



GRADO EN LENGUA Y LITERATURA ALEMANAS

TRABAJO DE FIN DE GRADO

CURSO 2017/2018

TÍTULO: Valoración del tratamiento de las destrezas comunicativas en manuales de alemán como lengua extranjera: un análisis comparativo.

AUTOR/A: LAURA DONOSO RODRÍGUEZ

Fecha:

VºBº del Tutor:

Firma:

Firma:

ÍNDICE

1. Introducción	2
1.1 Justificación.....	2
1.2 Objetivos	2
2. Marco teórico	3
2.1 Las competencias según el MCERL	4
2.2 Las cuatro destrezas comunicativas	5
2.2.1 Comprensión escrita.....	5
2.2.2 Comprensión oral	6
2.2.3 Expresión escrita	6
2.2.4 Expresión oral	7
2.3 El nivel B2 de lengua según el MCERL	7
3. Análisis contrastivo de los métodos	9
3.1 Introducción	9
3.2 Análisis de los manuales	10
3.2.1 Estructura general: análisis contrastivo.....	10
3.2.2 Análisis contrastivo de la comprensión escrita	19
3.2.3 Análisis contrastivo de la comprensión oral	23
3.2.4 Análisis contrastivo de la expresión oral.....	26
3.2.5 Análisis contrastivo de la expresión escrita	29
3.3 Resultados	32
4. Conclusiones	32
5. Bibliografía.....	36

1. Introducción

1.1 Justificación

La enseñanza y el aprendizaje de una segunda lengua no es una tarea fácil. A lo largo de la historia se han sucedido numerosos métodos de aprendizaje y no pocas editoriales han ido elaborando manuales de diferente tipo, además de material complementario para el aprendizaje de la lengua. Estos manuales han ido evolucionando a medida que han ido cambiando las teorías sobre metodologías de enseñanza y el propio paradigma docente.

El objetivo siempre ha sido el mismo a lo largo de la historia. Posibilitar que el alumno adquiera competencias para comunicarse en la lengua extranjera. La forma en la que un manual plantea este objetivo puede ser bien diferente de un manual a otro, aunque en el fondo se persiga el mismo objetivo. Podemos intuir que hay diferencias en la forma de plantear la intervención del alumno, la integración de nuevos recursos o la progresión en la adquisición de competencias.

Con objeto de conocer distintas posibilidades y analizar si realmente hay diferencias en el tratamiento del aprendizaje de destrezas y competencias se plantea hacer un estudio comparativo en el que se reflejen similitudes y diferencias en cuanto al diseño metodológico del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, en nuestro caso la lengua alemana en varios manuales. Los tres manuales que van a ser objeto de estudio en este trabajo son los siguientes:

Sicher! Deutsch als Fremdsprache B2 (2015)

Ziel. Deutsch als Fremdsprache Niveau B2 (2009)

Mittelpunkt B2. Deutsch als Fremdsprache für Fortgeschrittene (2010)

Justificamos la elección del tema en el interés que puede tener desde el punto de vista didáctico desarrollar una metodología de análisis contrastivo desde la perspectiva lingüística y de adquisición de competencias.

1.2 Objetivos

El objetivo fundamental del presente Trabajo Fin de Grado¹ es analizar desde el punto de vista didáctico los tres manuales de alemán mencionados con objeto de identificar la presencia de competencias y destrezas y determinar el planteamiento de objetivos de enseñanza y

¹ En adelante TFG

aprendizaje en relación con las mismas para desarrollar en el alumno la competencia comunicativa en lengua alemana.

Dado que el presente TFG no puede centrarse en todos los niveles lingüísticos, pues excedería el ámbito de trabajo de un TFG, vamos a centrar nuestro estudio en el nivel B2 establecido por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002)²

La metodología de trabajo que vamos a seguir es la siguiente:

En primer lugar vamos a determinar el marco teórico del estudio. Vamos a considerar el MCERL como fundamento teórico para definir las distintas competencias y destrezas que son objetivo de aprendizaje y de enseñanza, por un lado y establecer los objetivos lingüísticos correspondientes al nivel B2, por otro.

A partir de este marco teórico podremos llevar a cabo un análisis comparativo de los manuales de forma objetiva, fundamentando los resultados en criterios didácticos.

Es objetivo global del trabajo valorar si el uso de uno u otro manual pueden llegar a influir en el nivel final de lengua de los alumnos, lo que puede resultar de mucho interés para futuros docentes a la hora de valorar la elección de un manual u otro.

2. Marco teórico

El MCERL: aprendizaje, enseñanza, evaluación, forma parte esencial del proyecto general de política lingüística del Consejo de Europa, que ha desarrollado un considerable y bien fundamentado esfuerzo por la unificación de directrices para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas dentro del contexto europeo (Cádiz 2002: 9). El proyecto es el resultado de un trabajo iniciado en 1991 por iniciativa del gobierno federal suizo que estuvo inspirado en trabajos previos realizados por particulares e instituciones desde 1971.

Recoge conceptos fundamentales sobre aspectos importantes en el aprendizaje de la lengua extranjera. En nuestro caso recogemos los conceptos de competencia comunicativa y subcompetencias, pues será importante considerar los objetivos que implican para ver cómo se plantean en cada uno de los manuales que analizamos.

No menos importante es analizar en los manuales el tratamiento de las destrezas. Para ello debemos partir de una definición de estos conceptos, lo que nos permitirá analizar cómo se ha organizado el proceso de aprendizaje de estas en los libros analizados.

² En adelante MCERL

2.1 Las competencias según el MCERL

Según el MCREL la *competencia léxica* es el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo y se compone de elementos léxicos y elementos gramaticales. Los elementos léxicos comprenden además expresiones hechas y fenómenos de polisemia. (MCREL 2002: 100)

La *competencia gramatical* es la capacidad de comprender y expresar significados expresando y reconociendo frases y oraciones bien formadas (como opuesto a su memorización y reproducción en fórmulas fijas). Según el MCREL la gramática de cualquier lengua en este sentido es enormemente compleja, y hasta ahora se resiste a un tratamiento concluyente o exhaustivo. La descripción de la organización gramatical supone la especificación de: elementos, categorías, clases, estructuras y relaciones. (MCERL 2002: 110)

La *competencia semántica* comprende la conciencia y el control de la organización del significado con que cuenta el alumno: la semántica léxica, La semántica gramatical y la semántica pragmática. (MCERL 2002: 112)

La *competencia fonológica* supone el conocimiento y la destreza en la percepción y la producción de las unidades de sonido (fonemas) de la lengua y su realización en contextos concretos (alófonos), los rasgos fonéticos que distinguen fonemas, la composición fonética de las palabras, fonética de las oraciones y reducción fonética. (MCERL 2002: 113)

La *competencia ortográfica* supone el conocimiento y la destreza en la percepción y la producción de los símbolos de los que se componen los textos escritos. Los sistemas de escritura de todas las lenguas europeas se basan en el principio alfabético, aunque los de algunas otras lenguas siguen el principio ideográfico (por ejemplo, el chino) o el principio consonántico (por ejemplo, el árabe). (MCERL 2002: 114)

La *competencia ortoépica* supone la capacidad de los usuarios para comprender tanto el conocimiento de los nombres de las grafías, necesario para el deletreo, como el correcto establecimiento de correspondencias entre grafías y sonidos. (MCERL 2002: 115)

La *competencia sociolingüística* comprende el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua. Los asuntos tratados aquí son los que se relacionan específicamente con el uso de la lengua y que no se abordan en otra parte: los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, las normas de cortesía, las expresiones de la sabiduría popular, las diferencias de registro, el dialecto y el acento. (MCERL 2002: 116)

Las *competencias pragmáticas* se refieren al conocimiento que posee el usuario o alumno de los principios según los cuales los mensajes:

- a) se organizan, se estructuran y se ordenan («competencia discursiva»);

b) se utilizan para realizar funciones comunicativas («competencia funcional»);

c) se secuencian según esquemas de interacción y de transacción («competencia organizativa»).

(MCERL 2002: 120)

La *competencia discursiva* es la capacidad que posee el usuario o alumno de ordenar oraciones en secuencias para producir fragmentos coherentes de lengua. Comprende el conocimiento de la ordenación de las oraciones y la capacidad de controlar esa ordenación. (MCERL 2002: 120)

La *competencia funcional* supone el uso del discurso hablado y de los textos escritos en la comunicación para fines funcionales concretos. La competencia funcional también comprende el conocimiento de los esquemas (modelos de interacción social) que subyacen tras la comunicación. (MCERL 2002: 122)

La *competencia organizativa* es el conocimiento de las normas de organización de la información de la comunidad en cuestión relativas a cómo se estructura la información en la realización de las distintas macrofunciones (descripción, narración, exposición, etc.), cómo se cuentan las historias, las anécdotas, los chistes, etc., cómo se desarrolla una argumentación (en el mundo del Derecho, en debates, etc.), cómo se elaboran, se señalan y se secuencian los textos escritos (redacciones, cartas formales, etc.). (MCERL 2002: 120)

2.2 Las cuatro destrezas comunicativas

Las subcompetencias comunicativas definidas con anterioridad interactúan para generar las destrezas que posibilitan la comunicación: comprensión oral y escrita y expresión oral y escrita. Conocerlas es fundamental para el docente.

2.2.1 Comprensión escrita

La habilidad para leer y comprender textos escritos ocupa un lugar destacado en la enseñanza/aprendizaje de las lenguas extranjeras, en la medida en que capacita para aprender lengua, aprender acerca de la lengua y aprender a través de la lengua. En efecto, Mendoza (1994: 313) afirma que “no puede decirse que se domine una lengua sin saber leer, es decir, sin comprender sus producciones escritas en cuanto exponentes culturales”. Esta habilidad, pues, no ha dejado de interesar a investigadores y teóricos; y en la actualidad existen abundantes investigaciones y publicaciones que han llevado a cabo una reconceptualización de la lectura y han profundizado en lo que es y lo que supone su dominio. Uno de los

resultados de estas investigaciones es el del modelo interactivo de la lectura, que ya no se considera como una descodificación basada en el texto, sino una interacción entre el lector y el texto, ya que “descodificar no es leer, pero necesitamos descodificar para comprender lo que leemos”. (Ribera 2007:14). Otro de estos resultados es el que considera que el núcleo del proceso lector es la comprensión lectora y no la velocidad, que debe estar siempre condicionada a la comprensión. La mayor preocupación de los profesores de una lengua extranjera coincide en querer estimular y orientar eficientemente la lectura y comprensión de textos a sus alumnos. (Jouini 2005: 95)

2.2.2 Comprensión oral

La comprensión auditiva es sin duda la base para el desarrollo de la expresión oral y finalmente de toda capacidad comunicativa e interactiva. Esto nos lleva a poner en correspondencia la comprensión y la expresión orales, que se encuentran integradas en la forma más abundante y natural de interacción comunicativa. Desde nuestra perspectiva la forma y la frecuencia con al que aparecerán en un manual será fundamental para el desarrollo de la competencia comunicativa. Es necesario también analizar el tipo de ejercicio que propone cada manual. (Rabéa 2010:9)

2.2.3 Expresión escrita

La concepción de la expresión escrita ha sido en la enseñanza de segundas lenguas la destreza que más polaridades ha sufrido. Los modelos tradicionales la utilizaban como objetivo último del aprendizaje. Partían de textos escritos por autores de prestigio para presentar la idiosincrasia de la lengua española y llevaban al alumno a reproducir escritos a imitación de las muestras que se le ofrecían. El método comunicativo desplazó el centro de interés a la expresión oral y, en sus primeros pasos, desterró casi por completo de los planes de clase dicha habilidad. En los últimos años, se ha vuelto a incorporar, y ya en la mayoría de los manuales aparece un apartado para la expresión escrita. No en vano se habla de "integración de destrezas". Sin embargo, ni en la concepción más tradicional ni en los presentes tiempos del enfoque comunicativo se han hecho trabajos didácticos completos que enseñen a los alumnos las características propias del código escrito. Ni siquiera existe un índice o lista de contenidos que orienten al profesorado. (Eusebio 1996:205)

Scinto (1986: 207) desde una concepción psicolingüística, defiende el modelo equipolente puesto que, a pesar de que el modelo oral y el escrito son sistemas independientes, existe una

fuerte relación entre ellos y comparten contenidos. Las diferencias entre lenguaje hablado y escrito se basan en la concepción, inevitable, de que ambas formas son el producto de unos tipos de situación comunicativa radicalmente distintas. (Eusebio 1996:208)

2.2.4 Expresión oral

Físicamente hablando se trata de una facultad propia de los seres humanos, basada en la capacidad de emitir sonidos orales con significado. Si estudiamos la expresión oral desde el punto de la enseñanza, es la segunda destreza en importancia, después de la comprensión auditiva. (Bautista, Juárez, Gamboa, Mena 2015: 6)

Para Martín Peris (2008) la capacidad de expresarse oralmente supone la habilidad de entender a un nativo de una L2³ sin que éste o ambos deban hablar más despacio, repetir, hablar más alto o claro. Tampoco debe afectar el contexto o circunstancias en el que se lleve a cabo la conversación; y también incluye la habilidad de expresarse y pronunciar las palabras lo más parecido a las de un nativo para así poder pasar por uno de ellos. La expresión oral es tanto expresiva como receptiva.

2.3 El nivel B2 de lengua según el MCERL

Hemos elegido para nuestro trabajo el nivel de lengua B2. Al analizar el MCERL hemos observado que según aumenta el nivel de competencias en el alumno el MCERL considera habilidades diferentes. Para poder valorar el tratamiento de la competencia comunicativa debemos partir de la definición del nivel objeto de estudio.

El nivel B2 según el MCERL (2002:37) representa un nivel en el que el alumno es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones.

Reproducimos a continuación la definición de las destrezas según el MCERL (2002):

³ Segunda lengua o lengua no-materna adquirida por un hablante.

ESCRIBIR	HABLAR		COMPRENDER	
Expresión escrita	Expresión oral	Interacción oral	Comprensión de lectura	Comprensión auditiva
<p>Soy capaz de escribir textos claros y detallados sobre una amplia serie de temas relacionados con mis intereses. Puedo escribir redacciones o informes transmitiendo información o proponiendo motivos que apoyen o refuten un punto de vista concreto. Sé escribir cartas que destacan la importancia que le doy a determinados hechos y experiencias.</p>	<p>Presento descripciones claras y detalladas de una amplia serie de temas relacionados con mi especialidad. Sé explicar un punto de vista sobre un tema exponiendo las ventajas y los inconvenientes de varias opciones.</p>	<p>Puedo participar en una conversación con cierta fluidez y espontaneidad, lo que posibilita la comunicación normal con hablantes nativos. Puedo tomar parte activa en debates desarrollados en situaciones cotidianas, explicando y defendiendo mis puntos de vista.</p>	<p>Soy capaz de leer artículos e informes relativos a problemas contemporáneos en los que los autores adoptan posturas o puntos de vista concretos. Comprendo la prosa literaria contemporánea.</p>	<p>Comprendo discursos y conferencias extensos, e incluso sigo líneas argumentales complejas siempre que el tema sea relativamente conocido. Comprendo casi todas las noticias de la televisión y los programas sobre temas actuales. Comprendo la mayoría de las películas en las que se habla en un nivel de lengua estándar.</p>

3. Análisis contrastivo de los métodos

3.1 Introducción

Hoy en día disponemos de una gran cantidad de recursos físicos y electrónicos que nos permiten ampliar los materiales de los que ya disponemos y ayudarnos a mejorar y enriquecer nuestros conocimientos sobre lo que se estudia. La llegada de Internet permitió la disposición de miles de libros en la web y una gran cantidad de recursos para nuestro aprendizaje. Así lo menciona Ortiz (2011: 88): “El conocimiento de una lengua extranjera ofrece la posibilidad de comunicarse utilizándola. En la red se crean contextos reales y funcionales de comunicación”

En su mayoría este material complementario en la red ayuda al alumno a desarrollar actividades de autoaprendizaje sin la guía de un docente. A pesar de todo este material, la enseñanza presencial en un aula requiere de la relación entre diferentes elementos básicos para el desarrollo de la enseñanza: un docente, un alumno y necesariamente también de un manual de referencia. Este manual recoge técnicas y recursos metodológicos que van desarrollando las destrezas del que aprende. Podemos intuir que la forma en la que se presentan estos recursos influye en el resultado final del proceso de aprendizaje. Por esta razón es muy importante la elección del método o manual que se implante en el aula.

En la actualidad disponemos de una amplia variedad de manuales destinados al aprendizaje del alemán como lengua extranjera que tienen como objetivo la competencia comunicativa del alumno a través del desarrollo de las cuatro destrezas que componen esta lengua extranjera bien diferenciadas y estructuradas en unidades.

Esta enseñanza con manuales físicos sería imposible sin la presencia del docente. Partimos de la idea de que el docente debe estar formado antes de asumir la responsabilidad de enseñar una lengua extranjera y transmitir todos esos conocimientos a los discentes; pero no solo debe contar con estos conocimientos sino también organizar un plan de actuación en el aula con anterioridad que dará como resultado un programa que le permita llevar a cabo la impartición de sus clases de manera metódica y bien estructurada.

Para esa idea primera es lógico pensar que el docente debe contar con un mínimo de formación que le permita partir de una base de conocimientos previos sobre lo que ocurre a nivel teórico en el aula; no sólo sobre el alemán, por ejemplo, y las cuatro competencias que debe generar en el alumno, sino también sobre cómo actuar con los alumnos, qué hacer en caso de diferencias de nivel en el misma aula o cómo motivar a estos a aprender el nuevo idioma, especialmente cuando se presenten dificultades.

Esta actitud vocacional ajena al estudio de la lengua será decisiva a la hora de incentivar el interés de los alumnos por el nuevo idioma y todo lo que este engloba.

“Para los profesores González Blasco y González-Anleo (1993,75) la vocación se entiende como el motivo más importante para dedicarse a la enseñanza, junto a otras razones como el humanismo de la profesión o la facilidad y conveniencia de la carrera de profesor.” (Sánchez 2003: 2). Entendemos que un buen manual puede ayudar al docente a conseguir estos objetivos vocacionales de apoyo por un lado, y de conocimientos lingüísticos y competencias, por otro.

Así, nuestra expectativa antes de comenzar con el análisis es la de encontrar un manual bien organizado en cuanto a la progresión de contenidos, y ejercicios para desarrollar las destrezas, por un lado, y con materiales interesantes que motiven tanto al docente como al alumno.

Los criterios que vamos a analizar son los siguientes:

- Coherencia en el número y contenidos de las unidades
- Frecuencia de tratamiento de las destrezas
- Coherencia en la progresión de ejercicios relacionados con cada competencia

3.2 Análisis de los manuales

3.2.1 Estructura general: análisis contrastivo

Si comenzamos a analizar los manuales encontramos que no solo hay diferencias entre cada uno de ellos, como es lógico, sino también en cada unidad que compone el manual.

Podemos observar e intuir que las diferencias obedecen a un plan de diseño en el que la situación y mezcla estratégica de ejercicios tiene como objetivo el desarrollo de cada una de las destrezas:

Se recomienda la práctica de más de una destreza en clase, no sólo para hacer que ésta resulte más variada e interesante, sino también porque lo aprendido oralmente, por ejemplo, se refuerza y consolida mediante actividades relacionadas con la expresión escrita. Bautista, Juárez, Gamboa, Mena (2015:2)

Por ello, como la lengua no se muestra de forma aislada en la comunicación real, es lógico que haya ejercicios en los que se mezclan objetivos. Para abordar el análisis contrastivo vamos a comenzar por la estructura general, es decir, número de unidades y estructura de cada unidad de forma global.

Empezando con el manual *Ziel* observamos en su índice que cuenta con dieciséis unidades y que cada unidad incluye cuatro partes bien diferenciadas: *Lesen, Hören, Schreiben* y *Sprechen*. Cada unidad cuenta con letras de la A a la F que sirven para señalar qué destrezas van a aparecer en cada página. En cada destreza encontramos una serie de ejercicios que permite al alumno trabajar sobre ese tema. Sin embargo, en cada una de esas partes diferenciadas no solo se trabaja la destreza principal sino también otras de manera secundaria, como ya se ha mencionado. Es decir, en una actividad sobre *Lesen* también se trabaja *Hören* y *Sprechen*. Nos parece acertada esta decisión pues se ejercitan las destrezas de comprensión y expresión a través de canales diferentes: la escritura y la oralidad. Se alternan en la misma página reproduciendo así situaciones naturales de la lengua, en la que se mezclan destrezas de forma continua.

Al final de cada unidad hay una sección dedicada a gramática y vocabulario y otra a expresiones que puedan ser útiles para los alumnos. El objetivo es presentar una visión global de los conocimientos que corresponde a la competencia gramatical y léxica, dado que gramática y vocabulario se manifiestan en los ejercicios de destrezas de forma permanente.

El cuadro que se reproduce las destrezas trabajadas en cada unidad, y las competencias léxica y gramatical.

UNIDADES	DESTREZAS	COMPETENCIAS	
		LÉXICO	GRAMÁTICA
Unidad 1 <i>Erlebt</i>	-Lesen -Hören -Schreiben -Sprechen	-Información estadística -Grupos sociales -Sentimientos -Relaciones personales	-Dass -Oraciones concesivas -Oraciones modales
Unidad 2 <i>Faszination</i>	-Lesen -Hören -Schreiben -Sprechen	-Música -Palabras sobre paisaje	-Formación del adjetivo -Adjetivos -Oraciones temporales -Formación de pasado

Unidad 3 <i>Vertrautes</i>	-Lesen -Hören -Schreiben -Sprechen	-Familiaridad -Festivales -Sentimientos -Palabras de emociones	-Pronombres personales y demostrativos. -Preguntas indirectas -Oraciones temporales -Formular objetivos -Genitivo
Unidad 4 <i>Erwischt</i>	-Lesen -Hören -Schreiben -Sprechen	-Términos abstractos -Películas -Comida, recetas -Lugar de trabajo	-Oraciones de finalidad -Formular propósitos -Verbos reflexivos -Adjetivos
Unidad 5 <i>Eintauchen</i>	-Lesen -Hören -Schreiben -Sprechen	-Cultura -Ordenador, internet, comunicación	-Verbos y expresiones con preposiciones fijas -Futuro 1 y 2 -Preguntas indirectas -Pronombres personales “es”
Unidad 6 <i>Gewinnen</i>	-Lesen -Hören -Schreiben -Sprechen	-Deporte -Jornada diaria	-Oraciones de relativo -Preposiciones + <i>einander</i> -Infinitiv + <i>zu</i>
Unidad 7 <i>Verrückt</i>	-Lesen -Hören -Schreiben -Sprechen	-Hogar -Clima	-Oraciones indirectas - <i>Konjunktiv I/II</i> -Órdenes
Unidad 8 <i>Risiko</i>	-Lesen -Hören -Schreiben -Sprechen	-Nombres + verbos -Cuerpo, salud -Comercio	-Participio I y II -Dar argumentos -Deseos irreales -Finalidad -Formular propósitos
Unidad 9 <i>Überzeugt</i>	-Lesen -Hören -Schreiben -Sprechen	-Medios de transporte	-Conjunciones en una oración - <i>Irgend</i> -Oraciones modales -Condiciones - <i>Haben...zu</i> -Órdenes

Unidad 10 <i>Angepasst</i>	-Lesen -Hören -Schreiben -Sprechen	-Colores -Ropa -Industria -Sanidad -Política -Medio ambiente	-Negación -Afirmación -Partículas modales -Formación de palabras
Unidad 11 <i>Versäumt</i>	-Lesen -Hören -Schreiben -Sprechen	-Problemas -Viajes -Contratos	-Adjetivos con preposiciones -Formación de palabras - <i>Damit/selbst, selber</i> - <i>Konjunktiv II</i> -Verbos modales como verbos completos
Unidad 12 <i>Geschafft</i>	-Lesen -Hören -Schreiben -Sprechen	-Biografía -Trabajo	- <i>Je...desto</i> -Verbos con sílabas separables -Relación nombre-verbo -Orden de las palabras
Unidad 13 <i>Vergessen</i>	-Lesen -Hören -Schreiben -Sprechen	-Objetos cotidianos -Recuerdos -Descripciones personales	-Impersonal -Abreviación de palabras -Verbos modales
Unidad 14 <i>Nachgemacht</i>	-Lesen -Hören -Schreiben -Sprechen	-Ciencia e investigación -Técnica -Aduana/fronteras -Bancos -Universidad	-Oraciones modales -Verbos modales - <i>Lassen</i> -Pasiva
Unidad 15 <i>Entdeckt</i>	-Lesen -Hören -Schreiben -Sprechen	-Paisaje -Lugares -Publicidad	-Estructura de textos -Conjunciones -Adverbios y preposiciones de lugar -Partículas -Artículo cero
Unidad 16 <i>Entspannt</i>	-Lesen -Hören -Sprechen		

Si proseguimos nuestro análisis con el libro *Mittelpunkt* observamos que cuenta con doce unidades. Este manual no aparece tan claramente estructurado como el primero analizado, sino que en cada unidad se van alternando las diferentes destrezas sin un plan lógico de progresión.

En cada unidad combinan ejercicios de vocabulario y gramática con las destrezas *Lesen, Hören, Schreiben y Sprechen*. Al igual que hay ejercicios destinados a trabajar las cuatro destrezas por separado y conjuntamente, también hay ejercicios únicamente de gramática en cada unidad, conocidos por *Formen und Strukturen*.

UNIDADES	DESTREZAS	COMPETENCIAS	
		LÉXICO	GRAMÁTICA
UNIDAD 1 Reisen	-Lesen -Hören -Schreiben -Sprechen	-Viajar	-Paréntesis oracionales -ADUSO-Wörter -Oraciones causales principales y subordinadas
UNIDAD 2 Einfach schön	-Lesen -Hören -Schreiben -Sprechen	-Belleza	-Orden de oraciones con acusativo y dativo -Oraciones temporales, causales, modales y locales
UNIDAD 3 Nebenan und Gegenüber	-Lesen -Hören -Schreiben -Sprechen	-Direcciones	-Oraciones adversativas, alternativas y modales principales y subordinadas -Adjetivos con sufijos
UNIDAD 4 Dinge	-Lesen -Hören -Schreiben -Sprechen	-Objetos	-Declinación del adjetivo -Oraciones de relativo con "was" y "wo(r)-"
UNIDAD 5 Kooperieren	-Lesen -Hören -Schreiben -Sprechen	-Cooperación	-Conectores de Maneras de indicar -Konjunktiv II -Oraciones comparativas

UNIDAD 6 Arbeit	-Lesen -Hören -Schreiben -Sprechen	-Trabajo	-Formación de nombre-verbo -Voz pasiva -Declinación "man" -Verbos modales: perfecto, pluscuamperfecto y <i>Konjuntiv II</i>
UNIDAD 7 Natur	-Lesen -Hören -Schreiben -Sprechen	-Naturaleza	-Modo indirecto -Uso subjetivo de "sollen" y "wollen" -Voz pasiva
UNIDAD 8 Wissen und Können	-Lesen -Hören -Schreiben -Sprechen	-Querer y poder	-Verbos modales -Oraciones subordinadas de finalidad
UNIDAD 9 Gefühle	-Lesen -Hören -Schreiben -Sprechen	-Sentimientos	-Nombres, verbos y adjetivos con preposición -Pronombres preposicionales -Uso subjetivo de verbos modales (presente) -Uso subjetivo de verbos modales (pasado) -Partículas y adverbios modales
UNIDAD 10 Arbeiten International	-Lesen -Hören -Schreiben -Sprechen	-Trabajo internacional	- <i>Partizip I</i> y <i>Partizip II</i> como atributos -Oraciones con "ohne zu" y "ohne dass"
UNIDAD 11 Leistungen	-Lesen -Hören -Schreiben -Sprechen	-Rendimiento	-Conectores consecutivos y concesivos

UNIDAD 12 Sprachlos	-Lesen -Hören -Schreiben -Sprechen	-Sin habla	-Comparaciones en la segunda parte de la oración. -Oraciones de relativo con “was” y “wo(r)-“ -Oraciones de relativo generalizadoras con “wer” y “was”
------------------------	---------------------------------------------	------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

En *Mittelpunkt* no aparece ningún apartado dedicado al léxico, sino que a través de cada unidad el alumno va aprendiendo el vocabulario que aparece, sin realizar actividades exclusivas de palabras nuevas. No se detalla cuál va a ser el tema de la unidad que va a trabajarse, solo se sabe a través del título de la primera página. Además, en este manual no se estructura de manera diferenciada las distintas destrezas para una buena organización, sino que están todas las destrezas y tareas correspondientes mezcladas entre sí, lo que lleva a la confusión no solo al alumno sino al docente a la hora de estructurar la clase.

En *Sicher!*, por su parte, aparecen doce unidades y cuenta con un índice diferenciado por secciones también. El contenido del que disponen en este manual se diversifica en *Sprechen*, *Lesen*, *Hören*, *Sehen und Hören*, *Wortschatz* y *Grammatik* en cada unidad. Además, cada una de estas unidades no es igual a la anterior en cuanto a orden, sino que alguna de ellas cuenta con dos secciones de *Lesen*, en otra unidad cuenta con dos secciones de *Sehen und Hören*, otra con dos secciones de *Sprechen*.

UNIDADES	DESTREZAS	COMPETENCIAS	
		LÉXICO	GRAMÁTICA
UNIDAD 1 <i>Freunde</i>	-Lesen -Hören -Schreiben -Sprechen	-Edad -Amistad -Amor	-Conectores -Oración principal -Sufijos en los nombres
UNIDAD 2 <i>In der Firma</i>	-Lesen -Hören -Schreiben -Sprechen	-Posiciones y tareas en el trabajo	-Voz pasiva de estado -“Von” o “durch” en la voz pasiva -Prefijos en los nombres -Partizip I y II como adjetivos

UNIDAD 3 <i>Medien</i>	-Lesen -Hören -Schreiben -Sprechen	-Industria de los medios	-Indicaciones en el texto -Sufijos en los adjetivos -Oraciones con “ <i>wenn</i> ”, “ <i>dass</i> ” y su concordancia
UNIDAD 4 <i>Nach der Schule</i>	-Lesen -Hören -Schreiben -Sprechen	- Calificación con adverbios	-Construcciones temporales -Formación de palabras: sufijo – <i>weise</i> en adverbios
UNIDAD 5 <i>Körperbewusstsein</i>	-Lesen -Hören -Schreiben -Sprechen	-Modismos sobre el cuerpo	-Verbo <i>Lassen</i> - <i>Futur I</i> -Frases verbales -Nominalización de verbos con nombres/adverbios
UNIDAD 6 <i>Städte erleben</i>	-Lesen -Hören -Schreiben -Sprechen	- Infraestructuras, intereses sobre las ciudades	- <i>Konjunktiv II</i> -Circunstancias irreales, deseos y comparaciones -Adjetivos con preposición
UNIDAD 7 <i>Beziehungen</i>	-Lesen -Hören -Schreiben -Sprechen	-Relaciones y formas de vida	-Nombres con preposiciones -Oraciones de relativo y comparativas.
UNIDAD 8 <i>Ernährung</i>	-Lesen -Hören -Schreiben -Sprechen	-Eslóganes publicitarios para los alimentos	-Significado subjetivo del verbo modal “ <i>sollen</i> ” -Nominalización de los verbos -Relaciones condicionales -Relaciones concesivas
UNIDAD 9 <i>An der Uni</i>	-Lesen -Hören -Schreiben -Sprechen	-Estudiar	-Relaciones consecutivas -Relación entre verbos y nombres -Negación con “Vor-“ y sufijos en adjetivos
UNIDAD 10 <i>Service</i>	-Lesen -Hören -Schreiben -Sprechen	-Servicios públicos	-Alternativas de la voz pasiva -Oraciones en voz pasiva sin sujeto

UNIDAD 11 <i>Gesundheit</i>	-Lesen -Hören -Schreiben -Sprechen	-Botiquín de viaje	-Pronombres indefinidos -Relaciones modales
UNIDAD 12 <i>Sprache und Regionen</i>	-Lesen -Hören -Schreiben -Sprechen	- Extranjeris mos	-Ampliación del participio -Oraciones adversativas -Participios como nombres -Elemento de unión -s- en nombres

Tras este primer análisis global, observamos que los tres manuales trabajan las cuatro destrezas en todas sus unidades aunque de manera diferente y con temas y contenido distinto. A su vez, percibimos que, mientras el léxico varía de un manual a otro, la gramática es generalmente la misma. Además, la progresión que sigue la gramática es gradual para que no haya ningún paso sin explicar y cada contenido nuevo sea acorde a lo anterior. Esto quiere decir que los tres manuales por separado se adaptan a los requisitos que según el MCERL son necesarios para adquirir el nivel B2.⁴

Por un lado, tener la misma distribución en cada unidad ayuda al alumno a crear una rutina de estudio y a saber organizar cuál es cada parte y cómo trabajarla. Sin embargo, también es positivo el hecho de cambiar esta distribución y no acostumbrar al alumno a un mismo orden, de manera que en cada unidad pueda reinventarse y encontrar nuevas formas de aprender una destreza. Así, el alumno no optará por encontrar aburrido lo cotidiano.

Acerca de cada aspecto, *Ziel* y *Sicher!* destacan por su claridad, ya que en cada unidad se sabe desde el primer momento qué temas se van a tratar y qué destrezas van a ser trabajadas. Esto provoca una motivación para el alumno y para el docente a la hora de estudiar y utilizar el manual. Por otra parte, *Mittelpunkt* resulta ser el manual más confuso y desorganizado, ya que no detalla en el índice cuál va a ser el léxico que se va a estudiar en cada unidad, e incluso en cada tema no hay un apartado dedicado al léxico. Esto provoca desorientación para el alumno y la necesidad de hacer un glosario propio de cada palabra desconocida en la unidad, lo que no ayuda a su estudio.

En resumen, podemos hacer un balance favorable sobre los tres manuales de manera general con respecto a las destrezas y las competencias, no tanto con la organización de los mismos.

⁴ Véase punto 2.3

3.2.2 Análisis contrastivo de la comprensión escrita

Como ya hemos comentado anteriormente, la comprensión escrita es la capacidad para entender un texto en la lengua extranjera, en este caso, alemán. (Sanz 2003:129) Es lo que en alemán se conoce como *Lesen*. En su mayoría, los manuales tanto de la lengua materna como de la segunda lengua, añaden a los textos palabras o expresiones desconocidas para que el alumno o la alumna aprenda nuevas expresiones o léxico general y encuentren alguna dificultad que puedan solventar por ellos mismos. Para no dificultarlo demasiado aparece un título que ya puede darle nociones sobre lo que va a tratar el fragmento o un subtítulo que ayude a adentrarnos en el tema. Igualmente es cierto que no es necesaria la comprensión total del texto mismo pero sí entender de manera general de qué trata el mismo.

Si analizamos esta primera destreza en cada manual por separado observamos lo siguiente:

En *Ziel*:

Unidad 1: cuatro tareas	Unidad 9: tres tareas
Unidad 2: cuatro tareas	Unidad 10: cuatro tareas
Unidad 3: tres tareas	Unidad 11: cuatro tareas
Unidad 4: siete tareas	Unidad 12: dos tareas
Unidad 5: siete tareas	Unidad 13: dos tareas
Unidad 6: siete tareas	Unidad 14: tres tareas
Unidad 7: cinco tareas	Unidad 15: cuatro tareas
Unidad 8: siete tareas	Unidad 16 tres tareas

De la unidad 1 a la unidad 16 hay una media de 4 tareas por unidad. No obstante, en las primeras ocho unidades hay mayor número de tareas para la comprensión escrita, llegando a contar con siete tareas por unidad, mientras que en las siguientes ocho unidades el máximo es tres.

En *Mittelpunkt*:

Unidad 1: diez tareas	Unidad 7: ocho tareas
Unidad 2: diez tareas	Unidad 8: once tareas
Unidad 3: ocho tareas	Unidad 9: once tareas
Unidad 4: tres tareas	Unidad 10: doce tareas
Unidad 5: seis tareas	Unidad 11: dieciocho tareas
Unidad 6: cinco tareas	Unidad 12: cinco tareas

En este manual, por el contrario, hay una media de 9 actividades en cada unidad centradas en la comprensión escrita. Al contrario de lo que ocurría en el primer manual, en *Mittelpunkt* el número mayor de tareas se centra en la segunda parte del libro, donde podemos observar que hay unidades con once, doce e incluso dieciocho tareas para la comprensión escrita.

En *Sicher!*:

Unidad 1: una tarea	Unidad 7: dos tareas
Unidad 2: dos tareas	Unidad 8: dos tareas
Unidad 3: dos tareas	Unidad 9: una tarea
Unidad 4: una tarea	Unidad 10: dos tareas
Unidad 5: dos tareas	Unidad 11: dos tareas
Unidad 6: dos tareas	Unidad 12: una tareas

Sicher! cuenta con una media de una tarea por unidad. Observamos que en este manual la comprensión escrita no se trabaja tanto como en los manuales anteriores. Cabe mencionar que aunque hay una parte en cada unidad estrictamente dedicada al *Lesen*, esta destreza se trabaja también en otras secciones de las unidades aunque estén calificadas generalmente como “Schreiben”, “Hören” o “Sprechen”.

Para la comprensión escrita, los ejercicios son generalmente textos de varios párrafos con ejercicios posteriores de respuesta verdadero o falso, elegir la respuesta correcta... Así, tenemos el siguiente ejemplo en el que observamos que la comprensión escrita es a la vez herramienta de desarrollo de otras destrezas:



E Anpassung an ...?

E3 Bei Frau Fischer nachgefragt.
a Lesen Sie bitte erst die Fragen im Interview.

b Arbeiten Sie jetzt in zwei Gruppen.

- Gruppe A: Lesen Sie das Interview und notieren Sie ein bis zwei wichtige Informationen aus den Antworten.
- Gruppe B: Hören Sie das Interview und notieren Sie ein bis zwei wichtige Informationen aus den Antworten.

Sie sind Wahlbeobachterin. Was ist das eigentlich?

Als Wahlbeobachterin bin ich Vertreterin des politischen Systems der EU. Ich versuche mit meinen Kolleginnen und Kollegen, in Ländern, die dies wünschen, festzustellen, inwieweit demokratische Strukturen im Wahlkampf und während der Wahl selbst eingesetzt und aufgebaut werden.

Das heißt, Sie werden eingeladen?

Ja.

Was machen Sie dann dort konkret vor Ort?

Ich bin als Langzeitbeobachterin schon mehrere Wochen vor den Wahlen im Land, um die Eigenheiten, Stärken und Schwächen des jeweiligen Landes kennenzulernen. Ich baue Kontakte auf, die mir zu wesentlichen Informationen verhelfen und mich unterstützen, mich zu orientieren. Sobald der Wahlkampf beginnt, besuche ich Veranstaltungen der Parteien, spreche mit Parteivorsitzenden, interviewe Journalisten, Intellektuelle, religiöse Führer und Frauenvertreterinnen, kurz: Menschen, Gruppen und Organisationen, die das Bild eines Landes mitprägen.

Am spannendsten sind natürlich der Wahltag, der Prozess des Wählens, der Zugang der Wähler, das Auszählen, die Veröffentlichung der Ergebnisse.

Dies ist ja nicht nur eine verantwortungsvolle Aufgabe, sondern wahrscheinlich auch eine recht anstrengende.

Warum tun Sie das?

Demokratische Strukturen sind mir wertvoll. Ich lebe mein ganzes Leben in einem demokratischen Staat und bin glücklich darüber. Wenn ich dazu beitragen kann, dass demokratische Strukturen in Ländern zur Anwendung kommen, deren Traditionen bisher an andere politische Systeme gebunden waren, habe ich viel erreicht.

Sie engagieren sich aber nicht nur politisch, sondern auch humanitär. Wie hängt das zusammen?

Wenn ich auf der politischen Bühne arbeite, lerne ich immer wieder, dass nicht alle Probleme einer Gesellschaft von der Politik gelöst werden können. Ich versuche dann, von unserem Reichtum in Europa etwas abzuzweigen für Menschen in Ausnahmesituationen, deren Leben viel schwieriger ist als unseres.

Was machen Sie da zum Beispiel?

In manchen Fällen ist Nothilfe angebracht. Lebensmittel, Kleidung und Medikamente werden gesammelt, verpackt und geliefert. Diese Form der Hilfe muss schnell gehen. Wir begleiten alle Transporte.

Dann versuchen wir, die Infrastruktur aufzubauen, beim Aufbau zu helfen. Schulen werden eingerichtet, Kindergärten ausgestattet, Krankenhäuser mit Betten und Medizintechnik versorgt.

In anderen Fällen helfen wir, Arbeitsplätze zu schaffen, damit die betroffenen Menschen allmählich von humanitärer Hilfe unabhängig werden.

Ich versuche herauszufinden, was die Menschen wirklich brauchen. Wir liefern nicht das, was wir nicht mehr benötigen, sondern besorgen genau das, was dringend fehlt und vor Ort nicht beschafft werden kann.

Aber das machen Sie doch nicht alles alleine, oder?

Freunde helfen mir. Viele engagierte Menschen haben sich unserem Team angeschlossen. Manche investieren viel Zeit und Energie, andere bringen sich nur kurzfristig ein. Unternehmen, Firmen und Kirchen unterstützen uns. Ich bin eigentlich nur der Motor.

Eine letzte Frage: Sind Sie anpassungsfähig?

Ich bin niemals zweimal der gleichen Situation begegnet und musste mich oft sehr flexibel zeigen. Ich hoffe, dass ich anpassungsfähig genug bin. Ich bemühe mich jedenfalls immer wieder, auf meine Gesprächspartner einzugehen, deren Meinungen zu hören und Bedürfnisse zu erkennen. Es ist ja nicht so, dass ich meine Identität aufgeben muss.

So habe ich in Afrika einen anderen Umgang mit der Zeit kennengelernt. Das hat mich anfangs nervös gemacht, weil ich in dem mir vertrauten europäischen Tempo arbeiten wollte. Nach einigen Tagen war mir dann klar, dass es einfacher ist, wenn ich mich anpasse und meinen lokalen Mitarbeitern mein Arbeitstempo nicht aufzwinge. Zuhause angekommen, fiel mir auf, dass ich viel langsamer war als meine Umgebung. Ich hielt noch ein paar Wochen an meiner „afrikanischen“ Geschwindigkeit fest, denn ich schaffte auch so mein Arbeitspensum. Nach einem Monat allerdings war ich wieder ganz europäisiert – auch die Hektik hatte mich wieder vereinnahmt.

c Vergleichen Sie nun zu zweit (eine Person aus Gruppe A, eine aus Gruppe B) Ihre Notizen. Ergänzen Sie gegebenenfalls Informationen.

AB 35 → WORTSCHATZ 35

d Lesen Sie oder hören Sie nun das Interview, je nachdem, ob Sie es vorher gehört oder gelesen haben. Was empfinden Sie als schwerer? Sprechen Sie.



F1 Leben in der Fremde oder: Wie passt man sich an? – Zwölf Typen. Suchen Sie sich jeweils einen aus und beschreiben Sie, wie er sich wohl in der Fremde verhält.

der Anpasser **1** ■ der Übereifrige **2** ■ der Ängstliche **3** ■ der Vorsichtige **4** ■
 der Durchmogler **5** ■ der Snob **6** ■ der Gewohnheitsmensch **7** ■ der Heimwehkranke **8** ■
 der Glückspilz **9** ■ der Kontakter **10** ■ der Einsame **11** ■ der Unsichere **12**

F2 a Sie werden gleich einen Text über einen deutschen Erasmusstudenten* mit dem Titel *Der Anpasser* lesen. Was für einen Text erwarten Sie? Kreuzen Sie an.

- einen erzählenden, berichtenden Text
- einen wissenschaftlichen Text
- einen lustigen, ironischen Text

* Erasmusstudent: ein/e Student/in, die/der mithilfe des „Erasmus Student Network“ im Ausland studiert

b Lesen Sie nun folgende Aussagen zum Text. Kreuzen Sie die Aussagen an, die Sie in einem Text mit dem Titel *Der Anpasser* erwarten.

1 Ein Anpasser ...

- a imitiert schon nach kurzer Zeit das Verhalten der Inländer.
- b zeichnet die Einheimischen beim Gemüse- oder Zeitungskauf.
- c trifft sich in seiner Freizeit mit Einheimischen in Bars.

2 Er schämt sich für seine Landsleute, weil ...

- a sie ihn in seiner Muttersprache nach dem Weg fragen.
- b sie immer den falschen Kaffee bestellen.
- c sie sich an ihr Urlaubsland zu wenig anpassen.

3 Der Anpasser geht am Ende des Erasmusjahres am liebsten ...

- a nach Hause.
- b in ein anderes Land, um dort weiterzustudieren.
- c nicht zurück in sein Heimatland.

4 Die Zukunft des Anpassers sieht so aus: Er wird ...

- a Lebenskünstler oder Kulturbeauftragter.
- b Straßenmusikant oder Journalist.
- c Geiger in einer Band.

c Lesen Sie jetzt den Text auf Seite 130. Haben sich Ihre Erwartungen in a und b bestätigt? Korrigieren Sie Ihre Lösungen, wenn nötig. Vergleichen Sie dann zu zweit.

F3 a Wie müsste man sich auf einen längeren Aufenthalt in einem fremden Land vorbereiten? Und warum? Welche Erfahrungen haben Sie schon gemacht? Machen Sie sich Notizen.

b Tauschen Sie sich aus. Erzählen Sie, gehen Sie auf das Gesagte ein, fügen Sie Ihre Gedanken und Erfahrungen hinzu. Verwenden Sie auch Wendungen und Ausdrücke aus der Lektion (Übersichtsseite).

Como se mencionaba anteriormente, los ejercicios más comunes para trabajar la comprensión escrita se basan en un texto seguido de ejercicios que suelen ser, como se observa en el ejemplo, elegir la respuesta correcta según lo leído.

3.2.3 Análisis contrastivo de la comprensión oral

La comprensión oral es la capacidad para entender una conversación real o ficticia en alemán, bien en directo o por audio. Esta competencia se conoce en alemán como *Hören*. (Cassany, Luna, Sanz 1994:100). No solo se trata en clase con audios sino que normalmente el docente o la docente tratan de ofrecer sus explicaciones en alemán, de manera que los discentes desarrollen la capacidad de escuchar el alemán e ir afianzando la percepción del idioma. Igual que ocurre con la comprensión escrita, en la comprensión oral los alumnos no van a entender cada palabra que se dice pero se trata de que entiendan las palabras clave y el tema general del que se habla.

Observamos que muchas actividades que se proponen para ejercitar esta destreza van normalmente acompañadas de un texto, por lo que mientras trabajan el *Hören* también trabajan el *Lesen*, como se mencionaba anteriormente. Y mientras escuchan la palabra observan cómo se pronuncia y como interactúa en el habla con el resto de palabras del texto. Hemos observado que esta tendencia es generalizada. Nos parece lógico que las destrezas conecten en los ejercicios pues la lengua natural se manifiesta así. Por otra parte la repetición de contenido de distinta forma contribuye a afianzar las competencias.

Veamos la distribución de tareas en *Ziel*:

Unidad 1: dos tareas	Unidad 9: cuatro tareas
Unidad 2: dos tareas	Unidad 10: cuatro tareas
Unidad 3: cinco tareas	Unidad 11: dos tareas
Unidad 4: tres tareas	Unidad 12: cuatro tareas
Unidad 5: dos tareas	Unidad 13: tres tareas
Unidad 6: cuatro tareas	Unidad 14: cuatro tareas
Unidad 7: cuatro tareas	Unidad 15: dos tareas
Unidad 8: dos tareas	Unidad 16: dos tareas

En este manual se dispone de una media de 3 actividades por unidad para trabajar el *Hören*. Es un número menor que de actividades de comprensión escrita aunque si el docente, como ya se ha mencionado, realiza las explicaciones en alemán cuenta como actividad de comprensión oral aunque los alumnos no sean conscientes de ello al cien por cien. Observamos, pues, que sería necesaria la intervención del docente para mejorar esta carencia en el manual que podría conducir a un desequilibrio en el dominio de las destrezas.

Veamos la distribución en *Mittelpunkt*:

Unidad 1: ocho tareas	Unidad 7: seis tareas
Unidad 2: cinco tareas	Unidad 8: cuatro tareas
Unidad 3: cinco tareas	Unidad 9: cuatro tareas
Unidad 4: siete tareas	Unidad 10: tres tareas
Unidad 5: cinco tareas	Unidad 11: tres tareas
Unidad 6: cinco tareas	Unidad 12: tres tareas

En *Mittelpunkt* la media es de 5 tareas por unidad dedicadas al *Hören*. Aquí el número de tareas es mayor que en *Ziel*, siendo equitativo el número de tareas por cada unidad, sin diferenciarse demasiado entre unas y otras.

En *Sicher!* La distribución es la siguiente:

Unidad 1: una tareas	Unidad 7: dos tareas
Unidad 2: una tareas	Unidad 8: una tareas
Unidad 3: una tareas	Unidad 9: una tareas
Unidad 4: una tareas	Unidad 10: dos tareas
Unidad 5: una tareas	Unidad 11: una tareas
Unidad 6: dos tareas	Unidad 12: dos tareas

La media de tareas por unidad en *Sicher!* es de una. Es evidente que es un número muy escaso si atendemos a la necesidad según el MCERL de equilibrio entre las destrezas para generar la competencia comunicativa. Intuimos que es una destreza que no solo se trabajaría con el libro, sino que en general el trabajo sería mayormente escuchando al profesor y al resto de compañeros hablar alemán en el día a día de clase.

Para trabajar esta destreza, la mayoría de manuales ofrece el mismo tipo de ejercicio: primero un audio que puede ir o no acompañado de un texto y unos ejercicios para calificar la comprensión del audio, como se observa en el siguiente ejemplo:

HÖREN

1 Ein Job im Ausland

Was sollte man bedenken, bevor man sich für einen Arbeitsplatz im Ausland entscheidet. Diskutieren Sie.

2 Gespräch mit einer jungen Klinikärztin → AB 172-174/Ü5-6

- a Sophie Barlow aus England arbeitet in einer deutschen Klinik als Ärztin. Was meinen Sie: Warum ist sie wohl nach Deutschland gekommen?
- b Hören Sie ein Gespräch mit ihr und markieren Sie die richtigen Antworten.



30
CD 2

Abschnitt 1

- 1 Bevor Sophie nach Deutschland kam ...
- gefiel ihr Deutschland schon sehr gut.
 - hat sie lange mit ihrem Freund überlegt, wo sie leben wollen.
 - wollte sie, dass ihr Freund nach England zieht.
- 2 Wie verlief die Anerkennung ihrer beruflichen Qualifikationen?
- Sie war völlig unproblematisch.
 - Es gab Schwierigkeiten mit ihrer Approbation.
 - Das Übersetzen ihrer Papiere dauerte einige Zeit und war kostspielig.

31
CD 2

Abschnitt 2

- 3 Was versuchte Sophie, um eine Stelle zu bekommen? Sie hatte sich ...
- um eine Stelle im Krankenhaus beworben, von der ihr jemand erzählt hatte.
 - übers Internet beworben, bekam aber nur Absagen.
 - sowohl um eine Hospitation als auch um einen festen Arbeitsplatz beworben.

32
CD 2

Abschnitt 3

- 4 Welche sprachlichen Herausforderungen gibt es in Sophies Berufsalltag immer noch?
- Es fällt ihr immer noch schwer, grammatikalisch richtig zu sprechen und zu schreiben.
 - Sie hat Schwierigkeiten, den Dialekt mancher Patienten zu verstehen.
 - Sie lässt ihre Kolleginnen Arztbriefe schreiben, weil diese schwierig sind.
- 5 Was erfährt man über die tägliche Arbeit in der Klinik?
- Die Abläufe in der Klinik sind in Deutschland und England gleich.
 - Die Ärzte machen vormittags oder nachmittags Visite bei ihren Patienten.
 - Im Arztzimmer besprechen alle Ärzte gemeinsam die weitere Behandlung der Patienten.

33
CD 2

Abschnitt 4

- 6 Menschen, die im Ausland arbeiten möchten, sollten ihren künftigen Arbeitsplatz ...
- durch eine unbezahlte Tätigkeit vorher kennenlernen.
 - mit Arbeitsplätzen im Heimatland vergleichen.
 - über eine ausführliche Recherche im Internet kennenlernen.

- c Vergleichen Sie. War Ihre Vermutung aus a richtig?

Wussten Sie schon? → AB 174/Ü7

Tausende von Ärzten üben ihren Beruf nicht in ihrem Heimatland aus. Dabei arbeiten deutsche Ärzte vorzugsweise in der Schweiz, Österreich, USA und Großbritannien. Im Gegenzug gibt es immer mehr ausländische Mediziner in deutschen Kliniken und Praxen. Bessere Bezahlung und bessere Arbeitsbedingungen sind die Hauptgründe für die Migration.



Ich kann jetzt ...

- Vermutungen über berufliche Entscheidungen einer Person anstellen.
- Hauptaussagen und Details in einem Interview mit einer ausländischen Ärztin verstehen.

11

147

3.2.4 Análisis contrastivo de la expresión escrita

La expresión escrita es la capacidad para producir lenguaje escrito, ya sea en un ámbito formal o informal. Esta destreza es igual de válida e importante que las otras tres, y su importancia se encuentra en la necesidad de relacionarnos vía correo ordinario, correo electrónico, mensajes de móvil... con un hablante de alemán. La expresión escrita es conocida como *Schreiben*. En B2 se trabaja principalmente a través de la tipología textual de cartas formales e informales, la capacidad de expresar intereses de una manera detallada, dar información sobre determinados temas... (MCERL 2002:37)

Es frecuente que esta destreza no suele trabajarse en clase como el resto, sino que normalmente se trata de una tarea que los alumnos realizan en casa y posteriormente el profesor corrige. Esto ayuda a los alumnos a concentrarse mejor en el tema, a dedicar tiempo a buscar palabras nuevas para añadir e innovar en el escrito y no sentir presión por el tiempo que puede estipularse en clase para la redacción.

La distribución de tareas en los manuales que estamos tratando en cuanto a la expresión escrita es la siguiente:

En *Ziel*:

Unidad 1: una tareas	Unidad 9: tres tareas
Unidad 2: tres tareas	Unidad 10: tres tareas
Unidad 3: dos tareas	Unidad 11: tres tareas
Unidad 4: tres tareas	Unidad 12: cuatro tareas
Unidad 5: una tareas	Unidad 13: tres tareas
Unidad 6: dos tareas	Unidad 14: una tareas
Unidad 7: dos tareas	Unidad 15: tres tareas
Unidad 8: dos tareas	Unidad 16: cero tareas

La media de tareas dedicadas a la expresión escrita es de dos tareas por unidad. Nos parece adecuado si tenemos en cuenta que eso conlleva hacer dos redacciones de un tema aleatorio por cada unidad. Además, también podemos observar que el reparto de tareas durante todo el manual es igualitario, sin dejar ninguna unidad carente de tareas de expresión escrita, excepto la última.

En *Mittelpunkt*:

Unidad 1: siete tareas	Unidad 7: siete tareas
Unidad 2: siete tareas	Unidad 8: cuatro tareas
Unidad 3: seis tareas	Unidad 9: once tareas
Unidad 4: ocho tareas	Unidad 10: ocho tareas
Unidad 5: cuatro tareas	Unidad 11: diez tareas
Unidad 6: nueve tareas	Unidad 12: cuatro tareas

En *Mittelpunkt* la media de tareas por unidad dedicadas a la expresión escrita es de siete. El número es mayor que en el primer manual pero están repartidas equitativamente en todas las unidades, incluso la última unidad, al contrario de lo que ocurría en *Ziel*.

En *Sicher!*:

Unidad 1: una tarea	Unidad 7: una tarea
Unidad 2: una tarea	Unidad 8: una tarea
Unidad 3: una tarea	Unidad 9: una tarea
Unidad 4: una tarea	Unidad 10: una tarea
Unidad 5: una tarea	Unidad 11: una tarea
Unidad 6: una tarea	Unidad 12: una tarea

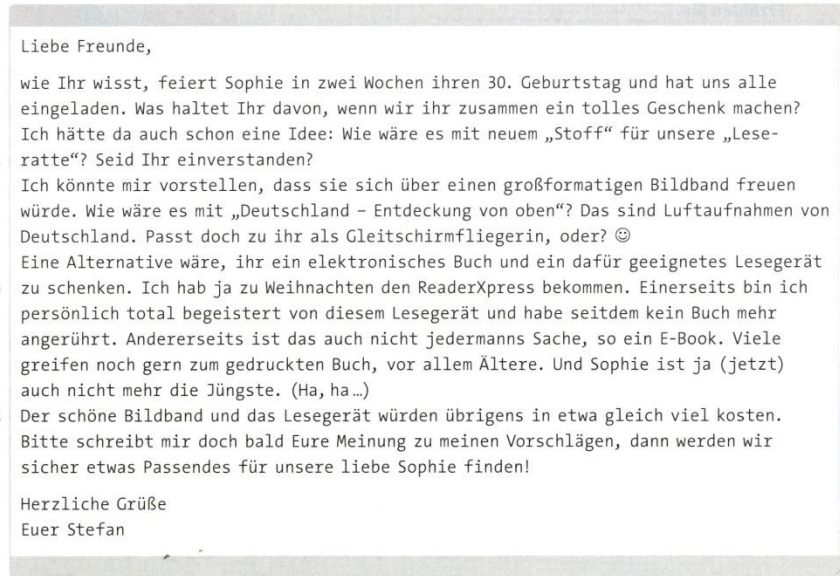
En este último manual solo cuentan con una tarea de *Schreiben* por unidad. Es un número muy reducido si lo comparamos con los dos manuales anteriores.

La comprensión escrita se evalúa normalmente a través de cartas escritas formales o informales, como ya hemos mencionado. El manual da una serie de nociones sobre qué expresiones utilizar según el ámbito en el que se escriba. Así, el ejemplo más común de ejercicio es el siguiente:

SCHREIBEN

1 Sophies Geburtstag

Sophies Clique will gemeinsam ein Geburtstagsgeschenk für Sophie kaufen. Lesen Sie die E-Mail, die ein Freund aus ihrer Clique geschrieben hat. Welche Geschenkvorschlage macht er?



2 Argumentieren und überzeugen

Welche Argumente sprechen *für* und welche *gegen* ein E-Book als Geschenk? Arbeiten Sie zu zweit.

Argumente für E-Books	Argumente gegen E-Books
<p>man kann viele Bücher auf dem Lesegerät speichern</p> <p>...</p> 	<p>man muss zuerst ein Lesegerät kaufen</p> <p>...</p> 

3 Antwort an Stefan → AB 44–45/U4–5

Welches Geschenk würden Sie Sophie machen? Verfassen Sie mithilfe der Redemittel eine Antwort an Stefan. Denken Sie auch an Anrede, Einleitung, Schluss und Grüß.

Argumente formulieren

„Die Idee, ... zu ..., ist prima!
Beide Vorschläge finde ich interessant, denn ...
Ich habe bereits Erfahrungen mit ...
... hat ... den Vorteil, dass man ...
Andererseits spricht auch einiges für ...

Zum Beispiel braucht man dafür kein/e ...
Ich könnte mir gut vorstellen, dass ...
Alles in allem scheint mir ... das passendere Geschenk zu sein.“

Ich kann jetzt ...	😊	☹	😐
■ Argumente für unterschiedliche Geschenkvorschlage in einer E-Mail verstehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
■ Argumente für und gegen ein E-Book als Geschenk sammeln.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
■ eine Antwortmail mit Argumenten für ein bestimmtes Geschenk verfassen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3.2.5 Análisis contrastivo de la expresión oral

La expresión oral es la capacidad de compartir información de manera hablada. (Rabéa 2010:11). Esta destreza es conocida en alemán como *Sprechen*. En todo caso es objetivo desarrollar la capacidad de una conversación improvisada con capacidad para reaccionar y comunicarse en alemán de forma fluida.

Al igual que ocurre con la comprensión oral, al no requerir de material complementario, esta destreza puede practicarse en clase con el simple hecho de hacer preguntas sobre lo que no se entiende, ejercicios de conversación entre compañeros o material original extraído de textos orales grabados. No son tan necesarios unos ejercicios preestablecidos en el libro como ocurre con la comprensión y la expresión escrita. Sin embargo, aunque el profesor puede improvisar comunicación real hablada, se valora la existencia de ejercicios en los manuales que ayuden a trabajar esta competencia puesto que más allá de la improvisación deberían responder a un plan organizado de progresión en el léxico y las estructuras, y son aquellos destinados a usar expresiones cotidianas o dar una opinión sobre el tema que se está tratando.

Si analizamos la presencia de ejercicios de expresión oral es muy variado el número en cada manual analizado. Así, observamos que en *Ziel*:

Unidad 1: siete tareas	Unidad 9: cuatro tareas
Unidad 2: cinco tareas	Unidad 10: siete tareas
Unidad 3: siete tareas	Unidad 11: once tareas
Unidad 4: cuatro tareas	Unidad 12: ocho tareas
Unidad 5: seis tareas	Unidad 13: diez tareas
Unidad 6: cinco tareas	Unidad 14: ocho tareas
Unidad 7: tres tareas	Unidad 15: ocho tareas
Unidad 8: seis tareas	Unidad 16: dieciocho tareas

En relación con la expresión oral, es decir, *Sprechen*, la media de tareas por unidad es de siete. Podemos observar que el manual *Ziel* dedica un elevado número de tareas y tiempo a esta destreza. Aunque de la unidad nueve a la 16 se incrementa el número de tareas por unidad.

Analizamos a continuación el número de tareas de expresión oral en *Mittelpunkt*:

Unidad 1: diecinueve tareas	Unidad 7: diecisiete tareas
Unidad 2: diecisiete tareas	Unidad 8: diecinueve tareas
Unidad 3: catorce tareas	Unidad 9: trece tareas
Unidad 4: dieciocho tareas	Unidad 10: trece tareas
Unidad 5: diecisiete tareas	Unidad 11: veintidós tareas
Unidad 6: veinte tareas	Unidad 12: quince tareas

Como podemos observar en el cuadro en *Mittelpunkt* hay una media de 17 tareas por unidad. Como ocurría en *Ziel*, las actividades dedicadas a la destreza *Sprechen* son muy numerosas y están justamente repartidas a lo largo de todo el manual.

Finalmente analizamos el número de tareas de expresión oral en *Sicher!*:

Unidad 1: dos tareas	Unidad 7: una tarea
Unidad 2: dos tareas	Unidad 8: dos tareas
Unidad 3: una tarea	Unidad 9: dos tareas
Unidad 4: una tarea	Unidad 10: una tarea
Unidad 5: una tarea	Unidad 11: dos tareas
Unidad 6: una tarea	Unidad 12: una tarea

La expresión oral, al igual que el resto de destrezas en *Sicher!* tiene una media baja de actividades por unidad. En este caso es una tarea por cada tema, un número muy alejado de los otros dos manuales, que contaban con siete y diecisiete tareas por unidad.

Los manuales se sirven de ejercicios donde se trata un tema general que invite a la diversidad de opiniones. De esta manera los alumnos se animan a mostrar su criterio y practican esta destreza. Esta destreza se practica en numerosas ocasiones con el siguiente tipo de ejercicio:

4

Der Wert der Dinge

Sprechen

1 Produkte: kaufen und verkaufen

Wählen Sie eine der Thesen und diskutieren Sie in Arbeitsgruppen.

1. Die Zeit ist das kostbarste Gut: Man kann sie für Geld nicht kaufen. (Jüdische Lebensweisheit)
2. Verkaufen heißt, dem Käufer behilflich sein, mit der Ware eine positive Vorstellung zu verbinden. (Helmar Nahr)
3. Willst du nichts Unnützes kaufen, musst du nicht auf den Jahrmarkt laufen. (Johann Wolfgang von Goethe)
4. Die Menschen haben keine Zeit mehr, irgendetwas kennen zu lernen. Sie kaufen sich alles fertig in den Geschäften. (Antoine de Saint-Exupéry)
5. Wollt ihr immer kaufen, was ihr nicht unbedingt nötig habt, so werdet ihr bald das wirklich Nötige verkaufen müssen. (Benjamin Franklin)
6. Das Schild ist's, das die Kunden lockt. (Jean de La Fontaine)
7. Kaufe nie unnütze Sachen, weil sie billig sind. (Thomas Jefferson)
8. Ich habe Sorge, dass eine junge Generation heranwächst, die von allem den Preis und von nichts den Wert kennt. (Johannes Rau)
9. Manchmal zahlt man den höchsten Preis für Dinge, die man umsonst erhält. (Albert Einstein)
10. Je älter man wird, desto näher rückt man an den Punkt, an dem man nichts mehr haben wird. Ich konzentriere mich auf die wirklich wichtigen Dinge. (Donna Leon)
11. Der Mensch braucht wenig, und auch das nicht lang. (Edward Young)
12. Ein Ding ist dann wichtig, wenn irgendjemand denkt, dass es wichtig ist. (William James)



nachfragen: Ich bin nicht sicher, ob ich Sie richtig verstanden habe. Könnten Sie das bitte noch einmal erläutern? | Wenn ich Sie richtig verstanden habe, meinen Sie, dass ... Ist das korrekt?

sich auf vorher Gesagtes beziehen: Ich möchte gern noch einmal auf das zurückkommen, was Sie vorhin gesagt haben: ... | Ich würde gern noch einmal darauf eingehen, was vorhin gesagt wurde: ...

differenzieren und etwas ergänzen: Ich würde gern dazu noch etwas ergänzen: ... | Ich denke, da müssen wir Folgendes unterscheiden ...

sich korrigieren: Ich habe mich da vielleicht nicht klar ausgedrückt. Was ich meine, ist Folgendes: ... | Ich möchte das doch noch einmal anders formulieren: ...

etwas besonders betonen: Ich würde gern auf einen Punkt eingehen, der mir besonders wichtig ist: ... | Ich finde Folgendes ganz entscheidend: ...

zu einem anderen Punkt überleiten: Ich würde gern noch einen anderen Punkt ansprechen. | Darf ich noch auf etwas anderes kommen?

| 50

Al tratarse de un trabajo en grupo los alumnos se ayudan entre ellos y aprenden de sus compañeros, ya que no consiste en una tarea individual como es la expresión escrita.

3.7 Resultados

Tras el análisis detenido de las unidades de cada manual observamos que cada uno, como ya presuponíamos, dedica a cada destreza un porcentaje diferente al resto de manuales analizados. Podemos observar, por ejemplo, que mientras unos ocupan más tiempo y espacio en la expresión oral otros lo dedican a la comprensión oral. Al observar estas diferencias hemos realizado un análisis en términos de porcentaje que reproducimos a continuación:

MANUAL / DESTREZAS	<i>Ziel</i>	<i>Mittelpunkt</i>	<i>Sicher!</i>
Comprensión escrita	26,5 %	24,3 %	31,7 %
Comprensión oral	17,5 %	13,1 %	21,7 %
Expresión escrita	14,5 %	18,1 %	19,8 %
Expresión oral	41,5 %	44,5 %	26,8 %

El análisis de estos datos nos permite extraer las siguientes conclusiones:

La comprensión escrita tiene un porcentaje similar en los tres manuales, siendo más destacado el número en *Sicher!* con un 31,7 %

La comprensión oral varía sobre cuatro puntos de un manual a otro aunque los porcentajes quedan entre las dos últimas destrezas, con unos números no muy altos.

La expresión escrita es la destreza con menor porcentaje en *Ziel* y *Sicher!* y la penúltima en *Mittelpunkt* con unas cifras por debajo del 20%.

La expresión oral alcanza un elevado número en los tres manuales, aunque mayor en *Ziel* (41,5%) y *Mittelpunkt* (44,5%), siendo en *Sicher!* un 26,8%.

4. Conclusiones

Tras analizar de forma contrastiva los tres manuales propuestos podemos llegar a las siguientes conclusiones:

1. Todos responden a las recomendaciones recogidas en el MCRL puesto que se trabajan las competencias gramatical, semántica, fonológica, ortográfica, ortoépica, fonológica, sociolingüística, pragmáticas, discursiva, funcional y

organizativa y las destrezas globales de comprensión escrita, comprensión oral, expresión escrita y expresión oral.

2. La estructura responde a una progresión léxica en la que el tema impone la selección de vocabulario. Una vez determinado el tema se trabajan las destrezas. Por lo tanto las situaciones comunicativas son las que determinan la presencia de vocabulario.
3. Las destrezas se combinan de forma lógica atendiendo a la integración en primer lugar de la comprensión y luego la expresión. Siempre se combinan de esta forma.
4. Las competencias responden a las determinadas por el MCERL, y se trabajan para que al finalizar se haya adquirido el nivel B2 de alemán.
5. Las principales diferencias se observan en:
 - La selección de temas

<i>Ziel</i>	<i>Mittelpunkt</i>	<i>Sicher</i>
<i>Erlebt</i>	<i>Reisen</i>	<i>Sprache und Regionen</i>
<i>Faszination</i>	<i>Einfach schön</i>	<i>Gesundheit</i>
<i>Vertrautes</i>	<i>Nebenand und Gegenüber</i>	<i>Service</i>
<i>Erwischt</i>	<i>Dinge</i>	<i>An der Uni</i>
<i>Eintauchen</i>	<i>Kooperieren</i>	<i>Ernährung</i>
<i>Gewinnen</i>	<i>Arbeit</i>	<i>Beziehungen</i>
<i>Verrückt</i>	<i>Natur</i>	<i>Städte erleben</i>
<i>Risiko</i>	<i>Wissen und Können</i>	<i>Körperbewusstsein</i>
<i>Überzeugt</i>	<i>Gefühle</i>	<i>Nach der Schule</i>
<i>Angepasst</i>	<i>Arbeiten International</i>	<i>Medien</i>
<i>Versäumt</i>	<i>Leistungen</i>	<i>In der Firma</i>
<i>Geschafft</i>	<i>Sprachlos</i>	<i>Freunde</i>
<i>Vergessen</i>		
<i>Entdeckt</i>		
<i>Nachgemacht</i>		
<i>Entspannt</i>		

- La distribución y predominio de las diferentes destrezas en cada unidad

Ziel	Mittelpunkt	Sicher
Predomina la expresión oral con un 41,5 %	Predomina la expresión oral con un 44,5 %	Predomina la comprensión escrita con un 31,7 %

- El porcentaje de ejercicios centrados en una u otra destreza

	Ziel	Mittelpunkt	Sicher
Comprensión oral	26,5 %	24,3 %	31,7 %
Comprensión escrita	17,5 %	13,1 %	21,7 %
Expresión oral	41,5 %	18,1 %	19,8 %
Expresión escrita	14,5 %	44,5 %	26,8 %

- Desde el punto de vista metodológico todos se fundamentan en las metodologías activas que requieren del alumno una participación activa como marca el MCERL. En este sentido no observamos diferencia que pueda destacarse.
- Como conclusión final derivamos que demostrada la similitud de los manuales debido a la obligatoriedad de considerar el MCERL, podemos deducir que la dinámica de clase está no solo en función del material de enseñanza que se utilice en el aula, de características muy similares como hemos podido observar con pocas diferencias. sino también en la consideración de una dinámica de clase desarrollada por el docente.

En este sentido podemos deducir el docente puede determinar aspectos motivacionales según la dinámica que desarrolle y el material complementario que facilite al alumno. Estos dos aspectos no han sido observados en el manual y muestran una gran carencia que deberá considerarse en el diseño de manuales.

Motivación y recursos complementarios en redes deberían estar presentes en todos los manuales de enseñanza de lenguas extranjeras además de una organización lógica y equilibrada de competencias y destrezas.

5. Bibliografía

Fuentes

- Dallapiazza, R.M. / Evans, S. / Fischer, R. / Kilimann, A. / Schümann, A. / Winkler, M. (2009), *Ziel. Deutsch als Fremdsprache* Niveau B2. Deutschland: Hueber
- Daniels, A. / Estermann, C. / Köhl-Kuhn, R. / Sander I. / Butler E. / Tallowitz U. (2010), *Mittelpunkt B2. Deutsch als Fremdsprache für Fortgeschrittene*. Deutschland: Klett
- Perlmann-Balme M. / Schwalb S. / Matussek, M. (2015), *Sicher! Deutsch als Fremdsprache B2*. München: Hueber.

Estudios

- Cassany, D. / Luna, M. / Sanz G. (1994), *Enseñar lengua*. Barcelona: GRAÓ.
- González Blasco, P. / González-Anleo J. (1993): *El profesorado en la España actual. Informe sociológico sobre el profesorado no universitario*. Madrid: Fundación Santa María.
- Ortiz Hernández, I. (2011), *Las nuevas tecnologías y la educación*. Almería: Tutorial Formación S.L.
- Scinto L. (1986), *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros*. Cuenca: Ediciones de la Universidad.
- Sánchez Lissen, E. (2003): “La vocación entre los aspirantes a maestro.” *Educación XXI*, 6.
- Mendoza Fillola, A. (1994): “Las estrategias de lectura: su función autoevaluatora en el aprendizaje del español como lengua extranjera”, *Glosas didácticas*, 13, 95-114.
- González Porto, J. (2005): “Una visión del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas a través de mapas conceptuales”. *Glosas didácticas*, 14, 10-21.
- Martín Sánchez, M.A. (2009): “Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras” *Tejuelo*, 5, 54-70
- Bautista G. / Juárez R. / Gamboa V. / Mena E. (2015): “Destrezas productivas y destrezas receptivas en la enseñanza del español como lengua extranjera.” <http://vamosatabasco.wixsite.com/spanishlearners/single-post/2015/03/05/Destrezas-Productivas-y-Destrezas-Receptivas-en-la-Ense%C3%B1anza-del-Espa%C3%B1ol-Como-Lengua-Extranjera> (Consulta 28/5/2018)
- Cádiz Deleito, J.L. (2002): “Presentación. Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas” https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf (Consulta 3/6/2018)
- Eusebio, S. (1996), “La enseñanza de la expresión escrita en los cursos de E/LE” https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/07/07_0203.pdf (Consulta 28/5/2018)
- Instituto Cervantes, (2012), “Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras” https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/competencias_profesorado.pdf (Consulta 24/5/2018)
- Instituto Cervantes (2002), “Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.” <http://cvc.cervantes.es/obref/marco> (Consulta 3/6/2018)
- Jouini, K. (2005), “Estrategias inferenciales en la comprensión lectora” <http://www.aldadis.net/revista4/04/imagen/04jouini.pdf> (Consulta 28/5/2018)
- Martín Peris, E. (2008): “Diccionario de términos clave de ELE” https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0559.pdf (Consulta 3/6/2018)

- Rabéa B. (2010): “El desarrollo de la expresión oral en lengua extranjera”
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/argel_2010/02_rabea.pdf (Consulta 3/6/2018)
- Ribera, P. (2007): “Leer y escribir: un enfoque comunicativo y constructivista.”
<https://conchi1952.files.wordpress.com/2010/02/leer-y-escribir-enfoque-comunicativo-y-constructivista.pdf> (Consulta 2/6/2018)
- Sanz Moreno, A. (2003): “La mejora de la comprensión lectora”
<http://servicios.educarm.es/templates/portal/ficheros/websDinamicas/154/II.2.sanz2.pdf>
(Consulta 4/6/2018)