



# UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN LINGÜÍSTICA

DIFICULTADES EN LA ADQUISICIÓN DEL *KONJUNKTIV II* POR  
HISPANOHABLANTES

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:  
MAESTRA EN LINGÜÍSTICA APLICADA

PRESENTA:

ÉRIKA VIANEY COBIÁN CONTRERAS

TUTORA

DRA. MARIANNE AKERBERG

CELE UNAM

MÉXICO, D.F.

MAYO DE 2013



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A mi madre,  
sin quien este trabajo no hubiese sido posible.

A Bernardo,  
por todas las horas que te he escatimado, pequeño.

## Agradecimientos

Mi más sincero agradecimiento a la Doctora Natalia Ignatieva por hacerme ver la necesidad de resumir un trabajo en exceso voluminoso y por sus observaciones certeras.

Gracias sinceras también a la Maestra Claudia García, al Doctor Roland Terborg y al Doctor Nils Bernstein por el tiempo dedicado, pese a sus incontables actividades, a esta investigación; gracias por sus comentarios, correcciones, sus consejos y su atenta lectura.

De manera especial agradezco a la Doctora Marianne Akerberg por haberme acogido bajo su dirección para la realización de esta tesis. Su guía, apoyo, aliento y paciencia han sido invaluable. Destaco, por encima de todo, que no sólo me proveyó de los materiales indispensables para llevar a cabo este trabajo; no sólo escuchó con paciencia mis ideas y discutió con entusiasmo las suyas; no únicamente solucionó mis dudas y me llevó a aprender más, también, con una gran calidad humana, comprendió mis malos momentos y me brindó muchas horas de entrañable simpatía. ¡Gracias, querida Marianne!

Gracias al Instituto Goethe

Gracias a la UNAM por acogerme en sus aulas; gracias a mis maestros por sus valiosas enseñanzas. Gracias, Guille, por ese oportuno abrazo.

Gracias, Conacyt, por el apoyo recibido a lo largo de dos años

# Índice

|                                                                                                                                |           |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| Resumen. . . . .                                                                                                               | 8         |
| Introducción. . . . .                                                                                                          | 9         |
| <b>Capítulo I. Dificultades en la adquisición del <i>Konjunktiv II</i> por hispanohablantes.</b><br>. . . . .                  | <b>11</b> |
| 1.1. Planteamiento del problema. . . . .                                                                                       | 11        |
| 1.2. Preguntas de investigación. . . . .                                                                                       | 12        |
| 1.3. Objetivos. . . . .                                                                                                        | 13        |
| <b>Capítulo II. El <i>Konjunktiv II</i>: Un fenómeno lingüístico transversal.</b> . . . . .                                    | <b>15</b> |
| 2.1. Modo y Modalidad. . . . .                                                                                                 | 15        |
| 2.2. <i>Realis e Irrealis</i> . . . . .                                                                                        | 17        |
| 2.3. El <i>Konjunktiv</i> como categoría modal. . . . .                                                                        | 17        |
| 2.3.1. Los usos del KII. . . . .                                                                                               | 19        |
| 2.3.2. Las formas del KII. . . . .                                                                                             | 20        |
| <b>Capítulo III. Adquisición de una L2.</b> . . . . .                                                                          | <b>22</b> |
| 3.1. El procesamiento de la información. . . . .                                                                               | 24        |
| 3.1.1. El modelo de procesamiento de la información de McLaughlin. . . . .                                                     | 25        |
| <b>Capítulo IV. El modelo de procesamiento del <i>input</i> de Bill VanPatten y su instrucción de procesamiento.</b> . . . . . | <b>28</b> |
| 4.1. Modelo de Procesamiento del <i>Input</i> . . . . .                                                                        | 29        |
| 4.2. La propuesta de instrucción gramatical de VanPatten. . . . .                                                              | 31        |
| 4.2.1. Un poco de contexto: el vaivén gramatical. . . . .                                                                      | 31        |
| 4.2.2. Enseñanza tradicional de la gramática. . . . .                                                                          | 32        |
| 4.2.3. La Instrucción de Procesamiento. . . . .                                                                                | 35        |
| 4.2.3.1. Tipos de actividades. . . . .                                                                                         | 36        |

|                                                                                                                                                          |           |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>Capítulo V. Metodología.</b> . . . . .                                                                                                                | <b>40</b> |
| 5.1. Análisis de errores. . . . .                                                                                                                        | 40        |
| 5.2. Entrevista a profesores de alemán. . . . .                                                                                                          | 42        |
| 5.3. Revisión de materiales didácticos. . . . .                                                                                                          | 43        |
| 5.4. Experimento. . . . .                                                                                                                                | 45        |
| <br>                                                                                                                                                     |           |
| <b>Capítulo VI. Presentación, análisis e interpretación de los resultados: Problemas de adquisición del KII relacionados con la enseñanza.</b> . . . . . | <b>47</b> |
| 6.1. Resultados de la entrevista a profesores de DaF. . . . .                                                                                            | 47        |
| 6.1.1. Algunas explicaciones docentes de por qué resulta compleja la adquisición del KII. . . . .                                                        | 48        |
| A. Problema terminológico. . . . .                                                                                                                       | 48        |
| B. Problema morfológico. . . . .                                                                                                                         | 49        |
| C. Problema de origen multifactorial. . . . .                                                                                                            | 49        |
| 6.1.2. El nivel lingüístico y los usos más complicados, según los profesores de DaF. . . . .                                                             | 50        |
| 6.2. Resultados de la revisión de los materiales didácticos. . . . .                                                                                     | 53        |
| 6.2.1. El KII en los manuales de alemán lengua extranjera. . . . .                                                                                       | 53        |
| 6.2.2. El KII en las gramáticas pedagógicas. . . . .                                                                                                     | 57        |
| 6.3. Análisis semántico-morfológico del KII. Problemas de adquisición del KII relacionados con la lengua meta. . . . .                                   | 61        |
| 6.3.1. Verbos alemanes en KII. . . . .                                                                                                                   | 61        |
| 6.3.1.1. Los verbos débiles. . . . .                                                                                                                     | 61        |
| 6.3.1.2. Los verbos modales. . . . .                                                                                                                     | 62        |
| 6.3.1.3. Los verbos fuertes. . . . .                                                                                                                     | 63        |
| 6.3.2. Análisis semántico. . . . .                                                                                                                       | 64        |
| 6.4. Resultado del análisis de errores. . . . .                                                                                                          | 69        |
| I. Uso condicionado del KII en la modalidad escrita. . . . .                                                                                             | 69        |
| II. Prueba de reconocimiento de las formas del KII. . . . .                                                                                              | 71        |

|      |                                                          |    |
|------|----------------------------------------------------------|----|
| III. | Prueba de producción de formas del KII. . . . .          | 73 |
| IV.  | Juicios de gramaticalidad. . . . .                       | 74 |
| V.   | Prueba de producción de diferentes usos del KII. . . . . | 76 |
| VI.  | Prueba de interpretación. . . . .                        | 78 |
| VII. | Prueba de traducción. . . . .                            | 78 |

|      |                                     |    |
|------|-------------------------------------|----|
| 6.5. | Resultados del experimento. . . . . | 80 |
|------|-------------------------------------|----|

|                                |           |
|--------------------------------|-----------|
| <b>Conclusiones.</b> . . . . . | <b>82</b> |
|--------------------------------|-----------|

|                       |    |
|-----------------------|----|
| Bibliografía. . . . . | 88 |
|-----------------------|----|

|                  |    |
|------------------|----|
| Anexo 1. . . . . | 96 |
|------------------|----|

|                  |    |
|------------------|----|
| Anexo 2. . . . . | 98 |
|------------------|----|

|                  |     |
|------------------|-----|
| Anexo 3. . . . . | 101 |
|------------------|-----|

|                  |     |
|------------------|-----|
| Anexo 4. . . . . | 102 |
|------------------|-----|

## Resumen

La presente investigación pretende destacar la complejidad que entraña el aprendizaje del *Konjunktiv II* (KII) y, si es aunque sea de soslayo, algunas implicaciones pedagógicas derivadas de tal situación. Con este fin nos trazamos un objetivo doble: primero, nos propusimos averiguar las causas de las dificultades en la adquisición del KII por un grupo de aprendientes mexicanos, a través del análisis de su interlengua, de una entrevista a profesores de alemán y de un análisis, tanto del KII, como de los materiales didácticos con los que se enseña. Nuestro segundo objetivo fue descubrir en qué medida se podían superar los problemas de adquisición de esta estructura alemana, tanto en el nivel de la interpretación como de la producción escrita, con una propuesta pedagógica basada en el modelo de instrucción gramatical de Bill VanPatten.

## Introducción

El alemán, al igual que todos los idiomas, entraña dificultades en el proceso de su adquisición como lengua extranjera (LE). Hay, desde luego, ciertos rasgos lingüísticos que son más problemáticos que otros. Para los hispanohablantes que aprenden alemán, el sistema de casos, la construcción de oraciones subordinadas, la posición del verbo y el *Konjunktiv* figuran como las principales fuentes de obstáculos de índole gramatical (Jimeno Viñes, 2007).

En este trabajo nos ocupamos del *Konjunktiv II*. Considerándolo desde distintas vertientes, descubrimos que los inconvenientes planteados por este fenómeno lingüístico a los aprendientes se derivan de múltiples factores.

Los pilares teóricos de esta investigación son nuestros supuestos con respecto a la forma en que se aprende una segunda lengua (L2). Aunque, de acuerdo con la corriente biolingüística, creemos que la adquisición de una L2 también puede explicarse (parcialmente) a partir de concebirla como una capacidad creativa que conduce al aprendiente a plantearse hipótesis que irá (o no) comprobando, asimilando y convirtiendo en saber lingüístico, gracias a una disposición natural hacia el lenguaje; parece que a la hora de adquirir una LE, el adulto no sólo emplea un dispositivo de aprendizaje lingüístico, sino también una serie de recursos de conocimiento general como la percepción, la memoria, el procesamiento de la información y los mecanismos de resolución de problemas. Según ciertos estudios (ver Skehan, 1998), el aprendiente adulto utiliza estrategias de procesamiento que dan prioridad al significado sobre la forma de la lengua, lo que dificulta el aprendizaje de los rasgos lingüísticos menos sobresalientes o que, como en el caso del KII, resultan redundantes.

Así, en razón de un diferente soporte cognitivo con respecto al niño que aprende su lengua materna (L1), expresado en términos de una baja capacidad de memoria de trabajo, una precaria capacidad de decodificación en la L2 y una velocidad de

procesamiento poco eficiente (ver McDonald, 2006), el adulto que adquiere una segunda lengua requerirá de una instrucción que le fuerce a poner atención a la forma lingüística, de tal suerte que pueda procesarla al mismo tiempo que su significado. Es aquí donde entra en juego el trabajo de Bill VanPatten y su Instrucción de Procesamiento.

La metodología que empleamos fue elegida en función de nuestros dos grandes objetivos: para descubrir qué dificulta a los aprendientes la adquisición del KII, comenzamos con una entrevista a 10 profesores de alemán; efectuamos una revisión de materiales didácticos, un análisis de la estructura misma y, finalmente, el análisis de los errores cometidos en el uso del KII por un grupo de estudiantes de nivel avanzado. En cuanto a nuestro segundo objetivo, comprobar la efectividad de la instrucción orientada a la forma lingüística de VanPatten, el procedimiento consistió en comparar los resultados de un *test* previo y uno posterior a la enseñanza de una función del KII con actividades de *Input* Estructurado a un grupo de estudiantes.

Este trabajo se compone de seis capítulos. En el primero esbozamos el problema del cual partimos, formulamos nuestras preguntas de investigación y nuestros objetivos. Los capítulos II, III y IV corresponden al marco teórico. En el segundo, nos aproximamos al KII desde una perspectiva tipológica, esto es, a través de la descripción de sus formas y funciones. El tercer capítulo lo dedicamos a ofrecer los fundamentos teóricos de la aproximación cognoscitivista a la adquisición de una L2, especialmente, los de la teoría del Procesamiento de la Información. En el capítulo cuarto efectuamos una descripción del modelo de Procesamiento del *Input* de VanPatten y pormenorizamos su propuesta didáctica: la Instrucción de Procesamiento. En el apartado quinto explicamos detalladamente cómo efectuamos nuestro estudio, mientras que el sexto corresponde a la presentación y análisis de los resultados. Finalmente presentamos nuestras conclusiones.

# Capítulo I. Dificultades en la adquisición del *Konjunktiv II* por hispanohablantes

## 1.1. Planteamiento del problema

A partir de nuestra experiencia en el estudio del alemán como lengua extranjera, nos percatamos de que el *Konjunktiv II* (KII) es una de las estructuras de la gramática de este idioma en la que el alumno hispanohablante encuentra mayores dificultades de adquisición.<sup>1</sup> Recientemente confirmamos nuestra percepción en una entrevista a profesores del Instituto Goethe de la Ciudad de México, quienes coincidieron en resaltar el KII como uno de los puntos gramaticales que implican un mayor esfuerzo de enseñanza y, sin embargo, muy pobres resultados. Mencionaron que el problema persiste incluso entre estudiantes de niveles avanzados, y que son pocos los que llegan a dominarlo de manera regular, correcta y eficiente.<sup>2</sup>

Si bien es cierto que, desde hace mucho ya, se ha venido hablando de la “decadencia del *Konjunktiv*” (Bausch, 1971; R. Wedel, 1989; Sick, 2004; Castell, 2007; Gallmann,

---

<sup>1</sup> El *Konjunktiv* es, junto al *Indikativ* y al *Imperativ*, uno de los tres modos de la lengua alemana. Aunque en el marco de la tradición europea se ha tratado el modo como una categoría gramatical vista en términos de la distinción entre indicativo y subjuntivo, en esta investigación conservamos el nombre alemán de la estructura porque creemos que sería un error terminológico llamar *subjuntivo* al *Konjunktiv*. Para nosotros el *Konjunktiv* alemán y el subjuntivo español son dos fenómenos lingüísticos diferentes en cuanto a que las funciones que cumple cada uno son distintas y, por ende, no hay correspondencia o, al menos, no es total. Por otro lado, en cuanto al término *estructura*, lo utilizamos para referirnos, como lo hacen Larsen-Freeman y Long (1994: 50), tanto a una estructura sintáctica, como a cualquier otro elemento lingüístico ya sea una unidad léxica, un fonema o un morfema.

<sup>2</sup> ¿Qué significa dominar una estructura de la lengua meta? ¿Puede precisarse el momento en que se ha aprendido? ¿Es lo mismo adquisición que dominio? Hasta donde sabemos, el campo de la adquisición de segundas lenguas (ASL) todavía no ha podido encontrar una respuesta clara y definitiva a tales interrogantes. Autores como Cazden (1968) y Hakuta (1974) han intentado definir qué debe entenderse por el momento de adquisición de una estructura de la lengua meta, pero tal definición posee, según Larsen-Freeman y Long (1994: 49), defectos que la dejan lejos de resolver el problema. Hablando en términos ideales, podría decirse que el dominio de una estructura se produce cuando el aprendiente la comprende y la emplea igual que un nativo en todos los contextos y en todos los casos, sin embargo, hoy se sabe que los aprendientes recorren un camino lleno de altibajos en el dominio de una estructura concreta y que la información adquirida está en constante reestructuración. (Lightbown y Spada, 1993: 25) En este sentido, creemos que los profesores entrevistados se refieren con “no dominar el KII” a la falta de regularidad y, sobre todo, de corrección en el empleo de la estructura del KII por parte de sus estudiantes y no a su capacidad de poder utilizarla, correcta o incorrectamente, en la comunicación. Parece que estamos primordialmente ante un problema de carácter formal.

2007) y que, en efecto, su ámbito de uso se reduce cada vez más por compartir o haber cedido funciones al indicativo, se debería opinar con ciertas reservas acerca de su paulatino hundimiento, de su futuro deceso y descanso en el mar de las palabras y las formas olvidadas. Lo real es que el KII sigue vigente y que, aunque muchas formas hayan dejado de disfrutar del favor del germanohablante por considerarse anticuadas o afectadas (Duden, 2009: 782), las que todavía se usan nos ayudan a formular deseos, a expresar cortesía, arrepentimiento, situaciones hipotéticas, consejos, además de emplearse en las oraciones condicionales irreales y, sustituyendo cada vez más al KI, en el estilo indirecto. Evidentemente, a pesar de todo, el KII es un modo productivo y un fenómeno lingüístico significativo, del que la competencia comunicativa<sup>3</sup> de los aprendientes de alemán como lengua extranjera (DaF) no podría darse el lujo de prescindir si su objetivo es comunicarse de manera eficaz con un nativo del alemán.

En resumen, por todas las funciones aún vigentes en la lengua alemana que desempeña el KII y la ineludible necesidad de adquirirlas por parte de los aprendientes de DaF, creímos razonable, por un lado, plantear como un problema el hecho de que la estructura entrañara apreciables dificultades de adquisición para los hispanohablantes y, por otro, proponernos una investigación que nos ayudara a detectar qué las causa y, con ello, realizar algunas sugerencias para su enseñanza.

## **1.2. Preguntas de investigación**

Para conocer con exactitud qué es lo que entorpece la adquisición del KII a los aprendientes mexicanos de alemán, formulamos las siguientes interrogantes:

---

<sup>3</sup> Aunque en la nota anterior hayamos establecido que, al parecer, estamos principalmente ante un problema de carácter formal, hemos preferido no hablar únicamente de *competencia lingüística*, sino de *competencia comunicativa* porque ésta implica, de acuerdo con el sociolingüista Hymes, citado en Melero Abadía (2000: 81), tanto el dominio de los conocimientos gramaticales para formar adecuadamente las oraciones de una lengua, como las reglas socioculturales de su uso. La competencia comunicativa se refiere así a «la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de descripción lingüística (léxico, fonético, semántico...), como las reglas del uso de la lengua, relacionadas con el contexto socio-histórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación» (*Diccionario de términos clave de ELE*). La competencia gramatical quedaría, entonces, incluida en el concepto más global de competencia comunicativa.

- ¿Cuál es el origen de las dificultades en la adquisición del KII? Esto es:
  - ¿tienen que ver con cualidades intrínsecas del sistema lingüístico alemán?
  - ¿En qué nivel se encuentran? ¿Qué usos o funciones del KII causan mayores problemas?
  - ¿Podemos atribuir las a la enseñanza?
  - ¿podemos decir que se trata de problemas en el procesamiento de la información lingüística?
  
- Por último, ¿En qué medida pueden superarse tales dificultades con una propuesta pedagógica basada en el principio de atención a la forma, como la Instrucción de Procesamiento? (Lee y VanPatten, 1995).

### 1.3. Objetivos

De acuerdo con estas preguntas, se establecieron los siguientes propósitos para la presente investigación:

- Intentar precisar el origen de las dificultades de adquisición del KII de un grupo de aprendientes de DaF de nivel C1,<sup>4</sup> a través de un análisis de los errores cometidos en una prueba de interpretación/producción, en la que se incluyen los usos más importantes de la estructura.
  
- Detectar qué problemas podrían derivarse de la enseñanza con la ayuda de una entrevista a profesores de DaF y una revisión de materiales didácticos.

---

<sup>4</sup>De acuerdo a lo expuesto con anterioridad, los profesores de DaF entrevistados aseguraron que aun sus alumnos avanzados dan muestra de tener problemas con el KII en sus producciones. Esta afirmación constituyó, según lo vemos, una buena razón para haber elegido estudiar el nivel C1, definido en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* como la etapa en la que el aprendiente habrá alcanzado un dominio eficaz de la lengua meta. Esto significa, en cuanto a la gramática, que el usuario de la L2 «mantiene con consistencia un alto grado de corrección gramatical; los errores son escasos, difíciles de localizar y por lo general los corrige cuando aparecen». Así, si en el análisis de errores que realiza esta investigación se percibe que los alumnos de C1 cometen demasiados, sabremos que efectivamente hay problemas para adquirir la estructura estudiada. Por otro lado, en una revisión de los manuales con los que se enseña alemán como lengua extranjera, pudimos constatar que en C1 ya todos los usos del KII han sido abordados en el aula.

- Indagar si las características propias de la lengua meta inciden de manera negativa en la adquisición del KII, por medio de un análisis de sus formas y funciones.
- Diseñar y aplicar una serie de actividades de *Input* Estructurado para enseñar un uso problemático del KII al mismo grupo de estudiantes del que obtuvimos nuestro corpus de errores, con el objeto de evaluar sus conocimientos y descubrir si esta instrucción les ayudó o no en la adquisición de la estructura propuesta, tanto en el nivel de la interpretación como de la producción escrita.

## Capítulo II. El *Konjunktiv II*: Un fenómeno lingüístico transversal

El *Konjunktiv II* es un fenómeno lingüístico extraordinariamente complejo por las varias dimensiones que lo conforman. Algunos estudiosos lo han abordado desde un punto de vista formal y han propuesto modelos lingüísticos que intentan describirlo y/o explicarlo (Fabricius-Hansen, 2000; Lotze y Gallmann, 2009); otros han querido dar cuenta de él en lo concerniente a los aspectos sociales y comunicativos que rodean su uso (Bausch, 1971; Götze y Hess-Lüttich, 1989; Gierden Vega, 1996). Siguiendo a estos autores, realizamos una descripción de este modo de la lengua alemana en dos de los niveles lingüísticos en los que se manifiesta (semántico y morfológico), sin soslayar que es un fenómeno lingüístico que atraviesa todos los niveles de la lengua. En primer lugar, puesto que el modo es una manifestación de una categoría lingüística más general: la modalidad, empezaremos con la revisión de este concepto desde una perspectiva tipológica y, más adelante, daremos cuenta del KII en el nivel morfológico.

### 2.1. Modo y Modalidad

Mientras que para Saeed (1997: 125) la modalidad es una categoría semántica que actúa en el nivel de la oración (ver también Ferrer Mora, 1999 o Kai von Fintel, 2006); Palmer (2001), Bybee y Fleischman (1995) la señalan como una categoría que atraviesa todos los niveles lingüísticos. Como noción semántica, la modalidad posee una gama bastante amplia de significados que van desde la certeza, la posibilidad, la creencia, la necesidad, la obligación, la intención, la duda, el permiso o la negación, los cuales, pueden expresarse mediante diferentes recursos lingüísticos desarrollados por las lenguas para revelar la actitud del hablante frente a lo que dice. Uno de tales recursos lo constituyen los modos verbales que marcan morfológicamente las actitudes antes descritas. Esto es, el modo es una forma gramatical que puede ser considerada como un fenómeno morfológico de superficie que codifica la categoría abstracta de modalidad (G. Becker y Remberger, 2010: 1).

En la obra de Bybee y Fleischman (1995: 2) se define la relación entre modo y modalidad de la siguiente manera: el término *modo* se refiere a una forma gramaticalizada del verbo que ostenta una función modal. Los modos pueden

expresarse a través de una alteración morfológica experimentada por el verbo, esto es, de flexiones que generalmente se agrupan en distintos paradigmas verbales como indicativo, subjuntivo, optativo, imperativo, condicional, entre otros. Los modos pueden variar de una lengua a otra por lo que respecta a su número, así como a las distinciones semánticas que marcan. La *modalidad*, por su parte, es un ámbito semántico que cubre un amplio rango de matices, cuyo común denominador es la adición de un suplemento de significado al valor semántico más neutral de una proposición. En otras palabras, un hablante puede exponer su opinión sobre un acontecimiento y presentarlo como verdadero, posible, imaginado, deseado, irreal, cierto, imposible, etc., a estas posibilidades de expresión se les llama modalidad y se manifiestan a través de diversos mecanismos lingüísticos, entre ellos, el modo.

Hay que poner de relieve que, aunque la modalidad se encuentre en la mayor parte de las lenguas del mundo, los distintos medios utilizados para expresar significados modales pueden variar de una lengua a otra; podríamos decir que la modalidad es un fenómeno universal, mientras que los mecanismos para expresarla son particulares a cada una de las lenguas existentes. «Parece que los significados modales son parte del vocabulario natural de las lenguas y por ello se vuelven fácilmente parte del inventario de morfemas gramaticales o funcionales típicamente asociados con características idiosincrásicas gramaticales» (Kai von Fintel, 2006: 1).

Con respecto a la adquisición de una L2, dado que los medios lingüísticos para expresar modalidad varían según las distintas lenguas para las mismas funciones, resulta claro que se necesita aprender estos mecanismos particulares para poder tanto interpretar las actitudes de los hablantes de una comunidad lingüística concreta, como para comunicarse con ellos. En nuestro caso, el KII es un mecanismo lingüístico para expresar modalidad específico del alemán. El aprendiente de alemán tendrá, entonces, que adquirir las marcas morfológicas del KII para ser capaz de diferenciar la actitud del hablante con respecto a la información que aparece en el desarrollo del discurso y usarlas para mostrar sus propias actitudes. Cuando el aprendiente use este modo alemán, esto es, sus formas, tendremos un indicador de que está atendiendo a

una complejidad de factores semánticos, sintácticos, discursivos y pragmáticos (Baralo Ottonello, 1999: 101).

## **2.2. *Realis* e *Irrealis***

Una manera de abordar el análisis de la categoría de la modalidad, según Palmer (2001: 1), es realizar una distinción binaria entre "*realis*" e "*irrealis*". «Lo *realis* describe situaciones que ocurren o han ocurrido efectivamente y se tiene conocimiento de ellas través de la percepción directa. Lo *irrealis*, en cambio, retrata situaciones pertenecientes al reino de lo pensado y son perceptibles sólo a través de la imaginación». Cabe señalar que existe una variación dentro de las categorías que son tratadas como *Realis* o *Irrealis* en las diferentes lenguas, esto es, una lengua puede marcar ciertas funciones como *Irrealis*, mientras que otra las puede marcar como *Realis*. En este sentido, a fin de dar con alguna causa de dificultad en la adquisición del KII en el terreno de los significados, se debe determinar si existe alguno en alemán marcado como *Irrealis* que en la lengua de los aprendientes se marque de otra manera.

## **2.3. El *Konjunktiv* como categoría modal**

Bybee (1985: 165), propone que el modo es una marca en el verbo que señala la manera en que el hablante escoge poner la proposición en el contexto del discurso. En este sentido, en alemán se distinguen tres modos: El *Indikativ* (1), el *Konjunktiv* (2) y el *Imperativ* (3).

- (1) a. Sie kommt (ella viene)
  - b. Gestern ist Mario gekommen (Ayer vino Mario)
- (2) a. Mario sagt, er komme (Mario dice que viene)
  - b. Gestern wäre Mario gekommen, wenn man ihn eingeladen hätte (Mario habría venido ayer, si lo hubiésemos invitado)
- (3) a. Komm! Wir gehen schon! (¡Ven, ya nos vamos!)
- b. Kommt morgen wieder! (¡Venid/vengan mañana otra vez!)

La mayoría de las gramáticas pedagógicas (Dreyer y Schmitt, 2001; Hoberg y Hoberg, 2004; Castell, 2007; Hall y Scheiner, 2008; Duden, 2009...), señala el *Indikativ* como el modo de la realidad, el *Konjunktiv* como el de la irrealidad; en tanto que al *Imperativ* se le atribuye la función de expresar orden o mandato. En general, por lo que se refiere al *Konjunktiv* como categoría modal, hay quienes apoyan la existencia de un único valor semántico (Jäger, 1971) y los que afirman que posee diversos significados (Saltveit, 1969). De tal forma, en las gramáticas dirigidas a los estudiantes de alemán, uno puede encontrarse ya sea con una lista más o menos extensa de los distintos valores semánticos atribuidos al *Konjunktiv* o con un intento de definición unitaria.

El *Konjunktiv* tiene a su vez dos sub-modos: el *Konjunktiv I* y el *Konjunktiv II*. Cada uno de ellos posee valores semánticos diferentes, así como formas propias que, sin embargo, compiten o se entrecruzan en algunos de sus usos (Moreno Muñoz, 2002). La función más importante del KI, según la gramática de Duden (2009: 516), es la del estilo indirecto, mientras que el KII se presenta como el modo de la posibilidad, la irrealidad, lo deseado y lo que no se tiene por seguro.

Por otro lado, el KII se subdivide en KII del presente (*Gegenwart*) y KII del pasado (*Vergangenheit*). Con el primero se expresa una acción o un acontecimiento que no es real, pero cuya realización es probable, posible o deseable (4), mientras que con el segundo pueden construirse las llamadas *condicionales irreales*, que se refieren a un evento que habría sucedido bajo determinadas circunstancias, pero debido a que estas no se dieron, entonces el evento no ocurrió (5).

(4) Hätte ich Zeit, hülfe ich dir

(Si tuviera tiempo te ayudaría)

(5) Wenn ich Zeit gehabt hätte, hätte ich dir geholfen

(Si hubiera tenido tiempo te habría ayudado)

### 2.3.1. Los usos del KII

Los contextos semánticos en los que se produce este modo verbal son los siguientes:

- a. Para expresar deseos.** Pueden presentarse diferentes estructuras, ya sea con el verbo en posición inicial (6), introducidas por la partícula *wenn* (7) o por un pronombre interrogativo (8).

(6) Wäre mein Freund doch mitgekommen!

(7) Wenn mein Freund doch mitgekommen wäre!

(8) Wie gern wäre ich doch mit meinem Freund!

(6), (7) y (8) pueden traducirse al español como "¡Ojalá hubiera venido mi amigo!" Son oraciones en las que se justifica un uso obligatorio del marcador *Irrealis*, el KII, por tratarse de deseos irrealizables. Es importante hacer notar que su empleo no se debe a la subordinación.

- b. Para indicar cortesía.** Para expresar la conducta, cuyo objetivo es facilitar el intercambio comunicativo existen diversos mecanismos tanto lingüísticos como extralingüísticos. Los medios lingüísticos que el alemán utiliza, sobre todo en situaciones en las que se habla de usted al interlocutor, son los verbos modales en KII (9-10) y el KII (11-12).

(9) Ich möchte bitte noch ein Bier

(Querría otra cerveza, por favor)

(10) Könnte ich bitte noch ein Bier bekommen?

(¿Podría darme otra cerveza, por favor?)

(11) Würden Sie mir bitte noch ein Bier bringen?

(¿Me traería, por favor, otra cerveza?)

(12) Ich hätte gern noch ein Bier

(Querría otra cerveza, por favor)

Es importante hacer notar que tanto las formas interrogativas y conjuntivadas del verbo, como los verbos modales han llegado establecerse como un uso tan convencional como el de las expresiones idiomáticas. Se trata de fórmulas sociales lexicalizadas más o menos fijas.

**c. Para formular consejos y sugerencias.** Estas oraciones se construyen también muy frecuentemente con la fórmula *An deiner Stelle...* + el KII (13) y con los verbos modales *können* (14) y *sollen* (15).

(13) An deiner Stelle würde ich viel mehr trinken  
(Yo en tu lugar bebería más)

(14) Du solltest viel mehr trinken  
(Deberías beber más)

(15) Wir könnten doch noch ein weniger warten  
(Podríamos esperar, pues, un poco más)

**d.** Finalmente, el KII se utiliza **para expresar acciones irreales o hipotéticas**

(16) Wenn ich dich früher kennengelernt hätte, hätte ich dich geheiratet  
(Si te hubiera conocido antes, me habría casado contigo)

(17) Wenn ich Zeit hätte, würde ich dir helfen  
(Si tuviera tiempo te ayudaría)

### 2.3.2. Las formas del KII

**a. El KII del presente.** En el caso de los verbos auxiliares *haben* y *werden*, y de los verbos modales, con excepción de *sollen*, el KII del presente se forma por medio de una metafonía (diéresis) de las formas del pretérito imperfecto:

infinitivo → imperfecto → KII

- |                                                 |                                                 |
|-------------------------------------------------|-------------------------------------------------|
| - <i>werden</i> → <i>wurde</i> → <i>würde</i>   | - <i>haben</i> → <i>hatte</i> → <i>hätte</i>    |
| - <i>können</i> → <i>konnte</i> → <i>könnte</i> | - <i>dürfen</i> → <i>durfte</i> → <i>dürfte</i> |
| - <i>müssen</i> → <i>musste</i> → <i>müsste</i> |                                                 |

En cuanto a los verbos fuertes, el KII del presente se forma añadiendo las terminaciones *-e, -est, -e, -en, -et* y *-en* al radical de su pretérito imperfecto:

infinitivo → imperfecto → KII

- *gehen* → *ging* → *ginge*
- *fahren* → *fuhr* → *führe*
- *schlafen* → *schliefe* → *schliefe*

Hay verbos fuertes en los que se produce un cambio de vocal temática por influjo de una diéresis, en este caso dicha metafónica se observa en todas las formas del KII:

- *finden* → *fand* → *fände*
- *kommen* → *kam* → *käme*
- *sein* → *war* → *wäre*

Existen muchos casos de formas que en el alemán de hoy resultan arcaicas en el lenguaje oral, de ahí que se construya el KII del presente con la forma analítica *würde* + infinitivo, esta estructura también se utiliza para los verbos débiles, cuyas formas en imperfecto coinciden con las conjuntivadas. Así, para evitar la ambigüedad se recurre al auxiliar *werden* en KII, más el infinitivo del verbo en cuestión:

imperfecto → KII → forma analítica

- *sagte* → *sagte* → *würde sagen*
- *spielte* → *spielte* → *würde spielen*
- *glaubte* → *glaubte* → *würde glauben*

## **b. El KII del pasado**

Para formar el KII del pasado se utiliza la forma conjuntivada de los verbos *sein* o *haben*, más el participio del verbo principal:

- *ich hätte gedacht*
- *du hättest geholfen*
- *er wäre gekommen*
- *wir hätten gelacht*
- *Sie wären gewesen*

### Capítulo III. Adquisición de una L2

Existen diversos enfoques acerca de la adquisición de una lengua extranjera (LE) o de una segunda lengua (L2).<sup>5</sup> Algunos de ellos parten de la lingüística, por ejemplo, la Gramática Universal<sup>6</sup>; otros, del campo de la psicolingüística, como la Teoría del Procesamiento de la Información, y otros más, de la sociolingüística, como la Teoría Sociocultural. Por lo que a este trabajo se refiere, los supuestos de los que partimos con respecto a la forma en que se aprende una L2 nos dejan en una posición teórica a caballo entre la corriente de la Gramática Universal (GU) y el Cognoscitivismo (en concreto, la Teoría del Procesamiento de la Información).

Por extensión de las ideas de Chomsky (1957) referentes a la L1, creemos que el aprendizaje de una L2 también puede explicarse, al menos parcialmente, a partir de concebirla como una capacidad creativa que conduce a la persona que aprende a plantearse hipótesis constantemente que irá desechando o convirtiendo en saber lingüístico, de acuerdo al *input* de la lengua meta; todo ello, gracias a una disposición natural hacia el lenguaje. Sin embargo, también estamos de acuerdo en que la adquisición de la L1 y de una L2 son fenómenos distintos: en el aprendizaje de la lengua materna, el niño accede a ella sin la ayuda de una instrucción formal; en cambio, el adulto que aprende una LE, por lo general, sí requiere de ella. Parece que el aprendiz de una L2 no posee un acceso total a la facultad innata de adquisición del lenguaje, o llega a ella a través de su L1, viéndose por ello forzado a utilizar otras

---

<sup>5</sup>Larsen-Freeman y Long (1994: 17) distinguen entre lengua extranjera y segunda lengua, tal distinción se relaciona con el tipo de contexto en el que se lleva a cabo su aprendizaje. «La segunda lengua es la que se adquiere en un entorno donde funciona como lengua nativa. Por ejemplo, un español que aprende el inglés en Inglaterra estaría adquiriendo una L2. Si estudiara inglés en una clase en España, es decir, fuera del contexto en que la segunda lengua es la lengua nativa, la estaría adquiriendo como LE». Vivian Cook (2001: 13), por otro lado, utiliza el término L2 para incluir todo el aprendizaje de lenguas que no sea el de la L1, no importa en qué situación se adquiriera o con qué propósito. Nosotros decidimos utilizar indistintamente los términos LE o L2 para referirnos, como lo hace Cook, a la adquisición de una lengua que no sea la materna, pero no perderemos de vista que el fenómeno de aprendizaje que estudiamos se realiza en el contexto del aula no nativa.

<sup>6</sup>La GU no es propiamente una teoría de la adquisición de segundas lenguas, sino del aprendizaje de la L1 o lengua materna, sin embargo, con base en las ideas de su autor, Noam Chomsky, se han hecho incontables estudios acerca de cómo sería la adquisición de una L2 dentro del marco del innatismo (véase White, 1996; Flynn, 1996 y Schachter, 1996).

habilidades cognitivas generales, basadas en la percepción, la memoria, el procesamiento de la información y los mecanismos de resolución de problemas, lo que nos lleva al terreno del cognoscitividad.

Pocas veces, la adquisición de una L2 llega a efectuarse con la misma facilidad, rapidez y recursos cognitivos con los que aprendemos nuestra lengua materna; desgraciadamente, todavía no se sabe con seguridad por qué lo que parece funcionar para los niños no lo hace para el aprendizaje adulto con tanta contundencia. Al respecto, Skehan (1998: 2) describe dos conjeturas generales del aprendizaje de una L2 como una actividad cognitiva que justificarían el hecho de que los adultos ya no puedan adoptar mecanismos estrictamente lingüísticos, sino mecanismos relacionados a procesos de aprendizaje generales. El primero de ellos es el supuesto biológico referente al periodo crítico<sup>7</sup>. Según Skehan, hoy en día, el balance de la evidencia está a favor de la existencia de una predisposición temporal hacia el aprendizaje lingüístico. Así, antes de que termine el periodo crítico que Lenneberg sitúa en la pubertad, la adquisición de la lengua es cualitativamente diferente de cualquier otro aprendizaje; sin embargo, una vez que se traspasa dicho periodo, la adquisición de la lengua se verá limitada por estructuras y procesos similares a los de otros aprendizajes. En este orden de ideas, McDonald (2006) sugiere que las dificultades experimentadas por los aprendientes adultos de segundas lenguas no se encuentran en los problemas intrínsecos de la lengua misma, sino que obedecen a un diferente soporte cognitivo, expresado en términos de una baja capacidad de memoria

---

<sup>7</sup>Según la hipótesis del período crítico formulada por Lenneberg (1967), existe un momento en la vida de los seres humanos, más allá del cual, no se puede alcanzar un dominio nativo de la lengua que se estudia porque el cerebro pierde plasticidad, lo que implica una disminución de la capacidad para aprender una L2. Ésta ha sido, por supuesto, una afirmación bastante discutida en el campo de la investigación de ASL y ha dividido a los investigadores, al menos, en tres grandes grupos: los que defienden la existencia de tal período crítico, los que lo rechazan y los que, en una posición intermedia, sugieren que no hay un único período crítico, sino diferentes fases de maduración cerebral. De acuerdo con las revisiones de Altarriba y Basnight-Brown (2009: 217) a algunos trabajos efectuados para corroborar la existencia de un período crítico (Newport, 1989; Birdsong, 1992; McDonald, 2000), habría algunos niveles lingüísticos en los que se dificultaría al aprendiente un dominio equivalente al que adquiere una L1 (fonológico) y otros que no (sintáctico). Así, de acuerdo con McDonald (2000), afirman: «La noción de periodos críticos puede sostenerse para algunos niveles de procesamiento lingüístico, de hecho, puede que no sea válida para todos los componentes básicos implicados en el dominio de una nueva lengua».

de trabajo, una precaria capacidad de decodificación en la L2 y una velocidad de procesamiento ineficiente (Altarriba y Basnight-Brown, 2009: 117).

El segundo supuesto formulado por Skehan es de orden psicológico y social, y tiene que ver con que los adultos dan prioridad al significado sobre la forma de la lengua, valiendo tal afirmación tanto para la comprensión como para la producción. Según este punto de vista, la diferencia entre la adquisición de una L1 por el niño y la de una L2 por un adulto reside principalmente en la forma en cómo unos y otros se enfrentan a los datos lingüísticos a los que son expuestos y tiene que ver con esa prioridad que le dan los adultos al significado sobre la forma de la lengua. En lo que a la comprensión toca, dice Skehan (1998: 3), los recursos que poseemos para extraer el significado son más efectivos con la edad; nos volvemos cada vez más expertos en usar estrategias de comunicación y, puesto que el significado puede extraerse sin un análisis exhaustivo de los aspectos estructurales de la lengua, sólo se necesita entender de manera suficiente, de ahí que se suele ignorar la forma en las conversaciones. En cuanto a la producción, continúa, también desarrollamos medios efectivos para lidiar con el hecho de tener que hablar a una velocidad normal en tiempo real. Como usuarios de la lengua, o hablantes nativos, nos apoyamos en una modalidad léxica de comunicación, (*lexical modes of communication*); esto es, en segmentos lingüísticos que se aprenden en bloque (*chunks*), escogidos más por su carga significativa que lingüística, y que vamos encadenando en vez de construir oración por oración.

La idea hasta aquí es que el significado es, para el aprendiente adulto, un asunto de primera importancia y que una serie de factores desvía su atención de las formas lingüísticas. En este sentido, para poner en marcha un sistema en desarrollo subyacente que se vuelva progresivamente más complejo y cercano al sistema de la lengua meta, esto es, para que el sistema de la interlengua se desarrolle con la incorporación de nuevas estructuras, hay que lograr que se ponga atención a la forma.

### **3.1. El procesamiento de la información**

Dentro de la psicología cognitiva, el procesamiento de la información (PI) parece ser el enfoque dominante desde hace algunas décadas. En el campo de la investigación de

ASL, sin embargo, empieza a cobrar fuerza a la sombra de la teoría lingüística (Skehan, 1998: 1). En términos generales, el PI es un conjunto de modelos teóricos que dan cuenta del ser humano como un procesador de información. En su mente o cerebro se llevan a cabo de manera constante una serie de procesos mentales (percepción, atención, procesamiento del *input*, comprensión, *intake*, almacenamiento a corto y largo plazo, automatización, reestructuración, entre otros), cuyo objetivo final es la adquisición de nuevos conocimientos. La idea básica de este conjunto de teorías es que existe un número de operaciones o etapas de procesamiento que toman una determinada cantidad de tiempo y, por ende, pueden ser estudiadas de manera separada. Cuando cierta información es percibida por nuestro cerebro, se inicia una secuencia de etapas que transforman la información de entrada para encajar con nuestros esquemas previos de conocimiento y transformarlos, a su vez, con el objeto de poner dicha información a disposición de una etapa subsiguiente de procesamiento. Hay información que se pierde en el camino porque no es procesada debido a las limitaciones en nuestra capacidad de procesamiento; otra, puede guardarse en la memoria a largo plazo y puede ser recuperada cuando el momento lo amerite, por lo general, entendemos que esta información, ya transformada en conocimiento es recuperada de manera automática, de forma que podemos dedicar nuestra capacidad de atención o de procesamiento a nuevas informaciones.

### **3.1.1. El modelo de procesamiento de la información de McLaughlin**

En la ASL, los diversos autores que hemos revisado (Ellis, 1994; Mitchell y Myles, 1998; Skehan, 1998; Ellis, 2001; Altarriba *et al.*, 2009) han abordado este modelo con la idea fundamental de que los comportamientos complejos, como el verbal, están compuestos de varios procesos simples (McLaughlin y Heredia, 1996: 213). Dichos procesos son modulares y presentan la ventaja de estudiarse independientemente.

Dentro de este modelo, el aprendizaje de una L2 es percibido como la adquisición de una habilidad cognitiva compleja en la que sus diferentes aspectos o componentes deben ser practicados para que puedan integrarse en una actuación fluida, esto requiere de la automatización de tales componentes o subhabilidades. En este orden

de ideas, las nociones de automatización y reestructuración son centrales en la construcción del sistema de la interlengua<sup>8</sup> y se originan en el trabajo de autores como Schiffrin y Schneider (1977), quienes afirman que los seres humanos procesamos información, ya sea de manera controlada (+ nivel atencional) o automática (- nivel de atención). Aprender desde su punto de vista, significa pasar del procesamiento controlado al procesamiento automático. En general, se puede decir que los procesos automáticos son aquellos que requieren de muy poco o ningún control de atención. Cuando se adquiere una nueva habilidad, suele comenzarse en un nivel muy controlado de procesamiento, pero con la práctica y la frecuencia de uso, la habilidad se automatiza. Aplicado al aprendizaje de una L2, este modelo funcionaría como sigue:

Los aprendientes recurren, en primera instancia, al procesamiento controlado de la L2. Éste se encuentra constreñido por limitaciones de la memoria a corto plazo<sup>9</sup> y requiere de mucho control atencional por parte del sujeto. Sin embargo, a través de la repetición, las habilidades que se adquieren, pasando primero por un procesamiento controlado, se vuelven automáticas. Estas automatizaciones se almacenan en la memoria a largo plazo, lo que significa que puede disponerse de ellas rápidamente, cuando la situación lo requiera, con un mínimo de control atencional por parte del sujeto. Como resultado de esto, los procesos automáticos pueden actuar de manera paralela activando simultáneamente grupos de habilidades cognitivas complejas. Sin embargo, una vez adquiridas, tales habilidades automatizadas son difíciles de borrar o de modificar.

Como mencionamos, el aprendizaje, desde este punto de vista, es el movimiento del proceso controlado al procesamiento automático a través de la práctica. Cuando el

---

<sup>8</sup>De acuerdo con Ellis (1994: 350) el término *Interlengua* se ha usado para referirse tanto al sistema interno que el aprendiente ha construido en un momento determinado de la L2, así como a la serie de sistemas interconectados que caracterizan el progreso del estudiante a través del tiempo.

<sup>9</sup> Un aspecto, según Altarriba y Basnight-Brown (2009: 120), de la memoria y percepción humanas que parece ser extremadamente importante a la hora de adquirir una lengua es el sistema de la memoria de trabajo (o memoria a corto plazo). La memoria de trabajo se define como el sitio activo de la mente donde se puede guardar información visual y/o auditiva, y de donde se recuperan los datos del *input* de la L2. Una de las principales características de tal sistema es que tiene capacidad limitada en términos de almacenamiento: «Por lo que se refiere a las funciones lingüísticas de la memoria de trabajo, Ashcraft (2005) explica lo siguiente: "... cuando se recupera el significado de las palabras de la memoria a largo plazo y se combinan para entender una oración, la memoria de trabajo es el sitio en donde esta combinación sucede. Es el lugar donde la atención consciente se consume y realiza un gran esfuerzo mental" (165)»

dicho paso ocurre, los procesos controlados son liberados para encargarse de niveles más altos de procesamiento, así se explica la naturaleza del aprendizaje que se incrementa paso a paso. Es necesario que las subhabilidades más simples se automaticen antes de que se pueda uno enfrentar a las habilidades complejas. El movimiento continuo de procesamiento controlado a procesamiento automático da como resultado una constante reestructuración del sistema lingüístico del aprendiz de una L2. «Dicho fenómeno, puede dar cuenta de algo de la variabilidad característica de la producción del aprendiente; reestructurar desestabiliza algunas estructuras en la interlengua que parecían ya haberse adquirido y entonces lleva a la reaparición temporal de errores» (Mitchell y Myles, 1998: 86).

En resumen, ya que los humanos estamos limitados en nuestras habilidades de procesamiento de la información y sólo cierta atención puede prestarse a los varios componentes de una habilidad compleja en un momento determinado, desarrollamos formas de organizar la información. Algunas habilidades requieren de más atención; otras, que se han practicado recurrentemente, necesitan menos. El desarrollo de cualquier habilidad cognitiva compleja implica el desarrollo de un conjunto de procedimientos bien aprendidos, de manera que los procesos que demandan más atención sean liberados para nuevas habilidades. De esta forma, los recursos limitados pueden extenderse a un rango más amplio de habilidades que requieran realizarse. (McLaughlin y Heredia, 1996: 214).

## Capítulo IV. El modelo de procesamiento del *input* de Bill VanPatten y su instrucción de procesamiento

A lo largo de las últimas décadas, el papel que el *input* ha desempeñado en el aprendizaje de una lengua extranjera se ha convertido en uno de los temas más estudiados (Farley, 2005: 1). De hecho, entre los elementos clave del conocimiento del proceso de adquisición de una L2, encontramos este constructo que se refiere a las muestras de la lengua meta a las que el aprendiente se expone, tanto de manera oral como escrita y, a partir de las cuales lleva a cabo su adquisición de la L2.

Aunque se ha investigado mucho acerca de los diferentes factores que influyen en el aprendizaje de una L2, es poco, en comparación, lo que puede afirmarse de manera concluyente con respecto al *input*. Piske y Young-Scholten (2009), por ejemplo, señalan que no puede «precisarse hasta qué grado influye lo que el aprendiente oye en la ruta de adquisición, velocidad y nivel general de desarrollo lingüístico de una L2». Pese a ello, cada corriente teórica le ha dado al *input* un lugar relevante dentro de ellas. Mientras que para el conductismo era «el motor del aprendizaje de la lengua» (Farley, 2005: 1), por tanto que sin estímulo no había adquisición, en la perspectiva innatista el *input* era visto como el embrague que pone en marcha el dispositivo interno del lenguaje. Por último, en el marco de las teorías cognoscitivistas y su concepción del cerebro humano como una computadora, el *input* cobra una importancia enorme en el proceso de adquisición de una L2, ya que es a partir de él que el cerebro procesa, interpreta, almacena, transforma y produce un *output* lingüístico.

En la actualidad, podríamos decir que existe un consenso con respecto a la importancia del *input* -a excepción de aquellos para quienes el *output* es lo que cuenta en la adquisición de una L2. Dicho consenso puede resumirse en lo expresado por Gass: «El concepto de *input* es, tal vez, el único concepto más relevante de la ASL y resulta un asunto trivial señalar que ningún individuo puede aprender una L2 sin algún tipo de *input*. De hecho, ningún modelo de adquisición de segundas lenguas lo soslaya a la hora de explicar cómo los aprendientes crean sus gramáticas de la segunda lengua» (En VanPatten, 2002). En relación con esto, VanPatten afirma que cualquier teoría que

sugiera que la adquisición no se da como resultado de una exposición al *input* y de su procesamiento, tendría que establecer de qué se trata, en realidad, el mecanismo de aprendizaje.

#### **4.1. Modelo de Procesamiento del *Input***

Para VanPatten (2005: 5), el material de entrada o *input* tiene un papel trascendental. Su modelo de procesamiento del *input* es la descripción de *uno* de los muchos procesos que se verifican en la mente del aprendiente a la hora de enfrentarse con los datos de una L2. A través de dicho proceso, los aprendientes realizan la conexión de una forma con su significado. Cuando el aprendiente percibe una forma y al mismo tiempo determina su significado o función, entonces está procesando el *input*. Hay que aclarar que percibir una forma o notarla no es lo mismo que procesarla. La percepción de una forma tiene que ver con el registro de una señal acústica (esto le sucede a todos los estímulos auditivos), previo a la asignación de un significado. En muchos casos, algo percibido puede olvidarse antes de que le hayamos dado un significado. Notar, por otro lado, se refiere a cualquier registro consciente de una forma; aunque haberla notado no quiere decir necesariamente que nos signifique algo. En términos del procesamiento del *input*, cuando alguien nota una forma puede no procesarla.

Además de la descripción del proceso por el cual el aprendiente realiza las conexiones de forma y de significado del material de entrada que recibe, tanto de manera oral como escrita; el modelo de VanPatten da cuenta de las estrategias psicolingüísticas que el alumno utiliza durante el procesamiento. Teniendo en cuenta que nuestra capacidad para procesar la información es limitada, debido a límites atencionales (Schmidt, 2001), el autor formula un conjunto de principios de cómo se procesa el *input* que intentan explicar por qué en el procesamiento del significado y la forma, los estudiantes tienden a ignorar la segunda.

El primero de estos principios nos dice que los aprendientes procesan, del material de entrada, el significado antes que la forma. Esto, afirma VanPatten, conlleva una serie de consecuencias: la primera de ellas es que los aprendientes procesan las palabras significativas del *input* antes que cualquier otra cosa; la segunda se refiere a que, cuando

se encuentran presentes en una misma oración, tanto elementos gramaticales como léxicos que codifican el mismo significado, serán estos últimos los que se tomarán en cuenta y se procesarán por los aprendientes. La última de estas consecuencias es que los estudiantes preferirán procesar la morfología más significativa antes que la que lo sea menos.

El hecho de que el mismo significado aparezca codificado tanto léxica como gramaticalmente en la misma oración, llevó al autor a proponer el constructo de *valor comunicativo*. Si en cualquier parte de la oración se puede encontrar el mismo significado expresado por la forma gramatical, entonces el valor comunicativo de ésta disminuye. Así, cuanto más valor comunicativo tenga una forma, será más probable que pueda ser procesada y que entre al sistema de la interlengua del aprendiente; en tanto que una forma con poco valor comunicativo puede no procesarse y no adquirirse nunca. Con base en esto, VanPatten formula el segundo de sus principios de procesamiento del *input* referente al hecho de que para que los estudiantes procesen la forma no significativa, deben ser capaces de procesar el contenido informativo o comunicativo con poca inversión de atención.

En el tercero de los principios, los aprendientes tienden a utilizar una estrategia según la cual se le asigna el papel de agente o sujeto al primer sustantivo que encuentran en la oración. Esta estrategia, por supuesto, puede tener efectos importantes en la adquisición de una lengua que no sigue un orden estricto SVO sobre una lengua que sí lo sigue.

El último de los principios de procesamiento sugiere que la posición inicial de una oración es más sobresaliente que la final y ésta, a su vez, más que la parte media de la oración, lo que significaría, por ejemplo, que los aprendientes adquirirían más fácilmente las palabras interrogativas y su sintaxis que el subjuntivo.

Con base en este modelo de procesamiento del *input*, VanPatten propuso un tipo de instrucción gramatical. Antes de describir esta propuesta, veamos en qué contexto se inserta con respecto al papel que se le ha dado a la gramática en la ASL.

## **4.2. La propuesta de instrucción gramatical de VanPatten**

### **4.2.1. Un poco de contexto: el vaivén gramatical**

En la enseñanza de lenguas extranjeras, el papel de la gramática ha sido uno de los asuntos más polémicos. De acuerdo con Cadierno (2010: 1), la importancia que se le ha concedido a la gramática está en relación con las teorías de la lengua y de aprendizaje que subyacen a los diferentes métodos de enseñanza. Dentro del método de gramática-traducción, el énfasis en la instrucción gramatical es evidente ya desde el mismo nombre. Más tarde, tras la aparición del llamado método directo, cuyo enfoque privilegiaba el aprendizaje de la lengua oral sobre la escrita, se rechazó el tipo de enseñanza anterior y, en su lugar, se propuso que las reglas gramaticales se presentaran de manera inductiva en el contexto de textos orales o escritos (Melero Abadía, 2000: 42). Después de la segunda guerra mundial, los métodos audio-lingual y situacional, de bases conductistas y estructuralistas, vuelven a interesarse más por las formas lingüísticas que por el uso de la lengua; y es en contra de los excesos de la práctica de ejercicios gramaticales mecánicos y sinsentido, que se erige la enseñanza comunicativa, en ella «la gramática dejó de ocupar el papel estelar en la enseñanza de lenguas para considerarse no como un fin en sí mismo, sino como un medio para expresar significados y permitir la comunicación» (Cadierno, 2010: 2). Por entonces, Krashen propuso un famoso modelo, en el que la hipótesis de partida era que la adquisición se da cuando los aprendientes procesan el *input* de la lengua meta, gracias a un dispositivo mental innato que les permite tanto almacenar como producir conocimientos en la L2 (Terrell, 1991: 52). Sin embargo, estudios recientes han mostrado que, aunque así aprendan los niños su lengua materna; los adultos utilizan otras estrategias para adquirir su L2 y que la enseñanza explícita de la gramática tiene una influencia significativa sobre la precisión con que los estudiantes pueden llegar a dominar los rasgos de la lengua meta, sobre todo aquellos que resultan más complejos (Ellis, 1997: 77). De esta manera, parece que la opción gramatical va cobrando fuerza ante los hechos demostrados por investigaciones que revelan «que quienes aprenden “comunicativamente” en el aula suelen alcanzar un grado satisfactorio de fluidez en el uso de la L2, pero muy rara vez logran superar errores asociados a elementos más

estrictamente “gramaticales” de la lengua en cuestión» (Castañeda y Ortega, 2001: 8). Es en este contexto que Lee y VanPatten (1995), tras analizar la enseñanza tradicional de la gramática que, afirman, se sigue practicando hasta nuestros días («pese a que las aulas se han vuelto más y más comunicativas»), proponen una instrucción gramatical de procesamiento; antes de abordarla, debemos entender cómo Lee y VanPatten caracterizan la enseñanza tradicional.

#### 4.2.2. Enseñanza tradicional de la gramática

La primera característica es que las prácticas gramaticales suelen tener una gradación dependiente del control que el aprendiente ejerce sobre la respuesta: así, primero vienen los ejercicios mecánicos, después los significativos y, por último, la práctica comunicativa. Nuestros autores aseguran que, en los ejercicios mecánicos, el estudiante no está obligado a atender el significado de lo que está realizando y sólo existe la posibilidad de una respuesta correcta. Con el siguiente ejemplo, trataremos de ilustrar lo anterior:

- I. Schreibe die KII-Form der Folgenden verben (Escribe los verbos en KII)**
1. Er tat so als (wissen)\_\_\_\_\_ er die Antwort nicht.  
(Actúa como si no (saber)\_\_\_\_\_ la respuesta)
  2. Wenn es (gehen)\_\_\_\_\_, würde ich mit dir kommen.  
(Si se (poder)\_\_\_\_\_ iría contigo)

En este ejercicio, los alumnos no están forzados a entender lo que leen, sino simplemente a rellenar los huecos con las formas correctas de los verbos que les son dados.

Aunque en el segundo tipo de ejercicios (abajo), la atención deba centrarse en comprender el significado, sólo hay una opción de respuesta que todos en el aula conocen, porque es sugerida por el profesor o el ejercicio mismo, por ejemplo:

**II. Was wünschst du dich? Schreibe 3 Sätze (¿Qué deseas? Escribe 3 oraciones)**

1. Ich habe nie Zeit für mich. *Ich hätte gern mehr Zeit für mich.*  
Nunca tengo tiempo para mí. *Me gustaría tener más tiempo para mí*
2. Ich habe nie Geld. *Ich* \_\_\_\_\_.  
Nunca tengo dinero. \_\_\_\_\_.
3. Ich habe keine Geschwister. \_\_\_\_\_.  
No tengo hermanos. \_\_\_\_\_.

Finalmente, en los ejercicios comunicativos, las respuestas pueden ser, por fin, algo nuevo y desconocido para el profesor o el resto de la clase:

**III. Arbeite mit einem Partner nach dem folgenden Modell. (Trabaja con un compañero siguiendo el modelo):**

A: Würdest du gern eine Reise machen? (¿Te gustaría hacer un viaje?)

B: Ja, ich würde gern eine Reise machen (Sí, me gustaría hacer un viaje)

1. Ein Buch schreiben (escribir un libro)
2. Ein Fest machen (dar una fiesta)
3. Dich mit Freunden treffen (encontrarte con amigos)

El estudiante no puede llevar a cabo estos ejercicios sin atender el significado de las preguntas, su respuesta, por otro lado, depende de su gusto o experiencia y no puede evaluarse como correcta o incorrecta. Sin embargo, de alguna manera, la actividad sigue siendo mecánica y sin un verdadero intercambio comunicativo. Además, parece que repetir las estructuras, al menos cuando se trata de casos complejos, no sirve de mucho porque no se está ayudando al estudiante a procesar el *input*, es decir, a relacionar la forma lingüística en cuestión con su significado.

De lo anterior, se desprende la segunda característica de la enseñanza tradicional, a saber: estas actividades demandan al estudiante *producir* las formas gramaticales, pero no se hace nada por desarrollar su interlengua.



Según, Cadierno (2010: 5), frente a esto, se ha propuesto un nuevo tipo de instrucción gramatical basada en el procesamiento del *input*. «Este tipo de enfoque fue propuesto inicialmente por Terrell, quien sugirió que la instrucción de la gramática debía tener en cuenta los mecanismos y estrategias seguidos por el estudiante cuando procesa información en la L2». VanPatten, fue otro de los autores que propuso un modelo de procesamiento del *input* en el que distingue tres procesos fundamentales de la adquisición:



Como vemos en el cuadro anterior, hay un proceso o una serie de ellos a través de los cuales el *input*, o parte de él, se percibe y se procesa convirtiéndose en *intake*, esto es, al parecer, sólo una parte de los datos lingüísticos es procesada por los aprendientes debido a limitaciones de atención. Existe otro proceso que incorpora el *intake* en la interlengua del aprendiente y lo almacena en la memoria para ser modificado posteriormente de manera constante, debido a los procesos de reestructuración de los que ya hemos hablado. Por último, idealmente, habría un proceso por el cual lo que se ha incorporado al sistema en desarrollo del aprendiente, podría recuperarse y producirse, sin embargo, sabemos que esto no siempre es así. Por lo que toca a la gramática tradicional, observamos que pone el énfasis en la producción y no,

repetimos, en los procesos que ayudarían al estudiante, tanto a percibir los datos lingüísticos para ser procesados, como a incorporarlos a su sistema en desarrollo.

En este orden de ideas, VanPatten ha realizado y seguido una serie de investigaciones (VanPatten y Cadierno, 1993; Cadierno, 1995; Cheng, 1995; Buck, 2000; Farley, 2001; Benati, 2001; VanPatten y Wong, 2004; citados en VanPatten, 2002) en las que se comparan los efectos de una enseñanza gramatical tradicional contra los de su Instrucción de Procesamiento y, aunque ha recibido muchas críticas (DeKeyser, Salaberry, Robinson y Harrington (2002), en todas ellas ha mostrado la superioridad de su propuesta.

#### **4.2.3. La Instrucción de Procesamiento**

Podemos definir Instrucción de Procesamiento como un tipo de enseñanza gramatical que, basada en los principios de procesamiento de la información que ya hemos explicado, dirige la atención de los aprendientes a las formas gramaticales de la lengua meta, a través de una serie de actividades estructuradas. VanPatten, la caracteriza de la siguiente manera:

- Dado que los alumnos tienden a ignorar las formas del *input* y a atender el significado, el enfoque de la Instrucción de Procesamiento utiliza cierto tipo de *input* estructurado para obligar a los aprendientes a atender la forma gramatical de las oraciones a las que son expuestos, mientras se centran en el significado.
- Durante la fase de enseñanza, los aprendientes no deben producir la forma meta, sólo procesarla.

Asimismo, el autor menciona una serie de pautas que deben observar las actividades de *input* estructurado para maximizar su eficacia:

- 1) **Se debe presentar una sola forma a cada vez.** Para enfocar la atención del estudiante sobre una forma lingüística concreta, los ejercicios deben enfatizar una única relación de forma-significado.

- 2) **No olvidar nunca el significado.** Los ejercicios propuestos no deben ser mecánicos, sino actividades en las que el alumno esté obligado a prestar atención al significado mientras procesa la forma.
- 3) **Comenzar en el nivel de la oración y después con el del discurso.** Debido a nuestra capacidad limitada de atención, no podemos atender, por ejemplo, el todo de un discurso a la vez. Por ello es recomendable empezar por actividades oracionales que le den la oportunidad al aprendiente de dirigir su atención a un solo tema gramatical y, a la vez, tener un tiempo mayor de procesamiento.
- 4) **Usar *input* oral y escrito.** Como sabemos, muchos estudiantes tienen un mejor rendimiento por medio de la oralidad y, otros a través de la escritura. Así, para poder satisfacer las necesidades de todos, es recomendable usar los dos tipos de *input*.
- 5) **Tener siempre en mente las estrategias de procesamiento.** No debemos olvidar qué estrategias de procesamiento pueden intervenir en el ejercicio en cuestión. Para dirigir la atención de los estudiantes hacia una forma lingüística concreta hay que evitar redundancias. En el caso del KII, por ejemplo, si queremos que el aprendiz preste atención a sus formas, las oraciones en que se presentan no deben contener otros marcadores *Irrealis* u otras palabras, cuyo significado redunde con la forma lingüística a la que queremos que el estudiante atienda.

#### **4.2.3.1. Tipos de actividades**

Lee y VanPatten (1995.: 104) distinguen entre actividades referenciales y afectivas. En las primeras, el alumno tiene que elegir entre dos o más posibilidades habiendo siempre sólo una respuesta correcta. El segundo tipo, al contrario de las referenciales, se orientan hacia el alumno mismo y requieren de él una respuesta personal que no puede ser evaluada como correcta o incorrecta. Ambos tipos de actividades, sin embargo, permiten al alumno hacer la conexión entre un punto gramatical y su significado. Los autores, recomiendan presentar primero una serie de actividades referenciales y terminar con las del tipo afectivo.

Las categorías que acabamos de ver se dividen, a su vez, en: actividades de opciones binarias, emparejamientos, completar información, selección de alternativas (actividades referenciales) y cuestionarios (actividades afectivas). A continuación un ejemplo de cada una de ellas:

**a) Opciones binarias** (ejercicios en los que los alumnos eligen entre dos alternativas, por ejemplo, verdadero/falso).

**Aktivität A. Befehle und Ratschläge.** Welche der folgenden Ratschläge sind höflicher?

|                                                                                              | höflich               | weniger höflich       |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1. Ich würde mich besser auf den Test vorbereiten<br>(Yo me prepararía mejor para el examen) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 2. Wenn ich du wäre, würde ich ein gutes Buch lesen<br>(Si fuera tú leería un buen libro)    | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 3. Vergiss deine Hausübung nicht<br>(¡No olvides tu tarea!)                                  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 4. Sei etwas motivierter<br>(¡Motivate un poco más!)                                         | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 5. Stell mehr Fragen an deinen Lehrer<br>(¡Haz más preguntas a tu profesor!)                 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

**b) Emparejamientos.** Los alumnos deben indicar la correspondencia entre una frase del *input* y otra cosa.

**Aktivität B. Bei welchen Gesundheitlichen Problemen würdest du folgende Dinge tun?** Verbinde die Rubriken A und B und ergänze die Sätze mit Wörtern aus dem Kästchen.

ein Aspirin    Augentropfen    Hustensaft    Wärmeflasche    Fiebertermometer    ein Pflaster

Columna A

Columna B

- |                                          |                                                |
|------------------------------------------|------------------------------------------------|
| 1. Wenn ich entzündete Augen hätte,      | a. würde ich _____ auf die wunde Stelle kleben |
| 2. Wenn ich mir schneiden würde,         | b. würde ich _____ schlucken                   |
| 3. Um festzustellen, ob ich Fieber habe, | c. würde ich _____ nehmen                      |
| 4. Wenn ich Husten hätte,                | d. würde ich mir _____ machen                  |

5. Wenn ich kalte Füße hätte, e. würde ich \_\_\_\_\_ benützen  
6. Wenn eine Grippe in Anflug wäre, f. würde ich \_\_\_\_\_ verwende

**c) Completar información.** Aquí, los estudiantes completan el ejercicio mediante rellenar huecos con algún elemento, que sin embargo, no es la forma gramatical que está aprendiéndose, sino cualquier otra cosa.

**Aktivität C. Berühmtheiten.** Wähle einen der Namen, schreibe ihn auf die Linie und ergänze jeden Satz mit der richtigen Information.

Haus (casa) Brad Pitt Tipps (consejos) Bücher (libros) mehr (más) Erzählungen (cuentos) Roger Federer Carlos Fuentes Kinder (niños) Spiel (juego) Tennisspieler (jugador de tenis) Julia Roberts Angelina Jolie

1. Wenn ich \_\_\_\_\_ wäre,
  - würde ich niemals \_\_\_\_\_ adoptieren
  - würde ich mich niemals von \_\_\_\_\_ scheiden
  - würde ich \_\_\_\_\_ als \_\_\_\_\_ verdienen
2. Wenn ich mit \_\_\_\_\_ Tennis spielen würde,
  - würde ich sicherlich ein \_\_\_\_\_ gewinnen
  - würde ich um \_\_\_\_\_ bitten um meinen Aufschlag zu verbessern
  - würde ich ihm sagen, dass er der beste \_\_\_\_\_ aller Zeiten ist
3. Wenn ich \_\_\_\_\_ kennen lernen würde,
  - würde ich ihn fragen wie er es geschafft hat, so viele \_\_\_\_\_ zu schreiben
  - würde ich ihn in mein \_\_\_\_\_ einladen
  - würde ich ihm eine meiner \_\_\_\_\_ vorlesen

**d) Selección de alternativas.** En estas actividades, los estudiantes deben elegir entre dos o tres opciones que deben contener una forma gramatical concreta.

**Aktivität D. Was sollte ich tun?** Unterstreiche den Satz auf Deutsch, der den jeweiligen spanischen Satz am besten wiedergibt

1. Yo me buscaría una nueva novia
  - a. Such dir eine neue Freundin
  - b. Ich würde mir eine neue Freundin suchen
  - c. Ich suche eine neue Freundin
  
2. No lo pensaría dos veces, me iría a vivir a Europa
  - a. Ich würde es mir nicht zwei Mal überlegen und nach Europa ziehen
  - b. Ich überlege es mir nicht zwei Mal, Ich ziehe nach Europa
  - c. Überlege es dir nicht zwei Mal. Zieh nach Europa
  
3. En tu lugar, me habría quedado con la casa
  - a. Behalte dieses Haus
  - b. An deiner Stelle, würde ich das Haus behalten
  - c. An deiner Stelle, hätte ich das Haus behalten

**e) Cuestionarios.** En ellos, los alumnos deben interactuar con un compañero, son un ejemplo de actividades afectivas.

**Aktivität E. Was würdest du dir von deiner Arbeit wünschen?** Unterscheide gemäss deiner Einschätzung von 1 bis 4. (1=sehr wichtig, 2=wichtig, 3=ziemlich wichtig, 4=unwichtig)

Wenn sie mir eine neue Arbeit anbieten würden...

- |                                                  | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--------------------------------------------------|---|---|---|---|
| 1. würde ich darum bitten, dass sie sicher wäre  |   |   |   |   |
| 2. würde mir gefallen, dass sie interessant wäre |   |   |   |   |
| 3. würde ich gerne reisen                        |   |   |   |   |
| 4. müsste ich im Team arbeiten                   |   |   |   |   |
| 5. würde ich eine Kinderkrippe brauchen          |   |   |   |   |

## Capítulo V. Metodología

A continuación explicaremos el procedimiento en el que nos apoyamos para indagar sobre la adquisición del KII. Antes que nada queremos recordar que este trabajo de investigación consta de dos grandes objetivos. En primer lugar, nos propusimos dar con las razones de por qué a los alumnos mexicanos de alemán del Instituto Goethe les cuesta adquirir esta estructura. En relación con ello nos preguntamos si tales dificultades están relacionadas con el sistema de la lengua meta, con la enseñanza y los materiales didácticos o si se trata de problemas de procesamiento de información. Para intentar dar respuesta a estas interrogantes optamos por un análisis de errores, una entrevista a profesores de alemán, así como la revisión de algunos materiales didácticos y el análisis del KII. En cuanto a nuestro segundo objetivo: saber en qué medida la instrucción gramatical orientada al *input* puede ayudar a los estudiantes a superar los problemas de adquisición del KII, realizamos un experimento con un grupo de estudiantes al que se le aplicó un *test* previo y uno posterior a la enseñanza de una función del KII con actividades de *input* estructurado.

### 5.1. Análisis de errores

**Instrumento:** La elección del análisis de errores como herramienta para intentar descubrir y explicar las causas de las dificultades de adquisición del KII fue motivada por las ideas de Corder (1967), según las cuales los errores proporcionan al investigador «indicaciones sobre el proceso de adquisición de una lengua meta, así como sobre las estrategias utilizadas por el aprendiente en su descubrimiento de la misma». Así pues, analizamos los errores cometidos en el uso del KII por un grupo de aprendices de alemán de nivel avanzado del Instituto Goethe, a través de un cuestionario (Ver anexo 2) estructurado de la siguiente manera:

- I. **Uso condicionado del KII en la modalidad escrita.** En esta primera parte de la prueba pedimos a los aprendientes responder a dos preguntas en donde se condicionaba el empleo del KII del presente y del KII del pasado respectivamente.

- II. Reconocimiento de las formas del KII.** Aquí se solicitó a los aprendientes subrayar las formas del KII que encontrasen en un texto; en él aparecen 29 formas pertenecientes a los tres grupos de verbos alemanes (modales, fuertes y débiles), así como formas originales y analíticas. Escogimos este texto por su poco grado de dificultad, así, si hay errores no se deberán a la comprensión, sino a la identificación de las formas.
- III. Producción de formas del KII.** En esta sección se pidió a los alumnos escribir las formas conjuntivadas de 12 verbos de uso frecuente.
- IV. Producción de usos del KII.** Aquí los alumnos debían producir oraciones que comprendieran diferentes usos del KII, entre los que se encuentra: la expresión de un deseo, la manifestación de la cortesía, la sugerencia de un consejo, la realización de una comparación irreal y de una oración condicional irreal.
- V. Juicios de gramaticalidad.** En esta parte de la prueba se pidió a los alumnos que escogieran de entre algunos pares de oraciones, aquella que les pareciera gramaticalmente apropiada.
- VI. Interpretación.** Aquí había que relacionar dos columnas, de manera que se completaran cinco oraciones condicionales irreales. Se trata de una actividad, cuya solución sólo requiere de atender al significado de las oraciones y no a las formas.
- VII. Traducción.** La última actividad de la prueba consistió en escuchar cuatro frases condicionales en español. Los alumnos debían traducir al alemán.

**Sujetos:** Las características para la selección de nuestros sujetos de investigación obedecieron sólo a si 1) son aprendientes de alemán del nivel C1 y 2) pertenecen al Instituto Goethe. Se trata de un grupo de siete individuos, hombres y mujeres, cuyas edades oscilan entre los 23 y los 45 años. Todos han estudiado alemán un mínimo de 5 años, al tiempo que han tenido contacto con nativohablantes en el contexto de Alemania o Austria. La elección del nivel C1, recordamos, se debe a que para entonces ya todos los usos del KII han sido abordados en el aula. Además, puede presumirse

que estos alumnos nos ofrecerán información sobre la competencia no nativa de aprendientes avanzados con respecto al KII.

**Procedimiento:** Para obtener el corpus destinado al análisis de errores realizamos, en primer lugar, una prueba piloto: un cuestionario que se aplicó a un grupo de 10 aprendientes de alemán de nivel C1. El objetivo de este ensayo fue observar si se trataba de un instrumento adecuado a nuestros propósitos y medir el tiempo que los alumnos se llevaban en realizarlo. Tras realizar algunas modificaciones, principalmente recortes a las actividades para que no rebasaran la hora de clase, aplicamos el cuestionario a otro grupo de estudiantes de nivel C1, esta vez un total de siete individuos, cuyas características ya hemos descrito.

Antes de repartir los cuestionarios les explicamos a los alumnos de qué se trataba nuestro proyecto y les informamos de que serían visitados en dos ocasiones más: en una revisaremos el KII de acuerdo a un tipo de enseñanza gramatical, que se les explicaría en su momento; y en la otra visita examinaríamos nuevamente sus conocimientos con respecto a la estructura para comparar los resultados del examen previo y uno posterior. El tiempo que requirieron para responder el *test* previo, del que obtuvimos el corpus para nuestro análisis de errores, fue de 25 a 30 minutos.

## 5.2. Entrevista a profesores de alemán

**Instrumento:** Un tipo de aproximación a nuestro objeto de estudio consistió en entrevistar a profesores de alemán con respecto a los problemas de adquisición del KII que suelen presentar sus alumnos mexicanos (ver anexo 1). El objetivo de esta entrevista era no partir de cero en el diseño de nuestro instrumento de recogida de datos destinado al análisis de errores. Para la confección de este último tomamos en cuenta los comentarios que nos hicieron los profesores.

**Sujetos:** Tratamos de entrevistar no sólo a profesores nativos de la lengua alemana (8), sino también a no nativos (2). Estos últimos nos hablaron de los escollos con los que ellos mismos tropezaron en su proceso de adquisición del KII y de cómo hicieron

para sortearlos. Creímos que al ser no nativos del alemán tendrían un grado mayor de reflexión sobre los aspectos bilingües del español y el alemán.

Los 10 sujetos entrevistados son depositarios de una dilatada experiencia en la enseñanza del alemán como lengua extranjera, habida cuenta del tiempo que han invertido en el aula, entre 10 y 25 años. Muchos de ellos tienen estudios de filología alemana y los más jóvenes han realizado el curso de formación de profesores que imparte la UNAM.

**Procedimiento:** Se realizaron un total de diez entrevistas: dos de manera directa, grabadas en audio, y ocho cuestionarios escritos (ver anexo 1). Las entrevistas en persona constituyeron un acercamiento inicial, se realizaron en el lapso de 2 semanas, y contribuyeron a la estructuración de las preguntas del cuestionario que aplicamos después. Los cuestionarios escritos fueron repartidos entre 8 profesores que tardarían en promedio 3 semanas en responder.

### **5.3. Revisión de materiales didácticos**

En cuanto al análisis de materiales didácticos, dado que los profesores entrevistados aludieron a los problemas de adquisición del KII derivados de ellos, percibimos nítidamente la pertinencia de realizar una breve revisión de algunos manuales con los que se enseña la estructura que estudiamos en el Instituto Goethe, así como de algunas gramáticas pedagógicas dirigidas a sus alumnos. No pretendimos efectuar un estudio exhaustivo de cada uno de estos materiales; el objetivo perseguido fue mucho más modesto y específico, ya que sólo tratamos de descubrir, en relación con los manuales, el valor que se le otorga al componente gramatical y cómo se aborda el KII. En lo que toca a las gramáticas pedagógicas averiguamos cómo se presenta la estructura de nuestro interés y qué recursos ponen a disposición del alumno para comprenderla.

Los manuales que seleccionamos para llevar a cabo nuestra revisión de la forma en que se presenta el KII son los utilizados actualmente en el Instituto Goethe en el nivel

B1, que, aunque no introducen por primera vez el KII (se inicia desde el nivel A2 con el uso de la cortesía) se presentan varias funciones de la estructura:

- *Em Hauptkurs, Deutsch als Fremdsprache für die Mittelstufe*, de la editorial Hueber
- *Aspekte, Mittelstufe Deutsch*, de la editorial Langenscheidt

Desde luego, hemos tenido que reflexionar en algunos criterios a seguir para analizar el componente gramatical en estos manuales; los puntos que tomamos en cuenta son los siguientes:

### **1. Aspectos metodológicos:**

- Observamos qué método de enseñanza sigue el manual, para inferir la concepción de lengua y de aprendizaje que le subyacen, y poder determinar el valor que se le otorga a la transmisión de la gramática.

### **2. Aspectos de contenido:**

- Tratamos de definir el lugar que ocupa la gramática en la programación, para ello nos fijamos en la proporción que tiene con respecto a los contenidos de otro tipo, como los funcionales, léxicos, culturales, etc.
- Examinamos cómo se introduce la gramática y, en particular, cómo se presenta el KII, su organización y distribución; si la presentación es clara y si puede hablarse de una dosificación gradual de los nuevos conocimientos.

### **3. Aspectos didácticos:**

- Vimos qué tipo y secuencias de ejercicios se ofrecen a los estudiantes para adquirir, practicar y consolidar la estructura.

Por lo que toca a las gramáticas pedagógicas, examinamos las siguientes, por ser las disponibles en la biblioteca del Instituto Goethe para uso de los alumnos:

- *La Gramática de la lengua alemana (2007)*, de Andreu Castell. Editorial Idiomas. P: 121-132.
- *Der Kleine Duden Gramática del alemán (2004)*, de Rudolf y Úrsula Hoberg, traducción de Adriana Ruiz Pino y Agustín Seguí. Editorial Idiomas y Hueber. P: 58-70.

- *Prácticas de gramática alemana. Die neue Gelbe* (2001), de Hilke Dreyer y Richard Schmitt. Editorial Max Hueber. P: 258-281.

#### 5.4. Experimento

**Instrumentos:** Para saber en qué medida se pueden superar las dificultades de adquisición del KII con una propuesta pedagógica basada en el principio de atención a la forma, como la *Instrucción de Procesamiento*, realizamos un diseño pre-experimental, denominado por Larsen-Freeman y Long (1994: 29) como “diseño de grupo”. Para ello se requirieron tres instrumentos: un *pre-test* o cuestionario previo al tratamiento de una función del KII, una serie de ejercicios para la enseñanza del KII con *input* estructurado y, finalmente, un *pos-test*.

El cuestionario que nos ayudó en la obtención del corpus para el análisis de errores también se tomó en cuenta como el *pre-test* para saber qué grado de dominio presentaban los estudiantes con respecto al KII. (Ver anexo 2 y la descripción en 5.1).

En cuanto al *post-test* (ver anexo 3) se trata de una versión reducida del *pre-test*, con sólo tres actividades que, aunque similares a las del cuestionario anterior, contenían oraciones diferentes y verbos en distinto orden. En este cuestionario sólo se puso a prueba los posibles avances de los estudiantes en el nivel lingüístico que más causó problemas en el examen previo. Se estructuró como sigue:

- I. Reconocimiento de las formas del KII
- II. Juicios de gramaticalidad
- III. Producción a través de la traducción.

En lo que toca al tercer instrumento (ver anexo 4), se trata de una serie de actividades de *input* estructurado con las que se ejercita el KII para la expresión de los deseos y de las oraciones condicionales irreales. Las actividades son precedidas por una breve explicación de la forma, el significado y el uso del KII, así como por algunos ejemplos. Tratamos de introducir la información lo más clara y simplificada posible, a través de esquemas y distinciones gráficas. Por cada función del KII presentada, ofrecemos 6 actividades, tanto referenciales, como afectivas, diseñadas de acuerdo a los principios

de la instrucción gramatical propuestos por VanPatten. Por lo general comenzamos con ejercicios de opciones binarias, emparejamientos y de completar información, seguidas por selección de alternativas y cuestionarios (para la descripción de este tipo de actividades ver 4.2.3.1).

**Sujetos:** Se trata del mismo grupo de aprendientes de alemán de nivel C1 a quienes aplicamos el *pre-test* (ver 5.1.).

**Procedimiento:** Una vez diseñadas las actividades de *input* estructurado, unas dos semanas después de haber aplicado el *pre-test*, explicamos a los aprendientes que el KII no puede aprenderse con la facilidad de otras estructuras del alemán. Mencionamos que cuando se aprende la gramática de una lengua, hay que saber tanto las formas gramaticales como sus significados y que, de acuerdo a muchos estudios recientes, se sabe que los seres humanos ponemos mayor atención en el significado de lo que leemos o escuchamos en la lengua extranjera, que en las formas utilizadas para expresar esos mismos significados. De ahí que, muchas veces, tengamos dificultades en aprender las formas de la nueva lengua. Les aseguramos, entonces, que las actividades que presentaríamos estaban diseñadas para que su atención pudiera enfocarse tanto en el significado como en la forma del KII, con lo que esperábamos lo aprendieran más fácilmente.

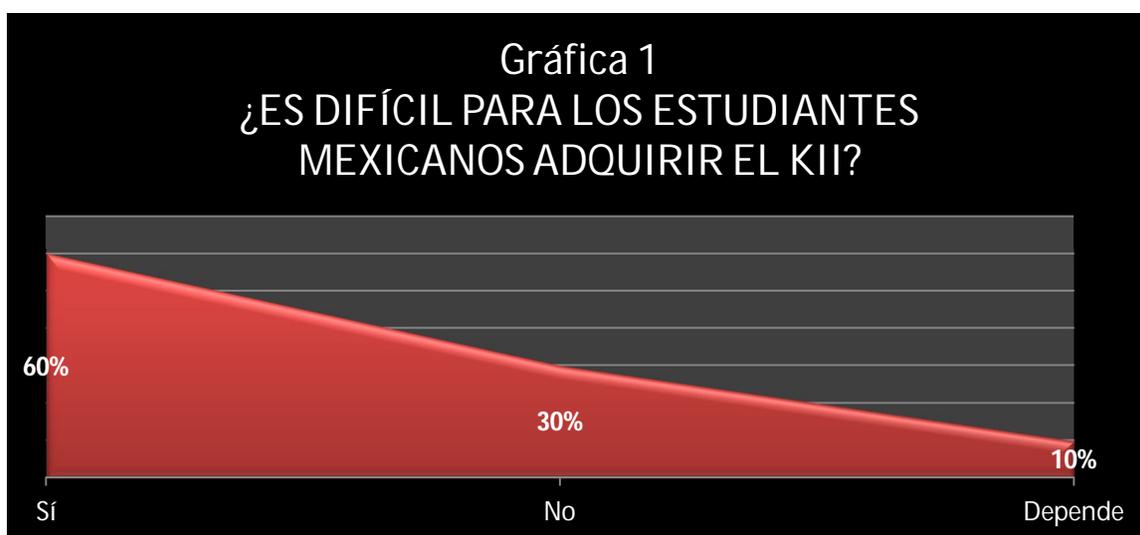
Asimismo, aclaramos que no abordaríamos todos los usos o significados del KII, sino sólo los que se utilizan para dar consejos y para expresar situaciones irreales a través de frases condicionales, y que nos enfocaríamos en la perífrasis verbal *würde* + infinitivo, porque es lo que más se utiliza en la lengua de hoy en día.

Una vez hecho esto, dimos a nuestros siete sujetos de investigación un mini manual (anexo 4), con algunas explicaciones más acerca de su uso y con las actividades que debían resolver. Ocupamos una clase de 50 minutos para dar estas explicaciones y resolver las actividades. Una semana después, realizamos el *post-test* para ver si, en comparación con el primero, los estudiantes habían disminuido en el número de errores cometidos al utilizar la estructura propuesta.

## Capítulo VI. Presentación, análisis e interpretación de los resultados: Problemas de adquisición del KII relacionados con la enseñanza

### 6.1. Resultados de la entrevista a profesores de DaF

Parece que existe un consenso más o menos generalizado entre los profesores acerca de la dificultad que representa para sus alumnos mexicanos adquirir el KII (Gráfica 1), así como en las explicaciones de por qué la estructura figura como un problema. (Gráfica 2).



(Las siguientes gráficas se realizaron de acuerdo con las respuestas de los profesores, remitimos al anexo 1 para ver el cuestionario, aunque cada gráfica lleva en su título la pregunta que hicimos a nuestros sujetos entrevistados)

Como puede observarse, 60% de nuestros sujetos entrevistados considera que el KII plantea conflictos a los estudiantes; es interesante, además, que del 40% restante, 20% afirme: «Aprender es fácil, pero no lo saben usar demasiado» o «No son problemas grandes, pero no lo pueden producir» Lo anterior se observa, ciertamente, no sólo con el KII, ni siquiera sólo con la lengua alemana; se trata de un problema general en el aprendizaje de muchas estructuras y muchas lenguas, pero el hecho de no ser una dificultad exclusiva del KII no lo hace menos problema. De nueva cuenta uno se pregunta aquí, ¿qué significa adquirir una estructura de la lengua extranjera? ¿Puede decirse que la adquisición se produce cuando el estudiante la comprende de manera pasiva y la usa para resolver correctamente los ejercicios que proponen los

manuales o los profesores o, se puede hablar de aprendizaje únicamente cuando el aprendiente, además de entenderla, la emplea para producir en la lengua hablada y escrita? Según, nuestro punto de vista, el hecho de que los alumnos no puedan producir o no sepan usar el KII significa que sí hay problemas con él, en el sentido de que en su interlengua o su sistema de la lengua meta, todavía no figura como un conocimiento al que puedan recurrir para la comunicación. En todo caso, hablaremos a continuación de los problemas que le son propios al KII.

### **6.1.1. Algunas explicaciones docentes de por qué resulta compleja la adquisición del KII**

**A. Problema terminológico.** En el transcurso de las entrevistas, dos profesores reforzaron nuestra percepción de que una de las razones de dificultades relacionadas con la enseñanza tiene que ver con la terminología empleada para presentar la estructura, al declarar: «No es difícil, pero al principio confunden el KII con el subjuntivo español. Esto se debe aclarar» o «La denominación en la gramática de “subjuntivo” y “condicional” en español vs *Konjunktiv I* y *Konjunktiv II* en alemán, confunde».

Al respecto, ya hemos visto que el KII constituye una categoría gramatical, cuyas formas pueden expresar significados diversos y que algunos autores coinciden en denominarlo como el equivalente del subjuntivo español (Ruppert, 1963; Wedel, 1989; Gierden Vega, 2000). Para nosotros, como para los profesores citados, sin embargo, el *Konjunktiv* y el subjuntivo son dos fenómenos gramaticales diferentes ya que las funciones que cumple cada uno son distintas y, por ende, no se corresponden totalmente<sup>10</sup>. Es, por tanto, un error terminológico designar el *Konjunktiv* como el subjuntivo alemán.

---

<sup>10</sup> En concordancia con nuestra idea, en *Der Kleine Duden. Gramática del alemán* (1997) se puede leer: «el subjuntivo castellano y el conjuntivo alemán son modos gramaticales diferentes. El castellano carece de conjuntivo y el alemán de subjuntivo. Debido a sus diferentes funciones, no tienen correspondientes en ambas lenguas. Muchas gramáticas traducen *Konjunktiv* con subjuntivo, pero esto puede crear malentendidos.»

**B. Problema morfológico.** En la siguiente gráfica, podemos constatar que la mayoría de los profesores atribuye a las formas del KII, el hecho de que figure como uno de los puntos difíciles de la gramática alemana:



Además de estos resultados, queremos compartir dos opiniones docentes que, por desgracia, no se ven reflejadas enteramente en las gráficas, pero que son valiosas para nuestro estudio: «El KII es difícil, incluso para los maestros, hay muchas formas que se pueden utilizar cuando el español tiene una sola forma muy rígida» y «El KII es difícil incluso para los hablantes nativos, hay muchas formas que dominar». Estos comentarios refuerzan la idea del *Konjunktiv II* como un fenómeno lingüístico complejo que resulta complicado también para los nativos del alemán, cuyo aprendizaje se verifica relativamente tarde en relación con otros aspectos lingüísticos (Dannerer, 2004).

**C. Un problema de origen multifactorial.** Según los sujetos entrevistados, las explicaciones de las dificultades en el aprendizaje del KII, pueden encontrarse tanto en las características específicas del sistema lingüístico alemán, como en la manera de enseñar y en la influencia negativa de la lengua materna, aunque, como se advierte en la siguiente gráfica, tienen más peso los problemas derivados de los aspectos instruccionales.



Según esta gráfica, la principal fuente de los problemas se encuentra en los efectos de la enseñanza, 90%. Le sigue el impacto negativo de la lengua nativa de los aprendientes con 70%. Y sólo 10% de los maestros hablaría de dificultades intrínsecas de la lengua meta. Hay que mirar, sin embargo, estos resultados con cuidado. Recordemos que en la gráfica anterior (2), los profesores atribuyeron a las formas del alemán, el origen principal de los problemas de adquisición de los aprendientes mexicanos, ¿cómo deben leerse estos resultados aparentemente contradictorios? ¿Es la enseñanza o la propia L2? Lo cierto es que sólo con este instrumento no podemos arriesgar una respuesta contundente acerca de dónde deben buscarse los problemas para adquirir el KII, así que, en su lugar, sería conveniente intentar aunar todos los criterios en una explicación multifactorial que ofrezca distintos puntos de reflexión, por ejemplo, a quienes deban enfrentarse a la tarea de enseñar la estructura.

#### 6.1.2. El nivel lingüístico y los usos más complicados, según los profesores de DaF



En esta gráfica, se advierte nuevamente que los entrevistados consideran la morfología del KII como el nivel lingüístico más problemático y el semántico como el que menos obstáculos impone al aprendizaje de la estructura por parte de sus alumnos. Al respecto, echemos un vistazo a los siguientes comentarios: « Si en español entienden el significado, en alemán se entiende también». «Los problemas están en el (nivel) morfológico, yo creo que es más a nivel de la forma que de contenido. Si captan el contenido o el sentido, eso es lo importante...». «Las oraciones irreales son más complicadas por la sintaxis y la diéresis».

Según nuestra propia experiencia en el aprendizaje del KII, también nos dimos cuenta de que, por ejemplo, las oraciones condicionales irreales se entienden sin mayor problema, especialmente cuando su carácter hipotético o irreal es evidente debido al contexto de la oración o al conocimiento del mundo. En frases como "*Wenn ich viel Geld hätte, würde ich mir ein Haus in Spanien kaufen*" (Si tuviera mucho dinero me compraría una casa en España), el sentido se capta desde el primer momento (quizá porque la expresión de la irrealidad tanto en español como en alemán parece un aspecto común y se realiza con similares actos de habla), en cambio, el problema se presenta cuando los alumnos intentan producir las formas del KII.

En estos comentarios creemos ver, además, el reflejo del tipo de instrucción que los profesores practican, a saber, una enseñanza de la lengua alemana basada en el enfoque comunicativo que, como sabemos, privilegia el significado y las situaciones comunicativas en menoscabo de las formas. «Yo lo introduzco (el KII) contrastando realidad con irrealidad y doy ejemplos como, "si yo tuviera un coche", "si tuviera más dinero", así los alumnos entienden de qué se trata, después introduces las estructuras y haces ejercicios de transformación». Si esto es así, el alumno poseerá en principio únicamente información sobre el o los significados del KII y desconocerá con qué formas ha de llevar a cabo sus funciones comunicativas. A partir de lo que nosotros proponemos, en concordancia con el modelo de instrucción gramatical de VanPatten, deben enseñarse al mismo tiempo tanto formas como significados, a través de actividades que obliguen a los estudiantes a ver la conexión entre unos y otros.

Casi inmediatamente por debajo del nivel morfológico, 33%, se coloca a los componentes pragmático, 27%, y sintáctico, 27% como el segundo lugar de ámbitos lingüísticos en los que se presentan problemas en el aprendizaje del KII. En relación con la sintaxis, los profesores se refieren a la arquitectura de las oraciones condicionales del tipo *wenn-dann*, en las que el uso del KII provoca que la relación interna entre el sintagma condicionante y el sintagma condicionado no muestre el orden de palabras de una oración independiente, sino el de una subordinada, con el que los estudiantes suelen tener problemas casi siempre por no ser el orden canónico del español. En cuanto al nivel pragmático, creemos que éste es tal vez el ámbito en el que más correspondencia haya entre ambas lenguas, sobre todo en lo referente a la cortesía.



Por último, los profesores aludieron a los usos o funciones más difíciles de aprender por parte de sus estudiantes mexicanos (Gráfica 5). En general, podemos decir que son las oraciones condicionales lo que más problemas causa (80%). Hecho que resultaría difícil de creer ya que, en el nivel semántico, ambas lenguas coinciden en el tratamiento de lo *Irrealis* en la condicionalidad (Gierden Vega, 1999: 123), pero al parecer la dificultad reside en otro nivel.

## 6.2. Resultados de la revisión de los materiales didácticos

Recuérdese que decidimos realizar una revisión tanto de los manuales con los que se enseña en el Instituto Goethe, como de algunas gramáticas pedagógicas del alemán, porque 8 de los 10 profesores entrevistados mencionaron que muchos de los problemas de adquisición del KII relacionados con la enseñanza residen en estos materiales didácticos. Aunado a ello, creemos que en el contexto del aula, los manuales poseen una enorme importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, al ser el *input* al que se expone a los alumnos. Por otro lado, con base en los comentarios de varios profesores con respecto a la forma en que transmiten la gramática, pensamos que la mayoría de los manuales efectúa dicha tarea, tal y como lo describe VanPatten (1995: 90) en su *Grammar Instruction as a Structured Input*, a saber: se trata de una enseñanza tradicional de la gramática que poco ha evolucionado, porque se centra únicamente en la producción de estructuras de la lengua extranjera, a través de ejercicios mecánicos y, en el mejor de los casos, comunicativos –con énfasis en el significado-, pero que poco se ocupa de las formas. De acuerdo con el autor, dicha enseñanza no desempeña un papel cognitivo de importancia, en realidad, sólo ayuda a la fluidez, pero no a la adquisición. Veamos con qué tipo de instrucción nos encontramos en los manuales. (Los criterios de análisis los hemos descrito en 5.3.).

### 6.2.1. El KII en los manuales de alemán lengua extranjera

|                    |                                                                          |
|--------------------|--------------------------------------------------------------------------|
| <b>TÍTULO:</b>     | <b><i>Em Hauptkurs, Deutsch als Fremdsprache für die Mittelstufe</i></b> |
| Autoras:           | Michaela Perimann-Balme y Susanne Schwalb                                |
| Fecha de edición:  | 1998                                                                     |
| Lugar de edición:  | Múnich, Alemania                                                         |
| Casa editorial:    | Max Hueber Verlag                                                        |
| Nivel:             | Intermedio                                                               |
| Número de niveles: | 3                                                                        |

En este manual de corte comunicativo se observa una programación a partir de la perspectiva nocional-funcional. Esto es, las unidades didácticas se estructuran en torno a las situaciones de comunicación que se piensa va a enfrentar el alumno, de ahí se derivan los exponentes funcionales que aparecen en ellas y la gramática que les subyace. Bajo el enfoque comunicativo, la lengua se concibe como un instrumento de

comunicación y la enseñanza de la gramática constituye un medio y no un fin, éste tiene que buscarse en el deseo de preparar a los alumnos para la comunicación. Por ello, la enseñanza en el aula tiene que ver con el uso de la lengua y no con el conocimiento lingüístico, aunque, debemos admitir que en este manual parece tener la misma relevancia (al menos en el índice) que, por ejemplo, el conocimiento del léxico o las destrezas *escribir, escuchar, leer y hablar*. De hecho, cada unidad está estructurada de manera que puedan practicarse todas estas secciones, y a decir de los autores, «incluso de manera independiente».

El KII se presenta casi al final del manual. Es la unidad 6, titulada "Futuro", la que lo introduce; está concebida (como el resto) de manera que con sus distintos apartados se puedan practicar las diferentes destrezas de la lengua. Toda unidad comienza con una hoja de entrada (*Einstiegsseite*), que funciona como un pre-texto para comenzar a hablar sobre el tema que se va a tratar, en la que se solicita a los estudiantes diferentes actividades, en este caso, se pide la descripción de una fotografía que tiene que ver con el futuro: un robot con un carrito de supermercado. Cabe señalar, que en esta hoja de entrada no se ve por ninguna parte una sola forma del KII, aunque es el tema gramatical de la unidad.

Sigue un texto, diríamos, bastante extenso; se trata de un reportaje llamado "Recuerdos del futuro" (*Erinnerungen an die Zukunft*) en el que se incluyen varias formas del KII del presente. Al terminar con la lectura, se pide a los alumnos responder a algunas preguntas de comprensión en las que se habla de "utopías" y se contrasta el concepto de irrealidad con el de realidad. En la siguiente actividad, los alumnos deberán regresar al texto para subrayar las formas que denotan irrealidad y después empezarán a producir oraciones que expresen deseos, a partir de un modelo como "*Wenn man Roboter hätte, würde man sich viel Arbeit sparen*" (Si tuviéramos robots, nos ahorraríamos mucho trabajo); con ésta y otras actividades del mismo carácter se termina el apartado "Leer" (*Lesen*). Sigue "Hablar" (*Sprechen*), aquí se introduce un nuevo uso del KII: el de la cortesía. Se realiza a través de tres actividades en las que se solicita a los alumnos que formulen peticiones a partir de varios ejemplos. En uno de los ejercicios se introducen tres maneras de pedir algo: con el

imperativo, con el KII y con una petición indirecta, los ejemplos están ahí para que el alumno produzca a partir de ellos, pero en ningún lado se ve cuándo debe usarse cada una de estas variantes, lo que consideramos como una falta al nivel pragmático. El apartado que sigue es "Escuchar" (*Hören*), en él sucede lo mismo que con los anteriores, hay muestras o modelos de uso de la estructura que se pide reproducir en seguida, en este caso, se trata de las oraciones comparativas irreales "*als ob*" (como si). En la sección "escribir" (*Schreiben*), los estudiantes tienen que redactar un texto en el que no se pide ni se condiciona el uso de ninguna forma del KII, lo mismo sucede en la sección "Vocabulario" (*Wortschatz*); sólo al final, en el marco de una segunda lectura, se introducen las formas del KII del pasado. Le sigue la formulación de una regla y su empleo inmediato en oraciones a partir de modelos concretos. En cuanto a la presentación propiamente de las formas gramaticales se realiza en el último apartado de la unidad titulado "Gramática". Se empieza con las reglas de formación para el KII original del presente de los verbos modales, auxiliares, regulares e irregulares, con cuadros que muestran los paradigmas de los verbos más importantes; posteriormente se aclara que algunas de estas formas pueden sustituirse por la estructura analítica *würde* + infinitivo, cuando la forma original no pueda distinguirse de aquella del pretérito. En segundo término se presenta la regla de formación para el KII del pasado y, por último, se enumeran, con ejemplos, los distintos usos del KII: oraciones condicionales irreales, deseos irreales, comparaciones irreales y cortesía.

La presentación del KII en esta sección es todo lo clara que unos cuadros bien diseñados le pueda permitir, sin embargo, puesto que introducen tanto las formas del presente como del pasado de todas las categorías de verbos y, además, la forma analítica *würde* + infinitivo, no puede hablarse de una dosificación gradual de contenidos, lo que creemos representa un *input* confuso. En el mismo apartado gramatical, se enumeran una serie de funciones que se cumplen con el KII, se dan más ejemplos para su comprensión y se espera que con una sola unidad, el alumno domine el nuevo conocimiento gramatical. Por último, los ejercicios que se presentan tanto en el manual como en el cuaderno de ejercicios que lo acompaña son sorprendentemente escasos y del tipo mecánico, o centrados en el significado; ninguno de ellos exige del

alumno comprender simultáneamente el contenido y observar los rasgos formales del KII.

| TÍTULO:            | <i>Aspekte, Mittelstufe Deutsch</i>                                   |
|--------------------|-----------------------------------------------------------------------|
| Autores:           | Ute Koithan, Helen Schmitz, Tanja Sieber, Ralf Sonntag y Nana Ochmann |
| Fecha de edición:  | 2008                                                                  |
| Lugar de edición:  | Berlín, Alemania                                                      |
| Casa editorial:    | Langenscheidt                                                         |
| Nivel:             | B1                                                                    |
| Número de niveles: | 6                                                                     |

*Aspekte* se compone de diez unidades didácticas, de las cuáles sólo una, la octava, aborda el KII. Como muchos métodos concebidos según el enfoque comunicativo, *Aspekte* se caracteriza por no introducir la gramática de forma aislada, sino en relación con el léxico y las situaciones comunicativas, sin embargo, debido a una ¿desmedida? voluntad de integración de las estructuras lingüísticas, estas llegan a perderse en el mar de otros contenidos. Así, el apartado por excelencia para la presentación de los aspectos gramaticales es una página al final de la unidad, denominada "Mirada retrospectiva a la gramática" (*Grammatik-Rückschau*), en la que aparecen cuadros bastante bien estructurados con los que se ofrece una visión general tanto de los usos del KII abordados en esta unidad (petición cortés, situaciones irreales y suposiciones), como de las formas del KII del presente.

Valoramos positivamente que no se hayan introducido demasiadas funciones de la estructura y que tampoco se hayan presentado de golpe todas las formas, tanto del KII del presente, como del pasado, etc. Sin embargo, aquí el *input* parece escaso. Y es que a lo largo de la unidad, se muestran solo tres oraciones construidas con el KII; por supuesto, están tan integradas, como decíamos, a los demás contenidos que no pueden verse y no hay ningún recurso tipográfico que las resalte. Parece injusto, entonces, por no decir irrisorio, que justo después de este *input* haya ejercicios que pidan al alumno producir frases empleando el KII. Claro, no podía faltar la oración ejemplo.

En cuanto a la manera de practicar la gramática, se trata de ejercicios para rellenar huecos con las formas faltantes del KII, contestar preguntas de comprensión, sustituir algunos elementos oracionales y construir oraciones tomando como modelo un

ejemplo dado. El empleo de la estructura parece muy forzado, además, porque las situaciones comunicativas planteadas no están claramente relacionadas con el uso del KII. En este sentido, al igual que el manual que analizamos anteriormente, *Aspekte* puede calificarse como un método en el que priman los aspectos relacionados con la comunicación y no se estimula la atención simultánea de los alumnos al código lingüístico del texto y a su contenido.

En resumen, en relación con los manuales, creemos que mucho de lo que dificulta el aprendizaje del fenómeno mencionado es la presentación que de él se hace: por un lado, tenemos una exposición abigarrada de varios usos del KII –mezclándolos, a veces sin ningún recato en una sola unidad- y, por otro, tenemos su introducción en el marco de una lección que no se vuelve a ver a lo largo de todo el manual. Aunado a lo anterior su enseñanza se lleva a cabo de acuerdo a un tipo de instrucción gramatical centrada en la producción o el *output*, práctica que, según autores como Lee y VanPatten (1995: 95), puede ayudar a la fluidez y a la precisión, pero no a desarrollar el sistema de la interlengua del aprendiente. En su opinión, esto último sucede sólo si la instrucción se orienta al *input*, es decir, a los datos lingüísticos a los que el estudiante es expuesto, tanto de manera oral como escrita, a la hora de aprender una segunda lengua.

### **6.2.2. El KII en las gramáticas pedagógicas**

Hay dos inconvenientes que queremos resaltar de estos materiales, disponibles en la biblioteca del Instituto Goethe para la consulta tanto de alumnos como profesores. El primero de ellos es que, al hablar del KII, los autores de las distintas gramáticas no parecen haber llegado a un consenso en cuanto a si éste debe verse como una categoría atemporal o, si por el contrario, hay que imponerle una etiqueta de tiempo. Al respecto, Götze y Hess-Lüttich (1989: 99) afirman que muchas gramáticas, tradicionales y también actuales (entre ellas la Duden), presentan falsamente el KII como el “conjuntivo del pasado” y el KI como el “conjuntivo del presente”. Según estos autores, el KI y el KII no se distinguen temporalmente, son sinónimos en este sentido, pero sí puede hacerse entre ellos una distinción modal. Así lo expresan:

«Die Konjunktivformen werden durch Anfügen eines –e an den Stamm des Verbs gebildet; beim Konjunktiv I an die Präsensform (deshalb fälschlicherweise Konjunktiv Präsens genannt), beim Konjunktiv II an die Präteritumsform (deshalb fälschlicherweise Konjunktiv Präteritum genannt)... Diese Auffassung freilich ist falsch: Konjunktiv I und Konjunktiv II unterscheiden sich nicht in temporaler Hinsicht. Zwischen *er gehe* und *er ginge* bzw. *er müsse* und *er müsste* gibt es bezüglich der Zeitaussage keinen Unterschied: sie sind in diesem Aspekt synonym»<sup>11</sup>.

En las gramáticas que revisamos encontramos un reflejo de dicho desacuerdo: *Die Kleine Duden*, en concordancia con Götze y Hess-Lüttig, dice que las formas del KI y KII no expresan tiempos diferentes; en cambio, en Dreyer y Schmitt (2001) sí hablan de un conjuntivo II del pasado y de un conjuntivo I del presente y, por último, hay, además quienes evitan el problema, a través de otra terminología, véase Castell (2007). ¿En qué grado pueden estas visiones distintas del KII entorpecer su adquisición? Veamos un ejemplo:

Supongamos que estamos tratando de aprender el KII con una gramática en la que se llama al KI el *conjuntivo del presente* y al KII, *conjuntivo del pasado* y leemos después las siguientes frases:

- (1) Er sagte, er **könne** sich nicht erinnern- Él dijo que no podía recordar  
KI
- (2) Er **würde gehen** –Él iría  
KII
- (3) Er **würde gegangen sein** –Él habría ido  
KII

---

<sup>11</sup>Las formas del *Konjunktiv* se construyen al agregar una –e a la raíz del verbo. En el KI se le agrega a la forma del presente (por lo que se le llama falsamente *Konjunktiv* del presente). En el KII la –e se le agrega a la forma del pasado (por ello se le denomina, también falsamente, *Konjunktiv* del pasado). Esta interpretación o concepción del *Konjunktiv* es, por supuesto, incorrecta. El KI y el KII no se diferencian desde el punto de vista temporal. Entre *er gehe* y *er ginge*, *er müsse* y *er müsste* no hay diferencia relacionada con el tiempo, en este aspecto son sinónimos.

Como puede verse, en (1) se utiliza una forma del KI, si éste es el conjuntivo del presente ¿cómo podemos explicar que esta oración se refiera al pasado? Asimismo, ¿cómo podemos interpretar que en (2), en donde se usa el KII, supuesto conjuntivo del pasado, haya una alusión al presente y en (3), otra vez al pasado? Según nuestra propia experiencia en el estudio del KII como estudiantes de DaF, tal caracterización nos trajo verdaderos dolores de cabeza. No podíamos explicarnos que dentro de las formas del pasado, es decir, dentro de las formas del KII hubiera también formas que claramente hacen alusión al presente.

La segunda observación sobre las gramáticas pedagógicas es que el estudiante que quiera aprender el KII con su ayuda deberá enfrentar una ingente cantidad de reglas de sustitución de la estructura por la forma analítica *würde* + infinitivo. Para muestra, unos cuantos ejemplos extraídos de *Die Kleine Duden*:

Puede remplazarse el KII por la forma analítica en los siguientes casos:

- 1) Cuando las formas del KII son ambiguas, es decir, que no se diferencian de sus formas de indicativo.
- 2) El uso de la construcción con *würde* es totalmente correcto en oraciones que expresan algo irreal o venidero.
- 3) La construcción con *würde* también se usa cuando el KII resulta inusual o anticuado.
- 4) Cuando no queremos sonar muy afectados.
- 5) Sin embargo, hay que evitar una acumulación de formas con *würde* porque resulta poco elegante cuando se usa tanto en la oración principal como en la subordinada.
- 6) En cuanto al estilo indirecto, se puede usar la forma con *würde* cuando las formas del KI y KII son poco claras o no son de uso corriente.
- 7) Cuando las formas del KI y del indicativo coinciden, se usa el KII para evitar malentendidos.
- 8) En el lenguaje hablado, aun cuando las formas del KI no se confunden con las del KII, se tiende a usar éste último.

- 9) Cuando el hablante quiera significar con ello que tiene dudas sobre la veracidad de una afirmación.

Y un largo etcétera, tenemos tantas reglas, algunas de ellas tan poco transparentes que no podemos imaginarnos cómo el alumno sería capaz de procesar dicha información. Nos da la impresión de que por la complejidad y diversidad con que las gramáticas describen las reglas de utilización del KII, obstaculizan al alumno su adquisición de forma sencilla.

Con base en todo lo expuesto hasta aquí, creemos que los problemas relacionados con la enseñanza que pueden afectar la adquisición del KII a los estudiantes de DaF son los siguientes:.

- a) Problema terminológico: Llamar "subjuntivo alemán" al KII. Por otro lado, definir el KI como conjuntivo del presente y el KII como conjuntivo del pasado.
- b) Tener que lidiar con un *input* confuso con el que se pretende enseñar una sola forma para muchos significados.
- c) Estar expuesto a un *input* insuficiente.
- d) Falta de tratamiento periódico de la estructura.
- e) Introducción de las formas del KII del presente y del pasado casi a un mismo tiempo.
- f) Recibir una enseñanza orientada al *output* (ejercicios centrados en la producción).
- g) En general, la enseñanza de segundas lenguas bajo el enfoque comunicativo privilegia la atención al significado y a las situaciones comunicativas en donde se utilizan las estructuras, en este caso el KII, en detrimento de la atención a la forma.

### 6.3. Análisis semántico-morfológico del KII: Problemas de adquisición del KII relacionados con la lengua meta.

#### 6.3.1. Verbos alemanes en KII

Como otras lenguas flexivas, la alemana posee una estructura verbal bastante compleja; en este apartado trataremos de identificar los componentes del KII para descubrir si sus complejidades internas pueden estar en el fondo de los problemas de adquisición de los alumnos hispanohablantes de DaF.

##### 6.3.1.1. Los verbos débiles

Los verbos débiles son aquellos que siempre mantienen su raíz, son verbos que en español se denominan "regulares". Todos ellos poseen una forma idéntica en el pretérito imperfecto y en el KII.

| <i>Präteritum</i> | <i>Konjunktiv II</i> |
|-------------------|----------------------|
| spielte           | spielte              |
| kaufte            | kaufte               |
| liebte            | liebte               |
| fragte            | fragte               |

Una manera de interpretar este fenómeno es decir que son formas homónimas, ya que en el KII no hay ninguna marca de él. Sin embargo, autores como Gallman (2007: 2), sostiene que esta homonimia es sólo un fenómeno de superficie, en realidad, si se compara (a) con (b), se verá que cada forma de *spielte* tiene un significado diferente (a = [+PRÄTERITUM] y b= [+KII]), lo que sucede aquí, dice el autor, es que el morfema del KII está subespecificado.

- a. *Ich spielte gern als Kind* (Me encantaba jugar cuando era niño)
- b. *Ich spielte gern wenn ich die Zeit hätte* (Me encantaría jugar si tuviera tiempo)

La subespecificación es, según el autor, un fenómeno que se presenta en las lenguas flexivas y lo describe como sigue: Idealmente, debería haber tantas formas verbales

como combinaciones posibles de morfemas representando diferentes categorías, por ejemplo: persona, tiempo, número o modo, sin embargo, esto no es así. De hecho en las lenguas flexivas es prácticamente imposible tratar de identificar o de separar morfemas asociados con cada una de las diferentes categorías del verbo. Así, el sistema morfológico no dispone de tantas formas como se esperaría por el número de significados que se marcan en los verbos. Por ejemplo, en *spielte*, tenemos la raíz *spiel-* y el morfema flexivo *-e*, que indica, al mismo tiempo, la terminación de la primera persona, número singular, tiempo presente y modo indicativo. Bajo esta perspectiva, las formas del KII no están ausentes, sino que son idénticas superficialmente y subespecificadas en lo profundo.

Ausencia o inexistencia de morfema del KII en los verbos débiles, homonimia o subespecificación, lo cierto es que los alumnos de DaF no tendrán que aprender a utilizar las formas originales del KII de los verbos débiles, porque la propia lengua alemana ha encontrado una solución a estos problemas, a saber: con la perífrasis *würde* + infinitivo.

### **6.3.1.2. Los verbos modales**

En alemán *können*, *müssen*, *dürfen*, *sollen* y *wollen* son verbos modales. Si oponemos las formas *konnte* y *könnte* del verbo *können*, observamos que la presencia de la diéresis da lugar a un cambio de significado. La primera es una forma del pasado, mientras que la segunda es una forma del KII. Esto también sucede con los verbos *musste/müsste*, *durfte/dürfte* y el auxiliar *wurde/würde*; la diéresis es un elemento que modifica el significado de la forma básica. Con los verbos *sollen* y *wollen*, sin embargo, no sucede lo mismo que con el resto de los modales. En una comparación del pretérito con el KII tenemos formas idénticas: *sollte/sollte* y *wollte/wollte*. En este caso, ninguna diéresis u otro cambio morfológico marca el paso del pretérito al KII. Las formas son idénticas para uno y otro modo por lo que no todo el sistema de los verbos modales funciona igual. Esta puede ser una fuente de dificultad en la adquisición del KII, por ejemplo, no sólo porque las excepciones a las reglas siempre

ponen a prueba la memoria de los estudiantes, sino porque sin un contexto oracional, las estructuras resultan ambiguas.

### 6.3.1.3. Los verbos fuertes

En esta ocasión analizaremos los fragmentos mínimos significativos que estructuran o componen los verbos fuertes, por ejemplo: el verbo *fahren*.

|     | <i>Präsens</i> | <i>Präteritum</i> | <i>Konjunktiv II</i> |
|-----|----------------|-------------------|----------------------|
| Ich | fahre          | fuhr              | führe                |

En el pretérito, el verbo *fahren* sufre una modificación *a-u* en la raíz; un cambio de vocal temática parece marcar el paso del presente al pasado en los verbos fuertes; a esto se le añade, en el KII, una diéresis que, al igual que en los verbos modales, es pertinente para marcar el KII. Tenemos, entonces, un morfema supletivo (*fahr-fuhr-*) con una modificación más (*führ-*). Pero esto no es todo, en la primera, segunda y tercera persona singulares, así como en la segunda plural parece que la *-e* añadida, también marca el KII (*führe*). Para explicar estos procesos, Fox (1992: 101) habla de un modelo morfológico que no sólo describe la estructura verbal como un conjunto de morfemas, sino en términos de modificaciones morfológicas. «Este modelo, llamado *ITEM-AND-PROCESS*, parece particularmente apropiado para ciertos tipos de formas de plural y de tiempo en alemán, donde encontramos procesos tales como la metafonía y su fenómeno contrario, y en donde se requiere de un marco descriptivo más elaborado, con una base más abstracta, para unas formas que se convierten en otras».

Un verbo como *finden*, por ejemplo, contiene una raíz *find* con dos procesos o dos cambios de vocal temática: una vez de *i-a* (*finde-fand*) y, otra de *a-ä* (*fand-fände*) y, por otro lado, un afijo añadido (*-e*) que vendría a ser otro proceso para construir la forma del KII.

Para el estudiante extranjero será, en un principio (y mientras la mente no automatice dichos procesos), difícil producir una forma conjuntivada como esta por requerir de varios cambios que, por cierto, no se presentan con regularidad en todos los verbos

fuertes; existen otros verbos como *haben*, en los que el KII sólo se marca con una diéresis (*hatte/hätte*) o, en términos de Fox, en los que sólo hay un proceso de cambio *a-ä*. Verbos como *schlafen* tienen también sólo un proceso, pero esta vez no es un cambio de vocal temática por diéresis, sino una *-e* añadida como terminación a las formas del pretérito (*schlief-schliefe*). Otra variación es la de verbos como *gehen*, en los que algunas personas no parecen experimentar ningún cambio con respecto al pretérito, mientras que otras sí (*ich ging/ginge; wir gingen/gingen*). Por último, tenemos verbos como *sein*, en el que hay un proceso *a-ä* más un afixo añadido *-e*, obligatorio para unas formas y facultativo para otras. Así, tenemos:

|                    |                  |
|--------------------|------------------|
| ich war/wäre       | wir waren/wären  |
| du warst /wär(e)st | ihr wart/wär(e)t |
| er war/wäre        | Sie waren/wären  |

Mientras que el cambio de modo para la primera persona singular se indica con un proceso de modificación de vocal temática, más una terminación, para la primera persona plural sólo hay un cambio de vocal temática por efecto de la diéresis, además, para la segunda persona el uso de la *-e* es facultativa, es decir, que incluso al interior de un solo paradigma verbal puede haber dificultades porque no hay una regla fija que funcione para todas las personas.

### 6.3.2. Análisis semántico

En el capítulo 2 (2.2), hablamos de la distinción binaria *Realis* e *Irrealis* con la que Palmer (2001) propone abordar el estudio de la modalidad. Estas categorías tipológicas no sólo se refieren a los marcadores gramaticales del modo, sino también a sus características nocionales. Como quedó señalado, unas lenguas pueden marcar ciertas funciones como *Irrealis*, mientras que otra las puede marcar como *Realis*, y propusimos que a fin de encontrar alguna causa de dificultad de adquisición del KII en el terreno semántico, debíamos saber si en alemán existía algún significado marcado como *Irrealis* que no lo fuese en la lengua nativa de los aprendientes de DaF.

Si partiésemos de los significados del español, tendríamos un ejemplo de una diferencia entre el subjuntivo español y el KII alemán:

(1) *Ich glaube nicht, dass Peter heute kommt* (indicativo)

No creo que Pedro venga hoy (subjuntivo)

(2) *Ich kann mir nicht vorstellen, dass was du sagst wahr ist* (indicativo)

No me puedo imaginar que sea verdad lo que me dices (subjuntivo)

En español existen algunos usos en los que se requiere forzosamente del subjuntivo, pero no en alemán; en este caso (1 y 2) tenemos oraciones subordinadas españolas introducidas a través de verbos que expresan duda o imaginación y que se marcan como *Irrealis*, pero en su contraparte alemana no se marcan como algo que pertenezca a esta categoría, de ahí que se emplee el indicativo. Sin embargo, lo que nos interesaba en este trabajo era tomar como punto de partida el alemán, por lo que dejamos de lado una gama enorme de usos que aporta adicionalmente el español.

Ambas lenguas coinciden en el tratamiento de "lo irreal" en varios ámbitos, de hecho, en todos los ámbitos señalados en el capítulo 2 donde funciona el KII: deseos, cortesía, condicionalidad, consejos y sugerencias, aunque con algunas diferencias.

Un caso de coincidencia parcial entre el alemán y el español se refiere a la expresión del deseo: dicha función se marca como *Irrealis* en ambas lenguas, esto es, como eventos no realizados, sin embargo, mientras que en alemán el deseo se identifica generalmente con el uso del KII, en español podemos utilizar tanto el subjuntivo como el condicional.

(3) Ich wünsche mir in schnelleres Auto (indicativo)

(Deseo un coche más rápido –indicativo)

(4) Mein Wunsch wäre mir in schnelleres Auto zu finden (KII)

(Mi deseo sería encontrar un coche más rápido –condicional)

(5) Ich könnte jetzt eine ganze Schokolade essen (KII)

(Ahora podría comerme un chocolate entero -condicional)

(6) Ich würde besser Deutsch sprechen (KII)

(Quisiera hablar mejor alemán –subjuntivo)

Una interpretación posible de este fenómeno podría ser que en alemán las formas del condicional y del KII son homónimas, pero el hecho de que en (4) y (5) la traducción al español sólo pueda efectuarse mediante el condicional (sería inusual oír a alguien decir “mi deseo fuera...” o “ahora pudiera comerme un chocolate entero”) nos muestra que, en realidad, el alemán no tiene una forma propia para el condicional; así, las dos formas del español (imperfecto de subjuntivo y condicional –con la misma función) se expresan por una sola del alemán, la del KII.

Por otro lado en (3) vemos que también se expresan deseos sin la ayuda del subjuntivo o del KII y en esto coinciden ambas lenguas. Ahora bien, si es posible expresar un deseo con el puro significado del verbo “desear o *wünschen*” en indicativo, podemos resaltar un aspecto acerca de las proposiciones alemanas anteriores, a saber: que el significado desiderativo resulta redundante, ya que se encuentra tanto en el uso del KII como en el adverbio *gern*. Por supuesto, esto sucede también en español, en (7) y (8), por ejemplo, tenemos que tanto la interjección “ojalá” o la fórmula de construcción “si tan sólo” indican deseo además de la forma verbal.

(7) ¡Ojalá te hubiera conocido antes!

(Hätte ich dich nur früher kennengelernt)

(8) ¡Si tan sólo mi amigo podiera venir!

(Wenn mein Freund kommen könnte!

Como vimos en el capítulo IV, este fenómeno de redundancia puede tener efectos importantes sobre la adquisición de las estructuras lingüísticas, ya que según un principio del procesamiento de la información esbozado por Lee y VanPaten (1995: 97), cuando se encuentran presentes en una misma oración tanto elementos gramaticales como léxicos que codifican el mismo significado, serán estos últimos los que se tomarán en cuenta y se procesarán por los aprendientes.

En apoyo a la idea de Bybee y Fleischman (1995: 9) de que los marcadores *Irrealis* son a menudo redundantes, ya que el carácter nocional *irrealis* está marcado en algún lugar de la proposición, además de la flexión modal, comparamos las siguientes oraciones:

(9) Wäre sie meine Frau!

(10) Wenn sie meine Frau wäre!

(¡Ojala fuera mi mujer!)

(11) Hätte ich nur ein bisschen mehr Zeit gehabt“

(12) Wenn ich nur ein bisschen mehr Zeit gehabt hätte!

(¡Ojalá hubiera tenido un poco más de tiempo!

Ambas versiones alemanas significan lo mismo en español, pero en (9) y (11) tenemos un deseo expresado *únicamente* con la forma conjuntivada de *sein* y *haben* respectivamente; en cambio, en (10) y (12) la función desiderativa se encuentra, además de en el KII, en la conjunción subordinante *wenn*, cuya presencia, como vemos puede ser opcional.

Debemos decir, por último, que si en lugar de traducir (10) y (12) como lo hicimos (“¡Ojalá fuera mi mujer!” u “¡Ojalá hubiera tenido un poco más de tiempo!”), hubiésemos empleado una versión más literal, esto es, tomando en cuenta la conjunción *wenn*, tendríamos que estos enunciados con función desiderativa son, en realidad, oraciones condicionales con una de las cláusulas omitida. Así, (10) podría leerse como “Si fuera mi mujer...” y (12) como “Si hubiera tenido un poco más de tiempo...”. No en vano, tanto las condicionales irreales en alemán, como la expresión de los deseos se indican a través del marcados *Irrealis*.

La condicionalidad, por su parte, constituye uno de los puntos importantes de este trabajo porque existe una relación evidente entre la arquitectura de las oraciones condicionales irreales y la de otros usos como la expresión de los deseos (13), los consejos (14), las suposiciones (15) y la exhortación (16).

- (13) Wenn er da wäre!  
(¡Si tan sólo él estuviera aquí!)
- (14) Wenn ich du wäre, würde ich ihm alles erzählen  
(Si fuera tú, le contaría todo)
- (15) Was würdest du tun, wenn du die arbeit nicht bekämest  
(¿Qué harías si no consiguieras el trabajo)
- (16) Wenn du aus der Wohnung gehst, könntest du den Mühl weg werfen?  
(Si sales de casa ¿podrías tirar la basura?)  
Es wäre nett, wenn Si emir helfen könnten  
(Sería usted amable, si pudiera ayudarme)

Como vemos, con la misma estructura sintáctica del tipo de oración condicional se pueden expresar todos estos matices semánticos; incluso en el caso de los deseos (13), donde tenemos una elipsis, es decir, una oración condicional con una sola cláusula explícita. Es más, no sólo el armazón con que se construyen estas frases resulta común, también lo es el fondo de significado que les confiere el hablante: se trata de sucesos no realizados que dependen de condiciones que todavía no se cumplen, de ahí que todos lleven un marcador *Irrealis* (subjuntivo/condicional o KII).

En este sentido, concordamos con Gierden Vega (1999: 123) en que el KII y el subjuntivo español coinciden «en la designación de lo irreal en su acepción más amplia (deseo, hipótesis, exhortación, duda, etc.) para la cual se produce un uso sistemático del subjuntivo» o, KII, en el caso del alemán.

## 6.4. Resultado del análisis de errores

### VIII. Uso condicionado del KII en la modalidad escrita

En esta parte de la prueba (remitimos al anexo 2 para ver el *test* completo) se pidió a los sujetos investigados realizar una redacción en la lengua meta, en donde se condicionó el empleo del KII por medio de tres preguntas. Con la primera respuesta, se esperaba que produjeran formas del KII del presente, mientras que las otras dos preguntas requerían de formas del pasado. A continuación, reproducimos las respuestas de los alumnos.

| I. USO CONDICIONADO DEL KII EN LA MODALIDAD ESCRITA                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                   |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Stell dir vor, du wärst Präsident von Mexiko. Was würdest du unternehmen um die Lebensqualität der Mexikaner zu verbessern? (Imagínate que fueras el presidente de México, ¿Qué harías para mejorar la calidad de vida de los mexicanos) |                                                                                                                   |
| Alumno 1                                                                                                                                                                                                                                    | Ich würde mit der Korruption aufhören oder mindestens würde ich anfangen dagegen zu kämpfen.                      |
| Alumno 2                                                                                                                                                                                                                                    | Wenn ich Präsident von Mexico wäre, würde ich mehr Arbeitsstellen gründen.                                        |
| Alumno 3                                                                                                                                                                                                                                    | Wenn ich Präsident von México wäre, würde ich viele Schule und Universitäten bauen                                |
| Alumno 4                                                                                                                                                                                                                                    | *Wenn ich Präsident wäre, würde die Kriminalität <b>reduziert</b>                                                 |
| Alumno 5                                                                                                                                                                                                                                    | Ich würde die Erziehung verbessern, sowie die Wirtschaftliche Stabilität.                                         |
| Alumno 6                                                                                                                                                                                                                                    | *Wenn ich Calderon <b>sein würde</b> ,werde selbstmord begehen!                                                   |
| Alumno 7                                                                                                                                                                                                                                    | Wenn ich Präsident wäre, würde ich mehr Arbeitsstellen schafen, sodass die Mexikaner mehr Geld verdienen könnten. |

Lo primero que notamos es que las redacciones no superan la extensión de la frase; tal vez porque en los manuales de DaF se trabaja, normalmente, sólo con oraciones del tipo *wenn-dann*; raras veces hay un *input* con textos extensos y en la práctica siempre se pide que reproduzcan esta clase de oraciones. Esto puede verse reflejado en cómo la mayoría de los estudiantes formularon su respuesta, en realidad, únicamente dos elidieron la cláusula *wenn* de la frase. En cuanto a los errores cometidos, observamos que hay cinco producciones exitosas y sólo dos presentan errores (alumnos 4 y 6). En el primer caso, el estudiante parecía querer utilizar la forma analítica *würde* + infinitivo, pero, en lugar de éste último, empleó una forma de participio que no suele ser parte de la forma analítica, sino del KII del pasado. Posiblemente, este error se

deba a la enseñanza, ya que en los manuales que revisamos constatamos una introducción de las formas conjuntivadas de ambos tiempos en una sola unidad. En el segundo caso (alumno 6), tenemos el empleo de una forma analítica con un verbo que no la requiere, esto es, hay verbos como los auxiliares (en cuyo caso estaría *sein*), los modales y algunos verbos fuertes que conservan la forma original del KII. Parece ser un error intralingual en el que el alumno sobregeneraliza o hace extensiva la regla de la forma analítica a todos los verbos. Por otro lado, tenemos el uso de *werden* en indicativo, en lugar de una forma conjuntivada.

| I. USO CONDICIONADO DEL KII EN LA MODALIDAD ESCRITA |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|-----------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                     | <p>2. Was denkst du über die omnipräsente Gewalt in Mexico? Hättest du die Drogensituation auf ähnliche Weise bekämpft wie der Präsident oder hättest du andere Massnahmen ergriffen?<br/>(¿Qué piensas acerca de la violencia omnipresente en México?<br/>¿Habrías combatido el problema de las drogas como lo hizo el presidente o habrías tomado otras medidas?)</p> <p>3. Wie hättest du den Triumph der mexikanischen Nationalmannschaft bei der Weltmeisterschaft 2010 gefeiert?<br/>(¿Cómo habrías celebrado el triunfo de la selección mexicana en el mundial de 2010?)</p> |
| Alumno 1                                            | Vielleicht hätte ich dasselbe gemacht und auch hätte ich etwas gegen die Korruption unternommen. / Ich hätte vielleicht mit meinem Freundin auf die Strasse gefeiert, aber ehrlich gesagt, finde ich Fussball nicht so toll.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| Alumno 2                                            | Ich würde auch die Drogensituation bekämpfen aber nicht wie der Präsident gemacht hat. /*Ich mag Fussball nicht, aber ich hätte mit meinen Freunden gefeiert oder ich würde sehr laut schreien.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| Alumno 3                                            | *Es gibt keine omnipräsente Gewalt in Mexiko. Wo wohnst du? Die Gewalt in Mexico is gleich als die Gewalt in Houston oder Berlin. / ---                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| Alumno 4                                            | *Ich möge den Präsident nicht gewollt. / Ich mag Fussball nicht.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| Alumno 5                                            | *Wie ich in der letzte Punkt geschrieben habe, würde ich die Erziehungsqualität verbessern und mehr darin investieren / Ich habe nicht gefeiert.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| Alumno 6                                            | *---- /Ich würde zum Angel gegangen um mit meiner Freunde feiern.<br>Wenn ich Geld gehabt hätte, würde ich einen Party gemacht.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| Alumno 7                                            | *Ich würde ganz anders machen. /-----                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |

En relación con el cuadro anterior (en donde sólo hubo dos equivocaciones con el KII del presente), el uso del KII del pasado parece plantear verdaderos problemas a

nuestros sujetos de investigación, ya que sólo uno de ellos respondió con corrección (aprendiente 1). Los errores confirman que en este nivel los alumnos todavía no hacen una diferenciación sistemática entre el KII del presente y el del pasado. En la mayoría de los casos responden con la forma que dominan, la del presente, aunque se habría requerido un KII del pasado. Por ejemplo, si la frase del alumno 7 se viese aislada no parecería una producción errónea, pero como respuesta a nuestra pregunta sí constituye un error, para resaltarlo traducimos al español:

- ¿Habrías combatido el problema de las drogas como lo hizo el presidente o habrías tomado otras medidas?
- Haría otra cosa

La respuesta del alumno se refiere a una acción, cuya realización todavía es posible; en cambio se le pedía contestar aludiendo a un evento que habría sucedido si las circunstancias se hubiesen dado. En la misma situación se encuentran las producciones de los alumnos 2 y 5.

En otros casos se observan mezclas de los tiempos del KII del presente y del pasado (alumno 6, *würde----gemacht; würde-----gegangen*) o se evita usar la forma (alumno 3). Esquivar la forma es, en realidad, una estrategia muy socorrida cuando el alumno no se siente seguro de su conocimiento de algún aspecto de la LE. Finalmente, un caso interesante es *würde -----schreien* en donde hay una forma del KII del auxiliar *werden*, pero no un infinitivo, sino una mezcla de éste con la forma original del KII del verbo *schreien*.

## **II. Prueba de reconocimiento de las formas del KII**

La siguiente prueba consistió en subrayar las formas del KII en un texto a cuya extensión no están habituados los alumnos. Recuérdese que, por lo general, están acostumbrados a trabajar con oraciones. En el texto (ver anexo 2) aparecían 29 formas conjuntivadas, tanto originales como analíticas, asimismo estaban representados los tres grupos de verbos (fuertes, débiles y modales), con varios

ejemplares que se muestran en la columna de la izquierda. Los números del 1 al 7 representan a cada uno de los alumnos a los que aplicamos el *test*.

| III. RECONOCIMIENTO DE LAS FORMAS DEL KII |   |   |   |   |   |   |   |
|-------------------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|
| KII                                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| stündest                                  | ✓ | ✓ | ✗ | ✓ | ✗ | ✓ | ✗ |
| läutetest                                 | ✓ | ✓ | ✗ | ✓ | ✗ | ✓ | ✗ |
| lüde-ein                                  | ✓ | ✓ | ✗ | ✓ | ✗ | ✓ | ✓ |
| sähest-aus                                | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✗ | ✓ | ✓ |
| öffnete                                   | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ | ✓ | ✗ |
| öffnete                                   | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ | ✓ | ✗ |
| gingest                                   | ✓ | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ | ✓ | ✓ |
| dächtest                                  | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✗ | ✓ | ✓ |
| verkohlte                                 | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ |
| frügest                                   | ✓ | ✓ | ✗ | ✓ | ✗ | ✗ | ✗ |
| täte                                      | ✓ | ✓ | ✗ | ✓ | ✗ | ✓ | ✗ |
| fändest                                   | ✓ | ✓ | ✗ | ✗ | ✗ | ✓ | ✗ |
| könnten                                   | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✗ | ✗ | ✓ |
| öffnete                                   | ✗ | ✓ | ✗ | ✗ | ✗ | ✓ | ✗ |
| bäte                                      | ✓ | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ |
| verstündest                               | ✓ | ✓ | ✗ | ✓ | ✗ | ✓ | ✗ |
| trätest-aus                               | ✓ | ✓ | ✗ | ✓ | ✗ | ✗ | ✗ |
| geschähe                                  | ✓ | ✓ | ✗ | ✓ | ✗ | ✓ | ✓ |
| schrie                                    | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ |
| schildertest                              | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ |
| nenntest                                  | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ |
| würde empfinden                           | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| würde wachsen                             | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| würde greifen                             | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| stäche--ein                               | ✓ | ✓ | ✗ | ✓ | ✗ | ✓ | ✗ |

|                |   |   |   |   |   |   |   |
|----------------|---|---|---|---|---|---|---|
| würdest liegen | ✓ | ✓ | ✓ | ✗ | ✓ | ✓ | ✓ |
| schriest       | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ |
| spiest         | ✓ | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ |
| würde tragen   | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✗ | ✓ | ✓ |

De un total de 203 formas del KII, los estudiantes percibieron sólo 98 y 105 no fueron detectadas. Lo que habla de problemas reales para reconocer las formas del KII, sobre todo, cuando se trata de los verbos débiles como *verkohlen*, *nennen* u *öffnen*, que presentan formas idénticas en el indicativo y en el KII, y de verbos que no sufren un cambio de vocal temática por influjo de una diéresis, como *schreien* o *speien*. Por otra parte, resulta extraño que en un verbo modal tan utilizado como *können* haya habido también un par de errores, lo mismo que en verbos como *gehen* que son de las formas originales del KII que más se utilizan. Queda claro, sin embargo, que los alumnos reconocieron sin dificultad la forma analítica *würde* + infinitivo.

### III. Prueba de producción de formas del KII

En esta sección del *test* (anexo 2) se solicitó a los alumnos escribir las formas conjuntivadas de doce verbos, entre los que figuran verbos fuertes, débiles, auxiliares y modales. Cabe señalar que todos ellos son de uso frecuente y no formas extrañas a las que no están habituados los estudiantes. De nueva cuenta, los estudiantes están representados por números y en cada columna se encuentran las respuestas que dieron para cada verbo; el guion indica que el alumno no contestó.

| IV. PRODUCCIÓN DE FORMAS DEL KII |          |         |       |          |      |            |       |
|----------------------------------|----------|---------|-------|----------|------|------------|-------|
| KII                              | 1        | 2       | 3     | 4        | 5    | 6          | 7     |
| gehen                            | -        | gingen  | -     | -        | -    | gingest    | ginge |
| kommen                           | kömmen   | kämen   | komme | kömmten  | -    | kam        | käme  |
| geben                            | gäben    | gäben   | -     | gäben    | -    | gebest     | gäbe  |
| sein                             | wären    | wären   | wäre  | würde    | wäre | seiest     | wäre  |
| brauchen                         | bräuchen | bräuche | -     | brauchte | -    | brauchtest | -     |

|               |         |         |         |         |        |          |        |
|---------------|---------|---------|---------|---------|--------|----------|--------|
| <b>wissen</b> | wüssten | wüssten | -       | wüstten | wüsste | wissest  | wüsste |
| <b>haben</b>  | hätten  | hätten  | hätte   | hätten  | hätten | -        | hätte  |
| <b>nehmen</b> | -       | nehnten | -       | -       | -      | nehmest  | nähme  |
| <b>können</b> | könnten | könnten | könnten | könnten | -      | könnest  | könnte |
| <b>müssen</b> | müssten | müssten | müssten | müssten | -      | müsstest | müsste |
| <b>kaufen</b> | käufen  | käufen  | -       | kaufte  | -      | kaufte   | käufte |
| <b>dürfen</b> | dürfen  | dürfen  | dürften | dürften | -      | dürfest  | dürfte |

Nuevamente, por las respuestas que nos dieron los estudiantes, podemos percatarnos de que las formas del KII entrañan dificultades, ya que todos los verbos a excepción de *wissen* y *haben* presentan errores, muchos de ellos por omisión, otros por confusión de las formas del KI y el KII -aunque en realidad sólo fueron dos alumnos quienes incurrieron en esta falta intralingüística; otros más por sobregeneralización de un rasgo morfológico considerado como marca del KII, verbigracia, la diéresis en *kaufen* y *brauchen* o la *-t* en *nehmen* y, por último, la confusión de la forma del auxiliar *sein* con *werden*.

#### IV. Juicios de gramaticalidad

En esta prueba (ver anexo 2) se pidió a los alumnos que escogieran de entre dos oraciones, aquella que les pareciera gramaticalmente correcta. Aquí, detectamos que se repitieron los siguientes errores:

- ó, por confusión de las formas del KII y el pretérito de indicativo, por ejemplo, los aprendientes escogieron como aceptable la frase “\**Er müsste ein Taxi nehmen, sons wäre er zu spät zum Bahnhof gekommen*” (\*Tendría que coger un taxi, si no habría llegado muy tarde a la estación) en vez de “*Er musste ein Taxi nehmen, sons wäre er zu spät zum Bahnhof gekommen*” (Tuvo que tomar un taxi, si no hubiera llegado tarde a la estación). El error consistió en escoger la forma del verbo *müssen* con una diéresis cuando éste no la requería. Se trata, tal vez, de un error de sobregeneralización de

un rasgo de las formas del KII, ya que muchas de ellas tienen precisamente la diéresis como único marcador de ese modo. Es interesante comparar con los resultados de la elección entre "*Hatten Sie Feuer für mich?*" (¿Tenía usted fuego?) y "*Hätten Sie Feuer für mich?*"(¿Tendría usted fuego?), en donde ningún alumno escogió falsamente la primera opción porque aquí sí se requería una forma del KII y una diéresis. La falta de error también puede deberse a que se trata de una petición cortés, uso que, vamos descubriendo, dominan más los alumnos que las condicionales.

- Otros seis errores se debieron a la mezcla de formas del KII del presente y del pasado. Equivocaciones que ya habíamos detectado en II, cuando se pidió a los alumnos responder a unas preguntas condicionándoseles el uso del KII. Algunos aprendientes, por ejemplo, dieron por buena la frase "*\*Es wäre am besten gewesen, wir würden schon früher miteinander gesprochen*" (\*Lo mejor habría sido que hablaríamos antes), en lugar de "*Es wäre am besten gewesen, wir hätten schon früher miteinander gesprochen*". (Lo mejor habría sido que hubiésemos hablado antes). Como vemos se puede constatar que en este nivel, el grupo que analizamos no hace una diferenciación sistemática entre el KII del presente y del pasado.
- Las últimas 3 faltas fueron por utilización de un auxiliar por otro, por ejemplo, *werden* en lugar de *sein*: "*\*Würde mein Freund doch mitgekommen!*", en vez de „*Wäre mein Freund doch mitgekommen!*" (¡Ojalá hubiera venido mi amigo!).
- Finalmente, queremos comentar que en este ejercicio había un par de oraciones en el que no había una opción errónea, pero 6 de los 7 alumnos escogieron la frase "*Wenn ich du wäre, würde ich anders sein*" y no "*Wie du wohl wärst wenn du nicht so wärst wie du bist*". Tal vez porque la primera es la opción más representativa de una condicional *wenn-dann*, que es con lo que más trabajan los aprendientes.

## V. Prueba de producción de diferentes usos del KII

En esta sección (ver anexo 2), los alumnos debían producir oraciones que comprendieran diferentes usos del KII: la expresión de un deseo, manifestar cortesía, sugerir un consejo, realizar una comparación irreal, y formular una oración condicional irreal. En cuanto al primer uso, la expresión de un deseo, no se cometieron errores, pero es de resaltar que 5 de los 7 estudiantes que realizaron la prueba formularon su deseo por medio de una oración condicional con una cláusula elidida "*Wenn ich Geld hätte!*", en tanto que sólo dos lo manifestaron a través de una oración de uso más frecuente por el nativo alemán, como "*Ich hätte gern Geld!*".

En lo que toca a la cortesía, 4 alumnos construyeron frases con faltas, por ejemplo: evitando la forma y utilizando el imperativo "*Seien Sie freundlich und zeigen Sie mir mein Zimmer!*"; mezclando el imperativo con el KII "*\*Könnten Sie freundlich zu sein und zeigen Sie mir mein Zimmer, bitte*" (por otro lado, en vez de utilizar el verbo *sein* con un adjetivo, como en "*Wären Sie so freundlich*", emplearon el modal *können* con un infinitivo que no requiere de una partícula *zu*), y, finalmente, extendiendo el uso de la forma analítica *würde* + infinitivo a verbos que no la requieren, como en "*\*Wenn Sie so freundlich sein würden...*" o "*\*Würden Sie so nett mir mein Zimmer zu zeigen, bitte?*"

Al formular un consejo, también 4 de los 7 estudiantes incurrieron en faltas, escribieron, por ejemplo: "*\*Ich würde mir gefallen der Angestellte pünktlich wäre*", en donde encontramos la omisión de la conjunción *dass* y tal vez influencia del español "me gustaría" en "*\*Ich würde mir gefallen*"; "*\*Es wäre gut, wenn du früher gekommen könntest*", aquí tenemos una mezcla de KII del presente y del pasado; "*\*Wenn der Angestellte nicht pünktlich kömnte*", en donde observamos un KII formado por sobregeneralización con dos rasgos de las formas conjuntivadas, diéresis y *-t*. Y, finalmente, "*\*Es wäre gut, wenn der Angestellte pünktlich zum Dienst komme*", en donde en vez de una forma de KII se ha usado, tal vez por influencia de la L1, "viniera", un KI. Sólo dos estudiantes, como mencionamos, formularon una frase correcta con la ayuda del modal *sollen* "*Sie sollten pünktlich zum Dienst kommen*".

En cuanto a la comparación irreal, sólo dos de siete alumnos respondieron con corrección: *Der "Nachbar setzt sich auf unsere Terrasse, als wäre er zu Hause"* o *"Der Nachbar setzt sich auf unsere Terrasse, als ob er zu Hause wäre"*. Los aprendientes que cometieron errores realizaron las siguientes producciones: *"\*Er füllte sich als er zu Hause wäre"*; *"\*Wenn der Nachbar sich auf unsere Terrasse setzte hätte"*; *"\*Wenn er zu hause wäre, setzte sich auf seine Terrasse"*; *"\*Der Nachbar setzt sich sich auf unsere Terrasse als würde er zu Hause"*; un estudiante no respondió. En el primer caso de los aprendices con producciones erróneas tenemos la utilización del verbo *"füllen"* (llenar), por *fühlen* (sentir) y la omisión de la partícula *"ob"*; en el segundo caso, el aprendiente quiso producir una condicional, pero parece que olvidó la segunda parte de ella y la primera no está bien construida, en todo caso habría necesitado del auxiliar *werden* y no del verbo *haben*; la siguiente producción parece bien formulada, pero no se utiliza una comparación irreal como se pidió, sino una oración condicional con las formas del presente. Finalmente, en la última producción, nuestro alumno empleó un verbo auxiliar equivocado: *werden*, en vez se *sein*.

Por último, se pidió a los alumnos realizar una condicional irreal que condicionamos por el uso del pasado. Un alumno decidió no producir ninguna frase; otro más formuló una oración ambigua, que puede leerse con un imperfecto: *"\*Ich wünschte bei dir sein, aber war nicht möglich"* (Quería estar contigo, pero no fue posible) o, como una oración malformada en la que se utiliza primero el KII, pero no hay concordancia con el tiempo (\*Querría estar contigo, pero no fue posible). El alumno, además omitió el sujeto de la segunda oración "es". Otro estudiante produjo una oración sin errores, pero formuló una frase con el KII del presente, en tanto que se requería del pasado: *"Ich wäre bei dir, wenn ich Zeit hätte"*. Otro alumno escribió: *"\*Ich wollte bei dir sein, aber leider hätte ich keine Zeit gehabt"*, cuya traducción sería algo como (Quería estar contigo, pero desgraciadamente no habría tenido tiempo). Otro produjo: *"\*Wenn ich Zeit hätte, bin ich mit dirch"*. (\*Si tuviera tiempo, estoy con ti). El último error consistió en, de nuevo, mezclar el KII del presente y del pasado: *"\*Wenn ich Zeit gehabt hätte, würde bei dir sein"*. Sólo un alumno produjo una oración correcta.

## **VI. Prueba de interpretación**

En esta prueba (ver anexo 2), había que relacionar dos columnas, de manera que se completaran cinco oraciones condicionales irreales. Por ejemplo, los alumnos debían conectar la frase "*Wenn ich Detektiv wäre...*" (Si fuera detective) con "*wäre ich besser als Sherlock Holmes*" (sería mejor que Sherlock Holmes) o, "*Wenn ich ein Pirat wäre...*" (Si fuera pirata...) con "*würde ich viele Schiffe überfallen*" (atracaría muchos barcos). Como previmos al momento de diseñar nuestro instrumento, no hubo un solo error en esta actividad, quizá sea porque se trata de una actividad en la que no se necesita atender las formas lingüísticas del KII para resolverlo, sino sólo relacionar el vocabulario, esto es: "pirata" con "atracar barcos", "detective" con "Sherlock Holmes", "inventor" con "máquina del tiempo", etc.

## **VII. Prueba de traducción**

En esta última actividad, los alumnos escucharon 4 frases condicionales en español y se les solicitó traducirlas al alemán. Se trata de las mismas oraciones del ejercicio VI. Como mencionamos ya, previmos que en éste no se cometerían errores por ser una actividad en la que no se requería atender a la forma, sino al significado. Sin embargo, al traducir, pensamos que los estudiantes sí incurrirían en faltas y sería precisamente en el terreno morfológico. Nuestra sospecha resultó cierta y hubo 3 errores por confusión del verbo auxiliar "*wäre*", en lugar de "*würde*", otros 2 por utilización de la forma analítica con el verbo "*sein*", esto es, "*sein würde*" y 4 más por una mezcla de formas del KII del presente y del pasado.

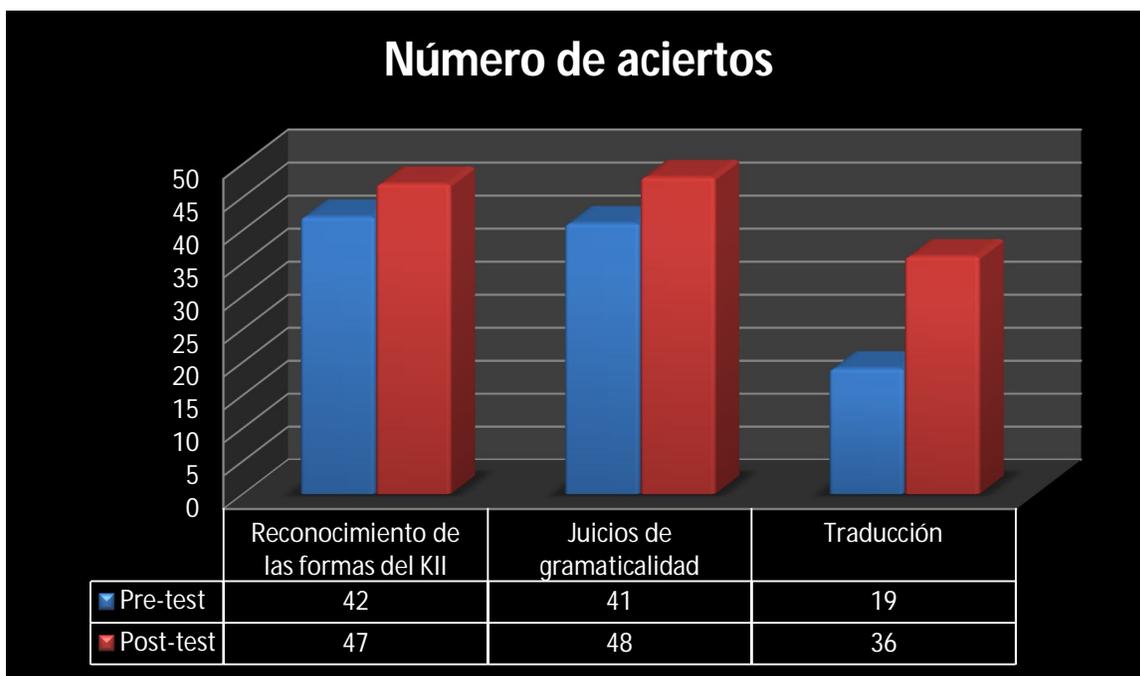
A continuación enumeramos los errores más recurrentes:

- Mezcla de formas del KII del presente y del pasado
- Empleo de la forma analítica con verbos, cuya forma original del KII no la requiere
- Confusión de formas del KII con el *Präteritum* indicativo.
- Evasión de las formas del KII

Con este análisis de errores comprobamos que los mayores obstáculos para la adquisición del KII se encuentran en el nivel morfológico. En realidad, sólo hubo dos errores en el nivel sintáctico –omisión de la conjunción *dass* y orden de palabras incorrecto, de acuerdo con el canon alemán; y, en el nivel semántico, no parece haber problemas de comprensión). Observamos que no sólo los verbos débiles entrañan problemas para los estudiantes por presentar formas homónimas entre el pretérito de indicativo y el KII; también los verbos fuertes y los modales, aunque estos últimos en menor medida, son difíciles de sistematizar por el alumno, ya que en ocasiones se marcaron con rasgos que sobre reforzaban el significado del KII. Por otro lado, en el nivel de reconocimiento de la forma analítica, parece haber habido un mejor desempeño que a la hora de producirla. Por último, debemos señalar que todos los usos presentaron errores y no solamente las oraciones condicionales irrealas del tipo *wenn-dann*.

## 6.5. Resultados del experimento

Debido al hecho de que las formas del KII fueron lo más problemático para la adquisición en todas las pruebas que realizamos (que confirmaron tanto los profesores como el análisis del KII), el *post-test* (ver anexo 3) que aplicamos a nuestro grupo de investigación, sólo ponía a prueba los posibles avances de los estudiantes en el nivel morfológico. Asimismo, concluimos en el *pre-test* que interpretar el significado del KII no resulta problemático, pero sí producirlo, de ahí que incluyéramos en el *post-test* más pruebas de producción. Repetimos el ejercicio de producción de las formas del KII del *pre-test*, pero cambiamos el orden en que aparecían los verbos; también incluimos nuevamente juicios de gramaticalidad, sólo que presentamos oraciones diferentes. Por último, agregamos un ejercicio más en donde los estudiantes tenían que traducir las oraciones que escucharan del español.



En cuanto a la primera actividad, escribir las formas del KII de los verbos propuestos, en el *pre-test* hubo 42 aciertos de un total de 84 formas, mientras que en el *post-test*, el número de aciertos se incrementó a 47, esto es, de un 50% a un 55.95%, lo que

parece, sin embargo, ser muy poco significativo. Los alumnos presentaron una mejoría en cuanto al número de verbos que escribieron correctamente, pero siguieron cometiendo los errores que observamos en el *pre-test*, por ejemplo, la sobregeneralización del uso de la diéresis como rasgo más representativo del KII en verbos que no la requerían como *herkommen* o *abkaufen*. De la misma forma, siguen teniendo problemas con las formas homónimas de los verbos débiles en KII e imperfecto de indicativo. Parece que los ejercicios de *input* estructurado que propusimos tuvieron un muy tenue impacto sobre el aprendizaje de los alumnos.

El análisis de la morfología del KII pudo ver que tanto la homonimia de los verbos débiles, como la inestabilidad en la construcción del KII de los verbos fuertes causan no pocas dificultades a los alumnos.

En la segunda actividad, en la que los alumnos debían escoger de entre dos oraciones, aquella que fuera gramaticalmente aceptable hubo en el *pre-test* 41 aciertos de un total de 56 frases, mientras que en el *post-test* el número de aciertos se elevó a 48, en porcentajes hablamos de 73.21% a 85.71%. Nuevamente hubo una mejoría poco significativa y se siguieron cometiendo errores de confusión de formas del KII del presente y del pasado, así como la utilización de un falso verbo auxiliar.

Por último, en el ejercicio de traducción, tenemos que en el *test* previo había un total de 28 oraciones, de las cuales 19 no tuvieron errores; mientras que en el *post-test*, de un total de 56 oraciones, 36 fueron correctas. Es importante señalar que hubo sólo un error debido a la sintaxis, los alumnos parecen tener muy bien aprendido el orden en que deben presentarse los elementos de la oración subordinada. Nuevamente los errores estuvieron relacionados con las formas del KII, lo más sobresaliente es que parece haber verbos más representativos del KII que otros, como el auxiliar *haben* o *werden* y que utilizan los alumnos en contextos donde no son necesarios.

## Conclusiones

### 1. ¿Cuál es el origen de las dificultades en la adquisición del KII?

- ¿tienen que ver principalmente con cualidades intrínsecas del sistema lingüístico alemán? ¿En qué nivel se encuentran? ¿Qué usos o funciones del KII causan mayores problemas?

Sí, creemos que el origen principal de las dificultades en la adquisición del KII reside en las características internas de la lengua meta. En el transcurso de nuestra investigación descubrimos, primero con el análisis morfológico de la estructura, que la construcción de las formas verbales conjuntivadas confunde a los estudiantes por su inestabilidad intrínseca. Aunque los verbos débiles no suelen usarse por presentar homonimia con el pretérito imperfecto o, en otra interpretación, no se empleen por carecer de morfema para el KII, la forma analítica *würde* + infinitivo que se utiliza en su lugar, casi como un conjuntivo único, presenta también sus dificultades, sobre todo, porque tiende a sobregeneralizarse el uso de *würde*, como una forma conjuntiva prototípica del KII, ahí donde el contexto, generalmente las construcciones en pasado, requeriría de otro auxiliar como *haben* o *sein*. De ahí producciones como *Ich würde gegangen* por *Ich wäre gegangen* o *Würde ich das gewusst* por *Hätte ich das gewusst* y, de ahí también que en el presente no suela haber problemas. Por otro lado, la forma analítica extiende su uso a verbos, cuya estructura original del KII no la requiere por no presentar homonimia y, al respecto, poco ayudan los criterios estilísticos expresados por las gramáticas referentes a la utilización de la forma analítica. En el caso de los verbos modales y fuertes tenemos que los cambios morfológicos por los que deben transcurrir para llegar a su forma de KII son muy variables de verbo a verbo e incluso en el interior de un solo paradigma, lo que dificulta al alumno la sistematización de su construcción. Más tarde, en el transcurso de nuestro trabajo, las entrevistas que sostuvimos con los profesores de alemán, así como el análisis de la interlengua de los alumnos confirmaron que los problemas morfológicos internos del KII representan una verdadera fuente de dificultades para los estudiantes. Aunado a ello, el hecho de que las formas del KII resulten redundantes en su significado *irrealis*

con otras palabras de la oración, parece agravar más el problema formal, puesto que los alumnos prefieren procesar aquellos elementos con mayor valor comunicativo que la forma verbal del KII. En relación con esto, tanto el tipo de enseñanza gramatical que suele practicarse en la actualidad, como las propias estrategias naturales de procesamiento del ser humano en la edad adulta, le conducen a privilegiar los significados sobre las formas.

En lo que concierne al uso más problemático, los resultados de los análisis que hemos realizado nos indican que sobresalen, las oraciones condicionales irreales. Pero son las formas del KII las que presentan problemas y no, por ejemplo el orden de las palabras. Sin embargo, hablar de oraciones condicionales en general no es suficiente, hemos visto que con su arquitectura pueden expresarse un gran número de funciones como deseos, exhortación, consejos, incluso cortesía., al parecer, los alumnos tienen muy bien aprendida la estructura de las oraciones condicionales, pero, repetimos, el problema siguen siendo las formas del KII.

#### - **¿Podemos atribuir las a la enseñanza?**

Más que al papel que desempeñan los profesores en la enseñanza del KII se puede atribuir el problema a la metodología que suelen emplear. Dicha metodología busca que el alumno pueda comunicarse en la lengua que aprende y por ello se interesa más por los significados y las situaciones comunicativas que por las estructuras lingüísticas. Además el *input* que suele presentarte tiene la deficiencia de ser escaso y confuso y a partir de él se pide a los alumnos que produzcan la lengua, en cambio, poco se hace por desarrollar el sistema de la interlengua.

En alemán, el modo *Konjunktiv II* ha sido por mucho tiempo caballo de batalla para maestros y alumnos. Desde el punto de vista de la instrucción, el profesor de DaF se enfrenta a los recursos conceptuales incompletos que tanto la teoría lingüística, como las gramáticas pedagógicas ofrecen acerca del KII. A los docentes no les queda más remedio que abordar la enseñanza de esta estructura, a través de la exposición de sus

múltiples funciones, (por lo general en muy poco tiempo, y con un *input* insuficiente) con lo que, cognitivamente hablando, no se facilita su adquisición al no ofrecer a los alumnos una explicación general o unitaria que dé cuenta de todos sus usos; la otra opción (quizá la más usada) es realizar un intento de explicación general, pero limitada en la que el KII se erige como *e/modo* para expresar irrealidad. Es el modo de las oraciones condicionales irreales. Los problemas surgen, entonces, cuando los estudiantes se hacen conscientes de que con el KII no sólo se pueden construir dichas oraciones, sino que también otras funciones dependen de él.

Desde el punto de vista de la adquisición, la complejidad lingüística del KII, la versatilidad de sus funciones, la disparidad de criterios con los que son abordados por las distintas teorías y gramáticas o la metodología empleada para su enseñanza pueden, en solitario o de manera orquestada, dificultar la comprensión del estudiante. En realidad, al término de esta investigación podemos afirmar que las dificultades de adquisición del KII residen, al mismo tiempo, en las características internas de la lengua alemana, principalmente en el nivel morfológico, (formas inexistentes, inestables,) y en la forma en cómo se enseña (*input* insuficiente, confuso, instrucción orientada a la comunicación, etc.).

- **¿Podemos decir que se trata de dificultades en el procesamiento de la información? Si este fuera el caso, entonces, ¿qué problemas de procesamiento de información lingüística subyacen a las dificultades de los aprendices en la adquisición del KII?**

Se puede decir que, en general, se trata de una estrategia cognitiva empleada por los estudiantes para aprender la lengua: dar prioridad al significado sobre las formas lingüísticas. En el mundo actual, en el que una cantidad ingente de información nos agobia, se ha hecho necesario desarrollar estrategias de conocimiento que nos hagan desechar aquello que nos signifique poca cosa. Desgraciadamente tales estrategias parecen dificultar más la adquisición de estructuras lingüísticas como el KII.

Una estructura lingüística se convierte en candidata para la adquisición cuando es procesada, esto es, cuando en la mente del aprendiente se realiza una conexión de un elemento superficial de la lengua (en este caso una forma verbal) con un significado. Para ello se requiere que dicha forma sea percibida por el estudiante, mientras se centra en su significado. El problema con el KII empieza desde el primero de los procesos descritos por VanPatten, es decir, desde la percepción, ya que su forma no se distingue del resto de las informaciones que trae un mensaje en cuya producción se emplea el KII. El hecho de que el estudiante no note la forma del KII se debe, como hemos visto, a una serie de razones que obedecen, tanto a la manera como se transmite la estructura, por ejemplo, con una instrucción que da mayor importancia al significado, como a características de la propia lengua alemana: homonimia, inestabilidad, redundancia. Si la forma no se percibe en el *input* será casi imposible que el alumno la adquiera. En nuestro estudio, una muestra de que el alumno no atiende la forma del KII fue la comparación de los ejercicios VI (prueba de interpretación) y VII (prueba de traducción). Mientras que el primero se realizó sin ningún error por parte de nuestros sujetos de investigación (ya que no era necesaria la forma lingüística para resolverlo y, al parecer, utilizaron otras estrategias como servirse del vocabulario y de su conocimiento del mundo), en el segundo, o prueba de traducción, hubo muchos errores precisamente con las formas que supuestamente se acababan de ver en el ejercicio anterior. Fue a la hora de la producción de las formas del KII cuando los estudiantes mostraron que no las dominan, aunque hubiesen entendido muy bien el significado de las frases. En realidad queda probado que los aprendices adultos de una LE utilizan estrategias que desvían su atención de las formas lingüísticas para dar prioridad al significado que consideran como lo más importante y eso mismo es lo que nos dicen los principios formulados por VanPatten, que los aprendices procesan del *input* el significado antes que la forma, y que ello conlleva una serie de consecuencias como que se procesen primero las palabras significativas, y no las formas, o que cuando se encuentren presentes en una misma oración, tanto elementos gramaticales, como léxicos codificando el mismo significado serán estos últimos los que se tomarán en cuenta por los estudiantes. Como vimos, el KII resulta redundante, los verbos conjuntivados poseen muy poco valor comunicativo

cuando hay otros elementos preferentemente léxicos de los cuales echar mano. La última de estas consecuencias es que los estudiantes preferirán procesar la morfología más significativa antes que la que lo sea menos. En este sentido, vimos que el uso de una diéresis parece ser un rasgo que salta más a la vista para los estudiantes que una forma invisible u homónima o sólo una marca –e añadida al verbo.

Un principio más esbozado por VanPatten es que la posición inicial de una oración es más sobresaliente que la posición final y ésta, a su vez más que la posición intermedia de la oración y que tienden a procesarse mejor los elementos que se encuentren en la posición más destacada. Es importante hacer notar que muchas de las oraciones que se construyen con el KII llevan su forma precisamente en el lugar en el que menos sobresale. Aunque, también es posible colocarla al principio de la oración y, sin embargo, los estudiantes tienden a soslayarla. Al respecto nos preguntamos si de verdad se ha alterado tanto, como adulto, la estrategia que emplean los niños de dos años que aprenden su primera lengua, esto es, fijarse y repetir justo el final de cualquier producción lingüística. Si, aunque en muchas ocasiones, la forma del KII también se utiliza en la parte inicial de la oración ¿por qué no se nota?, ¿será que la estrategia que usan los niños sigue siendo la misma en la edad adulta?

Por último, es importante repetir que el tipo de ejercicios con los que se enseña el KII en los manuales que revisamos son precisamente lo que VanPatten califica como poco efectivos para procesar las formas lingüísticas, ya que se practican de manera separada, ya sea la forma (ejercicios mecánicos en los que no se requiere del significado) o el significado (ejercicios de corte comunicativo en los que no se requiere de atender a la forma), y se fuerza a los alumnos a producir cuando el conocimiento que poseen de la estructura es todavía muy precario.

**2. ¿En qué medida se pueden superar las dificultades de adquisición del KII con una propuesta pedagógica basada en el principio de atención a la forma, como la Instrucción de Procesamiento?**

En referencia a esta pregunta debemos decir que, por el relativamente pobre aumento de aciertos en cada actividad del *post-test* no estamos en condiciones de afirmar que es posible mejorar la adquisición del KII con el tipo de ejercicios que aplicamos a nuestro grupo de estudiantes, sin embargo, todavía pensamos que con un *input* adecuado sí es factible. Los ejercicios funcionaron en cierto grado; no obstante, creemos que la complejidad de un fenómeno lingüístico como el que hemos tratado, en el que están involucrados múltiples aspectos, demanda ejercicios más variados. En realidad, nuestro trabajo pone al descubierto una de las debilidades de la propuesta de VanPatten, a saber, que las actividades de *input* estructurado sólo pueden incidir en uno de los varios niveles que conforman el KII a la vez, de tal suerte que quizá se requiera de un período largo de tratamiento con ejercicios que vayan enfocándose cada vez en un aspecto distinto.

En todo caso, la instrucción de los usos del KII debería dosificarse de manera gradual, primero enseñar el KII del presente y más tarde el KII del pasado y no mezclarse. Por otro lado, consideramos que la enseñanza debe ser cíclica, esto es, que constantemente se repitan las lecciones para que los alumnos automaticen tanto los usos como las formas de la estructura. Los ejercicios deben contener oraciones que no sean redundantes, habría que tratar de diseñarlos de tal suerte que la forma sea atendida y no otros aspectos lingüísticos para que ésta pueda adquirirse. Por último, debe evitarse que el alumno produzca inmediatamente las formas del KII como lo hace la enseñanza dirigida al output.

## Bibliografía

---

Aguirre, C., Villalba, F., Najt, M. y Hernández, M. (2001). En defensa de un alejamiento progresivo de la GU en la adquisición de la L2. En *Spanish Applied Linguistic* Vol. 5. Números 1-12 (3-28).

Altarriba, J. y Basnight-Brown, D. (2009). An Information-Processing Approach to Second Language Acquisition. En Ritchie, W. C. y Bhatia, T. K. *The New Handbook of Second Language Acquisition*. Emerald Group Publishing. (115-136).

Atienza Cerezo, E., Castro Carrillo, M., Inglés Figueroa, M., López Ferrero, C., Martín Peris, E., Pueyo Villa, S. y Vañó Aymat, A. (1997-2012). *Diccionario de términos clave de ELE*. En línea en [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/)

Baralo Ottonello, M. (1999). Presuposición en la interlengua española: el subjuntivo. En *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera: actas del X Congreso Internacional de ASELE*, Vol. 1(97-106). Cádiz: versión en línea <http://www.nebrija.com/profesores/MartaBaralo/pub-actas.html>

Baralo Ottonello, M. (2004). La interlengua del hablante no nativo. En Sánchez Lobato, J. Santos Gargallo, I. y Pinilla, R. (Eds.) *Vademécum: enseñanza y aprendizaje del español como segunda lengua y como lengua extranjera*. Madrid: SGEL. (369 – 389).

Bausch, K. H. (1971). Anmerkungen zu Konjunktiv und Modus im heutigen Deutsch. En *Forschungen zur Gesprochenen Sprache und Möglichkeiten ihrer Didaktisierung*. München: Goethe Institut. (137-170).

Bauscha, J. y Zoch, I. (1992). *Der Konjunktiv, Zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer*. München: Langenscheidt Verlag Enzyklopädie.

Becker, M. G. y Remberger, E. M. (Eds.) (2010). *Modality and Mood in Romance: Modal Interpretation, Mood Selection and Mood Alternation*. Germany: Walter de Gruyter.

Bybee, J. y Fleischman, S. (1995). *Modality in Grammar and discourse*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Bybee, J. (1985). *Morphology: A Study of the Relation between Meaning and Form*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Bybee, J. y Terrell, T. (1974). Análisis semántico del modo en español. En I. Bosque (1990). *Indicativo y subjuntivo*. Madrid: Taurus. (145-163).

Cadierno, T. (2010). El aprendizaje y la enseñanza de la gramática en el español como segunda lengua. En *MarcoELE, Revista didáctica de ELE*. Número 10, 2010 (1-18).

Castañeda Castro, A. y Ortega Olivares, J. (2001). Atención a la forma y gramática pedagógica: algunos criterios para el metalenguaje de presentación de la oposición "imperfecto/indefinido" en el aula de español/LE. En Pastor Cesteros, S. y Salazar García, V. (Ed.). *Estudios de lingüística: Tendencias y líneas de investigación en la adquisición de segundas lenguas*. Alicante: Departamento de filología española, lingüística general y teoría de la literatura de la Universidad de Alicante.

Castell, A. (2007). El *Konjunktiv*. En *Gramática de la lengua alemana*. Madrid: Editorial Idiomas. (121-132).

Cook, V. (2001). *Second Language Learning and Language Teaching*. London: Arnold.

Corder, S. P. (1967). The significance of learner's errors. En Corder, S.P. (1981) *Error analysis and interlanguage*. New York: Oxford University Press.

Chomsky, N. (1957). *Estructuras sintácticas*. México: Siglo veintiuno editores.

Dannerer, M. (2004). Können Kinder keinen Konjunktiv? Eine empirische Untersuchung mündlicher und schriftlicher Erzählungen, in: *Information zur Deutschdidaktik* 4, S. (29-40).

Dechert, H. W. y Raupach, M. (1989) *Transfer in Language Production*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation Norwood.

De Haan, F. (2004) *Typological Approaches to Modality*. En línea en: [http://independent.academia.edu/FerdinanddeHaan/Papers/776308/Typological\\_approaches\\_to\\_modality](http://independent.academia.edu/FerdinanddeHaan/Papers/776308/Typological_approaches_to_modality)

DeKeyser, R., Salaberry, R., Robinson, P. y Harrington, M. (2002). What Gets Processed in Processing Instruction? A commentary on Bill VanPatten's "Processing Instruction: An Update". En *Language Learning* 52:4. (805-823).

DeKeyser, R. M. (2001). Automaticity and automatization. En Robinson, P. *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge: Cambridge University Press. (125-151).

Doughty, C. y Williams, J. (1998). *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dreyer, H. y Schmitt, R. (2001). *Prácticas de gramática alemana. Die neue Gelbe*. Alemania: Max Hueber.

*Duden Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch* (2009). 8., überarbeitete Auflage Band 4. Mannheim, Wien, Zürich: Dudenverlag.

Ellis, N. C. (2001). Memory for language. En: Robinson, P. *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge: Cambridge University Press. (33-68).

Ellis, R. (1994). Cognitive Accounts of Second Language Acquisition. En *The Study of Second Language Acquisition*. China: Oxford University Press. (347-387).

Ellis, R. (1997). Options in Grammar Teaching. En *Second Language Acquisition Research and Language Teaching*. Oxford: OUP. (76-95).

Fabricius-Hansen, C. (2000). Die Geheimnisse der deutschen würde-Konstruktion. En Thieroff R. *Deutsche Grammatik in Theorie und Praxis*. Tübingen: Niemeyer. (83-96).

Farley, A. P. (2005). *Structured Input. Grammar Instruction for the Acquisition-Oriented Classroom*. New York: McGraw-Hill.

Fernández, M. C. (2004) Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos. En Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (Directores.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL. (715-734).

Ferrer Mora, H. (1999). Los modos oracionales en la gramática española: rasgos morfológicos, sintácticos, semánticos y pragmáticos para una taxonomía. En *Linguistik on line*. 4-3. En línea en [http://www.linguistik-online.de/3\\_99/mora.html](http://www.linguistik-online.de/3_99/mora.html)

Flynn, S. (1996). A Parameter-Setting Approach to Second Language Acquisition. En Ritchie, W. C. y Bhatia, T. K. (1996). *Handbook of Second Language Acquisition*. San Diego, California: Academic Press. (121-158).

Fox, A. (1992). *The Structure of German*. Great Britain: Clarendon Press Oxford.

Fuentes, C. (1972). *Tiempo mexicano*. México: J. Mortiz.

G. Becker, M. y Remberger, E. (2010). *Modality and Mood in Romance: Modal Interpretation, Mood Selection and Mood alternation*. Germany: Walter de Gruyter.

Gallman, P. (2007). Morphologische Probleme der deutschen Konjunktive. En Gallman, P., Lehmann, Ch. y Lühr, R. *Zur Interdependenz von Inhalt und Ausdruck*. Tübingen: Narr (=Tübinger Beiträge zur Linguistik, Band 502). (1-26).

García Gonzáles, J. (1998). Estudio descriptivo del papel de la transferencia lingüística en la adquisición de la L2: principales aportaciones teóricas de la segunda mitad del siglo XX. En: *Philologia Hispalensis*. 12 (179-194).

Gass, S. M. y Selinker, L. (1992). *Language Transfer in Language Learning*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Gierden Vega, C. (1996). Estrategias de enseñanza-aprendizaje del subjuntivo alemán moderno para hispanohablantes. En *Lenguaje y textos* Vol. 8 (209-227). España: Universidad da Coruña.

Gierden Vega, C. (1998). Las formas *müsste*, *dürfte* y *könnte* en la lengua alemana actual para la expresión de una modalidad determinada. En *Revista de Filología Alemana* no. 5 (305-316). Madrid: Servicio de publicaciones UCM. Versión electrónica en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=172563>

Gierden Vega, C. (1999). Uso del subjuntivo alemán y español: un estudio contrastivo En *Lenguaje y Textos*. Vol. 14 (121-133). España: Universidad da Coruña.

Gierden Vega, C. (2003). La condicionalidad en el decurso: un estudio contrastivo alemán-español. En *Lenguaje y textos* (45-60). España: Universidad da Coruña.

Givón, T. (1994). Irrealis and the Subjunctive. En: *Studies in Language*. Oregon: John Benjamins Publishing Company. (265-337).

Gómez del Estal, M. (1995) Sobre el trabajo de Lee y VanPatten En *Antologías del Centro Virtual Cervantes*. Versión en línea en [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/gramatica/lee\\_vanpatten01.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/gramatica/lee_vanpatten01.htm)

Götze, L y Hess-Lüttich, E. (1989). *Knaurs Grammatik der deutschen Sprache. Sprachsystem und Sprachgebrauch*. Munich: Droemer Knauer.

Gregg, K. R. (1996). The Logical and Developmental Problems of Second Language Acquisition. En Ritchie, W. C. y Bhatia, T. K. *Handbook of Second Language Acquisition*. San Diego, California: Academic Press. (49-81).

Hall, K. y Scheiner, B. (2008) *Übungsgrammatik für Fortgeschrittene. Deutsch als Fremdsprache*. Berlín/Múnich: Hueber Verlag.

Hoberg, R. y Hoberg, U. (2004). *Der Kleine Duden. Gramática del Alemán*. Traducción de Ruiz Pino, A. y Seguí, A. Madrid: Editorial Idiomas – Max Hueber Verlag.

Jäger, S. (1971). *Der Konjunktiv in der deutschen Sprache der Gegenwart. Untersuchungen an ausgewählten Texten*. Munich: Max Hueber Verlag.

Jimeno Viñés, M. (2007). Claves prácticas de los nativos de alemán para la clase de E/LE. En *RedELE* número. 9.

Kai von Fintel (2006). Modality and Language. En *Encyclopedia of Philosophy –Second Edition*. Editada por Donald M. Bochert. Detroit: MacMillan Reference USA. Versión en línea <http://mit.edu/fintel/www/modality.pdf>

Lara, L. F. (2006) *Curso de lexicología*. México: El Colegio de México.

Larsen-Freeman, D. y Long, M. H. (1994). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos.

Lee, J. y VanPatten, B. (1995). Grammar Instruction as Structured Input. En *Making Communicative Language Teaching Happens* Nueva York: McGraw-Hill. (89-115).

Lightbrown, P. M. y Spada, N. (1993). *How Languages are learned*. Hong Kong: Oxford University Press.

Lotze, S. y Gallmann, P. (2009). Norm und Variation beim Konjunktiv II. En Konopka, M., Strecker, B. (Hrsg.): *Deutsche Grammatik-Regeln, Normen, sprachgebrauch*. Berlín/Nueva York: De Gruyter. (1-16). Versión en línea en <http://www.personal.uni-jena.de/~x1gape/Pub/start.htm>

*Marco común europeo de referencia*. Capítulo 3: Niveles y criterios. En línea en [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cap\\_03\\_03.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_03_03.htm)

Matte Bon, F. (2001). El subjuntivo español como operador metalingüístico de gestión de la información. En *Marco ELE Revista de didáctica de ELE* (2008). Traducción de Teresa Martín Sánchez. Número 6(1-30).

Melero Abadía, P. (2000). *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.

McDonald, J. L. (2006). Beyond the critical period: Processing-based explanations for poor grammaticality judgment performance by late second language learners. *Journal of Memory and Language*, 55, (381–401).

McLaughlin, B. y Heredia, R. (1996). Information-Processing Approaches to Research on Second Language Acquisition and Use. En Ritchie, W. C. y Bhatia, T. K. *Handbook of Second Language Acquisition*. San Diego, California: Academic Press. (213-227).

Mitchell, R. y Myles, F. (1998). *Second Language Learning Theories*. New York: Oxford University Press.

Mithun, M. (1995). On the relativity of Irreality. En Bybee, J. y Fleischman, S. *Modality in Grammar and Discourse*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. (367-388).

- Moreno Muñoz, C. (2002). El español y el alemán en contraste: Niveles fonético-gráfico y morfosintáctico. *En Revista Carabela 51* (119-148). España: SGEL.
- Odlin, T. (1989). *Language Transfer. Cross-Linguistic Influence in Language Learning*. USA: Cambridge University Press.
- Odlin, T. (2005). Cross-Linguistic Influence. En Doughty, C. J. y Long, M. (Eds.). *The Handbook of Second Language Acquisition*. Blackwell Publishing. (436-483).
- O, Grady, W. (2005). The Radical Middle: Nativism without Universal Grammar. En Doughty, C. y Long, M. *The Handbook of Second Language Acquisition*. Blackwell Publishing. (43-61).
- Palmer, F. R. (2001). *Mood and Modality*. Cambridge: University Press.
- Pinker, S. (1994). *El instinto del lenguaje. Cómo crea el lenguaje la mente*. Madrid: Alianza editorial.
- Piske, T. y Young-Scholten, M. (2009) *Input Matters in SLA*. Gran Bretaña: MPG Books Ltd.
- Rohde, A. (2009). Input Frequency and the Acquisition of the Progressive. En Piske y Young-Scholten. *Input Matters in SLA*. Salibury UK: MPG Books. (29-46).
- Richards, Jack C. y Rodgers, Theodore (1998). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge University Press.
- Ritchie, W. C. y Bhatia, T. K. (1996). *Handbook of Second Language Acquisition*. San Diego, California: Academic Press.
- Ruppert, Otto (1963). *Gramática sucinta de la lengua alemana*. Barcelona: Herder Groos.
- Saeed, John I. (1997). *Semantics*. Cambridge: Blackwell
- Salveit, L. (1969). *Das Verhältnis Tempus-Modus, Zeitinhalt und Modalität im Deutschen*. Düsseldorf: Hueber.
- Santiago, M., Polanco, F. y Gras, P. (2004). No veo que lo entiendas: La no aserción. Propuesta didáctica del modo verbal en oraciones sustantivas. En *Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*. Versión en línea en [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/15/15\\_0822.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0822.pdf)
- Selinker, L. (1974). Interlanguage. En Richards, J. *Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition*. London: Longman Group Limited. (31-54).

Sick, Bastian (2004) *Zwiebelfisch: Der traurige Konjunktiv*. Spiegel on line Kultur. En línea en <http://www.spiegel.de/kultur/zwiebelfisch/zwiebelfisch-der-traurige-konjunktiv-a-329309.html> 24-11-2004.

Skehan, P. (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.

Stockwell, R. P., Bowen J. D. y Martin J. W. (1965). *The grammatical Structures of English and Spanish: An analysis of structural differences between the two languages*. Contrastive Structure Series. Chicago: The University of Chicago Press.

Schachter, J. (1996). Maturation and the Issue of Universal Grammar in Second Language Acquisition. En Ritchie, William C. y Bhatia, T. K. *Handbook of Second Language Acquisition*. San Diego, California: Academic Press. (159-194).

Schmidt, R. (2001). Attention. En Robinson, P. *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge: Cambridge University Press. (3-32).

Terrell, T. (1991) The Role of Grammar Instruction in a Communicative Approach. En *The Modern Language Journal*, 75, 1. Department of Linguistics University of California San Diego, CA 92093. (52-63).

VanPatten, B. (2000). Processing Instruction as Form-Meaning Connections: Issues in Theory and Research. En Lee, James y Valdman, Albert (Eds.) *Form and Meaning: Multiple perspectives*. Boston: Heinle y Heinle. (43-68).

VanPatten, B. (2002). Processing Instruction: An update. En *Language learning* 52:4. (755-803).

VanPatten, B. (2004). *Processing Instruction: Theory, Research and Commentary*. London-Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

VanPatten, B. (2005). Processing Instruction. En Sanz, C. *Mind and Context Adult Second Language Acquisition*. Washington, D. C.: Georgetown University Press. (267-279).

VanPatten, B. (2007). Input Processing in Adult Second Language Acquisition. En: *Theories in Second Language Acquisition*. London: Laurence Erlbaum. (115-135).

VanPatten, B. (2009). Processing Matters in input enhancement. En Piske y Young-Scholten. *Input Matters in SLA*. Salibury UK: MPG Books. (47-61).

Wedel, A. (1989). Análisis contrastivo de los usos y estructuras del subjuntivo en el alemán y español actual: oraciones subordinadas substantivas. En *Revista Española de*

*Lingüística Aplicada*. Vol. 5. Versión en línea en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1308112> (99-140).

White, Lydia (1996). Universal Grammar and Second Language Acquisition: Current Trends and New Directions. En Ritchie, William C. y Bhatia, T. K. *Handbook of Second Language Acquisition*. San Diego, California: Academic Press. (85-120).

## ANEXOS

### Anexo 1. Entrevista a profesores de alemán

#### Adquisición del KII por hispanohablantes

1. ¿Para qué sirve el KII? ¿Qué se puede expresar con él?

2. ¿Consideras que es importante aprender las funciones del KII para comunicarse eficazmente con un nativo-hablante del alemán? ¿Por qué?

3. Según tu experiencia ¿es difícil para tus alumnos mexicanos aprender el KII? ¿Por qué?

4. ¿Crees que las dificultades surgen porque hay interferencia de la lengua materna de tus estudiantes?

5. Si has dado clases de alemán a nativos de otras lenguas que no sean el español ¿han tenido los mismos problemas con el KII?

6. ¿Consideras que los problemas se deben a la dificultad del sistema del alemán?

7. Según tu experiencia ¿Qué usos o funciones del KII son las más difíciles de aprender? ¿Por qué crees que es así?

8. ¿En qué nivel lingüístico te parece que tus alumnos presentan mayores problemas con la adquisición del KII?

9. ¿Crees que al menos algunos problemas de adquisición del KII se deben a la enseñanza o a los materiales didácticos?

10. Sólo para no nativos del alemán: ¿Qué problemas tuviste tú para aprender el KII?

## Anexo 2. Pre-test

### **Adquisición del alemán por hispanohablantes**

Instrumento para medir dificultad (pre-test)

#### **I. Beantworte auf Deutsch zwei der folgenden Fragen (Erinnere dich, dass du auf der Rückseite schreiben kannst, wenn notwendig).**

1. Stell dir vor, du wärst Präsident von México. Was würdest du unternehmen um die Lebensqualität der Mexikaner zu verbessern?

---

---

---

2. Was denkst du über die omniprésente Gewalt in México? Hättest du die Drogensituation auf ähnliche Weise bekämpft wie der Präsident oder hättest du andere Massnahmen ergriffen?

---

---

---

3. Wie hättest du den Triumph der mexikanische Nationalmannschaft bei der Weltmeisterschaft 2010 gefeiert?

---

---

---

#### **II. Unterschreibe alle Konjunktivformen im folgenden Text.**

Mal angenommen, du stündest vor meiner Wohnungstüre und läutetest, denn ich lüde dich ein, dann sähest du wahrscheinlich ziemlich blöde aus, wenn ich dir nicht die Tür öffnete. Angenommen, ich öffnete die Tür wirklich nicht, dann gingest du wahrscheinlich wieder, denn du dächtest, ich verkohlte dich, und du frügest dich, warum ich das nur täte, denn das fändest du bestimmt nicht gut.

Also könnten wir eher annehmen, ich öffnete dir und bäte dich, einzutreten diese Aufforderung verstündest du falsch und trätest mir die Tür aus den Angeln. Wenn das geschähe, schrie ich dich sicherlich an, was das ganze denn solle. Du schildertest mir dann den Sachverhalt und nenntest mich als Idioten, was ich wiederum als persönliche eileidung empfinden würde. In dieser Situation würde ich über mich hinaus wachsen, würde ich zum Messer greiffen und stäche mit selbigem auf dich ein. Dann würdest du am boden liegen, schrieest um Hilfe und spieest dabei Blut und Lunge aus dir heraus. Ich würde dich dann in die Küche tragen.

### III. Schreibe die Konjunktiv II-Form der folgenden Verben.

- |                  |                |
|------------------|----------------|
| a) gehen_____    | g) haben_____  |
| b) kommen_____   | h) nehmen_____ |
| c) geben_____    | i) können_____ |
| d) sein_____     | j) müssen_____ |
| e) brauchen_____ | k) kaufen_____ |
| f) wissen_____   | l) dürfen_____ |

### IV. Unterschreibe in jedem Beispiel den Satz, der dir akzeptabel erscheint.

- |                                                                              |                                                                            |
|------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------|
| 1. Würde mein Freund doch mitgekommen!                                       | Wäre mein Freund doch mitgekommen!                                         |
| 2. Würde mich doch nur jemand verstehen!                                     | Wenn mich doch nur jemand verstünde!                                       |
| 3. Wüsste ich bloss wie ich nach Hause komme!                                | Wüsste ich bloss wie ich nach Hause kommen würde!                          |
| 4. Es wäre am besten gewesen, wir hätten schon früher miteinander gesprochen | Es wäre am besten gewessen, wir würden schon früher miteinander gesprochen |
| 5. Er musste ein Taxi nehmen, sonst wäre er zu spät zum Bahnhof gekommen     | Er müsste ein Taxi nehmen, sonst wäre er zu spät zum Bahnhof gekommen      |
| 6. Hätten Sie Feuer für mich?                                                | Hätten Sie Feuer für mich?                                                 |
| 7. An seiner Stelle wäre ich vorsichtiger fahren                             | An seiner Stelle würde ich vorsichtiger fahren                             |
| 8. Wie du wohl wärst wenn du nicht so wärst wie du bist.                     | Wenn ich du wäre, würde ich anders sein                                    |

### V. Modifiziere die Sätze, so wie es in Klammer verlangt wird.

1. Ich habe nie Geld (Wunsch)  
\_\_\_\_\_
2. Sein sie freundlich, zeigen Sie mir mein Zimmer (höfliche Bitte)  
\_\_\_\_\_
3. Der Angestellte kommt nicht pünktlich zum Dienst (Ratschlag)  
\_\_\_\_\_
4. Der Nachbar setzt sich auf unsere Terrasse, er glaubt er ist zu Hause (irrealer Vergleichsatz)  
\_\_\_\_\_
5. Ich wollte bei dir sein, aber leider habe ich keine Zeit gehabt (Irrealer Bedingungssatz)  
\_\_\_\_\_

**VI. Verbinde die Berufe in der Rubrike A mit dem passenden Satz in Rubrik B.**

A

B

- |                                       |                                           |
|---------------------------------------|-------------------------------------------|
| 1. Wenn ich ein Pirat wäre...         | a. wäre ich besser als Sherlock Holmes    |
| 2. Wenn ich erfinder wäre...          | b. wäre ich fast zu spät gekommen         |
| 3. Wenn ich ein Zauberer wäre...      | c. würde ich keine grauen Bart tragen     |
| 4. Wenn ich ein Detektiv wäre...      | d. würde ich eine Zeitmaschine erschaffen |
| 5. Wenn ich den Bus verpasst hätte... | e. würde ich viele Schiffe überfallen     |

**VII. Schreibe auf Deutsch die Sätze die du auf Spanisch hörst.**

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_

### Anexo 3. Post-test

## Adquisición del alemán por hispanohablantes

Post-test

### I. Schreibe die Konjunktiv II-Form der folgenden Verben.

- |                   |                   |
|-------------------|-------------------|
| a) haben_____     | g) zu nehmen_____ |
| b) brauchen_____  | h) gehen_____     |
| c) können_____    | i) angeben_____   |
| d) sein_____      | j) müssen_____    |
| e) herkommen_____ | k) abkaufen_____  |
| f) dürfen_____    | l) wissen_____    |

### II. Unterschreibe in jedem Beispiel den Satz, der dir akzeptabel erscheint.

1. Würdest du nicht so viel essen, würdest du abnehmen / Würdest du nicht so viel essen, wurdest du abnehmen
2. Wenn du es wüsstest, würdest du es mir sagen? / Wenn du wusstest, wärest du es mir sagen?
3. Hätten Sie bitte die Tür schliessen? / Würden Sie bitte die Tür schliessen?
4. Könnten Sie bitte hier warten? / Sollten Sie bitte hier warten?
5. Hätten Sie mir 500 Euro wechseln? / Hätten Sie 500 Euro?
6. Es wäre schön wenn du das Bett machen würdest / Es würde schön sein wenn du das Bett machen würdest
7. Ich ginge morgen wenn ich Zeit hätte / Ich ginge morgen wenn ich Zeit gehabt hätte
8. Ich würde kommen wenn du mich einladen würdest / Ich wäre gekommen wenn du mich eingeladen hättest

### III. Schreibe auf Deutsch die Sätze die du auf Spanisch hörst

1. Si tuviera dinero podría ayudarte
2. Me gustaría tener un coche más rápido
3. Todavía tenemos una hora, podríamos tomar una cerveza
4. Le habría puesto Martín, si hubiera sido mi hijo
5. ¡Como si yo no lo supiera!
6. ¿Sería tan amable de decirme dónde está la estación de tren?
7. Deberías fumar menos
8. Me habría gustado despedirme de él

## Anexo 4. Actividades de *input* estructurado

# Propuesta de ejercicios para la enseñanza del *Konjunktiv II* a través de Input estructurado según VanPatten

---

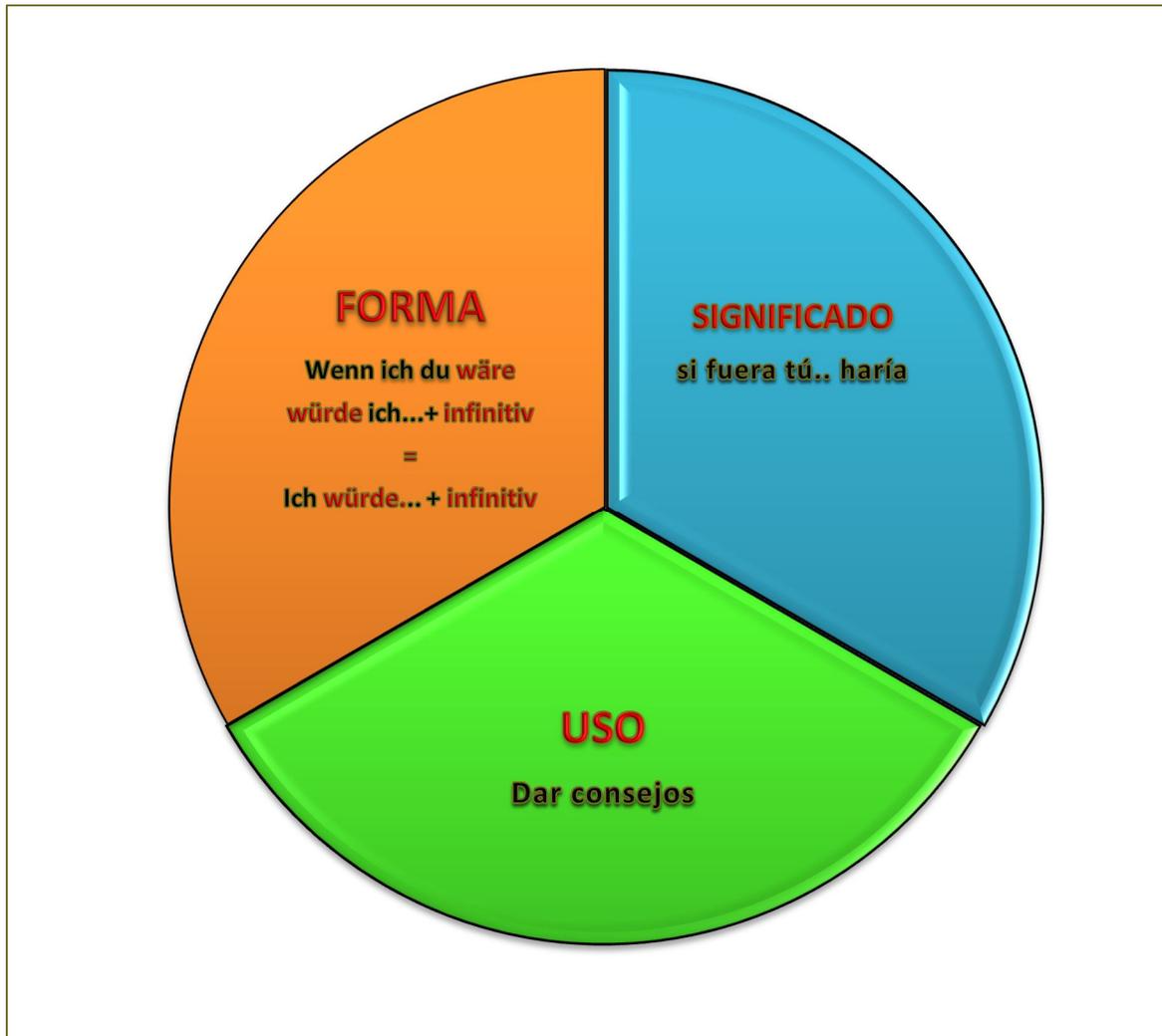
### *KII-Ratschläge und Irreale Bedingung*

Las explicaciones contenidas en este cuadernillo y las actividades que estás a punto de realizar tienen por finalidad ayudarte a entender y utilizar mejor el KII que tanto se dificulta a los estudiantes hispanohablantes de alemán.

Cuando se aprende gramática hay que saber tanto las formas gramaticales como sus significados. De acuerdo a muchos estudios recientes, se sabe que ponemos mayor atención en el significado de lo que leemos o escuchamos en la lengua extranjera que estudiamos, que en las formas utilizadas para expresar esos mismos significados. Por eso, muchas veces, tenemos dificultades en aprender las estructuras o las formas de una lengua. Las actividades que te presentamos están diseñadas para que tu atención se enfoque tanto en el significado como en la forma del KII con lo que podrás aprenderlo más fácilmente.

En realidad, no abordaremos aquí todos los usos o significados del KII, sólo los que se utilizan para dar consejos y para expresar situaciones irreales a través de frases condicionales. En cuanto a las formas, nos enfocaremos en la perífrasis verbal *würde + infinitiv* del presente (*Gegenwart*) y del pasado (*Vergangenheit*) únicamente en primera persona.

Antes de comenzar con las actividades te recomendamos leer el gráfico circular y el apartado «lo que debes saber», aquí te explicamos tanto la forma del KII como su significado para que puedas hacer una buena conexión.



Mira el ejemplo:

-Ich habe wirklich nichts mehr zu tun. Mir ist so langweilig!

(-Ya no tengo nada qué hacer. ¡Estoy tan aburrida!)

-Wenn ich du **wäre**, **würde** ich ins Kino **gehen** = Ich **würde** ins Kino **gehen**

(-Si fuera tú, iría al cine = Yo iría al cine)

## I. Lo que debes saber

- a. FORMA. Tal vez recuerdes que todos los verbos en alemán tienen una forma de *Konjunktiv II*, pero, en realidad, estas formas casi sólo se aplican a los verbos como *sein*, *haben*, *können*, *dürfen*, *müssen*, *sollen* y *wollen*; para el resto de los verbos se emplea una perífrasis con el *Konjunktiv II* del verbo *werden*, es decir **würde + infinitivo**. Así que aquí *werden* cumple la función de auxiliar.

-Konjunktiv II de los verbos:

|      |       |        |        |        |        |        |        |
|------|-------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| sein | haben | können | dürfen | müssen | sollen | wollen |        |
| ich  | wäre  | hätte  | könnte | dürfte | müsste | sollte | wollte |

(Recuerda que sólo estamos trabajando con la primera persona)

-Konjunktiv II del resto de los verbos, ejemplo:

el verbo *arbeiten* → ich würde arbeiten

|                 |     |                  |                  |
|-----------------|-----|------------------|------------------|
| Primera persona | KII | de <i>werden</i> | <i>Infinitiv</i> |
| <i>Ich</i>      |     | <i>würde</i>     | <i>arbeiten</i>  |

- b. SIGNIFICADO. Uno de los usos del KII es el de dar consejos, mira los ejemplos:

-Dein Auto ist schon sehr alt. Ich würde mir sofort ein neues kaufen.

Tu coche ya está muy viejo, yo me compraría uno nuevo inmediatamente

-Ich sehe, dass du nicht mehr mit dieser Lehrerin zufrieden bist. Wenn ich du wäre, würde ich mir einen anderen Kurs suchen.

Me doy cuenta de que ya no estás contento con esta profesora. Si fuera tú, me buscaría otro curso.

- c. En alemán, los consejos pueden formularse, como en algunos casos en español, con el imperativo, sin embargo, con esta construcción parece que se da una orden y se oye

muy poco cortés. Mejor formulados son los consejos que se construyen con el *Konjunktiv II*. En general, no tienen ningún tono de mandato sino, más bien, un carácter de consejo.

| Imperativo            | KLL                                                                  |
|-----------------------|----------------------------------------------------------------------|
| Schreib ihr sofort!   | Wenn ich du <b>wäre</b> , <b>würde</b> ihr sofort <b>schreiben</b> ! |
| ¡Escríbele enseguida! | Yo en tu lugar le escribiría enseguida                               |

## II. Actividades

**Aktivität A. Befehle und Ratschläge.** Welche der folgenden Ratschläge sind höflich?

|                                                    | höflich               | weniger höflich       |
|----------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|
| 6. Ich würde mich besser auf den Test vorbereiten  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 7. Ich würde regelmässig aufpassen                 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 8. Wenn ich du wäre würde ich ein gutes Buch lesen | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 9. Vergiss deine Hausübung nicht                   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 10. Sei etwas motivierter                          | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 11. Ich an deiner Stelle würde mehr lesen          | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 12. Stell mehr Fragen an deinen Lehrer             | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 13. Schreib am besten alles mit                    | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

**Aktivität B. Was sollte ich tun?** Unterstreiche den Satz auf Deutsch, der den jeweiligen spanischen Satz am besten wiedergibt

4. Yo me buscaría una nueva novia
  - d. Such dir eine neue Freundin
  - e. Ich würde mir eine neue Freundin suchen
  - f. Ich suche eine neue Freundin
  
5. Yo compraría otra medicina
  - a. Ich hätte ein neues Medikament gekauft
  - b. Kauf dir anderes Medikament
  - c. Ich würde mir ein anderes Medikament kaufen
  
6. No lo pensaría dos veces, me iría a vivir a Europa
  - d. Ich würde es mir nicht zwei Mal überlegen und nach Europa ziehen

- e. Ich überlege es mir nicht zwei Mal, Ich ziehe nach Europa
  - f. Überlege es dir nicht zwei Mal. Zieh nach Europa
7. En tu lugar, me habría quedado con la casa
    - d. Behalte dieses Haus
    - e. An deiner Stelle, würde ich das Haus behalten
    - f. An deiner Stelle, hätte ich das Haus behalten
  8. Encuéntrala antes de que sea demasiado tarde
    - a. Ich werde sie finden bevor es ist zu spät
    - b. Ich würde sie finden bevor es zu spät ist
    - c. Finde sie bevor es zu spät ist
  9. Ahorra un poco más y podrás comprarte lo que quieras
    - a. Spare ein bisschen mehr und tu wirst das kaufen können, was du willst
    - b. Ich würde ein bisschen mehr sparen und dan kaufen was ich will
    - c. Ich hätte ein bisschen mehr gespart und hätte mir gekauft was ich wollte

**Aktivität C. ¿Kann man noch etwas tun?** Lies die Ratschläge die Hans von seinen Freunden bekommt und sag, ob es die Gelegenheit gibt noch etwas zu machen oder die Gelegenheit schon vorbei ist.

Wenn ich du wäre...

|                                                        | Gelegenheit vorhanden    | Gelegenheit vorbei       |
|--------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. würde ich mir noch eine neue suchen                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. hätte ich professionelle Hilfe in Anspruch genommen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. würde ich sie anrufen                               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. würde ich ihr etwas schönes schenken                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. hätte ich sie ein bisschen eifersüchtig gemacht     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. würde ich ihr keine Träne hinterher weinen          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. hätte ich sie noch heute zum Essen eingeladen       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. hätte ich mir sorgen um meiner Zukunft gemacht      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**Aktivität D. Krankheiten.** Welche Ratschläge würdest du eine Person geben, die Magenschmerzen hat und welche einer Person, die an einer Verkühlung leidet?

|                                   | Magenschmerzen           | Verkühlung               |
|-----------------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Ich würde keinen Kaffe trinken | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

- |                                             |                          |                          |
|---------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 2. Ich würde ein Aspirin nehmen             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Ich würde sehr viel trinken              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Ich würde eine gute Suppe mit Reis essen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Ich würde etwas warmes anziehen          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. Ich würde mich ausrasten                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. Ich würde einen Schnaps trinken          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. Ich würde nichts Scharfes essen          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**Aktivität E. Für jedes Problem gibt es eine Lösung.** Verbinde ein Problem der Rubrik A mit einem Tipp in Rubrik B

| Column A. Problemas                              | Column B. Consejos                                         |
|--------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|
| 1. Ich werde von Tag zu Tag dicker               | a. Ich würde mich schnell scheiden lassen                  |
| 2. Ich muss täglich viele Überstunden leisten    | b. Ich würde eine Tablette nehmen                          |
| 3. Mein Mann will mit dem Rauchen nicht aufhören | c. Ich würde mich in einen Klub einschreiben               |
| 4. Ich kann nicht gut schlafen                   | d. Ich würde mir sofort einen neuen Job suchen             |
| 5. Ich habe starke Kopfschmerzen                 | e. Ich würde mir ein gutes Buch kaufen                     |
| 6. Ich fühle mich einsam                         | f. Ich würde jeden Tag vor dem zu Bett gehen Sport treiben |
| 7. Meine Telefon Rechnung ist sehr hoch          | g. Ich würde sofort den Anbieter wechseln                  |
| 8. Ich langweile mich                            | h. Ich würde unbedingt eine strenge Diät machen            |

**Aktivität F. Bei welchen Gesundheitlichen Problemen würdest du folgende Dinge tun?** Verbinde die Rubriken A und B und ergänze die Sätze mit Wörtern aus dem Kästchen.

|                                                                                   |                                                                                   |                                                                                   |                                                                                    |                                                                                     |                                                                                     |
|-----------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|
|  |  |  |  |  |  |
| ein Aspirin                                                                       | Augentropfen                                                                      | Hustensaft                                                                        | Wärmeflasche                                                                       | Fiebertermometer                                                                    | ein Pflaster                                                                        |

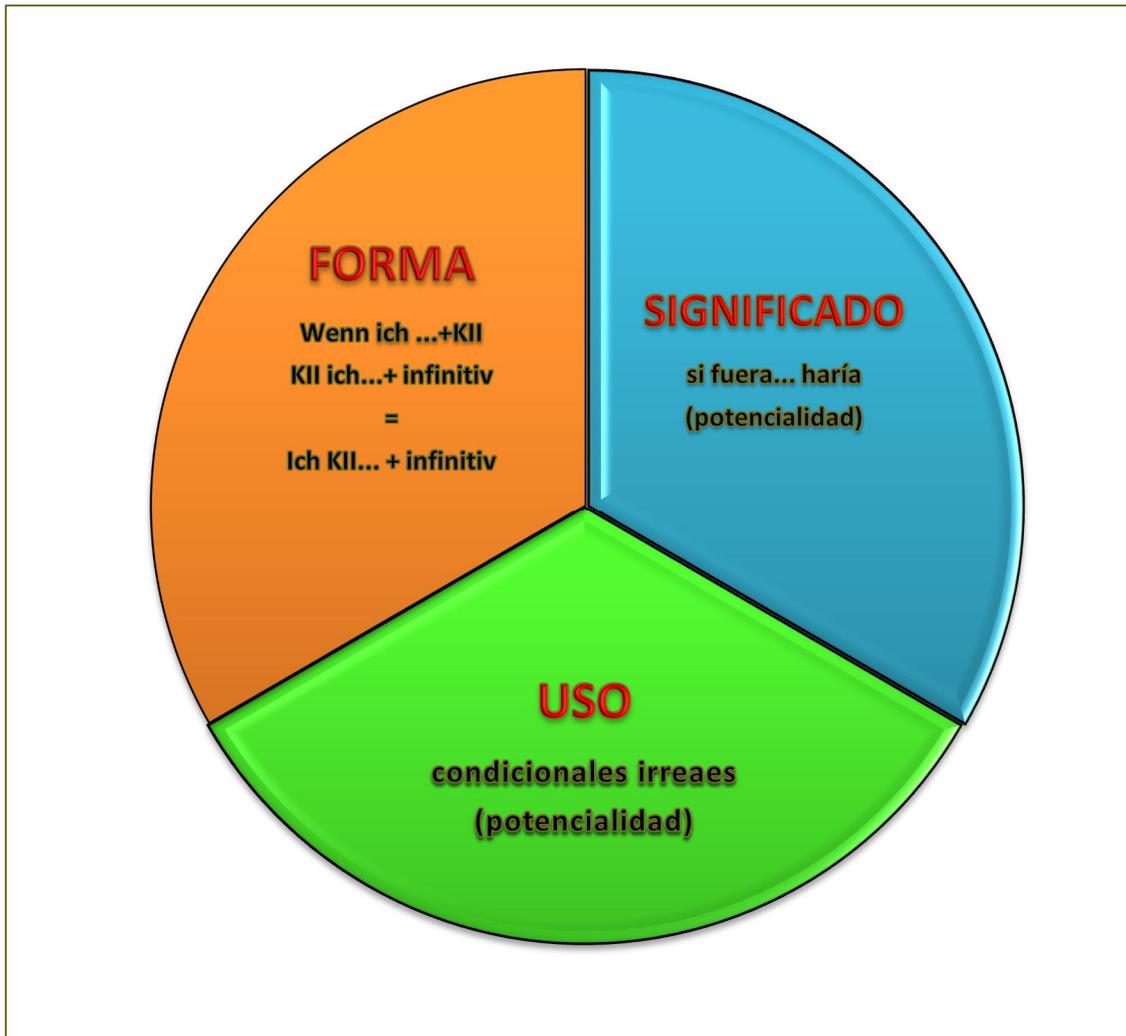
Columna A

1. Wenn ich entzündete Augen hätte,
2. Wenn ich mir schneiden würde,
3. Um festzustellen, ob ich Fieber habe,
4. Wenn ich Husten hätte,
5. Wenn ich kalte Füße hätte,
6. Wenn eine Grippe in Anflug wäre,

Columna B

- a. würde ich \_\_\_\_\_ auf die wunde Stelle kleben
- b. würde ich \_\_\_\_\_ schlucken
- c. würde ich \_\_\_\_\_ nehmen
- d. würde ich mir \_\_\_\_\_ machen
- e. würde ich \_\_\_\_\_ benutzen
- f. würde ich \_\_\_\_\_ verwende

## Konjunktiv der Gegenwart



Mira los ejemplos:

-Wenn ich genug geld **hätte**, **würde** ich mir ein Haus **bauen**

(Si tuviera suficiente dinero me construiría una casa)

-Ich **würde** ihr die Wahrheit **sagen**, wenn sie mich **fragen würde**

(Le diría la verdad si me preguntara)

## I. Lo que debes saber

- a. FORMA. En alemán hay tres modos: el indicativo, el imperativo y el conjuntivo (*Konjunktiv*). Algunos lo llaman el "subjuntivo alemán", pero no muchas veces coincide su uso con el subjuntivo español, por eso es mejor llamarle conjuntivo o *Konjunktiv*.

Como sabes ya, el modo indicativo designa, muchas veces, todo lo que el hablante estima real. El *Konjunktiv*, en cambio, entra en el terreno de la irrealidad. En alemán, hay dos tipos de *Konjunktiv*: el KI y el KII, nosotros vamos a estudiar sólo el KII que se divide a su vez en *Konjunktiv der Gegenwart* (presente) y *Konjunktiv der Vergangenheit* (pasado). Vamos a empezar con el conjuntivo del presente.

En cuanto a la forma, queremos recordarte que la estructura del KII se usa prácticamente sólo en los verbos *sein*, *haben*, *können*, *dürfen*, *müssen*, *sollen* y *wollen*, para todos los demás verbos se utiliza la perífrasis **würde +infinitivo**.

Aquí te presentamos de nuevo el KI I de los verbos:

|     |      |       |        |        |        |        |        |
|-----|------|-------|--------|--------|--------|--------|--------|
|     | sein | haben | können | dürfen | müssen | sollen | wollen |
| ich | wäre | hätte | könnte | dürfte | müsste | sollte | wollte |

(Recuerda que sólo estamos trabajando con la primera persona)

-Konjunktiv II del resto de los verbos, ejemplo:

el verbo fragen → Ich würde fragen

|                 |     |           |           |
|-----------------|-----|-----------|-----------|
| Primera persona | KII | de werden | Infinitiv |
| Ich             |     | würde     | fragen    |

- b. SIGNIFICADO. Ya vimos que el KII sirve para dar consejos. Ahora veremos que se emplea también en las oraciones condicionales.

Las frases condicionales son aquellas que establecen una relación entre dos hechos de tal forma que uno de ellos puede realizarse solamente si la condición que se establece en la cláusula que comienza con "si" se lleva a cabo.

El conjuntivo del presente expresa una acción o un acontecimiento que no es real pero cuya realización es posible o deseable, es decir, muestra la condición como un hecho poco probable, pero no totalmente imposible de realizarse. Por eso se dice que se expresa con este tipo de KII "potencialidad". Aquí un ejemplo:

Konjunktiv der Gegenwart (Potenzialität)

- a) Wenn ich Zeit hätte, könnte ich dir helfen | si tuviera tiempo podría ayudarte  
 b) Ich könnte dir helfen, wenn ich Zeit hätte

Como puedes ver, las oraciones condicionales son introducidas por *wenn* a), que corresponde en español a "si". Aunque, también puedes empezar con la oración principal b). Por otro lado, el KII alemán se traduce al español unas veces mediante el subjuntivo (*hätte*=tuviera) y otras con ayuda del condicional (*könnte*=podría). Es decir, a diferencia del español, en ambas partes de la oración van formas del KII.

## II. Actividades

**Aktivität A. Funktion des Konjunktiv II.** Welche Funktion erfüllt der Konjunktiv II in den folgenden Sätzen? Würdest du die Sätze als „Potenzial“ oder „Irreal bezeichnen?

|                                                                                                            | potenzial                | irreal                   |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Ich könnte heute Abend bei dir vorbeikommen, wenn du mich einladen würdest                              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Wenn ich ein paar Zentimeter größer wäre, könnte ich als Stewardess bei einer Fluggesellschaft arbeiten | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Hätte ich viel Geld gehabt, hätte ich mir ein Haus gebaut                                               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Wenn ich den Zug nicht verpasst hätte, müsste ich nicht zu Fuß gehen                                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Ich würde mehr Geld in Bildung investieren als in die Drogenbekämpfung, wenn ich Präsident wäre         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. Wenn ich nicht Jura studiert hätte, hätte ich Medizin studiert                                          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**Aktivität B. In Paris.** Wenn du in Paris wärst, was könntest du dort machen ✓, was nicht ✗?

Wenn ich in Paris wäre...

✓

✗

- |                                                        |                          |                          |
|--------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. könnte ich die Sixtinische Kapelle besuchen         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. würde ich das Grab von Jim Morrison besuchen        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. würde ich leckere Tacos mit Fleisch essen           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. würde ich jeden Tag in der Seine schwimmen          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. würde ich viel Wein trinken                         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. würde ich ein Foto von mir und der Mona Lisa machen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**Aktivität C.** Unterschreibe den Teil der am besten den Anfang des Satzes ergänzt.

1. Wenn meine Familie mich jetzt besuchen kommen würde...
  - a. würde ich arbeiten gehen
  - b. wäre ich sehr glücklich, weil ich sie nicht oft sehe
  - c. würde ich ein Buch lesen
2. Wenn mich meine Freunde heute Abend anrufen würden um mit mir auszugehen...
  - a. würde ich meine Freunde anrufen um mit ihnen auszugehen
  - b. würde ich viel an meine Freundin denken
  - c. würde ich ihnen sagen, dass ich keine Lust hätte
3. Wenn es morgen stark schneien würde..
  - a. würde ich nicht Schifahren gehen
  - b. würde alles schwarz bedeckt sein
  - c. würde meine Schwiegermutter zornig werden
4. Wenn du mich heiraten würdest...
  - a. würde ich eine andere Person heiraten
  - b. würden wir sehr glücklich sein
  - c. würden wir den ganzen Tag in einem Pool schwimmen
5. Wenn du einen teil der Arbeit machen würdest..
  - a. hättest du nicht gearbeitet
  - b. müsste ich nicht so viel arbeiten
  - c. würdest du nicht arbeiten
6. Wenn ich ein Filmstar wäre...
  - a. werde ich viele Fans haben
  - b. könnte ich mir ein Haus bauen
  - c. hätte ich viele Fans

**Aktivität D. Berühmtheiten.** Wähle einen der Namen, schreibe ihn auf die Linie und ergänze jeden Satz mit der richtigen Information.

|                       |               |                                  |                 |                |
|-----------------------|---------------|----------------------------------|-----------------|----------------|
| Haus (casa)           | Brad Pitt     | Tipps (consejos)                 | Bücher (libros) | mehr (más)     |
| Erzählungen (cuentos) |               | Roger Federer                    | Carlos Fuentes  |                |
| Kinder (niños)        | Spiel (juego) | Tennisspieler (jugador de tenis) | Julia Roberts   | Angelina Jolie |

4. Wenn ich \_\_\_\_\_ wäre...
  - würde ich niemals \_\_\_\_\_ adoptieren
  - würde ich mich niemals von \_\_\_\_\_ scheiden
  - würde ich \_\_\_\_\_ als \_\_\_\_\_ verdienen
  
5. Wenn ich mit \_\_\_\_\_ Tennis spielen würde...
  - würde ich sicherlich ein \_\_\_\_\_ gewinnen
  - würde ich um \_\_\_\_\_ bitten um meinen Aufschlag zu verbessern
  - würde ich ihm sagen, dass er der beste \_\_\_\_\_ aller Zeiten ist
  
6. Wenn ich \_\_\_\_\_ kennen lernen würde...
  - würde ich ihn fragen wie er es geschafft hat, so viele \_\_\_\_\_ zu schreiben
  - würde ich ihn in mein \_\_\_\_\_ einladen
  - würde ich ihm eine meiner \_\_\_\_\_ vorlesen

**Aktivität E. Was würdest du dir von deiner Arbeit wünschen?** Unterscheide gemäss deiner Einschätzung von 1 bis 4. (1=sehr wichtig, 2=wichtig, 3=ziemlich wichtig, 4=unwichtig)

Wenn sie mir eine neue Arbeit anbieten würden...

- |  |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|
|  | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--|---|---|---|---|
6. würde ich darum bitten, dass sie sicher wäre
  7. würde mir gefallen, dass sie interessant und nicht monoton wäre
  8. würde ich gerne reisen
  9. müsste ich im Team arbeiten
  10. würde ich eine Kinderkrippe brauchen
  11. müsste sie in der Nähe von mir zu Hause sein
  12. müsste ich viel verdienen
  13. wäre ein gutes Arbeitsklima Voraussetzung