

SITZEN VERBOTEN!" LA ACTITUD HACIA LA INTERACCIÓN SOBRE LA POESÍA EN LA CLASE DE ALEMÁN

0. Introducción

¿Qué pasaría si quienes manejan alguna faceta de nuestras vidas nos incitaran de pronto a abandonar nuestra actitud respecto a aquella? ¿Cómo actuaría yo si, por ejemplo, el rector de la universidad en que trabajo me incitara un día a abandonar el "usted" y tutearlo, o si incluso me prohibiera hablarle de "usted"? Muy probablemente, entre las consecuencias inmediatas estarían la mejora de mi estado de ánimo general (llamémosle la "seguridad") al dirigirme a él, de mi motivación para hacerlo, del rendimiento de mis conversaciones con él y hasta de mi valoración personal de los rectores de universidad. Ciertamente, en la gran mayoría de los roles que cotidianamente asumimos se dan cita, entre otros muchos, dos factores muy determinantes: el verdadero sentido de la actividad que bajo dicho rol desempeñamos y una incierta dosis de hábito comportamental superfluo, quizá heredado, y casi siempre aprehendido que, no sólo es perfectamente "prescindible", sino que suele además entorpecer el objetivo de la actividad de que se trate.

Igualmente en la vida del aula se reúnen estos dos factores, de modo que, por ejemplo, en el lado de los aprendientes, éstos se ven abocados a aprender algo, adoptando para ello una actitud que también a ellos mismos les es en la mayoría de los casos molesta. Me refiero, como se puede adivinar, a la repetida circunstancia de sentarse más o menos discretamente, guardando un "respetuoso" silencio, frente a un sujeto que

FRANCISCO ZAYAS
UNIVERSIDAD DE CÁDIZ

cuenta cosas supuestamente interesantes y que hemos de considerar importantísimas -desde luego, mucho más

importantes que las que pueda decir un estudiante-, y anotar cuanto más mejor de lo que diga para que al final pueda él comprobar lo que cada uno es capaz de recordar o aplicar de lo contado. Sin entrar de momento en

el sentido de la actividad en sí, no es difícil reconocer aquí varios aspectos del terreno de lo actitudinal que pertenecen a lo que arriba llamábamos *cuestiones de hábito* "prescindibles". Así, y una vez más, ¿qué pasaría si les prohibiera a estos aprendientes tomar

parte en lo aburrido, si les incitara a no permanecer sentados, si les animara a no tomar apuntes, si incentivara la interacción con la actitud más informal posible, si potenciara la transgresión de cuantas más reglas conductuales mejor?

La propuesta didáctica básica que aquí quisiéramos sugerir parte de la idea de que, modificando la actitud formal, física, el propio modo de estar de todos los miembros del grupo, logramos que, cuanto menos, cada individuo busque una nueva "postura" a la que inconscientemente va ligada una nueva actitud psíquica. Y, una vez que hemos puesto en marcha la búsqueda de una actitud diferente, nada impide incitar al grupo a seguir buscando: quizá sea lo más interesante experimentar con las variadas posibilidades de percibir la realidad y de adecuar nuestra conducta a dicha percepción, algo a lo que tanto el conocimiento de las lenguas extranjeras como la Literatura en general invitan al unísono.



1. Definición previa de algunos conceptos clave

En *Second Language Acquisition and Second Language Learning* (1981), Krashen distingue entre 'actitud' y 'aptitud'. Para el autor, en cuanto al desarrollo de capacidades lingüísticas en la segunda lengua, la 'aptitud' no está relacionada con las formas de adquisición inconsciente, sino con el aprendizaje consciente, mientras que de cara a los procesos adquisitivos sí habríamos de prestar especial atención a la "actitud". Esta distinción permite, en el nivel teórico, considerar si determinados aspectos de la conducta lingüística de un estudiante derivan de una mayor o menor aptitud, o bien a una mejor o peor actitud, dependiendo siempre del tipo de metodología que pongamos en práctica. Así, los factores actitudinales referidos a la adquisición de la lengua extranjera serán los que actúen favoreciendo el "intake", la parte productiva del input, animando al individuo a comunicarse con el profesor u otros estudiantes -convertidos aquí ya en hablantes de la lengua meta-, o también contribuyendo a mantener bajo el "filtro socio-afectivo" (Dulay y Burt, 1977). Sobre dichos factores intervienen también, siempre según Krashen (1981: 24), diferentes aspectos de la personalidad: la "seguridad" como manifestación de un cierto grado de autoestima o resultado de una personalidad lo suficientemente extrovertida y sin rasgos de "ansiedad"; la "empatía" como capacidad para, según Schumann (1975), mostrarse flexible y sin inhibiciones que entorpezcan el uso de la lengua; o, de forma más general, una actitud positiva hacia el grupo de estudiantes y hacia el profesor.

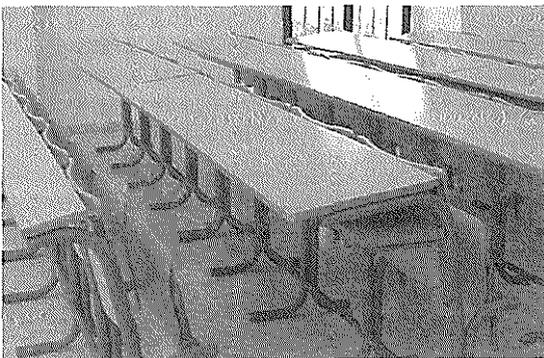


Imagen 2

Por su parte, la "interacción", el segundo elemento clave del subtítulo de este trabajo, constituye un tema polémico y aún poco claro -al menos en la práctica docente habitual-. De nuevo, Krashen (1986) ocupa el epicentro de la discusión didáctica cuando, para subrayar la tras-

cendencia casi exclusiva de lo que se ha dado en llamar "aducto comprensible", no duda en restar importancia a un tipo de interacción 'bidireccional'¹ (con posibilidad de respuesta), precisamente el que más y mejor coincide con lo que aquí defenderemos nosotros². Por su parte, Haidl (1990 y 1996) destaca un aspecto igualmente importante de la interacción como es el que el mensaje afecte al sujeto personalmente, esto es, que pueda tener consecuencias directas para él: esta consideración viene a subrayar la necesidad de que el significado de los mensajes sea negociable, que puedan ser sometidos a un proceso de "personalización" en que al individuo se le dé la posibilidad de intervenir directa y activamente en su reconstrucción. Así, un marco idóneo para la adquisición -en nuestro caso, el aula- habrá de contar con la posibilidad de interactuar bidireccionalmente para negociar el significado del aducto y, en definitiva, del mensaje³.

2. Problemas actitudinales en la clase de alemán

No podemos dejar de insistir aquí en las condiciones físicas y personales desde las que acometemos el reto de interactuar en el aula. Y es que, si, por ejemplo, cualquier método mínimamente "moderno" llama a la ruptura con una enseñanza tradicional y frontal - tan caduca como antipedagógica -, no siempre es fácil salir de las circunstancias didácticas que heredamos: al margen aún de la herencia psicológica, no hay que ir muy lejos para encontrar además aulas en que las plazas de los aprendientes constituyen largas filas de rígidos pupitres atornillados pertinazmente al suelo (ver imagen 2), desde donde los alumnos se disponen -lógicamente- a asumir su otra parte de la herencia, induciendo verdaderos problemas de actitud hacia aquello tan novedoso y temido como es la interacción.

Qué duda cabe, que la interacción de la que venimos hablando aquí es, de algún modo, el único "hueso" de una metodología adquisitiva - a priori "ilusionante" para individuos acostumbrados a tener que investigar y "aprender" la lengua antes de ser entrenados en su uso comunicativo -. Es decir, un conocimiento de partida cero sumado al descubrimiento temprano de que hay que usar la lengua en el aula lleva pronto a ver la interacción como el "ogro" que a los estudiantes espanta. Y, en este punto, no tardan en renacer (sobre todo en aquellos estudiantes ya "adictos" al aprendizaje formal)



Alberto Durero.

los viejos fantasmas del tópico de una lengua difícil⁴, del alemán como "misión imposible", la desconfianza con respecto a las posibilidades reales de llegar a usarla algún día.

También la motivación supone, en nuestro caso concreto, una ventaja muy limitada, tanto en sus factores externos como en los internos: de un lado, el hecho de estudiar alemán en la universidad como "Segunda Lengua Extranjera" no tiene por qué respon-

der a un verdadero deseo personal de contactar con esta lengua y sus hablantes, sino que, dado que "alguna lengua hay que estudiar obligatoriamente", puede deberse a un simple ejercicio de riesgo por eliminación (un ejercicio que también valdría para el caso contrario, en que el alumno, siendo un poco "maliciosos", opta por el inglés o el francés - "más vale malo conocido...!"). Por otra parte, las pocas horas que en conjunto se dedican al aprendizaje o adquisición de la lengua extranjera hacen sospechar de un nivel competencial final tan limitado como inútil, lo que puede dar al traste con lo poco que de positivo quedara de la motivación inicial.

A todo esto hay que unir todavía un factor de la personalidad al que cotidianamente nos referimos como el "sentido de la vergüenza". Sin querer entrar demasiado profundamente en aspectos puramente psicológicos y evolutivos -más por miedo a desviarme que por falta de interés -, si quisiéramos destacar lo que para cualquier profesor de lengua extranjera de nuestro país es un lastre notorio en los estudiantes, algo así como una renuncia -si es optativo- o rechazo -si se presiona - a intervenir en público, un miedo oscuro (o "claro", según se busquen o no razones) a "hacer" algo que pensamos que no sabemos hacer delante de unos observadores; por resumir, una más que lógica renuncia a someternos al juicio de los demás. Y es que, si tratamos de recuperar las líneas maestras en que se ha venido apoyando

nuestra educación, observamos claramente que se nos prepara casi exclusivamente para hacer las cosas "bien", tratando de descartar con ello la posibilidad de hacerlas "mal", pero castrando así también el desarrollo de las capacidades propias del ser humano para hacer frente a estas últimas situaciones. Todo ello tiene mucho que ver también con lo que denominamos, a continuación, la "tradición didáctica".

Nuestra tradición didáctica en el terreno de las lenguas extranjeras está marcada por el convencimiento constante y aún hoy vigente de que la única posibilidad de enseñar dichas lenguas en las aulas reside en el recurso al (re-)conocimiento -deductivo o inductivo- de sus gramáticas correspondientes. Para ello los estudiantes adoptan una actitud similar a la que mantienen en el estudio de cualquier otra materia (permanecer sentados y atentos a las explicaciones del profesor, que es "el más importante" del grupo, el único que dice "cosas de interés", para tomar notas que poder estudiar, memorizar o aplicar después y ser evaluado en base a lo que sea capaz de dominar de todo ello), lo que descarta precisamente la posibilidad efectiva de desarrollar una actitud diferente y más propia de lo que habría de ser hoy día el desarrollo natural de capacidades comunicativas en lengua extranjera.

Para adoptar ahora unas primeras medidas de urgencia de cara al tratamiento de la actitud en lo que se ha denominado la "introducción al uso oral del alemán", es necesario explicar antes que nada que el respeto al "Silent Period" no significa, como pretende Krashen (1986: 34), la renuncia a la interacción "bidireccional" (si es esto lo que entendemos por "a strong form of the Interaction Hypothesis"), dado que, según sus mismos argumentos, la puesta en marcha de técnicas tomadas de métodos como el "Total Physical Response" - que permiten la interacción mediante la combinación de códigos verbales y no verbales, o bien, nos atreveríamos a decir, mediante el recurso a la pura comunicación inferencial - garantiza la interacción. Si este tipo de interacción resultara ser, según su terminología, "a weak form" no lo es en base a su "direccionalidad", sino sólo en base a los recursos (lingüísticos o gestuales - y éstos, a su vez, codificados o inferenciales-) que la persona utiliza para participar en ella. Por otra parte, habríamos de indagar además en la idea, -aunque intuitiva- cada vez más extendida, de que el uso comunicativo de la lengua es parte integrante de un patrón comportamental adquirido, con lo que mantenerse física-

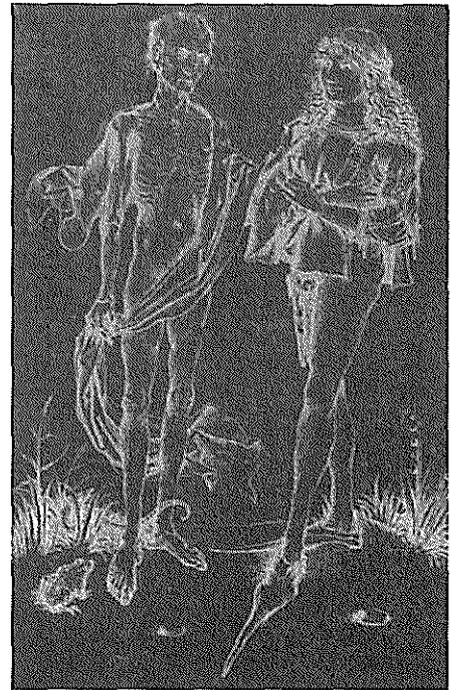
mente activo no sólo es cuestión de incapacidad verbal, sino que es el envoltorio real y siempre cambiante de nuestra actividad psicológica.

Los estudios de Haidl (1990, 1996 y 1998) llevan a considerar que los primeros pasos en la adquisición de una lengua obligan antes que nada a dos tipos de actividad: el reconocimiento del entorno inmediato y el uso de fórmulas para la supervivencia comunicativa en dicho entorno. Así, el uso exclusivamente oral de la lengua permite a los aprendientes no mantenerse sujetos a papeles o textos, dado que las fuentes de aducto son siempre orales (el profesor, una cinta-casette, u otros estudiantes), con lo que la actividad física vuelve a exigir su implicación en el aula. Y, de hecho, el componente más motivador de este tipo de clases se fundamenta, precisamente, en dos aspectos importantes: en primer lugar, "poder hacer desde el principio cosas con la lengua que se aprende", utilizarla naturalmente para negociar; y, aparejado a ello, "tener que permanecer físicamente activo en casi todo momento", puesto que todas las actividades conllevan el "moverse por" el aula, hacer grupos diferentes, tomar parte en juegos dinámicos e interacciones con diferentes miembros del grupo, etc, hasta el punto de que el que suscribe, "profesor de/con literatura", llega a oír con cierta "envidia" valoraciones como "mis alumnos no se sientan en todo el curso".

3. Problemas actitudinales particulares de la clase de literatura

En las clases de literatura alemana que impartimos en alemán a estudiantes de nivel inicial en la universidad, nos topamos -junto con la complejidad de la materia propiamente dicha y con las limitadas posibilidades de comunicación verbal que concede una lengua de trabajo todavía desconocida- con el problema de tener que transmitir unos valores intelectuales que, por una parte, forman parte intrínseca del pensamiento creativo que subyace a la Poesía -como a cualquier otra manifestación artística-, y que, además, están por naturaleza reñidos con la mansedumbre, el asentimiento constante, el pensamiento obstinadamente convergente y, en una palabra, el "apoltronamiento". La cuestión es ahora ¿cómo abordar la transmisión de estos valores no sólo desde el contenido de nuestro discurso docente, sino también desde la propia actitud de los participantes en el proceso comunicativo del aula?

Casi todos los problemas con que contábamos al inicio del proceso adquisitivo en el aula han empezado a ser corregidos durante la introducción al uso oral de la lengua, o precisamente por dicha introducción a la oralidad, hasta el punto de que el nivel de partida de esta nueva aventura didáctica (la lengua escrita con textos literarios) ya no es 'cero', sino que los alumnos pueden "sobrevivir" en alemán, una lengua que, por otra parte, ya no parece "misión imposible", y ello gracias a una mejora



general de la motivación. Sin embargo, muchas de las condiciones coyunturales del entorno físico no son, como ya sugeríamos en el apartado anterior, cuestiones siempre solucionables desde el lado docente, con lo que, ante la imposibilidad de corregirlas, hemos de comenzar la búsqueda de medidas que, siendo aplicables a la nueva orientación didáctica de la literatura, contrarresten la nocividad. Éstas constituirán, de hecho, parte de los argumentos didácticos para la puesta en marcha de nuestro particular "prohibido sentarse".

Entre los problemas particulares de la introducción al uso escrito del alemán con textos literarios se encuentra, antes que nada, el que el "Silent Period" que tanto ha dado que hablar hasta aquí no está, después de las primeras cincuenta horas de clase, completamente superado por la totalidad de los miembros del grupo, sobre todo desde el momento y en la medida en que se cambia el sentido y la finalidad de las interacciones del aula: ¿cómo puede el estudiante resolver ahora, por vez primera, una pregunta sobre su valoración personal del texto, o sobre su opinión acerca del tema presentado? Aceptar la responsabilidad de dar respuesta a este tipo de preguntas significa ahora no ya asumir el utilizar la lengua a pesar de hacerlo mal, sino asumir el que se utilizará de forma extremadamente deficitaria, algo que no es exigible a todos los estudiantes en el mismo punto del curso: habrá estudiantes que "se arrojen" a este

nuevo reto inmediatamente (por desgracia, los menos) y habrá otros que rehusen contestar hasta haber "tomado", al menos, un modelo lingüístico con que poder intervenir, una estructura desde la que poder expresar a duras penas algo de las ideas que, indiscutiblemente, aparecen en sus cabezas a lo largo de la interacción. Al margen de la lógica progresión en las formas de interacción que el profesor utilice para adecuar ésta al nivel de sus interlocutores tanto en la comprensión ("comprehensible input") como en la producción (que yo denominaría algo así como "educto realizable"⁵ -y que, lamentablemente, tanto se ignora en la teoría didáctica, como si después del "silent period" no tuviéramos nada que hacer para incentivar la producción lingüística activa de los estudiantes-), la no superación total del "Silent Period" invita, en primera instancia, a no obligar al alumno a utilizar la lengua, pero sin renunciar a ofrecerle la posibilidad de hacerlo. Esto es, por ejemplo, que hay que establecer interacciones profesor-alumnos y no profesor-alumno, dado que este segundo tipo de interacción podría llevar a un alumno concreto a verse involucrado en situaciones para las que aún no ha registrado o activado un patrón comportamental -conducta verbal incluida- determinado o para la que, simplemente, no se siente seguro.

Por otra parte, el objetivo principal de la introducción al uso escrito de la lengua obliga a trabajar con manifestaciones escritas de dicha lengua, con lo que "permanecer sentados" parece aquí algo natural, una posición que, sin embargo -y, en base a mi experiencia-, va asociada a una sensación de "no estar afectado directamente" por la interacción que en cada caso tiene lugar en el aula, a un "poder difuminar" la responsabilidad de cada uno mediante la instalación más o menos discreta en una masa que funciona como tal, la posibilidad constante de estar ocupado escribiendo, leyendo o buscando en el diccionario, ocupaciones todas que de una u otra forma eximen del tomar parte activa en la negociación del mensaje en el aula. Esta actitud inconscientemente pasiva, la sensación de "no estar directamente implicado" que significa estar sentado durante la clase, puede corregirse mediante la puesta en marcha de ciertas medidas aparejadas, precisamente, al "prohibido sentarse" con que titulamos este trabajo y que trataremos a partir de aquí con detenimiento.

4. "Prohibido sentarse"

De entrada, habríamos de aclarar el *estatus* didáctico de algo tan tibio como el "Sitzen verboten!", sobre todo, para que no se malinterprete como una actividad concreta que pueda ser llevada a cabo según el gusto y la valentía del profesor de turno: más bien son las condiciones específicas bajo las que trabajamos y que hemos intentado esbozar a lo largo de los apartados anteriores las que nos permiten poner en práctica esta estrategia. Y al hacerlo aspiramos a establecer una especie de conducta social en el aula, algo así como la adopción de nuevos hábitos didácticos por parte de todos los participantes, lo cual no excluye tampoco la posibilidad de tratar de ver en ello una propuesta metodológica concreta -dado lo específico de algunos métodos reconocidos como tales⁶-.

Se trata, en cualquier caso (si técnica, estrategia o conducta didáctica), de una medida dirigida a todos los miembros del grupo, esto es, los aprendientes y el profesor, quien no sólo debe tomar parte en ella, sino, más bien, "ir por delante" de los otros participantes para, precisamente, ser capaz de romper más y más rápidamente con lo superfluo y verdaderamente prescindible de la tradición didáctica heredada y servir con ello de modelo para el resto del grupo. Nuestro "Sitzen verboten!" pretende ayudar en el aula a distinguir, mediante la adopción de actitudes físicas diferentes, entre sendas actitudes psicológicas, igualmente diferentes:

a) la actitud que llamaremos "tradicional", que se corresponde básicamente con el "permanecer sentados en los pupitres" y que seguirá vigente en los momentos de la clase destinados a registrar individualmente y por escrito fragmentos del discurso de que se trate o noticias sobre la lengua;

b) la actitud menos convencional y propia del "prohibido sentarse" para participar activamente (comprendiendo o expresando) en cualquier interacción que se lleve a cabo en el aula, una actitud que se regirá por las siguientes condiciones:

- Todo el espacio del aula está a la entera disposición de los participantes salvo los asientos: ningún miembro del grupo puede sentarse en "su asiento" (del pupitre) ni en ninguna otra silla del aula⁷.

- Se puede permanecer de pie, o recostado sobre la pared, o bien sentarse en los descansillos de las ventanas, sobre las mesas, en la mesa del profesor, en el escalón que separa el entarimado de la pizarra del

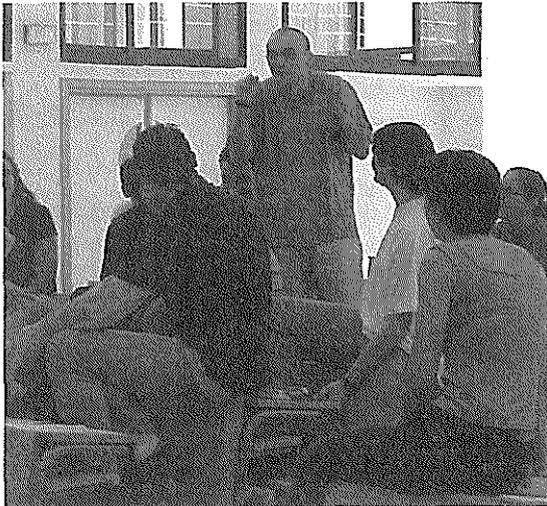


Imagen 3

público, en los respaldares de las sillas o directamente en el suelo. En cualquier caso, debe buscarse la comodidad dentro de las condiciones dadas (algo que los estudiantes hacen de forma natural después de las primeras horas), sin que, por supuesto, se llegue a reproducir la actitud asociada al "estar sentado" que precisamente combatimos.

- No se debe escribir ni anotar nada sobre papel alguno, dado que para ello ya se considera la posición alternativa dada arriba (a). Lógicamente hemos de cuidarnos de hacer constar en la pizarra la formalización escrita de la interacción que en cada caso se lleve a cabo, así como noticias lingüísticas (vocabulario y/o nociones gramaticales básicas de interés general y alta rentabilidad funcional), y no hacerlas desaparecer antes de que los estudiantes puedan registrarlas individualmente.



Imagen 4

- No se puede buscar en el diccionario, puesto que para ello se considera ya una actividad, propiamente dicha, de investigación lingüística sobre el texto en la que el diccionario es precisamente la herramienta de trabajo. Si los oyentes no entienden algo deben preguntarlo directamente al alumno o bien al profesor, que remitirá la pregunta al alumno para que aclare su significado sirviéndose de la lengua meta, de

gestos (ver imagen 3), de dibujos (ver imagen 4), de ejemplos, de sinónimos o, en última instancia, de la ayuda de otros compañeros o del profesor (en cualquier caso, éste, una vez aclarado el concepto, lo anotará también en el espacio de la pizarra destinado a ello⁸). Si es el hablante el que no sabe decir algo recurrirá al profesor mediante una fórmula como "wie sagt man... auf Deutsch?", aprendida en la primera parte del curso.

- El individuo que se vea involucrado en la inevitable tarea de aclarar el significado de alguna palabra tiene que responsabilizarse de ser visto y oído por todo el grupo, levantándose sobre la silla o sobre la mesa si es necesario (ver imagen 3).

La existencia de estas medidas no supone la exclusión de otras dirigidas al mismo fin que aún pueden aparecer a lo largo del curso, y es que las ya existentes no son puestas en marcha al unísono, sino, más bien, de forma paulatina, conforme los miembros del grupo van percibiendo la necesidad de corregir o mejorar una circunstancia determinada: en primer lugar se aplicaría el abandono de los asientos, dado que la interacción bidireccional abierta (profesor-grupo) y distendida, propia de las situaciones comunicativas en que las personas hablan de sí mismas -tal y como ha de ser en la clase de literatura-, no sólo no exige el mantenimiento de un posicionamiento físico rígido y frontal, sino que demanda la adopción de una actitud igualmente más relajada y sujeta únicamente a las condiciones de personalidad propias del individuo; también lógica resulta la vuelta a la actitud "a" en los momentos en que, estando la pizarra llena y habiendo de ser borrada para poder continuar, se sugiere a los miembros del grupo que tomen nota de lo que deseen antes de hacerlo desaparecer; tampoco es gratuito el "no escribir" durante la interacción, sino que, a la postre, resulta algo tan natural como lo que habitualmente hacemos en el transcurso de cualquier acto comunicativo informal. Imaginemos que estamos en Alemania y entendamos, igualmente, que tampoco allí recurrimos al diccionario para comprender

a nuestros interlocutores habituales, sino que, abusando de su paciencia, los sometemos a un continuo parafrasear cuanto dicen y adecuar su discurso a lo que, en una palabra, llamamos "aducto comprensible". Por último, la más reciente de las medidas puestas en marcha

es la referida al "hacerse ver y entender" por todos, algo a lo que los estudiantes se han resistido más de lo esperado, debido posiblemente a una especie de renuncia a "protagonizar" nada en el aula, unido aquí a la convicción de que alguna inquebrantable norma de civismo prohíbe el utilizar las mesas para algo distinto a aquello para lo que fueron originalmente pensadas.

No hace demasiado que, en una conversación aparentemente trivial con otros colegas enseñantes de lengua sobre nuestras clases, muchos se inclinaban a favor de una tesis ciertamente discutible: el éxito de la comunicación en el aula depende, en última instancia, del talante más o menos comunicativo del profesor. Lo que habríamos de entender por "comunicativo" eran allí rasgos de personalidad como, por ejemplo, el ser "abierto", "no autoritario", "animoso", "simpático", etc. No dudamos que algo de verdad puede encerrar esta unánime apreciación, pero tampoco sería sensato, ni desde luego "esperanzador", el aceptar la idea de que el éxito de las tareas comunicativas en el aula dependen completa y exclusivamente de la personalidad relativamente fijada del enseñante de turno. De buen seguro, como esperamos haber demostrado, se pueden arbitrar medidas que, sin depender exclusivamente de la personalidad del profesor y sí de su disposición para activar positivamente el ánimo de sus estudiantes, logren una clase verdaderamente interactiva y dinámica.

A modo de conclusión quisiéramos invitarles a pasear por sus aulas cuando los alumnos no tienen clase en ellas, cuando esperan a la siguiente o cuando, simplemente, ha dejado de ser "la clase". En nuestro centro no es extraño encontrarlos sentados sobre la mesa del profesor, en la ventana, de pie o, en una palabra, en una actitud "informal" que los habilita para charlar sobre "sus

cosas", precisamente lo que todos deseáramos que pudieran hacer utilizando la lengua que aprenden. Pues sumemos ahora a esta realidad la idea de que "hablar de poesía" es, en definitiva, hablar sobre cada uno de nosotros, de nuestros modos personales de ver y de sentir. Y, para nosotros, sin lugar a dudas, la formalidad en términos generales (también en la postura y la actitud) atenaza los deseos y las posibilidades de comunicación.

F. Z. 

Referencias bibliográficas

Chaudron, C. (1988): *Second Language Classrooms*. Cambridge University Press.

Dulay, H. y M. Burt (1977): "Remarks on creativity in language acquisition". En M. Burt, H. Dulay y M. Finnochiaro (eds.): *Viewpoints on English as a Second Language*. New York: Regents, págs. 95-126.

Gay, J. O. (1975): "Delayed oral practice in initial stages of second language learning". En Burt, M. y M. Dulay (eds.): *On TESOL '75: New Directions in Second Language Learning, Teaching and Bilingual Education*. Washington: TESOL, 89-95.

Haidl, A. W. (1990): *Aportaciones a la teoría de la adquisición: una metodología del alemán para universitarios españoles*. Servicio de Publicaciones, Universidad de Cádiz.

Haidl, A. W. (1996): "DaF in Andalusien". Überlegungen und Hypothesen zu einer möglichen Arbeitsrichtung". In: *MagaZIN 1*. Sevilla, Asociación de Germanistas de Andalucía.

Krashen, S. D. (1981): *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.

Krashen, S. D. (1985 y 1986): *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Longman.

Nunan, D. (1989): *Designing Tasks for the Communicative classroom*. Cambridge, C.U.P.

Postovsky, V. (1974): "Effects of delay in oral practice at the beginning of second language learning". En: *Modern Language Journal*. 58: 229-239.

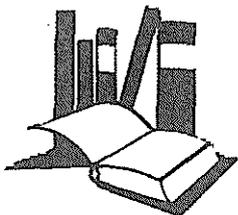
Schumann, J. (1975): "Affective factors and the problem of age in second language acquisition". *Language Learning* 19: 245-254.

Notas

1. Cf. Krashen (1986: 34): "We do not wish to claim [...] that two-way interaction is necessary for language acquisition".

2. Él esgrime en defensa de las interacciones monodireccionales el argumento central de que una interacción bidireccional es incompatible con el respeto al "silent period" (Krashen, 1986: 34), dado que "obligaría" al interlocutor que adquiere la lengua a tomar parte productiva en el proceso sin estar preparado para ello. Pero todo lo que consigue con este argumento es negar, indirectamente, la capacidad y necesidad del cerebro humano de procesar durante la fase silenciosa datos extralingüísticos tanto en su vertiente receptiva como en la productiva (cf. Haidl, 1990: 82).

3. Cf. Chaudron (1988: 10): "Interaction is viewed as significant because it is argued that: 1) only through interaction can the learner decompose the TL structures and derive meaning from the classroom events, [and] 2) interaction gives learners the opportunities to incorporate TL structures into their own speech".



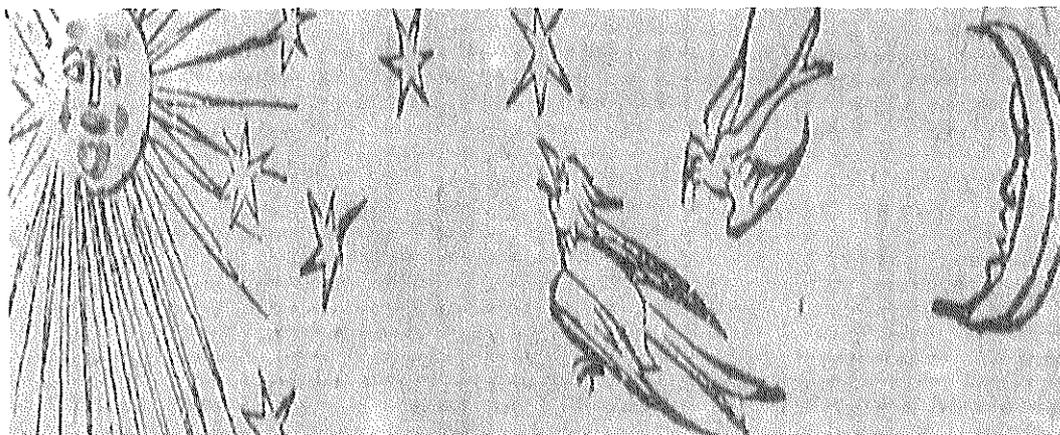
4. Cf., aquí también, las observaciones que al respecto hace Haidl (1996: 17).

5. El término no existe como tal, sino que se trata de una -si se quiere- observación personal sobre lo que habría de ser el correlato "productivo" del "comprehensible input" de Krashen: en cualquier interacción bidireccional en que se parta de la superación natural del "silent period" el interactor-docente podría considerar la capacidad de respuesta lingüística del interactor-aprendiente, formulando él mismo al principio las respuestas posibles a las que sólo habría que decir "sí" o "no", "ja" o "nein" (*findest du den Text interessant?*), ofreciendo después una especie de *multiple choice* "natural" en base a las posibilidades de respuesta (*findest du den Text interessant oder langweilig?*), incrustando posibles partes de las posibles respuestas en la pregunta (*wie findest du den Text?*), etc...

6. Cf. Nunan (1989, 194-195), donde, con el fin de clasificar diferentes enfoques metodológicos, atiende a una serie de cuestiones que también obtendrían respuesta desde nuestra "medida didáctica": 1) El concepto de "lengua", claramente definido en nuestro enfoque según el trabajo principal de Haidl (1990); 2) El concepto de "aprendizaje", esbozado a lo largo de estas líneas bajo la denominación de *adquisición*; 3) Los "objetivos didácticos" generales, reunidos aquí bajo el título de "Introducción al uso escrito del alemán"; 4) El "currículo", en el sentido teórico más anglosajón del término, centrado aquí en el desarrollo de "interacciones" naturales sobre textos literarios y sus correspondientes transcripciones formales; 5) Las "actividades", que garantizan aquí la comprensión del *input* sobre realidades reflejadas en el texto, y persiguen el que los estudiantes expresen sus observaciones y opiniones sobre dichas realidades; 6) El "papel del alumno", que ha de tomar parte en las interacciones en la medida de sus posibilidades, desentendiéndose de la forma para aportar algo al contenido de la tarea del grupo de que se trate (describir la estructura del texto, definir el tema, esbozar el posicionamiento de su autor, compararlo con el propio, etc); 7) El "papel del profesor", como modelo de aducto oral, conductor de las interacciones sobre el aducto escrito y consejero sobre el educto oral y escrito (grupal e individual); y 8) Los "materiales", aquí una selección cuidadosa de textos literarios sugerentes, novedosos y susceptibles (lingüística y temáticamente) de ser tratados por el grupo en cuestión.

7. Baste recordar las condiciones relativas al mobiliario de las aulas en que nosotros, como muchos otros docentes, trabajamos (ver imagen 2)

8. En nuestras clases de literatura la pizarra queda dividida en tres espacios desiguales (más grande el del centro) que se utilizan para, de izquierda a derecha: 1) anotar, mediante la organización numerada de las tareas, la función en que estamos involucrados en cada momento -Punkt 1: *"Wir lesen den Text vor"*; Punkt 2: *"Wir untersuchen den Text mit Hilfe des Wörterbuchs"*; Punkt 3: *"Wir beschreiben die Struktur des Textes"*; etc-; 2) desarrollar por escrito el análisis del texto en base a los comentarios que en cada punto hacen los estudiantes; y 3) inventariar el léxico desconocido que vaya apareciendo a lo largo de la clase.



**Y aquí el resultado:
Las producciones líricas de los alumnos de 1º de Alemán en Cádiz**

Ich bin...
und esse, und schlafe, und spiele
Ich bin...
und studiere, und gehe ins Kino, und amüsiere mich
Ich bin...
und heirate, und arbeite, und habe Kinder
Ich bin...
und warte, und warte, und warte

(M^a Carmen Barberá Guardo - 30/3/00)

dienstag
mittwochdonn
erstagfreitagsa
mstagsonntag
montagundim
mergleichdasle
ben

(Luis Miguel Pérez Espina - 30/3/00)

Einsam
einsam in der nacht
einsam in dem tag
nur die einsamkeit
und ich hasse sie!

(Isabel Altamirano Marchante - 27/4/00)

der tod?
das ende des lebens
weh, angst
kein problem
ein traum aus dem keiner wach wird
ein dunkles loch, ein tiefer brunnen
ein definitiver abschied
seele, himmel, hölle
oder gar nichts

(M^a Mar Lavilla Torrejón, Isabel Altamirano Marchante, M^a José Casco Rosso, M^a Oliva Pérez Villa, Inmaculada Baliña Haro, Ana Duarte Piñero - 2/5/00)

Literatur?
die frucht
der einsamkeit
des schöpfers

(Pilar Astorga Osorio - 16/3/00)

Wenn ich mit dir bin
höre ich dich, aber du merkst das nicht
spreche ich mit dir, aber du merkst das nicht
sehe ich dich an, aber du merkst das nicht
bin ich mit dir?

(M^a Carmen Barberá Guardo - 27/4/00)

Die
literatur
ist
sehr
gut
weilic
hkannal
lesfalschs
chreibenun
desgibtkein
problem!

(Paqui Alonso Rodríguez - 10/2/00)

Der Anfang ist gelb
Folgendes orangefarbig
Die Mitte ist rot
Später ist alles grau
Und am Ende: Schwarz

(Paqui Alonso Rodríguez - 6/4/00)

Silvia mit Israel
Mª José mit Jorge
 Marina mit Nacho
 Ismael mit Ivan
 Freundschaft
 Wunsch
 Sex
 Liebe
 Der grosse Bruder bewacht dich!

(Patricia O'Ferrall Bocanegra - 22/5/00)

Sex ohne Liebe ist nur Sex
 Liebe ohne Sex ist nur Freundschaft
 also Liebe ist Freundschaft mit Sex

(Eloy Carlú Ruiz - 9/5/00)

der Doktor
 der Direktor
 der Akademiker
 die Arzthelferin
 die Sekretärin
 die Hausfrau
 die Verschiedenheit
 die Ungerechtigkeit
 die Unterbewertung
 die Gleichgültigkeit

(Pilar Villareal Barranquero - 29/5/00)

Male ich eine Porträtaufnahme meines Freundes
 Findet er die Porträtaufnahme nicht gut!
 Male ich schlecht oder ist mein Freund sehr hässlich?
 Mein Vater sagt, dass die Porträtaufnahme sehr gut ist.
 Für ihn sind meine Bilder immer gut!
 Ist er aufrichtig oder liebt er mich viel?
 Wo ist die Wahrheit?

(Eloy Carlú Ruiz - 29/5/00)

atombombe

es gibt keinen baum in meinem planet
 es gibt keinen fluss
 keinen mensch
 kein tier
 nichts
 null
 z
 e
 r
 s
 t
 ö
 r
 u
 n
 g

(Anselma Arriaga Pérez - 9/5/00)

Die Frau sucht
 ein Wort
 mit ihren Augen
 in seinen Augen

Die Frau findet
 das Wort
 in seinen Augen
 in seiner Liebkosung
 in seinen Kuss

Aber die Frau ist
 seine Frau
 unter anderen

(Isabel Mª Tocino García - 29/5/00)

Zutaten: Warten, Engagement, Auffassungs-
 vermögen, Zartheit, Geduld, Entschuldigung,
 Aufrichtigkeit, Grosszügigkeit, Leidenschaft.
 Rezept: Alle Zutaten das ganze Leben vom gan-
 zen Herz zusammen rühren

(Pilar Villareal Barranquero - 16/5/00)

Er sagt:
 "Ich kann viele
 Sprachen sprechen"
 Aber der Engländer
 kann ihn nicht verstehen.

(Ana Mª Ortega Rodríguez - 29/5/00)