

UNIVERSIDAD DE VALLADOLID
TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

**Máster de educación secundaria obligatoria, bachillerato, formación
profesional y enseñanza de idiomas (Especialidad Alemán)**
Facultad de Filosofía y Letras



Universidad de Valladolid

**Dificultades específicas de hispanohablantes españoles al
aprender alemán y una propuesta de método didáctico
para su solución**

Luis Alberto Leal Lara
Tutorizado por: Dra. Sabine Geck
Curso 2016-2017
Valladolid

ÍNDICE

0. Introducción y propósito.....	1
1. Breve historia de la enseñanza de lenguas extranjeras.....	2
De los orígenes de la diversidad lingüística a la necesidad de establecer métodos didácticos de lenguas.....	2
1.1 La primera gramática de una lengua moderna.....	5
1.2 Y el primer estudio racional y profundo de una lengua, “El Brocense”.....	6
1.3 Bathe y el <i>Ianua linguarum</i>	7
1.4 Los inicios de la pedagogía moderna: Ratke y Comenius.....	9
1.5 Siglos XVIII y XIX.....	11
2. Mente y lenguaje.....	15
2.1 Psiconeurología y psicolingüística.....	15
2.2 Teorías sobre la adquisición del lenguaje.....	17
2.2.1 Conductistas y constructivistas.....	17
2.2.2 Noam Chomsky y el problema de la recursividad del lenguaje.....	19
2.2.3 Stephen Krashen: no es lo mismo aprender que adquirir.....	21
2.2.4 Selinker y la interlengua.....	22
2.3 Características del bilingüismo: François Grosjean.....	23
2.4 Estrategias para la adquisición de conocimiento.....	25
2.4.1 Tony Buzan y los mapas mentales.....	25
2.4.2 Joseph Novak y los mapas conceptuales.....	26
2.4.3 David Ausubel y el aprendizaje significativo.....	27
2.5 Análisis crítico personal.....	28
3. Aplicación práctica de un método para estudiantes españoles de lengua alemana.....	32
3.1 Fase de contacto.....	37
3.1.1 Ejemplo de ejercicio de identificación de patrones en un texto.....	40
3.2 Fase de desarrollo.....	44
3.2.1 Estrategias de ampliación de vocabulario.....	45
3.2.2 Ideas para la exposición a inputs lingüísticos.....	46
3.3 Fase de adquisición.....	51
4. Conclusiones.....	53
5. Bibliografía.....	55
6. Anexos.....	58

0. Introducción y propósito

Si se compara la adquisición de lenguas con el juego del ajedrez, se observa que el jugador de ajedrez genera infinitas jugadas posibles partiendo de unos movimientos limitados. Conforme practique, estas jugadas ganarán en refinamiento, debido a la reflexión y conocimiento acumulado del ajedrecista. En cualquier caso para aprender este juego no parece sensato estudiar todos sus movimientos posibles (ya que son infinitos) o repetir unos pocos movimientos muchas veces. Tampoco explicando los movimientos de las piezas se adquiere el conocimiento de cómo ganar una partida. El uso y la práctica habitual es lo que hace al artesano o al artista. Si se extrapola esta reflexión al ámbito de la didáctica de lenguas, y siendo el lenguaje nuestro tablero de infinitas posibilidades, lo que nos guiará en él será conocer su ‘juego de fondo’, los principales mecanismos vistos en conjunto e interacción. La reflexión y práctica habitual (Piaget lo definirá como ‘descubrir’) creará al maestro. Luego el objetivo de un método de lenguas es, desde mi perspectiva, lograr iniciar este proceso lo antes posible. Para ello es imprescindible lograr hacer comprender los mecanismos de la lengua de la forma más breve y coordinada posible.

La adquisición de lenguas ha estado históricamente condicionada por los medios a su disposición. Si era necesario entenderse con tribus cercanas en un lenguaje diferente el contacto mutuo en el tiempo llevaría a formas de bilingüismo. Esto se conoce hoy como método directo, por evidentes motivos: Adquirir una lengua implicó durante muchos milenios hacerlo con poco o ningún apoyo escrito. Buscar cualquier intento de mejora implica indagar en los intentos e ideas habidos en este sentido a lo largo de la historia, y muy especialmente en los grandes avances lingüísticos y cognitivos del último medio siglo. En este trabajo de fin de máster se intentará proponer un método basado en conclusiones obtenidas de la valoración de ideas y teorías relacionadas con la adquisición de lenguas y, desde una reflexión sobre las dificultades específicas de los hispanohablantes, lograr un aprendizaje más eficiente de la lengua alemana, tanto en el tratamiento en el aula como fuera de esta.

1. Breve historia de la enseñanza de lenguas extranjeras

1.1 De los orígenes de la diversidad lingüística a la necesidad de establecer métodos didácticos de lenguas

Desde que los grupos humanos se dispersaron y pusieron suficiente distancia y años entre unos y otros, surge el obstáculo de la diversidad lingüística. Pero no se produjo nunca tal cosa como una repentina torre de Babel. La evolución de las lenguas no es un fenómeno súbito sino sujeto al transcurso del tiempo y que muy probablemente ni siquiera comenzara con el hombre moderno (el *Homo sapiens sapiens*). Si el actual ser humano puede remontarse 150.000 años en el tiempo, la capacidad de comunicarse es notablemente anterior (Haarman 2006: 27). Entre los últimos cinco y un millón de años convivieron al mismo tiempo no menos de dos docenas de homínidos y aunque parezca una realidad lejana, sólo nos separan entre 30.000 y 400.000 años del *Homo sapiens neanderthalensis*. Se sabe que esta primera humanidad tenía la capacidad de hablar por el descubrimiento de unos huesos en Kebara, Israel:

Dieser kleine Knochen in U-Form liegt zwischen der Zungenwurzel und dem Kehlkopf und ist verbunden mit den Muskeln des Kiefers, der Larynx und der Zunge. Nach Größe und Form ist der Sprachknochen von Kebara praktisch identisch mit dem des modernen Menschen (Lewin y Foley 2004: 467)

El proceso de desarrollo del lenguaje superó hasta cuatro etapas diferenciadas hasta llegar al actual nivel. Al principio el lenguaje se tuvo que dotar de medios con los que nombrar los elementos del entorno estados de ánimo, y así surgen expresiones onomatopéyicas e interjecciones, todo lo cual se expresaba con oraciones de una sola palabra. Además este lenguaje primitivo se apoyó en estrategias no verbales de interacción como el lenguaje corporal, gestos y mímica. Es decir, lo que Saussure denominará signo lingüístico estaba conformado del signo fonético, el concepto en sí y un signo de carácter no verbal. En una segunda etapa situada hace unos 150.000 años se desarrolla el sistema de sonidos y la capacidad de nombrar todo el entorno natural y cultural. El desarrollo del lenguaje va intrínsecamente acompañado del desarrollo de la sociedad de la misma manera que acompaña el desarrollo del individuo y su pensamiento. De hecho Chomsky afirmará que la expresión del propio pensamiento, y no la interacción social, es la causa fundamental del desarrollo

del lenguaje (Barón Birchenall, L. y Müller 2014: 417-442). En algún momento el ya ser humano moderno fue capaz de no sólo nombrar, sino de comentar sucesos elementales y acontecimientos cotidianos gracias a poder expresar contenido sintáctico complejo en oraciones con coherencia y subdivisión interna. Desde hace unos 70.000 años hasta la actualidad se puede hablar ya de estructuras lingüísticas complejas. Estas lenguas han aumentado su riqueza léxica debido a fenómenos de derivación de palabras, y ha desarrollado un sistema fonético, gramático y sintáctico más complejo que en la fase anterior.

El lenguaje de un pueblo llega a ser un elemento identificador y diferenciador. No han faltado términos para distinguir entre “aquellos a los que entendemos” de “aquellos que no se pueden entender y que probablemente piensan mal, y seguro, diferente”: desde el término de origen griego y romanizado como *bárbaro*, la dicotomía vasca entre *euskaldunak* (*eusk* [la lengua propia]-*ahal* [poder]-*dun* [poseer]; ‘los que tiene la capacidad de hablar euskera’) y *erdaldunak* [‘los que poseen capacidad de hablar otra cosa que se habla en el borde limítrofe entre nosotros y ellos’], la rusa *немецкий* para definir a los alemanes como aquellos que no entendemos, o el propio nombre de Alemania: *Deutschland*, la tierra de aquellos que se entienden. La evolución del lenguaje fue parejo al desarrollo de la inteligencia, por lo que nuestras percepciones, relativas de por sí, son filtradas por el constructo lingüístico, pero también cultural (Haarman 2006: 57). Este hecho se conoce como el principio de relatividad lingüística. La cultura y la identidad surgieron de la propia relación entre comunidades humanas que a su vez comparten un lenguaje que les permite sobrevivir y prosperar. Luego se puede decir que lenguaje, inteligencia e identidad se apoyaron mutuamente en este proceso evolutivo (Haarman 2006: 33). La lengua se convierte en un medio de expresión de la identidad y percepción del entorno con raíces muy hondas.

La dispersión de las comunidades humanas hizo el resto. Por supuesto existiría el contacto con comunidades cercanas, pero el aún reducido número de humanos y las enormes distancias provocarían una progresiva distancia entre las lenguas. Y cuando comunidades de diferentes lenguas se encontraban, recurrían a lo que hoy se entiende como método directo. La simple escucha, acompañada de gestos, repetición, simplificación de los mensajes. Si el contacto era frecuente la comunicación sería cada vez más fluida; podemos imaginar que de nombrar acciones u objetos los individuos pasarían a intentar formar oraciones. Y con el desarrollo de la cultura y la civilización, estas oraciones crecían en matices, en complejidad.

Unas lenguas ganaron prestigio sobre otras, cuyos hablantes las aprendían. En Europa venció el latín, y fue transmitido durante siglos, sobreviviendo a los siglos oscuros de la Alta Edad Media. Las lenguas evolucionaron, pero el latín siguió siendo la lengua de la cultura. Aunque ya no hubiera hablantes nativos. Esto por supuesto dejó el aprendizaje de la lengua con una sola herramienta a su disposición: los pocos textos clásicos que se hubiera podido conservar, además de la producción cristiana en esta lengua. El latín de esta época era resultado de su conservación artificial en el tiempo, puesto que la lengua en sí, el latín vulgar, había derivado en las distintas lenguas romances.

Pese algunos importantes paréntesis culturales en latín durante la Alta Edad Media, como sucede durante el Renacimiento Carolingio, la lengua se corrompe progresivamente. En un latín empobrecido los jóvenes estudiantes de universidades y estudios generales o catedralicios describen con gran ironía la cotidianidad en la taberna, los vicios del alto clero y la sociedad en general en un tipo de literatura que se denominará como goliardesca en un latín empobrecido. Será en el Renacimiento cuando se produzca el interés en retomar un latín clásico no corrupto. Se escribirán gramáticas latinas y aparecerán las primeras de lenguas contemporáneas. Estos autores se percatarán de que el tratamiento debe ser diferente de las gramáticas tradicionales puesto que las lenguas han evolucionado y poseen ya características propias muy acentuadas. Y pese a este aumento de peso progresivo de las lenguas nacionales en Europa, el latín aún mantendrá su posición como lengua de cultura.

El estudio normalmente se centra en la traducción de textos clásicos, pero la lengua debe servir para la comunicación. El escritor francés Michel de Montaigne (1533-1592) aprende desde niño latín con un tutor alemán que no hablaba francés, por lo que el latín fue su lengua materna. Esto hoy se conoce como método directo, en contraposición al método por traducción. Ya se había probado en didáctica: Los jóvenes romanos estudiaban lengua griega mediante diálogos con profesores nativos, que podían ser esclavos o profesores. En Grecia se produjo el caso inverso, y los grecoparlantes aprendían latín mediante el *Hermeneumata Pseudo-Dositheana* del siglo III (Gayraud 2010). La nueva realidad de este tiempo de aprender lenguas modernas lleva al estudio de estas y redacción de gramáticas propias, de las cuales Nebrija escribió la primera castellana.

1.2 La primera gramática de una lengua moderna

Elio Antonio de Nebrija (1441-1522) marca un hito importante al elaborar la primera gramática del español, y una de las primeras de entre las europeas (*Grammatica Antonii Nebrissensis*) en 1492. Los profesores aún eran en muchos casos más teólogos que filólogos. Por otro lado las metodologías didácticas utilizadas se limitaban al método por traducción y al método directo por interacción entre personas, salvo la notable excepción de glosarios y manuales de conversación medievales conocidos como *Nominalia*. No obstante la llegada del humanismo comienza a proporcionar estudiosos de sus propias lenguas maternas y este fue el caso de Nebrija, quien además de ocupar su cátedra en Salamanca se dedicó durante años a la docencia llegando a redactar la obra *De liberis educandis libellus*, que lo sitúa entre los más importantes pedagogos del humanismo en España.

En Italia Leon Battista Alberti había escrito ya entorno a 1441 la *Grammatica della lingua toscana*. En el nuevo siglo el estudio de la gramática de lenguas modernas se extiende: Giovanni Francesco Fortunio (ca. 1470-1517) publica en 1516 con el título "*Regole grammaticali della volgar lingua*" la primera gramática italiana impresa en tipos móviles (Meltzeltin 2004), en 1536 aparece la *Grammatica de Lingoagem portuguesa* de Fernando de Oliveira y en 1540 la *Gramática da língua portuguesa* de Juan de Barros. Los franceses tendrán en 1550 la suya de manos de Louis Meigret, el *Traicté de la grammaire François* (1557) de Robert Estienne y la *Gramère* de Pièrre de la Ramée (1562) (Corvo 2005: 685-694). De forma similar este fenómeno se reproduce en los nacientes Estados-Nación de Europa precisamente como parte de esta transformación política. Sin embargo en aquellos primeros años la gramática castellana de Nebrija no conoce el éxito que cabría esperar. Debido a su visión del tratamiento de la gramática en distintos niveles será muy interesante, incluso por su repercusión y revalorización en lingüistas del siglo XX como Noam Chomsky (Martínez Gavilán 1997 341-358), la obra de otro catedrático de Salamanca: Francisco Sánchez de las Brozas.

1.3 El primer estudio racional y profundo de una lengua, “El Brocense”.

Francisco Sánchez de las Brozas (1523-1600) no sólo continuará, sino que incluso corregirá el trabajo de Nebrija en estudios como *Verae brevesque latinae institutiones* también de 1587. Pero es por su *Minerva sive de causis linguae latinae* que llega a ser recordado (Martínez Cuadrado 2003: 116). En esta gramática del latín busca un estudio razonado y esquemático de la lengua diseccionando esta en cuatro libros: las partes de la oración, el nombre, el verbo y las figuras. Distingue un nivel de uso y un nivel lógico en la lengua, lo que la Gramática Generativa conocerá como *surface structure* y *deep structure*. Esto es, supera la didáctica basada en el *usus scribendi* de autores clásicos de referencia y defiende abordar el aprendizaje desde la razón y estudio lógico del idioma. Su análisis de la lengua en esquemas racionales le lleva a intuir una gramática general inherente a toda lengua, idea que anticipa nada menos que la Gramática Generativa de Chomsky. Tradicionalmente sin embargo ha sido la *Gramática de Port-Royal* o *Gramática general y razonada* (1660) de Claude Lancelot y Antoine Arnauld la considerada como la primera gramática general, entendiendo por esta aquellas que buscan principios válidos a todas las lenguas superando así las gramáticas basadas en el modelo de la traducción latina. Lo importante es que se buscan alternativas para estudiar con eficacia las lenguas contemporáneas, puesto que el sistema tradicional aplicado al latín no satisfacía las nuevas necesidades didácticas, y entre estas alternativas surge la distinción entre un nivel profundo de la lengua y un nivel superficial o de uso.

Existieron por supuesto otros muchos nombres de hombres de letras españoles preocupados por introducir innovaciones didácticas en esta época. Entre otros se puede recordar las figuras de Juan Lorenzo Palmireno (1514-1580), cuyo método pedagógico pretendía facilitar el aprendizaje sirviendo al profesor de guía y entendiendo la memoria como un componente esencial del proceso de aprendizaje (Lasheras 2003: 162), valiéndose de la lengua vernácula. Pedro Simón Abril (1530-1594) apunta una serie de errores en la enseñanza universitaria, entre los que está enseñar ciencias en lenguas extranjeras e insiste en el uso del castellano en la enseñanza (Cañigral 1987: 43-53).

1.4 W. Bathe y el *Ianua linguarum*

Ya hubo intentos en la Edad Media de facilitar el aprendizaje de lenguas mediante métodos alternativos a la mera traducción, siempre hablando de contextos más o menos académicos, o más precisamente en esta época, eclesiásticos. Evidentemente el método natural o directo era incluso más antiguo que el método por traducción, y se aplicaba donde existía la necesidad, y en todo caso cuando se estudiaba una lengua esta era el latín, no una lengua contemporánea distinta de una región vecina. Se ha mencionado ya los conocidos como *Nominalia* como ejemplo de recopilaciones de vocabulario o glosarios en latín con intención didáctica. En España tenemos un claro ejemplo en las Glosas Emilianenses del Monasterio de San Millán de la Cogolla, cuna de la lengua escrita tanto en castellano como en euskera (“Izioqui dugu, guec ajutu ez dugu”).¹ En Europa se encuentran glosarios de vocabulario entre el latín, el francés y el sajón desde los siglos XI y XII (de Bustos 1999: 329-356). Por ejemplo en *Manières de langage* de 1396 se encuentran frases de utilidad diaria en lengua francesa, a mediados del siglo XIV aparece en Brujas *Livre des mestiers. Dialogues français-flamands* para ayudar a los mercaderes en sus negocios (Suso 2015: 233-246). Los idiomas empiezan a ser una herramienta imprescindible para ampliar el comercio, por lo que continuarán múltiples ediciones de obras destinadas al aprendizaje del francés, el inglés, el flamenco, el español y el italiano.

En 1611 se imprime en Salamanca un método cuyo propósito no es originalmente servir de didáctica de lenguas extranjeras, sino que está destinado al aprendizaje del latín por jesuitas. El método es sencillo pero eficaz, y muy loado por sus contemporáneos (Sánchez 1992): Se trata de 1.200 frases recogidas y que en conjunto abordan los aspectos y el vocabulario suficiente para hacerse entender en latín. William Bathe (1564-1614) era un jesuita irlandés que había estudiado teología en Lovaina y ejercido funciones diplomáticas en la corte española. Esta vida le llevó a viajar y contactar con muchas lenguas y la necesidad de hacerse entender, por lo que su método de aprendizaje del latín tenía como objetivo que este idioma sirviera realmente de *lingua franca* entre las naciones, como medio de comunicación y no de erudición, y para ello intentó dar con una alternativa al tradicional método gramatical.

¹ ‘Hemos sido iluminados. Nosotros no tenemos ayuda’

En el prólogo se plantea ya unas preguntas esenciales. Se debe conjugar el interés, el rigor y la fluidez en la lengua al tiempo que se debe evitar el aprendizaje basado en la memoria de la gramática. Entiende que hasta el momento se ha utilizado dos métodos para la adquisición de lenguas: los métodos regular e irregular. El método regular lo denominamos hoy día de gramática-traducción y se fundamenta en el análisis gramatical y formulación de oraciones siguiendo las reglas aprendidas. El irregular corresponde al método directo, es decir, uso hablado primero y escrito después del idioma, y por tanto más propio para el aprendizaje de lenguas vivas.

Bathe busca una vía media que permita el éxito en cuestión de meses y su compilación de frases lo lograría al comprenderse de forma inductiva mediante sus 1.200 frases con un vocabulario seleccionado por su frecuencia y utilidad cercano a las 5.200 palabras. Este material habría sido seleccionado y ordenado por el docente deduciendo estrategias de su experiencia. Con todo ello se arma un método con tres tipos de útiles o puertas con los que aprender un idioma: gramaticales, léxicos y conversacionales. Las frases de *Ianua Linguarum* constituyen el cuarto útil que complementa los tres anteriores. Los útiles gramaticales componen el conocimiento de las reglas del idioma mediante las gramáticas que se redactan en esta época. Los útiles léxicos hacen referencia al uso de glosarios y los útiles conversacionales a las compilaciones de frases. El *Ianua* supone el cuarto y último paso. En él la disposición de las frases y la forma específica de presentar el vocabulario sigue el propósito de reunir los usos y vocablos más comunes en la lengua en una sola obra. Las tres primeras frases creaban la base sobre la que posibilitar el correcto uso del *Ianua*.

Por que así como fuera mucho mas fácil conocer por vista de ojos todos los animales, visitando el arca de Noe, que contenia de cada genero dos escogidos, que no andando todo el mundo hasta que acaso topasse un animal de cada genero: de la misma manera se aprenderâ todos los vocablos muchos más fácilmente con el uso destas sentencias, donde se contiene los fundamentos de todos, que sin algunas reglas, oyendo, hablando, o leyendo, hasta que acaso alguno topeçó tantos vocablos. (Susó 2015: 233-246)

La fácil transversalidad del método de Bathe hizo que se adaptara pronto al estudio de otros idiomas. En 1615 W. Welde sustituye la columna en español por el inglés. Poco después el francés J. Barbier publica una nueva edición del *Ianua*, añadiendo un total de cuatro columnas: latín, español, inglés y francés. En 1629 surge en Estrasburgo la *Janua linguarum silinguis* de Habrecht, incluyendo además el alemán y el italiano. En total se sucederán cerca

de 30 ediciones de la obra de Bathe en el siglo XVII. El secreto de Bathe era haber dado con la selección de frases cuya comprensión y estudio en conjunto podía servir de estructuras y vocabulario suficientes para generar mensajes diferentes a los que se exponen en la obra. Por supuesto Bathe no lo menciona, pero lo que persigue recuerda a un intento de activar un mecanismo lingüístico en la mente. En el futuro Chomsky hablará de la recursividad del lenguaje, y Krashen explorará vías para su activación. Sin embargo, parece que mucho antes ya se había intentado resolver ese salto entre lo que se aprende y lo que se es capaz de expresar.

1.5 Los inicios de la pedagogía moderna: Ratke y Comenius

En el siglo XVII surge el llamado realismo pedagógico que acompañó a la reforma protestante, y tendrá grandes repercusiones en el avance de la didáctica (Abbagnano y Visalberghi 1957: 208). Entre otros destacaron Francis Bacon (1561-1626), Jonathan Valentin Andreaä (1586-1650), Andreas Reyher (1601-1673), John Milton (1608-1674) y John Locke (1632-1704). No obstante aquí atenderé las figuras de Wolfgang Ratichius (1571-1635, o también Wolfgang Ratke) y Jan Amos Komensky (1592-1670, también conocido como Comenius, hispanizado como Comenio). Ambos defienden la introducción de lenguas vivas en las aulas frente al dominio de las lenguas clásicas y se consideran los padres de la Didáctica. En toda Europa en este siglo XVII el latín empezará a dejar de ser la lengua principal en la enseñanza frente a las lenguas nacionales.

El pedagogo alemán Wolfgang Ratke se afana durante ocho años en cuestiones pedagógicas durante su estancia en Holanda (Gómez 2004: 373). Presenta un *Memorial de reforma educativa* en la Dieta de Frankfurt de 1612, comprometiéndose a lograr un método universal para la enseñanza rápida de lenguas, artes y ciencias. Se basa en las ideas de Francis Bacon; se debe partir de lo particular a lo general, mostrando siempre la relación entre el conocimiento y las cosas que estas representan y utilizando la lengua vernácula en el aula. Su intención era fundar escuelas que enseñaran lenguas clásicas y modernas bajo este nuevo método y con gran celeridad, así como que las ciencias y artes fueran impartidas en lengua vernácula. Además, una lengua común ayudaría a consolidar y vertebrar la paz y el progreso por Alemania. En 1618 funda finalmente una escuela en Köthen donde poner en práctica sus métodos y aunque la escuela fracasa, logra convencer a muchos de la eficacia de sus ideas. De

hecho durante 23 años viajará de corte en corte tratando de encontrar con mayor o menor éxito mecenas para implantar sus ideas educativas. Su método se basa en el método natural y defiende que es posible un aprendizaje rápido de lenguas, artes y ciencias simplemente adaptando la metodología.

Por su parte, Comenio buscó siempre la construcción de una *Pansofia* con profundas ideas cristianas: Se reorganiza la escuela pública, se utiliza por primera vez libros de texto y no se continúa con la concepción escolástica de la educación basada en lecciones repetitivas y carentes de sentido práctico (Gómez 2004: 375). Publica *Ianua Linguarum reserata aurea* en 1631 donde reconoce haber leído la obra de Bathe en su versión inglesa y alemana. No aprueba buena parte de su elaboración, pero sí continúa su misma metodología. Desaprueba en el prólogo de su *Ianua* que mucho vocabulario o expresiones no se corresponda al usual y que las palabras puedan aparecer una vez en toda la obra (Doñas 2015: 5). La *Ianua* de Comenio reúne 1.000 frases pero dispone de unas 8.000 palabras, más que la obra de Bathe. Además sus oraciones se agrupan en 100 secciones temáticas para mayor claridad.

Sin embargo su gran obra fue *Didactica Magna* (1630), que sirvió de base para los métodos de enseñanza de lenguas en su momento, o su *Methodus Linguarum Novissima* (1648). *Didactica Magna* es uno de los primeros escritos sobre la educación dirigida a niños y al buen funcionamiento interno de la escuela. En el capítulo XXII de esta expone algunos consejos para la enseñanza:

- Las lenguas se aprenden como herramienta para seguir adquiriendo y comunicando conocimiento, se debe por tanto conocer la lengua materna y las vecinas con este propósito.
- La lengua materna o vernácula es por tanto el medio principal para educar. No se trata de un fenómeno de acumulación de erudición, por lo tanto carece de sentido intentar aprender todas las lenguas o pretender comunicarse de forma oral en lenguas clásicas como el griego o el hebreo debido a la falta de interlocutores, y en este caso el conocimiento debe enfocarse a la lectura y traducción de textos.
- Las palabras no deben nunca ser aprendidas separadas de las cosas que representan, es decir, el aprendizaje va parejo a la experiencia con el entorno.

- La mejor forma de comenzar a estudiar un idioma no es a través de su gramática, sino desde frases sencillas y objetos corrientes, y de manera ascendente crear frases más complejas.

Posteriormente pretende completar un método destinado al aprendizaje del latín por alumnos de entre 12 y 18 años, Schola Latina. Este se subdivide en tres manuales distribuidos según su concepción del aprendizaje: El estudiante atraviesa por cuatro estadios o fases al aprender una lengua: Comienza en el *Vestibulum linguae*, atraviesa la *Ianua linguarum reserata*, el *Palatium* y llega finalmente al *Thesaurus* o *Atrium Latinitatis*. Dos décadas después redacta *Orbis sensualium pictus* (1658) como complemento de los tres libros anteriores. En él incluye grabados acompañados de texto, con lo que inaugura el método gráfico visual en didáctica de lenguas (Corvo 2011: 163-191). A este método cabe sumar sus escritos teóricos sobre didáctica, entre otros *Novissima linguarum methodus* de 1648. En conjunto su obra forma uno de los hitos más importantes en la didáctica de lenguas en general y del latín en particular.

1.6 La didáctica de lenguas hasta el siglo XIX

En líneas generales la didáctica de lenguas del siglo XVIII siguió la idea que se encuentra en la *Grammaire générale et raisonnée* de Antoine Arnauld (1612-1694) y Claude Lancelot (1616-1695) de 1660 (Corvo 2011: 163-191). Esta, más conocida y en plena ola del racionalismo y empirismo, continuó el camino que abriera mucho antes Brozas en Salamanca con su estudio razonado del castellano. La ‘gramática general y razonada’ recoge estructuras que conforman el proceso mental del francés y defienden que este proceso racional toma diferente forma en cada lengua atendiendo a su estructura lingüística. Pero existen leyes de la razón subyacentes a la estructura de toda lengua. Esto es, se intuye la existencia de una gramática general a las lenguas. Ya en el siglo XVII otros autores como Jean de Vayrac continúan esta senda, en su caso con una obra entre otras con un título bastante revelador: *El Arte Francés en que van puestas las reglas más acertadas sobre todas las partes de la oración, para aprender facilmente y con brevedad a leer; pronunciar; escribir y hablar la Lengua Francesa, el uso de la Corte y el dictamen de los mas célebres gramáticos, con un tratado de poesía* de 1714.

John Locke (1632-1704) une la tradición didáctica del XVII con el nuevo siglo. En *Some thoughts concerning Education* de 1693 recoge ideas de Comenio y Montaigne: Arremete contra la enseñanza cuyo objetivo es el estudio profundo de la gramática, ya que no cree que existan reglas en las lenguas, sino que aboga por aprender por el medio directo o natural de aprender mediante la práctica de la lengua hablando y leyendo . Así mismo Francis Bacon (1561-1626) en *The advance of learning* defiende el método inductivo sobre el deductivo. En España cabe mencionar la figura de Pedro José Gorende de Balboa (Martín Sarmiento, 1695-1772), profesor de filosofía y moral en Madrid. En didáctica de lenguas defiende la intuición sensible y combinar el aprendizaje de la lectura acompañada de la escritura. En Alemania Gottfried Leibniz (1646-1716) anticipa el estudio de la genealogía lingüística y Johann Gottfried Herder (1744-1803) niega su posible origen divino. La lengua además es la puerta al pensamiento de una nación, anunciando la futura relación entre lengua, nacionalismo y romanticismo. Ya en el siglo XIX se intensifica la revolución industrial y se extienden las líneas de ferrocarril, interconectando el mundo de una nueva manera que lo iba a cambiar todo. Crecen los contactos entre personas de diversas naciones europeas debido a la evolución del comercio y las comunicaciones, y surge así la necesidad de introducir cambios en la didáctica de lenguas. A finales de la centuria, en 1886, se funda la Asociación Fonética Internacional con sede en el *University College* de Londres que trabaja por el estudio de la lengua hablada y edita textos que incluyen por primera vez diálogos.

Algunas figuras de este siglo destacaron bien por la originalidad de sus teorías didácticas, bien por el éxito de sus publicaciones destinadas a un aprendizaje práctico del idioma, intentando conjugar diferentes factores, pero siempre atendiendo a la importancia del método directo, y tratando de reproducirlo en lo posible. El pedagogo francés Jean Joseph Jacotôt (1770-1840) vivió desde dentro la Revolución Francesa y tuvo que exiliarse a los Países Bajos tras la restauración monárquica de 1815 (Laudó 2013: 65-87). Una vez en este país ejerce de profesor de francés e idea un método para aprender una lengua extranjera como si de la lengua materna se tratase. Para un idioma o cualquier otra materia, no es tan importante que el profesor tenga grandes conocimientos, sino que inculque en los alumnos una idea de emancipación o independencia del pensamiento. Pese a las dudas que esto pueda provocar, cabe decir que Jacotôt disponía de una extensa formación universitaria: Se doctoró en Humanidades, Derecho y Matemáticas, el primero de ellos con 19 años. En sus clases en el exilio utiliza un ejemplar bilingüe del *Telémaco* de Fénelon para el desarrollo de su método: Parte de un estudio pormenorizado mediante la memorización de textos, repetición de

estructuras, análisis e imitación. El proceso importante que dará forma a ese conocimiento se produce en la capacidad del pensamiento y reflexión independiente del alumno. Sin embargo sus ideas no lograron el éxito esperado entre sus estudiantes de la universidad de Lovaina. Heinrich Gottfried Ollendorff (1803-1865) es conocido por un método basado a su vez en el del pedagogo francés Jean Manesca. De joven emigró a Londres, donde adquirió el idioma por métodos diferentes a los del método tradicional. Con el tiempo unificó las estrategias de aprendizaje que utilizó entonces en el método que lleva su nombre. Incluso obtuvo el título de doctor por la universidad de Jena gracias a sus escritos. Conoció por tanto en vida el reconocimiento a su método. Este se fundaba resumidamente en los siguientes principios:

- Cada pregunta contiene casi completamente la respuesta. Las preguntas se exponen de forma oral para acostumbrar al alumno a los nuevos sonidos.
- Las preguntas se introducen con una progresión ascendente de dificultad. Las frases de las nuevas lecciones hacen referencia a su vez a lecciones anteriores.
- El principio de interacción se manifiesta por la pregunta / respuesta.

La gramática por tanto se aprende de una forma inductiva, por lo que se aleja del método tradicional. Se critica sin embargo la incongruencia lógica de muchos de sus diálogos, donde no importaba tanto el sentido sino la corrección del enunciado.

A finales de siglo surge el *aprendizaje natural*, nacido del método natural. Wilhelm Viëtor (1859-1918) publica en 1882 el artículo “Der Sprachunterricht muss umkehren!” defendiendo un cambio radical en la enseñanza de lenguas, abogando por la adquisición de la lengua por el método natural, y ejemplificando la dirección de los esfuerzos en didáctica de esta época de fin de siglo. En estos años se desarrolla el método directo o natural de la mano de François Gouin (1831-1896), Lambert Sauveur (1826-1907) y Maximilian Delphinus Berlitz (1852-1921) entre otros. Se busca desarrollar la interacción oral activa en lengua extranjera: Una progresión de diálogos muestra vocabulario y nuevas frases donde el análisis de la gramática es puramente inductivo. Se trata de la misma vía que exploraron siglos antes Montaigne o Comenio, pero en este final de siglo se estaban produciendo avances en el registro del sonido que abriría enormes posibilidades en la didáctica de lenguas a principios del siglo XX. A efectos de aula, este método requiere un trato individualizado que acompañe la evolución del alumno, por lo que no es apto para grandes grupos. Maximilian Delphinus Berlitz, pedagogo norteamericano, aunque con origen en comerciantes judíos alemanes, publica *The Logic of*

Language en 1887 y abre un centro de idiomas el año siguiente. En su experiencia docente se vio en la situación de enseñar una lengua a alumnos con los que no tenía un idioma común, por lo que recurre a un método directo que se apoya en asociación de objetos y acciones con palabras. François Gouin (1831-1896) publica en 1880 *Exposé d'une nouvelle méthode linguistique. L'art d'enseigner et d'étudier les langues*. Entiende que para aprender una lengua se debe observar la relación entre su uso y la acción efectuada (Sánchez 1992: 242). En su método dispone series de oraciones en dificultad progresiva que permitan reconstruir pequeñas acciones cotidianas. Los adelantos tecnológicos no cesan y en 1901 el profesor y traductor de origen polaco Jacques Roston funda el *Linguaphone Group*, que desde entonces provee material de autoaprendizaje de lenguas (Abio 2014: 181-214). De hecho, es la segunda cadena de escuelas de idiomas más antigua del mundo después de la propia escuela Berlitz. Fue la primera empresa en reconocer las posibilidades que se abrían con los cilindros de cera de Alexander Graham Bell (1886) y las posteriores evoluciones en el registro del sonido. En 1908 ya existe un laboratorio con fonógrafo en Grenoble, Francia. Esta idea es llevada a Estados Unidos y se crea un laboratorio de fonética en el Washington State College en el curso 1911-1912. Los estudiantes no solo podían escuchar, sino grabar sus propias voces y comparar con audios de nativos. Sin embargo los laboratorios de lenguas modernas no surgen hasta 1946 en las *Louisiana State University* y la *Université de Laval*, de Quebec. En estos se busca el aislamiento acústico y se crean cabinas al efecto que permiten comunicarse entre ellas.

2. MENTE Y LENGUAJE

2.1 Psiconeurología y psicolingüística

Wilhelm von Humboldt mantuvo que el lenguaje era un atributo de la naturaleza física de las personas (Alonso 2005: 125-135). Para August Schleicher el lenguaje era la manifestación perceptible al oído de un conjunto de condiciones dadas en la conformación del cerebro y los órganos del habla (Ennis 2014: 107-121). Darwin pensaba que el lenguaje, más que en un instinto, consiste en una capacidad natural de la especie humana (Castro y Toro 2005: 203-210). Y en todo caso, para los tres autores el lenguaje sería en todo caso una propiedad biológica, y por tanto con soporte biológico.

Sin embargo un estudio más empírico que filosófico de la relación entre procesos lingüísticos con la estructura neuropsicológica no surge hasta mediados del siglo XIX para el tratamiento de los mencionados casos de afasia. En estas primeras fases de la investigación Paul Broca (1824-1880) publica un trabajo en 1861 sobre el paciente Leborgne, quien entre los 30 y los 51 años sólo pudo expresarse mediante la palabra “tan” (González y Hornauer-Hughes 2014: 143-153). Sin embargo su nivel de comprensión parecía conservarse al responder diferentes preguntas mediante gestos. Tras su muerte el estudio de su cerebro desveló un notable daño cerebral provocado por una infección crónica que se extendió al cráneo, meninges y buena partes de su hemisferio izquierdo, además de un enorme absceso en la tercera circunvolución frontal izquierda. Broca descubrió así que algunas lesiones cerebrales en el hemisferio izquierdo producen trastornos en el habla. No mucho después se determina que en el cortex cerebral existen no menos de dos regiones especializadas para la capacitación lingüística y procesamiento de la información verbal (Rojas 2002: 7-14). La zona que Paul Broca determinó como relacionada con disfunciones del habla en caso de lesión se denominó área de Broca o área interior del lenguaje. Posteriormente siguió observando lesiones en esta misma zona en pacientes con alteraciones del habla con lesiones en el hemisferio izquierdo. Broca concluyó que la articulación del lenguaje se daba en ambos hemisferios, pero que en esta circunvolución frontal izquierda los fenómenos intelectuales de los hemisferios se unen con la articulación del habla. Una alteración en esta zona sería la causante de los casos de afasia.

Carl Wernicke (1848-1905) publica en 1874 el que se considera la primera teoría neurolingüística. Existiría un centro para las imágenes auditivas de las palabras sito en la

primera circunvolución temporal y una lesión aquí conllevaría alteraciones en la comprensión, o también afasia de comprensión, afasia sensorial o de Wernicke. Desarrolla por primera vez un modelo que entiende el lenguaje como producto de unos centros mentales interconectados: Las áreas de Broca (centro de imágenes motoras de la palabra) y de Wernicke (centro de imágenes auditivas de las palabras). Ambas se unirían por el fascículo arqueado. El área de Broca se encuentra muy próxima al área frontal del córtex motor, la cual controla los músculos de la cara, incluyendo la lengua, mandíbula inferior y garganta. Cerca del área de Broca, también en la corteza cerebral del hemisferio izquierdo y junto al lóbulo temporal, entre los centros visual y auditivo, se sitúa el área de Wernicke. Estas dos áreas del cerebro se conectan por fibras nerviosas y cualquier alteración en ellas provoca disfunciones en el lenguaje.

Parece que es el hemisferio izquierdo del cerebro el que, efectivamente, cobra mayor relevancia en los procesos del lenguaje (Benedet 2002: 216). Sin embargo, aunque más rudimentario, el hemisferio derecho participa a su vez en estos procesos. El entramado de sistema neuronales sitos entre ambos hemisferios permiten la interactuación de la persona con el entorno. Otro grupo menor de entramado neuronal que se encuentra principalmente en el hemisferio izquierdo se encarga de la relación de fonemas, orden y sintaxis. Por último, un tercer grupo neuronal enlaza los dos procesos anteriores y origina pensamiento y elaboración de ideas o evocación de estas a partir de un estímulo externo. Ludwig Lichtheim (1845-1928) propone una serie de centros y conexiones que constituirían la base cerebral del lenguaje. Ya en 1965 Norman Geschwind (1926-1984) retoma esta línea y a las áreas de Broca, Wernicke y del fascículo arqueado suma el Giro Angular (o área 39 de Brodmann) como zona de paso entre las regiones visual y auditiva que transforma un modelo visual en otro auditivo que puede ser procesado en el área de Wernicke. Sin embargo los avances habidos en el estudio de la mente y el lenguaje indican que este último no se sitúa en unos pocos centros, sino que responde a la sincronización de redes neuronales sitas en diversas regiones corticales y subcorticales. Marsel Mesulam propone en 1990 un modelo neural del lenguaje oral basado en una gran red compuesta a su vez por redes locales interconectadas (Espert 1996: 437-452).

La masa cerebral no es determinante para explicar la extensión de las capacidades cognitivas del lenguaje. Se sabe que la capacidad craneal del neandertal eran similar a la sapiens. Sin embargo los neandertales, pese a tener las herramientas fonéticas, sólo podían expresar un proto-lenguaje más rudimentario, con menor léxico y estructuras sintácticas más simples

(Haarman 2006: 29). Lo realmente decisivo para que el cerebro sapiens pudiera generar el lenguaje actual, así como ejercer mayor agilidad mental en otras áreas respecto los otros homínidos, era la intensidad de la actividad sináptica a la que podía recurrir (Lieberman 2007: 45). Fue la capacidad de crear redes más complejas, y no el puro tamaño del cerebro, lo que posibilitó el lenguaje complejo.

Estas redes sinápticas se extienden a cualquier actividad humana y las investigaciones entorno a los mapas mentales y conceptuales buscan descubrir estos mecanismos de relación de ideas y establecimiento de conexiones entre ellas para su aplicación práctica en tareas educativas. El objetivo es facilitar la memorización de información y la capacidad de trabajar y relacionar esta con otros datos estableciendo puentes entre conocimientos. Y es que el conocimiento se cimienta y apoya entre sí, según se verá en la teoría constructivista del aprendizaje. La labor del docente estará en el desarrollo y exposición planeada de inputs lingüísticos, ayudando al alumno a crear y desarrollar relaciones de ideas, buscando elementos específicos que sirvan de inductor de nuevo conocimiento, diseñando estrategias de mapas mentales y conceptuales sobre puntos específicos del idioma, etc. Es decir, para la praxis de la docencia se debe tener en cuenta tanto la naturaleza misma del cerebro como las estrategias de acceder a su óptima utilización.

2.2 Teorías sobre la adquisición del lenguaje

2.2.1. Conductistas y constructivistas

Ferdinand Saussure (1857-1913) es considerado el padre de la Lingüística (Laborda 2002). Entiende el lenguaje como un sistema de signos que expresan ideas y donde cada elemento está organizado para actuar en conjunto con el resto de elementos. Su objeto de estudio se centra por tanto en el signo lingüístico, el cual aúna la imagen acústica con el concepto denotado. La forma que tome ese signo lingüístico oral o escrito es arbitraria y producto del ser humano. Entiende además que la única forma de estudiar la lengua es mediante la observación de su uso por las personas, y por tanto establece la diferenciación entre habla y lengua, siendo el habla la forma que toma el lenguaje en cada persona, un acto individual frente a un mecanismo colectivo. Hasta bien entrada la década de los años 60 del siglo XX imperó la teoría del conductismo en el panorama educativo sobre el aprendizaje. El

conductismo encuentra sus raíces en la filosofía asociacionista y empirista de Inglaterra (Yela 1996: 165-186). El asociacionismo entiende la mente humana como un elemento vacío que acumula saber. Para el empirismo el aprendizaje se da por las ‘leyes de asociación’, que incluye entre otras la ley de la frecuencia (una sensación frecuente se convierte en duradera) y la ley de la contigüidad (elementos sucedidos de forma sucesiva tienden a la asociación entre ellos). Esta escuela psicológica obvia las habilidades innatas y se focaliza en el conocimiento fruto de la experiencia y la educación.

Burrhus Frederic Skinner (1904-1990) elabora en *Verbal Behaviour* (1957) una teoría sobre la adquisición del lenguaje por la que el lenguaje sería un conjunto integrado de respuestas verbales adquiridas por condicionamiento. Adquirir una lengua implicaría por tanto entrenar los mecanismos de asociación, imitación y refuerzo, esto es, una creación de hábitos. Para el conductismo sólo era objeto de estudio aquellos comportamientos que pudieran ser observados, y por tanto, manipulados por el observador. Todo aquello que mediara entre el estímulo y la respuesta quedaba fuera del estudio. Sin embargo surgen teorías cognitivistas que pretenden abordar el estudio del incomprendible intervalo que se produce en la mente cuando se representan mentalmente los estímulos y estos dan lugar a respuesta específica. Se pretende describir estas representaciones y cómo se articulan en la mente en forma de esquemas, conformación de reglas, imágenes y estrategias.

La psicología cognitiva surge entre las décadas de los 50 y 60 del siglo XX como respuesta a las tesis conductistas (Rivière 1991: 129-155). Tiene su origen en un conjunto de estudios sobre el comportamiento humano centrados en los aspectos mentales no observables que se producen entre un estímulo (que en el ámbito de adquisición de segundas lenguas se traduce en el input lingüístico) y la respuesta a este (output). Adquirir una lengua implica la interacción del estudiante con estímulos lingüísticos presentados bien de forma natural o académica y que se traducen en tres tipos de datos: El aducto o *input* es cada unidad de información verbal que se recibe del entorno, ya sea este un contexto real o fruto de la preparación de material didáctico. Esta información se asimila en toma (o *intake*), lo que supone una interiorización de la información. El educto o output final supone la expresión personal oral o escrita de información adquirida. Sin embargo, y en contra de la postura de los conductistas, la comprensión de un dato, incluso tras largos ejercicios destinados a forzar un hábito, no implica su completa adquisición: El conocimiento resultante puede ser explícito (se puede recuperar un dato para apoyar la comprensión de una información) pero no implícito

(tener un dominio absoluto del dato y su extensión). Luego queda aún por superar la barrera de cómo hacer propios los conocimientos recibidos.

2.2.2 Noam Chomsky y el problema de la recursividad del lenguaje

En medio de este debate entre conductistas y constructivistas expone *Noam Chomsky* (1928) su teoría sobre la naturaleza del lenguaje y marcará el futuro debate lingüístico. En 1957 publica su tesis doctoral *Syntactic Structures*, donde planta las bases de la Gramática Generativa. Entre los años 60 y 70 se produce la gran confrontación con las tesis conductistas de Skinner que se extendió a los cursos del método audiolingual. Según la visión de Chomsky, el lenguaje es una propiedad genética de la especie (internismo) que se manifiesta mediante un órgano biológico (naturalismo metodológico) (Vila 1991: 111-122). El lenguaje debe ser por tanto objeto de estudio por parte de las ciencias naturales. Intenta responder de forma racional en qué consiste el conocimiento lingüístico, cómo se adquiere el lenguaje, cómo se usa y cómo se materializa en el cerebro y el código genético. Los idiomas humanos se caracterizan por disponer de un mecanismo finito capaz de generar infinitos mensajes. El lenguaje se adquiere de forma innata (Pastor y Salazar 2001), por lo que no hay apenas diferencia entre el mecanismo de aprendizaje de una primera y una segunda lengua. Para Chomsky muchos errores del lenguaje en la infancia demostrarían precisamente ser fruto de la aplicación lógica de reglas a casos donde excepcionalmente no se aplican, como “poní” en vez de “puse”, y por tanto estos errores de hiperaplicación de una regla no pueden provenir de refuerzos ambientales o de hábitos adquiridos, por lo que el conductismo carecería de base empírica. Cabe añadir que los niños más pequeños escuchan mensajes incorrectos y gramaticalmente imperfectas en un lenguaje que se pretende adaptar a ellos, y sin embargo este lenguaje no se mantiene en el tiempo. Además el conductismo tampoco explicaría la capacidad del hablante de crear un número infinito de mensajes partiendo de un número finito de frases y ejemplos aprendidos. Es decir, los mensajes creados de cero por el hablante no pueden haber sufrido un proceso de refuerzo. De ser ciertos los postulados conductistas, adquirir un idioma sería un proceso muchísimo más lento.

El lenguaje no tiene un carácter lineal (como defendían los conductistas), sino que constituiría ante todo un núcleo formal de reglas sintácticas al que se subordinan los demás componentes del lenguaje. Si hasta entonces la lingüística se ocupaba de los elementos que componen el

lenguaje (y aquí se incluye todo el esfuerzo dedicado durante siglos al compendio de gramáticas y los esfuerzos en crear modelos que estudiaran la lengua desde otras perspectivas que surgen desde el Renacimiento con los ya señalados importantes avances de Nebrija o el Brocense), Chomsky pone el acento en explicar la creatividad del lenguaje: cómo somos capaces de generar mensajes nuevos partiendo de información nunca recibida y extender este mensaje hasta el infinito añadiendo elementos (*recursividad*). Y ciertamente comprender este mecanismo supondría un importantísimo avance en la didáctica de lenguas.

Desde que surgiera su rompedora tesis doctoral hasta hoy las tesis de Chomsky han experimentado por supuesto una enorme evolución. En los años ochenta surge *Principios y parámetros*, donde intenta relacionar el lenguaje con las ciencias naturales. En *Una aproximación naturalista a la mente y lenguaje* de 1998 integra estudio cognitivo y biológico. Hoy día se habla del programa biolingüístico: el sistema mente-cerebro se trata de un proceso generativo que transforma pensamiento abstracto en lenguaje del pensamiento. Este actúa de base a las funciones sensorial-motor y conceptual-intencional. El proceso de habla combina estas funciones con el lenguaje abstracto y en última instancia se determinan relaciones semánticas y órdenes de estructuras con externalización sensorial-motora en forma de señas o palabras. Todas estas disquisiciones se alejan del propósito original de este trabajo, pero sí permiten extraer unas conclusiones interesantes: Los lenguajes humanos tienen una gramática última y profunda, que se concreta en distintas reglas en cada lengua. Luego cada lengua dispone de una serie de mínimos replicables finitos y muy acotados que permiten generar infinitos mensajes. Detectar y ayudar a asimilar estos mínimos de cada lengua, este esqueleto del idioma, por así decirlo, permitiría alcanzar una visión global del idioma. Opino que es posible adquirir primero este mínimo común denominador del idioma y desde su base concretar el conocimiento concreto de las reglas del idioma. Pero en este orden. Considero muy poco óptimo enseñar la gramática aislada y descontextualizada de su uso práctico, y esperar que en algún momento estos conocimientos estancos se enlacen entre sí y generen una perspectiva global.

2.2.3 Stephen Krashen: no es lo mismo aprender que adquirir

Stephen Krashen (1941) considera que existen dos maneras diferentes de desarrollar las habilidades en una lengua: estas se pueden o bien adquirir o bien aprender (Krashen y Terrel 1983). La adquisición del idioma es inconsciente que se produce con la interacción por medio de conversaciones, películas u otras formas de exposición al lenguaje. El aprendizaje por contra es consciente y suele estar relacionado con los métodos tradicionales basados en la gramática o la traducción. La adquisición de un idioma aunque inconsciente sí es previsible: Hay elementos de la gramática que se adquieren antes que otros, aunque no todo proceso de adquisición de una lengua sea igual entre dos personas ni se dé en el mismo orden. Y de aquí surgen hechos que pueden llevar incluso al replanteamiento del diseño curricular del programa docente. Cabría esperar que los elementos más sencillos de la gramática fueran adquiridos antes que otros más complejos, pero Krashen lo niega y expone una Teoría de la Adquisición basada en cinco hipótesis sobre el aprendizaje de lenguas (Krashen 1982). El aparente desorden en la adquisición de la información es lo que denomina *Hipótesis del Orden Natural*. Esto es especialmente importante a la hora de diseñar contenidos curriculares que siempre suelen ir en modo ascendente de dificultad. Y este intento de focalizar el aprendizaje en el conocimiento estricto de las normas gramaticales lleva a plantear la *Hipótesis del Monitor*. El estudio de la gramática tendría la función de corrector del que se vale el estudiante para generar frases propias revisando internamente sus conocimientos sistematizados del idioma. Sin embargo parece difícil que el hablante conozca realmente todas las normas de la gramática, que estas normas puedan dar respuesta a todas las situaciones que se le presenten y además hacerlo sin que este proceso de revisión de aquello que se aprendió le lleve un tiempo precioso al hablante, produciéndose por tanto una comunicación poco fluida. La *Hipótesis de la Comprensión* es el núcleo central de esta Teoría de la Adquisición, puesto que pretende explicar cómo se produce el fenómeno de adquisición. Parte de que una lengua está realmente interiorizada cuando entendemos los mensajes orales o escritos que aunque no hayamos aprendido antes, sí estamos en posición de entenderlos, esto es, cómo superamos el conocimiento basado en simples reglas ordenadas a conocimiento nuevo, inconsciente e involuntario. Aquí juega un importante papel el conocimiento del contexto y los nuevos inputs lingüísticos. Y es que son los inputs, no los outputs los que logran la adquisición de la lengua. Krashen insiste en la idea de que en una conversación con un nativo, es lo que oímos y entendemos, no lo que expresamos, lo que nos genera conocimiento adquirido. En el contexto del aula implica que no son las lecciones de gramática sino una

presentación correcta de inputs que sean comprensibles por el estudiante. Finalmente la *Hipótesis del Filtro Afectivo* busca evitar que las emociones negativas intervengan en el proceso de interiorización de los inputs lingüísticos.

Por tanto el elemento central de la teoría de Krashen reside en cómo presentar los inputs lingüísticos de manera que la eficiencia de su recepción por el estudiante sea óptima. Se debe mantener un equilibrio entre los inputs y la capacidad de ser comprendidos, por lo que se sí se debe dar una progresión escalonada. De esta manera, la inmersión lingüística provee de gran cantidad de inputs, pero probablemente no puedan ser correctamente comprendidos por el receptor de la información. Una clase de idiomas debe cuidar este aspecto y facilitar inputs de información fácilmente adquiribles por el receptor, sobre todo en los estadios iniciales de aprendizaje. En estadios intermedios es más probable que la sumersión en un ambiente lingüístico sea más productiva que la clase de idiomas, puesto que esta no puede reflejar todos y cada uno de los niveles y situaciones lingüísticas que se presentan en la vida real.

2.2.4 Selinker y la interlengua

Uriel Weinreich (1926-1967) en sus estudios sociológicos sobre el bilingüismo achacaba las interferencias lingüísticas a causas sociales (Sankoff 2001: 638-668). El análisis contrastivo considerará las interferencias como fenómeno individual, incontrolable e unidireccional (de L1 a L2), aunque sus hipótesis se comprobaron falsas: Por un lado muchos errores no se debían a la influencia de la L1, y por otro muchos errores supuestamente previsibles no se daban entre los aprendices. He señalado ya que para los conductistas la adquisición lingüística era resultado de la adopción de nuevos hábitos, luego las posibles interferencias serían resultado de los viejos hábitos de la L1. Para solucionar estos se recurrió al análisis contrastivo, por el cual se entendía que estos errores eran previsibles y ordenables jerárquicamente por importancia. Más tarde Chomsky negaría este modelo conductista y que defendió la existencia de un universal lingüístico innato; la Gramática Universal. La lengua entonces no sería una formación de hábitos sino de reglas que se activan en la mente de la persona cuando esta se ve expuesta a inputs en una lengua dada. Estas reglas posibilitan la recursividad del lengua, esto es, generar mensajes infinitos. Y esta recursividad es imposible de adquirir mediante acumulación de hábitos, sino mediante la activación del mecanismo biológico del lenguaje. Y en intentar activar este mecanismo se centraría la labor de Krashen.

El análisis contrastivo perdió fuerza ante el *análisis de errores*, que pretende identificarlos y buscar sus causas. No sólo eso, sino que los errores serán observados ahora desde otra perspectiva: No se trataría sino de una generación y constatación de hipótesis en L2 por parte del estudiante, de manera que en estos errores se podría predecir un conjunto de fases englobadas en un 'dialecto idiosincrático'. Larry Selinker (1937) denominará a este dialecto como *interlengua* o *interlenguaje*. En este punto donde se desarrolla la interlengua del alumno es cuando según Selinker la *transferencia lingüística* y las *estrategias de aprendizaje* utilizadas determinan que unos elementos se *fosilicen* en la mente del alumno, es decir, que interferencias de carácter negativo provenientes de la L1 se fijen en la L2 incluso con un grado alto de instrucción lingüística. Autores como Richards (1971) diferencian entre errores de interlengua (fruto de la L1) y de intralengua o de desarrollo (fruto de las estrategias de aprendizaje) (Torras 1994: 49-62). Estas últimas se han explicado por procesos de transferencia de instrucción, simplificación, sobregeneralización, permeabilidad o variabilidad.

Previendo que los alumnos atraviesen fases reconocibles en su proceso de adquisición de una segunda o tercera lengua, el docente debe atender a las características de estas fases y dificultades encontradas. Se trata de un proceso inevitablemente individualizado y no estandarizable. Y en última instancia se debe conseguir alcanzar el nivel de un nativo, el nivel bilingüe. Sin embargo, ¿Está claro qué significa ser bilingüe?, ¿significa esto que dos lenguas sean absolutamente intercambiables con independencia de su contexto de uso?

2.3 Características del bilingüismo: François Grosjean

En la actualidad se calcula que a nivel global alrededor de la mitad de las personas utilizan dos o más lenguas diariamente. En España, aunque seis de las diecisiete comunidades autónomas comparten junto al castellano otro idioma cooficial, la realidad es que existe un amplio sector de la población incapaz de hablar una lengua extranjera. Se estima en alrededor de nueve millones de hablantes bilingües en catalán. En euskera se estiman unos 760.000 hablantes bilingües activos de un total de dos millones de personas, de los que casi la mitad son monolingües en castellano.² Para Leonard Bloomfield (1887-1949) ser bilingüe

² http://www.eustat.eus/estadisticas/tema_460/opt_0/tipo_1/ti_Uso_del_euskera/temas.html

significaba dominar dos lenguas al nivel de un nativo (Bloomfield 1933). *Einar Haugen* (1906-1994) incluye también a aquellos que saben utilizar expresiones completas y con significado en otro idioma. Entre las décadas de los años 20 y 60 del pasado siglo XX algunos autores entre los que destaca *Max K. Adler* (1866-1952) popularizan la idea de que el uso de dos lenguas por el cerebro priva de recursos cognitivos a otras habilidades mentales, y por tanto produce un efecto perjudicial en las personas bilingües, las cuales se caracterizarían por ser individuos inadaptados y veleidosos, que cambian de opinión según la lengua que utilicen en cada momento. Esta tesis se defendió incluso durante la Conferencia de Luxemburgo de 1928 y en la reunión de especialistas convocados por la UNESCO en París en 1951. Sin embargo desde los años sesenta comienzan a surgir posturas que sugieren lo contrario. *Elizabeth Peal* y *Wallace Lambert* (1922-2009) observan durante un estudio en 1962 con niños bilingües en inglés y francés que estos poseen mejores habilidades que sus compañeros monolingües en francés tanto en pruebas de inteligencia verbal como no verbal. Lambert crea una distinción entre bilingüismo aditivo y sustractivo, en función de la diglosia habida entre dos lenguas en contacto. Los estudios de Lambert se orientan así más a factores sociológicos que propiamente lingüísticos. El psicolingüista suizo *François Grosjean* (1946) es principalmente conocido³ por sus estudios sobre el bilingüismo, donde investiga la visión holística del bilingüismo. Para Grosjean (1946) es bilingüe quien utiliza dos o más lenguas en su vida diaria (Hernández 2013: 256). De hecho Grosjean fue uno de los primeros investigadores del proceso cognitivo del lenguaje de signos americano y trabaja el aspecto del bilingüismo también en el ámbito de las personas sordas.⁴ En el libro *Bilingual Life and Reality* de 2010 destierra una serie de mitos habidos sobre el bilingüismo. Hoy día se puede afirmar que el bilingüismo es un fenómeno más que cotidiano, ya que más de la mitad de la población humana lo es. Se puede ser bilingüe incluso aprendiendo el idioma en edad adulta, ya que el concepto de bilingüe es amplio. Una persona bilingüe en realidad desarrolla una lengua hasta el punto que la necesita, y una lengua puede, y de hecho suele ser dominante sobre la otra. De hecho es normal entre las personas bilingües emplear dos idiomas al tiempo cuando se comunican con otros bilingües. Grosjean sostiene que el fenómeno del bilingüismo se ha abordado desde una perspectiva monolingüe o fraccional y desde otra bilingüe y holística, siendo que ha predominado los estudios fraccionales. La primera entiende que el bilingüe presenta una competencia idéntica entre las dos lenguas, pero la perspectiva holística plantea que un entorno bilingüe produce situaciones de uso específico de una u otra lengua,

³ http://www.francoisgrosjean.ch/biography_en.html

⁴ http://www.francoisgrosjean.ch/the_right_en.html

provocando un uso a diferente nivel de esta en una u otra situación. Esto es, se puede manejar varios idiomas a distintos niveles según ámbito de uso y seguir siendo considerado bilingüe. Grosjean aclara la cuestión de que el bilingüismo no genera problemas o retrasos en la adquisición de lenguas durante la infancia.

2.4 Estrategias para la adquisición de conocimiento

2.4.1 Tony Buzan y los mapas mentales

El británico *Tony Buzan* (1942) ha investigado técnicas que expresan gráficamente los conceptos de manera que se desbloquee el potencial del cerebro aprovechando las habilidades del córtex cerebral. Se pretende mejorar el aprendizaje y la claridad de pensamiento. El pensamiento humano no es lineal, y por tanto aprender de esta manera supone una pérdida de esfuerzo y posibilidades. Se debe partir de una idea central con una imagen asociada de la cual surgen líneas que deben seguir un orden de jerarquía. Resulta importante asociar conceptos a colores e imágenes, puesto que son estas las que toman forma en la mente del alumno. El mapa mental de Buzan busca de esta manera una representación gráfica de conceptos organizados de manera que se imite la forma que estas adoptan en las redes neuronales. La idea de los mapas mentales se basa en las nuevas conexiones neuronales que se realizan entre hemisferios cerebrales.

El trazado de mapas mentales es un método de análisis sencillo y revolucionario que permite utilizar al máximo todas las capacidades de la mente (Buzan 1996: 5)

Los mapas mentales van más allá de meros esquemas de conceptos o imágenes. Estos mapas participan en los procesos neuronales complejos que abarcan las diferentes inteligencias que se encuentran en la mente. Según Buzan el cerebro humano trabaja con facilidad las imágenes visuales. Se pretende por tanto crear conexiones o asociaciones entre ideas o conceptos e imágenes que faciliten la memorización. Las imágenes se reproducen en el hemisferio derecho mientras que los aspectos lingüísticos hacen lo propio en el hemisferio izquierdo. Los esquemas mentales ayudan a asociar nuevos conceptos, produciéndose ‘aprendizaje significativo’ y facilitando la perdurabilidad de la información en la memoria. El hemisferio derecho crea y trabaja con imágenes mentales, dimensiones, volúmenes y colores. Es la zona

creativa de la mente y de síntesis de ideas. El hemisferio izquierdo, por contra, se encarga de trabajar con el lenguaje y el razonamiento. Aquí reside la lógica y el análisis mental. Los esquemas mentales buscan la máxima interacción de estas dos realidades del cerebro humano.

2.4.2 Joseph Novak y los mapas conceptuales

Joseph Donald Novak (1932) es conocido por desarrollar la teoría del mapa conceptual (Novak y Cañas 2004). Se centra en el aprendizaje humano y más concretamente en la representación del conocimiento. En la década de los 70 del siglo pasado desarrolla junto con su equipo de la Universidad de Cornell la técnica de mapas conceptuales como medio de hacer más eficaz el aprendizaje en diferentes materias educativas.⁵ Los mapas conceptuales continúan la idea constructivista por la que el conocimiento se construye activamente sobre otros elementos previamente existentes. Buzan busca presentar una secuencia lógica que ayude a este proceso de construcción. Lograr aprendizaje significativo en el alumno implica la asimilación de nuevos conceptos en estructuras cognitivas ya existentes mediante el uso de inclusores, esto es, elementos que afiancen unos conocimientos a otros formando una suerte de red que se refuerza conforme gana en ‘densidad’. Buzan ha continuado recientemente desarrollando su teorías de mapas conceptuales en el libro *Learning, Creating and Using Knowledge: Concept Maps as Facilitative Tools in Schools and Corporations* (Buzan 2010) con el objetivo de lograr avances en el terreno educativo.

En el ámbito de adquisición de lengua se distingue como una posible solución al problema del aprendizaje de vocabulario. Se debe buscar estrategias atendiendo a las características de la L1 y L2. En el caso del español y el alemán, un hispanohablante encontrará gran cantidad de palabras derivadas de otras, prefijos verbales, etc. que crearán un número importante de vocablos similares... a primera vista. Por otro lado, aplicar una estrategia de adquisición en este punto mediante un uso de mapas conceptuales que atienda a elementos específicos del idioma puede transformar una dificultad en un atajo para profundizar en la lengua.

⁵ <http://cmap.ihmc.us/docs/theory-of-concept-maps>

2.4.3 David Ausubel y el aprendizaje significativo

El suizo Jean Piaget (1896-1980) describe en *La Psicología de la Inteligencia* una teoría que intenta explicar la génesis de la inteligencia humana. Piaget concibe los comportamientos observables en niños como una expresión de estructuras mentales subyacentes y no observables construídas por el propio niño, y sostiene que la asimilación o interiorización de conocimiento se produciría por un efecto de descubrimiento del entorno. *David Ausubel* (1918-2008) completa el supuesto piagetiano de que sólo se crea conocimiento descubriendo la información (Rodríguez 2011: 33). La teoría del aprendizaje significativo surge en 1963 con la monografía *The Psychology of Meaningful Verbal Learning* en un ambiente dominado aún por el conductismo. Según Ausubel un alumno no construye conocimiento partiendo de cero (negando por tanto el aprendizaje memorístico), sino que se produce aprendizaje significativo cuando el estudiante relaciona los nuevos conocimientos con elementos ya conocidos. Es decir, no se trata del descubrimiento que mencionaba Piaget, sino de la capacidad de relacionar unos elementos con otros. El alumno articula o relaciona los nuevos conocimientos con otros anteriores, de manera que lo nuevo toma sentido partiendo de lo antiguo, información que a su vez se ve modificada por los nuevos conocimientos. Esta mutua interacción de la información es lo que Ausubel denomina *proceso de asimilación*. Para ello deben darse tres condiciones:

- Estructura y organización interna coherente y no arbitraria de los materiales o significación lógica del objeto de aprendizaje.
- Conocimientos previos respecto este material por parte del alumno o significación psicológica que favorezca la recepción de la nueva información y su articulación en una estructura cognitiva ya existente.
- Disposición favorable por parte del alumno al aprendizaje de nuevos contenidos relacionándolos con sus conocimientos previos. El establecimiento de vínculos entre conocimiento nuevo y previo es exclusivamente tarea del alumno.

Una relación lógica del material de aprendizaje a utilizar y que este material se presente de forma potencialmente significativa debe facilitar al alumno conectar con unas ideas inclusoras que permitan relacionar el material didáctico. Aquí juegan un papel decisivo los denominados organizadores previos. Su función es anticipar la información al alumno para que este pueda empezar a relacionarlo con sus propios conocimientos. Distingue Ausubel entre organizadores

comparativos (activación de esquemas existentes que permitan integrar o discriminar conocimientos previos) y organizadores expositivos (inclusión de nuevos conocimientos desconocidos previamente por el alumno de manera que este pueda relacionarlos con conocimientos previos).

Una interesante reflexión de las ideas de Ausubel es que el conocimiento no sólo se descubre o se construye, sino que principalmente, se reflexiona. No es suficiente ‘anclar’ la nueva información a inclusores del conocimiento que lo relacionen con conocimiento previo, sino que debe existir un flujo de ideas entre este y el nuevo. Este último paso es el decisivo para transformar información nueva en propia. El docente deberá participar al alumno de esta idea, motivarle y facilitarle los inputs que contribuyan a este flujo de información, constatando en el proceso las distintas fases de interlengua que atravesase, con el fin de evitar fosilización de errores.

2.5 Análisis crítico personal

A través de este recorrido por la historia de la didáctica de lenguas y del desarrollo del estudio del soporte cerebral desde el siglo XIX y de la lingüística en el XX, se puede intentar extraer algunas conclusiones y aplicarlas a la actual docencia de lenguas en ámbitos donde no sea obligatorio adaptarse a un desarrollo curricular oficial de la asignatura.

La adquisición de lenguas es un fenómeno más antiguo que el propio ser humano. El desarrollo del lenguaje conllevó un proceso de complejidad progresiva, de manera que se puede afirmar que civilización, identidad y lenguaje evolucionaron en paralelo. El aumento de la población y de la complejidad social llevó al contacto entre culturas, comercio y ‘disputas’ entre lenguas por ámbitos de influencia. En la Edad Moderna esta competencia cultural lleva al nacimiento de las primeras gramáticas de lenguas modernas, en muchos casos innovadoras en su intento de facilitar su aprendizaje a los extranjeros.

Se vio en el Renacimiento que el análisis de una lengua y tratamiento en gramáticas logró significativos avances, pero no ‘superar la barrera’ de la completa adquisición del idioma. Los esfuerzos entonces buscaron ampliar la tradición de los *Nominalia* medievales y realizar compendios de frases que comprendieran ciertos diálogos sencillos en ámbitos cotidianos

como el del mercado. La invención de la imprenta multiplicará estos glosarios de vocabulario y fraseología entre naciones europeas con cercano contacto (flamencos, franceses e ingleses).

Aún así es un hecho que las lenguas disponen de reglas y excepciones, y que estas deben conocerse. Brozas intuye por primera vez la estructura profunda común en las lenguas, inaugurando un camino que continuará la Gramática de Port-Royal y el propio Chomsky. Esta suerte de estructura profunda común se traduce en cada idioma en unas estructuras propias, identificables y por tanto tratables desde un punto de vista académico y docente. El *Ianua* de Bathe supuso un hito importante que inspiraría muchos otros trabajos por su selección de frases y el reconocimiento de sus contemporáneos, adaptándose su método, originalmente pensado para aprender latín, a otros idiomas de su época. Ciertamente se puede entender que la idea de Bathe multiplicó los inputs lingüísticos a los que tenía acceso el lector: Podía ver frases en contexto y situar el vocabulario dentro de este. Puede incluso recordar al análisis contrastivo que se propondrá en el siglo XX, pero añadiendo el matiz de que el conjunto de frases actuaba con el fin común de proveer al aprendiz de herramientas con las que producir nuevas frases propias, lo cual recuerda al principio de recursividad del lenguaje propuesto por Chomsky como gran crítica a las teorías conductistas que afirman que el lenguaje se adquiere reforzando hábitos. Esa era la intención, pero la vía era generar la adquisición de las estructuras profundas del idioma mediante la selección concreta de los inputs escritos en frases.

La conciencia de la necesidad de una educación eficiente lleva a personas como Ratke o Comenio a cimentar las bases de la pedagogía moderna. Mucho antes que Piaget ya se intuye la relación entre conocimiento y experiencia y descubrimiento. En *Didáctica Magna* Comenio aboga por el estudio del idioma desde frases sencillas en progresión de dificultad, pero ya prescinde del enfoque puramente gramatical. Más tarde Jacotôt afirmará incluso que no es tanto conocer la lección, sino saber guiar en el proceso. La imitación con los medios disponibles del método directo o natural será el objetivo de numerosos docentes del siglo XIX, destacando el aún existente método Berlitz. Los avances tecnológicos rompen esta brecha pero falla la metodología: El conductismo afirmó contundentemente que aprender consistía en un proceso de adquisición de hábitos. Chomsky pone fuertes pegos a esto y se pregunta cómo es posible emitir mensajes infinitos partiendo de hábitos concretos y finitos.

Dar el salto del conocimiento ‘teórico’ del idioma a generar múltiples mensajes, orales o escritos, seguía siendo la clave a resolver. Y es que, como distinguirá Krashen, no supone lo mismo aprender una lengua que adquirirla, y lo más que se estaría logrando en los estudiantes es introducirles un corrector o monitor del idioma, por el cual se enseña a corregir el output, en vez de procurar un output lingüístico mejor fruto de la adquisición plena del idioma. El docente deberá saber adaptar los inputs de manera que estos se reciban de forma óptima y posibiliten la progresión en el idioma. La expresión de outputs supondrá una fase diferenciada y que conviene no mezclar con una fase centrada en la recepción de inputs, al menos en sus primeros estadios.

La organización de las secciones del idioma por orden ascendente de dificultad parece incluso no corresponderse con la realidad que muestra que no siempre lo más similar o diferente entre dos lenguas se corresponde con el número y tipo de fallos observados por el docente. Sin embargo los idiomas siguen estructurándose entorno a contenidos curriculares distribuidos a lo largo de varios años. En ningún momento se facilita una visión global del idioma, sino que se centra en su parte específica correspondiente a su nivel. Por tanto el estudiante recibe el idioma seccionado y desconectado entre sí y en sesiones que mezclan lecciones gramaticales e inputs lingüísticos basándose en el reparto curricular. Dicho de otra manera, nadie acompaña al alumno en el proceso de desarrollo de su interlengua personal, sino que se espera que este estructure y articule las ‘cajitas de información’ tras completar suficientes cursos. Para Grosjean la interlengua de Selinker no es algo extraño a los bilingües. Estos utilizan normalmente cada idioma no a un nivel indistintamente nativo, sino que el nivel alcanzado en cada uno difiere del ámbito de uso. Por tanto la diglosia, o preponderancia de una lengua sobre otra en un mismo territorio, produce fenómenos de bilingüismo ‘desigual’. Lo que esto enseña a los alumnos monolingües es que el nivel que alcanzarán en su idioma meta, al margen del conocimiento gramatical, dependerá del uso que le puedan dar.

Krashen establece una diferencia entre aprender y adquirir un idioma. Ciertamente considero posible conocer los mecanismos internos de una lengua en el plazo de un año. Esto puede ser interesante en sí mismo, pero no aspira a lograr la total incorporación del idioma. Esto requiere establecer conexiones neuronales nuevas. El docente aporta medios para desarrollar este mecanismo, pero su mantenimiento en el tiempo es labor del alumno.

Estimo que se podría subdividir un proceso de aprendizaje y adquisición de un idioma en dos grandes bloques. El primero tiene como objetivo proveer de la herramienta de un mapa concetual y global del idioma a los estudiantes como forma de acelerar el aprendizaje en los siguientes. Además situaría al estudiante en el momento de su aprendizaje donde se encuentra, fortalezas y debilidades, así como de ser capaz de buscar y utilizar por sí mismo las herramientas necesarias. Conseguido esto la labor del docente será proporcionar estímulos de inputs lingüísticos cercanos a la realidad alemana como apoyo al desarrollo teórico, con listas completas de vocabulario y verbos que atiendan a las dificultades específicas que se den entre ambos idiomas y que aumenten la riqueza léxica. Estas listas pueden estructurarse siguiendo múltiples estrategias de relación mediante mapas conceptuales o diferenciación de elementos fácilmente confundibles. Conforme el alumno se viera capacitado por estos estímulos generará progresivamente outputs lingüísticos propios.

De esta manera estimo que se extraen lecciones de todos los autores antes mencionados, cada uno aportando saber desde un ámbito. La concisión y brevedad de Ratke, las estructuras como puente para crear comunicación propia de Bathe y Comenio, la búsqueda de la activación del órgano del lenguaje y el avance en las fases de interlengua que experimente el alumno. Todos estos aspectos deben ser tenidos en cuenta a la hora de intentar proponer un nuevo diseño de didáctica de lenguas.

3. Propuesta de método para estudiantes españoles de lengua alemana

Se trata de una propuesta aventurada y que necesita ser corregida con la práctica. Aquí no se pretende sino esbozar una idea basada en la experiencia personal tanto como alumno como profesor de lenguas de las dificultades observadas: las declinaciones se olvidan, la frase alemana se convierte en un laberinto sin solución a partir del segundo o tercer año y los verbos tienen reacciones imposibles. Opino que en ningún momento el alumno logra crear ni activar la nueva red neuronal que necesita. Más aún si esta difiere como la alemana respecto de la española. Y si se quiere lograr esta red, esto es, conceptos adquiridos y enlazados entre sí, con conocimiento previo, y que sirva de inductor de conocimiento nuevo, se debe lograr transmitir al alumno una lógica global de su objeto de estudio, que posteriormente sea reforzada y autónoma.

Por ello estructuro esta propuesta de método en dos años. No se pretende aprender el idioma en este tiempo, sino lograr la independencia suficiente. El primer año aporta el mapa conceptual global de la lengua, y el segundo año desarrolla su práctica.

Se presenta en un primer año como presentación general de la lengua. Se enfoca en un primer momento en la coordinación de la información en la frase alemana. Comprendido el mecanismo, pasa a concretar el contenido gramatical que se ha visto previamente desde su funcionamiento en la oración (pero aún no se conocen las declinaciones concretas, por ejemplo). La primera parte comprendería un periodo estimado entre uno y tres meses. El resto del curso se enfoca a la concreción gramatical de todas las normas que implica comprender y practicar en idioma alemán. Se ha ‘aprendido’ alemán.

Durante el segundo año no se adquiere el alemán, pero se cimentan las bases. La exposición a inputs busca reforzar las estructuras vistas. Aún no es importante el error, conocidas las normas y viendo su aplicación, estos se disolverán. Unos conocimientos apoyarán a otros y juntos iluminarán la red. Repetir lecciones hasta memorizar tablas no es la vía que considero más eficaz, sino permitir avanzar y que las tablas concretas se adquieran progresivamente gracias a la práctica. Para ello el profesor debe atender una buena exposición de material real y novedoso de países germanoparlantes.

Acabado el segundo año se debería tener la suficiente autonomía para continuar la adquisición de la lengua. Esta se desarrollará hasta los niveles que necesite el alumno, como le sucede a muchos bilingües, y dependerá de su uso cotidiano. Por ello el profesor actúa también como puente cultural, buscando para ello los materiales apropiados.

Objetivos del primer año

En esta primera toma de contacto se parte de lo más general y abstracto del idioma (sintaxis y articulación de los elementos en la frase) a lo más concreto (especificación de normas y construcción de corpus lingüístico).

En una siguiente fase de ampliación de contenidos se atiende al equilibrio entre teoría y recepción de inputs adecuados a dificultades frecuentes en hispanohablantes. Dado que el aprendizaje es producto del proceso de reflexión del alumno, se pretende facilitar el inicio de este en el menor tiempo posible. Para ello se debe prescindir de una presentación del idioma al uso, donde cada contenido gramatical se trata de forma aislada. La comprensión de la gramática se subordina a la comprensión de la articulación del idioma y la exposición teórica se acompaña de inputs que relacionen la nueva información con textos orales o escritos reales en alemán.

La *fase de contacto* tiene por objetivo facilitar una perspectiva general de la lengua alemana y tiene una duración estimada de 2 a 3 meses que preceden a un estudio más minucioso. Siguiendo las tesis del aprendizaje significativo el conocimiento se apoya y levanta entre sí, de manera que impartir el idioma en lecciones aisladas no contribuye a una comprensión integrada. Pero tampoco se puede dar a conocer toda regla de una lengua en el plazo de meses. Existe una vía intermedia que puede abordar los ejemplos mínimos necesarios para entender la lógica detrás de un idioma. Para ello no es necesario conocer su totalidad o excepciones. El tratamiento superficial del idioma favorecerá un temprano proceso de reflexión y creación de un mapa mental del objeto de estudio. Según el pensamiento piagetiano, es la reflexión y descubrimiento individual lo que en verdad crea conocimiento. Esta primera fase de pocos meses debe crear en la mente del alumno las 'islas de conocimiento' suficientes para que el posterior tratamiento concreto de la materia se vea facilitado.

Cumplido el objetivo de haber formado un mapa mental del alemán, se entra en la *fase de desarrollo*, con la que concluye el primer curso académico. Se concreta el conocimiento teórico-gramatical coordinado con la presentación de inputs lingüísticos y ampliación de vocabulario siguiendo estrategias de mapas conceptuales. Al final del primer año se pretende que el alumno disponga de las herramientas necesarias para continuar *motu proprio* la

adquisición del idioma, dado que el aprendizaje real proviene de la reflexión del alumno con los inputs lingüísticos. Se afianza la comprensión del mecanismo del idioma y motiva al alumno a reconocer este en los inputs presentados. La labor del docente en esta fase será acompañar este juego de reflexión del alumno resolviendo dudas y errores. Estos son tratados como parte inevitable y sana de la experimentación del alumno, al mismo tiempo que aportan valiosa información del avance y dificultades presentadas para su tratamiento.

Objetivos desde el segundo año

Tras el primer año se entra en la *fase de desarrollo y adquisición* propiamente dicha de la lengua. Hasta ahora el alumno se ha centrado en disponer de un mapa mental general, crear islotes de conocimiento y densificar esta red de conexiones. Falta un elemento y es el de la producción de outputs. En este método se tratan los inputs durante el primer año de una forma independiente siguiendo la idea de Krashen de la importancia del equilibrio entre lo conocido y lo nuevo para que la recepción sea eficaz. Un output no comprendido no genera nuevo conocimiento, por lo que pedir producción en una fase demasiado temprana puede conducir a la fosilización de errores que perdurarán en el tiempo. En cambio, un tratamiento diferenciado de ambos quiere proveer de suficiente información significativa a un alumno antes de animar a este a generar mensajes propios.

Es en esta última fase donde a la continuación consciente del aprendizaje después del primer año (incluyendo adoptar hábitos cotidianos donde se utilice el idioma) se suman los primeros intentos en producir textos orales y escritos propios. El inicio de esta fase está condicionado a que el alumno considere que ha recibido y asimilado la suficiente cantidad de información como para comenzar el paso siguiente. La labor del docente será favorecer esta nueva experimentación del alumno, que ya va más allá de la reflexión sobre estructuras y articulación de la lengua. La reflexión gira ahora entorno a la fonética de frase, pronunciación, presentación de los elementos del discurso, diferencias entre lengua formal y coloquial, etc.

Para una persona no bilingüe la duración de esta fase abarca toda la vida. Por ello la incorporación del idioma a la vida diaria es tan importante: Aprendemos aquello que necesitamos. Si bien es cierto que la primera fase del método puede ser aplicada a diversos idiomas para disponer de conocimientos generales de varios de ellos por motivos de interés

cultural y sin pretender mayor profundidad. Pero incorporar a nuestra red sináptica un nuevo código implica el uso habitual de este. Se vio en los estudios de Grosjean que no son comunes los casos de bilingüismo perfecto pero sí de bilingüismo con diferentes grados de nivel para cada idioma acorde al ámbito de uso frecuente (es habitual el uso de una lengua administrativa oficial y otra de ámbito doméstico).

De Brozas, Bathe y Chomsky se retoma la idea de encontrar un orden lógico último en la lengua, pero buscando la inserción de esta lógica en el aula. De Comenio que el conocimiento integrado permite una comprensión mejor y más rápida del objeto de estudio. De Piaget y Ausubel que el conocimiento se construye con estrategias inclusoras de información y este deriva en aprendizaje significativo si se establecen los enlaces necesarios entre nuevo y viejo conocimiento. La adecuada preparación de inputs primero y outputs después en fases diferenciadas bebe de las teorías de Krashen sobre adquisición de lenguas y pretende evitar generar fosilización de errores en etapas tempranas. Los avances en neurología exponen que el lenguaje no reside en una sola zona cerebral, sino que tiene ‘colonias sinápticas’ en distintas zonas, siendo el lenguaje el resultado de la coordinación de estas. Adquirir una lengua consiste en crear una nueva red sináptica que incorpore, antes que contenido gramatical concreto, una nueva lógica interna de organización del mensaje lingüístico. En el caso del alemán, este punto es fuente de múltiples dificultades en los estudiantes hispanohablantes ya que es fácil perderse en un orden totalmente diferente al del español. En definitiva, se busca crear primero una red lógica sintáctica subyacente de la lengua objetivo para construir sobre ella al cabo de un plazo propuesto de tres meses el conocimiento gramatical suficiente para que el propio estudiante pueda emprender al final de su primer año un desarrollo lingüístico reflexivo apoyado por inputs de naturaleza real.

3.1.1 Fase de contacto

Hay que eliminar la hojarasca del tablero. (J. R. Capablanca)

El alemán contiene características que resultan peculiares a un hispanohablante y que también la diferencia de otras lenguas de su entorno. El francés hablado conoce el fenómeno fonético de la *liaison*, haciendo de su discurso oral un todo fluido. Similar sucede en neerlandés. El alemán sin embargo mantiene un estricto orden de frase y pronunciación muy marcada de

cada segmento. Salvo el caso de que el pronombre personal se sitúe tras el verbo⁶ no existen uniones fónicas entre segmentos oracionales. En esta separación fonética ayuda sin duda el fenómeno de la glotal, la antítesis de la liaison francesa.

Esto mismo se refleja en su gramática, donde los segmentos de la oración alemana se presentan en un orden mucho más marcado y ordenado que en español. En principio este rasgo puede suponer un elemento de dificultad añadida, pero su correcto tratamiento puede convertirlo en una ventaja:

[Durch zu scharfes Bremsen] **verursachte er** [einen Auffahrunfall]

Mediante demasiado agudos frenos causó él un accidente de tráfico

[Dadurch, dass er zu scharf bremste], **verursachte er** [einen Auffahrunfall]

Mediante ello, que él demasiado agudo frenó, causó él un accidente de tráfico

[Er] **nahm** [das Geld] [dankend] [in Empfang]

Él cogió el dinero agradeciendo en recibimiento

[Die Autorin] **hat** [mit ihrem neuen Buch] [bei vielen Kritikern] [Anerkennung] **gefunden**

La autora ha con su nuevo libro en muchos críticos reconocimiento encontrado

[Die (allgemein bekannte) Autorin] **hat** [neulich] [mit ihrem (neuen gelben) Buch] [bei (vielen ernsten (aber nicht immer so gut bekannten)) Kritikern] [(unverdiente) Anerkennung] **gefunden**

La por todos conocida autora ha hace poco con su nuevo amarillo libro en muchos serios pero no siempre tan bien conocidos críticos desmerecido reconocimiento encontrado

De acuerdo al constructivismo y las teorías del aprendizaje significativo, entendemos algo tanto que hemos establecido conexiones sinápticas (relaciones mentales o enlaces entre ideas) entre ese ‘algo’ nuevo y conocimiento previo. Según esta red gane en densidad en la fase de desarrollo, ganará a su vez en estabilidad. Progresivamente se distinguirá una serie de patrones repetitivos. Estos patrones son relativamente pocos y en cada lengua obedecen a un mecanismo con lógica interna.

Ya que los hábitos no generan iniciativa lingüística, facilitar estos patrones de estructuración de la información es el paso previo para poder partir de estructuras finitas a mensajes

⁶ (Por ejemplo en *Darf ich...? Kannst du...? > Kannste...?* Aunque también sucede a nivel coloquial en posición inversa: *haben wir > hamma*)

ilimitados. Esta primera fase centrada en el ‘reloj interno’ del alemán quiere transmitir más un razonamiento o una lógica global. Se trata de comprender qué tipo de información se aporta en qué posiciones. En un primer lugar se atiende la estructura básica del verbo. A su alrededor gira el orden de frase alemana y los distintos complementos y actantes.

Ich sehe dich (rección en acusativo)

Ich achte auf deine Wörter (verbo acompañado de preposición)

Er gefällt mir (rección en dativo)

Er entbehrt deiner (rección en genitivo)

Er gibt mir etwas

WER WEM WAS

Las explicaciones concretas sobre orden, reglas, etc. se desarrollarán también durante el primer año, pero en estos primeros estadios se trata de comprender el marco. Por ello las explicaciones deben excluir complicaciones innecesarias. Para comprender un verbo como *geben* que implica tres actantes no hace falta explicar aún las reglas para ordenar estos dentro de la oración. Por lo que se partirá del ejemplo más sencillo:

Ich gebe dir das Buch

~~Ich gab das Buch deinem Bruder~~

Progresivamente se puede ya ampliar la estructura verbal añadiendo complementos de información. Se debe tener en cuenta que todo ejemplo comprendido servirá de incluso de información cuando deba desarrollarse la lección gramatical completa (en parte conservará un recuerdo que apoye la nueva información), por lo que se espera que esta evolucione con mayor fluidez.

Ich **sehe** dich / Ich **sah** dich

Ich gebe dir etwas / Ich gab dir etwas

Er klagt über etwas

Er klagte über etwas

Er klagt ständig über das Wetter

Über das Wetter klagte er ständig

Klaus klagt ständig über das unvorhersehbare Wetter

Estos ejemplos abarcan tiempos presentes, pretéritos y recciones verbales, declinación del adjetivo y los complementos preposicionales. Suele suceder que un escollo puntual provoque

problemas en la progresión de muchos estudiantes. El aprendizaje acometido desde su perspectiva general permite y ve como una estrategia abandonar momentáneamente un problema concreto y avanzar en otros puntos, de manera que la dificultad se reduzca de manera indirecta, debido a que el aprendizaje se ha sustentado en otros nuevos conocimientos. Es importante que el propio alumno ‘juegue’ y experimente probando distintas combinaciones posibles dentro de lógicas sintácticas esenciales. Esta reflexión sobre estructuras no necesita esperar a su conocimiento completo ni aguardar varios años.

wer sehen **wen/was**

Ich sehe dich / Ich sehe dich täglich / Normalerweise sehe ich dich täglich /

wen sehen **wer**

Dich sehe ich / Martin sah ich / Gestern sah ich Martin / Auch wenn es regnet, sehe ich Martin täglich

wer geben **was wem**

Ich gab dir das / Maria gibt mir ihr Buch / Maria gab mir gestern ihr Buch / Maria gab mir überraschenderweise ihr Buch

wer glauben an **was**

Ich glaube an dich / Er glaubt doch nicht an solchen Sachen / Mich glaubt er nicht / Ich glaube daran, dass er bald kommen wird

Das Auto gehört ihm / dem Mann / einem Mann

WAS WEM

Ihm gehört das Auto

WEM WAS

Wem er sagt gehört das Auto

WEM WAS

Wem das Auto gehört, ist eine gute Frage

WER WAS

Wem das Auto gehört, gehört zu einer der weltweit schwierigsten Fragen der Welt

WER WOZU

Entorno a esta filosofía de trabajo se puede elaborar en el espacio breve de tiempo una visión suficiente de los rasgos principales del alemán. Además habrá abonado el terreno al normalmente duro aprendizaje de la gramática, puesto que esta partirá de unos conocimientos

previos. Cada sesión de este periodo consiste en la progresión y reflexión de los ejemplos: qué tipo de información se da y cómo se ordena.

3.1.1. Ejemplo de ejercicio de identificación de patrones en un texto:

El siguiente texto está tomado de www.wissenschaft.de en un artículo del 30/06/17. Es por tanto un texto real cuya lógica interna responde a las estructuras imprescindibles de la lengua alemana. Se presenta a alumnos que ya han visto estructuras más básicas del verbo. En esta propuesta de ejercicio se diseccionan oraciones buscando la posición que toma la información y qué otras posibilidades hubieran podido estar en su lugar.

Wurzeln der Pferderassen liegen im Orient

Das Pferd begleitet uns Menschen schon seit Jahrtausenden und prägte viele unserer frühen Kulturen. Doch wann die heutigen Pferderassen entstanden und wo genau ihre Ursprünge liegen, war bisher nur in Teilen geklärt. Jetzt zeigt sich: Nahezu alle modernen Pferderassen gehen auf nur wenige Stammväter zurück – und diese Hengste stammten alle aus dem Orient. Entgegen bisherigen Annahmen handelte es sich dabei jedoch nicht nur um Araber. Überraschend auch: Die väterlichen Abstammungslinien der heutigen Pferderassen trennten sich erst vor rund 700 Jahren.

Das Pferd begleitet uns Menschen schon seit Jahrtausenden

WER WEN WANN

und prägte viele unserer frühen Kulturen.

WAS

Doch wann die heutigen Pferderassen entstanden und wo genau ihre Ursprünge liegen,

WIE WER WAS

WER

war bisher nur in Teilen geklärt.

WANN WIE

Jetzt zeigt sich:

WANN

Nahezu alle modernen Pferderassen gehen auf nur wenige Stammväter zurück

WIE WER WIE WAS

Los aspectos complejos se simplifican. Se busca dar acceso al mecanismo esencial: quién, qué, a quién, cuando, etc. Se juega con la oración, ampliando campos, cambiando y quitando

información. Se parte así del mecanismo a la expresión y se intenta evitar que el alumno traduzca de su habla del español al alemán. Crear una red neuronal nueva requiere adquirir la lógica, no basta introducir el mecanismo de corrección del idioma.

[Doch wann die heutigen Pferderassen entstanden und wo genau ihre Ursprünge liegen],
war bisher nur in Teilen geklärt

Das war bisher nur in Teilen geklärt

WER WANN WIE

Das **ist** geklärt

Das **ist** gut geklärt

WIE

Er **ist** gekommen

Er **ist** gestern gekommen

WANN

Er **ist** gestern zu spät gekommen

WANN WIE

Partiendo de la base anterior ya se puede abordar el paréntesis oracional que ordena la frase alemana más en detalle. Este juego de colocación de elementos suele ser una dificultad común y perdurable en el tiempo entre hispanohablantes, donde existe un orden más libre.

Campo anterior	P1	Campo interior	P2	Campo posterior
Ich	will	heute deine Frage	beantworten	
Heute	hast	du dich besser	benommen	als gestern
Wen	hast	du	gesehen?	
	Kannst	du mir heute	helfen?	
	Räum	das Zimmer	auf!	
	, dass	er das Zimmer	aufräumt	
	, weil	er das Zimmer	aufräumt	
	, um	das Zimmer	aufzuräumen	

Visto el funcionamiento verbal en varios tiempos, se aborda ahora los tipos de complemento que pueden aparecer en la oración. Se debe recordar que estas frases deben ser las menos

posibles y resumir una lógica recursiva.⁷ Estas frases son una propuesta de consecución gradual buscando que nuevo conocimiento se forme sobre otro anterior, formando una cadena lógica de frases. La cadena debe contemplar y ordenar los siguientes elementos oracionales:

Prädikate		
Einfaches Prädikat	Ich gehe nach Hause	
Komplexe Prädikate	Hat das Zimmer aufgeräumt werden können? Schau mich an!	
Adjektiv Prädikat	Du siehst heute gut aus	
Funktionsverbgefüge	Es war schwer, den Motor wieder in Gang zu bringen	
Ergänzungen		
Nominativ-Ergänzung	Ich räume heute nicht auf	wer/was?
Akkusativ-Ergänzung	Ich sehe ihn (meinen Bruder)	wen/was?
Dativ-Ergänzung	Das Zimmer gehört meinem Bruder	wem?
Genitiv-Ergänzung	Mein Bruder bedarf strenger Disziplin	wessen?
Präpositional-Ergänzung	Mein Bruder interessiert sich für das Zeichnen	wofür?
Situativ-Ergänzung	Unsere Stadt liegt in Castilla y León	wo?
Direktiv-Ergänzung	Ich stecke seinen Brief in die Tasche	wohin/her?
Expansiv-Ergänzung	Das kostet einen Euro	wie viel?
Nominal-Ergänzung	Mein Bruder ist Zeichner	(als) was?
Angaben		
Temporal-Angabe	Mein Bruder kommt morgen zurück	Zeit
Kausal-Angabe	Wegen der Kälte kommt er zurück	Grund/Ursache
Final-Angabe	Er kommt zum Aufräumen wieder zu Hause	Zweck/Absicht
Konditional-Angabe	Unter diesen Umständen kann ich das Zimmer nicht aufräumen	Bedingung
Konzessiv-Angabe	Trotz der Umständen räume ich das Zimmer auf	Unwirksamer Grund
Lokal-Angabe	Ich habe meinen Bruder auf der Straße gesehen	Ort
Modal-Angabe	Er muss das Zimmer sorgfältig aufräumen	Art und Weise
Instrumental-Angabe	Er muss das Zimmer mit einem Besen ausfegen	Mittel
Referenz-Angabe	Meiner Meinung nach muss er das Zimmer aufräumen	Informationsquelle
Negations-Angabe	Er räumt das Zimmer nicht auf	Negation

⁷ Anexo n°1

3.2 Fase de desarrollo:

Con el fin de mejorar tu juego, debes de estudiar los finales antes que todo, ya que mientras que los finales pueden ser estudiados y dominados por sí mismos, el medio juego y la apertura deben de ser estudiados en relación con los finales. (J. R. Capablanca)

Una vez lograda, se pasa a la densificación de la red. Si las *explicaciones gramaticales* durante el primer año han sido suficientes se debe poder comenzar a someterse a los inputs lingüísticos con cierta garantía de éxito. El aprendizaje real se produce cuando el alumno observa la aplicación real de esta teoría en ejemplos presentados en inputs. *Esta exposición de inputs* provenientes de medios reales donde identificar los patrones vistos en el idioma busca que el alumno ‘descubra’ o reflexione sobre la información nueva y reafirme la reciente. Es decir, se da por hecho que tras las explicaciones surgirán dudas, pero el método entiende que la resolución de estas de forma didáctica habitual no es suficiente (de acuerdo con Krashen no se puede afirmar con certeza que unos contenidos sean de mayor dificultad que otros, dado que las dificultades pueden venir de distintos factores atendiendo a la persona). El alumno realmente es quien resuelve su propia duda mediante el reflejo de la teoría en la práctica y la reflexión sobre esta.

Toda explicación teórica de un concepto gramatical a partir de este momento debe venir acompañada de material real donde esta se vea reflejada: Un texto de periódico, una frase en el audio de una entrevista. Esta interrelación ayuda a la comprensión del contenido. Mediante mapas conceptuales se avanza además en estrategias de adquisición de vocabulario y estructuras (verbos y su rección, sustantivos y adjetivos y su rección, Funktionsverbgefüge, adverbios de tiempo y modo, conectores, frases tipo usuales, etcétera⁸). La labor del profesor en esta fase será por supuesto apoyar y guiar esta reflexión mediante la exposición razonada y adecuada de inputs que mantengan un equilibrio entre información previa y nueva. Aquí se esperan dudas más consistentes que durante el primer contacto. La atención individualizada de estas proporciona información sobre los progresos u obstáculos habidos.

⁸ Anexo nº 2

3.2.1 Estrategias de ampliación de vocabulario

Además de fijar la estructura, *el segundo gran objetivo de esta fase es densificar la red léxica y semántica*. Para ello se diseñan listados basados en mapas conceptuales individualizados según las dificultades específicas respecto la lengua materna (en este caso el castellano). Los listados de vocabulario están ya tratados en la bibliografía comercial.⁹ Agrupan vocabulario por ámbito de uso con uno u otro criterio y atendiendo al léxico de uso más frecuente.

Por supuesto esto cumple una importante función, pero un hispanohablante se encontrará frente a otras dificultades en un idioma con las características del alemán. Pues, ¿Tan diferente puede ser *Angabe* y *Eingabe*? ¿Por qué *antworten auf* y *beantworten* mantienen una correlación que *rauschen* y *berauschen* no? ¿Debe aprenderse de manera aislada cada una de estas palabras o deben ser afrontadas con una estrategia de conjunto?. Parece lógico que aunque unas palabras provenientes de un mismo tronco léxico se apliquen a ámbitos distintos se aprendan en conjunto con el fin de evitar en lo posible desde el principio el equívoco entre términos similares, al menos para un no nativo. Por otro lado esto da pie a una ampliación de vocabulario de múltiples campos y expresiones relacionadas. Véase el ejemplo de mapa conceptual basado en la raíz léxica, tomando dos verbos de partida: *nehmen* y *geben*.¹⁰

Se observa que muchos de estos términos lleva fácilmente a equívoco. Cada mapa conceptual propuesto en el anexo parte del verbo en su forma más básica en el centro. Si hay un nombre directamente relacionado con el verbo, este le acompaña. En el caso de *nehmen* se trata de un sufijo, puesto que no existe el sustantivo **die Nahme*. Desde este se distingue tres grupos. Arriba a la derecha los verbos separables derivados acompañados de sus contrapartidas en sustantivo, si los hubiere. Abajo a la derecha los verbos inseparables derivados de la misma raíz. Abajo a la izquierda se anotan expresiones fijas, adverbios, etc. con el mismo origen. Estos son dos ejemplos de muchos que cabría completar, tratando de buscar las raíces léxicas más recurrentes en la lengua alemana. Un buen punto de partida está en las raíces léxicas de los verbos irregulares en alemán: Como con *nehmen* y *geben* cabe completar listados de *tragen*, *finden*, *werfen*, *bleiben*, *denken*, *gehen*, *kommen*, etc. Será importante también que el profesor provea del material posible donde esto se utilice.

⁹ *Grund- und Aufbauwortschatz*. Cornelsen; *Grundwortschatz*, Langenscheidt; *Sofort im Geschäft. Fachwortschatz und Sprachführer für Geschäftssprache*, Langenscheidt, etc.

¹⁰ Anexo 2

Las estrategias de ampliación de vocabulario pueden enfocarse al estudio de las raíces léxicas más comunes y productivas en formación de palabras, rección de sustantivos y adjetivos, listados de Funktionsverbgefüge agrupados por temática o verbo, etc. Sin duda es mucha información para ser aprendida en apenas un año, pero ese no es el objetivo. Se trata de que el alumno se sitúe en el mapa de su aprendizaje, siendo consciente desde el primer año de la extensión y características del elemento a abordar.

3.2.2. Ideas para la exposición a inputs lingüísticos

La detección de los patrones de repetición del idioma conduce a un proceso de reflexión sobre la información obtenida. Esta reflexión sobre la propia información es un elemento primordial del aprendizaje como ya destacaron Piaget y Ausubel: El alumno debe ‘jugar’ con el conocimiento, pero para que esto sea posible debe establecerse una correspondencia adecuada entre lo que el alumno ya sabe y la información nueva presentada. La labor del docente en esta fase será adecuar los inputs al alumno de forma lo más individualizada posible y comprobar cómo cala en el alumno y dónde se presentan dificultades.

El material a emplear debe ser lo más cercano posible al alumno para que pueda establecer relaciones mentales propias. Para ello puede jugar con la sorpresa y la originalidad. Los siguientes libros son ejemplos de material que con un uso correcto puede servir de materia prima para transformar en inputs enfocados a aspectos concretos durante la fase de desarrollo. *Alles klar?* (2014) y *Wir haben kalt* (2006) son dos libros enfocados a la resolución de dudas concretas que surgen en los hispanohablantes. Ambos libros recogen el resultado de diversas experiencias docentes a lo largo del tiempo y la constatación de que una serie de errores se repiten, de manera que era pertinente su tratamiento en libros que pretenden ser un apoyo al conocimiento gramatical. El profesor debe seleccionar parte de los errores recogidos por estos autores y acompañar su explicación de los inputs correspondientes.

Was geht? (2011) y *Das kannst du laut sagen!* (2013) aportan expresiones muy coloquiales y cotidianas aptas tanto para crear ejemplos cercanos y que relacionen de forma amena teoría y aplicación práctica como para redescubrir estas expresiones en material auditivo seleccionado por el profesor.

A) Astrid Schmidhofer (2014). *Alles klar? Dificultades del alemán para hispanohablantes*. Barcelona. PONS Idiomas.

Pretende ser un diccionario léxico de dudas recogidas durante años de enseñanza. Este conjunto de errores frecuentes recopilados son fruto de la interferencia entre la L1 y la L2 al copiar significados y expresiones habituales de una a otra lengua, que sin embargo no existen o no se entienden en la L2.

En el intento de establecer correspondencias entre un idioma y otro, a menudo se producen oraciones erróneas cuando las estructuras de las dos lenguas son divergentes. De ahí surge la necesidad de examinarlas y de llamar la atención sobre estos casos proponiendo explicaciones y ejercicios que ayuden a evitar este tipo de errores

El libro subdivide estos errores por tipología en las secciones: verbos, sustantivos, adjetivos, otras dificultades léxicas y algunas cuestiones de uso. Observando más a fondo las diferencias léxicas que presenta el libro, se puede hacer una distinción entre diferencias debido al cambio de posición del experimentador de la acción, por cambio de significado o también unas pocas diferencias en la gramática de ambos idiomas. Sin embargo el objetivo del libro, como especifica en su prólogo, es atender a las dificultades de tipo léxico, no gramatical, observadas en hispanohablantes.

Alles klar? es, en primer lugar, un manual de consulta que aborda todos los aspectos léxicos de nivel inicial-intermedio que presentan dificultades a los estudiantes hispanohablantes de alemán, y que a menudo persisten en niveles más avanzados

Mirando en detalle algunos de sus ejemplos se puede establecer tipos de diferencias agrupables en algunas de sus secciones. Por ejemplo: *mieten/vermieten*, *kaufen/einkaufen*, *aufwachen/(auf)wecken*, *liegen/stehe*n, *legen/stellen*, etc. son algunos de los casos de diferencia léxica en verbos debido a un ‘cambio de posición’ de algún actante en la frase y que no dispone de una correspondencia semántica concreta en castellano, sino que se trata de distinciones de la propia lengua alemana. *Zählen/erzählen*, *treffen/finden*, *hoffen/warten*, *gewinnen/verdienen*, *mögen/gefallen/ger*n, *machen/tun*, *fahren/gehen*, *dürfen/müssen*, etc. son ejemplos de diferentes matices de significado en verbos alemanes respecto al punto de vista de un hispanohablante. Sin embargo *Alles klar?* está diseñado para la consulta de unos pocos

casos específicos léxicos, no para profundizar en las diferencias entre el español y el alemán, ni para ser memorizado o mejor aún, ‘adquirido’.

B) Brigitte Braucek, Andreu Castell (2006). *Wir haben kalt*. Hueber Editorial Idiomas.

Se declara en su prólogo como complemento al aprendizaje gramatical, resolviendo dudas que no son fáciles de encontrar o no están destacadas en conjunto en una gramática al uso.

Un diccionario de dudas no puede suplir a una buena gramática, pero al ofrecer una organización muy distinta la puede completar perfectamente [...]. Por otra parte, este libro se ocupa únicamente de las dudas más frecuentes y de los errores típicos (léxicos – p.e. los propiciados por los ‘falsos amigos’ entre el castellano y el alemán – y gramaticales en general) y prescinde, en lo posible, de terminología gramatical (Prólogo)

Las dudas que componen su corpus se organizan en 460 entradas y provienen de recopilaciones hechas durante años por profesores de alemán. Estas siguen un orden alfabético en español y alemán, mezclándose dudas de tipo léxico y gramatical. Es interesante que incluya los ejemplos de errores típicos acompañados de su correcto tratamiento, de manera que muchos estudiantes pueden identificarse en el error. Sin embargo, como ya sucediera con *Alles klar?*, el propósito es consultivo, no de facilitar la memorización del corpus de dudas. En su mismo prólogo se declara como una ayuda a un correcto tratamiento gramatical, por lo que no supone en sí ningún intento de avance metodológico, sino de refuerzo respecto a un tratamiento curricular tradicional. Valga el siguiente ejemplo:

necesitar + infinitivo: ¿brauchen o müssen?

Necesito saber cuándo vienes.

No necesito utilizar ningún diccionario para traducir esto.

Sólo necesito saber cómo se llama

~~Ich brauche wissen, wann du kommst~~

- Ich muss wissen, wann du kommst.
- Ich brauche kein Wörterbuch zu benutzen, um das zu übersetzen
- Ich muss kein Wörterbuch benutzen, um das zu übersetzen
- Ich brauche nur zu wissen, wie er heißt
- Ich muss nur wissen, wie er heißt (135)

C) Seca, Jorge y Wimmer, Stefanie (2013). *Das kannst du laut sagen!* PONS Idiomas.

Uno de los grandes problemas que suelen presentar los inputs lingüísticos es que estos, aunque reales, no suelen atender al mundo cotidiano. Se aprende la lengua de la ciencia, la literatura, del debate y la exposición de ideas. Pero de ahí resulta una lengua extraña para el día a día, los temas intrascendentes que, sin embargo, lo son todo. Este libro ofrece una muy interesante selección de dichos y expresiones habituales acompañadas de ejemplos que ayudan a contextualizar la expresión.

Este libro te va a ser de gran ayuda a la hora de emplear (y también de entender) correctamente las locuciones en lengua alemana. En primer lugar te ayudará a identificarlas; en muchas ocasiones lo que en alemán es una locución, en español no lo es. Algunas son iguales [...]. Otras no se parecen en nada [...]

La cotidianidad y familiaridad es la tónica del libro, que agrupa las expresiones en temas como esperar o dar plantón, empatizar, ayudar o perjudicar, reírse, burlarse o engañar, relaciones personales, sorpresa, etc.

Hemos incluido una gran variedad de registros; si bien, salvo en escasas excepciones, hemos prescindido de las expresiones excesivamente cultas. La gran mayoría proviene del lenguaje hablado o informal; por este motivo, los ejemplos normalmente están situados en conversaciones propias del lenguaje coloquial y familiar de uso más frecuente.

Y aquí sí se pretende crear un conjunto agrupado de manera que su aprendizaje y memorización sea posible. De hecho, se dan una serie de consejos al lector que quiera tener éxito en la adquisición de estos modismos y expresiones cotidianas.

Estas coordenadas (registro, matices y antónimos) te permitirán recordarlas, aprenderlas y usarlas con mayor seguridad. [...] El aprendizaje siempre requiere del esfuerzo personal. Trabaja las locuciones con papel y lápiz y apréndelas jugando. Una cuarta parte del éxito del aprendizaje de la lengua alemana está en el dominio de la conjugación de los verbos irregulares. Otra cuarta parte, en el dominio de las locuciones. Y la otra mitad son tres años de aprendizaje para alcanzar un nivel medio y luego una larga estancia en un país de lengua alemana.

D) Terés Illa, Assumpta y Theurer, Manuela (2011). *Was geht's?* PONS Idiomas.

Was geht? no es un mero recopilatorio de usos tabú y vulgares de la lengua como otros títulos (tratado en títulos como *Alemán sin censura* de la editorial Langenscheidt). Sus expresiones van desde lo coloquial a lo vulgar, y son expresiones y en buena parte comprende léxico más efímero en el tiempo que el que presenta *Das kannst du laut sagen!*. Sin embargo las expresiones recopiladas provienen del lenguaje utilizado en televisión, películas y la calle, y gracias a sus ejemplos, se puede inferir cómo se adapta la gramática más ortodoxa del alemán a su uso informal.

Es un diccionario de argot juvenil y coloquial que te permitirá entender y empezar a utilizar las palabras y expresiones más útiles, habituales y curiosas del alemán actual. En él se incluye esa parte de la lengua alemana que, en general, no aparece ni en los diccionarios convencionales ni en los libros de texto, y que tampoco se suele enseñar a los alumnos de alemán, porque es tabú, porque resulta políticamente incorrecta o simplemente porque es de reciente creación.

Léxico y expresiones se ordenan en orden alfabético alemán-español y español-alemán. Lo que a mi entender le hace especialmente interesante es el trabajo de recopilación de expresiones muy cotidianas e informales, que sin embargo constan de la gramática convencional aplicada en este lenguaje cercano. Supone una enorme ayuda para reducir el enorme salto que se produce cuando pasamos del alemán académico aprendido a su uso corriente, del mismo modo que sucede en cualquier otro idioma. Además, desde el punto de vista docente, provoca una sorpresa en el alumno que se puede aprovechar para que la explicación de contenido meramente gramatical se reciba mejor. Se vence ese miedo inicial del alumno que le provoca el proceso de aprendizaje (aspecto de la práctica docente tratado en profundidad por Rebecca Oxford (Oxford 2003: 1-24).

- Nach dem Abendessen wurde mir speiübel und ich war die ganze Nacht nur am Reihern – Después de cenar me sentí mal y pasé toda la noche potando (p.86)
- Meinst du, wir kommen heut für umme rein? // Unmöglich, der Gorilla an der Tür hat alles voll im Blick! - ¿Crees que podremos colarnos? // Imposible, el gorila de la puerta está super al loro (p.44)
- Stell dich nicht dumm und schieb endlich die Kohle rüber – No te hagas el longuis y suelta la pasta (p.166)

Dentro de estrategias enfocadas a acompañar teoría y práctica cabe mencionar una interesante iniciativa del grupo Easy German surgida en 2013 en Münster.¹¹ Esta surgió dentro del ámbito universitario a raíz de experiencias de intercambio lingüístico. Se trata de favorecer el contacto con la lengua real realizando entrevistas aleatorias a nativos germanoparlantes, acompañando estas de subtítulos y correcciones. Este material es de enorme ayuda como apoyo al contenido teórico y es fácilmente adaptable en el aula. Tómese de ejemplo el siguiente video: https://www.youtube.com/watch?v=P9_SOkWuUyk

En él figuran ejemplos aplicables en el aula como inputs orales:

Wir machen heute eine Reise ins Mittelalter

WER WANN WAS WO

Wir sind auf der Burg Satzvey in der schönen Eifel

WER WORAUF WO

Und wer hat uns hierhin eingeladen?

WER WOHIN

Was wir für Gewänder tragen? –Ah, das sind Gewänder, die damals zu unserer Zeit, zur Zeit der Kreuzzüge getragen worden sind. Also die sind recherchiert und entsprechend nachgearbeitet worden.

3.3 Fase de adquisición

Jamás he estudiado Ajedrez. Sólo estudio Ajedrez cuando juego una partida.

(J. R. Capablanca)

La completa adquisición del idioma se trata de un proceso de fronteras difusas, donde cada individuo se ve expuesto a un grado u otro de necesidad. La meta del idioma puede ser laboral o de interés cultural. Al llegar a este nivel se pretende que la exposición a los inputs cale en el estudiante y este comience a expresar outputs por expresión oral o escrita. En función de su desarrollo el docente adapta la exposición a inputs y guía la externalización de outputs. Los nuevos inputs ya pueden incluir debates (donde el input lingüístico se ve dificultado), documentales y prensa escrita o literatura.

¹¹ <http://easygerman.org/>

La fase de adquisición es, en cierto modo, perpetua. Pero en sus primeros estadios debe consolidarse mediante la utilización frecuente del idioma. Recordemos los estudios de Grosjean sobre el bilingüismo: Cualquier lengua debe encontrar una utilidad en su día a día y así llegar a ser adquirida, o siempre pertenecerá al plano teórico. Por otro lado, el grado alcanzado en esa lengua dependerá de los contextos en que esta se utilice. No existe el conocimiento completo de una lengua tanto que nadie conoce enteramente el diccionario de su lengua materna, pero sí se puede adquirir el dominio pleno sobre las estructuras que articulan un idioma. Por ello gran parte del esfuerzo de este método está enfocado en que el estudiante sea capaz de poder solventar los problemas y dificultades que le impidan alcanzar el nivel pretendido para las necesidades concretas.

La fase de adquisición completa se basa en que la nueva lengua encuentre espacios de uso en la vida del alumno. Interesarse por la cultura, actualidad, noticias, etc. Nada se aprende que no sirva, nuestra mente es sabia y enseguida borrará las conexiones neuronales no utilizadas. Para desarrollar la red activada en las fases de contacto y desarrollo es necesario que se produzca el uso habitual. Comenzarlo lo antes posible y motivarlo ha sido la razón de estas líneas.

4. Conclusiones

En este trabajo he pretendido conjuntar los nuevos conocimientos sobre pedagogía adquiridos en este máster con las dificultades personales y ajenas que he observado durante el aprendizaje y docencia del alemán. La fórmula perfecta para adquirir un idioma tal vez no exista, pero ha despertado muchas preocupaciones y esfuerzos. Los avances que se hagan a este respecto en el futuro vendrán desde nuevos campos como la neurociencia o la aplicación práctica de sus conclusiones en mapas mentales y conceptuales que extraigan el potencial de nuestras capacidades cognitivas. Acceder a estos ha sido el propósito más o menos consciente de muchos estudiosos ideando métodos que consiguieran facilitar el tránsito del conocimiento de la información del idioma al uso práctico de esta. Sin embargo ahora somos capaces de constatar el reflejo físico que el aprendizaje produce en la mente. Hoy se concibe la capacidad del lenguaje como un conjunto de redes sinápticas con una función común cuyas potencialidades se pueden optimizar mediante un uso adecuado de estímulos. Todos estos vínculos que se establecen entre mente y didáctica ello es a mi juicio es de especial interés. Conseguir conclusiones bien fundamentadas para su aplicación en el aula requiere sin duda de muchos medios e investigación, pero ello no debe ser óbice para aventurar hipótesis sobre las características que debiera aunar un método que intente aprovechar parte de este conocimiento académico en la didáctica cotidiana. Pese a existir bibliografía dedicada al tratamiento de las dificultades más comunes en los hispanohablantes, estas no se presentan organizadas de manera que ayuden a su correcta adquisición. Sin embargo se pueden idear múltiples mapas conceptuales que ayuden en puntos específicos de dificultad con el léxico del idioma partiendo de raíces y no sólo de ámbitos de utilización de un léxico concreto (idea ya utilizada durante la Edad Media) o utilizar estos mismos esquemas mentales para la adquisición de la lógica gramatical. La docencia nunca más tendrá base científica para basarse en la imposición del aprendizaje, sino que las nuevas estrategias en este sentido irán orientadas a la combinación de ideas y conceptos que impulsen el aprendizaje. Es por esto que cabe abrir un debate encaminado a examinar los actuales criterios de docencia de lenguas y pensar si es posible incorporar parte del avance académico y científico de las últimas décadas.

5. Bibliografía y webgrafía:

Abbagnano, N. y Visalberghi, A. (1957). *Historia de la pedagogia*. Turín: Paravia.

Abio, G. (2014). *Un panorama sobre el uso y perspectivas de la enseñanza de español mediada por las tecnologías*. Actas del XXII Seminario de Dificultades Específicas para la Enseñanza del Español a Lusohablantes. Consejería de Educación de la embajada de España en Brasil. 181-214

Alonso Casino, R. (2005). *El pensamiento lingüístico de Humboldt y su influencia en el siglo XX*. Málaga: INTERLINGÜÍSTICA, 125-135

Barón Birchenall, L. y Müller O. (2014). “La teoría lingüística de Noam Chomsky: del inicio a la actualidad”. *Lenguaje*, 42, 417-442.

Benedet, M^a J. (2002). *Neuropsicología Cognitiva. Aplicaciones a la clínica y a la investigación. Fundamento teórico y metodológico de la Neuropsicología Cognitiva*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 216-255.

Bloomfield, L. (1933). *Language*. Londres: Lancelot Hogben.

Buzan, T. (1996). *El libro de los mapas mentales, cómo utilizar al máximo las capacidades de la mente*. Barcelona: Urano.

Castro, Laureano y Toro, Miguel A. (2005). “La evolución del lenguaje”. *Ludus Vitalis*, 24, 203-210.

Corvo Sánchez, M^a J. (1999). *Gramáticos y gramáticas humanistas en el contexto internacional del Occidente Europeo*. Vigo. 685-694

Corvo Sánchez, M^a J. (2011). *Historia y tradición en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en Europa: siglos XVII y XVIII – La enseñanza moderna y las tradiciones nacionales*. Vigo: Babel Afial, 163-191.

de Bustos Tovar, J. J. (2000). *El uso de glosarios y su interés para la historia de la lengua*. Madrid, 329-356.

Braucek B. y Castell, A. (2006). *Wir haben kalt*. Barcelona: Hueber Editorial Idiomas.

de Cañigral Cortés, L. (1987). “Pedro Simón Abril y Miguel Sabuco: coincidencias programáticas en pedagogía y reforma de la enseñanza”. *Al-Basit: Revista de estudios albacetenses* 22, 45-53

Ennis, J. A. (2014). “August Schleicher: los dos cuerpos de la lengua”. *Revista argentina de historiografía lingüística* 6 (2), 107-121.

- Esper, R., Navarro, J. F., Deus, J., Gaeda, M. y Chirivella, J. (1996). "Afasia progresiva primaria (síndrome de Mesulam): (1982-1986)". *Psicología Conductual* 4 (3), 437-452.
- Gayraud, M. (2010). *L'apprentissage du grec et du latin dans l'empire romain d'après un manuscrit de la Bibliothèque Universitaire de Montpellier*. Séance publique du 1er février 2010. Montpellier. 35-44
- Gass, S. M. y Selinker, L. (1994). *Second Language Acquisition. An introductory course*. Nueva York: Routledge. 1-40
- González, R. y Hornauer-Hughes, A. (2014). "Cerebro y lenguaje". *Rev Hosp Clín Univ Chile*, 25, 143-153
- Krashen, S. y Terrel, T. (1983). *The natural approach. Language acquisition in the classroom*. Phoenix Elt. 75-84
- Krashen D., S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. California: Pergamon Press Inc. 10-36
- Laborda Gil, X. (2002). *Ferdinand de Saussure y el Curso de lingüística general*. Murcia: Tonos Digital, 4, 1-5.
- Laudo Castillo, X. (2013). "Educación y emancipación: de la experiencia de Jacotôt a la expectativa de Rancière". *Revista d'història de l'educació*, 21, 65-87.
- Lewin, R./Foley R.A. (2004). *Principles of human evolution*. Oxford: Malden, Mass.
- Lieberman, P. (2006). *Toward an Evolutionary Biology of Language*. Cambridge, Mass. / London.
- Lieberman, P. (2007). "The evolution of human speech; It's anatomical and neural bases". *Current Anthropology*. Belknap Press. 48 (1), 39-48.
- Martínez Cuadrado, F. (2003). *El Brocense. Semblanza de un humanista*. Badajoz: Departamento de Publicaciones de la Diputación. Colección Montano.
- Martínez Gavilán, M^a D. (1997). *La teoría de la elipsis en la Minerva del Brocense y su influencia en la Grammatica Audax de Juan Caramuel*. Murcia: 1, 341-358
- Metzeltin, M. (2004). *Las lenguas románicas estándar: (historia de su formación y de su uso)*. Uviéu: Academia de la Lengua Asturiana. 320-325
- Novak, J. D. & A. J. Cañas (2006), The Theory Underlying Concept 1 Maps and How to Construct Them, *Technical Report IHMC CmapTools 2006-01*, Institute for Human and Machine Cognition.

Gómez R. de Castro, F. (2004). "Realismo Pedagógico". *Revista Complutense de Educación*. 15 (2), 365-382.

Grosjean, F. (s.a.). *The right of the deaf children to grow up bilingual*. Neuchâtel: <http://francoisgrosjean.ch/>

Haarmann, H. (2006). *Weltgeschichte der Sprachen*. München: Beck.

Hernández, A. D. (2013). *The psycholinguistics of bilingualism*. Ed. François Grosjean and Ping Li. Malden, MA: Wiley-Blackwell.

Oxford, R. (2003). *Learning Styles & Strategies*. Gala, 1-24

Pastor Cerezos, S. y Salazar García, V. (2001). *Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas*. Alicante: Estudios de Lingüística. Anexo I.

Pérez Lasheras, A. (2003). *La literatura del reino de Aragón hasta el siglo XVI*. Zaragoza: Ibercaja.

Rivière, Á. (1991). *Orígenes históricos de la psicología cognitiva: paradigma simbólico y procesamiento de la información*. Barcelona: Anuario de Psicología, 51, 129-155.

Rodríguez Palmero, M^a L. (2011). "La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual". *Revista Electrónica d'Investigació Educativa i Socioeducativa*, 3 (1), 33.

Rojas, Q. (2002). "Breve Historia del Estudio de las Alteraciones del Lenguaje". *Revista Española de Neuropsicología* 4 (1), 7-14.

Sánchez Pérez, A. (1992). *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Murcia: SGEL, 242

Sankoff, G. (2001). "Linguistic Outcomes of Language Contact". *Handbook of Sociolinguistics*. Oxford: Basil Blackwell, 638-668.

Saussure de, F. (1945). *Curso de lingüística general*. XIV edición. Madrid: Editorial Losada. http://fba.unlp.edu.ar/lenguajemm/?wpfb_dl=59

Seca, J. y Wimmer, S. (2013). *Das kannst du laut Sagen!* Barcelona: PONS Idiomas.

Suso López, J. (2015). "Los 'útiles' para enseñar / aprender lenguas en el renacimiento y la IANUA LINGUARUM de W. Bathe (1611)". *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de lenguas extranjeras*, 23, 233-246

Schmidhofer A. (2014). *Alles klar? Dificultades del alemán para hispanohablantes*. Barcelona: PONS Idiomas.

Terés I. A. y Theurer, M. (2011). *Was geht?*. Barcelona: PONS Idiomas.

Torras i Cherta, R. M. (1994). “La interlengua en los primeros estadios de aprendizaje de una lengua extranjera (inglés)”. *Comunicación, lenguaje y educación*, 24, 49-62

Vila, I. (1991). “Lingüística y adquisición del lenguaje”. *Anales de psicología* 7 (2), 111-122.

Yela, M. (1996). La evolución del conductismo. *Psicothema*, 8, 165-186

www.easygerman.org

http://www.francoisgrosjean.ch/biography_en.html

Anexos

Anexo n° 1

Ich sehe dich.
Er sieht gut aus.
Ich nehme das.
Ich gebe dir das.
Ich gab dir das.
Ich glaube an dich.
Ich glaube daran.
Woran denkst du?
Ich glaube, er kommt morgen.
Ich glaube, dass er morgen kommt.
Ich weiß nicht, ob er kommt.
Ich glaube daran, dass er kommt.
Ich bin stolz darauf, wie ich mich benahm.
Worauf bin ich stolz?
Ich bin stolz auf meinen Sohn.
Ich sehe meinen Sohn.
Ich sehe den Hund.
Wann kommst du?
Ich komme, weil er auch mitkommt.
Ich bleibe zu Hause.
Ich bleibe morgen zu Hause.
Morgen bleibe ich zu Hause.
Wegen des Regens bleibe ich zu Hause.
Morgen bleibe ich schließlich zu Hause.
Obwohl ich morgen rausfahren wollte, bleibe ich morgen zwanghaft zu Hause.
Ich bleibe zu Hause wegen des Regens.
Ich bleibe zu Hause, da es regnet.
Ich bleibe zu Hause, weil es regnet.

Warum bleibe ich zu Hause?
Ich blieb protestierend zu Hause.
Ich blieb zu Hause, was gesund ist.
Ich blieb zu Hause. Damit konnte ich mich ausruhen.
Ich blieb zu Hause, womit ich mich ausruhen konnte.
Ich blieb zu Hause. Darüber ärgerte sie sich.
Ich blieb zu Hause, worüber sie sich ärgerte.
Die kommende Woche bleibe ich zu Hause.
Das lachende Kind spielt mit dem Spielzeug.
Ein lachendes Kind spielt mit dem Spielzeug.
Das Kind, das lacht.
Der Mann, den ich sehe.
Der Mann, der mir das gesagt hat, bleibt zu Hause.
Der Mann, den du gesehen hast, bleibt zu Hause.
Die Sachen, die ich erlebt habe, sind interessant.
Die Sachen, die ich erfahren hatte, waren unglaublich.
Wenn ich reich wäre, würde ich mir ein Schloss kaufen.
Wäre ich reich, würde ich mir ein Schloss kaufen.
Er sagte, er komme nicht mehr mit.
Meine Freude am Reisen ist bekannt.
Meine Frage nach ihrer Gesundheit wurde nicht beantwortet.
Das wird so gemacht.
Die Angemessenheit dieser Frage ist in Frage zu stellen.

Anexo n° 2

abnehmen – das Abnehmen - die Abnahme

annehmen – die Annahme

aufnehmen – die Aufnahme

ausnehmen – die Ausnahme

sich (gut/schlecht) ausnehmen

durchnehmen – die Durchnahme

einnehmen – die Einnahme

vornehmen – die Vornahme

sich etwas vornehmen

NEHMEN - -nahme (die Teilnahme, die Einflussnahme)

Im Grunde genommen

sich nehmen

benehmen – das Benehmen

sich benehmen

entnehmen – die Entnahme

angeben – die Angabe

ausgeben – die Ausgabe

aufgeben – die Aufgabe

eingeben – die Eingabe

vergeben – die Vergabe

vorgeben – die Vorgabe

zugeben – die Zugabe

GEBEN – die Gabe

Gegebenenfalls

Vergebens

Vergeblich

sich begeben

sich geben
