

Déjame hablar sobre mis emociones y sentimientos! La comunicación de los factores afectivos en clase de alemán como lengua extranjera

Claudia Clavijo Cruz*

ceclavijoc@unal.edu.co

Universidad Nacional de Colombia

Introducción

La tesis de maestría *¡Déjame hablar sobre mis emociones y sentimientos! El fomento de la habilidad de hablar en clase de alemán como lengua extranjera a través de enfoques pedagógicos humanísticos*¹ tiene por objetivo analizar la habilidad comunicativa de hablar sobre emociones y sentimientos en clase de alemán a partir de los enfoques pedagógicos, un tema poco tratado en la teoría y práctica de enseñanza del alemán. El interés por los enfoques humanísticos surge como consecuencia de la participación en un seminario sobre métodos de la Pedagogía Humanística en clase de alemán como lengua extranjera en un nivel avanzado, que se realizó entre el 26 y el 29 de julio de 2004 en Alemania, en la Pädagogische Hochschule Freiburg. A lo largo del seminario se puso en práctica la expresión de experiencias de la vida de cada participante por medio de movimientos, juegos, dibujos y palabras. Esta experiencia se convirtió en el impulso para explorar el campo de la Pedagogía Humanística, investigación que pudo realizarse en la tesis de maestría antes referenciada.

Debido a que los enfoques humanísticos hacen énfasis en una enseñanza integral, en la cual se deben considerar tanto la parte cognitiva, corporal y afectiva del estudiante, se consideró pertinente concentrar la investigación en la expresión de sentimientos y emociones de los estudiantes, porque los factores afectivos tienen una gran influencia en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Además, en mi experiencia docente había percibido que me faltaban herramientas para saber actuar de la manera más apropiada ante los sentimientos y emociones manifestadas por los estudiantes. El texto de la tesis de maestría se divide en tres partes. En el primer capítulo se describe la Pedagogía Humanística, se

Este artículo se recibió en septiembre 13, 2010 y fue aceptado para publicación en noviembre 31, 2010

¹ Para efectos prácticos, me referiré a la tesis en este texto utilizando sólo la primera oración del título, es decir, *¡Déjame hablar sobre mis emociones y sentimientos!*

examinan tres enfoques humanísticos: la pedagogía gestáltica, la interacción centrada en un tema y el enfoque centrado en la persona. Enseguida se describen métodos empleados en la Pedagogía Humanística y se analizan los conceptos “emoción” y “sentimiento”. El segundo capítulo se centra en la habilidad de hablar; también analiza la comunicación oral en L2 y en clase de lengua extranjera. En el tercer capítulo se describe la acogida de la Pedagogía Humanística en la enseñanza de las lenguas extranjeras, y se proponen cuatro ejercicios para clase de alemán extranjera que siguen principios humanísticos y facilitan la expresión de emociones y sentimientos. Esta tercera parte es el aporte principal de la tesis, porque a partir de la teoría expuesta en las dos primeras partes se analizan cuatro actividades en el aula, de las cuales tres han sido observadas en clase o en seminarios.

La Pedagogía Humanística

En la literatura se señalan dos corrientes de la Pedagogía Humanística (Fatzner, 1998). La corriente clásica humanística promueve una educación basada en la capacidad de pensar y en la razón. Su principal representante es Platón. La segunda o nueva vertiente humanística se caracteriza por un aprendizaje holístico, que integra lo emocional, lo físico y lo intelectual y surge a finales de los años sesenta gracias a los aportes de psicólogos como Moreno y Goodman, quienes a su vez pertenecían a la Psicología Humanística. Esta tesis se centra en tres enfoques humanísticos pertenecientes a la nueva vertiente: la pedagogía gestáltica, la interacción centrada en un tema y el enfoque centrado en la persona. La pedagogía gestáltica estudia el contacto del individuo con el tema a tratar en un contexto educativo (Perls, Hefferline, Ralph y Goodman, 1992). Perls y Goodman, principales representantes de este enfoque, señalan que en la pedagogía gestáltica el aprendizaje es efectivo cuando el estudiante se identifica con el contenido propuesto en el aula de clase, por esta razón los temas deben tener una relación con sus vivencias. La interacción centrada en un tema (ICT), propuesta de Ruth Cohn, propone un modelo triangular que representa tres aspectos fundamentales en cualquier interacción grupal: el YO (el individuo), el TEMA (el contenido a tratar) y el NOSOTROS (los miembros de un grupo). El triángulo está circunscrito en un globo que representa al mundo (Cohn, 1994). El tercer enfoque humanístico señala a la persona como un individuo único que se formará a partir de sus experiencias. De igual manera, se resalta la relación entre la persona y la habilidad de

hablar, porque la comunicación oral contribuye de manera determinante al desarrollo del individuo. En el plano pedagógico, este enfoque considera al estudiante el centro de la clase (Rogers y Rosenberg, 1980). Según Rogers, se tienen que crear espacios en el aula donde los estudiantes hablen sobre sus experiencias, sentimientos y necesidades.

En la tesis de maestría se plantea que los profesores de alemán como lengua extranjera deben hacer un seguimiento de la asimilación de los contenidos por parte de los estudiantes, en otras palabras, saber si el educando comprendió el tema después de haber estado en contacto con él en el aula. Para lograr el equilibrio de los tres componentes de la ICT, los estudiantes y maestros decidirán sobre los temas que sean más apropiados para cada grupo. Al tener en cuenta el enfoque centrado en la persona, los estudiantes deben tener la posibilidad de hablar sobre sí mismos, sobre sus emociones y expectativas tanto en términos generales como en lo relacionado con la clase.

En la Pedagogía Humanística se usan diferentes métodos como la identificación, la proyección, el juego de roles y la interacción de grupo (Fatzer, 1998). El primer método mencionado proviene de la pedagogía gestáltica y consiste en que el estudiante se identifique con una figura, un objeto o una época. En la identificación, los estudiantes intercambian sus percepciones sobre el objeto seleccionado utilizando la primera persona. En la proyección, el alumno narra una historia desde la perspectiva de una figura seleccionada por él o ella, con la que también se identifica, pero sin usar la persona gramatical antes mencionada.

El juego de roles se basa en el psicodrama de Moreno (1985). En esta terapia grupal una persona que tiene un problema, lo presenta de manera verbal o corporal delante de un grupo. Un miembro del grupo puede adaptar el rol de adversario e interactuar con la persona que tiene el problema (Moreno, 1988). El objetivo del psicodrama es encontrar, con la ayuda del grupo, una solución a la situación problemática. El juego de roles adapta las principales características del psicodrama porque el estudiante debe personificar un rol. Por medio de su interpretación, el estudiante profundiza conocimientos o habilidades adquiridos mientras se aproxima a unos sentimientos particulares, que percibe al interpretar este rol.

En el método de interacción grupal se pueden reconocer tres formas (Fatzer, 1998). En la primera, los estudiantes comentan una tarea que resuelven individualmente. Al acabar esta

tarea, el grupo selecciona una respuesta. En la segunda forma de interacción grupal los estudiantes deben seleccionar por sí mismos los temas que desean tratar. En la tercera interacción grupal se conforman grupos pequeños para que cada uno trabaje un tema específico. Posterior a esto, cada grupo se une con otro e intercambian información.

A la par con los diferentes métodos de enseñanza, se debe tener en cuenta la definición de emoción y sentimiento, que para este caso fueron halladas en estudios de la neurociencia. Desde el punto biológico, las emociones son reacciones químicas y neurológicas que son producidas por un estímulo (Winston y Dolan, 2004). En el uso lingüístico las palabras “emociones” y “sentimientos” son sinónimos. Sin embargo, para el autor Scherer la diferencia principal entre sentimientos y emociones es que los primeros tienen una duración más prolongada que los segundos (2004). Asimismo, los sentimientos comprenden estados conscientes de fenómenos tales como felicidad y cambian a través de las interacciones del individuo con su medio (Arnold, 2002). En la tesis, también se abordan los problemas y fortalezas de las emociones y sentimientos en la enseñanza del alemán. En la praxis de la enseñanza del alemán, la expresión de sentimientos y de emociones está relegada a un segundo plano. Al respecto, Schwerdtfeger formula en su texto “La clase de alemán. En búsqueda de las emociones perdidas” la siguiente pregunta “Emotionen (und auch Gefühle) sind bei Menschen immer vorhanden –gleichgültig, wo sie sich aufhalten, warum sollten sie also im Fremdsprachenunterricht unberücksichtigt bleiben?” (2001, p. 34)². La autora alemana se basa en la inteligencia emocional para exigir que en las clases se le dé mayor atención a las emociones que a la práctica tradicional de enseñanza. La inteligencia emocional se refiere a la percepción de las emociones propias y de otros, así como la capacidad de expresarlas y saber manejarlas. De igual manera, la investigación de Schumann confirma la influencia de los componentes afectivos en la adquisición de lenguas extranjeras (Schumann, 1997). Según los resultados de este estudio, los estudiantes se sienten motivados si las actividades son exigentes y si estas se dan en una atmósfera interactiva y agradable. Ya que cada individuo tiene emociones y sentimientos únicos y estos factores afectivos tienen una relación estrecha con su proceso de aprendizaje, está el

² “Las emociones (y también sentimientos) siempre están presentes en los hombres, independientemente de dónde ellos se encuentren ¿Por qué no se les deben tener en cuenta (a las emociones) en la clase de lengua extranjera?” Todas las traducciones al español son de la autora, a menos que se indique lo contrario).

profesor de lenguas frente al reto de tener en cuenta, por una parte, las diferencias individuales afectivas y por otra, observar el comportamiento del grupo en clase (Arnold, 2002). Debido a la importancia de los componentes afectivos es necesario tematizarlos en clase y este objetivo humanístico se puede alcanzar mediante la comunicación oral porque los estudiantes pueden expresar sus emociones experimentadas en el proceso de aprendizaje y los sentimientos que tienen en su interacción con otros.

La habilidad de hablar

Para Schreier hablar es “eine sprachliche, soziale, psychische, körperliche, historische, formative Tätigkeit, die Sinn konstituiert und andere Tätigkeiten auslöst” (Schreier, 2001 p. 908)³. Hablar es un acto humano que está relacionado con la lengua, las relaciones sociales, la cultura, la identificación, el cuerpo, la cognición y la psique del hablante. En el texto “*¡Déjame hablar sobre mis emociones y sentimientos!*” también se analizan las diferentes fases de la producción del lenguaje oral por medio del modelo de Levelt (1993), el cual consta de cuatro etapas: en la primera, el hablante piensa en el objetivo que él quiere lograr por medio de su discurso y para eso acude a su conocimiento de mundo; en la segunda, el hablante selecciona las palabras que va a utilizar y acude a su lexicón mental, allí están registradas las palabras que el hablante ha aprendido en su vida; en el tercer paso se articulan las palabras; y en la cuarta fase, el hablante pasa a ser un oyente, observa la reacción de sus interlocutores y comprueba si alcanzó la meta propuesta. La figura 1 representa las etapas de la producción oral planteadas por Levelt.

³ “una actividad lingüística, social, psíquica, corporal, histórica y formativa que constituye sentido y desencadena otras actividades”.

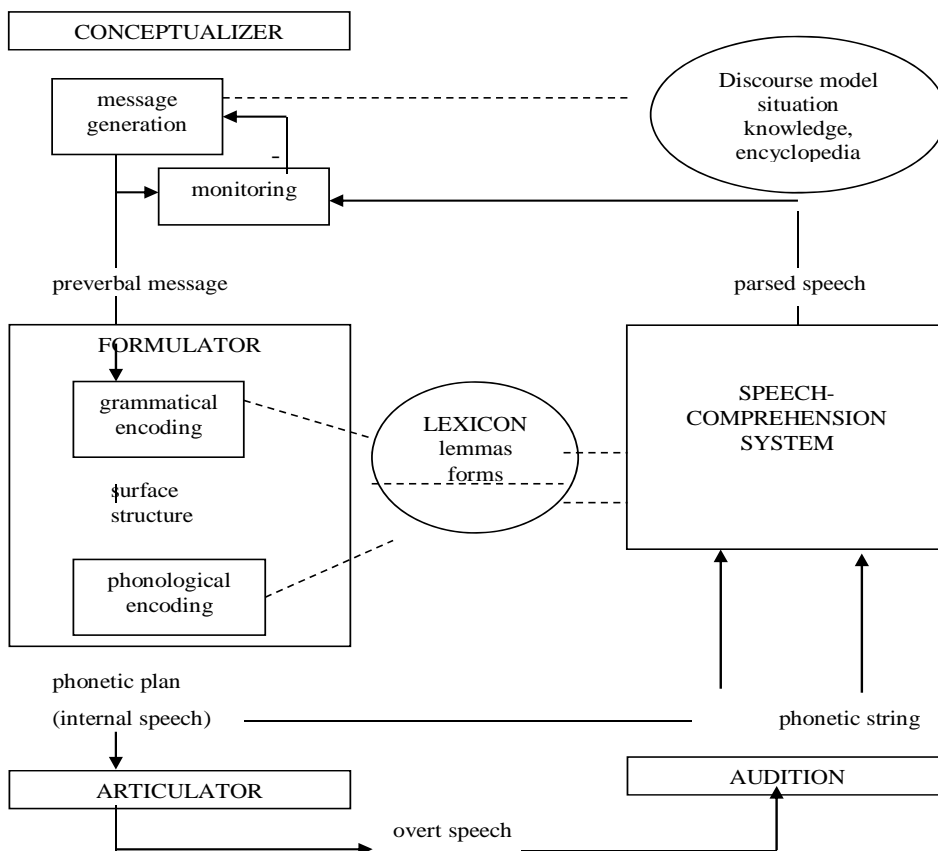


Figura 1. A Blueprint for the Speaker (Levelt, 1993, p. 9).

Al tener en cuenta la teoría de Levelt se concluye que el hablante de una lengua extranjera no siempre puede elegir las expresiones que él requiere y este fenómeno también ocurre cuando él quiere expresar sus sentimientos y emociones.

Schatz caracteriza el hablar como una búsqueda dispendiosa de las palabras apropiadas que se relaciona de forma intrínseca con la expresión oral en una segunda lengua (Schatz, 2006). Esta búsqueda de expresión también depende del nivel de dominio de la segunda lengua que posea cada estudiante; es posible que hablantes de un idioma extranjero posean una competencia comunicativa muy alta y puedan seleccionar rápidamente, desde su lexicón mental, las expresiones adecuadas en la segunda lengua. Sin embargo, el número de palabras en la lengua materna va a superar al vocabulario adquirido en la lengua extranjera (Abel, 2000). El hablante de una segunda lengua no siempre conoce las convenciones sociales de la cultura extranjera que influyen en la comunicación oral. Por otro lado, hablar

una segunda lengua no solo presenta desventajas. Se debe tener en cuenta, por ejemplo, que el hablante no nativo puede descubrir visiones de mundo y percibir parte de su entorno desde una nueva perspectiva.

La comunicación oral en clase de lengua extranjera es una habilidad que no tiene la práctica correspondiente a un enfoque comunicativo. Según observaciones de clase, la participación de los estudiantes es mínima; en una clase de sesenta minutos cada estudiante no llega a hablar en promedio más de cuarenta segundos (Schatz, 2006). Bolte considera que la habilidad de hablar está descuidada porque la clase de lengua extranjera tiende a orientarse hacia la escritura: los textos, las tareas y exámenes están principalmente concebidos de una forma escrita (Bolte, 1996). En el marco de una clase comunicativa debe aumentar la intervención oral y se deben proponer y desarrollar actividades para que los estudiantes hablen. Para fomentar la producción oral se recomienda que los estudiantes hablen sobre sí mismos, porque así se contribuye a una interacción intensa en el aula, en la cual los educandos son incluidos como sujetos con opiniones y sentimientos propios. Es importante señalar que aspectos como la confianza, el respeto, el trabajo en parejas y en pequeños grupos contribuyen a la expresión de los componentes afectivos.

Enfoques humanísticos para fomentar la habilidad de hablar en clase de alemán como lengua extranjera

Relacionado con la acogida de la Pedagogía Humanística en la enseñanza de lenguas extranjera, la literatura señala los métodos alternativos como los representantes de los principios humanísticos.

Dichos métodos tienden a ser un movimiento en contra de la clase tradicional de lenguas, en la que a los factores afectivos se les dedica poca atención y falta un aprendizaje efectivo (Henrici, 1996, p. 4). Pese a la variedad de métodos, entre los que se encuentran la sugestopedia y los enfoques comunicativos, todos comparten características comunes. En primer lugar aspiran a una integración entre cognición, emociones, sentimientos, comunicación, aspecto corporal y necesidades de los estudiantes. En segundo lugar, los materiales y la clase se plantean según los intereses de los alumnos. También es importante que predomine una atmósfera agradable en el aula para que los estudiantes puedan desarrollar su creatividad. Profesores de diferentes partes del mundo informan sobre una

acogida favorable de métodos holísticos mediante los que se han logrado los objetivos propuestos (Schlemminger, 2000).

El primer ejercicio para fomentar la habilidad comunicativa con estudiantes en un nivel avanzado se denomina “Identificación con una planta o con un animal” de Häusserman y Piepho (1996). Los estudiantes deben identificarse con un animal o una planta y narrar momentos felices y tristes como si estos pudiesen hablar. Este ejercicio ofrece a los estudiantes la posibilidad de ocultarse tras la máscara del animal o la planta seleccionada⁴. Ya que algunas personas no hablan sobre sus experiencias emocionales frente al público, resulta apropiado este ejercicio porque el estudiante puede expresar emociones que no necesariamente los oyentes van a relacionar con él. Para hablar sobre los altibajos del ser elegido, se podría aplicar una técnica del psicodrama conocida como la línea de la vida elaborada por Schmitz-Geßmann⁵ (como se cita en Karagiannakis / Lewark: 2006). En primer lugar los estudiantes deben dibujar un plano cartesiano; en el eje horizontal se representa el periodo de vida del ser vivo, desde su nacimiento hasta la actualidad; en el eje vertical se dibuja el grado de intensidad de cada suceso emocional significativo para el estudiante; las emociones positivas se ubican entre 0 y +10y las negativas hasta -10. Al unir los puntos resultantes de las coordenadas se visualiza una línea que refleja los momentos más intensos del ser.

Otro ejercicio, llamado “La posición que ocupa un niño entre sus hermanos” se dirige a estudiantes con un nivel intermedio. Fue elaborado por Großkopf y Trautmann para grupos con un máximo de 30 participantes (2008)⁶. En el salón se deben formar cinco grupos según su posición entre hermanos. El primer grupo está conformado por los hermanos mayores; el el segundo, por los segundos hijos; el tercero reúne a los hermanos del medio; el cuarto a los hermanos menores; el último grupo lo conforman los hijos únicos. Cada estudiante habla en su grupo sobre su familia cuando él o ella tenían cinco años y sobre su posición en la familia. Cada grupo debe presentar las características típicas de sus

⁴ En enero de 2002 tuve la oportunidad de participar en un curso intensivo en el Goethe Institut en Berlín y la docente repartió al inicio de una clase recortes de revistas con imágenes de animales o plantas. Cada estudiante debía elegir una imagen con la que se identificara por el estado de ánimo que tenía ese día. Después debía explicar el porqué de su elección. Este ejercicio coincide con la metáfora de la máscara propuesta por Häusserman y Piepho.

⁵ La línea de la vida es un ejercicio que conocí en un taller sobre la Pedagogía Humanística en clase de alemán que tuvo lugar en la Universidad Pedagógica de Freiburg en julio de 2004.

⁶ Großkopf y Trautmann desarrollaron ejercicios basándose en la pedagogía gestáltica con estudiantes de alemán como lengua extranjera y “La posición que ocupa un niño entre sus hermanos” pertenece a esta serie de propuestas para la clase de alemán.

miembros. Esta actividad es apropiada para la comunicación de los sentimientos y las emociones experimentadas en la interacción con la familia. Según Schaback, los niños pueden tener sentimientos como odio o apoyo en su relación con sus hermanos (2004). En estudios realizados con niños que eran hijos únicos se identifica el sentimiento de soledad debido a la falta de hermanos (Kasten, 2007). Para facilitar la expresión de sentimientos se deben introducir al principio de esta actividad los términos relacionados con los factores afectivos al interior del grupo familiar. Este ejercicio se basa en la pedagogía gestáltica, ya que ese enfoque estudia los episodios del pasado de los participantes que contribuyen a una reflexión sobre la biografía de los estudiantes.

El tercer ejercicio lo denomino “Recuerdo de una herida” y fue presentado en enero de 2009 en un taller sobre introducción de la pedagogía del drama en clase de lengua extranjera en la Universidad de Jena. En este ejercicio los participantes trabajan en grupos de cuatro y cada uno habla sobre una herida provocada en un accidente. En la figura 2 se visualiza la interacción de los miembros; cada letra en negrilla es un integrante que interactúa con otro. En la primera fase cada miembro cuenta su anécdota, en la segunda y tercera, cada miembro narra la historia que escuchó anteriormente. Por ejemplo, en la segunda fase A le cuenta a C la anécdota de B, y C le cuenta a su compañero identificado con la letra A la historia de D. Aparecen letras pequeñas en las etapas dos, tres y cuatro que simbolizan la narración de un integrante identificado con una letra. En la cuarta fase cada integrante escucha su anécdota de boca de su compañero y puede verificar si los otros compañeros transmitieron correctamente el contenido de la misma.

Primera fase:



Segunda fase:



Tercera fase:



Cuarta fase:



Figura 2. Interacción al interior de cada grupo

(*Las letras pequeñas se refieren a las historias de los estudiantes)

Después de la interacción grupal, se reúnen los estudiantes con otros compañeros para conformar nuevamente grupos de cuatro. En estos grupos cada miembro debe contar en primera persona la historia de su grupo inicial que a él o a ella más le haya gustado. Posterior a este intercambio, el grupo elige una historia, que presentarán en una secuencia de cinco escenas que serán representadas siguiendo la técnica teatral de estatuas vivientes. Al finalizar la presentación, se debe discutir si el público comprendió el contenido de la historia. El ejercicio se fundamenta en la pedagogía del drama, un enfoque humanístico, cuyo principal representante es Schewe (como se cita en: Ortner 2003). Para Schewe es posible enseñar y aprender lenguas extranjeras con la cabeza, el corazón, las manos y los pies. Este objetivo se logra porque los sentimientos y emociones de los participantes son expresados en una segunda lengua y el lenguaje corporal juega un papel relevante en la puesta en escena. En lo relativo a la comunicación de los factores efectivos en el ejercicio se nombró el miedo como una emoción presente en las historias narradas en el trabajo en *Revista Electrónica Matices en Lenguas Extranjeras No. 4, Diciembre 2010*

grupo. La oración “Ich hatte Angst”, en español “Tuve miedo”, fue repetida por varios participantes; esta historia contaba la emoción que se produjo al ver sangre en un accidente. El dolor es considerado un sentimiento que fue expresado por la frase “Es hat mir sehr weh getan”, en español “Me dolió mucho”. El recuerdo de la sensación de dolor refleja la relación tan estrecha entre componentes afectivos y memoria como lo describe Dolan „the importance of emotion to the variety of human experience is evident in that what we notice and remember is not the mundane but events that evoke feelings of joy, sorrow, pleasure and pain” (Dolan, 2002, p. 298).⁷ Debido a que los participantes de la actividad “Recuerdo de una herida” hablan sobre sentimientos y emociones que quedaron impregnados en su memoria, se integran factores afectivos y cognitivos en L2. Este ejercicio se centra en el estudiante porque cada miembro conversa con sus compañeros y asume un rol activo cuando crea las escenas con la ayuda de los otros participantes. Por cuestiones de tiempo, se recomienda hacer la puesta de escena en la clase siguiente.

El último ejercicio tiene por título “Mi casa de alemán” y fue concebido por Lewark. La autora se orienta en la casa de Matzford (como se cita en Karagiannakis y Lewark, 2006) que fue desarrollada para autoevaluar componentes de la interacción centrada⁸. Lewark diseñó, para estudiantes de alemán como lengua extranjera, un modelo de casa que consta de tres pisos, en los cuales se encuentran las estructuras gramaticales, el vocabulario, las cuatro habilidades comunicativas, el poder soñar en alemán, los textos auténticos y la cultura. El modelo de Lewark se muestra en clase para que los estudiantes reflexionen sobre su casa de alemán. Tras la introducción, cada estudiante debe dibujar en una hoja su casa de alemán, dibujo que deberá exponer al resto del grupo. Este ejercicio tiene en cuenta conocimientos de la pedagogía gestáltica concernientes al contacto con el aprendizaje, puesto que cada estudiante de alemán reflexiona sobre su contacto con la lengua alemana y autoevalúa su proceso de aprendizaje. Los educandos pueden hacer las siguientes preguntas: ¿cómo me siento al leer, al escribir? ¿Tengo miedo cuando tengo que hablar?

⁷ “la importancia de la emoción para la experiencia humana se hace evidente en que nosotros percibimos y recordamos no lo prosaico sino los eventos que evocan sentimientos de gozo, pena, placer y dolor”

⁸ La docente Karagiannakis presentó este ejercicio en un seminario denominado “Didáctica y Metodología del Alemán como Lengua Extranjera” en el semestre de verano de 2004 en la Universidad de Friburgo y en el marco de este seminario pude conocer y hablar sobre “Mi casa de alemán”.

¿Cuáles son mis fortalezas? Una sugerencia para este ejercicio es que, si el curso es grande, se formen grupos pequeños para la presentación, para luego comentar las semejanzas de las casas con el grupo completo. De igual manera se deben hacer propuestas para superar las dificultades que presenten los estudiantes en su proceso de aprendizaje del alemán.

Una de las principales conclusiones de la tesis es que hablar sobre emociones y sentimientos no solo significa generar una clase comunicativa y centrada en el estudiante, sino también darle la posibilidad al educando de ampliar sus conocimientos lingüísticos e interculturales. Finalmente se hace evidente en esta tesis que el título introductorio de la misma “*¡Déjame hablar sobre mis emociones y sentimientos!*” es un objetivo realizable en clase de alemán como lengua extranjera.

[T2]Referencias

- Abel, F. (2000) *Interaktion und menschliche Sprachkompetenz*. En Bausch, K-R., Christ, H., Königs, F. y H.-J. Krumm, (Eds.), *Interaktion im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen: Arbeitspapiere der 20. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (pp. 11-19). Tübingen: Gunter Narr.
- Arnold, M. (2002). *Aspekte einer modernen Neurodidaktik: Emotionen und Kognitionen im Lernprozess*. München: Vögel.
- Bolte, H. (1996). *Fremde Zungenschläge. Handlungsräume für die Entwicklung mündlicher Kommunikationsfertigkeiten im Fremdsprachenunterricht. Fremdsprache Deutsch*, (No. 14), 4-19.
- Cohn, R. (1994). *Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion: von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Dolan, R. J. (2002). Emotion, Cognition, and Behavior. *Science* (No. 8), 1191-1194.
- Fatzer, G. (1998). *Ganzheitliches Lernen: humanistische Pädagogik, Schul- und Organisationsentwicklung; ein Handbuch für Lehrer, Pädagogen, Erwachsenenbilder und Organisationsberater*. Paderborn: Junfermann.
- Großkopf, S. y Trautmann, B. (2008). *Sternstunden: DaF unterrichten ohne Materialien und Medien* (pp. 38-48). Herne: Schäfer.
- Häusserman, U., Piepho, H.-E. (1996). *Aufgaben-Handbuch: Deutsch als Fremdsprache ; Abriß einer Aufgaben- und Übungstypologie*. München: Iudicum, pp. 230-233, 264.

- Henrici, G. *Innovativ-alternative Methoden*. (1996). En Henrici, Gert: *Themenschwerpunkt: Innovativ-alternativ* (pp. 3-12). Tübingen: Gunter Narr.
- Kasten, H. (2007). *Einzelkinder und ihre Familien* Göttingen: Hogrefe.
- Karagiannakis, E., Lewark, U. (2006). *Lernprozesse reflektieren, Selbsteinschätzung und Lernerfolg. Themenzentrierte Interaktion* (No. 1) 71-82.
- Levelt, W. (1993). *Speaking: from intention to articulation*. Cambridge: MIT Press.
- Moreno, J. L. (1988), *Gruppenpsychotherapie und Psychodrama: Einleitung in die Theorie und Praxis*. Stuttgart: Thieme.
- Moreno, J. L. *Psychodrama*. (1985). First Volume. Beacon, NY.
- Ortner, Brigitte. (2003). *Alternative Methoden*. En Bausch, Karl-Richard / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Eds). *Fremdsprachenlehrerausbildung: Konzepte, Modelle, Perspektiven; Arbeitspapiere der 23. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. (pp.234-238) Tübingen: Francke.
- Perls, Frederick S., Hefferline, Ralph y Goodman, Paul. (1992). *Gestalttherapie: Grundlagen*. München: Klett-Cota.
- Rogers, C., Rosenberg, R. (1980). *Die Person als Mittelpunkt der Wirklichkeit*. Stuttgart: Klett-Cota.
- Schaback, C. (2004). *Zur Lebenssituation der Geschwister behinderter Kinder unter besonderer Berücksichtigung der sich daraus entwickelnden Probleme und Chance sowie der Bedeutung der veränderten Familiensituation für die psychosoziale Entwicklung der nicht-behinderten Geschwister*. Recuperado noviembre 17 de 2011 en: <http://www.intakt.info/157-0-geschwister-behinderter-kinder.html>
- Schatz, H. (2006). *Fertigkeit Sprechen*. München: Langenscheidt.
- Scherer, K. (2004). *Integrate the Central Representation of Appraisal-driven Response Organization in Emotion*. En Manstead, A. Frijda, N. Fischer, A. (Eds.), *Feelings and emotions: the Amsterdam Symposium*. (pp. 136-157). Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Schewe, M. (2000). *DaF-Stunden dramapädagogisch gestalten - Wie mach ich das?* En Schlemminger, G., *Pädagogische Konzepte für einen ganzheitlichen DaF-Unterricht*. (pp. 72-85). Berlin: Cornelsen.

- Schlemminger, G. (2000). *Erziehungswissenschaftliche Betrachtungen zur Diskussion von ganzheitlichen Modellen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. En Pädagogische Konzepte für einen ganzheitlichen DaF-Unterricht.* (pp. 16-29). Berlin: Cornelsen.
- Schreiter, I. (2001). “*Mündliche Sprachproduktion*“. En Helbig, G. (Ed.), *Deutsch als Fremdsprache: ein internationales Handbuch.* Tomo II, (pp. 908-920). Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- Schumann, J. (1997). *The neurobiology of affect in language.* Malden: Blackwell,
- Schwerdtfeger, I. (2001). *Gruppenarbeit und innere Differenzierung.* Berlin: Druckhaus Langenscheidt.
- Winston, J. y Dolan, R. (2004). *Feelings States in Emotions: Functional Imaging Evidence.* Manstead, A., Frijda, N y Fischer, A. (Eds.), *Feelings and emotions: the Amsterdam Symposium.* (pp. 204-222). Cambridge: Cambridge University Press.