

Berit Balzer Haus / Irene Szumlakowski Morodo
(Editoras)

COLECCIÓN
CLÁSICOS DYKINSON

Serie: Monografías

La lengua alemana vista desde dentro
y desde fuera: Estudios sobre su sistema,
su enseñanza y su recepción

Die deutsche Sprache - intern und extern
Untersuchungen zu System,
Vermittlung und Rezeption

Director de la Colección:
ALFONSO SILVÁN RODRÍGUEZ

Madrid
2016

IMPLEMENTACIÓN DE LA METODOLOGÍA PACE EN EL AULA DE ALEMÁN L2

NAUSICA MARCOS MIGUEL

Denison University

ALMUDENA VÁZQUEZ SOLANA

Universidad Europea de Madrid

Cómo trabajar gramática en las clases de segundas lenguas sigue siendo un tema discutido por profesores e investigadores. En este capítulo presentaremos una implementación de la metodología PACE en clases universitarias de alemán para hispanohablantes. Nuestra contribución se centrará en la experiencia pedagógica.

PACE (Adair-Hauck/Donato 2002) es un modelo de enseñanza de la gramática basado en el uso de un texto (historia, poema, grabación, canción, etc.). Guiados por el profesor, los alumnos van descubriendo, de forma participativa, el nuevo aspecto gramatical. Este modelo confía en el aprendizaje explícito de la gramática, lo que concuerda con meta-estudios en esta área (Norris/Ortega 2000; Spada/Tomita 2010). El modelo se ha utilizado para la enseñanza de diversas L2s con resultados positivos: italiano, seleccionando anuncios como texto (Blad/Ryan/Serafin 2011), francés (Adair-Hauck/Donato 2002; Haight/Herron/Cole 2007), neerlandés (Groeneveld 2011) o español (Warford 2010).

El nombre del enfoque está formado por sus siglas en inglés que representan sus cuatro fases:

P: *Presentation* (presentación)

A: *Attention* (atención)

C: *Co-construction* (co-construcción)

E: *Extension* (extensión)

En la fase de **Presentación** se hace hincapié en la comprensión del texto, por lo que es necesario realizar tareas previas (de escucha, de predicción, etc.) que faciliten la comprensión del alumno. Se presenta la historia con el apoyo de soporte visual (ilustraciones, imágenes, etc.) o de representación escénica (gestos, mimo, etc.) en los que el alumno debe participar. Generalmente es necesario repetir la historia varias veces para su comprensión por parte del alumno.

Tras la fase de Presentación el profesor dirige la atención del alumno hacia una forma lingüística determinada presente en el texto. Esta fase se denomina fase de

Atención. A ser posible habrá de tratarse de una forma regular y no de excepciones de la lengua. Se presentan partes o frases seleccionadas del texto en las que se ha resaltado esta estructura. A diferencia de la fase de Presentación esta etapa no debe durar mucho; uno o dos minutos de duración es lo ideal.

Tras la fase de **Atención**, se llega a la fase de **Co-construcción**. El profesor guía y asiste al alumno para construir conjuntamente las normas subyacentes en dicha forma lingüística resaltando aquello que es sistemático. A través de preguntas directas o indirectas se anima al alumno a que haga suposiciones e hipótesis.

En la fase final, fase de **Extensión**, se realizan actividades que fomentan el uso de las estructuras gramaticales aprendidas a fin de sistematizarlas y de arraigar su conocimiento. En esta fase el profesor introduce cualquier matiz simbólico o cultural de la historia.

1. APLICACIÓN DE PACE

A continuación describiremos el proceso de preparación de tres unidades didácticas basadas en el modelo PACE en el que utilizamos las siguientes canciones como textos fundamentales: "Ich wär so gerne ein Hipster" (Mad Maks 2013, pista 3), junto con "Sommer aus Papier" (Deppenbusch 2012, pista 2) y "Tim liebt Tina" (2011, pista 1). Estas unidades se integraron en el currículo de dos grupos de alemán de nivel universitario que cursaban segundo y tercer año de la asignatura en el segundo trimestre. Los cursos se concebían de manera híbrida con dos horas de clase presencial y dos horas online. Cada unidad se preparó para una sola sesión. Las clases tenían una media de 5 a 15 estudiantes.

Una vez que decidimos llevar la metodología al aula, el primer paso fue realizar un análisis de necesidades. Para esto, desde nuestra perspectiva como profesoras, consideramos los comentarios espontáneos de los estudiantes del trimestre anterior. Una crítica recurrente era que el material online era repetitivo y con pocas explicaciones gramaticales. Al analizar estos materiales, observamos que las actividades de gramática no incidían en el uso, sino más bien en la forma, y no tenían en cuenta las experiencias personales de los estudiantes. Además, apenas incluían lecturas.

Decidimos crear las mismas unidades para los dos cursos, lo que implicaba explorar el mismo objetivo gramatical. Primero consideramos el "Präteritum" y nos pusimos a la búsqueda de cuentos, textos que se usan frecuentemente para este punto gramatical. En seguida nos dimos cuenta de que para el grupo de segundo año necesitaríamos demasiado tiempo para la fase de presentación. Si se desconoce el contenido del material, no funciona la fase siguiente de atención.

Debido al nivel de nuestros estudiantes de segundo año, A1-A2, buscamos textos cortos, con repetición y entretenidos. Por eso, consideramos el potencial de las canciones: 1) presentan repetición del punto gramatical y del léxico, 2) proporcionan un *input* oral distinto al profesor, 3) en ocasiones incluyen vídeos, material

idóneo para la fase de presentación, 4) tienen una extensión adecuada, de 3 a 4 minutos, para utilizarlas en la clase más de una vez, 5) ponen al estudiante en contacto con la cultura y 6) suelen ser un elemento motivador. A continuación, describiremos las tres unidades y su funcionamiento.

2. UNIDAD DIDÁCTICA: “ICH WÄR SO GERN EIN HIPSTER”

Una fuente de canciones es el blog DeutschMusikBlog (Conesa 2011-2016). Aquí encontramos la canción “Ich wär so gerne ein Hipster” del grupo Mad Maks (2013, pista 3). Esta viene acompañada de un vídeo que muestra al protagonista realizando muchas de las acciones del audio. Además, la canción resulta divertida ya que parodia a los hipsters alemanes. Para la fase de presentación, consideramos que era muy apropiada, sobre todo por el elemento visual. Para la fase de atención del punto gramatical, en este caso el *Konjunktiv II*, está repleta de comparaciones entre el presente y el *Konjunktiv II*, por ejemplo “*Ich möchte enge Hose/ doch ich passe da nicht rein*” o “*Ich hätte so gern tätowierte Arme/ aber meine Mama mag das nicht.*” De este modo es muy fácil comparar los usos de las dos formas verbales mientras se ven las conjugaciones en primera y tercera persona. Para la fase de extensión pensamos que a los estudiantes les podía animar hablar sobre tribus urbanas. A continuación, describimos en detalle y con ejemplos cada sección.

2.1. “Ich wär so gern en Hipster” (Presentación)

La fase de presentación se diseña para que los estudiantes comprendan el vocabulario. Por eso, seleccionamos distintas imágenes de la canción, ej. *Hipster*, *Schmerzen am Bein*, *Medien* o *Lederschuhe*. Estas se plastificaron con su nombre al dorso. Como primera actividad, se distribuyeron entre los estudiantes para que las levantaran cuando las oyeran en la canción.

En la segunda actividad, se activaron los conocimientos previos de los estudiantes preguntándoles qué sabían sobre los hipsters: 1) *Wie sieht ein Hipster aus?* 2) *Was gefällt einem Hipster?* 3) *Was macht er normalerweise?* y 4) *Gehörst du auch zu einer Gang?*

En la tercera actividad, en vez de limitarnos a palabras, nos enfocamos en frases. De ahí que preparáramos una actividad de respuesta múltiple donde los estudiantes tenían que relacionar una imagen (la mayoría extraídas del vídeo de la canción) con la frase correspondiente.

2.2. “Ich wär so gern en Hipster” (Atención y co-construcción)

Como las fases de atención y co-construcción van muy ligadas, se describen juntas. Para la parte de atención, se ofreció una lista de frases de la canción donde se contraponían ejemplos con *Konjunktiv II* y presente.

Ich **wär(e)** so gerne ein Hipster.

Ich **trink(e)** den ganzen Tag Club Mate. Mir **ist** schon ganz schlecht.

Ich **möchte** enge Hosen, doch ich **passte** da nicht rein.

Ich **würd(e)** so gern nach Neukölln **ziehen**, aber da **wohne** ich schon.

Ich **hätt(e)** so gern tätowierte Arme. Aber meine Mama **mag** das nicht.

En los ejemplos se colorearon las formas verbales, en rojo y verde (aquí en gris y negro), para ayudar a los estudiantes a descubrir el contraste. A partir de estos ejemplos, explicaron qué estaba sucediendo con el significado de la canción. Los estudiantes de tercer año fueron capaces de recordar el significado de la forma verbal y los de segundo año también lo descubrieron sin demasiadas dificultades. Se entregó la letra y se volvió a escuchar la canción.

En cuanto el significado de la forma quedó claro, los estudiantes explicaron cómo se formaba la estructura. Para la co-construcción, les proporcionamos las siguientes tablas que rellenamos todos juntos. Lo importante era centrarse en las formas de la canción. Nuestro trabajo era ayudar si se bloqueaban, pero no darles las respuestas directamente. En este caso, no fue necesario ayudarles.

Realität	Sein	Haben	...	
Ich			möchte	Würde + Hauptverb
Sie/er/es				

Realität	sein	Haben	...	
Ich				
Sie/er/es			Mag	

2.3. "Ich wär so gern en Hipster" (Extensión)

La fase de extensión consistía en practicar la estructura y asegurar su comprensión. Esta fase se realizó de un modo gradual, de más simple a más complejo. Comenzamos con una actividad de respuesta múltiple que permitía la práctica receptiva y que vinculaba el uso de la forma a experiencias personales. Las siguientes preguntas ejemplifican la actividad:

Wohin **würde** der Hipster **ziehen**?

- Der Hipster würde nach Köln ziehen.
- Der Hipster würde nach Berlin ziehen.
- Der Hipster würde nach Neukölln ziehen.

Wohin würdest du ziehen?

- d) Ich würde nach Köln ziehen.
- e) Ich würde nach Berlin ziehen.
- f) Ich würde nach Neukölln ziehen.
- g) Ich würde nach _____ ziehen.

Ya que para comunicar experiencias personales necesitarían la forma de segunda persona singular, se incluyó la forma “*du*” en las preguntas. Esto se desvía del modelo PACE donde el punto gramatical se localiza en el texto. No obstante, para preguntar sobre experiencias personales, era necesario añadir esta forma. Al completar la tarea, se mostraron las tablas anteriores más una línea con la forma “*du*.”

Como última actividad, se formularon preguntas de respuesta abierta, ej.: *Würdest du gern zu einer modernen Gang (Hipster, Freak, Otaku, Geek, Yuppi, usw.) gehören? Zu welcher?* o *Was würdest du machen, wenn du ein Tattoo wolltest und deine Mutter dagegen wäre?* Se incluyó el principio de cada respuesta para asegurar el uso de la estructura: *Ich würde...* o *Ich wäre gern...*

La unidad didáctica tuvo buena acogida: los alumnos se involucraron y participaron. Como era de esperar, el grupo más avanzado necesitó menos tiempo. También notamos que la parte de extensión fue limitada y que hubiéramos debido incluir más práctica. Por otro lado, a pesar del tiempo que se dedicó a la fase de presentación, comprensiblemente, quedaban todavía dudas sobre el significado de la canción. Para nuestra siguiente unidad didáctica, decidimos reforzar estos aspectos.

3. UNIDAD DIDÁCTICA: “SOMMER AUS PAPIER”

Para la segunda unidad, trabajamos con las conjunciones subordinantes y coordinantes. Los alumnos de tercer año estaban familiarizados con las mismas, pero tenían dificultades a la hora de producirlas. Como la primera unidad había funcionado muy bien, buscamos de nuevo una canción para ilustrar este punto morfosintáctico en un contexto con contraste. Recurrimos a DeutschMusikBlog. Descartamos canciones que sólo presentaban un tipo de conjunción, es decir, sin contraste. Elegimos la canción “Sommer aus Papier” (Depenbusch, 2012, pista 2) que relataba una historia e incluía un vídeo bastante descriptivo.

3.1. “Sommer aus Papier” (Presentación)

Para la fase de presentación, nos enfocamos primero en el concepto de *basteln*, (hacer manualidades), que sitúa la canción: la protagonista se construye un verano de papel para alegrarse. Como primera actividad, construimos un barquito de papel siguiendo un vídeo explicativo.

Para familiarizar a los estudiantes con el vocabulario, se repartieron imágenes que ilustraban la canción. Al dorso se habían descrito con una frase incluida en la canción. Algunas de estas imágenes se extrajeron del vídeo de la canción mientras que otras se crearon exprofeso. En parejas, se colocaron en orden para narrar una posible historia.

A continuación, escuchamos por primera vez la canción. Mientras la escuchaban, los estudiantes ordenaron las imágenes siguiendo la historia de la canción. Esta fue una tarea compleja y, por eso, reproducimos dos veces la canción y entregamos también la letra a los estudiantes. En ambos niveles ayudamos a organizar la secuencia de las imágenes.

Aunque habíamos planeado que escribieran la historia que habían predicho, como los estudiantes de tercer año habían dedicado bastante tiempo a organizar y discutir la canción, se eliminó esta parte en este grupo.

La fase de presentación consiguió que los estudiantes recordaran conjunciones y que preguntaran por algunas que necesitaban. Como colofón de la fase, se preguntó *warum bastelt das Mädchen den Sommer?* para comprobar si habían comprendido el significado intrínseco de la canción.

3.2. "Sommer aus Papier" (Atención y co-construcción)

La fase de atención se diseñó previendo dificultades. Se entregó un papel donde se habían seleccionado frases de la canción y se habían enmarcado en azul (aquí gris) las conjunciones subordinantes y en rojo (aquí negro), las coordinantes. A continuación reproducimos algunos ejemplos.

„Ich bau mir einen Sommer aus buntem Glanzpapier.
Den stell ich auf im Winter, wenn es vor dem Fenster friert.“
„Und jeder soll ihn sehen da draußen vor der Tür.“

Al final de esta hoja, se les preguntaba a los estudiantes: *warum gibt es* *und* ? Tal y como habíamos anticipado, algunos estudiantes necesitaron más ayuda para reconocer las diferencias. Por eso, se les entregó una segunda hoja donde los verbos también se habían resaltado en azul cuando aparecían en posición final y en rojo, en segunda posición.

„Ich bau mir einen Sommer aus buntem Glanzpapier.
Den stell ich auf im Winter, wenn es vor dem Fenster friert.“
„Und jeder soll ihn sehen da draußen vor der Tür.“

Para guiarles, se les preguntaba de nuevo a los estudiantes:

Warum gibt es und ?

Warum gibt es blaue und rote Verben?
Wo sind die Verben?

3.3. "Sommer aus Papier" (Extensión)

En la fase de extensión, a modo de comprobación, se mostraron primero dos frases de la canción en las que aparecían conjunciones para que indicaran si eran coordinantes o subordinantes. Seguidamente, los estudiantes enumeraron las conjunciones como resumen.

La tercera actividad apoyaba la fase de presentación. Para esto, se entregó a los estudiantes una lámina en tamaño DIN-A 3 con la letra de la canción y en papelitos recortados las conjunciones. En parejas colocaron las conjunciones en la lámina sin mirar la letra. Para comprobar las respuestas, se escuchó de nuevo la canción.

La siguiente actividad se diseñó con un formato de elección múltiple. Se incluyeron en total tres preguntas y tres frases. Esta actividad de poca dificultad sirvió para reforzar la comprensión de la canción y repasar el significado de las conjunciones. A modo de ejemplo:

1. Warum bastelt sie einen Sommer? Weil/damit es sehr kalt ist.
2. Das Mädchen weiß nicht, dass/wo er ist.

Para la quinta actividad de extensión se entregó a los estudiantes la primera estrofa de la canción y el estribillo sin los sustantivos para que crearan una nueva canción. Como última actividad, se reconstruyó con la ayuda de los estudiantes lo que se había aprendido durante la lección.

Esta unidad tuvo buena recepción. No obstante, surgieron dificultades pues la canción y el vídeo no se correspondían, al contrario que en "*Ich wär ein Hipster.*" No pretendíamos un dominio de las conjunciones después de sólo un día, pero nos quedó la sensación de que hubiéramos debido añadir más actividades en la fase de extensión.

4. UNIDAD DIDÁCTICA: "TIM LIEBT TINA"

Para esta unidad utilizamos de nuevo una canción de Anna Depenbusch (2011, pista 1) ya que ofrece letras animadas y accesibles para principiantes. Además, encontramos un vídeo no oficial en youtube¹ que representaba la letra. Preparamos la unidad para utilizarla con estudiantes de primer y segundo curso, un nivel más bajo. El punto gramatical elegido fueron las partículas negativas *nicht*, *nichts* y la conjunción *doch*. Después de las experiencias anteriores, enfatizamos aún más la fase de presentación y la de extensión. No hemos implementado todavía esta unidad, pero la presentamos aquí como una mejora de las unidades anteriores.

¹ <https://www.youtube.com/watch?v=uCzdfAuilzw>

4.1. "Tim liebt Tina" (Presentación)

Como la canción repite el nombre de varios personajes y sus relaciones sentimentales, preparamos un tablero donde los estudiantes colocasen las imágenes de los protagonistas al tiempo que escuchaban la canción. Se pusieron los nombres de los personajes detrás de las imágenes que se correspondían con las utilizadas en el vídeo. Para comprobar las respuestas, tras la primera escucha, se mostrará el vídeo.

Para la siguiente actividad, se eligió una actividad tradicional de completar la letra de la canción. Para facilitar el trabajo de los más principiantes, se ofrece un banco de palabras con imágenes en vez de con palabras. Al final, se verá de nuevo el vídeo para comprobar las respuestas.

Como tercera actividad, similar a la unidad didáctica de "*Ich wär so gerne ein Hipster*", se entregarán a los estudiantes imágenes para relacionarlas con frases de la canción, especialmente con el estribillo.

4.2. "Tim liebt Tina" (Atención y co-construcción)

Para la fase de atención, se utilizarán los párrafos de la canción con las expresiones negativas: *doch*, *nicht* y *nichts*. En la primera actividad, los estudiantes indicarán qué hace o no cada personaje. Estos ejemplos se utilizarán en la fase de co-construcción. Ej.

Was macht Tim?

Tim liebt Tina

Er tröstet sich mit Vodka

(er) säuft durch die Nacht

Was macht er **nicht**?

Tim weiß nicht wohin mit sich

Guck dir die Beispiele an. Wie können wir ausdrücken:

-etwas, das wir machen? -etwas, das wir nicht machen?

-Warum benutzt die Sängerin so oft "doch"?

4.3. "Tim liebt Tina" (Extensión)

En esta última fase se reactiva lo aprendido. Como primera actividad receptiva, en parejas se formularán preguntas de respuesta múltiple sobre cada personaje. A modo de ejemplo:

Liebt Tim Tina? Er liebt sie nicht / Er liebt sie / Ich weiß nicht.

Liebt Tina Tim? Sie liebt ihn nicht / Sie liebt ihn / Ich weiß nicht.

La segunda actividad entraña mayor dificultad y más creatividad, a pesar de ser cerrada. Para tres de los personajes, Tim, Ronja y Paul, se reescribirán sus estrofas buscando un final más positivo con las partículas aprendidas.

En la tercera actividad, los estudiantes utilizarán las expresiones negativas relacionándolas con su vida. Completarán la hoja con sus gustos sobre diferentes facetas: *Hobbys, Essen, Musik, Sprachen, Sports* y *anderes*. Luego buscarán a un compañero que tenga su mismo gusto y a otro que tenga un gusto diferente. Ej.:

1. Liebst du _____?
 - a. Ich _____, doch mein(e) Kommilitone/in _____
 - b. Ich _____, und mein(e) Kommilitone/in auch.
2. Spielst du _____?
 - a. Ich _____, doch mein(e) Kommilitone/in _____
 - b. Ich _____, und mein(e) Kommilitone/in auch.

5. VALORACIÓN DE LA APLICACIÓN DEL MODELO PACE EN LA CLASE

Las conclusiones que hemos extraído de nuestra experiencia son mayormente positivas. Podemos nombrar diversos aspectos: dinamismo, motivación, estructura cohesionada de la clase, posibilidad de trabajar con la cultura y fomento de la reflexión docente.

Con nuestra implementación del modelo PACE llevamos a cabo un mayor número de actividades que en una clase convencional. Las diseñamos para que fluyeran a un ritmo rápido y configuraran una clase más variada y dinámica. Este dinamismo, así como la duración de las tareas, consiguen que el alumno mantenga su atención más tiempo. Además, el diseño de las tareas, basado en metodologías activas, promueve una alta participación de los alumnos. Por otro lado, al girar la clase en torno a un texto, se proporciona una estructura cohesionada y circular del contenido.

En nuestras consultas informales con los alumnos, las respuestas fueron positivas. Comentaron que habían aprendido mucho y se habían divertido. Les había gustado y les gustaría tener más clases de este tipo. En general, la combinación del modelo con el uso de música e imágenes produjo clases visuales y atractivas. Se generó un ambiente distendido para aventurarse a practicar la lengua sin miedo. Asimismo, el diseño de los materiales fomentó nuestra propia reflexión del proceso de aprendizaje. A través de la secuenciación analizamos los objetivos y la graduación de la dificultad.

La aplicación del modelo PACE también supone ciertas dificultades. Por un lado, la selección del texto es una tarea compleja dado que debe contener una historia que pueda visualizarse al igual que los aspectos lingüísticos que se quieren tratar. Además, ha de ajustarse al nivel y al tiempo de la clase. Por otro lado, el

tiempo de preparación de los materiales de cada fase es bastante extenso. Como las actividades están relacionadas directamente con el texto, se requiere creación propia de los materiales. No obstante, a pesar de estos factores, los resultados hacen que el esfuerzo merezca la pena.

BIBLIOGRAFÍA

- ADAIR-HAUCK, B.; DONATO, R. (2002), "The PACE Model-Actualizing the Standards through Storytelling: 'Le Bras, la Jambe et le Ventre'", *The French Review*, 76(2), pp. 278-296.
- BLAD, A., RYAN, C. SERAFIN, K. (2011), "Italian Culture through Authentic Advertisements. Articulation and Assessment of Student Learning with PACE", *Italica*, 88(1), pp.1-27.
- CONESA, F. (2011-2016), *deutschmusikblog.de* [28.02.2016].
- GROENEVELD, A. (2011), "Adjective or Adverb? Teaching Grammar with the PACE Model", *Levende Talen Tijdschrift*, 12(3), pp. 24-32.
<http://www.lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/lt/article/view/61/60> [28.02.2016].
- HAIGHT, C.; HERRON, C.; COLE, S. P. (2007), "The Effects of Deductive and Guided Inductive Instructional Approaches on the Learning of Grammar in the Elementary Foreign Language College Classroom", *Foreign Language Annals*, 40(2), pp. 288-310.
- NORRIS, J. M.; ORTEGA, L. (2000), "Effectiveness of L2 Instruction: A Research Synthesis and Quantitative Meta-analysis", *Language Learning*, 50(3), pp. 417-528.
- SPADA, N.; TOMITA, Y. (2010), "Interactions Between Type of Instruction and Type of Language Feature: A Meta-Analysis", *Language Learning*, 60(2), pp. 263-308.
- WARFORD, M. (2010), "From Explaining to Exemplifying, Exploring, and Extending L2 Grammar: the ZPD-4Ex Axiom", en E. Angelini, W. William (eds.) *NYSAFLT Annual Conference Publication*.
http://accd.nysaft.org/accd/2010/accd/media/pdf/articles/explaining_to_exemplifying.pdf [28.02.2016].

GRABACIONES MUSICALES

- Depenbush, A. (2012), *Sommer aus Papier*, en *Sommer aus Papier* [CD]. Alemania: 105music.
- Depenbush, A. (2011), *Tim liebt Tina*, en *Die Mathematik der Anna Depenbusch* [CD]. Alemania: 105music.
- MAD MAKS. (2013), *Ich wäre so gerne ein Hipster*, en *Ajajajajajajajay -EP (Und der Bobby ist dabei!!)* [Álbum MP3]. Alemania: Viva Berolina.