

¿Imposible el alemán?

Cercanía percibida entre lenguas y disposición para el aprendizaje

Karin Vilar Sánchez

En estos momentos en los que se produce un mayor movimiento migratorio hacia Alemania y otros países de habla alemana, la didáctica debe hacer un esfuerzo por contribuir a ofrecer herramientas para mejorar y acelerar el proceso de adquisición del alemán. En el presente trabajo se examina la posibilidad de influir de forma positiva en algunos factores afectivos relevantes en el proceso de aprendizaje. Para ello se combinan aspectos de dos enfoques diferentes, el Modelo de Factores de Hufeisen y Marx (2007), y el Modelo de Autoeficacia de Bandura (1977). En un estudio empírico llevado a cabo en Alemania con alumnos españoles, se comprobó el efecto positivo que tiene el fomento de la conciencia translingüística en la percepción de la dificultad de la lengua. Mediante una introducción metalingüística explícita que destaca las coincidencias interlingüísticas se modificó la percepción que los aprendientes tenían de la lengua alemana como lengua difícil y con ello se redujo el grado de ansiedad de los alumnos lo que hace pronosticar un aprendizaje más relajado y eficaz.

Palabras claves: alemán como segunda lengua extranjera, enseñanza del alemán para migrantes españoles, conciencia metalingüística, conciencia interlingüística, conciencia translingüística, motivación, autoeficacia.

¿Imposible el alemán? Perceived closeness between languages and willingness to learn. In these times, when once again a major migration movement to Germany and other German-speaking countries is taking place, it is the task of didactics to contribute to improve and accelerate the acquisition process of German. In this paper we examine the possibility of exerting a positive influence on affective factors which are relevant in the process of learning. Our research combines aspects of two different approaches, the Hufeisen and Marx Factor Model (2007) and Bandura's Self-Efficacy Model (1977). In an empirical study carried out in Germany with Spanish students, promoting trans-linguistic awareness proved to have a positive effect on the perception of the difficulty of the language.

Through an explicit metalinguistic overview which highlights interlinguistic coincidences, the perception of German as a difficult language was modified, thereby reducing students' anxiety levels, allowing us to predict more relaxed and efficient learning.

Keywords: German as a second foreign language, German for Spanish migrants, metalinguistic conscience, interlinguistic conscience, translinguistic conscience, motivation, self-efficacy.

1. Introducción

La crisis económica y la alta tasa de paro juvenil han hecho perder a los jóvenes españoles la esperanza y la seguridad de conseguir o poder mantener una estabilidad laboral en su propio país. Como consecuencia de ello, los jóvenes han comenzado a extender su búsqueda laboral a otros países con la ilusión de encontrar un empleo que, en el mejor de los casos, se corresponda con su formación. En esta situación, Alemania, debido a su coyuntura económica privilegiada y a las repetidas campañas de captación de jóvenes cualificados llevadas a cabo en el sur de Europa por sus empresas y políticos, se ha convertido en uno de los países preferidos por los jóvenes españoles que buscan trabajo. Como consecuencia de todo ello, se está produciendo una nueva ola de emigración española hacia ese país. A diferencia de lo que ocurriría con la emigración española de los años sesenta, los jóvenes de hoy suelen estar bien formados y además dominan al menos una lengua extranjera, casi siempre el inglés. Sin embargo, una vez en Alemania y al igual que les había ocurrido a los emigrantes españoles de hacía medio siglo, la lengua alemana vuelve a ser su mayor problema. En contra de lo que muchos de los jóvenes de hoy pensaban, unos conocimientos más o menos amplios de inglés no bastan para desenvolverse en el país sin dificultad, ni para obtener un empleo. Son legión los relatos de jóvenes desilusionados, fracasados en Alemania por los problemas de idioma y retornados a España antes de tiempo¹.

Hay que reconocer que en el marco de la actual emigración española a Alemania, promovida por las empresas alemanas, la enseñanza de la lengua constituye una prioridad absoluta. Las empresas son muy conscientes de que sus futuros empleados solo podrán rendir al máximo si dominan la lengua del país y por ello suelen organizar para ellos cursos intensivos de alemán, tanto en España como en Alemania, antes de que estos se incorporen al trabajo. Al contrario, la situación lingüística de los jóvenes que deciden emigrar por iniciativa propia es bastante más complicada ya que muchos de ellos se ven obligados a buscar por su cuenta algún centro de estudios donde poder adquirir la lengua alema-

na². Como es lógico, en las instituciones tradicionales existentes, la velocidad del proceso de adquisición de la lengua es lenta ya que los cursos que ofrecen están concebidos para una enseñanza pausada de muchos años. Sin embargo, en una situación como la actual en la que el tiempo apremia, los cursos han de ser intensivos y en la metodología que se aplique se debe hacer uso de aquellos recursos que tienen el potencial de contribuir a mejorar el proceso de adquisición, en tiempo y en calidad. En lo que sigue, vamos a presentar un procedimiento metodológico que en un estudio empírico ofreció indicios de poder contribuir a cumplir con esas exigencias, optimizando el aprendizaje a través del aumento de la motivación que se produce al informar a los aprendientes de la lengua sobre la génesis de la misma y la interrelación con otras.

2. La percepción de la lengua

2.1. La conciencia lingüística

Sabemos que mientras el individuo no hable más que un solo idioma, la lengua materna, la percepción de la lengua no se diferencia mucho de la percepción de los demás procesos naturales, es decir, hablar la lengua es algo que se da por hecho y que se realiza de forma natural y sin esfuerzo. En esta fase aún no existe ninguna conciencia sobre la naturaleza y la función de la lengua. Es solo con el inicio de la instrucción formal en el ámbito escolar y sobre todo al comenzar el aprendizaje de la primera lengua extranjera, cuando se empieza a formar la conciencia lingüística y es en ese momento cuando la percepción de la lengua cambia. Inducido por el aprendizaje de la lengua extranjera y la necesidad de familiarizarse con la estructura de la lengua que estudia, el aprendiente empieza a tomar conciencia del carácter lingüístico de las lenguas, de su complejidad y de su relatividad, y con ello pierde la visión que tenía acerca del carácter natural y del estatus absoluto de la lengua materna.

Mediante la experiencia que adquiere durante el proceso de aprendizaje de la(s) primera(s) lengua(s) extranjera(s), el aprendiente desarrolla un elenco de conocimientos metalingüísticos y metacognitivos más o menos amplio. Al mismo tiempo y como consecuencia de lo anterior, adquiere estrategias de aprendizaje multilingües como son el acercamiento más activo hacia la lengua, el reconocimiento de la lengua como sistema, etc. (Naiman *et al.* 1996 [1978]; Herdina y Jessner 2002: 62-65; Morkötter 2005). Estas estrategias pueden, pero no tienen que ser necesariamente conscientes (Schmid 1995).

2.2. La conciencia translingüística

Jessner (2006) se ocupó de describir la conciencia lingüística del individuo que ya domina al menos una lengua extranjera. Según esta autora, la conciencia lingüística del multilingüe se compone de la conciencia metalingüística, por un lado, y de la conciencia translingüística, por otro. Esta última hace referencia a las relaciones que hay entre sistemas lingüísticos concretos, es decir, conocimientos sobre la estructura lingüística de dos o más lenguas diferentes y las similitudes y diferencias que hay entre ellas. Los estudios que se han ocupado de analizar las diferencias entre la adquisición de una primera lengua extranjera, cuando aún no existe la conciencia translingüística, y el aprendizaje de las lenguas posteriores, cuando esa conciencia sí interviene en el proceso de adquisición, dejaron patente la ventaja de conocer varias lenguas a la hora de aprender una nueva (Cenoz *et al.* 2001; Aronin y Hufeisen 2009). Es decir, el proceso de adquisición de una segunda o más lengua(s) extranjera(s) se diferencia cualitativamente del aprendizaje de la primera porque el aprendiente dispone de unos conocimientos translingüísticos que en su primer acercamiento a una lengua extranjera simplemente no tenía.

3. La conciencia translingüística y la enseñanza de lenguas extranjeras

3.1. Los proyectos *EuroCom*

En los proyectos *EuroCom*³ (Hufeisen y Neuner 2003; Meißner 2004; Hufeisen y Marx 2007; Krumm *et al.* 2010) se aprovechan las relaciones que existen entre lenguas concretas y los efectos sinérgicos que tiene la comparación. En dichos proyectos, a través del aprendizaje de las regularidades evolutivas de familias lingüísticas completas (las lenguas germánicas, románicas o eslavas), se intenta transmitir a los alumnos una visión general de las relaciones entre su lengua nativa y las demás lenguas pertenecientes a la misma familia lingüística. Con ello se pretende fomentar el uso de dichas lenguas entre los hablantes de una misma familia lingüística, haciendo posible que los nativos utilicen su lengua propia y los interlocutores, hablantes nativos de otra lengua perteneciente a la misma familia, la entiendan sin tener que utilizarla de forma activa, y viceversa. Es decir, la finalidad no es el dominio activo de la lengua extranjera sino el desarrollo de competencias pasivas. Según los autores de esos proyectos, el objetivo principal es conseguir la comprensión mutua en las lenguas implicadas con el menor esfuerzo y a la mayor

brevedad posible. No se persigue la transmisión de competencias activas. Estas solo se producirían eventualmente como efecto secundario. A través de los proyectos *EuroCom* se quiere contribuir a fomentar la diversidad de las lenguas en Europa y a reducir el uso de *linguas francas* como por ejemplo el inglés.

3.2. La didáctica de las lenguas terciarias

Basándose en el mismo principio de la interrelación de las lenguas, la didáctica de las lenguas terciarias⁴ no solo no hace caso omiso de las *linguas francas* o de otras lenguas puente sino, al contrario, saca provecho de los conocimientos de esas lenguas, a la hora de transmitir otra nueva (Vollmer 2001). En esta corriente lingüístico-didáctica, las lenguas ya adquiridas se consideran una riqueza cognitiva que puede y debe aprovecharse como base para integrar otras lenguas. La idea es enfatizar los aspectos comunes y centrarse en las transferencias positivas, al contrario de lo que hicieron los lingüistas de las escuelas contrastivas que ponían de relieve sobre todo las diferencias entre las lenguas con el fin de evitar interferencias lingüísticas (Lado 1957; Di Pietro 1971; para la pareja lingüística alemán-español *vid.* Cartagena y Gauger 1989).

En Alemania, la reflexión sobre las posibilidades que puede ofrecer un enfoque translingüístico en la enseñanza de lenguas extranjeras se inició hace más de una década inducida por la implantación de la reducción en un año de la formación secundaria y la subsiguiente disminución de tiempo disponible para la enseñanza. Muchos autores destacaron entonces los efectos sinérgicos que prometía la enseñanza translingüística de las lenguas: un aprendizaje más rápido, una mejor formación lingüística y general, y el establecimiento de una base para el aprendizaje continuo (para una visión general *vid.* Doff y Lenz 2011). En Europa hay diversas entidades que trabajan en la defensa y el fomento del plurilingüismo en las escuelas. Sin embargo, no tienen en cuenta las posibilidades que ofrece la enseñanza translingüística, por ejemplo el Centro Europeo de Lenguas Modernas en Graz⁵ o el Ministerio de Educación de España en su *Programa Integral de Aprendizaje de Lenguas Extranjeras* (2011).

3.3. La enseñanza del alemán como segunda lengua extranjera

En un ámbito concreto de la didáctica de las lenguas terciarias, el aplicado al alemán como segunda lengua extranjera, se aprovecha la cercanía sistémica entre el alemán y el inglés y el hecho de que el inglés es la primera lengua extranjera de la mayoría de los alumnos que aprenden ale-

mán (Hufeisen 1994; Hufeisen y Neuner 2003; Neuner *et al.* 2009). Basándose en los conocimientos comunes que estos hablantes tienen acerca del sistema de la lengua inglesa, a efectos prácticos, se les puede considerar hablantes de una lengua germánica, y por consiguiente la distancia entre las lenguas se reduce de forma considerable ya que el inglés hace de lengua puente entre la lengua nativa de los aprendientes y el alemán⁶. Téngase en cuenta que el origen común del alemán y del inglés aún permite reconocer mutuamente un gran número de palabras. De hecho, se estima que el 30% del léxico del inglés es de origen germánico (Şekerci 2007: 155) aunque en el vocabulario básico de uso frecuente el porcentaje es bastante más alto, alrededor del 50% (Hufeisen y Marx 2007: 36). También en el campo morfosintáctico existen similitudes importantes entre el alemán y el inglés.

A pesar de esas prometedoras contribuciones de la didáctica de las lenguas terciarias en lo referido a las posibilidades formativas que ofrecen las conexiones interlingüísticas en la enseñanza de lenguas extranjeras, en el ámbito concreto de la didáctica del alemán como lengua extranjera, ese potencial no ha sido tenido en cuenta en su medida correspondiente. Probablemente se deba al hecho de que los libros de texto utilizados en la enseñanza del alemán como lengua extranjera se dirigen a un público muy heterogéneo, lo cual imposibilita el uso de otra lengua común como lengua puente. En esos libros no se ha pasado de incluir alguna que otra invitación a comparar determinadas manifestaciones pragmático-culturales del idioma que se aprende, con la forma en que se realizan esas mismas manifestaciones en la propia lengua o cultura⁷. No suelen incluirse comparaciones interlingüísticas explícitas ni en el campo léxico ni en el morfosintáctico⁸.

4. La supuesta dificultad del alemán

Como ya hemos comentado más arriba, también en el caso de la gran mayoría de españoles que quieren aprender alemán, se da el hecho de que ya han aprendido con anterioridad inglés⁹. Sin embargo, en el discurso general, tanto de los discentes como de los docentes, la cercanía entre el inglés y el alemán se suele obviar y simplemente se da por supuesto que para el nativo español, el alemán es una lengua especialmente difícil, justamente porque su aprendizaje supone sobrepasar los límites de las lenguas románicas y adentrarse en una familia lingüística completamente nueva¹⁰. Como botón de muestra nos pueden servir unos muy frecuentados vídeos que pueden verse en el canal denominado “la Alemania de Neus”. Son vídeos prácticos sobre diversos aspectos de la vida en Alemania, producidos por Neus, una aficionada

a *YouTube* que lleva pocos años viviendo en Alemania. Su objetivo es dar una respuesta a las necesidades de información de los nuevos emigrantes españoles. Entre otros temas habla de la dificultad especial del idioma alemán:

Aprender alemán es superdifícil, es horrible, es un idioma que no lo puedes comparar con el inglés.

YouTube: “Vivir en Alemania. 3.- El idioma alemán”.

Disponible en <<http://www.youtube.com/watch?v=UzFUEEmfuiE>> (minuto 5:30-5:43). [Consultado el 2 de septiembre de 2013].

Yo creo que todos cuando venimos aquí cometemos el mismo error. Venimos y pensamos, pues, yo voy a ir allí y voy a vivir con alemanes y me voy a juntar con alemanes y voy a apuntarme a una clase en una escuela para aprender alemán, no me voy a juntar con españoles y en un año y medio más o menos lo voy a hablar perfecto.

YouTube: “Vivir en Alemania. 3.- El idioma alemán”.

Disponible en <<http://www.youtube.com/watch?v=UzFUEEmfuiE>> (minuto 7:15-7:40). [Consultado el 2 de septiembre de 2013].

Probablemente sin querer, la autora fomenta mucho el miedo hacia la lengua alemana aunque dice que no pretende frustrar ni desanimar sino proteger a sus seguidores de posibles frustraciones basadas en ideas demasiado idealistas sobre el aprendizaje del idioma alemán. No obstante, el mensaje principal que transmite es que se trata de una lengua muy difícil de aprender.

En la misma línea se encuentran los resultados de un estudio muy reciente llevado a cabo en Alemania (Bedijs 2013). En ese estudio, en las entrevistas realizadas a dos nuevos emigrantes españoles con formación académica, los propios informantes tematizan la extrema dificultad del idioma alemán, así como la frustración que la falta de competencia comunicativa en el idioma genera en su vida diaria, i.e., a nivel personal, y en el trabajo, i.e., a nivel profesional. Sin embargo, hay un aspecto que llama la atención y es el hecho de que uno de los informantes confiese que “yo pensaba que no era tan complicado que era difícil pero no <<riendo >tanto>” (Bedijs 2013; transcripción facilitada por la autora). El joven ya estaba preparado para encontrarse con una lengua difícil, pero una vez en el país, resultó incluso más complicada de lo que se había temido. Durante la entrevista, los informantes describen la enorme angustia que experimentan en sus respectivos trabajos al comprobar su incapacidad para comunicarse en alemán, incluso para entender siquiera el significado del mensaje:

Ángel: las reuniones pues son muy complicadas bueno imposibles para mí

Entrevistadora: pero sí que vas?

Ángel: sí sí claro (...) y es un rato de estrés absoluto (-) es eh (---) una hora (-) hora y media de estrés (...) para mí es el día de semana con mayor estrés por segundo (-) (...) es un/ un rato de/ para hablar tratar los temas eh resolver cosas y en cambio yo estoy allí buscando las palabras que vuelan por allí para atraparlas (---) y muchas veces nada (-) no atrapo ni una (---) entonces es/ es complejo para mí (...) estás allí y te dices joder qué estás haciendo no (-) no te estás enterando de lo que dicen y/ y es algo muy (-) que no es gustoso (-) no se lo *recomiendo* a nadie (...) no sabes de qué están hablando (-) entonces tienes una sensación de/ de así un vacío de/ ah mm/ angustioso de maldita sea no (-) no te estás enterando y no es/ no es agradable eso (-) no es agradable vaya. (Bedijs 2013; transcripción facilitada por la autora)

5. Repercusión de la dificultad percibida de la lengua en su proceso de aprendizaje

Lógicamente, los mensajes acerca de la especial dificultad del idioma alemán constituyen una barrera psicológica para un proceso fluido de aprendizaje, ya que suponen un obstáculo afectivo importante¹¹. En su Modelo de Factores, Hufeisen y Marx (2007: 314) sistematizan los diferentes tipos de factores que influyen en el proceso de adquisición de una lengua extranjera. Uno de los 5 tipos de factores nombrados son los factores afectivos: la motivación, la ansiedad, la valoración de los propios conocimientos lingüísticos, la distancia lingüística percibida entre las lenguas, la actitud hacia la lengua y su cultura, experiencias propias, etc. No cabe duda de que se trata de factores psicolingüísticos y sociolingüísticos muy complejos que además se influyen mutuamente. Sin embargo, somos de la opinión de que uno de ellos, la motivación, ocupa un lugar superordinado especial ya que aumenta o disminuye en función de la intensidad de todos los demás factores nombrados. Es algo que todo buen profesor sabe por experiencia propia y, además, el fenómeno ha sido estudiado con todo detalle y durante décadas (Gardner y Lambert 1972; Dörnyei 2001; Csizér y Dörnyei 2005; Riemer 2010; Sturgeon [n. d.]).

Otro grupo de factores nombrados por Hufeisen y Marx son los relacionados con el conocimiento de otra(s) lengua(s). Ocupan un lugar especial en el sentido de que solo resultan relevantes en el aprendizaje de una segunda lengua extranjera porque hacen posible que el aprendiente

active las estrategias multilingües, resultado de la experiencia de aprendizaje ya adquirida. Como vimos más arriba y como es lógico, el aprendiz de una primera lengua extranjera aún no dispone de tales conocimientos.

Existe empero un factor afectivo que no se nombra explícitamente en el modelo de Hufeisen y Marx y que nos parece de especial importancia. Nos referimos a la autoeficacia, concepto introducido por Bandura (1977) que se basa en la Teoría de la Atribución. Según este autor, la autoeficacia son las expectativas que tiene el individuo de sí mismo acerca de lo que es capaz de hacer. Una autoeficacia alta significa que el individuo cree en sus propias capacidades, lo que conlleva una perseverancia mayor a la hora de intentar conseguir sus objetivos, así como un grado menor de ansiedad. Todo ello tiene como consecuencia un mayor grado de éxito en la realización de los actos. En su modelo, Bandura expone los cuatro factores que determinan el grado de autoeficacia:

- las experiencias tenidas con las propias actuaciones;
- las experiencias ajenas, es decir, las informaciones de otros sobre la factibilidad de una tarea;
- el aliento y la confianza recibidos por otros;
- el estado emocional.

En los estudios empíricos sobre la repercusión de la autoeficacia en la calidad del aprendizaje que se llevaron a cabo en las décadas posteriores, se comprobó la teoría de Bandura, confirmando el efecto positivo que un alto grado de autoeficacia tiene en la motivación y en la misma consecución de conocimientos y/o habilidades (Zimmermann 2000; Sturgeon (n. d.); Williams *et al.* 2001; Schmidt 2010).

6. Objetivos

Como ya hemos señalado en la introducción a este trabajo, el objetivo general de nuestro estudio es comprobar la posibilidad de abrir un nuevo camino para aumentar la motivación de los alumnos. Esperamos conseguir este objetivo influyendo de forma positiva en algunos de los factores afectivos antes nombrados. En nuestro estudio particular combinaremos aspectos de los dos enfoques presentados, el Modelo de Factores de Hufeisen y Marx, y el Modelo de Autoeficacia de Bandura. De entre los factores afectivos enumerados por Hufeisen y Marx nos interesan de forma especial la ansiedad y la distancia percibida entre las lenguas. Esta distancia percibida no depende en la misma medida de las vivencias personales como los demás factores tratados por los autores,

lo que debería permitirnos influir en ella con más facilidad. Además, en la población que nos interesa contamos con el apoyo importante del grupo de los factores relacionados con el conocimiento de otra(s) lengua(s), en nuestro caso concreto la experiencia hecha por los alumnos en el aprendizaje de sus primeras lenguas extranjeras, en la mayoría de los casos el inglés, y todos los conocimientos lingüísticos y aptitudes adquiridos en ese proceso.

Naturalmente, la cercanía o distancia lingüística entre las lenguas es la que es, pero su percepción por parte del individuo, mejor dicho la disposición del individuo de percibirla, puede variar en función de su capacidad de reconocer las relaciones que existen entre las lenguas. Según nuestro modo de ver, es justamente en este punto donde el profesor debe poder influir de forma directa y conseguir así una retroalimentación en los demás factores afectivos, sobre todo en el de la ansiedad. Partimos de la hipótesis de que percibiendo la distancia entre las lenguas como abarcable, o sea, sintiendo el aprendizaje de la lengua como factible, se reduce el nivel de ansiedad. Y un grado de ansiedad bajo tiene efectos positivos en la autoeficacia¹². Esta, por su parte, tiene un efecto directo en el grado de motivación y, finalmente, en la calidad del aprendizaje de la lengua¹³. Basándonos en la teoría de la conciencia lingüística del multilingüe, de Jessner (2006), podríamos también decir que, considerando que la conciencia lingüística influye de forma positiva en el proceso de aprendizaje de otra(s) lengua(s) extranjera(s), el refuerzo explícito de dicha conciencia debe aumentar la tasa de éxito. Recordemos que Jessner entiende conciencia lingüística por un lado como conciencia metalingüística y por otro como conciencia translingüística, es decir, conciencia de la estructura y de la función de las lenguas y conciencia de las conexiones lingüísticas existentes entre determinadas lenguas. En nuestro caso nos centraríamos especialmente en la última, la conciencia translingüística. Naturalmente no pretendemos crear una nueva metodología a imagen de los proyectos realizados en el marco *EuroCom* ni tenemos la intención de acompañar el proceso de aprendizaje de nuestros alumnos a lo largo de todo el proceso de aprendizaje. Queremos que nuestra intervención sea más puntual, únicamente dirigida hacia la creación o el refuerzo de una actitud, tanto lingüística como afectiva.

Precisando y aplicando este enfoque hermenéutico a nuestro caso concreto, podemos decir que partimos de la hipótesis de que la información que el alumno suele recibir sobre la dificultad del alemán aumenta su nivel de ansiedad, lo cual tiene primero un efecto negativo en su autoeficacia, después en su motivación para aprender, y finalmente, en el mismo resultado del aprendizaje. Por la misma lógica, la reducción del nivel de ansiedad debe tener el efecto contrario y según

nuestro modo de ver se puede conseguir mediante el desmonte sistemático de la opinión que tienen los alumnos acerca de la dificultad de la lengua. Esto es factible ofreciendo una información dirigida a tal fin. Si transmitimos el mensaje de que el alemán es una lengua perfectamente posible de aprender y en parte incluso fácil, haremos posible que el proceso de adquisición del idioma pueda desarrollarse sin miedo y con fluidez. Y no se trata de dar una información instrumentalizada, carente de base real. Al contrario, como hemos expuesto más arriba, hay razones suficientes para considerar y experimentar el alemán como una lengua fácil de aprender, al menos desde el punto de vista de un aprendiente español que ya tiene conocimientos de una lengua germánica, el inglés. Como ya hemos visto, en el caso de la mayoría de los alumnos españoles esta combinación se da, es decir, los alumnos conocen el inglés, y para el aprendizaje del alemán podemos aprovecharnos de esos conocimientos.

Si además es un registro culto de alemán lo que el aprendiente desea adquirir, la situación es aún más favorable puesto que en este registro además del lenguaje especializado se otorga un uso preferente a los vocablos procedentes del latín (y también del griego), lo cual hace que sea más accesible al hablante nativo del español. Cuanto más culto o más especializado es el discurso en alemán, más transparente se hace al oído español.

No estará de más tampoco y puede servir de apoyo adicional, destacar el carácter sistemático y relativamente regular de la lengua alemana. El repertorio de reglas gramaticales es limitado y se puede automatizar. Y el léxico, aparte del parentesco comentado con el inglés en el vocabulario básico y la similitud con el latín en el culto y especializado, es enormemente transparente, lo que permite deducir un gran número de vocablos compuestos y derivados, sin tener que hacer un esfuerzo adicional de memorización.

Recapitulando podemos decir que nuestro objetivo principal reside en estudiar la posibilidad de influir activamente en la percepción del grado de dificultad de la lengua alemana por parte de los alumnos, a través de una introducción metalingüística que destaque las coincidencias interlingüísticas entre el alemán, el inglés y el español y las ventajas generales del sistema de la lengua alemana. Estamos convencidos de que con ayuda de esta mediación podemos reducir el nivel de ansiedad de los alumnos, lo que podría ayudar a aumentar su grado de motivación para aprender la lengua y mejorar con ello el mismo proceso de adquisición del alemán.

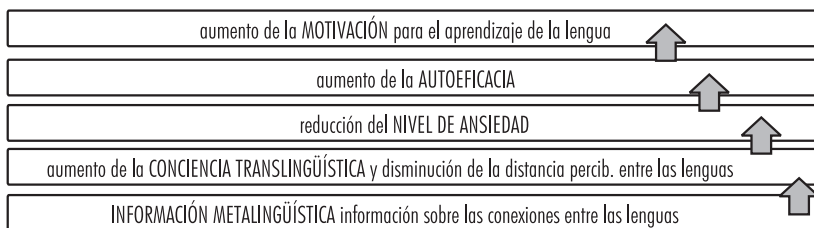


Gráfico 1. *Influencia de la información metalingüística sobre la motivación*

7. El estudio empírico

Para comprobar nuestra hipótesis realizamos un estudio empírico durante el verano del año 2013 en la Universidad de Leipzig. Nuestro trabajo de coordinación de los cursos intensivos de alemán para alumnos de la Universidad de Granada que se celebran todos los años durante los meses de verano en esa universidad¹⁴ nos brindó unas condiciones privilegiadas para poder realizar ese estudio ya que nos permitió acceder a los participantes del curso antes, durante y después de la realización de los mismos.

7.1. La muestra

En la convocatoria del año 2013, por primera vez, los cursos se ofrecieron para jóvenes que aún no tenían ningunos conocimientos del idioma alemán. Se hizo así a requerimiento de los alumnos que, movidos por la situación desesperante del mercado laboral en España, querían aprovechar el verano para mejorar sus perspectivas profesionales aprendiendo alemán. Los jóvenes procedían de las más diversas titulaciones. Los cursos eran intensivos, cuatro semanas de 6 horas de clase diarias, con un programa cultural adicional muy intenso. Además, desde antes de iniciar el curso, los alumnos estaban en contacto con un compañero de tándem alemán. Hubo dos cursos, de 12 participantes cada uno. El primero se realizó en el mes de julio y el segundo en agosto. Ambos cursos disfrutaron exactamente del mismo programa académico y también de idénticos docentes. Disponíamos por lo tanto de dos grupos que ofrecían condiciones ideales para ser comparados, un grupo experimental (grupo de agosto) y un grupo de control (grupo de julio).

7.2. Metodología

Antes de iniciar los cursos, ambos grupos se reunieron en la Universidad de Granada en una sesión de información sobre aspectos prácticos de su estancia. En esta reunión, se les administró el primer cuestionario de preguntas cerradas, con el fin de conocer su actitud ante la lengua alemana¹⁵. En primer lugar, preguntamos por el motivo que les movió a matricularse en el curso, por sus conocimientos de otras lenguas y su actitud general ante el aprendizaje de idiomas. Además, formulamos preguntas para conocer la opinión que tenían sobre la sociedad alemana y la idea que albergaban sobre la dificultad de la lengua alemana y sobre las expectativas que tenían acerca de su propia capacidad para aprenderla, su autoeficacia.

La segunda fase del estudio, en la que procedimos a intervenir de forma activa en el proceso de aprendizaje, solo se realizó con el grupo experimental, es decir, el grupo que asistió al curso durante el mes de agosto. El grupo que participó en el curso de julio, nuestro grupo de control, no participó en esta segunda fase. Nuestra intervención en las clases del grupo de agosto tuvo lugar durante el primer día del curso, ya en la Universidad de Leipzig. Como hemos explicado más arriba, el objetivo era reducir la sensación de ansiedad producida por la percepción de los alumnos de que se encontraban ante una lengua especialmente difícil de aprender, o bien que la distancia que percibían entre el español y el alemán era grande. Para conseguir este objetivo les ofrecimos a los participantes la información dirigida a la obtención de una visión más relajada de la situación de aprendizaje en la que se encontraban.

Al inicio de la primera hora de clase les presentamos a nuestros alumnos algunos textos que contenían un porcentaje alto de vocablos internacionales, de forma parecida a lo que practicaban los defensores de enfoques inductivos en la enseñanza de lenguas. Como sabemos, estos, con el fin de incitar a sus alumnos a utilizar estrategias de deducción de significados, utilizaban textos en lenguas exóticas o textos contruidos en lenguas inexistentes. En algunos libros de texto para alemán como lengua extranjera ya es práctica común el uso ocasional de textos “internacionales”. Son textos fáciles de comprender por un nativo español ya que en la mayoría de los casos los vocablos provienen del latín y se mantienen de forma muy parecida en español, por ejemplo alemán *Tradition* vs. español *tradición*. Partimos de la base de que el acercamiento a esos textos iba a surtir un efecto de sorpresa agradable en los alumnos ya que les mostraría desde un primer momento que no todo iban a ser dificultades.

Kaffee international

Das Kaffeetrinken ist eine arabische Tradition. Die Türken haben Mokka international populär gemacht. In Europa hat Österreich eine lange Kaffeehaustadttradition und viele Kaffeeariationen. Heute ist Kaffeetrinken "in". Latte macchiato, Espresso und Cappuccino heißen die Top-Favoriten in Hongkong, New York, Berlin und St. Petersburg. Café-Ketten wie Starbucks, Segafredo und Coffee Bean sind so international wie McDonalds. Cafés sind ideal für die Kommunikation und für Kontakte.

Fuente: Funk y Kuhn 2013: 30.

Neues Netzwerk zur Prävention

BREMEN. Das Leibniz-Institut für Präventionsforschung und Epidemiologie (BIPS) ist Mitglied eines neuen Netzwerkes, bestehend aus 32 europäischen Universitäten und Institutionen.

Das von der Oxford Brookes Universität geleitete Netzwerk fördert die Vermeidung von onkologischen, koronaren, pulmonaren und psychischen Krankheiten und Diabetes. Die Europäische Kommission subventioniert die Gründung des Science for Prevention Academic Network mit mehr als 480.000 Euro.

Im Netzwerk können Präventionsexperten aus ganz Europa ein neues, globales Feld investigativer Expertise zur Prävention nicht-infektiöser Erkrankungen konstruieren. (eb)

Texto ligeramente modificado de: Ärzte Zeitung 18.06.2013.

Disponibile en <http://www.aerztezeitung.de/politik_gesellschaft/praevention/article/840908/bips-neues-netzwerk-praevention.html?sh=27&h=-1265806251>. [Consultado el 02 de agosto de 2013].

En una primera fase leímos los textos a los alumnos y en una segunda les facilitamos también las versiones escritas. De esta forma se complementaban el canal visual y el auditivo en el sentido de que lo que los aprendientes no hubieran entendido de forma oral, posiblemente lo comprenderían cuando lo vieran por escrito. Naturalmente, la comprensión del segundo texto requiere un cierto nivel intelectual, pero dada la procedencia académica de nuestros informantes dimos por supuesto que cumplirían con esa condición y supusimos que para ellos iba a ser perfectamente posible deducir al menos la información general, en base a las coincidencias léxicas entre el alemán y el español, sobre todo a través del latín. Pensamos asimismo que, en caso de que fuera así, el efecto de sorpresa positiva sería aún mayor que en un texto menos exigente.

Después de la recepción de los textos por parte de los alumnos y tras una reflexión conjunta sobre las deducciones realizadas por ellos mis-

mos durante el proceso de comprensión, comentamos de forma explícita la influencia de las lenguas clásicas, sobre todo del latín, en el registro culto del alemán y la existencia de registros paralelos que en alemán se dan en muchos ámbitos, uno coloquial o simplemente neutro y otro culto y/o especializado. Naturalmente sabemos que en el lenguaje básico, el que se suele transmitir en los primeros cursos de alemán como lengua extranjera, los vocablos de origen latino o griego son prácticamente inexistentes, pero como ya hemos comentado con anterioridad, es de suponer que los jóvenes actuales, bien formados, quieran aprender alemán para poder utilizar la lengua en un contexto laboral, donde se requiere el dominio de un registro culto o incluso especializado, o en un contexto académico.

En un segundo paso, presentamos a los alumnos un texto muchísimo más sencillo desde el punto de vista del contenido, pero algo más complicado para los aprendientes desde el punto de vista lingüístico. Se trata de un texto con un alto grado de cognados, fácilmente comprensibles por su origen etimológico común, en nuestro caso germánico, por ejemplo alemán *Sommer* vs. inglés *summer*.

Im Winter ist es kalt, aber im Sommer ist es warm. Heute ist Sonntag, die Sonne scheint und wir sind im Garten. Mein Mann, meine Tochter und mein Sohn sind hier. Wir trinken Kakao und Limonade und wir hören Musik und tanzen. Wir lieben das Leben!

De nuevo presentamos los textos por canales distintos e, igual que en el caso anterior, reflexionamos con los alumnos sobre su proceso de recepción y comprensión. Finalmente, basándonos en los cognados de los textos comentados y con los objetivos comentados más arriba, presentamos una muy breve introducción teórica al origen común del alemán y del inglés. Con el fin de evitar agobiar a los alumnos, procuramos simplificar un proceso en sí bastante complejo. No hay que olvidar que el objetivo principal consistía justamente en eliminar la sensación de no poder responder a unas exigencias excesivas. Para ilustrar algunas regularidades que explican las diferencias léxicas entre el inglés y el alemán, hemos utilizado las reglas básicas, y de nuevo simplificadas, de la mutación consonántica del alto alemán, aportando en todo caso ejemplos muy convincentes, es decir, ejemplos en los que la cercanía entre ambas lenguas es obvia y fácilmente comprensible mediante el uso de dichas reglas.

		inglés	alemán		inglés	alemán
[p]	[pf]	<i>pepper</i> <i>pipe</i> <i>apple</i>	<i>Pfeffer</i> <i>Pfeife</i> <i>Apfel</i>	[f]	<i>pepper</i> <i>pipe</i> <i>open</i>	<i>Pfeffer</i> <i>Pfeife</i> <i>offen</i>
[t]	[ts]	<i>ten</i> <i>salt</i> <i>sit</i>	<i>zehn</i> <i>Salz</i> <i>sitzen</i>	[s]	<i>water</i> <i>foot</i> <i>eat</i>	<i>Wasser</i> <i>Fu</i> <i>essen</i>
[k]				[x]	<i>make</i> <i>cook</i> <i>milk</i>	<i>machen</i> <i>ko chen</i> <i>Milch</i>

Tabla 1. *Mutación de las consonantes oclusivas sordas*

		inglés	alemán
[d]	[t]	<i>daughter</i> <i>red</i> <i>garden</i>	<i>Tochter</i> <i>rot</i> <i>Gar ten</i>

Tabla 2. *Mutación de las consonantes oclusivas sonoras*

		inglés	alemán
[f] →	[b]	<i>seven</i> <i>live</i> <i>half</i>	<i>sieben</i> <i>leben</i> <i>halb</i>
[θ] →	[d]	<i>that</i> <i>thick</i> <i>thin</i>	<i>das</i> <i>dadick</i> <i>dünn</i>

Tabla 3. *Mutación de las consonantes fricativas*

Los ejemplos presentados hablan por sí mismos. No obstante, no dejamos de insistir en que se trata de generalizaciones y que los mecanismos de la evolución de la lengua son muchísimo más complejos. Sin embargo, para poder deducir un gran número de significados del léxico alemán, las reglas presentadas son perfectamente válidas.

Para terminar nuestra introducción muy general al alemán, expusimos a los participantes del curso algunas explicaciones sobre el carácter sistemático y regular de la lengua y sobre su transparencia, dando ejemplos concretos y eventualmente también comparativos, por ejem-

plo, *Abendbrot* (= pan de por la tarde-noche ⇒ *cena*), *fernsehen* (= ver lejos ⇒ *ver la televisión*), *Handschuhe* (= zapatos para las manos ⇒ *guantes*). La enorme transparencia del léxico alemán, en muchos casos, permite deducir el significado de palabras derivadas o compuestas a partir del vocabulario básico. En otras lenguas, como el español y el inglés, se tiende más a utilizar lexemas independientes o préstamos. Les hicimos ver a los alumnos también la ventaja de que en alemán, igual que en español, y de forma diferente al inglés, hay una correspondencia más clara entre grafemas y fonemas. Piénsese por ejemplo en la dificultad que supone aprender en inglés la pronunciación tan diversa de grafemas idénticos en contextos fonológicos comparables *dear* [dɪər] vs. *bear* [beər] o *heat* [hi:t] vs. *great* [greIt], etc. En alemán no se da este tipo de fonología aparentemente arbitraria¹⁶. Destacamos una vez más que con todos esos ejemplos y las reflexiones que los acompañaban, buscábamos producir un efecto de distensión y de optimismo ante la lengua alemana, no solo en el nivel de la distancia percibida entre las lenguas sino también en todos los demás niveles arriba comentados (Gráfico 1); todo ello con el objetivo final de optimizar el proceso de aprendizaje.

Finalmente, para evaluar el efecto que la sesión informativa tuvo en el grupo experimental, contamos con cuatro fuentes diferentes:

- nuestra observación propia en clase y en las horas posteriores;
- la observación por parte de los docentes y acompañantes a lo largo del curso;
- un cuestionario final;
- los conocimientos de alemán finales.

7.3. Resultados

Dividiremos el presente apartado en las partes que corresponden a las tres fases principales del estudio empírico llevado a cabo. En primer lugar examinamos la actitud inicial de los informantes de ambos grupos antes de iniciar los cursos de alemán, es decir, del grupo de control y del grupo experimental. A continuación comentaremos la experiencia tenida con el grupo de control durante y después de la intervención en clase. Por último compararemos la actitud final de ambos grupos y su rendimiento lingüístico en alemán.

7.3.1. Actitud de partida

Al comienzo de nuestro trabajo hicimos referencia a la opinión generalizada de que el alemán es una lengua muy difícil y establecimos la hipó-

tesis de que dicha opinión tuviera como consecuencia una sensación más o menos acusada de ansiedad en los alumnos del curso de alemán. Vaticinamos igualmente que la ansiedad experimentada tendría un efecto directo sobre la autoeficacia de los individuos estudiados. Sin embargo, los resultados de la primera encuesta, llevada a cabo semanas antes de iniciarse el curso, no sustentaron nuestra hipótesis. Aunque 21 de los 24 encuestados consideraron que el alemán es una lengua difícil, 1 que es una lengua muy difícil y solo 2 que no es demasiado difícil, ninguno de los encuestados tenía una baja autoeficacia. Es decir, todos los participantes estaban convencidos de que iban a conseguir aprender la lengua, de ellos 12 lo afirmaron sin reservas (*¿Crees que vas a conseguir aprender la lengua? – sí, naturalmente*) y 12 vincularon su convicción a un esfuerzo especial (*sí, si me esfuerzo mucho*). Es muy llamativo que ninguno de los informantes dudara de su capacidad para aprender alemán. Es decir, en el caso concreto de nuestros informantes, la autoeficacia no se veía negativamente afectada por la percepción de que la lengua que iban a aprender era difícil. Esto se puede explicar primero por el hecho de que se trata de jóvenes bien formados que ya tienen experiencia con el aprendizaje de lenguas extranjeras. 20 de los alumnos tienen conocimientos de inglés, 14 de francés y 3 de italiano, portugués o catalán. Una explicación adicional es que los jóvenes en cuestión ya cuentan con una larga experiencia escolar y académica. En el pasado han estado expuestos en más de una ocasión a retos académicos que han sabido superar y, como vimos más arriba, estas experiencias son las que contribuyen a construir una fuerte autoeficacia. En este contexto también puede ser interesante dirigir nuestra atención a las razones que impulsaron a los participantes a matricularse en el curso.

Dijimos en un principio que nuestra decisión de ofrecer por primera vez dos cursos para principiantes respondía al resultado de una encuesta realizada a los miembros de la Universidad de Granada, en la que se mostraba la existencia de una necesidad real de los jóvenes de buscar trabajo en el extranjero. Y si bien es cierto que la inmensa mayoría de los individuos que respondieron a nuestra encuesta demandaban cursos de nivel cero, también es verdad que solo 9 de los alumnos finalmente matriculados lo hicieron por esas razones laborales. De ellos, solo 3 se remitieron a razones laborales en exclusiva. Los otros 6, además de las razones laborales, adujeron motivos de otro tipo, *necesidades académicas* (2), *el placer de aprender y el crecimiento personal* (2) y ambos motivos a la vez (2). Dos de los jóvenes se remitieron a necesidades académicas en exclusiva. Esto quiere decir que había 7 alumnos cuyo tipo de motivación se podría considerar claramente instrumental, puesto que querían aprender la lengua por motivos materiales o extrínsecos, es decir, necesidades laborales o académicas, o ambas a la vez. Cinco de los

participantes se matricularon en el curso únicamente por motivos ideales o intrínsecos, es decir, *por placer* y para conseguir un *crecimiento personal*. Indudablemente, su tipo de motivación se puede catalogar como integrador. El resto de los participantes se remite a una mezcla de motivos materiales e ideales (12), por lo que su motivación es tanto instrumental como integradora. Con todo, y basándonos en los estudios que consideran la motivación integradora y/o intrínseca como óptima para el aprendizaje de una lengua (Gardner y Lambert 1972; Dörnyei 1994; Riemer 2004), podemos considerar que la mayoría de nuestros alumnos (17) parten desde un principio con una motivación especialmente favorecedora para su aprendizaje.

Otro factor que contribuye a la motivación relativamente alta de nuestros informantes es su actitud general frente al aprendizaje de lenguas extranjeras. 16 informantes afirmaron que les gusta aprender lenguas extranjeras *porque es un placer y/o un reto personal*. 8 indicaron que *les gusta pero les cuesta*. Ninguno de los encuestados se decantó por la opción de que *no le gusta porque es muy difícil*. Muy llamativo en este contexto es así mismo la sensación que los participantes dicen experimentar al pensar que van a hacer un curso de alemán: 22 aseguran sentir ilusión y solo 2 afirman sentir *de todo un poco* (*ilusión, indiferencia, miedo y/o angustia*). Como dijimos en un principio, consideramos que no solo la actitud hacia la lengua en sí repercute en el grado de motivación, sino también la que se tiene ante la cultura correspondiente, es decir, ante la sociedad que la habla. En este sentido, los resultados de la encuesta también son muy positivos. De los 24 informantes, 19 afirmaron experimentar emociones positivas (*simpatía* o *respeto*, o las dos) cuando piensan en Alemania y en los alemanes, 3 comentaron que estas emociones *dependen de las personas*, pero ninguno dijo sentir emociones negativas (*escepticismo, rechazo* o *indiferencia*). Solo 2 de los informantes afirmaron sentir *de todo un poco*. Teniendo en cuenta todos estos resultados podemos constatar que la situación inicial de un gran número de los participantes era muy buena en cuanto a actitud y motivación para aprender la lengua, lo que no quiere decir que dicha situación no pueda ser mejorada aún más.

7.3.2. Intervención en clase y actitud posterior

Como es lógico, el grupo de control no recibió ningún tipo de información dirigida a mejorar su actitud frente al alemán. Sus clases se desarrollaron como de costumbre, cumpliendo el programa indicado. En cambio, el grupo experimental inició el curso con una sesión en la que expusimos toda la información descrita en el apartado 6.2. Durante dicha intervención resultó muy útil, y así lo comentaron los alumnos, acompañar la descripción de las reglas de mutación consonántica con un

escueto comentario acerca de la cercanía fonética que existe entre los fonemas comparados y que en un principio favoreció el proceso de mutación. De paso, nos llamó muchísimo la atención el hecho de que, a pesar de tratarse de un grupo de aprendientes bien formados y con experiencia en el aprendizaje de una o varias lenguas extranjeras, el conocimiento sobre los mecanismos fonéticos fuera prácticamente nulo. Sin embargo, el interés por dichas cuestiones resultó ser sorprendentemente grande. En términos generales podemos constatar que los alumnos acogieron las informaciones ofrecidas con gran interés, lo cual se reflejó no solo en la atención que prestaron sino también en sus intervenciones constructivas durante la clase en la que aportaron ejemplos propios para lo explicado, así como en comentarios hechos a la profesora inmediatamente después de la clase. Dos de los alumnos se dirigieron espontáneamente a ella para comentarle que les había resultado muy interesante lo que habían oído y, sobre todo, muy útil.

Para averiguar si nuestra intervención realmente había tenido el efecto intencionado, en el sentido de crear una percepción duradera en los alumnos de que el aprendizaje de la lengua alemana es perfectamente factible porque ya disponen de una base lingüística que les puede ayudar a allanar el camino, observamos a continuación las reacciones de los alumnos durante los días que siguieron a la clase informativa, así como sus comentarios hechos acerca de la lengua. Las reacciones del grupo experimental se diferenciaron de las del grupo de control en el sentido de que este último mostró las típicas reacciones que todo profesor de alemán como lengua extranjera conoce por experiencia: el miedo a la complejidad de la gramática, sobre todo a los géneros y a las declinaciones, la longitud excesiva del léxico, resultado de la formación de palabras, y la dificultad articulatoria de las vocales. Por el contrario, los comentarios del grupo experimental se centraron menos en la gramática y mucho más en el léxico y hubo un interés más acusado en conocer el significado de todas las palabras que aparecían en el entorno concreto en el que se movían los alumnos, y una disposición a deducir el significado de las palabras por cercanía gráfica o fonética con el inglés u otras lenguas. En general podríamos decir que el grupo experimental mostró una actitud mucho más constructiva que el grupo de control en el sentido de que intentaba buscar respuestas a sus preguntas o dudas relacionadas con la lengua alemana, mediante la comparación interlingüística.

7.3.3. Actitud final y rendimiento

Como indicamos más arriba, para poder conocer la actitud de los participantes de ambos grupos ante la lengua alemana una vez finalizado el

curso y, sobre todo, para poder comparar ambos grupos, todos ellos cumplimentaron un cuestionario final¹⁷. En este cuestionario volvimos a indagar acerca de la actitud de los alumnos frente a los alemanes y su cultura, y acerca de las experiencias tenidas con ellos, con el fin de saber si se había producido algún cambio respecto a la actitud inicial. Empero, lo que sobre todo nos interesaba conocer era la percepción actual que los jóvenes tenían de la lengua alemana y si esta había cambiado a lo largo del curso. Preguntamos así mismo si los alumnos veían similitudes entre el alemán y otras lenguas y en el caso de que así fuera, cuáles eran y si les habían servido para aprender la lengua.

En la exposición de los resultados referentes a las cuestiones que acabamos de nombrar, diferenciaremos entre el grupo experimental (GE) y el grupo de control (GC). Resultó bastante grato comprobar que en ambos grupos la actitud positiva inicial frente a los alemanes no se había alterado hacia una visión más negativa, sino más bien hacia una percepción más “normalizada”. En este punto no se aprecian diferencias significativas entre ambos grupos. De los 24 encuestados 10 afirmaron que los alemanes eran *abiertos* (GE: 4 / GC: 7), 12 opinaron que eran *normales*, es decir ni abiertos ni reservados (GE: 7 / GC: 4) y 2 indicaron que eran *reservados* (GE: 1 / GC: 1). En cuanto a la percepción de la disposición de los alemanes a cooperar con los alumnos en la comunicación, los resultados oscilaron entre positivos y neutros. 13 de los encuestados afirmaron sin reservas que los alemanes sí eran cooperadores (GE: 5 / GC: 8) y 11 que lo eran *a veces* (GE: 7 / GC: 4). Ninguno de los encuestados opinó que los alemanes no eran cooperadores.

Quizás el resultado más positivo de nuestra encuesta es que todos los alumnos, tanto los del grupo experimental como los del grupo de control, aseguraron que les gustaba la lengua alemana. Teniendo en cuenta que acababan de pasar un mes de estudio intensivo, con todos los esfuerzos y renuncias que ello implica, este resultado es sorprendente. Donde sí se observa una diferencia entre ambos grupos es en la percepción del grado de dificultad de la lengua. Como ya hemos comentado, antes de iniciar los cursos, la inmensa mayoría de los participantes opinaron que el alemán era una lengua difícil (21) o muy difícil (1). Después de concluir los cursos, esta opinión había cambiado solo de forma ligera en el grupo de control, pero sustancialmente en el grupo experimental. En el primero ya no había nadie que considerara al alemán como una lengua muy difícil. El único que había hecho esa afirmación en la primera encuesta obviamente había cambiado de opinión. Además ahora otro del grupo pensaba que el alemán era una lengua como todas. En un principio nadie había expresado esta opinión. En el grupo experimental los cambios de opinión fueron más esenciales. Más de la mitad de los miembros (8) revisaron su apreciación inicial y ahora consideraban que el ale-

mán era una lengua como todas, ni difícil o muy difícil, ni fácil. Tres alumnos de este grupo seguían percibiendo al alemán como una lengua difícil y uno de los alumnos marcó que *no sabía*¹⁸.

Así mismo es interesante observar la evolución de la apreciación del grado de dificultad de la lengua alemana experimentada a lo largo del curso por los alumnos (apreciación antes de iniciar el curso versus apreciación al concluir el curso). Llama la atención que en el grupo experimental el número de individuos que opinan que el alemán es menos difícil de lo que creían en un principio es bastante mayor (GE: 10 / GC: 4). En el grupo de control predominan los informantes que opinan que el alemán es igual de difícil de lo que creían en un principio (GE: 2 / GC: 8)¹⁹.

Según nuestra opinión, este cambio importante en la apreciación de la dificultad de la lengua alemana en el grupo experimental puede deberse en gran parte a las informaciones recibidas al inicio del curso, acerca de la naturaleza de la lengua alemana y, sobre todo, acerca de la cercanía entre el alemán y el inglés y el parentesco entre ambas lenguas, y la posibilidad consiguiente de deducir el significado de muchos vocablos en base a unas reglas evolutivas.

Para comprobar si realmente divergía la disposición de ambos grupos a reconocer similitudes entre el alemán y otras lenguas, incluimos en el segundo cuestionario algunas preguntas acerca de este tema. De entre los individuos del grupo experimental, 7 afirmaron reconocer *muchas similitudes* entre el alemán y el inglés y 5 afirmaron ver *algunas*. En el grupo de control fueron 3 y 8, respectivamente. En cada uno de los grupos hubo 2 alumnos que detectaron algunas similitudes entre el alemán y el francés (GE: 2 / GC: 2) y 1 en cada grupo que las apreciaron entre el alemán y el español (GE: 1 / GC: 1). En el grupo experimental fueron 2 los encuestados que percibieron similitudes entre el alemán y el latín (GE: 2 / GC: 0). Solo uno de los encuestados, del grupo de control, dijo no ver ninguna similitud entre el alemán y otras lenguas. Aunque las diferencias entre ambos grupos no son especialmente llamativas, podemos afirmar que en el grupo experimental parece haber una sensibilidad ligeramente mayor para percibir similitudes entre las lenguas.

El tipo de similitud dominante que observaron todos los alumnos de ambos grupos fueron las paralelas léxicas entre el alemán y el inglés. Otras observaciones muy esporádicas acerca de las similitudes entre lenguas se refirieron al sujeto obligatorio en alemán y en inglés (GE: 0 / GC: 1), al genitivo sajón (GE: 0 / GC: 1), a los verbos separables (GE: 1 / GC: 0), a la pronunciación de la *r* en alemán y en francés (GE: 0 / GC: 1) y a la diferenciación de dos verbos auxiliares diferentes en la formación del pretérito perfecto, en alemán y en francés (GE: 1 / GC: 0).

Tampoco resultan especialmente llamativas las diferencias entre ambos grupos en cuanto a la utilidad y el aprovechamiento de las simi-

litudes percibidas entre el alemán y otras lenguas. 4 de los encuestados dijeron que las similitudes observadas les sirvieron *mucho* para aprender la lengua (GE: 2 / GC: 2), 16 que les sirvieron *algunas veces* (GE: 9 / GC: 7), un informante del grupo de control afirmó que no le sirvieron (GE: 0 / GC: 1) y otro que las similitudes observadas entre las lenguas *incluso dificultaron el proceso de aprendizaje* (GE: 0 / GC: 1).

Un dato muy positivo es el deseo de todos los participantes del curso de volver a Alemania, la mayoría para estudiar (GE: 10 / GC: 9) y/o trabajar (GE: 9 / GC: 8) y algunos por razones personales (GE: 3 / GC: 4)²⁰. Además, todos quieren seguir estudiando alemán, 23 lo afirman sin reservas (GE: 12 / GC: 11) y uno indica que *quizás* (GE: 0 / GC: 1).

Los conocimientos de alemán adquiridos por los alumnos al final de los cursos se evaluaron con un test estandarizado. Los resultados no arrojaron diferencias relevantes, probablemente debido al hecho de que la supuesta flexibilidad mental adquirida en esta fase inicial del proceso de aprendizaje, en lo que a la comprensión del léxico se refiere, aún no se refleja a nivel productivo. Lo que sí pudimos observar fue una disposición más desarrollada en el grupo experimental a experimentar con su expresión en alemán, a la hora de desconocer alguna palabra. Para conocer sus reacciones ante esta situación, elicitamos el uso de los siguientes vocablos emparentados por cognación, en un breve ejercicio de expresión: al.: *Eis* – ingl.: *ice* (hielo), al.: *Brot* – ingl.: *bread* (pan) y al.: *frisch* – ingl.: *fresh* (fresco). Concretamente les pedimos a los alumnos que formularan muy brevemente lo que dirían en una situación en la que (a) no quisieran hielo en su limonada y (b) en la que se dieran cuenta de que el pan que acaban de comprar no era fresco. Fueron los miembros del grupo experimental exclusivamente los que utilizaron palabras inglesas o francesas “alemanizadas” como recurso compensatorio para referirse a dichos vocablos: *ice*, *glass*, *Bred*, *broder*; *fresch*, *freis*. Los miembros del grupo de control no corrieron ese riesgo.

8. Conclusiones

Hemos encontrado algunos indicios para confirmar nuestra hipótesis inicial de que una clase formal de concienciación sobre las conexiones entre las lenguas aumenta la competencia translingüística. Aunque detectamos una sensibilidad translingüística algo más elevada en el grupo experimental, los datos no son más que el reflejo de una tendencia leve, al menos a nivel consciente. Donde sí podemos hablar de un cambio sustancial es en la evaluación de la lengua por parte de los individuos que han recibido la información antes nombrada. Para la mayoría de ellos, el alemán ha pasado de ser una lengua difícil o muy difícil a

ser una lengua como todas, ni más ni menos difícil. Para ellos las distancias entre las lenguas se han acortado y, si seguimos nuestro raciocinio inicial, con ello debe haber descendido su nivel de ansiedad ante el aprendizaje de la misma. Los pocos ejercicios de producción lingüística respaldan este argumento porque muestran que los alumnos que contaron con la información sobre las conexiones entre el alemán y el inglés estaban más dispuestos a producir palabras en base a sus conocimientos interlingüísticos, a experimentar y probar suerte y también a correr el riesgo de equivocarse. Es muy probable que esta actitud con el tiempo se verá recompensada por un aprendizaje mejor y más rápido²¹. En general, las vivencias que tuvimos con el grupo experimental nos llevan a pensar que en grupos de adultos con un nivel cultural alto, la información teórica es bien recibida y fácilmente asimilada. Todo ello nos debe hacer reflexionar sobre el uso exclusivo de las metodologías comunicativas en este grupo destinatario. En estos momentos en los que se produce un mayor movimiento migratorio hacia Alemania y otros países de habla alemana, la didáctica puede y debe contribuir a ofrecer herramientas para mejorar y acelerar el proceso de adquisición del alemán entre personas maduras con alto nivel cultural. El enfoque presentado promete poder contribuir a ello, a convertir el “imposible el alemán” en un “el alemán, una lengua asequible”.

Karin Vilar Sánchez
Universidad de Granada
Facultad de Traducción e Interpretación
c/ Puentezuelas, 55
18071 – Granada – España
kvilars@ugr.es

Recepción 24/02/2014; Aceptación 27/04/2014

Notas

¹ En numerosas páginas web relacionadas con la situación actual de los jóvenes, originada por la crisis económica, se encuentran crónicas de casos de fracaso (páginas web del colectivo *Juventud sin futuro* y *CEXT, el portal de los jóvenes españoles en el exterior*). Y también la prensa está llena de este tipo de relatos así como los programas de radio <http://www.ivoox.com/6-funk-radio-podcast-espanol-audios-mp3_rf_2073754_1.html?autoplay=1> [consultado el 2 de septiembre de 2013] y las redes sociales como por ejemplo *Facebook* (<<https://www.facebook.com/espanoles.alemania>>).

² Las tasas académicas en las instituciones privadas suponen un desembolso económico relativamente alto y en las escuelas oficiales de idiomas el número de plazas es limitado. Por otro lado, son pocos los institutos de educación secundaria que ofrecen alemán como lengua extranjera. Cabe destacar sin embargo una posibilidad poco conocida de aprender alemán en unos cursos intensivos que el estado alemán ofrece a los emigrantes recién llegados a Alemania, los así llamados cursos de integración (*Integrationskurse*). Son cursos que tienen como objetivo capacitar lingüística y culturalmente a sus participan-

tes para trabajar de forma cualificada en Alemania. Un curso abarca 660 horas de clase, 600 horas de lengua alemana y 60 horas de cultura. Se imparten durante siete meses, a cinco horas diarias. Aunque los cursos son financiados por el estado alemán, los participantes han de aportar hasta 1,20 € la hora, dependiendo de su situación económica. Más información en <http://www.ivoox.com/ciudad-wuppertal-responde-a-tus-preguntas-audios-mp3_rf_2034094_1.html>. [Consultado el 2 de septiembre de 2013]. <http://www.ivoox.com/ciudad-wuppertal-responde-a-tus-preguntas-audios-mp3_rf_2034078_1.html> (minuto 10:30 - 23:30). [Consultado el 2 de septiembre de 2013].

³ <<http://www.eurocomresearch.net/>>. [Consultado el 5 de septiembre de 2013]. *Vid. EuroComGerm; EuroComRom; EuroComSlav.*

⁴ Del alemán *Tertiärsprachendidaktik*.

⁵ Centro Europeo de Lenguas Modernas (Graz). Disponible en <<http://www.ecml.at/Programme/Programme20122015/ContentandLanguageIntegratedLearning/tabid/925/language/en-GB/Default.aspx>>. [Consultado el 5 de septiembre de 2013].

⁶ La misma metodología la discute Kuhlmann (2011) partiendo del latín como lengua puente para otras lenguas románicas.

⁷ *Wie ist das in Ihrem/deinem Land? (¿Cómo es en su / tu país?)*.

⁸ Es cierto que a nivel léxico hay excepciones ya que algunos libros de texto usan textos cortos aislados para ilustrar la existencia de palabras *internacionales* comunes, por ejemplo el texto “Kaffee international” (Funk y Kuhn 2013: 30). El mismo texto se utiliza en el apartado 7.2 de este trabajo.

⁹ Requerimiento de un nivel B1 (MCERL o CEFR en inglés) en alguna lengua extranjera en la mayoría de los grados universitarios.

¹⁰ Con intención graciosa y/o posiblemente también por desconocimiento, muchos españoles deformaban el himno falangista “Cara al sol” sustituyendo la expresión culta y opaca para muchos “imposible el ademán” por una expresión fonéticamente muy cercana pero llana y fácilmente comprensible “imposible el alemán”. Aunque esta última frase carecía de sentido en el contexto dado, reflejaba y quizás incluso reforzaba el sentir común de que el alemán era una lengua imposible de aprender.

¹¹ Es interesante en este contexto el vídeo que incluye la editorial Klett-Langenscheidt en su página web. Como dice el título del vídeo “un juego de niños”, el aprendizaje del alemán se presenta como un juego, algo que cualquiera puede hacer. Indudablemente la información ofrecida en el vídeo tiene como objetivo reducir la ansiedad que puedan sentir los posibles futuros estudiantes de esta lengua y aumentar su motivación para aprenderla: <www.klett-langenscheidt.es>.

¹² En su modelo, Bandura (1977) habla de estado emocional. El miedo, naturalmente, pertenece a esta categoría. El efecto negativo de un alto grado de ansiedad en la motivación para aprender una lengua extranjera ha sido estudiado por Csikszentmihalyi (1975) y Saito *et al.* (1999). Sin embargo, no todos los estudios coinciden en el efecto negativo del miedo para el aprendizaje. Hay estudios que indican que el miedo puede tener dos efectos contrarios, un efecto favorecedor o un efecto inhibitor, dependiendo de los factores personales de los individuos y de la situación en la que se encuentran (Rost-Roth 2010: 879-880).

¹³ En su trabajo, Manno (2003) propone modificar la actitud negativa de los estudiantes suizos de habla alemana frente a la lengua francesa mediante metodologías didácticas diferentes que, entre otros aspectos como por ejemplo la creación de situaciones de comunicación auténticas, incluyan los conocimientos del inglés de los alumnos en la enseñanza del francés.

¹⁴ <<http://wdb.ugr.es/~cursoleipzig/>>.

¹⁵ La encuesta completa se puede consultar en <<http://hdl.handle.net/10481/30452>>.

¹⁶ Como nuestro objetivo es la simplificación, tampoco en este caso entramos a explicar el origen de las discrepancias frecuentes que hay en inglés entre grafemas y fonemas.

- ¹⁷ La encuesta completa se puede consultar en <<http://hdl.handle.net/10481/30452>>.
- ¹⁸ Los gráficos correspondientes (1 y 2) se pueden consultar en <<http://hdl.handle.net/10481/30452>>.
- ¹⁹ Los gráficos correspondientes (3 y 4) se pueden consultar en <<http://hdl.handle.net/10481/30452>>.
- ²⁰ En esta pregunta se admitían respuestas múltiples.
- ²¹ Los estudios que analizan la influencia de los diversos estilos cognitivos en el aprendizaje, indican que una disposición moderada a correr riesgos (*risk-taking*) es más favorable que una actitud cauta e introvertida (Jonassen y Grabowski 1993: 412).

Referencias bibliográficas

- Aronin, Larissa y Britta Hufeisen (eds.). 2009. *The exploration of multilingualism*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.
- Bandura, Albert. 1977. "Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change". *Psychological Review*, 84:2. 191-215.
- Bedijs, Kristina. 2013. *Spracheinstellungen bei spanischen Arbeitsmigrant(inn)en*. Conferencia presentada en la Universidad de Heidelberg, 06-4-2013.
- Cartagena, Nelson y Hans-Martin Gauger. 1989. *Vergleichende Grammatik Spanisch-Deutsch*. Mannheim: Duden.
- Cenoz, Jasone, Britta Hufeisen y Ulrike Jessner (eds.). 2001. *Crosslinguistic influence in third language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Csikszentmihalyi, Mihaly. 1975. *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Csízér, Kata y Zoltán Dörnyei. 2005. "Language learners' motivational profiles and their motivated learning behaviour". *Language Learning*, 55:4. 613-659.
- Di Pietro, Robert J. 1971. *Language Structures in Contrast*. Massachusetts: Newbury House.
- Doff, Sabine y Annina Lenz. 2011. "Ziele und Voraussetzungen eines fächerübergreifenden Fremdsprachenunterrichts am Beispiel von Englisch und Latein". *Pegasus-Onlinezeitschrift*, XI:1. 31-49.
- Dörnyei, Zoltán. 1994. "Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom". *The Modern Language Journal*, 78. 273-284.
- Funk, Herrmann y Christina Kuhn. 2013. *Studio [21] A1 Das Deutschbuch*. Berlin: Cornelsen.
- Gardner, Robert C. y Wallace E. Lambert. 1972. *Attitudes and motivation in second-language learning*. Rowley: Newbury House Publishers.
- Herdina, Philip y Ulrike Jessner. 2002. *A Dynamic Model of Multilingualism - Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hufeisen, Britta. 1994. *Englisch im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. München: Klett.
- Hufeisen, Britta y Gerhard Neuner (eds.). 2003. *Mehrsprachigkeitskonzept - Tertiärsprachen - Deutsch nach Englisch*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Hufeisen, Britta y Nicole Marx. 2007. "How can DaFnE and EuroComGerm contribute to the concept of receptive multilingualism? Theoretical and practical considerations". In *Receptive, multilingualism: Linguistic analyses, language policies and didactic concepts*, s. J. ten Thije y L. Zeevaert (eds.), 307-321. Amsterdam: John Benjamins.
- Jessner, Ulrike. 2006. *Linguistic awareness in multilinguals: English as a third language*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Jonassen, David H. y Barbara L. Grabowski. 1993. *Handbook of Individual Differences, Learning, and Instruction*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Krumm, Hans-Jürgen, Christian Fandrych, Britta Hufeisen y Claudia Riemer (eds.). 2010. *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin & New York: De Gruyter Mouton.

- Kuhlmann, Peter. 2011. "Synergie-Effekte zwischen Latein und modernen Fremdsprachen: Konzeptionelle Überlegungen und empirische Befunde". *Forum Schule*, 58. 115-133.
- Lado, Robert. 1957. *Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Manno, Giuseppe. 2003. "Das Frühenglische in der Deutschschweiz. Eine Chance für den Französischunterricht zum Neuanfang? Einige Überlegungen zu Spracheinstellungen und Tertiärsprachendidaktik". En *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch*, B. Hufeisen y G. Neuner (eds.), 157-176. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Meißner, Franz-Joseph. 2004. "Transfer und Transferieren: Anleitungen zum Interkomprehensionsunterricht". En *Neuere Forschungen zur Europäischen Intercomprehension*, H. G. Klein y D. Rutke (eds.), 39-66. Aachen: Shaker.
- Ministerio de Educación. 2011. *Programa Integral de Aprendizaje de Lenguas Extranjeras*. Disponible en <<http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/horizontales/prensa/documentos/2011/03/programa-integral-aprendizaje-lenguas-ce-23-03-11.pdf?documentId=0901e72b80a2a58a>>. [Consultado el 4 de agosto de 2013].
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional (ed.). 2002. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones y Grupo ANAYA, S.A. Traducción al español: Instituto Cervantes. [Versión original: Consejo de Europa. 2001. *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Council for Cultural Cooperation Education Committee Language Policy Division.].
- Morkötter, Steffi. 2005. *Language Awareness und Mehrsprachigkeit. Eine Studie zu Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit aus der Sicht von Fremdsprachenlernern und Fremdsprachenlehrern*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Naiman, Neil, Maria Fröhlich, Hans Heinrich Stern y Angie Todesco. 1996 (1978). *The good language learner*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Neuner, Gerhard, Britta Hufeisen, Anta Kursiša, Nicole Marx, Ute Koithan y Sabine Erlenwein. 2009. *Deutsch als zweite Fremdsprache*. (Fernstudieneinheit 26). München: Universität Kassel / Goethe-Institut München.
- Riemer, Claudia. 2004. "Zur Relevanz qualitativer Daten in der neueren L-2 Motivationsforschung". En *Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht*, W. Börner y K. Vogel (eds.), 35-65. Tübingen: Narr.
- Riemer, Claudia. 2010. "Motivierung". En *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*, H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen y C. Riemer (eds.), 1152-1157. Berlin & New York: De Gruyter Mouton.
- Rost-Roth, Martina. 2010. "Affektive Variablen / Motivation". En *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*, H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen y C. Riemer (eds.), 876-886. Berlin & New York: De Gruyter Mouton.
- Saito, Yoshiko, Thomas J. Garza y Elaine K. Horwitz. 1999. "Foreign language reading anxiety". *The Modern Language Journal*, 83:2. 202-218.
- Schmid, Stephan. 1995. "Multilingualer Fremdsprachenunterricht: Ein didaktischer Versuch mit Lernstrategien". *Multilingua*, 15. 55-90.
- Schmidt, Claudia. 2010. "Sprachbewusstheit und Sprachlernbewusstheit". En *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*, H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen y C. Riemer (eds.), 858-866. Berlin & New York: De Gruyter Mouton.
- Şekerci, Ömer. 2007. "The Eastern Origin of English Words". *Journal of Language and Linguistic Studies*, 3:1. 150-167.

- Sturgeon, Michael C. (n. d.) Aptitude, attitude and motivation as predictors in foreign language learning. Lee University. Disponible en <leeuniversity.academia.edu/cmsturgeon/Papers/141702/Aptitude_Attitude_and_Motivation_as_Predictors_in_Foreign_Language_Learning>.
- Vollmer, Helmut. 2001. "Englisch und Mehrsprachigkeit: Die Rolle des Englischen für den Erwerb weiterer Fremdsprachen". En *Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität*, K. Aguado y A. Hu (eds.), 75-88. Berlin: Pädagogischer Zeitschriftenverlag.
- Williams, Marion, Robert L. Burden y Safiya Al-Baharna. 2001. "Making sense of success and failure: the role of the individual in motivation theory". En *Motivation and Second Language Acquisition*, Z. Dörnyei y R. W. Schmidt (eds.), 171-184. Honolulu: University of Hawaii.
- Zimmerman, Barry J. 2000. "Self-efficacy: An essential motive to learn". *Contemporary Educational Psychology*, 25:1. 82-91.