un dialogo, la clase se divide según los personajes y el profesor ensaya cada frase con el grupo correspondiente.
- 7) Después, los alumnos se juntan por parejas o tríos y reproducen el diálogo con los gestos.
- 8) Se cambia de interlocutor varias veces para poder practicar más y acostumbrarse a varias voces.
- 9) El profesor observa a las parejas durante el dialogo y les ayuda con las dificultades, ya sea repitiendo los gestos o mostrando brevemente la diapositiva otra vez.

##### Aclaración sobre las acotaciones

Dado que los gestos no son de tipo normativo y ya se han ejemplificado en la unidad 1, se prescinde en las siguientes unidades de las fotografías. En cuanto a las acotaciones, estas son de tres tipos que, para ahorrar espacio y hacer más ágil la consulta de las unidades, se señalan con la siguientes iniciales:

- **T-** Temas gramaticales o culturales para comentar en fase analítica.
- **P-** Información paraverbal general.
- **G-** Sugerencias relativas a los gestos.

##### Texto 8 - Diapositiva 1

###### Planes para el fin de semana



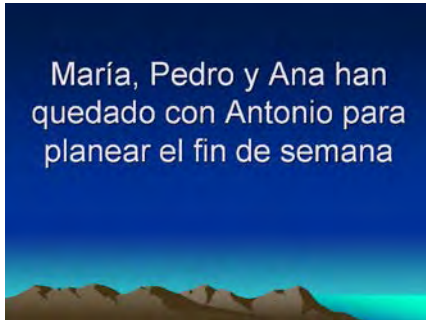
**P-** El narrador adopta un tono solemne para resumir lo ocurrido en el capítulo anterior.

Texto 8 - Diapositiva 2



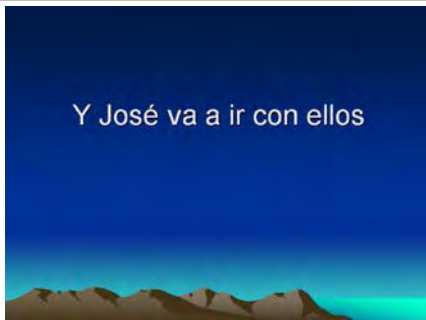
**G-** Verbo auxiliar y participio: utilizar el gesto consensuado para marcar el verbo auxiliar y realizar el participio con los mismos gestos usados para el presente.

Texto 8 - Diapositiva 3



**T-** Verbo auxiliar.

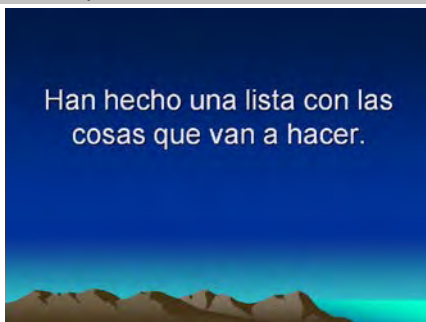
Texto 8 - Diapositiva 4



**G-** Ir a + inf.: consensuar un gesto para la perífrasis de futuro próximo. El infinitivo se realiza con el mismo que el presente.

**T-** La construcción de la perífrasis de futuro próximo.

Texto 8 - Diapositiva 5



**T-** La perífrasis de futuro.

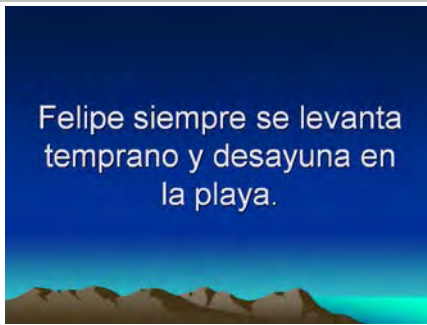
Texto 8 - Diapositiva 6



**T-** Las excepciones a la traducción de *visitar* al alemán (visitar un colegio).

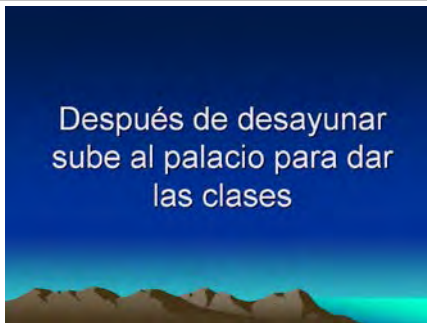


Texto 8 - Diapositiva 7



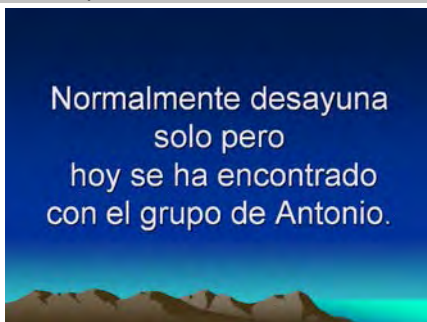
**P-** El narrador cambia de tono al hablar de Felipe.

Texto 8 - Diapositiva 8



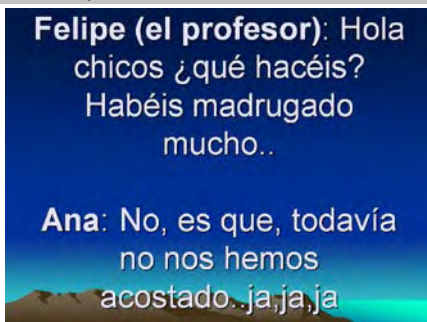
**T-** La expresión temporal *después de* con verbo o sustantivo.

Texto 8 - Diapositiva 9



**T-** Las expresiones temporales de frecuencia.

Texto 8 - Diapositiva 10



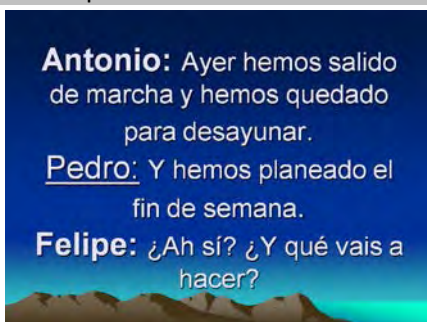
**P-** Felipe se dirige a los estudiantes de una manera desenfadada.

**P-** Ana habla con su tono susurrante pero con picardía.

**G-** Señalar con gestos sucesivos la negación, el verbo auxiliar y el participio.

**T-** Los horarios españoles, especialmente, los de los jóvenes y las fiestas en fin de semana.

Texto 8 - Diapositiva 11



**P-** Antonio mantiene su acento italiano y los gestos concordantes. Pedro tiene un acento norteamericano.

**T-** La expresión *salir de marcha*.



Texto 8 - Diapositiva 12

**Pedro:** Primero vamos a ir a Santillana del Mar

**Felipe:** Santillana es un pueblo precioso. Es como vivir en la Edad Media

**P-** Felipe habla con gran pasión sobre los lugares que van a visitar los alumnos.

**T-** Explicar las peculiaridades de Santillana del Mar.

Texto 8 - Diapositiva 13

**Felipe:** Y ¿no vais a ver las Cuevas de Altamira?

**Pedro:** Sí, vamos a ir después

**Felipe:** Tenéis que ir antes, porque siempre hay mucha gente

**P-** Felipe alterna el tono de sorpresa por el tono paternal.

**T-** Las Cuevas de Altamira como patrimonio de la humanidad (y las otras cuevas de Cantabria).

**T-** *Antes y después.*

Texto 8 - Diapositiva 14

**Ana:** Y después vamos a ir a Comillas.

**Felipe:** Comillas es muy bonito y además allí van a abrir la Universidad Mundial del Español.

**G-** Comillas: utilizar el gesto que representa el signo de puntuación comillas para el pueblo de Comillas.

**T-** Hablar de la Fundación Comillas y la historia de la Universidad Pontificia.

Texto 8 - Diapositiva 15

**Antonio:** Y tú, ¿Qué vas a hacer?

**Felipe:** Yo voy a comer con mis padres en Torrelavega.

**T-** Explicar la significación de la ciudad de Torrelavega en Cantabria, como ciudad industrial.

Texto 8 - Diapositiva 16

**Antonio:** ¿Y tu familia? ¿Tu mujer y tu hijo?

**Felipe:** Están en Alemania. Han ido a visitar a los padres de mi mujer.....

**G-** Alemania: consensuar un gesto con contenido humorístico.

Texto 8 - Diapositiva 17

**Felipe:** ... Si queréis, después de ver Comillas, tomamos algo juntos en Torrelavega

**Ana:** ¡Estupendo! En Torrelavega hay muchísimas tiendas

**P-** Ana reacciona con gran excitación.

**T-** El urbanismo en las ciudades españolas. Las tiendas, bares, restaurantes, etc. en los bajos comerciales.

Texto 8 - Diapositiva 18

**Felipe:** ¿Va a venir también Julia?

**Antonio:** ¿Julia? No, ¿Por qué?

**Felipe:** No, por nada. Es que me ha dicho que quiere conocer Torrelavega...

**P-** Felipe pregunta por Julia de manera dubitativa y después intenta restarle importancia.

Texto 8 - Diapositiva 19

**José:** Bueno, ¿A qué hora quedamos?

**Felipe:** Vais a hacer muchas cosas, así que quedamos por la tarde... ¿a las 8?

**T-** Expresiones para concertar una cita (hora y lugar).

Texto 8 - Diapositiva 20

**José:** Vale, a las 8 en la zona de vinos de Torrelavega

**Felipe:** Si veis a Julia.....nada, nada, es igual....

**P-** Felipe duda si enviar una invitación directa a Julia y finalmente no se atreve.

**T-** Expresión para confirmar la cita.

### 11.10.5. Unidad 8 - Actividad 4. Fase analítica I (Texto 8)

<b>Unidad 8 - Actividad 4 Fase analítica I (Texto 8)</b>	
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Primer contacto con el texto escrito.</li><li>• Explicación de las dificultades gramaticales sin entrar en profundidad en ellas y manteniendo la atención en el contexto general de la historia.</li></ul>
<b>Materiales</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Hojas con los textos</li><li>- Carteles con las explicaciones gramaticales necesarias</li></ul>
<b>Realización</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1) El profesor proporciona los modelos de pronunciación y entonación del texto completo.</li><li>2) En caso de ser necesario el profesor traduce cada frase.</li><li>3) Se invita a los alumnos a leer en parejas fragmentos del diálogo con especial atención a la entonación y acento que requiere cada personaje y cada situación.</li><li>4) Se intenta reforzar las facetas cómicas del diálogo.</li><li>5) En una segunda lectura se aclaran las dudas que puedan surgir en cada frase.</li></ol>
<b>Comentarios</b>	Con el fin de conseguir una mejor comprensión de la situación global de los diálogos, los temas gramaticales y culturales que se pueden tratar en esta fase analítica I se encuentran en las acotaciones de las diapositivas de la fase de representación.

En la siguiente página se puede ver el texto que se ha representado y que en esta fase los alumnos han recibido para su lectura.

### 11.10.6. Unidad 8 - Actividad 5. Ejercicios de activación de la Unidad 7

<b>Unidad 8 - Actividad 5 Ejercicios de activación de la Unidad 7</b>	
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Activar los contenidos de la unidad 7.</li><li>• Dar tiempo para procesar de manera subconsciente las nuevas informaciones y estructuras del texto 8.</li></ul>
<b>Materiales</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Los descritos en las fichas de ejercicios de la unidad 7.</li></ul>
<b>Realización</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1) Según las indicaciones de los ejercicios de la unidad 7</li></ol>

## 08 Planes para el fin de semana

Antonio y José han hecho las paces. María, Pedro y Ana han quedado con Antonio para planear el fin de semana. Y José va a ir con ellos. Han hecho una lista con las cosas que van a hacer. Van a visitar... un montón de sitios.



Felipe siempre se levanta temprano y desayuna en la playa. Después de desayunar sube al palacio para dar las clases. Normalmente desayuna solo pero hoy se ha encontrado con el grupo de Antonio.

**Felipe (el profesor):** Hola chicos ¿qué hacéis? Habéis madrugado mucho.

**Ana:** No, es que, todavía no nos hemos acostado. ja, ja, ja

**Antonio:** Ayer hemos salido de marcha y hemos quedado para desayunar.

**Pedro:** Y hemos planeado el fin de semana.

**Felipe:** ¿Ah sí? ¿Y qué vais a hacer?

**Pedro:** Primero vamos a ir a Santillana del Mar

**Felipe:** Santillana es un pueblo precioso. Yo he estado muchas veces y es como vivir en la Edad Media

**Felipe:** Y ¿no vais a ver las Cuevas de Altamira?

**Pedro:** Sí, vamos a ir después...

**Felipe:** Tenéis que ir antes, sino, no vais a poder entrar porque siempre hay mucha gente



**Ana:** Y después vamos a ir a Comillas.

**Felipe:** Comillas es muy bonito y además allí van a abrir la Universidad Mundial del Español.

**Antonio:** Y tú, ¿Qué vas a hacer?

**Felipe:** Yo voy a comer con mis padres en Torrelavega. Y los domingos, después de comer me acuesto un poco.

**Antonio:** ¿Y tu familia?

**Felipe:** Mi mujer y mi hijo no están. Están en Alemania. Han ido a visitar a los padres de mi mujer.....

**Felipe:** ... Si queréis, después de ver Comillas, podéis pasar por Torrelavega y tomamos algo juntos...

**Ana:** ¡Estupendo! En Torrelavega hay muchísimas tiendas

**Felipe:** ¿Va a venir también Julia?

**Antonio:** ¿Julia? No, ¿Por qué?

**Felipe:** No, por nada. Es que me ha dicho que quiere conocer Torrelavega...



**José:** Bueno, ¿A qué hora quedamos?

**Felipe:** Vais a hacer muchas cosas, así que quedamos por la tarde... ¿a las 8?

**José:** Vale, a las 8 en la zona de vinos de Torrelavega

**Felipe:** Si veis a Julia..... nada, nada, es igual....

© Álvaro Fernández Villazón

### 11.10.7. Unidad 8 - Actividad 6. Fase analítica II. Concierto activo (Texto 8)

<b>Unidad 8 - Actividad 6</b> <b>Fase analítica II. Concierto activo (Texto 8)</b>	
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Proporcionar un modelo de pronunciación y entonación nativo.</li><li>• Facilitar la lectura relajada del texto con el refuerzo de la audición de la voz del profesor.</li><li>• Utilización de la música como medio de relajación y para proporcionar asociaciones positivas.</li></ul>
<b>Materiales</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Hojas con el texto</li><li>- Música de la lista propuesta por Lozanov (en el apéndice)</li></ul>
<b>Realización</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1) Se pone la música unos minutos antes de empezar a leer.</li><li>2) Cuando el grupo está calmado y atento se comienza la lectura.</li><li>3) El profesor lee el texto acompañando las frases de los marcadores de entonación y corporales que corresponden a cada personaje y a su vez acompasando la lectura en tono y velocidad a los distintos pasajes musicales.</li></ol>

### 11.10.8. Unidad 8 - Actividad 7. Fase asociativa. Concierto pasivo (Texto 8)

<b>Unidad 8 - Actividad 7</b> <b>Fase asociativa. Concierto pasivo (Texto 8)</b>	
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Proporcionar un caudal lingüístico independiente de los procesos cognitivo-analíticos.</li><li>• Proporcionar un contexto que favorezca las asociaciones positivas con el texto.</li><li>• Acabar la sesión del día con una actividad relajada que permita abandonar el curso con sensación de tranquilidad y de bienestar.</li></ul>
<b>Materiales</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Música de la lista propuesta por Lozanov (en el apéndice)</li><li>- Esterillas y almohadas (para los alumnos que lo deseen)</li></ul>
<b>Realización</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1) Una vez acabada la fase anterior se pone la música correspondiente a esta nueva fase y se pide a los alumnos que se tumben en las esterillas, cierren los ojos y escuchen la música.</li><li>2) No es necesario apagar las luces, pero, si es posible, conviene oscurecer la clase.</li><li>3) Se explica a los alumnos una sencilla técnica de relajación. En este punto es importante prestar atención a la "relajación mental" como paso previo a la relajación física.</li><li>4) Se pide a los alumnos que no se concentren en el texto sino en la música.</li><li>5) Tras unos minutos de silencio el profesor lee el texto adaptando su voz a la música, pero sin el acompañamiento de entonación y volumen propio de la fase analítica.</li><li>6) Una vez acabada la lectura y tras unos minutos de música se informa a los estudiantes del fin de la actividad y se les pide que se muevan con mucha lentitud para conservar la sensación de bienestar que proporciona la relajación.</li><li>7) Se recuerda a los alumnos que lean el texto antes de acostarse y al levantarse (leer, no estudiar).</li></ol>



### 11.10.9. Unidad 8 - Actividad 8. Canción

**Unidad 8 - Actividad 8**  
**Canción: A Dios le pido (Juanes)**

**Objetivos**


- Facilitar el primer contacto del día con el español.
- Presentar el país de origen del cantante, Colombia.
- Comentar el fenómeno del voseo en Latinoamérica.

**Materiales**

- Copias (con traducción) del texto de la canción
- Vídeo musical de la canción

**Realización**

- 1) El texto de la canción, junto a la traducción, se presenta en un formato claro y atractivo.
- 2) Los alumnos leen por turnos una estrofa en español.
- 3) El profesor lee la traducción de forma consecutiva.
- 4) Se visiona el vídeo.

Juanes A Dios le pido	Juanes Darum bitte ich Gott
<p>Que mis ojos se despierten con la luz de tu mirada yo a Dios le pido Que mi madre no se muera y que mi padre me recuerde a Dios le pido</p> <p>Que te quedés a mi lado y que más nunca te me vayas mi vida a Dios le pido Que mi alma no descanse cuando de amarte se trate mi cielo a Dios le pido</p> <p>Por los días que me quedan y las noches que aun no llegan yo a Dios le pido por los hijos de mis hijos y los hijos de tus hijos a Dios le pido</p> <p>Que mi pueblo no derrame tanta sangre y se levante mi gente a Dios le pido Que mi alma no descanse cuando de amarte se trate mi cielo a Dios le pido</p> <p>Un segundo más de vida para darte y mi corazón entero entregarte un segundo más de vida para darte y a tu lado para siempre yo quedarme un segundo más de vida yo a Dios le pido</p> <p>Que si me muero sea de amor y si me enamoro sea de vos y que de tu voz sea este corazón todos los días a Dios le pido que si me muero sea de amor y si me enamoro sea de vos y que de tu voz sea este corazón todos los días a Dios le pido a Dios le pido</p>	<p>Dass meine Augen von dem Licht deines Blickes gewartet werden, darum bitte ich Gott. Dass meine Mutter nicht stirbt und mein Vater sich an mich erinnert, darum bitte ich Gott.</p> <p>Dass du an meiner Seite bleibst und nie wieder mich verlässt, darum bitte ich Gott. Dass meine Seele sich nicht ausruht wenn es um dich lieben geht, mein Liebe, darum bitte ich Gott.</p> <p>Für die Tage die ich noch hätte und die Nächte die noch nicht ankommen, bete ich zu Gott. Für die Kinder meiner Kinder und die Kinder deiner Kinder, bete ich zu Gott.</p> <p>Dass mein Volk nicht so viel Blut vergießt und meine Leute sich erheben, darum bitte ich Gott. Dass meine Seele sich nicht ausruht wenn es um dich lieben geht, darum bitte ich Gott.</p> <p>Noch eine Sekunde leben um die dir zu schenken und meinen ganzen Herz dir abzugeben, noch eine Sekunde leben um die dir zu schenken und für immer an deiner Seite zu bleiben, darum bitte ich Gott.</p> <p>Dass wenn ich sterbe, soll es aus Liebe sein, und wenn ich mich verliebe, soll es in dich sein, und dass deiner Stimme dieser Herz gehört, darum bitte ich Gott jeden Tag. Dass wenn ich sterbe, soll es aus Liebe sein, und dass deiner Stimme dieser Herz gehört, darum bitte ich Gott jeden Tag, ken..</p>
	<p><i>Traducción: Álvaro Fernández Villazón</i></p> <p>Juan Esteban Arriabalbal Viqueza? Carolina del Príncipe, Antioquia, Colombia, 1 de agosto de 1972, más conocido como Juanes, es un cantante de pop y rock en español, que también dirigeva. Otros músicos. Juanes ha vendido más de 10 millones de álbumes y 2 además de considerarlo como uno de los cantantes latinoamericanos más populosos. Él es considerado por Facebook como su artista favorito de la década en 2009. Es además un declarado activista de causas sociales y humanitarias. Su nombre artístico, Juanes, es el apodo con el que era llamado en la infancia en su familia y surge de la unión del primer nombre y la primera sílaba del segundo.</p> <p><a href="http://www.wikipedia.org/wiki/Juanes">http://www.wikipedia.org/wiki/Juanes</a>  <a href="http://www.juanes.net/">http://www.juanes.net/</a></p>

### 11.10.10. Unidad 8 - Actividad 9. Fase de activación. Ejercicio 1

**Unidad 8 - Actividad 9**  
**Ejercicio 1: Vamos de excursión**

**Objetivos**

- Utilizar materiales reales para encontrar la información necesaria en textos de nivel superior al de los estudiantes.
- Conocer mejor el marco geográfico y cultural de la historia, realizando visitas a otros sitios de interés en Cantabria.

- Reforzar la relación de las habilidades aprendidas con actividades reales a realizar en cualquier viaje a un país de lengua española.
- Aprender a hacer planes y a expresarlos con la perífrasis de futuro próximo.
- Aprender a contar una experiencia utilizando el pretérito perfecto de indicativo.

#### Materiales

- Información impresa de la oficina de turismo de Cantabria referente a los lugares más interesantes de la región.
- Materiales audiovisuales de esos lugares para que los alumnos puedan hacer una presentación de sus planes y posteriormente informar sobre el transcurso de la excursión.
- Presentaciones de diapositivas con los monumentos y lugares de interés de cada sitio que se mencionan en los folletos turísticos agrupados por ciudades o pueblos.

#### Realización

- 1) Los alumnos, divididos en pequeños grupos, deciden con la ayuda de un mapa de Cantabria a qué lugar o lugares desean ir de excursión.
- 2) El profesor les entrega los materiales informativos relativos a los lugares que quieren visitar y se les pide que hagan una planificación aproximada con horarios para todo el día.
- 3) Cada grupo informa a los demás de sus planes.
- 4) Una vez que tienen la planificación, se les pide que piensen cómo discurriría esa excursión y se sugiere que sean creativos y presenten circunstancias inesperadas o sorprendentes que obliguen a hacer algunos cambios en la planificación.
- 5) Los alumnos presentan a los demás grupos cómo a resultado finalmente su excursión, resaltando los sitios que visitaron y los que no pudieron visitar y la razón por la cual fue así. Para esta narración pueden hacer uso de las presentaciones de diapositivas a su disposición saltando, de una diapositiva a otra según haya sido el orden cronológico de la visita.
- 6) Cada grupo informa a los demás de las características más importantes de los lugares visitados

#### Comentarios

Si la estructura del curso lo permite, es conveniente separar al menos unas horas (y si es posible un día) la fase de planificación de la fase en la que se cuenta cómo ha transcurrido la excursión. En el caso de que la segunda fase se produzca al día siguiente, se puede sugerir a los alumnos que busquen alguna información más sobre los lugares visitados en Internet, siempre de manera voluntaria.

En caso de que fuera posible separar la fase de planificación y el informe de realización de la excursión, esto permitiría incluir las expresiones referentes al tiempo cronológico y atmosférico que se practican el ejercicio siguiente.



## 11.10.11. Unidad 8 - Actividad 10. Fase de activación. Ejercicio 2

### Unidad 8 - Actividad 10 Ejercicio 2: Las estaciones del año

#### Objetivos

- Aprender y practicar las expresiones referentes al tiempo atmosférico.
- Aprender el vocabulario relativo a los días, semanas, meses y estaciones del año.
- Relacionar todos estos conceptos y expresiones con la vida de los personajes de la historia y las personalidades inventadas los estudiantes.

#### Materiales

- El juego de las estaciones del año de la editorial Bookmark Verlag (Meckenheim).
- Fichas agrupadas por colores según los siguientes temas: días de la semana, meses del año, estaciones del año y tiempo meteorológico.

#### Realización

- 1) El juego tiene forma de rompecabezas y es autocorrectivo, con lo cual solo hay una solución posible.
- 2) Los estudiantes deben poner las fichas del vocabulario al lado de la representación gráfica correspondiente o en el orden lógico inherente a ese tema.
- 3) Cada participante explica las vivencias personales de su personaje en su país de procedencia referente a las distintas épocas del año.
- 4) El profesor puede ampliar la información a base de preguntas personales relativas a la familia y amigos de cada alumno.

Hace...	Hay...	
Sol	Niebla	Llueve
Frio / Calor	Tormentas	Nieva
42 grados / 2 grados bajo cero	Chubascos	graniza
viento	Nubes y claros (Está nublado)	

¿Qué tiempo hace en....?					
Amsterdan 8°	Ginebra	Moscu 1°			
Barcelona	La Habana 27°	Nueva York 5°			
Bogotá	Lima 29°	París			
Brujas 8°	Londres	Roma			
Casaca 8°	Madrid 19°	Tokio 28°			
Fráncfort 8°	México, D.F.	Viena			

la estación	el mes	la semana/el día	Partes del día	La hora
la primavera	marzo abril mayo	la semana el día 25	la mañana la tarde la noche	la hora el minuto el segundo
el verano	junio julio agosto	el lunes el martes el miércoles	el mediodía la madrugada	son... las 7 en punto las 7 y 5 las 7 y cuarto las 7 y media
el otoño	septiembre octubre noviembre	el jueves el viernes el sábado el domingo		las 8 menos 20 las 6 de la tarde las 2 de la mañana
el invierno	diciembre enero febrero			
en primavera	en febrero	esta semana	por la mañana	a las 7 en punto
en verano	en marzo	el lunes	por la tarde	a las 7 y cuarto
en otoño	en abril	el martes	por la noche	a las 7 y media
en invierno	en mayo	ayer	al mediodía	a las 8 menos 20
		mañana	de madrugada	a las 6 de la tarde
			temprano	a las 2 de la
			tarde	mañana





enero	31 días	nieva	el lunes	la nieve
febrero	28 días	llueve	el martes	el carnaval
marzo	31 días	graniza	el miércoles	
abril	30 días	hay tormentas	el jueves	la Semana Santa
mayo	31 días	hace viento	el viernes	las flores
junio	30 días	hace sol	el sábado	el campo
julio	31 días	hace calor	el domingo	las vacaciones
agosto	31 días	hace mucho calor	el fin de semana	la playa
septiembre	30 días	hace fresco	primavera	el colegio
octubre	31 días	hace frío	verano	
noviembre	30 días	hace mucho frío	otoño	la sauna
diciembre	31 días	hiela	invierno	la Navidad

## 11.11. UNIDAD DIDÁCTICA 9. LOS AMIGOS DE FELIPE

### 11.11.1. Descripción general de la unidad didáctica 9

<b>Unidad didáctica 9. Los amigos de Felipe</b> <b>Planificación general</b>	
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Aprender y practicar las relaciones de parentesco y de amistad.</li><li>• Presentar los recursos para describir a una persona por su aspecto físico y hablar de la personalidad.</li><li>• Presentar el sistema completo de los posesivos.</li><li>• Conocer algunas tradiciones españolas por medio de las amistades y la familia de Felipe.</li></ul>
<b>Actividades</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1) Preparación. Colocación de carteles relativos a la unidad anterior</li><li>2) Canción: Búscate un hombre que te quiera (El Arrebató)</li><li>3) Fase de reproducción (Texto 9)</li><li>4) Fase analítica I (Texto 9)</li><li>5) Ejercicios de activación de la unidad anterior (Unidad 8)</li><li>6) Fase analítica II: Concierto activo (Texto 9)</li><li>7) Fase Asociativa: Concierto pasivo (Texto 9)</li><li>8) Fase de activación. Ejercicio 1: ¿Quién es quién?</li><li>9) Fase de activación. Ejercicio 2: Supongo que...</li><li>10) Fase de activación. Ejercicio 3: Mi amigo Justo</li></ol>

### 11.11.2. Unidad 9 - Actividad 1. Preparación

<b>Unidad 9 - Actividad 1</b> <b>Preparación. Colocación de carteles relativos a la unidad anterior (Unidad 8)</b>	
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Activar la capacidad comunicativa evitando el miedo al error por medio de los carteles.</li><li>• Favorecer el aprendizaje por medio de la percepción periférica.</li><li>• Potenciar la percepción periférica por medio de la personalización.</li></ul>
<b>Materiales</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Carteles DIN A3</li><li>- Pinturas y celo</li></ul>
<b>Realización</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1) Se reparten los carteles, que en su mayoría son versiones en tamaño DIN A3 de los materiales entregados el día anterior, para que los alumnos los personalicen</li><li>2) Se incluyen los carteles de los verbos más utilizados.</li><li>3) Los carteles se colocan en la pared siguiendo su posición habitual según la sintaxis.</li></ol>
<b>Comentarios</b>	<p>Según la disponibilidad de tiempo se puede hacer esta actividad o colocar los carteles directamente antes de que lleguen los alumnos. También es posible realizar la actividad como ejercicio en la fase de activación.</p>

	Verbo auxiliar (estar)	Participio presente		
yo	<b>estoy</b>	<b>cantando</b>	<b>-ANDO</b>	cantar (sing) hablar (speech)
tú		<b>hablando</b>		
él, ella, usted	<b>está</b>	<b>comiendo</b>	<b>-IENDO</b>	comer (eat) beber (drink) vivir (live, remain)
nosotros		<b>bebiendo</b>		
vosotros	<b>estáis</b>	<b>viviendo</b>	decir (say) pedir (request, ask)	ir (go) (irregular) leer (read) dormir (sleep) pedir (request, ask) vivir (live, remain)
ellos, ellas, ustedes		<b>yendo</b>		
		<b>leyendo</b>		
		<b>diciendo</b> <-i	<b>pidiendo</b> <-i	

## El gerundio

Yo **estoy** lavando la ropa  
 Yo **me** estoy lavando  
 Yo **me** estoy lavando las manos  
 Yo **me las** estoy lavando  
 Yo **no me las** estoy lavando

(Auch möglich. Nicht empfohlen)

Yo **no** estoy lavándomelas

expresión del futuro			
yo	<b>voy</b>		
tú			
él, ella, usted	<b>vas</b>		
nosotros			
vosotros,	<b>va</b>	<b>a + inf</b>	<b>comer</b> <b>viajar</b> <b>lavarme</b> <b>lavarte..</b>
ellos, ellas, ustedes			
	<b>vamos</b>		
	<b>vais</b>		
	<b>van</b>		

Yo **me** voy a lavar  
 yo **me** voy a lavar las manos  
 yo **me las** voy a lavar  
 yo **no me las** voy a lavar

(Auch möglich. Nicht empfohlen)

Yo **no** voy a lavármelas

		negación -pronombres D.O. (le/la) -pronombres C.O. (le/le)	Verbo auxiliar	infinitivo participio pasado participio presente (gerundio)				
Futuro	yo		voy a	descans -ar				
Perfecto	yo		he	descans -ado				
gerundio	yo		estoy	descans -ando				
Estar +Adjetivo	yo		estoy	descans ado/a/os/as				

		negación -pronombres D.O. (le/la) -pronombres C.O. (le/le)	Verbo auxiliar	infinitivo participio pasado participio presente (gerundio)				
Futuro	yo		me voy a	cas -ar				
Perfecto	yo		me he	cas -ado				
gerundio	yo		me estoy	cas -ando				
Estar +Adjetivo	yo		estoy	cas ado/a/os/as				

### 11.11.3. Unidad 9 - Actividad 2. Canción

**Unidad 9 - Actividad 2**  
**Canción: Búscate un hombre que te quiera (El Arrebato)**

**Objetivos**


- Facilitar el primer contacto del día con el español.
- Hablar sobre la ciudad de origen del cantante, Sevilla.

**Materiales**

- Copias (con traducción) del texto de la canción
- Vídeo musical de la canción

**Realización**

- 1) El texto de la canción, junto a la traducción, se presenta en un formato claro y atractivo.
- 2) Los alumnos leen por turnos una estrofa en español.
- 3) El profesor lee la traducción de forma consecutiva.
- 4) Se visiona el vídeo.

El Arrebato Búscate un hombre que te quiera	El Arrebato Such dir einen Mann, der dich liebt
Autor: Fernando Jover Labrador Álbum: Qué salga el sol (2004) BMG	
Aunque me duela más que a ti, ya tengo hecha la moleta, porque mi forma de vivir no es digna para una princesa. Aunque me duela más que a ti, canija, yo no te merdezo que yo tan solo puedo darte malos ratos y tormentos.  Y qué le voy a hacer si el veneno de la música llevo en la piel. Y qué le voy a hacer si otra cosa en la vida yo ya no sé hacer. Yo te juro que te adoro pero...  Búscate un hombre que te quiera, que te tenga llenita la nevera. ¡Mirame! ¿No ves que soy un músico que no tiene "chunquea"? Y cuando tengo me la gasto en una guitarra nueva.  Búscate un hombre que te quiera, que te tenga llenita la nevera. ¡Mirame! ¿No ves que soy flamenco? Y la calle fue mi escuela y mi corazón se muere de amor por la luna llena.  Aunque me duela más que a ti, tengo en la mano los billetes. Debo subir al autobús ya me han pitado un par de veces. Si quieres acompañarme pero no me preguntes dónde. Yo siempre voy a la deriva, donde me llevan los acordes.  Y qué le voy a hacer si el veneno de la música llevo en la piel. Y qué le voy a hacer si otra cosa en la vida yo ya no sé hacer. Yo te juro que te adoro pero...  Búscate un hombre que te quiera, que te tenga llenita la nevera. ¡Mirame! ¿No ves que soy flamenco? Y la calle fue mi escuela y mi corazón se muere de amor por la luna llena. "Qué salga el sol por donde sea"	Auch wenn es mir mehr weh tut als dir, ich hab schon meinen Koffer gepackt weil meine Art zu leben nicht dich nicht für eine Prinzessin. Auch wenn es mir mehr weh tut als dir, Mädchen, ich werde nicht dich zu merzen es ist dir nur schlechte Zeiten geben kann.  Und was kann ich machen wenn ich die Gift der Musik in meinen Blut (Was) habe Und was kann ich machen wenn ich in diesem Leben nichts anderes gelernt habe Ich verspreche dir das ich dich vergittere, aber...  Such dir einen Mann, der dich liebt der deinen Kühlschrank voll hat der deinen Kühlschrank voll hat Such mich an! Auh du nicht dass ich ein Musiker bin, der kein Geld hat! Und wenn ich es habe, gebe ich es für eine neue Gitarre aus.  Such dir einen Mann, der dich liebt der deinen Kühlschrank voll hat Such mich an! Auh du nicht dass ich Flamencosänger bin? Und die Straße war meine Schule und mein Herz sticht an Liebe für den Vollmond!  Auch wenn es mir mehr weh tut als dir, ich habe die Billetes in der Hand ich muss in den Bus einsteigen. Die haben schon immer Mal gefragt Kannst du mich begleiten aber frag mich nicht wohin ich gehen werde. Denn mein Herz ist immer trage.  Und was kann ich machen wenn ich die Gift der Musik in meinen Blut (Was) habe Und was kann ich machen wenn ich in diesem Leben nichts anderes gelernt habe Ich verspreche dir das ich dich vergittere, aber...  Such dir einen Mann, der dich liebt der deinen Kühlschrank voll hat Such mich an! Auh du nicht dass ich Flamencosänger bin und die Straße war meine Schule und mein Herz sticht an Liebe für den Vollmond. „Ich doch die Sonne aufgehen wo sie will“ Fernando Jover Labrador
	El músico Javier Labrador Prieto, más conocido por El Arrebato, es un cantautor español de rumba y pop flamenco. Conoció su cámara artista sobre 1980 y su cámara fotográfica en 1983 haciendo su primer disco con el grupo. Fue entonces en el que le acompañaban 7 grandes amigos de su vida de raíz. Sus álbumes han conseguido múltiples éxitos, empezando por televisión popular en TV3, premio Disco del Año (que sigue en los por donde quiera) en 2005, que han situado a El Arrebato como uno de los grandes de la música española por su capacidad de conectar con el resto de la calle. El primer CD del Cantautor de Sevilla se ha convertido en un símbolo, en un ejemplo más de su alcance popular y de su inspiración para sus generaciones. <a href="http://la.wikipedia.org/wiki/El_Arrebato">http://la.wikipedia.org/wiki/El_Arrebato</a> <a href="http://www.elarrebato.es/es_ES">http://www.elarrebato.es/es_ES</a>

### 11.11.4. Unidad 9 - Actividad 3. Fase de reproducción (Texto 9)

**Unidad 9 - Actividad 3**  
**Fase de reproducción del texto 9. Los amigos de Felipe**

**Objetivos**

- Presentación de forma integrada de los contenidos gramaticales, pragmáticos y culturales recogidos en el texto.
- Utilización inmediata de los recursos lingüísticos aprendidos.

### Materiales

- Ordenador, proyector y control remoto
- Presentación en diapositivas de la historia (en pequeños unidades en forma de diálogo)

### Preparación

Se indica a los alumnos que durante todo el proceso deben prestar atención principalmente al sentido global de las frases y del texto. Los gestos son solo una ayuda para captar mejor la situación y el sentido de lo que decimos. Se intenta reproducir la entonación, las miradas, el movimiento, etc. La corrección gramatical no es importante en esta fase. El profesor incita de manera jovial (ayudado por el propio texto de la historia) a continuar la comunicación sin preocuparse de los errores.

### Realización

- 1) Los alumnos se ponen de pie en semicírculo frente al profesor y a la pantalla de proyección.
- 2) Se muestra la diapositiva y uno de los participantes lee las frases.
- 3) Se traduce, fomentando que los participantes digan la traducción si la conocen o la intuyen.
- 4) Se quita la diapositiva (se pone una en blanco) y el profesor reproduce la frase completa de manera clara y acompañándola de gestos.
- 5) Los alumnos reproducen la frase con los gestos. Se fomenta la participación de los alumnos para añadir o cambiar gestos, en especial con las ciudades y nacionalidades.
- 6) Si la diapositiva muestra un dialogo, la clase se divide según los personajes y el profesor ensaya cada frase con el grupo correspondiente.
- 7) Después, los alumnos se juntan por parejas o tríos y reproducen el diálogo con los gestos.
- 8) Se cambia de interlocutor varias veces para poder practicar más y acostumbrarse a varias voces.
- 9) El profesor observa a las parejas durante el dialogo y les ayuda con las dificultades, ya sea repitiendo los gestos o mostrando brevemente la diapositiva otra vez.

### Aclaración sobre las acotaciones

Dado que los gestos no son de tipo normativo y ya se han ejemplificado en la unidad 1, se prescinde en las siguientes unidades de las fotografías. En cuanto a las acotaciones, estas son de tres tipos que, para ahorrar espacio y hacer más ágil la consulta de las unidades, se señalan con la siguientes iniciales:

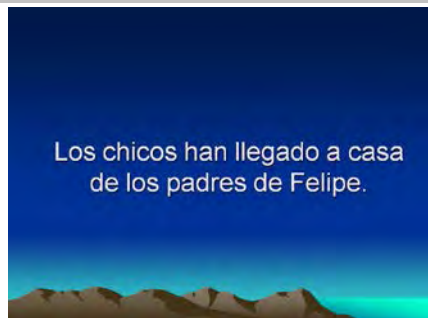
- **T**- Temas gramaticales o culturales para comentar en fase analítica.
- **P**- Información paraverbal general.
- **G**- Sugerencias relativas a los gestos.

### Texto 9 - Diapositiva 1



**P**- El narrador presenta las circunstancias en un tono muy enfático.

### Texto 9 - Diapositiva 2



**G**- Señalar con gestos el verbo auxiliar.



Texto 9 - Diapositiva 3



**T-** La casa de los padres en la estructura familiar española y alemana.

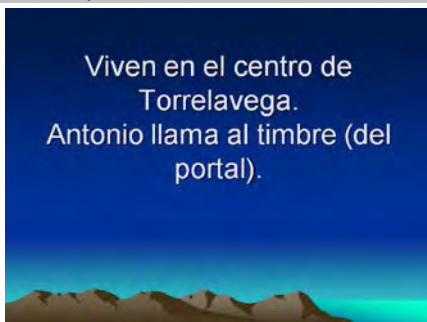
Texto 9 - Diapositiva 4



**G-** Señalar el verbo auxiliar con gestos.

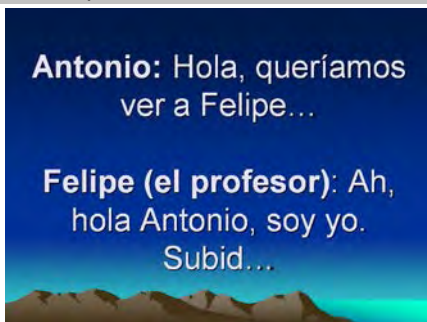
**T-** Uso y traducción del verbo *tardar*.

Texto 9 - Diapositiva 5



**T-** La distribución de los telefonillos por pisos y puertas: diferencia con Alemania.

Texto 9 - Diapositiva 6

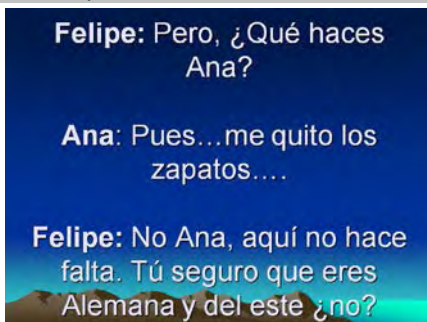


**P-** Antonio habla muy despacio intentando pronunciar con claridad, pues no sabe quién va a responder.

**P-** Felipe reacciona con alegría al reconocer la voz.

**T-** El imperfecto como fórmula de cortesía.

Texto 9 - Diapositiva 7



**P-** Felipe mira a Ana extrañado y ella responde con inseguridad.

**G-** Quitarse los zapatos: gesto lógico.

**T-** La costumbre de quitarse los zapatos en algunas zonas de Alemania.

Texto 9 - Diapositiva 8

**José:** ¿Dónde están tus padres?

**Felipe:** Mis padres han ido a dar un paseo y estamos solos. Pero... pasad

**T-** El imperativo de segunda persona del plural.

Texto 9 - Diapositiva 9

En el cuarto de Felipe

**Pedro:** ¿Quiénes son los de la foto?

**Felipe:** Son mis amigos. Con ellos he ido de campamentos muchos años.

**P-** Pedro se dirige a Felipe mostrándole una foto que ha encontrado.

**T-** La diferencia entre el número cardinal *cuatro*, el ordinal *cuarto* y *cuarto* como habitación.

Texto 9 - Diapositiva 10

**Pedro:** ¿De verdad? Y ¿Quién es el señor mayor de la izquierda?

**Felipe:** También es un amigo de los campamentos. Pero es un cura.

**P-** Pedro reacciona con sorpresa y admiración.

**T-** Uso de la preposición *de* para señalar un rasgo, posición o prenda de vestir.

Texto 9 - Diapositiva 11

**Felipe:** Ahora está en Sierra Leona. Es misionero.

**Pedro:** ¡No me digas! ¿En Sierra Leona? Esa zona es muy peligrosa.

**T-** Uso de ser y estar.

**T-** El uso de *¡no me digas!* y su traducción literal.

Texto 9 - Diapositiva 12

Ana: ¿Quién es la chica de blanco?

**Felipe:** Es la novia, Yolanda. Ahora está embarazada.

**Ana:** ¡Qué bien! Yo también quiero... (todos la miran)

**P-** Ana se expresa de manera muy ilusionada.

**T-** La novia en la boda y la novia como pareja.

Texto 9 - Diapositiva 13

**Ana:** ¿Y quién es la chica de los pantalones, que está al lado de la novia?

**Felipe:** Es Macu. Ahora es millonaria. Sus tíos han ganado 15 millones en la lotería y le han dado 2 a ella.

**Ana:** ¿De verdad? ¡Qué suerte!

T- Las expresiones *¿de verdad?* y *¡qué suerte!*

Texto 9 - Diapositiva 14

**María:** Y la chica de la izquierda que lleva un bolso...

**Felipe:** Esa es Maite y la vais a conocer en seguida. He quedado con ella en la zona de vinos

T- Combinación de la preposición *de* y oraciones subordinadas para resaltar a una persona dentro de un grupo.  
T- El concepto de zona de vinos o parte vieja.

Texto 9 - Diapositiva 15

**José:** ¿Y quién es el chico del bigote?

**Felipe:** Es Ramón. Ha muerto este año en un accidente de coche

**José:** ¡Cuánto lo siento!

P- Felipe habla con tristeza y José adopta un tono de disculpa por haber sacado el tema.

T- El participio irregular de *morir*.

Texto 9 - Diapositiva 16

**Felipe:** No quiero hablar de cosas tristes. He quedado a las 8 y son las 7:50 (8 menos 10)

**Antonio:** Sí, ya vale de fotos. Vamos a tomar algo...

P- Felipe cambia bruscamente el tono de voz esforzándose por estar alegre.  
P- Antonio adopta el mismo tono para ayudar a cambiar de tema.

T- La hora.

Texto 9 - Diapositiva 17

Se oye la puerta y entran los padres de Felipe

**Felipe:** Vais a conocer a mis padres.  
Papá, Mamá, estos son mis alumnos.

LOS PADRES: ¡Hola chicos!

TODOS: ¡Encantados señores!

P- Felipe reacciona sorprendido al abrir la puerta y adopta un tono formal para presentar sus padres.

T- La importancia de la acentuación en *papá* y *mamá*.

T- La fórmula de cortesía *¡encantados!*



### 11.11.5. Unidad 9 - Actividad 4. Fase analítica I (Texto 9)

<b>Unidad 9 - Actividad 4 Fase analítica I (Texto 9)</b>	
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Primer contacto con el texto escrito.</li><li>• Explicación de las dificultades gramaticales sin entrar en profundidad en ellas y manteniendo la atención en el contexto general de la historia.</li></ul>
<b>Materiales</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Hojas con los textos</li><li>- Carteles con las explicaciones gramaticales necesarias</li></ul>
<b>Realización</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1) El profesor proporciona los modelos de pronunciación y entonación del texto completo.</li><li>2) En caso de ser necesario el profesor traduce cada frase.</li><li>3) Se invita a los alumnos a leer en parejas fragmentos del diálogo con especial atención a la entonación y acento que requiere cada personaje y cada situación.</li><li>4) Se intenta reforzar las facetas cómicas del diálogo.</li><li>5) En una segunda lectura se aclaran las dudas que puedan surgir en cada frase.</li></ol>
<b>Comentarios</b>	Con el fin de conseguir una mejor comprensión de la situación global de los diálogos, los temas gramaticales y culturales que se pueden tratar en esta fase analítica I se encuentran en las acotaciones de las diapositivas de la fase de representación.

En la siguiente página se puede ver el texto que se ha representado y que en esta fase los alumnos han recibido para su lectura.

### 11.11.6. Unidad 9 - Actividad 5. Ejercicios de activación de la Unidad 8

<b>Unidad 9 - Actividad 5 Ejercicios de activación de la Unidad 8</b>	
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Activar los contenidos de la unidad 8.</li><li>• Dar tiempo para procesar de manera subconsciente las nuevas informaciones y estructuras del texto 9.</li></ul>
<b>Materiales</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Los descritos en las fichas de ejercicios de la unidad 8.</li></ul>
<b>Realización</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1) Según las indicaciones de los ejercicios de la unidad 8</li></ol>

## 09 Los amigos de Felipe



Después de visitar las Cuevas de Altamira, Santillana del Mar y Comillas, estamos en Torrelavega. El grupo de Antonio, José, María, Ana y Pedro han quedado con Felipe en casa de sus padres.

Los chicos han conseguido llegar a casa de los padres de Felipe.  
Viven en el centro de Torrelavega.  
Allí el tráfico es terrible.  
Han tardado casi una hora en aparcar.  
Antonio llama a la puerta.

**Antonio:** Hola, queríamos ver a Felipe...  
**Felipe (el profesor):** Ah, hola Antonio, soy yo. Subid...

En la puerta de la casa  
**Felipe:** Pero, ¿Qué haces Ana?  
**Ana:** Pues... quitame los zapatos....  
**Felipe:** No Ana, aquí no hace falta. Tu seguro que eres Alemana y del este ¿no?

**José:** ¿Dónde están tus padres?  
**Felipe:** Mis padres han salido a dar un paseo y estamos solos. Pero... pasad

En el cuarto de Felipe  
**Pedro:** ¿Quiénes son los de la foto?  
**Felipe:** Son mis amigos. Con ellos he ido de campamento muchos años.

**Pedro:** ¿De verdad? Y ¿Quién es el señor mayor de la izquierda?  
**Felipe:** También es un amigo de los campamentos. Pero es un cura.

**Felipe:** Ahora está en Sierra Leona. Es misionero.  
**Pedro:** ¡No me digas! ¿En Sierra Leona? Esa zona es muy peligrosa.

**Pedro:** ¿Quién es la chica de blanco?  
**Felipe:** Es la novia, Yolanda. Ahora está embarazada.  
**Ana:** ¡Qué bien! Yo también quiero... (todos la miran)

**Ana:** ¿Y quién es la chica de los pantalones, que está al lado de la novia?  
**Felipe:** Es Macu. Ahora es millonaria. Sus tíos han ganado 15 millones en la lotería y le han dado 2 a ella.  
**Ana:** ¿De verdad? ¡Qué suerte!

**María:** Y la chica de la izquierda que lleva un bolso...  
**Felipe:** Esa en Maite y la vais a conocer en seguida. He quedado con ella en la zona de vinos

**José:** ¿Y quién es el chico del bigote?  
**Felipe:** Es Ramón. Ha muerto este año en un accidente de coche  
**José:** ¡Cuánto lo siento!

**Felipe:** No quiero hablar de cosas tristes. He quedado a las 8 y son las 7:50 ( 8 menos 10)  
**Antonio:** Sí, ya vale de fotos. Vamos a tomar algo...

Se oye la puerta y entran los padres de Felipe

**Felipe:** Vais a conocer a mis padres.  
Papá, Mamá, estos son mis alumnos.  
LOS PADRES: ¡Hola chicos!  
TODOS: ¡Encantado señores!

© Álvaro Fernández Villazón

### 11.11.7. Unidad 9 - Actividad 6. Fase analítica II. Concierto activo (Texto 9)

<b>Unidad 9 - Actividad 6</b> <b>Fase analítica II. Concierto activo (Texto 9)</b>	
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Proporcionar un modelo de pronunciación y entonación nativo.</li><li>• Facilitar la lectura relajada del texto con el refuerzo de la audición de la voz del profesor.</li><li>• Utilización de la música como medio de relajación y para proporcionar asociaciones positivas.</li></ul>
<b>Materiales</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Hojas con el texto</li><li>- Música de la lista propuesta por Lozanov (en el apéndice)</li></ul>
<b>Realización</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1) Se pone la música unos minutos antes de empezar a leer.</li><li>2) Cuando el grupo está calmado y atento se comienza la lectura.</li><li>3) El profesor lee el texto acompañando las frases de los marcadores de entonación y corporales que corresponden a cada personaje y a su vez acompasando la lectura en tono y velocidad a los distintos pasajes musicales.</li></ol>

### 11.11.8. Unidad 9 - Actividad 7. Fase asociativa. Concierto pasivo (Texto 9)

<b>Unidad 9 - Actividad 7</b> <b>Fase asociativa. Concierto pasivo (Texto 9)</b>	
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Proporcionar un caudal lingüístico independiente de los procesos cognitivo-analíticos.</li><li>• Proporcionar un contexto que favorezca las asociaciones positivas con el texto.</li><li>• Acabar la sesión del día con una actividad relajada que permita abandonar el curso con sensación de tranquilidad y de bienestar.</li></ul>
<b>Materiales</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Música de la lista propuesta por Lozanov (en el apéndice)</li><li>- Esterillas y almohadas (para los alumnos que lo deseen)</li></ul>
<b>Realización</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1) Una vez acabada la fase anterior se pone la música correspondiente a esta nueva fase y se pide a los alumnos que se tumben en las esterillas, cierren los ojos y escuchen la música.</li><li>2) No es necesario apagar las luces, pero, si es posible, conviene oscurecer la clase.</li><li>3) Se explica a los alumnos una sencilla técnica de relajación. En este punto es importante prestar atención a la "relajación mental" como paso previo a la relajación física.</li><li>4) Se pide a los alumnos que no se concentren en el texto sino en la música.</li><li>5) Tras unos minutos de silencio el profesor lee el texto adaptando su voz a la música, pero sin el acompañamiento de entonación y volumen propio de la fase analítica.</li><li>6) Una vez acabada la lectura y tras unos minutos de música se informa a los estudiantes del fin de la actividad y se les pide que se muevan con mucha lentitud para conservar la sensación de bienestar que proporciona la relajación.</li><li>7) Se recuerda a los alumnos que lean el texto antes de acostarse y al levantarse (leer, no estudiar).</li></ol>

## 11.11.9. Unidad 9 - Actividad 8. Fase de activación. Ejercicio 1

### Unidad 9 - Actividad 9 Ejercicio 1: ¿Quién es quién?

#### Objetivos

- Aprender y practicar el vocabulario y las expresiones necesarias para describir la apariencia física de las personas.
- Aprender y practicar el vocabulario relativo a las relaciones familiares y a las relaciones amistosas junto con los posesivos.
- Utilizar todo este vocabulario en relación con elementos reales de la familia del profesor, de los personajes de la historia y de las familias inventadas de los estudiantes.

#### Materiales

- Un juego de fichas de quién es quién para un máximo de cuatro personas.
- Fichas con relaciones familiares y otras no familiares, sino amistosas como amante, rollo, novio o novia.
- Fichas en blanco para introducir nombres o relaciones no previstas.
- Barajas de vocabulario de profesiones, establecimientos, prendas de ropa, elementos de la casa, medios de transporte, edificios, etc.
- Tabla completa de los posesivos.

#### Realización

- 1) Una de las personas (o uno de los grupos) coge una de las fichas de muestra y la esconde.
- 2) Las otras personas (u otro grupo) dispone de todas las posibles fichas y va eliminándolas haciendo preguntas concretas sobre rasgos específicos de los personajes.
- 3) En una segunda fase, cada grupo puede construir un árbol genealógico de uno de sus miembros, o de uno de los personajes de la historia con las fichas cambiando los nombres y las relaciones.
- 4) Para fomentar la creatividad se puede introducir también las barajas con el vocabulario de las tiendas, la ropa las profesiones y otras con elementos de la casa, medios de transporte, etc.



## 11.11.10. Unidad 9 - Actividad 9. Fase de activación. Ejercicio 2

### Unidad 9 - Actividad 10 Ejercicio 2: Supongo que...

#### Objetivos

- Aprender a señalar a una persona o un objeto dentro de un grupo resaltando alguna cualidad o su relación con otros elementos.
- Practicar el vocabulario referente al aspecto físico, las proposiciones locales y las prendas de ropa.
- Resaltar la facilidad para hacer suposiciones y la simplicidad de la sintaxis en oraciones subordinadas (en comparación con el alemán).

#### Materiales

- Fotos en forma de diapositiva para proyectar del profesor en una boda española con todos los componentes de su familia.
- Tabla con la estructura para señalar.


#### Realización

- 1) El profesor muestra la foto de su familia y va realizando preguntas sobre cada uno de sus parientes: ¿quién es mi padre?
- 2) Los alumnos expresan sus suposiciones con la estructura: yo supongo que tu padre es... el señor de la chaqueta azul etc.
- 3) El profesor puede fomentar la comunicación preguntando por qué los alumnos suponen eso.

**Mi familia**

	Yo	Mi padre	Mi madre	Hermanos y hermanas
Nombre				
Origen				
Residencia				
Profesión				
Edad				
Teléfono				
Emilio				
Idiomas				

El hermano      El tío      La tía      Los tíos




La abuela    abuelo    padre    madre    yo    hermana    primo  
Los abuelos      Los padres      Los hermanos

Esta es mi familia.      Estos son mis familiares.

La historia de mi familia:

positivos	familia			adjetivo	situación	ropa accesorios	rasgos físicos	acciones
	mi	nuestro-a	vuestro-a					
	abuelo	abuela						
mi	padre	madre						
tú	hermano	hermana						
su	tío	tía	el / la el señor la señora el chico la chica el niño la niña	rubio -a-s moreno -a-s alto -a-s bajo -a-s flaco -a-s joven -es mayor -es	del centro de la derecha de la izquierda de detrás de delante	de las gafas de la chaqueta ami del bigote del sombrero	del pelo corto del pelo rubio de los ojos azules la manina las cejas	
nuestro-a	sobriño	sobrina	es					
vuestro-a	nieto	nieta						
su	cunado	cunada						
	familia							
mis	abuelos	abuelas		simpático -a-s	que está...	que lleva	que tiene	que...
tus	padres	madres		antipático -a-s	está en el centro (de) a la derecha (de) a la izquierda (de) delante (de) detrás (de) al lado (de)	bigote barba gafas una chaqueta ami unas gafas rojas	el pelo corto el pelo largo el pelo rubio el pelo castaño esta los ojos azules los ojos verdes manina ceja	canta lee mira dice... baila está triste comenta está borracho está triste está comenta
sus	hermanos	hermanas	los / las los señores las señoras los chicos las chicas los niños las niñas	timido -a-s sociable -a-s serio -a-s gracioso -a-s				
sus	tíos	tías	son					
nuestros- as	primos	primas						
vuestros- as	sobrinos	sobrinas						
as	nietas	nietas						
as	cunado	cunada						

conocer C>ZC	
conozco	a mi prima
conoces	
conoce	a mi hermano
conocemos	
conocéis	a Antonio
conocen	
conocen	
excepción	tengo un hermano

Estado civil		ESTAR	
soltero -a-s			
casado -a-s			
viudo -a-s			
separado -a-s			
divorciado -a-s			

### 11.11.11. Unidad 9 - Actividad 10. Fase de activación. Ejercicio 3

**Unidad 9 - Actividad 11**  
**Ejercicio 2: Mi amigo Justo**

**Objetivos**

- Practicar la destreza auditiva con un hablante nativo e interactuar según las preguntas que este realiza.
- Analizar de manera sistemática las diferencias de uso entre los verbos ser y estar.
- Vincular todos los conceptos a una persona real que además es amigo del profesor y que interpela a los alumnos del curso de manera directa porque el vídeo está expresamente rodado para esa función.

**Materiales**

- Un vídeo grabado por el profesor a uno de sus amigos en el que este se presenta con todos sus datos personales, gustos y aficiones, de manera absolutamente espontánea, pero tratando temas conocidos por los alumnos. En la segunda parte del vídeo el amigo del profesor plantea preguntas a los alumnos.
- Tabla sistemática de las diferencias de uso y significado de los verbos ser y estar aplicadas a mi amigo justo.

**Realización**

- 1) Se visiona la primera parte del vídeo en la que Justo se presenta a sí mismo.
- 2) El vídeo se vuelve a ver una segunda vez y se pregunta a los alumnos por alguno de los datos proporcionados por Justo en el vídeo.



- 3) Se procede al visionado de la segunda parte del vídeo en el que Justo hace preguntas a los alumnos. Tras cada pregunta se para el vídeo para dar tiempo a los alumnos a contestar.
- 4) Se entrega la tabla de resumen con las diferencias entre *ser* y *estar* referidas a Justo y se pide a los alumnos que la transformen con los datos de su propio personaje.

		Mi amigo Justo...	
	SER	ESTAR	
Herkunft	<b>es de Madrid</b>	<b>está en Cantabria</b>	Örtliches Befinden
Definition	<b>es un experto</b>	<b>está casado</b>	Familien Zustand
Charakter	<b>es simpático</b>	<b>está cansado</b>	Zustand
	<b>es alegre</b>	<b>está alegre</b>	
Beruf	<b>es ingeniero</b>		
Nationalität	<b>es español</b>		
Aussehen	<b>es alto y moreno</b>		
Religion	<b>es católico</b>		
Definition	El pisco que la comida española... <b>es muy buena</b> (para la salud)	El pisco que la comida... <b>está muy rica, salada,</b> <b>picante</b>	Essen bewerten und Geschmack
Dauerhafte Eigenschaften, Definitionen			



## 11.12. UNIDAD DIDÁCTICA 10. DÍA DE RESACA

### 11.12.1. Descripción general de la unidad didáctica 10

<b>Unidad didáctica 10. Día de resaca</b> <b>Planificación general</b>	
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Presentar los recursos para mantener una conversación telefónica.</li><li>• Aprender a sugerir y a mostrar acuerdo y desacuerdo.</li><li>• Introducir un elemento dramático en la historia.</li><li>• Hablar de experiencias personales de los alumnos (como personajes de la historia)</li><li>• Aprender el uso del gerundio.</li></ul>
<b>Actividades</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1) Preparación. Colocación de carteles relativos a la unidad anterior</li><li>2) Canción: Bulería (David Bisbal)</li><li>3) Fase de reproducción (Texto 10)</li><li>4) Fase analítica I (Texto 10)</li><li>5) Ejercicios de activación de la unidad anterior (Unidad 9)</li><li>6) Fase analítica II: Concierto activo (Texto 10)</li><li>7) Fase Asociativa: Concierto pasivo (Texto 10)</li><li>8) Canción: Gracias a la vida (Mercedes Sosa)</li><li>9) Fase de activación. Ejercicio 1: Llamar y quedar</li></ol>

### 11.12.2. Unidad 10 - Actividad 1. Preparación

<b>Unidad 10 - Actividad 1</b> <b>Preparación. Colocación de carteles relativos a la unidad anterior (Unidad 9)</b>	
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Activar la capacidad comunicativa evitando el miedo al error por medio de los carteles.</li><li>• Favorecer el aprendizaje por medio de la percepción periférica.</li><li>• Potenciar la percepción periférica por medio de la personalización.</li></ul>
<b>Materiales</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Carteles DIN A3</li><li>- Pinturas y celo</li></ul>
<b>Realización</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1) Se reparten los carteles, que en su mayoría son versiones en tamaño DIN A3 de los materiales entregados el día anterior, para que los alumnos los personalicen</li><li>2) Se incluyen los carteles de los verbos más utilizados.</li><li>3) Los carteles se colocan en la pared siguiendo su posición habitual según la sintaxis.</li></ol>
<b>Comentarios</b>	<p>Según la disponibilidad de tiempo se puede hacer esta actividad o colocar los carteles directamente antes de que lleguen los alumnos. También es posible realizar la actividad como ejercicio en la fase de activación.</p>



**Los demostrativos**

este	esta	→	ese	esa	→	aquel	aquella
estos	estas		esos	esas		aquellos	aquellas
(esto)			(eso)			(aquello)	

Hier → da → dort

**Comparativo de superioridad**

adjetivos	Antonio	es	más	guapo	que	José
sustantivos	Bea	tiene	más	dinero	que	Julia
verbos	Antonio	liga	más		que	Felipe

**Comparativo de inferioridad**

adjetivos	José	es	menos	guapo	que	Antonio
sustantivos	Julia	tiene	menos	dinero	que	Bea
verbos	Felipe	liga	menos		que	Antonio

**Comparativo de igualdad**

adjetivos	Ana	es	tan	guapa	como	Ludovica
sustantivos	Ana	tiene	tanto	dinero ropa roches casas	como	Julia
verbos	Ana	liga	tanto		como	Ludovica

### 11.12.3. Unidad 10 - Actividad 2. Canción

**Unidad 10 - Actividad 2**  
**Canción: Bulería (David Bisbal)**

**Objetivos**


- Facilitar el primer contacto del día con el español.
- Presentar la ciudad de origen del cantante, Almería y su relación con Alemania (Fruta)
- Comentar el fenómeno del flamenco.
- Hablar de Operación Triunfo que en Alemania se llamó *Deutschland sucht den Superstar*.

**Materiales**

- Copias (con traducción) del texto de la canción
- Vídeo musical de la canción

**Realización**

- 1) El texto de la canción, junto a la traducción, se presenta en un formato claro y atractivo.
- 2) Los alumnos leen por turnos una estrofa en español.
- 3) El profesor lee la traducción de forma consecutiva.
- 4) Se visiona el vídeo.

David Bisbal Bulería	Álbum: El Gran Sembrador/Greatest Hits Álbum: Bulería (2004) Vibe Music	David Bisbal Bulería
Bulería, bulería, tan dentro del alma mía es la sangre de la tierra en que nací Bulería, bulería, más te quiero cada día de ti vivo enamorado desde que te vi.		Bulería, Bulería so tief in meiner Seele ist das Blut des Landes in dem ich geboren wurde Bulería, Bulería ich liebe dich jeden Tag mehr in dich bin ich verliebt seit ich dich gesehen habe
Ven, como loco por la vida con el corazón latiendo porque sabe que tú estás ¡Ay! vida que palpita de alegría que me embriaga sentimientos con tus besos más y más		Komm, wie verrückt durch das Leben mit dem schlagenden Herz weil es weiß, dass du da bist Ay! Leben, das vor Freude rast und das meine Gefühle mit deinen Küssen immer mehr bezaubert
¡Ay! hime el embrujo de la luna La belleza de una rosa y la tibia del mar ¡Ay! eres vino dulce de las uvas donde bebo de tus labios de la fuente para amar		Ay! Du hast den Zauber des Mondes, die Schönheit einer Rose die Lust will des Meeres Ay! Du bist lieblicher Wein von den Trauben, den ich von deinen Lippen, der Quelle der Liebe, trinke
Canas de vivir aquí a tu lado a tu cuerpo encadenado hechizado de pasión ¡Ay! nada, sin tu amor yo no soy nada soy un barco a la deriva que naufraga de dolor		Ich möchte hier an deiner Seite, an deinen Körper gelehrt, von Leidenschaft verzaubert, leben Ay! Nicht, ohne deine Liebe bin ich nichts, bin ich ein Schiff ohne Richtung, das vor Schmerzen, sinkt.
El perfume de tu aliento quiero respirar y esa magia que hay en tu mirar Ser el héroe de tus sueños, todo y mucho más quiero ser tu calma y tempestad.		Den Duft deines Atems und der Magie deines Blickes möchte ich atmen, der Held deiner Träume und noch vieles mehr, möchte ich sein. Ich möchte deine Ruhe und dein Unwetter sein.
Acércate muy lento, déjate sentir enciende ya este fuego que hay dentro de mí		Nähere dich sehr langsam, lass dich fühlen, entfachte endlich das, das es in mir gibt
¡Ay va yay! no me dejes sin tu amor sin tus besos soy un pobre corazón ¡Ay va yay! no me dejes sin tu amor a tu lado no hay pesares, no hay dolor ¡Ay va yay! no me dejes sin tu amor y tu recuerdo siempre va por donde voy		Ayayay! lass mich nicht ohne deine Liebe, ohne deine Küsse bin ich ein armes Herz Ayayay! lass mich nicht ohne deine Liebe, an deiner Seite gibt es keinen Kummer, gibt es keinen Schmerz Ayayay! lass mich nicht ohne deine Liebe und die Erinnerung an dich geht wohin ich gehe... Traducción: Álvaro Fernández Villazón
		David Bisbal Ferré (Almería, 8 de junio de 1978) es un cantante español que alcanzó la popularidad tras su participación en la primera edición del concurso de talentos del músico Copalaco Triunfo, emitido por Televisión Española, donde quedó en segundo lugar. Actualmente es jurado del programa La Voz en su versión en España. Los sencillos de su primer álbum de 5 millones de copias a nivel mundial, "Dedicado a ti" (España cuenta con cuarenta y ocho Discos de Platino de 2.000.000 copias certificadas) (recaudó en treinta y un países de 7.000.000 álbumes, once discos de 100.000 copias) y seis álbumes de 100.000 DVD Blu-Ray vendidos).
		<a href="http://es.wikipedia.org/wiki/David_Bisbal">http://es.wikipedia.org/wiki/David_Bisbal</a> <a href="http://www.davidbisbal.com/en_13">http://www.davidbisbal.com/en_13</a>

### 11.12.4. Unidad 10 - Actividad 3. Fase de reproducción (Texto 10)

**Unidad 10 - Actividad 3**  
**Fase de reproducción del texto 10. Día de resaca**

Objetivos
<ul style="list-style-type: none"> <li>Presentación de forma integrada de los contenidos gramaticales, pragmáticos y culturales recogidos en el texto.</li> <li>Utilización inmediata de los recursos lingüísticos aprendidos.</li> </ul>
Materiales
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ordenador, proyector y control remoto</li> <li>- Presentación en diapositivas de la historia (en pequeños unidades en forma de diálogo)</li> </ul>
Preparación
<p>Se indica a los alumnos que durante todo el proceso deben prestar atención principalmente al sentido global de las frases y del texto. Los gestos son solo una ayuda para captar mejor la situación y el sentido de lo que decimos. Se intenta reproducir la entonación, las miradas, el movimiento, etc. La corrección gramatical no es importante en esta fase. El profesor incita de manera jovial (ayudado por el propio texto de la historia) a continuar la comunicación sin preocuparse de los errores.</p>
Realización
<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Los alumnos se ponen de pie en semicírculo frente al profesor y a la pantalla de proyección.</li> <li>2) Se muestra la diapositiva y uno de los participantes lee las frases.</li> <li>3) Se traduce, fomentando que los participantes digan la traducción si la conocen o la intuyen.</li> <li>4) Se quita la diapositiva (se pone una en blanco) y el profesor reproduce la frase completa de manera clara y acompañándola de gestos.</li> </ol>

- 5) Los alumnos reproducen la frase con los gestos. Se fomenta la participación de los alumnos para añadir o cambiar gestos, en especial con las ciudades y nacionalidades.
- 6) Si la diapositiva muestra un dialogo, la clase se divide según los personajes y el profesor ensaya cada frase con el grupo correspondiente.
- 7) Después, los alumnos se juntan por parejas o tríos y reproducen el diálogo con los gestos.
- 8) Se cambia de interlocutor varias veces para poder practicar más y acostumbrarse a varias voces.
- 9) El profesor observa a las parejas durante el dialogo y les ayuda con las dificultades, ya sea repitiendo los gestos o mostrando brevemente la diapositiva otra vez.

#### Aclaración sobre las acotaciones

Dado que los gestos no son de tipo normativo y ya se han ejemplificado en la unidad 1, se prescinde en las siguientes unidades de las fotografías. En cuanto a las acotaciones, estas son de tres tipos que, para ahorrar espacio y hacer más ágil la consulta de las unidades, se señalan con las siguientes iniciales:

- **T**- Temas gramaticales o culturales para comentar en fase analítica.
- **P**- Información paraverbal general.
- **G**- Sugerencias relativas a los gestos.

#### Texto 10 - Diapositiva 1

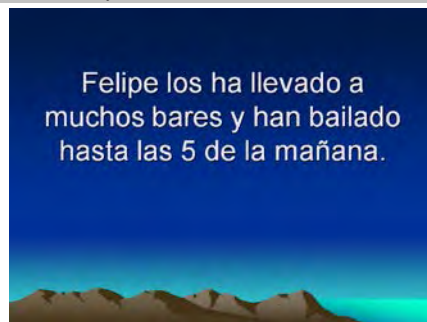


**P**- El narrador comienza a hacer un resumen de lo ocurrido con un tono alegre.

#### Texto 10 - Diapositiva 2

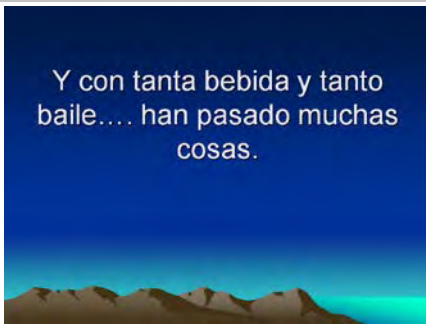


#### Texto 10 - Diapositiva 3



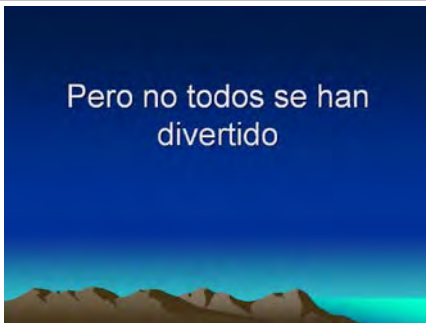
**T**- Los horarios de fiesta y la costumbre de ir de un bar a otro.

Texto 10 - Diapositiva 4



**P-** El narrador adopta un tono misterioso.

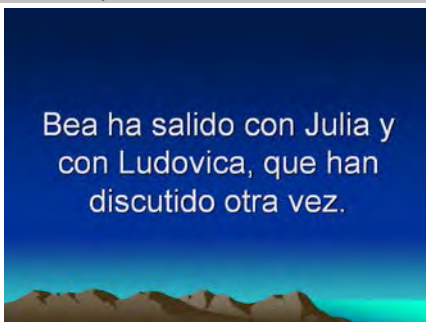
Texto 10 - Diapositiva 5



**P-** El narrador continúa con un tono apesadumbrado.

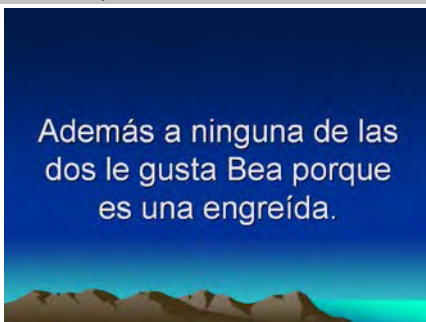
**T-** La traducción de *divertirse*.

Texto 10 - Diapositiva 6



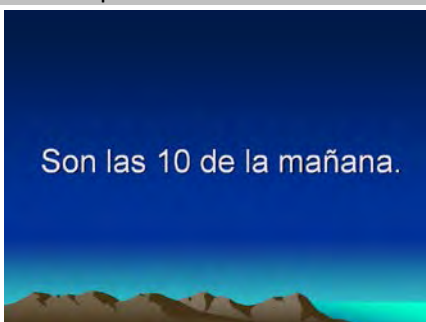
**T-** El significado de *salir*, según el contexto.

Texto 10 - Diapositiva 7



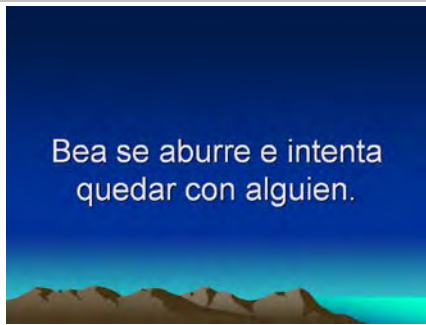
**T-** La sintaxis de las oraciones subordinadas causales. Traducción de *porque*.

Texto 10 - Diapositiva 8



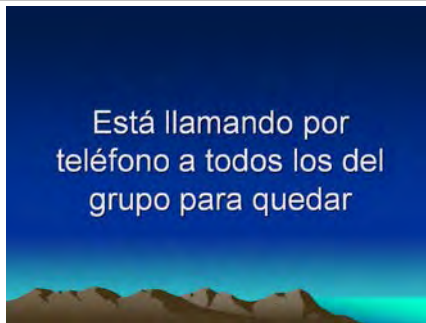
**P-** El narrador retoma el tono informativo.

Texto 10 - Diapositiva 9



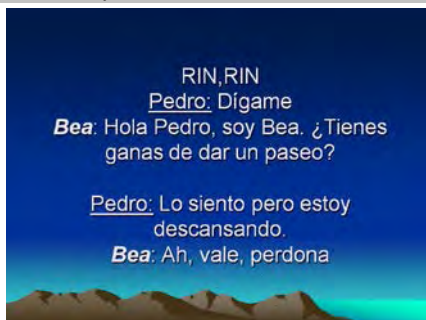
**P-** El verbo pronominal *aburrirse*

Texto 10 - Diapositiva 10



**T-** La construcción del gerundio con el verbo auxiliar *estar*.

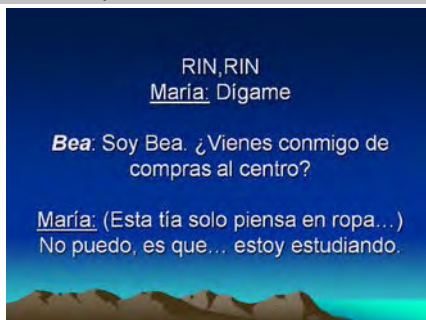
Texto 10 - Diapositiva 11



**P-** Bea habla con mucha alegría intentando animar a Pedro, pero este reacciona con desgana.

**T-** Las expresiones para hablar por teléfono.

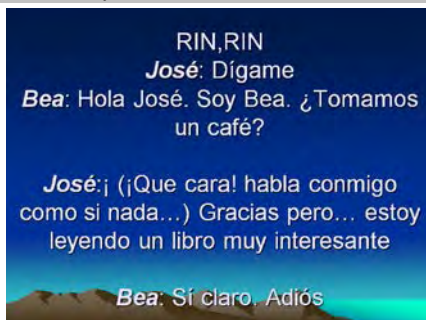
Texto 10 - Diapositiva 12



**P-** Ahora Bea habla con más contención, pero María se excusa y expresa sus pensamientos con desagrado.

**T-** La introducción de excusas con *es que...*

Texto 10 - Diapositiva 13

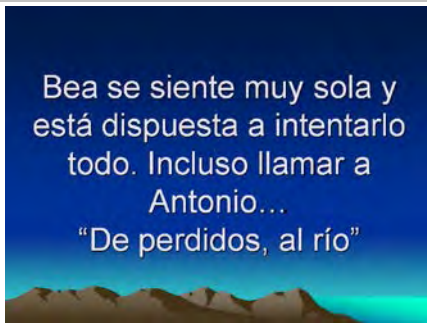


**P-** El entusiasmo de Bea va decayendo ante los rechazos continuados. José utiliza una excusa burda y habla con indignación.

**T-** Tomar café: la traducción al alemán.



Texto 10 - Diapositiva 14

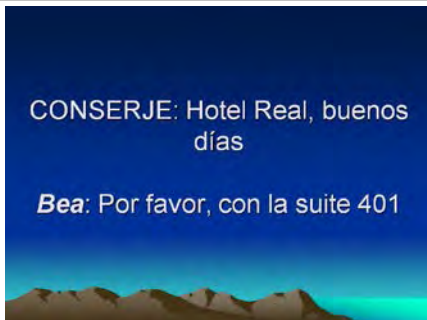


**P-** El narrador habla con lentitud marcando todas las palabras para señalar la trascendencia de la decisión de Bea.

**T-** Sentirse verbo reflexivo con vocal irregular y la confusión con sentarse.

**T-** Los refranes y los dichos en español.

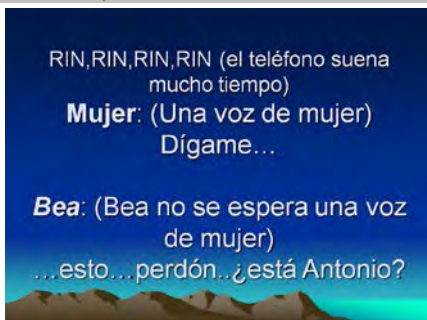
Texto 10- Diapositiva 15



**P-** El conserje responde al teléfono en tono muy formal.

**T-** Expresiones para hablar por teléfono de manera formal.

Texto 10 - Diapositiva 16

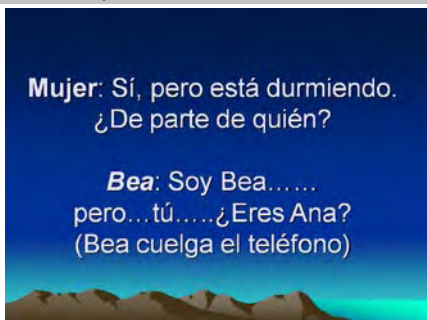


**P-** Bea habla de manera entrecortada, debido a su desconcierto, al haber respondido una mujer.

**T-** El verbo *sonar*.

**T-** La traducción de *esperar* al alemán.

Texto 10 - Diapositiva 17

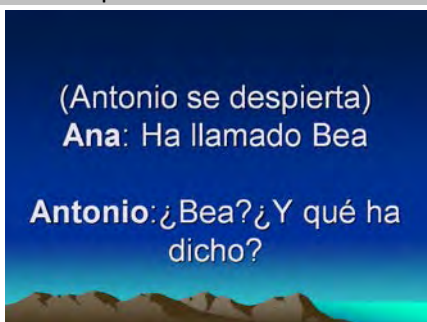


**P-** Bea reacciona con gran sorpresa al reconocer a la interlocutora.

**T-** El gerundio irregular de *dormir*.

**T-** La expresión para preguntar quién llama.

Texto 10 - Diapositiva 18



**T-** Despertarse: verbo reflexivo con vocal irregular.

**T-** El participio irregular de *decir*.

Texto 10 - Diapositiva 19

**Ana:** Nada. Cuando ha reconocido mi voz, ha colgado

**Antonio:** Esa chica es idiota... ¿Por qué no vuelves a la cama...?

**P-** Antonio adopta un tono sugerente para invitar a Ana a volver a la cama.

Texto 10 - Diapositiva 20

**Ana:** primero me voy a duchar... (Desde el baño)  
**Antonio:**...¿Qué vamos a hacer hoy?

**Antonio:** ¿Qué quiere decir "vamos"? "Yo" me voy a quedar en la cama todo el día. Y "tú" tienes que ir a tu residencia.

**P-** Ana pregunta con tono desenfadado y Antonio responde remarcando cada palabra con tono chulesco.

**T-** El verbo reflexivo *quedarse*. Comparación con *quedar*.

Texto 10 - Diapositiva 21

Hay un minuto de silencio.  
Ana ha entendido perfectamente lo que Antonio ha dicho

**P-** El narrador tiene ahora un tono de misterio y casi susurrante.

Texto 10 - Diapositiva 22

Antonio no quiere una relación con ella. Solo ha sido un rollo.

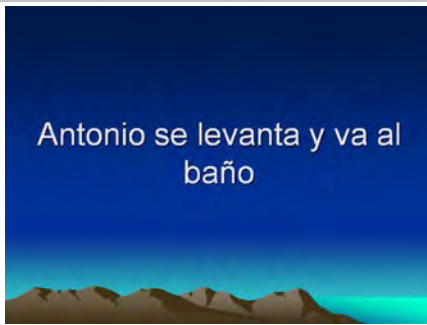
**T-** Las denominaciones de las relaciones: *rollo*, *relación*, *lío*, *asunto*.

Texto 10 - Diapositiva 23

**Antonio:**  
¿Ana, estás bien?

**P-** Antonio tiene ahora un tono entre sorprendido y preocupado.

Texto 10 - Diapositiva 24



**P-** Para remarcar la situación, el narrador recupera la pronunciación susurrante y un tono extraordinariamente dramático.

Texto 10 - Diapositiva 25



**T-** *Estar* con adjetivo o en construcción de gerundio.

### 11.12.5. Unidad 10 - Actividad 4. Fase analítica I (Texto 10)

Unidad 10 - Actividad 4 Fase analítica I (Texto 10)	
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Primer contacto con el texto escrito.</li><li>• Explicación de las dificultades gramaticales sin entrar en profundidad en ellas y manteniendo la atención en el contexto general de la historia.</li></ul>
<b>Materiales</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Hojas con los textos</li><li>- Carteles con las explicaciones gramaticales necesarias</li></ul>
<b>Realización</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1) El profesor proporciona los modelos de pronunciación y entonación del texto completo.</li><li>2) En caso de ser necesario el profesor traduce cada frase.</li><li>3) Se invita a los alumnos a leer en parejas fragmentos del diálogo con especial atención a la entonación y acento que requiere cada personaje y cada situación.</li><li>4) Se intenta reforzar las facetas cómicas del diálogo.</li><li>5) En una segunda lectura se aclaran las dudas que puedan surgir en cada frase.</li></ol>
<b>Comentarios</b>	Con el fin de conseguir una mejor comprensión de la situación global de los diálogos, los temas gramaticales y culturales que se pueden tratar en esta fase analítica I se encuentran en las acotaciones de las diapositivas de la fase de representación.

En la página siguiente se puede ver el texto que se ha representado y que en esta fase los alumnos han recibido para su lectura.



## 10 Día de resaca

Los chicos se han divertido mucho en Torrelavega. Felipe los ha llevado a muchos bares y han bailado hasta las 5 de la mañana. Y con tanta bebida y tanto baile... han pasado muchas cosas. Pero no todos se han divertido. Bea ha salido con Julia y con Ludovica, que han discutido otra vez. Además a ninguna de las dos le gusta Bea porque es una engreída.

Son las 10 de la mañana.  
Bea se aburre e intenta quedar con alguien.  
Está llamando por teléfono a todos los del grupo para quedar

RIN,RIN  
**Pedro:** Dígame

**Bea:** Hola Pedro, soy Bea. ¿Tienes ganas de dar un paseo?  
**Pedro:** Lo siento pero estoy descansando. Ayer hemos estado en Torrelavega hasta las 5 de la mañana.  
**Bea:** Ah, vale, perdona

RIN,RIN  
**María:** Dígame  
**Bea:** ¿Es la habitación de María?  
**María:** Sí, soy yo. ¿Quién es?

**Bea:** Soy Bea. ¿Vienes conmigo de compras al centro?  
**María:** (Esta tía solo piensa en ropa...) No puedo, es que... estoy estudiando español para el examen.

**Bea:** (Jo, nadie quiere quedar conmigo)

RIN,RIN  
**José:** Dígame  
**Bea:** Hola José. Soy Bea. ¿Tomamos un café?  
**José:** ¡(¡Que cara! habla conmigo como si nada...)  
Gracias pero... estoy leyendo un libro muy interesante... mejor mañana.  
**Bea:** Sí claro. Adiós

Bea se siente muy sola y está dispuesta a intentarlo todo. Incluso llamar a Antonio...  
"De perdidos, al río"

CONSERJE: Hotel Real, buenos días  
**Bea:** Por favor, con la suite 401

RIN,RIN,RIN,RIN (el teléfono suena mucho tiempo)  
**Mujer:** (Una voz de mujer) Dígame...  
**Bea:** (Bea no se espera una voz de mujer)  
... esto... perdón... ¿está Antonio?

**Mujer:** Sí, pero está durmiendo. ¿De parte de quién?  
**Bea:** Soy Bea... pero... tú... ¿Eres Ana?  
(Bea cuelga el teléfono)

(Antonio se despierta)  
**Ana:** Ha llamado Bea  
**Antonio:** ¿Y qué ha dicho?  
**Ana:** Nada, Cuando ha reconocido mi voz, ha colgado  
**Antonio:** Esa chica es idiota... ¿Por qué no vuelves a la cama...?

**Ana:** primero me voy a duchar... (Desde el baño)  
**Antonio:** ¿Qué vamos a hacer hoy?  
**Antonio:** ¿Qué quiere decir "vamos"? "Yo" me voy a quedar en la cama todo el día. Y "tú" tienes que ir a tu residencia.

Hay un minuto de silencio.  
Ana ha entendido perfectamente lo que Antonio ha dicho. Antonio no quiere una relación con ella. Sólo ha sidoun rollo.

**Antonio:** ¿Ana, estás bien?  
Antonio se levanta y va al baño. Cuando entra, Ana está desnuda... y está llorando...



### 11.12.6. Unidad 10 - Actividad 5. Ejercicios de activación de la Unidad 9

<b>Unidad 10 - Actividad 5</b> <b>Ejercicios de activación de la Unidad 9</b>	
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Activar los contenidos de la unidad 9.</li><li>• Dar tiempo para procesar de manera subconsciente las nuevas informaciones y estructuras del texto 10.</li></ul>
<b>Materiales</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Los descritos en las fichas de ejercicios de la unidad 9.</li></ul>
<b>Realización</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1) Según las indicaciones de los ejercicios de la unidad 9</li></ol>

### 11.12.7. Unidad 10 - Actividad 6. Fase analítica II. Concierto activo (Texto 10)

<b>Unidad 10 - Actividad 6</b> <b>Fase analítica II. Concierto activo (Texto 10)</b>	
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Proporcionar un modelo de pronunciación y entonación nativo.</li><li>• Facilitar la lectura relajada del texto con el refuerzo de la audición de la voz del profesor.</li><li>• Utilización de la música como medio de relajación y para proporcionar asociaciones positivas.</li></ul>
<b>Materiales</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Hojas con el texto</li><li>- Música de la lista propuesta por Lozanov (en el apéndice)</li></ul>
<b>Realización</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1) Se pone la música unos minutos antes de empezar a leer.</li><li>2) Cuando el grupo está calmado y atento se comienza la lectura.</li><li>3) El profesor lee el texto acompañando las frases de los marcadores de entonación y corporales que corresponden a cada personaje y a su vez acompasando la lectura en tono y velocidad a los distintos pasajes musicales.</li></ol>

### 11.12.8. Unidad 10 - Actividad 7. Fase asociativa. Concierto pasivo (Texto 10)

<b>Unidad 10 - Actividad 7</b> <b>Fase asociativa. Concierto pasivo (Texto 10)</b>	
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Proporcionar un caudal lingüístico independiente de los procesos cognitivo-analíticos.</li><li>• Proporcionar un contexto que favorezca las asociaciones positivas con el texto.</li><li>• Acabar la sesión del día con una actividad relajada que permita abandonar el curso con sensación de tranquilidad y de bienestar.</li></ul>

#### Materiales

- Música de la lista propuesta por Lozanov (en el apéndice)
- Esterillas y almohadas (para los alumnos que lo deseen)

#### Realización

- 1) Una vez acabada la fase anterior se pone la música correspondiente a esta nueva fase y se pide a los alumnos que se tumben en las esterillas, cierren los ojos y escuchen la música.
- 2) No es necesario apagar las luces, pero, si es posible, conviene oscurecer la clase.
- 3) Se explica a los alumnos una sencilla técnica de relajación. En este punto es importante prestar atención a la “relajación mental” como paso previo a la relajación física.
- 4) Se pide a los alumnos que no se concentren en el texto sino en la música.
- 5) Tras unos minutos de silencio el profesor lee el texto adaptando su voz a la música, pero sin el acompañamiento de entonación y volumen propio de la fase analítica.
- 6) Una vez acabada la lectura y tras unos minutos de música se informa a los estudiantes del fin de la actividad y se les pide que se muevan con mucha lentitud para conservar la sensación de bienestar que proporciona la relajación.
- 7) Se recuerda a los alumnos que lean el texto antes de acostarse y al levantarse (leer, no estudiar).

### 11.12.9. Unidad 10 - Actividad 8. Canción

#### Unidad 10 - Actividad 8 Canción: Gracias a la vida (Mercedes Sosa)

#### Objetivos


- Facilitar el primer contacto del día con español por medio de una de las canciones más conocidas en lengua española
- Hablar del país de origen de la cantante, Argentina, y del país de la autora de la canción, Chile.

#### Materiales

- Copias (con traducción) del texto de la canción
- Vídeo musical de la canción

#### Realización

- 1) El texto de la canción, junto a la traducción, se presenta en un formato claro y atractivo.
- 2) Los alumnos leen por turnos una estrofa en español.
- 3) El profesor lee la traducción de forma consecutiva.
- 4) Se visiona el vídeo.

Mercedes Sosa Gracias a la vida	Autor: Violeta Parra Álbum: Homajes a Violeta Parra (1971)	Mercano Eine Rose ist eine Rose
Gracias a la vida que me ha dado tanto. Me dio dos luceros que cuando los abro perfecto distingo lo negro del blanco Y en el alto cielo su fondo estrellado Y en las multitudes al hombre que yo amo.		Ich danke dem Leben, das mir soviel gegeben hat. Es hat mir zwei leuchtende Sterne gegeben. Wenn ich sie öffne, unterscheide ich perfekt zwischen schwarz und weiß, und sehe das weite Himmelszelt voller Sterne, und erkenne in der Menge den Mann, den ich liebe.
Gracias a la vida que me ha dado tanto. Me ha dado el sonido y el abecedario. Con él, las palabras que pienso y declaro. Padre, amigo, hermano y luz alumbrando la ruta del alma del que estoy amando.		Ich danke dem Leben, das mir soviel gegeben hat. Es hat mir den Ton und das Alphabet gegeben. Und mit dem Alphabet, die Wörter, die ich denke und ausspreche. Vater, Freund, Bruder und Licht, das beleuchtet den Weg zur Seele von dem, den ich liebe.
(otra versión) Gracias a la vida que me ha dado tanto Me ha dado el oído que en todo su ancho Graba noche y día grillos y canarios Martillos, turbinas, ladrillos, chubascos Y la voz tan tierna de mi bien amado.		Ich danke dem Leben, das mir soviel gegeben hat. Es hat mir das Gehör gegeben, das in seiner ganzen Breite Tag und Nacht, Grillen und Kanarienvögel, Hammer, Turbinen, Ziegelsteine, Regenschauer, und die so liebevolle Stimme meines sehr geliebten Mannes aufnimmt.
Gracias a la vida que me ha dado tanto Me ha dado la marcha de mis pies camando Con ellos anduve ciudades y charcos Playas y desiertos, montañas y llanos Y la casa hoyo, tu calle y tu patio.		Ich danke dem Leben, das mir soviel gegeben hat. Es hat mir das Laufen meiner müden Füße gegeben. Mit denen bin ich durch Städte und Pfützen, Strände und Wüsten, Berge und Ebenen, und dein Zuhause, deine Straße und deinen Hof gelaufen.
Gracias a la vida que me ha dado tanto Me dio el corazón que agita su marco Cuando miro el fruto del cerebro humano Cuando miro al bueno tan lejos del malo Cuando miro el fondo de tus ojos claros.		Ich danke dem Leben, das mir soviel gegeben hat. Es hat mir das Herz gegeben, das seinen Rahmen schüttelt, wenn ich die Frucht des menschlichen Gehirns ansche, wenn ich dem Guten so weit weg vom Bösen sehe, wenn ich den Grund deiner hellen Augen ansche.
Gracias a la vida que me ha dado tanto Me ha dado la risa y me ha dado el llanto Así yo distingo el cha de quimbando Los dos materiales que forman mi canto Y el canto de ustedes que es mi propio canto Y el canto de todos que es mi propio canto		Ich danke dem Leben, das mir soviel gegeben hat. Es hat mir das Lachen und das Weinen gegeben. So kann ich das Glück vom Leiden unterscheiden. Die sind die zwei Stoffe, aus denen mein Gesang besteht, und auch aus denen ihr Gesang besteht, der derselbe Gesang ist. Und der Gesang von allen, der mein eigener ist.
Gracias a la vida que me ha dado tanto.		Ich danke dem Leben, das mir soviel gegeben hat. Nacieron: Álvaro Fernández Villazón
		Mercedes Sosa Nació en San Miguel de Tucumán (Argentina), el 9 de julio del 1933. Es una cantante muy reconocida en América Latina y Europa. Conocida como "la voz de Latinoamérica", con sus raíces en la música folclórica argentina. En palabras de su compañera Fito Páez: "Mercedes Sosa es la mejor cantante que ha dado este país". Violeta del Carmen Parra Sandoval. Nació en San Carlos de Obispo (Chile) el 4 de octubre de 1917 y murió en Santiago de Chile, el 5 de febrero de 1997. Músico, cantante, poeta, escritora, periodista y activista chilena, considerada por muchos la folclorista más importante de Chile y fundadora de la música popular chilena. <a href="http://es.wikipedia.org/wiki/Mercedes_Sosa">http://es.wikipedia.org/wiki/Mercedes_Sosa</a> <a href="http://es.wikipedia.org/wiki/Violeta_Parra">http://es.wikipedia.org/wiki/Violeta_Parra</a>


### 11.12.10. Unidad 10 - Actividad 9. Fase de activación. Ejercicio 1

Unidad 10 - Actividad 9 Ejercicio 1: Llamar y quedar	
<b>Objetivos</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Practicar las estructuras relativas a una conversación telefónica en español.</li> <li>• Utilizar los recursos necesarios para concertar una cita, aceptar o rechazar y sugerir una alternativa.</li> </ul>	
<b>Materiales</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aparatos de teléfono (contra más grandes y antiguos, mejor).</li> <li>- Tabla con los recursos para hablar por teléfono y concertar citas.</li> <li>- Fichas con las tareas y posibles circunstancias para su realización o rechazo.</li> </ul>	
<b>Realización</b>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Dos alumnos situados a extremos opuestos del círculo de sillas cogen una tarea y una circunstancia de entre las fichas disponibles.</li> <li>2) Haciendo uso de los aparatos de teléfono e imitando el sonido del mismo para aumentar el efecto humorístico, uno de ellos llama al otro e intenta concertar la cita.</li> <li>3) Los alumnos reaccionan espontáneamente según la respuesta recibida pudiendo hacer uso de la tabla de recursos disponibles.</li> <li>4) El profesor puede hacer nuevas sugerencias en medio de la conversación para aumentar la creatividad y la duración de la misma.</li> </ol>	

Comentarios

Las tareas, excusas y circunstancias que aparecen en las fichas pueden representar tanto situaciones referentes a la historia o a los personajes de los estudiantes, como a situaciones ficticias donde se practiquen por ejemplo conversaciones telefónicas de tipo oficial o profesional.

LLAMAR POR TELEFONO					
<b>Normal</b>					
Digame	¿Está Antonio?	¿De parte de quem?	Soy José	Hola José, soy yo Si ahora mismo te pides... ¿Antonio?	Hola Antonio. Antonio: Digame Hola Antonio.
		Se ha equivocado de número.		En este momento no está. No se puede poner porque se está durmiendo. ¿Quiere dejar algún recado?	Si, dígame que ha llamado José y que.....
<b>Formal</b>					
Ministerio de Cultura Buenos días	¿Está el señor Marciano?	¿De parte de quem?	Soy Álvaro Fernández de la Uai de Jena	Ahorrammo le paco En este momento no está. ¿Quiere dejar algún recado?	Marciano: Digame Sr. Marciano, soy Álvaro Fernández de la Uai Jena. Muy bien, le dejo una nota
				Esta comunicando	
<b>Heist</b>					
Hotel Real Buenos días	Con la suite 401, Por favor			Ahora mismo le paco Está comunicando	Antonio: Digame Hola Antonio.....

de	a	por	con
de mí	a mí	por mí	conmigo*
de ti	a ti	por ti	contigo*
de él, ella, usted, la casa	a él, ella, usted, al perro	por él, ella, usted, al perro	con él, ella, usted
de nosotros	a nosotros	por nosotros	con nosotros
de vosotros	a vosotros	por vosotros	con vosotros
de ellos	a ellos	por ellos	con ellos

QUEDAR				
<b>Proponer</b>	<b>Respondo</b>	<b>Lugar, Fecha, hora</b>	<b>Proponer</b>	<b>Acepto/Rechazo</b>
<b>Proponer Actividad</b>	<b>Aceptar</b>	<b>Lugar</b>	<b>Proponer Lugar</b>	<b>Aceptar</b> Muy bien Si, buena idea Vale, de acuerdo Si, perfecto
¿Creamos juntos mañana?	Muy bien	¿Dónde quedamos?	¿Qué tal en la parada del autobús?	
¿Vamos a tomar un café?	Si, buena idea	<b>Fecha</b>	¿Qué tal en la residencia?	
¿Tienes ganas de ir al cine?	Vale, de acuerdo	¿Cuándo quedamos?	¿Qué tal el sábado?	
	Si, perfecto	<b>Hora</b>	¿Qué tal la semana que viene?	
¿.....conmigo		¿A qué hora quedamos?	<b>Proponer hora</b>	<b>Proponer alternativa</b> No puedo, mejor....
¿.....con nosotros	<b>Rechazar Actividad</b>	<b>Disculpa</b>	¿Qué tal a las 7 y media?	
¿Vamos a.....	Lo siento, es que Puse no sé, es que Gracias, pero...	-Ya he quedado. -Me duelen la cabeza -Tengo que dar de comer al gato.	¿Qué tal por la mañana?	
¿Tienes ganas de...	<b>Proponer alternativa</b> No puedo, mejor			



## 11.13. UNIDAD DIDÁCTICA 11. LA CARTA, LA POSTAL, MADRID Y LA VERDAD

### 11.13.1. Descripción general de la unidad didáctica 11

<b>Unidad didáctica 11. La carta, la postal, Madrid y la verdad</b> <b>Planificación general</b>	
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Presentar el sorprendente final de la historia.</li><li>• Aprender los recursos para escribir cartas formales e informales.</li><li>• Hablar del tiempo meteorológico.</li><li>• Introducir el uso del pretérito indefinido.</li></ul>
<b>Actividades</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1) Preparación. Colocación de carteles relativos a la unidad anterior</li><li>2) Canción: Mediterráneo (Joan Manuel Serrat)</li><li>3) Fase de reproducción (Texto 11)</li><li>4) Fase analítica I (Texto 11)</li><li>5) Fase de activación. Ejercicio 1: La carta y la postal</li></ol>

### 11.13.2. Unidad 11 - Actividad 1. Preparación

<b>Unidad 11 - Actividad 1</b> <b>Preparación. Colocación de carteles relativos a la unidad anterior (Unidad 10)</b>	
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Activar la capacidad comunicativa evitando el miedo al error por medio de los carteles.</li><li>• Favorecer el aprendizaje por medio de la percepción periférica.</li><li>• Potenciar la percepción periférica por medio de la personalización.</li></ul>
<b>Materiales</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Carteles DIN A3</li><li>- Pinturas y celo</li></ul>
<b>Realización</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1) Se reparten los carteles, que en su mayoría son versiones en tamaño DIN A3 de los materiales entregados el día anterior, para que los alumnos los personalicen.</li><li>2) Se incluyen los carteles de los verbos más utilizados y en especial el uso y construcción del gerundio.</li><li>3) Los carteles se colocan en la pared siguiendo su posición habitual según la sintaxis.</li></ol>
<b>Comentarios</b>	<p>Según la disponibilidad de tiempo se puede hacer esta actividad o colocar los carteles directamente antes de que lleguen los alumnos. También es posible realizar la actividad como ejercicio en la fase de activación.</p>



poseivos	familia		adjetivo	*****
mi	abuelo	abuela		rubio -a-s
tu	padre	madre		moreno-a-s
su	hermano	hermana		alto-a-s
nuestro-a	primo	prima	<b>ES</b>	bajo-a-s
vuestro-a	sobriño	sobrina		gordo-a-s
su	nieto	nieta		flaco-a-s
	cuñado	cuñada		joven-es
	familia			mayor-es
mis	abuelos	abuelas		simpático-a-s
tus	padres	madres		antipático-a-s
sus	hermanos	hermanas		timido-a-s
nuestros	tíos	tías	<b>SON</b>	sociable-a-s
vuestros	primos	primas		serio-a-s
as	sobrinos	sobrinas		gracioso-a-s
sus	nietos	nietas		
	cuñado	cuñada		

situación	ropa accesorios	rasgos físicos	acciones
<b>de...</b>	<b>de...</b>	<b>de...</b>	
del centro	de las gafas	del pelo corto	
de la derecha	de la chaqueta azul	del pelo rubio	
de la izquierda	del bigote	de los ojos azules	
de detrás	del sombrero	la melena	
de delante		las coletas	
<b>que está..</b>	<b>que lleva</b>	<b>que tiene</b>	<b>que....</b>
está en el centro (de)	lleva bigote	tiene el pelo corto	canta
a la derecha (de)	barba	el pelo largo	lee
a la izquierda (de)	gafas	el pelo rubio	mira...
delante (de)	una chaqueta azul	el pelo castaño	dice...
detrás (de)	unas gafas rojas	los ojos azules	balla
al lado (de)		los ojos verdes	está borracho
		melena	está triste
		coleta	está contento

	OBJETO INDIRECTO (O.I.)	OBJETO DIRECTO (O.D.)	SUJETO (S)	REGIÓN	PROMINENTE (O. o. P.REF. (P.R.))	PRECORRANTE (O. o. P. (P.))	VERBO	SUJETO	OBJETO INDIRECTO (O.I.)	OBJETO DIRECTO
¿Quién?			Juan				escribe			
¿Cuándo?			Antonio				escribe			
¿Cómo?			Pedro y Luis				escribe			
¿Cuál?			legante				escribe			
¿Qué?			Telefónica				escribe			
¿Por qué?			yo				escribe			
¿Dónde?			tu				escribe			
¿Adónde?			a ella/usted				escribe			
¿De dónde?			nosotros/as				escribe			
¿Cuánto?			vosotros/as				escribe			
¿Cuánto/a/os/as?			a todo/a todos/as				escribe			
¿Qué?			mi padre				escribe			
¿Por qué?			tu madre				escribe			
¿Dónde?			a mi hermano				escribe			
¿Adónde?			nosotros/as				escribe			
¿De dónde?			vosotros/as				escribe			
¿Cuánto?			mi coche				escribe			
¿Cuánto/a/os/as?			a la universidad				escribe			
¿Qué?			los viernes				escribe			
¿Por qué?			la tarde				escribe			
¿Dónde?			a mi				escribe			
¿Adónde?			a mi				escribe			
¿De dónde?			a mi				escribe			
¿Cuánto?			a mi				escribe			
¿Cuánto/a/os/as?			a mi				escribe			
¿Qué?			a mi				escribe			
¿Sustantivo			a mi				escribe			

### 11.13.3. Unidad 11 - Actividad 2. Canción

**Unidad 11 - Actividad 2**  
**Canción: Mediterráneo (Joan Manuel Serrat)**

**Objetivos**


- Presentar a uno de los cantautores más importantes en lengua española.
- Presentar la canción que fue elegida en un concurso popular como la canción más bella de la historia de la música popular española.
- Comentar la tradición mediterránea presente en gran parte de España y sus diferencias con otras zonas

**Materiales**

- Copias (con traducción) del texto de la canción
- Video musical de la canción

### Realización

- 1) El texto de la canción, junto a la traducción, se presenta en un formato claro y atractivo.
- 2) Los alumnos leen por turnos una estrofa en español.
- 3) El profesor lee la traducción de forma consecutiva.
- 4) Se visiona el vídeo.

Joan Manuel Serrat Mediterráneo	Joan Manuel Serrat Mittelmeer
<p>Quizá porque mi niñez siguió jugando en tu playa y escondido tras las cañas duermes mi primer amor, llevo tu luz y tu olor por donde quiera que vaya, y amontonado en tu arena tengo amor, juegos y penas...</p> <p>Yo, que en la piel tengo el sabor amargo del llanto eterno que han vertido en ti cien pueblos de Algeciras a Estambul para que pintes de azul sus largas noches de invierno, a fuerza de desventuras tu alma es profunda y oscura.</p> <p>A tus ardeceres rojos se acostumbraron mis ojos como el recodo al camino, soy cantor, soy embustero, me gusta el juego y el vino, tengo alma de marinero...</p> <p>¿Que le voy a hacer? si yo nací en el Mediterráneo nací en el Mediterráneo...</p> <p>Y te acercas, y te vas después de besar mi aldea. Jugando con la marea te vas, pensando en volver, eres como una mujer perfumada de breva que se añora y se quiere que se conoce y se teme...</p> <p>Ay, si un día para mí mal viene a buscarme la barca, empujaj al mar mi barca con un leve alfiler y dejad que el temporal desguace sus alas blancas, y a mi enterradme sin duelo entre la playa y el cielo... En la ladera de un monte, más alto que el horizonte, Quiero tener buena vista.</p> <p>Mi cuerpo será camino, le daré verde a los pinos y amarillo a la genista, cerca del mar, porque yo, nací en el Mediterráneo, nací en el Mediterráneo, nací en el Mediterráneo...</p>	<p>Vielleicht weil meine Kindheit noch weiter in deinem Strand spiel und versteckt zwischen deinen Schilfen schlief mein erste Liebe.</p> <p>Vielleicht deswegen, trage ich dein Licht und dein Geruch wo immer ich hin gehen mag, Und an deiner Sand aufgehäuft, bewahre ich Liebe, Spiele und Kummer auf.</p> <p>Ich dass an der Haut das bittere Geschmack des ewigen Weinen habe, die in dir hunderte Völker, von Algeciras bis Estambul, eingegossen haben damit du ihre langen Winternächte in Blau mahnst. Mittels Unglücks ist deine Seele tief und dunkel.</p> <p>An deinen roten Abenddämmerungen gewöhnten sich meine Augen wie der Vögel an die Höhe: Ich bin Liedermacher, ich bin Lügner, ich mag dem Spiel und dem Wein. Ich habe die Seele eines Seefahrers.</p> <p>Und was kann ich machen wenn ich an Mittelmeer geboren wurde.</p> <p>Und du nährst dich und gehst nachdem du mein dorfchen geküsst hast. Du gehst denkend an die Südküste. Du bist wie eine Frau mit Teer parfümiert, die man vermisst und liebt, die man kennt und fürchtet. Und was kann ich machen, wenn ich an Mittelmeer geboren wurde.</p> <p>Wenn eines Tages, um mir zu schaden, der Tod (die Fart) mich suchen kommt, schiebe mein Boot ins Meer, mit einem herbstlichen Ostwind und lasse des Geistes meine Weiße Flügel zerätzen und begrabe mich ohne trauer(feier) zwischen den Strand und den Himmel an Anhang eines Berges, höher als das Horizont, ich will gute Sicht haben.</p> <p>Mein Körper wird Weg werden, ich werde den Kiefern Grün und dem Ginster Gelb geben. Und in der Nähe vom Meer weil ich am Mittelmeer geboren wurde...</p> <p><small>*Traducción: Álvaro Fernández Villazón</small></p>
	<p>Joan Manuel Serrat Teresa (Barcelona, 27 de diciembre de 1943) es un cantante, compositor, intérprete, poeta y músico español. Se trata de una de las figuras más destacadas de la canción moderna tanto en lengua catalana como castelana.</p> <p>«Mediterráneo» fue elegida en 2004 por votación popular como la mejor canción de la historia de la música popular en España, en un programa de Televisión Española, de entre Nueva mayor canción. Fue también elegida la mejor canción del siglo español por la revista Rolling Stone en 2010.</p> <p><a href="http://es.myspace.com/jmanm">http://es.myspace.com/jmanm</a>  <a href="http://www.youtube.com/juanm7wRQV1vU6DQ">http://www.youtube.com/juanm7wRQV1vU6DQ</a></p>

### 11.13.4. Unidad 11 - Actividad 3. Fase de reproducción (Texto 11)

Unidad 11 - Actividad 3	
Fase de reproducción del texto 11. La carta, la postal, Madrid y la verdad	
<b>Objetivos</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentación de forma integrada de los contenidos gramaticales, pragmáticos y culturales recogidos en el texto.</li> <li>• Utilización inmediata de los recursos lingüísticos aprendidos.</li> </ul>	
<b>Materiales</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ordenador, proyector y control remoto</li> <li>- Presentación en diapositivas de la historia (en pequeños unidades en forma de diálogo)</li> </ul>	
<b>Preparación</b>	
<p>Se indica a los alumnos que durante todo el proceso deben prestar atención principalmente al sentido global de las frases y del texto. Los gestos son solo una ayuda para captar mejor la situación y el sentido de lo que decimos. Se intentan reproducir la entonación, las miradas, el movimiento, etc. La corrección gramatical no es importante en esta fase. El profesor incita de manera jovial (ayudado por el propio texto de la historia) a continuar la comunicación sin preocuparse de los errores.</p>	



### Realización

- 1) Los alumnos se ponen de pie en semicírculo frente al profesor y a la pantalla de proyección.
- 2) Se muestra la diapositiva y uno de los participantes lee las frases.
- 3) Se traduce, fomentando que los participantes digan la traducción si la conocen o la intuyen.
- 4) Se quita la diapositiva (se pone una en blanco) y el profesor reproduce la frase completa de manera clara y acompañándola de gestos.
- 5) Los alumnos reproducen la frase con los gestos. Se fomenta la participación de los alumnos para añadir o cambiar gestos, en especial con las ciudades y nacionalidades.
- 6) Si la diapositiva muestra un diálogo, la clase se divide según los personajes y el profesor ensaya cada frase con el grupo correspondiente.
- 7) Después, los alumnos se juntan por parejas o tríos y reproducen el diálogo con los gestos.
- 8) Se cambia de interlocutor varias veces para poder practicar más y acostumbrarse a varias voces.
- 9) El profesor observa a las parejas durante el diálogo y les ayuda con las dificultades, ya sea repitiendo los gestos o mostrando brevemente la diapositiva otra vez.

### Aclaración sobre las acotaciones

Dado que los gestos no son de tipo normativo y ya se han ejemplificado en la unidad 1, se prescinde en las siguientes unidades de las fotografías. En cuanto a las acotaciones, estas son de tres tipos que, para ahorrar espacio y hacer más ágil la consulta de las unidades, se señalan con las siguientes iniciales:

- **T-** Temas gramaticales o culturales para comentar en fase analítica.
- **P-** Información paraverbal general.
- **G-** Sugerencias relativas a los gestos.

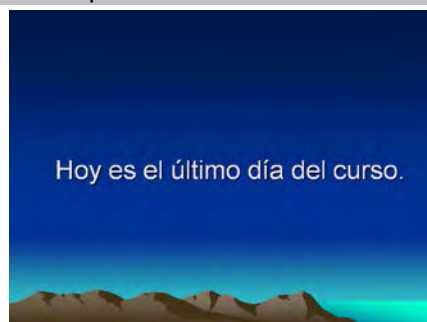
### Texto 11 - Diapositiva 1



**P-** El narrador se expresa con un tono neutro e informativo.

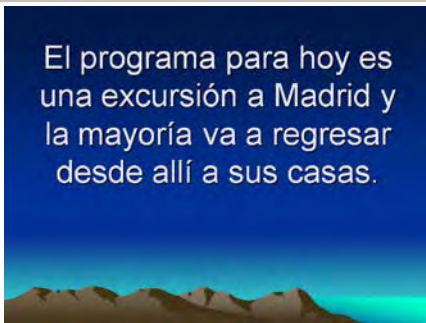
**T-** El *falso amigo carta* y su traducción correcta al alemán.

### Texto 11 - Diapositiva 2



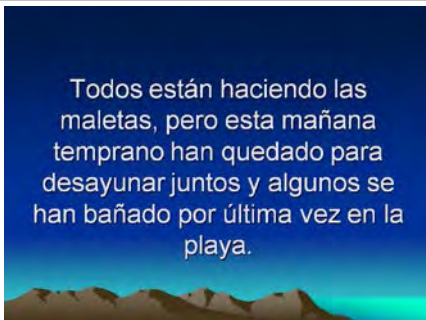
**T-** La expresión temporal *último*

Texto 11 - Diapositiva 3



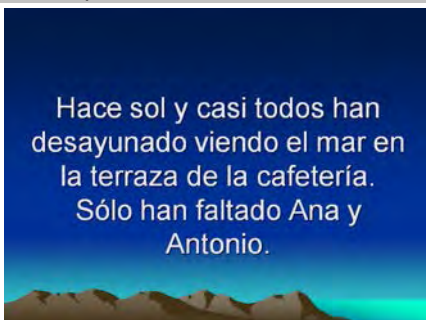
**T-** La situación geográfica de Madrid y Santander.

Texto 11 - Diapositiva 4



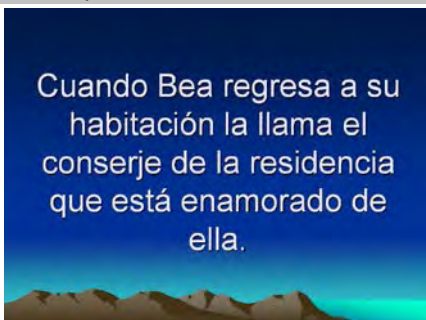
**T-** La alternancia de los tiempos verbales: futuro, gerundio, perfecto.

Texto 11 - Diapositiva 5



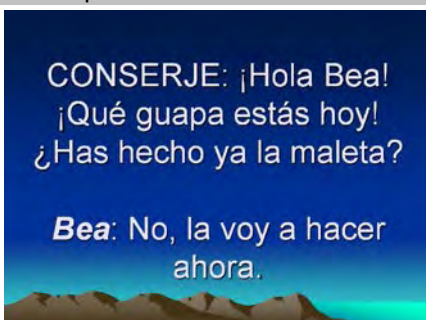
**T-** Las expresiones de tiempo meteorológico.  
**T-** El gerundio con otros verbos distintos a *estar*.

Texto 11 - Diapositiva 6



**P-** Tono misterioso del narrador.

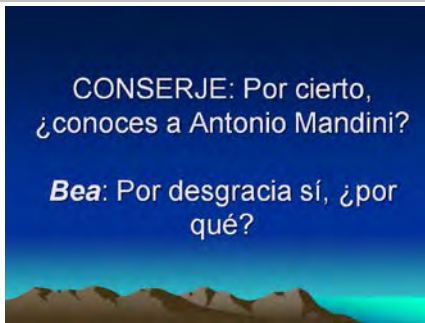
Texto 11 - Diapositiva 7



**P-** El conserje se dirige a Bea con un tono extremadamente amable.

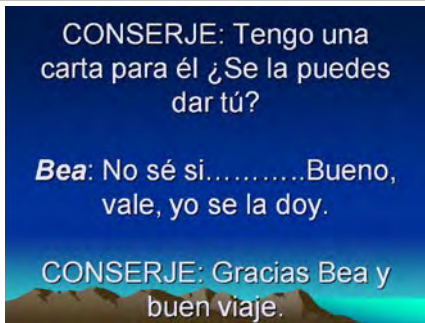
**T-** Los piropos.

Texto 11 - Diapositiva 8



**P-** Bea reacciona con desagrado y resignación a la pregunta.

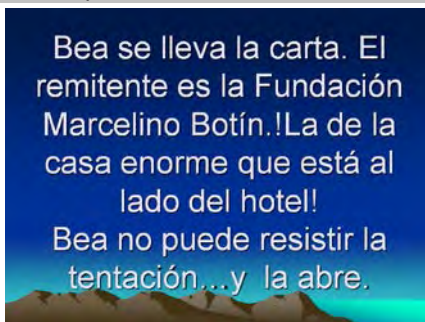
Texto 11 - Diapositiva 9



**P-** Bea responde de manera dubitativa y finalmente se muestra resuelta y decidida.

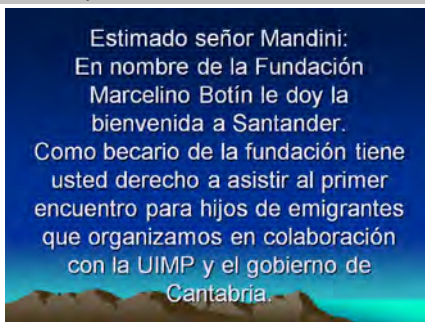
**T-** Dos pronombres objeto en la misma frase.

Texto 11 - Diapositiva 10



**P-** Tono misterioso del narrador que se convierte en tono de sorpresa al descubrir quién es el remitente y se vuelve dramático por la decisión de Bea.

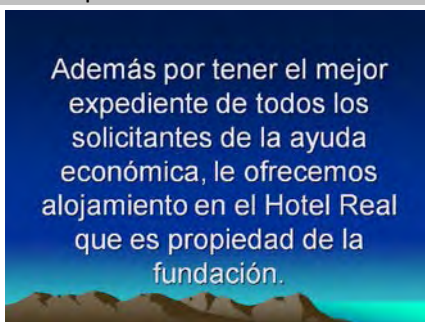
Texto 11 - Diapositiva 11



**P-** Tono formal y oficial en la lectura de la carta.

**T-** Expresiones en cartas formales.

Texto 11 - Diapositiva 12



**T-** El expediente, las notas y los exámenes en España.

Texto 11 - Diapositiva 13

Le deseo una feliz estancia en Santander y le recuerdo que nos tiene que mandar una memoria del encuentro, así como las notas del curso de español  
Atentamente,  
  
Alberto Díaz Cuevas.  
Jefe del departamento de becas

**T-** Finalización de una carta formal.

Texto 11 - Diapositiva 14

El avión de Santander a Madrid está casi vacío. Ana se ha sentado sola porque no quiere hablar con nadie.

**P-** El narrador recupera el tono informativo.

Texto 11 - Diapositiva 15

Está escribiendo una postal y está llorando. Un grupo charla alrededor de Antonio. Bea se sienta al lado de Ana.

**T-** El gerundio para describir acciones y situaciones.

Texto 11 - Diapositiva 16

**Ana:** No quiero hablar con nadie.  
  
**Bea:** Seguro que esto te interesa.  
  
(Bea le da la carta y Ana la lee)

**P-** Ana está muy triste y rechaza a Bea, pero esta tiene un tono muy decidido y Ana, por fin, coge la carta.

**T-** El pronombre neutro *esto*.

**T-** El leísmo, laísmo y loísmo.

Texto 11 - Diapositiva 17

**Ana:** Pero...!Es un farsante! ¡Se hace pasar por millonario y está aquí con una beca!  
  
**Bea:** Sí y he hecho 20 copias de la carta para que todos lo sepan...

**P-** Ana reacciona con una mezcla de sorpresa y enfado. Bea está feliz porque va a poder vengarse de Antonio.

**T-** La expresión *hacerse pasar por algo o alguien*.



Texto 11 - Diapositiva 18

**Ana:** Gracias, pero ¿cómo sabes que yo también estoy enfadada con él?

**Bea:** Ayer, te he visto volver a la residencia sola y llorando ...

Y he supuesto que te ha pasado lo mismo que a mí.

**P-** Ana está agradecida pero muestra su sorpresa porque no entiende las motivaciones de Bea.

**P-** Bea cambiar su tono pijo por uno de camaradería y comprensión.

**T-** La expresión *estar enfadado con alguien* y su traducción al alemán.

Texto 11 - Diapositiva 19

**Ana:** Bueno, lo mismo no. A mí me ha echado, después de acostarse conmigo ... !Me siento fatal! (Ana llora otra vez)

**Bea:** Pues eso, lo mismo que a mí.

**P-** Ana se expresa con resignación que se vuelve tristeza y acabó llorando.

**P-** Bea le responde de manera comprensiva y con resignación.

Texto 11 - Diapositiva 20

**Ana:** ¿Pero cómo? Él le ha contado a José que cuando has intentado enrollarte con él, te ha dicho "vete a la mierda"

**Bea:** ¡Pero que cabrón! Sí. me ha dicho eso, pero... después de acostarse conmigo.

**P-** Ana vuelve a expresarse con gran extrañeza y ahora Bea reacciona con gran enfado.

**T-** Las expresiones ofensivas, los insultos y los tacos. La dificultad de su uso correcto para el hablante no nativo.

Texto 11 - Diapositiva 21

**Ana:** Pero ¿cuándo?

**Bea:** Durante la fiesta hemos ido a la otra habitación y ... ¡él es tan guapo y ... el ambiente y ....el hotel de 5 estrellas ...!  
¡!!!Soy idiota!!!! (Bea también llora)

**P-** Bea cuenta su experiencia con gran ilusión, que se transforma en frustración y, finalmente, en tristeza.

**T-** La traducción de *durante* al alemán. Comparación con *mientras*.

Texto 11 - Diapositiva 22

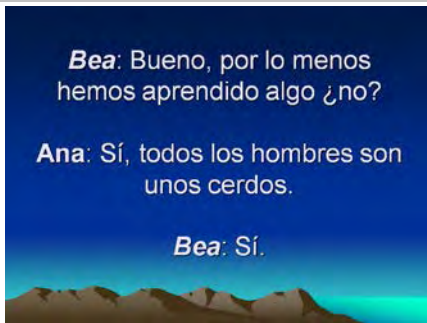
El avión ha aterrizado en Madrid-Barajas. Hay niebla y hace 16 grados. Ana y Bea han llegado a la terminal.

**P-** El narrador recupera de nuevo el tono informativo.

**T-** Las expresiones de tiempo meteorológico.

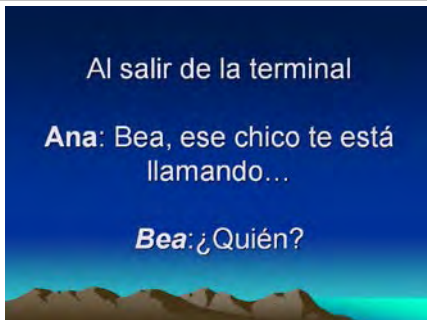
**T-** El aeropuerto de Madrid-Barajas.

Texto 11 - Diapositiva 23



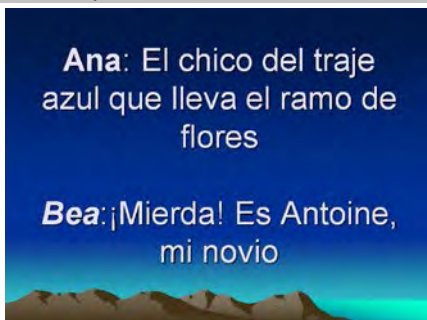
**P-** Ana y Bea se expresan con resignación y se muestran de acuerdo.

Texto 11 - Diapositiva 24



**T-** La distinta acentuación de la palabra *terminal* en español.

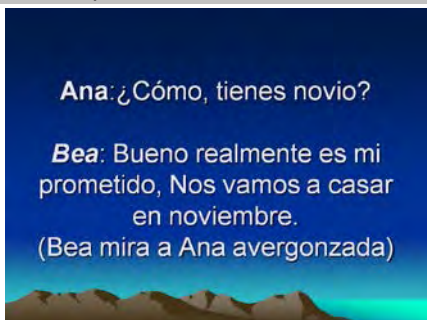
Texto 11 - Diapositiva 25



**P-** Bea reacciona con sorpresa y fastidio.

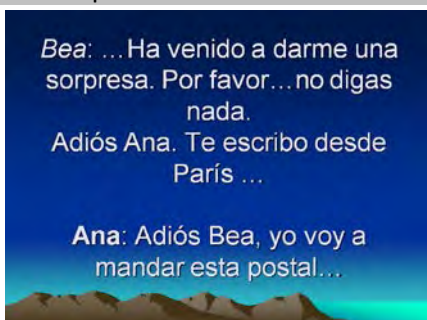
**T-** Las expresiones de contrariedad o desagrado.

Texto 11 - Diapositiva 26



**P-** Ana interpela a Bea con gran escepticismo y esta reacciona avergonzada.

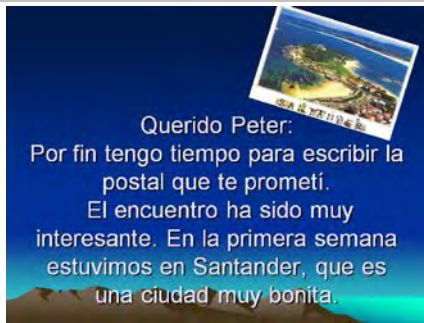
Texto 11 - Diapositiva 27



**T-** El uso del imperativo negativo.

**T-** El verbo irregular *decir*.

Texto 11 - Diapositiva 28



**P-** El narrador lee la postal con el tono de voz de Ana.

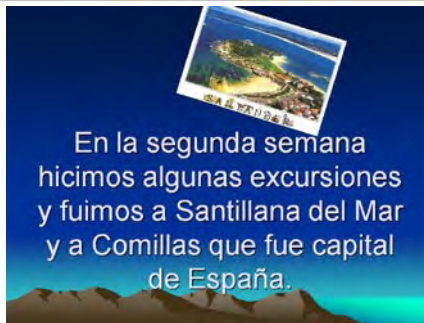
**T-** Las cartas o postales informales.

**T-** El pretérito indefinido: uso y construcción.

**T-** Diferencias entre pretérito perfecto e indefinido.

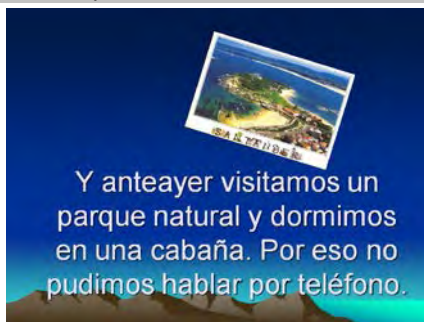
**T-** El pretérito indefinido irregular de *estar*.

Texto 11 - Diapositiva 29



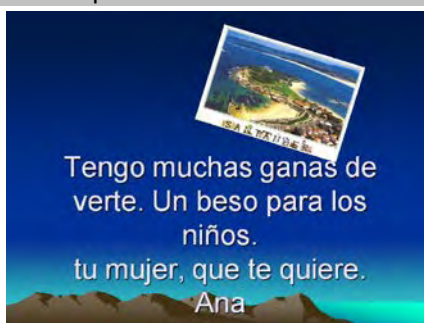
**T-** El pretérito indefinido irregular de *ir* y de *ser*.

Texto 11 - Diapositiva 30



**T-** El pretérito indefinido irregular de *poder*.

Texto 11 - Diapositiva 31



**P-** El narrador va haciendo una pausa tras cada frase para enfatizar el final de la historia.

### 11.13.5. Unidad 11 - Actividad 4. Fase analítica I (Texto 11)

#### Unidad 11 - Actividad 4 Fase analítica I (Texto 11)

##### Objetivos

- Primer contacto con el texto escrito.
- Explicación de las dificultades gramaticales sin entrar en profundidad en ellas y manteniendo la atención en el contexto general de la historia.

##### Materiales

- Hojas con el texto
- Carteles con las explicaciones gramaticales necesarias

##### Realización

- 1) El profesor proporciona los modelos de pronunciación y entonación del texto completo.
- 2) En caso de ser necesario el profesor traduce cada frase.
- 3) Se invita a los alumnos a leer en parejas fragmentos del diálogo con especial atención a la entonación y acento que requiere cada personaje y cada situación.
- 4) Se intenta reforzar las facetas cómicas del diálogo.
- 5) En una segunda lectura se aclaran las dudas que puedan surgir en cada frase.

##### Comentarios

Con el fin de conseguir una mejor comprensión de la situación global de los diálogos, los temas gramaticales y culturales que se pueden tratar en esta fase analítica I se encuentran en las acotaciones de las diapositivas de la fase de representación.



A continuación se puede ver el texto que se ha representado y que en esta fase los alumnos han recibido para su lectura.



## 11 La carta, la postal, Madrid y la verdad

Hoy es el último día del curso. El programa para hoy es una excursión a Madrid y la mayoría va a regresar desde allí a sus casas.

Todos están haciendo las maletas, pero esta mañana temprano han quedado para desayunar juntos y algunos se han bañado por última vez en la playa.

Hace sol y casi todos han desayunado viendo el mar en la terraza de la cafetería. Sólo han faltado Ana y Antonio.



Cuando Bea regresa a su habitación la llama el conserje de la residencia que está enamorado de ella.

**CONSERJE:** ¡Hola Bea! ¡Qué guapa estás hoy! ¿Has hecho ya la maleta?

**Bea:** No, la voy a hacer ahora.

**CONSERJE:** Por cierto, ¿conoces a Antonio Mandini?

**Bea:** Por desgracia sí, ¿por qué?

**CONSERJE:** Tengo una carta para él, que me han mandado de la secretaria de los cursos. La tienen desde el primer día pero él no ha pasado por allí nunca. ¿Se la puedes darte?

**Bea:** No sé si..... Bueno, vale, yo sé la doy.

**CONSERJE:** Gracias Bea y buen viaje de regreso

Bea se lleva la carta. El remitente es la Fundación Marcelino Botín..... La de la casa enorme que está al lado del hotel! Bea no puede resistir la tentación... y la abre.

Estimado señor Mandini:

En nombre de la Fundación Marcelino Botín le doy la bienvenida a Santander.

Como becario de la fundación tiene usted derecho a asistir al primer encuentro para hijos de emigrantes que organizamos en colaboración con la UIMP y el gobierno de Cantabria. Además por tener el mejor expediente de todos los solicitantes de la ayuda económica, le ofrecemos alojamiento en el Hotel Real que es propiedad de la fundación.

Le deseo una feliz estancia en Santander y le recuerdo que nos tiene que mandar una memoria del encuentro, así como las notas del curso de español. Atentamente,

Alberto Díaz Cuevas.  
Jefe del departamento de becas.

El avión de Santander a Madrid está casi vacío, como siempre. Ana se ha sentado sola porque no quiere hablar con nadie.

Está escribiendo una postal y está llorando. Un grupo charla alrededor de Antonio.

Bea se sienta al lado de Ana.

**Ana:** No quiero hablar con nadie.

**Bea:** Seguro que esto te interesa.  
(Bea le da la carta y Ana la lee)

**Ana:** Pero...! Es un farsante! ¡Se hace pasar por millonario y está aquí con una beca!

**Bea:** Sí y he hecho 20 copias de la carta para que todos lo sepan...

**Ana:** Gracias, pero ¿cómo sabes que yo también estoy enfadada con él?

**Bea:** Ayer, media hora después de llamar por teléfono a Antonio, te he visto volver a la residencia sola y llorando... Y he supuesto que te ha pasado lo mismo que a mí.

**Ana:** Bueno, lo mismo no. A mí me ha echado, después de acostarse conmigo... ¡Me siento fatal! (Ana llora otra vez)

**Bea:** Pues eso, lo mismo que a mí.

**Ana:** ¿Pero cómo? Él le ha cortado a José que cuando has intentado enrollarte con él, te ha mandado a la mierda

**Bea:** ¡Pero que cabrón! Sí, me ha dicho eso, pero... después de acostarse conmigo.

**Ana:** Pero ¿cuándo?

**Bea:** Durante la fiesta hemos ido a la otra habitación y... él es tan guapo y... el ambiente y... el hotel de 5 estrellas...! ¡!!! Soy idiota!!! (Bea también llora)

El avión ha aterrizado en Madrid-Barajas. Hay niebla y hace 16 grados. Ana y Bea han llegado a la terminal.

**Bea:** Bueno, por lo menos hemos aprendido algo ¿no?

**Ana:** Sí, todos los hombres son unos cerdos.

**Bea:** Sí.

Al salir de la terminal

**Ana:** Bea, ese chico te está llamando...

**Bea:** ¿Quién?

**Ana:** El chico del traje azul que lleva el ramo de flores

**Bea:** ¡Mierda! Es Antoine, mi novio

**Ana:** ¿Cómo? ¿tienes novio?

**Bea:** Bueno realmente es mi prometido, Nos vamos a casar en noviembre.

(Bea mira a Ana avergonzada) Ha venido a darme una sorpresa. Por favor... no digas nada.

Adiós Ana. Te escribo desde París...

**Ana:** Adiós Bea, yo voy a mandar esta postal...

Querido Peter:

Por fin tengo tiempo para escribir la postal que te prometí.

El encuentro ha sido muy interesante. En la primera semana

estuvimos en Santander, que es una ciudad muy bonita.

En la segunda semana hicimos algunas excursiones y fuimos a

Santillana del Mar y a Comillas que fue capital de España.

Y antes de ir visitamos un parque natural y dormimos en una

cabaña. Por eso no pudimos hablar por teléfono.

Tengo muchas ganas de verte. Un beso para los niños.

tu mujer, que te quiere.

Ana

© Álvaro Fernández Villazón

### 11.13.6. Unidad 11 - Actividad 5. Fase de activación. Ejercicio 1

La realización de este ejercicio no siempre es viable por motivos de tiempo. El último día hay que hacer tantas actividades de finalización de curso y evaluativas que con mucha frecuencia no es posible dedicar tiempo a esta actividad.

**Unidad 4 - Actividad 9**  
**Ejercicio 1: La carta y la postal**

**Objetivos**

- Utilizar los recursos estilísticos propios de las cartas y postales.
- Hacer un resumen de las vivencias del curso utilizando todos los tiempos verbales aprendidos
- Introducir el tema del indefinido de modo marginal

**Materiales**

- Postales de Cantabria y de Santander
- Tabla de recursos para la correspondencia.

**Realización**

- 1) Los alumnos escriben una postal y una carta.
- 2) La postal va dirigida a una persona de su familia y la carta va dirigida a la Consejería de Cultura del gobierno de Cantabria para agradecer la organización del encuentro.
- 3) Las postales se las llevan de recuerdo.

An aerial photograph of a coastal town in Santander, Cantabria, showing a bay, a sandy beach, and buildings. The word 'SANTANDER' is written in large, stylized letters at the bottom of the image.

A panoramic photograph of a coastal town in Santander, Cantabria, showing a large body of water in the foreground, a bridge, and buildings on a hillside under a cloudy sky.

## 11.14. UNIDAD DIDÁCTICA 12. EVALUACIÓN: ENCUESTAS, EXAMEN Y ENTREVISTAS

### 11.14.1. Descripción general de la unidad didáctica 12

Unidad didáctica 12. Evaluación: encuestas, examen y entrevistas Planificación general	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"><li>Evaluar el curso por medio de una combinación de métodos cuantitativos y cualitativos.</li></ul>
Actividades	<ol style="list-style-type: none"><li>1) Encuestas</li><li>2) Examen</li><li>3) Entrevistas en español</li><li>4) Entrevistas personales</li></ol>

### 11.14.2. Unidad 12 - Actividad 1. Encuestas

Unidad 12 - Actividad 1 Encuestas																																																																																											
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"><li>Conseguir una valoración subjetiva de los distintos elementos del método.</li></ul>																																																																																										
Materiales	<ul style="list-style-type: none"><li>Hojas de encuestas que combinen distintos métodos evaluativos.</li></ul>																																																																																										
<div style="border: 1px solid black; padding: 10px;"><p style="text-align: center;"><b>Spanisch mit Suggestopädie A1 WS 2010-11 (Feb. 2011)</b></p><p>1. Gib bitte deine Bewertung über die verschiedenen Übungen von -2 (Sinnlos) bis +2 (sehr nützlich)</p><table><tbody><tr><td>Das Gedicht (Una hora...)/Miki Das Lied des 9 (Zahlen und Aussprache)</td><td>-2</td><td>-1</td><td>0</td><td>+1</td><td>+2</td></tr><tr><td>Singen Nino Bravo, Mau Chao y la vaca lechera (Kultur und Aussprache)</td><td>-2</td><td>-1</td><td>0</td><td>+1</td><td>+2</td></tr><tr><td>Die Musikvideos (Una Rosa, Buleria...)/Kultur und Aussprache</td><td>-2</td><td>-1</td><td>0</td><td>+1</td><td>+2</td></tr><tr><td>Die Geschichte von Antonio, Bea, Jose und Ana (Grammatik, Kultur)</td><td>-2</td><td>-1</td><td>0</td><td>+1</td><td>+2</td></tr><tr><td>Die Darstellung von der Geschichte mit Gesten</td><td>-2</td><td>-1</td><td>0</td><td>+1</td><td>+2</td></tr><tr><td>Die Stadtkarten von Santander (Gebäude, Präpositionen, Adjektiven)</td><td>-2</td><td>-1</td><td>0</td><td>+1</td><td>+2</td></tr><tr><td>Die Karten mit Beruf und Lebensmittel und Klammern (Vokabeln)</td><td>-2</td><td>-1</td><td>0</td><td>+1</td><td>+2</td></tr><tr><td>Duos und Memory Spiel von Santander mit Sätze und Bildern</td><td>-2</td><td>-1</td><td>0</td><td>+1</td><td>+2</td></tr><tr><td>Die Videos von Cristina, Pinchos y raps (Hörverstehen und Kultur)</td><td>-2</td><td>-1</td><td>0</td><td>+1</td><td>+2</td></tr><tr><td>Das Konzert mit Musik, Entspannung und liegen (alles besser merken)</td><td>-2</td><td>-1</td><td>0</td><td>+1</td><td>+2</td></tr><tr><td>Kleine Texte Darstellen im Restaurant (Alles besser merken)</td><td>-2</td><td>-1</td><td>0</td><td>+1</td><td>+2</td></tr><tr><td>Die Diagramme von Antonio und andere Tabellen (Grammatik)</td><td>-2</td><td>-1</td><td>0</td><td>+1</td><td>+2</td></tr><tr><td>Das Spiel mit dem Präpositionen im Raum</td><td>-2</td><td>-1</td><td>0</td><td>+1</td><td>+2</td></tr><tr><td>Die Serie „Extra“</td><td>-2</td><td>-1</td><td>0</td><td>+1</td><td>+2</td></tr><tr><td>Die Bar, Bibliothek und Tourismus Büro</td><td>-2</td><td>-1</td><td>0</td><td>+1</td><td>+2</td></tr></tbody></table><p>2. Der Raum für diesen Kurs ist .....</p><p>3. Der Lehrer ist .....</p><p>4. Die Methode ist .....</p><p>5. Bist du zufrieden mit dem Kurs? .....</p><p>6. Möchtest du noch etwas vorschlagen um den Kurs zu verbessern? .....</p></div>		Das Gedicht (Una hora...)/Miki Das Lied des 9 (Zahlen und Aussprache)	-2	-1	0	+1	+2	Singen Nino Bravo, Mau Chao y la vaca lechera (Kultur und Aussprache)	-2	-1	0	+1	+2	Die Musikvideos (Una Rosa, Buleria...)/Kultur und Aussprache	-2	-1	0	+1	+2	Die Geschichte von Antonio, Bea, Jose und Ana (Grammatik, Kultur)	-2	-1	0	+1	+2	Die Darstellung von der Geschichte mit Gesten	-2	-1	0	+1	+2	Die Stadtkarten von Santander (Gebäude, Präpositionen, Adjektiven)	-2	-1	0	+1	+2	Die Karten mit Beruf und Lebensmittel und Klammern (Vokabeln)	-2	-1	0	+1	+2	Duos und Memory Spiel von Santander mit Sätze und Bildern	-2	-1	0	+1	+2	Die Videos von Cristina, Pinchos y raps (Hörverstehen und Kultur)	-2	-1	0	+1	+2	Das Konzert mit Musik, Entspannung und liegen (alles besser merken)	-2	-1	0	+1	+2	Kleine Texte Darstellen im Restaurant (Alles besser merken)	-2	-1	0	+1	+2	Die Diagramme von Antonio und andere Tabellen (Grammatik)	-2	-1	0	+1	+2	Das Spiel mit dem Präpositionen im Raum	-2	-1	0	+1	+2	Die Serie „Extra“	-2	-1	0	+1	+2	Die Bar, Bibliothek und Tourismus Büro	-2	-1	0	+1	+2
Das Gedicht (Una hora...)/Miki Das Lied des 9 (Zahlen und Aussprache)	-2	-1	0	+1	+2																																																																																						
Singen Nino Bravo, Mau Chao y la vaca lechera (Kultur und Aussprache)	-2	-1	0	+1	+2																																																																																						
Die Musikvideos (Una Rosa, Buleria...)/Kultur und Aussprache	-2	-1	0	+1	+2																																																																																						
Die Geschichte von Antonio, Bea, Jose und Ana (Grammatik, Kultur)	-2	-1	0	+1	+2																																																																																						
Die Darstellung von der Geschichte mit Gesten	-2	-1	0	+1	+2																																																																																						
Die Stadtkarten von Santander (Gebäude, Präpositionen, Adjektiven)	-2	-1	0	+1	+2																																																																																						
Die Karten mit Beruf und Lebensmittel und Klammern (Vokabeln)	-2	-1	0	+1	+2																																																																																						
Duos und Memory Spiel von Santander mit Sätze und Bildern	-2	-1	0	+1	+2																																																																																						
Die Videos von Cristina, Pinchos y raps (Hörverstehen und Kultur)	-2	-1	0	+1	+2																																																																																						
Das Konzert mit Musik, Entspannung und liegen (alles besser merken)	-2	-1	0	+1	+2																																																																																						
Kleine Texte Darstellen im Restaurant (Alles besser merken)	-2	-1	0	+1	+2																																																																																						
Die Diagramme von Antonio und andere Tabellen (Grammatik)	-2	-1	0	+1	+2																																																																																						
Das Spiel mit dem Präpositionen im Raum	-2	-1	0	+1	+2																																																																																						
Die Serie „Extra“	-2	-1	0	+1	+2																																																																																						
Die Bar, Bibliothek und Tourismus Büro	-2	-1	0	+1	+2																																																																																						

#### Realización

- 1) Es importante dejar claro a los alumnos que las encuestas son anónimas y que las críticas constructivas son bienvenidas.
- 2) Conviene insistir en que las encuestas no se realizan para leer que todo está bien sino que se desea mejorar el método para la próxima ocasión.

#### Comentarios

Es esencial que la encuesta sea de una extensión reducida y que las preguntas sean tan directas y concretas como sea posible.

### 11.14.3. Unidad 12 - Actividad 2. Examen

#### Unidad 12 - Actividad 2

#### Examen

#### Objetivos

- Conseguir una valoración objetiva de los conocimientos adquiridos que sea comparable con la de otros cursos.
- Proporcionar a los estudiantes un método de autocontrol de su aprendizaje libre de tensiones.

#### Materiales

- Hojas de examen

#### Realización

- 1) En el descanso se han retirado ya todos los carteles de gramática y vocabulario de las paredes.
- 2) Aprovechando que los alumnos están sentados (separados) para completar sus encuestas se les informa de la realización de un examen.
- 3) Ante la quejas, se explica que el examen no es vinculante y que si no están satisfechos con la nota obtenida, el examen oficial se realizará dos semanas después para que tengan tiempo de prepararse.
- 4) Se pide a los alumnos que intenten hacerlo lo mejor posible y que en caso de no estar seguros de la respuesta sean creativos (como en el curso).
- 5) Se les asegura a los alumnos que la experiencia demuestra que han aprendido mucho más de lo que creen y que como el examen no es definitivo, no pasa nada si sale mal.
- 6) Se les asegura que por la evaluación continua del curso ya han aprobado todos.

#### Comentarios

El examen debe reflejar todos los contenidos obligatorios para los cursos de ese nivel, independientemente del método de enseñanza. Para conseguir información relevante de una encuesta es necesario que los alumnos entiendan que esta no es una formalidad administrativa y que sus respuestas y opiniones son relevantes. Esta actitud se debe haber conseguido ya durante el curso o las respuestas serán rutinarias y superficiales.












April 2008  
 Name: \_\_\_\_\_ Matrikel-Nr.: \_\_\_\_\_

Personliche Angaben


Hausort		Gelehrter beruflich
Defizite		Fachwissen Sprache
Charakter		Intelligenz
Bevorz.		Freizeit Sportarten
Nachname		Vorname
Kurzinfos		Mutter Vater
Fähigkeiten		Wörterbuch?

Wie ist das Gebäude? Wie befindet er sich? (in Bezug auf andere Elemente von dem Foto)

A → B		wohin?	wie? womit?
gehen, fahren		nach Spanien	
		an dem Strand	
		im Museum	
A ← B		wohier?	
kommen		aus Spanien	
		von dem Strand	
		vom Museum	


4 Berufs, Läden und Produkte

	Die (Beruf) arbeiten in der (Läden) In der (Läden) verkauft man (Produkt)	Bereite etwas von dem Produkt mit "Mengenangaben" (Lied Verpackung, wenn es sinnig ist)

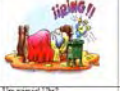


A. Beziehe  
 1. ging einer parita  
 2. Computer

B. Erinnere dich an Wien  
 dann such eine Flasche Wein

C. Sag dass die parita sehr gut schmeckt. Frag ob sie mal kosten will?  
 Beziehe die Rechnung

	Beschreibe ein Kindertisch von einem Kindergarten - mit Farbe, Materie und Material - Sag ob sie dir gefallen - Sag ob sie ihnen ihr gut stehen

Wie sieht das aus? Wie hat du gesehen?



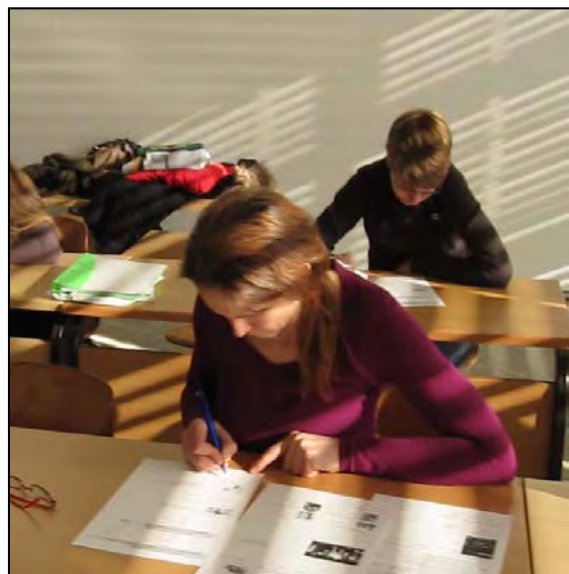
Ich denke, dass der Bruder ist  
 der klein und der Bräutigam, von  
 vorne, der lächelt

Vater \_\_\_\_\_  
 Mutter \_\_\_\_\_  
 Bruder \_\_\_\_\_  
 Schwester \_\_\_\_\_

Was machen sie gerade?

Was sind Auszungen machen? 3 Sätze



### 11.14.4. Unidad 12 - Actividad 3. Entrevistas en español

#### Unidad 12 - Actividad 3 Entrevistas en español

##### Objetivos

- Valorar la capacidad de comunicación oral.
- Comprobar los recursos de los alumnos en el caso de no entender al interlocutor.
- Proporcionar a los estudiantes un método de autocontrol de su aprendizaje.

##### Materiales

- Lista de preguntas para el profesor
- Cámara de vídeo para la grabación

##### Realización

- 1) Se informa a los alumnos de que este ejercicio no es un examen de gramática, sino que lo importante es la capacidad de reacción.
- 2) Se pide a los alumnos que sean creativos en las repuestas (como en el curso).



### 11.14.5. Unidad 12 - Actividad 4. Entrevistas personales

#### Unidad 12 - Actividad 4 Entrevistas personales

##### Objetivos

- Conseguir una valoración subjetiva de los distintos aspectos del curso y del método, pudiendo el profesor profundizar en los aspectos que crea conveniente (lo cual no es posible en la encuesta).

##### Materiales

- Lista de preguntas para el profesor
- Cámara de vídeo para la grabación (no es obligatoria)

##### Realización

- 1) De manera individual.

##### Comentarios

Para conseguir información relevante de una entrevista es necesario que los alumnos entiendan que esta no es una formalidad administrativa y que sus respuestas y opiniones son relevantes. Esta actitud se debe haber conseguido ya durante el curso o las respuestas serán rutinarias y superficiales.



**¡Nos vemos en España!**





### **PARTE III. DESCRIPCIÓN Y EVALUACIÓN DEL EXPERIMENTO**



## **12. PLANTEAMIENTO GENERAL DEL EXPERIMENTO Y LA EVALUACIÓN**

---

La planificación, desarrollo y evaluación de un experimento es un proceso complejo que requiere una base teórica para su ejecución. El hecho de que los métodos experimentales puedan influir en el objeto de la investigación y, por tanto, falsear los resultados, obliga a una preparación detallada que no es posible conseguir sin un análisis profundo del objeto y de la metodología de la investigación. Este es, a mi entender, uno de los principales problemas en muchas de las investigaciones relativas a la sugestopedia y la psicopedia, como se explica en el capítulo *Análisis crítico teórico y experimental de la psicopedia y la sugestopedia*, donde algunos autores, partiendo de un conocimiento incompleto de la teoría, plantean una investigación con unos métodos que, de entrada, desvirtúan la esencia del objeto de investigación.

A esta dificultad de adecuar al autor al método y este al objeto de experimentación, intrínseca a toda investigación en cualquier campo, hay que añadirle, en este caso, tres dificultades adicionales:

- a) En primer lugar, se trata de una investigación en el ámbito de las ciencias sociales y como tal un campo en el que el factor humano, multifacético, variable y, a veces, inabarcable, tiene el papel principal. Este hecho ocasiona que, con frecuencia, los meros datos empíricos no sean suficientes y se deba recurrir a los métodos cuantitativos de investigación y, en general, a una profunda interpretación de los resultados, en muchos casos puramente especulativa.
- b) La segunda dificultad tiene que ver con la naturaleza específica de la psicopedia. El origen sugestopédico y, por tanto, psicoterapéutico del método contradice de entrada uno de los principios esenciales de cualquier investigación, que es el de la objetividad. Más adelante se analiza este punto con detenimiento por su relevancia para la elección de los métodos evaluativos.
- c) Por último, la psicopedia y la sugestopedia, aparte de los objetivos habituales en cualquier método de enseñanza de idiomas, tienen otros objetivos específicos que requieren una atención y una metodología especial para su evaluación.

El análisis del objeto de investigación, la psicopedia, ya se ha realizado de manera detallada en la primera y segunda parte desde dos puntos de vista, teórico y práctico. Las características especiales que han podido observarse en el método llevan a pensar, por ejemplo, que los métodos evaluativos utilizados en otras metodologías quizás no sean los más adecuados para la psicopedia y la sugestopedia. Pero, dado que el propósito de esta tesis doctoral es presentar

una investigación asumible por la comunidad científica, se han aceptado sin reservas, pero con comentarios, los planteamientos teóricos que rigen la experimentación dentro del campo de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas. Para garantizar su objetividad, estos planteamientos teóricos proceden, principalmente, de dos de las obras canónicas dentro de la didáctica en Alemania:

- 1) *Einführung in der Sprachlehrforschung*<sup>96</sup> (2006) del profesor norteamericano Willis J. Edmondson, catedrático de Investigación Didáctica en la Universidad de Hamburgo. El profesor Edmondson, junto a la profesora Julianne House, catedrática de Investigación Didáctica e Inglés como Lengua Extranjera, también en Hamburgo, presentan en esta obra un profundo análisis de la investigación didáctica que es de obligada lectura para los estudiantes y doctorandos en las facultades de Filología de muchas universidades alemanas.
- 2) Un segundo trabajo más específico y más técnico es el de las catedráticas Ruth Albert, de la Universidad de Marburg, y Nicole Marx, de la Universidad de Paderborn; *Empirisches Arbeiten in Linguistik und Sprachlehrforschung*<sup>97</sup> (2010), que se centra en el desarrollo de investigaciones con medios cuantitativos.

En cualquier caso, los puntos esenciales de ambas obras son coincidentes entre sí y no presentan ninguna discrepancia importante con el resto de la literatura sobre investigación.

Debido a los múltiples factores que intervienen en este experimento, a la extensión temporal del mismo y a mi propia evolución como investigador, en muchos casos, no se ha seguido el desarrollo lineal e ideal que plantea la teoría, pero en todo momento se han respetado los criterios de calidad del experimento e, incluso, se han reforzado estos criterios con normas muy estrictas que garanticen la validez de los resultados.

### **12.1. ELECCIÓN DEL OBJETO DE INVESTIGACIÓN**

En la práctica diaria de la enseñanza, el profesor de E/LE se encuentra en innumerables ocasiones con temas más o menos relevantes en los que desearía profundizar. En realidad, muchos elementos de la institución de enseñanza, el método, nuestra forma de enseñar, las capacidades de los alumnos, etc., son aceptados de una manera acrítica e intuitiva, ya que su elevado volumen no permite una reflexión detallada sobre cada uno. Sin embargo, la intuición

---

<sup>96</sup> Introducción a la investigación en la Didáctica

<sup>97</sup> Trabajar de manera empírica en la Lingüística y la Investigación Didáctica

del profesor, en su intención de mejorar constantemente su labor como enseñante, le hace fijarse en aspectos concretos que, con la debida preparación, documentación, experimentación y reelaboración (o sea, investigación), cree que podrían producir resultados beneficiosos para los estudiantes. Por desgracia, el tiempo, los conocimientos teóricos o la estructura del centro de enseñanza donde se desarrolla la labor educativa, en muchas ocasiones, no permiten realizar estos experimentos. Afortunadamente, en el caso concreto de este trabajo, se ha producido una conjunción de factores que lo han hecho posible.

Mi interés inicial por los métodos de enseñanza alternativos, que comienza muchos años antes de mi labor como profesor de E/LE, habiendo ejercido durante años como coordinador de tiempo libre<sup>98</sup>, me mostró con claridad la importancia y la eficacia de los factores psicológicos del alumno y del profesor en el desarrollo de las capacidades lógico-cognitivas, emocionales y creativas, y la estrecha relación entre estas, así como su capacidad de potenciación mutua. Posteriormente, las lecturas en el campo de la enseñanza alternativa me llevaron a conocer el método llamado sugestopedia, con el cual realice un curso de francés para principiantes de un mes de duración, con unos resultados académicos y personales extraordinarios. La llegada a la Universidad de Jena, años después, ya como profesor de E/LE, me dio a conocer, de la mano de la Dra. Susanne Hecht, la psicopedia. Este método permite la aplicación de algunos principios esenciales de la sugestopedia desde un punto de vista más didáctico y mucho más adaptable al sistema universitario y así comencé a impartir cursos utilizando alguna de sus técnicas.

Sin embargo, llegado el momento durante el doctorado de elegir un tema para el trabajo de investigación, mi elección no estaba aún clara, pues, por mi personalidad eminentemente orientada hacia la práctica, no había considerado el valor del método como objeto de investigación. Fue gracias a algunos colegas y amigos de la universidad de Jena, en especial de Aurica Lehwald-Borszik, José Ventura Usó, y mis compañeras en el Centro de Idiomas, las doctoras Sonja Bründl-Price y Brigitta Enke que, a la vista del material que iba preparando para mis cursos de psicopedia y la cantidad de información que iba recopilando, me animaron a dar forma científica a estas experiencias.

---

<sup>98</sup> Durante diez años fui coordinador de actividades extraescolares de los colegios de la congregación de los Sagrados Corazones (SS.CC.) y cofundador de la empresa de tiempo libre Acaya, en los que organicé y dirigí decenas de campamentos y todo tipo de actividades educativas, pero desde una perspectiva ajena al sistema de la enseñanza reglada, es decir, alternativa. El trabajo continuado con niños y jóvenes desde los 12 a los 18 años permite ver una evolución donde el desarrollo de ciertos valores y actitudes, plenamente concordantes con el espíritu humanista de la psicopedia y la sugestopedia, excede de manera abrumadora a los resultados académicos y, en muchos casos, sin duda, los condicionan.

Obviamente, el interés personal no basta para hacer de la psicopedia el objeto de investigación de una tesis doctoral. Si bien, la experimentación con cualquier tipo de elementos dentro de la clase de E/LE puede ser muy enriquecedora para el profesor, el objeto de investigación de una tesis debe cumplir otros dos requisitos: relevancia y posibilidades de experimentación (Albert y Marx, 2010:22).

### **12.1.1. Relevancia del objeto de investigación**

En cuanto a la relevancia, es necesario recordar que Lozanov comienza el desarrollo de la sugestopedia desde un punto de vista psicoterapéutico y con el objetivo no de desarrollar la memoria, sino de evitar la *didactogenia*<sup>99</sup> (Lozanov, 2005:87). Las estadísticas demuestran que los métodos de enseñanza inadecuados (autoritarios, represivos, memorísticos), a pesar de poder ser extremadamente efectivos a la hora de aprender ciertos conocimientos objetivos, producen otros efectos secundarios en forma de problemas psicológicos, desmotivación, falta de creatividad, alienación y dificultades para llevar a la práctica esos conocimientos. Por tanto, un método que promueve el aprendizaje combinado con el bienestar psicofisiológico, la destecnificación, el contacto interpersonal, la creatividad y la utilización práctica de los conocimientos merece una atención muy especial desde el ámbito educativo.

Otro aspecto que hace relevante este objeto de investigación, que se analiza a la hora de hablar de las perspectivas de la psicopedia en la enseñanza de E/LE, es la posibilidad de aplicar el método a inmigrantes en general y, en especial, a aquellos con escasa alfabetización. Ciertamente es que este caso requeriría una reelaboración específica que no está contemplada en este trabajo, pero la orientación esencialmente comunicativa del método, unida a la ayuda del lenguaje corporal (una constante en los protolenguajes), convierten el método psicopédico en una opción ideal para este grupo de aprendientes.

---

<sup>99</sup> Lozanov acuña el término *didactogenia* (en inglés, *didactogeny*) para referirse a los trastornos de tipo psicológicos y a las dificultades de desarrollo personal producidos por métodos de enseñanza o actitudes de los profesores inadecuados.

### 12.1.2. Posibilidades de experimentación

De nada valdría encontrar un objeto de investigación de gran interés si no se dispone de los medios y de la base teórica para llevar a cabo la investigación (Albert y Marx, 2010:22). Es necesario, por tanto, la adecuación de los siguientes factores para realizar con éxito el experimento:

#### a) Capacitación teórica y práctica del investigador.

Para preparar y dirigir este experimento poseo una base teórica y una experiencia práctica que, sinceramente, creo que me capacitan para llevarlo a cabo:

- Formación como coordinador de tiempo libre y profesor de Dinámica de Grupos en la escuela de tiempo libre Acaya (Madrid). Ciertos temas de la educación en el tiempo libre, como el juego, el movimiento o la música, utilizados como recursos pedagógicos, y, en especial, la dinámica de grupos, son de extrema importancia en la psicopedia.
- Estudios de Filología Alemana en las universidades de Valladolid y Jena.
- Curso de formación como profesor de E/LE. *Introducción a la enseñanza del Español como Lengua Extranjera* en la UIMP (Santander).
- Cursos de doctorado en la Universidad de Valladolid. Tuve la suerte de que algunos de estos cursos trataron temas de gran importancia para este trabajo como fueron los gestos, los protolenguajes, las unidades didácticas y la sistematización en las lenguas románicas.<sup>100</sup>

A todo esto se une mi experiencia directa como alumno en un curso de sugestopedia, dirigido por una discípula directa de Lozanov, que me proporcionó un entendimiento profundo del funcionamiento del método que es difícil conseguir a través de un libro. Y por último, la capacitación teórico-práctica se completa con más de diez años de experiencia como profesor de E/LE y más de veinte en otras materias.

#### b) Literatura sobre el objeto de investigación.

En cuanto a la disponibilidad de trabajos teóricos e informes sobre experimentos, esto no ha constituido ningún problema al estar disponibles las obras principales

---

<sup>100</sup> *Conversación y comunicación no verbal en la enseñanza de E/LE.* Dra. Nieves Mendizábal  
*Historia de la Lengua y su aplicación a la enseñanza de E/LE.* Dra. Carmen Hernández  
*Contenidos gramaticales y funcionales en la enseñanza de E/LE.* Dra. M<sup>a</sup> del Carmen Hoyos  
*Paralelismos entre la adquisición de la L1 y el aprendizaje de la L2.* Dra. M<sup>a</sup> Teresa Solías  
*Semántica, universales y adquisición de segundas lenguas.* Dr. Luis Antonio Santos

de los creadores de la sugestopedia y la psicopedia. También existe una abundante literatura sobre la sugestopedia y gran cantidad de experimentos llevados a cabo y comentados por autores independientes. Lamentablemente, en el caso de la psicopedia la información disponible que no procede del propio profesor Baur es muy escasa. La documentación para este trabajo se completa con una extensísima literatura sobre los elementos esenciales del método (movimiento, memoria, relajación, música, etc.), procedentes tanto de experimentos didácticos, como de otras especialidades como la psicología, la psicoterapia o la neurología.

**c) Posibilidades materiales de experimentación.**

Estas han sido óptimas. Por un lado, mi condición, inicialmente, de ayudante de la encargada del Departamento de Español en el Centro de Idiomas de la Universidad de Jena, Sonia Borrmann-Brevis y, en la actualidad, desde mi puesto de responsable del Departamento de Lenguas Románicas (excepto francés), me han permitido organizar los cursos con una gran libertad, aunque siempre adaptados al plan curricular del centro y los principios organizativos determinados por la universidad. El actual director del Centro de Idiomas, el Dr. Joachim Boldt, tutor de este trabajo, así como la directora del Centro de Idiomas de la universidad de Bielefeld, la Dra. Susanne Hecht, me facilitaron todos los medios, autorizaciones y tiempo necesario, tanto para la investigación teórica como para la experimentación práctica. Por último, la propia naturaleza de la psicopedia, que no requiere condiciones o materiales especiales para su aplicación, y el método elegido para la investigación han facilitado la inclusión de los cursos, de manera natural, junto a otros cursos del mismo nivel en el programa de la universidad.

## **12.2. ESTADO DE LA CUESTIÓN**

Como se puede apreciar en el análisis de la literatura disponible sobre el tema, la experimentación y documentación referente a la sugestopedia es muy extensa, mientras que la relativa a la psicopedia es mucho menor. En varios capítulos de este trabajo se ha hecho referencia a la confusión terminológica y a mi convencimiento de que estos dos métodos, si bien íntimamente emparentados, no deben ser equiparados. La sugestopedia y la psicopedia, aun compartiendo muchos elementos importantes, difieren en algunos puntos esenciales y, por



tanto, se puede decir que la investigación orientada exclusivamente a la psicopedia es muy escasa, si exceptuamos los experimentos realizados por el propio el profesor Baur. Además, algunos de los experimentos que nombran específicamente la psicopedia (siempre entrelazada y confundida con la sugestopedia), como el reciente de Teymoortash (2010), deja fuera de la experimentación factores esenciales de la metodología, lo cual cuestiona, a mi entender, la validez de sus conclusiones.

En cuanto a la psicopedia dentro del mundo de la enseñanza del Español como Lengua Extranjera, esta es sencillamente inexistente. Cuando comencé esta investigación, el término psicopedia (*Psychopädie*, en alemán), apenas aparecía como concepto en algunos estudios generales sobre métodos de enseñanza. Ni siquiera el extraordinario trabajo *Los métodos de enseñanza de idiomas* de Sánchez Pérez (1997) que, aparte de su calidad general, presta una gran atención al enfoque alternativo o humanístico, hace mención alguna del método.

La falta de información y experimentación sobre un método que, además de su eficacia, ofrece unas oportunidades interesantes para la enseñanza de E/LE, creo que es un aliciente para hacer de la psicopedia objeto de investigación de esta tesis doctoral.

### 12.3. LA HIPÓTESIS.

#### Hipótesis

La psicopedia es un método alternativo válido para la enseñanza de español en cursos intensivos en la universidad alemana, que permite obtener resultados equiparables a los de los cursos con métodos tradicionales, siguiendo los mismos criterios de calidad.

Esta hipótesis se puede expresar también de una manera más detallada.

#### Hipótesis (ampliada)

La psicopedia, haciendo uso de sus características principales, como son: los medios sugestivos procedente de la sugestopedia (la música, la relajación, la infantilización, etc.), el lenguaje corporal y la comunicación personal cara a cara, el elevado volumen del material, la ausencia de tareas para casa y la relación no autoritaria entre el profesor y el alumno, permite obtener resultados objetivos equiparables a los obtenidos con otros métodos, a la vez que desarrolla la capacidad comunicativa y la creatividad, en un ambiente libre de tensiones.

La primera expresión de la hipótesis es muy conservadora. Como ya se ha indicado con anterioridad, el número de factores intervinientes en el proceso de enseñanza del Español como Lengua Extranjera es tan elevado que obliga a esta modesta formulación de la hipótesis. También se ha insistido anteriormente en que el propósito de esta tesis doctoral no es demostrar la superioridad del método, sino solamente su validez bajo determinadas circunstancias y para cierto tipo de profesores y alumnos. Aunque la experiencia demuestra que estas circunstancias y este tipo de profesores y alumnos pueden ser extremadamente amplios, esa misma experiencia lleva a la constatación de que, para ciertos grupos y ciertos enseñantes, puede no ser un método adecuado.

Mi experiencia personal en el campo de la psicopedia (y de la sugestopedia) me ha mostrado que el ámbito de aplicación del método es mucho más general (casi ilimitado) que el que se refleja en esta hipótesis, pero para ser coherente con el método experimental se debe adecuar la hipótesis a las posibilidades experimentales de las que se dispone.

### **12.3.1. El origen de la hipótesis**

Como señala Edmondson (2006:30), la hipótesis previa utilizada en el método experimental puede proceder de diversas fuentes: observaciones, intuiciones e, incluso, de una manera negativa, prejuicios. En el caso concreto de este trabajo, la hipótesis tiene una gestación muy larga que comienza en la etapa escolar y universitaria, al haber podido observar (de manera personal y dentro del grupo de compañeros) como la misma materia era enseñada con distintos métodos por distintos profesores produciendo resultados muy dispares. Posteriormente, hace aproximadamente quince años, tuve un primer contacto con las teorías de Lozanov y participé en un curso de francés para principiantes con sugestopedia que resultó un tremendo éxito. Por último, la Dra. Susanne Hecht me dio a conocer la psicopedia, con la que ella enseñaba italiano en la Universidad de Jena. Tras varias visitas a sus clases, que completaron de manera práctica la lectura de la obra principal del profesor Baur, tomé la decisión de programar un curso para principiantes de Español como Lengua Extranjera con psicopedia.

### **12.3.2. La idoneidad de la hipótesis**

Las principales características que debe tener una hipótesis son: la posibilidad de ser refutada y la existencia de variables operacionales (Edmondson, 2006:31), (Albert y Marx, 2010:25).

#### **a) La posibilidad de refutación.**

En cuanto a la posibilidad de refutación, esta se cumple de muchas maneras por los distintos métodos de evaluación aplicados. Si los resultados obtenidos en el proceso experimental no son equiparables a los que se consiguen con métodos tradicionales, utilizando los mismos criterios y los mismos métodos evaluativos, la hipótesis queda refutada. Esto no implicaría que el método no tenga otras virtudes o que no pueda ser utilizado de manera efectiva para la enseñanza, solo que, siguiendo de manera estricta las condiciones experimentales, la psicopedia carecería de validez como método de enseñanza en la universidad alemana.

#### **b) Las variables operacionales.**

En cuanto a las variables, en la versión reducida de la hipótesis solamente existe una, que es el método. Ciertamente es que esta variable es especialmente compleja, ya que, por su propia naturaleza, está compuesta de muy distintos elementos, tal como se refleja en la versión extendida de la hipótesis. La experimentación de todas estas variables ya ha sido realizada por otros autores y en cualquier caso, aparte de que su descomposición en elementos autónomos contradice los fundamentos de la sugestopedia y la psicopedia, un análisis individualizado de todas estas variables excede, por su extensión, las posibilidades de un proyecto esencialmente individual, como es la realización de esta tesis doctoral. Es por esta razón que este trabajo, consciente de sus imitaciones, no plantea la superioridad de la psicopedia frente a otros métodos, sino, solamente, su validez.

## **12.4. PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO DEL EXPERIMENTO**

### **12.4.1. La planificación del experimento**

En el capítulo de *Planificación del curso*, así como en el capítulo *Desarrollo de la parte práctica* se han tratado ya todas las fases del desarrollo didáctico de manera pormenorizada. A modo de resumen, se puede decir que se ha intentado en todo momento que las circunstancias de realización del curso (ambientales, académicas, emocionales, etc.) favorezcan la homogeneidad de los participantes y de las condiciones en las que las clases tuvieron lugar.

Como se ha señalado anteriormente, el desarrollo didáctico ha ido evolucionando (algo natural por el dilatado proceso de experimentación) y, por tanto, es normal que el planteamiento de la investigación también lo haya hecho de acuerdo con los cambios experimentados. Se han utilizado diversos sistemas de evaluación, aunque siempre respetando los criterios de calidad que se verán a continuación y prestando especial atención a que estos métodos y las condiciones de aplicación de los mismos fueran comparables a la de los cursos de control y, en general, a todos los otros cursos de la universidad.

## 12.4.2. El desarrollo del experimento

Estas son las cifras conjuntas de todo el experimento:

Cursos	Horas de docencia	Nº de participantes	Nº de exámenes	Nº de exámenes con valor estadístico	Nº de encuestas
14	884	215	150	113	126

Estos datos totales se organizan en fases, como se ve a continuación.

### 12.4.2.1. Fase uno

Año 2006: Tres cursos con las siguientes características:

Nº Curso	1	2	3
Año	2006	2006	2006
Semestre	2005-6 semestre de invierno	2005-6 semestre de invierno	2006 semestre de verano
Fecha	24-3 a 30-3	7-4 a 16-4	30-9 a 15-10
Horas	30	30	60
Nivel	1º Semestre	1º semestre	1º y 2º semestre
Lugar	Jena	Jena	Jena
Alumnos	18	6	24
Notas	17	5	18
Exámenes			17 (16 para estadística)
Encuestas			

En esta fase el docente está aprendiendo a aplicar todos los elementos de la psicopedia. Los cursos nº 1 y nº 2 son de experimentación y no se realiza ningún control sobre los resultados, más allá de la propia observación del profesor que, aun careciendo de validez estadística, permite evaluar a los estudiantes. Además, los cursos están organizados según el sistema existente en ese momento en el Centro de Idiomas y solamente tiene una duración de 30 horas

cada uno. El curso nº 3 ya consta de sesenta horas y, por tanto, es equivalente al nivel A1. En esta ocasión se realiza por primera vez un examen al final del curso.

#### 12.4.2.2. Fase dos

Esta fase tiene lugar en los años 2007 y 2008. En este periodo se celebran cuatro cursos de 90 horas de duración, divididas en tres bloques progresivos de 30 horas (según el plan curricular del Centro de Idiomas). En conjunto, los tres bloques consecutivos completan el nivel A1, con los contenidos habituales en la universidad alemana que, como ya hemos visto en el desarrollo didáctico, exceden en mucho a los contenidos definidos por el *Marco Común Europeo* (2002) o a los del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2007) para ese nivel. Este sistema con tres bloques presenta un problema organizativo, ya que los alumnos procedentes de otros cursos pueden unirse al grupo al principio de cada una de las fases, lo que implica conocimientos previos y obliga a eliminar a estos estudiantes del estudio estadístico.

Nº Curso	4	5	6	7
Año	2007	2007	2008	2008
Semestre	2006-7 semestre invierno	2006-7 semestre invierno	2007-8 semestre invierno	2008 semestre verano
Fecha	3-2 a 23-2	24-3 a 15-4	25-3 a 11-4	24-9 a 18-10
Horas	90	90	90	90
Nivel	1º, 2º y 3º semestres	1º, 2º y 3º semestres	1º, 2º y 3º semestres	1º, 2º y 3º semestres
Lugar	Jena	Jena	Jena	Jena
Alumnos	18	19	26	16
Notas	11	12	21	12
Exámenes	11 (6 para estadística)	14 (7 para estadística)	21 (11 para estadística)	12 (3 para estadística)
Encuestas	11	9	21	10

En el curso nº 4 se introduce por primera vez la historia que vertebra el curso y comienzan a realizarse encuestas sobre la apreciación subjetiva de los factores y técnicas de la psicopedia. En el curso nº 5 se comienza a utilizar el examen de tipo estandarizado, igual a los que se realizan en los cursos extensivos. En el curso nº 6 se experimenta por primera vez con el modelo de examen que se utilizará a partir de este momento y en los cursos de control.

#### 12.4.2.3. Fase tres

Esta fase tiene lugar en los años 2009, 2010 y 2011. Propiciado por los cambios de estructura en el plan curricular del Centro de Idiomas, los siete cursos que se imparten en esta fase son de 60

horas de duración en un solo bloque, lo cual facilita la organización y permite una evaluación más objetiva de los estudiantes. Dos de los cursos, concretamente el nº 10 y el nº 13 tienen lugar en la Universidad de Bielefeld, gracias a lo cual se amplía la representatividad de los resultados de la investigación

Nº Curso	8	9	10	11	12	13	14
Año	2009	2009	2009	2010	2011	2011	2011
Semestre	2008-9 invierno	2009 verano	2009-10 invierno	2009-10 invierno	2010-11 invierno	2010 invierno	2011 verano
Fecha	26-3 a 9-4	1-10 a 16-10	6-11 a 22-11	19-2 a 6-3	14-2 a 26-2	3-3 a 13-3	4-10 a 15-10
Horas	60	60	52	60	60	52	60
Nivel	1º y 2º semestres	1º y 2º semestres	1º y 2º semestres	1º y 2º semestres	1º y 2º semestres	1º y 2º semestres	1º y 2º semestres
Lugar	Jena	Jena	Bielefeld	Jena	Jena	Bielefeld	Jena
Alumnos	18	14	13	14	13	9	8
Notas	15	13	10	14	11	8	8
Exámenes	17 (17 para estadística)	13 (12 para estadística)	11 (10 para estadística) Traducción	14 (12 para estadística)	11 (10 para estadística)	8 (7 para estadística)	8 (8 para estadística)
Encuestas	16	11	11	13	10	8	7
Entrevistas		6 Entrevistas					6 Entrevistas

En esta fase, se incluye un nuevo método evaluativo que es el de las entrevistas en español grabadas en vídeo. Lamentablemente, la escasa disponibilidad temporal en el último día (y el acceso a los medios técnicos) no permite realizar esta actividad más que en los cursos nº 9 y nº 14. A pesar de no ser muy abundantes, las grabaciones obtenidas son de gran interés, como se verá en la evaluación.

Para obtener datos de comparación fiables, el curso nº 14 se celebró casi a la vez que un curso de control, con la misma cantidad de horas, materia, contenidos y método evaluativo. Posteriormente, con el fin de aumentar la relevancia estadística de los datos, en el año 2012 se ha realizado otro curso de control con las mismas características.

## 12.5. LOS CRITERIOS DE CALIDAD

Sin tener en cuenta las mínimas variaciones teóricas en los distintos autores sobre cuáles son los criterios de calidad, en este capítulo se recogen todos los que aparecen en la literatura, con el fin de reforzar la base teórica de este experimento y asegurar unas condiciones analíticas lo más objetivas posibles (Edmondson, 2006:39), (Albert y Marx, 2010:27).

### **12.5.1. La repetitividad o fiabilidad**

Este principio exige que el experimento, repetido con las mismas variables y en las mismas condiciones, dé resultados iguales (Edmondson, 2006:34). En las ciencias sociales, el criterio de repetitividad es muy problemático, dado que los participantes en el experimento son únicos y se transforman por su participación en el mismo, quedando invalidados para repetirlo de manera objetiva. Dado que es imposible conseguir dos veces las mismas condiciones experimentales en un curso, la opción que le queda al investigador es la de aumentar el número de informantes, con el propósito de conseguir unos datos estadísticos relevantes.

En este experimento se han realizado 14 cursos con un total de 215 participantes, de los cuales 113 cumplían estrictamente los requisitos de no tener conocimientos previos, asistir al curso completo de principio a fin y realizar un examen al final del mismo.

### **12.5.2. Representatividad**

Íntimamente relacionado con el principio anterior, se encuentra el principio de representatividad. Este principio exige que los participantes tengan unas características adecuadas a lo expresado en la hipótesis y que tomen parte en el experimento en un número que permita identificar los casos excepcionales y apreciar una tendencia general.

Por tanto, dado que la elección de los alumnos en relación a ciertos criterios hubiese anulado el principio de objetividad y hubiese potenciado el *efecto observador* se ha preferido confiar el principio de representatividad a la rutina universitaria, como ocurre en los cursos de control y en todos los demás, extendiendo el campo de investigación que abarca 885 horas, 14 cursos, distintos horarios, varios métodos de evaluación, dos ciudades distintas, dos universidades con distinto sistema organizativo y un total de 215 alumnos. Los participantes que cumplen el criterio establecidos en la hipótesis: estar matriculados en la universidad, presentan una variedad de sexo, religión, región de origen, nivel económico, titulaciones que estudian, origen familiar en otros países, conocimiento de otros idiomas, etc., que, sin poder afirmarlo con total certeza, se puede decir de manera intuitiva que sí son representativos de los estudiantes en la universidad alemana.

### **12.5.3. El efecto *observador* (efecto *Hawthorne* o de situaciones con grandes expectativas)**

Aunque este efecto es aceptado por la psicopedía como factor sugestivo, en esta investigación se ha eliminado por completo hasta la última hora del curso. Para evitar el efecto

que el conocimiento de la participación en un experimento tiene (o puede tener) sobre los alumnos (potenciación del aprendizaje, pero, también, sentimientos negativos), se eligieron métodos de evaluación que no interfirieron de ningún modo en el desarrollo de la clase (Edmondson, 2006:34). Por desgracia, esta exigencia de no intervención en el proceso de instrucción ha imposibilitado la obtención de información y materiales que hubiesen sido de gran interés analítico. La recopilación de datos en forma de exámenes o de encuestas, en la última hora, no es en ningún modo diferente, en lo que se refiere al efecto observador, a los exámenes que se realizan en cualquier otro curso.

#### **12.5.4. La objetividad**

En un método como la psicopedia, donde la implicación personal del profesor y de los alumnos juega un papel esencial, es absolutamente imposible conseguir la objetividad de los participantes y, mucho menos, del investigador. Obtener unas condiciones de *doble ciego* como se establece en ocasiones en la psicología y en las ciencias naturales, donde ni los participantes ni los evaluadores saben lo que están evaluando, era, en este caso, por la naturaleza del método y por las posibilidades materiales de la investigación, absolutamente inviable. Pero esto no quiere decir que no se puedan obtener resultados objetivos y, dado que lo importante en el experimento es la comparación con otros cursos universitarios, se ha recurrido, para garantizar esta objetividad, a exámenes estandarizados que han sido corregidos por una persona ajena al experimento, según los mismos criterios que ella aplica en sus cursos y, en general, los que se aplican en el mismo nivel dentro del Centro de Idiomas.

#### **12.5.5. La validez**

Este criterio de calidad tiene una faceta interna y otra externa (Albert y Marx, 2010:31). La validez externa establece bajo qué condiciones son válidos los resultados. Estos son los factores que se han tenido en cuenta para la programación del curso. Comparado con los cursos normales del nivel A1 que se imparte en el centro idiomas, los cursos del experimento deben tener:

- El mismo tipo de participantes (estudiantes universitarios en Alemania).
- El mismo número de horas de instrucción (60 o 90 horas).
- La misma cantidad de material lingüístico (la definida en el plan curricular del Centro de Idiomas para el nivel A1).



- El mismo sistema de evaluación (examen estandarizado que cubre todo los puntos esenciales de la gramática correspondientes a nivel A1).

Quedan, por tanto, dos variables esenciales (y otras muchas menores difíciles de controlar) que son: el profesor y el método. Si se pudiese controlar la variable *profesor*, solo quedaría la variable *método* y, en caso de resultados positivos, podría incluso afirmarse, en teoría, la superioridad de un método sobre otro, pero como en este caso no es posible, la hipótesis, por coherencia, solo planteada la validez de la psicopedia como alternativa a los métodos tradicionales, para un cierto tipo de profesores y un cierto tipo de cursos.

En cuanto a la validez interna, esta es la que determina si la investigación y los métodos utilizados miden lo que debe medir. Esto plantea un gran dilema porque los métodos evaluativos en la enseñanza reglada suelen ser contradictorios. En un curso de segundas lenguas se debería controlar el dominio adquirido por los participantes en las distintas habilidades de uso del lenguaje (y otros factores psicológicos, como mantiene la psicopedia); sin embargo, por razones organizativas, la práctica habitual en la universidad alemana (y en muchos otros sitios) consiste en basar toda la valoración del curso en una prueba de tipo escrito y de contenido eminentemente gramatical. Por tanto, ante la pregunta: “¿mide el examen lo que debe medir?”, la respuesta es no. Pero, a pesar de esta incongruencia, por la diferencia entre lo que se enseña (o se debería enseñar) y lo que se evalúa, sí se puede afirmar que los exámenes de esta investigación son acordes a la hipótesis formulada, ya que miden lo mismo que en los cursos de control.

Para cumplir el criterio de validez, no solo de forma relativa (en comparación con otros cursos), sino de forma absoluta (conforme al *MCER* y a los objetivos de la psicopedia) se han incluido otros métodos evaluativos, como son las encuestas, las entrevistas en español y las entrevistas personales.

## **12.6. LOS MÉTODOS EVALUATIVOS**

La psicopedia, como todos los métodos tradicionales y alternativos, está fundada sobre la necesidad de lograr un aprendizaje más eficiente. Para comprobar la efectividad de un método debemos establecer unos criterios y unos medios apropiados de evaluación. Para este fin, el profesor Baur (1990:14) propone tres criterios para la evaluación de resultados en los cursos psicopédicos. El primero de los criterios es el tradicional, por el cual se tienen en cuenta la cantidad (volumen de material lingüístico adquirido) y la velocidad (periodo de tiempo

requerido) del aprendizaje. Por tanto, se puede considerar que un método de idiomas es efectivo (o más efectivo que otro):

- Cuando se aprende una cantidad de información mayor en un mismo espacio de tiempo.
- Cuando se aprende una misma cantidad de información en un espacio de tiempo más corto.
- Cuando se produce un mejor dominio de la misma cantidad de información en el mismo espacio de tiempo.

Pero, como hemos visto, la psicopedia es más ambiciosa que lo que reflejan los meros datos numéricos de cantidad y velocidad. Por esta razón, admitiendo la premisa de que un método debe cumplir el primer criterio (cantidad-tiempo), plantea otros dos, según los cuales un método es más efectivo:

- Cuando aprendiendo una cantidad de información igual a otros métodos, el estudiante tiene una predisposición positiva hacia la cultura relativa a ese idioma.
- Cuando aprendiendo una cantidad de información igual a otros métodos, el estudiante no percibe el proceso de aprendizaje como una carga o, de alguna manera, un proceso desagradable, sino como una actividad gratificante (Baur, 1990:14).

Lamentablemente, estos dos criterios no suelen ser tenidos en cuenta a la hora de valorar los cursos de idiomas, pero, dado que reflejan dos preocupaciones sociales de gran actualidad (las relaciones internacionales e interculturales y el fracaso escolar), espero que sean tenidos en cuenta en el futuro, dado que, además, están plenamente unidos al concepto de la enseñanza humanista (Baur, 1990:15).

Respecto al criterio que mide la satisfacción de la experiencia de aprendizaje, creo conveniente recordar que la primera intención de Lozanov fue la creación de un método que evitase la *didactogenia*. La sugestopedia (la psicopedia hereda, en parte, esta virtud) es desde su creación también un método terapéutico.

La atención a todos los criterios mencionados va a exigir la utilización de varios métodos evaluativos. Estos han sido elegidos teniendo presentes los siguientes objetivos:

- Que respeten los criterios de calidad.

- Que sirvan para propósitos comparativos con los cursos de control.
- Que ejerzan una interferencia mínima en el proceso de aprendizaje.
- Que ofrezcan información susceptible de ser analizada de forma cuantitativa y cualitativa.

Los métodos elegidos, con las características que se detallan posteriormente, son los siguientes:

- 1) Examen final escrito.
- 2) Encuesta anónima de evaluación subjetiva.
- 3) Entrevista oral en español.
- 4) Entrevista personal sobre la experiencia en el curso.
- 5) Métodos evaluativos indirectos.

De estos cinco métodos, los dos primeros son los principales y son la base de la evaluación. Los dos siguientes han sido incluidos y utilizados de manera desigual, cuando el tiempo o los medios técnicos lo han permitido. Aunque por su excepcionalidad no tienen una significación estadística, son, de hecho, una fuente excelente de información para el análisis cuantitativo. En cuanto a los métodos evaluativos indirectos, estos surgen de manera espontánea, como se verá a continuación.

Por último, sin duda, el método evaluativo esencial, aunque carece por completo de objetividad, es la observación directa del docente.

### **12.6.1. Examen final escrito**

Este elemento constituye la parte fundamental del método de evaluación. Aunque un examen escrito no debe ser la medida de la calidad de un método de enseñanza de idiomas, este es el sistema que se utiliza mayoritariamente en los cursos universitarios.

Por desgracia, las condiciones institucionales en muchos de los centros de enseñanza reglada (cantidad de materia, tiempo disponible, pago de horas extras para corrección a los profesores, exigencia de pruebas objetivas, medios técnicos) no permiten la realización de pruebas orales con un elevado número de participantes. Así que el punto más importante a la hora de establecer la validez de la hipótesis reside en la realización de una prueba evaluativa igual a la de los otros cursos del Centro de Idiomas.

Por tanto, el examen escrito en el curso con psicopedia tiene las siguientes características en común con los cursos habituales:

- Los mismos contenidos (todos los definidos por el plan curricular para el nivel A1).
- El mismo tiempo de realización (una hora y media).
- El mismo sistema de corrección y puntuación (definido por un corrector independiente).

Pero, tal y como se ha señalado con anterioridad, este experimento busca establecer unas condiciones extremas para ratificar la validez de los resultados y, por tanto, se ha añadido una característica más a la prueba escrita.

### **El examen es de tipo sorpresa**

Los alumnos de los cursos con psicopedia no saben que van a tener un examen hasta el momento mismo de su celebración, una hora y media antes del final. De hecho, en la primera sesión se informa a los alumnos de que en este curso no hay examen y que aquellos que necesiten una nota para sus estudios podrán realizar la prueba un mes más tarde. En cualquier caso, muchos de los alumnos no necesitan una calificación y les basta con el certificado de asistencia. Además, en el Centro de Idiomas no se exige el aprobado ni la participación en un curso inferior para continuar con el siguiente nivel.

Al hecho de no saber que se va a celebrar un examen hay que añadir la norma de la psicopedia que prohíbe la realización de deberes en casa durante el curso, lo cual imposibilita que los alumnos se hayan preparado para la prueba.

Finalmente, para garantizar la objetividad de la prueba, las correcciones las realiza una profesora que desconoce las condiciones especiales de realización y, por esa razón, evalúa los exámenes de psicopedia con los mismos criterios que utiliza en sus propios cursos.

### **12.6.2. Encuesta anónima de evaluación subjetiva**

Como hemos visto, la psicopedia y esta investigación tienen otros objetivos distintos de los que pueden medirse con una prueba escrita de tipo primordialmente gramatical. Los objetivos de tipo psicológico (percepción subjetiva de los elementos del método, adaptación al mismo, etc.) se evalúan por medio de una encuesta que contiene dos partes: una escala numérica (entre -2, absolutamente inútil, y +2, muy efectivo) con la que los alumnos valoran los distintos elementos

del método; y una parte de preguntas de respuesta abierta para que puedan expresar su opinión con más libertad.

Creo que es importante resaltar que, por mi propia experiencia como estudiante y por los cientos de encuestas realizadas durante años como coordinador de tiempo libre, es esencial explicar a los participantes la importancia que le damos a su opinión, al igual que el deseo sincero de recibir críticas constructivas para la mejora del método.

### **12.6.3. Entrevista oral en español**

En los cursos tradicionales, por lo general con un número muy elevado de participantes, la evaluación por medio de un examen escrito, sin tener en cuenta otras habilidades lingüísticas, no presenta demasiados problemas, ya que estas habilidades tampoco han sido practicadas durante la instrucción de una manera intensiva.

Sin embargo, en los cursos de psicopedia, la capacidad de comunicación oral se potencia desde el primer momento. La observación de que la capacidad comunicativa de algunos participantes no se veía reflejada, por diversas razones, en los resultados de los exámenes motivó la inclusión de esta prueba. Por esta razón, en un estadio avanzado de la investigación se decidió incluir una entrevista grabada en vídeo en español.

Esta prueba carece de validez estadística debido, por un lado, a la dificultad de su evaluación y, por otro, a que no siempre fue posible su realización por motivos técnicos o por falta de tiempo en la última sesión.

En cualquier caso, aunque sólo existen grabaciones en vídeo de las entrevistas realizadas en dos cursos, estas se llevaron a cabo en otras tres ocasiones. Creo especialmente significativo que en todos estos casos todos los estudiantes, sin excepción, se ofrecieron voluntarios para las entrevistas. Es fácil deducir que el simple hecho de que todos los estudiantes de un curso para principiantes estén dispuestos a ponerse frente a una cámara ya es de por sí un éxito, a mi entender, atribuible al método.

### **12.6.4. Entrevista personal sobre la experiencia en el curso**

La relación que se establece entre profesores y alumnos en los métodos de enfoque humanista se basa en una confianza mutua que favorece el análisis reposado que se produce en las entrevistas personales. En el caso concreto de los alumnos de este experimento, muchos de ellos son, además, auténticos expertos en el aprendizaje de lenguas. Algunos estudian español

como quinta, sexta o séptima lengua y otros lo hacen desde la perspectiva que les confieren sus estudios de Magisterio, Filología o, muy especialmente, Alemán como Lengua Extranjera, donde las prácticas, las visitas a clases para observar a otros docentes, el análisis de vídeos de clases reales, etc., son una constante en el plan de estudios.

### **12.6.5. Métodos evaluativos indirectos**

Una de las razones por las cuales en este experimento no se han podido realizar controles sobre la retención del material a largo plazo es porque la mayor parte de los participantes continúan de manera inmediata (a veces, un día después<sup>101</sup>) con el aprendizaje del español en cursos sucesivos. La integración de estos alumnos, que dos semanas antes no sabían nada de español, en cursos de nivel A2 donde se presupone el dominio del nivel A1, ha supuesto una fuente de información indirecta a través de los comentarios de los propios alumnos o de las preguntas de los sorprendidos colegas que imparten esos cursos.

Otra fuente excelente de información sobre cursos han sido los propios alumnos que, en los casos en los que ellos mismos eran profesores de lenguas extranjeras, han aplicado alguna de las técnicas utilizadas en la psicopedia con resultados muy satisfactorios.

---

<sup>101</sup> Muchos de los cursos fueron programados para permitir a los alumnos continuar de manera inmediata el aprendizaje en un curso superior. Los cursos de psicopedia tuvieron lugar en las semanas previas al inicio del semestre y solían acabar un día antes de que empezasen las clases normales.

## 13. EVALUACIÓN DE LOS RESULTADOS

### 13.1. LOS RESULTADOS DE LOS EXÁMENES

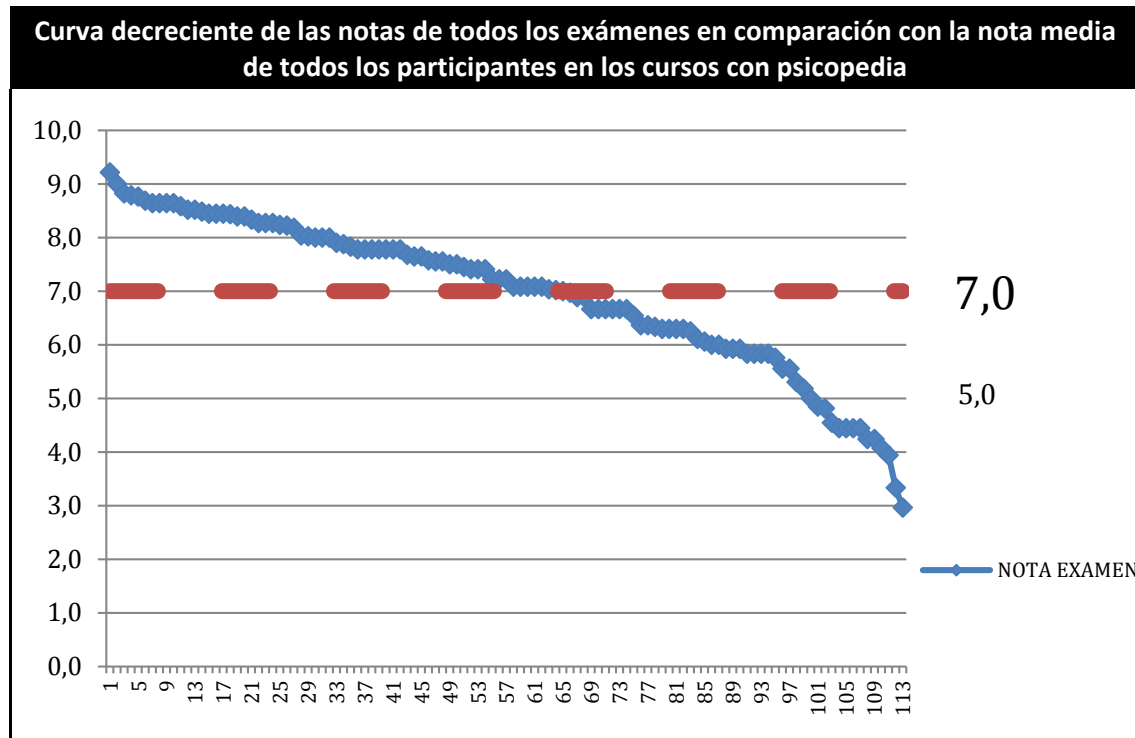
Como se ha dicho con anterioridad, a pesar de que no es un método evaluativo óptimo para medir los progresos en el aprendizaje de lenguas, el examen escrito es el más extendido en la comunidad universitaria y, por tanto, la base para el análisis comparativo de los cursos de psicopedia con otros cursos con métodos tradicionales. En este sentido, es muy interesante observar que algunos de los peores resultados obtenidos en pruebas escritas corresponden a alumnos que durante el curso destacaron por su capacidad comunicativa. Este hecho de enorme trascendencia se analiza con detenimiento en los otros métodos evaluativos.

Antes de comenzar a analizar los resultados, creo esencial incidir de nuevo en las condiciones de realización de estas pruebas escritas y compararlas con los grupos de control.

Condicionantes de la prueba escrita	
Cursos con psicopedia	Cursos de control y cursos extensivos
Horas de docencia en español: 60 horas en un periodo de 18 días o 90 horas en 24 días.	Horas de docencia en español: 60 horas en un periodo de 18 días (cursos intensivos) o 5 meses (cursos extensivos).
Todos los alumnos del curso realizan el examen, con independencia de si necesitan (o quieren) una nota.	Solamente los participantes que desean una buena nota realizan el examen. En el sistema alemán, el equivalente a un 6 español es ya considerado una mala nota.
Los alumnos carecen de conocimientos previos. Algunos tienen leves conocimientos de español, pero, por su escaso número y nivel de conocimientos previos, no son de relevancia estadística.	Se ignora que conocimientos previos tienen los participantes de los demás cursos.
Los alumnos no saben que hay un examen.	Los alumnos saben desde el primer día del curso que en la última clase se celebra un examen y se preparan para él.
Los alumnos no han tenido ningún tipo de deberes para casa durante el curso.	Los alumnos han tenido deberes para casa durante todo el curso.
Los alumnos a penas han realizado trabajos escritos durante el curso.	El curso se basa esencialmente en la elaboración de ejercicios escritos.
Los exámenes son evaluados por una persona independiente.	Los exámenes son evaluados por el propio profesor del curso.

Para la elaboración de las estadísticas se han tenido en cuenta todos los exámenes realizados por los estudiantes sin conocimientos previos en los cursos con psicopedia. Solamente se han

desechado aquellos exámenes de alumnos que por problemas de tiempo (el último día siempre es problemático) no pudieron acabar el examen.



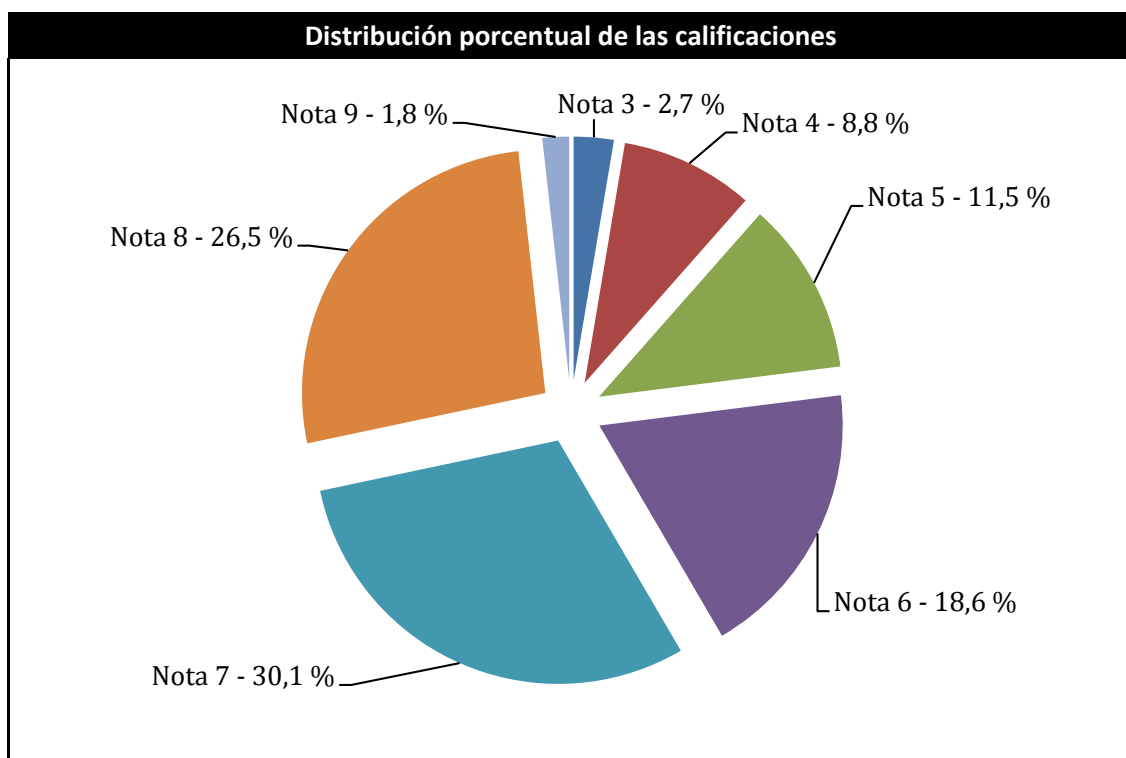
En la gráfica se puede apreciar con claridad que, a pesar de las condiciones en las que los alumnos hacen el examen (falta de preparación, corrección por una persona ajena al curso según los criterios de los cursos tradicionales, etc.) y que no se han eliminado de las estadísticas los exámenes de los alumnos que lo han hecho sin ningún interés, la nota media de todos los cursos con psicopedia (siete) es elevadísima. El número de suspensos es de trece, lo que supone solamente un 11,5% del total. Recordemos que la nota corresponde exclusivamente al resultado del examen sorpresa, sin tener en cuenta otros factores como la capacidad comunicativa o la evaluación continua en el curso.

Al analizar los datos de los alumnos que suspendieron (solo trece) nos encontramos con algunos hechos significativos. De los trece suspensos, cuatro corresponden al curso nº 13 y cinco al curso nº 11. El curso nº13 se llevo a cabo en Bielefeld en un periodo de tiempo especialmente corto e intensivo, con sesiones dobles de mañana y tarde, y pocos días de descanso. Además, en esta universidad los cursos de idiomas no conceden notas, solamente certificados de asistencia, con lo cual el interés por el examen es muy reducido. En cuanto al curso nº 11, por problemas organizativos, la última sesión fue más corta y los alumnos tuvieron menos tiempo para realizar



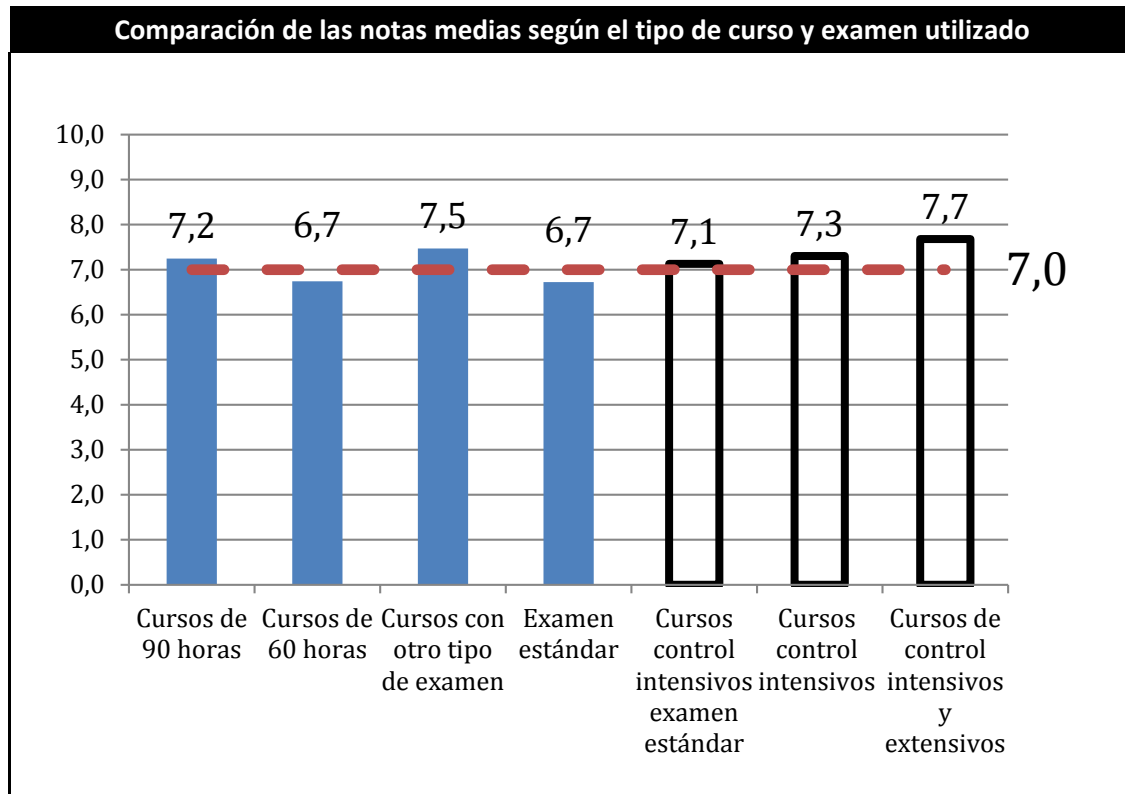
el examen.<sup>102</sup> Pero, sin duda, el caso más significativo de todos los participantes es el correspondiente a la peor nota de todos los cursos, el alumno con el código 11\_14. Este alumno fue un miembro especialmente activo y con gran capacidad comunicativa durante el curso. Su examen ha sido retirado de las estadísticas, ya que lo dejó casi en blanco y añadió un aviso a la prueba escrita en la que decía “no deseo una nota”. Como prueba final de la disociación entre los resultados de las pruebas escritas y el aprendizaje real, se debe señalar que este alumno continuó aprendiendo español, estuvo posteriormente un semestre en Sevilla con el programa Erasmus y en la actualidad asiste a uno de mis cursos de nivel B2. Con lo cual queda demostrado que en el curso se cumplieron otros objetivos más importantes que el del aprendizaje memorístico, como son la confianza comunicativa y el deseo de seguir aprendiendo español.

En cuanto a la distribución porcentual de las notas, como se aprecia en el siguiente gráfico, más del 50 % de los alumnos obtuvieron una nota entre siete y ocho puntos.

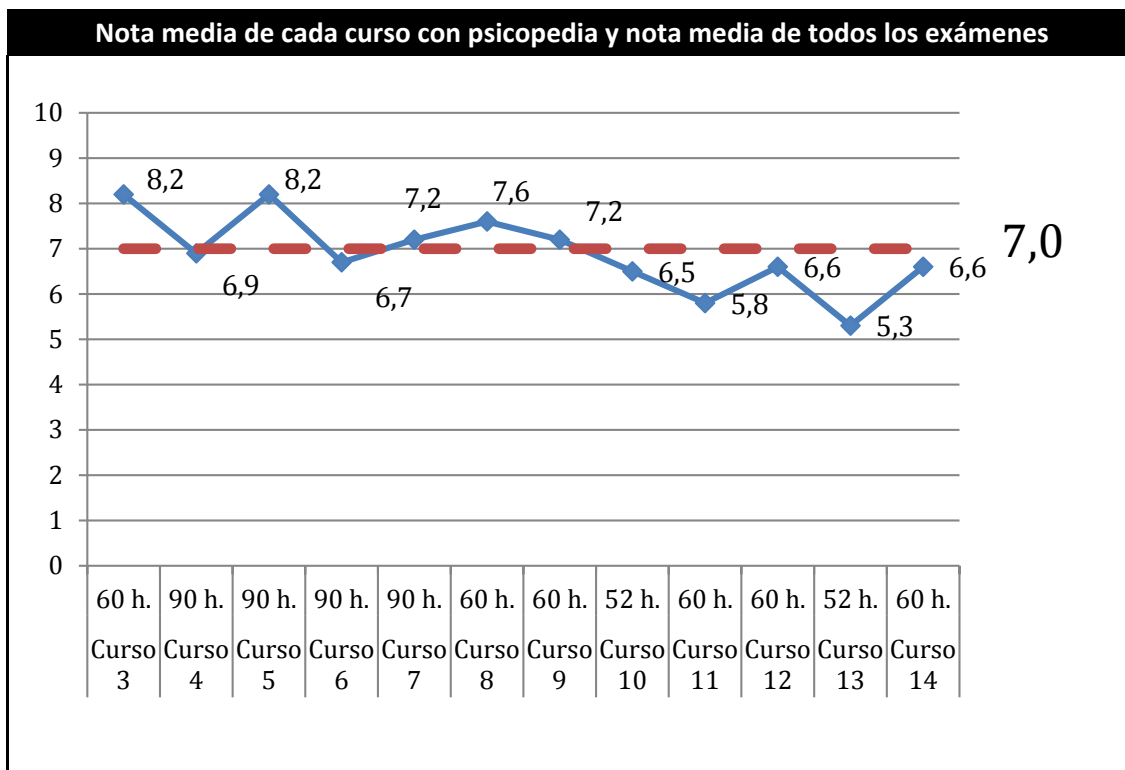


Los resultados, si bien son muy homogéneos, presentan algunas variaciones según las condiciones específicas de cada curso y el tipo de examen realizado.

<sup>102</sup> En la práctica, los alumnos disponían del mismo tiempo para el examen que los otros cursos (una hora y media) pero al llegar la hora oficial de finalización del curso y al no ser el examen obligatorio, muchos alumnos abandonaron el examen sin responder a todas las preguntas, especialmente, aquellos que no necesitaban una nota. El curso suele acabar el sábado a las 3 de la tarde y muchos alumnos tienen que coger el tren.

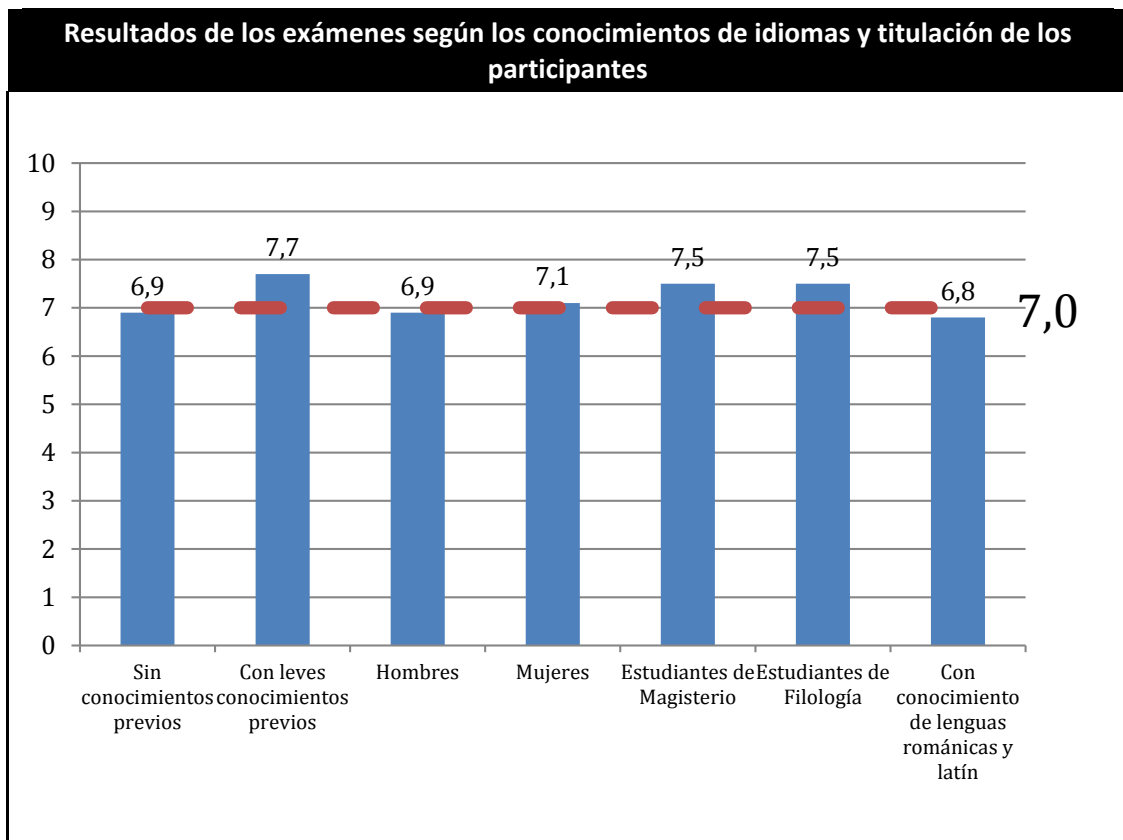


Al comparar los distintos tipos de cursos y exámenes se observa que los resultados en los cursos más largos son ligeramente mejores. Esto es plenamente coherente con las observaciones de Baur y Lozanov, según las cuales la elevada cantidad de material lingüístico que se utiliza requiere un cierto tiempo para ser procesado de modo subconsciente.



En los cursos de 90 horas, a pesar de que los contenidos eran más amplios, la nota media es más elevada. No es por tanto sorprendente que el curso nº 13, que fue el más corto, al tener solamente 52 horas y celebrarse en sesión doble de mañana y tarde en 12 días, arroje el peor resultado en las pruebas escritas. También parece especialmente importante el tipo de examen que se realiza. Quizás debido al carácter eminentemente comunicativo del método, los exámenes estandarizados (equivalentes a los de los cursos tradicionales) son los que peores resultados obtienen; mientras que las pruebas realizadas con otros sistemas más cercanos a la metodología del curso (traducción directa e inversa de temas tratados, preguntas y respuestas) muestran resultados superiores. En los casos de cursos con otros tipos de exámenes, los contenidos lingüísticos eran los mismos. Solamente la forma de preguntarlos era distinta.

A continuación se analizan algunos factores de los participantes que pueden ser relevantes en el aprendizaje de idiomas.



Lo primero que llama la atención al observar las notas medias es la homogeneidad de los resultados. Aunque puede no parecer sorprendente que la mejor nota media sea la obtenida por los alumnos con leves conocimientos previos, lo cierto es que solamente han sido aceptados en las estadísticas aquellos cuyo contacto con la lengua española era muy escaso y siempre que su experiencia previa en otros cursos fuese inferior al nivel A1. Algunos de los participantes

habían realizados cursos previos (mucho tiempo antes) de primer semestre, que equivalen a unas 30 horas de docencia. El número total de estos estudiantes es de nueve y su eliminación de las estadísticas supondría solamente una reducción de una décima en la nota media total.

En cuanto a las diferencias según el tipo de estudios que realizan en la universidad, se observa que los estudiantes de alguna de las especialidades de Magisterio o de Filología obtuvieron las mejores calificaciones. Sin embargo, sorprende el hecho de que el conocimiento de otras lenguas románicas o de latín no suponga una ventaja en este tipo de pruebas. En cualquier caso, es necesario insistir en que estos resultados no reflejan la capacidad comunicativa de los estudiantes.

En lo referente a las notas obtenidas en relación al sexo de los participantes, se aprecia una ligera superioridad de las mujeres que no es sorprendente, pues, de los estudiantes de Magisterio y Filología, el noventa por ciento son mujeres.

### 13.2. LAS ENCUESTAS ANÓNIMAS DE EVALUACIÓN SUBJETIVA

Las encuestas fueron diseñadas para permitir valorar las distintas actividades y algunos elementos del método. El profesor es consciente de que la psicopedia supone un cambio de costumbres para los alumnos y es necesario obtener información sobre su percepción subjetiva que permita adaptar las actividades o cambiar las actitudes del profesor con respecto a distintos factores didácticos y psicológicos.

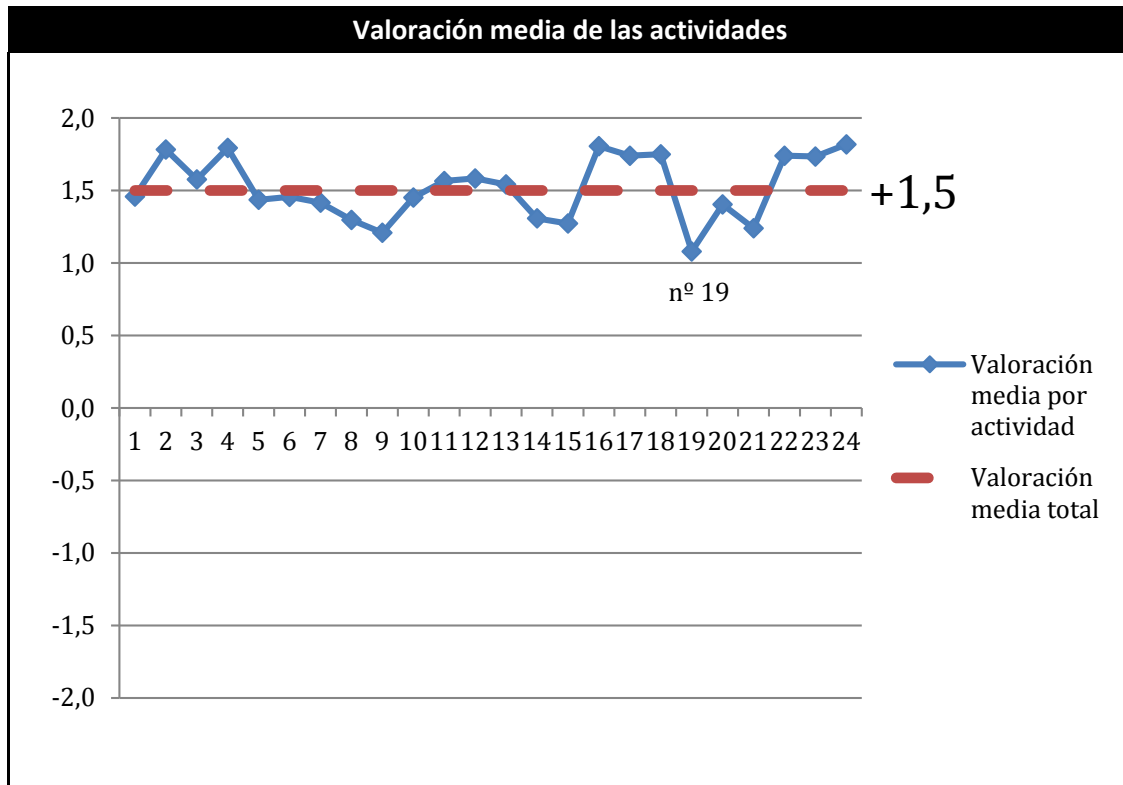
Las encuestas han cumplido una doble función, por un lado, de evaluación final del experimento para la tesis y, por otro, de evaluación progresiva para la mejora de los cursos sucesivos. Por esta razón, según el curso, se han incluido o retirado ciertas preguntas. Las últimas preguntas son el resultado de la descomposición en varios factores de las preguntas iniciales.

La primera parte de la encuesta consistía en una valoración de actividades según una escala numérica entre -2 y +2. La valoración -2 significaba que la actividad no es útil para el aprendizaje y +2 que la actividad es muy útil. Estás son las distintas actividades valoradas:

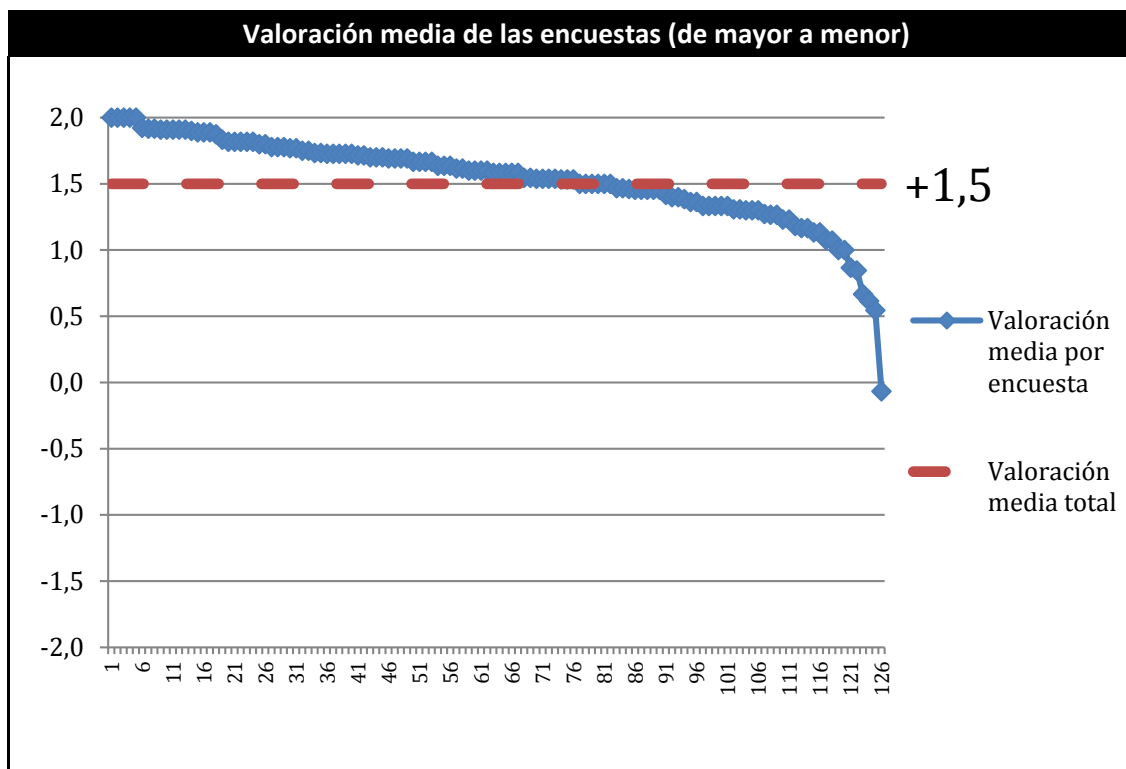
Lista de actividades y valoración media (de -2 a +2)		
1	El poema del Camino de Santiago con gestos. Miliki y la canción del 9 (números y pronunciación).	+1.5
2	Cantar: Nino Bravo, Manu Chao y la vaca lechera (cultura y pronunciación)	+1.8
3	Los vídeos musicales: (Una rosa, Bulería...) (cultura y pronunciación)	+1.6
4	La historia de Antonio, Bea, José y Ana (gramática y cultura)	+1.8

Lista de actividades y valoración media (de -2 a +2)		
5	Representar la historia con gestos.	+1.4
6	El mapa de Santander (edificios, preposiciones, adjetivos).	+1.5
7	Las barajas de profesiones, alimentos y ropa.	+1.4
8	Diapositivas y juego de parejas de Santander con frases y dibujos.	+1.3
9	Los vídeos de mis amigos, pinchos y tapas (comprensión auditiva y cultura).	+1.2
10	El concierto; relajación acostados (memorizar todo mejor).	+1.5
11	Representar pequeños textos en el restaurante (memorizar todo mejor).	+1.6
12	Los diagramas de Antonio y otras tablas (gramática).	+1.6
13	El juego de las preposiciones en el espacio de la clase.	+1.5
14	La serie de televisión <i>Extra</i> (vocabulario y gramática).	+1.3
15	El bar, la biblioteca y la oficina de turismo.	+1.3
16	Los carteles en las paredes.	+1.8
17	Materiales para practicar en casa.	+1.7
18	El mapa de Santander (preposiciones y explicar caminos).	+1.8
19	El juego de puzle y coches (explicar caminos).	+1.1
20	Miliki. La canción del 9. La vaca lechera (números y pronunciación).	+1.4
21	El poema (Una hora...) (Números y pronunciación).	+1.2
22	Las canciones con contenido gramatical (Me gustas tú, Ella y él, Voy a pasármelo).	+1.7
23	Material auténtico de mi familia, amigos, Cantabria (vídeos, fotos, etc.).	+1.7
24	Dinámica para presentarse (gramática, vocabulario).	+1.8

Al observar las encuestas encontramos unos resultados que solo pueden llevar a la conclusión de que la satisfacción general con todos los elementos del curso es muy elevada. La valoración media de las actividades es altísima e, incluso en el caso de las actividades peor valoradas, estas reciben una nota media superior al uno (que equivale a la valoración: útil). Aún así, con el propósito de mejora siempre presente, la actividad peor valorada fue la número diecinueve, un juego con puzles gigantes para niños que, sinceramente, no fue adecuadamente didactizado y por eso se retiró de las actividades hasta encontrar unos materiales que se adaptasen mejor al objetivo didáctico.



En lo que respecta a la valoración media, a pesar de ser también muy elevada, se encuentran algunas opiniones discordantes, algo inevitable entre 150 encuestas. En cualquier caso, solo cinco encuestados dan una valoración general por debajo de +1 y una sola persona da una valoración ligeramente por debajo del cero (-0,1).



La segunda parte de la encuesta estaba compuesta por preguntas genéricas y frases inacabadas, pensadas para que los alumnos las completasen expresando su opinión. Estas preguntas y frases son las siguientes:

1. El aula para este curso es...
2. El profesor es...
3. El método es...
4. ¿Estás satisfecho con el curso?
5. ¿Deseas hacer alguna sugerencia para mejorar el curso?

A continuación se muestran una selección de las respuestas más interesantes a las preguntas, tanto en sentido positivo como negativo. La transcripción completa de todas las evaluaciones, en alemán y en español, se encuentra en los apéndices, ya que requieren un espacio de varias decenas de hojas.

#### **El aula para este curso es...**

La primera respuesta que debían dar los alumnos estaba pensada para no comenzar con un tema muy personal y animarles a escribir. No obstante, muchos alumnos comenzaron a hacer reflexiones sobre los usos didácticos del aula. Los comentarios muestran, por un lado, que las condiciones ambientales en otros seminarios no son muy adecuadas para el aprendizaje (cosa ya sabida) y, por otro, que la utilización de la clase como instrumento didáctico fue muy bien recibida.

<b>Nº de encuesta</b>	<b>El aula para este curso es...</b>
14.1	Suficientemente grande, con una decoración muy útil e interesante. Permite seguir el avance del aprendizaje.
14.4	Suficientemente grande, estaba bien decorada e invitaba todos los días a aprender algo nuevo.
14.5	El tamaño fue óptimo. Muy bien y útil fueron las tablas de vocabulario y gramática en las paredes.
11.1	Conveniente y muy bien preparada. Se puede practicar bien, bailar y cantar.
11.10	Perfecto. Sobre todo los pósteres en la pared y en general la posibilidad de usar el aula toda la semana.
10.5	Muy bien preparada para seminarios intensivos, positivo: pósteres, cocina para café, libros.

9.8	Muy adecuada, porque se pueden dejar las cosas (colchoneta) aquí durante la noche y los pósteres ayudan a memorizar las cosas que se ven (también inconscientemente) todos los días.
8.11	Tamaño adecuado. Por los pósteres en la pared el canal visual fue estimulado. También en casa pude recordar las fórmulas a través del "ojo interior".
7.3	Adecuada. Sentarse en un círculo es muy conveniente. Desafortunadamente la acústica es un poco mala en esta aula.
7.5	Demasiado grande, la luz demasiado aguda
6.11	Buena. Muy bien: acogedora por el „rincón de golosinas”, cuadros y pósteres muy útiles.
6.12	Para este curso muy adecuada, sobre todo me gustaban los pósteres de gramática.
6.19	Adecuada. Con el paso del curso el aula llegó a ser más acogedora porque la pared fue decorada con cuadros y pósteres.
5.2	Quizás no la más adecuada. Un aula más acogedora sería más conveniente. Es positivo que pudiéramos dejar las cosas en el aula.
5.8	Adecuada. Es muy ventajoso que no se cambie de aula en las tres semanas.
4.5	Demasiado frío, demasiado arriba; demasiado sucia para tumbarse en el suelo.
4.6	En general adecuada (pero con alfombra estaría mejor).

Los cursos se celebraron en seis aulas distintas, aunque tres de ellas tenían las mismas características. Los comentarios negativos de las encuestas 7.3 y 7.5 no son sorprendentes, dado que este curso tuvo lugar en un aula que no era la elegida por el profesor, de acuerdo a los principios de la psicopedagogía.

### **El profesor es...**

El objetivo de esta pregunta no es, obviamente, leer halagos sobre el profesor, sino comprobar si se han cumplido las condiciones del *facilitador* según la psicología humanista y según las descripciones de las actitudes de los profesores Lozanov y Baur. Entre esas actitudes destacan las siguientes: atender a las necesidades de los alumnos como grupo y en su individualidad; establecer una relación no autoritaria de respeto mutuo en un plano de igualdad; saber motivar; ser flexible en los planteamientos, etc. Por supuesto, también es importante la capacidad de organización y dirección del curso, que se presupone en cualquier profesor con cualquier método.



Nº de encuesta	El profesor es...
14.2	Es excelente. Por su conducta de compromiso con el curso, su humor y sus excelentes conocimientos del alemán ha logrado que haya una atmósfera excelente para aprender.
14.4	Muy amable, sincero, comprensivo, responde a todas las preguntas, se siente que lo hace todo con gusto.
13.2	Comprometido con el curso, dispuesto a ayudar pero a la vez exigente ¡una mezcla excelente!
12.4	¡GENIAL! (abierto, se ocupa de cada uno, crea una atmósfera relajada).
12.10	Fantástico. Nos ha cogido desprevenido con textos en español ya desde el primer día. Esos han ayudado a entender.
11.9	Genial. Se ocupa de las necesidades y preguntas de los alumnos, tiene métodos de enseñanza que son divertidos y variados; se ocupa de los problemas y de los puntos fuertes de los estudiantes.
11.12	Muy bien. Intenta no solamente enseñar la materia, sino también aspectos culturales y da muchas pequeñas ayudas para aprender mejor (lo que es especialmente útil).
10.5	Competente, simpático, en general: excelente. A veces un poco impaciente y no espera la respuesta.
9.2	Auténtico, simpático y muy seguro con la materia y los métodos de enseñanza.
8.14	Muy simpático, le gusta enseñar y se esfuerza para que no aprendamos no solamente el idioma sino también sobre la cultura.
8.16	Muy motivado y le gusta a él mismo lo que hace. Esto tiene una influencia positiva en sus alumnos.
7.3	Muy bien. Se aprende de manera lúdica, casi siempre se aprende sin presión. El profesor nos explicó todo de manera buena y tuvo materiales geniales.
7.9	Muy adecuado, muy variado, nada aburrido, se esfuerza mucho para preparar los materiales y la organización del curso.
6.6	Paciente, divertido y muy comprometido con el curso. Nos enseña con mucha energía la materia. ¡Me gusta mucho!
06.15	Muy bien; a veces habla demasiado rápido.
06.16	Bien; a veces tiene poca paciencia.
06.17	Competente y siempre responde a los preguntas y se ocupa de los problemas de los estudiantes.
05.04	Muy agradable. Nos da la sensación que se interesa por nuestro aprender.
05.08	Sabe entusiasmar, interesado por los alumnos, transmite el entusiasmo por el idioma, y nos dio ganas de conocer a la gente y el país.
05.09	Bien, a veces habla muy rápido.
04.01	Una persona simpática, amable, que se esfuerza mucho para hacer el curso variado y cercano a la vida real. ¡Debería haber más profesores como tú!
04.05	Divertido. Habla demasiado rápido (también en alemán).

Entre los aspectos negativos, la velocidad del habla (en alemán y en español) es uno de mis problemas, como ya me han hecho ver en mi entorno familiar. En cuanto a la impaciencia, la cantidad de material que se ve en el curso es tan grande que un pequeño retraso puede obligar

a cambiar toda la estructura de las unidades didácticas. Sobre este tema se hace una reflexión en las conclusiones.

### **El método es...**

Es importante señalar que la encuesta se realiza antes del examen y, por consiguiente, la valoración del método prescinde de una información importantísima que es el resultado del mismo. La nota del examen ha sido en casi todos los casos una sorpresa para los participantes. Casi la totalidad de los alumnos valoran el método positivamente y, aún así, cuando reciben la nota una semana más tarde creen que ha sido una especie de regalo.

Como se ha dicho anteriormente, el marco de aplicación del método es amplísimo, pero es inevitable que algunos participantes no se sientan cómodos con las técnicas utilizadas. Cuando se enseña a adultos, el trabajo psicológico del profesor para que estos acepten un nuevo método es muy exigente. Hay que tener en cuenta que la psicopedia supone un cambio radical para unos alumnos que llevan un mínimo de quince años aprendiendo con un sistema esencialmente memorístico y han desarrollado sus propias estrategias con las que han conseguido llegar a la universidad y aprender, al menos, otros dos idiomas.

En este caso, las respuestas de los alumnos son más extensas y se han elegido algunos ejemplos de cada uno de los cursos para mostrar el sentir general. Los temas mencionados son principalmente los elementos esenciales de la psicopedia: el movimiento, la falta de tensión, la potenciación del habla, el uso práctico e inmediato de lo aprendido

<b>Nº de encuesta</b>	<b>El método es...</b>
14.1	Algo extraño al principio, pero el estilo lúdico me ayudó a memorizar más materia de lo normal. Además, el aprendizaje fue muy divertido.
14.2	Muy recomendable. Por el uso de muchos sentidos y los ejercicios extraordinarios me resultó más fácil aprender materia compleja y también entenderla.
14.3	Me encantó que era diferente. Si hubiéramos hecho el curso con métodos 'normales', no habría aprendido tanto como aquí. Los movimientos constantes y las distracciones ayudan y mantienen la concentración.
14.5	Muy efectivo. No he hecho nada en casa (solo he leído los textos) y sin embargo he aprendido lo más importante de la gramática y mucho vocabulario.
13.2	Es muy apto especialmente para la enseñanza de idiomas. Se debería establecer en colegios aunque sería muy costoso. Es un método muy alternativo: aprender activamente y sin estrés, y sin la presión de tener que hacer un examen, ¡muy bien! Al principio hay que acostumbrarse a los métodos alternativos; lo que no fue difícil para mí, pero no se puede usar para cualquiera.
13.3	Muy interesante. No la conocía pero me gustaría hacer más cursos con el método para hablar mejor y más español.

13.6	Exigente y más productivo que otros métodos por sus elementos lúdicos
12.2	Interesante. Era escéptico al principio pero luego me gustó. No pensaba que aprenderíamos tanto. Hay que acostumbrarse al método.
12.8	Muy bueno para aprender un idioma nuevo; es muy variado – Lo contrario de la enseñanza frontal. Se aprende la gramática por escuchar y entender y no por aprender de memoria.
12.10	Poco común pero se aprende mucho con el método. Sobre todo en las fases de relajación he tenido la impresión que las palabras se graban en la memoria.
11.3	Muy diferente. Normalmente me resulta difícil aprender idiomas nuevos – pero esta vez tuve una sensación buena y me gustó el aprendizaje. Por eso voy a seguir estudiando.
11.6	No conocía el método y durante los primeros días me di cuenta de que ya había aprendido unas palabras.
11.9	Efectivo: muy bien para aprender a entender y hablar; también leer y traducir se aprende bien, la escritura se podría practicar más.
11.13	Al principio tenía muchas dudas, pero con el transcurso del tiempo he adquirido confianza en el método y mis competencias. Creo que es difícil para seguir estudiando solo.
10.6	Muy exigente pero efectivo. Para mí el método es lo mejor para aprender un idioma. Sigue así! (un curso de continuación sería buena cosa )
9.8	Al principio hay que acostumbrarse pero luego me pareció como la mejor clase de lengua extranjera de mi vida. Aprender de manera lúdica es divertido y se aprende mucho. Solamente se deja la escritura de lado.
8.3	Para mí muy bien para aprender un idioma. ¡No hay nada mejor!
8.6	Es muy adecuado para aprender español... para aprender en general. Los primeros días era escéptico pero cada día el método me ha gustado más.
8.8	Muy interesante. Pero hay que comprometerse a participar.
8.10	Al principio poco común (p. ej. que no se apunta nada), pero muy efectivo y práctico. En mi caso: muy exitoso.
8.11	Muy adecuado para mí. Nunca me he sentido agobiado aunque hemos trabajado y aprendido mucho. Tengo la sensación que he entendido bien la materia y que puedo usarla.
7.1	Mejor que todos los métodos que se usan en la universidad.
7.9	Me convenció. La ilustración con los carteles y la preparación de los materiales me pareció genial.
6.1	Muy bueno. Me gustó mucho. Me quedó mucho en la memoria por la repetición constante y por leer. Los juegos de rol ayudan en situaciones diarias.
6.3	Algo que es completamente diferente. Mis incertidumbres iniciales desaparecieron por la capacidad del docente.
6.7	Bueno. La clase es muy viva y variada. Además se aprende mucho sobre la cultura española.
6.12	Apto para aprender y poder hablar rápidamente y exitosamente un idioma. En estos cursos he hablado mucho más que en el total de un curso de un semestre completo 😊
6.13	Muy bueno. Por el aprender con contextos y la repetición constante pude memorizar la gramática y el vocabulario fácilmente.
6.14	Bueno aunque era escéptico al principio. Me sorprendió de manera positiva.
6.15	Bastante efectivo. Por los juegos de rol me resultó más fácil aprender el vocabulario porque se puede combinar casi cada palabra con un gesto y así comunicarse.
6.19	Muy efectivo, porque hay muchas maneras en que se aprende la materia. Así se me han quedado fijadas la mayoría del vocabulario, de los dichos etc.

5.2	Muy interesante y efectivo. Me sorprende la cantidad que he aprendido en tan poco tiempo.
5.5	Muy bueno, sobre todo los muchos cambios y la intensidad con que se habla (da confianza)
5.6	Interesante y con mucha variación, por la repetición constante uno aprende mucho vocabulario y gramática
5.7	Anima a aprender porque es muy exigente, entretenido, práctico (útil para lo cotidiano) y apto para reducir vergüenza de hablar
5.8	interesante, reduce vergüenza de hablar y promueve la capacidad de hablar; buen planteo para aprender
5.9	Mucha variedad y así uno se puede concentrar mejor por un período más largo; muy positivo
4.01	¡Perfecto! Mucho mejor que los típicos métodos monótonos porque todo lo aprendido se relaciona a la vida real/a lo cotidiano; así se aprende mejor

Solamente se ha registrado una encuesta negativa, la 12.1. Hay, sin embargo, otras que presentan algunos matices. Uno de ellos, la falta de ejercicios escritos, es una idea recurrente en muchos otros comentarios. Esto refleja las costumbres adquiridas en los métodos tradicionales, ya que el examen escrito, a pesar de la falta de práctica, presenta unos resultados excelentes. Parece como si los alumnos echasen en falta un elemento que realmente no necesitan, pero al que están acostumbrados durante años de aprendizaje tradicional.

Nº de encuesta	Algunos comentarios discordantes
12.1	Hay que acostumbrarse y no siempre efectivo. Prefiero cursos “normales”.
5.3	Bueno, si una ha entendido los textos
6.11	Bueno. Pero a veces demasiada relajación.
6.8	Buena didáctica, pero algunas cosas me parecieron muy infantiles (textos con gestos). La variación de los ejercicios es muy buena para un curso intensivo.
6.10	Muy efectivo. Sin embargo se tendría que memorizar el vocabulario para poder trabajar con este. Creo que (leer y trabajar con) los textos no es suficiente.
8.9	Apto para aprender idiomas para jóvenes; no para niños ni para personas mayores.
9.4	Interesante y apto para enseñar materia a principiantes; me hubiese gustado escribir más
10.4	Interesante y útil para aprender; a veces el progreso es muy rápido, lo que lo hace difícil a seguir

### ¿Estás satisfecho con el curso?

Las respuestas a esta pregunta muestran, antes de saber la nota, que alguno de los objetivos del curso ya se han cumplido. El nivel de satisfacción expresado por los participantes es abrumador,

basándose solamente en su propia apreciación subjetiva y prescindiendo de la valoración objetiva habitual que proporciona la nota del examen.

Nº de encuesta	¿Estás satisfecho con el curso?
14.2	Sumamente satisfecho, agradable atmósfera de trabajo, profesor competente, buenos materiales.
14.4	Quería obtener conocimientos del español y lo conseguí. Tengo la impresión de poder comunicarme y me divertí.
14.5	Estoy muy contento, sobre todo porque tenía dudas de poder conseguir el nivel A1 en dos semanas.
13.2	Sí, mucho. Admito que mis bajas expectativas del principio fueron superadas con mucho. Me gustaría utilizar parcialmente este método en otras asignaturas.
13.8	No tengo la impresión de conocer mucho vocabulario, pero dentro del poco tiempo he aprendido mucho.
12.9	Sí, porque he aprendido español en poco tiempo sin “aprender (de memoria)”
11.2	Sí, mucho. Me gustaría seguir estudiando con este método y este profesor.
11.3	Sí, ¡muy satisfecho! Voy a recomendar este curso.
11.9	Sí. Yo conseguí una comprensión general del idioma y estudié la lengua coherentemente en un contexto metódico.
11.10	Sí, hasta hoy mi mejor experiencia con lenguas extranjeras...
11.11	Sí, mucho. Fue divertido todos los días. Aprendimos mucho y tengo muchas ganas de seguir estudiando español.
10.4	Muy contento, pero los tres cursos directamente seguidos no son ideales (poco tiempo para repetir) (En Bielefeld el curso fue en tres fines de semana)
9.7	Sí, al principio era muy escéptico, pero aprendí muchas cosas que en otros idiomas se aprenden mucho más tarde.
9.8	Sí, después de solo dos semanas y media creo que puedo ir a España porque aquí hablamos mucho. En otros cursos se puede hablar muy poco.
9.9	Sí, ¡claro! Yo me divertí mucho en el curso. Me gustaría estudiar el próximo nivel (3º y 4º semestre) también de esta manera.
8.3	Sí, ¡mucho! Fue una experiencia fantástica, como habías dicho al principio.
8.6	Estoy muy satisfecho con el curso. Lo que más me impresiona es la memorización de palabras con la ayuda de gestos.
8.16	Creo que el curso fue útil. Es una pena que no sea posible seguir estudiando con este método intensivo e interesante para conseguir el próximo nivel.
7.5	Estoy muy satisfecho. No había pensado que pudiera aprender tanto en tan poco tiempo. Muy interesante: las historias sobre la cultura española.
7.8	Muy satisfecha. Una sorpresa agradable, el método y el resultado
6.6	Sí, yo aproveché mucho. Aprendí los nuevos vocablos y la nueva gramática de manera gráfica y practicando mucho.
6.12	Sí, mucho. Mi pronunciación mejoró y ahora me atrevo a hablar aunque cometa un error.
6.18	¡Sí! En muy poco tiempo aprendí mucho más que en un curso normal de 2 horas a la semana. Se aprende todo en un conjunto y tengo la impresión que todo se queda mejor en la memoria.
5.04	Sí, mucho. Me gustaría mucho visitar Santander 😊

5.06	Lo voy a recomendar.
4.01	Sí, aprendí mucho y además recibí materiales para seguir estudiando español autodidactamente

En este caso, la encuesta 12.1, muestra el origen de su descontento con el método: la falta de gramática. Es obvio que es una apreciación subjetiva, dado que la gramática se explica y practica de manera intensiva. La diferencia con los métodos tradicionales es que no se hacen ejercicios mecánicos, sino que se practica en contexto. El otro comentario refleja otra preocupación constante en el curso. La psicopedia exige una participación y un dinamismo que a algunos alumnos les resultan extraños.

Nº de encuesta	Algunos comentarios discordantes
12.1	No estoy completamente satisfecho con el curso porque creo que aprendo más gramática en un curso normal. Sin embargo, estoy contento porque hicimos muchos diálogos y así practicamos la lengua directamente.
11.12	De hecho sí, pero a veces demasiado rápido y un poco brusco para mí.

### ¿Deseas hacer alguna sugerencia para mejorar el curso?

La última pregunta ha obtenido unas interesantísimas respuestas. Aparte del interés de todos los participantes, hay que recordar que un elevado número de ellos son a su vez profesores. En cualquier caso, la experiencia en el aprendizaje de idiomas de todos los alumnos les capacita para hacer agudas observaciones.

Muchas de las sugerencias tienen que ver con elementos que los alumnos echan en falta, como la escritura o ejercicios de gramática (tradicionales), a los que están acostumbrados de los métodos habituales. Es conveniente recordar que al hacer las sugerencias los alumnos aún no han hecho el examen y, por supuesto, tampoco saben que la nota media de todos los cursos es un siete.

Nº de encuesta	¿Deseas hacer alguna sugerencia para mejorar el curso?
14.2	El ejercicio para hacer en casa (leer textos) fue útil, pero para las personas con dificultades de aprender se debería dar más importancia a un ejercicio de “traducción directa”
14.4	No hacer el curso 5 días seguidos, sino hacer un descanso. Crear más situaciones para enterarse de cuánto se ha aprendido, por ejemplo conversaciones con españoles u otra película
14.5	En los ejercicios se debería dar más material (frases alemanas para traducirlas al español)

13.5	Escribir más y conjugar verbos.
13.6	Entre las fases del curso deberían ser descansos más largos.
12.1	Algunos de los ejercicios lúdicos no son útiles para adultos (por ejemplo jugar con pelotas). Una mezcla de enseñanza normal y de este método sería óptima para mí. En parte no pude aprovechar este método y tuve la impresión que algunos contenidos no entraban en mi cabeza porque no los había escrito.
12.2	Me gustaba muchísimo la historia (Antonio...). Memorizar los diálogos fue muy difícil para mí. Con un texto sería más agradable. Una „traducción general“ de los textos sería útil posiblemente.
12.4	Estaría bien tener algunos pequeños deberes para repetirlo todo en casa.
12.5	Más capítulos de la serie <i>Extra</i> porque mejoraron mucho la comprensión. Por favor, los diálogos por la mañana porque después del almuerzo la facultad de asimilación ya no es tan buena.
11.1	No, yo pienso que en este curso no se puede hacer nada mejor. El curso es perfecto y muy útil tal como es.
11.3	Cocinar o hacer la compra juntos en español. Lo bueno es: Ahora no solo quiero seguir estudiando español, también quiero visitar Santander lo antes posible.
11.10	Los juegos de la construcción de frases (grupos juntan palabras) son muy útiles. Cuando representamos pequeños textos, repetir el texto fue muy difícil para mí, cuando no había visto el texto (probablemente pueda memorizar mejor las cosas que he visto y no las que solo he oído o movimientos)
10.5	¡Nivel A2 para seguir! Eso sería estupendo...
10.11	Se deberían estimular todos los canales de percepción. A mí me faltó escribir un poco (sobre todo escribir las conjugaciones de los verbos).
9.1	Integrar más ejercicios escritos, más deberes para hacer en casa y repetir más intensamente las palabras de la sesión anterior. En resumen: ¡fue muy divertido! ¡Gracias!
9.9	Para mí el curso, los contenidos y el método eran muy convergentes
9.10	Quizás unos días más, pequeños ejercicios para repetir independientemente en casa, quizás anunciar “el examen” unos días antes.
8.5	Quizás más ejercicios escritos de gramática.
8.12	De hecho me gusta la decoración del aula, pero quizás se debería montar una mesa en forma de “u” para poder escribir mejor. Para los ejercicios se podría utilizar el centro.
7.1	En la última semana había demasiado materia > o trabajar unos días más para que la materia se memorice mejor o tratar menos materia.
7.2	Algunas cosas las deberían repetir más (por ejemplo los días de la semana, profesiones). Y se deberían tratar más el vocabulario.
7.8	abreviar un poco los descansas así que al final se trabajan de verdad 5 horas y no solamente 3 horas (con relajación), o alargar el tiempo completo
6.8	Después de los ejercicios quizás no escuchar siempre las soluciones de todos porque es muy aburrido para los otros.
6.9	Quizás se debería hacer de otra manera el ejercicio del cuento de Antonio etc. y hacer visible el texto para los alumnos.
06.19	Habría sido mejor si después del curso hubiera seguido una fase de profundización para estabilizar lo aprendido.
05.05	Las frases de los diálogos que son proyectados en la pared a veces son demasiado largas.

05.07	A veces hubiera deseado un mejor resumen de la gramática (pronombres personales, reflexivos, dativos, acusativos). Por lo demás el material es muy bueno.
04.06	Usar más mímica y gesticulación
04.09	Más juegos de rol y menos ejercicios de imitación/ repetición de textos (eso de los dos grupos)

Muchas de las opiniones expresadas por los estudiantes se refieren a deficiencias o partes del método que el docente ya había identificado como problemáticas y que se mencionan en el apartado de *Conclusiones*. También es interesante observar que algunos participantes echan en falta elementos que otros valoran muy positivamente, por ejemplo la ausencia de tarea.



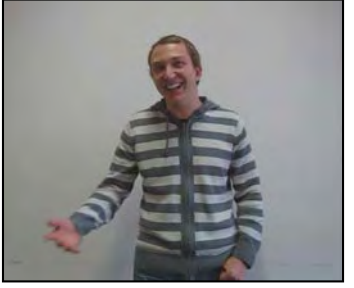


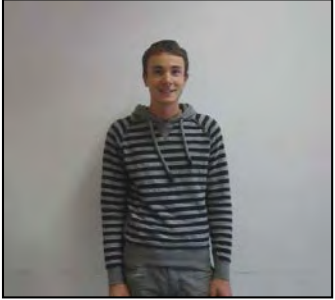




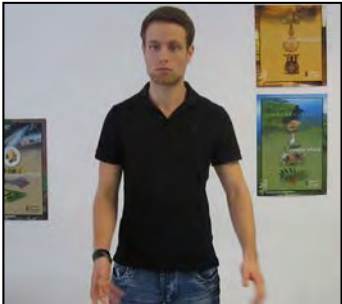

### 13.3. LAS ENTREVISTAS ORALES EN ESPAÑOL

Las entrevistas en español son un documento de análisis extraordinario. Como ya se ha señalado, se realizaron en cinco cursos aunque solo están grabadas en video y transcritas las de dos cursos. En total se dispone de doce entrevistas y una conversación espontánea *por teléfono* entre dos alumnas. Al igual que en el caso de las encuestas, la transcripción de todas ellas no es posible por su elevada extensión y por eso se incluyen en los apéndices.

El hecho de que todos los participantes se ofreciesen voluntarios para ser entrevistados ya es de por sí un éxito del método. La práctica constante de la conversación durante el curso fomenta una predisposición al habla y una ausencia de miedo a interactuar de forma oral, como señalan muchos alumnos en sus evaluaciones. Las preguntas que se hacen en las entrevistas tienen que ver, naturalmente, con los temas tratados en el curso, pero los entrevistados no saben qué se les va a preguntar. En algunos casos el profesor explica algunas palabras o expresiones en alemán para poder continuar con la conversación, dado que todo el método está más orientado al propósito comunicativo que a la corrección gramatical.



### Entrevistas orales en español

		
09_02	09_05	09_06
		
09_07	09_08	09_12
		
14_02	14_04	14_05
		
14_06	14_07	14_08

Para mostrar la capacidad comunicativa de los estudiantes se ha elegido la transcripción de la alumna 09\_02, que no fue la mejor de su curso, ni en el examen ni en la entrevista. La elección de esta estudiante se debe al factor sugestivo, pues dos años más tarde, la alumna decidió venir a trabajar a España como profesora de alemán y eligió la ciudad de Santander, donde además

asistió a cursos de E/LE en la Universidad Internacional Menéndez Pelayo, tal y como ocurre en la historia inventada para la clase psicopédica.

Entrevista 09_02			
A	Hola.	C	Hola.
A	¿Cómo te llamas?	C	Me llamo Christin.
A	Christin, hm. (En alemán: esto no se trata de si hablas bien, sino de cómo reacciones, ¿de acuerdo? (...)) ¿Cuántos años tienes?	C	Tengo veinticinco años.
A	¿Y de dónde eres?	C	Soy de Jena.
A	De Jena, muy bien. ¿Has nacida en Jena? Bist du in Jena geboren?	C	No, yo nació
A	Nací	C	nací en Schmölln
A	¿Dónde está Schmölln?	C	Schmölln cerca... es cerca de Altenburg.
A	¿Dónde está Altenburg?	C	Altenburg está en Turingia.
A	Turingia, en Turingia. Muy bien. ¿Hablas español?	C	Sí, un poco.
A	Un poco, hm. ¿Dónde has aprendido?... ¿Dónde has aprendido... español?	C	(...) yo aprendió. He aprendido español en la universidad de Jena.
A	En la universidad de Jena. Sí. ¿Cuántos semestres?	C	Yo he aprendo español dos semanas.
A	Dos semanas. ¿Solo dos semanas?	C	zwei Wochen?
A	Nur zwei Wochen	C	Ja
A	Ja. Sí, sí, dos semanas. Correcto. Eh, muy bien. ¿Qué idiomas hablas?	C	Yo hablo inglés y español y latino, aber
A	Latín.	C	Latín
A	Hablar, sí, sí.	C	Pero
A	Sabes latín pero no hablas latín. Hm, muy bien, inglés. ¿Has estado en Londres?... London	C	Sí
A	Sí	C	Tres... dreimal, zweimal.
A	Hm, tres veces.	C	Tres veces.
A	Hm. ¿Qué hay en Londres?	C	¿Qué hay? Was gibt es? Eh En Londres hay muchos. Nee, hay muchas mus..., muchos museos y muchos parques.
A	Muchos parques	C	y muchos bares y
A	¿Conoces Santander? Santander, ¿conoces Santander?	C	Sí.
A	¿Qué hay en Santander?	C	En Santander hay muchos playas y un hotel grande y
A	Y un hotel grande. ¿Cómo se llama el hotel?	C	¿El hotel?
A	¿Cómo se llama el hotel?	C	(...)

A	¿Cómo se llama el hotel?	C	Oh, wie hiess das? Yo no sé, sí
A	El hotel	C	¿El hotel real?
A	Real. ¿Quién vive en el hotel Real?	C	Antonio!
A	(...) ¿Quién es Antonio?	C	Antonio es italiano.
A	Es italiano. ¿Cuál es su profesión?	C	Antonio es bombero.
A	Bombero, hm. Creemos que es bombero. No (...).	C	(...)
A	¿Cómo se llama la novia de Antonio? ¿Quién es la novia de Antonio?	C	La novia de Antonio es Bea y Ana.
A	Son Bea y Ana	C	Son Bea y Ana
A	Son Bea y Ana, y quién es Bea?	C	Bea es una chica de Francia.
A	De Francia. ¿De dónde?	C	Bea es de Paris. Bea estudias en Sorbona.
A	¿Y qué estudia?	C	Derecha en el Sor...
A	en la Sorbona	C	En la Sorbona.
A	Muy bien. ¿Te gusta Santander?	C	Me gusta Santander. Me gusta muy bien.
A	Te gusta muy bien. ¿Y cuáles son tus aficiones? ¿Cuáles son tus hobbies?	C	(...) Me gusta bailar y leer y la música y la literatura
A	Te gusta todo. ¿A qué hora te has levantado hoy?	C	Hoy yo he levanto yo me he levanto a las siete y media.
A	¿Y a qué hora has desayunado?	C	Yo me yo ...
A	Yo he desayunado	C	Yo he desayunado a las ocho y media.
A	¿Y qué has hecho después?	C	(...)
A	Después. Danach. Was hast du danach gemacht?	C	Después yo he ido a la universidad.
A	Mañana no hay clase. Mañana no hay curso. ¿Qué vas a hacer?	C	Kurs? Was?
A	Mañana no hay curso. ¿Qué vas a hacer mañana?	C	(...)
A	¿Qué vas a hacer morgen? Was wirst du morgen machen?	C	Okay, ja, mañana yo voy a estudio por...
A	¿A estudiar? ¿Mañana vas a estudiar?	C	ja, por mi por mi...test
A	¿Tienes hermanos?	C	¿Tienes hermanos? No.
A	¿No tienes hermanos? ¿Nadie? ¿Dónde viven tus padres?	C	Mis padres viven en Gößnitz. Gößnitz es cerca de Altenburg.
A	Altenburg. Muy bien. Muchas gracias		

En la transcripción se puede apreciar que, a pesar de ciertas ayudas puntuales en alemán, el nivel de comprensión es excelente y el uso de recursos gramaticales como el pretérito perfecto, incluso con verbos reflexivos, es también sobresaliente. En los apéndices se puede consultar otra de las entrevistas (la 10\_04) que muestra un dominio del idioma aun mayor.

### 13.4. ENTREVISTAS PERSONALES SOBRE LA EXPERIENCIA EN EL CURSO

El último método evaluativo que se utiliza en el curso de forma regular (después aparecen los métodos indirectos) es el de las entrevistas personales. En casi todos los cursos se realizó alguna para conseguir información que permitiese mejorar el método en la siguiente ocasión. De estas entrevistas no existe registro escrito, pero su relevancia fue grande, permitiendo pulir algunos aspectos problemáticos. En el último curso de la fase experimental, para dejar constancia de las entrevistas, se pidió a los alumnos que dejaran pasar un par de días tras el final del curso y que después respondiesen otra vez a las preguntas, esta vez por escrito.

Una vez más, por motivos de espacio, solamente se reproduce una de las entrevistas, en su traducción al español. El resto se puede encontrar en los apéndices y en el DVD.

Entrevista personal 14_06
<p>!Hola, Álvaro!</p> <p>¡Qué bien que todos hemos tenido éxito en el examen! Estoy contenta con la nota y no voy a repetir el examen. Tengo que decirte otra vez cuando me ha gustado el curso. He pasado un tiempo maravilloso. La dinámica del grupo ha sido excelente y hemos avanzado mucho sin ninguna presión. Me ha impresionado mucho. ¡Muchas gracias!</p> <p>Aquí te respondo las preguntas sobre el curso:</p>
<p>Pregunta 1: ¿Por qué has hecho el curso?</p>
<p>Porque me interesa el idioma. Y ahora quiero pasar un semestre en España.</p>
<p>Pregunta 2: ¿Cómo te has sentido físicamente antes, durante y después del curso?</p>
<p>En buena forma</p>
<p>Pregunta 3: ¿Cómo te has sentido psicológicamente antes, durante y después del curso?</p>
<p>Mi estado de ánimo ha sido bueno y después estaba entusiasmada porque había aprendido mucho.</p>
<p>Pregunta 4: ¿Cómo ha sido tu experiencia con el español después del curso? ¿Sigues aprendiendo? ¿Te sientes preparada para el curso que estás tomando ahora?</p>
<p>Lamentablemente no sigo haciendo un curso. No obstante, había comenzado un curso del nivel A2 al principio del semestre y me sentía definitivamente preparada. Por razones de tiempo ya no voy al curso. A veces pienso en palabras o frases españolas. Así que un poco sí sigo ocupándome del español.</p>
<p>Pregunta 5: No es una pregunta, pero me gustaría saber más de vuestras experiencias y emociones en relación al curso o conocer cualquier anécdota que os haya ocurrido en relación al español.</p>
<p>El método me ha impresionado positivamente. Al parecer todos hemos aprendido mucho. Además, el grupo fue genial; nos hemos llevado muy bien y nos hemos divertido mucho aprendiendo juntos. El número de participantes fue una ventaja... Por cierto, <i>Al partir</i> de Nino Bravo ha sido nuestro himno secreto =&gt; Todo ha sido muy divertido.</p> <p>He hablado con mucha gente y les he contando cosas del método y les he recomendado el curso.</p> <p>Muchos recuerdos,</p> <p>Estela (Nombre español)</p>

### **Un caso especial**

Para finalizar, desearía reseñar una de las entrevistas de la que, por desgracia, no hay registro escrito, pero que por su relevancia merece formar parte de la tesis doctoral. Es la correspondiente al participante con el código 13\_01<sup>103</sup>. El testimonio de este estudiante tiene que ver con una de las partes más importantes de la sugestopedia y, a la vez, más ajenas a la didáctica y menos estudiada. Lozanov mantiene que su método tiene virtudes terapéuticas y produce mejoras en el estado psicofisiológico de los participantes. Hasta ahora no había prestado demasiada atención a este aspecto, ya que tengo la suerte de trabajar con alumnos que, por lo general, no tienen grandes problemas psicológicos. Durante la entrevista el estudiante explico que había tenido una depresión y que venir a la universidad le producía mucha ansiedad y la medicación limitaba su rendimiento intelectual. Esto me resulto muy sorprendente, dado que durante el curso su participación había sido muy positiva, así que le pregunté cómo se había sentido en el curso de psicopedia. La respuesta fue asombrosa. La ansiedad se la producían otros cursos, pero venir al curso de psicopedia era una cosa que le alegraba cada mañana. Además, desde que había empezado a tomar la medicación tenía problemas de coordinación y no podía tocar el bajo (instrumento que tocaba en un grupo), pero a los pocos días del comienzo del curso había empezado a sentirse mejor y había vuelto a tocar música en casa. El propio estudiante atribuía esta mejora al método de enseñanza, resaltando la utilización de la música y el canto, la ausencia de tensión y el fomento de la creatividad, tanto en forma lingüística como por medio de dibujos. Este testimonio ha sido una de mis mayores alegrías durante todo el largo proceso experimental.

---

<sup>103</sup> El examen de este estudiante fue retirado de las estadísticas porque, aunque estuvo presente en el examen, apenas escribió unas palabras y no necesitaba la nota. Ante mi insistencia en que entregase el examen, pensando que quizá aprobaría, ya que durante el curso había tenido una participación muy destacada, me informó de que su examen no debía ser tenido en cuenta para la nota ni para ninguna estadística, debido a que él estaba tomando una medicación muy fuerte, lo cual afectaba a rendimiento intelectual.



## **PARTE IV. CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS PARA LA ENSEÑANZA DE E/LE**





## 14. CONCLUSIONES

---

Las conclusiones son presentadas siguiendo el mismo orden del proceso de investigación y desarrollo práctico que estructura todo el trabajo:

- Conclusiones procedentes del análisis teórico.
- Conclusiones obtenidas del desarrollo y la aplicación didáctica.
- Conclusiones procedentes de los datos y resultados recabados en la investigación.

### 14.1. LOS MÉTODOS ALTERNATIVOS EN GENERAL

La historia demuestra que los métodos de enseñanza de idiomas no son independientes del desarrollo político, cultural y científico de la sociedad. (...) Y en la actualidad son la sociolingüística, la psicología del lenguaje y la neuropsicología las que influyen en la búsqueda de un método de enseñanza y aprendizaje óptimo.<sup>104</sup>

Baur (1990:17)

Al repasar la evolución histórica de los métodos de enseñanza se tiene la impresión de que la llegada del humanismo a la enseñanza de idiomas, en forma de métodos alternativos, *tenía que ocurrir*. Cada método histórico, vinculado fuertemente con las circunstancias y la evolución científica de su tiempo, fue fijando la atención en alguno de los aspectos de la enseñanza y el aprendizaje de segundas lenguas (la estructura gramatical, la función comunicativa y la pragmática, el componente audiovisual, etc.). Todos estos elementos han ido enriqueciendo la enseñanza, pero, sin restarle importancia a ninguno de ellos, nadie había fijado hasta ahora su atención de una manera sistemática en las circunstancias del alumno, que probablemente sean el factor más determinante. Como señala Baur, quizás haya sido el desarrollo experimentado en campos como la psicología y la neurología los que han propiciado que la didáctica no pueda evitar dirigir su interés al estudiante como protagonista principal del aprendizaje.

La evolución de la psicología y la neurología, con los avances acaecidos en la segunda mitad del siglo XX, nos han proporcionado una comprensión mucho más profunda de los procesos cognitivos. En la actualidad es posible una investigación sobre los procesos cerebrales que antes solo lo era en el plano teórico y la lingüística debe estar muy atenta a estos avances y tenerlos en cuenta a la hora de enunciar sus teorías. Por otro lado, la psicología y la neurología, al unirse

---

<sup>104</sup> El original en alemán. La traducción mía.

a otra de las ciencias más desarrolladas en el siglo XX, la psicoterapia, nos han proporcionado una nueva perspectiva a la hora de encarar el proceso educativo.

Los métodos alternativos analizados en ese trabajo, esencialmente de tipo humanista, *Silent Way*, *aprendizaje comunitario*, *TPR*, *sugestopedia* y *psicopedia*, nos ofrecen algunas alternativas didácticas que ningún docente debería ignorar. No obstante, estos métodos están en ocasiones vinculados a la visión filosófica del mundo de su creador y exigen del docente un compromiso personal que, a veces, como profesionales de la enseñanza no podemos o, sencillamente, no queremos aceptar. Aun así, sin necesidad de tener que abrazar completamente las teorías subyacentes en estos métodos, sería irresponsable despreciar alguna de las ideas que el enfoque humanístico propone.

La *sugestopedia* nos plantea la importancia capital del elemento sugestivo en el aprendizaje. La *psicopedia* completa este tema con la relevancia del componente gestual de la comunicación. El *método silencioso* y el *método comunitario* resaltan el valor que tiene la toma de responsabilidad en la clase por parte del alumno, y, no menos importante, la posibilidad (quizás la obligación) que tenemos los profesores de hablar menos y ceder el protagonismo a los participantes. El *método de la respuesta física integral (TPR)* resalta la indudable trascendencia de la experiencia corporal como forma de aprendizaje. Así, cualquier lingüista con experiencia en la enseñanza estará de acuerdo en que todos estos elementos tienen una gran importancia y deben ser tenidos en cuenta en la planificación de la clase.

Sin caer en el dogmatismo y la exclusividad de un enfoque puramente humanista, muchos de estos elementos alternativos pueden enriquecer la labor docente, incluso en el marco de la enseñanza reglada más convencional, aportando tipos de ejercicios concretos, aplicables dentro de los métodos tradicionales de enseñanza de lenguas. Un ejemplo de esta adopción selectiva de ideas sería la utilización de la *respuesta física integral (TPR)* que muchos colegas hacen en la enseñanza infantil y primaria, por las indudables ventajas que aporta el movimiento organizado de los alumnos a la dinámica de la clase.

## **14.2. LA DICOTOMÍA SUGESTOPEDIA-PSICOPEDIA**

¿Qué significa que el método opera en el nivel de las reservas de la mente? Sobre todo, significa que el método no es una alternativa a otro método. Es una nueva cultura. Es un nuevo tipo de enseñanza y aprendizaje de una eficiencia especialmente elevada, donde en lugar de fatiga, hay descanso; en lugar de enfermedad debida a la sobrecarga, hay mejora de la salud; en lugar de alienación, hay socialización; y en lugar de subordinación automática a las normas limitadoras sobre la capacidad de la mente, hay un entrenamiento y un desarrollo de la personalidad libre y

a la vez organizado, por medio de la absorción espontánea de conocimientos, tal y como una esponja absorbe el agua, y sin la desmotivación tan típica de la enseñanza tradicional.<sup>105</sup>

Lozanov (2005:85)

Tras haber revisado el material publicado por Lozanov y Baur, y haber experimentado los dos métodos de manera personal, se observa que los enfoques de la *sugestopedia* y la *psicopedia* son muy distintos. A pesar de que Baur considera su método como sugestopédico (y sin duda lo es) existen diferencias muy profundas entre ambos. Estas diferencias son las que nos van a llevar a decidir cuál de estos métodos es el que se adapta mejor a nuestras características como enseñante y a las de nuestra clase.

Como se puede apreciar en la cita de Lozanov, él no ha desarrollado un método, sino una nueva filosofía. En su labor psicoterapéutica descubrió las *capacidades de reserva* del ser humano y el modo de desvelarlas a través de la sugestión. El profesor búlgaro es desde un principio consciente de las aplicaciones pedagógicas de su descubrimiento, pero su enfoque no deja de ser en ningún momento psicoterapéutico. En sus publicaciones se puede percibir cómo con el paso de los años y la evolución del método su teoría se hace cada vez más profunda y la aplicación pedagógica (si se quieren seguir de manera estricta sus indicaciones) cada vez más compleja. El propio Lozanov avisa constantemente en sus escritos de que la parte esencial de su método no está en el *qué* hacer, sino en el *cómo* hacerlo. Recalca de manera repetida que ciertos elementos esenciales no pueden ser aprendidos a través de un libro y que requieren una formación personalizada, semejante a la de los *médicos psicoterapeutas* (Lozanov, 2005:126).

Esto no quiere decir que los elementos de la teoría sugestopédica no puedan ser aplicados con efectividad en el proceso de enseñanza sin el tipo de formación que exige Lozanov, como se ha demostrado en multitud de experimentos y por multitud de profesores que, inspirados por Lozanov, han desarrollado sus propios métodos de *enfoque sugestopédico*. Pero al leer las obras del profesor búlgaro no se puede evitar tener la impresión de que un seguimiento estricto de sus teorías exige un nivel de formación y de compromiso difícilmente asumibles por la mayor parte del profesorado.

Por contra, Rupprecht S. Baur ha creado la *psicopedia* con un objetivo didáctico claramente definido. Su teoría se basa en la lingüística, la psicología y la neurología, y está diseñada con el único fin de enseñar segundas lenguas. Las explicaciones e implicaciones de la teoría de Baur son comprensibles y de fácil asunción. Realmente, con la excepción de la fase de *relajación*, un

---

<sup>105</sup> El original en inglés. La traducción mía.

observador no familiarizado con las técnicas específicas de la *sugestopedia* podría pensar que la clase está, simplemente, basada en el *método comunicativo*. Un *método comunicativo* especialmente potenciado por la fase de *reproducción*, con el acompañamiento no verbal adjunto.

En vista de estos hechos, creo que la *psicopedia* es más sencilla de aprender y aplicar, aunque con esto no se pretende afirmar que la teoría de Lozanov sea errónea, al contrario, quizás esconde una verdad más profunda, pero con unos requerimientos del profesor difíciles de cumplir. Por el contrario, los objetivos más modestos de la *psicopedia* son mucho más fácilmente alcanzables.

### **14.3. EL DESARROLLO Y LA APLICACIÓN DIDÁCTICA**

Durante el proceso de desarrollo y aplicación didáctica se ha llegado a cinco conclusiones principales:

#### **14.3.1. La importancia de la formación y el compromiso del profesor**

Tal y como señalan Lozanov (2005:126) y Baur (1990:113), el número de elementos de todo tipo que un profesor psicopédico debe dominar es elevadísimo y requiere una preparación personal y didáctica profunda y detallada, que no se debe subestimar. Baur proporciona una lista de los elementos que él considera esenciales:

El profesor sugestopédico debe tener un gran compromiso con la clase y una serie de características superiores a la media de los profesores de idiomas, como son:

- a) Una predisposición positiva hacia la clase.
- b) Desarrollar de manera autónoma ejercicios.
- c) Disponer de un gran repertorio de "trucos" didácticos para poder integrar de manera veloz las dificultades que aparezcan en el proceso de aprendizaje.
- d) Hacer la clase muy variada.
- e) Poder aceptar opiniones discordantes.
- f) Ser consciente del ambiente de la clase y reaccionar en consecuencia.
- g) Tener sentido del humor.
- h) No ser autoritario en la enseñanza y saber motivar.
- i) Saber controlar las antipatías y el estado de ánimo propios.
- j) Ser paciente.
- k) Disponer de una cierta capacidad artística como actor, de movimientos, mímica, gestual y de voz.
- l) Tener presente la totalidad del material de la elección y poder relacionar cada acto del habla con los roles asociados y las expresiones no verbales.

m) Controlar las actividades grupales de manera que haya una atmósfera relajada, lúdica y agradable, y que esta se mantenga.

La utilización de estas capacidades exige una personalidad que actúe con seguridad y libertad, que realice los gestos y movimientos con convencimiento y que atraiga a los alumnos sin preocuparse de ponerse en ridículo. Esta función del profesor sugestopédico se puede quizás comparar con la de un director de teatro que ayuda a los actores a ponerse en el papel y les lleva a desarrollarlo de acuerdo con sus ideas.<sup>106</sup>

Baur (1990: 113)

La atención a todos estos elementos y su desarrollo didáctico suponen un gran esfuerzo físico y psicológico para el profesor, especialmente porque todos los factores se manifiestan y se aplican de manera combinada. En cualquier caso, la dedicación temporal y anímica que requieren se ve recompensada con una comunicación más personal y profunda con los participantes, un ambiente grupal estimulante y unos resultados académicos y personales sobresalientes.

### 14.3.2. La importancia de los materiales

La creación de materiales específicos supone una inversión de tiempo y esfuerzo considerables. Sin embargo, la posibilidad de reutilización y la muy positiva recepción que muestran los participantes en las evaluaciones aconsejan la realización de este esfuerzo.

Las características de los materiales que se señalaron en el *Desarrollo didáctico* han visto confirmada su eficacia, tanto por la observación directa del docente, como por las encuestas de evaluación subjetiva de los estudiantes. Estas características contribuyen al desarrollo del curso y al cumplimiento de los objetivos de la psicopedia y pueden ser integradas en cualquier método. Los materiales didácticos deben ser:

- **Estéticamente atractivos** (un diseño cuidado y una fabricación de calidad contribuye al prestigio del método y al ambiente general del curso)
- **Auténticos** (no es necesario en todos los casos, pero el uso de materiales auténticos aumenta la motivación)
- **Autocorrectivos** (la solución debe ser fácil de deducir sin la intervención del docente)
- **Multisensoriales** (su utilización debe incluir el uso conjunto de tantos sentidos como sea posible)
- **Globales** (los materiales deben permitir la integración de varios elementos, situaciones y temas gramaticales en un mismo ejercicio, según el principio de globalidad)

---

<sup>106</sup> El original en alemán. La traducción mía.

### **14.3.3. La equiparación de cursos psicopédicos y tradicionales**

La necesidad de adaptación de los cursos psicopédicos a la estructura de los cursos de control ha supuesto, a pesar de los buenos resultados, una desviación de algunos postulados del método en lo referente a la duración de las fases de activación, que se han visto muy mermadas.

Considero que una duración de unas dos o tres sesiones más, dedicadas exclusivamente a la activación de contenidos, produciría un dominio operativo de los conocimientos absolutamente extraordinario. Este efecto se ha podido comprobar en los cursos de noventa horas. En estos cursos, a pesar de que la mayor duración también suponía una mayor cantidad de material, la práctica de los nuevos temas siguiendo el principio de globalidad daba como resultado una seguridad en el uso oral de los temas iniciales muy significativa.

### **14.3.4. La importancia de los elementos de la comunicación no verbal**

Cada vez está más claro que la lengua forma parte de mecanismos biológicos que no se describen en gramáticas ni métodos.<sup>107</sup>

Marcos Marín (2012:25)

En la práctica psicopédica se puede observar cómo los elementos de la comunicación no verbal y, en especial, los gestos tienen una influencia decisiva en el aprendizaje. Los elementos paraverbales son una fuente de marcadores secundarios del lenguaje, de contexto y de información pragmática y, por la velocidad de asimilación de los mismos que muestran los alumnos, se podría pensar que son una forma de acceder a esos mecanismos biológicos que señala el profesor Marcos Marín. Algunos de estos mecanismos se han descrito en el capítulo de *Actualización de las teorías* y también se refiere a ellos Baur al considerar que los gestos están unidos genéticamente a la producción verbal, pero la experiencia didáctica, aun sin poder explicarlo científicamente, va mucho más allá. En los cursos de psicopedagogía, tras algunas sesiones utilizando elementos de la comunicación no verbal en la presentación del material lingüístico, la asociación entre gestos, movimientos o miradas, y palabra o expresiones concretas es, por parte de los alumnos, automática y espontánea. Los resultados de estas asociaciones *naturales* son

---

<sup>107</sup> Ni el artículo del profesor Marcos Marín ni la psicopedagogía defienden la existencia de una gramática universal que no requiere el aprendizaje sistemático de ciertas reglas, como quizás podría deducirse de la cita. En la psicopedagogía se enseña la gramática de forma específica, pero esta se integra dentro de actividades más amplias que respeten el principio de globalidad y que proporcionen contexto a las normas.

tan extraordinarios que muchos de los alumnos, a su vez profesores, deciden utilizar de manera inmediata estos elementos en su docencia.

### 14.3.5. La importancia del elemento sugestivo

El espíritu humano no es un recipiente que desee ser llenado, sino un fuego que desea ser encendido.

Plutarco<sup>108</sup>

Y por último, la vital importancia del elemento sugestivo. Este elemento se manifiesta de muy distintas formas, positivas y negativas. Las positivas pueden ser: la dinámica grupal enriquecedora, la relación directa y abierta profesor-alumno, el entorno físico agradable, los materiales didácticos atractivos, la motivación de los alumnos, la confianza del profesor en el alumno y en el grupo, etc. Y en cuanto a las negativas, estas pueden aparecer de las siguientes formas: miedo a la valoración de los otros, miedo al fracaso (valoración interna), miedo a interactuar, ideas preconcebidas sobre el idioma, la cultura o la propia capacidad de aprendizaje, etc.

Todos estos factores impregnan el proceso de enseñanza y, en mi opinión (y la de Baur, Lozanov y otros muchos), lo determinan. Nadie duda de que una clase autoritaria y represiva (e incluso violenta, como muchos vivimos en nuestra infancia) pueda producir resultados positivos en el aprendizaje<sup>109</sup>. No obstante, muchos autores señalan que en las estructuras educativas más rígidas el aprendizaje se produce fuera del aula, motivado en gran parte por el miedo al fracaso (al suspenso, al castigo, al juicio del profesor o del grupo) y solo en forma de memorización. Pero la verdadera educación debe tener objetivos más altos y debe procurar que el estudiante se integre en un proceso científico y personal positivo, y que desarrolle los aspectos creativos, comunicativos, afectivos y sociales de su personalidad.

A lo largo de los siglos, los buenos profesores (me atrevería a decir que *todos los buenos profesores*), independientemente del método que usaran, han tenido en cuenta estos factores, pero es la psicopedia (junto con los otros métodos humanistas y, especialmente, la sugestopedia) uno de los primeros métodos de enseñanza de idiomas que fija su atención de

---

<sup>108</sup> Frase también atribuida a Heráclito y a Heródoto.

<sup>109</sup> La psicopedia (y la sugestopedia) no son una enseñanza caótica donde los alumnos hacen lo que quieren; al contrario, es un proceso perfectamente estructurado. No obstante, la organización de la clase no procede de imposiciones autoritarias, sino que esta surge de la dinámica grupal, de la confianza en el método y el profesor, y de todo el diseño y organización de los elementos didácticos.

manera sistemática en las circunstancias psicológicas del proceso de instrucción e incluye herramientas didácticas para fomentar los aspectos positivos de estas circunstancias.

#### 14.4. LOS RESULTADOS DEL EXPERIMENTO

La principal conclusión de esta tesis doctoral es la ratificación de la hipótesis.

##### Hipótesis

*La psicopedia es un método alternativo válido para la enseñanza de español en cursos intensivos en la universidad alemana, que permite obtener resultados equiparables a los de los cursos con métodos tradicionales, siguiendo los mismos criterios de calidad.*

Aun aceptando que el método experimental elegido no puede evaluar la relevancia del profesor en los resultados (por eso la hipótesis solo postula la validez y no la superioridad del método), el hecho irrefutable es que en catorce cursos con psicopedia, con cientos de alumnos y en condiciones iguales a los grupos de control, la nota media obtenida por los participantes es de siete puntos sobre diez. Si a estos resultados añadimos la circunstancia de que los alumnos nunca han hecho tarea en casa, que desconocían la realización del examen y que la corrección fue hecha por una persona ajena al experimento, los resultados adquieren aun mayor relevancia.

En la versión extendida de la hipótesis se citaban otras circunstancias más concretas como objetivos para estos cursos: *desarrollo de la capacidad comunicativa y la creatividad, en un ambiente libre de tensiones*. Las evaluaciones subjetivas de los participantes, las entrevistas orales en español y la dinámica de la clase durante todo el desarrollo del curso prueban que estos objetivos también han sido cumplidos.



Si se analizan los resultados con relación a los criterios de evaluación señalados por Baur (1990:14) y recogidos en el capítulo anterior, se obtienen las siguientes conclusiones:

### **Criterio 1: cantidad y tiempo de aprendizaje**

*Un método es más efectivo que otro cuando se aprende una cantidad de información mayor en un mismo espacio de tiempo o cuando se aprende una misma cantidad de información en un espacio de tiempo más corto.*

Por las condiciones de partida del experimento, la cantidad de material lingüístico y el tiempo empleado para su aprendizaje eran los mismos que en los grupos de control. Con lo cual, una vez más, no se prueba la superioridad de un método sobre otro, sino su validez. En los cursos con psicopedia se ha aprendido una cantidad (al menos) igual de material en el mismo periodo de tiempo, como queda demostrado por los resultados de los exámenes.

### **Criterio 2: dominio del idioma**

*Un método es más efectivo que otro cuando se produce un mejor dominio de la misma cantidad de información en el mismo espacio de tiempo.*

Aunque en este caso no existan datos estadísticos que permitan afirmar de manera objetiva que los alumnos de los cursos con psicopedia tienen un mejor dominio del idioma, la propia dinámica de la clase (con diálogo constante en español), las condiciones de realización del examen (sin tareas y sin previo aviso) y las entrevistas en español, para las que todos los alumnos se ofrecen voluntarios, hacen pensar que el dominio del lenguaje y la confianza en sus capacidades como hablantes es mayor en los participantes de los cursos con psicopedia que en los de metodología tradicional.

### **Criterio 3: predisposición positiva**

*Un método es más efectivo que otro cuando aprendiendo una cantidad de información igual a otros métodos, el estudiante tiene una predisposición positiva hacia la cultura relativa a ese idioma.*

Las respuestas en las evaluaciones relativas al deseo de seguir aprendiendo español, de viajar a países de habla hispana y, concretamente, de visitar Cantabria, muestran el cumplimiento absoluto de este criterio. Aparte de los deseos expresados en las encuestas, son numerosos los participantes que después del curso han viajado a España durante un semestre o un año con el programa Erasmus e, incluso, varios alumnos han elegido Cantabria y Santander como destino.

### **Criterio 4: percepción subjetiva del proceso**

*Un método es más efectivo que otro cuando aprendiendo una cantidad de información igual a otros métodos, el estudiante no percibe el proceso de aprendizaje como una carga o, de alguna manera, un proceso desagradable, sino como una actividad gratificante.*

Una vez más, todas las circunstancias que confirman el cumplimiento de este criterio están reflejadas en las respuestas de los estudiantes: la falta de tareas, la dinámica grupal, el movimiento, la cafetería en el aula, las pausas, el sentimiento de utilidad de lo aprendido, la sensación de que el profesor se interesa por su aprendizaje, la organización didáctica, los materiales, etc. Los alumnos están encantados con su experiencia en el curso y muchos expresan su deseo de seguir aprendiendo con el mismo grupo y el mismo método.

Por tanto, para aquellos docentes y discentes que crean que la metodología se adapta a sus características e intereses personales, se puede afirmar que **la psicopedia es un método válido en la enseñanza y aprendizaje del Español como Lengua Extranjera.**

## **15. PERSPECTIVAS DE LA PSICOPEDIA EN LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA**

---

La psicopedia, por sus objetivos y procedimientos, es especialmente adecuada para la enseñanza del Español como Lengua Extranjera. No se pretende decir aquí que existan circunstancias objetivas exclusivas aplicables a la enseñanza del español, pero algunas características de nuestro idioma (fonética, sistema verbal, etc.), unidas a la percepción por los extranjeros de la cultura española y las culturas latinoamericanas, hacen que este método alternativo pueda ser especialmente provechoso en la clase de E/LE. Las razones que, a mi entender, muestran esta idoneidad son las siguientes.

### **15.1. EL SISTEMA FONOLÓGICO Y VERBAL DEL ESPAÑOL EN COMBINACIÓN CON EL ENFOQUE COMUNICATIVO DE LA PSICOPEDIA**

El sistema fonológico español es, comparativamente hablando, muy sencillo. Al menos, ninguna de las otras lenguas románicas, ni las germánicas, ni las eslavas ni el chino (entre las que conozco o he analizado) presentan una mayor sencillez fonológica que el español (principalmente en los fonemas vocálicos). Esto hace que, en general, los hablantes nativos de estos idiomas tengan pocos problemas a la hora de comprender o realizar los fonemas de nuestra lengua, con mínimas excepciones. Por tanto, dado que la psicopedia es un método esencialmente comunicativo, los alumnos no precisan de explicaciones adicionales ni entrenamiento fonético para poder repetir las frases del material didáctico. Además, la altísima correspondencia entre fonemas y grafemas del español facilita enormemente el aprendizaje de la lectura y la escritura.

En mis cursos con psicopedia los alumnos asimilan las normas fonéticas de manera casi inmediata, pudiendo leer desde el principio cualquier tipo de texto. En cuanto a la escritura, a pesar de ser una destreza que no se cultiva de manera específica dentro del método, los alumnos realizan un examen final escrito con resultados extraordinarios. Este hecho contradice las teorías existentes sobre el desarrollo de las destrezas lingüísticas y creo que es debido, en parte, a las virtudes del método y, también, a la sencillez del sistema fonológico español. Esta circunstancia permite concentrarse en el aspecto comunicativo que es, sin duda, mucho más importante y único objetivo para ciertos grupos de aprendientes.

Respecto al sistema verbal, referido en este caso solamente al nivel A1 del *MCER*, la ventaja del español respecto a otros idiomas no es tan clara. Pero sin entrar en análisis detallados, al menos en comparación con el francés, el italiano, el alemán y el inglés, en lo que respecta a los tiempos

verbales del nivel A1 (que incluye los tiempos del presente y pretérito perfecto de indicativo, y el gerundio), el español presenta un número muy inferior de irregularidades. Esto fomenta la concentración en la función comunicativa del idioma, que es el objetivo primordial de la psicopedia. El escaso número de irregularidades verbales del español en el nivel A1 puede resumirse con mucha facilidad en carteles colgados de las paredes de la clase, que en el método psicopédico tienen una gran utilidad como referencia inmediata y por sus grandísimas implicaciones en la percepción periférica.

## **15.2. LA COMUNICACIÓN NO VERBAL DEL ESPAÑOL Y LA FASE DE REPRODUCCIÓN PSICOPÉDICA**

Esta característica no es en ningún caso específica del español, pero el hecho de que la psicopedia introduzca en la fase de reproducción los elementos paraverbales de la comunicación posibilita el entrenamiento de la competencia lingüística en conjunción con los elementos gestuales de nuestra cultura y otros comportamientos como la menor distancia interpersonal, los abrazos, los besos y, en general, el mayor contacto físico con otros individuos que hay en nuestra sociedad, en contraposición, por ejemplo, con las sociedades del norte de Europa o a las de los países asiáticos.

En general, se puede decir que el uso de los elementos de la comunicación no verbal permite y facilita el aprendizaje de los elementos pragmáticos y culturales propios de los países de habla hispana.

## **15.3. EL ELEMENTO SUGESTIVO DE LA PSICOPEDIA CON RELACIÓN A LAS CULTURAS DE ESPAÑA Y LATINOAMÉRICA**

La comunicación está salvada, que es, sin lugar a dudas, lo importante.

López Morales (2010:435)

Efectivamente, el español es garantía de comunicación en los cinco continentes. Al acompañar al profesor López Morales en *La andadura del español por el mundo* (2010) es prácticamente imposible no encontrar, al menos, un lugar, un olor, un sabor, una música, un libro o... una telenovela, que no despierte la pasión de nuestros estudiantes. Y todo ello en una sola lengua que es inmensamente rica por su variedad. La riqueza panhispanica es una fuente inagotable de sensaciones.

En mis clases de E/LE con alumnos de todo el mundo (aunque mayoritariamente alemanes) con mucha frecuencia les pido a estos que hagan un ejercicio de asociación libre de ideas sobre los

países de habla hispana. Las respuestas espontáneas tienen que ver en gran medida con la música (el flamenco, la salsa, el tango, etc.), las vacaciones, el sol, la playa, nuestro carácter apasionado, la comida (la paella, las tapas), los viajes, las aventuras, etc. Como se puede ver, estereotipos, pero, a fin de cuentas, estereotipos asociados a impresiones positivas en la mayoría de los casos. Dado que la psicopedia es un método humanístico que tiene en cuenta los elementos sugestivos y las emociones como medio de mejora del proceso de aprendizaje, es muy sencillo conseguir una sinergia entre los estereotipos y el método para introducir un ambiente positivo y creativo. Además, la música y la expresión artística y emocional, entre otros factores que, según la psicopedia, son determinantes en la enseñanza de idiomas, son también elementos esenciales de la cultura.

Aunque soy consciente de que las razones aquí expuestas, por las cuales el método y el idioma se complementan, no atañen en exclusiva a la lengua española, considero que al hacer uso del factor sugestivo, los gestos, los elementos culturales y la música, el español y la psicopedia forman una pareja perfecta.

#### **15.4. LA PSICOPEDIA Y SUS POSIBILIDADES EN LA ENSEÑANZA DE E/LE A INMIGRANTES**

La emigración supone, desde dentro, una vida distinta, anormal, su normalización solo es posible tras un ejercicio de conversión a la norma nueva, cuando uno se normaliza con el país de llegada, un país al que normalmente no se llega hasta mucho tiempo después, si es que se logra, porque, en principio, y en muchos casos siempre, lo único que se hace es traspasar los márgenes, quedarse en la marginalidad. Pesan más las otras fronteras que las políticas.

Marcos Marín (2006:177)

El análisis que el profesor Marcos Marín hace del fenómeno de la emigración desde el punto de vista lingüístico en *Los retos del español* (2006) confirma mis impresiones subjetivas como emigrante (voluntario, en mi caso). Hay fronteras mucho más altas y más cerradas que las políticas. Pero, sin duda, la llave que las abre es la lengua. Por esta razón, creo que un caso especial de aplicación de la psicopedia podría ser el de la enseñanza de E/LE a inmigrantes. Aunque este objetivo requeriría una reelaboración completa del desarrollo didáctico, que no está prevista en este trabajo, la importancia y actualidad del tema de la emigración, y el hecho de vivir en Alemania, donde este asunto fue objeto de gran atención décadas antes de que España se convirtiese en país receptor de inmigración (como muestra la creación de los estudios de Alemán como Lengua Extranjera/Segunda Lengua), me ha llevado a reflexionar sobre las posibilidades del método en este ámbito.

La inmigración que recibió Alemania en los años cincuenta, al igual que una gran parte de la inmigración que recibe España en la actualidad, tiene un nivel cultural bajo y, en algunos casos, una escolarización deficiente o inexistente. Este tipo de aprendientes podrían beneficiarse de un método como la psicopedia que permite el aprendizaje del idioma reduciendo los términos técnicos y las explicaciones gramaticales al mínimo.

Aunque mi actividad docente diaria tiene lugar en el ambiente universitario donde el uso del metalenguaje es una práctica habitual, uno de los aspectos mejor valorados por los alumnos en los cursos psicopédicos es el aprendizaje intuitivo de la gramática. Además, la clase psicopédica se centra preferentemente en la comunicación oral y hace uso constante de los elementos de la comunicación no verbal, que son, a su vez, característicos de los protolenguajes como elementos instintivos de apoyo para suplir deficiencias en la gramática y el vocabulario.

Por tanto, aunque carezco de datos experimentales, la intuición docente me dice que la psicopedia podría ser un método muy útil en la enseñanzas a inmigrantes, en especial, a aquellos con baja instrucción escolar. Sería interesante la realización de una prueba experimental.

El primer y último objetivo de nuestra didáctica debería ser detectar y explorar la forma de dar clase en la cual el profesor necesite enseñar menos, no obstante los alumnos aprendan más, y haya menos ruido, tedio y esfuerzo malgastado. Y en lugar de eso haya más libertad, diversión y auténtico progreso.

Jan Amos Komenský, Comenius (1592- 1670)

Kopf, Herz und Hand.

[Cabeza, corazón y mano]

Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827)

El profesor sabe y enseña. El maestro sabe, enseña y ama. Y sabe que el amor está por encima del saber y que solo se aprende de verdad lo que se enseña con amor.

Gregorio Marañón (1887-1960)





**PARTE V.      AUSGEWÄHLTE KAPITEL AUF DEUTSCH**



## **16. ALLGEMEINE BESCHREIBUNG DER STRUKTUR UND DER ZIELSETZUNG DER DOKTORARBEIT**

---

Diese Arbeit beschäftigt sich mit der Psychopädie, einer Sprachlehr- und Lernmethode, die von Professor Rupprecht S. Baur von der Universität Duisburg-Essen in den 80er Jahren entwickelt wurde und zur Gruppe der suggestopädischen Methoden gehört, die wiederum humanistischen Ausrichtung sind.

Die Analyse konzentriert sich sowohl auf die Elemente, die aus der Suggestopädie - entwickelt von Georgi Lozanov - stammen und zum anderen auf diejenigen, die durch Baur aufgrund seiner Forschungen und Erfahrungen hinzugefügt wurden.

Darüber hinaus wird eine Aktualisierung und Kritik der Theorien der Suggestopädie und Psychopädie erfolgen, die auf den neuesten Erkenntnissen der Linguistik, Neurologie, Psychologie und Psychotherapie der letzten Jahre basiert.

Auf Basis der analysierten Methoden erfolgt dann im Folgenden die Entwicklung eines kompletten psychopädischen Kurses für Spanisch als Fremdsprache. Dies erfordert die genaue Beschreibung der psychopädischen Vorgehensweise wie die Analyse der Zielgruppe, die Haltung des Lehrers im Unterrichtsgeschehen sowie die Entwicklung spezieller Materialien, die an die Prinzipien und Praxis der Psychopädie angepasst sind. Weiterhin wird der Entwurf einer Evaluationsmethode, die an die Charakteristik des Kurses angepasst ist, vorgestellt.

Nach der praktischen Umsetzung der Methode im Kurs erfolgt die quantitative und qualitative Analyse der Daten und gemachten Erfahrungen. Diese Untersuchung umfasst sowohl die gemessenen Lernergebnisse sowie die subjektive Einschätzung der Teilnehmer hinsichtlich Stress, Gruppendynamik, Einstellung zur spanischen Kultur, Wunsch, die Kenntnisse nach dem Kurs zu vertiefen etc.

Es schließt sich eine kritische Reflexion an, inwiefern die Methode geeignet ist für jede Art von Kurs und Lerner. Weiterhin erfolgt eine Analyse, inwieweit diese Methode für den Unterricht des Spanischen als Fremdsprache Möglichkeiten und Chancen eröffnet.



## 17. EINLEITUNG

---

Nach einer Reihe von Veränderungen in den 60er Jahren, ausgelöst durch die humanistische Psychologie, scheint in der Pädagogik eine Phase relativer Ruhe eingeleitet zu sein, in der man die alternativen Unterrichtsmethoden in die traditionelle Unterrichtspraxis umzusetzen versucht.

Eine Methode, die unter diesen alternativen Konzepten hervorsticht, ist die des bulgarischen Professors Georgi Lozanov (1926-2012). Dieser erhielt einige Dekaden lang - teils wegen seiner veröffentlichten Untersuchungsergebnisse seiner Lehrerfolge mit seiner Methode Suggestopädie und teils aufgrund des außerordentlichen Charakters einiger seiner Vorgehensweisen - große Aufmerksamkeit in pädagogischen Fachkreisen.

Historische Umstände, genauso wie theoretische und technische Probleme, Umsetzungsschwierigkeiten sowie der Umstand, dass weniger die Originalliteratur rezipiert wurde als die Sekundärliteratur, deren Autoren die Essenz seiner Werke verkannten, bewirkte, dass über die Jahre das Interesse an der Methode abklang.

Unter den Personen der Wissenschaftswelt, die sich der Suggestopädie widmeten, sticht der deutsche Professor Rupprecht S. Baur von der Universität Duisburg-Essen hervor. Seine Forschungen, Studien und Theorien über Lozanov und dessen Methode führten zur Entstehung einer neuen Theorie suggestopädischer Ausrichtung, der Psychopädie.

Basierend auf den neuesten Erkenntnissen in Psychologie, Neurologie und Didaktik der damaligen Zeit entwickelte Baur vor gut zwei Dekaden eine Sprachlehrmethode, die – meines Erachtens – nicht die ihr zustehende Aufmerksamkeit erhielt und deren theoretische Grundlagen, die teilweise mit Lozanov übereinstimmen und von bestechender Einfachheit sind, durch die Forschungen der letzten Jahre in Psychologie und Neurologie bestätigt wurden.

Es ist nicht ungewöhnlich, dass Erkenntnisse, die schon von den Klassikern gemacht wurden, als Neuheiten angepriesen werden und auch die humanistische Psychologie speist sich aus Konzepten, die schon von Autoren wie Comenius (1592-1670), Pestalozzi (1746-1827) oder vor kürzerer Zeit von Steiner (1861-1925) oder Montessori (1870-1952) publiziert wurden.

Trotz allem ist die Methode, die in den 80er Jahren entwickelt wurde - entstanden in einem geteilten Deutschland und basierend auf der Theorie der Suggestopädie, entwickelt von einem bulgarischen Psychotherapeuten auf der anderen Seite des Eisernen Vorhangs – von absoluter

Gültigkeit und überwältigender Modernität aufgrund ihrer Übereinstimmung mit den Fortschritten in der Wissenschaft.

Als die eigene Erinnerung an einen suggestopädischen Kurs vor mehr als 15 Jahren bei der Lehrerin Gloria Alguacil Buchna – Schülerin von Lozanov – zu schwinden begann, viel mir durch Zufall die Arbeit des deutschen Professors Baur in die Hände, in der er seine Sprachlehr- und Lernmethode beschreibt: die Psychopädie; die Methode, die auf der Suggestopädie fußt, sie aber gleichzeitig mit einigen interessanten Neuerungen umgestaltet.

Die Begegnung mit dieser Methode an der Friedrich Schiller Universität Jena, initiiert durch Dr. Susanne Hecht, führte zu einem Prozess, dessen Teilergebnis die vorliegende Arbeit ist und der es mir erlaubt hat, persönliche, berufliche und wissenschaftliche Interessen zu vereinen; so diese aus humanistischer Sicht überhaupt zu trennen sind. Diese Forschungsarbeit hat zu einer verstärkten Verbundenheit mit meinen beiden akademischen Heimatuniversitäten geführt; auf der einen Seite die Universität von Valladolid – eine der ältesten Universitäten der Welt - und auf der anderen Seite die Friedrich Schiller Universität Jena - auch mit langer und prestigeträchtiger Geschichte und eine Universität, die eine wichtige Rolle in der Geschichte der Didaktik gespielt hat. So war es in Jena, wo sich durch das Zutun des Pädagogen Karl Volkmar Stoy<sup>110</sup> (1815-1885) die Didaktik als Wissenschaft von der Philosophie trennte und sich so in eine lange Tradition der Pädagogik in der Saalestadt einreichte, begonnen von Erhard Weigel<sup>111</sup> (1625-1699), weitergeführt durch Friedrich Fröbel<sup>112</sup> (1782-1852) und von der Reformpädagogik der Jena-Plan Schule, angeführt durch Peter Petersen<sup>113</sup> (1884-1952), zu einem vorläufigen Höhepunkt gebracht.

Das durch die Arbeit in Jena hervorgerufene Gefühl der Verbundenheit mit der pädagogischen Tradition beider Universitäten ist nicht nur für meine wissenschaftliche Tätigkeit und das Unterrichten des Spanischen als Fremdsprache wichtig, sondern auch für meine Verbundenheit mit dem hispanischen Raum. Ungeahnterweise gibt es in der Stadt Jena eine Vielzahl von lateinamerikanischen Wissenschaftlern, angefangen von meiner chilenischen Abteilungschefin,

---

<sup>110</sup> Friedrich Fröbel war Professor für Pädagogik und Gründer des Pädagogischen Seminars, das als Ursprung der Pädagogik als eigenständige Wissenschaft, unabhängig von der Philosophie, gilt.

<sup>111</sup> Erhard Weigel war Mathematiker, Astronom, Philosoph und Pädagoge. Der Mathematikprofessor gründete die so genannte Kunst- und Tugend Schule in seinem eigenen Heim. Weigel war Professor des Philosophen Gottfried Wilhelm Leibniz.

<sup>112</sup> Friedrich Fröbel, Erfinder des Wortes Kindergarten, war Pionier der frühkindlichen Erziehung. Er studierte in Jena und war anschließend Schüler von Pestalozzi. Er gründete verschiedene pädagogische Institutionen in Thüringen.

<sup>113</sup> Peter Petersen entwickelte das pädagogische Konzept der Jena-Plan-Schulen, in denen Gruppenarbeit und die Bedeutung der Familie in der Erziehung eine große Rolle spielen. Er ist auch dafür bekannt, dass er der erste Pädagoge war, der den Begriff Frontalunterricht benutzte.

Sonia Borrmann-Brevis, die diese Verbundenheit, die schon aufgrund meiner Familie in Kuba, Miami und Mexiko bestand, verstärkt haben. Von ihnen habe ich unendlich viel über Lateinamerika gelernt und dies hat dazu geführt, den Panhispanismus zu einem konstanten Element meiner Lehrtätigkeit zu machen.

Die Psychopädie ist eine Methode, die so unterschiedliche Felder wie die Psychologie, die Biologie, die Linguistik, die Psychotherapie, die Pädagogik, die Musikwissenschaft, die darstellenden und bildenden Künste oder die Philosophie zusammenbringt. Ihre Erforschung und Anwendung ist in meinem Fall ein Ausdruck meiner Persönlichkeit.

Ich bin ein Mensch, nichts Menschliches ist mir fremd.

“Homo sum, humani nihil a me alienum puto”

Publio Terencio Africano Heauton Timoroumenos (165 a.C.)

Es ist mittlerweile zu erkennen, dass sogar traditionelle Lehrweisen sich dieser Interdisziplinarität anpassen und traditionelle Methoden aufgeben, bei denen vor allem logisch-kognitive Kompetenzen des Schülers angesprochen und alle anderen (affektiven, motorischen, usw.) Elemente außer Acht gelassen werden. Ohne diese fächerübergreifende Herangehensweise ist es heute unmöglich, im Bereich der Lernforschung Fortschritte zu machen. Die Lernprozesse sind so eng mit dem Wesen des Menschen und seiner ganzen Komplexität verbunden, dass sie nicht auf die - wie bisher geschehen - üblichen Elemente Stoff, Methode, Lehrer, Tafel, Regeln und Auswendiglernen reduziert werden können (natürlich sind einige engagierte Lehrer und Reformpädagogen wie Pestalozzi, Steiner oder Montessori ausgenommen).

Doch der ausschlaggebende Grund für meine Arbeit und die Wahl des Themas war die überzeugende Einfachheit der Methode der Psychopädie. Der didaktische Ablauf, den Baur vorschlägt, ist so einfach zu handhaben, dass er die Anpassung als kommunikative Methode an jede Lehrperson erlaubt, ohne zwangsläufig die zugrunde liegende philosophische Vision zu teilen, und somit kann der Dozent die unterschiedlichen Facetten der Methode an seine Wünsche und konkreten Fähigkeiten anpassen.

Auch wenn ich von den theoretischen Grundlagen und der praktischen Umsetzbarkeit der Psychopädie überzeugt bin, ist es nicht Zweck dieser Arbeit, die Überlegenheit dieser Methode gegenüber anderen (sowohl den traditionellen oder den so genannten alternativen Lehrmethoden), sondern ihre Durchführbarkeit unter bestimmten Voraussetzungen aufzuzeigen. Der Anspruch, dass eine Methode besser als die andere sei, geht von falschen

Prämissen der Einfachheit aus, während uns die Erfahrung lehrt, bescheiden zu sein und die Vielfalt der institutionellen Umstände anzuerkennen, genauso wie die Unterschiede von Lehrpersönlichkeiten sowie die verschiedenen Interessen und Voraussetzungen der Studenten, so dass alle Vereinfachung nur als intellektuelle Trägheit angesehen werden kann.

Die Welt des Unterrichts ist voll von außergewöhnlichen Lehrern, deren einziges didaktisches Werkzeug der Frontalunterricht ist, während mancher Unterricht, der auf Partizipation ausgerichtet und schülerorientiert ist, sich aufgrund bestimmter persönlicher Bedingungen oder des Kontextes zu einer persönlichen Tortur entwickeln kann. Beide Herangehensweise können aufgrund verschiedener Faktoren effektiv oder ineffektiv sein, unabhängig von der Herangehensweise, der Methode oder dem Typ der Aktivität.

Die Schwierigkeit der theoretischen Analyse und Forschung mit einer Methode wie der Psychopädie (sowie aller humanistischer Psychologie) ist, dass diese wenig greifbare (und subjektive) Aspekte wie Motivation, Gruppendynamik, Lehrer-Schüler-Beziehung, periphere Wahrnehmung, das Ansehen des Lehrers und der Methode und viele weitere, die essentiell beim Sprachlehrprozess sind, beinhaltet. Oft werden diese Elemente in der Didaktikforschung für die Analyse isoliert - wie von Autoren wie Lozanov, Baur, Schiffler, Edelmann und anderen gezeigt. Dies ist aber nicht Ziel dieser Arbeit. Vor dem Hintergrund, dass alle Faktoren (mehr oder weniger) relevant und dass die Isolierung von einzelnen Elementen dem Wesen der ganzheitlich angelegten Methode nicht gerecht wird (was ich auch als Dozent und Student anhand eigener Erfahrung erleben konnte), habe ich mich entschlossen, dass mein Forschungsfeld so nahe wie möglich an der praktischen Realität angesiedelt sein sollte und dass die Schlussfolgerungen dazu dienen sollen, die Methode mit anderen Sprachkursen und nicht mit Kursen unter Laborbedingungen zu vergleichen. So sind die Ergebnisse auf andere Kurse übertragbar sowie kritisierbar hinsichtlich aktueller Lehrtätigkeiten.

Die Tatsache, dass es keinerlei Forschungen der Psychopädie im Bereich des Spanischen als Fremdsprache gibt, hat mich dazu gebracht, diese Arbeit zu realisieren, diese Lücke zu füllen und meine Ergebnisse der Wissenschaftswelt zur Verfügung zu stellen; davon überzeugt, dass – ohne einem Dogma zu folgen - die Erfahrungen und Methode den Bereich der Sprachlehr- und Lehrforschung des Spanischen als Fremdsprache bereichern können.

Als Schlussbemerkung dieser Einführung möchte ich auf einen aktuellen Artikel hinweisen:

Anfang Dezember 2012, als diese Arbeit sich schon in der Phase der Überarbeitung befand, erschien in der psychologischen Fachzeitschrift Gehirn und Geist (Spektrum Verlag) ein Artikel



mit dem Titel *Mit Händen und Füßen* der Psycholinguistin M. Macedonia von der Universität Linz, die am *Max-Planck-Institut für Kognition- und Neurowissenschaften Leipzig* forscht. In diesem stellt sie ihre Forschungsergebnisse vor, die beweisen, dass das Einbeziehen des Körpers den Lernprozess gegenüber audio-visuellen Methoden aufgrund der Anzahl der neuronalen Verbindungen, die aus der Nutzung der unterschiedlichen sensorischen Kanälen entstehen, eindeutig verbessert.

30 Jahre nach den Publikationen Ashers über die Total Physical Response-Theorie und den Studien Bours über die Psychopädie können neurologische Untersuchungen ihre Theorien und Beobachtungen bestätigen, genauso wie sie die Arbeit derjenigen Lehrer stützen, die schon seit langer Zeit beschlossen haben, Bewegung in ihren Unterricht einzubeziehen.

Einige Lehrer und Studenten – wie es in meinem Fall gewesen ist – werden hier eine Methode entdecken können, die es ihnen erlaubt, all ihre Fähigkeiten und ihre Persönlichkeit für die Lehre zu nutzen. Aus diesem Grund, mit der Hoffnung, dass die Analyse und die Kritik den Bereich des Unterrichts des Spanischen als Fremdsprache bereichern und die Umsetzung der Psychopädie verbreitet wird, möchte ich meine Forschung und Erfahrungen in dieser Doktorarbeit zur Verfügung stellen.



## **18. SCHLUSSFOLGERUNGEN**

---

Die Schlussfolgerungen dieser Arbeit werden in derselben Reihenfolge präsentiert wie bei der Untersuchung und entsprechend der praktischen Abfolge, welche die gesamte Arbeit strukturiert.

- Schlussfolgerungen, die sich aus der theoretischen Analyse ergeben.
- Schlussfolgerungen, die aus der didaktischen Entwicklung und Anwendung gewonnen wurden.
- Schlussfolgerungen, die sich aus den Daten und Ergebnissen der Untersuchung ableiten.

### **18.1. DIE ALTERNATIVEN METHODEN IM ALLGEMEINEN**

Die Geschichte des Fremdsprachenunterrichts zeigt, daß Methoden der Fremdsprachenvermittlung nicht unabhängig von den sozialen, politischen, kulturellen und wissenschaftlichen Entwicklungen in der Gesellschaft entstehen. (...) und heute sind es Ergebnisse der Soziolinguistik, der Sprachpsychologie und der Neuropsychologie, die die Suche nach dem optimalen Weg des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen nicht unwesentlich beeinflussen.

Baur (1990:17)

Betrachtet man die historische Entwicklung der Unterrichtsmethoden, gewinnt man den Eindruck, dass die Ankunft des Humanismus in Form alternativer Methoden einfach geschehen musste. Jede historische Methode, verwoben mit den jeweiligen zeitgenössischen Voraussetzungen und wissenschaftlichen Entdeckungen, lenkte die Aufmerksamkeit auf einige Aspekte des Unterrichts und des Erlernens von Zweitsprachen (die grammatische Struktur, die praktische Funktion als Kommunikationsmittel, die audiovisuelle Komponente usw.). Alle diese Elemente bereicherten die Lehre, aber ohne ihnen ihre Bedeutung nehmen zu wollen, hatte sich bis jetzt niemand auf systematische Art und Weise der Voraussetzungen des Schülers angenommen, die möglicherweise den wichtigsten Faktor darstellen. Wie Baur anmerkt, war es vielleicht die Entwicklung in Bereichen wie Psychologie oder Neurologie, die bewirkt hat, dass die Didaktik es nicht vermeiden kann, ihr Interesse dem Schüler als Hauptprotagonisten des Lernens zuzuwenden.

Die Weiterentwicklung der Psychologie und Neurologie, mit ihren Fortschritten in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts, schenkte uns ein viel tieferes Verständnis für die kognitiven Prozesse. Heutzutage ist eine Untersuchung der zerebralen Prozesse möglich, vorher konnte das

nur auf theoretischer Ebene geschehen. Die Linguistik sollte diese Entwicklungen sehr aufmerksam verfolgen und sie berücksichtigen, wenn sie ihre Theorien formuliert. Auf der anderen Seite haben diese beiden Disziplinen, die Psychologie und die Neurologie, vereint zu einer anderen hoch entwickelten Wissenschaft des 20. Jahrhunderts, der Psychotherapie, angesichts des Fortschreitens der Pädagogik eine neue Perspektive aufgezeigt.

Die alternativen Methoden, die in dieser Arbeit analysiert werden, sind ausschließlich von humanistischer Art. *Silent Way*, *Gemeinschaftliches Lernen*, *TPR*, *Suggestopädie* und *Psychopädie* bieten uns einige didaktische Alternativen, die kein Dozent ignorieren sollte. Freilich sind die alternativen Methoden gelegentlich mit einer philosophischen Weltsicht ihres Erfinders verbunden und verlangen ein Engagement mit derselben, die wir als professionelle Lehrer manchmal nicht akzeptieren können oder wollen. Trotzdem und ohne die Notwendigkeit, die zu Grunde liegenden Theorien vollständig zu befolgen, wäre es unverantwortlich einige dieser Ideen gering zu schätzen, die uns die humanistische Perspektive bietet.

Die Suggestopädie macht uns auf die außerordentliche Bedeutung des suggestiven Elements beim Lernen aufmerksam. Die Psychopädie vervollständigt dieses Thema mit der Bedeutung der gestischen Komponente in der Kommunikation. Die Methoden *The Silent Way* und *Gemeinschaftliches Lernen* heben hervor, wie wertvoll es ist, wenn die Schüler im Unterricht selbst Verantwortung übernehmen und was nicht weniger wichtig ist, die Möglichkeit (vielleicht die Pflicht) der Lehrer, selbst weniger zu reden und die Hauptrolle an die Teilnehmer abzugeben. Die Methode *Total Physical Response* (TPR) legt Wert auf die unbezweifelbare Wirksamkeit der körperlichen Erfahrung als Teil des Lernens. So wird jeder Linguist mit Lehrerfahrung damit einverstanden sein, dass alle diese Elemente von großer Wichtigkeit sind und bei der Unterrichtsplanung eine Rolle spielen müssen.

Ohne dogmatisch zu werden oder einen exklusiv humanistischen Standpunkt einzunehmen, können viele dieser alternativen Elemente die Lehre bereichern. Sogar im Rahmen des konventionellsten Unterrichts können konkrete Übungstypen in die traditionellen Lehrmethoden eingebaut werden. Ein knappes Beispiel dieser selektiven Entnahme von Ideen wäre die *TPR*. Viele Kollegen benutzen sie in der Vorschule und der Primarstufe wegen der unzweifelhaften Vorzüge der organisierten Bewegung der Schüler.

## 18.2. DIE DICHOTOMIE SUGGESTOPÄDIE – PSYCHOPÄDIE

Was bedeutet es, dass die Methode in den ungenutzten Reserven des Geistes operiert? Vor allem bedeutet es, dass die Methode keine Alternative zu einer anderen Methode ist. Sie ist eine neue Kultur. Sie ist eine neue Art des Unterrichts und des Lernens von einer besonders hohen Effizienz, wo an Stelle von Ermüdung Entspannung steht, an Stelle von durch Überlastung verursachter Erkrankung Verbesserung der Gesundheit, anstelle von Ausgrenzung Sozialisierung und an Stelle von automatischer Unterordnung unter die Begrenzungen des Geistes Training und Entwicklung der freien und gleichzeitig organisierten Persönlichkeit durch die spontane Aufnahme von Wissen, so wie ein Schwamm Wasser aufsaugt und ohne die Demotivation der traditionellen Lehre.

Lozanov (2005:85)

Nachdem man das von Lozanov veröffentlichte Material gesichtet und die Methode selbst ausprobiert hat, bemerkt man, dass die Ansätze von Psychopädie und Suggestopädie sehr verschieden sind. Obwohl Baur seine Methode für suggestopädisch hält (und zweifelsfrei ist sie es), bin ich davon überzeugt, dass zwischen beiden große Unterschiede bestehen. Diese Unterschiede werden uns zu der Entscheidung führen, welche dieser Methoden sich besser an unsere Eigenschaften als Lehrender und an jene unserer zu unterrichtenden Gruppe anpasst.

Wie man in dem Zitat von Lozanov lesen kann, hat er keine neue Methode, sondern eine neue Philosophie entwickelt. Bei seiner Arbeit als Psychotherapeut entdeckte er die ungenutzten Reserven des Menschen und die Art und Weise, sie mit Hilfe der Suggestion zu nutzen. Der bulgarische Professor ist sich der pädagogischen Anwendungsmöglichkeiten seiner Entdeckung bewusst, aber sein Fokus bleibt jederzeit der eines Psychotherapeuten. An seinen Veröffentlichungen lässt sich ablesen, wie sich seine Theorie im Laufe der Jahre und mit der Entwicklung der Methode immer weiter vertieft und die pädagogische Anwendung (wenn man seine Anweisungen strikt befolgen will) immer komplexer wird. Lozanov selbst weist in seinen Schriften ständig darauf hin, dass das wichtigste Element seiner Methode nicht das ist, *was* man tut, sondern *wie* man es tut. Wiederholt hebt er hervor, dass gewisse essentielle Elemente nicht mit Hilfe eines Buches gelernt werden können, sondern einer personalisierten Ausbildung ähnlich der von Psychotherapeuten bedürfen (Lozanov, 2005:126).

Das soll jedoch nicht heißen, dass die Elemente der psychopädischen Theorie nicht ohne die von Lozanov geforderte Art der Ausbildung effektiv im Unterrichtsprozess angewandt werden könnten. Das haben eine Vielzahl von Experimenten und eine Vielzahl von Lehrern bewiesen, die von Lozanov inspiriert ihre eigenen Methoden unter einem suggestopädischen Ansatz entwickelt haben. Aber beim Lesen der Werke Lozanovs kann man sich des Eindrucks nicht

erwehren, dass eine strikte Befolgung seiner Theorien eine Ausbildung und Engagement erfordert, welche von der Mehrheit der Lehrer nur schwer erlangt werden können.

Im Gegensatz dazu hat Rupprecht S. Baur die Psychopädie mit einem klar definierten didaktischen Ziel entwickelt. Seine Theorie fußt auf der Linguistik, der Psychologie, der Neurologie und der Soziologie und geht von objektiven Daten aus. Die Psychopädie entstand mit dem einzigen Ziel, Zweitsprachen zu unterrichten. Die Erklärungen und Hinweise von Baur's Theorie sind verständlich und einfach zu übernehmen. Mit Ausnahme der Phase der Entspannung könnte ein Beobachter, der nicht mit den spezifischen Techniken der Suggestopädie vertraut ist, auf den Gedanken kommen, dass der Unterricht schlicht der kommunikativen Methode folgt. Eine durch die Phase der Reproduktion besonders wirksame kommunikative Methode, die von nonverbalen Techniken begleitet wird.

Vor dem Hintergrund dieser Fakten glaube ich, dass die Psychopädie einfacher zu erlernen und anzuwenden ist, womit ich nicht behaupten möchte, dass Lozanov's Theorie falsch wäre. Vielleicht birgt sie – ganz im Gegenteil – eine tiefere Wahrheit. Sie hat allerdings einige Anforderungen an den Lehrer, die nur schwer zu erfüllen sind. Demgegenüber sind meiner Erfahrung nach die bescheideneren Ziele der Psychopädie leicht erreichbar.

### **18.3. ENTWICKLUNG UND DIDAKTISCHE ANWENDUNG**

Während der Entwicklung und der didaktischen Anwendung haben sich drei grundlegende Schlussfolgerungen ergeben.

#### **18.3.1. Die Bedeutung der Ausbildung und des Engagements des Lehrers**

Genau wie Lozanov (2005:126) und Baur (1990:113) hervorheben, ist die Anzahl von Elementen, die ein psychopädischer Lehrer beherrschen muss, sehr hoch und erfordert eine tiefgreifende persönliche und didaktische Vorbereitung, die man nicht unterschätzen sollte. Baur schlägt eine Liste von Elementen vor, die er für essentiell hält:

- eine positive Haltung zu seinem Unterricht haben,
- selbständig Übungen entwickeln,
- plötzlich auftauchenden Schwierigkeiten im Lernprozeß mit einem großen Repertoire an methodischen "Tricks" begegnen,
- den Unterricht variieren,

- abweichende Meinungen akzeptieren können,
- Stimmungen wahrnehmen und darauf angemessen reagieren,
- humorvoll sein,
- auf Belehrungen verzichten und ermutigen können,
- eigene Stimmungen und Antipathien kontrollieren,
- geduldig sein,
- über eine gewisse schauspielerische Artistik in Bewegungen, Mimik, Gestik und Stimme verfügen,
- das gesamte Lektionsmaterial ständig präsent haben und die einzelnen Sprechakte
- mit den konkreten Rollenträgern und mit den nonverbalen Handlungen verbinden,
- die (Gruppen-)Aktivitäten so steuern, daß eine heitere, entspannte und spielerische Lernatmosphäre entsteht und erhalten bleibt.

Das Einsetzen aller dieser Fähigkeiten erfordert somit eine Persönlichkeit, die in ihrem Verhalten selbstbewußt und frei ist, die Gesten und Bewegungen überzeugend ausführt und vorführt und die Lerner mitzieht, ohne Bedenken zu haben, sich lächerlich zu machen. Die Funktion eines suggestopädischen Lehrers ist vielleicht am ehesten zu vergleichen mit derjenigen eines Theaterregisseurs, der die Schauspieler in ihre Rolle einweist und sie dazu bringt, ihre Rolle seinen Vorstellungen gemäß zu entwickeln.

Baur (1990:113)

Die Beachtung all dieser Elemente und deren didaktische Entwicklung fordern vom Lehrer eine sowohl physische als auch psychische Kraftanstrengung; vor allem, weil alle Faktoren in Kombination auftauchen und angewendet werden. Auf jeden Fall wird der zeitliche Aufwand und das persönliche Engagement durch eine persönlichere und tiefer gehende Kommunikation des Lehrers mit den Teilnehmern, durch die stimulierende Atmosphäre in der Gruppe und die überragenden akademischen und persönlichen Leitungen kompensiert.

### **18.3.2. Die Bedeutung der Materialien**

Das Erarbeiten von spezifischen Materialien erfordert einen beachtlichen Aufwand an Zeit und Anstrengung. Die Wiederverwendbarkeit und die überaus positiven Reaktionen der Teilnehmer in den Evaluationen ermutigen zu diesem Aufwand.

Die Wirksamkeit der Eigenschaften der Materialien, auf die schon im Kapitel "Desarrollo didáctico" hingewiesen wurde, wurde - sowohl aus der Sicht des Dozenten als auch aus der subjektiven Einschätzung der Teilnehmer in den Evaluierungsbögen - bestätigt. Diese Eigenschaften tragen zur positiven Entwicklung des Kurses und zur Erfüllung der Ziele der

Psychopädie bei und können für jedwede Methode genutzt werden. Die didaktisierten Materialien sollten folgenden Merkmalen entsprechen:

- **ansprechende Ästhetik** (ein sorgfältig erstelltes Design und qualitativ hochwertige Materialien tragen zum Prestige der Methode und zur positiven Atmosphäre des Kurses bei.)
- **Authentizität** (Dies ist nicht in allen Fällen wichtig, aber die Nutzung authentischer Materialien erhöht die Motivation.)
- **Selbstkontrolle ermöglichend** (Die Lösung sollte leicht, ohne die Intervention des Lehrers zu erschließen sein.)
- **Multisensorik** (Der Gebrauch der Materialien sollte so viele Sinne wie möglich ansprechen.)
- **Globalität** (Die Materialien sollten es ermöglichen, verschiedene Elemente, Situationen und grammatische Themen in eine Übung einzubeziehen, so das Prinzip der Globalität.)

### 18.3.3. Die Gleichstellung psychopädischer und traditioneller Kurse

Die Notwendigkeit der Anpassung der psychopädischen Kurse an die Struktur der Kontrollkurse hat trotz der guten Resultate zum Abweichen von einigen Postulaten der Methode geführt, vor allem bezüglich der Aktivierungsphase, die stark verringert wurde.

Ich halte es für möglich, dass eine längere Kursdauer von zwei oder drei Sitzungen, die ausschließlich dafür verwandt werden, die Inhalte zu aktivieren, einen außerordentlichen Anstieg der operativen Beherrschung des Wissens bedeuten. Dieser Effekt konnte in Kursen mit 90 Stunden nachgewiesen werden. In diesen Kursen, die sowohl von längerer Dauer waren als auch eine größere Menge von Materialien beinhalteten, erzeugten durch die Übung der neuen Themen nach dem Prinzip der Globalität eine signifikative Steigerung der Sicherheit im mündlichen Sprachgebrauch der anfänglichen Themen.



### **18.3.4. Die Bedeutung der Elemente der nonverbalen Kommunikation**

Mehr und mehr wird deutlich, dass Sprache Teil biologischer Mechanismen ist, die weder durch Grammatik noch durch Methoden beschreibbar sind.<sup>114</sup>

Marcos Marín (2012:25)

In der praktischer Umsetzung der Psychopädie ist die fundamendale Bedeutung der Elemente der nonverbalen Kommunikation und vor allem der Gesten für den Lernprozess beobachtbar. Die paraverbalen Elemente fungieren als Quelle sekundärer Marker des Gesprochenen, des Kontextes und der pragmatischen Information. Die Geschwindigkeit, in der unsere Schüler diese aufnehmen, könnte darauf schließen lassen, dass sie eine Form des Zugriffs auf die von Professor Marcos Marín erwähnten biologischen Mechanismen darstellen. Einige dieser biologischen Mechanismen wurden im Kapitel *“Actualización de las teorías”* beschrieben und auch Baur bezieht sich darauf, wenn er Gesten als genetisch mit der verbalen Sprachproduktion verbunden ansieht. Die didaktische Erfahrung geht jedoch viel weiter, auch wenn dies wissenschaftlich nicht erklärbar ist. Nach einigen Sitzungen in den psychopädischen Kursen, bei denen das linguistische Material in Verbindung mit nonverbaler Kommunikation präsentiert wurde, erfolgt die Verbindung von Gesten, Blicken und Bewegungen mit konkreten Wörtern oder Ausdrücken durch die Schüler automatisch und spontan. Die Ergebnisse dieser natürlichen Assoziationen sind so außerordentlich, dass Schüler, die gleichzeitig auch Lehrer sind, sich entschließen, diese in ihren Unterricht zu integrieren.

### **18.3.5. Die Bedeutung des suggestiven Elementes**

Der Geist des Menschen ist kein Gefäß, das gefüllt, sondern ein Feuer, das entfacht werden will.

Plutarch<sup>115</sup>

Abschließend die essentielle Bedeutung des suggestiven Elementes: Dieses Element manifestiert sich in sehr verschiedenen Formen, negativen wie positiven. Die positiven können sein: die bereichernde Gruppendynamik, die direkte und offene Beziehung zwischen dem Lehrer und dem Schüler, die angenehme Umgebung, die attraktiven didaktischen Materialien, die

---

<sup>114</sup> Weder der Artikel von Professor Marco Marín, noch die Psychopädie vertreten die Existenz einer universellen Grammatik, die kein systematisches Erlernen bestimmter Regeln erfordern würde; wie man vielleicht aus dem Zitat schlussfolgern könnte. In der Psychopädie wird Grammatik in spezifischer Art und Weise beigebracht. Sie wird in weiter reichende Aktivitäten integriert, um dem Prinzip der Globalität gerecht zu werden und um ihnen einen Kontext zu geben.

<sup>115</sup> Das Zitat wird auch Heraklit und Herodot zugeschrieben.

Motivation der Schüler, das Vertrauen des Lehrers in den Schüler und die Gruppe etc. Hinsichtlich der negativen Erscheinungsformen können folgende benannt werden: Angst vor der Wertung durch andere, Versagensängste (eigene, interne Wertung), Angst vor der Interaktion, vorgefertigte Ideen über die Sprache, die Kultur oder die eigene Fähigkeit zu lernen etc.

Alle diese Faktoren beeinflussen den Lehrprozess und meiner Meinung nach - und auch nach der Baur, Lozanovs und vieler anderer - bestimmen sie ihn sogar. Keiner bezweifelt, dass auch autoritärer und repressiver Unterricht (und sogar gewaltsamer, wie ihn viele von uns in der Kindheit erlebten) positive Lernergebnisse hervorbringt.<sup>116</sup> Allerdings zeigen viele Autoren auf, dass die Lernprozesse in strengen erzieherischen Strukturen außerhalb des Klassenraums zustande kommen, motiviert durch die Angst vor Versagen (vor dem Nichtbestehen, der Bestrafung, vor dem Urteil des Lehrers oder der Gruppe). Und sie basieren vor allem auf dem Auswendiglernen der Lerninhalte.

Aber die wahre Bildung sollte höhere Ziele verfolgen und sollte erreichen, dass sich der Schüler auf einen positiven Prozess im wissenschaftlichen und persönlichen Sinne einlässt und so kreative, kommunikative, affektive Fähigkeiten seiner Persönlichkeit entwickelt.

Im Laufe der Jahrhunderte haben gute Lehrer (und ich wage zu sagen, dass dies auf alle guten Lehrer zutrifft) - unabhängig von der von ihnen benutzten Methode - diese Faktoren berücksichtigt; aber es ist die Psychopädie (gemeinsam mit den Methoden humanistischer Prägung und vor allem mit der Suggestopädie), die als eine der ersten Sprachlehrmethoden ihre Aufmerksamkeit auf systematische Art und Weise auf psychologische Umstände der Lehre richtet und didaktische Mittel einsetzt, um diese Umstände positiv zu beeinflussen.

---

<sup>116</sup> Die Psychopädie (und die Suggestopädie) sind keine chaotischen Lehrformen, bei denen die Schüler machen, was sie wollen. Im Gegenteil: Es handelt sich um einen perfekt strukturierten Prozess. Die Organisation des Unterrichts entsteht nicht durch autoritäre Befehle, sondern durch die Gruppendynamik, das Vertrauen in die Methode und den Lehrer und durch die Planung aller didaktischen Elemente.

## 18.4. DIE ERGEBNISSE DES EXPERIMENTS

Die wichtigste Schlussfolgerung dieser Doktorarbeit ist die Bestätigung der Hypothese.

### Hypothese

Die Psychopädie ist eine alternative Methode, die für den Spanischunterricht in Intensivkursen geeignet ist und gegenüber den Kursen mit traditionellen Methoden unter denselben Qualitätskriterien gleichwertige Ergebnisse erzielen kann.

Auch wenn man akzeptieren muss, dass die gewählte Methode des Experiments die Relevanz des Lehrers nicht auswerten kann (deswegen postuliert die Hypothese nur die Gültigkeit und nicht die Überlegenheit der Methode), ist es ein nicht widerlegbarer Fakt, dass in vierzehn Psychopädiekursen mit über 200 Teilnehmern und unter denselben Bedingungen wie denen der Kontrollgruppen, das durchschnittliche Ergebnis der Teilnehmer sieben von zehn Punkten war. Wenn wir diesen Resultaten den Umstand hinzufügen, dass die Schüler von der Prüfung im Vorfeld nichts wussten, niemals Hausaufgaben gemacht hatten und die Korrektur von einer dem Experiment außenstehenden Person durchgeführt wurde, erhalten die Ergebnisse sogar noch mehr Gewicht.

In der erweiterten Version der Hypothese wurden konkretere Anforderungen als Ziel benannt: *Die Entwicklung der Kommunikationsfähigkeit und Kreativität in einem von Spannungen freien Umfeld.* Die subjektiven Bewertungen der Teilnehmer, die Interviews in spanischer Sprache und die Gruppendynamik im kompletten Verlauf des Kurses beweisen, dass auch diese Ziele erreicht wurden.

Wenn man die Ergebnisse zu den Evaluationskriterien Baur in Beziehung setzt (1990:14), die im vorhergehenden Kapitel zusammengefasst wurden, kommt man zu folgenden Schlussfolgerungen:

### **Kriterium 1: Quantität und Lerndauer**

*Eine Methode ist effektiver als eine andere, wenn man eine größere Menge von Informationen in derselben Zeit oder die gleiche Menge von Informationen in kürzerer Zeit lernt.*

Die Rahmenbedingungen des Experiments, die Quantität des linguistischen Materials und die zum Lernen angewandte Zeit waren dieselben wie für die Kontrollgruppen. Damit beweist sich einmal mehr nicht die Überlegenheit der einen Methode über die andere, sondern ihre Gültigkeit. In den psychopädischen Kursen wurde mindestens dieselbe Menge an Stoff in derselben Zeit gelernt, wie die Ergebnisse der Prüfungen beweisen.

### **Kriterium 2: Beherrschung der Sprache**

*Eine Methode ist effektiver als eine andere, wenn man eine größere Menge von Informationen in demselben Zeitraum lernt oder wenn man dieselbe Menge von Informationen in einem kürzeren Zeitraum lernt.*

Auch wenn in diesem Fall keine statistischen Daten darüber verfügbar sind, dass die Schüler der Psychopädiekurse die Sprache besser beherrschen, führen die Klassendynamik (ständige Gespräche in spanischer Sprache), die Voraussetzungen der Prüfung (schriftlich, ohne Hausaufgaben, ohne Ankündigung), die Interviews auf Spanisch (mündlich), für die sich die Schüler freiwillig meldeten, zu dem Schluss, dass die Beherrschung der Sprache und das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten als Sprecher bei den Teilnehmern der psychopädischen Kurse größer sind als die der Teilnehmer von traditionellen Kursen.

### Kriterium 3: Positive Prädisposition

*Eine Methode ist effektiver als eine andere, wenn dieselbe Menge von Informationen wie bei anderen Methoden gelernt wird, der Student aber eine positive Einstellung gegenüber der zur Sprache gehörigen Kultur hat.*

Die Antworten in den Evaluationen – der Wunsch weiterhin Spanisch zu lernen, in spanischsprachige Länder zu reisen oder gar Kantabrien zu besuchen – beweisen die vollständige Erfüllung dieses Kriteriums. Abgesehen von den zum Ausdruck gebrachten Wünschen in den Umfragen, sind zahlreiche Kursteilnehmer tatsächlich für ein Semester oder ein Jahr mit dem Erasmusprogramm nach Spanien gegangen. Einige haben sogar Kantabrien und Santander als Ziel ihrer Reisen nach Spanien gewählt.

### Kriterium 4: Subjektive Wahrnehmung des Prozesses

*Eine Methode ist effektiver als eine andere, wenn dieselbe Menge von Informationen wie bei anderen Methoden gelernt wird, der Student den Lernprozess aber nicht als Last oder in irgendeiner Weise als unangenehm empfindet.*

Wieder finden sich alle Hinweise, welche die Erfüllung dieses Kriteriums reflektieren, in den Antworten der Studenten: Das Fehlen von Hausaufgaben, die Gruppendynamik, die Bewegung, die Cafeteria im Raum, die Pausen, das Gefühl der Nützlichkeit des Gelernten, der Eindruck, dass der Lehrer sich für ihren Lernfortschritt interessiert, die didaktische Organisation, die Materialien etc. werden positiv bewertet. Die Studenten sind begeistert von ihrer Erfahrung in dem Kurs und viele verleihen ihrem Wunsch, in demselben Umfeld weiter zu lernen, Ausdruck.

Daher kann man jenen Dozenten und Lernenden, die glauben, dass die Methodik sich an ihren Charakter und ihre persönlichen Interessen anpasst, bestätigen, dass **die Psychopädie eine gültige Lehr- und Lernmethode für Spanisch als Fremdsprache ist.**



## **19. PERSPEKTIVEN DER PSYCHOPÄDIE BEIM SPANISCHUNTERRICHT ALS FREMDSPRACHE**

---

Die Psychopädie ist wegen ihrer Ziele und Abläufe besonders geeignet für den fremdsprachlichen Spanischunterricht. Es wird nicht behauptet, dass es objektive Voraussetzungen gibt, die exklusiv für den Spanischunterricht anwendbar sind, aber einige Charakteristika der spanischen Sprache (Phonetik, Verbsystem usw.), gemeinsam mit der Wahrnehmung der spanischen und lateinamerikanischen Kultur durch Ausländer, führen dazu, dass diese alternative Methode für den Spanischunterricht als Fremdsprache besonders gewinnbringend ist. Die Gründe, die nach meinem Verständnis diese Eignung beweisen, sind folgende.

### **19.1. DAS PHONOLOGISCHE UND VERBALE SYSTEM DES SPANISCHEN IN KOMBINATION MIT DEM KOMMUNIKATIVEN FOKUS DER PSYCHOPÄDIE**

Das phonologische System des Spanischen ist vergleichsweise einfach. Zumindest ist keine der anderen romanischen Sprachen, auch nicht die germanischen oder slawischen und auch nicht das Chinesische (von jenen, die ich kenne und untersucht habe) von derartiger phonologischer Schlichtheit, vor allem was die Vokalphoneme angeht. Das hat zur Folge, dass keine dieser Nationen Probleme hat, das Spanische zu verstehen und auch nicht, die Phoneme zu realisieren. Es gibt nur sehr wenige Ausnahmen. Daher brauchen die Schüler der kommunikativ ausgelegten Psychopädiekurse keine zusätzlichen Erklärungen oder phonetisches Training, um die Sätze aus dem didaktischen Material nachsprechen zu können. Zudem erleichtert die sehr hohe Übereinstimmung von Phonemen und Graphemen des Spanischen das Erlernen von Lesen und Schreiben.

In meinen Kursen nehmen die Schüler die phonetischen Normen gewissermaßen sofort auf. Von Anfang an können sie jede Art Text lesen. Das Schreiben ist eine Fertigkeit, die innerhalb der Methode überhaupt nicht trainiert wird und trotzdem legen die Schüler am Ende die schriftliche Prüfung mit exzellenten Ergebnissen ab. Dieser Fakt widerspricht den existierenden Theorien über die Entwicklung der sprachlichen Fähigkeiten, und ich glaube das ist zu einem der Methode und zum anderen der Einfachheit des phonologischen Systems geschuldet. Dieser Umstand erlaubt es, sich auf den kommunikativen Aspekt zu konzentrieren, der für einige Gruppen von Lernern zweifelsfrei der wichtigste ist.

Das Verbsystem betreffend, in diesem Falle nur bis Niveau A1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens, ist der Vorteil des Spanischen gegenüber anderen Sprachen nicht so eindeutig. Aber ohne in detaillierte Betrachtungen zu verfallen, die nicht Gegenstand dieser Arbeit sind, wenigstens im Vergleich mit Französisch, Italienisch, Deutsch und Englisch – was die Zeitformen des A1 Levels betrifft (beinhaltet Präsens, Perfekt, Indikativ und Gerundium) – gibt es im Spanischen viel weniger Unregelmäßigkeiten. Das hat zur Folge, dass die Schüler sich auf den kommunikativen Aspekt der Sprache konzentrieren können, was das erklärte Ziel der Psychopädie ist. Die beschränkte Anzahl der Unregelmäßigkeiten der Verben kann man sehr einfach in Übersichten zusammenfassen und an der Wand des Unterrichtsraums anbringen, was in der Methode der Psychopädie einen großen Nutzen als Element der *sofortigen Bezugnahme* und auch große Wirkung *als periphere Wahrnehmung* hat.

## **19.2. DIE NONVERBALE KOMMUNIKATION DES SPANISCHEN UND DIE PHASE DER PSYCHOPÄDISCHEN REPRODUKTION**

Diese Eigenschaft ist auf keinen Fall spezifisch für das Spanische, aber dass die Psychopädie in die Phase der Reproduktion paraverbale Elemente einführt, ermöglicht das Training sprachlicher Kompetenzen im Zusammenspiel mit gestischen Elementen der spanischen Kultur und anderen Verhaltensweisen, wie beispielsweise der geringere Abstand zwischen Personen, Umarmungen und Küsse zur Begrüßung und im Allgemeinen der größere körperliche Kontakt zu unseren Mitmenschen, im Gegensatz zu den Gesellschaften Nordeuropas oder der asiatischen Länder.

Im Allgemeinen kann man festhalten, dass der Gebrauch nonverbaler Kommunikationselemente den Lernprozess pragmatischer und kultureller Elemente der spanischsprachigen Länder befähigt und befördert.

## **19.3. DAS SUGGESTIVE ELEMENT DER PSYCHOPÄDIE IN BEZUG AUF DIE KULTUREN SPANIENS UND LATEINAMERIKAS**

Die Kommunikation ist gesichert; das ist ohne Zweifel das Wichtigste.

López Morales (2012:435)

Tatsächlich garantiert Spanisch die Kommunikation auf fünf Kontinenten. Begleitet man Professor López Morales in seinem Buch "La andadura del español por el mundo" (Der Gang des Spanischen durch die Welt) (2010), ist es fast unmöglich, nicht wenigstens einen Ort, einen



Geruch, einen Geschmack, eine Musik, ein Buch oder... eine Fernsehserie zu finden, die die Leidenschaft in unseren Studenten weckt. Und all das in einer Sprache, die unglaublich reich an Vielfaltigkeit ist. Der Reichtum des Panhispanischen ist eine unerschöpfliche Quelle der Gefühle.

In meinen Kursen des Spanischen als Fremdsprache mit Schülern aus der ganzen Welt (wenn auch hauptsächlich Deutsche) initiiere ich regelmäßig ein freies Assoziationsspiel zu den Ideen über die Länder spanischer Sprache. Die spontanen Antworten haben oft mit Musik (Flamenco, Salsa, Tango usw.), Reisen, Ferien, Sonne, Strand, Essen (Paella, Tapas), dem leidenschaftlichen spanischen Charakter, Abenteuer usw. zu tun. Wie man sehen kann, Stereotypen, die jedoch hauptsächlich an positive Eindrücke gebunden sind. Die Psychopädie ist eine humanistische Methode, welche die suggestiven Prozesse und die Emotionen als Mittel zur Verbesserung des Lernprozesses berücksichtigt. Daher ist es sehr leicht, eine Synergie zwischen den Stereotypen und der Methode herzustellen und ein spielerisches und entspanntes Ambiente zu schaffen. Die Musik, der künstlerische und emotionale Ausdruck und eine Reihe anderer Faktoren sind laut Psychopädie entscheidend für den Unterricht von Sprachen, genau so wie für das landeskundliche Lernen.

Auch wenn ich mir bewusst bin, dass die vorgestellten Gründe, durch welche sich Methode und Sprache ergänzen, nicht ausschließlich für die spanische Sprache gelten, so glaube ich dass, wenn man Suggestion, Gestik, kulturelle und musikalische Elemente benutzt, das Spanische und die Psychopädie eine perfekte Verbindung eingehen.

#### **19.4. DIE PSYCHOPÄDIE UND IHRE MÖGLICHKEITEN IM SPANISCHUNTERRICHT ALS FREMDSPRACHE FÜR IMMIGRANTEN**

Die Emigration setzt ein anderes, ein anormales Leben voraus, dessen Normalisierung nur durch eine Konversion an die neue Norm möglich ist, indem man sich an das Ankunftsland gewöhnt; ein Land, in dem man meist viel später ankommt – wenn es einem überhaupt gelingt -, weil man anfangs und in vielen Fällen für immer nur die Grenzen überschreitet und in der Marginalität verbleibt. Andere Grenzen zählen viel mehr als die politischen.

Marcos Marín (2006:177)

Die Analyse der Emigration aus linguistischer Sicht, die der Professor Marcos Marín vorlegt, bestätigt meine subjektiven Eindrücke als (in meinem Fall freiwilliger) Emigrant. Es gibt Grenzen, die schwerer zu überbinden sind als die politischen. Ohne Zweifel ist aber der Schlüssel, um sie zu öffnen, die Sprache. Aus diesem Grund denke ich, dass ein Sonderfall in der Anwendung der Psychopädie der Unterricht des Spanischen als Fremdsprache für Immigranten

wäre. Dieses Ziel verlangt eine vollständige Neuerarbeitung des didaktischen Ablaufs, der jedoch in dieser Arbeit nicht vorgesehen ist. Die Bedeutung und große Aktualität des Themas der Emigration und der Fakt, dass ich in Deutschland lebe, wo dieses Thema sich schon Jahrzehnte, bevor Spanien zum Einwanderungsland wurde, großer Aufmerksamkeit erfreute (wie die Gründung des Fachs Deutsch als Fremdsprache bzw. Zweitsprache beweist) haben mich jedoch dazu gebracht, über die Möglichkeiten der Methode in diesem Bereich nachzudenken.

Die Immigrationswelle, die das Deutschland der 50er Jahre aufnahm, hatte Ähnlichkeit mit derjenigen, die momentan nach Spanien kommt: Die Immigranten haben teilweise ein niedriges kulturelles Niveau und in einigen Fällen eine mangelhafte bis nicht existente Schulbildung. Dieser Lernertyp könnte von einer Methode wie der Psychopädie profitieren, bei der die grammatischen Begriffe und Erklärungen auf ein Minimum reduziert sind.

Obwohl meine tägliche Lehrtätigkeit im universitären Umfeld stattfindet, wo die Benutzung der Metasprache gängige Praxis ist, ist einer der am besten bewerteten Aspekte der Studenten das intuitive Erlernen der Grammatik. Zudem konzentriert sich der Unterricht vornehmlich auf die mündliche Kommunikation und benutzt fortwährend Elemente der nonverbalen Kommunikation, die ihrerseits charakteristisch für Protosprachen sind, um als instinktive Hilfselemente Mängel der Grammatik und des Vokabulars auszugleichen.

Daher sagt mir meine Intuition als Lehrer, obgleich experimentelle Daten noch fehlen, dass die Psychopädie eine nützliche Methode für den Unterricht von Immigranten sein könnte, im Besonderen für jene mit geringer Schulbildung. Eine experimentelle Untersuchung wäre interessant.

Erstes und letztes Ziel unserer Didaktik sollte es sein, die Unterrichtsweise aufzuspüren und zu erkunden, bei welcher die Lehrer weniger zu lehren brauchen, die Schüler dennoch mehr lernen, in den Schulen weniger Lärm, Überdruß und unnütze Mühe herrscht, dafür mehr Freiheit, Vergnügen und wahrhafter Fortschritt.

Jan Amos Komenský, Comenius (1592- 1670)

Kopf, Herz und Hand.

Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827)

Der Lehrer weiß und lehrt. Der Meister weiß, lehrt und liebt. Und weiß, dass Liebe wichtiger als Wissen ist und dass man nur lernt, was mit Liebe gelehrt wird.

Gregorio Marañón (1887-1960)



## BIBLIOGRAFÍA

- AINCIBURU, M.C., V. GONZÁLEZ, A. NAVAS, E. TAYEFEH y G. VÁZQUEZ (2009), *Con dinámica*, Stuttgart, Klett.
- ALBERT, M. L. y L. K. OBLER (1970), *The Bilingual Brain*, New York, Academic Press.
- ALBERT, Ruth y Nicole MARX (2010), *Empirisches Arbeiten in Linguistik und Sprachlerforschung*, Tübingen, Narr Franke Attempto.
- ALGUACIL BUCHNA, G. (2010), "La sugestopedia", <<http://www.npp-sugestopedia.com>>
- ANDREOLA, Balduino A. (1984), *Dinámica de grupo*, Santander, Sal Terrae.
- ANTHONY, Edward M. (1963), "Approach, method and technique", en *English Language Teaching, Approach, Method, and Technique*, Oxford, ELT J 63-67.
- ASHER, James (1970), *Learning Another Language Through Actions: The Complete Teacher's Guide Book*, California, Sky Oaks Productions.
- ASHER, James (1990), "The total physical response technique of learning", en Richard Batz y Waltraud Bufe (editores), *Moderne Sprachlehrrmethoden*. Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 217-230.
- ASPY, David N. y Flora N. ROEBUCK (1960), "Our research and our findings", en Carl Rogers, *Freedom to learn: a view of what education might become*. Columbus, Charles E. Merrill. 199-217.
- ATIENZA CERESO, E., M. D. CASTRO CARRILLO (et al.), "Diccionario de términos clave de ELE", <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/presentacion.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/presentacion.htm)>
- BAUR, Rupprecht S (1990), "Die Suggestopädie - eine neue Methode der Fremdsprachenvermittlung", en Batz, Richard y Waltraud Bufe (editores.), *Moderne Sprachlernmethoden*, Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 291-315.
- BAUR, Rupprecht S. (1990), *Superlearning und Suggestopädie*, Berlín, Langenscheidt.
- BAUR, Rupprecht S. y P. GRZYBEK (1980), "Argumente für die Integration von Gestik in den Fremdsprachenunterricht", en W. Kühlwein (editor), *Sprache, Kultur, Gesellschaft, Kongressberichte der 14. Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik*, Tübingen, GAL e.V. 63-72.
- BAUR, Rupprecht S. y P. GRZYBEK (1980), "Neuropsychologische Grundlagen des Fremdspracherwerbs", en Donnerstag y Knapp-Potthoff (editores), *Kongressdokumentation der 10. Arbeitstagung der Fremdsprachendidaktiker*, Tübingen, 173-182
- BECKER, P. (1980), *Studien zur Psychologie der Angst*, Weinheim, Beltz.
- BILDUNGSCENTER DER AK (2005), *Effektiv lernen: Gehirnfrendliches Lernen*, Vorarlberg, Bildungsceneter der AK
- BÖNSCH, Manfred (1990), *Variable Lernwege*, Paderborn, Ferdinand Schöningh.
- BOOTHE, Brigitte, E. PARFY (et al.) (2012), "Psychotherapie heute: grosse Schulen", en *Gehirn und Geist Highlights 1/2012*, Heidelberg, Spektrum.
- BROWNELL, Hiram, GRIFFIN, Richard (et al.) (2000), "Cerebral Lateralization and Theory of Mind", en S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg y D. Cohen (Editores.), *Understanding other minds: perspectives from developmental cognitive neuroscience - 2nd edition*, Oxford, OxfordUniversity Press, 306-333.
- BRUNER, Jerome (1960), *On Knowing: Essays for the Left Hand*, New York, Atheneum.
- CESTERO, A. M. (1999)a, *Repertorio básico de signos no verbales del español*, Madrid, Arco/Libros.
- CESTERO, A. M. (1999)b *Comunicación no verbal y enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Arco /Libros.

- CESTERO, A.M. (et al.) (1998), *Estudios de comunicación no verbal*, Madrid, Edinumen.
- CHICKODONZ, G. H. (1980), "Creating a person-centred environment for a new graduate nursing program". *en Person-centred review*, Newbury Park, Sage, 201-220.
- COLL, J., M. J. GELABERT Y E. MARTINELL (1990), *Diccionario de gestos con sus giros más usuales*, Madrid, Edelsa.
- CONSEJO DE EUROPA (2001), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes, 2002.
- COOK, T.D. y Ch. S. REICHARDT (2005), *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*, Madrid, Morata.
- CORPAS, J., E. GARCÍA, A. GARMENDIA y C. SORIANO (2005), *Aula 1*, Stuttgart, Klett.
- CURRAN, Charles (1970), *Counseling-learning: A whole person model for education*, New York, Grune and Stratton.
- DIETRICH, Ingrid (1980), "Kritisch-pädagogische Gedanken zu alternativen Methoden- Friedenserziehung, eine Alternative im Fremdsprachenunterricht", en Bern-Dietrich Müller (Editor), *Anders lernen im Fremdsprachenunterricht. Experimente aus der Praxis*, Berlin, Langenscheidt, 11-27.
- EDELMANN, Walter (1980), *Suggestopädie/Superlearning*, Heidelberg, Asanger.
- EDMONDSON, Willis J. y Juliane HOUSE (2000), *Einführung in die Sprachlehrforschung*, Tübingen, Narr Franke Attempto.
- EKMAN, Paul y W. V. FRIESEN (1960), *The repertoire of nonverbal behavior: Categories, origins, usage and coding*, San Francisco (EE.UU.), Semiótica, 49-98.
- FELIX, U. (1989), "Accelerative Learning", <<http://users.monash.edu.au/~ufelix/thesis.htm>>
- FRITZEN, Silvino J. (1988), *70 Ejercicios prácticos de dinámica de grupo*, Santander, Sal Terrae.
- GALLESE, Vittorio, Luciano FADIGA, Leonardo FOGASSI Y Giacomo RIZZOLATTI (1996), "Action recognition in the premotor cortex", en *Brain* (1996), Oxford, Oxford Journals, 593-609.
- GARCÍA ROSETE, M. (et al.) (2002), *Metamorfosis en el aula: de profesor a facilitador; de alumno a aprendiz*, Toluca, Universidad Autónoma del Estado de México.
- GARDNER, H. (1980), *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*, New York, Basic Books.
- GATTEGNO, Caleb (1970), *Teaching Foreign Languages in Schools: The Silent Way*, New York, Educational Solutions.
- GÖRRISSEN, M., M. HÄUPTLE-BARCELÓ, J. SÁNCHEZ, V. MARTÍN, B. VOIGT y B. WIENER (2002), *Caminos 1*, Stuttgart, Klett.
- HAGOORT, Peter y W.J.M. LEVELT (2009), "The speaking Brain", en *Science vol.326*, Cambridge, AAAS, 372-373.
- HECHT, Susanne (2002), "Neurolinguistisches Programmieren - eine Chance für einen handlungsorientierten Unterricht und für Mehrsprachigkeit", en *Materialien Deutsch als Fremdsprache Bd. 65*, Göttingen, Fadaf, 178-233.
- HECHT, Susanne (2006), "Was ist los in Hauptstraße 117? Suggestopädie und Psychopädie im Präsenzunterricht an der Friedrich-Schiller-Universität Jena - und im Selbstlernkurs Deutsch", en *DGSL Rundbrief 04/06*, Olching, DGSL, 35-40.
- HERNÁNDEZ GONZÁLEZ, Carmen, Eva ÁLVAREZ RAMOS, J.M. RODRÍGUEZ SANTOS y P. AGUADO DE LA FUENTE, *Los García Romero*, Valladolid, Fundación de la Lengua Española <<http://www.fundacionlengua.com/garcia-romero/>>
- HERNÁNDEZ SACRISTAN, C. (1999), *Culturas y acción comunicativa. Introducción a la pragmática intercultural*, Barcelona, Octaedro.

- HÖRMANN, H. (1970), *Psychologie der Sprache*, Berlin, Springer.
- INSTITUTO CERVANTES (2007), *Plan Curricular del Instituto Cervantes: Niveles de Referencia para el Español*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- JUNGBLUT, G. (1970), "Terminologie der Lehr- und Lernphasen im Fremdsprachenunterricht", en *Linguistik und Didaktik* 17/74, 33-41.
- KANDEL, Eric R., James H. SCHWARTZ y Thomas M. JESSELL (Editores) (2000), *Principles of Neural Science*, New York, McGraw-Hill.
- KANDEL, R. Eric (2000), *In search of memory The emergence of a New Science of Mind*, New York, Norton.
- KITAJGORODSKAJA, G. A. (editora) (1970), *Intensivkurs Französisch (Teil 1)*, Moscú.
- KLAFKI, Wolfgang (1970), *Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft*, Weinheim und Basel, Beltz.
- KRASHEN, Stephen D (1980), *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford, Pergamon.
- LA FORGE, P. G. (1980), *Counseling and Culture in second Language acquisition*, Oxford, Pergamon.
- LEAL RIOL, M. J. (2011), *La enseñanza de la fraseología en español como lengua extranjera. Estudio comparativo dirigido a estudiantes anglófonos*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- LEREDE, Jean (1980), *Qu'est-ce que la suggestologie?* Toulouse, Privat.
- LÓPEZ MORALES, H. (1986), *Enseñanza de la lengua materna*, Madrid, Playor.
- LÓPEZ MORALES, H. (1994), *Métodos de Investigación Lingüística*, Salamanca, Colegio de España.
- LÓPEZ MORALES, H. (2005), *La aventura del español en América*, Barcelona, Espasa-Calpe.
- LÓPEZ MORALES, H. (2010), *La andadura del español por el mundo*, Madrid, Santillana.
- LOZANO, L. y A. LOZANO (2007), *La influencia de la música en el aprendizaje: un estudio cuasi experimental*, IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. Mérida, México.
- LOZANOV, Georgi (1970), *Suggestology and Suggestopedia – Theory and Practice*, París, UNESCO.
- LOZANOV, Georgi (1990), *Suggestology and the Outlines of Suggestopedia*, Nueva York, Gordon and Breach.
- LOZANOV, Georgi (2005), *Suggestopedia – Desuggestive teaching . Communicative method on the level of the hidden reserves of the mind*, Viena, Centre for Desuggestology.
- LOZANOV, Georgi (2010), "The Seven Laws (Conditio Sine Qua Non) of Suggestopedia/Reservopedia", <[http://www.dr-lozanov.com/en/7\\_zakona.htm](http://www.dr-lozanov.com/en/7_zakona.htm)>
- LOZANOV, Georgi y Evalina Gateva (1980), *The foreign language teacher's suggestopedic manual*, New York, Gordon and Breach.
- LUDESCHER, Franz (2002), "Lernen lernen", <<http://www2.vobs.at/ludescher/pdf%20files/LERNEN%20LERNEN.pdf>>
- LUDESCHER, Franz (2010), "Alternative Methods", <<http://www2.vobs.at/ludescher/Alternative%20methods/alternative%20methods.index.htm>>
- MACEDONIA, Manuela (2012), "Mit Händen und Füßen", en *Gehirn und Geist* 1-2\_2013, Heidelberg, Spektrum, 32-36.
- MARCOS MARÍN, F. (1983), *Metodología del Español como Lengua Segunda*, Madrid, Alhambra.
- MARCOS MARÍN, F. y J. SÁNCHEZ LOBATO (1988), *Lingüística Aplicada*, Madrid, Síntesis.

- MARCOS MARÍN, F. (2004), "Aportaciones de la Lingüística Aplicada", en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) /Lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, 25-41.
- MARCOS MARÍN, F. (2006), *Los retos del Español*, Madrid, Iberoamericana / Vervuert.
- MARCOS MARÍN, F. (2012), "Forma y comunicación: la enseñanza de la gramática", en G. Colón Doménech y Ll. Gimeno Betí (editores.), *La lingüística i les seues aplicacions en la societat*, Castelló de la Plana, Universitat Jaume I.
- MARÍN, S., G. FORST y A. VICENTE (2006), *Perspectivas A1*, Berlín, Cornelsen.
- MARTÍN, E. y N. SANS (2004), *Gente 1*, Stuttgart, Klett.
- MAYRING, Philipp (2002), *Einführung in die Qualitative Sozialforschung*, Weinheim und Basel, Beltz.
- MENDOZA PALACIOS, R. (2012), "Investigación cualitativa y cuantitativa", <[www.monografias.com/trabajos38/investigacion-cualitativa/investigacion-cualitativa.shtml](http://www.monografias.com/trabajos38/investigacion-cualitativa/investigacion-cualitativa.shtml)>
- MORATIS, Anastasia (2011), *Dramenpaedagogik - Dramagrammatik: Damatische Arbeit in allen Fächern*, Duissburg, ProDaz
- MÜLLER, Bern-Dietrich (1980), "Fremdspracheunterricht- Gedanken zu pädagogischen Alternativen" en Bern-Dietrich Müller (editor), *Anders lernen im Fremdsprachenunterricht. Experimente aus der Praxis*, Berlin, Langenscheidt, 5-9.
- NEUNER, Gerhard (2000), "Vermittlungsmethoden: Historischer Überblick" en Karl-Richard Bausch, Herbert Christ y Hans-Jürgen Krumm (editores), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Stuttgart, UTB, 225-234.
- ORTNER, Brigitte (2000), "Alternative Methoden", en Karl-Richard Bausch, Herbert Christ y Hans-Jürgen Krumm (editores), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Stuttgart, UTB, 234-238
- OSTRANDER, Sheila, Lynn SCHROEDER y Nancy OSTRANDER (1980), *Superaprendizaje*. Barcelona, Grijalbo.
- PALMER, Harold E. y Pamela PALMER (1929/1950), *English Through Actions*, London, Longman.
- PASTOR CESTEROS, S. (2003), "La evaluación del proceso de aprendizaje de segundas lenguas", en *Perspectiva teórica y metodológica: lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos*, Madrid, Comunidad de Madrid, Consejería de Educación, 503-514.
- POYATOS, F. (1994), *La comunicación no verbal. Paralenguaje, kinésica e interacción*, Madrid, Istmo.
- REINFRIED, Marcus (1992), *Das Bild im Fremdsprachenunterricht: eine Geschichte der visuellen Medien am Beispiel des Französischunterrichts*, Tübingen, Narr.
- REINFRIED, Marcus (2006), "Alternative Lehr- und Lernverfahren auf dem Praxisprüfstand – Au banc d'essai" en Andreas Nieweler (editor), *Fachdidaktik Französisch*, Stuttgart, Klett, 76-80.
- RIEDEL, Katja (2000), *Persönlichkeitsentfaltung durch Suggestopädie*, Hohengehren, Schneider.
- RIZZOLATTI, Giacomo y Laila CRAIGHERO (2004), "The Mirror-Neuron System", en *Annual Review of Neuroscience 2004*, Annual Reviews Inc. 169-192
- ROBERTS, Jon (1990), "The silent way" en Richard Batz y Waltraud Bufe (editores), *Moderne Sprachlehrmethoden*, Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 317-325.
- RODRÍGUEZ LÓPEZ, B. (2005), "Las canciones en la clase de español como lengua extranjera", en *ASELE Actas XVI*, Centro Virtual Cervantes, 806-816.
- ROGERS, Carl R. (1960), *Freedom to learn: a view of what education might become*, Columbus, Charles E. Merrill.
- ROGERS, Carl R. (1980), *Freedom to learn for the 80's*, Columbus, Charles E. Merrill.



- ROGERS, Carl R. (1994), *Die Klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie: Client-Centered Therapy*, Frankfurt am Main, Fischer
- RUIZ FAJARCO, G. (1991), "Perspectivas metodológicas para la investigación dentro del aula de L2", en *ASELE Actas III*, Centro Virtual Cervantes, 167-177.
- SÁNCHEZ PÉREZ, Aquilino (1992), *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*, Madrid, SGEL.
- SÁNCHEZ PÉREZ, Aquilino (1997), *Los Métodos en la enseñanza de idiomas*, Madrid, SGEL.
- SANS, N., E. MARTÍN y A. GARMENDIA (2011), *Bitácora A1*, Barcelona, Difusión.
- SCHICHL, Melani (2011), *Der Schlaf-Effekt im Tagschlafparadigma: Überprüfung der Interferenzhypothese*, Düsseldorf, Heinrich-Heine-Universität
- SCHIFFLER, Ludger (1989), *Suggestopädie und Superlearning - empirisch geprüft*, Frankfurt am Main, Moritz Diesterweg.
- SCHIFFLER, Ludger (1998), *Learning by doing im Fremdsprachenunterricht. Handlungs- und partnerorientierter Fremdsprachenunterricht mit und ohne Lehrbuch*, Ismaning, Hueber.
- SCHIFFLER, Ludger (2002), *Fremdsprachen effektiver lehren und lernen - Beide Gehirnhälften aktivieren*, Donauwörth, Auer.
- SCHIFFLER, Ludger (2012), *Effektiver Fremdsprachen-unterricht. Bewegung-Visualisierung-Entspannung*, Tübingen, Narr Francke Attempo.
- SCHMIDELY, J. (Coordinador), M. ALVAR EZQUERRA Y Carmen HERNÁNDEZ GONZÁLEZ (2001), *De una a cuatro lenguas*, Madrid, Arco.
- SCHULTZ, J. H (1970), *Übungsheft für das autogene Training*, Stuttgart, Thieme.
- SEGERMANN, Krista (2000), "Ganzheitsdidaktik - ein pädagogisches Konzept auch für den Fremdsprachenunterricht", en *Fremdsprachenunterricht 2000 Heft 4*, 249-253.
- SNOW, C. E. y M. HOEFNAGEL-HÖHLE (1970), "Individual Differences in Second Language Ability: A Factor-Analytic Study", en *Language and Speech 22*, 151-162.
- STEINDORF, Gerhard (1990), *Grundbegriffe des Lehrens und Lernens*, Bad Heilbrunn, Julius Klinkhardt.
- STEVICK, Earl (1970), *Memory, Meaning and Method*, Rowley, Newbury House.
- TEYMOORTASH, N. (2010). *Effizienz in der Wortschatzvermittlung. Eine vergleichende experimentelle Untersuchung zur Effektivität dreier Wortschatzvermittlungskonzepte für den Fremdsprachenunterricht: Suggestopädie, Kommunikativ-bilinguale Methode, Total Physical Response*, Marburg, Tectum.
- VESTER, F. (1970), *Denken, Lernen, Vergessen*, München, dtv.
- VIELAU, Axel (2000), "Die Aktuelle Methodendiskussion", en Karl-Richard Bausch, Herbert Christ y Hans-Jürgen Krumm (Editores), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Suttgart, UTB, 238-251.
- WEIDEMANN, B. (1970), *Lehrerangst. Ein Versuch, Emotionen aus der Tätigkeit zu begreifen*, München, Ehrenwirth.
- WINITZ, Harris (1980), *The Comprehension Approach to Foreign Language Instruction*, Rowley (EE.UU.), Newbury House.
- ZIMMERMANN, Günther (1980), "Unterrichtsmethoden im Fremdsprachenunterricht", en K.-Richard Bausch, Herbert Christ, Werner Hüllen y Hans-Jürgen Krumm (Editores), *Lehrperspektive, Methodik und Methoden*, Tübingen, GNV.
- ZIMRING, Fred (1990), *Carl Rogers (1902-1987)*. París, UNESCO.



## APÉNDICE I: LA HISTORIA EN ONCE CAPÍTULOS

### 01 Encuentro en el avión

Vamos a Cantabria en avión. El gobierno de Cantabria organiza un encuentro de hijos de emigrantes que no hablan español o hablan muy poco. Este encuentro consiste en un curso de español en la Universidad Internacional Menéndez Pelayo (UIMP) y varias conferencias y excursiones.

Antonio (de Italia) ve a una chica muy guapa en el avión y se sienta a su lado.

**Antonio:** ¡Hola! ¿Cómo te llamas?

**Bea** (Beatriz): ¡Vaya, otro pesado! ¡Es que no me van a dejar en paz...! No hablo español

**Antonio:** ¡Mentira! Con la azafata hablas en español.

**Bea:** ¡Vale! Me llamo Bea (¡A ver si me deja en paz!)

**Antonio:** Yo me llamo Antonio. Las mujeres españolas sois guapísimas.

**Bea:** Yo no soy española. Soy francesa.

**Antonio:** ¡Ah, pero si hablas español...!

**Bea:** Bueno, un poco. Es que mis padres son españoles, pero yo vivo en París.

**Antonio:** (!!!París, la ciudad del amor...!!!)

**Bea:** Y tú ¿de dónde eres?

**Antonio:** Soy italiano, soy de Roma. Pero mis abuelos son de Madrid, por eso hablo un poco de español.

**Bea:** (¡Típico italiano!) ¡Ah! ¿Tú vas también al encuentro de emigrantes a Santander?

**Antonio:** Sí, claro. Por cierto, mis padres dicen que Santander es una ciudad preciosa.

**Bea:** Sí, eso dicen. Y como ahora tengo vacaciones en la universidad, vengo al encuentro.

**Antonio:** ¡En la Universidad...! ¿Qué estudias?

**Bea:** Estudio derecho en La Sorbone, en París.

**Antonio:** (¡Derecho en la Sorbone...! Seguro que es una pija. Pero es tan guapa...)

**Bea:** Y tú, ¿qué estudias?

**Antonio:** Yo no estudio, yo trabajo. Soy ..... bombero.

**Bea:** (¡Uhhmm, los bomberos son muy deportistas... ahora que me fijo, el chico está muy bueno. Pero... parece muy joven.)

Eres muy joven para ser bombero ¿Cuántos años tienes?

**Antonio:** (Con voz de niño) Tengo catorce (14) años.

**Bea:** ¡¿Qué?! ¡Dios mío, soy una asaltacunas!

**Antonio:** ¡No! Es broma. Tengo 28 años pero parezco muy joven. Ya lo sé.



**Bea:** Ya vamos a aterrizar. Tienes que volver a tu sitio. Luego nos vemos en la residencia.

**Antonio:** Yo no voy a la residencia. Yo voy a un hotel. Pero te veo esta tarde en el curso de español.

**Bea:** ¡Hasta luego! (Es guapísimo, pero "sólo" es un bombero y yo quiero un chico rico y de buena familia... ¡qué lástima!)

**Antonio:** ¡Adiós! (Es guapísima pero es muy pija... seguro que quiere casarse y yo sólo quiero un rollo... ¡qué lástima!)

© Álvaro Fernández Villazón

## 02 Saludo del consejero de cultura

El consejero de cultura del gobierno regional es el ministro de cultura y deportes. Se llama Marcano y nos da la bienvenida en un salón del palacio de la Magdalena.

**Marcano:** Bienvenidos al primer encuentro de hijos de emigrantes. El Gobierno de Cantabria quiere ayudaros a conservar vuestras raíces. Os ofrecemos un curso intensivo de español en la UIMP para aprender y mejorar el idioma de vuestros padres...

**Antonio:** (¡Uff, hay mucha gente! ¿Dónde está Bea?)

**Marcano:** Además tenéis la oportunidad de conocer Cantabria y hacer excursiones a otras ciudades.

Bea entra en la sala y ve a Antonio pero se sienta al lado de un chico rubio.

**Bea:** Perdón, llego tarde ¿Quién es este señor?

**José:** Es un político. Creo que es el ministro de cultura.

**Marcano:** En Cantabria hay setenta y cinco (75) playas preciosas y aquí en la UIMP tenéis una playa propia...

**Bea:** ¡Estupendo! me gusta tomar el sol...

**José:** Pues a mí, me gusta hacer surf y esta playa es famosa porque hay olas enormes. Por cierto, me llamo José y soy sueco pero mi madre es de aquí.

**Bea:** ¡Hola! Yo soy Bea. (¡!!!Chico guapo, simpático, buena ropa.....!!!)

**Antonio:** (¡Ah, ahí está Bea! Pero...¿Quién es el idiota que intenta ligar con ella?)



**Marcano:** También tenemos montañas impresionantes. La montaña más alta es Peña Vieja que mide 2614 metros y está a sólo 30 Km del mar.

**Ana:** (la chica que está a la izquierda de Antonio) ¿Qué significa "montaña"?

**Antonio:** (Sin mucho interés) Montaña significa "Berg", "mountain", "mont"...

**Ana:** ¡Ahh! ¿te gustan las montañas?

**Antonio:** (¡Qué pesada!) Síiiiiiii, me gustan las montañas...

**Ana:** Podemos ir de excursión un día...

**Marcano:** Y aquí mismo, en Santander, hay muchos bares, pubs, discotecas...La zona de vinos es muy grande...

**Ludovica:** ¡Genial! Esta noche vamos de copas...

**Julia:** Sí, al lado de la residencia hay muchos pubs y una discoteca enorme.

**Marcano:** Y si os gusta ir de compras, muy cerca de aquí está la zona comercial... con cientos de tiendas.

**Julia:** (habla con María) Yo quiero comprar ropa. En mi país la ropa es muy cara.

**Ludovica:** Sí, Mango y Zara son marcas españolas y aquí la ropa es más barata.

**José:** (a Bea) ¿Tomamos un café después de la clase?

**Bea:** Sí, claro. Encantada. (¡!!!Quiere quedar conmigo!!!)

**Antonio:** (¡!!!Mierda!!! Yo creo que a ella le gusta ese chico...!tengo que hablar con ella!)

**Marcano:** Y ya acabo. Os deseo una feliz estancia en Cantabria.

**Ana:** (a Antonio) ¿te gusta la música? ¿te gusta bailar? ¿te gustan los...

**Antonio:** ¿Qué? Lo siento...tengo que irme...

© Álvaro Fernández Villazón



### 03 Fiesta en el hotel

Estamos en la primera clase del curso de español para emigrantes en la UIMP. Bea y José charlan todo el tiempo. Antonio está muy celoso y no sabe qué hacer. La mayoría todavía no conoce a nadie.

**Antonio:** (¡¡No paran de hablar!!! Yo soy idiota, estoy celoso y todo por una pija.....pero es tan guapa....)

**Felipe (el profesor):** ¡Buenos días! Yo me llamo Felipe y soy el profesor de español.  
Soy de Torrelavega. Torrelavega es una ciudad que está a 25 Km de Santander.  
Tengo 50 años y tengo un hijo que se llama Felipeín.  
Me gusta viajar y conocer gente nueva.  
Ahora te toca a ti...

**Bea:** Yo me llamo Beatriz y soy estudiante de derecho. Soy francesa pero mis padres son españoles. Tengo 25 años...

**TODOS:** Ja, Ja, Ja, Ja

**Felipe (el profesor):** No se dice ANOS sino AÑOS con ñe

**Bea:** ¡Uy, qué vergüenza! Tengo 25 AÑOS...y me gusta la ropa elegante y me gustan las fiestas...

**Antonio:** (¡Lo dicho! una pija...) Pero Bea dice que le gustan las fiestas. Tengo una idea...

**Ludovica:** Yo soy Ludovica y soy irlandesa. Mi madre es de Tenerife. Y me encanta la cerveza...

Todos se presentan....

**Felipe (el profesor):** Bueno, ahora voy a explicar una cosa muy importante. Para poder andar por Santander tenéis que aprender a describir un camino o a preguntar por una dirección...

Los verbos más importantes son:

Tener que + infinitivo.....

Hay que + infinitivo.....

Seguir..... (Todo recto)..... (hasta el semáforo).....

Girar..... (a la derecha..)

Tomar..... (la primera calle...)

Cruzar.....

**Antonio:** (a Ana, María y Julia) Chicas, esta noche hago una fiesta en mi hotel para todo el grupo y luego salimos todos juntos a la zona de vinos....¿Os apetece?

**Ana:** ¡Claro!! ¿A qué hora?

**María:** ¿Dónde está tu hotel?

**Antonio:** Está muy cerca de aquí. En la calle Pérez Galdós Nº 27. Está al lado de la Fundación Marcelino....no sé que. Hay que avisar a todo el mundo, ¿vale? Quedamos a las 10 de la noche... Habitación 401

**María:** (a Bea y José) Esta noche quedamos todos juntos para...

**Bea:** ... nosotros ya tenemos planes...

**María:** ... para una fiesta. Un chico del grupo organiza una fiesta en su hotel

**José:** A ti te gustan las fiestas ¿no? y va todo el mundo.

**Bea:** Bueno, pero luego damos un paseo tú y yo solos.

A las nueve y media todo el grupo está en la salida de la península para ir a la fiesta. Julia le pregunta a un señor.

**Julia:** ¡Perdonel! ¿Sabe usted dónde está la calle Pérez Galdós?

**SEÑOR:** Sí, está muy cerca. Tenéis que tomar la Avenida Reina Victoria y seguir todo recto hasta el primer cruce. Allí tenéis que girar a la derecha y luego en el siguiente cruce tenéis que girar a la izquierda. Y ese es el Paseo Pérez Galdós. ¡Que os divirtáis!

**TODOS:** Muchas gracias

Están en el Paseo Pérez Galdós y buscan el hotel

**Bea:** ¿En qué número está el hotel?

**Ana:** Según Antonio, en el número 27, al lado de la Fundación Marcelino

**Bea:** ¿¿¿!!!!Antonio, el italiano!!!!??? Si lo sé, no vengo

**Ana:** Ese es el número 25. La Fundación Marcelino.....

**BOTIN:** ¡Ay va! Pero si esa es la Casa Botín de las fotos del curso... Y al lado de la Casa Botín está el número 27 que es.....

**Bea:** ¡Tiene que ser una broma! ¡Este hotel es carísimo y Antonio es bombero!

En la recepción del hotel

**Julia:** Buenas noches, estamos invitados en la habitación...

**CONSERJE:** Sí, son los invitados del Señor Mandini, en la suite 401 ¿verdad?

**José:** ¿Señor Mandini? ¿suite 401? ¿Pero no dices que es bombero?

**CONSERJE:** Tienen que cruzar el salón azul y después tienen que girar a la derecha y allí están los ascensores. ¡Que se diviertan!

**Julia:** ¡Me lo pido! Si es millonario seguro que es muy buena persona y muy guapo...

En la puerta de la habitación

**Antonio:** ¡Hola chicos! ¡Pasad...



© Álvaro Fernández Villazón

### 04 Compras en el mercado



Son las 10:15 (diez y cuarto) de la mañana.  
Hoy es el día después de la fiesta en el Hotel Real.  
Todos están muy cansados y no hablan mucho.  
José busca a Bea pero ella no está.  
En ese momento entra Antonio  
y todas las chicas lo miran con admiración.  
José lo mira con odio.  
¿Porqué? ¿Qué pasó anoche?

**Felipe (el profesor):** ¡Buenos días! ¡Uauuu...!  
Sois unos juerguistas y estáis muy cansados, ¿verdad?  
Bueno, hoy vamos a hacer un ejercicio muy divertido...

(entra Bea y no se sienta ni con José ni con Antonio.  
Se sienta con el grupo de las chicas)

**Felipe (el profesor):**  
... Primero tenéis que hacer una lista  
y luego vamos al Mercado del Este a comprar  
y esta noche cenamos todos juntos.

**Julia:** Para hacer sangría necesitamos vino, licores y  
fruta. ¿Quién compra la fruta?

**Bea:** La compro yo

**Ana:** El vino y los licores, los compro yo

**Julia:** ¡Ah, también necesitamos azúcar! ¿Quien lo  
compra?

**Ludovica:** Lo compro yo. Y... ¿compramos algo de  
comer?

**Antonio:** Sí, yo no quiero beber más.  
¡Tengo una resaca...!  
Yo compro jamón serrano...

**Ana:** ¡Una idea genial, Antonio...!  
Yo preparo una ensalada

**Felipe (el profe):** Bien, vamos al mercado...

En la frutería  
**Bea:** : Buenos días, quería 1 kilo de manzanas, por favor  
FRUTERO: ¿Cómo las quiere? (¡Dios mío, que clienta más guapa!)  
**Bea:** No muy verdes  
FRUTERO: ( ¡Ay, picaronal!) Muy bien. ¿Algo más?  
**Bea:** Sí, dos kilos de naranjas. Eso es todo. ¿Cuánto es?  
FRUTERO Son 5 euros con 40  
**Bea:** Aquí tiene.

En la charcutería:  
**Antonio:** ¡Oiga, señora, no se cuele!  
**Clienta descarada:** ¡Ay hijo! Es que tengo prisa...  
**Antonio** Y yo también... ¡que cara tiene!

CHARCUTERO: Buenos días, señor. ¿Qué desea?  
**Antonio:** ¿Tiene jamón ibérico?  
CHARCUTERO: Sí, claro. ¿Cuánto quiere?  
**Antonio:** Deme ½ Kilo (medio kilo), por favor

En la tienda:  
**Ana:** Buenas tardes, ¿tiene aceite de oliva?  
VENDEDOR: Sí. ¿Cómo lo quiere, en lata o en botella?  
**Ana:** ¿Cuánto cuesta la lata?  
VENDEDOR: La pequeña 3 euros con 25 y la grande 6 con 20  
**Ana:** ¡Uy, qué caro! Entonces, deme la pequeña. (yo no vengo más a esta tienda. Es muy cara)

**Ludovica:** Bueno, ya que estamos aquí... compramos unas cervezas ¿no?

© Álvaro Fernández Villazón



## 05 Cena con amigos

Ya es hora de conocer la vida nocturna de Santander.  
Julia y Ludovica quieren ir a cenar y luego de copas.  
Pero esta vez quieren salir solas porque no les gusta el ambiente que hay entre Antonio, José, Bea y Ana.  
Además, a Julia le gustan los hombres maduros y quiere invitar a Felipe.



**Julia:** Oye Felipe, ¿nos puedes recomendar un restaurante para ir a cenar?

**Felipe (el profesor):** Sí claro. El más interesante de Santander es "la Conveniente". El sitio es un poco raro pero la comida está muy buena y el ambiente es genial.

**Ludovica:** Y ¿dónde está?

**Felipe:** Está en el barrio pesquero. Hay que ir en autobús.

Tenéis que tomar la línea 9 hasta Puerto Chico y allí tenéis que cambiar a la línea 14 en dirección al Barrio Pesquero. ¿Vais todos?

**Julia:** No, solo vamos nosotras dos. (Julia mira a Felipe a los ojos) ¿Quieres venir con nosotras?

**Felipe:**..... Bueno.

En el restaurante:

**CAMARERO:** Buenas tardes. ¿Les gusta esta mesa?

**Julia:** Sí, gracias... La carta, por favor. (¡Jopé, qué sitio más guarro!)

**Felipe:** (Ya lo sé pero la comida está buenísima)

**CAMARERO:** Aquí la tienen. Tenemos también el menú del día: sopa de verdura, de segundo filete con patatas fritas y de postre helado o fruta del tiempo.

**Ludovica:** ¡Ah, estupendo! Yo quiero el menú.

**Julia:** Pues yo prefiero una sopa de tomate y de segundo, pollo al ajillo.

**Felipe:** Para mí, de primero, una ensalada mixta, y después merluza a la romana. (¡Es que tengo que adelgazar!)

**CAMARERO:** ¿Y para beber?

**Julia:** ¿Pedimos un vino de la casa?

**Ludovica:** Sí, de acuerdo. (¡Me voy a coger un pedo...!)

**Felipe:** Entonces, una botella de vino tinto y una de agua con gas, por favor.

**Ludovica:** ¿Agua? Mejor dos de vino.

**CAMARERO:** (Si quiere traigo una garrafa de cinco litros) ¿Es todo?

**Ludovica:** De momento sí. Gracias.

Durante la comida:

**Julia:** Bueno, ¡qué aproveche!

**Felipe:** Gracias, igualmente.

**Ludovica:** ¿Qué tal el pescado?

**Felipe:** Está muy rico, ¿lo quieres probar?

**Ludovica:** Sí... ¡Mmm!

**CAMARERO:** (¡Qué descarada, ha cogido la mitad! ¡Es que está como una cuba!)

**Julia:** Y tú, ¿quieres un poco de pollo? (Julia toca la pierna de Felipe por debajo de la mesa)

**Felipe:** (muy nervioso) No, gracias. Camarero, por favor, ¿me trae otra botella de agua?

**CAMARERO:** Ahora mismo...

**Julia:** ¿Puede traer otra servilleta? Esta está sucia

**CAMARERO:** ¿Desean postre?

**Julia:** Sí, yo un flan.

**Felipe:** Y para mí la tarta de fresas.

**CAMARERO:** (¡Y él quiere adelgazar, ja, ja!) ¿Y usted?

**Ludovica:** Un helado y un café, por favor.

**Julia:** Para mí un cortado. Y tú, Felipe, ¿no tomas café?

**Felipe:** Bueno, uno con leche. ¡Ah! y una copa de orujo.

**Ludovica:** ¡Ah! y otra para mí ¿Pedimos la cuenta?

**Julia:** Sí, pero pago yo.

**Felipe:** ¡No, no, Julia! Estáis en mi tierra y pago yo. ¡Camarero, la cuenta!

(Cuando salen del restaurante Julia coge a Felipe del brazo)

**Julia:** Y ahora vamos a tomar una copay a bailar.

**Felipe:** No, no, tengo que ir a casa. Mi mujer me espera...

© Álvaro Fernández Villazón

## 06 De compras por Santander

En Santander hay tantas tiendas de ropa como bares.  
Y bares hay un montón...  
Los santanderinos gastan mucho dinero en ropa.  
Para pasear por Santander hay que ponerse ropa elegante.  
Julia y Ludovica quieren ir de compras  
porque la ropa es más barata que en sus países.  
Se conocen desde hace cuatro días y son amigas,  
pero son muy distintas.  
Julia es más "grande" que Ludovica.  
Y Ludovica... es imbécil.



**Ludovica:** Hola Julia, ¿Qué haces?

**Julia:** Espero a Felipe. Quiero hablar con él.

**Ludovica:** Pero ¿no te acuerdas? ... hoy no hay clase y Felipe no viene. Además, después de anoche, seguro que no quiere hablar contigo...

**Julia:** ¡Ya, jo, qué borrachera! Quería disculparme, pero si no viene...

**Ludovica:** Oye, ¿vamos de compras?

**Julia:** ¡Vale! ¿A qué hora abren las tiendas?

**Ludovica:** Creo que abren de 10 a 2, así que ya están abiertas.

Pasean por el centro de Santander y por fin entran en una tienda:

**DEPENDIENTA:** Buenas días, ¿qué desea?

**Julia:** Hola, quería una falda

**DEPENDIENTA:** ¿Qué talla necesita? (¡Qué tía más gorda!)

**Julia:** La 40 o quizás... la 42...

**Ludovica:** ¡Pero que dices, Julia, por lo menos una 48!

**Julia:** ¡No Ludovica, qué he adelgazado!

**DEPENDIENTA:** ¿Y de qué color la quiere?

**Julia:** Blanca, roja o azul claro.

**DEPENDIENTA:** ¿Le gusta esta? Este color está de moda

**Julia:** Ay, no. Ese color no me queda bien.

**Ludovica:** Pues a mí me gusta mucho.

**Julia:** La quiero de un color más alegre.

**DEPENDIENTA:** Y ¿Esa verde? Es de algodón 100%.

**Julia:** Esa me gusta más, pero es demasiado larga.

**DEPENDIENTA:** ¡Ah, entonces esta minifalda! ¿qué le parece?

**Julia:** Sí, esa es muy bonita.

**Ludovica:** ¡Lo que faltaba, tú con minifalda!

**Julia:** ¿Dónde me la puedo probar?

**DEPENDIENTA:** Los probadores están ahí.

**Julia:** ¡Qué rabia! Me queda un poco estrecha

**Ludovica:** ¿Un poco? ¡Te queda fatal!

**Julia:** ¿Tiene una talla más grande?

**DEPENDIENTA:** Sí, ¡cómo no! Aquí tiene una 44... (¡la amiga es idiota!)

**Julia:** Esta me queda muy bien. ¿Cuánto cuesta?

**DEPENDIENTA:** Esta rebajada. Vale 40 € (euros).

**Ludovica:** Es muy cara y te queda muy mal.

**Julia:** ¡Cállate envidiosa! Vale, me la llevo.

**DEPENDIENTA:** ¿Desea alguna cosa más?

**Julia:** No, gracias. Eso es todo.

**DEPENDIENTA:** Vamos a la caja. Allí se la cobro

**Julia:** ¿Se puede pagar con tarjeta?

**DEPENDIENTA:** Sí, claro. O en efectivo, como prefiera.

**Ludovica:** ¡Claro! Es la tarjeta de tu marido ¿verdad?

**Julia:** ¡Eres una estúpida! Yo no soy tan delgada como tú, pero tengo mejor gusto que tú...



© Álvaro Fernández Villazón



## 07 Desayuno junto a la playa

Ya ha pasado una semana desde el inicio del curso. Antonio y José no han hablado desde la fiesta del Hotel Real. Pero hoy por la mañana han coincidido en la terraza de la residencia a la hora de desayunar y han tenido que hablar...

José llega a la terraza de la residencia y ve a Antonio. Es muy temprano y Antonio desayuna solo...

**José:** ¡Que raro! ¿No desayunas en tu hotel de 5 estrellas gran lujo?

**Antonio:** Tú eres tonto ¿verdad? ¿No has aprendido la lección?

**José:** ¿Qué lección?... ¿Has pasado la noche con Bea?

**Antonio:** ¡Lo dicho, tú eres tonto! a Bea, no la he visto desde la fiesta.

**José:** ¿Qué? ¿No habéis estado toda la semana juntos?

**Antonio:** No. No la he visto, ni la he querido ver.

**José:** Te has acostado con ella y ahora no quieres nada más... ¿No?

**Antonio:** ¡Y dale!...Yo te he hecho un favor...

**José:** ¿Qué favor? He perdido el amor de mi vida.

**Antonio:** ¡Ja!, pero ¿no has notado que Bea es una interesada?

**José:** Tú no conoces a Bea...

**Antonio:** Bea y yo nos hemos conocido en el avión

**José:** ¿Ah sí?

**Antonio:** ... y luego no ha hablado más conmigo

**José:** Porque sabe que eres un chulo...

**Antonio:** No, porque le he dicho que soy bombero

**José:** Es verdad... es ella la que ha dicho que eres bombero

**Antonio:** Y cuando ha sabido que soy rico ha pasado de ti... ¿o no?

**José:** Tienes razón... primero ha dicho que eres tonto pero al llegar al hotel, ha ido a hablar contigo.

**Antonio:** Ya lo sé. Y cuando he visto eso, he perdido el interés en ella.

**José:** Pero entonces... ¿Qué ha pasado en la fiesta?

**Antonio:** Pues que ha intentado enrollarse conmigo hasta que le he dicho "vete a la mierda"...

**José:** ¡Qué idiota he sido...!

**Antonio:** ¿Qué? ¿Hacemos las paces?



**José:** Vale. No hemos venido a España a discutir...

**Antonio:** Para mostrar mi buena voluntad voy a contarte un secreto... Yo no soy bombero...

(José le interrumpe)

**José:** ¡Vaya secreto! Mira, ahí vienen María, Ana y Pedro...

**Antonio:** Sí. He quedado con ellos para desayunar. Los he conocido el primer día y son geniales.

**José:** La verdad es que en este grupo hay gente muy maja.

**Antonio:** Hemos quedado para planear el fin de semana ¿Quieres venir con nosotros?

**José:** Sí, claro. Gracias Antonio

© Álvaro Fernández Villazón

## 08 Planes para el fin de semana

Antonio y José han hecho las paces. María, Pedro y Ana han quedado con Antonio para planear el fin de semana. Y José va a ir con ellos. Han hecho una lista con las cosas que van a hacer. Van a visitar... un montón de sitios.



Felipe siempre se levanta temprano y desayuna en la playa. Después de desayunar sube al palacio para dar las clases. Normalmente desayuna solo pero hoy se ha encontrado con el grupo de Antonio.

**Felipe (el profesor):** Hola chicos ¿qué hacéis? Habéis madrugado mucho.

**Ana:** No, es que, todavía no nos hemos acostado. ja, ja, ja

**Antonio:** Ayer hemos salido de marcha y hemos quedado para desayunar.

**Pedro:** Y hemos planeado el fin de semana.

**Felipe:** ¿Ah sí? ¿Y qué vais a hacer?

**Pedro:** Primero vamos a ir a Santillana del Mar

**Felipe:** Santillana es un pueblo precioso. Yo he estado muchas veces y es como vivir en la Edad Media

**Felipe:** Y ¿no vais a ver las Cuevas de Altamira?

**Pedro:** Sí, vamos a ir después...

**Felipe:** Tenéis que ir antes, sino, no vais a poder entrar porque siempre hay mucha gente



**Ana:** Y después vamos a ir a Comillas.

**Felipe:** Comillas es muy bonito y además allí van a abrir la Universidad Mundial del Español.

**Antonio:** Y tú, ¿Qué vas a hacer?

**Felipe:** Yo voy a comer con mis padres en Torrelavega. Y los domingos, después de comer me acuesto un poco.

**Antonio:** ¿Y tu familia?

**Felipe:** Mi mujer y mi hijo no están. Están en Alemania. Han ido a visitar a los padres de mi mujer.....

**Felipe:** ... Si queréis, después de ver Comillas, podéis pasar por Torrelavega y tomamos algo juntos...

**Ana:** ¡Estupendo! En Torrelavega hay muchísimas tiendas

**Felipe:** ¿Va a venir también Julia?

**Antonio:** ¿Julia? No, ¿Por qué?

**Felipe:** No, por nada. Es que me ha dicho que quiere conocer Torrelavega...



**José:** Bueno, ¿A qué hora quedamos?

**Felipe:** Vais a hacer muchas cosas, así que quedamos por la tarde... ¿a las 8?

**José:** Vale, a las 8 en la zona de vinos de Torrelavega

**Felipe:** Si veis a Julia..... nada, nada, es igual....

© Álvaro Fernández Villazón



## 09 Los amigos de Felipe



Después de visitar las Cuevas de Altamira, Santillana del Mar y Comillas, estamos en Torrelavega. El grupo de Antonio, José, María, Ana y Pedro han quedado con Felipe en casa de sus padres.

Los chicos han conseguido llegar a casa de los padres de Felipe.  
Viven en el centro de Torrelavega.  
Allí el tráfico es terrible.  
Han tardado casi una hora en aparcar.  
Antonio llama a la puerta.

**Antonio:** Hola, queríamos ver a Felipe...  
**Felipe (el profesor):** Ah, hola Antonio, soy yo. Subid...

En la puerta de la casa  
**Felipe:** Pero, ¿Qué haces Ana?  
**Ana:** Pues... quitame los zapatos....  
**Felipe:** No Ana, aquí no hace falta. Tu seguro que eres Alemana y del este ¿no?

**José:** ¿Dónde están tus padres?  
**Felipe:** Mis padres han salido a dar un paseo y estamos solos. Pero... pasad

En el cuarto de Felipe  
**Pedro:** ¿Quiénes son los de la foto?  
**Felipe:** Son mis amigos. Con ellos he ido de campamento muchos años.

**Pedro:** ¿De verdad? Y ¿Quién es el señor mayor de la izquierda?  
**Felipe:** También es un amigo de los campamentos. Pero es un cura.

**Felipe:** Ahora está en Sierra Leona. Es misionero.  
**Pedro:** ¡No me digas! ¿En Sierra Leona? Esa zona es muy peligrosa.

**Pedro:** ¿Quién es la chica de blanco?  
**Felipe:** Es la novia, Yolanda. Ahora está embarazada.  
**Ana:** ¡Qué bien! Yo también quiero... (todos la miran)

**Ana:** ¿Y quién es la chica de los pantalones, que está al lado de la novia?  
**Felipe:** Es Macu. Ahora es millonaria. Sus tíos han ganado 15 millones en la lotería y le han dado 2 a ella.  
**Ana:** ¿De verdad? ¡Qué suerte!

**María:** Y la chica de la izquierda que lleva un bolso...  
**Felipe:** Esa es Maite y la vais a conocer en seguida. He quedado con ella en la zona de vinos

**José:** ¿Y quién es el chico del bigote?  
**Felipe:** Es Ramón. Ha muerto este año en un accidente de coche  
**José:** ¡Cuánto lo siento!

**Felipe:** No quiero hablar de cosas tristes. He quedado a las 8 y son las 7:50 ( 8 menos 10)  
**Antonio:** Sí, ya vale de fotos. Vamos a tomar algo...

Se oye la puerta y entran los padres de Felipe

**Felipe:** Vais a conocer a mis padres.  
Papá, Mamá, estos son mis alumnos.  
LOS PADRES: ¡Hola chicos!  
TODOS: ¡Encantado señores!

© Álvaro Fernández Villazón

## 10 Día de resaca

Los chicos se han divertido mucho en Torrelavega. Felipe los ha llevado a muchos bares y han bailado hasta las 5 de la mañana. Y con tanta bebida y tanto baile... han pasado muchas cosas. Pero no todos se han divertido. Bea ha salido con Julia y con Ludovica, que han discutido otra vez. Además a ninguna de las dos le gusta Bea porque es una engreída.

Son las 10 de la mañana.  
Bea se aburre e intenta quedar con alguien.  
Está llamando por teléfono a todos los del grupo para quedar

RIN,RIN  
Pedro: Dígame

**Bea:** Hola Pedro, soy Bea. ¿Tienes ganas de dar un paseo?  
**Pedro:** Lo siento pero estoy descansando. Ayer hemos estado en Torrelavega hasta las 5 de la mañana.  
**Bea:** Ah, vale, perdona

RIN,RIN  
María: Dígame

**Bea:** ¿Es la habitación de María?  
**María:** Sí, soy yo. ¿Quién es?

**Bea:** Soy Bea. ¿Vienes conmigo de compras al centro?  
**María:** (Esta tía solo piensa en ropa...) No puedo, es que... estoy estudiando español para el examen.

**Bea:** (Jo, nadie quiere quedar conmigo)

RIN,RIN  
José: Dígame

**Bea:** Hola José. Soy Bea. ¿Tomamos un café?  
**José:** ¡(¡Que cara! habla conmigo como si nada...)  
Gracias pero... estoy leyendo un libro muy interesante... mejor mañana.  
**Bea:** Sí claro. Adiós

Bea se siente muy sola y está dispuesta a intentarlo todo. Incluso llamar a Antonio...  
"De perdidos, al río"

CONSERJE: Hotel Real, buenos días

**Bea:** Por favor, con la suite 401

RIN,RIN,RIN,RIN (el teléfono suena mucho tiempo)

**Mujer:** (Una voz de mujer) Dígame...

**Bea:** (Bea no se espera una voz de mujer)  
...esto... perdón... ¿está Antonio?

**Mujer:** Sí, pero está durmiendo. ¿De parte de quién?

**Bea:** Soy Bea... pero... tú... ¿Eres Ana?  
(Bea cuelga el teléfono)

(Antonio se despierta)

**Ana:** Ha llamado Bea

**Antonio:** ¿Y qué ha dicho?

**Ana:** Nada, Cuando ha reconocido mi voz, ha colgado

**Antonio:** Esa chica es idiota... ¿Por qué no vuelves a la cama...?

**Ana:** primero me voy a duchar... (Desde el baño)

Antonio... ¿Qué vamos a hacer hoy?

**Antonio:** ¿Qué quiere decir "vamos"? "Yo" me voy a quedar en la cama todo el día. Y "tú" tienes que ir a tu residencia.

Hay un minuto de silencio.

Ana ha entendido perfectamente lo que Antonio ha dicho. Antonio no quiere una relación con ella. Sólo ha sido un rollo.

**Antonio:** ¿Ana, estás bien?

Antonio se levanta y va al baño. Cuando entra, Ana está desnuda... y está llorando...





## 11 La carta, la postal, Madrid y la verdad

Hoy es el último día del curso. El programa para hoy es una excursión a Madrid y la mayoría va a regresar desde allí a sus casas.

Todos están haciendo las maletas, pero esta mañana temprano han quedado para desayunar juntos y algunos se han bañado por última vez en la playa.

Hace sol y casi todos han desayunado viendo el mar en la terraza de la cafetería. Sólo han faltado Ana y Antonio.



Cuando Bea regresa a su habitación la llama el conserje de la residencia que está enamorado de ella.

**CONSERJE:** ¡Hola Bea! ¡Qué guapa estás hoy! ¿Has hecho ya la maleta?

**Bea:** No, la voy a hacer ahora.

**CONSERJE:** Por cierto, ¿conoces a Antonio Mandini?

**Bea:** Por desgracia sí, ¿por qué?

**CONSERJE:** Tengo una carta para él, que me han mandado de la secretaria de los cursos. La tienen desde el primer día pero él no ha pasado por allí nunca. ¿Se la puedes darte?

**Bea:** No sé si..... Bueno, vale, yo sé la doy.

**CONSERJE:** Gracias Bea y buen viaje de regreso

Bea se lleva la carta. El remitente es la Fundación Marcelino Botín.....!La de la casa enorme que está al lado del hotel! Bea no puede resistir la tentación...y la abre.

Estimado señor Mandini:

En nombre de la Fundación Marcelino Botín le doy la bienvenida a Santander.

Como becario de la fundación tiene usted derecho a asistir al primer encuentro para hijos de emigrantes que organizamos en colaboración con la UIMP y el gobierno de Cantabria. Además por tener el mejor expediente de todos los solicitantes de la ayuda económica, le ofrecemos alojamiento en el Hotel Real que es propiedad de la fundación.

Le deseo una feliz estancia en Santander y le recuerdo que nos tiene que mandar una memoria del encuentro, así como las notas del curso de español. Atentamente,

Alberto Díaz Cuevas.  
Jefe del departamento de becas.

El avión de Santander a Madrid está casi vacío, como siempre. Ana se ha sentado sola porque no quiere hablar con nadie.

Está escribiendo una postal y está llorando. Un grupo charla alrededor de Antonio.

Bea se sienta al lado de Ana.

**Ana:** No quiero hablar con nadie.

**Bea:** Seguro que esto te interesa.  
(Bea le da la carta y Ana la lee)

**Ana:** Pero...!Es un farsante! ¡Se hace pasar por millonario y está aquí con una beca!

**Bea:** Sí y he hecho 20 copias de la carta para que todos lo sepan...

**Ana:** Gracias, pero ¿cómo sabes que yo también estoy enfadada con él?

**Bea:** Ayer, media hora después de llamar por teléfono a Antonio, te he visto volver a la residencia sola y llorando... Y he supuesto que te ha pasado lo mismo que a mí.

**Ana:** Bueno, lo mismo no. A mí me ha echado, después de acostarse conmigo...!Me siento fatal! (Ana llora otra vez)

**Bea:** Pues eso, lo mismo que a mí.

**Ana:** ¿Pero cómo? Él le ha cortado a José que cuando has intentado enrollarte con él, te ha mandado a la mierda

**Bea:** ¡Pero que cabrón! Sí, me ha dicho eso, pero... después de acostarse conmigo.

**Ana:** Pero ¿cuándo?

**Bea:** Durante la fiesta hemos ido a la otra habitación y...!él es tan guapo y... el ambiente y... el hotel de 5 estrellas...! ¡!!!Soy idiota!!!! (Bea también llora)

El avión ha aterrizado en Madrid-Barajas. Hay niebla y hace 16 grados. Ana y Bea han llegado a la terminal.

**Bea:** Bueno, por lo menos hemos aprendido algo ¿no?

**Ana:** Sí, todos los hombres son unos cerdos.

**Bea:** Sí.

Al salir de la terminal

**Ana:** Bea, ese chico te está llamando...

**Bea:** ¿Quién?

**Ana:** El chico del traje azul que lleva el ramo de flores

**Bea:** ¡Mierda! Es Antoine, mi novio

**Ana:** ¿Cómo? ¿tienes novio?

**Bea:** Bueno realmente es mi prometido, Nos vamos a casar en noviembre.

(Bea mira a Ana avergonzada) Ha venido a darme una sorpresa. Por favor...no digas nada.

Adiós Ana. Te escribo desde París...

**Ana:** Adiós Bea, yo voy a mandar esta postal...

Querido Peter:

Por fin tengo tiempo para escribir la postal que te prometí.

El encuentro ha sido muy interesante. En la primera semana estuvimos en Santander, que es una ciudad muy bonita.

En la segunda semana hicimos algunas excursiones y fuimos a Santillana del Mar y a Comillas que fue capital de España.

Y antes de visitar un parque natural y dormimos en una cabaña. Por eso no pudimos hablar por teléfono.

Tengo muchas ganas de verte. Un beso para los niños.

tu mujer, que te quiere.

Ana

© Álvaro Fernández Villazón




## APÉNDICE II: MÚSICA Y CANCIONES

Programa musical para el primer nivel de lenguas extranjeras en cursos sugestopédicos (Lozanov, 2005:93)	
<p><b>Sesión 1</b></p> <p>1. W.A. Mozart Concerto for Violin and Orchestra in A Major № 5 Allegro aperto (9:35) Adagio (11:05) Rondo. Tempo di Menuetto (9:50) Symphony in A Major KV 201 (№ 29) Allegro moderato (8:40) Andante (7:25) Menuetto (3:50) Allegro con spirito (5:40) Symphony in G Minor KV 550 (№ 40) Molto allegro (8:10) Andante (7:35) Menuetto allegretto (4:47) Allegro assai (4:50)</p> <p>2. J.S. Bach Fantasia for Organ in G Major BWV 572 Fantasia in C Minor BWV 562</p>	<p><b>Sesión 2</b></p> <p>1. J. Haydn Concerto № 1 in C major for Violin and Orchestra Allegro moderato (9:30) Adagio (4:10) Finale (4:10) Concerto № 2 in G Major for Violin and Orchestra Allegro moderato (8:35) Adagio (7:05) Allegro (3:45)</p> <p>2. J.S. Bach Prelude and Fugue in G Major BWV 541 Dogmatic Chorales</p>
<p><b>Sesión 3</b></p> <p>1. W.A. Mozart Symphony in D major “Haffner” KV 385 Allegro con spirito (4:55) Andante (4:30) Menuetto (3:30) Finale presto (3:55) Symphony in D Major “Prague” KV 504 Adagio-allegro (11:55) Andante (8:50) Finale presto (6:00)</p> <p>2. G.F. Handel Concerto for Organ and Orchestra in B-flat Major, Op. 7, № 6</p>	<p><b>Sesión 4</b></p> <p>1. J. Haydn Symphony in C Major № 101 “L’Horloge” Presto (8:00) Andante (8:00) Allegro (4:00) Vivace (4:00) Symphony in G Major № 94 Adagio cantabile. Vivace assasi (12:00) Andante (7:00) Menuetto. Allegro molto (4:00) Finale. Allegro molto (4:00)</p> <p>2. A. Corelli Concerti Grossi, Op. 6, Nos. 4, 10, 11, 12</p>
<p><b>Sesión 5</b></p> <p>1. L. van Beethoven Concerto for Piano and Orchestra № 5 in B-flat Major, Op. 73 Allegro (19:30) Adagio un poco mosso (8:00) Rondo. Allegro (10:40)</p> <p>2. A. Vivaldi Five concertos for flute and chamber orchestra</p>	<p><b>Sesión 6</b></p> <p>1. L. van Beethoven Concerto for Violin and Orchestra in D major, Op. 61 Allegro ma non troppo (24:30) Larghetto (11:20) Rondo. Allegro (9:30)</p> <p>2. A. Corelli Concerti Grossi, Op. 6, Nos. 2, 8, 5, 9</p>

<p><b>Sesión 7</b></p> <p>1. P.I. Tchaikovsky Concerto № 1 in B-flat Minor for Piano and Orchestra Allegro non troppo e molto maestoso Allegro con spirito (21:50) Andantino semplice Allegro con fuoco (15:15)</p> <p>2. G.F. Handel “Wassermusik”</p>	<p><b>Sesión 8</b></p> <p>1. J. Brahms Concerto for Violin and Orchestra in D major, Op. 77 Allegro non troppo (22:05) Adagio (9:25) Allegro giocoso, ma non troppo vivace (8:05)</p> <p>2. F. Couperin Sonatas for Harpsichord: “Le Parnasse” (Apotheosis of Corelli) “L’Astree”</p> <p>3. J.F. Rameau Concert Pieces for Harpsichord “Pieces de clavecin” № 1 and № 5</p>
<p><b>Sesión 9</b></p> <p>1. P.I. Tchaikovsky Concerto for Violin and Orchestra in D Major Op. 35 Allegro moderato (22:00) Canzonetta (7:00) Finale. Allegro vivacissimo (10:00)</p> <p>2. J.S. Bach Dogmatic Chorales for Organ BWV 680-689 Fugue in E-flat Major BWV 552</p>	<p><b>Sesión 10</b></p> <p>1. W.A. Mozart Concerto for Piano and Orchestra № 18 in B-flat Major KV 456 Allegro vivace (11:55) Andante un poco sostenuto (10:10) Allegro vivace(7:35) Concerto for Piano and Orchestra in A Major № 23 KV 488 Allegro (11:00) / Adagio (7:05) / Allegro assai (8:05)</p> <p>2. A. Vivaldi The Four Seasons, Op. 8 Spring Summer Autumn Winter</p>





<b>Mecano</b> Una rosa es una rosa <small>Autor: José María Cano                  Álbum: Aidalai (1991) Ariola</small>	<b>Mecano</b> Eine Rose ist eine Rose
<p>Es por culpa de una hembra que me estoy volviendo loco: no puedo vivir sin ella, pero con ella tampoco.</p> <p>Y si de este mal de amores yo me fuera pa' la tumba, a mí no me mandéis flores que como dice esta rumba...</p> <p>Quise cortar la flor más tierna del rosal pensando que de amor no me podría pinchar y mientras me picaba me enseñó una cosa que una rosa es una rosa, es una rosa.</p> <p>Y cuando abrí la mano y la deje caer rompieron a sangrar las llagas en mi piel y con sus pétalos me las curo mimosa que una rosa es una rosa, es una rosa.</p> <p>Pero cuanto mas me cura ¡ay! al ratito mas me escuece porque amar es el empiece de la palabra amargura.</p> <p>Una mentira y un credo por cada espina del tallo que injertándose en los dedos una rosa es un rosario.</p> <p>Quise cortar la flor...</p>	<p>Es ist die Schuld eines Weibes, dass ich verrückt werde ich kann ohne sie nicht leben aber mit ihr auch nicht</p> <p>Und wenn ich wegen dieses Liebeskummers ins Grab gehen würde schickt mir keine Blumen weil wie dieser „Rumba“ sagt...</p> <p>Ich wollte die zarteste Blüte dieses Rosenstrauches pflücken, weil ich dachte, dass ich mich an der Liebe nicht stechen könnte. Und während ich mich stach hat sie mich etwas gelehrt, dass eine Rose eine Rose ist, eine Rose ist.</p> <p>Und als ich die Hand öffnete und sie fallen ließ fingen die Wunden in meiner Haut an zu bluten und mit ihren Blütenblättern heilte sie mich zärtlich weil eine Rose eine Rose ist, eine Rose ist</p> <p>Je mehr sie mich heilen umso mehr brannte es danach weil Liebe der Anfang des Wortes Liebeskummer ist</p> <p>Eine Lüge und ein Credo für jeden Dorn am Stiel der sich in meine Finger gestochen hat eine Rose ist ein Rosenkranz</p> <p>Ich wollte die Rose pflücken..  <small>Traducción: Álvaro Fernández Villazón</small></p>
	<p><b>Mecano</b> fue un grupo español de música pop, activo entre 1981 y 1992, periodo al que hay que sumar una fugaz reaparición en 1998, que duro apenas ocho meses a partir de la edición de un doble disco recopilatorio que incluía siete nuevos temas grabados para la ocasión. El grupo estaba formado por Ana Torroja y los hermanos Nacho y José María Cano. Mecano lleva vendidos hasta la actualidad cerca de 25 millones de discos en todo el mundo. Su éxito, sin precedentes en el mundo de la música cantada en español, comprende a países tan diferentes en su cultura musical como España, México, Colombia, Venezuela, Argentina, Puerto Rico y Chile, incluyendo las Filipinas<sup>1</sup> y los Estados Unidos de habla hispana. Gracias a las adaptaciones a otros idiomas realizadas de varios de sus temas, se dieron a conocer en países de habla no hispana como Italia, Francia, Bélgica, Canadá o Suiza, destacando en el primero y último a la adaptación italiana del álbum "Figlio della Luna" y los cuatro últimos a la adaptación francoparlante del tema "Mujer contra mujer" («Une femme avec une femme») que continúa siendo, hoy en día, la canción extranjera que más semanas ha estado ocupando el puesto N.º1. Principalmente en las listas de éxitos francesas.</p> <p><a href="http://es.wikipedia.org/wiki/Mecano_(banda)">http://es.wikipedia.org/wiki/Mecano_(banda)</a>  <a href="http://www.dailymotion.com/video/x3b643_mecano-una-rosa-es-une-rosa_music">http://www.dailymotion.com/video/x3b643_mecano-una-rosa-es-une-rosa_music</a></p>

Ricardo Arjona Ella y él <small>Autor: Edgar Ricardo Arjona Morales                      Álbum: Si el norte fuera el sur (1996) Sony Music</small>	Ricardo Arjona Sie und er
<p>Ella es de la Habana. / Él es de Nueva York.                      Ella baila en Tropicana. / A él le gusta el rock.                      Ella vende besos en un burdel,                      mientras él se gradúa en UCLA</p> <p>Ella es medio marxista / Él es republicano                      Ella quiere ser artista / Él odia a los cubanos                      Él cree en la estatua de la libertad                      Y ella en su vieja Habana de la soledad.</p> <p>Él ha comido hamburguesas / Ella moros con cristianos                      Él champagne con sus fresas. / Ella un mojito cubano                      Ella se fue de gira a Yucatán                      Y él de vacaciones al mismo lugar.</p> <p>Mulata hasta los pies / Él rubio como el sol                      Ella no habla inglés / Y él menos español                      Él fue a tomar un trago sin sospechar                      Que iba a encontrar el amor en aquel lugar</p> <p>estribillo:                      Lo que las ideologías dividen al hombre                      El amor con sus hilos los une en su nombre.                      Ella mueve su cintura al ritmo de un cantar                      Y él se va divorciando del Tío Sam                      Él se refugia en su piel la quiere para él                      Y ella se va olvidando de Fidel                      ¿Qué sabían Lenin y Lincoln del amor...?                      ¿Qué saben Fidel y Clinton del amor?</p> <p>Ella se sienta en su mesa / Él tiembla de la emoción                      Ella se llama Teresa / Y él se llama John                      Ella dice "Hola chico" / Él contesta "Hello"                      A ella no le para el pico / Él dice "speak slow".</p> <p>Él se guardó su bandera / Ella olvidó los conflictos                      Él encontró la manera / de que el amor salga invicto                      La tomó de la mano y se la llevó                      El yankee de la cubana se enamoró.</p> <p>Ahora viven en París / Buscaron tierra neutral                      Ella logró ser actriz / Él es un tipo normal                      Caminan de la mano. Calle Campos Elíseos                      Como quien se burla del planeta y sus vicios.</p>	<p>Sie ist aus Havana / Er ist aus New York                      Sie tanzt bei „Tropicana“ / ihm gefällt es Rock                      Sie verkauft Küssen in einem Bordell                      Während er in UCLA studiert</p> <p>Sie ist halb-marxistisch / Er ist republicanisch                      Sie will Künstlerin werden / Er hasst die Kubaner                      Er glaubt an die Statue der Freiheit                      Und sie glaubt an ihre alte Havanna der Einsamkeit</p> <p>Er hat Hamburger gegessen / Sie, „moros con cristianos“                      Er, Sekt mit Erdbeeren / Sie, kubanische Mojito                      Sie führt eine Tournee in Yucatan                      Und er führt in Urlaubt zu dem selben Ort</p> <p>Sie ist voll Mulattin / Er ist blond wie die Sonne                      Sie spricht kein Englisch / Und er noch weniger Spanisch                      Er ging etwas trinken ohne zu ahnen                      Dass er die Liebe dort finden würde</p> <p>Refrain:                      Die Ideologien trennen die Menschen                      Die Liebe, mit ihren Faden verbindet sie                      Sie bewegt ihre Hüfte im Takt eines Liedes                      Er lässt sich von „Onkel Sam“ scheiden                      Er fluchtet sich in ihrer Haut. Er will sie für ihn.                      Und sie vergisst langsam Fidel                      Was wussten Lenin und Lincoln über Liebe? Was wissen                      Fidel und Clinton über Liebe?</p> <p>Sie setzt sich an seinen Tisch / Er zittert von Aufregung                      Sie heiss Teresa. Er heiss John / Sie sagt „Hola chico“. Er                      antwortet „Hallo“                      Sie redet ohne Pause / Er sagt „speak slow“</p> <p>Er steckte seine Fahne rein / Sie vergass die Konflikte                      Er fand einen Weg damit die Liebe unbesiegt bleibt                      Er hielt ihre Hand und nahm sie mit                      Der Ami in die Kubanerin verliebte sich</p> <p>Jetzt wohnen sie in Paris / Die suchten ein neutrales Land                      Sie würde Schauspielerin / Er ist ein normaler Typ                      Die laufen mit verbundenen Hände „Champs Ellysee“                      entlang. Als ob sie sich über den Planet und seine                      schlechten gewohnheiten lustig machen würden.</p> <p><small>Traducción: Álvaro Fernández Villazón</small></p>
	<p><b>Edgar Ricardo Arjona Morales</b>, (nacido el 19 de enero de 1964, en Jocotenango, Guatemala), conocido como Ricardo Arjona, es un cantautor guatemalteco y ex jugador de baloncesto y profesor de escuela. Con más de 20 millones de álbumes vendidos hasta la fecha, Arjona es uno de los artistas más exitosos de América Latina. 1 2 Su música varía desde baladas a pop latino, rock, pop rock, música cubana, y, más recientemente incluye actuaciones a capella y una mezcla de música tejana y norteña, música afroamericana y latina. Conocido por su estilo lírico, Arjona con frecuencia aborda temas de amor y temas sociales como el racismo, la homosexualidad, el secuestro, la violación y la inmigración.</p> <p><a href="http://es.wikipedia.org/wiki/Ricardo_Arjona">http://es.wikipedia.org/wiki/Ricardo_Arjona</a>  <a href="http://www.dailymotion.com/video/x2ua2_ricardo-arjona-ella-y-el_music">http://www.dailymotion.com/video/x2ua2_ricardo-arjona-ella-y-el_music</a></p>

Manu Chao Me gustas tú <small>Autor: José Manuel Arturo Tomás Chao                      Álbum: Próxima estación: Esperanza (2001) Virgin</small>	Manu Chao Du gefällst mir (Mir gefällst du)
<p><b>Me gustan los aviones,                      Me gusta viajar,                      Me gusta la mañana,                      Me gusta el viento,                      Me gusta soñar,                      Me gusta la mar,</b></p> <p><small>¿Qué voy a hacer?, je ne sais pas                      ¿Qué voy a hacer?,, je ne sais plus                      ¿Qué voy a hacer?,, je suis perdu                      ¿Qué horas son, mi corazón?</small></p> <p><b>Me gusta la moto,                      Me gusta correr,                      Me gusta la lluvia,                      Me gusta volver,                      Me gusta (la) marihuana,.                      Me gusta (la) colombiana,                      Me gusta la montaña,                      Me gusta la noche,</b>  <small>¿Qué voy a hacer? je ne sais pas ...</small></p> <p><b>Me gusta la cena,                      Me gusta la vecina,                      Me gusta su cocina,                      Me gusta camelar,                      Me gusta la guitarra,                      Me gusta el reggae,                      Me gusta la canela,</b>  <small>¿Qué voy a hacer?,, je ne sais pas ...</small></p> <p><b>Me gusta el fuego,                      Me gusta menear,                      Me gusta la Coruña,                      Me gusta Malasaña,                      Me gusta la castaña,                      Me gusta Guatemala,</b>  <small>¿Qué voy a hacer?, je ne sais pas...</small></p>	<p>1- Mir gefällt Zimt. mir gefällst du                      2- Mir gefällt Feuer, mir gefällst du                      3- Mir gefallen die Flugzeuge, mir gefällst du                      4- Mir gefällt reisen, mir gefällst du                      5- Mir gefällt der Morgen, mir gefällst du</p> <p>Was soll ich machen?                      Was soll ich machen?                      Was soll ich machen?                      Wie spät ist es, mein Schatz?</p> <p>6- Mir gefällt La Coruña, mir gefällst du                      7- Mir gefällt verführen, mir gefällst du                      8- Mir gefällt die Gitarre, mir gefällst du                      9- Mir gefällt Reggae, mir gefällst du</p> <p>10- Mir gefällt Malasaña, mir gefällst du                      11- Mir gefällt Kastanie, mir gefällst du                      12- Mir gefällt Guatemala, mir gefällst du</p> <p>13- Mir gefällt das Motorrad, mir gefällst du                      14- Mir gefällt rennen, mir gefällst du                      15- Mir gefällt der Regen, mir gefällst du                      16- Mir gefällt zurückkehren, mir gefällst du</p> <p>17- Mir gefällt der Wind, mir gefällst du                      18- Mir gefällt träumen, mir gefällst du                      19- Mir gefällt das Meer, mir gefällst du</p> <p>Was soll ich machen?...</p> <p>20- Mir gefällt das Abendessen, mir gefällst du                      21- Mir gefällt die Nachbarin, mir gefällst du                      22- Mir gefällt schwenken, mir gefällst du</p> <p>23- Mir gefällt ihre Küche, mir gefällst du</p> <p>Was soll ich machen?...</p> <p>24- Mir gefällt Marihuana, mir gefällst du                      25- Mir gefällt kolumbianisch, mir gefällst du</p> <p>26- Mir gefällt der Berg mir gefällst du                      27- Mir gefällt die Nacht mir gefällst du</p> <p>Was soll ich machen?...</p>



Manu Chao Me gustas tú <small>Autor: José Manuel Arturo Tomás Chao                      Álbum: Próxima estación: Esperanza (2001) Virgin</small>	Manu Chao Du gefällst mir (Mir gefälltst du)
<p> <b>Me gustan los aviones</b>, me gustas tú.  <b>Me gusta viajar</b>, me gustas tú.  <b>Me gusta la mañana</b>, me gustas tú.  <b>Me gusta el viento</b>, me gustas tú.  <b>Me gusta soñar</b>, me gustas tú.  <b>Me gusta la mar</b>, me gustas tú.                 </p> <p> <small>¿Qué voy a hacer?, je ne sais pas                      ¿Qué voy a hacer?.. je ne sais plus                      ¿Qué voy a hacer?.. je suis perdu                      ¿Qué horas son? mi corazón</small> </p> <p> <b>Me gusta la moto</b>, me gustas tú.  <b>Me gusta correr</b>, me gustas tú.  <b>Me gusta la lluvia</b>, me gustas tú.  <b>Me gusta volver</b>, me gustas tú.  <b>Me gusta (la) marihuana</b>, me gustas tú.  <b>Me gusta (la) colombiana</b>, me gustas tú.  <b>Me gusta la montaña</b>, me gustas tú.  <b>Me gusta la noche</b>, me gustas tú.                 </p> <p> <small>¿Qué voy a hacer? je ne sais pas ...</small> </p> <p> <b>Me gusta la cena</b>, me gustas tú.  <b>Me gusta la vecina</b>, me gustas tú.  <b>Me gusta su cocina</b>, me gustas tú.  <b>Me gusta camelar</b>, me gustas tú.  <b>Me gusta la guitarra</b>, me gustas tú.  <b>Me gusta el reggae</b>, me gustas tú.  <b>Me gusta la canela</b>, me gustas tú.                 </p> <p> <small>¿Qué voy a hacer?.. je ne sais pas ...</small> </p> <p> <b>Me gusta el fuego</b>, me gustas tú.  <b>Me gusta menear</b>, me gustas tú.  <b>Me gusta la Coruña</b>, me gustas tú.  <b>Me gusta Malasaña</b>, me gustas tú.  <b>Me gusta la castaña</b>, me gustas tú.  <b>Me gusta Guatemala</b>, me gustas tú.                 </p>	<p>                     Mir gefallen die Flugzeuge, mir gefälltst du                      Mir gefällt reisen, mir gefälltst du                      Mir gefällt der Morgen, mir gefälltst du                      Mir gefällt der Wind, mir gefälltst du                      Mir gefällt träumen, mir gefälltst du                      Mir gefällt das Meer, mir gefälltst du                 </p> <p>                     Was soll ich machen?                      Was soll ich machen?                      Was soll ich machen?                      Wie spät ist es, mein Schatz?                 </p> <p>                     Mir gefällt das Motorrad, mir gefälltst du                      Mir gefällt rennen, mir gefälltst du                      Mir gefällt der Regen, mir gefälltst du                      Mir gefällt zurückkehren, mir gefälltst du                      Mir gefällt Marihuana, mir gefälltst du                      Mir gefällt kolumbianisch, mir gefälltst du                      Mir gefällt der Berg mir gefälltst du                      Mir gefällt die Nacht mir gefälltst du                 </p> <p>                     Was soll ich machen?                 </p> <p>                     Mir gefällt das Abendessen, mir gefälltst du                      Mir gefällt die Nachbarin, mir gefälltst du                      Mir gefällt ihre Küche, mir gefälltst du                      Mir gefällt verführen, mir gefälltst du                      Mir gefällt die Gitarre, mir gefälltst du                      Mir gefällt Reggae, mir gefälltst du                 </p> <p>                     Was soll ich machen?                 </p> <p>                     Mir gefällt Zimt, mir gefälltst du                      Mir gefällt Feuer, mir gefälltst du                      Mir gefällt schwenken, mir gefälltst du                      Mir gefällt La Coruña, mir gefälltst du                      Mir gefällt Malasaña, mir gefälltst du                      Mir gefällt Kastanie, mir gefälltst du                      Mir gefällt Guatemala, mir gefälltst du                 </p>
	<p> <small>Traducción: Álvaro Fernández Villazón</small> </p> <p>                     José Manuel Arturo Tomás Chao, más conocido como Manu Chao, (París, Francia, 21 de junio de 1961) es un cantautor francés de origen español, de madre vasca y padre gallego. Canta en francés, español, inglés, italiano, gallego, árabe y portugués y ocasionalmente en otros idiomas. Chao comenzó su carrera musical en París, como músico callejero y tocando en grupos como Hot Pants y Los Carayos, que combina una variedad de lenguajes y estilos musicales. Con amigos y su hermano Antoine Chao, fundó la banda Mano Negra en 1987, logrando un éxito considerable, sobre todo en Europa. Se convirtió en solista después de su disolución en 1995, y desde entonces ha estado de gira regularmente con su banda en vivo, Radio Bemba. Actualmente vive en Barcelona. Manu es conocido por su lucha por la libertad y por sus ideales políticos, muchas de las canciones de Chao hablan sobre el amor, la vida en los guetos y la inmigración, dado que la familia del cantante emigró de España a Francia durante los años de dictadura de Francisco Franco.                 </p> <p> <small><a href="http://es.wikipedia.org/wiki/Manu_Chao">http://es.wikipedia.org/wiki/Manu_Chao</a>  <a href="http://www.youtube.com/watch?v=mgjP5Csa">http://www.youtube.com/watch?v=mgjP5Csa</a></small> </p>


<p><b>Estopa</b>  <b>La raja de tu falda</b>  <small>Autores: David y José Muñoz Galvo                      Álbum: Estopa (1999) BMG</small></p>	<p><b>Estopa</b>  <b>Dein Rockschlitz</b></p>
<p>Era una tarde tonta y caliente / de esas que te quema el sol la frente                      y era el verano del 97, / y yo me moría por verte                      mi única idea era camelarte, / era llevarte a cualquier parte y                      yo ese día tocaba en el bar "Sin Nombre" / y allí esperaba encontrarte.</p> <p>Me puse un pantaloncito estrecho, / la camiseta de los conciertos                      vamos Josele tira pa' i coche / porque esta noche nos la comemos                      y al pasar por tu calle allí estabas tú,                      esperando en la parada del autobús,                      comiéndote con gracia aquel chupa-chups, / ¡Qué vicio, qué vicio!</p> <p>No sé que me dio por la espalda / cuando vi la raja de tu falda                      que un Seat Panda se me cruzó y /                      se comió el parachoques de mi Ford Escord.</p> <p>Por la raja de tu falda / yo tuve un piñazo con un Seat Panda                      Por la raja de tu falda / yo tuve un piñazo con un Seat Panda</p> <p>10:40 post meridiano, / llegamos tarde para no variar,                      y el tío del garito está mosqueao / porque aún no hay nada montao                      y la gente entra que te entra, / y yo enchufa que te enchufa,                      mi hermano prueba que te prueba, / y esto se escucha o no se escucha.</p> <p>El calor de la gente alma del ambiente,                      los focos deslumbrantes son muy potentes                      el público delante muy expectante, / ¡caliente, caliente!                      De repente se abrió la puerta, / cuando yo cogía la guitarra                      y me temblaron las piernas / al ver de nuevo la raja de tu falda.</p> <p>Por la raja de tu falda / yo rompí tres cuerdas de esta guitarra,                      por la raja de tu falda / yo rompí tres cuerdas de esta guitarra.</p> <p>Y ahora ya ha pasado el tiempo, / parece que fue ayer                      desde que desapareciste del concierto / yo no te he vuelto a ver.                      Ya no recuerdo tu ojos, / ni siquiera tu mirada,                      tan solo puedo acordarme / de la raja de tu falda</p> <p>Por la raja de tu falda / yo me he obsesionao y voy de barra en barra                      por la raja de tu falda / yo tuve un piñazo con un Seat Panda                      Por la raja de tu falda / yo tuve un piñazo con un Seat Panda                      por la raja de tu falda / yo tuve un siniestro con un Seat Panda</p>	<p>Es war ein warmer doofer Nachmittag,                      einer an denen die Sonne dir die Stirn verbrennt                      es war der Sommer 97                      und ich wäre dafür gestorben dich zu sehen                      Meine einzige Idee war dich zu kriegen,                      dich irgendwohin mitzunehmen                      an diesem Tag spielte ich in der Bar „Ohne Namen“                      und da hoffte ich dich zu treffen</p> <p>Ich zog mir eine enge Hose an und das T-Shirt für die Konzerte                      Gehen wir Josele geh zum Auto heute Nacht werden wir einen                      großen Erfolg haben                      Als wir durch deine Straße fuhren, wartetest du gerade an der                      Bushaltestelle und du äßt mit Charme einen Lolly. Wie geil!</p> <p>Und ich weiß nicht was mich verwirrt hat als ich den Schlitz deines                      Rockes sah, dass ein Seat Panda mich schnitt und die Stoßstange                      meines Ford Escord mitnahm.</p> <p>Wegen deines Rockschlitzes hatte ich einen Zusammenstoß mit                      einem Seat Panda                      Wegen deines Rockschlitzes hatte ich einen Zusammenstoß mit                      einem Seat Panda</p> <p>10:40 p.m: wir kommen wie immer zu spät                      und der Typ des Lokals ist ein genervt                      weil noch nichts aufgebaut ist                      Und die Leute kamen und kamen und ich steckte an und an, mein                      Bruder probt und probt und hört man gut oder nicht</p> <p>Die Hitze der Leute, die Seele der Stimmung                      und die blendenden Scheinwerfer sind sehr stark und das                      Publikum vorne ist erwartungsvoll, Heiß Heiß!                      Plötzlich ging die Tür auf als ich die Gitarre nahm und meine Beine                      zitterten als ich erneut den Schlitz deines Rockes sah</p> <p>Wegen deines Rockschlitzes machte ich 3 Saiten meiner Gitarre                      kaputt                      Wegen deines Rockschlitzes machte ich 3 Saiten meiner Gitarre                      kaputt</p> <p>Und jetzt ist es lange her, doch es scheint als wäre es gestern                      gewesen, dass du von dem Konzert verschwunden bist und ich                      habe dich nie wieder gesehen, ich erinnere mich nicht an dein                      Gesicht und auch nicht an deinen Blick ich kann mich nur an                      deinen Rockschlitz erinnern</p> <p>Wegen deines Rockschlitzes bin ich besessen und gehe von                      Bartheke zu Bartheke                      Wegen deines Rockschlitzes hatte ich einen Zusammenstoß mit                      einem Seat Panda                      Wegen deines Rockschlitzes hatte ich einen Zusammenstoß mit                      einem Seat Panda                      Wegen deines Rockschlitzes hatte ich einen Unfall mit einem Seat                      Panda                      Traducción: Álvaro Fernández Villazón y Aurica Lehwald</p>
	<p>Estopa es un dúo español de música creado en 1999, formado por los hermanos David y José Manuel Muñoz. Con su primer disco consiguieron unas ventas superiores a 1.000.000 de copias, logrando así el reconocimiento en su país natal y después en países latinoamericanos. Sus otros siete discos han seguido la fórmula que tanto éxito les ha dado: rumbas catalanas y urbanas. Son grandes admiradores de Joaquín Sabina y de Pancho Varona. Han vendido más de 4 millones de discos a nivel nacional e internacional. Los hermanos David y José nacieron en el barrio de San Ildefonso de Cornellà de Llobregat, un municipio a diez kilómetros de Barcelona. Sus padres habían llegado desde Zarza Capilla (Badajoz), en la comarca de la Serena, y regentaban el bar La Española, enfrente de la comisaría de policía de Cornellà.</p> <p><a href="http://es.wikipedia.org/wiki/Estopa_(banda)">http://es.wikipedia.org/wiki/Estopa_(banda)</a></p>




Fito & Fitipaldis La casa por el tejado Autor: Fito Cabrales Álbum: Lo más lejos a tu lado (2003) DRD	Fito & Fitipaldis Das Pferd von hinten aufzäumen
<p>Ahora sí, parece que ya empiezo a entender las cosas importantes aquí son las que están detrás de la piel</p> <p>Y todo lo demás empieza donde acaban mis pies Después de mucho tiempo aprendí que hay cosas que es mejor no aprender.</p> <p>El colegio poco me enseñó si es por esos libros nunca aprendo a coger el cielo con las manos a reír y a llorar lo que te canto a coser mi alma rota a perder el miedo a quedar como un idiota.</p> <p>Y a empezar la casa por el tejado a poder dormir cuando tú no estás a mi lado menos mal que fui un poco granuja todo lo que sé me lo enseñó una bruja</p> <p>Ruinas... ¿no ves que por dentro estoy en ruinas? Mi cigarro va quemando el tiempo, tiempo que se convirtió en cenizas</p> <p>!Raro! ... !no digo diferente digo raro!                      Ya no sé si el mundo está al revés o soy yo el que está cabeza abajo</p> <p>El colegio poco me enseñó si es por el maestro nunca aprendo...</p>	<p>Jetzt schon, es scheint dass ich anfang zu verstehen... Die wichtige Sachen hier sind die, die hinter der Haut sind</p> <p>Und alles andere fängt da an, wo meine Füße enden. Nach langer Zeit habe ich gelernt, dass es Sachen gibt, die man besser nicht lernt</p> <p>Die Schule hat mir wenig beigebracht Wenn es nach den Bücher ginge, hätte ich nie gelernt, Den Himmel mit den Händen zu nehmen, zu Lachen und zu weinen was ich dir singe, meine zerstörte Seele zu nähen, die Angst zu verlieren wie an Idiot da zustehen.</p> <p>Und um das Haus vom Dach anzufangen, um schlafen wenn du nicht neben mir bist. glücklicherweise war ich ein kleiner Gauner. Alles was ich weiss, hat mir eine Hexe beigebracht.</p> <p>Ruinen... siehst du nicht, dass in mir drinnern nur Ruinen sind Meine Zigarette verbrennt langsam die Zeit Zeit seltsam die sich in Aschen verwandelte</p> <p>Komisch! ich sage nicht „anders“ ich sage „komisch“ Ich weiss es nicht ob die Welt umgekehrt ist oder ob ich der bin, der auf dem Kopf steht.</p> <p>Die Schule...</p>
	<p><b>Adolfo Cabrales Mato, «Fito»</b> (nacido el 6 de octubre de 1966 en Bilbao,<sup>1</sup> España), es un músico español. A lo largo de su carrera musical ha sido cantante, guitarrista y compositor del grupo Platero y Tú y actualmente de Fito &amp; Fitipaldis. Adolfo Cabrales, conocido como «Fito», nació en el barrio bilbaíno de Zabala,<sup>2</sup> pasando parte de su infancia y adolescencia en Laredo (Cantabria) y en Málaga.<sup>3</sup> En su juventud trabajó de camarero en un prostíbulo del que su padre era jefe, 4 en la calle de Las Cortes (más conocida por La Palanca).</p> <p><a href="http://es.wikipedia.org/wiki/Fito_y_Fitipaldis">http://es.wikipedia.org/wiki/Fito_y_Fitipaldis</a>  <a href="http://es.wikipedia.org/wiki/Fito_Cabrales">http://es.wikipedia.org/wiki/Fito_Cabrales</a></p>

<b>Héroes del Silencio</b> <b>La chispa adecuada</b> <small>Autor: Enrique Bunbury                      Álbum: Avalancha (199) EMI</small>	<b>Helden der Stille</b> <b>Der angemessene Funke</b>
<p>Las palabras fueron avispas                      Y las calles como dunas                      Cuando aun te espero llegar...                      En un ataúd guardo tu tacto y una corona                      Con tu pelo enmarañado                      Queriendo encontrar un arco iris infinito</p> <p>Mis manos que aun son de hueso                      Y tu vientre sabe a pan                      La catedral es tu cuerpo...                      Eras verano y mil tormentas.                      Yo el león, que sonríe a las paredes                      Que he vuelto a pintar del mismo color</p> <p><b>Estribillo:</b>                      No sé distinguir entre besos y raíces                      No sé distinguir lo complicado de lo simple                      Y ahora estás en mi lista                      De promesas a olvidar                      Todo arde si le aplicas la chispa adecuada</p> <p>El fuego que era a veces propio                      La ceniza siempre ajena                      Blanca esperma resbalando                      Por la espina dorsal                      Ya somos más viejos y sinceros                      Y qué más da                      Si miramos la laguna                      Como llaman a la eternidad de la ausencia</p>	<p>Die Wörter waren Wespen                      Und die Straßen wie Dünen                      Wenn ich noch auf dich warte...                      In einem Sarg bewahre ich deinen Tastsinn auf,                      und eine Krone                      mit deinem Haar verfilzt                      und ich will einen unendlichen Regenbogen finden.</p> <p>Meine Hände, die noch aus Knochen sind                      Und dein Bauch schmeckt nach Brot                      Die Kathedrale ist dein Körper                      Du warst Sommer und Eintausend Stürme                      Ich, der Löwe, der die Wände anlächelt                      Die ich mit der gleichen Farbe wieder gestrichen habe.</p> <p><b>Refrain:</b>                      Ich kann nicht zwischen Küssen und Wurzeln unterscheiden                      Ich kann nicht das Komplizierte von dem Einfachen unterscheiden                      Und jetzt bist du auf meiner Liste mit Versprechen,                      die ich vergessen will.                      Alles brennt, wenn du aufträgst... den angemessenen Funke.</p> <p>Das Feuer, das manchmal eigen war. Die Asche immer fremd.                      Weißes Sperma das über das Rückgrat rutscht.                      Schon sind wir älter und ehrlicher, na und?                      Wenn wir die Lagune ansehen                      Wie man die Ewigkeit der Abwesenheit nennt.</p> <p><small>Traducción: Álvaro Fernández Villazón y Steffan Hoffmann</small></p>
	<p>Héroes del Silencio (a veces abreviado Héroes o por sus iniciales HDS) fue un grupo español de rock radicado en Zaragoza, formado inicialmente por Juan Valdivia (guitarra solista) y Enrique Bunbury (voz y guitarra rítmica), y completado con Joaquín Cardiel (bajo) y Pedro Andreu (batería), a mediados de los años 80. Experimentaron un gran éxito en España y Latinoamérica, así como en varios países europeos, incluyendo Alemania, Bélgica, Suiza, Francia e Italia, convirtiéndose en uno de los grupos más exitosos de la historia del rock en español.<sup>3 4</sup> Después de doce años en los que vendieron más de seis millones de discos en más de treinta y siete países, y en los que ofrecieron más de mil conciertos, la banda se separó en 1996</p> <p><a href="http://es.wikipedia.org/wiki/H%C3%A9roes_del_Silencio">http://es.wikipedia.org/wiki/H%C3%A9roes_del_Silencio</a></p>



Nino Bravo Un beso y una flor	Autor: Luis Manuel Ferrí Llopis Álbum: Un beso y una flor (1972) Fonogram	Nino Bravo Ein Kuss und eine Blume
<p>Dejaré mi tierra por ti, dejaré mis campos y me iré, lejos de aquí.</p> <p>Cruzaré llorando el jardín, y con tus recuerdos partiré, lejos de aquí.</p> <p>De día viviré pensando en tu sonrisa. De noche las estrellas me acompañarán. Serás como una luz que alumbró mi camino. Me voy pero te juro que mañana volveré.</p> <p>Al partir un beso y una flor, un te quiero una caricia y un adiós. Es ligero equipaje para tan largo viaje. Las penas pesan en el corazón.</p> <p>Más allá del mar habrá un lugar donde el sol cada mañana brille más. Forjarán mi destino las piedras del camino. Lo que nos es querido siempre queda atrás.</p> <p>De día... Al partir...</p> <p>Buscaré un hogar para ti donde el cielo se une con el mar, lejos de aquí. Con mis manos y con tu amor lograré encontrar otra ilusión, lejos de aquí</p>		<p>Ich werde für dich meine Heimat verlassen. Ich werde meine Felder verlassen und weit weg von hier gehen.</p> <p>Ich werde den Garten weinend überqueren. Und mit deinen Erinnerungen werde ich los fahren, weit weg von hier</p> <p>Tagsüber werde ich an dein Lächeln denken Nachtsüber werden mir die Sterne Gesellschaft leisten. du wirst wie ein Licht sein, das meinen Weg beleuchtet. Ich gehe aber ich schwöre dir dass ich morgen zurück kommen werde.</p> <p>Bei der Abreise, ein Kuss und eine Blume, ein „ich liebe dich“ und ein „tschüss“. Es ist ein leichtes Gepäck für so eine lange Reise...der Kummer belastet das Herz.</p> <p>An der andere Seite des Meers wird es einen Ort geben, wo die Sonne jeden Morgen mehr scheinen wird. Die Steine des Weges werden mein Schicksal schmieden. Was wir lieben, fällt immer zurück.</p> <p>Tagsüber... Bei der Abreise....</p> <p>Ich werde ein Zuhause für dich suchen, wo der Himmel und das Meer sich vereinigen weit weg von hier. Mit meinen Händen und mit deiner Liebe werde ich es schaffen, eine neue Freude zu finden, weit weg von hier.</p> <p>Traducción: Álvaro Fernández Villazón</p>
		<p>Luis Manuel Ferrí Llopis, cuyo nombre artístico era Nino Bravo fue un cantante español. Nació en un pequeño pueblo valenciano, Ajelo de Malferit, pero se trasladó a Valencia a los pocos años. A los 16 años comenzó a trabajar en la joyería valenciana Casa Amat, en la que llegó a ser lapidador. Cuando Nino Bravo falleció, de forma repentina, a los 28 años de edad, ya había realizado un amplio recorrido por las experiencias que todo gran artista tiene en su haber. Había conquistado los primeros puestos de las listas, tanto españolas como hispanoamericanas, realizado multitudinarias giras, presentado a numerosos festivales, actuado en infinidad de ocasiones en la televisión... La historia de Nino Bravo es la historia de uno de los mayores mitos de la canción moderna</p> <p><a href="http://es.wikipedia.org/wiki/Nino_Bravo">http://es.wikipedia.org/wiki/Nino_Bravo</a>  <a href="http://www.ninobravo.net/biografia/biografia.html">http://www.ninobravo.net/biografia/biografia.html</a></p>





Los Limones Ferrol	Autor: Santos Fernández López Álbum: Donde acaba el mar (1991) Grabaciones Accidentales	Los Limones Ferrol
<p>Vivo al lado del mar,                      en un pueblo donde perder es lo normal.                      Los que pudieron escapar juraron no volver jamás.                      Hoy empezó a llover, y todo va seguir igual,                      igual de mal, igual de bien y para qué,                      no tengo prisa y no nací para perder mi tren.                      El "Rías Altas" llevará los sueños y la realidad,                      será otro día más, simplemente un día más.</p> <p>La fábrica cerró,                      las maquinas pararon se secó el sudor.                      La cabeza bien alta cuando se tiene el valor,                      para andar por la vida como el mejor perdedor.                      ¿Qué importan hoy los bolsillos del pantalón?                      Lo que está dentro se lleva, se tiene o no.                      La costa oeste mirará,                      toda la vida cara al mar,                      aquí me encontrarás, aquí tengo mi hogar.</p> <p>Sé que aquí nací y aquí quiero quedarme.                      Aquí está "meu lar", donde se acaba el mar.</p> <p>Sigo una tradición,                      costumbres que esta vez mi tierra me enseñó,                      vivir con el misterio de saber si vengo o voy                      y aunque lo tengo claro solo muestro indecisión.                      La confusión no es mi defecto y hasta hoy                      me entrego como y cuando quiero solo yo.                      Ahora ya sabes como soy, donde dejé mi corazón                      donde mi corazón, donde mi corazón.</p> <p>Sé que aquí nací y aquí quiero quedarme.                      Aquí está mi hogar, donde se acaba el mar.</p>		<p>Ich wohne am Meer in einem Dorf,                      wo verlieren das Normal ist.                      Diejenige die entkommen konnte schworen nie wieder                      zurück zu kehren.                      Heute fing es an zu regen und alles wird genau so                      bleiben. Genau so gut, genau so schlecht und wofür?                      Ich habe es nicht eilig und ich wurde nicht geboren um                      meinen Zug zu verpassen.                      Der Zug „Rias Altas“ wird die Träumen und die                      Wirklichkeit tragen.                      Es wird noch ein Tag sein, einfach noch ein Tag.</p> <p>Die Fabrik machte zu. Die Maschinen hielten und die                      Schweiß trocknete.                      Der Kopf ganz hoch, wenn man den Mut hat als bester                      Verliere durchs Leben zu gehen.                      Was machen heute die Hosentasche? Was drinnen trägt,                      hat man oder nicht.                      Die Westenküste wird immer das Meer ansehen, hier                      wirst du mich finden, hier habe ich mein Zuhause                      (Heim)                      Ich weiss dass ich hier geboren wurde und hier will ich                      bleiben. Hier ist mein Heim, hier wo das Meer endet.</p> <p>Ich folge eine Tradition.                      Bräuche die mein Land mir beibrachte und zwar...leben                      mit dem Geheimnis, komme ich oder gehe?                      Und obwohl ich es klar habe, zeige ich nur                      Unentschlossenheit.                      Die verwirrung ist nicht mein Mangel und bis heute gebe                      ich mich nur wenn und wie ich will, nur ich.                      Du weiss nun wie ich bin und wo ich mein Herz gelassen                      habe, wo mein Herz, wo mein Herz.</p> <p>Ich weiss dass ich hier geboren wurde und hier will ich                      bleiben. Hier ist mein Heim, hier wo das Meer endet.</p> <p>Traducción: Álvaro Fernández Villazón</p>
		<p><b>Los Limones</b> Los Limones (inicialmente Los Limones del Caribe) es un grupo de pop/rock español, formado en 1983 en la ciudad de Ferrol. Comenzaron a actuar de forma aficionada. La banda original la formaban cuatro estudiantes del colegio Montefaro de Ferrol. Santos Fernández López, alias Santi Santos a la guitarra y voz, José Ignacio Garrote en el bajo y después guitarra, Tom Garrote con la guitarra solista y Marcial Rodríguez Badia en la batería. Posteriormente se unen al grupo Carlos Véllez en el bajo y Begoña Álvarez al teclado.</p> <p><a href="http://es.wikipedia.org/wiki/Los_Limones">http://es.wikipedia.org/wiki/Los_Limones</a>  <a href="http://www.youtube.com/watch?v=0Y8TZv5a4wU">http://www.youtube.com/watch?v=0Y8TZv5a4wU</a></p>

Loquillo Cadillac Solitario	Autor: Sabino Méndez Álbum: El ritmo del garaje (1983) DRO Atlantic	Loquillo Einsamer Cadillac
<p>Siempre <b>quise</b> ir a L.A dejar un día esta ciudad, cruzar el mar en tu compañía.</p> <p>Pero ya hace tiempo que me <b>has</b> _____, y probablemente me <b>has</b> _____. No sé que aventuras correré sin ti.</p> <p>Y ahora estoy aquí sentado en un viejo Cadillac de segunda mano junto al Mervellé, a mis pies mi ciudad y hace un momento que me <b>ha</b> _____, aquí en la ladera del Tibidabo, la última rubia que <b>vino</b> a probar el asiento de atrás.</p> <p>Quizás el "Martini" me <b>ha</b> _____ recordar, nena, ¿por qué no <b>volviste</b> a llamar? <b>Creí</b> que podía olvidarte sin más y aún a ratos, ya ves.</p> <p>Y al irse la rubia me <b>he</b> _____ extraño, me <b>he</b> _____ solo, fumando un cigarro, quizás <b>he</b> _____, nostalgia de ti, y desde esta curva donde estoy parado me <b>he</b> _____ mirando a tu barrio, y me <b>han</b> _____ luces de tu ciudad.</p> <p>El amanecer me sorprenderá dormido, borracho en el Cadillac, junto a las palmeras luce solitario. Y dice la gente que ahora eres formal, y yo aquí borracho en el Cadillac, bajo las palmeras dulce y solitario, y no estás tú, nena, y no estás tú y no estás tú...</p>		<p>Ich wollte immer nach L.A. fahren einen Tag diese Stadt verlassen das Meer mit dir überqueren</p> <p>Aber es ist schon lange her dass du mich verlassen hast und möglicherweise hast du mich vergessen. Ich weiß nicht welche Abenteuer ich ohne dich erleben werde</p> <p>Und jetzt sitze ich hier, in einem alten gebrauchten Cadillac, neben der Mervelle, meine Stadt zu meinen Füßen. Und vor einem Augenblick hat mich am Anhang des Tibidabo die letzte Blonde verlassen, die um den Hintersitz zu testen kam.</p> <p>Vielleicht hat mich der Martini daran erinnern lassen. Baby, warum hast du dich nicht wieder gemeldet? Ich dachte ich könnte dich einfach vergessen, aber manchmal.....</p> <p>Und als die Blonde weggegangen ist habe ich mich seltsam gefühlt und bin beim Rauchen allein geblieben, vielleicht habe ich gedacht.... Sehnsucht nach dir Und von dieser Kurve wo ich bin, bin ich überrascht worden als ich dein Viertel angesehen habe. Und die Lichter der Stadt haben mich gefangen.</p> <p>Der Tagesanbruch wird mich überraschen, mich, der ich betrunken im Cadillac geschlafen habe Neben den Palmen leuchtet das einsame Auto. Und die Leute sagen jetzt dass du brav bist, und ich bin hier im Cadillac betrunken. Neben den Palmen leuchtet das einsame Auto. Und du bist nicht da, Baby, und du bist nicht da</p> <p>Traducción: Álvaro Fernández Villazón</p>

Loquillo Cadillac solitario <small>Autor: Sabino Méndez                      Álbum: El ritmo del garaje (1983)                      DRO Atlantic</small>	Loquillo Einsamer Cadillac
<p>Siempre <b>quise</b> ir a L.A                      dejar un día esta ciudad,                      cruzar el mar en tu compañía.</p> <p>Pero ya hace tiempo que me <b>has dejado</b>,                      y probablemente me <b>has olvidado</b>.                      No sé que aventuras correré sin ti.</p> <p>Y ahora estoy aquí sentado                      en un viejo Cadillac de segunda mano                      junto al Mervellé, a mis pies mi ciudad                      y hace un momento que me <b>ha dejado</b>,                      aquí en la ladera del Tibidabo,                      la última rubia que <b>vino</b> a probar                      el asiento de atrás.</p> <p>Quizás el "Martini" me <b>ha hecho</b> recordar,                      nena, ¿por qué no <b>volviste</b> a llamar?  <b>Creí</b> que podía olvidarte sin más                      y aún a ratos, ya ves.</p> <p>Y al irse la rubia me <b>he sentido</b> extraño,                      me <b>he quedado</b> solo, fumando un cigarro,                      quizás <b>he pensado</b>, nostalgia de ti,                      y desde esta curva donde estoy parado                      me <b>he sorprendido</b> mirando a tu barrio,                      y me <b>han atrapado</b> luces de tu ciudad.</p> <p>El amanecer me sorprenderá                      dormido, borracho en el Cadillac,                      junto a las palmeras luce solitario.                      Y dice la gente que ahora eres formal,                      y yo aquí borracho en el Cadillac,                      bajo las palmeras dulce y solitario,                      y no estás tú, nena, y no estás tú                      y no estás tú...</p>	<p>Ich wollte immer nach L.A. fahren                      einen Tag diese Stadt verlassen                      das Meer mit dir überqueren</p> <p>Aber es ist schon lange her dass du mich verlassen hast                      und möglicherweise                      hast du mich vergessen.                      Ich weiß nicht welche Abenteuer ich ohne dich erleben                      werde</p> <p>Und jetzt sitze ich hier, in einem alten gebrauchten                      Cadillac, neben der Mervelle,                      meine Stadt zu meinen Füßen.                      Und vor einem Augenblick hat mich am Anhang des                      Tibidabo die letzte Blonde verlassen, die um den                      Hintersitz zu testen kam.</p> <p>Vielleicht hat mich der Martini daran erinnern lassen.                      Baby, warum hast du dich nicht wieder gemeldet? Ich                      dachte ich könnte dich einfach vergessen, aber                      manchmal.....</p> <p>Und als die Blonde weggegangen ist habe ich mich                      seltsam gefühlt und bin beim Rauchen allein geblieben,                      vielleicht habe ich gedacht....                      Sehnsucht nach dir                      Und von dieser Kurve wo ich bin, bin ich überrascht                      worden als ich dein Viertel angesehen habe.                      Und die Lichter der Stadt haben mich gefangen.</p> <p>Der Tagesanbruch wird mich überraschen, mich, der ich                      betrunken im Cadillac geschlafen habe                      Neben den Palmen leuchtet das einsame Auto.                      Und die Leute sagen jetzt dass du brav bist,                      und ich bin hier im Cadillac betrunken. Neben den                      Palmen leuchtet das einsame Auto.                      Und du bist nicht da, Baby, und du bist nicht da</p> <p><small>Traducción: Álvaro Fernández Villazón</small></p>
	<p>José María Sanz Beltrán (Barcelona, 21 de diciembre de 1960), alias Loquillo, o Loco, es un cantante español de rock. Hasta mediados de 2007, lo acompañaron los llamados Trogloditas (Simón, el último troglodita original, dejó la banda y se quedó con el nombre de Trogloditas). Actualmente se presenta como Loquillo, si bien, acompañado de sus colaboradores habituales, como Igor Paskual o Jaime Stinus.</p> <p>Sabino Méndez Ramos (Barcelona, España, 16 de noviembre de 1961) es un compositor español de rock, conocido por su trabajo como compositor y guitarrista del grupo Loquillo y los Trogloditas, así como por su faceta de escritor.</p> <p><a href="http://es.wikipedia.org/wiki/Loquillo_(cantante)">http://es.wikipedia.org/wiki/Loquillo_(cantante)</a>  <a href="http://es.wikipedia.org/wiki/Sabino_Méndez">http://es.wikipedia.org/wiki/Sabino_Méndez</a>  <a href="http://www.loquillo.com/">http://www.loquillo.com/</a></p>




Rosana Soñaré <small>Autor: Rosana Arbelo                      Álbum: Magia (2005) Warner Music</small>	Rosana Ich werde träumen
<p>Sé que hay pobres con dinero,                      ricos que duermen en el suelo,                      sé que hay quien sueña en un cajero,                      sé qué quiero, sé quien soy                      sé que vendo, sé que doy.</p> <p>Y sé que hay, quien vale lo que tiene,                      hay quien tiene lo que puede,                      hay quien sueña y busca lo que quiere,                      y soñaré, y soñaré...</p> <p>Voy a hacer una fortuna                      con lo mucho que te quiero.                      Lo que más vale en el mundo,                      no se compra con dinero.                      Voy a hacer una hipoteca,                      ya empeñar el firmamento.                      Juego todo lo que tengo                      en un cupón de sentimientos..</p> <p>Sé que el mundo es un regalo,                      ya sé que estamos invitados                      a vivir mejor sí es a tu lado,                      y soñaré, y soñaré...</p> <p>Voy a hacer una fortuna                      con lo mucho que te quiero.                      Lo que más vale en el mundo,                      no se compra con dinero.                      Voy a hacer una hipoteca,                      ya empeñar el firmamento.                      Juego todo lo que tengo                      en un cupón de sentimientos..                      que gané, una vez, que tuve un sueño...</p> <p>y sé que solo sé qué voy a hacer, soñare, y soñaré...</p>	<p>Ich weiss dass es arme Leute mit Geld gibt,                      und reiche Leute die auf dem Boden schlafen.                      Ich weiss dass es gibt wen in einem Geldautomat                      träumt,                      ich weiss was ich will, wer ich bin,                      was ich verkaufe und was ich gebe.</p> <p>Und ich weiss dass einige sind wert was sie besitzen und                      andere haben was sie können. Einige träumen und                      suchen was sie wollen und ich werde träumen, ich                      werde träumen...</p> <p>Ich werde ein Vermögen verdienen mit der Liebe die ich                      für dich entfinde.                      Das Kostbares auf der Welt kann man nicht mit Geld                      kaufen.                      Ich werde eine Hypothek machen und das Firmament                      verpfänden.                      Ich spiele alles was ich habe in der Lotterie der Gefühle.</p> <p>Ich weiss dass die Welt ein Geschenk ist.                      Ich weiss dass wir sind eingeladen zu einem besseren                      Leben, wenn es neben dir ist. Und ich werde träumen,                      ich werde träumen.</p> <p>Ich werde ein Vermögen verdienen mit der Liebe die ich                      für dich entfinde.                      Das Kostbares auf der Welt kann man nicht mit Geld                      kaufen.                      Ich werde eine Hypothek machen und das Firmament                      verpfänden.                      Ich spiele alles was ich habe in der Lotterie der Gefühle                      mit einem Schein, den ich ein Mal in einem Traum                      gewonnen habe.</p> <p>Und ich weiss dass ich nur weiss was ich machen werde,                      ich werde träumen, und ich werde träumen...</p> <p><small>Traducción: Álvaro Fernández Villazón</small></p>
	<p><b>Rosana Arbelo Gopar</b> (n. Lanzarote, Islas Canarias; 24 de octubre de 1964) más conocida como Rosana, es una cantautora española que se dio a conocer con su tema El talismán de su disco Lunas rotas. Ha sido galardonada en varios premios, destacando en las categorías de «Album revelación», «Mejor solista femenina» y por «Mejor artista femenina latina», vendiendo más de 8 millones de copias en todo el mundo.</p> <p><a href="http://es.wikipedia.org/wiki/Rosana">http://es.wikipedia.org/wiki/Rosana</a>  <a href="http://www.rosana.net/">http://www.rosana.net/</a></p>


<p>Bebe Ella</p> <p style="text-align: right; font-size: small;">Autora: María Nieves Rebolledo Vila                      Álbum: Pafuera telarañas (2004) EMI Music</p>	<p>Bebe Sie</p>
<p>Ella se cansa (se ha cansado) de tirar la toalla se va quitando poco a poco telarañas  <b>no ha dormido</b> esta noche pero no está cansada                      no miró ningún espejo pero se siente to' (toda) guapa                      Hoy ella sa (se ha) puesto color en las pestañas                      hoy le gusta su sonrisa, no se siente una extraña                      hoy sueña lo que quiere sin preocuparse por nada                      hoy es una mujé (mujer) que se da cuenta de su alma</p> <p>Hoy vas a descubrir que el mundo es sólo para ti                      que nadie puede hacerte daño, nadie puede hacerte daño                      Hoy vas a comprender                      que el miedo se puede romper con un solo portazo.                      Hoy vas a hacer reír                      porque tus ojos se han cansado de ser llanto, de ser llanto...                      Hoy vas a conseguir                      reírte hasta de ti y ver que lo has logrado...</p> <p>Hoy vas a ser la mujé                      que te dé la gana de ser                      Hoy te vas a querer                      como nadie te sabio queré                      (te ha sabido querer)                      Hoy vas a mirar pa'lante (para delante)                      que pa atrás (para atrás) ya te dolió bastante                      una mujé valiente, una mujé sonriente                      ¡mira como pasa!</p> <p>Hoy nació (nació) la mujé perfecta que esperaban  <b>ha roto</b> sin pudore(s) las reglas marcadas                      Hoy ha calzado tacone(s) para hacer sonar sus pasos                      Hoy sabe que su vida nunca más será un fracaso</p> <p>Hoy vas a descubrir que el mundo es sólo para ti                      que nadie puede hacerte daño, nadie puede hacerte daño                      Hoy vas a conquistar el cielo                      sin mirar lo alto que queda del suelo                      Hoy vas a ser feliz                      aunque el invierno sea frío y sea largo, y sea largo...                      Hoy vas a conseguir                      reírte hasta de ti y ver que lo has logrado...</p>	<p>Sie hat es satt, das Handtuch zu werfen.                      Sie fängt an sich Stück für Stück aus dem Spinnennetz zu befreien.                      Sie hat die ganze Nacht nicht geschlafen aber ist auch nicht müde                      Sie hat in keinen Spiegel geschaut aber sie fühlt sich sehr hübsch.                      Heute hat sich die Wimpern getuschelt, heute gefällt ihr ihr Lächeln,                      sie fühlt sich nicht fremd                      Heute träumt sie wovon sie will ohne sich Sorgen zu machen                      Heute ist sie eine Frau, die ihre Seele wieder erkennt</p> <p>Heute wirst du erkennen, dass die Welt dir zu Füßen liegt,                      dass niemand dir weh tun kann, dass niemand dir weh tun kann.                      Heute wirst du verstehen, dass man die Angst mit einem Schlag (Tur)                      zerstören kann.                      Heute wirst du die Leute zum Lachen bringen, weil deine Augen es                      satt haben nur zum weinen da zu sein, zum weinen da zu sein.                      Heute wirst du es schaffen sogar über dich selbst zu lachen und du                      wirst sehen, dass du es geschafft hast</p> <p>Heute wirst du die Frau sein, die du Lust hast zu sein,                      Heute wirst du dich lieben, wie niemand dich lieben konnte.                      Heute wirst du nach vorn schauen, weil nach hinten hat es dir schon                      genug weh getan,                      Eine mutige Frau, eine lächelnde Frau.                      Guck mal wie sie vorbei läuft!</p> <p>Heute wurde die perfekte Frau, die erwartet wurde, geboren.                      Sie hat ohne Scham die Regeln überschritten.                      Heute hat sie Absätze angezogen, um ihren Schritten einen Klang zu                      geben.                      Heute weiss sie dass sie in ihrem Leben nie wieder scheitern wird.</p> <p>Heute wirst du erkennen, dass die Welt dir zu Füßen liegt,                      dass niemand dir weh tun kann, dass niemand dir weh tun kann.                      Heute wirst du den Himmel erobern ohne zu sehen wie weit er vom                      Boden weg ist.                      Heute wirst du glücklich sein, selbst wenn der Winter kalt und lang                      ist, und lang ist.                      Heute wirst du es schaffen sogar über dich selbst zu lachen und du                      wirst sehen, dass du es geschafft hast.</p> <p style="font-size: x-small;">Traducción: Álvaro Fernández Villazón</p>
	<p><b>María Nieves Rebolledo Vila</b> (n. Valencia; 9 de mayo de 1978), más conocida por su nombre artístico Bebe, es una cantautora y actriz española que ganó la fama internacional con los sencillos "Malo" y "Ella", conocida por sus canciones llenas de emociones y sentimientos.</p> <p><a href="http://es.wikipedia.org/wiki/Bebe">http://es.wikipedia.org/wiki/Bebe</a></p>




Andrea Bocelli y Marta Sánchez Vivo por ella	Autor: Gatto Panceri y Valerio Zeffi Álbum: Romanza (1996) Polydor	Andrea Bocelli y Marta Sánchez Ich lebe für Sie
<p>Vivo por ella sin saber si la encontré o me ha encontrado                      Ya no recuerdo cómo fue, pero al final me ha conquistado                      Vivo por ella que me da toda mi fuerza de verdad                      Vivo por ella y no me pesa</p> <p>Vivo por ella yo también, no te me pongas tan celoso                      Ella entre todas es la más dulce y caliente como un beso                      Ella a mi lado siempre está para apagar mi soledad                      más que por mí por ella yo vivo también</p> <p>Es la musa que te invita                      a tocarla suavemente                      En mi piano a veces triste                      la muerte no existe si ella está aquí</p> <p>Vivo por ella que me da todo el afecto que le sale                      A veces pega de verdad, pero es un puño que no duele                      Vivo por ella que me da fuerza, valor y realidad para                      sentirme un poco vivo</p> <p>¡Cómo duele cuando falta,                      cómo brilla fuerte y alta!                      Si ella canta en mi garganta mis penas más negras espanto</p> <p>Vivo por ella y nadie más puede vivir dentro de mí                      Ella me da la vida, si está junto a mí, si está junto a mí                      Vivo por ella al límite                      (en el trance más oscuro)                      Vivo por ella integral                      Cada día una conquista, la protagonista es ella también</p> <p>Vivo por ella porque va dándome siempre la salida                      Porque la música es así, feliz, sincera de por vida                      Vivo por ella que me da noches de amor y libertad                      Si hubiese otra vida la vivo por ella también                      Ella se llama música (yo vivo también)                      Vivo por ella, créeme (por ella también)                      Yo vivo por lei</p>	<p>Ich lebe für sie ohne zu wissen ob ich sie fand oder sie mich fand                      Ich erinnere mich nicht mehr wie es war, aber am Ende hat sie                      mich besiegt                      Ich lebe für sie dass mir alle meine Kraft gibt                      Ich lebe für sie und ich bereue es nicht</p> <p>Ich lebe auch für sie, sie nicht so eifersüchtig                      Sie ist, unter allen, die süssest und sie macht dich warm wie ein                      kuss                      Sie es immer mit mir um meine Einsamkeit zu lösen.                      Mehr als für mich, lebe ich auch für sie</p> <p>Sie ist die Muse die dich einlädt sie sanft zu spielen                      In meinem manchmal traurigen Klavier der Tod gibt es nicht, wenn                      sie da ist</p> <p>Ich lebe für sie die mir alle Liebe gibt die sie kann                      Manchmal schlägt sie wirklich, aber mit einem Faust der kein                      Weh tut                      Ich lebe für sie die mir Kraft, Mut und Wirklichkeit gibt, um mich                      lebendig zu fühlen</p> <p>Wie schmerzhaft es ist wenn sie fehlt                      Wie stark sie glanz                      Wenn sie in meinen Hals singt, ich meine schwarzeste Leiden                      erschrecke</p> <p>Ich lebe für sie und niemanden anders kann in mir leben                      Sie gibt mir Leben wenn sie mit mir ist</p> <p>Ich lebe für sie                      In dem Kritischsten Augenblick                      Ich lebe für sie vollständig                      Jeden Tag ein Gewinn                      Die Hauptdarstellerin ist auch sie</p> <p>Ich lebe für sie, weil mir den Anfang zeigt                      Weil die Musik einfach so ist, fröhlich und ehrlich für immer                      Ich lebe für sie, weil sie mir Nächte der Liebe und der Freiheit gibt                      Wenn es anderes Leben gäbe, ich lebe es auch für sie                      Sie heisst Musik                      Ich lebe für sie, glaub mir</p> <p>Traducción: Álvaro Fernández Villazón</p>	
	<p><b>Marta Sánchez López</b> (Madrid, España, 8 de mayo de 1966) es una cantante española de música pop, hija del fallecido bajo-baritono asturiano Antonio Campó, nombre artístico de Antonio Sánchez Campo (1929-1998), y de María Paz López Pestoni.</p> <p>En 1986 formó parte del grupo Olé Olé llegando a darle un gran éxito dentro y fuera de España y debutó en solitario en 1993, con el álbum, Mujer. Desde que se iniciara su carrera musical en 1986 hasta la actualidad, sus ventas se han estimado en más de 8 millones de copias a nivel internacional.</p> <p><b>Andrea Bocelli</b> (n. Lajatico, Toscana, Italia; 22 de septiembre de 1958) es un tenor, músico, escritor y productor musical italiano. Ha grabado nueve operas completas (Andrea Chénier, Carmen, La Bohème, Il Trovatore, Cavalleria Rusticana, Pagliacci, Roméo et Juliette, Werther y Tosca), además de discos con canciones clásicas y de música pop. Es un cantante conocido internacionalmente que ha vendido más de 70 millones de discos en todo el mundo.</p> <p><a href="http://es.wikipedia.org/wiki/Marta_Sánchez">http://es.wikipedia.org/wiki/Marta_Sánchez</a>  <a href="http://es.wikipedia.org/wiki/Andrea_Bocelli">http://es.wikipedia.org/wiki/Andrea_Bocelli</a></p>	


<b>Hombres G</b> <b>Voy a pasármelo bien</b> <small>Autor: David Summers Rodríguez                      Álbum: Voy a pasármelo bien (1988)                      Warner Music</small>	<b>Hombres G</b> <b>Ich werde mich amüsieren</b>
<p>Hoy me he levantado dando un salto mortal,                      he echado un par de huevos a mi sartén,                      dando volteretas he llegado al baño,                      me he duchado y he despilfarrado el gel.                      Porque hoy, algo me dice                      que voy a pasármelo bien</p> <p>Sé que tengo algunos enemigos,                      pero esta noche no podrán contar conmigo.                      Porque voy a convertirme en hombre-lobo.                      Me he jurado a mi mismo que no dormiré solo.                      Porque hoy, de hoy no pasa...                      Y voy a pasármelo bien</p> <p>Voy a cogirme un pedo de los que hacen afición                      Me iré arrastrando a casa con la sonrisa puesta                      Mañana ya si puedo dormiré la siesta                      Pero esta noche no, esta noche                      Esta noche, algo me dice,                      que voy a pasármelo bien.</p> <p>Bueno, vamos a ver,                      que encontramos en esta agenda de teléfonos,                      Nunca se sabe...                      Marta, María del Mar, Ana, Elena...estará?                      No sé, pero voy a pasármelo bien</p> <p>Hoy me he levantado dando un salto mortal,                      me he quitado el pijama sin usar las manos,                      dando volteretas he llegado al baño,                      le he dado buenos días a mis padres y hermanos.                      Porque hoy, hoy no sé por qué, pero...                      voy a pasármelo bien</p>	<p>Heute bin ich mit einem Salto mortale aufgestanden                      Ich habe ein paar Eier an meine Pfanne geworfen                      Ich habe Purzelbäume bis zum Badezimmer geschlagen                      Ich habe mich geduscht und ich habe das Gel verschwendet.                      Weil heute ich das Gefühl habe (etwas sagt mir),                      dass ich mich amüsieren werde</p> <p>Ich weiss, ich habe einige Feinde                      Aber heute werden sie nicht mit mir rechnen können                      Weil ich mich in Werwolf verwandel werden                      Ich habe mir selbst geschworen ,dass ich nicht allein schlafen                      werde                      Weil heute, heute ist der Tag...                      Und ich werde mich amüsieren</p> <p>Ich werde heute saufen wie die Weltmeister                      (Ich werde mir die Knate geben)                      Ich werde lächelnd nach Hause kriechen                      Morgen, wenn ich kann, werde ich Sieta machen                      Aber heute Nacht nicht,                      heute Nacht, etwas sagt mir dass                      Ich mich amüsieren werde</p> <p>Ok, mal sehen,                      was man findet in diesem Telefonbüchlein                      Man weiss nie...                      Marta, María del Mar, Ana, Elena wird da sein?                      Ich weiss nicht, aber ich werde mich amüsieren</p> <p>Heute bin ich mit einem Salto mortale aufgestanden                      Ich habe mir den Schlafanzug ohne die Hände zu benutzen                      ausgezogen                      Ich habe Purzelbäume bis zum Badzimmer geschlagen (sich                      überschlagen)                      Ich habe einen schönen Tag mienen Eltern und Geschwister                      gewünscht.                      Weil heute, ich weiss nicht warum aber..                      ich werde mich amüsieren n..</p> <p><small>Traducción: Álvaro Fernández Villazón</small></p>
	<p>Los Hombres G han sido, una de las bandas españolas de pop mas importante de todos los tiempos. Sus impresionantes cifras de ventas, la gran dimensión internacional de su éxito todavía son recordados con adoración y, sobre todo, el fervor de sus fans quedaran permanentemente en el recuerdo, porque ellos fueron lo mas parecido al fenómeno social que supusieron los Beatles que jamas haya surgido en Iberoamerica. A David Summers Rodríguez, Rafael Gutiérrez Muñoz, Daniel Mezquita Hardy y Javier Molina Burgos el éxito los sorprendió pronto, durante buena parte de la década de los 80 e inicios de los 90. Fueron evolucionando desde el Pop Rock y el Punk adolescente de sus comienzos hacia terrenos más personales.</p> <p><a href="http://es.wikipedia.org/wiki/Hombres_G">http://es.wikipedia.org/wiki/Hombres_G</a>  <a href="http://www.hombresg.net/">http://www.hombresg.net/</a></p>




Juanes A Dios le pido <span style="float: right; font-size: small;">Autor: Juan Esteban Aristizábal Vázquez                  Álbum: Un día normal! (2002) Surco</span>	Juanes Darum bitte ich Gott
<p>Que mis ojos se despertan con la luz de tu mirada                      yo a Dios le pido                      Que mi madre no se muera y que mi padre me                      recuerde a Dios le pido</p> <p>Que te quedes a mi lado                      y que más nunca te me vayas mi vida a Dios le pido                      Que mi alma no descanse                      cuando de amarte se trate mi cielo a Dios le pido</p> <p>Por los días que me quedan                      y las noches que aun no llegan yo a Dios le pido                      por los hijos de mis hijos y los hijos de tus hijos                      a Dios le pido</p> <p>Que mi pueblo no derrame tanta sangre                      y se levante mi gente a Dios le pido                      Que mi alma no descanse                      cuando de amarte se trate mi cielo a Dios le pido</p> <p>Un segundo más de vida para darte                      y mi corazón entero entregarte                      un segundo más de vida para darte                      ya tu lado para siempre yo quedarme                      un segundo más de vida yo a Dios le pido</p> <p>Que si me muero sea de amor                      y si me enamoro sea de vos                      y que de tu voz sea este corazón                      todos los días a Dios le pido                      que si me muero sea de amor                      y si me enamoro sea de vos                      y que de tu voz sea este corazón todos los días                      a Dios le pido a Dios le pido</p>	<p>Dass meine Augen von dem Licht deines Blickes                      geweckt werden, darum bitte ich Gott.                      Dass meine Mutter nicht stirbt und mein Vater sich an                      mich erinnert, darum bitte ich Gott.</p> <p>Dass du an meiner Seite bleibst und nie wieder mich                      verlässt, darum bitte ich Gott.                      Dass meine Seele sich nicht ausruht wenn es um dich                      lieben geht, mein Liebe, darum bitte ich Gott.</p> <p>Für die Tage die ich noch hätte und die Nächte die                      noch nicht ankommen, bete ich zu Gott.                      Für die Kinder meiner Kinder und die Kinder deiner                      Kinder, bete ich zu Gott.</p> <p>Dass mein Volk nicht so viel Blut vergiesst und meine                      Leute sich erheben, darum bitte ich Gott.                      Dass meine Seele sich nicht ausruht wenn es um dich                      lieben geht, darum bitte ich Gott.</p> <p>Noch eine Sekunde leben um die dir zu schenken                      und meinen ganzen Herz dir abzugeben,                      noch eine Sekunde leben um die dir zu schenken und                      für immer an deiner Seite zu bleiben, darum bitte ich                      Gott.</p> <p>Dass wenn ich sterbe, soll es aus Liebe sein, und wenn                      ich mich verliebe, soll es in dich sein, und dass deiner                      Stimme                      dieser Herz gehört, darum bitte ich Gott jeden Tag.                      Dass wenn ich sterbe, soll es aus Liebe sein, und dass                      deiner Stimme                      dieser Herz gehört, darum bitte ich Gott jeden                      Tag, ken..</p>
	<p>Traducción: Álvaro Fernández Villazón</p> <p>Juan Esteban Aristizábal Vázquez (* Carolina del Príncipe, Antioquia, Colombia; 9 de agosto de 1972), más conocido como Juanes, es un cantante de pop y rock en español, que fusiona diversos ritmos musicales. Juanes ha vendido más de 15 millones de álbumes; 1 2 además de considerarse como uno de los cantantes latinoamericanos más prolíficos. 3 . Fue considerado por Billboard como el artista latino de la década en 2009. Es además un declarado activista de causas sociales y humanitarias. Su nombre artístico, Juanes, es el apodo con el que era llamado en la infancia en su familia y surge de la unión del primer nombre y la primera sílaba del segundo.</p> <p><a href="http://es.wikipedia.org/wiki/Juanes">http://es.wikipedia.org/wiki/Juanes</a>  <a href="http://www.juanes.net/">http://www.juanes.net/</a></p>



<p><b>El Arrebato</b> <b>Búscate un hombre que te quiera</b></p> <p>Autor: Francisco Javier Labandón Álbum: Que salga el sol(2004) EMI</p>	<p><b>El Arrebato</b> <b>Such dir einen Mann, der dich liebt</b></p>
<p>Aunque me duela más que a ti, ya tengo hecha la maleta, porque mi forma de vivir no es digna para una princesa. Aunque me duela más que a ti, canija, yo no te merezco que yo tan solo puedo darte malos ratos y tormentos.</p> <p>Y qué le voy a hacer si el veneno de la música llevo en la piel. Y qué le voy a hacer si otra cosa en la vida yo ya no sé hacer. Yo te juro que te adoro pero...</p> <p>Búscate un hombre que te quiera, que te tenga llenita la nevera. ¡Mírame! ¿No ves que soy un músico que no tiene "chuquila"? Y cuando tengo me la gasto en una guitarra nueva.</p> <p>Búscate un hombre que te quiera, que te tenga llenita la nevera. ¡Mírame! ¿No ves que soy flamenco? Y la calle fue mi escuela y mi corazón se muere de amor por la luna llena.</p> <p>Aunque me duela más que a ti, tengo en la mano los billetes. Debo subir al autobús. Ya me han pitado un par de veces. Si quieres acompañame pero no me preguntes dónde. Yo siempre voy a la deriva, donde me llevan los acordes.</p> <p>Y qué le voy a hacer si el veneno de la música llevo en la piel. Y qué le voy a hacer si otra cosa en la vida yo ya no sé hacer. Yo te juro que te adoro pero...</p> <p>Búscate un hombre que te quiera, que te tenga llenita la nevera. ¡Mírame! ¿No ves que soy un músico que no tiene "chuquila"? Y cuando tengo me la gasto en una guitarra nueva.</p> <p>Búscate un hombre que te quiera, que te tenga llenita la nevera. ¡Mírame! ¿No ves que soy flamenco? Y la calle fue mi escuela y mi corazón se muere de amor por la luna llena. "Qué salga el sol por donde sea"</p>	<p>Auch wenn es mir mehr weh tut als dir, ich habe schon meinen Koffer gepackt weil meine Art zu leben zieht sich nicht für eine Prinzessin. Auch wenn es mir mehr weh tut als dir, Kleinchin, ich verdiene nicht dich zu haben da ich dir nur schlechte Zeiten geben kann.</p> <p>Und was kann ich machen wenn ich das Gift der Musik in meinem Blut (Haut) habe. Und was kann ich machen wenn ich in diesem Leben nichts anderes gelernt habe. Ich verspreche dir dass ich dich vergöttere, aber...</p> <p>Such dir einen Mann, der dich liebt der deinen Kühlschrank voll hält. Guck mich an! siehst du nicht dass ich ein Musiker bin, der kein Geld hat? Und wenn ich es habe, gebe ich es für eine neue Gitarre aus.</p> <p>Such dir einen Mann, der dich liebt der deinen Kühlschrank voll hält. Guck mich an! siehst du nicht dass ich flamencomusiker bin? Und die Strasse war meine Schule und mein Herz stirbt an Liebe für den vollmond.</p> <p>Auch wenn es mir mehr weh tut als dir, ich habe die Fahrkarten an der Hand. Ich muss in den Bus einsteigen. Die haben schon einpaar Mal gehupt Komm mit mir wenn du willst aber frag mich nicht wohin ich gehe immer Ziellos wohin mich die Akorde tragen.</p> <p>Und was kann ich machen wenn ich das Gift der Musik in meinem Blut (Haut) habe Und was kann ich machen wenn ich in diesem Leben nichts anderes gelernt habe Ich verspreche dir dass ich dich vergöttere aber...</p> <p>Such dir einen Mann, der dich liebt der deinen Kühlschrank voll hält guck mich an! siehst du nicht dass ich ein Musiker bin, der kein Geld hat und wenn ich es habe, gebe ich es aus für eine neue Gitarre.</p> <p>Such dir einen Mann, der dich liebt der deinen Kühlschrank voll hält guck mich an! siehst du nicht dass ich flamencomusiker bin und die Strasse war meine Schule y mein Herz stirb an Liebe für den vollmond. „soll doch die Sonne aufgehen wo sie will“ Traducción: Álvaro Fernández Villazón</p>
	<p><b>Francisco Javier Labandón Pérez</b>, más conocido por <b>El Arrebato</b>, es un cantautor español de rumba-pop y flamenco. Comenzó su carrera artística sobre 1985 y su carrera discográfica en 1988 sacando su primer disco con el grupo Piel morena en el que le acompañaban 2 grandes amigos de su Sevilla natal. Sus álbumes han conseguido multiplatinos, elegidos por votación popular en TVE premio Disco del Año (Que salga el sol por donde quiera) en 2005 y que han situado a El Arrebato como uno de los grandes de la música española por su capacidad de conectar con el latido de la calle. El Himno Oficial del Centenario del Sevilla se ha convertido en un emblema, en un ejemplo más de su alcance popular y de su inspiración para unir generaciones.</p> <p><a href="http://es.wikipedia.org/wiki/El_Arrebato">http://es.wikipedia.org/wiki/El_Arrebato</a> <a href="http://www.elarrebato.es/es_ES">http://www.elarrebato.es/es_ES</a></p>

David Bisbal Bulería	David Bisbal Bulería
<p style="text-align: right; font-size: small;">Autores: Kike Santander/Gustavo Santander Álbum: Bulería (2004) Vale Music</p> <p>Bulería, bulería, tan dentro del alma mía                      es la sangre de la tierra en que nací                      Bulería, bulería, más te quiero cada día                      de ti vivo enamorado desde que te ví.</p> <p>Ven, como loco por la vida                      con el corazón latiendo                      porque sabe que tú estás                      ¡Ay! vida que palpita de alegría                      que me embriaga sentimientos                      con tus besos más y más</p> <p>¡Ay! tienes el embrujo de la luna                      La belleza de una rosa y la tibieza del mar                      ¡Ay! eres vino dulce de las uvas                      donde bebo de tus labios de la fuente para amar</p> <p>Ganas de vivir aquí a tu lado                      a tu cuerpo encadenado hechizado de pasión                      ¡Ay! nada, sin tu amor yo no soy nada                      soy un barco a la deriva que naufraga de dolor</p> <p>El perfume de tu aliento quiero respirar                      y esa magia que hay en tu mirar                      Ser el héroe de tus sueños, todo y mucho más                      quiero ser tu calma y tempestad.</p> <p>Acércate muy lento, déjate sentir                      enciende ya este fuego que hay dentro de mi</p> <p>¡Ay ya yay! no me dejes sin tu amor                      sin tus besos soy un pobre corazón                      ¡Ay ya yay! no me dejes sin tu amor                      a tu lado no hay pesares, no hay dolor                      ¡Ay ya yay! no me dejes sin tu amor                      y tu recuerdo siempre va por donde voy</p>	<p>Bulería, Bulería so tief in meiner Seele                      ist das Blut des Landes in dem ich geboren wurde                      Bulería, Bulería ich liebe dich jeden Tag mehr                      in dich bin ich verliebt seit ich dich gesehen habe</p> <p>Komm, wie verrückt durch das Leben mit dem                      klopfenden Herz weil es weiß, dass du da bist                      Ay! Leben, das vor Freude rast und das meine Gefühle                      mit deinen Küssen immer mehr bezaubert</p> <p>Ay! Du hast den Zauber des Mondes, die Schönheit einer                      Rose die Lauheit des Meeres                      Ay! Du bist lieblicher Wein von den Trauben, den ich von                      deinen Lippen, der Quelle der Liebe, trinke</p> <p>Ich möchte hier an deiner Seite, an deinen Körper                      gekettet, von Leidenschaft verzaubert, leben                      Ay! Nicht, ohne deine Liebe bin ich nichts,                      bin ich ein Schiff ohne Richtung, das vor schmerzen                      sinkt.</p> <p>Den Duft deines Atems und dei Magie deines Blickes                      möchte ich atmen, der Held deiner Träume und noch                      vieles mehr ,möchte ich sein.                      Ich möchte deine Ruhe und dein Unwetter sein.</p> <p>Nähere dich sehr langsam, lass dich fühlen, entfache                      endlich das, das es in mir gibt</p> <p>Ayayay! lass mich nicht ohne deine Liebe, ohne deine                      Küsse bin ich ein armes Herz                      Ayayay! lass mich nicht ohne deine Liebe, an deiner                      Seite gibt es keinen Kummer, gibt es keinen Schmerz                      Ayayay! lass mich nicht ohne deine Liebe                      und die Erinnerung an dich geht wohin ich gehe..</p> <p style="font-size: x-small;">Traducción: Álvaro Fernández Villazón</p>
	<p><b>David Bisbal Ferre</b> (Almería; 5 de junio de 1979)1 es un cantante español que alcanzó la popularidad tras su participación en la primera edición del concurso de telerrealidad musical Operación Triunfo, emitida por Televisión Española, donde quedó en segundo lugar. Actualmente es jurado del programa La Voz en su versión en España.Las ventas totales alcanzan más de 5 millones de copias a nivel mundial,2 del cual, en España cuenta con: cuarenta y ocho Discos de Platino de 3 490 000 copias certificados (Repartidos en: treinta y un platinos de 2 880 000 álbumes, once platinos de 460 000 canciones y seis platinos de 150 000 DVD Blu-Ray certificados)..</p> <p><a href="http://es.wikipedia.org/wiki/David_Bisbal">http://es.wikipedia.org/wiki/David_Bisbal</a>  <a href="http://www.davidbisbal.com/es_ES">http://www.davidbisbal.com/es_ES</a></p>



<b>Mercedes Sosa</b> <b>Gracias a la vida</b> <small>Autora: Violeta Parra                      Álbum: Homenaje a Violeta Parra                      (1971)</small>	<b>Mecano</b> <b>Eine Rose ist eine Rose</b>
<p>Gracias a la vida que me ha dado tanto.                      Me dio dos luceros que cuando los abro                      perfecto distingo lo negro del blanco                      Y en el alto cielo su fondo estrellado                      Y en las multitudes al hombre que yo amo.</p> <p>Gracias a la vida que me ha dado tanto.                      Me ha dado el sonido y el abecedario.                      Con él, las palabras que pienso y declaro.                      Padre, amigo, hermano y luz alumbrando                      la ruta del alma del que estoy amando.</p> <p>(otra versión)                      Gracias a la vida que me ha dado tanto                      Me ha dado el oído que en todo su ancho                      Graba noche y día grillos y canarios                      Martillos, turbinas, ladrillos, chubascos                      Y la voz tan tierna de mi bien amado.</p> <p>Gracias a la vida que me ha dado tanto                      Me ha dado la marcha de mis pies cansados                      Con ellos anduve ciudades y charcos                      Playas y desiertos, montañas y llanos                      Y la casa tuya, tu calle y tu patio.</p> <p>Gracias a la vida que me ha dado tanto                      Me dio el corazón que agita su marco                      Cuando miro el fruto del cerebro humano                      Cuando miro al bueno tan lejos del malo                      Cuando miro el fondo de tus ojos claros.</p> <p>Gracias a la vida que me ha dado tanto                      Me ha dado la risa y me ha dado el llanto                      Así yo distingo dicha de quebranto                      Los dos materiales que forman mi canto                      Y el canto de ustedes que es el mismo canto                      Y el canto de todos que es mi propio canto</p> <p>Gracias a la vida que me ha dado tanto.</p>	<p>Ich danke dem Leben, das mir soviel gegeben hat.                      Es hat mir zwei leuchtende Sterne gegeben. Wenn ich                      sie öffne, unterscheide ich perfekt zwischen schwarz                      und weiß, und sehe das weite Himmelszelt voller Sterne,                      und erkenne in der Menge den Mann, den ich liebe.</p> <p>Ich danke dem Leben, das mir soviel gegeben hat.                      Es hat mir den Ton und das Alphabet gegeben. Und mit                      dem Alphabet, die Wörter, die ich denke und                      ausspreche. Vater, Freund, Bruder und Licht, das                      beleuchtet den Weg zur Seele von dem, den ich liebe.</p> <p>Ich danke dem Leben, das mir soviel gegeben hat.                      Es hat mir das Gehör gegeben, das in seiner ganzen                      Breite Tag und Nacht, Grillen und Kanarienvögel,                      Hammer, Turbinen, Ziegelsteine, Regenschauer, und die                      so liebevolle Stimme meines sehr geliebten Mannes                      aufnimmt.</p> <p>Ich danke dem Leben, das mir soviel gegeben hat.                      Es hat mir das Laufen meiner müden Füße gegeben.                      Mit denen bin ich durch Städte und Pfützen, Strände                      und Wüsten, Berge und Ebenen, und dein Zuhause, deine                      Straße und deinen Hof gelaufen.</p> <p>Ich danke dem Leben, das mir soviel gegeben hat.                      Es hat mir das Herz gegeben, das seinen Rahmen                      schüttelt, wenn ich die Frucht des menschlichen Gehirns                      ansehe, wenn ich den Guten so weit weg von dem Bösen                      sehe, wenn ich den Grund deiner hellen Augen ansehe.</p> <p>Ich danke dem Leben, das mir soviel gegeben hat.                      Es hat mir das Lachen und das Weinen gegeben. So kann                      ich das Glück vom Leiden unterscheiden. Die sind die                      zwei Stoffe aus denen mein Gesang besteht, und auch                      aus denen Ihr Gesang besteht, der derselbe Gesang ist.                      Und der Gesang von allen, der mein eigener ist.</p> <p>Ich danke dem Leben, das mir so viel gegeben hat.                      Traducción: Álvaro Fernández Villazón</p>
	<p><b>Mercedes Sosa</b> Nace en San Miguel de Tucumán ( Argentina), el 9 de julio de 1935. Es una cantante muy reconocida en América Latina y Europa. Considerada "la voz de Latinoamérica"; con sus raíces en la música folclórica argentina. En palabras de su compatriota Fito Páez: "Mercedes Sosa es la mejor cantante que ha dado este país".</p> <p><b>Violeta del Carmen Parra Sandoval</b> Nace en San Carlos de Itihue (Chile) el 4 de octubre de 1917 y muere en Santiago de Chile, el 5 de febrero de 1967. Músico, cantante, pintora, escultora, bordadora y ceramista chilena, considerada por muchos la folclorista más importante de Chile y fundadora de la música popular chilena.</p> <p><a href="http://es.wikipedia.org/wiki/Mercedes_Sosa">http://es.wikipedia.org/wiki/Mercedes_Sosa</a>  <a href="http://es.wikipedia.org/wiki/Violeta_Parra">http://es.wikipedia.org/wiki/Violeta_Parra</a></p>

Joan Manuel Serrat Mediterráneo <small>Autor: Joan Manuel Serrat                      Álbum: Mediterráneo (1971) Zafiro</small>	Joan Manuel Serrat Mittelmeer
<p>Quizá porque mi niñez sigue jugando en tu playa y escondido tras las cañas duerme mi primer amor, llevo tu luz y tu olor por dondequiera que vaya, y amontonado en tu arena tengo amor, juegos y penas...</p> <p>Yo, que en la piel tengo el sabor amargo del llanto eterno que han vertido en ti cien pueblos de Algeciras a Estambul para que pintes de azul sus largas noches de invierno, a fuerza de desventuras tu alma es profunda y oscura.</p> <p>A tus atardeceres rojos se acostumbraron mis ojos como el recodo al camino, soy cantor, soy embustero, me gusta el juego y el vino, tengo alma de marinero...</p> <p>¿Qué le voy a hacer? si yo nací en el Mediterráneo nací en el Mediterráneo...</p> <p>Y te acercas, y te vas después de besar mi aldea. Jugando con la marea te vas, pensando en volver, eres como una mujer perfumadita de breá que se añora y se quiere que se conoce y se teme...</p> <p>Ay, si un día para mi mal viene a buscarme la parca, empujad al mar mi barca con un levante otoñal y dejad que el temporal desguace sus alas blancas, ya mi enterradme sin duelo entre la playa y el cielo... En la ladera de un monte, más alto que el horizonte, Quiero tener buena vista,</p> <p>Mi cuerpo será camino, le daré verde a los pinos y amarillo a la genista, cerca del mar, porque yo, nací en el Mediterráneo, nací en el Mediterráneo, nací en el Mediterráneo...</p>	<p>Vielleicht weil meine Kindheit noch weiter in deinem Strand spielt und zwischen dem Schilf versteckt schläft meine erste Liebe.</p> <p>Vielleicht deswegen, trage ich dein Licht und deinen Geruch wo immer ich hin gehen mag. Und auf deinem Sand aufgehäuft, bewahre ich Liebe, Spiele und Kummer auf.</p> <p>Ich, der auf der Haut den bitteren Geschmack des ewigen Weinens hat, den in dich hunderte Völker von Algeciras bis Istanbul eingegossen haben, damit du ihre langen Winternächte in blau malst. Durch Unglück ist deine Seele tief und dunkel.</p> <p>An deine roten Abenddämungen gewöhnten sich meine Augen wie der Weg an die Kurve. Ich bin Liedermacher, ich bin Lügner, ich mag das Spiel und den Wein. Ich habe die Seele eines Seefahrers.</p> <p>Und...was kann ich machen, wenn ich am Mittelmeer geboren wurde?</p> <p>Und du nährst dich und gehst, nachdem du mein Dörfchen geküsst hast. Spielend mit den Gezeiten gehst du denkend an die Rückkehr, du bist wie eine Frau mit Teer parfümiert, die man vermisst und liebt, die man kennt und fürchtet. Was kann ich machen, wenn ich am Mittelmeer geboren wurde?</p> <p>Wenn eines Tages der Tod (die Parze), um mir zu schaden, mich suchen kommt, schiebt mein Boot ins Meer, mit einem herbstlichen Ostwind und lässt das Gewitter meine weißen Flügel zerstören und begrabt mich ohne Trauer(feier) zwischen dem Strand und dem Himmel am Abhang eines Berges, höher als den Horizont, ich will gute Sicht haben.</p> <p>Mein Körper wird Weg sein, ich werde den Kiefern das Grün und dem Ginster das Gelb geben. Und in der Nähe vom Meer, weil ich am Mittelmeer geboren wurde...</p> <p><small>Traducción: Álvaro Fernández Villazón</small></p>
	<p><b>Joan Manuel Serrat Teresa</b> (Barcelona, 27 de diciembre de 1943) es un cantautor, compositor, intérprete, poeta y músico español. Se trata de una de las figuras más destacadas de la canción moderna tanto en lengua castellana como catalana.</p> <p>«Mediterráneo» fue elegida en 2004 por votación popular como la mejor canción de la historia de la música popular en España, en un programa de Televisión Española, de título Nuestra mejor canción. Fue también elegida la mejor canción del pop español por la revista Rolling Stone en 2010.</p> <p><a href="http://es.wikipedia.org/wiki/Joan_Manuel_Serrat">http://es.wikipedia.org/wiki/Joan_Manuel_Serrat</a>  <a href="http://www.youtube.com/watch?v=FOLV1tVrDQ">http://www.youtube.com/watch?v=FOLV1tVrDQ</a></p>



<b>Miliki</b> <b>La rumba del 9</b> <small>Autor: Emilio Aragón Bermúdez Álbum: Las tablas de multiplicar (2005) Crab Ediciones Musicales</small>	<b>Miliki</b> <b>Rumba der 9</b>																						
<p>Yo me llamo nueve / y soy muy particular, si dices mucho mi nombre / jamás me vas a olvidar Yo me llamo nueve / me dicen el abuelito con una cabeza grande / y un cuerpo muy delgadito Por eso me multiplican / para que engorde un poquito</p> <p>Si va muy solito el nueve, <b>nueve por una es nueve</b> si con él cantas esta canción, <b>nueve por dos dieciocho</b> son Del tres es muy amiguete, <b>nueve por tres veintisiete</b> Y por si no lo sabéis, <b>nueve por cuatro treinta y seis</b> Se fue con el cinco al circo, <b>nueve por cinco cuarenta y cinco</b> Con el seis después al teatro, <b>nueve por seis cincuenta y cuatro</b> Con todos los números fue al ballet, <b>nueve por siete sesenta y tres</b> Y tiene fama de bailaor, <b>nueve por ocho setenta y dos</b> Si vive alguna aventura, <b>nueve por nueve ochenta y un</b> seguro que nos la cuenta, <b>nueve por diez noventa</b></p> <p>Yo me llamo nueve / y soy muy particular si dices mucho mi nombre / jamás me vas a olvidar Yo me llamo nueve, / me dicen el abuelito si no te sabes mi tabla / la canto muy flamenquito así que presta atención, / por eso te la repito</p> <table border="0"> <tr><td>Nueve por una es nueve</td><td>9 x 1 = 9</td></tr> <tr><td>nueve por dos <b>dieciocho</b></td><td>9 x 2 = 18</td></tr> <tr><td>nueve por tres <b>veintisiete</b></td><td>9 x 3 = 27</td></tr> <tr><td>nueve por cuatro <b>treinta</b> y seis</td><td>9 x 4 = 36</td></tr> <tr><td>nueve por cinco <b>cuarenta</b> y cinco</td><td>9 x 5 = 45</td></tr> <tr><td>Nueve por seis <b>cincuenta</b> y cuatro</td><td>9 x 6 = 54</td></tr> <tr><td>nueve por siete <b>sesenta</b> y tres</td><td>9 x 7 = 63</td></tr> <tr><td>nueve por ocho <b>setenta</b> y dos</td><td>9 x 8 = 72</td></tr> <tr><td>nueve por nueve <b>ochenta</b> y una</td><td>9 x 9 = 81</td></tr> <tr><td>nueve por diez <b>noventa</b></td><td>9 x 10 = 90</td></tr> <tr><td><b>cien</b>                    100        <b>ciento uno</b>                    101</td><td></td></tr> </table>	Nueve por una es nueve	9 x 1 = 9	nueve por dos <b>dieciocho</b>	9 x 2 = 18	nueve por tres <b>veintisiete</b>	9 x 3 = 27	nueve por cuatro <b>treinta</b> y seis	9 x 4 = 36	nueve por cinco <b>cuarenta</b> y cinco	9 x 5 = 45	Nueve por seis <b>cincuenta</b> y cuatro	9 x 6 = 54	nueve por siete <b>sesenta</b> y tres	9 x 7 = 63	nueve por ocho <b>setenta</b> y dos	9 x 8 = 72	nueve por nueve <b>ochenta</b> y una	9 x 9 = 81	nueve por diez <b>noventa</b>	9 x 10 = 90	<b>cien</b> 100 <b>ciento uno</b> 101		<p>Ich heiße Neun und ich bin sehr besonders. Wenn du meinen Name oft sagst, wirdst du mich nicht vergessen. Ich heiße Neun. Sie nennen mich „der Opa“, mit einem grossen Kopf und einen sehr schmalen Körper, deswegen multiplizieren sie mich, damit ich ein bisschen zunehme.</p> <p>Wenn die Neun allein geht... <b>9 x 1 = 9</b> wenn du mit ihm dieses Leid singst... <b>9 x 2 = 18</b> sind Er ist ein Kumpel vom Drei.. <b>9 x 3 = 27</b> Und falls ihr es nicht wisst... <b>9 x 4 = 36</b> Er ging mit dem Fünf zum Circus... <b>9 x 5 = 45</b> Mit dem Sechs danach ins Theater... <b>9 x 6 = 54</b> Mit allen Nummer ging er zum Ballet... <b>9 x 7 = 63</b> Und er gett als guter Tanzer... <b>9 x 8 = 72</b> Wenn er eine Aventure erlebt... <b>9 x 9 = 81</b> ,erzählt er sie uns bescheid... <b>9 x 10 = 90</b></p> <p>Ich heiße neun und ich bin sehr besonders Wenn du meinen Name oft sagst, wirst du mich nicht vergessen. Ich heiße neun. Sie nennen mich „der Opa“, wenn du meine Reihe nicht kennst, singe ich sie mit flamenco Art. So, pass auf, ich wiederhole sie.</p> <p><b>Die Nummer = El número(masculino)</b></p> <p><small>Traducción: Álvaro Fernández Villazón</small></p>
Nueve por una es nueve	9 x 1 = 9																						
nueve por dos <b>dieciocho</b>	9 x 2 = 18																						
nueve por tres <b>veintisiete</b>	9 x 3 = 27																						
nueve por cuatro <b>treinta</b> y seis	9 x 4 = 36																						
nueve por cinco <b>cuarenta</b> y cinco	9 x 5 = 45																						
Nueve por seis <b>cincuenta</b> y cuatro	9 x 6 = 54																						
nueve por siete <b>sesenta</b> y tres	9 x 7 = 63																						
nueve por ocho <b>setenta</b> y dos	9 x 8 = 72																						
nueve por nueve <b>ochenta</b> y una	9 x 9 = 81																						
nueve por diez <b>noventa</b>	9 x 10 = 90																						
<b>cien</b> 100 <b>ciento uno</b> 101																							



**Emilio Alberto Aragón Bermúdez**, conocido artísticamente como **Miliki** (Carmona, Sevilla, 4 de noviembre de 1929 – Madrid, 18 de noviembre de 2012) fue un payaso, acordeonista y cantante español, conocido especialmente por haber formado parte de Los payasos de la tele.



Perteneciente a la saga de la familia Aragón, era hijo de Emilio Aragón Foureaux, conocido como Emig, y sobrino de Pompol y Thedy. En 1939, se unió a sus hermanos Gabriel (Gaby) y Alfonso (Fofó) para formar el trío de payasos Gaby, Fofó y Miliki (inicialmente Gaby, Fofó y Emilín).<sup>3</sup> Comenzaron a trabajar durante los años treinta y se mantuvieron varias temporadas en el Circo Price de Madrid. Su madre fue la bailarina acróbata sobre caballo Rocío Bermúdez (nacida en Carmona) y también tuvo una hermana menor, Rocío, bailarina de flamenco.<sup>4</sup>

Era padre de los conocidos artistas Emilio Aragón Álvarez (Milikito) y Rita Irasema, y de otros dos hijos más con su esposa Rita Violeta Álvarez. as.

[http://es.wikipedia.org/wiki/Emilio\\_Aragón\\_Bermúdez](http://es.wikipedia.org/wiki/Emilio_Aragón_Bermúdez)  
[http://www.dailymotion.com/video/xo75le\\_miliki-la-rumba-del-nueve\\_music#UMyBmeTK6GE](http://www.dailymotion.com/video/xo75le_miliki-la-rumba-del-nueve_music#UMyBmeTK6GE)



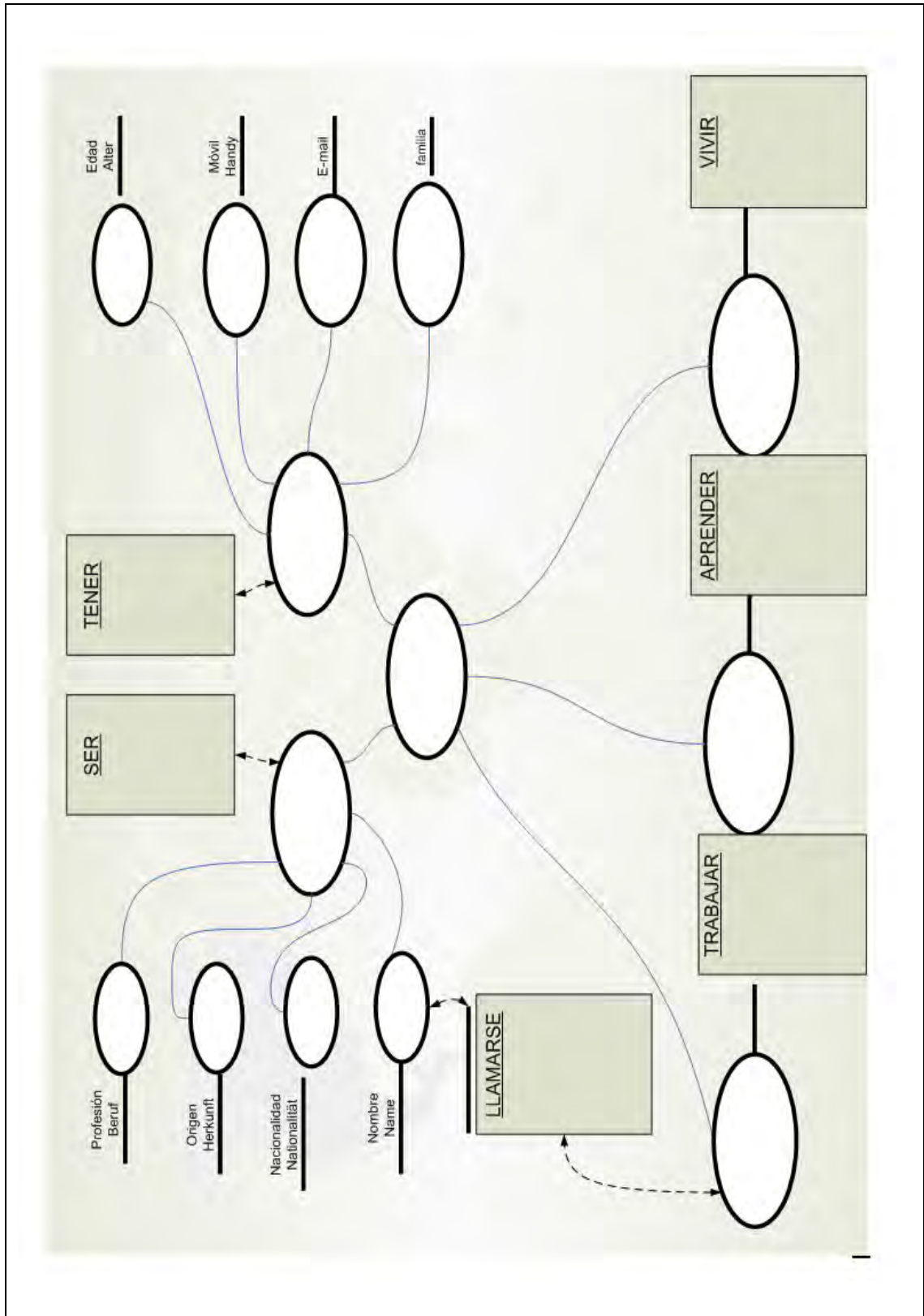
## APÉNDICE III: MATERIALES DIDÁCTICOS

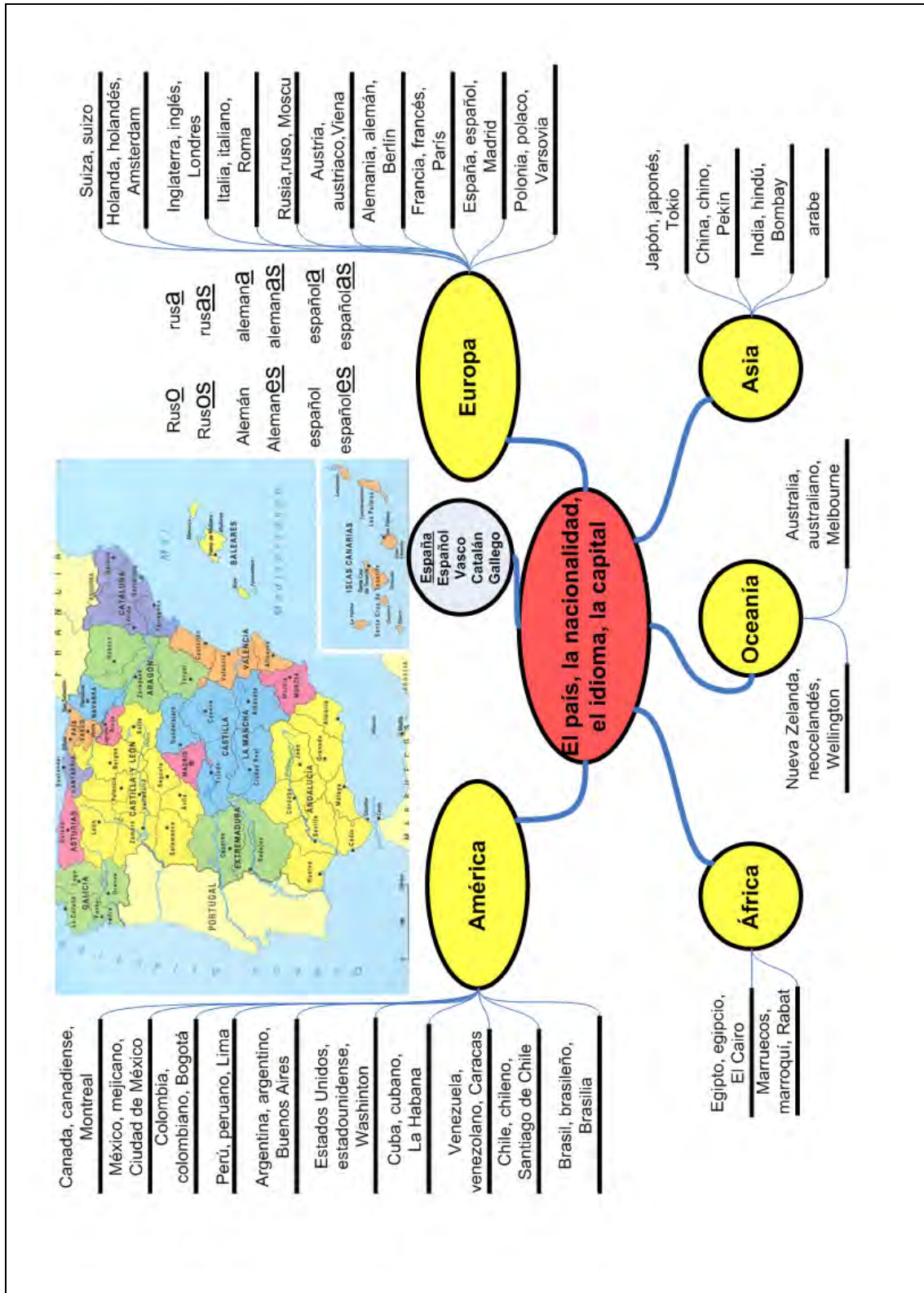
	Bienvenido		Enhorabuena		
	El profesor		El método		Los estudiantes
<b>¿Cómo te llamas?</b>	Yo me llamo Alvaro	<b>¿Qué es la sugestopedia?</b>	La sugestopedia es un método para aprender sin dolor Ja Ja.	<b>¿Funciona conmigo?</b>	Sí, también funciona contigo.
<b>¿De dónde eres?</b>	Soy español.	<b>¿Qué es la psicopedia?</b>	Es lo mismo pero añadiendo el lenguaje corporal	<b>¿Cómo estás tan seguro?</b>	Estoy seguro porque yo aprendí francés con este método
<b>¿Qué estudias?</b>	Soy de Torrelavega. Cantabria. España.	<b>¿Quién es el inventor?</b>	Los inventores son Lozanov de Bulgaria y Baur de Alemania	<b>¿Cuánto se aprende?</b>	Se aprende mucho y se recuerda mejor.
<b>¿Cuál es tu profesión?</b>	Yo estudio... doctorado en lingüística española Yo soy profesor y también traductor	<b>¿Cómo funciona?</b>	Funciona... con las emociones	<b>¿Por qué decoramos la clase?</b>	Porque la clase es nuestra las próximas tres semanas y para mejorar la memoria
<b>¿Tienes familia?</b>	Tengo tres (3) hermanos. Mis padres se llaman Serafín y Mariuca	↓	Funciona... con música	<b>¿Qué tengo que traer?</b>	Tienes que traer una actitud positiva. ¡Sólo eso!
<b>¿Vives en España?</b>	No, no vivo en España. Yo vivo en Jena.		Funciona... con todos los sentidos	↙	
<b>¿Qué idiomas hablas?</b>	Yo hablo español, inglés, francés, italiano y alemán.		Funciona... con imaginación		
			Funciona... con juegos (infantilización)		
			Funciona... con relajación		
		Funciona... a nivel subconsciente			
Toda la cultura de mi casa, mi familia y mis amigos 		+	Todos los contenidos de un curso normal (y muchos más) 		
<b>Horarios</b>	<b>Saco de dormir</b>	<b>esterilla</b>	<b>almohada</b>	<b>Memoria USB</b>	<b>Taza y cucharilla</b>
		<b>Disfraces y sombreros</b>	<b>Rotuladores de colores</b>		











**¿Qué hay en Santander?**

**En Santander hay ...**

hay un palacio famoso  
hay una plaza de toros  
hay dos universidades  
hay muchos hoteles  
hay un ayuntamiento bonito  
hay muchos bancos  
hay un aeropuerto pequeño  
hay playas preciosas

**ESTAR**  
estoy  
estás  
está  
estamos  
estáis  
están

**¿Dónde está el banco?**

**En Santander está...**

está el palacio de la Magdalena  
está la plaza de toros  
está la UIMP  
está el Hotel Real  
está el ayuntamiento  
está el Banco de Santander  
está el aeropuerto de Parayas  
está la playa del Sardinero

Hay un banco a la izquierda del  
delante del al lado de...

**¿Te gusta Santander?**

**Me gusta Santander porque (no) le/ha/está...**

es muy bonita  
es tranquila  
no es muy grande  
hay 6 playas  
hay actividades culturales  
hay muchos bares  
no hay contaminación

**¿Por qué te gusta Santander?**

es muy pequeña  
es aburrida  
no es divertida  
no hay mucha gente  
no hay coches  
no hay muchos bares  
hay mucho tráfico

**¿Dónde está el banco?**

El Banco está a la derecha del  
detrás del enfrente de...

**¿Sabes cómo se va al Palacio de la Magdalena?**

**¿De dónde eres?**

**¿Dónde vives?**

**¿Dónde Trabajas?**

**¿De dónde vienes?**

**¿En qué vienes a Santander?**

**¿Cómo vienes a Santander?**

**¿Cómo es Santander?**

bonita/fea  
interesante/vulgar  
pequeña/grande  
divertida/aburrida

**¿A qué distancia está Santander?**

A 400 Km de Madrid  
en España  
cerca de Torrelavega  
lejos de Berlín  
entre Oviedo y Bilbao  
a la izquierda de Bilbao  
a la derecha de Oviedo  
delante de, delante de, enfrente de

**¿Dónde está Santander?**

**Santander está...**

en barco  
en avión  
en tren  
en coche  
en bicicleta  
(a pie)

**¿Dónde vives?**

Tener que + infinitivo  
Tengo que  
Tienes que  
Tiene que  
Tenemos que + infinitivo  
Tenéis que  
Tienen que  
\*\*\*Hay que + infinitivo

**¿De dónde eres?**

hay que tomar la línea 1 en  
dirección al Sardinero  
y después  
hay que cambiar a la línea 7 en  
dirección a la Magdalena y después  
hay que bajar en la parada Palacio

**¿Dónde Trabajas?**

tienes que tomar la avenida principal  
y después  
tienes que girar a la derecha  
y después  
tienes que seguir todo recto

**¿De dónde vienes?**


VENIR  
vengo  
vienes  
viene  
venimos  
venís  
vienen

**¿En qué vienes a Santander?**

IR  
voy  
vas  
va  
vamos  
vais  
van

**¿Cómo vienes a Santander?**

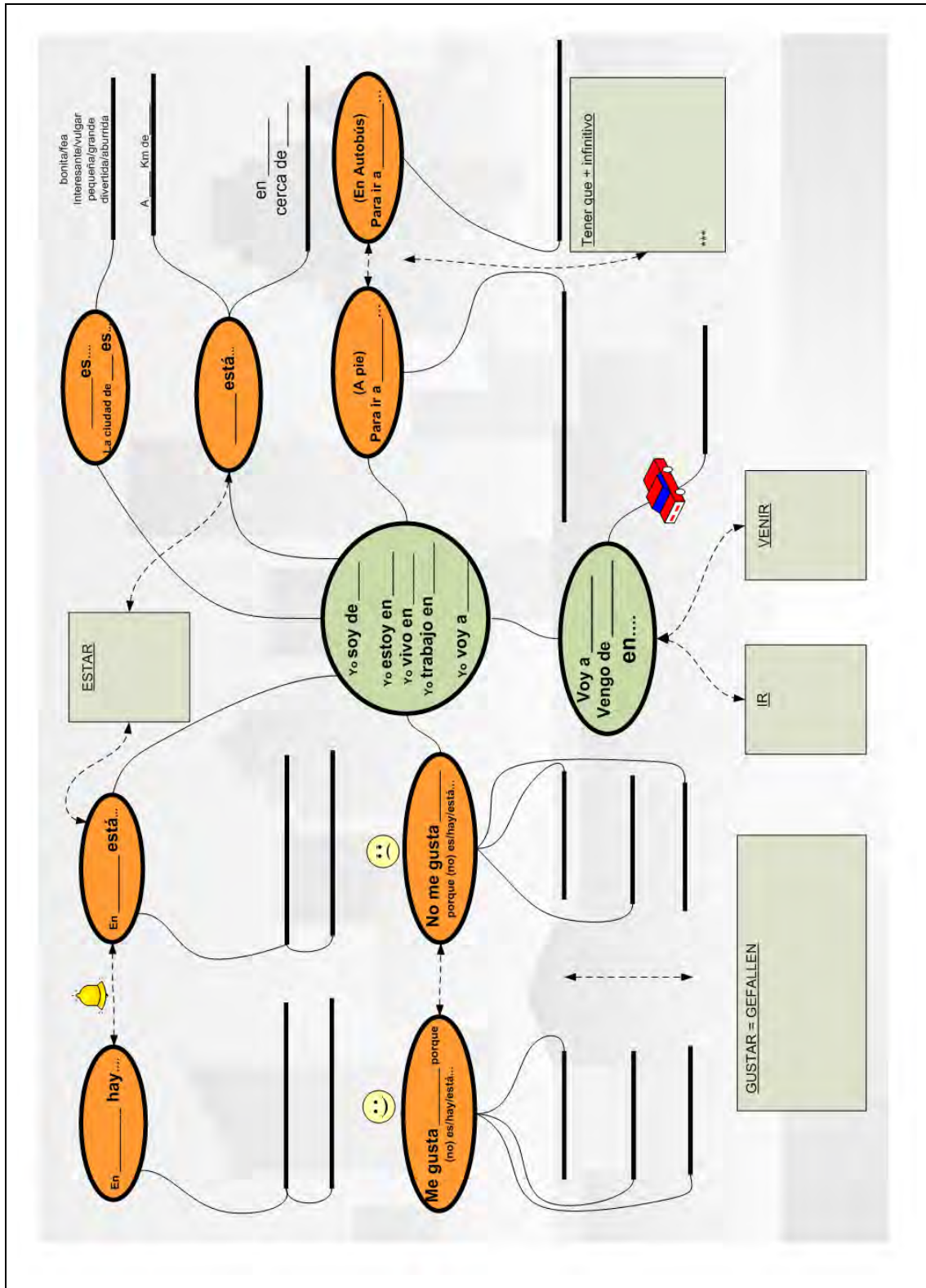
GUSTAR = GEFALLEN  
(a mí) me gusta / gustan  
(a ti) te  
(a él, a ella) le  
(a nosotros-as) nos  
(a vosotros-as) os  
(a ellos -as) les

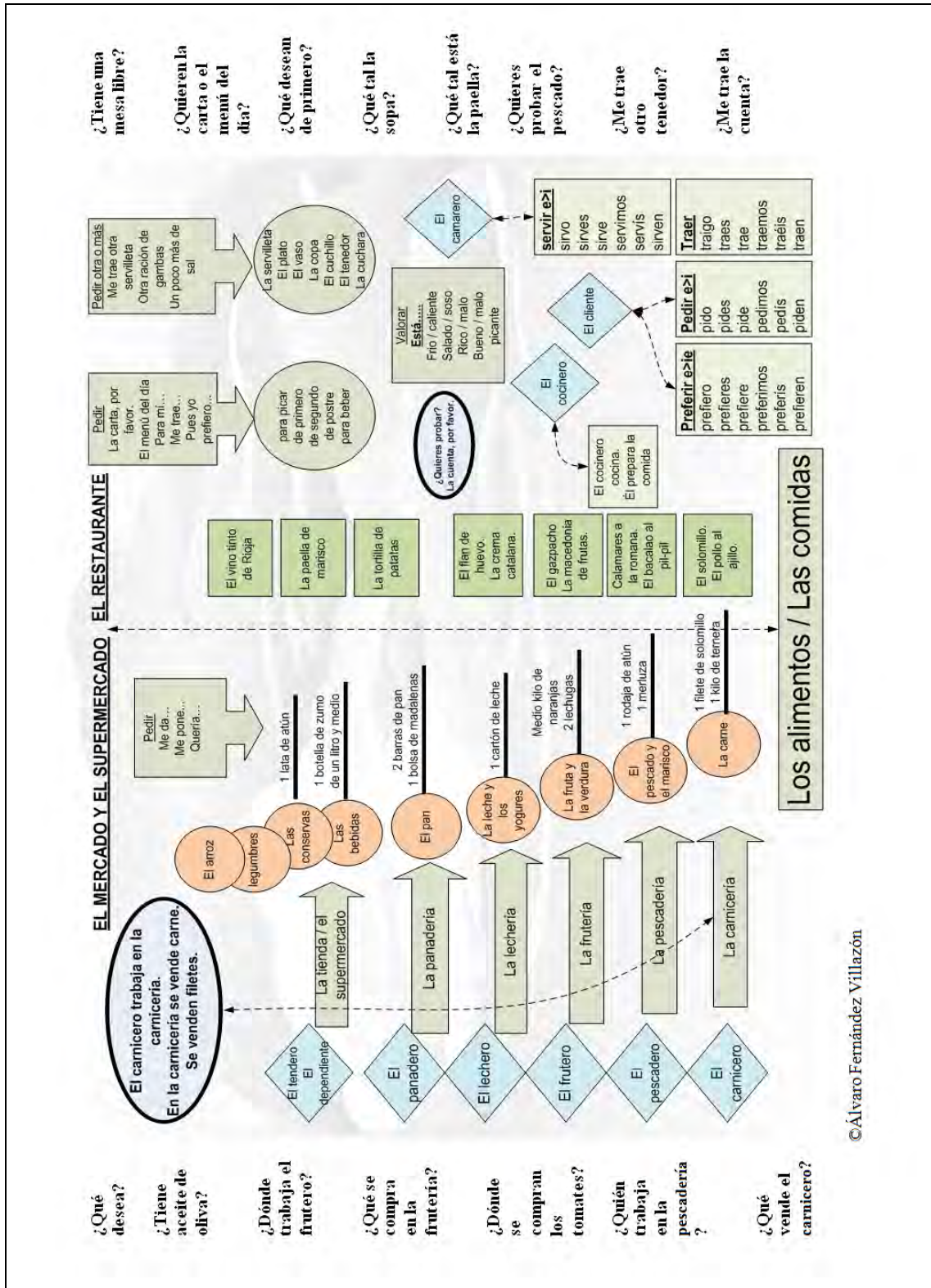


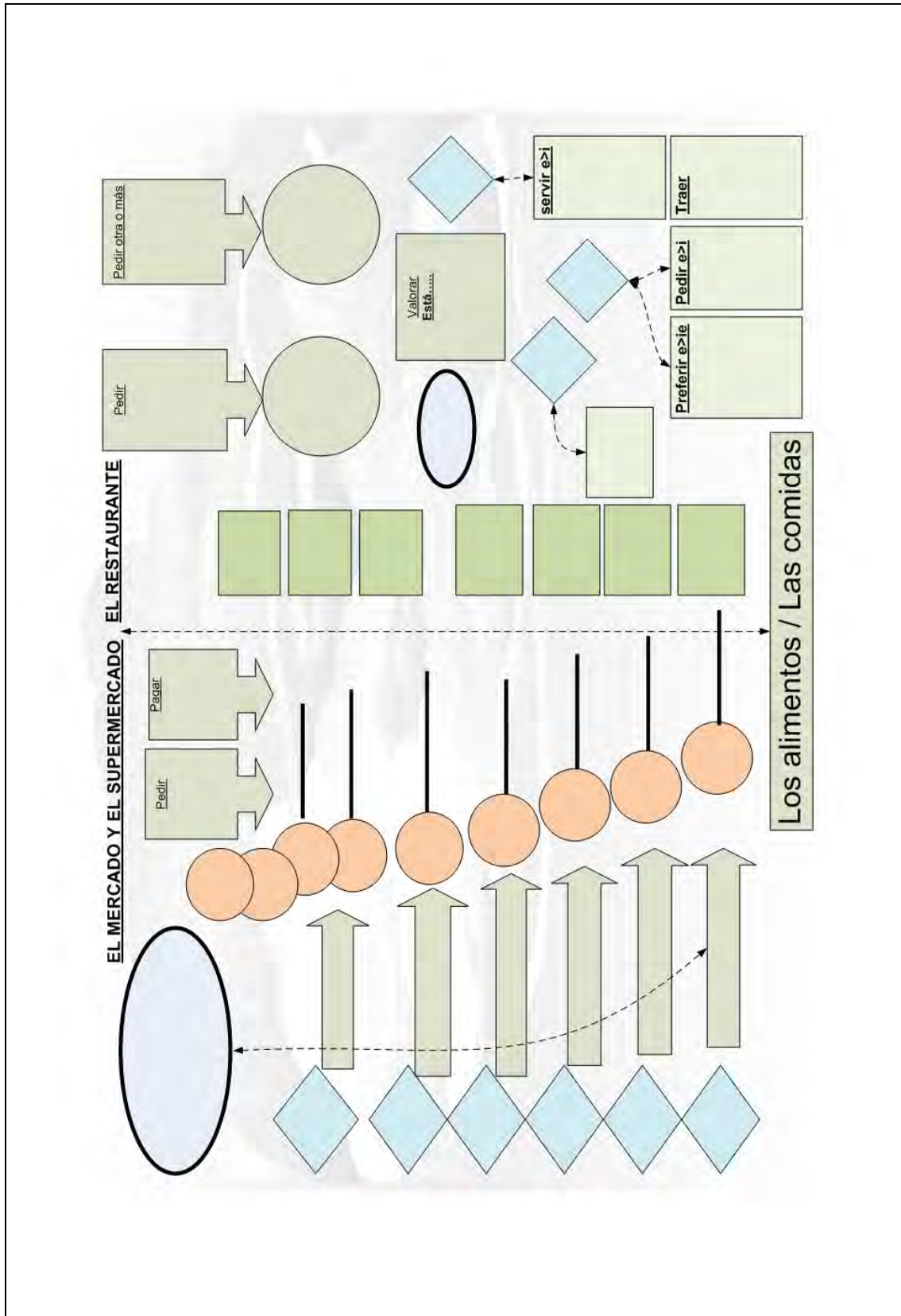
Santander

©Álvaro Fernández Villazón













El Museo \_\_\_\_\_ del Cantábrico  
El Museo está \_\_\_\_\_ mar



El Hotel Real es muy \_\_\_\_\_ la Casa Pardo.  
El Hotel Real está \_\_\_\_\_ la Casa Pardo.



El Ayuntamiento es \_\_\_\_\_ una plaza  
El Ayuntamiento está \_\_\_\_\_ una plaza



El Palacio de Deportes es una ballena  
El Palacio está \_\_\_\_\_ Estadio de Fútbol



El Banco de Santander es \_\_\_\_\_ al Paseo Pereda  
El B. de Santander está \_\_\_\_\_ el Paseo Pereda



Los fuegos artificiales son \_\_\_\_\_ la bahía  
Los fuegos tienen lugar \_\_\_\_\_ la bahía



Puerto Chico es el puerto  
El puerto está \_\_\_\_\_ la ópera



La Plaza de Toros es \_\_\_\_\_ la ópera  
La Plaza de Toros está \_\_\_\_\_ la ópera



El Palacio de Festivales es \_\_\_\_\_ puerto  
El Palacio de Festivales está \_\_\_\_\_ puerto



Correos es un edificio \_\_\_\_\_ la catedral  
Correos está \_\_\_\_\_ la catedral



La Bahía de Santander es \_\_\_\_\_ España  
La Bahía de Santander está \_\_\_\_\_ España



El Palacio de la Magdalena es \_\_\_\_\_ y \_\_\_\_\_  
El P. de la Magdalena está \_\_\_\_\_ una península



El Faro es muy \_\_\_\_\_ mar  
El Faro está \_\_\_\_\_ mar



En el puerto hay \_\_\_\_\_ barcos  
\_\_\_\_\_ el puerto hay muchos barcos



La Playa del Sardinero es muy \_\_\_\_\_  
La gente está \_\_\_\_\_ el agua



La Casa Pardo es \_\_\_\_\_  
El hotel está \_\_\_\_\_ la C. Pardo, y el edificio blanco



El Faro **es** muy **alto**



La Casa Boim **es** muy **importante**



En el puerto **hay** muchos barcos



La Península de la Magdalena **es** fantástica



El mar cantábrico **es** muy peligroso



El Casino de Santander **es** lujoso



La playa **es** muy divertida



La Ópera **es** moderna



En la Playa del Sardinero **hay** mucha gente



La Catedral **es** muy antigua



El Estadio de Fútbol del Sardinero **es** nuevo



El Mercado del Este **hay** pocos bares





yo lavo yo he lavado yo voy a lavar  
 yo me lavo yo me he lavado yo me voy a lavar  
 yo me la lavo yo me la he lavado yo me la voy a lavar  
 yo no me la lavo yo no me la he lavado yo no me la voy a lavar



afeitarse / depilarse	peinarse	ordenar el cuarto
cantar	dar un paseo doy	hacer deporte hago
comer en la mesa	estudiar	correr a casa
descansar	comprar el periódico	barrer
hacer una fiesta hago	quedar con amigos	emborracharse
ir a la universidad voy	despedirse e>i	aburrirse
lavarse la cara	secarse el pelo	ducharse
leer	jugar con el ordenador u>ue	quedar con mi novia/o
levantarse	despertarse e>ie	pesarse
poner la lavadora pongo	fregar e>ie	ver la tele veo
roncar	acostarse o>ue	desayunar
tocar el violín	cochar	maquillarse







actor alfarero azafata astrónomo afilador



bailarín bailarina bombero barrendera vendedora



cantante carpintero costurero ciclista panadero



camarero cocinero dibujante dentista director



escritor educador enfermero electricista fontanero



flautista puerobalguero guitarrista herrero inventor



jardinero joyero lechero librero labrador



minero mecánico músico marino médico



militar piloto profesora periodista pintor



programador piloto pianista poeta relojero



sembrador tractorista taxista



vigero zapatero



alcalde alumnos maestra guardia



secretario granjero cartero farmacéutico



carnicero futbolero lechero panadero



pollero pescador tendero

## Las profesiones



carnicero carnicería chorizos filetes



chuletas cerdo ternera cordero



frutero frutería sandía plátanos



piña zanahoria verduras manzana



lechero lechería leche botella



batidos yogur helados manteca



panadero panadería harina madalena



bollos horno leña



pesquero pescadería mejillones gambas



calamar sardina cangrejo bonito



pollero pollería peso huevos



pavo perdiz pollo conejo



tendero tienda latas queso



aceite bacalao legumbres jamón

# El Mercado





delantal braga falda bata



moda medias chaquetón camison



calcetines pantalón blusa corbata



traje chaqueta mono pijama



jersey visera paraguas sombreros



abrigo gabardina bufanda bombín



babucha sandalia deportivas alpargata



zapato plantilla calcetines rodilleras



tirantes pipa hebilla cinturón



abanico monedero pañuelo moedaja



pulsera pendientes collar



anillo guantes peluca bolso



bolsillo ovillo lana tela



forro cremallera bragueta algodón

# La Ropa

<b>ch</b> = "tsch" in Deutsch
<b>ll</b> = "j" in Deutsch
<b>v</b> = <b>b</b> = "b" in Deutsch
<b>h</b> = 100 % Lautlos

ACABAN EN VOCAL, "N" O "S" (Vorletzte Silbe)	ACABAN EN OTRA CONSONANTE DISTINTA A "N" O "S" (Letzte Silbe)	TODAS LAS OTRAS TIENEN UN ACENTO
CA-SA CA-SE CA-SI CA-SO  HA-BLAN HA-BLAS	CA-SAR CO-MER  SU-TIL CIU-DAD	ES-TÁ  DI-FÍ-CIL  GRA-MÁ-TI-CA
-TODAS LAS FORMAS VERBALES CONJUGADAS -TODOS LOS PLURALES	-TODOS LOS INFINITIVOS	-ALLE AN DER VORVORLETZTEN SILBE ODER VORHER
<b>DIPTONGOS</b> vocal + i / u i / u + vocal	i+u u+i	<b>TRIPTONGOS</b> vocal + i / u + vocal

[X] Sache	ja	je	ge	gi	jo	ju
[g] garten	ga	gue	gui	go	gu	
[K] Karl	ca	que	qui	co	cu	
[th] think auf Englisch	za	ce	ci	zo	zu	

"u" nicht aussprechen



**Preguntar por el camino y describirlo** © Álvaro Fernández Villazón

Perdone,..... Oiga,..... Por favor,.....	¿Sabe usted si .....? ¿Sabe usted dónde.....?	hay una cabina de teléfonos? está el Banco de Santander?	No, no lo sé No, lo siento No, no soy de aquí Sí, (tablete 2)
¿Podría decirme como ir a...? ¿Cómo se va a .....?	la calle XXXXX? la estación? la avenida XXXX?		

Hay que...  
Tienes que...  
Tiene que...  
Tenéis que...  
Tienen que...

**tomar** la Calle Mayor  
**tomar** la primera calle a la derecha  
**girar** a la izquierda  
**seguir todo recto**  
**seguir hasta** la Plaza de Armas  
**cruzar** la calle

← →  
 ↶ ↷  
 ↵

nochmal die  
Tabelle  
anfangen

©Álvaro Fernández Villazón


El banco El parque La farmacia La tienda	<b>está</b>	a la derecha del teatro a la izquierda de la estación delante de Correos detrás de la iglesia cerca del aeropuerto lejos de aquí al lado del parque entre el hotel y la biblioteca enfrente del museo en la plaza <b>aquí / allí / a 20 Km</b>
Los cines Los bares Las tiendas	<b>están</b>	un banco una cabina unos cines muchos coches algunas personas 7 personas <b>hay</b>
		a la derecha del teatro a la izquierda de la estación delante de Correos detrás de la iglesia cerca del aeropuerto lejos de aquí al lado del parque entre el hotel y la biblioteca enfrente del museo en la plaza <b>aquí / allí / a 20 Km</b>

A	→	B	
<b>ir</b>		<b>a</b>	<b>en</b>
voy		a España	en tren
vas		a la playa	en coche
va		al museo	
vamos			
vais			
van			
A	←	B	
<b>venir</b>		<b>de</b>	<b>en avión</b>
vengo		de España	en autobús
vienes		de la playa	a pie
viene		del museo	
venimos			
venís			
vienen			

**ir de aquí a allí**  
**venir de allí a aquí**



### La hora y los horarios

<b>¿Qué hora es?</b>  	es la 1 (una) <b>son las...</b>	2	<b>en punto</b> y 5 y 10 <b>y cuarto</b> y 20 y 25 <b>y media</b> menos 25 (00:35) menos 20 menos <b>cuarto</b> menos 10 menos 5	en punto (2:00) pasadas (2: 01) van a dar (1:58)  de la mañana (0-a12) de la tarde (13-20) de la noche (21-24)
		3 4 5 6 7 8 9 10 11 12		
<b>¿A qué hora.....</b> quedamos abren las tiendas es la película?	a la 1 (una) <b>a las... de... a ...</b>			

Excepción: Horarios de transportes. El tren sale a las 14:43

Mucho/a/os/as + sustantivo	Muy + adjetivo	Mucho + verbo
hay <b>muchos coches</b>	los coches son <b>muy rapidos</b>	los coches <b>corren mucho</b>

La semana	Un día concreto	Habitualmente
<b>lunes</b>	<b>el lunes</b>	<b>los lunes</b>
<b>martes</b>		
<b>miércoles</b>		
<b>jueves</b>		
<b>viernes</b>		
<b>sábado</b>		
<b>domingo</b>		



Camarero		Clientes para pedir la primera vez	
¿Les gusta esta mesa? Aquí tienen la carta. Aquí tienen el menú	¿Qué desean ... para picar	para picar	sopa paella filete
	de primero	de primero	Me/nos trae....  Yo quiero... Para mí....
	de segundo	de segundo	
	de postre	de postre	flan macedonia sorbete fruta
para beber	de beber	Pues yo prefiero...	vino tinto vino rosado agua

valorar la comida	
¿Qué tal está... el pescado?	rico-a-s bueno-a-s malo-a-s
¿Qué tal están... las fresas?	muy un poco demasiado
¿Qué tal... el pescado las fresas	Está Están

pedir algo más	
un/una...	servilleta tenedor paella vaso
otro/a...	café botella de vino
otro/a...	café (este está frío) vaso (este está sucio)
un poco más de	agua salsa
me trae...	

## La ropa

	prenda	color	dibujo	material
Quería... ¿Tiene...? ¿Qué le parece...?	e/lla/los/las un/una/ unos/unas este/esta/ estos/estas ese/esa/ esos/esas aque/lla/aquella/ aquellos/aquellas Mucho/a/os/as	amarillo-a negro-a-s rojo-a-s blanco-a-s claro-a-s oscuro-a-s	a rayas a cuadros a lunares a rombos	de lana de algodón de cuero de seda de piel de punto
		verde-es gris-es marrón* azul-es naranja rosa violeta	estampado- a-s liso-a-s	sintético-a-s acrílico-a-s vaquero-a-s



1		2	
(A mí) (A tú) (A él/ ella/ usted) (A nosotros/-as) (A vosotros/-as) (A ellos/ ellas /ustedes)	(sujeto) (Los pantalones)	<b>me</b> <b>te</b> <b>le</b> <b>nos</b> <b>os</b> <b>les</b>	<b>Mucho.</b> muchísimo bastante no mucho nada bien/mal <b>(muy)</b> estrecho/ancho <b>(muy)</b> largo /corto
	(no)	gusta/n queda/n	a mi sí a mi no a mi también a mi tampoco

La ropa

	prenda	color	dibujo	material
		claro oscuro	a rayas a cuadros a lunares a rombos	de cuero de seda de piel de punto
aque/ella/ aquellos/ aquellas Mucho/a/os/as		naranja	estampado liso	sintético acrílico vaquero



1		2	
(A mí) (A tí) (A él/ ella/ usted) (A nosotros/-as) (A vosotros/-as) (A ellos/ ellas /ustedes)	(sujeto) (Los pantalones)	gusta/n	<b>Mucho.</b> muchísimo bastante no mucho nada bien/mal <b>(muy)</b> estrecho/ancho <b>(muy)</b> largo /corto
	(no)	queda/n	a mí sí a mí no a mí también a mí tampoco



posesivos	familia			adjetivo	situación	ropa accesorios	rasgos físicos	acciones	
					o-a-os-as	de...	de...	de...	
<b>mi</b>	abuelo	abuela	<b>es</b>	el / la el señor la señora el chico la chica el niño la niña	<b>rubio</b> -a-s <b>moreno</b> -a-s <b>alto</b> -a-s <b>bajo</b> -a-s <b>gordo</b> -a-s <b>flaco</b> -a-s <b>joven</b> -es <b>mayor</b> -es	del centro de la derecha de la izquierda de detrás de delante	de las gafas de la chaqueta azul del bigote del sombrero	del pelo corto del pelo rubio de los ojos azules la melena las coletas	
<b>tu</b>	padre	madre							
<b>su</b>	hermano	hermana							
<b>nuestro-</b>	tío	tía							
<b>a</b>	primo	prima							
<b>vuestro-</b>	sobrino	sobrina							
<b>a</b>	nieto	nieta							
<b>su</b>	cuñado	cuñada							
	familia								
<b>mis</b>	<u>abuelos</u>	abuelas	<b>SON</b>	los / las los señores las señoras los chicos las chicas los niños las niñas	simpatíco-a-s antipático-a-s timido-a-s sociable-a-s serio-a-s gracioso-a-s	que está..	que lleva	que tiene	que....
<b>tus</b>	<u>padres</u>	madres				<u>está</u>	bigote	el pelo corto	canta
<b>sus</b>	<u>hermanos</u>	hermanas				en el centro (de)	barba	el pelo largo	lea
<b>nuestras-</b>	<u>tíos</u>	tías				a la derecha (de)	<u>gafas</u>	el pelo rubio	dice...
<b>as</b>	<u>primos</u>	primas				a la izquierda (de)	una chaqueta azul	el pelo castaño	baila
<b>vuestros-</b>	<u>sobrinos</u>	sobrinas				delante (de)	unas gafas rojas	los ojos azules	está triste
<b>as</b>	<u>nietos</u>	nietas				detrás (de)		está contento	está borracho
<b>sus</b>	<u>cuñado</u>	cuñada				al lado (de)		los ojos verdes	está triste
					coleta	está contento	contento		



conocer C>ZC	
conozco	a mi prima
conoces	
conoce	a mi hermano
conocemos	
conocéis	a Antonio
conocen	
excepción	tengo un hermano

Estado civil	ESTAR
soltero-a-s	
casado-a-s	
viudo-a-s	
separado-a-s	
divorciado-a-s	

		<b>MI AMIGO JUSTO...</b>	
			
		<b>SER</b>	<b>ESTAR</b>
Herkunft	<b>es de Madrid</b>		<b>está en Cantabria</b>
Definition	<b>es un experto</b>		<b>está casado</b>
Charakter	<b>es simpático</b>		<b>está cansado</b>
	<b>es alegre</b>		<b>está alegre</b>
Beruf	<b>es ingeniero</b>		
Nationalität	<b>es español</b>		
Aussehen	<b>es alto y moreno</b>		
Religion	<b>es católico</b>		
Definition	El piensa que la comida española... <b>es muy buena</b> (para la salud)		El piensa que la comida... <b>está muy rica, salada,</b> <b>picante</b>
Dauerhafte Eigenschaften, Definitionen			<b>Essen bewerten</b> <b>und Geschmack</b>

LLAMAR POR TELEFONO							
<b>Normal</b>							
Digame	¿Está Antonio?	¿De parte de quién?	Soy José	Hola José, soy yo			Hola Antonio...
		Se ha equivocado de número.		- En este momento no está. - No se puede poner porque se está duchando. ¿Quiere dejar algún recado?	Antonio: Digame	Hola Antonio.....	
SÍ, dígame que ha llamado José y que.....							
<b>Formal</b>							
Ministerio de Cultura. Buenos días	¿Está el señor Marcano?	¿De parte de quién?	Soy Alvaro Fernández de la Uni de Jena	Ahora mismo le paso		Marcano: Digame	Sr. Marcano, soy Alvaro Fernández de la Uni Jena
				En este momento no está ¿Quiere dejar algún recado?	Sí, dígame que ha llamado..... y que.....	Muy bien, le dejo una nota	
				Está comunicando			
<b>Hotel</b>							
Hotel Real. Buenos días	Con la suite 401, Por favor			Ahora mismo le paso		Antonio: Digame	Hola Antonio.....
				Está comunicando			



de	a	por	con
de mí	a mí	por mí	conmigo*
de ti	a ti	por ti	contigo*
de él, ella, usted, la casa	a él, ella, usted, el perro	por él, ella, usted, el pan	con él, ella, usted
de nosotros	a nosotros	por nosotros	con nosotros
de vosotros	a vosotros	por vosotros	con vosotros
de ellos	a ellos	por ellos	con ellos

QUEDAR				
Proponer	Reacción	Lugar, Fecha, hora	Proponer	Aceptar/alternativa
<b>Proponer Actividad</b>	<b>Aceptar</b>	<b>Lugar</b>	<b>Proponer Lugar</b>	<b>Aceptar</b> Muy bien Sí, buena idea Vale, de acuerdo Sí, perfecto  <b>Proponer alternativa</b> No puedo, mejor...
¿Cenamos juntos mañana? ¿Vamos a tomar un café? ¿Tienes ganas de ir al cine?	Muy bien	¿Dónde quedamos?	¿Qué tal en la parada del autobús? ¿Qué tal en la residencia?	
	Sí, buena idea	<b>Fecha</b>	<b>Proponer fecha</b>	
	Vale, de acuerdo	¿Cuándo quedamos?	¿Qué tal el sábado? ¿Qué tal la semana que viene?	
Sí, perfecto		<b>Hora</b>	<b>Proponer hora</b>	
¿.....conmigo ¿.....con nosotros		¿A qué hora quedamos?	¿Qué tal a las 7 y media? ¿Qué tal por la mañana?	
<b>Rechazar Actividad</b>	<b>Disculpa</b>			
¿Vamos a.....	Lo siento, es que... Pues no sé, es que... Gracias, pero....	-Ya he quedado. -Me duele la cabeza. -Tengo que dar de comer al gato.		
¿Tienes ganas de...	<b>Proponer alternativa</b>			
	No puedo, mejor...			



<b>El Tiempo ¿Qué tiempo hace?</b>		
Hace...	Hay...	
Sol	Niebla	Llueve
Frio / Calor	Tormentas	Nieva
42 grados / 2 grados bajo cero	Chubascos	graniza
viento	Nubes y claros (Está nublado)	

**¿Qué tiempo hace en....?**



Amsterdam 6°	Ginebra	Moscú 1°
Barcelona	La Habana 27°	Nueva York 5°
Bogotá	Lima 29°	París
Bruselas 8°	Londres	Roma
Caracas	Madrid 19°	Tokio 28°
Fráncfort 6°	México, D.F.	Viena

la estación	el mes	la semana/el día	Partes del día	La hora
la primavera	marzo abril mayo	la semana el día 25	la mañana la tarde la noche	la hora el minuto el segundo
el verano	junio julio agosto	el lunes el martes el miércoles	el mediodía la madrugada	son... las 7 en punto las 7 y 5
el otoño	septiembre octubre noviembre	el jueves el viernes el sábado		las 7 y cuarto las 7 y media
el invierno	diciembre enero febrero	el domingo		las 8 menos 20 las 6 de la tarde las 2 de la mañana
¿Cuándo?	¿Cuándo?	¿Cuándo?	¿Cuándo?	¿Cuándo?
en primavera en verano en otoño en invierno	en enero en febrero en marzo en abril en mayo	esta semana el lunes el martes  ayer mañana	por la mañana por la tarde por la noche al mediodía de madrugada  temprano tarde	a las 7 en punto a las 7 y cuarto a las 7 y media a las 8 menos 20 a las 6 de la tarde a las 2 de la mañana

<b>Los Adjetivos</b>			
<b>-o/a</b>	<b>- e</b>	<b>- consonante</b>	<b>nacionalidades</b>
<b>Bueno-a</b> <b>Largo-a</b> <b>Corto-a</b> <b>Eléctrico-a</b> <b>Nuevo-a</b> <b>Famoso-a</b> <b>Moderno-a</b> <b>Bonito-a</b> <b>Tranquilo-a</b> <b>Fantástico-a</b> <b>Revolucionario-a</b> <b>rico-a</b>  <u><b>mucho-a</b></u> <u><b>poco-a</b></u>	<b>Interesante</b> <b>Amable</b> <b>Enorme</b> <b>Elegante</b> <b>Horrible</b> <b>Grande</b> <b>Impresionante</b> <b>Pobre</b>	<b>Individual</b> <b>Comercial</b> <b>Multinacional</b> <b>Difícil</b> <b>Fácil</b>	<b>Español-es</b> <b>española-s</b>  <b>Alemán- alemanes</b> <b>alemana-s</b>  <b>Inglés- ingleses</b> <b>Inglesa-s</b>  <b>Francés- franceses</b> <b>francesa- s</b>  <u><b>Normal:</b></u> <b>Iberoamericano-a</b> <b>Latinoamericano-a</b> <b>Africano-a</b> <b>Chino-a</b> <b>Italiano-a</b> <b>Mexicano-a</b>
<b>blanco-a</b> <b>amarillo-a</b> <b>negro-a</b> <b>rojo-a</b>	<b>verde</b>	<b>azul</b> <b>marrón</b> <b>gris</b>	<b>sin plural .No cambian</b> <b>rosa</b> <b>violeta</b> <b>naranja</b>

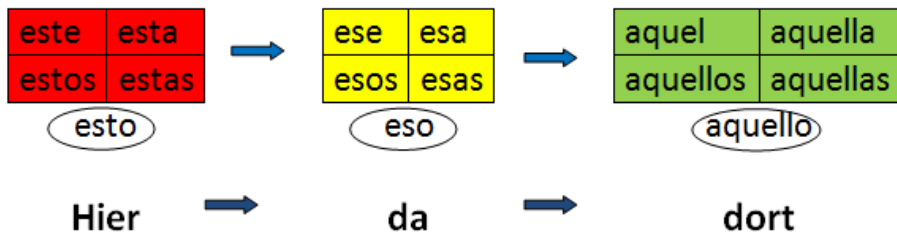
	masculino	femenino
singular	<b>-o</b>	<b>-a</b>
plural	<b>-os</b>	<b>-as</b>

	masculino	femenino
singular	<b>=</b>	
plural	<b>-(e)s</b>	

**El coche es blanco**  
**Tengo un coche blanco**  
**La casa es blanca**  
**Tengo una casa blanca**

<b>Sólo para nacionalidades que acaban en consonante</b>	
<b>- consonante</b>	<b>-a</b>
<b>-es</b>	<b>-as</b>

### Los demostrativos



### Comparativo de superioridad

adjetivos	Antonio	es	<b>más</b>	guapo	<b>que</b>	José
sustantivos	Bea	tiene	<b>más</b>	dinero	<b>que</b>	Julia
verbos	Antonio	liga	<b>más</b>		<b>que</b>	Felipe

### Comparativo de inferioridad

adjetivos	José	es	<b>menos</b>	guapo	<b>que</b>	Antonio
sustantivos	Julia	tiene	<b>menos</b>	dinero	<b>que</b>	Bea
verbos	Felipe	liga	<b>menos</b>		<b>que</b>	Antonio

### Comparativo de igualdad

adjetivos	Ana	es	<b>tan</b>	guapa	<b>como</b>	Ludovica
sustantivos	Ana	tiene	<b>tanto</b> <b>tanta</b> <b>tantos</b> <b>tantas</b>	dinero ropa coches casas	<b>como</b>	Julia
verbos	Ana	liga	<b>tanto</b>		<b>como</b>	Ludovica

**Presente de indicativo**

verbos regulares	<b>-ar</b> andar	<b>-er</b> beber	<b>-ir</b> vivir	<b>e-ie</b> sentir	<b>e-i</b> pedir	<b>o-ue</b> dormir	<b>u-ue</b> jugar	<b>u-uy</b> huir	<b>u-ú</b> continuar	<b>i-í</b> enviar
	hablar	beb-o	viv-o	quiero	quiere	quiero	quiero	quiero	quiero	quiero
	habl-as	beb-es	viv-es	quieres	quiere	quieres	quieres	quieres	quieres	quieres
	habl-a	beb-e	viv-e	quiere	quiere	quiere	quiere	quiere	quiere	quiere
	habl-amos	beb-emos	viv-imos	queremos	pedimos	podemos	jugamos	huimos	continuamos	enviamos
	habl-áis	beb-éis	viv-is	queréis	pedís	podéis	jugáis	huís	continuáis	enviáis
	hab-lan	beb-en	viv-en	quieren	piden	pueden	juegan	huyen	continúan	envían

1ª pers. singular con "y"	<b>ser</b>	<b>estar</b>	<b>ir</b>	<b>dar</b>
soy	estoy	voy	doy	
eres	estás	vas	das	
<b>es*</b>	está	va	da	
somos	estamos	vamos	damos	
sois	estáis	vais	daís	
son	están	van	dan	

1ª pers. singular con "g"	<b>hacer</b>	<b>salir</b>	<b>poner</b>	<b>valer</b>
hago	salgo	pongo	valgo	
haces	sales	pones	vales	
hace	sale	pone	vale	
hacemos	salimos	ponemos	valemos	
hacéis	salís	ponéis	valéis	
hacen	salen	ponen	valen	

sólo la 1ª pers. irregular	<b>conocer</b>	<b>saber</b>	<b>ver</b>	<b>caber</b>
conozco	sé*	veo	quepo	
conoces	sabes	ves	cabes	
conoce	sabe	ve	cabe	
conocemos	sabemos	veimos	cabemos	
conocéis	sabéis	veis	cabéis	
conocen	saben	ven	caben	

\*-ecer  
 \*-ecer **C-ZC**  
 \*-ucir \*algunos

©Álvaro Fernández Villazón

1ª pers. singular con "g" y vocal irregular	<b>decir</b>	<b>tener</b>	<b>venir</b>	<b>traer</b>	<b>caer</b>	<b>oír</b>
digo	tengo	vengo	traigo	caigo	oigo	
dices	tienes	vienes	traes	caes	oyes	
dice	tiene	viene	trae	cae	oye	
decimos	tenemos	venimos	traemos	caemos	oímos	
decís	tenéis	venís	traéis	caéis	oís	
dicen	tienen	vienen	traen	caen	oyen	

Sólo verbo auxiliar  
 "hay"  
 he  
 has  
 ha + P.Pasado  
 hemos  
 habéis  
 han

<b>El pretérito perfecto</b>			<b>Verbos reflexivos</b>	
Pronombres Personales	Verbo auxiliar (haber)	Participio pasado		
yo	<b>he</b>	cantado hablado	<b>ADO</b>	llamo
tú	<b>has</b>	comido vivido	<b>IDO</b>	llamas
él, ella, usted	<b>ha</b>	abierto dicho escrito		llama
nosotros	<b>hemos</b>	puesto vuelto		llamamos
vosotros	<b>habéis</b>	visto hecho		llamáis
ellos, ellas, ustedes	<b>han</b>	leído ido sido		llaman
yo	<b>me</b>	he lavado	alguna vez	
yo	<b>me</b>	he lavado las manos	muchas veces	
yo	<b>me las</b>	he lavado	ya	
yo	<b>no me las</b>	he lavado	todavía no	
yo	<b>no me las</b>	he lavado	no.....todavía	
			nunca	
			no.....nunca	

<b>expresión del futuro</b>	
yo	<b>voy</b>
tú	<b>vas</b>
él, ella, usted	<b>va</b>
nosotros	<b>vamos</b>
vosotros, ellos, ellas, ustedes	<b>vais</b>
	<b>van</b>

yo	llamo	comer
tú	llamas	viajar
él, ella, usted	llama	lavarme
nosotros	llamamos	lavarte..
vosotros, ellos, ellas, ustedes	llamáis	
	llaman	

yo	voy a lavar
yo	voy a lavarme las manos
yo	me voy a lavar las manos

	Verbo auxiliar (estar)	Participio presente		
yo	<b>estoy</b>	<u>cantando</u>	<b>-ANDO</b>	cantar (singen) hablar (sprechen)
tú		<u>hablando</u>		
él, ella, usted		<u>lavando</u>		
ellos, ellas, ustedes	<b>está</b>	<u>comiendo</u>	<b>-IENDO</b>	comer (essen) beber (trinken) vivir (leben, wohnen)
nosotros		<u>bebiendo</u>		
vosotros	<b>estamos</b>	<u>viviendo</u>	diciendo e>i pidiendo e>i	ir (gehen fahren) leer (lesen) dormir (schlafen) poder (können, wissen) decir (sagen) pedir (bestellen, bitten)
ellos, ellas, ustedes		yendo leyendo		
		durmiendo pudiendo		

## El gerundio

Yo           estoy lavando la ropa  
 Yo   **me**   estoy lavando  
 Yo   **me**   estoy lavando las manos  
 Yo   **me las** estoy lavando  
 Yo **no me las** estoy lavando  
 (Auch möglich. Nicht empfohlen)  
 Yo **no** estoy **lavándomelas**

### El verbo “gustar”

Repetición del C.I	Negación	C.I. (Dat)	verbo	Sujeto
(a Antonio) (a mí) (a ti) (a él/ella/usted)	(no)	me te le	gusta	Pedro Santander viajar la música
(a nosotros-as) (a vosotros-as) (a ellos/ ellas/ ustedes)		nos os les	gustan	Pedro y Antonio Barcelona y Santander los coches

A mí me gusta la música clásica

me gusta Santander porque.....

no me gusta Berlín porque.....

Pregunta:      ¿Te      gusta      Jena?



Respuesta:   Sí, me      gusta      Jena

**GUSTAR = GEFALLEN**  
**= ~~MÖGEN~~**



<b>0</b>	<b>cero</b>	<b>10</b>	<b>diez</b>	<b>20</b>	<b>veinte</b>
<b>1</b>	<b>uno</b>	<b>11</b>	<b>once</b>	<b>21</b>	veintiuno <b>(VEINTI-uno)</b>
<b>2</b>	<b>dos</b>	<b>12</b>	<b>doce</b>	<b>22</b>	veintidós <b>(VEINTI-dós) *</b>
<b>3</b>	<b>tres</b>	<b>13</b>	<b>trece</b>	<b>23</b>	veintitrés <b>(VEINTI-trés) *</b>
<b>4</b>	<b>cuatro</b>	<b>14</b>	<b>catorce</b>	<b>24</b>	veinticuatro <b>(VEINTI-cuatro)</b>
<b>5</b>	<b>cinco</b>	<b>15</b>	<b>quince</b>	<b>25</b>	veinticinco <b>(VEINTI-cinco)</b>
<b>6</b>	<b>seis</b>	<b>16</b>	dieciséis <b>(DIECI-séis) *</b>	<b>26</b>	veintiséis <b>(VEINTI-séis) *</b>
<b>7</b>	<b>siete</b>	<b>17</b>	diecisiete <b>(DIECI-siete)</b>	<b>27</b>	veintisiete <b>(VEINTI-siete)</b>
<b>8</b>	<b>ocho</b>	<b>18</b>	dieciocho <b>(DIECI -ocho)</b>	<b>28</b>	veintiocho <b>(VEINTI-ocho)</b>
<b>9</b>	<b>nueve</b>	<b>19</b>	diecinueve <b>(DIECI-nueve)</b>	<b>29</b>	veintinueve <b>(VEINTI-nueve)</b>

<b>cero</b>	<b>-os/-as</b>		
<b>1</b>	<b>uno</b>	<b>100</b>	<b>cien / ciento</b>
<b>2</b>	<b>dos</b>	<b>200</b>	<b>doscientos -as</b>
<b>3</b>	<b>tres</b>	<b>300</b>	<b>trescientos -as</b>
<b>4</b>	<b>cuatro</b>	<b>400</b>	<b>cuatrocientos-as</b>
<b>5</b>	<b>cinco</b>	<b>500*</b>	<b>quinientos *-as</b>
<b>6</b>	<b>seis</b>	<b>600</b>	<b>seiscientos -as</b>
<b>7</b>	<b>siete</b>	<b>700*</b>	<b>setecientos *-as</b>
<b>8</b>	<b>ocho</b>	<b>800</b>	<b>ochocientos -as</b>
<b>9</b>	<b>nueve</b>	<b>900*</b>	<b>novecientos *-as</b>




<b>1000</b>	<b>mil</b>
<b>1.000.000</b>	<b>un millón</b>
<b>2.000.000</b>	<b>dos millones</b>
<b>1.000.000.000.000</b>	<b>un billón</b>
<b>3.000.000.000.000</b>	<b>tres billones</b>




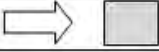
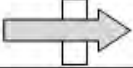
<b>38.257.346</b>	<b>38.000.000</b>	<b>treinta y ocho millones</b>
	<b>257.000</b>	<b>doscientos cincuenta y siete mil</b>
	<b>346</b>	<b>trescientos cuarenta y seis</b>







	OBJETO INDIRECTO (DAT)	OBJETO DIRECTO (AKK)	SUJETO (NOM)	NEGACIÓN	PRONOMBRE O.I. o Reflex (DAT)	PRONOMBRE O.D. (AKK)	VERBO	SUJETO	OBJETO INDIRECTO (DAT)	OBJETO DIRECTO
¿Quién?			José Antonio Pedro y Luis la gente Telefónica				<b>presente</b> lavamos compráis gusta bienés que comprar			
¿Cuándo?			Yo tú él ella usted nosotros/as vosotros/as ellos/as ustedes				<b>pretérito perfecto</b> he lavado hemos comprado ha gustado hemos tenido que comprar			
¿Cómo?			mi padre tu madre sus hermanos nuestras casas vuestro coche su clase		me te	me te	<b>futuro próximo</b> vamos a lavar voy a comprar va a gustar vais a tener que comprar			
¿Qué?		las ruedas la carta	un libro una película unos señores unas fotos	<b>NO</b>	le (se) nos os	lo, la nos os		a mi coche a la universidad	a mi coche a la universidad	las ruedas la carta
¿Por qué?			el libro la película los señores las fotos		nos os	nos os		a mí a ti a él/ella/usted a nosotros/as a vosotros/as a ellos/as, Vds.	a mí a ti a él/ella/usted a nosotros/as a vosotros/as a ellos/as, Vds.	a mí a ti a él/ella/usted a nosotros/as a vosotros/as a ellos/as, Vds.
¿Dónde?			este libro esa película aqueellos chicos aquellas niñas		les (se) los, las	los, las		a Juan a mis padres a tu perro a hacienda	a Juan a mis padres a tu perro a hacienda	a Juan a mis padres a tu perro a hacienda
¿Adónde?			25 personas alguien algun hombre algo							
¿De dónde?			alguna cosa (sin NO) nadie ninguna mujer nada ningún libro							
¿Cuánto?			muchas casas poca gente pocas casas la mayoría el 25 %							
¿Cuánto/a/os/as? ¿Qué? + Sustantivo			Si el O.D. o O.I. aparecen antes del verbo, el pronombre es obligatorio				antes de lavarme después de acostarse			

## APÉNDICE IV: MÉTODOS DE EVALUACIÓN


A continuación se pueden ver los modelos de examen y encuesta, y un ejemplo de entrevista en español y otro de entrevista personal. Los originales completados por los participantes, así como las transcripciones y traducciones de los resultados de las encuestas, entrevistas en español y entrevistas personales, se encuentran en formato electrónico en el disco adjunto, ya que son varios cientos de hojas.


April 2008			
Name:		Matrikel-Nr.	
Persönliche Angaben			
Herkunft			Ortliches Befinden
Defmition			Familien Zustand
Charakter			Zustand
Beruf			Welche Sprachen du sprichst?
Nationalität			Wie alt bist du?
Aussehen			Hast du Familie?
Religion			Wo wohnt du?
Wie ist das Gebäude? Wo befindet es sich? (in bezug auf andere Elemente von dem Foto)			
			
			
			


Du musst die erste Stasse nach recht nehmen.		und danach...
du musst links abbiegen		und danach...
du musst gerade aus weiter gehen		beim Ampel...
du musst bis zum Plaza weiter gehen		und danach...
du musst die Strasse überqueren		und du bist schon vor dem Rathaus

A  B		
gehen/fahren	wohin?	wie? womit?
	nach Spanien	
	an den Strand	
	ins Museum	
A  B		
Kommen	woher?	
	aus Spanien	
	von dem Strand	
	vom Museum	

4 Berufe, Läden und Produkte

	<p>Der (Beruf) arbeitet in der (Laden)                  In der (Laden) verkauft man (Produkt)</p>	<p>Bestellt etwas von dem Produkt mit Mengeangabe? (Und Verpackung, wenn es nötig ist)</p>

	<p>A. Bestelle                  1. gang eine paella                  2. Gazpacho</p> <p>B. Eine flasche rot Wein                  dann noch eine flasche Wein</p> <p>C. Sag dass die paella sehr gut schmeckt. Frag ob sie mal kosten will?                  Bestell die Rechnung</p>

	<p>Beschreibe ein Kleiderstück von einem Kommiliton</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- mit Farbe, Muster und Material</li> <li>- Sag ob sie dir gefallen</li> <li>- Sag ob die ihm/ihr gut stehen</li> </ul>
---	--

		
--	--	---

Um wieviel Uhr?	Was hast du gestern gemacht?





Ich denke, dass dein Bruder ist der Mann mit den Brillen, von vorner, der lächelt

Vater

Onkel

Cusine

Was machen sie gerade?



Was wird du morgen machen? 3 Sätze





## **Spanisch mit Suggestopädie A1 WS 2010-11 (Feb. 2011)**

1. Gib bitte deine Bewertung über die verschiedenen Übungen von -2 (Sinnlos) bis +2 (sehr nützlich)

Das Gedicht (Una hora...) Miliki. Das Lied des 9 (Zahlen und Aussprache)	-2	-1	0	+1	+2
Singen Nino Bravo, Manu Chao y la vaca lechera (Kultur und Aussprache)	-2	-1	0	+1	+2
Die Musikvideos (Una Rosa, Bulería.) (Kultur und Aussprache)	-2	-1	0	+1	+2
Die Geschichte von Antonio, Bea, Jose und Ana (Grammatik, Kultur)	-2	-1	0	+1	+2
Die Darstellung von der Geschichte mit Gesten	-2	-1	0	+1	+2
Die Stadtkarten von Santander (Gebäude, Präpositionen, Adjektiven)	-2	-1	0	+1	+2
Die Karten mit Berufe und Lebensmittel und Klamoten (Vokabeln)	-2	-1	0	+1	+2
Dias und Memory Spiel von Santander mit Sätze und Bilder	-2	-1	0	+1	+2
Die Videos von Cristina, Pinchos y tapas (Hörverstehen und Kultur)	-2	-1	0	+1	+2
Das Konzert mit Musik, Entspannung und liegen (alles besser merken)	-2	-1	0	+1	+2
Kleine Texte Darstellen im Restaurant (Alles besser merken)	-2	-1	0	+1	+2
Die Diagramme von Antonio und andere Tabellen (Grammatik)	-2	-1	0	+1	+2
Das Spiel mit dem Präpositionen im Raum	-2	-1	0	+1	+2
Die Serie „Extra“	-2	-1	0	+1	+2
Die Bar, Bibliothek und Turismos Büro	-2	-1	0	+1	+2

2. Der Raum für diesen Kurs ist .....

.....

3. Der Lehrer ist .....

.....

4. Die Methode ist .....

.....

.....

5. Bist du zufrieden mit dem Kurs? .....

.....

6. Möchtest du noch etwas vorschlagen um den Kurs zu verbessern? .....

.....

Entrevista oral en español 14_04			
A	Wenn du mal nichts weißt, einfach fragen. Das heißt? Kannst du wiederholen? ¡Hola! ¿Qué tal?		¡Hola! Muy bien ¿y tú?
A	Muy bien, también. Gracias. ¿Cómo te llamas?		Me llamo Elena.
A	Elena. Elena. ¿Cuántos años tienes?		Tengo veintiséis años.
A	Sí. ¿Y de dónde eres?		Soy de Francia.
A	¿Así? ¿De qué ciudad?	E	Soy de Dijon.
A	De Dijon. ¿Te gusta Dijon?	E	Sí, a mí me gusta Dijon
A	Me gusta Dijon. ¿Qué hay en Dijon? ¿Hay algo interesante?	E	Sí. Hay ...poc...hay de... unos iglesias.
A	Hay iglesias. Iglesias. ¿Cómo son las iglesias? ¿Cómo son?	E	Las iglesias son grande y antiguas.
A	Y antiguas. Muy bien. ¿Cuál es tu profesión?	E	Mi profesión es médico.
A	Médico. ¿Y dónde trabajas?	E	Yo trabajo en un hospital.
A	En un hospital. ¿Dónde está el hospital?	E	El hospital es ... al este de Dijon.
A	De Dijon. ¿Tienes familia?	E	Sí, tengo una madre y un padre y una hermana.
A	Una hermana. ¿Cómo se llama tu hermana?	E	Mi hermana se llama Leila.
A	Leila. ¿Cuántos años tiene?	E	Leila tiene veintitrés años.
A	¿Es guapa?	E	Sí. Leila es guapa.
A	Es guapa. Muy guapa, seguramente. ¿Se habla español en Francia?	E	No, se habla francés.
A	Se habla francés. ¿Qué se habla en Suiza?	E	En Suiza se habla alemán, francés y italiano.
A	Bueno alemán, más o menos. ¿Sabes quién es Silvio Berlusconi?	E	Sí, Silvio Berlusconi es el presidente de Italia.
A	¿Y cuál es su profesión?	E	Él es un político.
A	Es un político. (...) ¿Te gusta Roma? ¿Conoces Roma?	E	No yo conozco Roma.
A	No conoces Roma. ¿Qué hay en Roma?	E	En Roma... hay un estadio.
A	Hay, seguramente hay un estadio. Hay un...	E	...un plaza redonda
A	Una plaza redonda. ¿Qué hay en Dijon?	E	En Dijon también hay una plaza grande.
A	Muy bien. ¿Sabes dónde está Santander?	E	Santander está en Cantabria.
A	En Cantabria. ¿Y dónde está Cantabria?	E	Cantabria está en España.
A	¿Qué hay en Santander?	E	En Santander hay ... uno... unas playas.
A	Hay unas playas. Algún edificio, ¿hay algún edificio interesante?	E	Sí, hay un ayuntamiento.
A	Seguramente.	E	Y un estadio y ... el ... está el Hotel Real.

Entrevista oral en español 14_04			
A	El Hotel Real. ¿Quién vive en el Hotel Real?	E	Antonio vive en el Hotel Real.
A	Y Ana a veces. Und Ana manchmal. Genau. Muy bien. ¿Dónde trabaja el panadero?	E	El panadero trabajo... trabaja en el... en la panadería.
A	En la panadería. ¿Y qué se vende en una panadería? ¿Qué se vende en una panadería?	E	Se vende el pan.
A	Pan. ¿Dónde se compra la fruta?	E	La fruta se compra en el... la frutería.
A	En la frutería. ¿Cuáles son tus aficciones? ¿Cuáles son tus aficciones, tus hobbies?	E	Mi... mis aficciones son hacer deporte y leer y
A	¿Te gusta leer?	E	Sí, me... a mí me gusta leer el periódico.
A	El periódico. Muy bien. ¿Qué talla usas? ¿Qué talla usas? ¿Qué talla?	E	Me talla es... tren... treinta... treinta y ocho.
A	¿Te gustan mis pantalones?	E	Te pantalones me gusta.
A	Me gustan. ¿Qué tal me quedan?	E	¿Qué?
A	¿Qué tal me quedan?	E	Te pantalones te quedan muy bien.
A	Muchas gracias. Los tuyos también. Deine auch. ¿Qué has hecho ayer? ¿Qué has hecho ayer?	E	Ayer yo he visto la tele.
A	Ajá. ¿Y qué más has hecho?	E	Yo he comido en la mensa.
A	¿Qué ha habido para comer? ¿Qué has comido?	E	Yo he comido...
A	Fleisch!	E	El carne.
A	Carne. Muy bien. No creo, pero... ¿Qué vas a hacer mañana?	E	Mañana yo voy quedar mi novio.
A	Quedar con tu novio. Ah, muy bien. ¿Y qué vais a hacer? ¿Qué vais a hacer juntos?	E	Nosotros vamos a dar un paseo.
A	A dar un paseo. Estupendo. Muy buena idea. Muy buena idea. ¿Tú has estudiado español antes?	E	No, yo no ha... no he estudiado español antes.
A	Antes. ¿Solo en este curso?	E	Sí. Es fantástico. Fantástica.
A	Gracias.	E	Gracias a ti, muchas gracias.

### Entrevista personal 14\_05

<p>&gt; Frage 1: Warum hast du diesen Kurs besucht?</p>	<p>Pregunta 1: ¿Por qué has hecho el curso?</p>
<p>Ich war neugierig was Psychopädie ist und wollte eine neue Sprache erlernen, um meine Fähigkeiten zu erweitern.</p>	<p>Tenía curiosidad por saber algo del método psicopédia y quería aprender un idioma nuevo y crecer personalmente.</p>
<p>Frage 2:Wie hast du dich physisch gefühlt? Vor dem Kurs, während des Kurses, nach dem Kurs?</p>	<p>Pregunta 2: ¿Cómo te has sentido físicamente antes, durante y después del curso?</p>
<p>Vor dem Kurs war ich meist ziemlich entspannt und auch während dem Kurs. Es ist mir leicht gefallen mich zu konzentrieren, weil in ausreichenden Abständen Pausen gemacht wurden und weil ich mich nicht anstrengen musste, um Grammatik und Vokabeln zu lernen und auch keine Hausaufgaben machen musste, hab ich auch nach dem Kurs mich gut gefühlt.</p>	<p>Antes y durante el curso estuve relajado.Me resultó fácil concentrarme porque hemos hecho pausas suficientes y porque no tuve que esforzarme para aprender la gramática y el vocabulario y no tuve que hacer deberes. Me he sentido bien después del curso también.</p>
<p>Frage 3: Wie hast du dich psychologisch gefühlt? Vor dem Kurs, während des Kurses, nach dem Kurs</p>	<p>Pregunta 3: ¿Cómo te has sentido psicológicamente antes, durante y después del curso?</p>
<p>Weil ich keinem Druck ausgesetzt war, wegen Hausaufgaben, Vokabeln lernen usw. konnte ich immer mit einem guten Gefühl in den Kurs kommen und einfach dort neues lernen. Da die Atmosphäre sehr locker war und auch durch die Gestaltung des Raums (Grammatik und Vokabeln an den Wänden, Karten und Bilder usw.) hab ich mich sicher gefühlt, da ich immer gleich schauen konnte oder nachfragen, wenn ich was nicht gewusst hab.</p>	<p>Cada día he podido venir con buenos sentimientos porque no tuve presión por tener que hacer deberes, memorizar vocabulario etc. Solamente tuve que venir y aprender nuevas cosas. Siempre me sentí seguro por el ambiente relajado, el aspecto de la sala (gramática y vocabulario en carteles, mapas, dibujos etc.). Si no sabía algo pude mirar o preguntarlo.</p>
<p>Frage 4: Wie ist deine Erfahrung mit der spanischen Sprache nach dem Kurs gewesen? (Lernst du weiter? Fühlst du dich gut vorbereitet für den Kurs, den du gerade machst?)</p>	<p>Pregunta 4: ¿Cómo ha sido tu experiencia con el español después del curso? ¿Sigues aprendiendo? ¿Te sientes preparada para el curso que estás tomando ahora?</p>
<p>Kenntnisse in der spanischen Sprache helfen mir allgemein Wörter aus romanischen Sprachen leichter zur verstehen. Im Moment besuche ich einen A2/1 Kurs in Spanisch und komme gut klar. Ich habe mir auch schon aus der Romanistik Bücher zur spanischen Grammatik (in Spanisch) genommen, um zu testen wie viel ich schon verstehen kann und einen ausführlicheren Einblick in die Grammatik zu bekommen, was recht gut funktioniert hat, d. h. ich habe das grundlegendste verstanden, allerdings Einzelheiten nicht, was hauptsächlich am Vokabelwissen gelegen hat. (Bsp. Rafael Seco: Manual de gramática española ) Ich habe auch begonnen einzelne Wörter oder Phrasen aus dem Spanischen in meine deutsche Umgangssprache einfließen zu lassen. Bsp. ¿que pasa? ; compañero</p>	<p>Los conocimientos del español me ayudan a entender palabras de lenguas románicas en general. Actualmente estoy haciendo un curso de A2/1 y me va bien. Con libros españoles de gramática he comprobado mis conocimientos y para ver cuanto entiendo y además para obtener una orientación en la gramática. He tenido resultados buenos; es decir he entendido lo básico – no todos los detalles – lo que es debido a mis conocimientos deficientes de vocabulario. (p.ej. Rafael Seco: Manual de gramática española ) También he empezado usando unas palabras españolas en mi uso cotidiano del alemán: p.ej. Uso ¿qué pasa? ; compañero .</p>

### Entrevista personal 14\_05

Frage 5: Keine Frage. Aber ich würde sehr gerne wissen, welche andere Erfahrungen, Gefühle oder Anekdote bezüglich des Kurses, ihr gehabt habt.

Ich fand es sehr interessant eine alternative Lernmethode kennen zu lernen und war erstaunt wie gut sie funktioniert hat und ich verwende im Selbststudium gerne Elemente davon.  
Bsp. Lernen mit Musik, schreiben/lesen von Texten ohne Verwendung von Wörterbüchern – statt dessen eher erschließen aus dem Zusammenhang bzw. ausprobieren von Konstruktionen, die nach den Regeln stimmen müssten. Bei der Überprüfung stellt sich meistens heraus, dass es richtig war oder zumindest sehr ähnlich wie die richtige Konstruktion/ Bedeutung ist. Wenn ich mit dieser Methode Fehler mache und diese korrigiere fällt es mir auch sehr leicht mir das zu merken.  
Das ist für mich die wichtigste Erkenntnis aus dem Kurs.

Pregunta 5: No es pregunta pero me gustaría saber más de vuestras experiencias con y emociones en relación al curso o conocer cualquier anécdota que habéis tenido.

Me pareció interesante conocer un método alternativo y me sorprendió los buenos resultados de este. En mis estudios autodidácticos voy a utilizar elementos del método: P.ej. Aprender con música, escribir y leer textos sin usar un diccionario (en lugar de eso deducir del contexto o preparar diferentes construcciones que deberían ser correctas por regla. Al controlar se comprueba casi siempre que es correcto o por lo menos parecido al significado original.  
Con este método me resulta más fácil memorizar las correcciones. Para mí eso es la comprensión más importante del curso.

## APÉNDICE V: LOS PARTICIPANTES

Las titulaciones en la universidad alemana no corresponden ni en duración ni en estructura a las titulaciones españolas (ni antes del Plan Bolonia ni ahora). Para tener una idea aproximada de los estudios de los participantes se incluye una pequeña guía:

Titulaciones alemanas			
Altorient	Filología Oriental Antigua	Geschichte	Historia
Anglistik/ Amerikanistik /	Anglística y Americanística	Idg.	Indogermanística
Arabistik	Arabística	Informatik	Informática
Architektur	Arquitectura	Italienisch	Italiano
B.Sc. Geographie	Bachellor (Estudio de 3 años)	IWK/ Int.k. Pers.entw. u. Komm.	Comunicación Económica Intercultural
Biochemie	Bioquímica	Jura / Rechtswiss.	Derecho
Biologie	Biología		
BWL	Empresariales	Romanistik	Romanística
IKM	Gestión Intercultural	Russisch.	Ruso
DaF	Alemán como Lengua Extranjera	Slawistik	Eslavística
Deutsch	Alemán como Lengua Extranjera	Soziale Arbeit	Trabajo Social
Englisch	Inglés	Sozialkunde	Ciencias Sociales
Ernährungswiss.	Ciencias de la alimentación	Soziologie	Sociología
Erz / Erziehungswissenschaften	Ciencias de la Educación	Span.	Español
Französisch Frz.	Francés	Werkstoffe.	Ingeniería de Materiales
Geographie	Geografía	Wirtschaftsinfo.	Económicas e Informática
Geologie	Geología	Wirtschaftswiss. /WiWi	Ciencias Económicas
Ger. / Germanistik	Germanística		

Y estas son las equivalencias de los conocimientos de idiomas:

Idiomas			
Muttersprache	Lengua materna	Fr	Francés
J - Jahren	Años	Kroa	Croata
Mo - Monaten	Meses	Es / Soa.	Español
Sch - Schule	En el colegio	Jap	Japones
Sem.	Semestres	Chin	Chino
De	Alemán	Nd	Holandés
Bul	Búlgaro	Ital	Italiano
En	Inglés	Latinum / Lat	Latín
Albanisch	Albanés	Graecum	Griego clásico
Ru	Ruso	Rum	Rumano
Schwed	Sueco	Persich	Persa

A continuación se encuentra la lista de los participantes con exámenes validos. Los datos del resto de participantes y de los cursos de control se pueden consultar en el DVD.

**CURSO 03: Español - Intensivo - Psicopedia / A1 (Semestre 1º y 2º) /**

**Álvaro Fernández Villazón (30-9-2006 a 15-10-2006)**

Nº Examen	Nº Matrícula	Sexo	Estudios	Idiomas	NOTAS CURSO 03
03_01	57488	Mujer	Soziologie, IWK		8,6
03_02	69892	Mujer	Jura		8,0
03_03	84973	Hombre	BWL/ IKM		8,6
03_04	85618	Mujer	BWL/ IKM		8,4
03_05	102	Mujer	BWL/ IKM		8,6
03_06	103	Hombre	Soziologie		8,6
03_07	62856	Hombre	Soziologie		8,4
03_08	83390	Mujer	MeWi/ IKM		8,8
03_09	104	Mujer	UKKG		8,3
03_11	79007	Mujer	LA Deutsch		7,4
03_12	81971	Hombre	Politikwiss.		6,5
03_13	86603	Mujer	Soziologie		8,5
03_14	50231	Hombre	Geographie, Orientalistik		8,3
03_15	106	Hombre	Wirtschaftsinfo		8,3
03_16	80308	Mujer	LA Soziologie		7,9

**CURSO 04: Español - Intensivo - Psicopedia / A1 (Semestre 1º, 2º y 3º) /**

**Álvaro Fernández Villazón (3-2-2007 a 25-2-2007)**

Nº Examen	Nº Matrícula	Sexo	Estudios	Idiomas	NOTAS CURSO 04
04_01	115	Hombre	LGym, 5.		7,2
04_02	116	Mujer	LAGym 4.Se		7,8
04_03	88205	Mujer	BWL, 2 Se		4,4
04_04	63654	Mujer	Germ./Idg./Altorient, 5		6,7
04_05	56243	Mujer	Ger/Mewi/Erz 9		7,8
04_06	78541	Mujer	LA Gym 5. Se		7,8

**CURSO 05: Español - Intensivo - Psicopedia / A1 (Semestre 1º, 2º y 3º) /**

**Álvaro Fernández Villazón (24-3-2007 a 15-04-2007)**

Nº Examen	Nº Matrícula	Sexo	Estudios	Idiomas	NOTAS CURSO 05
05_01	83088	Mujer	Rechtswissenschaften 4.Sem		7,5
05_02	72796	Hombre	Medizin 8.Semester		7,6
05_03	84860	Mujer	B.Sc. Geographie 3. Se		8,2
05_04	83236	Hombre	BSc Geographie 3. Se		8,8
05_08	58588	Mujer	Medizin 10.Sem.		7,6
05_09	85806	Hombre	Ernährungswissenschaften 4. Semester		9,2
05_10	13519	Mujer	Angl./Germ./DaF		8,0



**CURSO 06: Español - Intensivo - Psicopedia / A1 (Semestre 1º, 2º y 3º) /  
Álvaro Fernández Villazón (25-3-2008 a 11-4-2008)**

Nº Examen	Nº Matrícula	Sexo	Estudios	Idiomas	NOTAS CURSO 06
06_01	Jenoptik 130	Mujer	Jenoptik	Es 1,5 Sem	7,9
06_02	63752	Mujer	Soziologie	En 5 J, Frz 3 J, Rum, Es 3 Wo	6,3
06_03	64006	Mujer	Erziehungswiss.		6,7
06_04	70194	Mujer	LA De/ Frz	Es 4 Mon, Lat, Ital, Frz	8,8
06_05	73461	Hombre	LA En/ Frz	Es keine	8,2
06_06	75164	Mujer	Medizin	Es keine	7,0
06_07	77598	Mujer			5,8
06_08	78481	Mujer	LA De/ Religion	Latinum, Graecum, Es in Schule	6,4
06_09	85436	Mujer	LA Lat/ WIR	Es 1 Sem	8,5
06_10	95704	Hombre	Politikwiss.		3,3
06_11	99968	Hombre	Volkskunde/ Kulturgesch.	Es keine, Rus, En, Persisch	4,8

**CURSO 07: Español - Intensivo - Psicopedia / A1 (Semestre 1º, 2º y 3º) /  
Álvaro Fernández Villazón (24-9-2008 a 18-10-2008)**

Nº Examen	Nº Matrícula	Sexo	Estudios	Idiomas	NOTAS CURSO 07
	1+2+3 Sem				
07_01	80397	Hombre	Geographie	En 9 J, Frz 4 J, Esp keine	6,0
07_02	93514	Hombre	Geographie	En 10 J, Frz 4 J	7,0
07_03	99008	Mujer	BWL/ IKM	En 9 J, Frz 7 J, Es keine	8,0
	1+2				
07_06	90841	Mujer	LA En, Frz	En 10 J, Frz 8 J, Schwed 1 J	9,0
07_07	103020	Mujer	Romanistik		6,0

**CURSO 08: Español - Intensivo - Psicopedia / A1 (Semestre 1º y 2º) /  
Álvaro Fernández Villazón (26-3-2009 a 9-04-2009)**

Nº Examen	Nº Matrícula	Sexo	Estudios	Idiomas	NOTAS CURSO 08
08_01	77017	Mujer	Arabistik		8,0
08_02	82108	Mujer	Erzieh.		6,9
08_04	89632	Mujer	Volkskunde		5,6
08_05	92935	Mujer	Soziologie		8,4
08_06	95036	Hombre	Geschichte		8,4
08_09	99286	Mujer	DaF		7,6
08_10	101542	Mujer	Jura		6,9
08_12	104142	Hombre	DaF		8,4
08_13	104650	Mujer	Soziologie		7,8
08_14	105822	Mujer	Englisch		8,0
08_16	107327	Mujer	Werkstoffw.		7,6
08_17	107604	Mujer	DaF		8,2

**CURSO 09: Español - Intensivo - Psicopedia / A1 (Semestre 1º y 2º) /  
 Álvaro Fernández Villazón (1-10-2009 a 16-10-2009)**

Nº Examen	Nº Matrícula	Sexo	Estudios	Idiomas	NOTAS CURSO 09
09_01	65632	Mujer			7,2
09_02	68961	Mujer	LA Lat, En	Lat, En, Es vor 5 J GK	8,3
09_03	69004	Mujer		Es keine, Frz 4 J, En 8 J	7,0
09_04	82382	Mujer		Es keine, En 9 J, Frz 7 J	7,2
09_05	85276	Mujer		Es keine, En 9 J, Rus 7 J, Lat 3 J, Schwed 1,5 J	8,7
09_06	85632	Hombre		En 10 J, Frz 4 J, Schwed 3 J, Chin 2 J	8,6
09_07	92952	Mujer			7,8
09_08	99901	Hombre			6,1
09_09	102294	Hombre			4,4
09_10	105505	Hombre		Es keine, Lat 5 J, En 8 J	5,3
09_11	114543	Mujer			7,7
09_12	FH 749491	Hombre		Es keine, En 6 J, Frz 6 J	8,4

**CURSO 10: Español - Intensivo - Psicopedia / A1 (Semestre 1º y 2º) /  
 Álvaro Fernández Villazón (6-11-2009 a 22-11-2009) Bielefeld**

Nº Examen	Nº Matrícula	Sexo	Estudios	Idiomas	NOTAS CURSO 10
10_01	1675674	Hombre	BWL	En, Latinum	5,8
10_02	1700006	Mujer	Erziehungswiss.	Es keine, Frz 4 J	7,1
10_03	1786400	Mujer	Soziologie	En	6,7
10_04	1790800	Mujer	Pädagogik	En, Frz	6,7
10_05	1806618	Mujer	Klinische Linguistik	Es keine, Frz 7 J, En 9 J	5,8
10_06	1846361	Hombre	Biologie	Es 1,5 J Paraguay, En, Rus	7,1
10_07	1860804	Mujer	Psychologie	Es keine, Frz 4 J, En	5,8
10_09	1903781	Hombre	Naturwiss. Informatik	Es keine, Frz 5 J, De, It Mu.spr.	7,1
10_11	8772160	Mujer	Klinische Linguistik	Es Sch, Lat 8 J, Frz 2 J, En	7,1

**CURSO 11: Español - Intensivo - Psicopedia / A1 (Semestre 1º y 2º) /  
 Álvaro Fernández Villazón (19-2-2010 a 6-3-2010)**

Nº Examen	Nº Matrícula	Sexo	Estudios	Idiomas	NOTAS CURSO 11
11_01	61700	Mujer	Kaukasiologie	De 1J, Bul, Ru, En, Albanisch	4,4
11_02	73963	Hombre	Politikwiss.	Fr 6 J, En 8 J, Es 1/2 Sem	7,0
11_03	77343	Mujer	Medienwiss.	En 5 J, Fr 3 J, Es 1 Sem	6,3
11_04	77815	Hombre	LA Gym. W/R Sozialkunde	En 5, Rus 5	3,0
11_05	85735	Mujer	Ernährungswiss.	En 9, Rus 6, Es 2 Mon. Selbst	7,8
11_06	90872	Mujer	Politikwiss	En 12, Fr 9, Kroa3, Es 1 Sem vor 7 J	7,8
11_07	91831	Mujer	Medizin		7,4
11_08	91981	Mujer	Medizin		5,9
11_09	93201	Hombre	Wirtschaftsinfo.	En 11, Fr 4	6,3
11_10	95116	Hombre	Physik Dipl.	En 10, Fr 4	4,4
11_11	97556	Hombre	Rechtswiss.	Es keine	4,1
11_12	101337	Mujer	Geologie	Es keine, En 6, Fr 4	4,8
11_13	112995	Mujer	DaF	En 18 C2, 1 6 C1, De 3 C	6,3

**CURSO 12: Español - Intensivo - Psicopedia / A1 (Semestre 1º y 2º) /  
Álvaro Fernández Villazón (14-2-2010 a 26-2-2010)**

Nº Examen	Nº Matrícula	Sexo	Estudios	Idiomas	NOTAS CURSO 12
12_01	Mitarb 141	Mujer			5,6
12_02	83350	Hombre	Geographie		6,7
12_03	86561	Mujer	Geographie		5,9
12_04	86771	Mujer	Biologie		5,2
12_05	88154	Mujer	BWL		8,5
12_06	92505	Mujer	Geographie		5,9
12_07	99038	Hombre	Politkwiss.		6,3
12_08	122828	Mujer	Medizin		7,8
12_09	FH 633994	Hombre	Masch.Bau		6,7
12_10	FH 843942	Mujer	Werkstoffe.		7,4

**CURSO 13: Español - Intensivo - Psicopedia / A1 (Semestre 1º y 2º) /  
Álvaro Fernández Villazón (3-3-2011 a 13-03-2011) Bielefeld**

Nº Examen	Nº Matrícula	Sexo	Estudios	Idiomas	NOTAS CURSO 13
13_02	1924153	Mujer		En 9 J, Fr 2 J vor 6 J, Nd 6 Mon vor 4 J	4,5
13_03	1928707	Hombre		En 9 J, Fr 1 J vor 16 J, Nd 6 Mon vor 4 J, Lat 3 J vor 6 J	6,1
13_04	2055944	Hombre		En 8 J, Fr 7 J, Lat 4 J	6,4
13_05	2061598	Mujer			4,2
13_06	2081717	Hombre		Ru Mutterspr.	4,2
13_07	2131899	Mujer		Fr, En	3,9
13_08	8864691	Mujer			7,6

**CURSO 14: Español - Intensivo - Psicopedia / A1 (Semestre 1º y 2º) /  
Álvaro Fernández Villazón (4-10-2011 a 15-10-2011)**

Nº Examen	Nº Matrícula	Sexo	Estudios	Idiomas	NOTAS CURSO 14
14_01	70481	Hombre		En 7 J Sch, Fr 3 Sch, Jap 1 Uni	5,8
14_02	93189	Hombre		En 9 J Sch, Rus 7 J Sch	5,0
14_03	93326	Hombre		En 9 Sch, Fr 5 Sch, Nd 1 Sem	7,5
14_04	100651	Mujer		En 7 Sch, Fr 5 Sch 1 Uni, Lat 4 Sch	7,5
14_05	111475	Hombre		En 7 Sch, Rus 7 J	6,3
14_06	112541	Mujer		Englisch 15 Sch	7,1
14_07	116487	Hombre		En 8 Sch, Fr 4 Sch	7,1



## APÉNDICE VI: CONTENIDO DEL DVD

<b>Contenido del DVD</b>	
<b>1 - Tesis doctoral en formato PDF</b>	
	<ul style="list-style-type: none"><li>• Álvaro Fernández Villazón - La psicopedia - Tesis doctoral.pdf</li></ul>
<b>2 - Listas de participantes</b>	
	<ul style="list-style-type: none"><li>• Lista de participantes de los cursos con psicopedia (Cursos 1 a 14)</li><li>• Lista de participantes de los cursos de control (Cursos 15 a 20)</li><li>• Listas de participantes con exámenes válidos para la evaluación y nota</li></ul>
<b>3 - Exámenes</b>	
	<ul style="list-style-type: none"><li>• Exámenes escaneados de los cursos con psicopedia (Cursos 1 a 14)</li><li>• Exámenes escaneados de los cursos de control con examen igual (Cursos 15 y 16)</li></ul>
<b>4 - Encuestas de evaluación subjetiva</b>	
	<ul style="list-style-type: none"><li>• Encuestas escaneadas de todos los cursos</li><li>• Transcripción y traducción de las respuestas</li><li>• Tabla de numérica de las valoraciones</li></ul>
<b>5 - Entrevistas personales en español (en vídeo)</b>	
	<ul style="list-style-type: none"><li>• Videos de las entrevistas en español</li><li>• Transcripciones de las entrevistas en español</li></ul>
<b>6 - Entrevistas personales en alemán</b>	
	<ul style="list-style-type: none"><li>• Transcripción y traducción de las entrevistas</li></ul>