

eman ta zabal zazu



Universidad
del País Vasco

Euskal Herriko
Unibertsitatea

LETREN
FAKULTATEA
FACULTAD
DE LETRAS

GRADO EN TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN

Trabajo de Fin de Grado

Lernen durch Lehren:
qué es y cómo aplicarlo al Grado en Traducción
e Interpretación de la Universidad del País
Vasco (UPV/EHU)

Departamento de Filología Inglesa y Alemana y Traducción e Interpretación

Alumna: Naroa Hidalgo Villanueva

Curso académico: 2021/2022

Tutor: Erich Huber

Vitoria-Gasteiz, mayo de 2022

ABSTRACT:

Este Trabajo de Fin de Grado tiene la finalidad de analizar el método *Lernen durch Lehren* (LdL) e intentar aplicarlo al Grado en Traducción e Interpretación de la UPV/EHU. Además, se busca relacionar las competencias adquiridas con este método durante proceso de formación, con las competencias que deben desarrollar los alumnos en dicho grado, sobre todo en lo relativo a la enseñanza de lenguas extranjeras y, más concretamente, en la enseñanza del alemán como lengua extranjera (Lengua C: Alemán).

Para ello, el TFG se organiza en varios bloques. Primero se justifica la elección del tema, se indica cuál es la estructura que va a seguir y definen tres términos muy importantes para la comprensión del trabajo: *enfoque, método y técnica*. A continuación, se explica en qué consiste el método LdL, de dónde surgió y qué es lo que lo diferencia de otros métodos de enseñanza. Se recogen las críticas negativas más comunes que recibe el método y se analizan.

Seguidamente se analizan las competencias que los alumnos del Grado en Traducción e Interpretación deben adquirir a lo largo de la carrera, basándonos en la memoria del grado y se indica cómo se podría aplicar el método LdL teniendo estas competencias en cuenta.

En último lugar, se proponen unos ejercicios prácticos para la clase de Lengua C: Alemán utilizando este método. A través de una encuesta realizada a profesores y alumnos que han utilizado el método LdL se analizarán sus experiencias durante las clases, para ver si el método es verdaderamente exitoso cuando se traslada a un aula real y, finalmente se exponen las conclusiones a las que se han llegado mediante este TFG.

ÍNDICE

1. Introducción	3
1. 2. Justificación y estructura del trabajo	3
1.2. Terminología: enfoque, método y técnicas	4
2. Lernen durch Lehren.....	5
2.1. Origen y principios del método	5
2.2. Competencias trabajadas con LdL	9
2.3 Análisis de las críticas más comunes	10
3. Competencias requeridas en el Grado en TI y su relación con el método LdL.....	12
3.1. Competencias que se deben adquirir en el Grado.....	12
3.2. Comparativa del LdL y el Grado en TI en relación a las competencias	14
4. Propuestas de ejercicios utilizando LdL	17
4.1. Ejercicios basados en libros de texto	17
4.2. Ejercicio elaborado a partir de un texto auténtico	21
5. Opinión del profesorado y alumnado acerca de este método	24
5.1. Opinión del profesorado	24
5.2. Opinión del alumnado.....	27
6. Conclusiones	29
7. Bibliografía	31
Anexo I	34
Anexo II.....	36

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Fases de una lección.	7
Tabla 2. Comparación del LdL y las competencias de la UPV/EHU.....	16
Tabla 3. Actividad comprensión lectora	18
Tabla 4. Actividad gramática.....	20
Tabla 5. Actividad expresión oral.....	22

ÍNDICE DE ABREVIATURAS

AP: Alumno profesor

LdL: Lernen durch Lehren

UPV/EHU: Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea

EES: Espacio Europeo de Educación Superior

TI: Traducción e Interpretación

1. Introducción

1. 2. Justificación y estructura del trabajo

En los últimos años, los avances en el ámbito de las ciencias y la tecnología han supuesto un gran cambio en la sociedad y en sus necesidades. Esto también incluye el ámbito de la enseñanza (Aslan, 2015, p. 1442). Gracias a Internet, ahora el alumno tiene a su disposición muchos de los materiales y la información necesaria para formarse, por lo que la imagen del profesor como única fuente de conocimiento resulta un poco anticuada y necesita un cambio (Martin & Oebel, 2007, p. 8).

Lo que está ocurriendo no es nada nuevo. La enseñanza, y en concreto la enseñanza de lenguas extranjeras, lleva años evolucionando, algo que se ve claramente reflejado en los cambios que ha habido en las diferentes prácticas pedagógicas y enfoques que se han ido utilizado en las aulas (Muñoz, 2010, p. 71).

Por ello, en este trabajo se analizará el método de enseñanza *Lernen durch Lehren*¹ (a partir de ahora LdL), creado por Jean-Pol Martin, profesor universitario de didáctica de la lengua francesa y literatura en la universidad de Eichstätt-Ingolstadt, Alemania (Grzega, 2005, p. 1). Con este método, Martin propone que las responsabilidades de la clase no recaigan solo sobre los profesores, sino también sobre los alumnos, que deben tomar el rol del profesor y enseñar la materia a sus compañeros (Aslan, 2015, p. 1442).

Una vez hayamos comprendido el funcionamiento del método LdL se analizarán las competencias que los alumnos del Grado en Traducción e Interpretación (a partir de ahora TI) de la Universidad del País Vasco (a partir de ahora UPV/EHU) deben adquirir al finalizarlo, basándonos en la memoria de dicho grado. Después se analizará cómo poder aplicar el LdL al grado y se ofrecerán unas tareas y ejercicios concretos que se pueden llevar a cabo en el aula.

Para finalizar, se analizará una encuesta realizada a profesores y alumnos que hayan utilizado este método. De este modo podremos valorar su utilidad y la aceptación por su parte.

¹ En inglés conocido como *learning by teaching* y en español como *aprender enseñando*

1.2. Terminología: enfoque, método y técnicas

Para comenzar a explicar el método LdL, debemos saber cuál es la diferencia entre los términos *método*, *enfoque* y *técnica*, ya que son términos que pueden resultar confusos y que es primordial diferenciarlos para comprender plenamente este trabajo.

Según el Diccionario de términos clave de ELE (s.f.), un *método* es «un conjunto de procedimientos, establecidos a partir de un enfoque, para determinar el programa de enseñanza, sus objetivos, sus contenidos, las técnicas de trabajo, los tipos de actividades, y los respectivos papeles y funciones de profesores, alumnos y materiales didácticos.»

Así, se puede afirmar que todo método está basado en un *enfoque*, dependiendo de cómo entienda cada enfoque una lengua y del proceso de aprendizaje que dicho enfoque considere adecuado (Diccionario de términos clave de ELE, s.f.). Por ejemplo, el enfoque auditivo-oral es la base teórica del método audiolingüe.

Por último, se considera *técnica* a la forma en la que se utilizan los diferentes materiales y procedimientos didácticos que utiliza el profesor para llevar a cabo sus lecciones y conseguir los objetivos que se ha marcado (Diccionario de términos clave de ELE, s.f.). Cada una de estas técnicas se basan en un método y su respectivo enfoque, esto es, existe una correlación entre los tres términos y los unos dependen de los otros.

2. Lernen durch Lehren

2.1. Origen y principios del método

En los años setenta la mayoría de los métodos de enseñanza de idiomas se basaban en un enfoque conductista, que consideraba que el alumno debía recibir el conocimiento activamente desde el exterior y que él solo tenía que absorberlo (Martin & Oebel, 2007, pp. 6-7). Lo que se pretendía era que el alumno escuchara y memorizara mientras que el profesor era el encargado de alimentar activamente el conocimiento del grupo, comprobando los resultados de forma cuestionada y sin dedicarle todo el tiempo necesario a cada alumno (Martin & Oebel, 2007, p. 8).

Sin embargo, en los últimos años ha ocurrido un cambio y se ha pasado de un enfoque conductista a una visión más constructivista. De esta forma: «verlegte sich der Aufmerksamkeitsfokus in der Fremdsprachendidaktik auf die mentalen Prozesse beim Lernen und auf den konstruktiven Akt der Informationsaufnahme und -verarbeitung beim Wissenserwerb» (Martin & Oebel, 2007, p. 7). Con este cambio de enfoque empiezan a surgir nuevos métodos.

En los años ochenta del siglo pasado, Jean-Pol Martin, profesor de francés en la Universidad Católica de Eichstaett-Ingolstadt, Alemania, desarrolla el método *Lernen durch Lehren*, que usó por primera vez en una clase de francés en un instituto (Grzga, 2006, p. 1). Martin se dio cuenta de que los alumnos participaban más en clase cuando hablaban sobre sí mismos y sobre su vida, pero que esto a veces tenía como consecuencia que la gramática quedase algo olvidada. Por ello, se le ocurrió que la solución podía ser que fueran los alumnos quienes enseñasen la gramática (Grzga, 2006, p. 1). Para ello, los alumnos se agrupan para instruir a sus compañeros acerca de diversos temas elegidos por el profesor o por ellos mismos. Los alumnos se convierten en expertos en dicha materia y, además, deben asegurarse de que el resto de los compañeros participen de manera activa en la lección. Durante su explicación, tienen que plantear ciertas preguntas que ayuden a sus compañeros a ir adquiriendo el conocimiento gradualmente y a evaluar si se está comprendiendo lo explicado (Grzega & Schöner, 2008, p. 169).

En este proceso, el profesor se queda en un segundo plano y se convierte en un facilitador de información: sugiere los diferentes temas, ofrece consejo sobre materiales y actividades, y apoya el proceso de preparación (Aslan, 2015, p. 1442). Lo más importante

es que se asegure de que los puntos más destacables queden claros al final de la clase y de que los alumnos no se quedan con dudas. Solo ha de intervenir cuando sea estrictamente necesario para mejorar la comunicación y la adquisición del conocimiento (Grzega, 2006, p. 2).

En lo que respecta al enfoque que utiliza este método, difiere de la didáctica tradicional porque pretende combinar diferentes teorías de la adquisición de lenguas. Combina tanto el modelo en el que el alumnado construye activa y conscientemente su competencia lingüística mediante un discurso planificado (aprendizaje intencional), como el modelo en el que durante las lecciones se dan situaciones de actos de habla no planificados (aprendizaje incidental). Teniendo esto en cuenta, hay tres enfoques que muestran esta contradicción en la didáctica de las lenguas extranjeras: el enfoque cognitivo, el conductista y el comunicativo (Lackas, 2009, s. p.).

En primer lugar, el enfoque cognitivo aboga por el aprendizaje de las estructuras de la lengua, es decir, la gramática y el vocabulario, pero deja de lado el habla y la comunicación real. Por otro lado, el enfoque conductista afirma que el alumno aprende mediante la imitación y repetición constante, excluyendo así la gramática y la comunicación real. Por último, el comunicativo considera que el aprendizaje se realiza sobre todo mediante la comunicación de mensajes reales, por lo que la enseñanza de estructuras formales como la gramática es secundaria y, por lo tanto, se le dedica menos tiempo (Lackas, 2009, s. p.).

El LdL pretende combinar elementos de los tres: asimilar el contenido de manera cognitiva (cognitivo), fomentar la comunicación intensa entre los alumnos para transmitir el material (comunicativo) y, por ende, repetir constantemente ciertas estructuras lingüísticas (conductista) (“Lernen durch Lehren”, s.f., s. p.²).

En relación con la estructura de una clase de LdL, se suceden distintas fases. Para explicarlas nos ayudaremos de una tabla extraída del artículo de Martin & Oebel (2007,

² Se ha tenido que usar la Wikipedia, ya que no se ha encontrado esta información en ningún otro artículo científico.

p. 9)³, donde se resumen. No obstante, las organizaremos en cuatro fases en lugar de cinco, ya que consideramos que una hace más referencia al discurso global.

Unterrichtsphase	Erwartetes Schülerverhalten	Lehrerverhalten	Unterschied zu anderen Methoden
Vorbereitung und Nachbereitung zu Hause	Alle Schüler arbeiten konsequent zu Hause, denn die Qualität des Unterrichtsdiskurses (kollektives Denken, Emergenz) hängt von der Vorbereitung der Schüler ("Neurone") ab. Wer nicht vorbereitet ist, oder häufig fehlt, kann im Unterricht auf keine Impulse reagieren und selbst keine Impulse "abfeuern"	Der Lehrer ("cortex") muss den Stoff sehr gut beherrschen, damit er jederzeit ergänzend und impulsgebend intervenieren kann, um die Qualität des Diskurses zu erhöhen	Bei LdL wird die Unterrichtszeit nicht in erster Linie für die Vermittlung von Stoff genutzt, sondern für die Interaktionen in Partnerarbeit und im Plenum (kollektive Reflexion). Der Schwerpunkt im Unterricht liegt auf dem Mündlichen. Die häusliche Arbeit dient der Vorbereitung auf diese Interaktionen
Gesamter Unterrichtsdiskurs	Die Schüler sitzen im Kreis. Jeder Schüler hört konzentriert seinen Mitschülern zu und stellt Fragen, wenn etwas in der Darstellung nicht klar ist	Der Lehrer sorgt für absolute Ruhe und Konzentration auf die Lerneräußerungen. Der Lehrer muss sich stets bewusst sein, dass, bevor wertvolle Gedankengänge in der Gruppe "emergieren", eine ganze Reihe von Interaktionen zwischen den Schülern im Vorfeld notwendig sind (Inkubation)	Bei LdL muss absolute Ruhe herrschen, damit die Lerneräußerungen von allen verfolgt werden. Während die Lerner interagieren, hält sich der Lehrer stark zurück.
Einstieg: Stoffsammlung in Partnerarbeit	Ressourcenorientierung: die Lerner, die den Unterricht leiten, stellen kurz das neue Thema vor, und lassen die Mitstudenten in Partnerarbeit sammeln, was sie bereits zu diesem Thema wissen	Der Lehrer sorgt dafür, dass die Partner ihre Gedanken austauschen	Bei LdL wird vor Einführung des neuen Stoffes der Wissensstand der einzelnen Lerner in Kleingruppen bilanziert
Einführung des neuen Stoffes im Plenum	Die leitenden Studenten führen neues Wissen im Plenum ein in kleine Portionen aufgeteilt und mit ständiger Rückfrage, damit sicher ist, dass alles verstanden wird	Der Lehrer beobachtet die Kommunikation und interveniert, wenn Unklarheiten auftreten	Bei LdL erfolgt das Einspeisen des neuen Stoffes in kleinen Portionen, die Schritt für Schritt verarbeitet werden
Zweite Vertiefung	Unter Anleitung der verantwortlichen Studenten werden in Partnerarbeit relevante Passagen symbolisiert (Rollenspiel, Gedicht, Zeichnung, Pantomime, Standbild) und im Plenum vorgestellt	Der Lehrer bringt neue Ideen ein, sorgt dafür, dass die Symbolisierungen ansprechend gestaltet und von allen anderen konzentriert verfolgt werden	Bei LdL versteht sich der Lehrer als Regisseur und er scheut sich nicht, zu unterbrechen, wenn Darbietungen vor der Klasse nicht ansprechend/deutlich genug sind (Werkstattatmosphäre)

Tabla 1: Fases de una lección.

En la primera fase habla sobre la preparación de la asignatura desde casa y el seguimiento que hay que hacer de la misma. Todos los alumnos deben trabajar en casa, ya que depende

³ Esta tabla también podemos encontrarla en inglés en el artículo «Learning by teaching Learning by teaching by Martin (LdL)» de la página web de K2 academics.

de esta preparación la calidad de sus presentaciones. Si algún alumno no asiste a clase o no trabaja no podrá seguir la asignatura.

En lo que concierne al discurso y la organización de la clase, es recomendable que los alumnos se sienten en círculo y que escuchen atentamente a sus compañeros profesores, pero que no tengan miedo a preguntar si algo no les queda claro durante la presentación. El profesor debe asegurar un ambiente de silencio y concentración.

Con el comienzo de la clase empieza la segunda fase: la *orientación de recursos*. Los alumnos encargados de dirigir la clase deben hacer una breve introducción al tema y recoger los conocimientos con los que ya cuentan sus compañeros. Por su lado, el profesor debe asegurarse de que la comunicación es fluida.

Una vez se sabe de qué conocimientos dispone la clase, en la tercera fase los alumnos introducen los nuevos conocimientos en pequeños bloques, con preguntas constantes para asegurarse de que todo se va entendiendo. Desde un segundo plano, el profesor observa e interviene si se dan ambigüedades o si algo no queda claro.

Para la última fase, los alumnos que dirigen la unidad didáctica deben finalizarla con un ejercicio más complejo en parejas o grupos (p. ej. juego de roles). Este es el momento en el que el profesor puede aportar nuevas ideas y asegurarse de que los ejercicios sean atractivos para el resto de la clase.

En esta tabla se muestra además lo que diferencia a LdL de otros métodos. Para empezar, en una sesión de *LdL* una parte importante de la duración de la clase se emplea en las interacciones tanto por parejas como de todo el grupo; las clases son mucho más comunicativas. Es en casa donde los alumnos preparan estas interacciones, no en clase.

Para que este método funcione se requiere un silencio absoluto durante la presentación de los alumnos. En una clase de LdL, el conocimiento de los alumnos se evalúa en pequeños grupos antes de introducir el nuevo material, y luego este nuevo material se va exponiendo en pequeños bloques, que se van procesando poco a poco.

Por último, el profesor se considera un director que mantiene un perfil bajo durante las interacciones y no teme interrumpir si las presentaciones no son lo suficientemente claras.

2.2. Competencias trabajadas con LdL

El Ministerio de Educación y Ciencia (2006, p. 6) define las competencias como: «una combinación de conocimientos, habilidades (intelectuales, manuales, sociales, etc.), actitudes y valores que capacitarán a un titulado para afrontar con garantías la resolución de problemas o la intervención en un asunto en un contexto académico, profesional o social determinado.»

Cuando Grzega (2002, pp. 1-2) hace referencias a las competencias que se adquieren gracias a este método, afirma que al ser los alumnos capaces de practicar al mismo tiempo las competencias gramaticales y las comunicativas adquieren tanto las *hard skills* como las *soft skills*. Las *hard skills* son los conocimientos más técnicos y académicos de los que dispone una persona y que le sitúan dentro de un campo concreto de la especialidad, mientras que las *soft skills* son los atributos personales que indican la capacidad del individuo para interactuar con otros y para manejarse en diferentes situaciones y entornos. Un gran número de autores utilizan el término *inteligencia emocional* como sinónimo de *soft skill* (Joannis Ortiz, 2015, p. 39).

Cuando se refiere a las *soft skills*, Grzega hace referencia a la habilidad de trabajar en equipo, el desarrollo del pensamiento complejo, la capacidad de buscar y encontrar información, la capacidad de organizar proyectos, el aprendizaje del uso de herramientas como Internet, así como virtudes más disciplinarias como la puntualidad, la paciencia, la capacidad de realizar buenas presentaciones y debates, etcétera. Esto es, se adquieren tanto las *soft* como las *hard skills* porque se aprende a hablar de una lengua utilizando esa lengua (Grzega, 2006, pp. 1-2).

Aslan por su parte refiere que el método LdL ayuda a adquirir competencias como la creatividad, la independencia, la confianza, la eficacia, el trabajo en equipo, la comunicación, el pensamiento complejo, la empatía, la capacidad de buscar, encontrar y gestionar información, y la habilidad de realizar presentaciones y discusiones entre los alumnos (Aslan, 2015, pp. 1442-1443).

Como se ha podido observar, ambos autores exponen competencias muy parecidas que, en el capítulo 3.2., compararemos con las competencias que la UPV/EHU pretende que adquiera su alumnado de TI, para ver hasta qué punto son compatibles con el uso del método LdL.

2.3 Análisis de las críticas más comunes

El método LdL es muy innovador y diferente a los métodos utilizados normalmente en las clases y, como ocurre siempre que algo es muy diferente, a menudo recibe críticas y se pone en duda su eficacia. Por ello, a continuación, se presentarán las críticas más comunes y se analizará cuánto de cierto hay en ellas.

Muchas críticas están relacionadas, según Grzega (2006), con la capacidad y el conocimiento de los alumnos. A menudo se dice que los alumnos no son capaces de llevar a cabo presentaciones sobre temas lingüísticos porque no cuentan con el conocimiento suficiente y, si bien es cierto que nunca se debe exigir tareas imposibles a los alumnos, se debe motivar al alumno con tareas que eviten la pasividad y el empobrecimiento intelectual, que les hagan pensar y fomenten su curiosidad (Grzega, 2006, p. 5). A menudo se subestima a los alumnos y, de hecho, hay varios estudios que muestran que se obtiene mejor desarrollo cognitivo cuando se les exige un poco más que cuando se les subestima (Grzega, 2006, p. 5).

En relación con la organización del tiempo, muchas veces los alumnos que utilizan este método se quejan de que tienen que invertir más tiempo que con los cursos «tradicionales». Esta crítica es algo que debe tener en cuenta el profesorado para evitar cargar con excesivo trabajo a los alumnos. Por ejemplo, en el caso de Grzega, él intenta asegurarse de que el tiempo de más que tienen que usar en organizar las lecciones sea tiempo que no tienen que estar haciendo deberes (Grzega, 2006, p. 6).

Otra crítica que suele recibir este método está relacionada con la calidad de las presentaciones que llevan a cabo los alumnos, ya que debido a sus capacidades mucha gente afirma que sus presentaciones nunca podrán ser perfectas. Quizás esto sea cierto, pero ¿acaso las presentaciones de los profesores son siempre perfectas? Además, los alumnos suelen trabajar muy intensamente con los materiales, hasta que controlan el tema que deben enseñar (Grzega, 2006, p. 5). Grzega también dice en su artículo (2006, p. 5) que los «teachers should less be afraid of mistakes than of speechlessness». Consideramos que, en caso de que se cometa cualquier error durante la presentación, siempre podrá entrar en escena el profesor y aclarar todos aquellos conceptos que no se hayan tratado correctamente.

Asimismo, son muchas las críticas que afirman que es un método desestructurado y que, como la materia no se imparte de manera lineal, no es posible explicar toda la materia en clase. Si bien esto puede ser cierto, ¿de qué sirve ser capaz de hacerlo si los conceptos no quedan claros y la información no se entiende correctamente? Como es bien sabido, más vale calidad que cantidad. Además, si el profesor considera que con este método alguna clase acaba resultando desestructurada, puede ofrecer a los alumnos resúmenes que subrayen los puntos más importantes al final de la lección (Grzega, 2006, p. 5 y 6).

Así, en contraste con todas estas críticas, recogemos la investigación de la psicóloga educativa Linda Ferrill Annis realizada en 1983, donde 130 alumnos debían aprender el mismo contenido de cinco formas diferentes. Al primer grupo simplemente se les enseñaba el contenido, el segundo grupo podía leer el contenido, el tercer grupo leían y se le enseñaba, el cuarto grupo debía aprender el contenido para poder enseñarlo después aunque finalmente no lo hacían y el último grupo debía aprender el contenido para explicarlo y, finalmente, sí lo presentaban. De los cinco grupos, los estudiantes que debían ejercer de profesores obtenían mejores resultados, pero especialmente los que tuvieron la oportunidad efectiva de hacerlo. Por ello, Annis afirmaba que como enseñar a otros requiere prestar más atención a lo que se tiene que enseñar y tener que reconstruir el contenido en la mente, esto favorece el aprendizaje (Durán, 2014, p. 51).

3. Competencias requeridas en el Grado en TI y su relación con el método LdL

En 1999, en Bolonia, se aprobó la conocida Declaración de Bolonia, donde participaron 29 países europeos, entre los que se encontraba España, y se creó el *Espacio Europeo de Educación Superior* (a partir de ahora EEES), que tenía como objetivo reformar el sistema educativo europeo para promover la homologación de los títulos en la Unión Europea y, así, facilitar la movilidad tanto de estudiantes como de profesores (UPV, 2010, p. 5) (Cazorla, 2011, p. 92).

Con la llegada del Plan Bolonia a las universidades españolas, estas debían realizar un cambio conceptual en el esquema de transmisión del conocimiento, ya que las orientaciones que se impulsan en el EEES indican que el alumno debe ser parte activa de su propio aprendizaje, y que una asignatura no puede simplemente distribuir los contenidos de la materia (Cazorla, 2011, p. 97).

De hecho, en el folleto informativo de la UPV/EHU acerca del Plan Bolonia se menciona que la función del profesor en este nuevo sistema educativo ha cambiado:

En el nuevo sistema educativo la labor fundamental del profesorado es enseñar a aprender. No va a limitarse solo a transmitir conocimientos, sino que tiene que organizar tareas, seminarios, evaluaciones continuas y exámenes, para fomentar en el alumnado la adquisición de conocimientos, capacidades y destrezas que le permitan responder adecuadamente a las demandas de su desempeño profesional.

Estos cambios se ven reflejados en los planes de estudios y las metodologías que se utilizan en los diferentes grados que oferta la universidad, incluyendo aquí el Grado en TI.

3.1. Competencias que se deben adquirir en el Grado

En lo que respecta al Grado en TI, la UPV/EHU dispone de unas memorias donde se especifica cuál es el perfil del alumnado de TI, cuáles son las competencias profesionales que deben adquirir los alumnos al finalizar la carrera y qué metodologías docentes se utilizan para ello. En este apartado analizaremos todos estos datos, para poder evaluar si el método LdL puede contribuir a alcanzar los objetivos fijados en la memoria.

El alumno de TI debe ser un alumno con gran capacidad de comunicación y expresión en varias lenguas, curiosidad e inquietud intelectual. Asimismo, debe ser una persona

organizada, capaz de investigar y buscar datos eficientemente (Memoria verificada de TI, 2014, p. 6).

En la memoria, las competencias se dividen en básicas y generales, transversales, y específicas. En las competencias generales, se afirma que los estudiantes deben ser capaces de reunir e interpretar datos importantes para poder juzgar y reflexionar sobre temas de distintas índoles (CB3). De la misma manera, los estudiantes deben poder transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público especializado o no especializado (CB4). Además, deben desarrollar un alto grado de autonomía para poder emprender estudios posteriores (CB5). Finalmente, tienen que ser capaces de resolver los problemas comunicativos a los que se tengan que enfrentar (G009) (Memoria verificada de TI, 2014, p. 5).

En cuanto a las competencias trasversales, el alumnado debe estar capacitado para trabajar tanto de manera individual como en equipo, para tomar decisiones con seguridad y para gestionar proyectos (G007). Asimismo, es importante que se fomente el aprendizaje autónomo, la capacidad de análisis y síntesis, y la habilidad de aplicar los conocimientos que se adquieran durante este grado a la práctica (G008). También tienen que poder revisar rigurosamente, controlar las pautas de trabajo y evaluarse para poder garantizar una buena calidad de trabajo (M02CM05) (Memoria verificada de TI, 2014, p. 5).

Finalmente, las competencias específicas están más relacionadas con la adquisición de idiomas. El alumno de TI debe ser capaz de expresarse con una lengua extranjera en diferentes situaciones sociales, tanto dentro como fuera del aula (M03CM07). De igual manera debe apropiarse de manera progresiva de estructuras sintácticas y formas gramáticas mediante diferentes procedimientos (M03CM08). Por último, debe poder entender y analizar textos de la Lengua de Partida⁴ (M04CM02) (Memoria verificada de TI, 2014, p. 6).

Por otro lado, las diferentes metodologías que se usan en este grado las que interesan para este trabajo son: los ejercicios constantes para mejorar el nivel de expresión oral y que

⁴ También conocida como lengua fuente. Dícese de la lengua de la que traduce algo (Dicenlen)

trabajen las cuatro destrezas lingüísticas⁵, el uso práctico de contenidos teóricos y presentaciones orales (Memoria verificada de TI, 2014, p. 22).

3.2. Comparativa del LdL y el Grado en TI en relación a las competencias

Con todo lo que se ha mencionado anteriormente en este trabajo, nos gustaría exponer cómo creemos que se puede aplicar este método en un aula de TI y por qué es beneficioso hacerlo. Sus aplicaciones son muchas y se le puede sacar mucho partido en las aulas de lenguas extranjeras. Por ello, consideramos que este método se podría utilizar en la enseñanza tanto de la lengua B como de la lengua C en el grado TI ofertado por la UPV/EHU. La pregunta que nos surge entonces es, ¿cómo debería aplicarse, como método único de la asignatura o quizás como una técnica complementaria? Para contestar a esta pregunta nos ayudaremos de una tabla, donde analizaremos las competencias que el alumnado de TI debe adquirir y cómo puede hacerse esto con el método LdL.

COMPETENCIA ⁶	MÉTODO LDL
CB3: Capacidad para reunir e interpretar datos relevantes para emitir juicios que incluyan una reflexión.	Cuando los alumnos hacen presentaciones de gramática buscan en internet la información, la analizan y reflexionan para finalmente ser capaces de transmitir los conocimientos de este tema a sus compañeros.
CB4: Capacidad de transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público especializado como no.	Cuando el alumno ocupa el puesto del profesor debe transmitir de manera correcta el contenido que debe explicar ante un público no especializado (sus compañeros) y un público especializado (el profesor).
CB5: Desarrollar habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.	El método LdL es muy autodidacta, ya que el alumno busca sus propios materiales. Esto fomenta la autonomía del alumnado.

⁵ Expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva y comprensión lectora (Diccionario de términos clave de ELE). No obstante, consideramos que también podrían incluirse la gramática y el vocabulario.

⁶ Todas las competencias se han extraído de la Memoria del Grado en Traducción e Interpretación de la UPV/EHU (2014, pp. 5, 6, 20).

<p>G009: Capacidad de resolver problemas de comunicación.</p>	<p>Cuando el alumno que ocupa el rol del profesor explica algo que no queda demasiado claro, lo reformula para solucionar los posibles problemas de comunicación que hayan surgido.</p>
<p>G008: Aprendizaje autónomo, capacidad de análisis y síntesis y de aplicación de los conocimientos a la práctica.</p>	<p>El método LdL es muy autodidacta, ya que el alumno busca sus propios materiales. Esto fomenta la autonomía del alumnado. Además, luego es capaz de poner en práctica todo lo que se ha aprendido.</p>
<p>M02CM05: Capacidad para revisar con rigurosidad, controlar las pautas del trabajo, autoevaluarse y garantizar la calidad final.</p>	<p>A menudo, los alumnos califican a sus compañeros o a ellos mismos.</p>
<p>M02CM02: Capacidad para desarrollar conocimientos críticos.</p>	<p>Un alumno que se informa en internet es capaz de analizar de manera crítica la información que se encuentra, ya que a veces esta puede ser errónea o poco clara.</p>
<p>M03CM07: Ser capaz de utilizar la lengua extranjera en situaciones de comunicación social dentro y fuera del ámbito académico.</p>	<p>El alumno que se forma con el método LdL sabe utilizar una lengua en diferentes contextos, ya que sabe cómo utilizarla con sus compañeros, cuando, por ejemplo, tienen que comentar un texto que han leído, o cuando tiene que dar una presentación más formal delante de toda la clase.</p>
<p>M03CM08: Aprender los principios y procedimientos para una apropiación progresiva de</p>	<p>Al preparar e impartir clases de gramática aprenden doblemente, aprenden el contenido y aprenden a enseñarlo.</p>

estructuras sintácticas y formas gramaticales.	
M04CM02: Analizar e interpretar correctamente los textos de la Lengua de Partida.	La comprensión lectora es una destreza que se puede trabajar muy fácilmente mediante al método LdL. En el siguiente capítulo veremos cómo hacerlo en un ejercicio.

Tabla 2. Comparación del LdL y las competencias de la UPV/EHU

Con el método LdL se pueden adquirir gran parte de las competencias que se necesitan para este grado. Por ello, podríamos afirmar que es un método útil y que podría ponerse en práctica. Si bien es comprensible pensar que este método representaría un cambio excesivo y que adoptarlo como único método podría resultar un «gran salto al vacío», también existe la posibilidad de integrarlo a las clases de lengua extranjera solo parcialmente, como técnica complementaria.

No es necesario que un docente utilice únicamente el método LdL en el aula. Existe la opción de combinarlo con otros métodos más tradicionales. Por ejemplo, se puede realizar un examen final como los que suelen hacerse en las escuelas de idiomas⁷, pero la parte oral valorarla con las diferentes presentaciones que realicen los alumnos cuando ocupen el puesto del profesor y expliquen diferentes materias a sus compañeros. También se puede utilizar para trabajar algunos ejercicios del libro de texto de una manera más dinámica y que fomente la interacción entre el alumnado.

Este método es muy completo y puede usarse como método exclusivo de una asignatura, pero el docente también puede valerse de él en algunas clases o para algunos contenidos concretos, y hacerlo compatible con otros métodos de su elección.

⁷ Por ejemplo, el examen de B2 del Goethe Institut cuenta con tres módulos escritos colectivos: escuchar, escribir y leer; y un módulo oral por parejas (Goethe Institut, 2020, p. 2)

4. Propuestas de ejercicios utilizando LdL

Una vez explicado cómo funciona el método LdL y cómo se puede aplicar a una clase, se presentarán varios ejercicios que lo utilizan y que podrían integrarse a una lección de Alemán como lengua extranjera. Se expondrán dos tipos de ejercicios: por un lado, ejercicios sacados de algún libro de texto y adaptados al método, y por otro, propuestas propias que no se hayan obtenido de ningún libro de texto. Para organizar estos ejercicios, nos hemos basado en las fases descritas en la tabla de Martin & Oebel (2007, p. 9), que se ha explicado previamente en el capítulo 2.1.

Antes de empezar a detallar los ejercicios, es preciso entender la importancia de utilizar ejercicios que se basen en el lenguaje auténtico, y para ello haremos uso de dos conceptos: *interlengua* y *lengua auténtica*.

Según Selinker (1972), la *interlengua* es el lenguaje que el aprendiz de una lengua extranjera crea durante el proceso de adquisición, pero Erich Huber (2003) amplía esa definición e incluye que también es el lenguaje que se utiliza en los libros de texto o, por lo menos, en aquellos libros de texto que utilizan un lenguaje elaborado expresamente para esos libros. Huber explica que estos textos también contienen errores, ya que no es la lengua que utilizan los nativos, ya sea por la falta de contexto o por la necesidad de aferrarse a una progresión gramatical y facilitar la comprensión. En contraposición está la *lengua auténtica*, esto es, «jatorrizko hiztun eta idazleek jatorrizko hiztun eta irakurleentzako sortutako testu idatzi nahiz ahozko testuetan agertzen den hizkuntza» (Huber, 2003, p. 103), la lengua tal como se manifiesta en los textos escritos u orales concebidos por nativos para nativos.

Esta es la razón por la que consideramos que es importante aportar ejemplos tanto de ejercicios que utilizan la interlengua, como de ejercicios que utilizan la lengua auténtica.

4.1. Ejercicios basados en libros de texto

Los ejercicios que vamos a adaptar proceden de dos libros de texto alemanes: el *DaF kompakt neu A2*, de la editorial Klett, y el *Spektrum Deutsch B1+*, de la editorial Schubert. Mediante el uso de dos libros de diferente nivel queremos demostrar que el método LdL puede usarse en diferentes etapas del proceso de aprendizaje.

Para el primero hemos elegido un ejercicio de comprensión lectora del libro de la editorial Schubert. Es el ejercicio 2 y 3 de la página 138-140 (ver anexo 1). Como se puede

observar, en el apartado *a* de este ejercicio hay cuatro textos diferentes, todos con temáticas muy parecidas. En el ejercicio *3.a* los alumnos deben responder si las afirmaciones que se hacen sobre cada uno de los textos son verdaderas o falsas. Para dar comienzo a la primera fase, el profesor debe elegir a un alumno que preparará el texto en casa para la próxima clase: leerlo exhaustivamente, entender todo, resolver sus dudas de vocabulario, etc. Además, al tratarse de un texto de introducción en una nueva unidad, le pedirá al alumno-profesor (a partir de ahora, AP) que preste especial atención al vocabulario nuevo. El alumno deberá organizar parte de la clase utilizando este método. En la tabla que se muestra a continuación se explicará detallada y esquemáticamente la organización de esta clase. Nos basamos en el libro *Fremdsprachenwachstum*, de Susanna Buttaroni y Alfred Knapp (1988) para realizar esta planificación.

ACTIVIDAD	DESTREZAS	COMPETENCIA	TIEMPO
Presentación del texto	expresión oral, comprensión auditiva	CB4, G009, M03CM07	5 min
Lectura individual	comprensión lectora	M01CM03	10 min
Intercambio de información	expresión oral	CB4, G009, M03CM07	10 min
Puesta en común	expresión oral	CB4, G009, M03CM07	10 min
Subrayar un max. de 4 palabras desconocidas	vocabulario	M03CM05	5 min
Intercambio de información	expresión oral	CB4, G009, M03CM07	10 min
Puesta en común (diccionario)	expresión oral	CB4, G009, M03CM07	5 min
Responder preguntas de control	comprensión lectora, expresión oral	M04CM04, M04CM05	15 min
Responder preguntas reales	expresión oral	CB4, G009, M03CM07	15 min
		Tiempo total	85 min

Tabla 3. Actividad comprensión lectora

En primer lugar y correspondiéndose con la segunda fase, el AP explicará cómo se organizará la clase ese día. Consideramos que es importante que los alumnos sepan que

es lo que harán ese día. En la primera lectura el AP les indicará a los alumnos el tiempo que tienen para leer el texto. El tiempo de lectura debe ser limitado, ya que esto ayuda a los alumnos a alejarse de la típica traducción palabra por palabra. Así, los alumnos se acostumbrarán a que no hace falta entender todas las palabras del texto para entender el mensaje (Buttaroni & Knapp, 1988, p. 40). Como la lectura está organizada en dos partes, la mitad de la clase leerá la parte A y la otra la parte B.

Después, el AP juntará a los alumnos en parejas y, entre ellos y con los libros cerrados, tendrán que poner en común qué es lo que han entendido de su parte del texto. Al tratarse de una clase de B1 los alumnos llevarán a cabo esta puesta en común en alemán, por lo que no solo están viendo cuánto han comprendido del texto, sino que también están poniendo en práctica su expresión oral en alemán.

A continuación, el AP pedirá a un grupo de alumnos que explique qué es lo que han entendido ellos del texto. Una vez haya concluido este primer grupo, podrá preguntar a otros grupos si han entendido algo más. Su objetivo es que se lleve a cabo una puesta en común activa, en la que participen la mayoría de sus compañeros.

Tras esta puesta en común, los alumnos deberán volver a leer el texto con atención, ya que esta vez deben subrayar entre 3 y 4 palabras que no hayan entendido y consideren importantes para la comprensión del texto. Una vez todos los alumnos hayan subrayado dichas palabras se volverán a poner en grupos y, en la medida de lo posible, intentarán explicarse las palabras los unos a los otros. Al finalizar esta puesta en común, el AP preguntará si ha quedado alguna palabra sin aclarar. En caso de que sea así deberá ser él el que explique en qué consiste dicha palabra (Buttaroni & Knapp, 1988, p. 40). Este ejercicio se corresponde con la tercera fase.

Cuando todas las dudas de vocabulario hayan sido resueltas, el AP comenzará con la cuarta fase. Guiará la segunda parte del ejercicio, que es el ejercicio 3.a de la página 140. Se hará entre todos y, una vez se haya completado este ejercicio, el AP formulará tres preguntas más relacionadas con el texto. Sus compañeros irán contestando a las preguntas y él deberá asegurarse de que todos sus compañeros participen en el «debate» que se cree en clase. Las preguntas que prepare en casa el alumno no medirán el grado de comprensión de sus compañeros acerca del texto, es decir, no les preguntará información que aparezca en el texto, sino que les preguntará sobre sus vivencias u opiniones en relación al texto. Por ejemplo, este texto habla sobre la sociedad alemana, por lo que

podría hacer preguntas relacionadas con la sociedad española. De esta forma los alumnos no asociarán la producción oral únicamente con un examen de control de comprensión del texto leído, sino que se acostumbrarán a transmitir sus propios pensamientos en la lengua extranjera.

Hay que tener en cuenta que, a pesar de que este planteamiento de la actividad de lectura pueda parecer demasiado complejo como para que lo proponga un alumno, si el profesor ha realizado ejercicios de lectura similares anteriormente en esta clase, el alumnado está familiarizado con este procedimiento y, por ende, es la forma en la que se han acostumbrado a realizar las lecturas.

El segundo ejercicio que vamos a adaptar es el ejercicio 2 de la página 38 del libro *DaF kompakt neu A2* (ver anexo 2). Este ejercicio está pensado para que se trabajen competencias gramaticales.

ACTIVIDAD	DESTREZAS	COMPETENCIA	TIEMPO
Realizar ejercicio en común	gramática	CB4, G009, M03CM07	5 min
Realizar ejercicio del AP individualmente	gramática	G008, M03CM08	15 min
Corrección común	expresión oral	CB4, G009, M03CM07	10 min
Preparación del juego de rol	expresión oral y gramática	CB4, M03CM07, G008	15 min
Presentación del juego de rol	expresión oral y gramática	CB4, M03CM08, G009, M03CM07	10 min
Resumen del AP	expresión oral, comprensión auditiva y gramática	M02CM05, G008, CB4, G009	10 min
Tiempo total:			65 min

Tabla 4. Actividad gramática.

En este ejercicio se presenta una tabla con los verbos modales y se le pide al alumnado que la complete con la forma pretérita de cada uno. El profesor volverá a elegir a un

alumno que deba ocupar el rol del profesor. Ya que este libro no tiene demasiados ejercicios gramaticales básicos, como puede ser un ejercicio de rellenar los huecos con la forma verbal correcta, durante la primera fase el AP creará en casa un ejercicio de este tipo durante la primera fase y que llevará a clase para la próxima lección.

En la lección relacionada con los verbos modales en pasado este alumno se convertirá en el profesor. Primero rellenarán en voz alta la tabla y el AP corregirá a sus compañeros en caso de que sea necesario. De esta forma podrá recoger lo que sus compañeros ya conocen del tema (fase 2). Después, resumirá y explicará la gramática relacionada con los verbos modales en pretérito, por si alguno de sus compañeros necesita todavía una explicación gramatical (fase 3). En la cuarta fase, les facilitará los ejercicios que él haya preparado en casa para que sus compañeros los completen, ya sea de forma individual o por parejas. Una vez se hayan completado los ejercicios, se hará una corrección en voz alta que dirigirá él mismo. Si se cometiese algún error, el AP deberá corregirlo y explicar por qué esa respuesta no es correcta. En caso de necesidad el profesor podría intervenir y ayudar a resolver alguna duda, pero sería conveniente evitarlo.

Posteriormente, el AP pedirá a sus compañeros que preparen un juego de rol. Describirá una situación y los alumnos tendrán 15 minutos para, en parejas o grupos pequeños, preparar un diálogo de un minuto que posteriormente presentarán delante de la clase. Este juego de rol deberá incluir un mínimo de 5 verbos modales en pasado.

Al finalizar ambos ejercicios, recomendamos que, con ayuda previa del profesor, el AP realice un pequeño resumen con los puntos más importantes trabajados, ya sea una lista de vocabulario para el primer ejercicio o algo de material con explicaciones gramaticales para el segundo. Esto puede ayudar a que el alumnado sienta que la clase tiene una estructura.

4.2. Ejercicio elaborado a partir de un texto auténtico

En este caso proponemos un ejercicio de comprensión auditiva, y para ello el profesor le proporcionará al AP una película. Dependiendo del nivel del alumnado el profesor puede proporcionarle una transcripción de un fragmento de la película o esto lo hará el AP por su cuenta, eligiendo así él el fragmento que quiere transcribir. El AP deberá ver esta película en su casa y preparar la actividad (fase 1).

ACTIVIDAD	DESTREZAS	COMPETENCIA	TIEMPO
Presentación de la película	expresión oral y comprensión auditiva	CB4, G009, M03CM07	10 min
Explicación ejercicio		CB4, M04CM05, G009, M03CM07	5 min
«Resolver» ejercicio por parejas	gramática, vocabulario	G007, G008, M03CM07	10 min
Puesta en común	expresión oral y gramática	CB4, G009, M03CM07	10 min
Escuchar fragmento	comprensión auditiva	M04CM02	10 min
Corrección común	expresión oral	CB4, G009, M03CM07	5 min
		Tiempo total:	50 min

Tabla 5. Actividad expresión oral

Al principio el AP realizará una pequeña presentación hablando de la película (personajes principales, trama, etc.) para poner en contexto a sus compañeros. Es importante que la película sea originalmente en lengua alemana, ya que lo que se busca es exponer a los alumnos a la lengua auténtica, y esto siempre será más fácil si la película es alemana en su versión original (fase 2). Después el AP les facilitará una transcripción incompleta de una escena de la película. Deberá explicar qué ocurre en esa escena, para facilitar la siguiente tarea. Dependiendo del nivel del alumnado las palabras o frases que deben completar pueden ser más o menos complejas.

Para la fase 4⁸, en parejas o grupos pequeños los alumnos deberán leer la transcripción e intentar adivinar qué palabras pueden ser las que faltan antes de escuchar la escena de la película. De este modo el alumno no solo debe entender el texto, sino que también tendrá que ponerse en la piel de un hablante nativo. Las dudas de vocabulario podrán consultarse con el AP o con un diccionario.

Una vez se haya acabado esta fase se pondrán en común las soluciones a las que ha llegado cada grupo. El AP deberá dirigir esta puesta en común y hacer preguntas que susciten el

⁸ En este ejemplo no se ha incluido la tercera fase, ya que no se considera necesaria, porque no se está explicando ningún contenido gramatical.

debate entre sus compañeros (¿Por qué habéis elegido esa palabra? ¿Sería gramaticalmente correcta?). Más tarde se reproducirá la escena de la película para que los alumnos la escuchen y rellenen los huecos. Se puede reproducir varias veces en caso de que sea necesario. Finalmente se realizará una corrección común.

5. Opinión del profesorado y alumnado acerca de este método

A nivel teórico este método resulta muy útil y práctico para la enseñanza de idiomas, tanto a nivel escolar como universitario, pero ¿qué nos dice la experiencia de alumnos y profesores que han utilizado este método? En este trabajo se plantean dos cuestionarios: uno pensado para los alumnos y otro para los profesores. Para el de los alumnos se contará con la experiencia de alumnos de TI y de Filología Alemana de la UPV/EHU, ya que en la asignatura de Lengua C V: Alemán, se utilizó este método como técnica complementaria. Sin embargo, para los profesores no se dispone de tantas experiencias como para poder llevar a cabo una encuesta representativa. Por suerte, en internet hay ejemplos de encuestas, que se expondrán también en este trabajo.

5.1. Opinión del profesorado

1. *¿Cuánto tiempo llevas usando este método y cómo diste con él?*

La mayoría de los profesores han estado utilizando este método durante más de cinco años. Los profesores más jóvenes llevan usándolo desde el inicio de su carrera profesional, mientras que entre los que llevan más años dando clases algunos han utilizado este método durante más de veinte años (Barnbeck & Neumann, 2005, p. 11).

En lo que respecta a la pregunta del cómo lo encontraron, la gran mayoría menciona que fue gracias a Jean-Pol Martin, ya que él mismo ofrece seminarios para enseñar a profesores a utilizar este método. Solamente uno de los entrevistados respondió que lo había conocido en la universidad. En general las respuestas señalan a Martin como la persona que les introdujo el método (Barnbeck & Neumann, 2005, p. 11).

2. *¿En qué nivel y asignaturas utilizas LdL?*

Este método se utiliza mayoritariamente en los niveles más básicos o intermedios, y la mayoría lo utilizan para la enseñanza de idiomas o ética, aunque afirman que se trata de un método universal y que podría usarse en cualquier asignatura. La mayoría de los entrevistados (7 contra 2) afirman que es más fácil aplicar este método en los cursos iniciales que en los cursos avanzados. La mayoría de los razonamientos que utilizan estos profesores para justificar su respuesta están relacionados con la edad. Justifican que los estudiantes más mayores no están acostumbrados a métodos tan flexibles y que, además, con este método a menudo no se obtienen calificaciones directas, algo que no les gusta ya que prefieren tener un examen final con el que evaluar su nivel de conocimiento (Barnbeck & Neumann, 2005, p. 12-13).

3. *¿Cómo introdujiste este método en tus clases? ¿Crees que debería hacerse poco a poco o todo de golpe?*

En lo que concierne a esta pregunta las respuestas fueron muy variadas, ya que algunos docentes preferían introducir directamente este método, abriendo en clase el debate de qué es lo que pretende y para qué puede servir, mientras que otros profesores prefieren ir introduciéndolo poco a poco (Barnbeck & Neumann, 2005, p. 15-16). Según Grzega (2005, p. 4), el alumno debería tener la oportunidad de presenciar cómo funciona una clase con el método LdL y se debería empezar pidiendo que realicen pequeñas tareas⁹ relacionadas con este método.

4. *Explica brevemente cómo preparas una clase con este método.*

Como era de esperar, cada profesor tiene su forma de preparar las clases, pero analizando las respuestas se pueden observar patrones similares. La mayoría de los docentes afirman que suelen finalizar las clases con un *feedback*, ya sea del profesor o de los compañeros. Entre las tareas principales que los profesores entrevistados afirman tener que realizar durante estas clases podemos encontrar: ofrecer consejos didácticos, corregir errores, resolver dudas, evaluar, ofrecer nuevas temáticas y listas de tareas. Asimismo, la mayoría afirman no tener que dedicarle mucho tiempo a la revisión de los contenidos, porque esto se lleva a cabo durante la lección (Barnbeck & Neumann p. 17).

El tiempo de dedicación para organizar las clases depende obviamente de cada profesor y de su forma de hacerlo.

5. *¿Cuáles dirías que son las ventajas y desventajas de utilizar este método?*

La principal ventaja que todos los entrevistados mencionan es que la calidad de la enseñanza mejora muchísimo, así como la asimilación de las *soft skills*. Muchos mencionan la importancia que tendrán los objetivos de la enseñanza colectiva para las futuras profesiones. Igualmente, los docentes afirman que la activación comunicativa y la implicación de los alumnos es algo muy remarcable (Barnbeck & Neumann, 2005, p. 21, 32).

Sin embargo, estas ventajas también van acompañadas de algunas desventajas. Uno de los mayores problemas al que se enfrentan los profesores que utilizan este método es el

⁹ Por ejemplo, se les puede pedir que trabajen un texto en parejas y que luego una pareja ocupe el rol de moderadores (Grzega, 11, p. 4)

tiempo: tanto el tiempo que supone preparar la clase, que es bastante mayor que el que requiere preparar una clase tradicional, como el tiempo del que se dispone para explicar toda la materia. A veces, durante las explicaciones algunos alumnos se olvidan de mencionar algo importante o no son demasiado claros con la explicación y, por ende, el profesor debe volver a explicar esta materia, lo cual es tiempo que se le resta a la asignatura. Además, muchos alumnos necesitan que alguien esté constantemente presionándoles para ser eficientes y en muchas ocasiones estos alumnos tienden a obtener peores resultados cuando se les evalúa con este método (Barnbeck & Neumann, 2005, p. 22, 33).

6. *¿Cómo evalúas el progreso de tus alumnos, ya sea individual o con presentaciones?*

El progreso del alumnado se puede evaluar de muchas maneras: con exámenes, deberes, exámenes orales, tareas de improvisación y un largo etcétera. Además, este método te permite evaluar lo eficiente que ha sido una clase, la calidad de la presentación y del lenguaje utilizado, así como si los objetivos propuestos para esa lección se han cumplido (Barnbeck & Neumann, 2005, p. 17).

Las presentaciones se suelen evaluar teniendo en cuenta tres criterios diferentes. El primero es el contenido de la presentación y su preparación y para esto se tendrá en cuenta la inteligibilidad y la corrección de la lección. Por otro lado, se tendrán en cuenta los aspectos más relacionados con la propia presentación, es decir, la actitud y la apariencia del alumno. Por último, se observará la elección del material utilizado durante la presentación y cómo se ha utilizado (Barnbeck & Neumann, 2005, p. 17).

Además, una de las profesoras entrevistadas proporciona una lista de los aspectos a los que presta atención cuando evalúa una presentación. Estos aspectos son: el contacto visual, la planificación de la clase, crear momentos de descanso para sus compañeros, ser amable y empático, el uso de la entonación, los gestos y la mímica para apoyar la información que se da en la presentación, el nivel de responsabilidad que asumen, evitar las pausas largas y tener todo preparado para la presentación (Barnbeck & Neumann, 2005, p. 17-18).

Por lo general, podemos observar que todos los profesores están muy cómodos utilizando este método y, a pesar de los inconvenientes mencionados, consideran que utilizar este método es muy enriquecedor para el alumnado (Barnbeck & Neumann, 2005, p. 22).

5.2. Opinión del alumnado¹⁰

1. *¿Os ha llamado la atención alguna diferencia entre Alemán V¹¹ y otras clases de idiomas?*

Todos los entrevistados coinciden en que en las clases de Alemán V se fomentaba la participación más que en otras clases de idiomas y que eran clases más dinámicas. Además, también son conscientes de que se usaba otro tipo de método, ya que todos mencionan que en ninguna otra clase les han hecho a ellos dar los contenidos gramaticales ni asumir el *rol* del profesor. Cabe mencionar que una de las entrevistadas mencionó que en las clases de Alemán V siente que el uso del idioma era más real que en otras, en parte porque no se centraba tanto en un libro de texto.

2. *¿Os parecen útiles los diferentes métodos¹² que se utilizaban en esta clase?*

La ventaja principal que se ha visto reflejada en las respuestas está relacionada con la producción oral, ya que casi todos los participantes mencionan que les ayudó a soltarse y a hablar con menos presión. Son varios los que afirman que cuando un alumno ocupaba el puesto del profesor se sentían más tranquilos participando.

Además, 3 personas mencionan que el hecho de tener que buscar tú los contenidos gramaticales para realizar las presentaciones hace que entiendas en más profundidad la teoría que si te lo contase un profesor.

3. *¿Veis algún inconveniente a la forma en la que se planteaban las clases? Por ejemplo, si esta forma de realizar la clase podría ser un problema para la gente que sufre pánico escénico.*

En general las respuestas han sido negativas y los alumnos parecen estar contentos con el modo de plantear la asignatura, pero 2 alumnos respondieron que sí consideraban que esta forma de evaluar habría sido más útil si su nivel de alemán hubiese sido superior, ya que habría podido dar más juego. Una de ellas también dijo que al tratarse de una clase muy heterogénea era más difícil sacarle provecho a la forma que tenía el profesor de dar la clase.

¹⁰ La entrevista se ha realizado un grupo de 10 alumnos. Normalmente, en las clases de Alemán V solía haber dos grupos de 10 alumnos cada uno.

¹¹ En las clases de Alemán V se usaba el método LdL como técnica complementaria.

¹² Diferentes métodos: juego de rol, alumno como profesor, contenidos gramaticales explicados por los alumnos

Además, otra encuestada apuntó que, aunque no fue el caso de Alemán V, cree que esta forma de plantear las clases puede ser complicada de llevar a cabo en grupos más grandes.

En lo que respecta al pánico escénico, casi todas las respuestas afirman que como la mayoría de las presentaciones del contenido gramatical son grupales el problema del miedo a hablar en público disminuye.

4. *La forma de evaluar la expresión oral era muy diferente a otras clases¹³. ¿Creéis que era justo para los alumnos?*

La gran mayoría afirman que la forma de evaluar es más justa para los alumnos, ya que les da la oportunidad de prepararse mejor y de ir con más confianza. Al no tratarse de un único examen no tenían la sensación de que «se la jugaban» todo a un único día y eso les hacía ir con menos presión y, por ende, hacerlo mejor. Además, varios entrevistados consideran que hacer tantas presentaciones es una buena práctica de cara al futuro, ya que son conscientes de que tendrán que hablar en público en sus futuras profesiones.

5. *¿Consideráis que habéis aprendido más gracias a esta forma de organizar las clases?*

Muchas de las respuestas han sido positivas y, a pesar de que la mayoría no se han atrevido a confirmar que han aprendido más, sí consideran que han aprendido mucho. Más de la mitad de los encuestados han mencionado que les ha ayudado a coger soltura a la hora de hablar alemán, que sentían que habían perdido el miedo porque en clase lo hacían continuamente. Además, 2 de las entrevistadas también afirman haber mejorado mucho su comprensión auditiva durante estas clases.

¹³ El profesor Erich Huber evaluaba la expresión oral con diferentes presentaciones que se iban realizando a lo largo del curso, en lugar de con un único examen oral.

6. Conclusiones

Acostumbrados a un estilo de enseñanza más tradicional, donde el profesor es el centro de atención y los alumnos escuchan y memorizan, el método LdL supone un cambio de paradigma, ya que da a los alumnos un papel protagonista del que carecen en otros métodos.

El profesor Jean-Pol Martin creó este método, donde serían los propios alumnos los que impartirían las clases. Durante estas lecciones, los alumnos que adquieren el papel de profesor (AP) deben fomentar una participación activa por parte de sus compañeros e ir evaluando a lo largo de la lección si están entendiendo lo que se explica (Grzega & Schöner, 2008, p. 169). Para ello, necesitan desarrollar algunas de las denominadas *soft skills*, como la habilidad de trabajar en equipo, el desarrollo del pensamiento complejo, la capacidad de buscar y encontrar información, etcétera (Grzega, 2006, pp. 1-2).

Por el contrario, el profesor pasa a estar en un segundo plano, su labor principal es facilitar información a los alumnos y únicamente debe intervenir cuando sea estrictamente necesario (Aslan, 2015, p. 1442) (Grzega, 2006, p. 2). En nuestra opinión, aunque este papel puede parecer más fácil, se requiere un gran conocimiento de la materia y una gran capacidad de observación para darse cuenta de cuáles son aquellos elementos que precisan de su intervención (p.ej. en forma de una aclaración o corrección).

Como base de este método, Martin propone combinar tres enfoques diferentes, algo muy poco común en la didáctica tradicional. Para ello utiliza el enfoque cognitivo, el conductista y el comunicativo (Lackas, 2009, s. p.). Así, el LdL busca utilizar el enfoque cognitivo para asimilar contenidos, mientras se fomenta también la comunicación repitiendo continuamente estructuras lingüísticas.

En este trabajo hemos comparado las competencias que se trabajan con este método con las que la UPV/EHU busca que los estudiantes de TI adquieran. De esta forma, hemos intentado demostrar que mediante este método se pueden adquirir muchas de estas competencias.

Sin embargo, consideramos que no es necesario que el método LdL sea de uso exclusivo en el aula, sino que el profesor puede intercalarlo con metodología más tradicional, como por ejemplo utilizar un libro de texto convencional y adaptar algunos ejercicios al método. Para entenderlo mejor, en el capítulo 4 exponemos unos ejemplos de ejercicios de libros de texto adaptados al método y también se explica un ejercicio creado desde cero.

Finalmente, con el objetivo de descubrir si este método es realmente efectivo en un aula real se realizaron dos encuestas: una a profesores que utilizan LdL, y otra a alumnos que han estado en un aula donde se ha utilizado este método. El resultado es muy positivo tanto para el alumnado como para el profesorado. Los profesores afirman que, aunque aplicar este método pueda resultar más tedioso y requiera más trabajo en casa, merece la pena ya que se mejora la calidad de la enseñanza (Barnbeck & Neumann). Por su lado, los alumnos aseguran estar contentos con la forma en la que se organizaban las clases de Alemán V y sienten que este método les ha ayudado a conseguir mucha fluidez y soltura hablando alemán.

De cara a continuar investigando en este sentido, existirían diferentes opciones. En primer lugar, se podría ampliar el estudio en lo que se refiere al Grado en TI en la UPV/EHU, llevando un experimento real al aula y comparando entre el grupo LdL y el grupo de control, tanto en lo que se refiere a la adquisición de contenidos como a la adquisición de las diferentes competencias.

Cabría formular otras propuestas similares de investigación adaptadas a los requerimientos de otros niveles educativos, por ejemplo, el bachillerato, o en otros grados universitarios, y validar si esta metodología puede emplearse en materias diferentes al aprendizaje de idiomas.

Finalmente, también se podría abrir la puerta a investigar si el método LdL es más útil como metodología de apoyo o realmente hay que transformar la enseñanza de idiomas y que este método sea el elemento esencial en base al cual se articulen los contenidos.

7. Bibliografía

- Aslan, S. (2015). *Is Learning by Teaching Effective in Gaining 21st Century Skills? The Views of Pre-Service Science Teachers*. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15:6 1441-1457.
- Barnbeck, A., Nemann, T. (2005). *Lernen durch Lehren (LdL) in theory and practice*. Seminar: Learner centred approaches. Westfälische Wilhelms-Universität Münster. Disponible en: http://www.ldl.de/Material/f_/ldlintheoryandpractice.pdf [Consultado por última vez el 17/05/2022]
- Buscha, A., Szita, S. (2018). *Spektrum Deutsch B1+, Integriertes Kurs- und Arbeitsbuch*. Alemania: Editorial Schubert Verlag.
- Buttoni, S., Knapp, A. (1988). *Fremdsprachenwachstum: Anleitungen und sprachpsychologischer Hintergrund für Unterrichtende*. Viena: Verband Wiener Volksbildung.
- Cazorla, M. (2011). *Una aproximación a los aspectos positivos y negativos derivados de la puesta en marcha del plan bolonia en la universidad española*. *REJIE: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, N.º 4, 91.104
- «Destrezas lingüísticas». (2022). *Diccionario de términos clave de ELE*. Disponible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/destrezas.htm. [Consultado por última vez el 04/05/2022]
- Durán, D. (2014). *Aprender a enseñar: Evidencias e implicaciones educativas de aprender enseñando*. Madrid: Narcea.
- «Enfoque». (s.f.). En el *Diccionario de términos clave de ELE*. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoque.htm. [consultado por última vez el 29/03/2022]
- Facultad de Letras de la UPV/EHU (2014). *Memoria verificada del Grado en Traducción e Interpretación*. Disponible en: <https://gestion-alumnos.ehu.es/tmp/Memoria%20Verificada%2006-02-2014.pdf> [consultado el 29/03/2022]
- Fugert, N. (2016). *DaF kompakt neu A2*. Madrid: Ernst Klett Sprachen GmbH,
- Goethe Institut. (2020). *Durchführungsbestimmungen: Disposiciones de aplicación del examen. Goethe-Zertifikat B2*. Disponible en: https://www.goethe.de/pro/relaunch/prf/es/Durchfuehrungsbestimmungen_B2.pdf [consultado por última vez el 19/05/2022]

- Grzega, J. (2005). Learning By Teaching: The Didactic Model LdL in University Classes. Disponible en: <http://www.joachim-grzega.de/ldl-engl.pdf> [Consultado por última vez el 17/05/2022]
- Grzega, J. (2006). *Developing more than just linguistic competence—The model LdL for teaching foreign languages (with a note on basic global English)*. *Humanising Language Teaching*, 8: 5, 1-7. Disponible en: <http://www.joachim-grzega.de/ldl+bge.pdf> [Consultado por última vez el 04/04/2022]
- Grzega, J., Schöner, M. (2008). *The didactic model LdL (Lernen durch Lehren) as a way of preparing students for communication in a knowledge society*. *Journal of Education for Teaching*, 34:3, 167-175,
- Huber, E. (2003). Ahozko hizkuntza ekoizteko hainbat ariketa. Ahozkotasuna ikasgelan. Ikastolen Elkarte.
- Joannis Ortiz, L. A. (2015). *Soft Skills, insuficientes en los sistemas públicos de educación superior*. “Excelencia Administrativa”, 12(32), pp. 37-46.
- K12 Academics. (s.f.). Disponible en <https://www.k12academics.com/teaching-methods/learning-teaching/learning-teaching-martin-ldl> [consultado por última vez el 29/03/2022]
- Lackas, R. (2009). «Lernen durch Lehren» nach Jean-Pol Martin. *Förderung des selbstständigen Arbeitens in einer elften Klasse*. GRIN. Disponible en: <https://www.grin.com/document/1133685> [Consultado por última vez el 10/05/2022].
- «Lengua de origen». (2019). *Diccionario electrónico de enseñanza y aprendizaje de lengua*. Disponible en: <https://www.dicenlen.eu/es/diccionario/entradas/lengua-origen>. [Consultado por última vez el 04/05/2022]
- Lernen durch Lehren. (s.f.). In Wikipedia. Abgerufen am 6. November, 2017. Disponible en: <https://de.wikipedia.org/wiki/Sportwissenschaft>
- Martin, J.-P., Oebel, G. (2007). *Lernen durch Lehren: Paradigmenwechsel in der Didaktik?* En: *Deutschunterricht in Japan*. (= Zeitschrift des Japanischen Lehrerverbandes). Heft 12,
- MEC (2006). *Borrador de propuesta Directrices para la Elaboración de Títulos Universitarios de Grado y Máster*. Madrid: MEC.
- Método. (s.f.). En el *Diccionario de términos clave de ELE*. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/metodo.htm [consultado por última vez el 29/03/2022]

Muñoz, A. (2010). *Metodología para la enseñanza de lenguas extranjeras. Hacia una perspectiva crítica*. REVISTA Universidad EAFIT, 46:159, 71-85 Disponible en: <https://repository.eafit.edu.co/bitstream/handle/10784/16807/document%20-%202020-07-06T152251.405.pdf?sequence=2&isAllowed=y> [Consultado por última vez el 17/05/2022]

Selinker, L. (1972). “Interlanguage”. En: IRAL, Vol. 10 No. 3, p. 219-231

«Técnica». (s.f.). En el *Diccionario de términos clave de ELE*. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/tecnica.htm [consultado por última vez el 29/03/2022]

Universidad del País Vasco (2010). *Un nuevo espacio para nuevas oportunidades*. Folleto informativo. Disponible en: <https://www.ehu.eus/es/web/enpresa-donostia/ees> [consultado por última vez el 29/03/2022]

Anexo I

Ejercicio 2 y 3.a de la página 138-140 del libro *Spektrum Deutsch B1+*, de la editorial Schubert:

<p>■ Namen 1</p> <p>U nser Durchschnittsbürger trägt den Namen Thomas Müller. Thomas ist der häufigste männliche Vorname, bei den weiblichen Vornamen steht Sabine an erster Stelle. Der Name Müller ist der häufigste Nachname. Nachnamen verraten in Deutschland viel über die Vorfahren. Es gibt vier große Gruppen: 1. Vornamen, die auch als Nachnamen verwendet werden (Herr Werner), 2. Herkunftsnamen (Herr Merseburger aus Merseburg), 3. Übernamen, die etwas über eine Person aussagen, (Herr Groß, Herr Klein) und 4. Berufsnamen (Herr Schneider, Herr Weber). Einen Müller, der in einer Mühle Mehl herstellte, brauchte man in jedem Ort, deshalb ist Müller der häufigste Nachname.</p>	<p>■ Beruf und Gesundheit 2</p> <p>T homas steht jeden Morgen um 6.25 Uhr auf und arbeitet in einem Büro (wie 33 Prozent der Deutschen). Im Büro erscheint er pünktlich und erledigt seine Arbeit korrekt und zuverlässig. Allerdings ist Thomas nicht immer motiviert und macht oft Dienst nach Vorschrift. Ursprünglich wollte er etwas ganz anderes werden, sein Kindheitstraum war Fußballprofi. Als moderner Büromensch bewegt sich Thomas zu wenig. Er leidet unter Rückenschmerzen. Außerdem hat er Probleme mit den Gelenken und dem Herz-Kreislauf-System.</p>
<p>■ Geld 3</p> <p>T homas verdient 3 391 Euro brutto im Monat. Am liebsten bezahlt er mit Bargeld und nicht mit Bankkarten. Thomas geht vorsichtig mit seinem Geld um, er mag stabile finanzielle Verhältnisse und hasst Unsicherheit und Instabilität. Deshalb lebt er sparsam, macht vieles selbst und sucht immer nach dem günstigsten Angebot. Bei der Anzahl der Baumärkte und Discounter ist Deutschland in Europa führend.</p> 	<p>■ Wohnen 4</p> <p>T homas wohnt in einer 90 Quadratmeter großen Mietwohnung. Sein Lieblingszimmer, das Wohnzimmer, ist ausgestattet mit einer Couch, einem Tisch, einem Fernseher, einer Schrankwand, Stehlampen und Pflanzen. Seine Schränke sind voll, denn Thomas sammelt gern und kann nichts wegwerfen. Auch von seinen drei alten Mobiltelefonen, die nicht mehr funktionieren, kann er sich nicht trennen.</p> <p>Ganz oben auf seiner Wunschliste steht das Eigenheim. Davon träumt er so lange, bis er irgendwann einen Kredit aufnimmt und für sich, seine Kinder und seine Enkel ein Haus baut.</p> <p>Am Ende seines Lebens wird Thomas ein Vermögen im Wert von 195 000 Euro vererben. Damit liegt er im europäischen Vergleich nicht auf den vordersten Plätzen.</p>

Texto A

■ Familie

Für Thomas hat die Familie einen besonderen Stellenwert. Auf seiner Werteskala liegt sie vor Freunden, dem Beruf und Hobbys.



■ Mobilität

Thomas liebt sein Auto und fährt gern schnell, manchmal zu schnell. Deshalb hat er zwei Strafpunkte beim Kraftfahrt-Bundesamt in Flensburg, wo alle Verkehrsünder registriert sind. Am Tag legt er mit seinem Auto 46 km zurück, im Jahr 16 744 km. Das Auto hat für Thomas die Funktion eines Wohnzimmers, weil er sehr viel Zeit darin verbringt. In seinem Leben wird er 9,8 Fahrzeuge besitzen und sechs Monate im Stau stehen. Obwohl Thomas selbst viel und gern Auto fährt, fühlt er sich durch den Straßenlärm genervt.

■ Heimat

Das Zentrum im Leben von Thomas ist sein Zuhause. Er lebt noch immer in der gleichen Region, in der er aufgewachsen ist. Hier tankt er Ruhe und Kraft. In seinem Leben wird er nur viermal seine Adresse ändern, im europäischen Vergleich ist das wenig. Historiker sehen die Bedeutung der Heimat unter anderem in geschichtlichen Ereignissen begründet. Durch verschiedene Kriege ist die Heimat im Bewusstsein der Deutschen zu einem bedrohten Gut geworden.

■ Eigenschaften

Thomas mag Ordnung, weil ihm Ordnung das Gefühl der Sicherheit gibt. Er ist pflichtbewusst und wie 84,4 Prozent der Deutschen pünktlich. Scheinbar gehören Ordnung und Deutschland zusammen. Doch das war nicht immer so. Bis zum 18. Jahrhundert galten die Deutschen als chaotische Lebewesen. Sie waren feierfreudig in allen Lebenslagen. Das änderte sich erst mit dem Aufstieg Preußens im 19. Jahrhundert.

■ Natur

Thomas ist Romantiker und hat eine große Liebe zur Natur. Er glaubt, dass er (wie 91 Prozent der Deutschen) die Natur schützen muss, und engagiert sich für den Umweltschutz. Der Wald in seiner Umgebung ist sein liebster Erholungsort und er mag das Wandern. Die Wanderwege in Deutschland sind zusammengerechnet fünfmal so lang wie das gesamte Straßennetz. Sie sind gut ausgebaut und haben viele Hinweisschilder, damit Thomas den Weg nach Hause auch wiederfindet.

Thomas hat große Angst vor Wetterextremen und Naturkatastrophen, obwohl es in Deutschland im Vergleich zu anderen Ländern nicht viele Naturkatastrophen gibt. Der deutsche Wetterdienst sammelt seit 1881 lückenlos jeden Tag Wetterdaten und hat damit die umfassendste Wetterdatensammlung der Welt.

▫ Fassen Sie den Inhalt der Punkte für Ihre Partnerin/Ihren Partner zusammen. Berichten Sie. Was hat Sie über-



Texto B

	richtig	falsch
1. Der Nachname Müller stammt von einem Beruf.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Ein Drittel der Deutschen arbeitet in einem Büro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Die meisten Deutschen sind in ihrem Beruf sehr motiviert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Thomas kauft gern und viel ein und bezahlt in der Regel mit seiner Kreditkarte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Beim Einkaufen achtet Thomas sehr auf die Preise.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Thomas kauft immer wieder neue Dinge, die alten Sachen wirft er weg.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Der größte Wunsch von Thomas ist ein eigenes Haus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Die Familie ist für Thomas besonders wichtig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Das Auto ist das beliebteste Verkehrsmittel in Deutschland.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Thomas zieht in seinem Leben nicht oft um.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Die Deutschen haben schon immer viel Wert auf Ordnung gelegt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Natur und Umwelt spielen im Leben von Thomas eine wichtige Rolle.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Deutschland verfügt über viele Wanderwege.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. In Deutschland gibt es mehr Naturkatastrophen als in anderen Ländern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Segunda parte del ejercicio: 3.a

Anexo II

Ejercicio 2 de la página 38 del libro *DaF kompakt neu A2*:

2 Grammatik kompakt: Das Präteritum von Modalverben

Markieren Sie in 1b die Verbformen im Präteritum und ergänzen Sie die Verbindungen in der Tabelle.

	können	wollen	müssen	dürfen	
ich	konnte	woll _____	muss _____	durf _____	-te -test
du	konntest	woll _____	muss _____	durf _____	-ten -tet
er/sie/es	konn _____	woll _____	muss _____	durf _____	
wir	konnten	woll _____	muss _____	durf _____	
ihr	konntet	woll _____	muss _____	durf _____	
sie/Sie	konn _____	woll _____	muss _____	durf _____	