

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. Universidad de Valladolid. Curso 2012-2013.

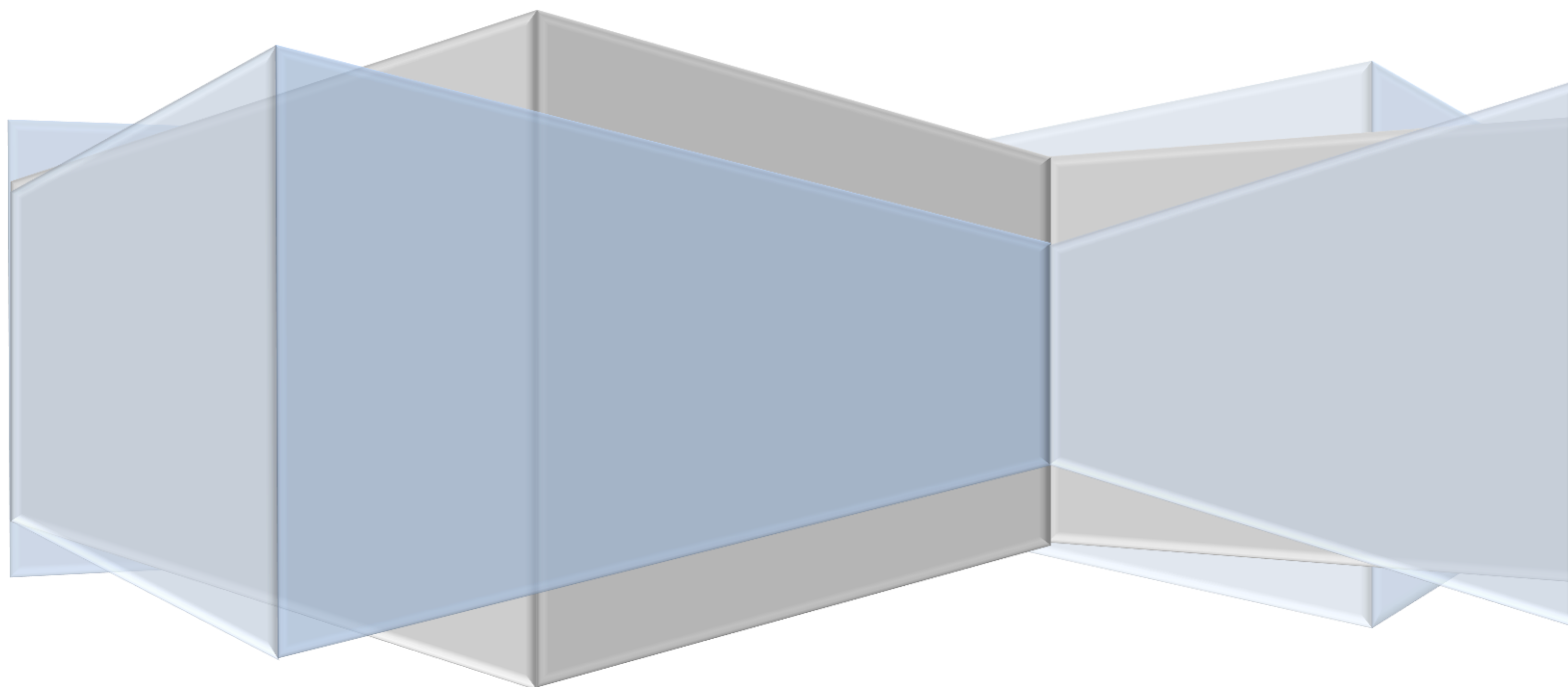
El Muro de Berlín: Propuesta de Didactización de Landeskunde en el Aula de Alemán como Lengua Extranjera

Trabajo de Fin de Máster

Alumna: Sara Cuesta Barriga

Tutora: Sabine Geck Scheld

Julio de 2013



El presente Trabajo de Fin de Máster ha sido elaborado de acuerdo al BOCYL nº 32:
Resolución del 30 de febrero de 2012.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	3
1. LANDESKUNDE EN EL AULA DE DAF	5
1.1. ¿Qué es <i>Landeskunde</i> ?	5
1.2. La didactización de <i>Landeskunde</i>	8
1. 2. 1. Nuevas tecnologías y <i>Landeskunde</i>	12
1. 3. La percepción sobre <i>Landeskunde</i> de alumnos y profesores: una encuesta	13
2. EL TEMA DEL MURO DE BERLÍN EN EL AULA DE DAF.....	16
2.1. El tema del Muro de Berlín en el material didáctico	16
2.2. La opinión de alumnos y profesores.....	17
2.3. La importancia de la inclusión del tema del Muro de Berlín en el aula de <i>DaF</i> ..	17
3. BERLINER MAUER: PROPUESTA DE UNIDAD DIDÁCTICA	19
3.1. Objetivos	20
3.1.1. Objetivos generales.....	20
3.1.2. Objetivos didácticos	21
3.2. Contenidos	22
3.3. Desarrollo de competencias básicas.....	24
3.4. Metodología.....	26
3.5. Actividades	32
3.5.1. Actividades Alternativas.....	44
3.6. Espacios y recursos	45
3.7. Atención a la diversidad.....	47
3.8. Evaluación	48
3.8.1. Criterios de evaluación.....	49
3.8.2 Instrumentos de evaluación.....	50
4. LA EXPERIENCIA PRÁCTICA PERSONAL CON LA UNIDAD DIDÁCTICA.....	51
5. CONCLUSIONES.....	54
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	55
ANEXOS.....	57

INTRODUCCIÓN

„Insofern ist Landeskunde einer der schwierigsten Bereiche des Deutschunterrichts. Sie kommt nie an ein Ende und nie ist man fertig mit ihr.“ (Pauldrach 1992, 15 cit. en Zeuner 2009).

Como bien dice la cita, la *Landeskunde* es uno de los campos más complejos dentro de la didáctica del alemán debido a su infinita amplitud. Por eso mismo, dentro de la enseñanza del alemán como lengua extranjera no sólo se plantea lo que parece un debate sin fin sobre cuál debe ser el objeto de su enseñanza, sino también cómo ésta debe ser llevada a cabo.

Siguiendo las tendencias teóricas que reclaman de nuevo la inclusión de una *Landeskunde* entendida como ‘cultura’ en su sentido tradicional dentro del aula de alemán como lengua extranjera, así como los enfoques comunicativos de la metodología en aula y la defensa de los beneficios de la inclusión de las nuevas tecnologías en ésta, el presente trabajo tiene como objeto el dar respuesta a las siguientes dos preguntas:

- ¿Se puede integrar la *Landeskunde*, entendida como ‘cultura’ en su sentido tradicional, dentro del aula de alemán como lengua extranjera sin desatender las exigencias comunicativas del alumnado?
- ¿Son las nuevas tecnologías un recurso útil en el aula para la enseñanza de *Landeskunde*?

Para tratar de darlas respuesta, el trabajo constará de los siguientes puntos:

En primer lugar, se dedicará un apartado a la situación de la *Landeskunde* dentro de la enseñanza de alemán, mostrando un panorama general de las dificultades que se encuentran a la hora de definir el concepto y la consecuente problemática con la que nos topamos a la hora de llevar a cabo su didactización. Así mismo, para ejemplificar con un caso concreto dicha situación, se incluirán los datos obtenidos de unas encuestas realizadas a varios profesores y alumnos del centro donde realicé el periodo de prácticas.

El siguiente punto tratará sobre el tema del Muro de Berlín como *Landeskunde* dentro del aula de alemán como lengua extranjera. Se hablará sobre su presencia en el material didáctico disponible, sobre las impresiones de los mismos profesores y alumnos anteriormente mencionados, y se expondrá una justificación de la importancia de la inclusión de dicho tema en el aula de alemán para Bachillerato.

A continuación, se propondrá un ejemplo de unidad didáctica planteada sobre el Muro de Berlín, que contendrá, entre otros, apartados dedicados a los objetivos perseguidos, la metodología utilizada, una descripción de las actividades incluidas y aspectos relativos a la evaluación.

Para comprobar la eficacia de la unidad, el penúltimo apartado se dedicará a exponer los resultados obtenidos con la puesta en práctica de la misma dentro del período de prácticas que forma parte de este Máster.

Por último, un punto dedicado a las conclusiones extraídas del conjunto del trabajo a modo de resumen cerrará éste, yendo seguido por una relación de las fuentes utilizadas para su elaboración y un apartado de anexos que recoge el material adicional utilizado.

1. LANDESKUNDE EN EL AULA DE DAF¹

1.1. ¿Qué es *Landeskunde*?

Antes de comenzar a hablar sobre la didactización y la situación de la *Landeskunde* en el aula de alemán como lengua extranjera, es conveniente dedicar un apartado a la terminología, ya que el dar con una definición precisa del concepto de *Landeskunde* sigue siendo tema controvertido entre los expertos en la materia.

En primer lugar, recurriendo al *Deutsches Universalwörterbuch* (2006), dice éste lo siguiente en la entrada sobre *Landeskunde*: “Wissenschaft von der Kultur, den geografischen Verhältnissen, den historischen Entwicklungen o. Ä eines Landes“. Así pues, el diccionario nos dice que *Landeskunde* es una ciencia en sí misma y la definición hace referencia al concepto que nosotros, como hablantes de español, entendemos por cultura y, efectivamente, si buscamos en los diccionarios bilingües de alemán-español, veremos que la mayoría de ellos nos conducen a una traducción de *Landeskunde* por ‘cultura’ o ‘civilización’:

cultura. [...]

3. Conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial en una época, grupo social, etc. [...]

civilización. [...]

4. Estadio cultural propio de las sociedades humanas más avanzadas por el nivel de ciencias, artes, ideas y costumbres. [...] (RAE 2001)

A pesar de que el diccionario alemán, como vemos, define la *Landeskunde* como una ciencia, si lo es o no ha sido y sigue siendo tema central de muchos debates entre los expertos, que no logran ponerse de acuerdo sobre ello. Entre los autores que defienden que la *Landeskunde* no es una ciencia, es representativa, por ejemplo, la opinión de Briesemeister (1976:172, cit. en Mansilla 2001:139), quien la considera más como una “pseudociencia” que abarca un amplio y variado campo de disciplinas a modo de “cajón de sastre”, y para justificar su opinión dice que, así como todas las ciencias tienen un objeto de estudio claro y específico, la *Landeskunde* no lo tiene, ya que trata un sinnúmero de temas que son, a su vez, objeto de estudio de ciencias concretas.

La siguiente dificultad con la que nos encontramos a la hora de definir con exactitud qué es *Landeskunde* es la de que, dependiendo del campo al que el concepto se refiera, adquiere diversos matices de significado. Centrándonos en el que nos atañe en el

¹ DaF: *Deutsch als Fremdsprache*.

presente trabajo, el de la didáctica de *Landeskunde* dentro de la enseñanza de alemán como lengua extranjera, nos encontramos con definiciones como, por ejemplo, la que da Heyd (1991:47, cit. en Mansilla 2001:139):

Landeskunde will unter anderem:

Kenntnisse vermitteln,

- a. die der Lerner benötigt, um die fremde Sprache als Kommunikationsmittel angemessen verwenden zu können und sich im fremden Land zu behaupten.
- b. die ihm erlauben, das fremde Land und seine Bewohner besser zu verstehen und sich mit dessen Gegebenheiten und Entwicklungen besser auseinandersetzen.

En la misma línea pero de una forma más completa, Biechele y Padrós (2003) hacen una clasificación cronológica de las diferentes concepciones que se le ha dado al *Landeskunde* en la didáctica de *DaF* durante las últimas décadas:

- *Faktische Landeskunde*

Este enfoque concibe la *Landeskunde* como transmisora de información sobre hechos determinados (de ahí el “*faktisch*”) de temas de las ciencias de referencia, como por ejemplo la Geografía, la Economía, la Política o la Literatura, y, como un apartado especial, el de usos y costumbres.

El origen de esta concepción se encuentra en los años cincuenta, cuando el objetivo pedagógico de la enseñanza de lenguas extranjeras consistía única y exclusivamente en aprender y dominar un idioma como un sistema de estructuras lingüísticas. Así pues, la cultura no era más que un medio del que se servía la gramática para afianzar sus estructuras y por ello la *Landeskunde* jugaba un papel secundario en el aula convirtiéndose en una materia independiente al servicio de la enseñanza formal de la lengua.

- *Kommunikative Landeskunde*

Este enfoque concibe a la *Landeskunde* como intermediario lingüístico, es decir, se enseña teniendo en cuenta las necesidades comunicativas del alumno, por lo que queda plenamente integrada en el aula.

Surgió en los años setenta, cuando se produjeron una serie de cambios sociales que llevaron a ciertos países a necesitar mano de obra extranjera cualificada, lo que repercutió en el hecho de que mucha más gente empezase a interesarse por el aprendizaje de lenguas extranjeras y ello, obviamente, influyó en la didáctica de éstas. Así, la lengua pasó a entenderse no sólo como un sistema, sino también y fundamentalmente como un medio para

comunicarse en diferentes contextos, determinados, claro está, por la cultura. Por ello, todas aquellas ciencias de referencia anterior que participaban en la concepción de la *Landeskunde* (Política, Sociología, Historia, etc.) perdieron su lugar de preferencia a favor de la “cultura del día a día” (“*Alltagskultur*”, “*Leutekunde*”), colocándose ésta como la clave para el éxito en la comunicación lingüística. Así, la concepción comunicativa del *Landeskunde* quedará definida tal y como ejemplifican Biechele y Padrós (2003:37) en la siguiente cita:

Diese Form der Landeskunde kann entweder *informations-* oder *handlungsbezogen* sein. Ist sie informationsbezogen, dann vermittelt sie implizit oder explizit Wissen über die deutschsprachigen Länder, das vor allem für den diskursiven Sprachgebrauch (z. B. Meinungen äußern, argumentieren usw.) notwendig ist. Handlungsbezogene Landeskunde hingegen stellt Wissen zur Verfügung, das für sprachliche Handlungen in elementaren Lebensfunktionen in der zielsprachigen Umgebung unmittelbar wichtig ist. (Gerdes u.a. 1984, 13)

- *Interkulturelle Landeskunde*

El tercer enfoque, el más reciente y nacido de la conciencia de un mundo plural, concibe la *Landeskunde* como medio para la comprensión, ya que la observación de aspectos propios de una cultura ajena siempre suele dar lugar a malentendidos porque tendemos a relacionar las cosas con nuestra propia experiencia y la interpretamos de acorde a ella, construyéndonos una imagen de la realidad a la que es raro que no otorguemos un significado erróneo.

[...] dass Personen Situationen keineswegs unvoreingenommen oder neutral wahrnehmen; vielmehr beschreiben und werten sie Erscheinungen und Ereignisse in anderen Kulturen auf dem Hintergrund ihrer eigenen kulturellen Normen. Es versteht sich, dass dabei keine der Äußerungen objektiv “richtig” oder “falsch” ist; die Äußerungen drücken lediglich individuelle Interpretationen aus, denen eine kulturspezifische Perspektive zugrunde liegt. (Biechele y Padrós 2003:47)

Como podemos observar en las anteriores definiciones, dos son los conceptos clave para toda definición de *Landeskunde* en la didáctica de *DaF*: lengua y cultura.

Para comprender la importancia del papel de la cultura dentro de la *Landeskunde*, así como su relación con el lenguaje, Biechele y Padrós (2003:12) hacen un repaso del concepto de cultura en el ámbito germanoparlante a lo largo de la historia: en un principio y durante mucho tiempo, la “cultura” hacía exclusivamente referencia a las bellas artes. A partir de los años setenta, el concepto de cultura se desligó del “arte elevado” como definición exclusiva para englobar lo que hoy conocemos como “cultura pop” y todo lo relacionado con la sociedad, la política, la economía, etc. A

partir de la mitad de la década de los ochenta, el concepto de cultura pasó a comprender, además, todas aquéllas experiencias relacionadas con el pensar y el hacer de un determinado entorno lingüístico o cultural, como son las formas de vida, las reglas de comportamiento o el sistema de valores, por ejemplo. Así, hasta llegar a hoy en día, donde se habla de un concepto de cultura abierto que abarca todo el modo de ser y hacer de un determinado pueblo.

Teniendo esto en cuenta, como bien dice Mansilla (2001:138), la unión de lengua y cultura se produce porque:

Desde el primer momento en el que nos enfrentamos al conocimiento de una lengua extranjera entramos en contacto con otro mundo. No sólo aprendemos una lengua para entendernos en otro idioma, sino que aprendemos otra forma de categorizar la realidad [...]. Una lengua es única y particular porque capta la realidad de una forma diferente a cualquier otra lengua. [...] Toda lengua está inmersa en un contexto determinado que la condiciona.

Así pues, según todo lo expuesto anteriormente, la *Landeskunde* aplicada a la didáctica de lenguas extranjeras, en este caso, del alemán, no sólo es sinónimo de cultura (independientemente del sentido en el que ésta sea entendida), sino que denota la necesidad de su conocimiento para lograr una comunicación intercultural adecuada.

1.2. La didactización de *Landeskunde*

Si el concepto de *Landeskunde* provoca controversia entre los expertos, no es de extrañar que la forma en la que se debe llevar a cabo su didactización se caracterice por lo mismo.

Así pues, ¿cuál es el papel que debe desempeñar la *Landeskunde* en el aula de alemán como lengua extranjera? ¿Debe estar integrada en la misma o debe ser una materia aparte?

Para empezar a dar respuesta a estas preguntas, recurriremos de nuevo a la clasificación cronológica de Biechele y Padrós (2003) para observar cuáles han sido los enfoques en las últimas décadas en cuanto a la didactización de *Landeskunde* en el aula de *DaF*:

- *Faktische Landeskunde*

La forma en la que se presenta este tipo de *Landeskunde* en el aula es en “textos técnicos” (*Sachtexte*) que incluyen, entre otras cosas, datos, tablas, gráficos o estadísticas, y que suelen ir acompañados de fotos o dibujos cuya mera función es la de ilustrar de forma representativa y global la información proporcionada. Así pues, se trata de un tipo de *Landeskunde* generalizada y objetiva, que no responde a las necesidades de comunicación intercultural del aprendiz ya que su único objetivo es la adquisición y visualización de conocimientos sobre cultura, entendida aquí como “cultura elevada” necesaria para el proceso de maduración del alumno.

Este tipo de *Landeskunde* no está integrada en el aula, ya que se convierte en un medio secundario al servicio de la lengua, por lo que el material didáctico que sobre ella se encuentra aparece editado y especializado de forma independiente o, en el caso de que aparezca dentro del libro de texto, es siempre en forma de anexos.

Además, planteada desde este enfoque, los posibles temas de *Landeskunde* recurrentes que se le presentan al autor de material didáctico son infinitos, de ahí que éste se vea obligado a hacer una selección de los que desea incluir, la cual la mayoría de las veces está hecha en base de las propias preferencias del autor y suelen pasar por alto las necesidades e intereses del aprendiz.

- *Kommunikative Landeskunde*

Partiendo de la concepción comunicativa de *Landeskunde*, la didáctica de ésta va enfocada al planteamiento de posibles situaciones comunicativas reales que el alumno se vaya a encontrar en un futuro en un país de habla alemana, quedando, como vemos integrada en el aula.

Dentro del material didáctico, la elección de los temas de *Landeskunde* incluidos en el mismo quedan de nuevo a la elección del autor, pero ya bajo un criterio no tan personal sino fundamentado en los intereses de las personas a las que va dirigido el material y las mencionadas posibles situaciones reales comunicativas.

- *Interkulturelle Landeskunde*

La didáctica de la *Landeskunde* intercultural también la plantea de forma integrada en el aula y completamente ligada a la lengua, ya que se defiende que las palabras de las que ésta está compuesta poseen connotaciones culturales que es preciso conocer para evitar los malentendidos. Sin embargo,

a diferencia del enfoque anterior, éste tiene como objetivo la competencia comunicativa en situaciones interculturales, no simplemente en situaciones cotidianas, con el objetivo de comprender lo ajeno y otras culturas. Así, los contenidos que propone este enfoque están relacionados con conceptos y temas de la cultura meta y su significado en la de salida para tratar, ante todo, de sensibilizar al alumno de la existencia de otras culturas distintas a la propia, que no son mejores ni peores, simplemente diferentes, y que debe aprender a observar lo ajeno con otros ojos para ser capaz de valorarlo como se merece.

A pesar de que la clasificación cronológica de las diferentes concepciones y didácticas de *Landeskunde* podría hacer suponer que la aparición de una conduciría automáticamente a la superación de la anterior, Biechele y Padrós aclaran que no es así y que las tres siguen conviviendo e incluso pueden aparecer mezcladas dentro del mismo material didáctico.

Sin embargo, a partir del desarrollo de las concepciones de la *Landeskunde* comunicativa e intercultural, parece que la tendencia en la didáctica de la misma ha sido precisamente centrarla en la realidad intercultural que se desprende de las situaciones cotidianas, relegando a un segundo plano (inexistente en algunos casos) a la cultura en su sentido más tradicional, lo que ha provocado llamadas de atención por parte de algunos expertos, que reivindican de nuevo su inclusión en el aula.

Dentro de estas voces que reclaman una *Landeskunde* integrada se encuentra el *Tübinger Modell* (Biechele y Padrós, 2003), desarrollado por investigadores de la universidad de dicha ciudad. A partir de una investigación llevada a cabo por un lado en el ámbito académico y por otro en el práctico dentro del aula, el *Tübinger Modell* consistía en un estudio contrastivo cultural dirigido a estudiantes estadounidenses de alemán como lengua extranjera, con el cual defendían que para la comprensión y la capacidad de comunicación con otra cultura no sólo hacía falta el desarrollo de una habilidad de comprensión y comunicación intercultural, sino que también eran necesarios ciertos conocimientos pertenecientes a la cultura entendida desde el punto de vista tradicional. El estudio obtuvo tan buenos resultados que quedó como referencia para la posterior enseñanza de *Landeskunde* en el aula de *DaF*.

Sobre la elección de los temas de *Landeskunde* que se incluirán en el aula, ya se ha comentado con anterioridad la dificultad que esto supone puesto que es imposible introducir completamente toda la *Landeskunde* y, por tanto, hay que hacer una selección que se presenta problemática, obviamente, a la hora de determinar bajo qué criterio se ha de llevar a cabo. En este sentido, Biechele y Padrós (2003) proponen lo siguiente:

- Que en el aula no se entienda únicamente la *Landeskunde* como “cultura elevada” y se traten los temas tal y como plantea la *faktische Landeskunde*, sino que también se traten temas relativos al día a día, a acontecimientos actuales o incluso que se tenga la opinión de los alumnos en cuenta a la hora de seleccionar temas que les interesen o motiven especialmente. En este sentido, mencionan la interesante propuesta de Dieter Penning, que consiste en que el profesor establezca un tema general a modo de núcleo y los alumnos construyan a partir de él una red de aspectos concretos del mismo o relacionados con él partiendo de sus intereses y motivaciones.
- Que se cambie la metodología del aula colocando al alumno como centro de atención y se trabaje la *Landeskunde* a través de actividades productivas que le hagan participar de forma activa en el aprendizaje mediante el trabajo en equipo (parejas, grupos) para otorgarle autonomía no sólo en la elección de los temas de *Landeskunde* que quiere aprender, sino también para trabajar de forma independiente al profesor y otorgarle así a su aprendizaje un sentido útil y social a través de la interacción con iguales. Esta propuesta defiende el hecho de que, así como el profesor tiene capacidad de decidir el tema que se va a tratar, también tiene la de establecer el modo en el que éste va a ser desarrollado y atreverse a innovar.²

Respecto a la forma en la que la didactización de la *Landeskunde* ha de llevarse a cabo, independientemente del enfoque que se decida darle, prácticamente se puede decir que hay un consenso entre los expertos que aseguran que hay que apoyarse en la cultura materna, como bien muestra la siguiente cita de Biechele y Padrós (2003:9):

Unsere Muttersprache formt das Modell, mit dem wir die Welt wahrnehmen, ordnen, erleben und verstehen lernen und mit dessen Hilfe wir uns mitteilen. Das Erlernen einer Fremdsprache bietet uns dementsprechend eine Erweiterung unseres Modells im Hinblick auf das Wahrnehmen und Verstehen von Fremden. Das Erlernen einer Fremdsprache ist mehr als das Erlernen eines Systems fremder Zeichen und Laute; er ermöglicht die Kommunikation mit einer anderen Kultur. Deshalb sollte das Kennenlernen und Verstehen einer anderen Kultur ein wesentlicher Bestandteil des Spracherwerbprozesses sein. (Hansen/Zuber 1993,3)

Es decir, los conocimientos sobre la lengua y la cultura materna, como parte del “yo”, deben conformar la base para la didactización de *Landeskunde* y presentarle al alumno de forma contrastiva la nueva cultura como una realidad diferente pero no opuesta, ya que así aprenderá a captar y valorar lo ajeno a través del redescubrimiento de lo propio, de una toma de conciencia de la propia identidad. Sólo así se podrán superar las barreras que conlleva la pluralidad a través del aprendizaje de estrategias

² Como se verá más adelante en el apartado dedicado a la unidad didáctica propuesta en el marco del presente trabajo, esta perspectiva se ha considerado fundamental para su elaboración.

de percepción e interpretación que favorezcan la empatía, una habilidad útil y necesaria para la vida en sociedad, ya sea dentro de una misma cultura o a través de un contacto plural:

Empathie heißt den anderen verstehen, sich in ihn hineinversetzen zu können, seine Probleme mit seinen Augen zu sehen und Sympathie für ihn zu empfinden. Erziehung zur Empathie hat damit zuerst die Aufgabe, die Aufgeschlossenheit der Individuen zu fördern, sich mit den anderen, den Problemen der anderen und ihrer Andersartigkeit zu beschäftigen. (Essinger/Graf 1984, 171, cit. en. Biechele y Padrós, 2003:88)

Así pues, como hemos visto, la *Landeskunde* puede ser desarrollada en el aula desde diferentes perspectivas didácticas, pero lo que está claro es que la importancia de su integración junto con la lengua radica en el aprendizaje intercultural, un conocimiento imprescindible en el mundo actual que debe otorgar al alumno la capacidad de contrastar lo ajeno desde una perspectiva enriquecida a la hora de entrar en contacto con otras culturas diferentes para una mejora de la convivencia en esta nuestra sociedad global.

1. 2. 1. Nuevas tecnologías y *Landeskunde*

Dentro de la didáctica de *Landeskunde* es interesante dedicar un pequeño apartado a la introducción en el aula de las nuevas tecnologías ya que hoy en día éstas ocupan un lugar importante en nuestras vidas y, además, su uso ha sido la base para el desarrollo de la unidad didáctica que se presentará más adelante en el presente trabajo.

A pesar de que es un hecho que vivimos en la sociedad de las nuevas tecnologías y la información, la introducción de éstas en el aula de lengua extranjera en concreto suele mostrarse con reticencias por parte de los docentes. La mayoría de los profesores basan su decisión en defender que las nuevas tecnologías no son necesarias para la enseñanza formal de la lengua y, si bien pueden tener razón, la verdad es que dentro del ámbito del *Landeskunde*, su aplicación al mismo puede resultar muy interesante y beneficiosa.

De todos los medios tecnológicos a nuestra disposición, sin duda el que más ha cambiado nuestras vidas y está muy presente en el día a día es internet. La red es una inmensa fuente inmediata de información y medio de comunicación instantánea cuya utilización adecuada puede proporcionar material real al alumno sobre *Landeskunde*, ya sea a través de artículos, blogs, foros, wikis, vídeos, servicios de mensajería etc., para demostrarle a éste la veracidad y utilidad de los conocimientos impartidos.

En el presente trabajo, la unidad didáctica propuesta utiliza las nuevas tecnologías y se sirve de internet para su desarrollo, aunque fundamentalmente a través del manejo por parte del profesor, pero la inclusión de éstas en la didáctica de *Landeskunde* a través de otras metodologías puede dar buenos frutos como, por ejemplo, al dejar en manos del alumnado la búsqueda de información sobre el tema de *Landeskunde* a tratar en el aula para enseñarles así a saber seleccionar información de entre la inmensa oferta disponible en internet, una habilidad que les será de gran utilidad en su día a día. O también puede resultar muy beneficiosa la creación de wikis o blogs sobre *Landeskunde*, ya que el hecho de que la información que los alumnos plasmen en ella vaya a ser accesible para cualquier persona les motivará a trabajar porque sus esfuerzos irán encaminados a un fin específico y útil.

Por último, no hay que olvidar que la inclusión de las nuevas tecnologías en el aula suele suponer una fuente directa de motivación para el alumnado ya que se recurre a su realidad diaria, produciéndoles un efecto de desautomatización en el aula tradicional, que ellos tienden a asociar como anticuada, al abrirles también las puertas a un mundo que les puede proporcionar experiencias similares a las que experimentarían en un país de la lengua meta.

1. 3. La percepción sobre *Landeskunde* de alumnos y profesores: una encuesta

Como último punto dentro del apartado dedicado a la *Landeskunde* en sí y su didáctica, he considerado interesante incluir una serie de datos extraídos durante mi periodo de prácticas en un centro de secundaria al hacer unas preguntas relacionadas con la *Landeskunde* y la utilización de las nuevas tecnologías a los profesores del departamento de alemán y a los alumnos de 1º de Bachillerato con los que puse en práctica la unidad didáctica que forma parte de este trabajo con el objetivo de mostrar un ejemplo basado en la experiencia de aula sobre la situación real de la *Landeskunde* en ella.

Para la recopilación de los datos se utilizaron dos encuestas, una destinada a los profesores y otra a los alumnos, adjuntas ambas en el Anexo I (A, B). Las preguntas se plantearon en torno a tres cuestiones: *Landeskunde*, el Muro de Berlín y las nuevas tecnologías. Para los alumnos, se decidió utilizar el concepto de “cultura” en lugar de “*Landeskunde*” ya que se consideró que su familiarización con él no es la suficiente como para responder las preguntas en la dirección que se buscaba, por lo que se prefirió referirse a ello como “cultura” para que les resultase más cercano. En la encuesta a los profesores, como se puede ver, se mantuvo el concepto de

Landeskunde como tal. Puesto que el presente trabajo se iba a realizar en español, el idioma utilizado para ambas encuestas fue éste.

Los alumnos encuestados tenían entre dieciséis y diecisiete años y cursaban 1º de Bachillerato con alemán como primera lengua extranjera. Sobre las respuestas obtenidas a las preguntas de cultura, mostraron prácticamente unanimidad al señalar que la consideran como un elemento importante para la comunicación con las personas de los países de lengua meta, aunque algunos defendían que ésta no era necesaria y que para comunicarse sólo hace falta conocer bien la lengua desde un punto de vista formal. A pesar de ello, todos contestaron que les gusta aprender sobre culturas diferentes a la propia. Sobre si en el aula se les habla lo suficiente de *Landeskunde* o no, todos respondieron que, aunque se habla, piensan que no es suficiente y, puesto que les interesa, les gustaría que se les proporcionase más información al respecto.

Los profesores encuestados eran todos de mediana edad y llevan ejerciendo en la profesión más de veinte años. Sus respuestas fueron en consonancia a las de los alumnos y en general todos ellos respondieron que, a pesar de que consideran que la *Landeskunde* es importante para la comunicación intercultural y que a sus alumnos les interesa, la presión del currículo sobre la enseñanza de la lengua en sus cuestiones más formales no les permite dedicarle toda la atención que les gustaría.

Respecto a las preguntas sobre el Muro de Berlín, sus respuestas se comentarán en el siguiente punto del trabajo, por lo que pasaremos a hablar aquí sobre las referentes a la utilización de las nuevas tecnologías en el aula. Los alumnos respondieron que apenas se usan y que el recurso más utilizado en ese caso es el reproductor de CDs con el objetivo primordial de practicar la comprensión oral. Los profesores dieron las mismas respuestas, con la justificación mayoritaria de que la utilización de las nuevas tecnologías en sus aulas no es necesaria, tampoco como apoyo para la enseñanza de *Landeskunde*. Los alumnos proporcionaron además información a mayores sobre su uso habitual en otras asignaturas, aunque ninguna de ellas relativas a la enseñanza de lenguas extranjeras.

Como ya se ha mencionado, estos datos son tan sólo una pequeña muestra de la situación actual de la *Landeskunde* en el aula y su apoyo en los medios tecnológicos, por lo que no se pretenden presentar como representativos a nivel general de la situación en las aulas de Educación Secundaria. Sin embargo, resulta curioso como caso concreto que, a pesar de los planteamientos de la teoría, que hablan de una tendencia a la integración de la *Landeskunde* desde el punto de vista comunicativo porque es un enfoque que satisface las exigencias comunicativas interculturales de los alumnos, vemos que aquí la realidad es muy distinta, y que las necesidades e intereses de los mismos respecto a la *Landeskunde* van más enfocadas hacia la concepción tradicional e informativa de la misma.

Así pues, partiendo de estos datos, consideré interesante experimentar con una propuesta de unidad didáctica sobre *Landeskunde* en la Educación Secundaria superior, que satisficiera los intereses de los alumnos en cuanto a conocimientos culturales en un sentido más tradicional, pero que conjugase además el desarrollo comunicativo exigido en la enseñanza de lenguas extranjeras, tomando como apoyo las nuevas tecnologías para comprobar también si el uso de éstas era útil y beneficioso en la enseñanza de *Landeskunde* o, en cambio, podía ser prescindible, tal y como las opiniones de los docentes encuestados apuntaban.

Sobre la elección del tema y la justificación de ésta, hablaremos a continuación en el siguiente apartado.

2. EL TEMA DEL MURO DE BERLÍN EN EL AULA DE DAF

2.1. El tema del Muro de Berlín en el material didáctico

Como ya se ha comentado en el capítulo anterior, la forma en la que aparece el *Landeskunde* en el material didáctico es muy diversa, y, efectivamente, así ocurre con el tema referido al Muro de Berlín.

Al hojear diferentes libros de texto a mi disposición utilizados en la Educación Secundaria, sin embargo, he podido apreciar con sorpresa cómo el Muro de Berlín no es uno de los temas más socorridos en los libros destinados a un nivel B1, el más alto que se suele impartir en un centro normal donde se oferta la enseñanza de alemán como lengua extranjera. Muchos pasan por alto su relevancia, y aquéllos que lo incluyen en general suelen dedicarle un pequeño apartado informativo a modo de “*faktische Landeskunde*” dentro de un tema que tiene por eje central Berlín como ciudad turística.

Respecto al material didáctico sobre *Landeskunde* editado de forma independiente que ha estado a mi disposición, la recurrencia al Muro de Berlín como *Landeskunde* integrado es mucho mayor, aunque con una gran tendencia a indicarlo como mínimo para un nivel B2, ya que se considera que los conocimientos lingüísticos son más amplios y adecuados para poder expresar con libertad las reflexiones personales sobre el tema. Sin embargo, también hay disponible material destinado a un nivel A1-A2, aunque enfocado por lo general hacia una visión de *Landeskunde* informativo.

A pesar de esto, tristemente no se suele recurrir en la Educación Secundaria a material didáctico adicional de este tipo para ampliar la formación del alumnado. Aunque las causas para ello son diversas, no ha de extrañarnos que la principal sea la que acusaban los profesores en la encuesta realizada y mencionada en el apartado anterior: la realidad del currículo es que éste sigue presionando demasiado sobre la adquisición de los conocimientos formales de la lengua sin dejar gran espacio a la enseñanza de *Landeskunde*.

2.2. La opinión de alumnos y profesores

Como ya se ha mencionado, en las encuestas realizadas a alumnos y profesores del centro donde tuvo lugar mi periodo de prácticas, había una serie de preguntas encaminadas a conocer la opinión que ambos tenían sobre el Muro de Berlín como tema de *Landeskunde*. El objetivo de ello era conocer la situación del tema en el aula antes de proceder al desarrollo de la unidad didáctica, así como el motivo de dicha situación.

Comenzando por los datos proporcionados por los alumnos, éstos respondieron afirmativamente a la pregunta referida a si sabían qué era el Muro de Berlín y también que consideraban que su construcción y caída fueron unos acontecimientos que marcaron a la población alemana. También reconocieron que les gustaría saber más sobre él porque, aunque en clase de alemán se había comentado algo sobre ello, no dejaba de ser información muy básica y les gustaría conocer más cosas al respecto, ya que en la asignatura de Historia, por la amplitud del currículo, no se había llegado a profundizar en el tema.

Al igual que el resto de preguntas de la encuesta, los profesores respondieron en consonancia a los alumnos, diciendo que la construcción y caída del Muro fueron un acontecimientos muy importantes que los alumnos deberían conocer, pero que reconocen que en clase (hablando siempre de los cursos más altos) no se ha hablado más que de las cuestiones más básicas debido a que en el libro de texto que utilizan no aparece y, de nuevo, la presión que ejerce sobre ellos el cumplimiento del currículo les impide dedicar más tiempo a cuestiones de *Landeskunde* como ésta.

2.3. La importancia de la inclusión del tema del Muro de Berlín en el aula de *DaF*

Así como reconocen tanto profesores como alumnos, el Muro de Berlín debería ser un tema de *Landeskunde* fundamental en el aula de *DaF* de los niveles más altos de Educación Secundaria (especialmente en el Bachillerato) debido a la importancia que su levantamiento supuso no sólo en el devenir de la nación alemana sino también a nivel mundial. Precisamente por esto y porque, tal y como mencionaban los alumnos, en la asignatura de Historia, la Guerra Fría es uno de los últimos puntos del vasto temario al que se somete esta materia, por lo que suele quedar relegado a favor de temas, no menos importantes, pero que al ser mucho más antiguos no han repercutido tan directamente en lo que es nuestra actualidad como lo ha hecho el Telón de Acero y la plasmación material del mismo en la construcción del Muro.

Además, el Muro de Berlín y la división alemana es un tema que goza de actualidad. No sólo el hecho en sí ha ocurrido hace poco más de dos décadas (un simple ayer para la Historia), sino que la contraposición de los dos modelos ideológicos antagónicos es muy recurrente hoy en día debido a las crisis económicas que se han dado en todo el globo y que parecen denunciar que el capitalismo tal y como lo conocemos ha quedado caduco y que hay que dejar paso a otras alternativas ideológicas. Sin olvidar la situación actual de las dos Coreas, similar a la alemana y cuyo conflicto en el momento de inicio del desarrollo de la unidad didáctica para este trabajo se encontraba en un punto crítico.

Por último, pero no por ello menos importante, se considera que en el aula de *DaF* para, por lo menos, Bachillerato se deberían introducir temas de *Landeskunde* más reflexivos como éste, ya que:

- Como profesores estamos obligados a contribuir a la madurez intelectual de nuestros alumnos para hacerlos mejores ciudadanos.
- Hay que dejar de considerar que ciertos temas es mejor tratarlos en niveles más avanzados de alemán como lengua extranjera porque la expresión en dicho idioma será así más correcta. Lo que debe valorarse y tenerse en cuenta es que los alumnos de Bachillerato, en este caso, tienen un desarrollo intelectual adecuado y un nivel de alemán en B1 que es más que suficiente para servirles de apoyo en la expresión de sus ideas; obviamente, éstas no serán expresadas de la misma forma en la que lo harían en su lengua materna, pero hay que hacerles ver que el poder comunicarse es lo más importante y demostrarles que pueden ser capaces de desenvolverse en situaciones distintas a las planteadas en los patrones de los libros de texto, ya que, a la hora de mantener contacto con una persona en el que la lengua de comunicación no pueda ser más que el alemán, se van a ver obligados a ello.

Así pues, a través de lo planteado, queda justificada la elección del Muro de Berlín como tema para la unidad didáctica que forma el punto central de este trabajo y que se presentará desarrollada en el siguiente apartado.

3. BERLINER MAUER: PROPUESTA DE UNIDAD DIDÁCTICA

La presente unidad didáctica ha sido desarrollada como propuesta para llevarse a cabo en el IES Emilio Ferrari de Valladolid con alumnos de 2º de Bachillerato, ya que, dada la complejidad temática, sus conocimientos lingüísticos y su maduración personal conforman una base adecuada para el desarrollo de dicha unidad.

El motivo de la elección del mencionado centro como escenario de propuesta es la realización personal de la parte práctica del Máster en el mismo y, como razón especial, que éste, durante mi estancia allí, acogió durante dos semanas con motivo de un programa de movilidad docente a una profesora de español y tres de sus alumnos del instituto Martinschule de Greifswald, una pequeña ciudad alemana localizada en Mecklenburg-Vorpommern, anteriormente parte de la *DDR*. La experiencia resultó tan gratificante que el departamento de alemán se planteó ampliar las relaciones entre ambos centros y, por ello, he decidido desarrollar una unidad didáctica en la que se pide a los alumnos que establezcan contacto con alumnos de este centro alemán y hablen con ellos sobre la temática que se irá desarrollando en la unidad ya que los alumnos alemanes tendrán interesantes experiencias que contar a los alumnos españoles sobre cómo es hoy la vida allí y cómo vivieron sus padres la dictadura comunista y la posterior reunificación. El objetivo de esta propuesta no es sólo proporcionar a los alumnos un medio de práctica lingüística con nativos, sino también proporcionarles una oportunidad de ampliar sus horizontes culturales y, especialmente, de comunicación y empatía hacia otras personas y culturas, aspectos muy importantes y necesarios en la sociedad mundial del siglo XXI.

A continuación, la unidad didáctica se presentará dividida en ocho apartados. En primer lugar se hablará de los objetivos, de los generales de la etapa establecidos por la ley y de la concreción en el aula para esta unidad en los didácticos. Los dos siguientes puntos tratarán los contenidos establecidos por la ley para la etapa que se trabajan en esta unidad y las competencias básicas que desarrolla. Después, se explicará la metodología en la que se basa la puesta en práctica de la unidad, y el siguiente apartado estará dedicado a las actividades que la conforman, con un desarrollo explicativo complementado con la sección de anexos que acompaña al presente trabajo, y una muestra de posibles actividades de reemplazo a utilizar en caso de que alguna de las propuestas no funcionase en el aula. El apartado de espacios y recursos necesarios para el desarrollo de la unidad será seguido por uno dedicado a la atención a la diversidad, que plantea una serie de posibles casos que se pueden dar en el aula y una solución general a los mismos. Por último, el apartado final irá dedicado a la evaluación y a los criterios e instrumentos de la misma.

3.1. Objetivos

3.1.1. Objetivos generales

Tomando como referencia las directrices establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, sobre la enseñanza en Bachillerato y su concreción en el DECRETO 42/2008, de 5 de junio (BOCyL Nº 111), sobre la regulación de la misma en la Comunidad Autónoma de Castilla y León, se establece como objetivo para la presente unidad didáctica el desarrollo de las siguientes capacidades:

- Saber expresarse e interactuar de forma oral y espontánea, comprensible y respetuosamente, así como con fluidez y precisión, adaptándose a los contextos educativos planteados.
- Comprender de forma global la información expuesta oralmente y saber relacionarla en el conjunto de las sesiones.
- Ser capaz de escribir textos de manera clara, bien estructurada y adecuados a la situación comunicativa.
- Entender diferentes tipos de textos escritos y saber extraer las ideas principales.
- Leer de forma autónoma los textos proporcionados y valorar la importancia de los mismos.
- Saber utilizar los conocimientos lingüísticos adquiridos para desenvolverse en contextos orales y escritos con corrección y coherencia.
- Reflexionar sobre el uso de la lengua extranjera en las situaciones comunicativas planteadas para un uso autónomo de la misma.
- Conocer rasgos culturales y sociales principales del idioma a fin de facilitar la comprensión, interpretación y asimilación de una cultura distinta a la propia.
- Saber valorar la lengua extranjera como vehículo transmisor de comunicación y cultura.
- Ser consciente de los progresos en la adquisición de la lengua extranjera.
- Fomentar la iniciativa personal, confianza, participación y responsabilidad del alumnado.

3.1.2. Objetivos didácticos

Para esta unidad, los objetivos didácticos planteados son los siguientes:

1. Conocer las características generales del periodo histórico.
2. Comprender material escrito original (testimonio) y saber extraer las ideas fundamentales del mismo.
3. Hablar con fluidez, espontaneidad y corrección gramatical sobre cuestiones tratadas a lo largo de las sesiones a través de la participación en las mismas y la realización de las diferentes actividades planteadas.
4. Saber elaborar correctamente en el registro adecuado un texto escrito (noticia, redacción).
5. Comprender material audiovisual (película, noticia, canción) y saber extraer las ideas principales.
6. Saber distinguir las variedades culturales de la Alemania del Este y del Oeste.
7. Valorar la importancia y la repercusión del acontecimiento histórico.
8. Valorar y respetar la lengua y cultura alemanas.
9. Trabajar en equipo respetando las opiniones y circunstancias ajenas.
10. Mostrar madurez en las argumentaciones de los debates y saber adoptar diferentes puntos de vista.
11. Reflexionar sobre los propios errores para saber corregirlos de forma autónoma.

OBJETIVO	COMPETENCIAS BÁSICAS	SESIONES
1	Conocimiento del mundo físico, cultural.	1,2,3,4,5,6.
2	Lingüística, autonomía e iniciativa personal.	1, 3.
3	Lingüística, autonomía e iniciativa personal.	1, 2, 3, 4, 5, 6.
4	Lingüística, autonomía e iniciativa personal.	4.
5	Lingüística, autonomía e iniciativa personal.	2, 3, 4.
6	Lingüística, cultural.	3.

7	Cultural, social y ciudadana.	1, 2, 3, 4, 5, 6.
8	Lingüística, cultural, autonomía e iniciativa personal	1, 2, 3, 4, 5, 6.
9	Lingüística, social y ciudadana, autonomía e iniciativa personal.	1, 2, 3, 4, 5, 6.
10	Lingüística, social y ciudadana, cultural, autonomía e iniciativa personal.	1, 5.
11	Aprender a aprender, autonomía e iniciativa personal.	1, 2, 3, 4, 5, 6.

Tabla 1: Relación entre objetivos, competencias básicas y las sesiones en las que se trabajan.

3.2. Contenidos

Partiendo de nuevo de las directrices establecidas en el DECRETO 42/2008, de 5 de junio (BOCyL Nº 111), la presente unidad didáctica trabajará los siguientes contenidos:

1. Escuchar, hablar y conversar:

a. Escuchar y comprender:

- Comprensión del significado general y específico del discurso emitido en clase.
- Comprensión general y específica de mensajes transmitidos por medios de comunicación y en diferentes registros.
- Comprensión de la comunicación interpersonal para dar una respuesta inmediata a las situaciones planteadas en las actividades.
- Utilización de estrategias para comprender las ideas principales y secundarias del discurso oral.
- Toma de conciencia de la importancia de comprender el significado general de un mensaje, sin necesidad de entender cada uno de los elementos del mismo.

b. Hablar y conversar:

- Planificación del discurso que se va a emitir, usando recursos que faciliten la comunicación y doten de coherencia y cohesión al mensaje.
- Producción oral de mensajes diversos con corrección gramatical y con una adecuada pronunciación, ritmo y entonación.
- Expresión de puntos de vista sobre un tema conocido, participación en discusiones y debates sobre la temática propuesta, ofreciendo información detallada, utilizando ejemplos adecuados, defendiendo sus puntos de vista con claridad y mostrando una actitud respetuosa y crítica ante las aportaciones ajenas.
- Participación de forma respetuosa en conversaciones, con cierto grado de fluidez, naturalidad y precisión sobre el tema planteado en la actividad, utilizando estrategias para participar y mantener la interacción y negociar significados.

2. Leer y escribir:

a. Comprensión de textos escritos:

- Comprensión de información general, específica y detallada en géneros textuales diversos, sabiendo identificar las ideas principales y secundarias.
- Identificación del propósito comunicativo, de los elementos textuales y paratextuales y de la forma de organizar la información.
- Identificación de los elementos de coherencia y cohesión del texto.
- Comparación y contraste entre informaciones sobre un mismo tema.

b. Composición de textos escritos:

- Planificación del proceso de elaboración de un texto, otorgándole cohesión.
- Elaboración de textos coherentes atendiendo a elementos lingüísticos de organización y utilizando un registro adecuado.
- Interés por la producción de textos escritos claros y comprensibles con una estructura adecuada, atendiendo a diferentes necesidades e intenciones comunicativas.

3. Conocimiento de la lengua:

a. Conocimientos lingüísticos:

- Ampliación del campo semántico y léxico sobre la temática planteada.
- Revisión y ampliación de las estructuras gramaticales y funciones principales adecuadas a distintos tipos de textos e intenciones comunicativas.

b. Reflexión sobre el aprendizaje:

- Reconocimiento de los distintos registros lingüísticos del alemán.
- Análisis y reflexión sobre el uso y significado de diferentes estructuras gramaticales a través de la comparación y el contraste con las propias.
- Reflexión y aplicación de estrategias de auto-corrección y auto-evaluación para progresar en el aprendizaje autónomo de la lengua. Reconocimiento del error como parte del proceso de aprendizaje.
- Valoración de la confianza, la iniciativa y la cooperación para el aprendizaje de lenguas.

4. Aspectos socioculturales y conciencia intercultural:

- Conocimiento y valoración del acontecimiento histórico y los aspectos culturales más relevantes del mismo.
- Reflexión sobre las similitudes y diferencias entre costumbres, comportamientos, actitudes, valores o creencias que prevalecen entre los hablantes de la lengua extranjera y los de la propia.
- Uso de registros adecuados al contexto comunicativo.
- Interés por establecer intercambios comunicativos y por conocer informaciones culturales de los países germanoparlantes.
- Valoración de la lengua extranjera como medio de comunicación y entendimiento entre pueblos, facilitador del acceso a otras culturas, a otras lenguas y como enriquecimiento personal.

3.3. Desarrollo de competencias básicas

Así, mismo, con esta unidad didáctica se contribuye al desarrollo de las siguientes competencias básicas, como ya se ha adelantado en el apartado dedicado a los objetivos didácticos con la tabla de relación:

- Comunicación lingüística

El desarrollo de esta competencia es primordial puesto que nos encontramos ante una clase de lengua extranjera y no hay que olvidar que el principal objetivo de una lengua es la comunicación. Puesto que las actividades planteadas son de tipo cooperativo e interactivo, el desarrollo de la comunicación lingüística en alemán entre los alumnos y el profesor se verá propiciada a lo largo de todas las sesiones, sin olvidar que se fomentará dicha comunicación con alumnos nativos fuera del aula. Además, como la unidad

didáctica está planteada para ser llevada a cabo completamente en alemán, los alumnos verán favorecidas sus capacidades de adquisición natural del lenguaje y de comunicación en una lengua distinta a la materna.

- Conocimiento e interacción con el mundo físico

La temática tratada capacita al alumnado para situar geográficamente el lugar de los acontecimientos referidos e identificar el conjunto de países implicados en el desarrollo de los mismos.

- Competencia social y ciudadana

El tema escogido, el Muro de Berlín, invita a la reflexión sobre los valores de una sociedad democrática y a la comparación entre éstos y los propios de regímenes autoritarios. Así mismo, como la unidad está concebida a través de muchas tareas grupales, puestas en común de las conclusiones extraídas de las mismas, e incluso debates, se fomentará con ello el respeto y tolerancia a las opiniones ajenas.

- Tratamiento de la información

Esta competencia va a ser desarrollada a través de actividades en las que el alumnado tenga que asimilar la información planteada durante la clase y utilizar la misma para la elaboración de ideas y conclusiones propias a lo largo de las actividades.

- Competencia cultural

De nuevo, el tema elegido es de gran relevancia histórica e interés cultural debido a que se trata de un acontecimiento relativamente cercano a nuestros días y que marcó un hito en el devenir no sólo de la nación alemana sino en el del mundo.

- Aprender a aprender

A lo largo de las sesiones se promocionará el aprendizaje autónomo a través de la toma de conciencia de las capacidades que cada alumno tiene y que le permiten hacer cosas de forma individual pero también con ayuda de los demás gracias al trabajo grupal. Se trata de lograr que los alumnos adquieran o desarrollen un sentimiento de confianza y competencia personal, determinantes ambos en la motivación por el aprendizaje y el éxito de éste a lo largo de toda la vida.

- Autonomía e iniciativa personal

A través de actividades grupales y debates se estimula la capacidad de decisión del alumno y su autonomía a la hora de expresar su opinión ante el resto del grupo, así como durante la realización de las distintas tareas, ya que el profesor se va a limitar a proporcionar las indicaciones necesarias, sin interferir en el resultado del trabajo de los alumnos.

3.4. Metodología

En primer lugar, la metodología a utilizar se basará en la teoría sobre la adquisición de lenguas extranjeras de Krashen (2009), la cual habla de cuatro hipótesis: *input*, filtro afectivo, monitor y orden natural.

Según la hipótesis del *input*, el proceso de adquisición de un idioma va siempre ligado a la proporción de material en la lengua meta en un nivel +1 respecto al aprendiz. Esto quiere decir que se proporcionará muestras de la lengua extranjera en un nivel acorde a los conocimientos del aprendiz, pero yendo un paso más allá en cuanto a dificultad. La finalidad de esto es lograr la comprensión del aprendiz y que a su vez éste sea consciente de nuevas estructuras con mayor complejidad, así como de que puede ser capaz de comprenderlas recurriendo a medios como por ejemplo el contexto o la intuición; se trata de lograr un aprendizaje similar a la adquisición natural de la L1. A partir de esta hipótesis, la presente unidad didáctica ha sido planteada para ser desarrollada completamente en alemán, proporcionando material comprensible a los alumnos pero que a su vez les suponga un poco de dificultad para que el obstáculo que ésta les plantee se vea superado por la utilización de recursos como el contexto o explicaciones en la lengua meta, nunca la traducción directa a la lengua materna. Este aspecto se considera importante debido a la persistencia en la traducción y la justa adecuación al nivel del alumnado que se lleva años haciendo en las enseñanzas de lenguas extranjeras en España y que tan pésimos resultados han dado durante diferentes generaciones.

La hipótesis del filtro afectivo habla de la necesidad de crear un ambiente agradable en el aula, ya que la motivación, la confianza personal y la ansiedad son los tres tipos de variables afectivas que Krashen definió como determinantes en el proceso de adquisición del alumno. Tomando esto como base, la metodología propuesta para esta unidad didáctica es de tipo cooperativo y presenta al profesor no como sujeto que impone y exige absoluta corrección en su aula, sino como guía para el desarrollo de las actividades, el aprendizaje y que da prioridad al esfuerzo y a la expresión autónoma

del alumno basándose siempre en un *feedback* positivo y un adecuado tratamiento del error, del cual se hablará más adelante.

Relacionado con lo anterior se encuentra la hipótesis del monitor, que toma los conocimientos lingüísticos y gramaticales como base correctora para la producción de enunciados. Teniendo esto en cuenta, es importante no olvidar que el aprendiz de una lengua siempre necesita un tiempo para interiorizar una regla aprendida, de ahí la importancia de proporcionarle material en la lengua meta que, de una forma natural, ponga de manifiesto la utilización de dicha regla, lo que, junto con el adecuado tratamiento del error, logrará que el aprendiz interiorice adecuadamente su uso de una forma inconsciente. Por esto mismo, la presente unidad didáctica plantea la proporción y producción espontánea de información y enunciados teniendo como objetivo una adquisición natural y correcta del lenguaje a través de la práctica del mismo.

Por último, la hipótesis del orden natural también será tenida en cuenta dentro de la metodología, ya que defiende la importancia de ser consciente de que todo aprendiz de una lengua adquiere determinadas estructuras antes que otras. Es decir, que se respetará el orden natural del proceso de adquisición de la lengua meta sin presionar al alumno para producir enunciados con estructuras complejas que no hayan sido capaces de asimilar, fomentando la expresión con los conocimientos lingüísticos ya asentados.

A partir de la teoría de Krashen, la unidad didáctica ha sido estructurada según el enfoque por tareas, un programa de aprendizaje que consiste en la secuenciación de actividades de uso lingüístico real en el aula, fomentando el ambiente cómodo y relajado necesario para una óptima adquisición de la lengua meta.

Según la definición de tarea que da el *Diccionario de términos clave de ELE* (Centro Virtual Cervantes 2013), ésta consiste en una iniciativa de aprendizaje que recurre a la realización de tareas dentro del aula en las que se utiliza la lengua recreando situaciones comunicativas reales y tiene las siguientes propiedades:

- Consta de una adecuada estructura pedagógica.
- Su desarrollo y resultados están abiertos a la intervención y aportación activa del alumnado.
- Exige a los alumnos no centrar tanto su atención en la forma del mensaje, sino en el contenido del mismo.
- Al facilitar situaciones comunicativas reales, permite también a los alumnos prestar atención a la forma lingüística.

A su vez, Candlin, en su trabajo *Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas* (1990:37), realiza un acertado listado sobre las ventajas del uso de las tareas en el aula:

- Permiten al alumno explorar el lenguaje y gestionar su propio aprendizaje.
- Para el alumno suponen un reto y una crítica a la lengua y al aprendizaje.
- Proporcionan interacción e interdependencia entre alumnos y profesores, así como entre todos los contenidos propios del proceso de aprendizaje.
- Se basan en un *input* comprensible y proporcionan situaciones para utilizarlo.
- Permiten la adecuación a las necesidades específicas de aprendizaje de los alumnos.
- Ofertan la posibilidad de formular problemas relacionados con la lengua, el aprendizaje y la actuación en el aula.

Una de las bases de esta metodología es el análisis del discurso, según el cual la comunicación es un proceso que no se limita a la codificación y descodificación de mensajes basados en signos, reglas y estructuras lingüísticas, sino que ésta implica además una interpretación correcta del sentido y del contexto de dichos mensajes, teniendo siempre presente que la lengua es un sistema abierto y en evolución permanente.

Como bien explica Candlin en el documento antes mencionado, una de las principales ventajas del enfoque por tareas es que se trata de una metodología que fomenta el desarrollo personal de los alumnos, aspecto educativo fundamental que tiende a olvidarse a favor del simple aprendizaje de la lengua. Candlin habla de la importancia concedida a los siguientes cinco aspectos a través del enfoque por tareas:

- La toma de conciencia, tanto de la personalidad y papel social propios, como los de los demás. Así mismo, la comunicación permite reflexionar sobre la actuación a la hora de aprender y hacerse entender.
- La responsabilidad, ya que, al aparecer el profesor como simple guía, las tareas fomentan la toma de decisiones personales del alumnado.
- La tolerancia. Las buenas tareas permiten adoptar posturas críticas entre el mundo dentro y fuera del aula para lograr superar las barreras que establecen los prejuicios y las ideologías.
- La autorrealización. Puesto que las tareas persiguen el desarrollo de la competencia comunicativa, el alumno tomará conciencia de todo lo que puede expresar a través de una lengua y la flexibilidad de ésta.
- La confianza en uno mismo. Una adecuada secuenciación de tareas que supongan un desafío moderado a los alumnos y que se desarrolle en un ambiente óptimo de aprendizaje fomenta el conocimiento y motivación de los alumnos sobre sus crecientes capacidades de comunicación.

Como se puede observar, esta metodología pone el foco de atención en el alumno, que se convierte en un elemento activo dentro del proceso de adquisición de la lengua extranjera, en este caso. Además, es importante mencionar que la secuenciación de tareas establece una final, de la que se informa desde un principio a los alumnos, y una serie de tareas posibilitadoras a modo de pasos previos para lograr la última y que permiten a los alumnos desarrollar las capacidades o adquirir los conocimientos requeridos para desarrollarla satisfactoriamente. La importancia de esto radica en que supone un empuje a la motivación del alumnado al demostrarle la utilidad de la lengua y el hecho de que su esfuerzo y trabajo va encaminado hacia un fin que conocen de antemano.

Tal y como se comentaba anteriormente, el adecuado tratamiento del error también es una cuestión clave dentro de la metodología propuesta, ya que, como bien dice Corder (1967), resulta curioso cómo aceptamos los errores que cometen los niños pequeños en sus primeros años de adquisición del lenguaje y los comprendemos como una evidencia de que se está desarrollando su conocimiento del mismo, o cómo no tenemos en cuenta errores puntuales que cometen los hablantes adultos constantemente en su lengua materna, pero sí mostramos poca o nula tolerancia a los mismos en el aula de lengua extranjera. En este sentido, es importante que como profesores no olvidemos que los errores son parte del proceso de aprendizaje y una estrategia en sí misma.

Partiendo de lo anterior como base, el tratamiento del error que se propone en esta unidad es uno que fomente la expresión en la lengua meta (en este caso, el alemán) teniendo en cuenta la interlingua de cada alumno, las características de éste y mostrando el error como una oportunidad de mejora y autonomía y no de inhibición y dependencia. Sólo se le concederá especial importancia al error de carácter sistemático, es decir, cuando el mismo error se produzca repetidas veces por un mismo alumno o por todo el grupo, ya que es entonces cuando el error pierde su característica de transitorio y corre el peligro de fosilizarse. Esto no quiere decir que a los errores circunstanciales se les conceda nula atención; por supuesto que se atenderán a ellos, pero con una corrección adecuada y similar a la que se hace a las personas en sus primeros años de adquisición de una lengua materna: repeticiones, paráfrasis, llamadas de atención no agresivas, etc.

Llegados a este punto cabe señalar la propuesta metodológica del papel en el aula tanto del profesor como del alumnado, y que seguirá un modelo activo de enseñanza. Comenzando por el primero, como ya se ha mencionado anteriormente en el apartado dedicado al enfoque por tareas, su papel será fundamentalmente el de guía. El profesor proporcionará información, ayuda, corrección de errores y planteará actividades, pero no intervendrá de una forma significativa en el trabajo de sus alumnos para otorgarles a éstos autonomía y sentido de la responsabilidad. Su tarea,

así pues, consistirá en mantener un ambiente adecuado, de respeto y agradable en el aula, controlar que en ésta se hable exclusivamente alemán, que se cumplan los tiempos de las actividades y observar el trabajo de los alumnos para realizar la evaluación, de la cual se hablará en un apartado más adelante. En los debates que se produzcan, él guiará el desarrollo de los mismos como moderador, pero nunca intervendrá con opiniones personales y que puedan influir en las de los alumnos.

Respecto al alumnado, toda la atención se centrará en su proceso de aprendizaje y desarrollo integral fomentando no sólo su destreza de expresión en lengua alemana, sino también los cuatro saberes fundamentales sobre los que debe apoyarse la educación del siglo XXI según Delors (1996):

- Aprender a conocer

Se desarrollará la comprensión y el descubrimiento del mundo en el que vivimos. Se trata de enseñar a aprender, de ejercitar el pensamiento, la atención y la memoria, como se verá en el apartado dedicado a las actividades.

- Aprender a hacer

Un aspecto enfocado hacia el futuro campo profesional, en el que la capacidad de comunicación, de trabajo en equipo, de afrontar y solucionar problemas ocupan un lugar fundamental en la sociedad actual. Para desarrollar estas facultades, de nuevo en el apartado dedicado a las actividades se verá que la unidad didáctica está orientada fundamentalmente al trabajo cooperativo.

- Aprender a convivir

Un aprendizaje de gran relevancia para el mundo globalizado actual ya que, si bien de dan conflictos dentro de una misma cultura, a nivel intercultural éstos son mucho más frecuentes y la Historia es testigo de cómo la falta de entendimiento ha dado lugar a enfrentamientos muy serios cuya evolución puede poner en grave peligro a la humanidad. Por ello se ha dado importancia para el planteamiento de la presente unidad al fomento de la empatía y la comprensión a través no sólo del trabajo en equipo, para que el alumnado sepa trabajar entre él y respetar las diferentes opiniones que haya, sino también a través de debates que le hagan reflexionar sobre el acontecimiento histórico, las consecuencias de éste, las diferencias que surgen de la interculturalidad y las semejanzas que también hay en ésta.

- Aprender a ser

El aprendizaje que recoge todos los anteriores para contribuir al desarrollo global de cada alumno al dotarle de autonomía y crítica en su pensamiento para que en un futuro sepa tomar decisiones adecuadas relativas a cualquier circunstancia. Por este motivo, la unidad didáctica plantea el dotar de autonomía y responsabilidad a las actividades del alumnado, manteniéndose el profesor como un mero guía.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, la distribución del aula, a pesar de que el enfoque de la unidad didáctica es muy comunicativo, no se planteará en forma de herradura, como cabría esperar, sino en formaciones grupales de cuatro mesas (ocho si el espacio fuera muy limitado, pero aún así se trabajaría de cuatro en cuatro), con alguna de tres o cinco si el número de alumnos resultase impar. El motivo de la elección de este tipo de distribución es que las actividades propuestas recurren mucho al trabajo en pequeños grupos y ésta formación permite la cooperación y la ayuda de una forma más cercana.

Por lo general, estas distribuciones son usuales en los años de enseñanza infantil y se abandona progresiva y definitivamente en la primaria, acostumbrando a trabajar al alumno de forma individual, por parejas o como parte de un gran conjunto en el que, debido a su amplitud, los alumnos pierden su individualidad. Por este motivo, se defiende el trabajo y la distribución en varios grupos pequeños como medio para superar el individualismo egocéntrico y su contrario, la absorción de la personalidad individual por parte de un conjunto, ya que en un grupo pequeño se mantienen las individualidades como bases para la búsqueda de acuerdos pero a la vez se crea una conciencia de grupo que permite la ayuda y la colaboración de una forma más directa y efectiva. La formación de dichos grupos no se hará a elección del propio alumnado, sino que será el profesor quien los designe de forma heterogénea de modo que en cada uno haya alumnos con diferentes capacidades o niveles para fomentar la cooperación y la ayuda entre ellos, así como enseñarles que en sus futuros puestos de trabajos no van a trabajar siempre con amigos y que lo harán sin embargo con personas que posiblemente tengan opiniones muy distintas a las suyas y que tendrán que aprender a trabajar en equipo apoyándose en el respeto para lograr un bien común. A lo largo de toda la unidad didáctica, los grupos se mantendrán inamovibles, pero, sin embargo, en un contexto anual, el profesor iría cambiando periódicamente la distribución de los grupos para que todos pudiesen trabajar con todos, adaptándose a nuevas opiniones, situaciones y dificultades.

Por último, como ya se ha mencionado anteriormente, se recurrirá a las nuevas tecnologías para el desarrollo de la unidad en el aula, aunque limitándose su manejo al profesor. En este caso, se ha escogido el uso de una presentación Prezi (www.prezi.com) en lugar de una tradicional elaborada con Power Point debido a la

creatividad que ofrece a la hora de concebir el espacio y la forma de la presentación, permitiendo ganar motivación por el alumnado al tratarse de una herramienta innovadora que les proporciona además una visión general y clara del conjunto de la información y los nexos que hay entre ella y sus diferentes apartados. A pesar de que en el Anexo II se puede encontrar una versión impresa de la elaborada para el desarrollo de la unidad didáctica, se recomienda la visualización de la misma en la siguiente dirección: <http://prezi.com/1hsnkzblzra6/berliner-mauer-50613/> para apreciar las posibilidades que este tipo de presentaciones ofrecen.

3.5. Actividades

A continuación, se presenta la relación de actividades propuestas para la unidad didáctica, siendo importante remarcar el hecho de que son meras propuestas adaptables al tipo de alumnado y sus preferencias, pues si por algo se define el enfoque por tareas, como ya se ha mencionado antes, es por colocar al alumno en una posición activa ante el desarrollo de las sesiones y cuya opinión es tenida en cuenta para adaptar las unidades a sus necesidades e intereses. Así, a modo de ejemplo, en este trabajo se propone la realización de un quiz como actividad final, pero se podría negociar con el alumnado al comunicarle el objetivo final de las sesiones una actividad similar que se adecúe más a su gusto y le motive en mayor medida.

La relación de las sesiones consta de la división de las mismas en las actividades que las conforman, la explicación de cada una de éstas y una muestra del *input* utilizado. Además, al final del desarrollo se podrá encontrar una tabla en la que se pone en relación las sesiones, las actividades de cada una, el tiempo requerido para las actividades y las competencias básicas desarrolladas en las mismas.

1ª Sesión:

- 1ª Actividad: Lluvia de ideas

Para despertar la curiosidad de los alumnos y determinar de forma general el nivel de conocimientos previos sobre el tema, sin comunicarles de momento el título de la unidad, se plantea como primera actividad una lluvia de ideas a partir de una imagen del Muro de Berlín. A continuación, se les revelará o confirmará el título de la unidad, se comentarán los contenidos y se explicará la serie de objetivos por los que serán evaluados: trabajo y esfuerzo personal en la realización de las actividades, el mantener un contacto cultural e intercambio de impresiones con los alumnos alemanes, la realización de un quiz final y una redacción que tendrán que entregar varios días después de

haber acabado la unidad y en la que, de una forma correcta y adecuada, plasmarán sus impresiones sobre la misma así como una reflexión sobre el tema y el modo en el que ha sido trabajado para fomentar la toma de conciencia sobre lo que han aprendido, si han estado satisfechos con su trabajo y si tienen alguna propuesta de cambio para la unidad que sirva a modo de crítica constructiva basada en el respeto para mejorar la labor del docente, ya sea para tener en cuenta en futuras intervenciones con dicha unidad o para otras distintas que se vayan a realizar con el mismo grupo y poder así adaptarlas a sus intereses y necesidades con el objetivo de ofrecer una educación de calidad.

El *input* utilizado seguirá la línea del ejemplo propuesto:

» Heute fangen wir mit einem Ratespiel an. Ihr müsst raten, welches unser nächstes Thema ist. Was seht ihr auf dem Bild? Kennt ihr das?...

Ihr solltet wissen, dass wir zum Schluss dieser Unterrichtsstunden ein Quiz mit der gelernten Information machen werden. Die Fragen werdet ihr selber herstellen müssen... «³

- 2ª Actividad: Explicación

A continuación, sirviéndose de la presentación Prezi como soporte visual, se procede a la explicación del conjunto de antecedentes que condujeron a la construcción del muro, así como algunos aspectos más específicos de éste. El objetivo de esta actividad es empezar a proporcionar información y el vocabulario necesarios para la realización de las actividades siguientes.

» Nach diesen Ideen, werden wir genauer und ordentlicher über die Gründe, die zum Bau der Mauer geführt haben, sprechen. Zuerst... «

[En el apartado específico dedicado al Muro de la presentación Prezi, se utilizan dos vídeos insertados desde las siguientes direcciones: el primero (que se visualizará completo) desde <http://www.youtube.com/watch?v=KG9tA-jJmsw>, y el segundo (que se visualizará a partir del minuto diecinueve y con una duración de dos) desde <http://www.youtube.com/watch?v=Gmism4Uf4qA>, ambos disponibles a fecha de 10.06.13.]

³ De aquí en adelante, dentro del apartado dedicado a la descripción de las actividades, cada vez que aparezca un texto entre comillas angulares éste hará referencia al ejemplo de *input* propuesto.

- 3ª Actividad: Texto fragmentado

Tras la explicación, los alumnos trabajarán en sus pequeños grupos y se les repartirá un texto sobre un testimonio de la confrontación ocurrida en el Checkpoint Charlie el 27 de Octubre de 1961 (Anexo III) que se encuentra fragmentado y descolocado, y cuyo orden correcto es B-D-A-C. La tarea de los alumnos consistirá en leerlo y ayudarse mutuamente dentro de los grupos para su comprensión y colocación de las partes del texto en el orden correcto. Mientras tanto, el profesor irá pasando por cada grupo para ver cómo trabajan y aclarar las dudas que haya. Una vez finalizada la tarea, se procederá a ponerla en común.

» Jetzt werdet ihr in den Gruppen arbeiten. Jeder von euch bekommt einen Text. Dieser Text ist in verschiedene Teile zerteilt und ihr werdet die Teile des Textes durcheinander bekommen. Eure Aufgabe ist diese Teile in die richtige Reihenfolge zu bringen... «

- 4ª Actividad: Debate

Como última tarea de la sesión, se propone un debate partiendo de las cuestiones tratadas en clase y centrando las ideas en torno a qué opinan sobre la construcción de un muro como medio de separación radical entre las ideologías de un mismo pueblo, si creen que era la solución más adecuada, si entienden las decisiones que llevaron a construirlo y si creen que en España podría ocurrir algo parecido debido a las cuestiones, por ejemplo, de los nacionalismos. Además, se les comunicará a los alumnos que deberán elegir un portavoz que, durante los últimos minutos, explique de forma breve al resto de compañeros las conclusiones a las que se ha llegado en su grupo durante el debate.

El objetivo de esta propuesta está en fomentar el respeto a las opiniones ajenas, desarrollar la empatía y también el saber adoptar diferentes perspectivas respecto a un asunto, todo ello fundamental para la vida fuera del aula.

Durante el desarrollo de la actividad, la división grupal se mantendrá para que el grupo reducido fomente la participación de aquellos alumnos más reacios a hablar en el aula ante todos sus compañeros y para que así unos y otros puedan ayudarse en los problemas que presenten a la hora de expresar una idea. Mientras el debate se produce, el profesor irá pasando por los grupos para ver cómo se desarrolla la actividad, ayudar en las dudas o problemas que se presenten, y, sobre todo, controlar que la lengua utilizada en el debate sea el alemán.

» Zuletzt müsst ihr, wieder in Gruppen, über die Vor- und Nachteile des Baus der Mauer diskutieren...

Nachher sollt ihr euren Mitschülern die Schlussfolgerung, zu die ihr gekommen seid, erklären... «

2ª Sesión:

- 1ª Actividad: Explicación

Como primera actividad de la segunda sesión, se explicará de nuevo con la presentación Prezi como apoyo visual la división de Alemania y de Berlín, así como algunos aspectos consecuentes de las mismas en la vida de la población.

» Heute werden wir über die Teilung Deutschlands und Berlins, anhand der Präsentation, sprechen... «

- 2ª Actividad: *Sonnenallee*

Para ejemplificar lo explicado, a continuación se propone como actividad la visualización de fragmentos seleccionados de la comedia alemana *Sonnenallee* (1999), dirigida por Leander Haußmann, que, ambientada a finales de la década de 1970, narra la vida de un grupo de adolescentes en el Berlín Este. La elección de esta película ha estado basada en el género, ya que muestra una visión de la Alemania comunista positiva y distinta a la imagen que se suele transmitir de ésta; y también basada en la edad de los protagonistas, ya que así puede resultar mucho más cercana a los alumnos y permitir la empatía que se busca.

Los fragmentos se proyectarán en alemán con subtítulos en la misma lengua para facilitar la comprensión del alumnado. La relación de los mismos propuesta es la siguiente:

- 01:00 – 02:30⁴. El protagonista describe la situación en la *DDR* y habla del Muro, de la calle en la que vive y del Berlín Oeste.
- 06:45 – 08:17, 09:00 – 12:00. En este extracto se podrá ver a los protagonistas en su tiempo libre y cómo se las arreglan para escuchar en público música prohibida. También se pueden ver a unos Pioniere, una excursión por el Berlín Oeste que regresa al Este, y al tío del protagonista, que vive en el Berlín Oeste, en medio del típico control fronterizo, mientras la voz en off del protagonista explica que su tío mete cosas de contrabando en la *DDR*.

⁴ Minutos de la película en los que se encuentran las escenas mencionadas.

- 15:40 – 17:20. En este fragmento, el tío llega a la casa del protagonista, le entrega a la familia regalos metidos de contrabando y se asiste a una breve conversación sobre política en la que él y el padre del protagonista critican el régimen comunista ante el nuevo novio de la hija, miembro del partido.
- 19:30 - 19:50. En este pequeño fragmento se muestra el adoctrinamiento de los niños en las escuelas cuando la profesora le pregunta a un alumno que señale los países en los que peor tratan a los niños, con EEUU a la cabeza.
- 24:25 - 25:20. Aquí se puede ver a los protagonistas en lo que sería hoy un equivalente parecido a una discoteca, con música prohibida.
- 27:07 - 28:50. Este fragmento muestra brevemente cómo era una clase en el instituto.
- 29:25 - 30:15. En casa del protagonista se habla sobre los requisitos en la *DDR* para tener un teléfono.
- 32:30 - 34:00. En este fragmento se representa una reunión de la FDJ.
- 36:30 - 39:30. Representación de la venta clandestina de vinilos, revistas, ropa, etc. en la *DDR*.
- 41:20 - 44:40. En este extracto, el protagonista se encuentra en el portal con un vecino que trabaja para la Stasi. A continuación, el tío y el padre dan una sorpresa a la familia cuando les desvelan que han conseguido tener teléfono en la casa.
- 45:06 - 46:00. Dos habitantes del Berlín Oeste observan desde sus plataformas situadas al otro lado del Muro cómo el protagonista es retenido por salir de noche sin llevar su pasaporte consigo.
- 01:07:50 - 01:09:25, 01:10:24 - 01:11:43. En estos fragmentos, un policía fronterizo habla con el tío del protagonista para intentar demostrarle que la tecnología de la *DDR* es la mejor pero acaba provocando un apagón intentado enchufar una radio occidental a la corriente de la *DDR* y se crea el estado de alarma en el puesto fronterizo.
- 01:24:39 – 01:30:00. Un final positivo para la película que muestra cómo para la música no existen barreras.

» Nach dieser Erklärung, werden wir jetzt einige Auszüge aus dem Film *Sonnenallee* sehen. Ihr sollt besonders darauf achten, wie die Leute damals lebten... «

- 3ª Actividad: Tabú

Tomando como referencia una de las situaciones mostradas en la película, la del contrabando y las carencias de la vida en el Este, se propone un juego de adivinación al estilo del Tabú titulado *Was schmuggle ich?*, para el que se formarán dos equipos en clase. El juego se realizará por turnos, en cada uno de los cuales un representante distinto de cada grupo saldrá al frente para describir a sus compañeros un objeto, cuyo nombre y palabras prohibidas en la descripción entregará el profesor en una tarjeta (en el Anexo IV se puede encontrar una muestra de éstas, cuyo número será proporcional al de alumnos en el aula y el tiempo disponible). El representante de cada grupo contará con un minuto para lograr que sus compañeros adivinen la palabra tabú y por cada palabra adivinada el equipo recibirá un punto. Quien el final del juego haya obtenido más, ganará.

El objetivo de esta actividad es fomentar la destreza de comunicación rápida y espontánea de los alumnos, así como la de desarrollar su capacidad de expresar con otras palabras conceptos o ideas que desconocen en alemán o, en este caso, no pueden decir por prohibición de las normas del juego.

» Nachdem wir die Auszüge gesehen haben, werdet ihr in zwei Gruppen aufgeteilt werden. Wir werden ein Tabu mit dem Name „Was schmuggle ich?“ spielen. Jedes Mal kommt ein Mitschüler hier vorne, um ein Wort zu beschreiben... «

3ª Sesión:

- 1ª Actividad: Léxico

Continuando con el punto dedicado a la división de Alemania, esta sesión se dedicará a realizar una serie de actividades relacionadas con ella. En primer lugar, se entregará a los alumnos una hoja (Anexo V) para trabajar léxico propio de la Alemania del Este, estructurada en dos partes: en la primera parte aparece un diálogo entre dos personas de la *DDR*, donde hay una serie de palabras subrayadas, cuyo significado, en un principio, resultará extraño a los alumnos, y que han sido seleccionadas por considerarse que pueden resultar de su interés sin ser complejas en exceso (dichas palabras han sido extraídas de la siguiente fuente: <http://de.wikipedia.org/wiki/DDR-Sprachgebrauch>, disponible a fecha de 11.06.13). En la segunda parte, una serie de oraciones numeradas aparecen también con varias palabras subrayadas, las cuales los alumnos conocen. Su tarea consiste en trabajar en sus pequeños grupos, leer ambas partes y determinar qué palabras en ambos

registros son equivalentes. Una vez que crean haber resuelto la actividad, se procederá a la puesta en común.

>> Zu Beginn der Unterrichtsstunde werdet ihr in der Gruppen arbeiten. Jeder von euch bekommt ein Blatt auf dem verschiedene Sätze zu lesen sind. In jedem Satz ist das wichtigste Wort unterstrichen. Die unterstrichenen Wörter kommen jeweils aus Ost- und Westdeutschland. Ihr müsst die zwei Varianten für das gleiche Wort finden... <<

- 2ª Actividad: Cadena de oraciones

Para practicar el nuevo léxico, se propone como actividad complementaria a la anterior un juego de memorización, en el que los alumnos deberán realizar una cadena de pequeñas frases utilizando el vocabulario de la *DDR* proporcionado. Un primer alumno comenzará enunciando una frase, el siguiente compañero deberá repetirla y añadir una, y así sucesivamente. Los alumnos que se equivoquen en la repetición irán siendo eliminados hasta que quede un ganador. En caso de que la actividad parezca prolongarse, no se proseguirá con ella pasados unos diez minutos.

El objetivo de esta actividad es proponer un método divertido para desarrollar la memorización y la utilización del vocabulario nuevo.

» Jetzt werden wir den neuen Wortschatz mit einem Spiel üben. Ein Mitschüler beginnt und sagt einen kleinen Satz mit einem der neuen Wörter. Der Nächste soll diesen Satz wiederholen und einen neuen hinzufügen... «

- 3ª Actividad: Clasificación de canciones

Continuando con la identificación de aspectos culturales del Este y el Oeste, en la siguiente actividad se utilizarán extractos de varias canciones, pertenecientes a ambas partes de Alemania, para que los alumnos, tanto por letra y estilo, se aventuren a determinar a qué zona pertenece cada canción. La realización de la actividad será en los pequeños grupos y sus miembros deberán comunicar a un portavoz su decisión y una breve justificación de la misma.

El objetivo de esta actividad es que desarrollen la capacidad de determinación a través de una serie de elementos culturales, como el ritmo, la letra o el estilo.

La lista de canciones cuyos extractos se proponen para utilizar, es la siguiente:

- *Alle tanzen Lipsi* (disponible en la dirección <http://www.youtube.com/watch?v=ZiWxKNz838I> a fecha de 11.06.13)-DDR.
- *99 Luftballons*, de Nena (disponible en la dirección <http://www.youtube.com/watch?v=9whehybLqU> a fecha de 11.06.13)-BRD.
- *Ohne ein bestimmtes Ziel*, de Bernd Spier (disponible en la dirección <http://www.youtube.com/watch?v=KvEO8VQTiKg> a fecha de 11.06.13)-BRD.
- *Der kleine Trompeter* (disponible en la dirección <http://www.youtube.com/watch?v=7ZnYnwde2BA> a fecha de 11.06.13)-DDR.

>> Jetzt werden wir verschiedene Lieder hören. Ihr müsst herausfinden, aus welchem Teil Deutschlands die Lieder kommen... <<

- 4ª Actividad: Completar la canción

Como última actividad de la sesión se propone la escucha completa de la canción *99 Luftballons* de Nena por ser la más conocida de todas y estar su composición relacionada con el Muro de Berlín. Tras un par de escuchas completas de la canción durante las cuales los alumnos deberán atender a la letra, se les repartirá una hoja con la misma (Anexo VI), pero con diez líneas en blanco. Trabajando en los pequeños grupos, se procederá a una nueva escucha para que los alumnos completen los espacios y puedan comentar entre ellos sus propuestas. Una vez realizada la tarea, se procederá a la puesta en común de la misma.

El objetivo de esta actividad es que los alumnos trabajen su capacidad de comprensión auditiva y atención a través de la música, algo que les suele motivar mucho, con la dificultad de comprender un mensaje cuando el ritmo natural de éste se ve modificado por el musical y camuflado a veces por el sonido instrumental.

» Jetzt werden wir das Lied *99 Luftballons* von Nena vollständig hören. Ihr müsst besonders auf den Text achten. Dann werdet ihr ein Blatt mit dem Text bekommen und ihr sollt die unausgefüllten Linien ergänzen... «

4ª Sesión:

- 1ª Actividad: Explicación

Como primera actividad se propone la explicación de los aspectos más relevantes de la caída del Muro con el apoyo visual de la presentación Prezi.

» Heute werden wir, anhand der Präsentation, über die wichtigsten Aspekte die zum Fall der Berliner Mauer führten, sprechen... «

- Actividad 2: Informativo

Como segunda actividad se propone la visualización de una noticia sobre la caída del Muro, como los cinco primeros minutos del *Berliner Abendschau* del 10 de Noviembre de 1989 (Disponible en la dirección <http://www.youtube.com/watch?v=vskMeGnTn0> a fecha de 09.06.13), para mostrar a los alumnos un informativo del momento. Tras comentarlo brevemente y aclarar posibles dudas, se visualizará un breve fragmento de un documental de la ZDF sobre el Muro (disponible en la dirección <http://www.youtube.com/watch?v=s3FjYRRCMdE> a fecha de 09.06.13), para mostrar a los alumnos la emotividad del momento, y que servirá para ponerles en el contexto de la siguiente tarea.

El objetivo de esta actividad es mostrar a los alumnos material real del momento e imágenes del acontecimiento a la vez que practican la capacidad de comprensión auditiva.

» Nun werden wir einen Bericht über den Fall der Berliner Mauer sehen. Wir können ihn wiederholen, bis jeder von euch die ganze Information verstanden hat... «

- 3ª Actividad: Noticia propia

Como última actividad de la sesión y tomando como punto de partida y modelo los vídeos visualizados, se propone la elaboración de una breve noticia propia que tenga como escenario el momento de la apertura del Muro. Para ello, la clase trabajará en sus pequeños grupos. Se informará también a los alumnos que tras la elaboración de la noticia deberán representarla ante el resto de sus compañeros a modo de *role play*, como si estuviesen emitiendo el informativo y ellos fueran presentadores, reporteros, cámaras, gente entrevistada, etc.

El objetivo de esta actividad es fomentar la práctica de la lengua en posibles situaciones reales y trabajar en equipo de una forma divertida que les haga perder la vergüenza a hablar en frente de un público.

» Für die nächste Übung werden wir wieder in Vierergruppen arbeiten. Jede Gruppe soll eine Nachricht über den Fall der Mauer schreiben. Die Nachricht soll richtig strukturiert sein und die gelernte Information widerspiegeln. Jede Gruppe soll zum Schluss die geschriebene Nachricht den Mitschülern vorspielen... «

5ª Sesión:

- 1ª Actividad: Explicación

Con el apoyo de la presentación Prezi, se da comienzo a la penúltima sesión con la explicación de las ideas principales de la Reunificación alemana.

» Zu Beginn der Unterrichtsstunde werden wir die Wiedervereinigung Deutschlands, anhand der Präsentation, erklären... «

- 2ª Actividad: Puesta en común

Tras haber llegado al final de las sesiones de explicación sobre el Muro, como segunda actividad se propone la puesta en común sobre las diferentes conclusiones a las que los alumnos han llegado durante el intercambio de ideas con los alumnos alemanes de Greifswald que se les propuso en la primera sesión. Así mismo, ellos tendrán también que expresar su opinión sobre la relevancia del acontecimiento histórico y las repercusiones que tuvo o pudo tener no sólo para la sociedad alemana, sino también para la mundial.

» Weil die Wiedervereinigung der letzte Punkt des Themas ist, sollt jeder von euch uns jetzt erzählen, was die Deutschen euch über das heutige Leben im Ost-Deutschland gesagt haben und was ihr über dem ganze Ereignis denkt...«

- 3ª Actividad: Preparación del quiz

Para terminar, el resto de la clase se dedicará a preparar el quiz que se realizará en la próxima y última sesión de la unidad didáctica y servirá como broche de cierre. Para ello, se dividirá a la clase en pequeños grupos y cada uno elegirá un bloque temático de los vistos para elaborar unas diez preguntas variadas cada uno. En caso de que más de un grupo se decante por un mismo tema, deberán ser ellos mismos los que resuelvan quién se queda con ese tema y quién elige otro. Si el número de alumnos fuese muy reducido,

cada grupo se encargaría de varios temas. La información que deberán tener en cuenta para elaborar las preguntas será toda la proporcionada en clase.

Durante el desarrollo de la tarea, el profesor se irá pasando por los grupos entregando las tarjetas de cartulina sobre las que deberán escribir las preguntas y ayudando con posibles dudas o problemas.

El objetivo de esta tarea es el desarrollo de la capacidad de trabajo en equipo y la de saber seleccionar la información más importante con diferentes niveles de dificultad. La idea que subyace bajo esto es que sean ellos mismos los que elaboren una actividad que simula las preguntas de un examen tradicional de conocimientos no lingüísticos, algo que les puede servir como estrategia de aprendizaje ya que les obliga a pensar qué información es relevante y merece ser preguntada.

» Jetzt werdet ihr in kleinen Gruppen arbeiten, um das Quiz vorzubereiten. Jede Gruppe wählt eines der Themen, die wir im Unterricht gesehen haben, und soll zehn Fragen darüber bearbeiten... «

6ª Sesión:

- 1ª Actividad: Repaso

Antes de realizarse el quiz, se propone una actividad de repaso. En primer lugar, se verá un vídeo que resume de forma breve, clara y con ilustraciones la historia del Muro (disponible en la dirección <http://www.youtube.com/watch?v=x830EzipiQo> a fecha de 10.06.13). A continuación, se hará un repaso a través de imágenes: se presentarán una serie de ellas que plasman información tratada en clase y los alumnos deberán determinar qué aparece o refleja cada una a modo de lluvia de ideas.

La actividad de repaso se propone con la intención de que, como el propio nombre indica, los alumnos repasen sus conocimientos, pero también para mostrarles con ello que el profesor da importancia a que hayan retenido y comprendido la información expuesta, no simplemente a una nota o el que en el juego haya un ganador y un perdedor a modo de evaluación objetiva de sus conocimientos.

» Heute werden wir das Gelernte ein bisschen wiederholen. Erst werden wir ein kleines und lustiges Video sehen...

Jetzt werden wir einige Bilder benutzen. Ihr sollt sagen, was auf dem Bild zu sehen ist und mit welchem Ereignis es zu tun hat... «

- 2ª Actividad: Quiz

Una vez hecho el repaso, se procederá a jugar al quiz. Para ello, se dividirá a la clase en dos equipos. Por turnos, los grupos de trabajo irán saliendo al frente para realizar las preguntas al resto de sus compañeros. El grupo que conteste correctamente antes, ganará un punto. El equipo vencedor recibirá como premio unas pequeñas chokolatinas alemanas y el otro unos caramelos también alemanes.

El objetivo de proponer una actividad como ésta en vez de un examen final es liberar a los alumnos de la tensión que éste tiende a provocarles y decidan estudiar por su cuenta y sin obligaciones la información expuesta para participar en un juego y divertirse con sus compañeros. El propósito de realizar el quiz en dos equipos es para fomentar un sentimiento de competición sano y respetuoso que les motive, no que provoque enfrentamientos entre los miembros de los mismos, de ahí que sean ambos equipos los que reciban un premio.

» Zum Schluss werden wir mit dem Quiz, das ihr gemacht habt, spielen. Die Klasse wird sich in zwei Gruppen aufteilen. Jedes Mal kommt eine Arbeitsgruppe hier vorne hin und stellt die Fragen, die sie bearbeitet haben. Die erste Spielergruppe, die die Frage richtig beantwortet, bekommt einen Punkt...«

SESIÓN	ACTIVIDAD	TIEMPO	COMPETENCIAS BÁSICAS
1	Lluvia de ideas. Explicación. Texto fragmentado. Debate.	3' 15' 15' 17'	Lingüística, comprensión e interacción con el mundo físico, cultural, social y ciudadana, autonomía e iniciativa personal.
2	Explicación. Película. Tabú.	10' 25' 15'	Lingüística, comprensión e interacción con el mundo físico, cultural, social y ciudadana, autonomía e iniciativa personal.

3	Léxico. Cadena de oraciones. Clasificación de canciones. Completar la canción.	20' 10' 7' 13'	Lingüística, comprensión e interacción con el mundo físico, cultural, social y ciudadana, autonomía e iniciativa personal.
4	Explicación. Noticia visual. Noticia propia.	10' 10' 30'	Lingüística, comprensión e interacción con el mundo físico, cultural, social y ciudadana, autonomía e iniciativa personal.
5	Explicación. Puesta en común. Preparación del quiz.	10' 20' 25'	Lingüística, comprensión e interacción con el mundo físico, cultural, autonomía e iniciativa personal.
6	Repaso en imágenes. Quiz.	20' 30'	Lingüística, autonomía e iniciativa personal.

Tabla 2: Relación entre las sesiones, las actividades de cada una, el tiempo necesitado para las mismas y las competencias básicas desarrolladas.

3.5.1. Actividades Alternativas

En caso de que alguna de las actividades propuestas no funcionase con un determinado grupo de alumnos, se proponen a continuación unas tareas alternativas:

- Pasapalabra: en caso de fallar la actividad relativa al repaso a través de imágenes, se puede plantear un juego inspirado en el popular programa de televisión, preparado previamente por el profesor con conceptos clave explicados durante las distintas sesiones.
- Teléfono escacharrado: Si la actividad con las variedades léxicas no funcionase bien, se propone esta actividad como alternativa. Para ello el profesor dividirá la clase en dos grupos y procederá a decir a cada grupo la misma oración que incluirá una palabra característica de RDA. Al ser desconocida para los alumnos, ganará el grupo que consiga transmitir correctamente la oración a su último miembro.

- *Role play*: Si la representación de una noticia en el contexto de la caída del Muro no les resultase atractiva, se puede plantear otro *roleplay* en el que, en conjunto, representen para el profesor la rueda de prensa que desencadenó la caída.
- Como actividad complementaria a la anterior, se podría proponer una representación por grupos en la que los alumnos deberán imaginarse que están viendo en directo la rueda de prensa y reaccionar ante la misma.
- Como variante de la actividad anterior, proponer otro *role play* en el que algunos alumnos representarán los soldados de los puestos fronterizos y el resto a la multitud que se acumula ante ellos. Unos y otros deberán presentar argumentos a favor o en contra de la apertura de la frontera.
- Si el juego inspirado en el Tabú no funcionase, se puede proponer que, en los grupos, reflexionen sobre un objeto, alimento o prenda de la que no puedan prescindir. A partir de ello, e imaginándose una vida en la RDA, deberán pensar formas para sobrevivir sin ello y a continuación exponerlo ante sus compañeros.

3.6. Espacios y recursos

Para el desarrollo de la presente unidad didáctica, se requerirá como espacio un aula ordinaria, con capacidad suficiente para el número de alumnos y mesas no ancladas al suelo para permitir distribuir las en grupos o en la disposición que la tarea requiera.

Respecto a los recursos, en la siguiente tabla se enumeran los materiales necesarios para la puesta en práctica de la unidad, para qué se utilizarán y la sesión en la que serán necesarios:

RECURSO	SESIÓN	UTILIDAD
Un ordenador con proyector / pizarra digital.	1, 2, 3, 4, 5, 6.	Visualización de la presentación y todo el material audiovisual que ésta incluye.
Una pizarra normal (o digital si la hubiese y se utilizase como el anterior recurso).	1, 2, 3, 4, 5, 6.	Anotación de conceptos, listas con conclusiones, posibles explicaciones recurrentes.
Presentación Prezi.	1, 2, 3, 4, 5, 6.	Apoyo visual para el desarrollo de la unidad.
Fotocopias suficientes de los textos a trabajar.	1, 3.	Realización de las tareas.
Diccionario monolingüe.	1, 2, 3, 4, 5, 6.	Consulta de posibles dudas léxicas.
Tarjetas de cartulina.	2, 5.	Realización de actividades (Tabú, quiz).
Película " <i>Sonnenallee</i> ".	2.	Visualización de fragmentos seleccionados.
Conexión a internet.	1, 2, 3, 4, 5, 6.	Visualización y escucha del material audiovisual insertado en la presentación Prezi y posibles búsquedas de información.

Tabla 3: Relación de los recursos necesarios, las sesiones en las que se requieren y la utilidad.

3.7. Atención a la diversidad

Puesto que toda aula está conformada por un grupo heterogéneo de alumnos y algunos requieren una atención más específica que otros, a continuación se plantean una serie de supuestos casos de atención a la diversidad que pueden darse en un aula de 2º de Bachillerato y sus correspondientes medidas propuestas para satisfacer las necesidades educativas especiales correspondientes:

- Alumnos con un nivel de alemán por debajo del nivel de la clase y del exigido

El profesor les proporcionará actividades de refuerzo para realizar en casa y se esforzará en dar las explicaciones necesarias en el aula para la comprensión total de la clase. Como el trabajo cooperativo es muy importante para estos alumnos, la distribución grupal está planteada para que en un mismo grupo haya alumnos con diversos niveles y se puedan ayudar unos a otros a través de experiencias enriquecedoras.

- Alumnos con un nivel superior a la media de la clase

El profesor les permitirá una expresión en el aula acorde a su nivel y, en caso de falta de comprensión por parte de los compañeros, fomentar en él la búsqueda de formas de expresión más sencillas para los compañeros, de forma que todos desarrollen la capacidad de adaptarse a distintos niveles. Como refuerzo para casa, el profesor recomendará a dichos alumnos lecturas más adecuadas al nivel de los mismos.

- Alumnos con TDA (Trastorno del Déficit de Atención)

Se realizarán un mayor número de tareas cortas y, en los trabajos grupales, se designará a cada miembro una actividad determinada, proporcionando al alumno con TDA un mayor número de tareas pero más cortas para evitar que desvíe la atención.

- Alumnos con discapacidades psicomotoras:

Puesto que en la presente unidad didáctica se realizan numerosas actividades grupales, la inserción de este tipo de alumnos no supondría problema alguno ya que sus compañeros pueden realizar en su lugar la tarea para la que se vea impedido.

3.8. Evaluación

Según el *Diccionario de términos clave de ELE* (Centro Virtual Cervantes 2013), “se entiende por evaluación la acción educativa que implica siempre recoger información para juzgarla y en consecuencia tomar una decisión”. Por ello, para ofrecer una enseñanza de calidad basada en el proceso de aprendizaje y no en resultados finales concretos en forma de calificaciones, la evaluación que se propone en la presente unidad didáctica es continua y de tipo formativo.

Por evaluación continua formativa se entiende aquella que se ejecuta de forma cualitativa, individual y contextualizada, cuyo objetivo consiste en perfeccionar el proceso de aprendizaje recopilando información sobre éste de forma sistemática con el propósito de:

- Regular el ritmo del aprendizaje.
- Retroalimentar el proceso de aprendizaje.
- Seleccionar las vías de procedimientos de aprendizaje más adecuadas a cada alumnado.
- Mostrar a cada estudiante sus avances particulares y orientarle en los mismos.
- Mantener la motivación del alumnado.

Este tipo de evaluación se lleva a cabo, como ya se ha dicho, de forma sistemática y durante un período de tiempo concreto dentro del proceso de aprendizaje, como puede ser por ejemplo una unidad didáctica, un tema o simplemente un conjunto de actividades. Para obtener toda la información necesaria, la evaluación continua formativa requiere una gran variedad de instrumentos de recogida de datos, como por ejemplo parrillas y diarios de observación, proposición de problemas, debates o proyectos. Una vez obtenidos los resultados, su manejo se hará de acuerdo al rendimiento observado en los alumnos y constatado en los instrumentos de evaluación para, como ya se ha dicho, aplicar alternativas de acción inmediata con el propósito de mejorar el proceso de aprendizaje. Este tipo de información obtenida no sólo será valiosa para el profesor sino también para el alumno, ya que gracias a ella podrá valorar de forma autónoma y crítica sus resultados y el por qué de los mismos.

Por último, mencionar que la evaluación no sólo será llevada a cabo por el profesor, sino también por los alumnos ya que, como se mencionó en el apartado dedicado a las actividades, al finalizar la unidad didáctica éstos deberán escribir una reflexión a modo de redacción en la que plasmen sus impresiones sobre la misma. Además, una vez que sean entregadas al profesor, éste se limitará a leerlas y extraer de ellas los fallos más importantes para exponerlos en clase de forma general y proceder con las explicaciones necesarias para ayudar a solucionarlos. Después, se devolverán las

redacciones a los alumnos para que sean ellos mismos los que corrijan sus errores y sean verdaderamente conscientes de ellos y de cómo han realizado el trabajo, con el objetivo de que los alumnos tomen parte y responsabilidad en su propio proceso de aprendizaje de una manera consciente y reflexiva para dotarles de autonomía en el mismo.

3.8.1. Criterios de evaluación

Para considerar si un alumno ha superado o no la evaluación de la presente unidad, se proponen los siguientes criterios, adecuados a los objetivos didácticos anteriormente planteados:

1. Es capaz de identificar de forma general las características del periodo histórico.
2. Es capaz de comprender material escrito, como un testimonio, y de extraer las ideas fundamentales del mismo.
3. Es capaz de expresarse de manera fluida, espontánea y con corrección gramatical sobre un tema tratado anteriormente en clase a través de exposiciones, debates, juegos, lluvias de ideas o *role plays*.
4. Es capaz de elaborar correctamente y en el registro adecuado un texto escrito, como una noticia o una redacción.
5. Es capaz de comprender material audiovisual, como extractos de una película, una noticia o un documental, y de extraer las ideas principales.
6. Es capaz de distinguir variedades léxicas y culturales de la Alemania del Este y del Oeste.
7. Valora la importancia y la repercusión del acontecimiento histórico.
8. Es capaz de reflexionar sobre sus propios errores y pone empeño en corregirlos.
9. Muestra interés y se esfuerza en participar en las clases.
10. Trabaja en equipo respetando las circunstancias y opiniones ajenas.
11. Muestra madurez en las argumentaciones y sabe adoptar diferentes puntos de vista.
12. Valora y respeta la lengua y cultura alemanas.

3.8.2 Instrumentos de evaluación

A partir de las diferentes situaciones planteadas en las actividades, se propone como instrumentos de evaluación una serie de parrillas (Anexo VII-A, B, C) en las que se reflejan los diferentes criterios anteriormente mencionados. Las parrillas serán individuales para cada alumno y el profesor las irá rellenando a lo largo de todas las sesiones a través de la observación del trabajo de los alumnos. Cada parrilla está compuesta por el criterio de evaluación correspondiente y dos casillas consiguientes sobre si lo cumple o no. Dichas casillas cuentan con espacio suficiente para poder hacer las anotaciones necesarias para realizar una evaluación adecuadamente personalizada.

Como recomendación de utilización de las parrillas, debido a que el volumen de las mismas con un número medio de alumnos en el aula podría ser bastante amplio, se propone su utilización a través de un medio digital para reducir el gasto y el impacto medioambiental, como por ejemplo el programa Microsoft Excel o One Note, que permiten el trabajo en varias páginas a través de diferentes pestañas, cada una de las cuales recibiría en este caso el nombre de un alumno y cada página contendría las parrillas propuestas para cada uno. En este sentido, la utilización de las parrillas a través de una tableta como soporte resultaría muy interesante ya que el profesor podría tomar anotaciones en tiempo real en el aula mientras observa el trabajo de los alumnos.

4. LA EXPERIENCIA PRÁCTICA PERSONAL CON LA UNIDAD DIDÁCTICA

A pesar de que la unidad didáctica se planteó en un principio para alumnos de 2º de Bachillerato, por no impartir clase mi tutora de prácticas durante el presente año académico a ningún grupo de ese nivel, realicé el desarrollo de la unidad con un grupo reducido de 1º de Bachillerato. Como estos alumnos cursaban alemán como primera lengua extranjera y provenían de un colegio donde se impartía esta lengua de forma obligatoria, la profesora-tutora me informó previamente de que sus conocimientos de alemán eran bastante buenos y que, además, mostraban un gran interés por el idioma, aspectos por los cuales decidí experimentar la práctica de la unidad didáctica tal y como estaba planteada, aunque teniendo siempre presente que quizá algunas actividades les resultasen algo complejas y que debiese darles alguna facilidad a mayores para que logran llevarlas a cabo con éxito.

Debido a varias razones ajenas a mi persona, he de decir que el tiempo del que en un principio disponía para llevar a cabo la unidad completa se vio en gran parte reducido, por lo que tuve que hacer una selección de las actividades que llevaría a cabo con el grupo. A pesar de ello, debido a la madurez que caracterizaba a estos alumnos, decidí comunicarles al final de mi intervención que ésta iba a ser motivo para un trabajo y que quería exponerles el conjunto de todo lo que hubiésemos trabajado si el tiempo lo hubiese permitido para que me dijeran con sinceridad qué les habría parecido y cómo creían ellos que hubiesen reaccionado. Así mismo, al terminar les realicé unas preguntas en forma de encuesta oral sobre lo que se había trabajado en clase (Anexo VIII).

Respecto a los resultados obtenidos desde el punto de vista de la propia observación, si bien es cierto que algunas actividades les resultaron más complejas que otras, en general la puesta en práctica dio muy buenos frutos.

Tomando las parrillas de evaluación como referencia para comentar los resultados, la comprensión y comunicación oral se desarrolló de forma favorable, aunque los alumnos presentaron mayor dificultad a la hora de la expresión en los debates, ya que en un principio se mostraban frustrados al no poder manifestar sus ideas de una forma tan directa como lo hubieran hecho en la lengua materna. Sin embargo, al demostrarles paciencia y ánimos para que buscaran circunloquios a la hora de expresarse, su motivación y seguridad en la lengua meta aumentó.

Sobre la competencia escrita, sólo se pudo desarrollar la capacidad de comprensión, ante la cual no presentaron grandes problemas más que algunos normales para su nivel y que con la experiencia de un curso más habrían sido capaces de superar más fácilmente.

Respecto a la observación de su respuesta ante la unidad didáctica en sí, los alumnos mostraron interés y respeto por este tema de *Landeskunde*, valorando la trascendencia del mismo con madurez. La participación fue muy activa, supieron trabajar adecuadamente en equipo con motivación y respetando las opiniones ajenas, y también fueron capaces de adoptar diferentes perspectivas respecto a las cuestiones que surgían en los debates.

Pasando a comentar las respuestas de las preguntas planteadas en la encuesta a los alumnos, éstas fueron muy positivas también. Todos aseguraron que la unidad les había gustado mucho, no sólo porque el tema les interesaba y les había servido para ponerlo en conexión con la actualidad, sino también porque se había planteado de una forma muy innovadora y les había permitido practicar el alemán en un ambiente agradable y de un modo muy distinto a lo que estaban acostumbrados, aunque en la expresión oral les hubiese costado un poco desenvolverse con facilidad. También reconocieron haber aprendido muchas cosas y que la idea de una evaluación sin examen les ayudaba a estar más tranquilos y motivados, especialmente porque la tarea final consistía en un juego para demostrar los conocimientos adquiridos.

Sobre la concepción de la unidad tomando a los alumnos y su trabajo en equipo como centro de atención, dijeron pensar que era uno de los puntos fuertes de la misma, ya que les producía motivación el hecho de trabajar ayudándose entre ellos de forma autónoma al profesor y que éste se presentase como guía y apoyo que escucha y observa el desarrollo de su trabajo, sin imponerles las directrices que han de seguir en el mismo.

La utilización del soporte tecnológico también les había parecido muy interesante, no sólo por la novedad, sino especialmente porque incluía mucho material audiovisual útil que servía de apoyo al discurso del profesor y como base para realizar las tareas encomendadas.

Por último, sobre las actividades en sí, todos las consideraron en conjunto adecuadas e interesantes. Sus favoritas fueron la visualización de los fragmentos de la película por la visión distinta del comunismo que ofrecía, y la de relacionar el vocabulario de la *DDR* con el del alemán estándar debido a la peculiaridad del primero. Aunque no pudo llevarse a cabo, la elaboración de la redacción final con las conclusiones e impresiones personales sobre la unidad didáctica fue una tarea que les llamó mucho la atención porque no sólo era una forma diferente de trabajar la capacidad de expresión escrita, sino también porque valoraban que el profesor tuviese en cuenta sus opiniones a modo de mejora para un futuro. Otra de las actividades que más les gustó pero que a la vez fue de las que menos fueron los debates: sí les gustó todo lo que se planteó en ellos y el hecho de que les hiciera adoptar diferentes perspectivas, pero les pareció muy difícil expresar sus opiniones basándose en sus conocimientos de alemán ya adquiridos, aunque reconocieron que podía deberse a la

falta de práctica y que si ese aspecto se trabajase más en clase los debates no hubiesen supuesto para ellos un problema, aunque tuvieran que recurrir a circunloquios para expresar todo lo que no sabían decir de forma directa en alemán.

Así pues, como vemos, la aplicación práctica resultó ser muy positiva. Bien es cierto que es sólo un ejemplo de funcionamiento y que quizá éste estuviese basado en las características de los alumnos y debido a que conformaban un grupo muy reducido con el que se podía trabajar sin problemas y manteniendo el control, pero se considera que puede servir de ejemplo de que la *Landeskunde* sí se puede introducir de forma distinta y fructuosa en el aula de Educación Secundaria manteniendo la metodología comunicativa.

5. CONCLUSIONES

Como se exponía al inicio del trabajo, dos eran las preguntas en torno a las cuales iba a ir orientado el objetivo de éste:

Respecto a la primera de ellas, la referida a si es posible integrar una *Landeskunde*, entendida como 'cultura' en el sentido tradicional, dentro del aula de alemán como lengua extranjera sin desatender las diferentes necesidades comunicativas y de desarrollo del alumnado, se le ha dado respuesta partiendo de un marco teórico en el que se ha expuesto la concepción y la situación didáctica de tan compleja materia, para pasar a exponer una propuesta de unidad que concibe el tema del Muro de Berlín como eje central para el desarrollo de una serie de actividades comunicativas, que, como se ha visto en los resultados mostrados, ha resultado fructífera.

En cuanto a la segunda pregunta, que partía del hecho de la poca presencia de las nuevas tecnologías en el aula de lengua extranjera en un contexto concreto y se cuestionaba si la utilización de éstas era útil o no para la didactización de *Landeskunde*, también se considera que ha sido respondida de forma afirmativa al mencionar sus ventajas dentro del marco teórico y exponer los resultados positivos obtenidos con la unidad didáctica propuesta.

Así pues, queda demostrado que, en determinados contextos, las exigencias culturales de los alumnos pueden verse atendidas de una forma adecuada manteniendo el carácter dinámico y comunicativo que debe definir al aula de lengua extranjera y que dichos conocimientos no sólo favorecen la comprensión intercultural tan necesaria hoy en día dentro de una sociedad global y plural, sino que también fomentan la toma de conciencia de una identidad propia, un paso importante dentro del desarrollo del individuo como ser social.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Biechele, M. y Padrós, A. (2003), *Didaktik der Landeskunde*, Berlín: Langenscheidt.

Candlin, C. N. (1990), *Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas*, en *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8, 33-54. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/126204.pdf> (08.06.13).

Consejo de Europa (2002), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf (06.06.13).

Consejo de Europa (2007), *Portfolio Europeo para futuros profesores de idiomas. Una herramienta de reflexión para la formación de profesores*, Madrid: Ministerio de Educación. Disponible en: <http://epostl2.ecml.at/LinkClick.aspx?fileticket=Odz4pL2JvAk%20%3D&tabid=505&language=de-DE> (06.06.13).

Corder, S. P. (1967), "The significance of learners' errors", en *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 4, 161-170. Disponible en: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED019903.pdf> (12.06.13).

Dahmen, K.; Neidlinger, D.; Pasewalck, S.; Specht, F.; y Heuer, W. (2012), *Zwischendurch mal... Landeskunde*, Ismaning: Hueber.

Delors, J. (1996), "Los cuatro pilares de la Educación", en *La educación encierra un tesoro, informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*, Madrid: Santillana/UNESCO, 91-103. Disponible en: http://uom.uib.cat/digitalAssets/221/221918_9.pdf (13.06.13).

De los Santos, M. (2006), *Evaluación Formativa*. Disponible en: <http://www.educando.edu.do/articulos/docente/evaluacin-formativa/> (10.06.13)

Duden (2006), *Deutsches Universalwörterbuch*, 6.ª edición, Mannheim: Duden.

Erdmenger, M. e Istel, H. W. (1978), *Didaktik der Landeskunde*, Múnich: Hueber.

Junta de Castilla y León, *BOCyL Nº 111: DECRETO 42/2008, de 5 de junio*. Disponible en: <http://www.educa.jcyl.es/es/curriculo/curriculo-bachillerato> (07.06.13).

Instituto Cervantes, Centro Virtual Cervantes (1997-2013), *Diccionario de términos clave de ELE*. Disponible en:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/ (10.06.13).

Krashen, S. D. (2009), *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, University of Southern California, Edición de internet. Disponible en:

http://www.sdkrashen.com/Principles_and_Practice/Principles_and_Practice.pdf

(07.06.13).

Mansilla, A. (2001), "Cultura y Lengua. Un emparejamiento indisoluble. Aspectos culturales no-oficiales de la didáctica del alemán para hispanohablantes", en *Cuadernos de Filología Inglesa*, 9. 2, 133-147. Disponible en:

<http://revistas.um.es/cfi/article/view/69451/66951> (07.06.13)

Real Academia Española (2001), *Diccionario de la Lengua Española*, 22.^a edición, Madrid: Espasa Calpe.

Schmidt, S. y Schmidt, K. (2012), *Erinnerungsorte*, Berlín: Cornelsen.

Zeuner, U. (2009), *Landeskunde und interkulturelles Lernen. Eine Einführung*.

Disponible en: [http://wwwpub.zih.tu-](http://wwwpub.zih.tu-dresden.de/~uzeuner/studierplatz_landeskunde/zeuner_reader_landeskunde.pdf)

[dresden.de/~uzeuner/studierplatz_landeskunde/zeuner_reader_landeskunde.pdf](http://wwwpub.zih.tu-dresden.de/~uzeuner/studierplatz_landeskunde/zeuner_reader_landeskunde.pdf)

(24.06.13)

ANEXOS