



Universidad Nacional Autónoma de México



Facultad de Filosofía y Letras

Colegio de Letras Modernas

RECODIFICACIÓN DE CORRESPONDENCIAS ENTRE GRAFEMAS Y FONEMAS DEL ALEMÁN
POR ESTUDIANTES MEXICANOS CON UN NIVEL BÁSICO DE ALEMÁN

Tesis

Que para obtener el grado de

Licenciado en Lengua y Literaturas Modernas (Letras Alemanas)

Presenta

Omar León Ramírez

Asesora

Dra. Claudia Guadalupe García Llampallas

Ciudad Universitaria, 2023.



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.

Contenido

Introducción.....	1
Marco teórico.....	4
Conceptos clave	4
Principales modelos teóricos	10
El sistema de escritura del alemán y del español.....	19
Correspondencias grafema-fonema en alemán.....	19
Correspondencias grafemas-fonemas en español	26
Descripción metodológica	33
Hipótesis y preguntas de investigación.....	33
Recopilación de datos	35
Instrumento de evaluación.....	38
Los participantes.....	42
Factores de trasfondo específicos de aprendizaje	43
Factores de actitud y motivación.....	46
Resultados	51
Resultados cuantitativos.....	51
<<ie>>	51
<<ch>> /ç/	54
<<z>>	55
Resultados cualitativos	57
Ab.....	57

Al.....	59
Dam.....	60
Dan.....	61
Fa.....	62
Le.....	63
Ur.....	64
Xa.....	65
Xi.....	67
Conclusiones.....	69
Resumen de los resultados.....	69
Discusión de los resultados.....	72
Consecuencias didácticas de los resultados.....	75
Perspectivas futuras de investigación.....	77
Bibliografía.....	79
Apéndice 1.....	82
Apéndice 2.....	83
Apéndice 3.....	84
Apéndice 4.....	88

Índice de tablas, figuras y gráficas

Tabla 1	36
Tabla 2	58
Tabla 3	59
Tabla 4	60
Tabla 5	61
Tabla 6	62
Tabla 7	63
Tabla 8	65
Tabla 9	66
Tabla 10.....	67
Figura 1	20
Figura 2	20
Figura 3	21
Figura 4	22
Figura 5	22
Figura 6	22
Figura 7	25
Figura 8	28
Figura 9	29
Gráfica 1	46
Gráfica 2	47
Gráfica 3	49
Gráfica 4	53
Gráfica 5	53
Gráfica 6	54
Gráfica 7	55
Gráfica 8	56
Gráfica 9	56

Introducción

Los errores de pronunciación en una lengua extranjera pueden deberse a diferentes factores que van desde un desconocimiento de las reglas de pronunciación, una pobre memorización de éstas, una generalización mal empleada, hasta la falta de atención por parte del hablante, pasando por una posible combinación de todas las anteriores. Sin embargo, cuando estos errores se transfieren al ámbito de la lectoescritura es plausible pensar, dependiendo del tipo de error, que éstos se deban a una interferencia de la lengua materna y, por ende, que sean un problema de recodificación.

La recodificación fonética es una de tres etapas en el proceso de lectura en la que el usuario intenta pronunciar en voz alta una palabra en una lengua extranjera. Al momento de la lectura puede ser que, sin quererlo, el usuario emplee las convenciones propias a su lengua materna, lo que provoca el error de pronunciación. Si se piensa en una palabra del alemán como <<schreiben>> /ʃraɪbən/, en la que el trigrafema <<sch>> equivale al fonema /ʃ/, el bigrafema <<ei>> se recodifica /aɪ/ y la <<e>> final tiene el valor de la schwa /ə/, puede suceder que un hablante nativo del español la pronuncie */stsreiben/* puesto que él o ella están recurriendo a las reglas de pronunciación del español para leer <<schreiben>> en voz alta, según las cuales se debe pronunciar lo que está escrito, aunque existen algunas excepciones.

El propósito de este trabajo es dar cuenta de este fenómeno de la recodificación entre hispanoparlantes que aprenden alemán como lengua extranjera. Un trabajo de este tipo es necesario ya que puede ayudar a

comprender el origen de ciertos errores de pronunciación que, si no se atienden a tiempo, pueden fosilizarse. Además, puede contribuir a desechar la vieja idea de que en alemán, como en español, se pronuncia todo lo que está escrito¹, concepción que ha provocado, junto a otros factores, que se deje de lado en el aula mexicana de alemán la enseñanza explícita de la fonética de esta lengua.

Esta investigación, tiene como antecedente mi tesis de grado de maestría que, al momento de redacción de este trabajo, se encuentra en revisión. En dicho trabajo se investigó, a partir de doce correspondencias entre grafemas y fonemas del español y del alemán, las posibles interferencias de recodificación que estudiantes mexicanos de alemán como lengua extranjera podían presentar al leer palabras inventadas en alemán. Los resultados obtenidos fueron que seis de las doce correspondencias fueron recodificadas con algún grado de interferencia, ya fuera de la lengua materna, del propio alemán o de otra lengua extranjera, en concreto del inglés.

En oposición a ese trabajo, en éste se decidió trabajar con tres de las correspondencias entre grafemas y fonemas que resultaron más problemáticas para los alumnos de alemán mexicanos con un nivel B1.2 de acuerdo con el MCER: <<ie>>, <<ch>> /ç/ y <<z>>. El objetivo es ver si las interferencias detectadas con sujetos con un B1.2 se presentaban también en etapas muy tempranas del aprendizaje del alemán. Cabría suponer que los estudiantes de

¹ Aquí es necesario destacar el valioso aporte de la Dra. Ilse Heckel, quien presentó al alumnado, del entonces Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional Autónoma de México, la lengua alemana como una lengua con correspondencias uno a uno entre grafemas y fonemas, con la finalidad de facilitar la enseñanza de esta lengua y de ayudar a los alumnos a comprender la necesidad de pronunciar las consonantes al final de la sílaba. *Cfr.* Heckel, 1992.

nivel básico tendrán aún más interferencia de su lengua materna o de otra lengua extranjera que hayan aprendido con anterioridad, mas podría no ser el caso y podrían tener un desempeño mejor. Este trabajo puede así contribuir a comprender cómo se manifiesta este proceso de interferencia en esta etapa.

Este trabajo se divide en cinco apartados principales. El primero abordará los fundamentos teóricos que se han ocupado del fenómeno de la recodificación fonológica; el segundo las diferencias principales entre las reglas de recodificación del alemán estándar y del español; el tercero presenta la metodología empleada; mientras que el cuarto da cuenta de los resultados y el quinto reflexiona sobre las implicaciones que estos resultados tienen en el proceso de aprendizaje y enseñanza del alemán como lengua extranjera.

Finalmente se hace mención aquí que las palabras que aparezcan a lo largo del trabajo entre asteriscos (*) son pronunciaciones erróneas, las que se encuentren entre diagonales (/) son transcripciones fonéticas, las cuales se hicieron de acuerdo con las convenciones del Alfabeto Fonético Internacional, y las que están escritas entre comillas españolas (<<>>) son grafías. Este uso de símbolos es útil, ya que no es lo mismo la grafía de <<schreiben>> que su pronunciación estándar /ʃʁaɪbən/ y la errónea de */stsreiben/*.

Marco teórico

En este capítulo se abordan las bases teóricas que han tratado el fenómeno de la recodificación fonética. En un primer momento se definen conceptos clave para el desarrollo de este trabajo y, posteriormente, tratar tres de las posturas teóricas más relevantes respecto al tema.

Conceptos clave

Es necesario comenzar por establecer la diferencia entre lenguaje escrito y lenguaje hablado. En el capítulo 5 de *Phonetik, Phonologie und Schrift* (2018) Dahmen y Werth abordan estas diferencias. Así, mientras que el lenguaje hablado es un medio acústico y efímero, el escrito es uno visual que intenta copiar y fijar en el tiempo al primero. Al tratarse de dos sistemas con características propias, las unidades mínimas que se emplean para su análisis son el grafema para el lenguaje escrito y el fonema para el hablado. Por grafema se entiende la representación visual de uno de los fonemas o serie de fonemas de una lengua (Dahmen & Werth, 2018: 122 & Hirschfeld & Reinke, 2018: 82), los grafemas suelen corresponder con cada una de las letras del alfabeto que emplea esa lengua; sin embargo, no siempre es así, ya que existen combinaciones de grafemas que representan un sonido, por ejemplo, el bigrafema del alemán <<ei>> que se pronuncia /ai/ o el trigrafema alemán <<sch>> para /ʃ/. Por su parte, un fonema es la unidad mínima de estudio de la fonética y representa la imagen mental que se tiene sobre un sonido propio a una lengua en específico, los fonemas son diferenciadores de significado (Dahmen & Werth, 2018: 18 & Hirschfeld & Reinke, 2018: 56), que suelen

representarse con ayuda de un alfabeto especial el Alfabeto Fonético Internacional (IPA por sus siglas en inglés).²

En las lenguas con un sistema de escritura alfabético, esto es, lenguas en las que en teoría a cada grafema le corresponde un fonema (Katz & Frost, 1992), en la práctica se puede observar que en muchas la cantidad de fonemas es mayor al repertorio de grafemas disponibles, razón por la que algunas lenguas recurren a combinaciones de grafemas para poder representar un sonido determinado o se asignan diferentes fonemas a una misma grafía, como en inglés. En esta lengua por ejemplo <<ough>> puede ser pronunciado de diferentes formas dependiendo de los grafemas que la rodean, por ejemplo <<though>> /ðoʊ/ y <<rough>> /rʌf/. Así, según el grado de transparencia u opacidad de la *correspondencia entre los grafemas y los fonemas* dentro del sistema de escritura de una lengua, es que se les cataloga como lengua “transparente” u “opaca” (Dahmen & Werth, 2018: 111). El italiano y el serbo-croata pertenecen al primer grupo, ya que usualmente a un grafema le corresponde únicamente un fonema, mientras que el inglés y el francés se encuentran en el segundo. Entre más opaca sea una lengua, mayor es la cantidad de fonemas que se puede asignar a un grafema o viceversa.

Ahora bien, el lenguaje escrito es en primera instancia un *sistema de escritura*, el cual ha sido definido como “un grupo de signos visuales o táctiles que es empleado para representar unidades del lenguaje de forma sistemática” (Coulmas, 1999: 560). Existen diferentes tipos de sistemas de escritura, los cuales se dividen de acuerdo con la unidad lingüística que representan,

² International Phonetic Alphabet

morfemas (chino), fonemas (portugués) o sílabas (japonés kana) (Koda, 2005: 2-3). La forma gráfica en que estas unidades lingüísticas son representadas es lo que se conoce como *script* (Koda, 2005: 3). Por su parte, por *ortografía* se entiende la serie de reglas que se emplean en una lengua para el uso de su script, por ejemplo, la correspondencia entre grafemas y fonemas, la capitalización, la puntuación, etc. (Koda. 2005: 3). Es importante destacar aquí la correspondencia entre grafemas y fonemas comprendida en la definición de ortografía, por lo que hablar de la ortografía de una lengua comprende también este ámbito.

La *recodificación fonológica* forma parte del proceso de lectura (Dahmen& Werth, 2018 & Ziegler & Goswani 2005), en el cual el sistema de escritura de una lengua es decodificado para poder ser comprendido. Independientemente del tipo de lectura que se realice, en voz alta o en silencio, se le asignan sonidos correspondientes al sistema fonético de una lengua, es decir, éste es una representación del lenguaje hablado. Este proceso de lectura consta de tres fases de acuerdo con Dahmen y Weth (2018: 125): la *codificación*, la *recodificación* y la *decodificación*. En el primero los fonemas son convertidos en grafemas, en el segundo se le asignan valores fonéticos a los grafemas sin que haya forzosamente una comprensión del mensaje, mientras que en el tercero se identifican sílabas y morfemas, lo que permite comprender el significado del texto.

El español y el alemán siguen el *principio fonético*, el cual tiene un impacto directo en la recodificación fonética y en el proceso de lectura en general. Este principio consiste en que cada fonema puede ser codificado como un grafema, esto es, que el grafema puede ser interpretado

independientemente de si éste se encuentra presente en una palabra desconocida o no (Dahmen & Werth, 2018: 125). El *principio alfabético*, por otra parte, establece que a cada grafema le corresponde un fonema (Carney, 1994: 474) lo que implica que esta relación es consistente (*the one-to-one principle*) y que el orden de aparición de los grafemas coincide con el orden en que deben ser producidos los fonemas (*linearity principle*) (Cook, 2004: 12-13).

Gracias a la investigación hecha alrededor de una lengua opaca como la inglesa (Koda, 1990, 2005, 2008), se ha postulado un modelo dual que explica el proceso de lectura. La ruta léxica estipula que el grupo de grafemas (la palabra) es reconocida por el lector como un todo, el cual es consultado en el diccionario mental a fin de obtener la pronunciación y el significado que le corresponde a esa unidad (Koda, 2005: 14). En oposición, la ruta fonológica establece que la palabra es recodificada grafema por grafema, lo que supone que la palabra puede ser leída en voz alta sin que el lector sea consciente necesariamente de su significado. Así, "...la ruta léxica trata el símbolo escrito como si tuviera un significado, que puede estar conectado a sonidos; la ruta fonológica lo trata como si tuviera sonidos, que pueden estar conectados a significados" (Koda, 2005: 14)³.

El desempeño del lector depende no sólo de cual ruta use, sino también del grado de maestría en el uso de los diferentes recursos que permiten una correcta recodificación, ya sea por medio de analogías o de la correspondencia directa entre grafema y fonema. Este dominio de las estrategias de

³"...the lexical route treats the written symbol as having meaning, which may be connected to sounds; the phonological route treats it as having sounds, which may be connected to meanings." Traducción propia.

recodificación se conoce como *conciencia fonética*, que se define como "... la conciencia de aquellas unidades sonoras de la lengua hablada que se presentan en el sistema de escritura..." (Koda, 2005: 20)⁴. Esto implica que, si el lector posee una conciencia fonética lo suficientemente desarrollada, es más probable que pueda recodificar una palabra correctamente no sólo en su lengua materna, sino también en una lengua extranjera.⁵

A pesar del grado de desarrollo de la conciencia fonética del alumno y de su capacidad para hacer uso de ella, puede ser que al momento de recodificar en la lengua extranjera (L2)⁶ ocurran fenómenos de *transferencia*. La transferencia (*transfer*) es definida como una "activación automática de procedimientos de mapeo de la primera lengua bien ensayados, desencadenados por el input de la segunda lengua, independientemente de la intención del alumno" (Koda, 2005: 317)⁷. El input de L2 activa inmediatamente de forma inconsciente las reglas de la lengua materna (L1) del alumno, lo que lo puede conducir a dos escenarios distintos, ya sea a una recodificación exitosa o a una incorrecta, por ejemplo el bigrafema <<ch>> puede ser recodificado como /x/ o como /ç/, recodificación que puede o no ser correcta dependiendo de la palabra. Este input de L2 es de dos tipos: oral y escrito, o como los denomina Bassetti (2008) input *ortográfico* e input *acústico*, los cuales están en constante interacción, lo que impacta no sólo en la representación

⁴ "...the awareness of those sound units of the spoken language that are presented in the writing system..." Traducción propia.

⁵ Cfr. Durgunoglu, *et al.* (1993)

⁶ A lo largo de este trabajo se usa el término de L2 como sinónimo de lengua extranjera (LE), sin tomar en cuenta el orden en el que ésta fue adquirida, puesto que en la bibliografía consultada, este término se usa de forma genérica para nombrar "los procesos y estructuras subyacentes a la adquisición y uso de estas lenguas" (Da Silva y Signoret Dorcasberro, 2005: 109).

⁷ "automatic activation of well-rehearsed first-language mapping procedures, triggered by second-language input, irrespective of the learner's intent" Traducción propia.

mental de la fonética de L2 que tiene el alumno, sino también con la fonética y la ortografía de L1. Esta acción recíproca entre todos estos elementos se ve reflejada en la producción de L2, particularmente en la pronunciación y en la correcta escritura de palabras (Basseti 2008: 1-2).

En el caso particular de alumnos adultos de L2 que ya saben leer y escribir en su L1, el input ortográfico se encuentra presente desde el inicio de su aprendizaje de L2, a diferencia de los que sucede con los niños, puesto que los menores aprenden su L1 a partir del input acústico y son expuestos a input ortográfico hasta que aprenden a leer y escribir. Esta diferencia es importante, dado que el input ortográfico suele representar una ayuda a los adultos, pues les permite percibir sonidos de L2 que de otra manera no podrían haber escuchado (Basseti 2008); sin embargo, también detona procesos de transferir entre los niveles fonológicos y escritos de una lengua.

Estos fenómenos de transferencia se pueden clasificar en tres grupos (Dahmen & Werth 2018): (1) problemas en la clasificación de las correspondencias entre grafemas y fonemas de L2, puesto que el sistema fonológico de L1 posee fonemas y/o reglas fonológicas distintas a las de L2; (2) un grafema presente en L1 y L2 posee diferentes correspondencias entre grafema y fonema en ambas lenguas; (3) el sistema de escritura de L1 emplea grafemas distintos para un fonema presente también en L2 y/o recurre a reglas ortográficas ajenas a L2. Así, "es posible que el input ortográfico de L2, reinterpretado según las reglas de conversión ortográfica-fonológica de L1, interactúe con el input acústico de L2, también reinterpretado según la fonología de L1, dando lugar a representaciones fonológicas no similares a las

de los fonemas, sílabas y palabras de L2" (Bassetti 2008: 8)⁸, esto es, una representación fonológica incorrecta que puede llevar a una pronunciación del mismo tipo.

Estos conceptos clave permiten comprender los posibles fenómenos de interferencia que se pueden presentar cuando un hispanoparlante intenta decodificar un texto en alemán. Ello permite desarrollar estrategias que contribuyan a lograr una correcta decodificación. A continuación, se abordan las posturas de Katz y Frost (1992), de Koda (1999) y de Ziegler y Goswami (2005) dada la vigencia y relevancia de sus estudios.

Principales modelos teóricos

Comencemos por el trabajo de Leonard Katz y Ram Frost, quienes en 1992 publicaron el artículo "The Reading Process is Different for Different Orthographies: The Orthographic Depth Hypothesis". Con este artículo sentaron las bases de la *Orthographic Depth Hypothesis* (ODH), en español "la hipótesis de la profundidad ortográfica", que ha servido como base teórica para estudios que se han hecho posteriormente, como el de K. Koda (1999). Su relevancia estriba en que aportó un marco interpretativo que dividió las estrategias de recodificación fonológica según el tipo de lengua en que ésta se lleve a cabo. No es lo mismo recodificar en una lengua transparente como el italiano, con una clara correspondencia entre grafemas y fonemas, que en francés, puesto que en esta lengua las correspondencias no son unívocas. El *orthographic depth* o "distancia ortográfica" es el nivel de transparencia que hay

⁸ "it is possible that the L2 orthographic input, reinterpreted according to the L1 orthographic-phonology conversion rules, interacts with the L2 acoustic input, also reinterpreted according to L1 phonology, leading to non-target like phonological representations of L2 phonemes, syllables and words" Traducción propia.

entre la ortografía de una lengua y sus correspondencias grafema-fonema (Katz & Frost, 1992: 150).

De acuerdo con Katz y Frost, la ODH consiste en que las ortografías transparentes se inclinan con mayor facilidad por un reconocimiento de la palabra que implica la fonología de la lengua en la que el análisis se está llevando a cabo; mientras que las ortografías opacas motivan al lector a echar mano de la información morfológica de la palabra que está disponible en su estructura visual ortográfica, a fin de poder procesarla (Katz & Frost, 1992: 150). Esto implica que en las lenguas catalogadas como transparentes la información fonética se encuentra disponible a un nivel preléxico, al contrario de lo que ocurre en lenguas opacas; por lo que las lenguas transparentes están optimizadas para *ensamblar la fonética (assembling phonology)* de una palabra a partir de las letras que la conforman. Así, en este tipo de lenguas es más factible que el lector recurra a la fonética para obtener no sólo la pronunciación, sino también el significado de una palabra (Katz & Frost, 1992: 150). Por su parte, en las lenguas opacas se suele recurrir a un direccionamiento *visual-ortográfico del diccionario mental (visual-orthographic addressing)*, esto es, el proceso de búsqueda que coteja la forma escrita de una palabra completa con su pronunciación almacenada en la memoria (Katz & Frost, 1992: 151).

Existen dos variantes de ODH: la fuerte y la débil. En la primera, la recodificación depende solamente de la fonética ensamblada, lo que implica que no se hace uso de pronunciaciones almacenadas en la memoria. En la segunda, por el contrario, se recurre a ambos medios, la fonética ensamblada (o ruta fonológica) y la pronunciación almacenada en la memoria (o ruta léxica), para poder pronunciar palabras impresas (Katz & Frost, 1992: 151). El ejemplo

que ponen los autores es la del serbo-croata, el cual si bien tiene un grado alto de transparencia, su grafía no representa la sílaba acentuada, por lo que es necesario recurrir a pronunciaciones almacenadas en la memoria. En realidad, todo proceso de recodificación implica en cierto grado ambas rutas, aunque el equilibrio entre ellas depende de si se está leyendo en una lengua transparente u opaca y del nivel de transparencia que exista en sus correspondencias entre grafemas y fonemas.

Los postulados de la ODH permiten explicar en parte los posibles errores de recodificación de alumnos mexicanos al aprender alemán, ya que al ser el español una lengua aún más transparente que el alemán en el plano recodificadorio, es posible pensar que los participantes pudieron fácilmente echar mano de la ruta fonética, de la fonética ensamblada, al momento de recodificar, sin prestar atención a los grafemas del alemán que requerían de la ruta léxica para poder ser pronunciados correctamente, por ejemplo los diptongos <<ei>>, <<ie>> y <<eu>>.

A partir del trabajo de Katz y Frost, Keiko Koda (1999) pudo postular el *Orthographic Distance Effect* (“efecto de la distancia ortográfica”) a finales de la década de los noventa del siglo pasado. Koda se ha dedicado a estudiar cómo L1 influencia la adquisición de L2, con particular énfasis en el desarrollo de la capacidad lectora. En sus estudios se ha ocupado casi exclusivamente del inglés como L2, la cual ha comparado con diferentes L1, entre las que destacan el chino y el coreano. Sus investigaciones permiten comprender mejor la interacción entre L1 y L2 al momento de intentar leer en esta última.

Koda tomó como punto de partida la ODH y apunta que las estrategias de recodificación de cada lector dependen del tipo de L1 que posean, lo que permite sugerir que alumnos adultos de L2 que hayan sido alfabetizados en su L1 probablemente empleen las estrategias de su lengua materna al momento de procesar palabras escritas en la lengua extranjera (Hamada & Koda, 2008: 6), es decir, se da un fenómeno de transfer. Para que las estrategias transferidas de L1 sean funcionales en el contexto de cualquier L2, es necesario que éstas sean reajustadas a los requerimientos de L2, lo que implica que si existen similitudes entre las dos, ya sea a nivel de transparencia de las correspondencias entre grafemas y fonemas o en el sistema de escritura (dos lenguas alfabéticas), estas similitudes pueden ser responsables parcialmente de una recodificación exitosa entre alumnos de L2 con diferentes L1 (Hamada & Koda, 2008: 6).

Esta influencia de L1 en el proceso de lectura de L2 es lo que se conoce como el ODE (efecto de la distancia ortográfica), el cual estipula que si la L1 de un alumno de lenguas comparte un sistema de codificación similar al de la L2 estudiada, el proceso de recodificación en L2 no sólo se verá influenciado por L1 y las estrategias que el alumno haya desarrollado para poder leer en esa lengua, sino también que la recodificación en L2 será más sencilla (Koda, 2005: 328). La exposición constante al input de L2 es lo que permitiría que las estrategias de L1 transferidas evolucionen, para así ser adaptadas a las características del sistema de escritura de L2 (Koda, 2005: 318).

El investigador británico R. Woore, no obstante, ha trabajado con alumnos ingleses de francés como lengua extranjera (FLE) y ha intentado demostrar los límites del ODE. En un estudio que realizó en 2018 con alumnos

británicos de FLE de entre 15 y 16 años, en el que los sujetos tenían que leer en voz alta parejas de palabras por ellos ya conocidas y desconocidas del francés, las cuales variaban tan sólo en la consonante inicial. Los resultados obtenidos fueron que los participantes pronunciaron las palabras familiares de forma más correcta que las que no conocían, incluso llegaron a pronunciar algunas de estas palabras poco conocidas siguiendo las correspondencias entre grafemas y fonemas de su L1. Ello parece indicar que la semejanza entre las ortografías del inglés y el francés, más allá de facilitar el proceso de recodificación, lo entorpeció (Woore, 2018: 467).

Esto se puede deber a lo que Bassetti (2008) nombró como “pronunciaciones inducidas por la ortografía” (*orthographic-induced pronunciations*), las cuales consisten en pronunciaciones incorrectas que fueron influenciadas por las correspondencias entre grafemas y fonemas de L1 que fueron detonadas por el input de L2 y que el alumno no pudo suprimir exitosamente (Woore, 2018: 458). Woore explica además que parte de las recodificaciones correctas, especialmente entre las palabras familiares, se debieron a pronunciaciones almacenadas en la memoria de los participantes, estas pronunciaciones almacenadas en la memoria pueden obviar la influencia de L1 y permitir una pronunciación correcta, mas no son una solución efectiva a largo plazo para lograr una recodificación correcta en L2 (Woore, 2018: 467).

El trabajo de Woore matiza el ODE y problematiza aún más el papel que L1 juega en el desarrollo de L2. Si bien la cercanía entre sistemas de escritura puede hacer más sencilla la recodificación, también la puede entorpecer. Woore ha hecho énfasis en que la exposición al input no es suficiente para afinar las estrategias transferidas desde L1, por lo que es necesaria una

instrucción específica de las correspondencias entre grafemas y fonemas de L2 (Woore, 2010: 9).

Johannes C. Ziegler y Usha Goswami publicaron en 2005 el artículo “Reading Acquisition, Developmental Dyslexia, and Skilled Reading Across Languages: A Psycholinguistic Grain Size Theory” en el cual los autores intentaron brindar un marco teórico que diese cuenta de las diferentes unidades a las que es necesario recurrir para poder recodificar exitosamente una lengua determinada, entre otros objetivos. A partir de la idea básica de que la correcta recodificación es indispensable para garantizar que el alumno adquiriera la capacidad lectora, los investigadores mencionan que es indispensable que los alumnos puedan establecer de forma efectiva las correspondencias entre grafemas y fonemas para poder aprender a leer. La calidad y el tamaño de las unidades a las que se debe prestar atención en cada lengua para poder recodificarla, tienen un impacto directo en el desarrollo de la capacidad de lectura (Ziegler & Goswami, 2005).

Lectores principiantes se enfrentan comúnmente a tres problemas: disponibilidad (*availability*), consistencia (*consistency*) y granularidad de las correspondencias entre grafemas y fonemas (*granularity of spelling-to-sounds mappings*). El primero se refiere al hecho de que no todas las unidades fonológicas son conscientemente accesibles antes de comenzar a leer, por lo que se necesita un desarrollo cognitivo mayor, un ejemplo sería la forma correcta para recodificar el grafema <<i>> del inglés en palabras como <<bird>> y <<island>>. El segundo aborda la discrepancia entre el número de fonemas y grafemas; como se mencionó hay grafías que tienen múltiples pronunciaciones, así como también existen unidades fonéticas que poseen

varias grafías, en el español latinoamericano encontramos un ejemplo de este fenómeno puesto que /kasa/ puede ser escrito <<casa>> o <<caza>>. El tercero, finalmente, da cuenta de las diferentes unidades ortográficas a las que es necesario prestar atención cuando el acceso al sistema fonético de una lengua depende del conocimiento de unidades de mayor tamaño que el grafema. La capacidad lectora está sujeta a la resolución de estos tres problemas y el grado de eficiencia en la resolución de éstos depende del tipo de lengua que se esté aprendiendo (Ziegler & Goswani, 2005).

Las diferentes unidades fonológicas que el alumno necesita reconocer, identificar y manipular pueden ser fonemas, rimas o sílabas. Los autores presentan una gráfica que muestra estos distintos tipos de unidades fonológicas, que son (de menor a mayor tamaño): el fono, el fonema, el binomio núcleo-coda, la división onset-rime y las sílabas (Ziegler & Goswani, 2005). Cada lengua va a recurrir a uno o más de estos niveles según sus necesidades. Lenguas transparentes como el español o el italiano, con una estructura silábica sencilla, no emplean el recurso onset-rime⁹, ya que en estas lenguas dicha división es equivalente a una segmentación fonémica (Ziegler & Goswani, 2005). El inglés por su parte, al ser una lengua opaca, echa mano del onset-rime, p. ej. la pseudo palabra <<dake>> puede ser correctamente recodificada si se es capaz de ubicarla dentro de la rima que comparte con <<cake>> y <<make>>. Esta división onset-rime no siempre corresponde con la segmentación fonémica, ya que en lenguas como el inglés o el alemán se

⁹ Si se divide la sílaba en tres partes, el extremo izquierdo es el onset, mientras que el derecho es la coda. El centro de la sílaba, que es la vocal, es denominado núcleo y forma junto con la coda la rima. Por ello es que <<Bein>>, <<Wein>> y <<sein>> comparten la rima <<-ein>>, mas tienen un onset diferente (Dahmen & Weth, 2018: 44-45).

encuentran palabras que tienen una estructura consonántica complicada en la coda, un ejemplo de ello es <<hand>> y <<Hand>> (Ziegler & Goswani, 2005), puesto que la combinación /nd/ es difícil de articular razón por la cual se tiende a cambiar el sonido de la <<d>> por el de la <<t>>.

Así, la *Grain Sized Theory* de Ziegler y Goswani postula que el alumno de una lengua alfabética necesita acceder a las correspondencias entre grafemas y fonemas, a fin de alcanzar un desarrollo óptimo de su capacidad lectora. El acceso a estas correspondencias lo hace a partir de las unidades fonéticas a las que tiene que poner atención, para así poder recodificar correctamente. El paso de un registro acústico, que impone unidades de trabajo más grandes como son palabras completas, sílabas y rimas, a uno visual que trabaja con unidades más pequeñas, a saber, letras, impone un cambio importante. A medida que el aprendiente es capaz de trabajar con fonemas, diferentes características propias de la lengua se hacen presentes, como la rima o el onset, de acuerdo con sus características (Ziegler & Goswani, 2005). La saliencia¹⁰ de recodificación de estos elementos depende del aumento del léxico y de la cantidad de palabras que se pronuncian de manera similar, las cuales impactan en la pronunciación de palabras que caigan dentro de su esfera de influencia. Ahora bien, en lenguas transparentes como el turco basta con que la casi unívoca correspondencia entre grafemas y fonemas sea entendida para poder recodificar exitosamente, lo que hace que el uso de otras estrategias no sea siempre empleado; mientras que lenguas opacas como el

¹⁰ Con saliencia se entiende el grado de atención que el cerebro humano otorga a determinados elementos en detrimento de otros. Así, la mente puede recuperar la información relevante y desechar la que no lo es. Un ejemplo en el ámbito fonológico sería la capacidad para recuperar los datos de recodificación propios de L2 y lograr obviar las reglas de pronunciación de L1.

inglés recurren a diferentes unidades de segmentación fonética, además de las correspondencias entre grafema y fonema.

El marco explicativo ofrecido por Ziegler y Goswami es relevante en lo que toca a este trabajo, puesto que permite entender que, a pesar de que el español y el alemán son dos lenguas alfabéticas clasificadas como transparentes, existen diferencias en su estructura silábica. Ello supone el recurso a diferentes unidades mínimas para su correcta recodificación, dado que mientras que el español puede trabajar exclusivamente al nivel más bajo, el de los fonemas, el alemán tiene que echar mano de unidades más altas como la rima en algunos casos. Esto permite entender la razón por la que hispanoparlantes con un nivel intermedio de alemán aún cometen errores de pronunciación al leer en voz alta, dado que todavía no son capaces de emplear estas unidades a las que no están habituados.

Hasta aquí este apartado teórico que sienta las bases de la investigación que se llevó a cabo. Antes de presentar los instrumentos con los que se levantó la evidencia, es necesario dedicarle unas líneas a las diferencias y semejanzas que existen entre el alemán y el español en su carácter de sistemas de escritura, lo cual se hace en el siguiente capítulo.

El sistema de escritura del alemán y del español

En este capítulo se presentan los sistemas de escritura y las correspondencias grafema-fonema del alemán y del español. Para ello, se abordan en primer lugar las características que ambas lenguas comparten para, posteriormente, tratar los rasgos específicos a cada una de éstas.

Tanto el alemán como el español son dos lenguas alfabéticas, con una correspondencia 1:1 entre grafemas y fonemas, si bien existen excepciones que se discutirán más adelante. Ambas emplean el alfabeto latino como script y comparten la mayoría de sus símbolos, entiéndase aquí letras, salvo la <<ß>>eszett, que es exclusiva del alemán, así como las diéresis sobre la a y la o. Por su parte, el grafema <<ñ>> del español no existe en alemán y el uso del acento diacrítico es en esta última lengua muy raro, pues aparece casi exclusivamente en galicismos. Esto hace que tanto al español como al alemán se las considere dentro de las lenguas transparentes, en las que la recodificación fonética se realiza mayormente a través de la ruta fonética y grafema por grafema. Finalmente, en ambas lenguas el sentido de la escritura y de lectura es de izquierda a derecha.

Correspondencias grafema-fonema en alemán

Para la presentación del idioma alemán, en especial de las características propias a su sistema de escritura, se tomaron como textos base los capítulos 4 y 5 de la obra de Hirschfeld y Reinke *Phonetik im Fach Deutsch als Fremd- und*

Zweitsprache (2016), así como el capítulo 6 de *Phonetik, Phonologie und Schrift* de Dahmen y Werth (2018), ya que en ambos se da una explicación detallada de las propiedades del alemán, tanto a nivel fonológico como escrito, sin dejar de lado aspectos de su morfosintaxis. A fin de evitar hacer una síntesis de ambos libros, aquí simplemente se expondrán los rasgos del alemán que se consideran más relevantes para la investigación.

Como ya se dijo, el alemán es una lengua alfabética que emplea un script latino y que se considera como transparente, debido al alto índice de correspondencia que existe entre sus fonemas y sus grafemas, puesto que sigue el principio fonológico, si bien éste es influenciado por otros factores como la estructura silábica y la morfología. En alemán existen 16 fonemas vocálicos, para los cuales hay nueve grafemas, uno de los cuales <<y>> tiene varios valores <<Typ>> /ty:p/, <<Baby>> /beɪbi/ y <<Nylon>> /naɪlɒn/; lo que quiere decir que la mitad de los sonidos vocálicos no cuentan con un grafema propio, como se puede apreciar en las siguientes dos imágenes.

- Vokalsystem komplex: 16 Phoneme

	vorn		⇔	hinten
hoch	i: ɪ	y: ʏ		u: ʊ
	e: ɛ ɛ:	ø: œ		o: ɔ
↓			ə	
			a: ʌ	
flach	ungerundet	gerundet		

Figura 1 Fuente: Hirschfeld & Reinke 2016: 96

Vokalgrapheme

<a>, <e>, <i>, <o>, <u>, <ä>, <ö>, <ü>

Figura 2 Fuente: Dahmen & Werth 2018: 135

Así, las correspondencias entre los grafemas y fonemas vocálicos del alemán quedan configuradas de la siguiente manera:

Gespannte Vokale

/i:/	→ <ie>	/ki:l/	- <Kiel>
/y/	→ <ü>	/vy:st/	- <wüst>
/e/	→ <e>	/ve:m/	- <wem>
/ø/	→ <ö>	/ʃø:n/	- <schön>
/æ/	→ <ä>	/bæR/	- <Bär>
/ɑ/	→ <a>	/tʁɑ:n/	- <Tran>
/o/	→ <o>	/to:n/	- <Ton>
/u/	→ <u>	/mu:t/	- <Mut>

Ungespannte Vokale

/ɪ/	→ <i>	/mɪlç/	- <Milch>
/ʏ/	→ <ü>	/hʏpʃ/	- <hübsch>
/ɛ/	→ <e>	/vɛlt/	- <Welt>
/æ/	→ <ö>	/kœln/	- <Köln>
/a/	→ <a>	/kalt/	- <kalt>
/ɔ/	→ <o>	/fɪʁɔst/	- <Frost>
/ʊ/	→ <u>	/gʊʁt/	- <Gurt>

Reduktionsvokal

/ə/	→ <e>	/'kɪʁçə/	- <Kirche>
-----	-------	----------	------------

Figura 3 Fuente: Dahmen & Werth 2018: 137

El alemán suele diferenciar entre vocales en las que la lengua se mantiene tensa (gespannt), las cuales suelen ser largas; y vocales no tensas (ungespannt), que suelen ser cortas, de acuerdo con la información que se recoge en la última imagen. Así, ésta brinda la transcripción fonética, su grafía y ejemplos.

A este repertorio es necesario agregarle dos diptongos y sus grafías: /ai/ <<ei>> y /ɔɪ/ <<eu>>, <<äu>>. Como se puede observar, la relación 1:1 entre grafemas y fonemas, es decir, el intento de seguir el principio fonológico en el que a cada fonema le corresponde un grafema, no puede ser respetado en el ámbito vocálico del alemán. Ello implica que hay un grafema para diferentes sonidos, por ejemplo <<i>> para /i:/ e /ɪ/ (Hirschfeld&Reinke 2016: 97). Naturalmente, para el hablante nativo que está habituado a estas relaciones un tanto complicadas entre grafemas y fonemas la recodificación no supone un problema mayor, mas no sucede lo mismo cuando quien lee es un extranjero, en cuya L1 estas correspondencias disímbolas no son comunes.

Si centramos nuestra atención ahora en las consonantes, tenemos que el alemán cuenta con 21 fonemas, para los cuales existen también 21 grafemas, como lo muestran las dos primeras imágenes, mientras que la tercera brinda ejemplos de la pronunciación de las consonantes del alemán.

- **Konsonantensystem komplex: 21 Phoneme**

		vorn				⇔		hinten	
Frikative	fortis	f	s	ʃ	ç	x			
	lenis	v	z	ʒ	j	ʁ	h		
Plosive	fortis	p	t			k			
	lenis	b	d			g			
Nasale		m	n			ŋ			
Lateral			l						

Figura 4 Fuente: Hirschfeld & Reinke 2016: 97

Konsonantengrapheme

, <d>, <f>, <g>, <h>, <j>, <k>, <l>, <m>, <n>, <p>, <r>, <s>, <t>, <v>, <w>, <x>, <z>, <ß>, <qu>, <ch>

Figura 5 Fuente: Dahmen & Werth 2018: 135

Konsonanten

/p/ → <p>	/pɔst/ – <Post>	/ç/ → <ch>	/mɪlç/ – <Milch>
/t/ → <t>	/to:n/ – <Ton>	/v/ → <w>	/vɛɪk/ – <Werk>
/k/ → <k>	/kalt/ – <kalt>	/j/ → <j>	/juŋ/ – <jung>
/b/ → 	/bunt/ – <bunt>	/h/ → <h>	/hɑɪt/ – <hart>
/d/ → <d>	/dʊɪst/ – <Durst>	/m/ → <m>	/mɪlç/ – <Milch>
/g/ → <g>	/ɡʊnst/ – <Gunst>	/n/ → <n>	/napf/ – <Napf>
/kv/ → <qu>	/kva:l/ – <Qual>	/ŋ/ → <ng>	/juŋ/ – <jung>
/f/ → <f>	/fʁɔʃ/ – <Frosch>	/l/ → <l>	/lɪçt/ – <Licht>
/s/ → <ß>	/ʁu:s/ – <Ruß>	/R/ → <r>	/ʁɛçt/ – <Recht>
/z/ → <s>	/zamt/ – <Samt>	/ts/ → <z>	/tsɑɪt/ – <zart>
/ʃ/ → <sch>	/ʃʁo:t/ – <Schrot>		

Figura 6 Fuente: Dahmen & Werth 2018: 136

Esto pareciera indicar que, en el terreno de las consonantes, el principio fonológico es respetado y que a cada fonema le corresponde un grafema; sin embargo, podemos encontrar un grafema para dos fonemas <<z>> para /ts/, bi- y trigrafemas como <<ch>> y <<sch>> para un único fonema /ç/ y /ʃ/ respectivamente, así como diferentes sonidos para un símbolo, por ejemplo, al bigrafema <<ch>> le corresponden los fonemas /ç/, /x/ y /k/ dependiendo de la palabra (Hirschfeld & Reinke 2016: 97), así como el grafema <<v>> que tiene las correspondencias /f/ y /v/. Fenómenos como la Auslautverhärtung, la R-Vokalisierung y la Reduktion también repercuten en el grado de transparencia entre grafemas y fonemas¹¹.

Si bien al alemán se le suele considerar como una lengua transparente, puesto que una cantidad considerable de palabras se pueden escribir correctamente a partir de las correspondencias entre grafemas y fonemas, como es el caso de <<kalt>> /kalt/ (Dahmen & Werth 2018, 137); es cierto que sus grafemas pueden tener varias correspondencias fonológicas, lo que la aleja de lenguas como el italiano o el turco, en el que las correspondencias son mucho más estables, pero tampoco la acerca a lenguas opacas como el inglés o el francés (Cfr. Firth, et al. 1998). Para poder alcanzar una recodificación correcta en alemán, es necesario que el lector conozca qué otros factores la influyen, los cuales van desde los grafemas presentes en la palabra, su

¹¹ Los fonemas /b, d, g, v, z/ pierden su sonoridad o su propiedad de ser consonantes léxicas en la sílaba final. Este proceso se denomina endurecimiento. En el final de sílaba, los fonemas mencionados se realizan como alófonos posicionales /p, t, k, f, s/. Dahmen & Werth 2018: 49-50.

A diferencia de los demás obstruyentes sonoros, en la coda /ʁ/ no se endurece, sino que se vocaliza a la vocal central /ɐ/. Dahmen & Werth 2018: 50.

Mientras que las vocales de las sílabas acentuadas se articulan con cuidado y claridad, las vocales de las sílabas no acentuadas tienden a producirse con menos precisión en la articulación. Dahmen & Werth 2018: 52. Traducción propia de las tres citas.

posición dentro de la misma (al inicio o al final), hasta otros principios morfológicos y silábicos (Dahmen & Werth 2018).

Entre estos otros factores que afectan el grado de transparencia del alemán, se encuentran los principios morfológicos, el histórico, el de origen y el silábico (Hirschfeld & Reinke, 2016), entre otros. El primero hace que palabras que comparten una etimología se escriban de manera similar, a fin de que se reconozca la raíz compartida, p. ej. die Berge, der Berg en vez de *<<Berk>>*, se mantiene el grafema <<g>> a pesar de la Auslautverhärtung (Hirschfeld & Reinke, 2016, 81). Para el segundo es importante demostrar la historia de la palabra y por ello se mantienen grafías que fácilmente podrían ser modernizadas; Hirschfeld y Reinke dan como ejemplo de esto los diferentes grafemas que le corresponden al fonema /i:/, que son <<ie>>, <<i>> y <<ieh>>. Los préstamos de otras lenguas deben “en la medida de lo posible” mantener la ortografía que les es propia en su lengua de origen (<<Ski>>), si bien con el tiempo se pueden llegar a germanizar como la palabra <<Friseur>> del francés que al germanizarse se convirtió en <<Frisör>> (Hirschfeld & Reinke 2016: 81).

El principio silábico es el más interesante de los cuatro, ya que tiene varias implicaciones en la ortografía del alemán. Es necesario partir del entendido que la sílaba de la lengua oral no corresponde necesariamente a su versión gráfica (Hirschfeld & Reinke 2016: 73). Dahmen y Werth ejemplifican esto con las palabras <<Hüte>> /hy:t/, <<Liebe>> /li:b/ y <<Hüfte>> /hyft/, las cuales son monosilábicas debido a la Reduktion, pero visualmente parecieran ser bisilábicas (2018: 138). Las dobles consonantes y el grafema <<h>> entre dos vocales refuerzan esto último, Hirschfeld y Reinke dan los ejemplos de <<kommen>> y <<sehen>> (2016: 81), en los que pareciera tratarse de dos

sílabas *kom-men* y *se-hen* aunque en el registro oral sean /'kɔmən/ y /'ze:ən/ una sola sílaba, debido nuevamente a la Reduktionsvokal /ə/ <<e>>. Si bien en esta investigación no se trabajó con fenómenos de Auslautverhärtung, Reduktion y R-Vokalisierung, su mención está justificada, ya que demuestran que las correspondencias entre grafemas y fonemas del alemán es mucho más compleja de lo que se podría pensar, especialmente si solo se presta atención a su etiqueta de lengua transparente.

Una última característica relevante del alemán, si se sigue sobre esta línea, es su estructura silábica. En alemán es posible que a la cabeza de la sílaba aparezcan hasta tres consonantes, mientras que al final puede haber hasta cinco, como se muestra en la siguiente imagen.

Silbenkopf		Silbenkoda	
K	<i>Reiten</i>	K	<i>hat</i>
KK	<i>Schreiten</i>	KK	<i>hast</i>
KKK	<i>Streiten</i>	KKK	<i>holst</i>
		KKKK	<i>hilfst</i>
		KKKKK	<i>schimpfst</i>

Figura 7 Fuente: Hirschfeld & Reinke 2016: 74

Esta distribución de las consonantes resulta relevante, puesto que la correcta pronunciación de algunos grafemas está en función de los grafemas circundantes. El ejemplo más obvio es el trigrafema <<sch>> para /ʃ/; sin embargo, a ese mismo fonema le corresponden las grafías <<sp>> y <<st>> cuando estas grafías aparecen en la cabeza de la sílaba como en <<sprechen>> o <<Staat>>. Así, si esta regla adicional no es conocida por el lector, quien quizás se quedó con la idea de que el alemán es una lengua transparente, puede ser que no lea /fta:t/ <<Staat>> sino /zta:t/*. Por su parte,

la capacidad del alemán de colocar hasta cinco consonantes en la coda silábica, es decir, al final de la sílaba, dificulta la descomposición de la palabra en unidades fonéticas menores (Ziegler & Goswami 2005) y ello repercute en la recodificación de la palabra, especialmente entre lectores provenientes de L1 con una estructura silábica más sencilla como el español.

Resulta claro que el alemán puede en realidad no ser tan transparente en sus correspondencias entre grafemas y fonemas. Una serie de factores morfológicos, históricos y estructurales influyen en la representación escrita del alemán. Lo anterior no implica que se tenga que reclasificar al alemán y se le tenga que contar entre las lenguas opacas, es más bien un factor a tener en cuenta en el contexto del DaF¹², a fin de ayudar a los alumnos a comprender, emplear y automatizar “en la medida de lo posible” las correspondencias que existen entre grafemas y fonemas en alemán. Se procederá a continuación a describir el español y su sistema de escritura, así como las diferencias que existen entre el español estándar y el español de México en algunos fonemas.

Correspondencias grafemas-fonemas en español

Al igual que en la sección anterior, la información que se presenta aquí proviene de dos fuentes principales: de la *Ortografía de la lengua española* (2010) de la Real Academia de la Lengua Española (RAE) y de los libros de José Ignacio Hualde en colaboración con otros autores *Introducción a la lingüística hispánica* (2010) y *Los sonidos del español* (2014). De igual manera,

¹² Abreviación de *Deutsch als Fremdsprache* “alemán como lengua extranjera”

para evitar hacer un resumen de los contenidos de estas obras, se abordan únicamente aquellas características del español que son más relevantes para poder entender y explicar el trabajo que aquí se presenta.

Se ha mencionado con anterioridad que el español es una lengua que emplea el script latino, con una correspondencia entre grafemas y fonemas bastante uniforme, por lo que se le cuenta entre las lenguas transparentes, si bien existen algunas excepciones, no son tantas. El español cuenta con “...veintisiete grafemas y cinco dígrafos para representar veinticuatro unidades fonológicas...” (RAE 2010: 110), de los cuales cinco son vocálicos y 19 consonánticos (RAE 2010: 89). En oposición al principio fonológico, existen algunos fonemas que pueden representarse con diferentes grafemas y grafemas que corresponden a diferentes fonemas según el contexto. Lo anterior implica que, a diferencia del alemán en el que el número de fonemas era mayor al de los grafemas, en español es justo lo contrario, el repertorio grafémico es más rico que el fonético.

En el caso de las vocales, el español cuenta con siete grafemas para representar sus cinco sonidos vocálicos, puesto que /i/ puede representarse <<i>> o <<y>>, mientras que /u/ puede escribirse <<ü>> (<<pingüino>>) o <<w>>, aunque suele pronunciarse con el refuerzo consonántico /gu/ (<<kiwi>> /kigui/ <<hawaiano>> /xaguaiano/) (RAE 2010: 111-122).

Fonema	Grafía	Ejemplos
Vocales		
/a/	<i>a</i>	<i>casa</i> /kása/
/e/	<i>e</i>	<i>mesa</i> /mésa/
/i/	<i>i, y</i>	<i>pino</i> /píno/, <i>y</i> /i/
/o/	<i>o</i>	<i>copa</i> /kópa/
/u/	<i>u</i>	<i>cuna</i> /kúna/

Figura 8 Fuente: Hualde & Colina 2014: 8

Las consonantes del español, por otra parte, suelen seguir el principio fonológico en la mayoría de los casos, si bien es común que un mismo fonema puede escribirse de formas diferentes dependiendo el contexto:

Fonema	Grafía	Ejemplos
/p/	<i>p</i>	<i>pelo</i> /pélo/
/b/	<i>b, v</i>	<i>boca</i> /bóka/, <i>vaca</i> /báka/
/t/	<i>t</i>	<i>toro</i> /tóro/
/d/	<i>d</i>	<i>dama</i> /dáma/
/k/	<i>c, qu, k</i>	<i>capa</i> /kápa/, <i>queso</i> /késo/, <i>kilo</i> /kílo/
/g/	<i>g, gu</i>	<i>garra</i> /gá̃ra/, <i>guerra</i> /gé̃ra/
/tʃ/	<i>ch</i>	<i>chico</i> /tʃíko/
/f/	<i>f</i>	<i>foca</i> /fóka/
/s/	<i>s, c(e,i), sc(e,i), z</i>	<i>saco</i> /sáko/, <i>cena</i> /séna/, <i>escena</i> /eséna/, <i>azul</i> /asúl/
/x/	<i>j, g(e,i), x</i>	<i>jota</i> /xóta/, <i>gente</i> /xénte/, <i>mexicano</i> /mexikáno/
/j/	<i>y, ll</i>	<i>yeso</i> /jéso/, <i>llano</i> /jáno/
/m/	<i>m</i>	<i>mes</i> /més/
/n/	<i>n</i>	<i>nada</i> /náda/
/ɲ/	<i>ñ</i>	<i>año</i> /áño/
/l/	<i>l</i>	<i>loco</i> /lóko/
/r/	<i>r</i>	<i>coro</i> /kóro/
/r̄/	<i>rr, r</i>	<i>corro</i> /kó̄ro/, <i>rosa</i> /r̄ósa/, <i>honra</i> /ón̄ra/

Figura 9 Fuente: Hualde & Colina 2014: 8

Esta figura recoge los principales sonidos consonánticos del español sin tomar en cuenta variedades regionales como el sonido /θ/ que corresponde a las grafías <<z>>, <<c(e)>> y <<c(i)>>, que, si bien es común en España, no lo es en América Latina, por lo que no se le tomó en cuenta. Existen otros casos similares como el sonido /ʒ/ presente en el habla cotidiana de Argentina y Uruguay al momento de recodificar los grafemas <<y>> y <<ll>>, a los cuales

les corresponde el fonema /j/ en otras latitudes (Hualde, et. al. 2010: 90-92). Al observar la tabla resulta evidente que a los fonemas /b/, /k/, /g/, /s/, /x/ y /j/ les corresponde más de un grafema o combinación de éstos, mientras que sólo hay un grafema <<r>> disponible para los sonidos /r/ vibrante múltiple y /r/ vibrante simple. Por otra parte, el fonema /ks/ es representado con el grafema <<x>>, si bien esto no aparece en la tabla.

Como se puede apreciar a /b/ le corresponden los grafemas <> y <<v>>; a /k/ el grafema <<c>> cuando va seguido de las vocales a, o y u, así como <<k>> y la combinación <<qu>>; /g/ se representa como <<g>> cuando ésta va acompañado de a, o y u y la combinación <<gu>> seguida de e y de i; /s/ es transcrita con los grafemas <<s>> y <<z>> y por <<c>> cuando va seguido de e y de i; por su parte el fonema /x/ es escrito con los grafemas <<j>>, <<g>>, cuando éste está acompañado de e y de i, y <<x>>; finalmente los grafemas <<ll>> e <<y>> refieren el fonema /j/. Esta discrepancia entre las correspondencias de grafemas y fonemas permite entender hasta qué punto el español es una lengua con una ortografía transparente, ya que incluso para los hispanoparlantes resulta complicado codificar de manera correcta estos seis fonemas.

Al igual que en el caso del alemán, la ortografía española está influenciada por otros principios además del fonológico, de entre los que destacan dos. El principio etimológico ha impuesto la necesidad de mostrar, en la medida de lo posible, la procedencia de la palabra, un ejemplo son las palabras que se escriben con <<ps->> al inicio (<<psicología>>, <<psique>>) y en las que la <<p>> no se pronuncia, tan sólo con el fin de demostrar que estas palabras son de origen griego; lo mismo sucede con otros préstamos

lingüísticos como <<búnker>> que viene del alemán y que se escribe con <<k>> y no con <<qu>>. No es sólo gracias a este principio que se sigue empleando el grafema <<h>>, aunque este carezca de valor fonológico, sino también al principio de uso constante, el cual refiere que se debe respetar la grafía que la mayoría de los hablantes ha adoptado a lo largo del tiempo. Un ejemplo es justamente el empleo de <<h>> al inicio de una palabra que comience con <<ue>>, tal como <<huérfano>>; el grafema <<h>> se usaba para marcar el valor vocálico de <<u>> en una época en la que aún no se diferenciaba entre <<u>> y <<v>> en el lenguaje escrito (RAE 2010: 68-69). Resulta evidente que, si bien el español no es completamente transparente, ninguna lengua lo es al cien por ciento, es a todas luces más transparente que el alemán.

Al centrar ahora nuestra atención en la estructura silábica del español, ésta es más sencilla que la del alemán. El español sigue una estructura vocal consonante (VC). Al principio de una palabra es posible encontrar hasta dos consonantes juntas que siempre van a ir seguidas por una vocal, la cual marca el límite de la sílaba (plato). Por ello es que, aún en palabras con una estructura VCV (ala), la vocal es la unidad mínima de la sílaba y por ende tiene que separarse como a--la. La vocal como núcleo es aún más evidente en palabras como <<examen>> /ek'samen/, la cual se separa <e-xa-men> /ek'.sa.men/ (Hualde & Colina 2014: 59), donde la <<e>> es el núcleo del primer sonido /ks/. En lo que respecta a la coda, en ésta se encuentran de una a máximo dos consonantes y el fonema /s/ es el más común (Hualde & Colina 2014: 61). A esta estructura silábica sencilla se debe el hecho de que el segmentar una palabra española en sílabas equivalga a dividirla en fonemas, lo

que facilita la recodificación en español y explica la tendencia de los hablantes con español L1 a recodificar grafema por grafema.

Lo anterior permite predecir qué correspondencias entre grafemas y fonemas pueden ser conflictivas para alumnos con L1 español en un contexto de DaF. Es posible pensar entonces que los fonemas del alemán que se representan con bi- o trigrafemas tienden a resultar más complicados de pronunciar, un ejemplo es el fonema /ʃ/ que se representa <<sp>> o <<sch>> y que en español podría ser decodificado como /sp/ o /stʃ/, por ello mismo combinaciones de grafemas como los que conforman la palabra <<Neutzscher>>, en la que hay cinco consonantes en el medio de la misma, suponen un reto mayor para alumnos de DaF con L1 español. En esta misma palabra <<Neutzscher>> se encuentra otra posible fuente de interferencias ortográficas, ya que al diptongo <<eu>> del alemán le corresponde la pronunciación /ɔɪ/, sonido vocálico que no existe en español y que, además, sería recodificado como /eu/ según sus reglas de recodificación. No obstante, también hay grafemas individuales que “por sus discrepancias entre su valor fonológico en alemán y en español” pueden suscitar errores de recodificación. Sobre el particular se ahondará más cuando se presenten las correspondencias entre grafemas y fonemas que se seleccionaron para esta investigación, aquí sólo basta con hacer evidente las posibles influencias que L1 español tiene en la recodificación del alemán.

Descripción metodológica

En este apartado se exponen la hipótesis y la pregunta de investigación en las que se respaldó la investigación. De igual manera se presentan los principios metodológicos que guiaron este trabajo de tipo mixto, es decir, se llevó a cabo un estudio tanto cualitativo como cuantitativo. Una descripción más detallada al respecto se brinda líneas adelante.

Hipótesis y preguntas de investigación

A partir de lo que se ha presentado en los apartados anteriores, es posible predecir que alumnos mexicanos de DaF con L1 español, probablemente empleen correspondencias entre grafemas y fonemas ajenas al alemán, en otras palabras, que se presenten interferencias ortográficas (Dahmen & Werth 2018: 194-198) lo que detona una incorrecta recodificación del alemán. Así, la pregunta que guió esta investigación es: *¿En qué medida alumnos mexicanos, con un nivel básico (A1) en L2 (alemán), con L1 (español) presentan interferencias ortográficas al momento de recodificar palabras en L2 (alemán)?*

Para poder responder esta pregunta se recabaron grabaciones de alumnos de alemán, a quienes en diferentes momentos se les pidió que leyeran un pequeño texto en voz alta y que leyeran una lista de palabras, presumiblemente desconocidas para ellos. La primera grabación se llevó a cabo el 2 de mayo del 2022, mientras que la segunda tuvo lugar el 1 de junio del mismo año. Posteriormente, los datos obtenidos fueron analizados con la

ayuda de una tabla que se desarrolló con este propósito. Más adelante se profundiza en todos estos aspectos.

Se decidió realizar el estudio con alumnos de A1, de acuerdo con el MCER¹³, ya que en este nivel los alumnos tienen que aprender nuevas reglas de recodificación, las cuales se oponen a las que conocen de L1. En este nivel es muy probable que los errores de recodificación se deban ya sea a la influencia de L1 o a la interferencia creada por otra lengua previamente aprendida, puesto que es poco probable que los alumnos en un nivel básico tengan ya automatizadas las reglas de L2. Por ello, resulta interesante estudiar la medida en que son capaces de aplicar estas nuevas reglas en diferentes contextos, como lo son la recodificación de ciertos fonemas al interior de un texto o el mismo proceso al leer una lista de palabras, es decir, fuera del marco del texto.

A partir de estas preguntas, se elaboró la siguiente hipótesis: *Los alumnos mexicanos con un nivel básico de alemán tienden a asignar fonemas del español a grafemas del alemán durante el proceso de recodificación de palabras en esta última lengua.* Se parte del supuesto de que los alumnos recodificarán incorrectamente algunos grafemas del alemán, debido a la influencia de las correspondencias entre grafemas y fonemas de su lengua materna, el español.

El trabajo que aquí se presenta se basó en los estudios sobre el tema hechos por Woore (2018, 2014), Koda (2008), Durgunoglu, et al. (1993) y Katz y Frost (1992), principalmente. Todos estos investigadores se ocuparon de las interferencias ortográficas, es decir, la influencia de L1 en el proceso de

¹³<https://www.uni-hamburg.de/allgemeinsprachen/ueber-uns/up-ger-u-kurzinfo.pdf> 23.10.2021

asignación de sonidos a grafemas de L2. Para ello, desarrollaron un *namingtest*, ya fuera con palabras existentes en L2, las cuales eran familiares para los alumnos o completamente nuevas para ellos (Woore, 2018 & 2014), o con *pseudo-* (Koda 2008; Durgunoglu, et al., 1993; Katz y Frost, 1992) o *nonsensewords*¹⁴.

Recopilación de datos

La recopilación de datos se llevó a cabo con alumnos de segundo semestre de la licenciatura en Lingüística Aplicada de la Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción (ENALLT) de la Universidad Autónoma de México (UNAM). En la malla curricular de esta licenciatura, los alumnos de segundo a sexto semestre tienen que estudiar una tercera lengua, es decir, una lengua extranjera adicional a su lengua de estudio, que puede ser inglés, francés o alemán. Sobra decir que los alumnos de alemán como L2 no formaron parte del grupo de A1 con el que se trabajó.

El grupo se conformó por once alumnos, de los cuales nueve, cinco alumnas y cuatro alumnos, participaron en el experimento. Los otros dos participantes tuvieron que ser descartados, debido a que no pudieron realizar la segunda grabación. El curso fue impartido por la Dra. Claudia García Llampallas y éste se llevó a cabo durante el semestre 2022-2, con una carga horaria de 4 horas a la semana, durante 16 semanas. Así, se puede encuadrar al curso dentro del contexto típico de enseñanza del alemán como lengua

¹⁴ Si bien a veces los diferentes autores utilizan ambos términos como si fuesen intercambiables, aquí se hace necesario precisar la diferencia entre estos tipos de palabras. Las *pseudowords* se hacen a partir de palabras existentes en L2, a las que se les modifica un o un grupo de grafemas; mientras que las *nonsensewords* se crean desde cero, más respetando las reglas fonotácticas de L2, a fin de que puedan pasar como posibles palabras del repertorio léxico de L2.

extranjera, en el que la institución determina el contenido del aprendizaje, en este caso a través del requerimiento de trabajar con *Menschen* como libro de trabajo y de revisar las primeras 15 lecciones; todo esto bajo el enfoque de aula invertida.

Al igual que las investigaciones arriba mencionadas de Katz y Frost, Durgunoglu, et al., Koda y Woore, se desarrolló un *Reading Aloud Test* (RAT) y un *naming test* para medir las interferencias ortográficas de los participantes al recodificar L2. Para ello se eligieron tres correspondencias entre grafemas y fonemas, de los cuales dos son consonánticas (<<ch>> /ç/, y <<z>>) y una vocálica (<<ie>>). Los criterios para la elección de las correspondencias fueron que los valores fonéticos de los grafemas en alemán fueran diferentes a los que tienen en español y que este valor no se viera influenciado por la posición del grafema al interior de la sílaba (por ejemplo, los grafemas <>, <<d>> y <<g>> en la coda se pronuncian /p/, /t/ y /k/ respectivamente). La diferencia entre las correspondencias de estos grafemas en alemán y en español se pueden visualizar mejor gracias a la siguiente tabla, la cual permite incluso predecir las posibles interferencias ortográficas de L1.

Grafema	Fonema (Alemán)	Fonema (Español mexicano)
<<ie>>	/i:/	/ie/
<<ch>>	/ç/	/tʃ/
<<z>>	/ts/	/s/

Tabla 1

Una vez elegidas las correspondencias entre grafemas y fonemas se decidió presentar los estímulos en dos formatos distintos, el primero como elementos

de un todo mayor, es decir en el marco del prefacio de una novela alemana, y el segundo como una lista de palabras a leer en voz alta.

Se eligió el prefacio (*Vorwort*) de la novela policíaca de G. Sommer *Die Möwe schrie nur zweimal. Ostfriesen-Krimi aus Bernseniel* (2017), puesto que la correspondencia <<ie>> aparece 10 veces, <<ch>> 3 y <<z>> 6. Ello da una muestra amplia de la capacidad de recodificación del sujeto. Al tratarse de un texto, las otras palabras alrededor de la que contiene el fonema analizado actúan como distractor y permiten estudiar el grado de automatización de las reglas de correspondencia de L2, así como el de las interferencias de L1 o de otras lenguas. Un problema que, sin embargo, surge al trabajar con un texto auténtico, es que la atención de los sujetos puede dirigirse hacia las palabras compuestas (*Komposita*), que suelen ser largas, lo que puede afectar su capacidad de recodificación, puesto que su concentración se puede enfocar en éstas y obviar el resto de las palabras (*Vid.* Apéndice 1).

Por esta razón se diseñó una lista de 12 palabras con estas correspondencias. La única condición adicional fue que fuesen palabras desconocidas para los sujetos, por lo que a partir de las listas de vocabulario de la lección 16 en adelante del libro de trabajo de *Menschen A1.2* se eligieron los estímulos, que fueron cuatro por cada correspondencia. Diez palabras más fueron introducidas para servir como distractores y evitar así un sobre esfuerzo en la correcta pronunciación, lo cual hubiese dado datos inútiles (*Vid.* Apéndice 2).

Toda la información así recabada fue analizada con ayuda de una tabla desarrollada para este fin, la cual se explica a continuación.

Instrumento de evaluación

El análisis de los datos fue subjetivo, esto es, una evaluación auditiva hecha por quien presenta esta investigación. Por ello fue necesario diseñar un instrumento de evaluación que se adecuase a los objetivos de la investigación (Apéndice 3). El método de evaluación empleado por Tsurutani (2012) fue el que sirvió como ejemplo para el desarrollo del que se usó en esta investigación. En su artículo “Evaluation of speakers with foreign-accented speech in Japan: the effect of accent produced by English native speakers”, Tsurutani se ocupó de la percepción del acento extranjero en japonés y de cómo esto detona ciertas actitudes en los hablantes de japonés como lengua materna. A pesar de que el objeto de estudio de Tsurutani es distinto al de este trabajo, lo que resulta de particular interés es que su investigación es una muestra de cómo se puede trabajar con evaluaciones subjetivas.

Su experimento constó de dos fases diferentes. En la primera manipuló una traducción al japonés de un texto originalmente en inglés, a fin de que su estímulo incluyera fenómenos fonéticos del japonés que resultan particularmente desafiantes para alumnos con L1 inglés. Una vez que estuvo listo el texto, se le pidió a cuatro extranjeros, dos con un ligero acento y dos con uno fuerte y a dos nativos que lo leyeran en voz alta. El audio de la lectura fue grabado y posteriormente evaluado por tres profesores japoneses experimentados de japonés como lengua extranjera. La evaluación la hicieron con ayuda de una escala que va del 1 al 9, donde 1 implicaba que el lector poseía un acento similar al de un nativo y 9 un acento muy poco parecido al de un nativo. Toda aquella nota por debajo del 5 fue considerada como si el lector

tuviese un acento ligero, mientras que una calificación superior a 5.0 significó que el lector poseía un fuerte acento extranjero (593).

Una vez creado el material que serviría de estímulo, las seis grabaciones fueron escuchadas y evaluadas por estudiantes japoneses, cuyo lugar de residencia era diferente. 66 de ellos estudiaban en Ube, una ciudad en la que los extranjeros son una excepción, por lo que los estudiantes no estaban acostumbrados a tratar con ellos ni con su forma de hablar. El resto, 58 estudiantes más, asistían a una universidad en Tokyo, que es una de las ciudades con más presencia de extranjeros en Japón. Estos evaluadores, divididos en cuatro subgrupos, escucharon las grabaciones y se les pidió evaluaran la competencia (*competence*), la integridad (*integrity*) y qué tan atractivo pensaban que era el lector (*attractiveness*). Con ayuda de una escala, que comprendía del 1 (para nada) al 7 (mucho), procedieron a realizar la evaluación (594).

Como se mencionó anteriormente, las escalas empleadas por Tsurutani y su decisión de medir el acento presente en las grabaciones que sirvieron de estímulo, sirvieron de guía para la elaboración de las que se usaron para analizar la recodificación de las correspondencias entre grafemas y fonemas del alemán que realizaron los estudiantes mexicanos de DaF. Se decidió, de manera similar a lo hecho por Tsurutani, emplear una escala del 1 al 9, en la que 1 significa que la pronunciación es correcta y 9 que es completamente errónea. Esta decisión se tomó para dar tener un margen más amplio al momento de evaluar y evitar así decisiones tajantes, como las que se podrían haber dado con una escala del 1 (incorrecto) al 3 (correcto). Si una realización del grafema no era correcta, pero tampoco del todo errónea, se podía así elegir

un valor que se ajustase a lo que se había escuchado, por ejemplo la realización del grafema <<z>> como /s/, recodificación que si bien no es la esperada, tampoco se encuentra del todo alejada del fonema /ts/, por lo que se le asignó un 5 a esta recodificación.

A fin de poder verificar y determinar la validez del instrumento de análisis, se le pidió a una germanoparlante nativa que escuchase y analizara cinco de las nueve grabaciones. La persona nativa seleccionada, al haber estudiado la licenciatura en letras alemanas (*Germanistik*) y al haber tomado un seminario de fonética, contaba con el perfil para realizar esta tarea. Los datos arrojados por el análisis de la germanista germanoparlante y los conseguidos con el mío coincidieron en su mayoría; las variaciones que se llegaron a observar de forma esporádica únicamente mostraron una diferencia con un valor de más o menos uno (+/- 1), por lo que se puede asegurar que el instrumento diseñado para el análisis de las grabaciones es adecuado para responder a las inquietudes planteadas en este trabajo. No obstante, los datos así obtenidos no se integraron en la presentación de los resultados, ya que el apoyo brindado por la germanista antes mencionada tenía como único propósito la validación del funcionamiento del instrumento y del procedimiento de análisis de datos.

Para la sistematización de la información, por otra parte, se realizó una generalización y se agruparon los valores en tercias, así una nota entre el 1 y el 3 implica una recodificación errónea de las correspondencias entre grafemas y fonemas, una entre el 4 y 6 una recodificación aceptable, mientras que una entre el 7 y el 9 una correcta recodificación. La asignación de valores

numéricos permite hacer generalizaciones cuantitativas en cuanto al desempeño del grupo y establecer así tendencias generales.

Esta generalización para la sistematización de los datos se pudo realizar gracias a que se proporcionaron posibles transcripciones fonéticas de los fonemas a evaluar. La conjunción de la evaluación numérica y de la transcripción fonética permitió establecer si hubo una interferencia ortográfica y la lengua de origen de la misma, si es que esta se podía deber a otras lenguas diferentes a L1. Estos datos individuales, por otra parte, permiten hacer conjeturas propias a los fenómenos de interferencia que cada sujeto presentó.

Las transcripciones que se ofrecieron dependieron de cada correspondencia entre grafema y fonema, pero siempre se brindó la pronunciación estándar, así como las posibles recodificaciones que los participantes podrían articular por la influencia de L1. Sin embargo, se puso a disposición una columna para que se transcribiera lo que se hubiese escuchado, en caso de que el fonema no correspondiese a nada de lo que se suponía.

Aquí es necesario mencionar que, a la par del instrumento de análisis, se tuvo que recurrir al uso del software PRAAT; programa de análisis fonológico, el cual permite observar con mayor detenimiento los fonemas, ya que produce una representación (espectrograma¹⁵) de las ondas de sonido. El uso de este programa se restringió únicamente al análisis de la correspondencia <<ie>> /i:/, ya que estudiar la longitud de ésta de forma

¹⁵ Un espectrograma es una representación visual, en el cual se observa las variaciones de frecuencia e intensidad de un sonido dentro de un periodo de tiempo.

subjetiva puede ser complicado, al no poder juzgar de manera precisa la duración de un fonema. Así, primero se realizó un análisis subjetivo y, toda recodificación que pudiese ser considerada como suficientemente “larga” fue analizada con PRAAT. Como punto de referencia se tomó la grabación de una nativoparlante del alemán, proveniente de la región de Hannover, a fin de tener un punto de comparación entre la longitud estándar del fonema /i:/ y la realización de los sujetos mexicanos. Finalmente, el análisis de este fonema tuvo que reducirse a los datos obtenidos con la grabación de la lista de palabras por dos motivos: porque la nativoparlante se grabó mientras leía una lista de palabras; y porque los datos de la grabación del *Vorwort* suponen la presencia de elementos distractores que pueden afectar la recodificación del grafema <<ie>>. Por ejemplo, el sujeto pudo haberse distraído con la palabra <<atemberaubenden>>, lo que pudo afectar su recodificación del reactivo <<Salzwiesen>>.

Antes del experimento, para tener una perspectiva más amplia del perfil de los participantes en el experimento, se les pidió también que contestaran un cuestionario de veinte preguntas sobre factores específicos del aprendizaje como edad, tiempo aprendiendo la lengua, contacto con la lengua, motivación e interés en aprender alemán. Ello con la finalidad de conocer la composición del grupo y los factores que pudiesen influir en su desempeño durante el experimento. En el siguiente apartado se presentan estos datos.

Los participantes

Primero se proporciona información sobre los factores de trasfondo específicos de aprendizaje de los sujetos como son: edad, estudios, lenguas conocidas, etc.; posteriormente se brindan datos sobre los factores de actitud y motivación,

puesto que esto permite darse una idea de la actitud que el sujeto ha tenido y tiene ante el aprendizaje de L2. Toda esta información permite comprender puntualmente los perfiles de los participantes en el experimento, lo cual eventualmente podría ayudar a entender o explicar la razón de los posibles errores de recodificación. Estos datos fueron recopilados por medio de un cuestionario que se les proporcionó a los participantes, el cual respondieron en la plataforma Google Forms (Apéndice 4). En lo sucesivo se usarán únicamente las dos primeras letras de su nombre, a fin de resguardar el anonimato de los sujetos.

Factores de trasfondo específicos de aprendizaje

Como se mencionó con anterioridad, el número total de sujetos fue de nueve, cinco mujeres y cuatro hombres. En el momento en el que se llevó a cabo el experimento, todos los participantes se encontraban en el segundo semestre de la Licenciatura en Lingüística Aplicada de la ENALLT y únicamente uno de ellos tiene como L2 francés. El hecho de ser alumnos universitarios mexicanos implica que todos fueron alfabetizados en su L1, español, lo que implica que las correspondencias entre grafemas y fonemas de esta lengua eran ya por todos ellos conocidas.

Las edades de los participantes iban de los 19 a los 26 años, por lo que es posible hablar de un grupo homogéneo con una edad promedio de 21.3 años y se le puede denominar un público de adultos. Esto último es relevante, puesto que si bien no hay un consenso en cuanto al rol que juega la edad de aprendizaje en la adquisición de una lengua extranjera (Flege, Munro, MacKay, 1995: 3132), se ha comprobado que después de los doce años de vida la adquisición de L2 resulta más complicada que si se hubiese hecho a una edad

más temprana (Scovel, 1969: 245). A esto se puede agregar que usualmente los adultos se apoyan en la forma escrita de la lengua en su proceso de aprendizaje (Bassetti, 2008), fenómeno que Rüber (2009) describió como *los lentes de escritura*, lo que puede incidir en la cantidad de errores de recodificación que se pueden llegar a cometer.

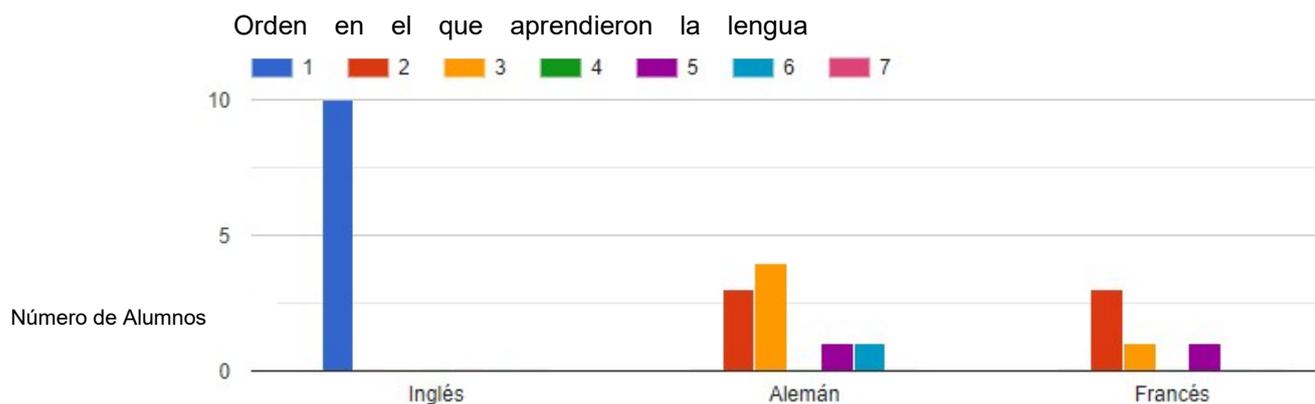
En lo que respecta al tiempo de aprendizaje de la lengua, ocho reportaron haber comenzado en febrero de 2022, esto es el inicio del semestre 2022-2, a estudiar alemán. Únicamente uno lleva alrededor de un año aprendiendo alemán. Ahora bien, cuatro aseveran dedicarle un promedio de 2 horas de estudio al alemán fuera del aula, dos le dedican 4 horas, dos una hora y uno 5 horas. Si esto se reflejó en la capacidad de recodificación se expondrá más adelante.

Otro factor que puede influenciar la calidad de la recodificación que se hace por la vía léxica es el contacto con la lengua meta, especialmente la intensidad de éste. Se ha comprobado que el contacto constante con hablantes de la lengua meta tiene efectos positivos en el proceso de aprendizaje, particularmente en el ámbito de la fonética (Purcell & Suter, 1980: 285); así puede ser que la constante repetición de ciertas palabras comunes, por ejemplo <sie> /zi:/ haya podido quedar almacenada en la memoria, lo que podría facilitar la recodificación del grafema <ie> por vía léxica, más hacen falta estudios que exploren el particular, aquí sólo se enuncia como una posibilidad. Ninguno de los sujetos reportó tener familiares germanoparlantes y únicamente dos aseveran practicar la lengua fuera del salón de clases, uno a través de una aplicación y otro con amigos, cuya lengua materna es el alemán. El contacto limitado de los alumnos de DaF con la lengua meta es, desgraciadamente, un

factor común en el contexto mexicano, puesto que es difícil mantener el uso de la lengua fuera de las horas de clase, e incluso dentro de éstas, al estar inmersos en un contexto en el que el español es la lengua franca del 99% de los alumnos. Así como un contacto constante tiene un efecto positivo en el proceso de aprendizaje, un contacto pobre puede explicar el motivo por el que quizás algunos alumnos no avanzan con la velocidad que quisieran (Da Silva Gomes y Signoret Dorcasberro, 2005).

Si bien pudiera ser redundante, es necesario afirmar explícitamente que la lengua materna de todos los sujetos es el español y que ninguno habla alguna lengua indígena. Puesto que ya se mencionó en el capítulo previo qué dificultades, a nivel de interferencias ortográficas, puede implicar el que un hispanoparlante de México aprenda alemán, no se repetirá aquí esa información.

Por el contrario, es importante señalar que el inglés fue la primera lengua extranjera que todos los participantes aprendieron, lo que hace del alemán su L3 e incluso en algunos casos L4 o L6. Esto podría suponer la presencia de interferencias del inglés, del francés o de las otras lenguas que los sujetos conocen y que incluso dominan mejor que el alemán. Sólo tres participantes más han aprendido otras lenguas como son catalán, francés, italiano, portugués, ruso, chino, coreano y japonés.



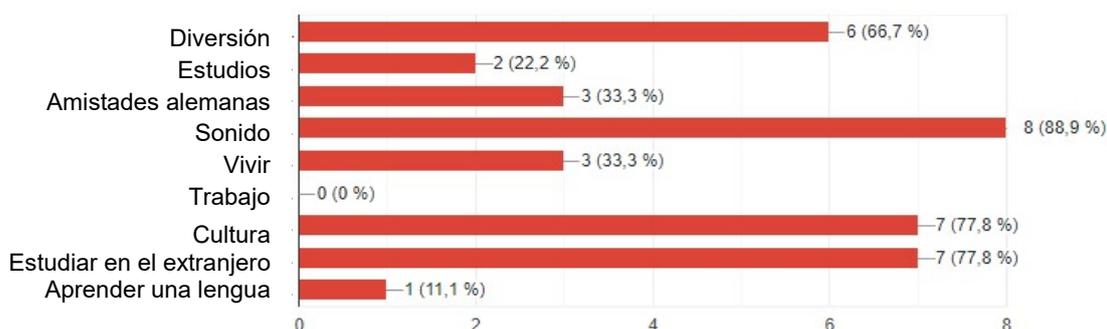
Gráfica 1

Factores de actitud y motivación

A fin de poder recopilar datos sobre la motivación y la actitud de los participantes en el experimento, en la encuesta que los alumnos respondieron se incluyeron preguntas que abordan el particular como: *En una escala del 1 al 10 ¿qué tan alta es su motivación para aprender alemán?* y *¿Por qué aprende alemán?* entre otras (Vid. apéndice 3) y se asignó una escala que iba del 1 al 10, en la que 1 significaba *muy poca* mientras que 10 implicaba *muy alta*. Si se hace una pequeña simplificación para poder interpretar más fácil la información, se podría considerar que 1 y 2 equivalen a *muy poca*, 3 y 4 a *poca*, 5 y 6 a *normal*, 7 y 8 a *alta* y 9 y 10 a *muy alta*. Así, seis de los sujetos consideran que están muy motivados en aprender alemán, ya que eligieron puntajes altos (cuatro 10 y dos 9) y los tres restantes como normal, al haber elegido el 6 o el 7. De los nueve participantes dos reportaron que el alemán es su lengua extranjera preferida; otro par prefiere por igual el alemán y las otras lenguas que estudian, otros dos prefieren el inglés y el resto el catalán, el francés, el chino o el japonés. Curiosamente dos de los que prefieren el inglés sobre el alemán mencionan estar muy motivados o motivados en aprender esta lengua, mientras que los participantes que reportaron una motivación normal

prefieren el catalán y el japonés, con excepción de una participante, que señala que le gusta tanto el japonés como el alemán.

Un último factor motivacional, a tomar en cuenta, es por qué los participantes se decidieron en primer lugar a aprender alemán. Por ello en la encuesta éstos pudieron elegir entre una lista de motivos típicos por los que los mexicanos se acercan a esta lengua. Los motivos que se repitieron más veces fueron: por diversión (6), para estudiar en un país germanoparlante (7) y por interés en la cultura en alemán cine, literatura, música, etc. (7). Otras razones para aprender alemán que fueron elegidas son: por cómo suena el alemán, para vivir en un país de habla alemana, por ser un requerimiento de la carrera, por aprender una lengua de otra familia lingüística y porque se tienen amigos que hablan o que aprenden alemán. Resulta claro entonces que, de acuerdo con la información recopilada con el cuestionario, el objetivo de la mayoría de ellos es estudiar en un país de habla alemana, así como por acercarse a la cultura en esa lengua, sin dejar de lado el gusto por aprender un idioma nuevo.



Gráfica 2

Ahora bien, esta información es relevante dado que la actitud y la motivación de los alumnos para con el objeto de estudio incide en el proceso de aprendizaje y, en el caso de una lengua, en la adquisición de ésta. Una actitud

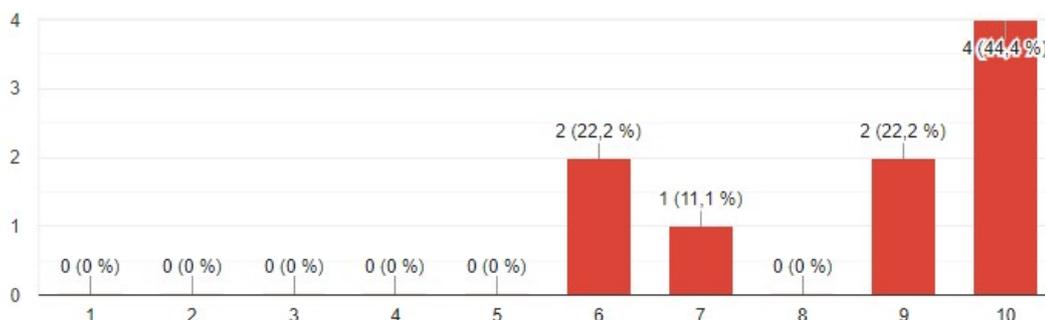
positiva impacta positivamente el aprendizaje y puede hacerlo más sencillo, mientras que una actitud negativa tiene el efecto contrario. Estudios como el de Purcell y Steuer (1980) han demostrado el influjo que estos factores tienen en la adquisición de una lengua extranjera, ya que sólo si el alumno está motivado en alcanzar una competencia fonética alta, éste se esforzará en alcanzarla. Si se extrapola esto al contexto del aprendizaje de las correspondencias entre grafemas y fonemas, es posible decir que una actitud negativa hacia la lengua meta dificulta el aprendizaje y la automatización de estas (Woore, 2018: 457).

En este punto es necesario distinguir entre motivación extrínseca e intrínseca (Huneke & Steinig, 2005). En la primera influyen factores como la necesidad de aprobar un examen de certificación para poder postularse a una beca, conseguir una constancia, etc., en el caso concreto de los participantes de este experimento, los estudios pueden considerarse como factores extrínsecos. En oposición a éstos está la motivación intrínseca, que se refiere a la postura personal que se tiene hacia la lengua objeto de estudio, un ejemplo puede ser el interés por poder comunicarse con amigos que hablen esta lengua o acercarse más a objetos culturales en la lengua meta como películas, música, literatura, entre otros. Ambos tipos de motivación juegan un rol en la actitud de los alumnos ante el alemán y, más allá de oponerse, se complementan, por lo que es preferible hablar de una motivación integral que comprende ambas esferas (Huneke & Steinig, 2005: 15). Al tomar en cuenta lo que se dijo en el párrafo anterior sobre las razones mencionadas por los participantes para aprender alemán, se puede aventurar la afirmación de que si bien hubo tres sujetos que afirmaron no estar muy motivados en aprender

alemán, existe una motivación latente que los ha mantenido interesados en el aprendizaje del alemán.

En una escala del 1 al 10 ¿qué tan alta es su motivación para aprender alemán?

9 respuestas



Gráfica 3

Asimismo, se incluyó un apartado en la encuesta en la que se les preguntó a los alumnos qué partes del aprendizaje del alemán consideraban ellos importantes o relevantes para la adquisición de la lengua. La escala fue la misma que la usada en las preguntas sobre la motivación, esto es, del 1 al 10, donde 1 significa *para nada importante*, mientras que 10 implica que esa área es *muy importante*. Nuevamente se puede hacer una generalización y considerar los valores de dos en dos para obtener así que 1 y 2 son *poco importantes*, 3 y 4 *más bien poco importantes*, 5 y 6 *ni no importante ni importante*, 7 y 8 *importante* y 9 y 10 *muy importante*. Las áreas sobre las que se les preguntó fueron: riqueza del vocabulario, corrección gramatical, correcta pronunciación y correcta ortografía.

El área con el puntaje más alto fue la ortografía con un promedio de 9.1, seguido por la pronunciación (9) y la gramática (9), mientras que el vocabulario obtuvo una media de 8.8. Esto permite conjeturar que, a los ojos de la mayoría

de los participantes, una correcta pronunciación es relevante, pues obtuvo una nota de *importante*.

En resumen, se puede decir que el grupo mostró una actitud positiva hacia el alemán, lo que se traduce en el deseo de mejorar y seguir aprendiendo la lengua. Se pudo constatar que los participantes se encuentran aprendiendo el alemán en un contexto típico de DaF, en el que el contacto con la lengua meta se limita al horario de clase. Si bien el grupo reconoce la importancia de la pronunciación al momento de hablar una lengua, el impacto que esto tuvo en su desempeño durante el experimento es lo que se discute en el siguiente capítulo.

Resultados

En este capítulo se da cuenta de los resultados obtenidos tras el análisis de las grabaciones. Para ello se procederá primero a presentar los datos generales por correspondencia entre grafema y fonema y, posteriormente, por sujeto, es decir, primero se brinda un panorama cuantitativo de los resultados y posteriormente se observan de manera cualitativa, para revisarlos a la luz de otra información.

Resultados cuantitativos

<<ie>>

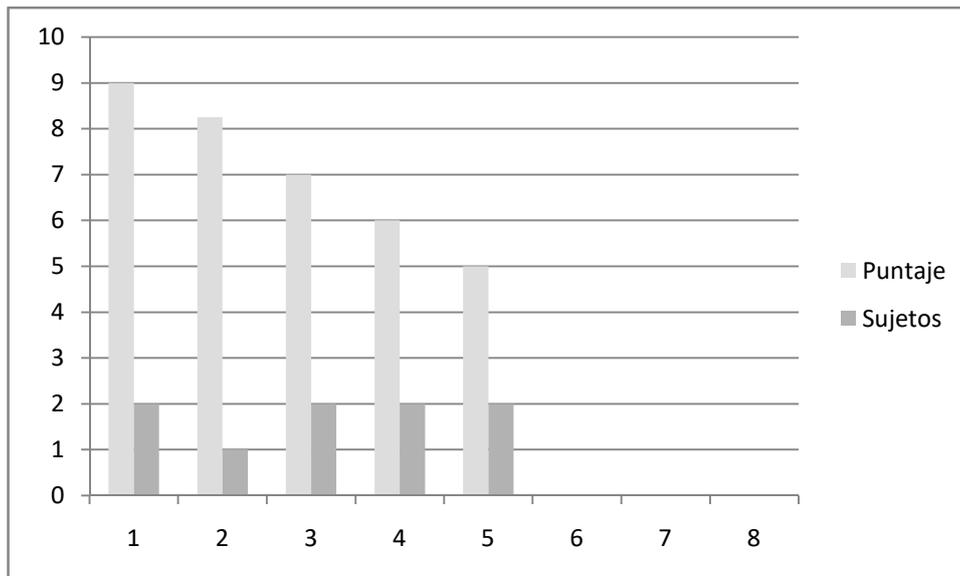
Como se mencionó anteriormente, esta correspondencia grafema-fonema resultó particularmente difícil de analizar, puesto que, cuando se recodifica correctamente como /i:/, es necesario juzgar su cantidad (*Vokaldauert* Dahmen & Werth 2018), es decir, si es lo suficientemente larga. Para ello, se partió de los datos obtenidos tras el análisis, con lo que todo reactivo que hubiera obtenido una nota mínima de 6 fue analizado con PRAAT. El punto de referencia fue la ya también mencionada grabación de una germanoparlante de Hannover, quien fue grabada mientras leía una lista de pseudo-palabras alemanas.

Así, la realización del grafema <<ie>> de una hablante nativa del alemán es de 0.251167 segundos, de acuerdo a la medición obtenida en PRAAT. Por otra parte, la media de las grabaciones de los sujetos arrojada por el mismo programa fue de alrededor de 0.210000 segundos, cuando el reactivo tuvo una calificación de 6, y de 0.090000 segundos, cuando el valor asignado fue de 3.

Estos promedios se obtuvieron de las grabaciones de la lista, puesto que el punto de referencia se tomó también a partir de la lectura en voz alta de una lista de palabras. En la parte cualitativa de los resultados se brindan más detalles sobre los fenómenos observados con esta correspondencia.

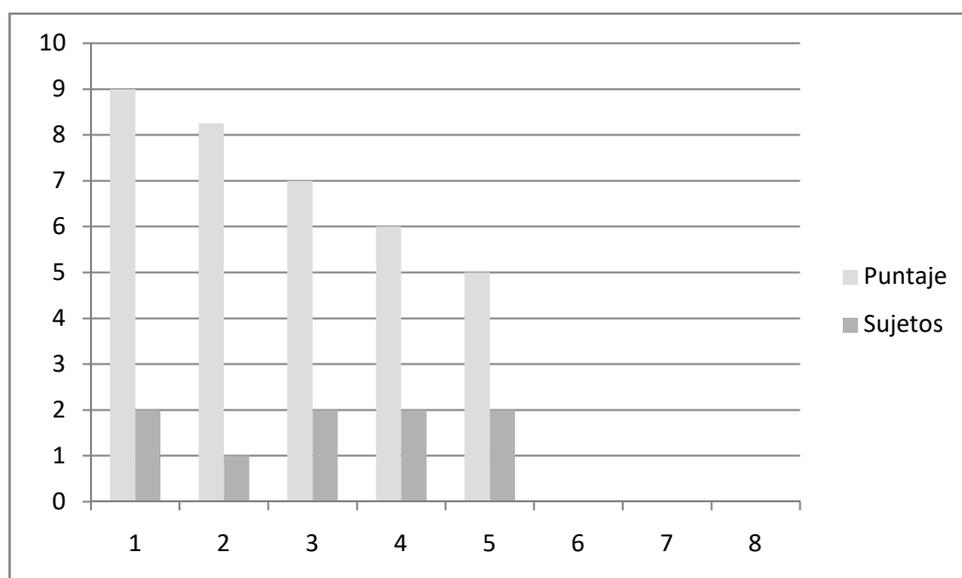
Por otra parte, al revisar los resultados obtenidos tanto en el *Vorwort* y la lista, los sujetos obtuvieron una calificación promedio 3.85 en la primera y de 3.91 en la segunda. Esto da cuenta de que hubo una mejoría en la realización de esta correspondencia a nivel grupal. Esta mejoría del 0.06 se puede deber no sólo a una mayor exposición al input en L2, sino a la naturaleza misma del estímulo, punto que se aborda en las conclusiones.

Es importante destacar que la nota más alta obtenida en el *Vorwort* fue de 6.2 y las siguientes dos mejores fueron de 4.8, esto es, el 33.33% de los sujetos obtuvo una nota por encima de 4, lo cual demuestra una capacidad de recodificación aceptable de esta correspondencia, si bien aún hay problemas con la longitud de la vocal. Por otra parte, la cifra más baja fue de 2.6, cantidad asignada a dos sujetos, seguida por 2.9. De esta forma, se pudo observar que el 33.33% del grupo tiene dificultades al momento de pronunciar esta correspondencia. El resto de los sujetos obtuvieron notas que van de 3 a 3.9, los cuales, si bien tienen problemas con el largo de la vocal, tienden a recodificar el bigrafema <<ie>> como /i/, es decir, se aproximan más al fonema del alemán.



Gráfica 4

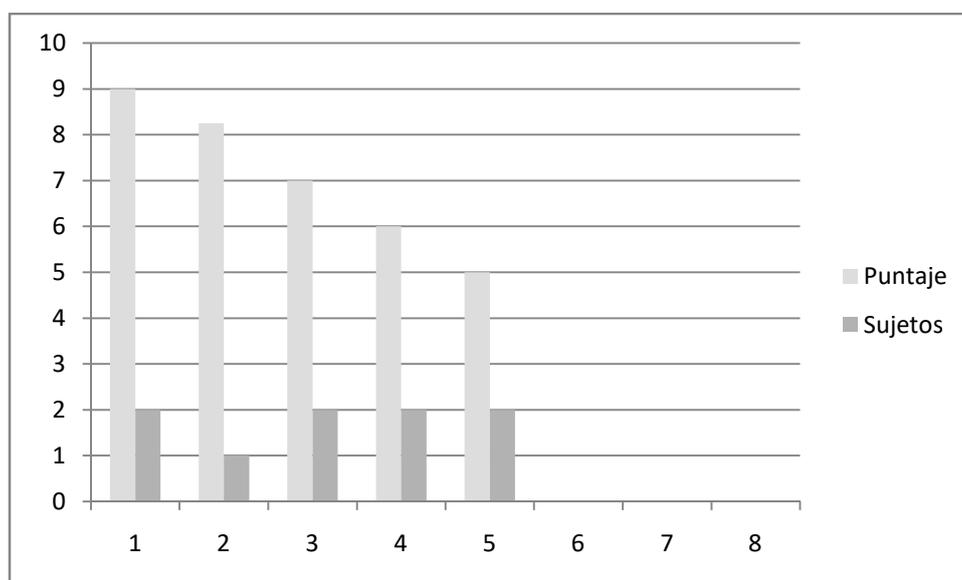
Los números arrojados por la lista son similares. El 33.3% del grupo obtuvo entre 2.25 y 2.5. Otro tercio alcanzó notas que van del 3.75 al 4; mientras que las mejores las consiguió el grupo sujetos con promedios que comprenden del 5.25 al 6.25. Digno de mención es que el mejor desempeño de la lista lo obtuvo un sujeto diferente al que lo tuvo durante la lectura del *Vorwort*.



Gráfica 5

<<ch>> /ç/

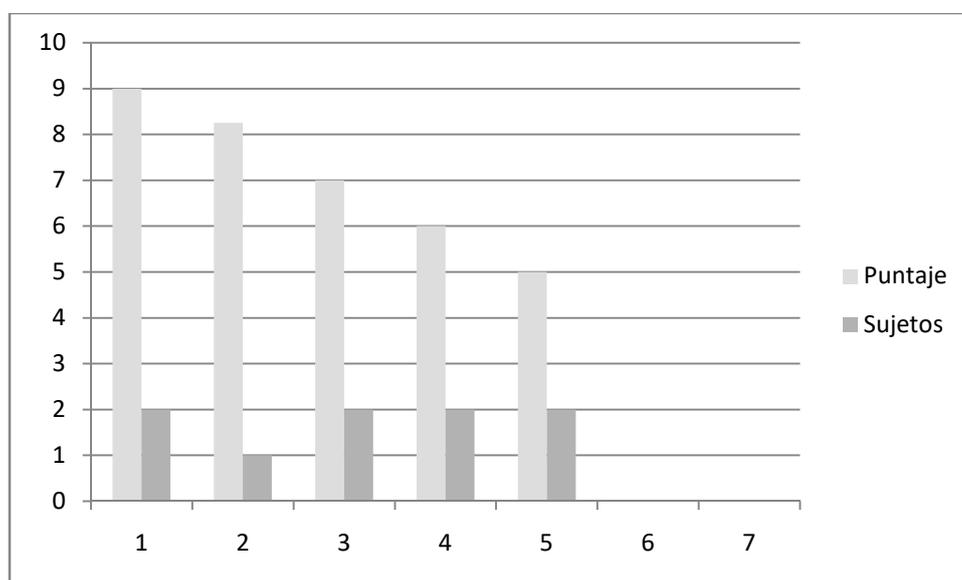
El desempeño general del grupo fue mejor con esta correspondencia que con la anterior. En el *Vorwort* la media fue de 4.44. La mejor nota fue de 9 (11.11%), seguida de un 5.6 (11.11%); la más baja fue de 1.6 (11.11%) y hubo dos de 3 (33.33%). El resto del grupo, un 44.44%, obtuvo un puntaje entre 4 y 4.6. Si bien el desempeño general fue mejor que con la correspondencia pasada y que se obtuvo el puntaje máximo de 9, es cierto que también se otorgó el más bajo de todo el experimento de 1.6, lo que permite ver la disparidad en la sistematización de la correspondencia al interior del grupo.



Gráfica 6

De igual manera que con <<ie>>, la capacidad de recodificación del grupo mejoró al momento de la grabación de la lectura de la lista. El promedio obtenido en esta ocasión fue de 5.7. Esta diferencia de 1.26 puntos se debe al mejor desempeño individual de los sujetos, ya que se otorgaron dos 9, un 7.5 y dos 6, es decir, el 55.55% del grupo recodifica correctamente el grafema <<ch>> con valor de /ç/. El resto de los puntajes asignados fueron 5.5, 4.75, 2.25 y 2. Así, mientras que el 22.22% del grupo presenta algunos errores,

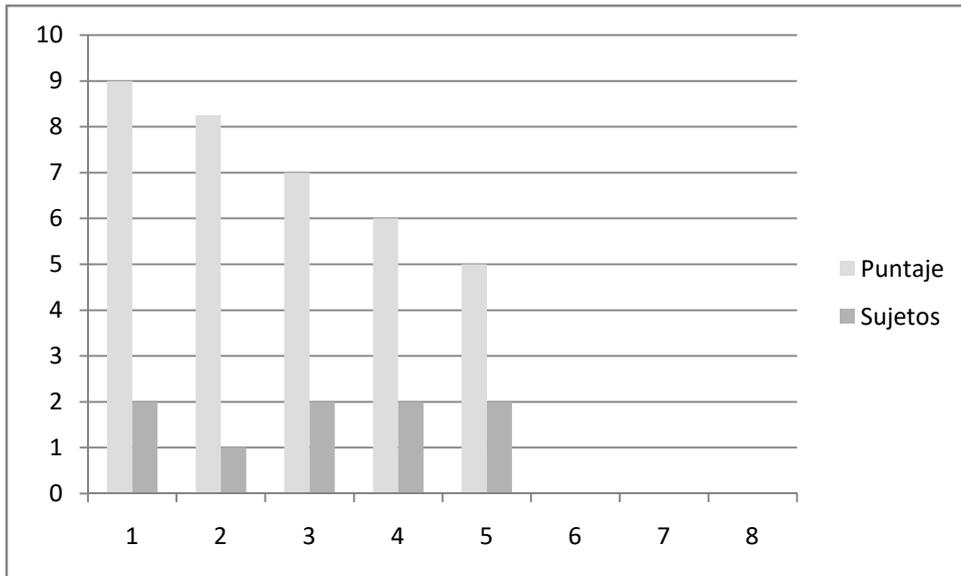
únicamente el otro 22.22% sigue teniendo problemas con la recodificación de <<ch>>.



Gráfica 7

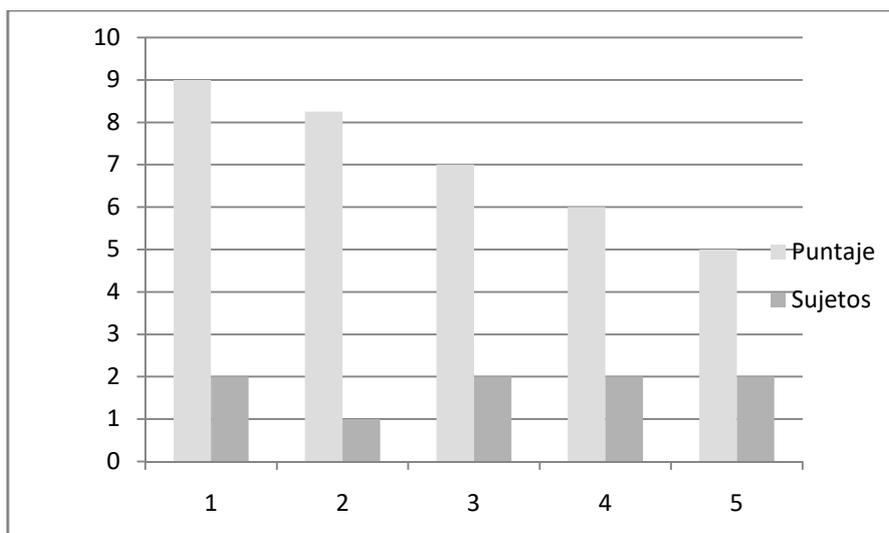
<<z>>

Este grafema es el que mejores resultados arrojó de los tres, si bien es cierto que existe cierta tendencia entre los sujetos por recodificarlo como en español mexicano, probablemente debido a un uso de las reglas de L1 para recodificar L2. En el *Vorwort* el promedio fue de 6.12 mientras que el mejor y el peor puntaje fueron de 9 y 4.3, respectivamente, los cuales representan el 22.22% de los participantes. Un 22.22% más obtuvo 7.5 y 7.3, mientras que el promedio del otro 55.55% de los sujetos osciló entre el 5 y el 5.6. En términos generales, se puede aseverar que, en esta etapa de su aprendizaje del alemán, los sujetos fueron capaces de recodificar de manera aceptable esta correspondencia.



Gráfica 8

Por otra parte, el promedio de la lista fue de 7.25, esto es, hubo una mejoría de 1.13 entre el *Vorwort* y ésta. Esto se reflejó en las notas individuales de los sujetos, pues el valor más bajo fue de 5 y sólo se asignó en el 22.22% de los casos. Asimismo, otro 22.22% obtuvo 6 y otro 22.22% 7. El 33.33% restante consistió en un 8.25 y dos 9. Resulta patente que hubo una mejoría en la capacidad de recodificación de esta correspondencia entre el momento de la primera grabación y la segunda.



Gráfica 9

Resultados cualitativos

Estos resultados están íntimamente ligados al desempeño individual de cada uno de los sujetos, los cuales fueron influenciados por una serie de factores completamente variables y propios a cada sujeto, como, por ejemplo, el grado de desarrollo de conciencia metalingüística de cada uno de ellos. Así, aquí se describe únicamente lo que los participantes hicieron en el momento en el que se levantó la evidencia. Ahora bien, en lo que respecta a la manera de nombrarlos en este trabajo, por ética de investigación, no es posible mencionar sus nombres, razón por la que únicamente se emplearon las dos primeras letras de su nombre de pila (en algunos casos tres para evitar confusiones), a fin de facilitar, por un lado, el procesamiento de los datos y, por el otro, salvaguardar su anonimato.

Finalmente, se señala aquí que para el análisis del bigrafema <<ie>> se tomó una palabra por grupo de estímulos <<Tiere>> del *Vorwort* y <<gratulieren>> de la lista, lo cual se repitió con el resto de los sujetos. Estas palabras fueron analizadas con el software *PRAAT*, a fin de poder medir la duración de la articulación del bigrafema.

Ab

En términos generales, se puede asegurar que este sujeto posee una capacidad de recodificación del alemán buena, como se aprecia en la siguiente tabla:

	<<ie>>	<<ch>>	<<z>>
<i>Vorwort</i>	6.2	3	7.5
Lista	5.25	9	9

Tabla 2

En el caso de <<ch>> y <<z>> se aprecia una mejoría entre la primera y la segunda grabación, en el caso de <<ch>> es particularmente evidente, pues pasó de recodificar este bigrafema como /x/ a su pronunciación correcta de /ç/. Por su parte, durante la lectura de la lista logró corregir los pequeños problemas que presentó durante el *Vorwort*, lo que se refleja en el puntaje alcanzado.

Únicamente con <<ie>> hubo un retroceso, el cual se puede deber a la menor densidad de reactivos con este bigrafema en la lista y al único problema de duración importante que se apreció con este fonema. Sin embargo, al estar su puntaje dentro del rango de 4 a 6, se puede asegurar que su capacidad de recodificación de este fonema es aceptable. Lo último lo respaldan los resultados del análisis de PRAAT. Los datos obtenidos muestran que mientras que en el *Vorwort* la longitud promedio de <<ie>> fue de 0.090679 segundos, en la lista fue de 0.140540 segundos, es decir que, durante la lectura de la lista, este sujeto alargó más la duración de este fonema.

Estos resultados tan favorables se pueden atribuir a que este sujeto aseguró en la encuesta que su lengua preferida era el alemán y que tenía una motivación alta para aprender alemán. Sorprendente es que este sujeto tuvo un desempeño óptimo, si se toma en cuenta que aseguró que únicamente le dedica una hora a la semana al estudio del alemán fuera del horario de clase.

Al

Al igual que con el sujeto anterior, se puede asegurar a partir de los resultados del análisis, que este sujeto es capaz de recodificar correctamente los grafemas del alemán. Los resultados que obtuvo son:

	<<ie>>	<<ch>>	<<z>>
<i>Vorwort</i>	4.8	9	9
Lista	3.75	9	9

Tabla 3

Como se puede apreciar en la tabla, este sujeto no tuvo problema alguno en ambos momentos al recodificar <<ch>> y <<z>>. Tanto en el *Vorwort* como en la lectura de la lista sus resultados fueron los mismos y obtuvo el puntaje máximo en ambas ocasiones.

Es interesante notar que, al igual que en el caso de Ab, este sujeto alcanzó una media menor en <<ie>> en la lista. Las razones de ello pueden ser las mismas que las que se mencionaron para Ab, pues al haber un menor número de reactivos en la lista, un puntaje bajo tiene un impacto mayor en el promedio general. Por su parte, el análisis de PRAAT arrojó que el promedio del *Vorwort* fue de 0.060370 segundos y en la lista de 0.120001 segundos, es decir, hubo una mejoría en la duración de la producción de <<ie>>, si bien aún es corta.

A pesar de que el francés es la lengua preferida de este sujeto, mencionó que se encuentra altamente motivado en aprender alemán, lo que contrasta a su vez con el número de horas semanales que le dedica al estudio de esta lengua, ya que reportó estudiar alrededor de dos horas a la semana, fuera del horario de clase. Se puede aventurar, sin embargo, que, a la luz de

los datos obtenidos, el sujeto Al posee una conciencia metalingüística (Koda, 2005) desarrollada, la cual le permite recodificar correctamente los grafemas de L2.

Dam

Los resultados de este sujeto fueron los siguientes:

	<<ie>>	<<ch>>	<<z>>
<i>Vorwort</i>	3	4	7.3
Lista	3.75	7.5	8.25

Tabla 4

A partir de esta información, resulta evidente que hubo una mejoría en la capacidad de recodificación. A diferencia de Ab y Al, Dam mejoró en la producción de las tres correspondencias. El bigrafema <<ie>> fue el que se desarrolló de forma más sosegada.

Los problemas observados con la recodificación de <<ch>> fue la realización de éste como /x/ y como /k/ en el *Vorwort* y también como /x/ en la lista. Por su parte, las interferencias con <<z>> que se presentaron en ambos momentos fue la recodificación de este grafema como /t/. Finalmente, <<ie>> presentó los siguientes valores en PRAAT 0.140503 segundos en el *Vorwort* y 0.202194 en la lista. Estos valores resultan interesantes, puesto que, aunque son bastante cercanos al promedio de 0.251167, el sujeto obtuvo puntajes bajos en el análisis auditivo. Esto se puede atribuir a la velocidad de habla del sujeto, que en ambas grabaciones fue lenta en comparación con el resto del grupo, lo que se refleja en PRAAT. No obstante, estos resultados son únicamente los de los estímulos elegidos para el análisis en PRAAT y no el de todo el material.

La mejoría entre una grabación y otra, por otra parte, se puede deber a que este sujeto reportó estar altamente motivado en el aprendizaje del alemán, lengua que seleccionó como su preferida. Asimismo, reportó dedicarle dos horas extra de estudio fuera del aula al alemán. Este interés y alta motivación en aprender alemán permite entender este avance en su capacidad recodificadora.

Dan

En la siguiente tabla se encuentran los promedios asignados a este sujeto:

	<<ie>>	<<ch>>	<<z>>
<i>Vorwort</i>	2.6	3	4.3
Lista	5.25	4.75	5

Tabla 5

En lo que toca al bigrafema <<ie>>, los datos que se pudieron recabar de este sujeto son inexactos, ya que el sujeto fue incapaz de recodificar este bigrafema. Así, el reactivo del *Vorwort* elegido para el análisis <<Tiere>> fue recodificado como */tiere/*, es decir, se pronunció como si se tratase de una palabra en español. No fue posible tampoco intentar utilizar <<Salzwiesen>>, puesto que fue recodificado como */ai/*. Por este motivo, se presentan aquí los datos de la /i/ dentro del diptongo /ie/ de */tiere/*, la cual tuvo una duración de 0.084759 segundos. En la lista, por el contrario, el bigrafema fue recodificado como /i:/, por lo que el análisis con PRAAT se pudo hacer de la misma forma que con los otros sujetos. La <<ie>> de <<gratulieren>> tuvo una duración de 0.160865 segundos. Esta correcta pronunciación de <<ie>> se refleja en los números de la tabla.

En lo que toca a <<ch>>, este fue recodificado en el *Vorwort* como /x/, mientras que en la lista como /ʃ/ en <<bisschen>> y también como /x/; tan sólo una vez fue recodificado correctamente como /ç/. Por su parte, <<z>> fue pronunciada sistemáticamente en ambos momentos como /s/, la diferencia en el puntaje se debe a que en el *Vorwort* el sujeto la omitió en uno de los reactivos, lo que impactó en el promedio final.

Estos resultados podrían estar en correlación con la motivación moderada del sujeto en aprender alemán, lo cual se observa también en las horas de estudios dedicadas a esta actividad fuera del horario de clase, que es de tan sólo una hora. A este fin contribuye también el que el sujeto señaló que sus lenguas favoritas son el japonés y el alemán, lo que puede impactar en la atención que se le da a esta última lengua.

Fa

Al igual que con el resto de los sujetos, es posible observar una mejoría en la capacidad de recodificación de Fa:

	<<ie>>	<<ch>>	<<z>>
<i>Vorwort</i>	4.8	4.6	5.6
Lista	6.25	6	6

Tabla 6

Fa pasó a pronunciar <<ie>> con una longitud de 0.159570 segundos en el *Vorwort* a realizar el fonema con una duración de 0.200151 segundos en la lista. En esta última, tan sólo una vez produjo el fonema de forma evidentemente más corta que el resto, lo cual se refleja en el puntaje obtenido.

En cuanto a <<ch>>, el sujeto Fa tendió en el *Vorwort* pronunciarlo como /x/ y aunque en la lista este fenómeno se repitió una vez, logró recodificarlo exitosamente en dos ocasiones, la última ocasión lo hizo como /ʃ/ en <<bisschen>>. Por su parte, la grafía <<z>> fue articulada exitosamente una sola vez en el *Vorwort*, el resto fue pronunciada como /s/. Lo mismo se pudo observar en la lista, en la que tan sólo el reactivo <<Medizin>> fue pronunciado de manera correcta.

Si bien es patente una mejoría en la capacidad de recodificación de Fa, es cierto que este desarrollo fue discreto. Ello contrasta con lo reportado en el cuestionario aplicado a los sujetos, en el que Fa reportó sentirse altamente motivada en aprender alemán, puesto que es su lengua favorita y por ello le dedica cuatro horas de estudio adicionales a la semana. Por ello es posible conjeturar, que el desempeño de Fa en alemán esté influenciado por interferencias de L1 y sobregeneralizaciones de las reglas de pronunciación de L2 (alemán).

Le

En la siguiente tabla se recogen las cifras asignadas a este sujeto:

	<<ie>>	<<ch>>	<<z>>
<i>Vorwort</i>	2.6	4.6	5
Lista	2.25	2.25	7

Tabla 7

En oposición a lo que ha pasado con los otros sujetos, Le tuvo un retroceso en dos de los tres grafemas elegidos. Esto se debe a que, al momento de leer la lista, el sujeto omitió un reactivo con la bigrafía <<ie>> y otro con <<ch>>, lo

cual impactó el promedio general. Sin embargo, si se presta atención a los fonemas percibidos y a su duración, se obtienen los siguientes datos.

Este sujeto no fue capaz de recodificar <<ie>>. En el *Vorwort* se encuentra el problema de que el sujeto lo recodificó como */ai/* en <<Salzwiesen>> y en <<Tiere>>, por lo que estos no sirven para el análisis. No obstante, y de la misma forma que con Fa, se brindan aquí los datos de la /i/ de */taire/*, 0.099579 segundos. En <<gratulieren>> el bigrafema fue pronunciado correctamente y su duración fue de 0.177227 segundos, duración que si bien no se corresponde con el estándar de 0.251167, está cerca.

El sujeto fue capaz de recodificar únicamente una vez el bigrafema <<ch>> de manera correcta en el *Vorwort*, mientras que en la lista, en ninguna ocasión, ya que en <<bisschen>> fue recodificado como /j/ o como /x/ en los otros dos reactivos articulados por Le. Finalmente <<z>> pasó de ser recodificada como /s/ en el *Vorwort* a ser articulada correctamente como /ts/ en dos reactivos en la lista.

Este desempeño resulta más interesante a la luz de los datos de la encuesta motivacional, puesto que este sujeto, aunque dice estar motivado en aprender alemán, le dedica solamente una hora de estudio extra a la semana y no es su lengua preferida, ya que ésta es el chino. Las interferencias que presentó Le se pueden deber entonces a interferencias de L1 y a sobregeneralizaciones de las reglas fonéticas del alemán.

Ur

Al observar la tabla con los números asignados a este sujeto tras el análisis se observa una mejoría en su capacidad de recodificación.

	<<ie>>	<<ch>>	<<z>>
<i>Vorwort</i>	3.9	1.6	5.3
Lista	4	2	7

Tabla 8

Este desarrollo se puede ver al revisar los datos de PRAAT para <<ie>>. En el *Vorwort*, <<ie>> en <<Tiere>> tuvo una extensión de 0.163169 segundos, mientras que en la lista <<ie>> en <<gratulieren>> alcanzó los 0.194882 segundos. Paulatinamente este sujeto está alargando la pronunciación de este bigrafema.

Los fenómenos de interferencia en <<ch>> son interesantes, ya que en el *Vorwort* éste fue recodificado como /k/, /tʃ/ y /x/; mientras que en la lista fue articulado como /ʃ/ y como /k/. Por ello, sería necesario reforzar la pronunciación de esta correspondencia con este sujeto. En lo que respecta a la <<z>>, ésta fue articulada tan sólo dos veces como /ts/ en el *Vorwort*, el resto de las veces se apreciaron /s/ e incluso una /ʃ/. En contraste, en la lista únicamente dos veces su pronunciación se desvió de la /ts/, pues se recodificó en las otras dos ocasiones como /s/.

La motivación sosegada reportada por este sujeto, aunado a que prefiere el catalán al alemán, podrían ayudar a explicar el porqué de este desempeño. Resulta sorprendente que, aunque no se encuentre tan motivado como otros sujetos, sea de los que más tiempo fuera del aula dedica al aprendizaje del alemán con un promedio de cuatro horas semanales.

Xa

En la siguiente tabla se recogen los resultados del análisis de este sujeto:

	<<ie>>	<<ch>>	<<z>>
<i>Vorwort</i>	3.9	5.6	5.6
Lista	2.25	5.5	5

Tabla 9

Xa es el único sujeto en el que se observa un retroceso en la capacidad de recodificación de todos los participantes en el experimento. En el caso de <<ie>> se debió a que omitió un reactivo en la lista, por lo que el promedio general de este bigrafema se vio afectado. De acuerdo con los análisis de PRAAT, tenemos que en el *Vorwort* la duración de <<ie>> fue de 0.093625 segundos y de 0.161015 segundos en la lista, lo cual demuestra una mejoría en la duración de la articulación de esta correspondencia.

El aparente retroceso en <<ch>> se debe a que en el *Vorwort* articuló de forma correcta esta correspondencia en dos ocasiones, solamente en una pronunció /k/; en cambio y a pesar de haber tenido el mismo número de respuestas correctas, volvió a articular <<ch>> como /k/ y como /ʃ/ en <<bisschen>>. Finalmente, <<z>> fue recodificada constantemente como /s/, en una sola vez en el *Vorwort* fue recodificada correctamente, lo cual se refleja en el promedio de este grafema. Es posible decir que, en este caso, más que un retroceso la capacidad de recodificación se mantuvo igual en ambos momentos.

Los datos recogidos con la encuesta sobre factores motivacionales podrían ayudar a comprender este fenómeno. En ésta, el sujeto reportó que sus lenguas preferidas son el inglés, el francés y el alemán, en ese orden. También señaló encontrarse muy motivado en aprender el alemán, razón por la que aseveró dedicarle tres horas de estudio extracurricular a la semana. Sin

embargo, puede ser que esta atención compartida con el inglés y el francés haya influido en su desempeño en la recodificación del alemán.

Xi

El último sujeto obtuvo los siguientes resultados:

	<<ie>>	<<ch>>	<<z>>
<i>Vorwort</i>	2.9	4.6	5.5
Lista	2.5	6	6

Tabla 10

El aparente retroceso en <<ie>> se debió a que en la lista el sujeto no fue capaz de recodificar este bigrafema de forma exitosa; ya que uno de los reactivos fue recodificado como en español /ie/, por lo que para poder determinar el grado de avance de la capacidad recodificadora, es importante considerar los datos de PRAAT. En el *Vorwort* la longitud de este bigrafema fue de 0.170511 segundos, mientras que en la lista fue de 0.210137 segundos; con ello fue el sujeto, cuyo análisis de <<gratulieren>>, se acercó más al estándar de 0.251167 segundos.

La correspondencia de <<ch>> fue recodificada exitosamente únicamente una vez en el *Vorwort*, las otras dos fueron pronunciadas como /x/. En contraste, en la lista fue articulada de manera correcta dos veces, las otras dos ocasiones produjo /x/ y /j/ en <<bisschen>>. El grafema <<z>> por su parte fue pronunciado correctamente una vez en el *Vorwort* y otra en la lista, el resto de las veces se percibió una /s/. Se encuentra nuevamente un sujeto con un desarrollo de su capacidad de recodificación discreto, cuya pronunciación se encuentra aún influenciada por L1.

Esto es particularmente interesante, ya que este sujeto reportó no sólo estar muy motivado en aprender alemán, sino que fue quien alega dedicarle más horas al aprendizaje de ésta fuera del aula, con un total de cinco horas a la semana. No obstante, el alemán no es su lengua preferida, puesto que prefiere el inglés. Esto quizás pueda explicar “aunque sea en parte” los resultados obtenidos en el experimento.

En el siguiente y último capítulo se ofrecen las posibles causas y consecuencias que pueden tener los resultados aquí presentados, tanto para los alumnos de alemán hispanoparlantes mexicanos, como para la didáctica de la fonología del alemán en un contexto hispanófono.

Conclusiones

En este último apartado se resumen los resultados obtenidos del experimento y se discuten con apoyo en la teoría que se presentó en los capítulos segundo y tercero. Una reflexión sobre lo que estos resultados implican para la enseñanza del alemán en México se encuentran también en esta última sección. El trabajo cierra con una presentación de posibles vetas de investigación.

Resumen de los resultados

Los resultados del experimento permiten constatar dos fenómenos principales que son el origen de los errores de recodificación. El primero es la interferencia ortográfica de L1 (Bassetti, 2008), la cual se constató principalmente en la correspondencia <<z>>. Este grafema tendió a ser recodificado de acuerdo con las reglas de pronunciación del español de México. Debe reconocerse, sin embargo, que hubo sujetos que pudieron recodificarlo exitosamente de forma constante y, es cierto también, que se percibió una mejoría en la producción de este fonema en la lista. La única recodificación peculiar de este grafema se dio una sola vez, en la que fue articulado como /t/ en uno de los reactivos del *Vorwort*.

Los bigrafemas <<ie>> y <<ch>> presentaron menos interferencias de L1, particularmente en la lectura de la lista. En el caso de <<ie>>, este fue recodificado como /ie/ dos veces en el *Vorwort* y otras dos en la lista, Xi fue el sujeto que repitió la misma pronunciación en dos ocasiones. Por su parte, <<ch>> fue pronunciada como /tʃ/ una sola vez en el *Vorwort*. Las otras interferencias que se presentaron en la recodificación de estos bigrafemas se pueden clasificar en el segundo rubro, el cual se discute a continuación.

El segundo fenómeno de interferencia es el causado por la ortografía de otra lengua que no es L1, ya sea del inglés o del mismo alemán. Este fue el caso de los bigrafemas <<ie>> y <<ch>>. El primero, especialmente en el *Vorwort*, fue recodificado como /ai/ en tres ocasiones, por tres sujetos diferentes. Esta pronunciación puede tener su origen en el inglés, puesto que, por ejemplo, en esta lengua la abreviatura <<i.e.>> se pronuncia /aɪ'i/, lo que podría ayudar a rastrear la interferencia. Además, es necesario recordar que el 88.88% de los sujetos cuentan con un nivel intermedio, B1 de acuerdo con el MCER en inglés, por lo que es probable que las reglas de recodificación de ésta se encuentren más activas que las del alemán. La otra interferencia de L1 que se presentó en este bigrafema fue la duración de la sílaba, la cual no llegó al valor establecido en este experimento como punto de referencia 0.251167 segundos, si bien hubo sujetos que se acercaron bastante a este valor en la lectura de la lista.

El caso de <<ch>> resulta particularmente interesante, ya que se presentaron tanto interferencias del inglés como las provocadas por una supuesta sobregeneralización o simplificación de las mismas reglas fonéticas del alemán. Entre las primeras se encuentra la realización de <<ch>> como /k/. En el *Vorwort* tres sujetos eligieron esta pronunciación y dos de éstos repitieron el mismo error en la lectura de la lista. En inglés al bigrafema <<ch>> le corresponden los sonidos /tʃ/ (<<lunch>> o <<beach>>), /k/ (<<ache>> o <<choir>>) y /ʃ/ (<<machine>> o <<charade>>), por lo que es posible conjeturar que los sujetos tomaron la correspondencia inglesa <<ch>> /k/ y la aplicaron al leer alemán, especialmente cuando la bigrafía se encontraba en la coda de la palabra (<<Aurich>> en el *Vorwort* y <<endlich>> en la lista).

Entre las segundas, por otra parte, está la realización de <<ch>> como /x/. Con la excepción de A1, el resto de los sujetos cometió este error en al menos una ocasión. Esta posible confusión se debe a que al bigrafema <<ch>> le corresponden dos pronunciaciones diferentes: /x/ y /ç/. El que se articule un sonido u otro depende de la vocal que precede al bigrafema, así las vocales <<a>>, <<o>> y <<u>> implican la pronunciación de <<ch>> como /x/ (Ach-Laut), mientras que la <<e>> y la <<i>> la de /ç/ (Ich-Laut) (Dahmen& Werth 2018). La tendencia de los alumnos a preferir el sonido /x/ puede explicarse en parte no únicamente con la ya mencionada sobregeneralización o simplificación de la regla de pronunciación de <<ch>>, sino también por la presencia en su L1 del sonido /x/ y la inexistencia de /ç/. Quizás el cerebro humano da preferencia a los sonidos que ya conoce y tiende a emplearlos en otros contextos, especialmente en etapas tempranas del aprendizaje de una nueva lengua extranjera; sin embargo, hacen falta estudios para confirmar o descartar esta explicación.

Otro fenómeno destacable de la bigrafía <<ch>> fue la realización de ésta como /f/ en el reactivo <<bisschen>> de la lista. El 66.66% de los sujetos articularon /f/ en vez de /ç/. La causa de esto se puede deber a un error en la separación de las sílabas, pues <<bisschen>> podría fácilmente separarse en <<bis'schen>> /bɪsʃən/ en vez de <<biss'chen>> /bɪsçən/. Esto podría deberse a que al ser la preposición <<bis>> conocida por los sujetos, es más sencillo realizar la primera división de sílabas que la segunda, puesto que, de nueva cuenta, puede ser que el cerebro recurra a conocimiento preexistente para enfrentarse a lo desconocido.

Discusión de los resultados

De acuerdo con la hipótesis que se presentó en el capítulo 3, se partió del supuesto de que los alumnos mexicanos asignaban a grafemas de L2, alemán, los fonemas de su L1, español. Esto no siempre fue así, pues si se deja por un momento de lado la extensión de la producción de <<ie>>, hubo al menos un sujeto que de forma constante recodificó correctamente las correspondencias aquí estudiadas. Sin embargo, el resto de los sujetos presentaron interferencias ortográficas. Estos resultados refuerzan así lo expuesto en el ODE, así como en las críticas que Woore (2018) ha hecho en contra de éste. El primero señala que, a mayor similitud entre sistemas de escritura, más fácil se pueden transferir las estrategias de recodificación aprendidas en L1 a L2. Por su parte, Woore hace hincapié en que esta semejanza entre sistemas puede suponer una desventaja. La evaluación parece mostrar la veracidad de ambas posturas.

Es interesante el hecho de <<ch>>, que posee dos pronunciaciones distintas en L2 y sólo una en L1 no pudo ser articulado correctamente, ya que uno de los valores fonéticos se yuxtapone al otro. Aquí se podría hablar o bien de un fenómeno de sobregeneralización de una regla fonética o de simplificación de ésta.

Al depender la pronunciación de <<ch>> de las sílabas que lo rodean el hablante nativo de alemán está entrenado para prestar atención a la estructura silábica de la palabra y a extraer la información fonética de ella. Sin embargo, el alumno hispanoparlante, al tener que fijar su atención en los grafemas individuales, puede pasar por alto esta información silábica, si es que aún no afina sus estrategias de recodificación de L1 a las características de L2. Esta

diferencia entre los diferentes niveles de información fonológica a los que se debe estar atentos es lo que expone la *Grain Size Theory*. Un vistazo a esto lo ofreció la comparación de los resultados del *Vorwort* y la lista. En el primero los sujetos no tuvieron el tiempo suficiente para seccionar en sílabas los estímulos presentados, para así extraer la información fonética necesaria para la correcta pronunciación de éstos. Con la excepción de Xa, el resto de los sujetos presentó mejorías en su capacidad de recodificación en la lectura de la lista, pues en ésta se brindaron los estímulos aislados, a los cuales no antecedían o precedían palabras compuestas como <<atemberaubenden>> o <<Naturlandschaft>> que pudieron distraer al sujeto e influenciar su realización de los estímulos. Es necesario, no obstante, investigar las estrategias de lectura de los alumnos de alemán con L1 español cuando se enfrentan a estas palabras compuestas del alemán (Komposita), para poder ver los alcances de esta teoría.

Dado que no se han realizado estudios al respecto y dar una respuesta definitiva sobre el particular escapa al alcance de esta investigación, solamente se puede conjeturar que, quizás por influencia de L1, resulte más fácil asignar a un grafema compartido por ambos sistemas un nuevo valor fonético en L2, siempre y cuando este esté disponible en el repertorio de L1, a un sonido completamente nuevo. De esta manera, al existir en español el sonido /x/, puede ser más sencillo otorgar este fonema familiar a <<ch>>, a darle un valor desconocido como /ç/. La similitud entre ambas lenguas facilita la reasignación de fonemas presentes en L1 a grafemas también disponibles en este sistema (ODE), al mismo tiempo que impide que se les conceda un valor nuevo por

encima de uno ya conocido. Sin embargo, hacen falta estudios en este campo que confirmen o contradigan esta idea.

Interferencias del inglés se presentaron en varias ocasiones. Una razón para ello puede ser que 8 de los 9 sujetos tienen como lengua de trabajo el inglés, en el cual poseen un nivel intermedio. En qué grado el dominio de otra lengua influye en la adquisición de las reglas de recodificación de otra lengua no es algo que se pretenda responder en este trabajo; sin embargo, una investigación en este sentido podría ayudar a comprender cómo se va conformando el interlenguaje de los alumnos.

Al contrastar el desempeño de los sujetos con la motivación, lengua preferida y número de horas extracurriculares de estudio del alemán que reportaron, destaca que no hay una correlación lógica entre estos datos y su desempeño. Entre los sujetos que reportaron una motivación alta para aprender alemán (66.66%) se encuentran Al y Xa, el primero tuvo el mejor desempeño individual, mientras que el segundo es el que menos progreso mostró entre la primera y la segunda grabación. A este grupo de los sujetos más motivados pertenece también Xi, quien reportó además un aproximado de cinco horas de estudio extras a la semana, lo que, de ser así, no implicó una mejoría radical en su capacidad de recodificación, aunque puede ser que en otras áreas sí; no obstante, este mismo sujeto asevera que prefiere el inglés, lo que también entra en juego al momento de intentar explicar su desempeño. En oposición a este grupo motivado, se encuentra el otro 33.33% de los sujetos, quienes reportaron una motivación entre 6 y 7, esto es, moderada. A pesar de ello, Ab, cuya lengua preferida es el japonés y dedica apenas dos horas extras al alemán, tuvo el segundo mejor desempeño individual del grupo. Una

explicación para ello podría ser el grado de desarrollo de otras capacidades, como la conciencia metalingüística (Koda, 2005), que facilita el uso de técnicas aprendidas en L1 en otros contextos. En qué grado, no obstante, los factores motivacionales influyeron en el desempeño de los sujetos y su relación con las capacidades lingüísticas de éstos es bastante complejo, por lo que son necesarios más estudios al respecto.

Consecuencias didácticas de los resultados

Los resultados obtenidos constataron un avance en la capacidad de recodificación de casi todos los sujetos; sin embargo, un avance significativo solamente se observó en dos sujetos, Ab y Dam, el resto mejoró de forma más sosegada. En niveles básicos la interferencia de L1 es especialmente fuerte, como lo demostró la pronunciación del grafema <<z>> como /s/, al igual que la sobregeneralización o simplificación de las reglas de L2 u otra lengua extranjera, como fue el caso de /x/ al recodificar <<ch>>. A fin de que el aprendiente sea capaz de eliminar estos errores y evitar una fosilización, serviría el hacer explícita la enseñanza de las correspondencia entre grafemas y fonemas del alemán, si es que ésta no se hace así, y quizás hacer énfasis en las diferencias entre el sistema de L1 y el la nueva lengua extranjera.

Al pensar en mi proceso de aprendizaje del alemán, un primer paso en esta dirección sería dejar de asumir que el alemán es igual de transparente que el español. A primera vista pareciera que esto es así, mas se ha visto que la correspondencia entre grafemas y fonemas es más directa en español que en alemán. Esta frase que se suele decir en los primeros días de clase puede

tener varias repercusiones a lo largo del aprendizaje del alemán, ya que es la fuente primigenia de confusión en los alumnos, quienes pueden seguir presentando problemas incluso en niveles avanzados.

Al encontrarse el alumno mexicano de alemán en un contexto de DaF, en el que la exposición al input de L2 es limitado, es aún más importante que se haga evidente el carácter complejo de las correspondencias entre grafemas y fonemas del alemán. El ejemplo es nuevamente el grafema <<ch>> con valor de /ç/, que se reitera cada vez que se dice <<ich>> y aun así tendió a ser articulado por su alófono /x/. Esta instrucción no tiene porqué verse desligada del resto de los contenidos que se deben cubrir en los diferentes planes de estudios de las instituciones que ofrecen los cursos, sino que puede acompañarlos. Cuando se aborden temas de fonética se pueden fácilmente incorporar ejercicios de discriminación que ayuden al alumno a automatizar la regla fonética de <<ch>>.

Una recodificación casi correcta se dio con <<ie>>. Se reportaron problemas con la duración de la vocal, al que si bien no se le asignó un puntaje especialmente bajo en el análisis, no deja de ser una pronunciación a corregir, pues esta característica conlleva una diferencia en el significado de la palabra (<<Miete>> vs <<Mitte>>). La presencia e importancia de las vocales largas y cortas se puede tratar en clase desde los primeros niveles para evitar una fosilización que puede costar más trabajo corregir en niveles avanzados. Asimismo, la enseñanza de la fonética alemana puede ayudar a minimizar las interferencias ortográficas de otras lenguas, como fue el caso de <<ch> y parcialmente de <<ie>>. Únicamente la confrontación constante con la fonética

alemana puede ayudar a reducir los errores de pronunciación y de recodificación, lo cual favorece además una buena ortografía.

Perspectivas futuras de investigación

El objetivo de este trabajo fue ver de qué manera se manifestaba el influjo de L1 español en el proceso de recodificación del alemán. Se partió del supuesto de que las interferencias ortográficas de L1 se presentarían en todas y cada una de las correspondencias entre grafemas y fonemas. Al no haber, por el momento, estudios que indaguen sobre la dinámica de las interferencias entre dos lenguas catalogadas como transparentes, este trabajo representa un primer aporte en esta área.

La pregunta de investigación *¿En qué medida alumnos mexicanos, con un nivel básico (A1) en L2 (alemán), con L1 (español) presentan interferencias ortográficas al momento de recodificar palabras en L2 (alemán)?* se puede responder de esta forma: la influencia se da de maneras diferentes, en el caso concreto de esta muestra poblacional, se presentó como problemas con la duración de las vocales y como interferencias ortográficas, las cuales se manifestaron como pronunciaciones de L1. Se constató también la influencia de otras lenguas, ya fuera por medio de sobregeneralizaciones o simplificaciones (alemán) o de interferencias ortográficas (inglés).

Los resultados obtenidos demostraron que, contrario a lo que se esperaba, la influencia de L1 fue moderada. Los sujetos fueron capaces de recodificar de forma aceptable las correspondencias elegidas. Como se

mencionó líneas arriba, el siguiente paso sería medir el impacto que la exposición al input tiene en un contexto mexicano de DaF.

Una vez constatada la influencia de L1 en procesos de recodificación en niveles básicos con ciertos fonemas y la manera en que ésta se manifiesta, es necesario estudiar cómo se da esta influencia en otros niveles y considerar un estudio de intervención longitudinal. En un estudio de este tipo se podría ver si ejercicios específicos contribuirían a un mejoramiento de la capacidad de recodificación de los alumnos de alemán. También resultaría interesante investigar si los alumnos alemanes de ELE (español como lengua extranjera) presentan problemas similares de recodificación. Para poder llevar a cabo la comparación haría falta realizar un estudio que tomara como referencia no a alumnos cuya L1 es el español mexicano y/o latinoamericano, sino el ibérico, que es la variante que se suele enseñar en Europa y que posee al menos dos fonemas más que el español mexicano <<z>> /θ/ y <<ll>> /ʎ/.

Finalmente, sería deseable que se desarrollaran más investigaciones que comparen lenguas transparentes, sin que el inglés esté de por medio. Comparar sistemas como el español y el italiano o español y turco, etc., podrían arrojar más luz sobre la manera en la que operan las rutas léxica y fonológica y descubrir más sobre las estrategias de recodificación de cada lengua y cómo éstas se transfieren y reajustan entre lenguas transparentes.

Bibliografía

Bassetti, B. [2008]. Orthographic Input and Second Language Phonology. En T. Pieske und M. Young-Scholten (Eds.), *Input Matters in SLA* (191-206). Clevedon: Multilingual Matters.

BVA – ZfA – VI 2 [2004]. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Kurzinformationen.* Online: <https://www.uni-hamburg.de/allgemeinsprachen/ueber-uns/up-ger-u-kurzinfo.pdf> [23.10. 2021]

Carney, E. [1994]. *A Survey of English Spelling*. London: Routledge.

Cook, V. [2004]. *The English writing system*. London: Hodder Education.

Cook, V. y Bassetti, B. [2005]. An Introduction to Researching Second Language Writing Systems. En V. Cook & B. Bassetti (Eds.). *Second language writing systems* (1-67). Clevedon: Multilingual Matters.

Dahmen, S. y Werth, C. [2018]. *Phonetik, Phonologie und Schrift*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Da Silva Gomes, H. y Signoret Dorcasberro, A. [2005]. *Temas sobre la Adquisición de una segunda lengua*. México: Trillas.

Durgunoglu, A. Y., Nagy, W. E. y Hacin-Bhatt, B. [1993]. Cross-Language Transfer of Phonological Awareness. En *Journal of Educational Psychology*, 85, (3), 453-465.

Flege, J. E., Munro, M. J. y Mac Kay, I. R. A. [1995]. Factors Affecting Strength of Perceived Foreign Accent in a Second Language. En *The Journal of the Acoustical Society of America*, 97.

Frith, U., Wimmer, H. y Landerl, K. [1998]. Differences in Phonological Recoding in German- and English-Speaking Children. En *Scientific Studies of Reading*, 2 (1), 31-54.

Glushko, R. J. [1979]. The Organization and Activation of Orthographic Knowledge in Reading Aloud. En *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 5 (4), 674-91.

Hamada, M. y Keiko, K. [2008]. Influence of First Language Orthographic Experience on Second Language Decoding and Word Learning. En *Language Learning*, 58 (1), 1-31.

Heckel, I. [1992]. *Articulación y sonido de la lengua alemana*. México: UNAM.

Hirschfeld, U. y Reinke, K. [2018]. *Phonetik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Unter Berücksichtigung des Verhältnisses von Orthografie und Phonetik* (2., neu bearbeitete Auflage.). Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Hualde, J. I. y Colina S. [2014]. *Los sonidos del español*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hualde, J. I., Olarrea, A., Escobar, A. M. y Travis, C. E. [2010]. *Introducción a la lingüística hispánica* (2ª edición). Cambridge: Cambridge University Press.

Huneke, H. y Steinig, W. [2005]. *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung* (4ª edición). Berlin: Schmidt.

Katz, L., y Frost, R. [1992]. The reading process is different for different orthographies: The orthographic depth hypothesis. En *Haskins Laboratories Status Report on Speech Research*. 111-112, 147-60.

Koda, K. [1999]. Development of L2 intraword orthographic sensitivity and decoding skills. En *Modern Language Journal*, 83, 51-64.

Koda, K. [2005]. Learning to read across writing systems: Transfer, metalinguistic awareness and second-language reading development. En V. Cook & B. Bassetti (Eds.), *Second language writing systems* (311-334). Clevedon: Multilingual Matters.

Purcell, E. T. y Suter, R. W. [1980]. Predictors of pronunciation accuracy. A reexamination. En *Language Learning*, 30 (2), 271-287.

Real Academia Española. [2010]. *Ortografía de la lengua española*. ePub.

Röber, C. [2009]. *Die Leistungen der Kinder beim Lesen- und Schreibenlernen. Grundlagen der Silbenanalytischen Methode*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Scovel, T. [1969]. Foreign accents, language acquisition and cerebral dominance. En *Language Learning*, 19 (3-4), 245–253.

Sommer, G. [2017]. *Die Möwe schrie nur zweimal. Ostfriesen-Krimi aus Bensersiel*. Alemania: Novum Verlag.

Tsurutani, C. [2012]. Evaluation of speakers with foreign-accented speech in Japan: the effect of accent produced by English native speakers. En *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 33 (6), 589-603.

Woore, R. [2010]. Thinking aloud about L2 decoding: An exploration of the strategies used by beginner learners when pronouncing unfamiliar French words. En *Language Learning Journal*, 38(1), 3-17.

Woore, R. [2014]. Beginner learners' progress in decoding L2 French: Transfer effects in typologically similar L1-L2 writing systems. En *Writing Systems Research*, 6 (2), 167-189.

Woore, R. [2018]. Learners' pronunciations of familiar and unfamiliar French words: What can they tell us about phonological decoding in an L2? En *The Language Learning Journal*, 46 (4), 456-469.

Ziegler, J. C., und Goswami, U. [2005]. Reading acquisition, developmental dyslexia and skilled reading across languages: A psycholinguistic grain size theory. En *Psychological Bulletin*, 131 (1).

Apéndice 1

Vorwort

Die Handlung in diesem Kriminalroman und die darin vorkommenden Personen sind frei erfunden. Eventuelle Ähnlichkeiten mit lebenden Personen sind rein zufällig.

Eine Ausnahme bildet der Sänger Thomas Kümper aus Aurich, der keine fiktive Gestalt ist.

Die Landschaft jedoch, die Freizeitaktivitäten und der Zusammenhalt auf dem Campingplatz in Bengersiel zeugen von zwanzig Jahren Urlaubserfahrung.

Die einzigartige Naturlandschaft, das Wattenmeer mit den Muschelbänken und den Salzwiesen, die atemberaubenden Sonnenuntergänge, der überwältigende Anblick des Sternhimmels und die Tiere sind real und nicht erfunden.

Apéndice 2

<i>bisschen</i>	Ticket
draußen	<i>Richtung</i>
Herz	Schmutzig
<i>endlich</i>	Sonne
schenken	<u>Verdienen</u>
<u>Fieber</u>	<i>Gleich</i>
grillen	Wolke
Ostern	Ganz
Medizin	<u>Reparieren</u>
<u>gratulieren</u>	Glück
Reise	<u>Lied</u>
ordentlich	Schild
Himmel	Zufrieden

Apéndice 3

Instrumento de evaluación *Vorwort*

Palabra	Escala	Transcripción	Transcripción propia
Die	1 2 3 4 5 6 7 8 9	/i:/ ~~~ /i/ ~~~ /ie/	
diesem	1 2 3 4 5 6 7 8 9	/i:/ ~~~ /i/ ~~~ /ie/	
Die	1 2 3 4 5 6 7 8 9	/i:/ ~~~ /i/ ~~~ /ie/	
Die	1 2 3 4 5 6 7 8 9	/i:/ ~~~ /i/ ~~~ /ie/	
Die	1 2 3 4 5 6 7 8 9	/i:/ ~~~ /i/ ~~~ /ie/	
Die	1 2 3 4 5 6 7 8 9	/i:/ ~~~ /i/ ~~~ /ie/	
Salzwiesen	1 2 3 4 5 6 7 8 9	/i:/ ~~~ /i/ ~~~ /ie/	
Die	1 2 3 4 5 6 7 8 9	/i:/ ~~~ /i/ ~~~ /ie/	

Die	1 2 3 4 5 6 7 8 9	/i:/ ~~~ /i/ ~~~ /ie/	
Tiere	1 2 3 4 5 6 7 8 9	/i:/ ~~~ /i/ ~~~ /ie/	
Ähnlichkeiten	1 2 3 4 5 6 7 8 9	/ç/ ~~~ /ʃ/ ~~~ /tʃ/	
Aurich	1 2 3 4 5 6 7 8 9	/ç/ ~~~ /ʃ/ ~~~ /tʃ/	
nicht	1 2 3 4 5 6 7 8 9	/ç/ ~~~ /ʃ/ ~~~ /tʃ/	
zufällig	1 2 3 4 5 6 7 8 9	/ts/ ~~~ /s/	
Freizeitaktivitäten	1 2 3 4 5 6 7 8 9	/ts/ ~~~ /s/	
Zusammenhalt	1 2 3 4 5 6 7 8 9	/ts/ ~~~ /s/	
zeugen	1 2 3 4 5 6 7 8 9	/ts/ ~~~ /s/	
zwanzig	1 2 3 4 5 6 7 8 9	/ts/ ~~~ /s/	
einzigartige	1 2 3 4 5 6 7 8 9	/ts/ ~~~ /s/	

Instrumento de evaluación *Lista*

Palabra	Escala	Transcripción	Transcripción propia
Fieber	1 2 3 4 5 6 7 8 9	/i:/ ~~~ /i/ ~~~ /ie/	
gratul ieren	1 2 3 4 5 6 7 8 9	/i:/ ~~~ /i/ ~~~ /ie/	
verd ienen	1 2 3 4 5 6 7 8 9	/i:/ ~~~ /i/ ~~~ /ie/	
repar ieren	1 2 3 4 5 6 7 8 9	/i:/ ~~~ /i/ ~~~ /ie/	
biss chen	1 2 3 4 5 6 7 8 9	/ç/ ~~~ /ʃ/ ~~~ /tʃ/	
end lich	1 2 3 4 5 6 7 8 9	/ç/ ~~~ /ʃ/ ~~~ /tʃ/	
Richtung	1 2 3 4 5 6 7 8 9	/ç/ ~~~ /ʃ/ ~~~ /tʃ/	
gleich 	1 2 3 4 5 6 7 8 9	/ç/ ~~~ /ʃ/ ~~~ /tʃ/	
Herz	1 2 3 4 5 6 7 8 9	/ts/ ~~~ /s/	

Medizin	1 2 3 4 5 6 7 8 9	/ts/ ~~~ /s/	
ganz	1 2 3 4 5 6 7 8 9	/ts/ ~~~ /s/	
zufrieden	1 2 3 4 5 6 7 8 9	/ts/ ~~~ /s/	

Apéndice 4

Cuestionario participantes

Nombre:

Apellidos:

Género:

Edad:

¿Habla alguna lengua indígena? ¿Cuál?

¿Tiene familiares alemanes o de origen alemán? ¿De quién se trata?

¿Desde cuándo aprende alemán?

¿Emplea el alemán fuera del salón de clases?

¿Con quién lo practica?

¿Qué lenguas extranjeras ha aprendido? Marque por favor todas las lenguas extranjeras que haya aprendido en el orden en que las estudió (por ejemplo 1 inglés, 2 portugués, etc.).

¿Cuál de esas lenguas le gusta más?

En una escala del 1 al 10 ¿qué tan alta es su motivación para aprender alemán?

Muy poca 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 muy alta

¿Por qué aprende alemán? (Se puede elegir más de una opción)

Porque me divierte

Porque lo necesito para mi licenciatura

Porque tengo amigos que hablan o que también están aprendiendo alemán

Porque me gusta como suena el alemán

Porque en el futuro me gustaría vivir en un país germanoparlante

Porque me interesa la cultura alemana (cine, música, literatura, etc.)

Porque me gustaría estudiar en un país germanoparlante

¿Qué tan importante es para usted poseer un vocabulario amplio en alemán?

Para nada importante 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 muy importante

¿Qué tan importante es para usted tener una buena gramática en alemán?

Para nada importante 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 muy importante

¿Qué tan importante es para usted tener una buena pronunciación en alemán?

Para nada importante 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 muy importante

¿Qué tan importante es para usted poseer una buena ortografía en alemán?

Para nada importante 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 muy importante

¿Cuántas horas semanales le dedica al estudio de la lengua, fuera del horario de clase?

Sus datos serán tratados de forma confiable y anónima. Jamás serán empleados en conjunción con su nombre.