



# ***Ir y volver. Y volver a ir.*** **La lengua como clave de éxito en la (r)emigración<sup>1</sup>**

Karin Vilar Sánchez

La autora pasa revista a sus investigaciones sociolingüísticas de los últimos 25 años en el ámbito de la migración entre España y Alemania: la emigración de mano de obra española no cualificada y de sus familias en los años sesenta, el retorno de un gran número de esos primeros emigrantes y de sus familias a España unos 20 o 30 años más tarde, y la emigración actual de jóvenes altamente cualificados hacia los países de habla alemana. Los estudios realizados indican que el tipo de identidad etnolingüística juega un papel fundamental tanto en la adquisición como en el mantenimiento de las lenguas. En el caso de los emigrantes españoles actuales, el tipo de motivación para aprender la lengua y el grado de autoeficacia cobran una importancia adicional.

**Palabras claves:** sociolingüística, migración entre España y Alemania, bilingüismo, diglosia, detrimento de la lengua, adquisición del alemán, identidad etnolingüística, motivación, autoeficacia.

*Language as the key to success in (r)emigration.* The author offers an overview of her sociolinguistic research activity undertaken during the last 25 years among Spanish (r)emigrants: Spanish unskilled workers and their families who emigrated to Germany in the sixties, second generation emigrants who returned to Spain about 20 or 30 years later, and the current highly skilled young Spanish emigrants who try to find a job in one of the German-speaking countries. The studies indicate that the type of ethnolinguistic identity plays a key role in both, the acquisition and the maintenance of languages. In the case of today's Spanish emigrants, the type of motivation to learn the language and the degree of self-efficacy play an additional important role.

**Keywords:** sociolinguistics, migration between Spain and Germany, bilingualism, diglossia, language attrition, language acquisition, ethnolinguistic identity, motivation, self-efficacy.

## 1. Introducción

Nuestras primeras experiencias en temas sociolingüísticos relacionados con la migración se remontan a los años 80 y tuvieron lugar en la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada, donde impartimos la docencia de lengua alemana. En este ámbito docente, el fenómeno de la migración entre España y los países de habla alemana, así como las diversas manifestaciones lingüísticas a él ligadas, han constituido desde un principio, y a lo largo de los años, un factor determinante. Cuando iniciamos nuestra actividad docente en aquellos años, era muy normal la presencia en las aulas de jóvenes emigrantes españoles de segunda generación retornados a España. Eran jóvenes con unas características lingüísticas muy especiales, en ocasiones bilingües coordinados o equilibrados, pero en la mayoría de los casos diglósicos. No tenían acento extranjero en ninguna de las dos lenguas, ni tenían las típicas interferencias léxicas de los hablantes no nativos, ni tampoco cometían sus errores gramaticales. Sin embargo, en español, en muchas ocasiones, se diferenciaban de los demás nativos, por utilizar una variedad bastante rudimentaria o no estándar, y en cuanto a su competencia escrita, no tardaba en manifestarse un déficit considerable. En general, este estado de cosas tenía su origen en el hecho de que el contacto con la lengua española se limitaba al ámbito de la familia y del hogar.

Con el paso de los años fue disminuyendo el flujo de emigrantes retornados y apareció otro tipo de migrante, algo menos numeroso, los hijos de los ciudadanos alemanes que habían fijado su residencia en España. También en su caso se trataba de hablantes bilingües, pero entre ellos había algunos individuos que hacían un uso desigual de ambas lenguas, y esta vez la singularidad se manifestaba en la lengua alemana. En general, la competencia oral de estos jóvenes era buena, prácticamente nativa, pero la competencia escrita de algunos de ellos dejaba muchísimo que desear. Habitualmente la causa residía en el hecho de haber adquirido sus conocimientos del alemán exclusivamente en sus hogares, hablando con sus padres, igual que ocurrió en el caso de los españoles de segunda generación en Alemania, pero a diferencia de los anteriores habían tenido la posibilidad de hacer uso también de los medios de comunicación alemanes, aunque no siempre de los más idóneos. Todo ello se apreciaba en su relativa incapacidad de adaptación lingüística al contexto, es decir, en su forma de expresión demasiado coloquial e influenciada por las modas lingüísticas del momento.

Actualmente estamos observando otro fenómeno relacionado con la emigración y es el elevado interés existente entre los jóvenes por el aprendizaje de la lengua alemana, lo que se refleja en un mayor número

de estudiantes que solicitan el alemán como lengua de especialidad en Traducción e Interpretación, así como en el aumento del interés por los demás cursos de alemán que organiza la universidad. Son muchísimos los alumnos que están esforzándose hoy en día por conseguir un razonable nivel de alemán con el objetivo de poder optar a un buen puesto de trabajo en alguno de los países de habla alemana.

## 2. Objetivos

La presencia constante del tema de la emigración en el ámbito docente hizo que, desde un principio, se nos abrieran muchas vías para su estudio científico. Es por ello que dedicamos nuestra labor investigadora a conocer la realidad social que condicionaba la idiosincrasia lingüística de nuestros alumnos españoles, en cada una de las fases migratorias; primero en la situación de emigración que vivieron en Alemania como emigrantes de segunda generación, después como emigrantes retornados a España en la adolescencia y, finalmente, como jóvenes adultos bien formados que emigran a algún país de habla alemana en busca de mejores oportunidades laborales. En este trabajo queremos exponer el desarrollo de esta labor investigadora y los resultados emanados de ella. No incluimos en nuestras investigaciones científicas al grupo de jóvenes alemanes en España. Sin embargo, lo hemos nombrado aquí porque es un grupo presente en nuestra realidad docente que refleja algunas de las características de los emigrantes de segunda generación retornados a España. Haremos referencia a ello a lo largo del texto.

Evidentemente, dada la situación actual, la historia de la migración entre España y Alemania y los países de habla alemana, lejos de haber concluido, parece que va a continuar en el futuro. Por ello el trabajo que presentamos debe entenderse como un balance provisional de las vivencias sociolingüísticas experimentadas hasta el momento por los jóvenes españoles protagonistas de estos movimientos migratorios. Ojalá los resultados de nuestras investigaciones sirvan para aportar criterios fundamentados en las futuras tomas de decisiones relacionadas con la política lingüística en situaciones de migración. En lo que sigue, expondremos pues los resultados de los diversos trabajos de investigación arriba señalados.

## 3. *Ir y volver. Y volver a ir*

Los movimientos migratorios de españoles entre España y Alemania se pueden dividir en tres fases principales:

- 1º) la emigración de mano de obra española no cualificada, en los años sesenta, empujada por la situación económica desesperan-

- te de la posguerra y el aislamiento que reinaba en España en aquellos años;
- 2º) el retorno de un gran número de esos primeros emigrantes y de sus familias a España unos 20 o 30 años más tarde;
  - 3º) la emigración actual de jóvenes altamente cualificados, arrastrados por otra grave crisis económica que en muchos casos no les deja otra opción que probar suerte en otro país.

Los tres movimientos migratorios son bien distintos: por un lado, tenemos trabajadores que no disfrutaron de una formación profesional o académica y en ocasiones ni siquiera de una formación escolar, y, por otro, se trata de jóvenes bien preparados, con una formación profesional terminada y, en muchos casos, con un diploma universitario. Además, son movimientos opuestos, dos de ellos se refieren a la emigración desde España hacia Alemania y uno hace referencia a la vuelta a España. Y sin embargo todos ellos tienen algo en común, que es el reto lingüístico al que están expuestos sus protagonistas.

### 3.1. *Ir*: la emigración española de los años sesenta

En lo que a los emigrantes españoles de los años 60 se refiere, es de todos conocida su desorientación lingüística en la lengua de sus países de llegada. Prácticamente todos ellos salieron de España sin haber recibido ningún tipo de preparación lingüística y tampoco la recibieron después de su llegada a sus países de destino. Hay que tener en cuenta también que por lo general se trataba de individuos con un bajo nivel cultural o incluso analfabetos<sup>2</sup>. Numerosos relatos directos dan testimonio de esta situación (Delgado 2006 y *El tren de la memoria* (2005), de Marta Arriba y Ana Pérez<sup>3</sup>), y también los medios se han hecho eco de ello en películas tan célebres como *Un franco, 14 pesetas* (2006), de Carlos Iglesias o *Vente a Alemania, Pepe* (1971), de Pedro Lazaga donde el desconocimiento lingüístico de la primera generación cobra tintes casi grotescos. El anhelo de esa primera generación era ganar el dinero suficiente para poder volver a España lo más pronto posible. En general, su interés por aprender la lengua del país de acogida se disipó en el momento en el que consiguieron saber lo suficiente como para satisfacer sus necesidades diarias más inmediatas. Es decir, entre los emigrantes españoles de la primera generación se observaba muy claramente el fenómeno de la fosilización lingüística (Selinker 1972), o sea, el estancamiento del proceso de adquisición de la lengua extranjera en una etapa determinada. El resultado de este fenómeno es el mantenimiento permanente de una interlengua, una versión de la lengua extranjera en un estado de desarrollo individual, algo que suele ser un fenómeno inconsciente. En

los casos extremos, los emigrantes de la primera generación conseguían vivir o sobrevivir en los países de habla alemana con conocimientos rudimentarios de la lengua. Una forma frecuente de suplir la falta de conocimiento de esa lengua extranjera por parte de los padres era el recurso a la ayuda de sus hijos. Estos, en ocasiones, tenían que actuar como auténticos intérpretes, sobre todo en situaciones más formales. La responsabilidad que recaía sobre esos niños y jóvenes era enorme. En todo caso, la situación social y lingüística de los miembros de la segunda generación era bien diferente a la de sus padres. Los jóvenes aprendían la lengua alemana en las instituciones educativas alemanas y con sus amigos alemanes. En su caso, el idioma que podía llegar a estar en peligro era el español.

Con el fin de conocer más a fondo esa situación lingüística, durante los años 1987 y 1988 realizamos un estudio empírico entre los emigrantes españoles residentes en la zona de Colonia. En las primeras entrevistas orientativas y abiertas con varias familias españolas, es decir, reuniones en las que estaban presentes tanto los padres como los hijos y en ocasiones otros familiares, quedó patente que los jóvenes se diferenciaban de los mayores principalmente por mostrar una reserva bastante acusada a la hora de hablar en español, al menos cuando tenían la posibilidad de elegir entre este y el alemán. Al hablar solo unos pocos instantes con ellos acerca de temas no familiares, se descubría la causa de este comportamiento que, en definitiva, era una falta de vocabulario en todos los temas relacionados con la vida social y escolar. Los jóvenes estaban acostumbrados a hablar en español solo en el círculo familiar y dentro de este casi de forma exclusiva con los padres, lo que generalmente implicaba una limitación a los temas estrictamente domésticos y familiares en la comunicación entre padres e hijos. Obviamente nos encontrábamos ante una situación típicamente diglósica. Pero no era solo el hecho de tener un vocabulario español muy reducido lo que caracterizaba a los jóvenes. En ocasiones tenían una pronunciación no estándar, por ejemplo [‘boa] en vez de [‘boða], o usaban formaciones morfosintácticas incorrectas o no usuales, por ejemplo “me se ha olvidado”. Naturalmente se trata de pronunciaciones y formas regionales o del habla popular pero, a diferencia de sus padres, los jóvenes no fueron capaces de adaptarse a las formas estándar cuando les dábamos a entender que no habíamos entendido alguna forma o palabra. Simplemente la repetían exactamente igual.

En el estudio definitivo (Vilar Sánchez 1995a; 1998), que se basaba en todas estas observaciones preliminares, nos centramos en el grupo de los jóvenes emigrantes de segunda generación y llevamos a cabo un estudio empírico con 27 de ellos. Mediante entrevistas semiestructuradas grabadas, compuestas por 181 preguntas, la lectura de un texto

breve y la narración de un cuento presentado en dibujos, obtuvimos la información necesaria acerca de la competencia lingüística, en general y además en determinados niveles gramaticales, amén de la información personal y sociocultural acerca de los informantes. Las entrevistas tuvieron una duración de más de una hora cada una<sup>4</sup>. Determinamos el grado de competencia lingüística de nuestros informantes y los clasificamos en diferentes grupos, dependiendo del nivel de dominio mostrado en los diversos ámbitos (fonético, morfosintáctico y complejidad de las estructuras sintácticas). Después de este análisis lingüístico exhaustivo, correlacionamos los datos obtenidos con los factores personales y socioeducativos de nuestros informantes: edad, sexo, estado civil, contacto con españoles y/o instituciones españolas en Alemania, contacto con España, contacto con alemanes y/o instituciones alemanas, deseo de vivir en España, formación, profesión, lugar de trabajo (si lo hubiese), profesión de los padres / parejas, lugar de residencia, lugar de origen de los padres / parejas, e idioma que se hablaba en casa con los padres y con los hermanos.

El análisis arrojó los siguientes resultados: los factores que mostraron determinar el nivel de competencia lingüística en español fueron el apoyo institucional dado al español en Alemania, cosa que no sorprende, y el tipo de identidad etnolingüística. Este factor resultó ser determinante para la disposición de los jóvenes a mantener, ampliar o abandonar sus conocimientos de la lengua española. Ninguno de los demás factores resultó tener una influencia decisiva en su competencia lingüística en español.

Howard Giles (1977) define la identidad etnolingüística como la conciencia del individuo de pertenecer a una o varias culturas determinadas. Según Tajfel y Turner (1979) y Giles y Johnson (1987) las condiciones que determinan la disposición del individuo a identificarse o no con un grupo son:

- 1º) la vitalidad etnolingüística del grupo percibida (i.e. tal como la percibe el individuo), o sea, la importancia que tiene el grupo en su entorno y en el mundo;
- 2º) la dureza o flexibilidad de los límites del grupo, lo que quiere decir, la posibilidad más o menos grande de ser o hacerse miembro del grupo y
- 3º) la pertenencia del individuo a varios grupos diferentes.

Para poder correlacionar la identidad etnolingüística con los niveles de competencia lingüística, clasificamos a nuestros informantes en cuatro tipos de reacción etnolingüística (Child 1943; Tosi 1977; Siguán y Mackey 1986):

- la “reacción rebelde”, que se manifiesta por el interés consciente y crítico por ambas culturas;
- la “reclusión en el propio grupo”, en nuestro caso el español;
- la “asimilación al grupo dominante”, que es el alemán y
- la “postura ambigua”, que hace referencia a un estado de indecisión.

Sin duda alguna, la reacción más positiva desde el punto de vista lingüístico resultó ser la “reacción rebelde”. Los individuos que mostraban un notable interés por ambas culturas, las vivían las dos y tenían una actitud crítica con ellas, eran también los que tenían un dominio excelente de ambas lenguas. Se caracterizaban por un auténtico bilingüismo equilibrado. Por el contrario, tanto la “reclusión en el propio grupo” como la “asimilación al grupo dominante” llevaban a un buen dominio en una sola de las lenguas, pero al mismo tiempo al semilingüismo en la otra. La reacción menos provechosa resultó ser la “postura ambigua” porque de entre los individuos pertenecientes a este grupo, ninguno mostró un buen nivel en español ni tampoco en alemán. Resumiendo, podemos afirmar que nuestro estudio aportó indicios bastante convincentes de que el tipo de identidad etnolingüística es uno de los factores que influye más decisivamente sobre el dominio lingüístico del individuo bilingüe.

Un caso concreto de entre nuestros informantes, extremo y muy llamativo, puede ilustrar el funcionamiento y la validez de la teoría de la identidad etnolingüística (Vilar Sánchez 1995b). Se trataba de un joven de 17 años, cuyos padres provenían de un pueblo de la provincia de Granada y que, en el momento de nuestra investigación, vivía con su familia en una pequeña ciudad cerca de Colonia. El joven asistía a un instituto alemán y más tarde quería estudiar en la universidad. Tenía un nivel nativo de alemán y hablando en esa lengua causaba la impresión de ser una persona culta y educada. En español, sin embargo, mostraba un fenómeno excepcional que solo descubrimos por la realización de las encuestas preliminares, donde toda la familia estuvo presente. Cuando el joven hablaba con sus padres, mostraba una variante dialectal muy llamativa, incluso más acusada que la de ellos. Pero cuando hablaba con nosotros en español, utilizaba una interlengua típica de un hablante nativo alemán, con todas las interferencias fonéticas imaginables. El fenómeno se explica por el aislamiento absoluto del joven de la norma española durante 16 años. Él tuvo ocasión de hablar español únicamente con sus padres y durante las vacaciones de verano en el pueblo de estos. Luego, con 16 años, empezó a cursar el español como asignatura en el instituto alemán. Su profesor, un nativo alemán, tenía un buen dominio del español aunque mantenía un acento alemán. El joven nos

confesó que lo admiraba por sus conocimientos de la lengua española: “Conoce muchas palabras que yo nunca he escuchado” decía. Consideraba el código de su profesor superior al de sus padres y como consecuencia decidió imitarlo en situaciones formales, asumiendo incluso que lo tomaran por un alemán que estaba aprendiendo español. Obviamente, consideraba que el uso del código de sus padres hubiese hecho que se le clasificara en un grupo social inferior. Este ejemplo no solo contribuye a confirmar la validez de la teoría de la identidad etnolingüística, sino que evidencia también la importancia de una educación formal en una lengua, aparte de la mera comunicación en la familia. Recuérdense en este contexto también las observaciones hechas al principio de este artículo sobre la variante del alemán que hablan algunos de los jóvenes procedentes de las familias alemanas afincadas en España. El fenómeno es parecido.

### 3.2. *Volver*: el retorno de emigrantes españoles en los años 80

El segundo movimiento migratorio en el que centramos nuestro interés es el retorno de Alemania a España de un gran número de los primeros emigrantes y sus familias a partir de los años 80. Igual que en el caso anterior, nos interesaba nuevamente el comportamiento y el desarrollo lingüístico de la generación más joven. En parte se trataba del mismo grupo de individuos al que ya hemos hecho referencia en la introducción cuando mencionamos un tipo de alumnos de alemán que nos llegaba a nuestra facultad a finales de los años 80. Nosotros conocíamos solo a los jóvenes que estudiaban en nuestra facultad, pero suponíamos que estos solo constituían una minoría entre los jóvenes retornados. No sabíamos dónde estaban los demás que habían retornado con ellos, qué formación tenían, a qué se dedicaban y si habían sido capaces de conservar o incluso de aprovechar los conocimientos lingüísticos traídos. Para encontrar respuestas a estas preguntas, iniciamos un segundo estudio que se llevó a cabo en el año 2002 en el marco de un proyecto de investigación financiado por el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales y la Junta de Andalucía y en colaboración con la Asociación Granadina de Emigrantes Retornados (Vilar Sánchez 2003; 2007).

Para asegurarnos de que los jóvenes que iban a ser nuestros futuros informantes tuvieran una base realmente sólida en la lengua y cultura alemanas, consideramos que era necesario que hubieran terminado al menos los estudios básicos en el país de acogida. Y para cerciorarnos a su vez de que también hubiesen tenido la posibilidad de integrarse a fondo en la sociedad española, estimamos que tenían que haber pasado unos años en alguna institución educativa española. Por ello calculamos

que nuestros informantes debían haber tenido entre 10 y 14 años aproximadamente cuando regresaron a España, y entre 20 y 24 en el momento de realizar la encuesta.

Resultó enormemente difícil encontrar informantes que respondieran al perfil deseado, puesto que para ello no contamos con la ayuda de las autoridades. Estas no podían facilitarnos datos de empadronamiento por tratarse de información confidencial. Nos vimos obligados por lo tanto a movernos por toda la provincia de Granada y entrar en contacto directamente con los potenciales informantes, que tenían que estar dispuestos a responder a un cuestionario de 180 preguntas, lo que suponía dedicarnos al menos una hora de su tiempo o más. Muchos de los jóvenes apropiados para nuestro estudio desistieron de participar cuando conocieron la envergadura de la entrevista. Finalmente conseguimos localizar a 100 jóvenes que respondían al perfil deseado y que estaban dispuestos a colaborar. En esta muestra, incluimos los retornados de Alemania (55%), Francia (25%), Suiza (17%), los Países Bajos (2%) y Bélgica (1%). De nuevo, obtuvimos los datos a través de una encuesta semiestructurada, es decir, nos guiamos por un catálogo de preguntas, pero siempre dejando la puerta abierta a comentarios o desviaciones oportunas. El cuestionario abarcaba tres épocas:

- 1º) la época vivida en el país de acogida;
- 2º) la vuelta a España y los años posteriores y
- 3º) la época del momento de la encuesta.

Incluía preguntas sobre aspectos personales, familiares, educativos, lingüísticos, sociales y afectivos, referidas a cada una de las épocas<sup>5</sup>. A continuación se resumen los resultados más importantes del estudio.

Cuando aún vivían en el país receptor, es decir en la primera época, todos nuestros informantes tenían que comunicarse en la lengua extranjera durante gran parte del tiempo ya que, primero, era la lengua de la guardería y, después, la de la escuela, la de la mayor parte de amigos y la de la sociedad en general. Pero también todos tenían contacto con la lengua española en sus hogares, durante las vacaciones de verano y eventualmente también algunas tardes en la escuela española. Ambas lenguas y culturas eran percibidas como algo natural y los jóvenes se sentían parte de ambas culturas y, como consecuencia, se identificaban con ellas en mayor o menor medida. Hemos comentado las diferencias de identidad etnolingüística concretas en el estudio anterior.

En la segunda época, al regresar de forma definitiva a España y al tener que incorporarse a la vida social y escolar de la comunidad española, se producía un enorme choque para una parte importante de los jóvenes. Más de la mitad de ellos afirmaba que, una vez retornados de

forma definitiva, España no era como se la habían imaginado. De ellos, la mayoría lo encontraba todo peor. De repente, el ambiente e incluso el clima eran diferentes. Hasta ahora solo habían conocido el verano, caluroso y con todas las libertades que implica, y ahora se tenían que enfrentar a un clima frío y al curso escolar con todas sus obligaciones inherentes. Las formas de convivencia social eran distintas y, lo que era más grave, el lenguaje que se utilizaba, era en gran parte diferente al que los jóvenes retornados conocían de sus hogares. De la noche a la mañana se tuvieron que enfrentar con el código elaborado de la escuela, que no solo se caracterizaba por una estructura más compleja, lo que ya significaba un problema de por sí, sino por un vocabulario en gran parte desconocido. En ocasiones, también hubo contrariedades más serias. Por ejemplo, tuvimos conocimiento de que un grupo entero de jóvenes retornados de Francia fueron literalmente apedreados por sus compañeros de clase en el patio de la escuela del pueblo, por el simple hecho de no ser como los demás. Al analizar los problemas concretos que aparecían en la encuesta, vimos que casi todos ellos estaban relacionados con la diferencia de hábitos y costumbres y la forma de expresarse y relacionarse con los demás, que había entre España y el país que los jóvenes dejaron atrás. En los primeros meses tras su vuelta a España, la mayor parte de esos jóvenes hubiera preferido volver a su país de acogida.

Toda esta situación hacía prever la aparición de problemas de adaptación importantes. Sin embargo, los resultados de la encuesta nos sorprendieron positivamente en este sentido. Al preguntarles sobre problemas de comunicación lingüística que hubieran surgido en clase, solo la tercera parte sostenía haber padecido ese tipo de problemas. Y a pesar de ellos, la mayoría de los encuestados conseguía comprender y asimilar el contenido de lo que se decía en clase de forma más o menos satisfactoria. Además, es importante mencionar la gran ayuda recibida por parte de los maestros y los compañeros a la hora de integrarse los jóvenes en la escuela.

Con el tiempo, las dificultades comunicativas descritas en español desaparecieron. En algo más de la mitad de los casos incluso se produjo una reacción extrema. El choque inicial del regreso, seguido por una fase de resignación y un tiempo de adaptación, terminó en un vuelco total hacia todo lo español, naturalmente motivado por el deseo de integración en la nueva sociedad y casi siempre bien visto y apoyado por los padres y el contexto social en general. Así, con los años y casi sin registrarlos, los conocimientos de la lengua extranjera y la sensación de pertenencia a la cultura correspondiente se fueron debilitando. De hecho, en el momento de la entrevista, es decir en la tercera época que mencionamos antes, prácticamente todos los jóvenes declararon haber perdido competencia en la lengua extranjera. Según nos informó la mayoría de

ellos, la hablaban algo peor. Habían perdido fluidez en general y su vocabulario se había visto reducido.

Como ya hemos mencionado en varias ocasiones, durante la estancia en el país de acogida, el bilingüismo o la diglosia eran situaciones perfectamente naturales, sin embargo, de regreso a España, el mantenimiento de ese bilingüismo requería un esfuerzo considerable. Ya no era la consecuencia automática de una situación dada, puesto que lo que antes eran la lengua y cultura predominantes, ahora habían desaparecido y el español era el único idioma presente en todos los ámbitos. Como consecuencia, el sentido de una identidad doble ya no era un fenómeno automático, sino que pasó a depender de la actitud de los individuos implicados, es decir, de su percepción y su deseo de pertenecer aún a otra cultura, aparte de la española. En el momento de la entrevista, es decir, unos 10 años después de su vuelta a España, prácticamente todos nuestros encuestados se sentían españoles. Y no sorprende que más de la mitad ya no se sentía alemán, suizo, francés, belga o neerlandés, aunque el resto sí seguía sintiéndose alemán, suizo etc., en parte. Por tanto, desde el punto de vista de la teoría de la identidad etnolingüística, algo menos de la mitad de los informantes presentaba unas condiciones ideales para mantener sus conocimientos lingüísticos en el idioma extranjero o de recuperarlos, en el caso de que se hubieran deteriorado.

Estas condiciones básicas positivas se vieron reforzadas aún más por la actitud positiva de los jóvenes hacia la lengua que aprendieron en el extranjero. En el caso del alemán y del francés, prácticamente todos nuestros informantes consideraban que esas lenguas eran importantes. Además, casi todos ellos afirmaron que les daba pena haber perdido competencia en ellas. No cabe duda de que todos estos factores constituían una base excelente para el mantenimiento o la recuperación de la lengua.

A pesar de ello, tras el retorno de los jóvenes emigrantes, las autoridades educativas no supieron aprovechar estas condiciones óptimas. Permitieron que el único fin de los jóvenes emigrantes retornados fuera el de integrarse en la sociedad española y pertenecer a ese grupo, asumiendo al mismo tiempo el detrimento de la lengua adquirida en el extranjero. Aparte de las actividades organizadas por las mismas asociaciones de Emigrantes Retornados que en un principio no contaban con el apoyo económico de la administración, no se organizaron cursos de lengua en alemán o francés al nivel de los jóvenes. No se crearon centros culturales relacionados con los países de donde habían vuelto, ni tampoco se ofrecieron talleres de orientación profesional, en el sentido de aprovechar los conocimientos lingüísticos traídos. Sin embargo, en paralelo, se estaba invirtiendo gran cantidad de dinero y esfuerzo en la formación de la juventud española en lenguas extranjeras, con muchísi-

mas menos expectativas de éxito. Piénsese en este contexto en el Plan de Fomento del Plurilingüismo implantado por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía<sup>6</sup>. Pero a la vista de nuestros resultados, aún no era demasiado tarde para hacer todo lo posible para recuperar lo perdido por los jóvenes retornados.

Es notable que, a pesar de todas las dificultades descritas, en términos generales, los resultados escolares, académicos y profesionales de nuestros entrevistados no dejaban nada que desear. Algo más de la mitad optó por estudiar una carrera universitaria, con un grado de éxito bastante elevado y un nivel de satisfacción personal importante. En la mayoría de los casos, los conocimientos adquiridos en el extranjero fueron decisivos a la hora de elegir la carrera y también influyeron de forma positiva en el desarrollo de la misma. Desgraciadamente, esos datos positivos no se reflejaban en una tasa menor de desempleo entre los remigrantes diplomados o licenciados universitarios.

Resultó sorprendente asimismo que, a pesar de que el conocimiento profundo de las dos culturas era valorado muy positivamente por los jóvenes y a pesar de que la gran mayoría de ellos mostraba un elevado interés por realizar una estancia más larga en el país de acogida para refrescar sus conocimientos de la lengua, solo una pequeña parte afirmó que volvería a vivir de forma definitiva en el país de emigración. Una de las razones aducidas más frecuentemente era el hecho de que volver a vivir en el país de acogida supondría otro cambio. Y ahora que por fin se habían acostumbrado a vivir en España, a veces después de haber pasado muchos sufrimientos, no estaban dispuestos a soportar otra ruptura de esas dimensiones en su vida. Esta actitud dice mucho acerca del sufrimiento padecido por los jóvenes a causa del regreso.

### 3.3. *Volver a ir*: la emigración actual de jóvenes altamente cualificados

A continuación y para finalizar, nos ocuparemos del tercer grupo de emigrantes, que son los jóvenes que en la actualidad, de nuevo, han dejado y están dejando el país, empujados por otra crisis económica y la alta tasa de paro juvenil. Estos 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 y otros países de habla alemana se han convertido en los destinos preferidos por los jóvenes. Esto se ha debido a la coyuntura económica privilegiada de esos países que ha permitido a sus empresas llevar a cabo repetidas campañas de captación de jóvenes cualificados en el sur de Europa. A diferencia de lo que ocurría con la emigración española de los años sesenta, como ya mencioné al principio de este trabajo,

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 el país extranjero y al igual que les ocurrió a los emigrantes de los años 60, para la mayoría de ellos la lengua alemana vuelve a ser su mayor problema y obstáculo. 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 por el desconocimiento del idioma y retornados a España antes de tiempo. Los medios de comunicación no dejan de hacerse eco de ello.

Hay que reconocer sin embargo que, de forma diferente a como se hizo en los años 60, en el marco de la actual emigración española hacia los países de habla alemana, la enseñanza de la lengua, promovida por las propias empresas, constituye una prioridad absoluta. A diferencia de lo ocurrido en los años 60, los trabajos que hoy se ofrecen requieren del conocimiento de la lengua: trabajos en el ámbito sanitario, el de las ingenierías y en la informática, sobre todo, así como en un gran número de oficios manuales. 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 el país de destino, antes de que sus futuros empleados se incorporen al trabajo<sup>7</sup>.

A diferencia de los jóvenes reclutados por las mismas empresas, la situación lingüística de los que deciden emigrar por iniciativa propia es bastante más complicada, ya que muchos de ellos se ven obligados a buscar por su cuenta la forma de adquirir la lengua alemana. Durante el verano de 2013, realizamos otro estudio empírico, con el fin de conocer la situación de esos jóvenes, su actitud hacia la lengua alemana y los factores que la condicionaron, así como su influencia en la motivación de los jóvenes para adquirir la lengua alemana (Vilar Sánchez 2014). Para la realización del estudio utilizamos los contactos que teníamos con los jóvenes españoles del Centro Cultural Antonio Machado de la ciudad de Colonia. Dicho centro es el lugar de encuentro de muchos emigrantes españoles. Allí no solo buscan contacto con otros españoles, sino también apoyo informativo, administrativo y clases de idioma alemán. En este centro tuvimos la ocasión de hablar con muchos de esos jóvenes acerca de sus aspiraciones y de sus problemas, lo que nos permitió hacernos una primera idea general sobre su situación en Alemania. A partir de estos conocimientos realizamos con ellos una primera encuesta sociolingüística orientativa, igual que en su momento hicimos con las familias emigrantes españolas de primera y de segunda generación. E igual que entonces, los conocimientos obtenidos en la encuesta orientativa nos sirvieron para confeccionar la encuesta definitiva, una encuesta

que buscaba conocer los factores socio y psicolingüísticos que hubieran podido determinar la motivación de los jóvenes para aprender la lengua. Sabíamos por los estudios realizados sobre la influencia de la motivación en el aprendizaje que el tipo y el grado de la misma son decisivos a la hora de aprender una lengua extranjera. En concreto, las motivaciones integradora e intrínseca suelen tener generalmente un efecto más positivo sobre el proceso que las motivaciones instrumental y extrínseca (Gardner y Lambert 1972; Dörnyei 1994; Riemer 2004).

En esta ocasión, dadas las posibilidades que nos ofrecen los nuevos medios, realizamos la encuesta en línea, ya que suponíamos que esta variante nos iba a permitir abarcar un grupo de informantes mucho más amplio. La encuesta definitiva se dirigió a “todos los jóvenes españoles en situación de emigración relativamente reciente, que viven, trabajan o buscan trabajo en un país de habla alemana”<sup>8</sup>. Las 33 preguntas cerradas abarcaron los siguientes ámbitos:

- datos personales y de formación;
- circunstancias de la emigración;
- actitud hacia España y hacia el país de acogida;
- valoración percibida hacia la propia persona, por parte de los nativos;
- eventualmente, actividad laboral y grado de satisfacción con el trabajo;
- contacto con alemanes y españoles y tipo de contacto;
- conocimientos del alemán y actitud hacia la lengua alemana y hacia el aprendizaje de lenguas extranjeras, en general.

Para dar a conocer el cuestionario en línea entre los posibles informantes que correspondieran al perfil de la encuesta, contamos con el apoyo de varias plataformas centradas en los jóvenes españoles en situación de emigración. A pesar de ello, solo después de movilizar las redes de contacto de los jóvenes que ya conocíamos, y después de mucho insistir, conseguimos que 107 jóvenes la cumplimentaran. Probablemente la avalancha de este tipo de encuestas tiene como consecuencia una reticencia a colaborar que cada vez va más en aumento.

En cuanto al tipo y grado de motivación para aprender el alemán, la encuesta arrojó los siguientes resultados. Una amplia mayoría de los encuestados quería aprender la lengua, mientras que solo una minoría reconoció que en el fondo no querían, *pero que tenían que hacerlo*. De entre los informantes que indicaron querer aprender alemán, más de la mitad aseguró que lo hacían *por placer y para su crecimiento personal*, una motivación claramente intrínseca. De entre estos últimos, más de la mitad señaló además querer aprender alemán *por necesidad laboral y*

una quinta parte quería hacerlo *por necesidades académicas*. En estos casos la motivación es doble y por lo tanto más fuerte, tanto intrínseca como extrínseca o instrumental. En todo caso, podemos afirmar que la situación de partida de la gran mayoría de los jóvenes era positiva, dado el tipo de motivación que habían manifestado.

No obstante, puesto que la motivación es un fenómeno altamente complejo y dinámico y a menudo inconsciente, no es únicamente determinable por medio de afirmaciones directas de los individuos en cuestión. Por esta razón, incluimos en nuestro cuestionario preguntas sobre diversos aspectos psico y sociolingüísticos:

- la conciencia metalingüística;
- la actitud hacia el aprendizaje de lenguas extranjeras, en general, y
- la actitud hacia la lengua alemana, en concreto.

Como hemos mencionado, todos nuestros informantes ya tenían conocimientos más o menos amplios de al menos una lengua extranjera, casi siempre el inglés. Téngase en cuenta que predominaban, y por mucho, los jóvenes con formación universitaria. En todo caso, el hecho de haber aprendido una lengua extranjera significa que los jóvenes disponen ya de una conciencia metalingüística, es decir, que tienen aquellos conocimientos sistémicos y procedurales que tienen una influencia positiva demostrada en el proceso de aprendizaje de una nueva lengua.

En cuanto a la actitud de nuestros informantes hacia el aprendizaje de lenguas extranjeras en general, las respuestas prácticamente coincidían con aquellas que se referían al deseo de aprender alemán. De nuevo abundaban los jóvenes que afirmaban disfrutar aprendiendo lenguas extranjeras por constituir un reto personal para ellos. Sin embargo, una tercera parte del total matizó que *les gusta, pero que les cuesta*. Solo 3 de los encuestados admitieron que *no les gusta porque es muy difícil*. Esto quiere decir que contamos con una actitud mayoritariamente positiva hacia el aprendizaje de lenguas extranjeras, en general. Quedaba por ver la actitud de los jóvenes hacia la lengua alemana, y la sociedad y la cultura alemanas, en su conjunto.

Sabemos que en España el alemán es considerado una lengua difícil y que está poco representada en el sistema educativo español. Al oído español le resulta duro el sonido del alemán. Con el fin de saber en qué medida influye esta reputación de la lengua alemana en la actitud de los jóvenes emigrantes, les preguntamos por el grado de dificultad que le atribuían al alemán. La mitad de ellos dijo que consideraba que el alemán es una lengua *difícil*, una tercera parte opinó que *muy difícil* y solo una minoría consideró que *no es una lengua demasiado difícil*. Nadie afirmó que el alemán era una lengua fácil. Es decir, que pervive

la opinión sobre el alemán como una lengua difícil, aunque ya no inalcanzable.

El aspecto más positivo fueron las respuesta de los informantes acerca de su propia suficiencia para aprender la lengua. Prevalecía entre ellos la confianza absoluta en su capacidad, aunque otro grupo importante puntualizó *que tendrían que esforzarse mucho*. De nuevo solo tres de los encuestados consideraron el aprendizaje del alemán un asunto *complicado*. Con respecto a la actitud de los emigrantes de los años 60, que aún consideraban casi imposible el aprendizaje del alemán y que solo querían aprender lo más imprescindible para poder funcionar en sus trabajos y en el día a día, la actitud de los jóvenes actuales constituye una auténtica revolución. Son personas con un alto grado de autoeficacia.

Bandura (1977), que introdujo este concepto, se refiere con él a 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 una mayor tasa de éxito en la realización de los actos. Los resultados de Bandura han sido confirmados recientemente por varios estudios empíricos sobre la repercusión de la autoeficacia en la calidad del aprendizaje. (Zimmermann 2000; Sturgeon (n. d.); Williams *et al.* 2001; Schmidt 2010). No es difícil de imaginar, que el alto grado de autoeficacia de nuestros informantes se deba a las experiencias que han tenido durante su formación escolar, profesional o académica. Ellos saben que son capaces de superar las dificultades de aprendizaje, porque ya lo han conseguido en el pasado. Han vivido la experiencia del esfuerzo intelectual, de los fracasos y también del éxito final. Confían en ellos mismos y en sus capacidades y no se contentan con sobrevivir en el país como sea. Quieren ser ciudadanos de pleno derecho y completamente válidos, como cualquier otro ciudadano alemán o austriaco<sup>9</sup>.

Finalmente, queremos considerar los factores psicosociales y su posible influencia en el proceso de aprendizaje de los jóvenes emigrantes. En el apartado sobre los emigrantes de segunda generación en Alemania ya mencionamos la teoría de la identidad etnolingüística y la importancia que tiene la flexibilidad de los límites de un grupo o de una sociedad en el deseo de pertenecer a ella. O sea, en nuestro caso concreto queríamos averiguar cómo ven y valoran los jóvenes la sociedad de acogida y las posibilidades de formar parte de ella. Queríamos saber además si se sentían bienvenidos y valorados o si sufrían algún tipo de menosprecio o discriminación. En un estudio reciente, Norton (2010) comprobó que esas experiencias negativas tienen una influencia directa, igualmente negativa, en la motivación de aprender una lengua extranje-

ra. De nuevo nuestros resultados fueron alentadores. La inmensa mayoría de los jóvenes afirmó experimentar emociones positivas cuando pensaba en Alemania o Austria y en sus habitantes. Solo una minoría muy pequeña dijo experimentar sensaciones ambiguas o negativas. Además, en general se sentían valorados por los nativos. Solo una tercera parte consideraba que eran tratados *por unos bien y por otros mal*. Y ninguno de ellos se sintió tratado malamente. A la mitad de los encuestados les gustaba vivir en Alemania o Austria, mientras que la otra mitad opinaba que en parte sí y en parte no. Nadie afirmaba que no le gustara vivir en esos países. A pesar de ello, la mayoría quería vivir en España en el futuro, aunque solo una pequeña parte creía que pudiera ser posible. Su visión de la situación económica y social de España era demasiado pesimista como para esperar otra cosa. Resumiendo, podemos decir que los jóvenes emigrantes españoles actuales son los emigrantes que a cualquier país le gustaría tener. Es más que previsible que vayan a aprender la lengua del país y que acaben integrándose completamente en esa sociedad.

## 4. Conclusiones

Los resultados arrojados por los estudios aquí tratados nos llevan a las siguientes conclusiones.

El tipo de identidad etnolingüística puede jugar un papel decisivo en el mantenimiento o en el detrimento de una lengua ya adquirida. En una situación de bilingüismo, la identidad doble, que se basa en un conocimiento profundo de las dos culturas implicadas y que es consciente de las dos y crítica con ellas, favorece un bilingüismo equilibrado antes que la identidad parcial o ambigua. Estos últimos tipos de identidad etnolingüística suelen llevar al individuo a la diglosia y con ella al detrimento de una de las lenguas. Es por ello que ni las familias ni la sociedad deben empujar a los jóvenes hacia una sola de las dos culturas, mediante comentarios o mensajes inoportunos que puedan causar en los jóvenes reacciones de rechazo hacia una de ellas. La meta no solo debe ser un clima de tolerancia en los hogares y en la sociedad, sino uno de reconocimiento en el que se valore positivamente la existencia de dos culturas y lenguas y donde el individuo implicado pueda estar orgulloso de su riqueza lingüística y cultural en lugar de avergonzarse de ella. En un ambiente así no caben declaraciones como las que hizo recientemente un miembro del partido bávaro Unión Socialcristiana (CSU): “Quien quiera vivir aquí de forma duradera debe hablar alemán tanto en los espacios públicos como en su domicilio”. La gran controversia social y política que causaron estas declaraciones, la indignación que expresaron muchos ciudadanos alemanes ante ellas, así como las muchas bromas

que han generado en la sociedad alemana, indican empero que esta ha experimentado un cierto proceso de madurez en lo que al tema de la integración de los inmigrantes en su país respecta<sup>10</sup>. De hecho, el partido no tardó en rectificar las declaraciones. Es importante tener en cuenta en este contexto que el peligro que conlleva un giro extremo hacia una de las dos culturas, no es únicamente el de la diglosia del joven y el avance de su detrimento lingüístico, sino que además puede conllevar un desarrollo de posiciones extremas y potencialmente intolerantes en el individuo implicado cuando interioriza las expectativas depositadas en él.

El segundo factor, íntimamente ligado con el tema de la identidad etnolingüística, es el de la educación formal en las lenguas. Ha quedado patente que la falta de instrucción formal en una lengua no solo implica una deficiencia en las destrezas escritas del individuo sino que además puede conllevar su incapacidad para adaptarse lingüísticamente a su contexto, una situación ya de por sí problemática. Lo hemos observado en el español entre los jóvenes españoles retornados a España y en el alemán entre los jóvenes alemanes crecidos en España. Si además de eso el individuo llega a tomar consciencia de su inadecuación lingüística en una de las lenguas, puede ocurrir que evite su uso para no correr el peligro de proyectar una imagen desfavorecedora de sí mismo, o que incluso, como hemos visto, llegue a preferir el uso de variedades tan chocantes como la interlengua de un no nativo. En lo que respecta a las clases de lengua y cultura españolas para jóvenes españoles en Alemania, hay que observar que hasta hace poco el Estado español se hacía cargo de la impartición de tres horas de lengua y cultura españolas a la semana. Sin embargo, con la introducción de una plataforma digital llamada Aula Internacional, se ha eliminado la mitad de las clases presenciales. Óscar Vílchez, de la Federación de Padres de Familia en Alemania advierte en este contexto que

[...] esto significa que los cursos de lengua española empiezan ya con siete años y que se supone que empiezan ya a trabajar con el ordenador en una plataforma digital, cuando precisamente lo que se quiere a través de estas clases es la presencia humana, es el calor que da un profesor y unos compañeros que canten y que puedan recitar. Eso es insustituible, no se puede sustituir con una plataforma digital<sup>11</sup>.

No sabemos aún si Vílchez está en lo cierto, pero el comportamiento lingüístico de los jóvenes alemanes crecidos en España hace temer que la exposición de los jóvenes a los medios electrónicos acarreen el peligro de que dichos medios sean utilizados de forma demasiado unilateral. Es preciso por ello que el uso de la plataforma se controle por profesores

formados para ello. Y aun así es muy cuestionable que esos recursos puedan suplir una interacción directa y real en la lengua en el aula. Futuras investigaciones darán cuenta de ello.

Finalmente, los conocimientos que hemos obtenido en nuestro último estudio con los emigrantes españoles actuales en Alemania y Austria han dejado patente la importancia de la vertiente psicolingüística a la hora de adaptarse cultural y lingüísticamente en un país extranjero. Nuestros resultados denotan la importancia de la conciencia metalingüística, por un lado, y la de una alta autoeficacia, por otro. Todo indica que un ciudadano que ha podido construir su autoeficacia mediante una buena formación y su conciencia metalingüística por medio del aprendizaje de al menos una lengua extranjera, se encuentra en una posición mejor para la adaptación e integración lingüística y cultural en otro país que un ciudadano que no haya recibido esa preparación. En tiempos de movilidad geográfica como los nuestros, es este un factor fundamental para asegurar la igualdad de oportunidades que muchas veces depende de la disposición de movilidad internacional y con ello de la capacidad de una diligente adaptación lingüística y cultural.

Karin Vilar Sánchez  
Universidad de Granada  
Facultad de Traducción e Interpretación  
18071 – Granada – España  
kvilars@ugr.es

Recepción 26/06/2014; Aceptación 12/01/2015

## Notas

- <sup>1</sup> El artículo se basa en la conferencia impartida el día 09/04/2014, en la festividad de Alfonso X el Sabio, patrón de la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada. Fue uno de los actos que se realizó para celebrar el “año alemán” en la facultad, donde cada año se dedica a uno de los países cuya lengua se enseña en la institución. Habida cuenta de que en el año 2014 Alemania conmemoró el 100.º aniversario de la Primera Guerra Mundial, el 75.º aniversario del estallido de la Segunda Guerra Mundial y 25 años de la caída del Muro de Berlín, la facultad dedicó ese año a los países de habla alemana. Y dada la importancia de la migración para el ámbito de las lenguas, uno de los temas más destacados fue el de la emigración española hacia los países de habla alemana.
- <sup>2</sup> Vid. Díaz-Plaja (1974) y el capítulo “La emigración económica a Europa” en Santos (2003).
- <sup>3</sup> El documental completo se puede ver en <<https://www.youtube.com/watch?v=dhTJ2FuLU-s>>.
- <sup>4</sup> El cuestionario y los resultados del estudio pueden consultarse en Vilar Sánchez (1995a).
- <sup>5</sup> El cuestionario y los resultados del estudio pueden consultarse en Vilar Sánchez (2003).
- <sup>6</sup> El texto completo del Plan de Fomento del Plurilingüismo está disponible en <<http://www.juntadeandalucia.es/averroes/plurilinguismo/plan.pdf>>.

- <sup>7</sup> Un ejemplo muy reciente es un grupo de 14 enfermeros formados en la Universidad de Granada que viajarán a Alemania en el mes de enero de 2014 con un contrato de trabajo, después de haber recibido un curso intensivo de alemán financiado por la empresa que los emplea: <<http://www.ahoragranada.com/noticia/vente-pa-alemania-enfermero/>>.
- <sup>8</sup> El cuestionario y los resultados de la encuesta pueden consultarse en <<http://hdl.handle.net/10481/31656>>.
- <sup>9</sup> La encuesta se dirigió a los emigrantes españoles en Alemania, Austria y Suiza, pero no hubo informantes del último país.
- <sup>10</sup> Vid. vídeo en <<http://www.dw.de/burlas-al-alem%C3%A1n-obligatorio-de-la-csu/av-18117322>>
- <sup>11</sup> Fuente: <<http://destinoalemania.com/aprendizaje-bicultural-claves-para-exito-en-el-sistema-educativo-aleman/>>.

## Referencias bibliográficas

- Bandura, Albert. 1977. "Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change". *Psychological Review*, 84:2. 191-215.
- Child, Irvin L. 1943. *Italian or American? The Second Generation in Conflict*. New Haven: Yale University Press.
- Delgado Muñoz, Francisco. 2006. *Autobiografía: Este soy yo*. Huétor Vega: Imprenta Poyatos, S. L.
- Díaz-Plaja, Guillermo. 1974. *La condición emigrante. Los trabajadores españoles en Europa*. Editorial Cuadernos para el Diálogo: Madrid.
- Dörnyei, Zoltán. 1994. "Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom". *The Modern Language Journal*, 78. 273-284.
- Gardner, Robert C. y Wallace E. Lambert. 1972. *Attitudes and motivation in second-language learning*. Rowley: Newbury House Publishers.
- Giles, Howard (ed.). 1977. *Language, Ethnicity and Intergroup Relations*. London: Academic Press.
- Giles, Howard y Patricia Johnson. 1987. "Ethnolinguistic identity theory: a social psychological approach to language maintenance". *International Journal of the Sociology of Language*, 68. 69-99.
- Norton, Bonny. 2010. "Language and identity". En *Sociolinguistics and language education*, Nancy H. Hornberger y Sandra Lee McKay (eds.), 349-369. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Riemer, Claudia. 2004. "Zur Relevanz qualitativer Daten in der neueren L-2 Motivationsforschung". En *Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht*, Wolfgang Börner y Klaus Vogel (eds.), 35-65. Tübingen: Narr.
- Santos, Félix. 2003. *Exiliados y emigrados: 1939-1999*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Disponible en <<http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcb3v4>>.
- Schmidt, Claudia. 2010. "Sprachbewusstheit und Sprachlernbewusstheit". En *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*, Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen y Claudia Riemer (eds.), 858-866. Berlín & Nueva York: De Gruyter Mouton.
- Siguán, Miguel y William Francis Mackey. 1986. *Educación y Bilingüismo*. Madrid: Santillana / Unesco.
- Selinker, Larry. 1972. "Interlanguage". *International Review of Applied Linguistics*, 10. 209-231.
- 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](http://leeuniversity.academia.edu/cmsturgeon/Papers/141702/Aptitude_Attitude_and_Motivation_as_Predictors_in_Foreign_Language_Learning)>.

- Tajfel, Henri y John Turner. 1979. "An integrative theory of intergroup conflict". En *The social psychology of intergroup relations*, William G. Austin y Stephen Worchel (eds.), 33-47. Monterey, CA: Brooks / Cole.
- Tosi, Arturo. 1977. "Semi-Lingualism, Diglossia and Bilingualism (some observations on the socio-linguistic features of a community of Southern Italians in Britain)". *Studi*, 4, 3-34.
- Vilar Sánchez, Karin. 1995a. *Lengua y Emigración*. Granada: Publicaciones de la Cátedra de Historia de la Lengua Española. Series Lingüística.
- Vilar Sánchez, Karin. 1995b. "For Want of the Standard Educated Variety of Spanish ... A German Accent: A sociolinguistic Case Study". *International Journal of the Sociology of Language*, 116, 5-16.
- Vilar Sánchez, Karin. 1998. "Diglossische Prozesse (zwischen Deutsch und Spanisch) unter den spanischen Emigranten der 2. Generation in Deutschland: eine soziolinguistische Studie". *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL)*, 36:3, 197-212.
- Vilar Sánchez, Karin. 2003. *La Remigración en la Adolescencia. Aspectos sociolingüísticos, psicológicos y sociolaborales*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Vilar Sánchez, Karin. 2007. "La competencia bilingüe de los jóvenes remigrantes españoles". *Limes* (Revista de la Consejería de Educación de la Embajada de España en Alemania), 2, 8-16.
- Vilar Sánchez, Karin. 2015. "Deutsch? – Das schaff ich schon! Spracherwerbsmotivation unter den spanischen Emigranten der neuen Generation". *Deutsch als Zweitsprache*, 2015: 1. (En fase de publicación).
- 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*, Zoltán Dörnyei y Richard 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.