

Plurilingüismo y enfoques plurales: el caso de Alemania

María Martínez Casas^A
Universidad Católica de Eichstätt-Ingolstadt, Alemania

RESUMEN: En este artículo se presenta e ilustra un enfoque didáctico para la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) desarrollado con el objetivo de fomentar las competencias plurilingüe y pluricultural. Tras una breve introducción sobre la situación de la demanda de ELE en el sistema escolar y universitario alemán, se esbozan los principios de la didáctica integrada de lenguas y culturas referida al español como tercera lengua después del inglés. A continuación se ilustra la aplicación didáctica de dicho enfoque plural mediante una secuencia didáctica diseñada para universitarios alemanes.

Panorama general de la enseñanza de español en Alemania

En el período transcurrido entre los cursos académicos 2002/03 y 2011/12, la oferta de español como lengua extranjera en el ámbito escolar alemán experimentó un crecimiento de aproximadamente un 106%. De la cifra ligeramente inferior a 150.000 alumnos de secundaria que recibieron clases de español en el curso académico 2002/03 (Klump/Willems, 2012: 165) se pasó a cerca de 375.000 alumnos de secundaria en el año escolar 2011/12 según estadísticas publicadas en 2012 por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España¹. Ese auge también se constató en el ámbito universitario y, si bien el mayor incremento respecto al año inmediatamente anterior se registró en 2006, “este crecimiento no se ha mantenido de manera tan acelerada pero sí constante”² hasta la actualidad.

Dicha tendencia al alza también se ha visto reflejada en la prensa alemana. Al tratar el auge de ELE en Alemania mediante titulares como, por ejemplo, “Español como primera lengua extranjera. ¿A qué viene el disparate?”³ o “Shakira puede con Jacques Brel”⁴, algunos periódicos nacionales formadores de opinión se han hecho eco de la percepción extendida en ciertos círculos de la sociedad alemana de que el crecimiento del español como segunda o tercera lengua extranjera ha ido en detrimento de la enseñanza y demanda de francés, tradicionalmente la segunda lengua extranjera impartida, después del inglés, en el sistema escolar alemán. Esa respuesta defensiva a la irrupción y expansión del español como lengua escolar

^A **María Martínez Casas** es lectora de español en la Universidad de Eichstätt (Alemania). Es licenciada en lenguas clásicas (latín, griego) y modernas (inglés, alemán) y ejerce la docencia de ELE en el ámbito universitario desde 2001. Sus intereses principales se centran en la didáctica del español en el marco de los enfoques plurales (plurilingüismo, multiliteracidad) y la enseñanza de la expresión escrita (secuenciación, aplicación didáctica). Dirección de correo electrónico: maria.martinez@ku.de

frente al francés se debe principalmente a motivos geográficos, históricos y culturales anclados en el siglo XX⁵.

La supuesta rivalidad entre lenguas, sin embargo, no se corresponde con la oferta real de lenguas extranjeras en el sistema escolar alemán. Pese al acusado incremento de ELE expuesto en esta breve introducción, es necesario recalcar que las cifras registradas en la enseñanza de español en el ámbito escolar alemán siguen siendo modestas en comparación con los más de 7.000.000 de alumnos de secundaria que recibieron clases de inglés y los más de 1.700.000 que optaron por francés durante el curso académico 2008/09 (Klump/Willems, 2012: 166). Pese a ello, al margen de dicha percepción de rivalidad, se pone de manifiesto una oferta y visión encapsuladas del aprendizaje de lenguas, que contrasta de manera diametral con el proyecto educativo de fomentar la competencia plurilingüe de los ciudadanos europeos formulado en el MCER⁶ y sistematizado en el MAREP⁷ con relación a los enfoques plurales.

Plurilingüismo y enfoques plurales para la enseñanza de lenguas y culturas

En efecto, ya en el MCER se recoge el desiderátum de enfocar el aprendizaje de lenguas de manera plural y no como una mera adición de competencias monolingües. De ahí surge la necesidad de desarrollar enfoques didácticos que fomenten las competencias plurilingüe y pluricultural con especial atención a la toma de conciencia de la lengua y del aprendizaje de la lengua. En este sentido, la clave de la didáctica actual de lenguas extranjeras a raíz del MCER recae en el concepto de competencia, que el MAREP trata de manera exhaustiva y sistematizada mediante una clasificación jerárquica de competencias, microcompetencias y recursos sobre los que ofrece una serie de descriptores⁸ en las categorías saber, saber hacer y saber ser/estar. En el caso particular de Alemania, la competencia comunicativa expuesta en el MCER a través de las destrezas hablar, leer, escribir y mediar, encuentra su consolidación a nivel institucional en los Estándares Educativos Nacionales para la enseñanza de la primera y la segunda lengua extranjera en la escuela⁹, publicados a finales de 2003.

El MAREP, por su parte, también toma el testigo del MCER en cuestión de didáctica plural y expone las características de cuatro enfoques para la enseñanza de las lenguas y las culturas: el enfoque intercultural, el “*éveil aux langues*”, la

intercomprensión entre las lenguas de la misma familia y la didáctica integrada de las lenguas. Los cuatro enfoques citados comparten el concepto de pluralidad, es decir, se fundamentan en la enseñanza en paralelo de múltiples variedades lingüísticas y culturales y por ese mismo motivo pueden ofrecer una respuesta plural a la pregunta de qué variedad de español enseñar: más de una a la vez. A continuación se presenta sucintamente el enfoque mencionado en último lugar y sus implicaciones para la enseñanza de ELE en Alemania.

Didáctica integrada de lenguas y culturas

La didáctica integrada del español como lengua extranjera incorpora de manera consciente los conocimientos de otras lenguas y culturas que ya posean los alumnos y sus experiencias al aprenderlas. Los alumnos alemanes de ELE, sean escolares o universitarios, aportan un bagaje lingüístico y cultural en inglés y posiblemente otras lenguas (francés, latín, etc.), con lo cual, en el marco de este enfoque, se trabaja de manera sistemática con sus conocimientos de dichas lenguas. El objetivo, tal y como lo expresa el MCER, es construir una identidad lingüística y cultural plural más allá de la suma de competencias monolingües.

En Alemania, este enfoque plural se ha desarrollado principalmente en el ámbito del alemán como lengua extranjera después del inglés¹⁰ y se ha empezado a explorar en la enseñanza del español después del inglés¹¹. Se trata, por lo tanto, de un enfoque didáctico de relativamente reciente implantación, aún pendiente de un desarrollo sistemático.

Los principios de la didáctica integrada del español se basan en el carácter de lengua puente del inglés¹², que establece la conexión entre la primera lengua de los alumnos, el alemán, y la tercera lengua, el español; es decir, tiende un puente entre una lengua germánica y una lengua románica en virtud del carácter mixto de la lengua inglesa. Uno de los posibles escenarios de contacto entre inglés y español lo constituye el intercambio cultural en EE.UU., como veremos en el siguiente capítulo de este artículo con la aplicación didáctica del enfoque integrado de lenguas y culturas.

Dado que las nubes de palabras presentan una visualización léxica de la frecuencia de cada vocablo, esta actividad constituye un buen punto de partida para introducir la información fundamental sobre el contenido de la crónica: James y Brigilio (quién) van a participar en una caminata nocturna (qué, cuándo) en la frontera entre Estados Unidos y México (dónde). El porqué y el cómo quedan abiertos a las suposiciones de los alumnos, quienes las validan o las refutan tras escuchar la presentación de la crónica¹⁵, una pista de audio de aproximadamente un minuto de duración¹⁶. En ella se encuentran los primeros aspectos que se prestan a un análisis plural: la pronunciación, la variedad léxica y algunas cuestiones gramaticales y semánticas concretas.

C) Tareas para fomentar las competencias plurilingüe y pluricultural

C.1 Pronunciación en un contexto plural

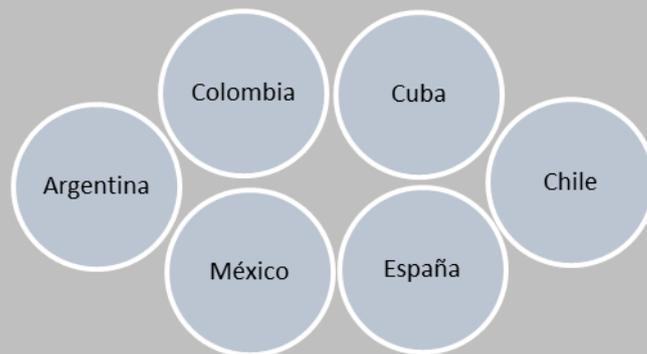
El tratamiento plural de la pronunciación del español que se propone a partir de la crónica radiofónica “Caminata nocturna” consta de tres tareas de toma de conciencia fonética¹⁷:

- análisis de una muestra particular (presentadora de la crónica, v. figura 2)
- identificación de diferentes muestras de habla espontánea de hispanohablantes (extraídas de “Las voces del español”¹⁸)
- contraste de realizaciones propias y ajenas a una pronunciación acorde a la norma del español mediante el análisis de otra muestra particular (James, v. figura 4):

Martina Castro, nacida en Virginia (EE.UU.) en el seno de una familia uruguaya, es cofundadora de Radio Ambulante y presenta el reportaje “Caminata nocturna”. Escucha atentamente su intervención inicial y apunta las palabras en las que se marque de manera especial su acento (entonación, pronunciación) del español.

Figura 2. Actividad para la toma de conciencia la variedad rioplatense del español

A continuación vamos a escuchar seis fragmentos extraídos de intervenciones espontáneas de hablantes de español. Escucha con atención y decide de qué país¹⁹ procede cada hablante.



¿Qué elementos característicos de pronunciación o entonación de cada variante puedes reconocer en cada intervención?

Escribe palabras o grupos de palabras que ayuden a reconocer de manera representativa el acento de cada persona. A continuación, las pronunciaremos en grupo y en parejas imitando el acento.

Figura 3. Actividad para la toma de conciencia de diferentes pronunciaciones del español.

James Spring es estadounidense y relata la crónica en español. Escucha atentamente su intervención y apunta las palabras en las que se marque de manera especial su acento (entonación, pronunciación) del español²⁰.

Figura 4. Actividad para la toma de conciencia de realizaciones fonéticas ajenas al español.

Mientras que las dos primeras actividades se centran en el análisis, identificación y relación de diferentes variedades del español, el objetivo de la tercera tarea es dar un salto más allá en el contexto plural y extrapolar las realizaciones fonéticas ajenas al español que puede llegar a producir un hablante estadounidense a las realizaciones de un hablante alemán. El análisis de algunos sonidos problemáticos arroja que existen diversos paralelismos entre las realizaciones no naturales del español por parte de un angloparlante y de un germanoparlante, como se ilustra en la siguiente figura:

Aspectos de pronunciación y entonación del alemán/inglés/español

Reflexiona sobre tu experiencia con diferentes pronunciaciones y entonaciones de alemán, inglés y español: países, regiones, grupos, etc.

Identifica e imita las realizaciones del español influidas por el inglés:

- [ɹ] "la verdadera frontera", "nocturna"²¹ (aproximante alveolar)
- [tʰ] "tiene en la puerta" (oclusiva explosiva)
- [z] "es el uniforme", "es este tipo" (sonorización en posición intervocálica)
- [ʔ] "uno de ellos", "estamos a cientos de kilómetros" (oclusiva glotal)

Traslada esas realizaciones a puntos de influencia del alemán sobre el español:

- [R] "y también en diferentes emisoras"²² (uvular líquida)
- [tʰ] oclusiva explosiva
- [z] "en la casa de una familia" (sonorización en posición intervocálica)
- [ʔ] "años de abuso" (oclusiva glotal)

Figura 5. Actividad para la toma de conciencia de realizaciones fonéticas ajenas al español.

Debido a ciertas similitudes fonéticas entre el inglés y el alemán, la identificación de problemas en la pronunciación del español de un hablante de lengua inglesa contribuye de manera constructiva a la toma de conciencia fonética del español por parte de alumnos alemanes. En este sentido, les resulta más inmediato reconocer las dificultades que sufre un angloparlante a la hora de pronunciar el español. En un último estadio del tratamiento plural de la pronunciación, los alumnos deben sensibilizarse sobre esas mismas dificultades en el caso de germanoparlantes.

C. 2 Vocabulario en un contexto plural

Durante la crónica "Caminata nocturna" aparece reflejada también la variación léxica propia de la calidad pluricéntrica del español:

Los protagonistas de "Caminata nocturna" proceden de países latinoamericanos, por lo que su uso de cierto léxico es propio de esos países y cuenta con correspondencias concretas en la variedad de España. Un ejemplo extraído de esta crónica es la palabra "parlante". ¿Conoces su correspondencia en otra variante del español?

¿Qué otros ejemplos conoces? Entre todos vamos a escribir al menos diez palabras o expresiones y sus correspondencias.

Figura 6. Actividad para la toma de conciencia de variedades léxicas.

Tras un breve análisis y relación de algunos vocablos que aparecen en la crónica, esta actividad consiste en la ampliación de vocabulario mediante diversas correspondencias en diferentes variedades del español, para lo que se puede usar la tabla “Variedad léxica hispánica” de Moreno Fernández (2000: 47). Cabe subrayar en este punto que dicha tarea no se basa en la mera práctica y memorización de correspondencias léxicas, por poner un ejemplo extraído de la citada tabla, “bolígrafo, esfero (Bogotá); birome, bolígrafo (Buenos Aires); bolígrafo (Madrid); bolígrafo, pluma (México); bolígrafo, pluma (San Juan PR); lápiz pasta (Santiago Ch.)” (ibíd.), sino que las experiencias previas de los alumnos en el aprendizaje del español cobran aquí un papel fundamental. Así pues, se trata de que los alumnos relacionen vocablos particulares con sus experiencias asociadas al aprendizaje del español: sus profesores anteriores (y qué variedad del español reflejaron), sus estancias en países hispanohablantes, sus contactos con hispanohablantes, etc. Todos los alumnos aportan un bagaje lingüístico y cultural del español y del aprendizaje del español que debe activarse en esta tarea léxica e integrarse de manera consciente desde una perspectiva plural del español.

C. 3 Gramática en un contexto plural

Un último aspecto perteneciente al saber declarativo a tratar desde el enfoque *plural* de la didáctica del español después del inglés consiste en la influencia de la sintaxis y gramática que este puede ejercer sobre aquel:

En esta breve introducción se hace patente la influencia del inglés en varias construcciones no normativas del español. Intenta proponer una solución correcta desde el punto de vista gramatical o semántico en español:

El hombre *hablando* en inglés _____

El hombre *hablando* en español _____

está disfrazado *como* oficial _____

Figura 7. Actividad para la toma de conciencia de calcos gramaticales.

Por una parte, este análisis da pie a la toma de conciencia por parte de los alumnos de los conceptos de uso y norma²³; por otra parte, sirve de punto de partida para recuperar los usos aprendidos en inglés y contrastarlos con los usos en español, por mencionar algunos de ellos²⁴:

- función atributiva: **“el hombre hablando”* / *“He replied to the man speaking to him”*
- función predicativa - *“Llorando se fue / She left crying”*
- con valor adverbial/circunstancial - *“Nos dice que lo demostraremos... cantando el himno de México”, “Los coyotes se empiezan a enloquecer, haciéndonos señas para que nos agachemos”* / *“Knowing my temper, I didn't reply”*
- perífrasis verbales con gerundio (tiempos continuos: *“Soy el primero en llegar y estoy esperando junto a cuarenta o cincuenta personas del pueblo”* / *“I'm wearing these clothes...”*, *“Le pregunto a Brigilio si la ropa que llevo puesta está bien”*, seguir + gerundio / still, llevar + gerundio / since)
- como complemento nominal: *“We like dancing”* / *“nos gusta bailar”*

Una vez constatadas las diferencias sintácticas entre una y otra lengua en el caso concreto del gerundio/ing-form, la actividad puede ampliarse mediante la reflexión sobre calcos lingüísticos (gramaticales y también léxicos) extraídos de la intervención de James en la crónica radiofónica, en los que se vuelven a reflejar algunos anglicismos (sean aceptados o no, se encuentren generalizados en mayor o menor medida):

- *“Una de las primeras cosas que aprendo es que, en realidad, la mayoría de los que vienen a la Caminata son mexicanos”*;
- *“Pero ya es cuarto para las nueve”*;
- *“En realidad, los vendedores siguen estando ‘a unos minutos de llegar’ por más de dos horas”*.

Ensanchando el contexto plural, se pueden tematizar y comentar otros calcos del inglés en alemán:

- *“to make sense”* > *“Sinn machen”* (vs. *“haben, ergeben”*);
- *“Give points if you are helped!”* > *“Da werden Sie geholfen”*²⁵ (vs. *“Da wird Ihnen geholfen”*), de manera paralela a *“I was given a present”*, estructura pasiva que puede expresarse en alemán como *“Ich habe was geschenkt bekommen”*.

Una vez más, el tratamiento de ELE en un contexto lingüístico más amplio lleva a los alumnos a reflexionar sobre los usos, normas y sus conocimientos de inglés así como de su primera lengua para empezar a desarrollar una competencia plurilingüe. exploremos a continuación las posibilidades de un tratamiento cultural plural de la crónica radiofónica.

C. 4 Cultura en un contexto plural

Martina Castro, presentadora de la “Caminata nocturna”, menciona en su intervención inicial: “Y es importante que James haga esta caminata, porque la historia de la migración no es solo una historia mexicana, ni solo una historia latinoamericana, es una historia estadounidense también”²⁶. James, protagonista de la crónica, es estadounidense y decide participar en una simulación nocturna de un cruce fronterizo ilegal entre México y EE.UU. porque, en sus palabras, “en los 20 años que he vivido y trabajado en México, he aprendido que el tema de cruzar la frontera es muy delicado. Quería ver con mis propios ojos qué estaba pasando”. Tanto Martina Castro (criada en EE.UU. y de origen uruguayo) como James (afincado en México y de origen estadounidense) son miembros de más de una comunidad lingüística y cultural²⁷. Por lo tanto, las bases para un tratamiento cultural *plural* de la crónica “Caminata nocturna” vienen dadas por sus mismos realizadores.

Dada la duración de la crónica radiofónica (unos 27 minutos), la tarea de análisis cultural que se propone a los alumnos parte de la división de la historia en episodios:

A lo largo de la Caminata nocturna, los participantes viven diferentes experiencias que se pueden dividir en “episodios”. Elige uno de ellos, léelo con atención y realiza las siguientes actividades:

- a. Subraya las cinco palabras clave del “episodio”.
- b. Ponle un título adecuado.
- c. Analiza los siguientes elementos de tu “episodio” y completa la siguiente tabla:

| | | |
|---|---|---|
| Elementos que pertenecen a LA REALIDAD (el cruce fronterizo real) | Elementos que pertenecen a LA FICCIÓN (Caminata nocturna) | SENTIMIENTOS de los participantes (James, Brigilio, Chiquilín, vendedores, etc.) |
|---|---|---|

- d. Expón oralmente en dos o tres minutos el contenido del “episodio” que has elegido.

Figura 8. Actividad para el análisis y presentación oral de un episodio de la crónica

El objetivo principal de esta actividad consiste en analizar los sentimientos y las percepciones de los participantes desde una perspectiva inter- y transcultural²⁸. Para ilustrarlo se mencionan a continuación tres ejemplos extraídos de los primeros minutos en los que habla James:

- sorpresa: “Cuando vi las noticias, quedé sorprendido” (trasfondo: “Hace unos años, en los EE.UU. salieron algunas noticias sobre la Caminata y los blogs de derecha saltaron sobre el tema. Acusaron a los organizadores de estar dirigiendo un campo de entrenamiento para migrantes indocumentados”);
- desesperación: “Tendrían que haber llegado a las ocho, pero ya es cuatro para las nueve y yo me estoy desesperando” (trasfondo: “Soy el primero en llegar”, “Hoy estamos esperando a un equipo de ventas de una compañía multinacional de la Ciudad de México”, “A nadie más parece importarle la espera”, “En realidad, los vendedores siguen estando ‘a unos minutos de llegar’ por más de dos horas”);
- odio: “Ahora sí los odio, pero el coyote mantiene la calma” (trasfondo: “Nadie se disculpa por haber llegado tarde”, “Nadie sabe por qué están [sic] aquí. Se inventan respuestas estúpidas”, “Los vendedores parecen más como si se hubieran preparado para ir de viaje al bar de un *lobby* de un hotel de cuatro estrellas, o quizás de tres”).

Algunos aspectos que se pueden tematizar a raíz de los sentimientos de James son la curiosidad/interés de un miembro de uno o más grupos lingüísticos y culturales por aproximarse a otros grupos, la interpretación de la reacción de ciertos blogs estadounidenses frente a la Caminata, la concepción del tiempo/de la puntualidad y sus implicaciones, la validez de diferentes percepciones sobre la inmigración y sobre el caso concreto de la Caminata nocturna por parte de miembros de la misma cultura y de otra cultura de origen.

Por último, con el objetivo de fomentar la toma de conciencia cultural²⁹, la perspectiva plural puede ampliarse en el caso de alumnos alemanes mediante un debate sobre el cruce del muro de Berlín en los años 80 y la posibilidad de haber recreado en ese contexto una caminata similar a la descrita en la crónica. Del mismo modo, el tema de la inmigración ilegal también encuentra su expresión en suelo español con los intentos de saltar la valla de Melilla protagonizados por inmigrantes subsaharianos durante los últimos meses.

Conclusiones

El objetivo de este artículo ha sido ofrecer una aproximación eminentemente práctica (numeral 3.) a la didáctica integrada del español después del inglés (numeral 2.) en virtud del potencial para la enseñanza de ELE que supone el auge constante de su demanda en Alemania (numeral 1.).

El diseño de las actividades didácticas presentadas, anclado en el MCER y el MAREP, se fundamenta en el desarrollo de las competencias plurilingüe y pluricultural de alumnos universitarios de español como lengua extranjera en general, y de futuros maestros de secundaria en particular. Abarcando tareas para promover los procesos cognitivos relacionados con la lengua y su aprendizaje (entre otros: comparar, contrastar, descubrir, completar, explicar, aceptar, ser creativo, resolver problemas³⁰) en un contexto plural conformado tanto por diferentes lenguas y culturas como por diferentes variedades del español, se pretende contribuir a una cultura de enseñanza de lenguas que vaya más allá de la simple adición de competencias monolingües.

En este sentido, los enfoques plurales para la enseñanza de lenguas y culturas pueden brindar una respuesta no solo al desiderátum expresado en el MCER de crear posibles escenarios que fomenten el desarrollo de las competencias plurilingüe y pluricultural, sino que también pueden aportar una aproximación plural a la cuestión de qué variedad de español enseñar.

Bibliografía

- Born, Joachim/Folger, Joachim/Laferl, Christopher L./Pöll, Bernhard (eds.) (2012): *Handbuch Spanisch. Sprache, Literatur, Kultur, Geschichte in Spanien und Hispanoamerika*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- “Caminata nocturna”. Crónica radiofónica accesible desde <http://radioambulante.org/audio/caminata-nocturna> (15.06.2014).
- Fenner, Anne-Brit/Newby, David (2000): *Approaches to Materials Design in European Textbooks: Implementing Principles of Authenticity, Learner Autonomy, Cultural Awareness*. Graz: Council of Europe Publishings.
- Greenbaum, Stehpan/Quirk, Randolph (2010): *A student's grammar of the English language*. Harlow: Longman.
- Hemming, Erik/Klein, Horst G./Reissner, Christina (2011): *English - the Bridge to the Romance Languages*. Aachen: Shaker Verlag.
- Hufeisen, Britta/Neuner, Gerhard (2004): *The Plurilingualism Project: Tertiary Language Learning - German after English*. Graz: Council of Europe Publishing.
- Kischel, Gerhard (eds.) (2002): *Eurocom. Mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprachfamilien*. Hagen: Fernuniversität.

- Klein, Horst G./Strathmann, Jochen (2011): *Spanisch über schulische Englisch- und Französischkenntnisse*. Aachen: Shaker Verlag.
- Leitzke-Ungerer, Eva/Vences, Ursula/Blell, Gabriele (eds.) (2012): *English - Español: Vernetzung im kompetenzorientierten Spanischunterricht*. Stuttgart: ibidem-Verlag.
- Meißner, Franz-Joseph/Tesch, Bernd (eds.) (2010): *Spanisch kompetenzorientiert unterrichten*. Seelze: Kallmeyer/Klett.
- Moreno Fernández, Francisco (2000): *Qué español enseñar*. Madrid: Arco/Libros.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2010): *Nueva gramática de la lengua española. Manual*. Madrid: Espasa.
- (2011): *Las voces del español. Tiempo y espacio*, DVD. Madrid: Espasa.
- VV. AA. (2008). *Marco de referencia para los enfoques plurales de las lenguas y de las culturas*. Graz: European Center for Modern Languages.
- VV. AA. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

¹ *El mundo estudia español. Alemania*, p. 25. Accesible desde http://www.mecd.gob.es/alemania/dms/consejerias-exteriores/alemania/publicaciones/mundoestudiaespanol2012_alemania.pdf (31.07.2004).

² *Ibidem*, pág. 26.

³ Traducción libre. Título original: "Spanisch als erste Fremdsprache: Was soll der Unfug?", publicado en *Süddeutsche Zeitung* (17.05.2008).

⁴ Trad. libre. Título original: "Shakira schlägt Jacques Brel", publicado en *Der Spiegel* (12.09.2011). Otros artículos de periódicos nacionales alemanes que recogen el aumento de la demanda de español como segunda lengua extranjera en el ámbito escolar alemán son "Die Sprache von Juanes" (*Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 03.11.2011) y "Chinesisch zu lernen lohnt sich" (*Die Zeit*, 10.04.2011).

⁵ En relación con el grupo de presión a favor de la enseñanza de francés como segunda lengua extranjera en el ámbito escolar alemán, v. "Shakira schlägt Jacques Brel" (*Der Spiegel*, 12.09.2011).

⁶ *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*.

⁷ *Marco de referencia para los enfoques plurales de las lenguas y de las culturas*.

⁸ Para más detalles, v. notas a pie de página 18, 24 y 28.

⁹ "Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss". Accesible desde http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-erste-Fremdsprache.pdf (31.07.2014).

¹⁰ Cf. Hufeisen/Neuner, 2004.

¹¹ Cf. Klein/Strathmann, 2011 y Leitzke-Ungerer et al. (eds.), 2012.

¹² Cf. Hemming et al., 2011.

¹³ Accesible desde <http://radioambulante.org/audio/caminata-nocturna> (31.07.2014).

¹⁴ La nube de palabras que se presenta aquí fue creada mediante el generador Wordle (accesible desde <http://www.wordle.net/>, 31.07.2014), que ofrece la opción de eliminar las palabras más comunes de la lengua en la que se crea la nube de palabras. Por ese motivo no aparecen artículos ni preposiciones en la nube.

¹⁵ Alternativamente se puede presentar a los alumnos antes o después de la audición la entrada de la crónica que aparece en el portal: "El pueblo El Alberto, en Hidalgo, México, sólo tiene una industria: La Caminata Nocturna, una simulación del cruce fronterizo con Estados Unidos. ¿Pero puede una caminata falsa recrear lo que en realidad viven los migrantes al cruzar la frontera?". Accesible desde <http://radioambulante.org/audio/caminata-nocturna> (31.07.2014).

¹⁶ Las pistas de audio preparadas para estas actividades se pueden escuchar en la presentación de la comunicación que sirvió de base para este artículo, accesible desde <http://prezi.com/olzlznlk1lm1/plurilinguismo-y-enfoques-plurales-en-la-ensenanza-de-ale-el-caso-de-alemania/> (31.07.2014).

¹⁷ Algunos descriptores que ofrece el MAREP (2008: 50) en relación con este aspecto concreto son: "K-6 Saber que entre "las lenguas / las variedades lingüísticas" hay semejanzas y diferencias" (competencia); "K-6.5 Saber que cada lengua tiene un sistema "fonético / fonológico" propio"

(microcompetencia); “K-6.5.1 Saber que las lenguas, desde el punto de vista °de su sonoridad / de su sistema sonoro° pueden ser más o menos diferentes °las unas de las otras / de °su / sus° propia(s) lengua(s)°” (recurso), “K-6.5.2 Saber que existen en otras lenguas sonidos que puede que no percibamos, y que sin embargo permiten distinguir unas palabras de otras” (recurso), “K-6.5.3 Saber que existen semejanzas y diferencias de orden prosódico (/relativas al ritmo / a la acentuación / a la entonación/) entre las lenguas” (recurso).

¹⁸ La actividad consiste en relacionar seis muestras (cada una de ellas sobre los 30 segundos de duración) de habla espontánea de diferentes hispanohablantes con su país de origen. La fuente es el DVD editado en 2011 por la Real Academia de la Lengua Española (RAE) *Las voces del español. Tiempo y espacio* (v. Bibliografía).

¹⁹ Pese a ser consciente de la problemática que supone identificar la pronunciación concreta de un hablante con un país, opté por adoptar la estructura que se ofrece en el citado DVD como una primera aproximación a diferentes pronunciaciones del español.

²⁰ En palabras de Martina Castro, presentadora de la crónica: “Nuestro guía en este rincón de Hidalgo, México, va a ser el gringo, James Spring. Lo vas a notar en su acento”. Accesible desde <http://radioambulante.org/audio/caminata-nocturna> (31.07.2014).

²¹ Ejemplos extraídos de la intervención de James en la crónica “Caminata nocturna” (ibíd.).

²² Ejemplos extraídos de la grabación de una exposición oral presentada por una alumna alemana de la Universidad de Eichstätt en mayo de 2014.

²³ Según el MAREP (2008: 45-46): “K-1 Conocer algunos principios del funcionamiento de las lenguas” (competencia); “K-1.4 Saber que las lenguas funcionan según una serie de °reglas / normas°” (microcompetencia); “K-1.4.1 Saber que estas °reglas / normas° pueden ser más o menos °estrictas / flexibles° y que pueden ser violadas intencionadamente con el objetivo de transmitir un contenido implícito” (recurso), “K-1.4.2 Saber que estas °reglas / normas° pueden evolucionar en el tiempo y en el espacio” (recurso).

²⁴ Las fuentes usadas para confeccionar la lista de usos presentada aquí son la *Nueva gramática de la lengua española. Manual*. (RAE, 2010) y *A student's grammar of the English language* (Greenbaum y Quirk, 2010²³). Los ejemplos con los que se ilustran los usos se citan de la transcripción de “Caminata nocturna” o bien de dichas gramáticas.

²⁵ Eslogan publicitario popularizado en Alemania en 1998 a raíz de un anuncio de una compañía de telecomunicaciones. El verbo ayudar es intransitivo en alemán, por lo que en la voz pasiva no puede aparecer un sujeto paciente en nominativo (al contrario que en inglés, donde el *recipient*, asociado al complemento indirecto en la voz activa, puede figurar como sujeto en nominativo en la construcción pasiva correspondiente, como se muestra en los ejemplos citados en inglés).

²⁶ Todas las frases que aparecen citadas en este numeral están extraídas de la crónica radiofónica “Caminata nocturna” (v. nota a pie de página 16).

²⁷ El MAREP (2008: 60) recoge este aspecto mediante los siguientes descriptores: “K-14 Saber que la identidad se construye, entre otras cosas, con referencia a una o dos pertenencia(s) °lingüística(s) / cultural (es)°” (competencia); “K-14.3 Saber que se puede tener una identidad °múltiple / plural / compuesta°” (microcompetencia), “K-14.4 Saber que existen identidades °bi/plurilingües / bi/plurilingües°” (microcompetencia).

²⁸ Ibíd. p. 36.

²⁹ Cf. Fenner/Newby (2000: 151).

³⁰ Ibíd. p. 4.