# *La lengua materna en el aula de ELE*

M.ª Mar Galindo Merino

15 | Monografías

# *La lengua materna en el aula ELE*

M.ª Mar Galindo Merino

N.º 15
Colección: Monografías

Edita:
Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera

Edición al cuidado de Enrique Balmaseda Maestu
Diseño: Sergio Pérez de Heredia Azcona

Fecha de edición: 2012
NIPO: 84-615-9789-3
ISBN: 978-84-615-9789-5

Depósito Legal: MA 2054-2012
Imprime: Copysan

ASELE
www.aselered.org
gestion@aselered.org

A Paco,
con aloha

# *Agradecimientos*

Quisiera dar las gracias muy sinceramente a todos los profesores y estudiantes de español que han hecho posible esta investigación, en las universidades de Alicante y de Hawai. Específicamente, a Pilar Escabias, de la Sociedad de Relaciones Internacionales (ahora CSI); a Francisco Díez, de CIEE; y a Paul Chandler, del Dpto. de Español en Hawai, por abrirme todos ellos las puertas de sus aulas y dejarme sumergirme de lleno en el mundo de la enseñanza de español de manos de sus protagonistas.

A Susana Pastor, por haber confiado en mí desde el primer día y conseguir que diera lo mejor de mí misma en este trabajo; por haberme descubierto la Lingüística aplicada y hacer que me cautivara para siempre.

A Craig Chaudron y Lucía Aranda, por su generosidad conmigo.

A Lourdes, John, Marta y Teresa, por creer siempre en mí.

A mi familia, y especialmente a la tía Conchi.

A todos mis amigos, sobre todo a Vanessa, que tanto corazón puso en esto.

A Sonia y Aarón, siempre dispuestos a brindar conmigo.

Y finalmente, a Paco, por su incondicional 24/7.

Mahalo a todos.

*Language is at the centre of human life. We use it to express our love or our hatred, to achieve our goals and further our careers, to gain artistic satisfaction or simple pleasure. Through language we plan our lives and remember our past; we exchange ideas and experiences; we form our social and individual identities.*

*Some people are able to do some or all of this in more than one language. Knowing another language may mean getting a job; a chance to get educated; the ability to take a fuller part in the life of one's own country or the opportunity to emigrate to another; an expansion of one's literary and cultural horizons; the expression of one's political opinions or religious beliefs. A second language affects people's careers and possible futures, their lives and their very identities. In a world where probably more people speak two languages than one, the acquisition and use of second languages are vital to the everyday lives of millions. Helping people acquire second languages more effectively is an important task for the twenty-first century.*

Vivian Cook

# *Índice*


**1. Consideraciones iniciales sobre la lengua materna en el aula de ELE** **11**

1.1. La L1 en el aula de L2: una cuestión que nos preocupa 11
1.2. Las investigaciones sobre L1 y L2 en el aula: revisión bibliográfica 15
1.3. Nuestra propuesta de investigación: la L1 en el aula de español L2 20

**2. El papel de la L1 en el aula de segundas lenguas** **23**

2.1. L1 y L2: cambio de código, alternancia lingüística y uso de la lengua materna del estudiante en el aula de segundas lenguas 24
2.2. La manzana de la discordia: breve historia de la L1 en la clase de L2 31
2.3. De tema tabú a tentación: lugares comunes de los trabajos sobre alternancia lingüística en el aula de idiomas 36
2.4. *There is a time and place in which to utilize the L1*: usos de la L1 en el aula de L2 47
2.5. ¿Cuánta L1 ha de emplearse en el aula de L2? 59

**3. Investigando el cambio de código en la clase de español SL/LE** **63**

3.1. Preguntas de investigación e hipótesis 63
3.2. Metodología del estudio 66
3.3. Participantes y contextos de investigación 78
3.4. Dificultades en el desarrollo de la investigación 86

**4. La lengua materna en el aula de ELE: resultados del estudio** **90**

4.1. ¿Se emplea la lengua materna del alumno en el aula de ELE? 90
4.2. ¿Qué funciones desempeña la L1 en el aula de ELE? 104
4.3. ¿Qué diferencias de uso y función existen por niveles de competencia? 116
4.4. ¿Cuáles son las creencias de docentes y discentes respecto a la alternancia lingüística en clase de ELE? 126
4.5. ¿Se cumplen las políticas lingüísticas de las instituciones de enseñanza respecto al empleo de la lengua nativa del estudiante? 151

**5. Conclusiones** **156**

5.1. Recapitulación: revisión de hipótesis y resultados 156
5.2. Aportaciones del estudio a la adquisición de segundas lenguas e implicaciones pedagógicas 166
5.3. Perspectivas de investigación futura 170

**Referencias bibliográficas** **173**

# 1. Consideraciones iniciales sobre la lengua materna del alumno en el aula de ELE

## 1.1. La L1 en el aula de L2: una cuestión que nos preocupa

En el aprendizaje de segundas lenguas, ningún ser humano parte de cero. Todos llevamos, queramos o no, la incondicional compañía de nuestra primera lengua, que ejerce de guía, de apoyo, de mecanismo consciente o inconsciente de aprendizaje y, con frecuencia, de filtro. Por ello, surge la cuestión de si ha de ser empleada en el aula, a fin de rentabilizar su inextricable relación con el aprendiz. Y parece ser que este asunto es tan antiguo como el aprendizaje mismo de idiomas.

Mi experiencia personal como aprendiz (y, en muchas ocasiones, también como docente) de diversas lenguas como el inglés, francés, alemán, valenciano, latín, griego o japonés, en distintos contextos, me ha hecho comprobar que el papel que se otorga a la lengua materna varía considerablemente según el idioma de que se trate y las circunstancias en que se aprenda (en mi caso, el grado de uso oscilaba entre la total presencia de la primera lengua en las clases de latín en el instituto hasta su completa ausencia en el aula de inglés como segunda lengua en Canadá, pasando por múltiples grados intermedios). Tal disparidad suscitó mi interés por investigar esta cuestión y constituye el germen del cual ha brotado este trabajo.

Si asumimos que la lengua materna es un elemento siempre presente en los procesos de aprendizaje de cualquier otro idioma, es posible intuir que, en contextos de lengua extranjera, se abusa de la lengua materna en clase y, en contextos de segunda lengua, apenas se recurre a ella, especialmente en aulas multilingües, en las que en ocasiones se echa en falta. Ello suscita algunos interrogantes: ¿acaso no existen directrices unitarias sobre el empleo de la primera lengua que puedan aplicarse a todos los alumnos independientemente del perfil de su grupo de aprendizaje y del entorno en que entre en contacto con la lengua? ¿Qué incidencia posee el nivel de conocimientos de los estudiantes en el grado de uso de la L1? ¿Hasta qué punto es relevante el contexto de enseñanza? ¿El factor determinante es la metodología? ¿Qué dicen las teorías de aprendizaje? ¿Qué opinan docentes y discentes? Y lo más importante: ¿qué ocurre realmente en el aula?

Al objeto de responder de algún modo a todos estos interrogantes, decidí realizar una investigación en el aula de español como segunda lengua y lengua extranjera que tomara en consideración la influencia que tienen sobre los usos de L1 y L2 en clase el nivel de conocimientos de los aprendices, el contexto y el perfil del grupo, las creencias y actitudes de profesores y alumnos y los materiales de enseñanza empleados[1].

De este modo, al iniciar la investigación, pude comprobar que, desde las primeras noticias que tenemos de aprendizaje lingüístico en la historia de la Humanidad, que

1. Esta investigación, que constituye mi tesis doctoral, fue dirigida por la Dra. Susana Pastor y presentada en la Universidad de Alicante en enero de 2010. Pudo llevarse a cabo gracias a la Conselleria d'Empresa, Universitat i Ciència de la Generalitat Valenciana, que me concedió una beca de investigación predoctoral a través de la Dirección General de Investigación y Transferencia Tecnológica y sufragó, mediante la concesión de dos estancias en el extranjero, los costes del trabajo de campo necesario para el desarrollo de la tesis. Del mismo modo, el apoyo recibido del Instituto Alicantino de Cultura "Juan Gil-Albert", merced a la ayuda a la investigación que me asignó en 2007, fue determinante para la conclusión de la fase final de este estudio.

datan de hace más de tres mil años, la lengua materna de los aprendices ha estado presente, como ocurría en las listas de vocabulario bilingües confeccionadas para que los acadios aprendieran el idioma de los sumerios un milenio antes de nuestra era. Este factor ha sido tratado en mayor o menor medida, directa o indirectamente, en la formulación de los distintos enfoques y métodos de enseñanza de idiomas, así como en las teorías que intentan explicar la adquisición de segundas lenguas (ASL). Sin embargo, son relativamente pocos los estudios dedicados en exclusiva a la consideración de esta variable, y menos aún las investigaciones empíricas dirigidas a comprobar cuál es el uso real de la L1 de los alumnos en el aula de idiomas y sus posibles efectos.

Esta cuestión del uso de L1 en el aula de L2 preocupa a profesores e investigadores en todo el mundo[2]:

- Alemania (Butzkamm, 2003).
- Argelia (Asselah-Rahal *et alii*, 2005; Nabila, 2008).
- Australia (Gearon, 1997; Rolin-Ianziti y Brownlie, 2002; Storch y Wigglesworth, 2003; Wajnryb, 2004; Dufficy, 2004; Rolin-Ianziti y Varshney, 2008).
- Brasil (Corcoran, 2009).
- Canadá (Behan y Turnbull, 1997; Wells, 1999; Swain y Lapkin, 2000; Thibault, 2001; Spada y Lightbown, 2002; Turnbull y Arnett, 2002; Straub, 2006).
- China (Wang y Wen, 2002; Tang, 2002; Zhou, 2003; Carless, 2004, en García, 2006: 2; Carless, 2008; Song y Andrews, 2008).
- Corea (Dash, 2002; Liu, Ahn, Baek y Han, 2004).
- Croacia (González García, 2009).
- Egipto (Mai Mohamed Rizk, en British Council, 2008).
- Escocia (Mitchell, 1988; Franklin, 1990).
- España (Cambra Giné, 1993, 1998; Martín Martín, 2000a; Clanfield y Foord, 2003; Ferrer, 2004; Galindo Merino, 2011).
- Estados Unidos (Duff y Polio, 1990; Auerbach, 1993; Antón y DiCamilla, 1999; Broner, 2000; Cunningham, 2000; LaVan, 2001; Fortune, 2002; Levine, 2003; Chavez, 2003; Muñoz Hernández, 2005).
- Finlandia (Ringbom, 1976, 1987).
- Francia (Moore, 1996, 2001; Castellotti, 1997b, 2001).
- Grecia (Gabrielatos, 2001; Prodromou, 2002).
- Hungría (Duff, 1995; Jiménez Sánchez, 2012).
- Indonesia (Zacharias, 2003).
- Japón (Kaneko, 1992; Weschler, 1997; Cole, 1998; Burden, 2000).
- Lituania (Janulevičienė & Kavaliauskienė, 2002).
- Malasia (Stapa y Abdul Majid, 2006).
- Malta (Camilleri, 1996).
- México (García, 2006).
- Nueva Zelanda (Lameta-Tufuga, 1994; Kim, 2001; Nation, 2003; Kim y Elder, 2005).

2 En febrero de 2008, el British Council proponía en su página web la pregunta "In monolingual classes should the mother tongue be avoided at all costs or can it be a useful aid in the teaching of English?". Recibió más de cincuenta respuestas de profesores de inglés de los cinco continentes: Egipto, Malasia, Polonia, Túnez, Acerbayán, Irán, Colombia, Suecia, India, España, Hungría, Estados Unidos, Myanmar, Arabia Saudí, Brasil, Malta, Italia, Dubai, Nueva Zelanda, Chipre, Suiza, Francia, Holanda, Mauritania, México, Alemania, Kenia, Nigeria, Reino Unido, Austria, Japón, Corea y Perú.

- Polonia (Buckmaster, 2000).
- Puerto Rico (Villamil y de Guerrero, 1996; Schweers, 1999).
- Reino Unido (Hopkins, 1988; Garrett *et al*., 1994; Macaro, 1997, 2001; Atkinson, 1993a; Cook, 2001a; Trystan, 2002; Miles, 2004).
- República Checa (Gill, 2005).
- Taiwán (Wang, 2002; Lin, 2005; Chen, 2006).
- Turquía (Oniz, en Stanley, 2002; Çelik, 2008).

Todo ello ha permitido observar este fenómeno en aulas en las que se hablaban lenguas tan distintas como el español, el inglés, el chino, el japonés, el coreano, el turco, el sueco, el checo, el croata, el finlandés, el griego, el árabe, el catalán, el francés, el alemán, el maltés, el húngaro, el portugués, el polaco, el gujarati, el hindi, el bengalí, el bereber, el vietnamita e incluso el criollo caboverdiano, el indonesio, el malayo, el javanés, el inuktitut y el samoano.

Aunque la controversia en cuanto al uso de la lengua nativa de los alumnos en el aula no es nueva, parece ser que fue a partir de la segunda mitad del siglo pasado cuando se puso de moda la idea de que utilizar la lengua materna de los alumnos era señal de mala práctica docente, a la par que las editoriales de materiales de inglés preparaban libros de texto exclusivamente en L2, lo cual les abría las puertas de cada rincón del mundo. Es más, se consideraba que las políticas de uso exclusivo de la L2 eran un signo distintivo del empleo de una metodología comunicativa de enseñanza de idiomas (Weschler, 1997: 1; Wang, 2002; Wajnryb, 2004: 88), puesto que el uso de la L1 se asociaba irremediablemente al método de gramática y traducción, tan denostado en el último cuarto del siglo XX. En opinión de Vivian Cook, el rechazo a la L1 se ha dado por supuesto en la inmensa mayoría de las propuestas metodológicas, en la formación de los profesores y en los libros de texto, de modo que "The first language has become an invisible and scorned element in the classroom" (Cook, 2001b: 153).

Se trata de una cuestión ampliamente debatida entre los profesores de idiomas, especialmente en el ámbito de la enseñanza del inglés ("The use or non-use of L1 goes to the heart of English teaching", Buckmaster, 2000: 1). Las referencias al dilema "¿L1 sí o no?" pueden rastrearse por toda la bibliografía especializada en ASL, metodología de enseñanza de idiomas e incluso foros de discusión de profesores y blogs de internautas (Galindo Merino, 2011).

A la hora de profundizar en el estudio de las relaciones L1/L2, son muchos los aspectos que pueden tratarse. Por ejemplo, el trabajo de Griffin (2005) *Lingüística aplicada a la enseñanza del español como 2/L* introduce un capítulo exclusivo sobre "la relación entre la primera lengua y las lenguas sucesivas", en el que cita la influencia de la edad en el desarrollo de L1 y L2 (funciones cerebrales, período crítico, desarrollo físico), los aspectos cognitivos, la relación lengua-pensamiento y los aspectos lingüísticos y afectivos, así como el papel de la L1 en la adquisición de la L2 en función de tres perspectivas: el conductismo, el generativismo y el funcionalismo. Otros, como Martín Martín (2000b: 81), mencionan como posibilidades de estudio el grado de interferencia de la L1 sobre la interlengua del aprendiz; la lengua nativa como causa de los errores; la conveniencia de la traducción como técnica docente y de aprendizaje o el recurso a la L1 como estra-

tegia comunicativa. La cuestión de la alternancia lingüística se ha investigado incluso en obras literarias (Aranda, 1992).

En opinión de Sheona Hopkins (1988: 18), el interés por el papel de la lengua materna en las situaciones de aprendizaje se remonta a la mitad de la década de los setenta, época de la que datan algunos de los primeros estudios sobre la influencia de la L1 en el aprendizaje de una L2. Más específicamente, entre los estudios que analizan el uso de la L1 en el aula de L2 podemos citar los de Atkinson (1987), Hopkins (1988), Mitchell (1988), Franklin (1990), Duff y Polio (1990), Nussbaum (1991), Harbord (1992), Cambra Giné (1993), Brooks y Donato (1994), Garrett *et al.* (1994), Lameta-Tufuga (1994), Appel y Lantolf (1994), Polio y Duff (1994), Villamil y De Guerrero (1996), Reis (1996), Adendorff (1996), Camilleri (1996), Behan y Turnbull (1997), Macaro (1997, 2001, 2005), Gearon (1997), Nation (1997), Weschler (1997), Hancock (1997), Castellotti (1997a, 1997b, 2001), Cole (1998), Chaudron (1998), Schweers (1999), Antón y DiCamilla (1999), Buckmaster (2000), Nzwanga (2000), Frankenberg-Garcia (2000), De Guerrero y Villamil (2000), Swain y Lapkin (2000), Rao (2000), Broner (2000), Burden (2000, 2001), Martín Martín (2000b, 2001), Hawks (2001), Cook (2001a), Fotos (2001), Turnbull (2001), Kim (2001), Prodromou (2001, 2002), Gabrielatos (2001), Bawcom (2002), Larrea (2002), Tang (2002), Rolin-Ianziti y Brownlie (2002), Dash (2002), Wang y Wen (2002), Trystan (2002), Critchley (2002, 2004), Turnbull y Arnett (2002), Clanfield y Foord (2003), Nation (2003), Levine (2003), Chavez (2003), Woo (2003), Birello (2003), Butzkamm (2003), Storch y Wigglesworth (2003), Zacharias (2003, 2004), Centeno-Cortés y Jiménez Jiménez (2004), Crawford (2004), Ferrer (2004), Liu *et alii* (2004), Miles (2004), DiCamilla y Antón (2004), Gill (2005), Alley (2005), Castro (2005), Thoms *et alii* (2005), Duff (2005), Muñoz Hernández (2005), Nakamura (2005), Edstrom (2006), Chen (2006), Hitotuzi (2006), Stapa y Abdul Majid (2006), García (2006), Prins (2006), Dujmovic (2007), Carless (2008), Çelik (2008), Rodríguez Juárez y Oxbrow (2008), Meyer (2008), Nazary (2008), Rolin-Ianziti y Varshney (2008), Song y Andrews (2008), González García (2009), Corcoran (2009), Turnbull y Dailey-O'Cain (2009), Levine (2011), Galindo Merino (2011) y Jiménez Sánchez (2012).

A todos ellos haremos referencia en las páginas siguientes. Muchos destacan las principales funciones que puede desempeñar la L1 en el aula, y suelen desembocar en alegatos más o menos explícitos a favor del uso de la primera lengua, en la línea de afirmaciones como la de Robert Buckmaster (2000: 2):

> *The use of this language [L1] by the teacher allows students to compare and contrast English with the language they know best, to use translation as a means to study form and meaning, to understand jokes, to check comprehension, to understand complicated instructions, to check exercises with their partners and to learn vocabulary with direct equivalents. [...] If we are truly eclectic then let's be open and honest about it and use L1 positively when circumstances allow us to.*

Veamos con más detalle cuál ha sido la postura de los investigadores en este dilema metodológico.

### 1.2. Las investigaciones sobre L1 y L2 en el aula: revisión bibliográfica

La bibliografía que trata el tema de L1 y L2 en el aula de idiomas, tanto a nivel teórico como en la presentación de investigación empírica, y que constituye una parte fundamental de la historia de los estudios sobre ASL, ha generado grandes polémicas recogidas en las publicaciones más representativas del campo. Uno de los artículos que abrió la brecha en torno a la discusión sobre el uso de la L1 en el aula de inglés como segunda lengua fue el de Elsa Auerbach "Reexamining English Only in the ESL Classroom" (1993), que clamaba por la inclusión de la L1 en el aula, no solo por motivos pedagógicos, sino también sociopolíticos. Su propuesta recibió la réplica en el siguiente número de *TESOL Quarterly* por parte de Charlene Polio (1994) y contrarréplica de la autora (Auerbach, 1994).

Una situación similar se produjo en otra de las principales revistas del ámbito de la ASL; esta vez, en *The Modern Language Journal*. Nina Spada y Patsy Lightbown publicaron un artículo (1999) que provocó la respuesta de Ron Sheen (2000): "A response to Spada and Lightbown: 'Instruction, first language influence, and developmental readiness in second language acquisition'", también con los correspondientes comentarios finales de las autoras.

De la misma época es uno de los artículos que más ha contribuido al *imaginario metafórico* de las relaciones L1 y L2 (vid. 2.3.). Hablamos del titulado "From Mother Tongue to Other Tongue", de Luke Prodromou (2001). Diversas matizaciones a sus ideas son las que ofrece su compatriota Costas Gabrielatos (2001), que desde el mismo título cuestiona la metáfora empleada por Prodromou para describir los usos de L1 y L2 en el aula de lenguas. No en vano, su texto lleva por nombre "L1 Use in ELT: Not a Skeleton, but a Bone of Contention. A response to Prodromou", y apareció en un par de revistas de enseñanza de idiomas en Grecia.

Desde una perspectiva distinta, otro de los trabajos que sin duda más ha marcado las investigaciones en torno al papel de la L1 en la resolución de tareas de aprendizaje fue el de Antón y DiCamilla "Socio-Cognitive Functions of L1 Collaborative Interaction in the L2 Classroom", que vio la luz tanto en *The Modern Language Journal* como en la *Canadian Modern Language Review*. No tardó en recibir respuesta por parte de Gordon Wells (1999) en "Using L1 to Master L2: A Response to Antón and DiCamilla's", publicado en *The Modern Language Journal*, 83.

Todos estos ejemplos son buena prueba del interés suscitado por la cuestión del empleo de la lengua materna del aprendiz en el aula de segundas lenguas, que ha sido tan ampliamente debatido en la bibliografía como escasamente investigado en el aula. El estudio de la L1 como variable en el aprendizaje se ha abordado de forma tangencial en muchos métodos y teorías de ASL, pero en comparación con el volumen de bibliografía que han generado otros temas (como, por ejemplo, el desarrollo de destrezas, la competencia comunicativa, las estrategias de aprendizaje o los más recientes estudios interculturales), los trabajos que han tratado este aspecto de modo monográfico son más bien escasos[3].

Curiosamente, muchos de los investigadores que han acometido la empresa de

3 El trabajo de Salazar García (2004) repasa la bibliografía fundamental en ASL a lo largo del último medio siglo, a través de una selección de noventa obras fundamentales del campo. En ella se concitan trabajos sobre interlengua, teorías de aprendizaje, estrategias o transferencias, pero ninguno sobre el uso de la L1 en el aula de L2, lo cual da cuenta de la escasa atención que ha recibido esta cuestión en obras monográficas.

analizar el discurso del aula en la clase de segundas lenguas, lo han hecho generalmente bajo la asunción de que éste había de llevarse a cabo exclusivamente en la lengua meta. Quienes defienden este supuesto generalmente parten de los principios enunciados por Krashen y Terrell en su *método natural*, basado "on the use of the language in communicative situations without recourse to the use of the native language" (1983: 9). Para Glenn Levine (2003: 343), la simple mención de la palabra "recourse" resulta indicativa del estigma asociado al uso de la L1 en la clase de lengua extranjera. Esta visión es compartida por los autores asociados a los estudios sobre input e interacción: Brooks, Ellis, Gass, Johnson y Pica, principalmente.

No obstante, otras voces se han alzado en defensa del papel que juega la primera lengua en la adquisición de una lengua extranjera, lo cual se ha traducido en estudios empíricos dirigidos a analizar este uso y sus beneficios para el aula (Auerbach, 1993; Nation, 1997; Antón y DiCamilla, 1999, entre otros). De hecho, son cada día más los investigadores y profesionales que comparten esta visión, tal como señala Olga García (2006: 1): "Among a number of professionals in the field of second language instruction, there is an increasing conviction that the L1 has a necessary and facilitating role in the second and foreign language classroom".

Al revisar el estado de la cuestión, comprobamos que se trata de un campo de estudio más bien joven. Así, entre los libros dedicados a la L1 en el aula de L2, podemos mencionar el de Hakan Ringbom *The Role of the First Language in Foreign Language Learning* (1987), considerado pionero en el tratamiento de este tema; el de David Atkinson *Teaching monolingual classes* (1993a), que atiende al uso de la L1 durante el desarrollo de clases de lengua extranjera para grupos monolingües, con las subsiguientes ventajas e inconvenientes; el posterior de Istvan Kecskes y Tünde Papp *Foreign language and mother tongue* (2000), centrado en el concepto de la multicompetencia y en la influencia de la L2 sobre la L1, así como el de Sheelagh Deller y Mario Rinvolucri *Using the mother tongue* (2002), de carácter práctico, dirigido tanto a profesores nativos como a no nativos, y que incluye multitud de actividades para explotar las relaciones L1/L2 en el aula de idiomas. Entre los más cercanos en el tiempo encontramos el de Yanan Song y Stephen Andrews *The L1 in L2 Learning – Teachers' beliefs and practices* (2008), que analiza las prácticas docentes de cuatro profesores que comparten la primera lengua con los alumnos, y el volumen editado por Miles Turnbull y Jennifer Dailey-O'Cain titulado *First Language Use in Second and Foreign Language Learning* (2009), que incorpora distintos trabajos sobre el papel de la lengua materna y reflexiona sobre el cambio de código como una práctica naturalmente ligada al bilingüismo. Finalmente, el más reciente que conocemos es *Code Choice in the Language Classroom* (2011), del profesor Glenn Levine, que dedicó a este tema su tesis doctoral.

Vivian Cook, profesor de la Universidad de Newcastle, es otro de los autores más citados en este campo. No posee ningún libro específico sobre alternancia lingüística, pero su obra *Second Language Learning and Language Teaching* (2001b) cuenta con el apartado específico "Using the first language in the classroom" (6.3.). En él incluye dos líneas principales: "arguments for avoiding the first language" y "teaching that uses the first language". Lo mismo sucede con Ernesto Macaro, de la Universidad de Oxford, que cuenta con varias publicaciones sobre cambio de código en el aula (Macaro, 1997, 2001, 2005) y ha dirigido varias tesis doctorales sobre este tema.

Aparte de la bibliografía en inglés, contamos con aportaciones en otras lenguas. Es el caso de los trabajos de la profesora Véronique Castellotti, de la Université François – Rabelais de Tours. Su principal contribución a esta línea de estudio es el libro *La langue maternelle en classe de langue étrangère* (2001), así como algunos artículos que tratan estas cuestiones en el entorno de una enseñanza plurilingüe, como los publicados en la revista *Études de Linguistique appliquée*, que cuenta con un número monográfico sobre "Alternances des langues et apprentissages" (1997, nº 4), coordinado por la misma Castellotti y su colega Danièle Moore. Algo anterior es el monográfico "II rapporto tra lingua materna (L1) e lingua seconde (L2)", de la revista *Babylonia* (1995, nº 2; agotado), en italiano.

A caballo entre el inglés y el francés, pues trabaja (y publica) en ambas lenguas, se encuentra la profesora Rachel Varshney, de la Universidad de Queensland (Australia). Se trata de una de las principales representantes de esta línea de investigación en Oceanía, a la que no solo ha dedicado su tesis doctoral, sino varios artículos más, algunos de ellos en colaboración con su compañera Jeanne Rolin-Ianziti (Varshney, 2005a, 2005b, 2006a, 2006b; Varshney y Rolin-Ianziti, 2006; Rolin-Ianziti y Varshney, 2008).

Ya en español, la obra más relevante es el libro de José Miguel Martín Martín *La lengua materna en el aprendizaje de una segunda lengua* (2000). Este profesor de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla ha trabajado ampliamente los temas de alternancia lingüística L1/L2 en el aula de inglés, y defiende que el uso moderado de la L1 puede ser beneficioso para la enseñanza y aprendizaje de una L2 en aulas monolingües de alumnos adultos, justificando este uso en casos de presentación de léxico, explicación de la estructura de la L2, instrucción formal, ejercicios de traducción y desarrollo de estrategias comunicativas, temas todos ellos a los que nos referiremos en nuestro trabajo.

Bastantes más son los artículos que se centran en el uso de la L1 en el aprendizaje de una L2, aparecidos casi todos desde los años noventa en adelante. Podemos citar el trabajo de Patricia Duff y Charlene Polio "How Much Foreign Language Is There in the Foreign Language Classroom?" (1990), que presenta uno de los pocos estudios empíricos sobre la cantidad de L1 usada en la clase de L2, comparando este uso en trece lenguas distintas impartidas en los cursos de la Universidad de California en Los Ángeles; o el polémico escrito de Elsa Auerbach "Reexamining English Only in the ESL Classroom" (1993), que critica ampliamente la política del uso exclusivo de la L2 en el aula de L2 (el *English-Only movement*), y que tanto impacto causó en la bibliografía posterior.

Una década después vieron la luz, entre otros, el artículo de Vivian Cook "Using the first language in the classroom" (2001a), abundantemente citado; el de Merrill Swain y Sharon Lapkin "Task-based second language learning: the uses of the first language" (2000), que analiza el uso de la L1 de estudiantes de francés en inmersión desde una perspectiva sociocultural; el de Ernesto Macaro "Analyzing Student Teachers' Codeswitching in Foreign Language Classrooms: Theories and Decision Making" (2001), que presenta un estudio de seis profesores de idiomas en prácticas y el uso que hacen de la L1 en clase de L2; el de Miles Turnbull y Katy Arnett "Teachers' uses of the target and first languages in second and foreign language classrooms" (2002), que constituye una revisión de los trabajos aparecidos hasta el momento que tratan la misma cuestión; el estudio práctico de Thoms, Liao y Szustak "The Use of L1 in an L2 On-line Chat Activity" (2005) y el de Anne Edstrom "L1 Use in the L2 Classroom: One Teacher's Self-Evaluation" (2006), ambos, junto al de Cook, aparecidos en *The Canadian Modern*

*Language Review*. En ella han tenido cabida gran parte de estos artículos, debido a la situación de diglosia del país y la extensión de sus conocidos programas de inmersión.

Mayor cantidad de aportaciones hemos encontrado en revistas electrónicas. Es el caso, por citar algunos ejemplos, del artículo de Simon Cole "The Use of L1 in Communicative English Classrooms" (1998); el de Paul Nation (2003) de idéntico nombre al del libro de Ringbom; el de Vincent Ferrer "The mother tongue in the classroom: cross-linguistic comparisons, noticing and explicit knowledge" (2004) o el más reciente "The role of L1 in L2 acquisition: attitudes of Iranian university students", de Mustafa Nazary (2008).

En lo que se refiere al español, y fuera de estudios contrastivos entre el español y otras lenguas, tan solo hemos encontrado el artículo de Luci Nussbaum "La lengua materna en clase de lengua extranjera: entre la ayuda y el obstáculo" (1991); el de Craig Chaudron "La elección y el uso de idiomas en el aula: perspectivas desde la investigación" (1998) y un par más del mencionado José Miguel Martín: "El español en el aula de inglés. Un estudio empírico" (2000b) y "Nuevas tendencias en el uso de la L1" (2001). También podemos citar la memoria de máster de Carlos A. Muñoz Hernández *Usos de lengua materna (L1) y lengua meta (L2) en un contexto de inmersión real*, presentada en la Universidad de Indiana (EE.UU.) en enero de 2005, así como la memoria de investigación de Diego González García *Uso de la L1 en el aula de ELE: beneficio o perjuicio*, defendida en octubre de 2008 en la Universidad de Alcalá de Henares. Por último, la memoria de máster de Daniel Jiménez Sánchez *Dilo en español mejor: alternancia códica en el discurso del profesor en una clase de ELE*, presentada en 2010 en la Universidad de Barcelona y publicada en *MarcoELE* en 2012.

Como puede observarse por cuanto acabamos de exponer, la inmensa mayoría de estudios se refieren al inglés como L1 o L2[4], y suelen analizar el uso de la L1 en un contexto muy limitado, como el de una determinada actividad o un grupo de estudiantes concreto. Una proporción algo menor es la de los estudios que toman como L2 el español, y casi todos ellos se circunscriben al ámbito norteamericano (Brooks y Donato, 1994; Brooks, Donato y McGlone, 1997; Antón y DiCamilla, 1999; Centeno-Cortés y Jiménez Jiménez, 2004; DiCamilla y Antón, 2004; Alley, 2005). A pesar de la intensa búsqueda bibliográfica que hemos realizado para investigar esta cuestión, y a excepción del de Muñoz Hernández (2005), no hemos hallado ni un solo trabajo que trate los usos de la L1 en el aula de español como segunda lengua en España, por lo que nuestro estudio vendría a subsanar esa laguna en la tradición española.

Paralelamente, constatamos que se trata de un tema controvertido que ha dado lugar a amplias discusiones en foros electrónicos, como la que aparece en la correspondiente sección de la revista TESL-EJ (*Teaching English as a Second or Foreign Language*), y cuyo tema era "Using The First Language In Second Language Instruction: If, When, Why and How Much?" (Stanley, 2002). La fecha reciente de la mayoría de publicaciones da una idea de la actualidad del tema, que despierta gran interés entre los docentes de todo el mundo.

4. Véanse, por ejemplo, el trabajo de Edgar Larrea "Should we (or should we not) use L1 in the communicative English classroom?" (2002) o el de Robert Weschler "Uses of Japanese L1 in the English Classroom" (1997), que explícitamente mencionan la cuestión del inglés en el título.

Desde el punto de vista de la metodología empleada, la mayoría de los estudios que han abordado la presencia de la L1 en el aula de L2 se sirve de una muestra pequeña, limitada a una clase de idiomas o un centro de estudios (Brooks y Donato, 1994; Villamil y De Guerrero, 1996; Behan y Turnbull, 1997; Brooks, Donato y McGlone, 1997; Antón y DiCamilla, 1999; Swain y Lapkin, 2000; Martín Martín, 2000b; Belz, 2002; Ferrer, 2004; DiCamilla y Antón, 2004; Alley, 2005; Rolin-Ianziti y Varshney, 2008). Suelen centrarse en el discurso del profesor (para delimitar las funciones que cumple en el aula el cambio de código) o en el del alumno (para analizar, por ejemplo, el papel que desempeña la primera lengua a nivel cognitivo y social en la resolución de determinadas tareas), o tratan las creencias y actitudes de ambos sin incluir la perspectiva de un observador en el aula. Por ello, la generalización de algunas conclusiones de estos trabajos, tal como algunos autores reconocen, puede cuestionarse (y es una de las principales críticas que reciben). Asimismo, la mayoría se dedica a un pequeño aspecto, como puedan ser los usos de la traducción, y casi todos atienden exclusivamente al discurso del profesor, con la excepción de los trabajos que analizan el diálogo colaborativo entre aprendices. El mencionado Glenn Levine, uno de los pocos investigadores que ha tratado empíricamente esta cuestión, describe el panorama muy claramente (2003: 347):

> *In order to develop an adequate descriptive model of TL/L1 use, a study was needed that would focus on the verbal behavior of the students as well as that of the instructors, include greater numbers of participants from more language learning situations, and take into account not only overall amounts of each language but also (a) constellations of interlocutors and (b) contexts and functions of communication.*

Su estudio se sirve de cuestionarios realizados entre docentes y discentes para comprobar cuáles son las creencias de todos ellos respecto a la lengua de interacción en el aula, pero carece de unas observaciones o grabaciones que le permitan corroborar o comparar las respuestas obtenidas con la realidad del aula. Esta falta de investigación empírica ha sido puesta de relieve por numerosos autores; entre ellos, de nuevo Levine (2003: 344):

> *...Both sides of this debate often base their assumptions and arguments largely on intuitions about best practices, anecdotal evidence, and personal classroom experience. Whereas these nonempirical works are well-informed sources of information, they do not suffice in the face of the pedagogical and curricular ramifications of the issue. [...] To date, we have relatively little empirical evidence as to the amount or nature of TL versus L1 use upon which to make sound pedagogical and policy decisions.*

En consecuencia, dada la heterogeneidad de los trabajos existentes, el interés mostrado por los profesores, la relevancia que tiene la L1 de los aprendices en el proceso de adquisición de una L2 y la falta de estudios empíricos en general y sobre el español como segunda lengua en particular, resulta muy conveniente la realización de un trabajo que sistematice el estado de la cuestión, aunando tanto las posturas teórico-metodológicas como la práctica del aula y los desarrollos más recientes en la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas.

## 1.3. Nuestra propuesta de investigación: la L1 en el aula de español L2

A la vista de la revisión bibliográfica y las lagunas que existen en la tradición investigadora del campo de ELE, nuestro trabajo trata de paliar una de las carencias de la investigación sobre la presencia de la L1 en el aula de idiomas. Junto a la metodología empleada, basada en observaciones, cuestionarios y entrevistas (la cual, en combinación, ha sido utilizada en pocas ocasiones para investigar esta cuestión), resulta especialmente novedoso uno de los objetivos que nos proponemos: el análisis de la influencia del contexto de aprendizaje sobre el empleo de la L1. Todos los estudios de los que tenemos noticia se limitan a observar estos usos en una situación de aprendizaje determinada o en un solo contexto, pero ninguno de ellos toma en consideración las palpables diferencias que implica aprender un idioma como segunda lengua y como lengua extranjera y las repercusiones de esta circunstancia sobre el empleo de la L1.

La investigación que aquí presentamos tiene como fin, entonces, considerar la presencia y uso de la lengua materna de los aprendices en el aula de español como segunda lengua y como lengua extranjera, a fin de establecer una comparación y calibrar el impacto del factor contextual. Ello depende de los comportamientos discursivos del profesor y de los estudiantes, que son nuestros sujetos de estudio, y a quienes nos hemos acercado empleando uno de los procedimientos cada vez más frecuentes en la investigación en el aula de idiomas: la observación. A tal objeto, nuestro ámbito de investigación se ciñe a las aulas de aprendizaje de español de nivel universitario. Descartamos así otras posibilidades, como podrían ser los usos de la primera lengua en las etapas iniciales de los programas de inmersión, en las que los sujetos participantes son niños (Zabaleta, 1995: 42 y ss.).

Se trata, por tanto, de jóvenes aprendices de español, de entre 18 y 25 años, aproximadamente. Ellos comparten protagonismo con todos los profesores que han aceptado participar en este trabajo, admitiendo en sus clases la extraña presencia del observador investigador. Lo explicamos detalladamente en el capítulo tercero.

El seguimiento estrecho de estas clases no persigue enjuiciar las actuaciones lingüísticas y docentes de todos estos profesores, magníficos profesionales de la enseñanza de ELE. El objetivo es comprobar cuál es el grado de uso de la L1 y cuáles son sus funciones principales en el aula de ELE, bajo la influencia de diversas variables:

- El nivel de los aprendices: inicial, intermedio, avanzado. En la terminología del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2001), los niveles A, B y C.
- El perfil del grupo: alumnado monolingüe (que comparte la misma lengua materna o de referencia) o multilingüe (con estudiantes nativos de distintas lenguas).
- El contexto de aprendizaje: segunda lengua (aprendizaje de español en España) y lengua extranjera (en un entorno no hispanohablante).
- El recurso al análisis contrastivo: si se hace explícita en el aula la comparación interlingüística y en qué lengua se lleva a cabo, en su caso.
- El empleo de materiales: en determinados contextos, grupos o niveles se tiende a usar materiales monolingües, mientras que en otras ocasiones, en función de la parte de la clase o del curso, predominan los materiales bilingües.

- Las partes de la clase: si hay determinados momentos en las lecciones de español en que el cambio hacia la lengua del alumno sea más frecuente.
- La condición de nativo del profesor respecto a la L1 o la L2.
- Las creencias y actitudes de profesores y alumnos en cuanto al uso de la primera lengua en el aula de español.

Estos resultados se contrastan con entrevistas a los profesores y encuestas entre los alumnos, a fin de lograr una triangulación en la recogida de los datos y una comprensión más profunda de la alternancia lingüística. Ambas pretenden recabar información sobre las percepciones de docentes y discentes acerca del uso de la L1 en clase de español y sus creencias y experiencias al respecto.

La presentación de esta investigación se articula en los cinco capítulos de que se compone el libro. En el primero de ellos, hemos introducido el tema, desde su consideración como un elemento de interés para el profesorado por su carácter polémico (1.1.) hasta el estado de la cuestión a través de la revisión bibliográfica (1.2.), finalizando con el esbozo de nuestra propia propuesta de estudio (1.3.). A continuación, el capítulo dos, a modo de fundamentación teórica, analiza el papel de la lengua nativa de los estudiantes en el aula de segundas lenguas. A partir de su definición (2.1.), se hace un breve recorrido histórico por las principales corrientes metodológicas y su visión del cambio de código (2.2.), deteniéndonos en los lugares comunes que podemos encontrar en la bibliografía (2.3.). Ello nos lleva directamente al aula y las posibilidades de uso de la L1 allí (2.4.), junto con la proporción en que ha de emplearse (2.5.).

Entrando de lleno en el diseño de nuestro trabajo, el tercer capítulo plantea las preguntas de investigación y las hipótesis de partida (3.1.), junto con la descripción de la metodología (3.2.), los participantes y contextos (3.3.) y las dificultades metodológicas (3.4.). En concreto, proponemos diez cuestiones de investigación con sus correspondientes hipótesis, que serán respondidas a partir de los datos obtenidos en tres instituciones diferentes de enseñanza de español; dos en España y una en Estados Unidos. Estos resultados aparecen en el capítulo cuarto, que trata en profundidad cinco de ellas: si se emplea la L1 en el aula de ELE (4.1.), qué funciones realiza (4.2.), cuál es la incidencia del nivel de competencia comunicativa en el cambio de código (4.3.), qué creencias poseen docentes y discentes al respecto (4.4.) y si se respetan las políticas de empleo de la lengua meta que aplican las instituciones de enseñanza implicadas (4.5.). Al resto de preguntas aludimos tangencialmente, aunque todas ellas son tratadas de nuevo en la conclusión, que ocupa el quinto capítulo. En él, revisamos cada una de las hipótesis a la luz de nuestros resultados (5.1.), lo cual nos permite hacer balance y establecer una serie de aportaciones tanto al estudio de la ASL en general como al campo de ELE en particular, y sus correspondientes implicaciones pedagógicas (5.2.). Finalmente, concluimos abriendo las puertas de posibles investigaciones futuras sobre alternancia lingüística en el aula de idiomas (5.3.).

El deseo último de esta obra es, en definitiva, contribuir de alguna manera a enriquecer los estudios sobre ELE, cubriendo una parcela que no había sido suficientemente explorada en nuestro país, mediante unos resultados que, en última instancia, puedan extrapolarse a los procesos generales de enseñanza y aprendizaje de lenguas.

Se trata, además, de un aspecto de la glotodidáctica que afecta a cualquier profesor de español, como segunda lengua y como lengua extranjera, y que, con seguridad, se habrá planteado en más de una ocasión, independientemente de cuál sea la lengua nativa de sus estudiantes y la institución en la que enseñe.

## 2. El papel de la L1 en el aula de segundas lenguas

Como dijimos al comienzo, en el aprendizaje de segundas lenguas ningún ser humano parte de cero. Autores de reconocidísimo prestigio como Rod Ellis (1985) sugieren que la lengua materna del alumno es uno de los determinantes del proceso de aprendizaje de una L2, si bien su influencia parece decrecer conforme aumenta la competencia lingüística en lengua meta. La L1 es también uno de los factores fundamentales de influencia universal durante el aprendizaje de idiomas que menciona Lourdes Ortega (2009: 9). No obstante, como veremos, su uso responde a diversas variables, tales como el dominio de la lengua por parte del profesor, su formación profesional; el nivel educativo de los alumnos, sus características individuales; las formas de comunicación priorizadas en el aula, el tipo de actividades, etc. (Nussbaum, 1991).

Entre los aspectos que pueden estudiarse al abordar las relaciones L1/L2 en el aula de idiomas se encuentran el grado de interferencia de la L1 sobre la interlengua del aprendiz, la lengua nativa como causa de los errores, la conveniencia o no de la traducción como técnica docente y de aprendizaje o el recurso a la L1 como estrategia comunicativa (Martín Martín, 2000b: 81); la exposición al input en L1 y L2, su impacto en la motivación de los alumnos, las posibilidades de que la L1 contribuya a fomentar la adquisición de la L2 a niveles cognitivos, el cambio de código y los usos didácticos de la L1 (Turnbull y Arnett, 2002: 204); la necesidad de que los profesores nativos de L2 aprendan la lengua de sus alumnos en clases monolingües (Barker, 2003) o el papel de la L1 en el desarrollo de tareas comunicativas. Entre los usos de la L1, Sheona Hopkins (1988: 19) cita la posibilidad de comprobar la comprensión con otros aprendices que comparten la primera lengua o la explicación de las diferencias lingüísticas y culturales y la comparación de estructuras lingüísticas en L1 y L2, confundiendo, como ocurre en muchas ocasiones en la bibliografía de este tema, el emplear la lengua materna en el aula con hacer alusiones comparativas a ella (algo que, evidentemente, puede realizarse en lengua meta).

También las perspectivas de estudio son varias: desde el paradigma cognitivo hasta el sociocultural, pasando por una visión sociolingüística, que relaciona las cuestiones del aula con la realidad de las lenguas en contacto, las situaciones de diglosia, multilingüismo, los fenómenos de cambio de código o la educación en inmersión (como el trabajo de Asselah-Rahal *et alii*, 2005, que combina la perspectiva sociolingüística con la didáctica de lenguas).

Sea como fuere, estamos de acuerdo con la profesora Olga García (2006: 1) en que es necesario investigar esta cuestión "...and get aware of its pedagogical, psychological, sociolinguistic and socio-cultural implications for teacher education, for classroom practice and for the broader social context". Son muchas las raíces de este inmenso árbol que constituye la lengua materna del alumno, y a todas ellas prestaremos atención en este capítulo, comenzando por su definición.

## 2.1. L1 y L2: cambio de código, alternancia lingüística y uso de la lengua materna del estudiante en el aula de segundas lenguas

Sobre la dicotomía fundamental L1/L2 se construye el contenido de este trabajo. A pesar de que, intuitivamente, nos resulta fácil diferenciar nuestra L1 (primera lengua, lengua materna, lengua nativa, lengua natal; *first language, native language, primary language, mother tongue*) del resto de lenguas que conocemos (L2, lengua segunda, lengua no materna, lengua no nativa, lengua extranjera, lengua meta; *second language, non-native language, foreign language, target language, secondary language*), lo cierto es que la caracterización de ambas, L1 y L2, no está exenta de polémica.

Se suele considerar **L1** aquella que todo niño en condiciones normales aprende en el seno de su familia. La definición de lengua materna que ofrece la Real Academia Española de la Lengua es bastante pobre e inexacta y, a todas luces, discutible. La define como "la que se habla en un país, respecto de los naturales de él". Por el contrario, el Consejo de Europa considera lengua materna aquella que uno conoce mejor y utiliza más.

Según el *Diccionario de Lingüística* de Lewandowski (1995: 202), la lengua materna es la primera o primaria, la lengua adquirida en la primera infancia (que no precisa ser la de la madre y que no tiene que permanecer como el lenguaje de comunicación más usado).

Como vemos, cada una de estas descripciones presenta una visión distinta y complementaria, que ilustra la complejidad de este fenómeno.

La cuestión de la caracterización de la L1 ha recibido especial atención por parte de los estudios sobre bilingüismo, dando lugar a definiciones que tomaban en consideración diversos puntos de vista (Hopkins, 1988: 18):

- *Origen*: L1 es la lengua que un niño aprende primero.
- *Competencia*: L1 es la lengua que se conoce mejor.
- *Función:* L1 es la lengua que más se utiliza.
- *Actitud*: L1 es la lengua con la que uno se identifica como hablante nativo y así es identificado por otros.

En ámbitos multilingües, la cuestión resulta compleja no solo desde el punto de vista lingüístico, sino también étnico y sociocultural (Zacharias, 2003: 4). Por ello cabe distinguir entre la L1 (la que es común a todos los estudiantes de clase) y la lengua materna (la primera lengua de cada uno de los aprendices). David Atkinson (1993a: 19) pone como ejemplo una clase de inglés en Moscú. La lengua nativa de los aprendices puede abarcar el ucraniano, georgiano, lituano, letón, bielorruso, pero probablemente la L1 en el aula sea el ruso.

Las definiciones de L1 se han relacionado también con aspectos psicológicos como la lengua que configura el pensamiento, las emociones, los sueños o la concepción del mundo, y con aspectos sociales como la identidad cultural. Por ejemplo, Kecskes y Papp (2000: 1) dan cuenta de esta diversidad al recoger hasta seis definiciones distintas, a pesar de que algunas son contradictorias entre sí:

1. La lengua aprendida de la madre.
2. La primera lengua (L1) aprendida, independientemente de "de quién" se aprenda.
3. La lengua más fuerte en cualquier momento de la vida.

4. La lengua madre del área geográfica o país de residencia.
5. La lengua más empleada por una persona.
6. La lengua hacia la que una persona desarrolla las actitudes más positivas.

El Centro Virtual Cervantes, a través de su *Diccionario de términos clave de ELE*, ofrece la siguiente definición de lengua materna que, si bien extensa, incluimos aquí por su relevancia:

> Por lengua materna o L1 se entiende la primera lengua que aprende un ser humano en su infancia y que normalmente deviene su instrumento natural de pensamiento y comunicación. Con el mismo sentido también se emplea lengua nativa y, con menor frecuencia, lengua natal. Tal como se desprende de su apelativo, suele ser la lengua de la madre, aunque también puede ser la de cualquier otra persona: padre, abuelos, niñera, etc. Quienes comparten una lengua materna son considerados hablantes nativos de la lengua en cuestión, p. ej., hispanohablantes nativos. El término lengua materna se suele emplear en contraposición a lengua extranjera (LE) o a lengua segunda (L2). [...] Tras la aparente simplicidad del concepto de lengua materna yace un cúmulo de factores que en ocasiones entran en contradicción entre sí, por lo que el término lengua materna no siempre resulta unívoco. La complejidad del término se pone de manifiesto si se compara lo que unos y otros usuarios de la lengua, incluidos los especialistas, entienden por lengua materna; he aquí algunos criterios considerados en la caracterización del concepto:
>
> 1. la lengua propia de la madre;
> 2. la lengua habitual en el seno de la familia, transmitida de generación en generación; la primera lengua que uno aprende, la lengua en la que uno empieza a conocer el mundo;
> 3. la lengua en la que uno piensa, la que conoce mejor y en la que se comunica con mayor espontaneidad y fluidez y con menor esfuerzo, y, por todo ello, la lengua que uno prefiere emplear tanto en situaciones de máxima complejidad intelectual como en aquellas otras de máxima intimidad;
> 4. la lengua que uno siente como propia, como parte de su identidad individual y de su propia comunidad.
>
> Ciertamente, en una comunidad monolingüe una misma lengua (la única propia) se adapta perfectamente a todos esos criterios. Sin embargo, en las cada vez más comunes sociedades plurilingües la cuestión no es tan simple, p. ej., la primera lengua que uno aprende puede dar paso a otra lengua de mayor prestigio y que con el tiempo llegue a convertirse en la lengua dominante del individuo plurilingüe. En casos como éste, y en muchos otros, se puede considerar que la primera lengua de un individuo —entendida como la lengua que domina mejor— no es necesariamente la misma a lo largo de toda su vida, puede cambiar, p. ej., al emigrar a otro país. Algunas personas aprenden dos o más lenguas en su tierna infancia; en estos casos se considera que estos individuos plurilingües tienen varias lenguas maternas (p. ej., una de la madre, otra del padre y otra de la sociedad en que se cría), si bien con el transcurso del tiempo alguna de ellas suele convertirse en la dominante, relegando la(s) otra(s) a un segundo plano.

Nosotros asumiremos una concepción amplia de la noción de primera lengua que incluya las posibilidades 3, 4 y 5 recogidas por la definición del CVC, y nos serviremos indistintamente de los términos *L1, primera lengua, lengua materna* y *lengua nativa* para referirnos a la misma realidad.

Frente a ella, siguiendo de nuevo el *Diccionario de términos clave de ELE*, la **L2** es "la lengua que constituye el objeto de aprendizaje, sea en un contexto formal de aprendizaje o en uno natural". Suele hacer alusión a cualquier otra lengua que no sea L1 (una tercera lengua, cuarta... y no solo segunda), aprendida mediante instrucción o por inmersión, pero que, a todas luces, no se identifica con la L1 del aprendiz, y cuyo grado de dominio es, en la amplia mayoría de casos, inferior.

El *Diccionario de lingüística moderna* de Alcaraz Varó y Martínez Linares (1997: 324) se hace eco de esta oposición, relacionando la L1 con la adquisición del lenguaje y la L2 con el entorno:

> En la teoría de ADQUISICIÓN (Y APRENDIZAJE) DE LENGUAS se distinguen los siguientes términos: **lengua madre** o **lengua materna**, que es la lengua con la que se llevó a cabo la ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE de un individuo; **lengua segunda**, que suele ser la oficial administrativa en comunidades plurilingües, utilizada en la educación, en la Administración, etc., y **lengua extranjera**. (Mayúscula y negrita original).

Algunos lingüistas, como Griffin, se refieren a esta dicotomía como de "términos subjetivos":

| L1 | L2 |
|---|---|
| Primera lengua | Segunda lengua |
| Lengua nativa | Lengua no-nativa |
| Lengua materna | Lengua extranjera |
| Lengua primaria | Lengua secundaria (o no-primaria) |
| Lengua fuerte | Lengua débil |

Cuadro 1.1. Términos "subjetivos" para referirse a lenguas aprendidas. (Griffin, 2005: 22).

Griffin comenta todas estas denominaciones y los problemas que presenta cada una. En primer lugar, L1 y L2 hacen referencia al orden cronológico de aprendizaje lingüístico; el problema surge en los casos en que las lenguas no se aprenden en este orden, sino simultáneamente. ¿Cuál es entonces la L1 y cuál es la L2? ¿Funcionan las dos como lenguas maternas; es decir, las dos son L1?

*Lengua nativa* y *lengua no-nativa* también resultan problemáticos. Ambos aluden al lugar de origen del aprendiz, pero sabemos que, en el caso de muchas personas, su origen no siempre corresponde a la lengua que más domina.

*Lengua materna* y *lengua extranjera*, términos tradicionales utilizados con frecuencia, presentan problemas de aceptación político-social, en palabras de Griffin. En el caso del primero, hoy en día se reconoce plenamente que, en muchos casos, no es la madre la que más input aporta al entorno del niño, y por ello se habla ya de *habla del cuidador* (*habla de guardián*, traduce Griffin, del inglés *caretaker's speech*, p. 23). Su antónimo no es *lengua paterna*, sino que se suele contraponer el término *lengua extranjera*, "pero con la complicada situación lingüística dentro de la mayoría de las naciones, asignar la etiqueta "extranjera" a una lengua en ciertas comunidades de habla, puede causar graves problemas socio-políticos" (Griffin, 2005: 23).

*Lengua primaria* y *lengua secundaria*, al igual que *lengua fuerte* o *lengua débil* indican

sobre todo el nivel de dominio lingüístico. Suelen emplearse cuando se desea evitar los problemas de origen o entorno de aprendizaje, si bien tampoco la competencia es fácil de describir o usar como referencia fidedigna.

Tras esta breve revisión, Griffin concluye que

> ...los términos subjetivos utilizan supuestos más bien tradicionales según los cuales la L1 se aprende desde la infancia (cuándo) en un entorno natural escuchando a la madre y dentro de una comunidad monolingüe (dónde), y hasta un máximo nivel de dominio (hasta qué consecución). La L2 supone la existencia previa de alguna L1 relativamente bien formada (cuándo), generalmente en un aula (dónde), y de una forma parcial o con una diferencia muy clara de dominio entre las dos (hasta qué consecución). Como hemos visto, estos supuestos no funcionan en todos los casos, y de hecho presentan más confusión que clarificación. (Griffin, 2005: 24).

A estos términos subjetivos contrapone Griffin los términos objetivos *lengua de comunicación común (o amplia)*, *lengua estándar*, *lengua regional*, *lengua nacional*, *lengua oficial*, *lengua moderna/lengua clásica* y *lengua de herencia*, cuya definición no resulta tan problemática como la de los términos anteriores.

En otros trabajos de Lingüística aplicada a la enseñanza de ELE, como en el de Koike y Klee (2003), hallamos definiciones tan vagas y redundantes como la siguiente:

> La primera lengua (L1) es la lengua materna de cada individuo: la lengua que se aprende desde la infancia. La segunda lengua (L2) es la lengua que uno aprende después de la primera, ya bien sea en la niñez después de los tres años, en la adolescencia o como adulto. Se aprende la L2 cuando ya se ha aprendido la L1 y, por tanto, ya se cuenta con un sistema lingüístico en el cerebro. Normalmente la L2 es una lengua que el individuo ni domina, ni para la cual tiene intuiciones totalmente confiables. (Koike y Klee, 2003: 3-4).

No obstante, algunos investigadores (Ortega, 2009: 5) han señalado los prejuicios monolingües que este tipo de oposiciones suele encerrar, al poner como paradigma la competencia comunicativa que caracteriza al hablante nativo (y que no suele alcanzar un no nativo), tal como hacen Koike y Klee en la cita que precede a estas líneas.

En cualquier caso, y como hemos dicho previamente, nosotros emplearemos una concepción amplia de la L1, utilizando indistintamente todos esos términos subjetivos para denominar al sistema lingüístico previo que los alumnos portan al aula y que, en muchas ocasiones, sirve de instrumento de mediación en el aprendizaje de la lengua meta o L2, que en nuestro caso se trata del español.

Por otro lado, uno de los fenómenos de la comunicación humana a los que presta atención nuestro trabajo es el **cambio de código** o ***codeswitching***. Según Cook (2001b: 102), consiste en "going from one language to the other in mid-speech when both speakers know the same two languages". Se trata de un fenómeno común en el habla de los bilingües, un hecho cotidiano en las sociedades multilingües. Buen ejemplo de ello es el título del famoso artículo de Poplack "Sometimes I'll start a sentence in English y termino en español" (1980), que presenta las restricciones a las que están sujetos los

cambios de código.

Según el *Diccionario de lingüística moderna* de Alcaraz Varó y Martínez Linares (1997: 136), el *cambio, alternancia* o *conmutación de código*

> alude en SOCIOLINGÜÍSTICA al uso alterno de dos lenguas en el mismo discurso, esto es, al cambio o paso de un NIVEL (REGISTRO, ESTILO, DIALECTO) de un CÓDIGO, o sistema lingüístico, a otro nivel del mismo, o también de un código o lengua a otro código, en los que son BILINGÜES. Gumperzs (1985: 59) lo define como la yuxtaposición en el mismo discurso de pasajes de habla que pertenecen a sistemas lingüísticos diferentes. De acuerdo con López Morales (1993: 171 y sigs.), el 'cambio de código' está regido por requisitos funcionales y pragmáticos, entre ellos la etnicidad del interlocutor y el registro o grado de formalidad. Este cambio sólo está permitido en enunciados que al ser trasladados de una lengua a otra resultan gramaticales en las dos. El análisis del 'cambio de código' muestra las maneras en que dos lenguas pueden reconciliar sus diferencias pero no modificarlas, hasta dar por resultado una forma de comunicación tan funcional como la del habla monolingüe. (Mayúscula original).

Ahora bien, no hemos de perder de vista la consideración que, respecto al cambio de código, realiza el sociolingüista Francisco Moreno Fernández, al afirmar que: "Ante todo, hay que saber que la alternancia se da, no en los hablantes o grupos sociales que tienen problemas para dominar alguna lengua, sino todo lo contrario, en aquellos que han adquirido un dominio suficiente de dos códigos, en los bilingües" (1998: 272-273). Así lo entiende también Vinagre Laranjeira (2005).

Esta matización, con la que coincidimos plenamente, nos permite enmarcar este trabajo no en la tradición sociolingüística, sino en la correspondiente a la Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas; en particular, en lo relativo a la ASL. A pesar de observar fenómenos de alternancia lingüística equivalentes a los descritos en el campo de la Sociolingüística, resulta determinante el factor de competencia lingüística de los hablantes: los cambios de código que se producen en la clase de idiomas no responden, por la naturaleza misma de la propia aula de lenguas y de sus participantes, a los patrones de descripción y uso que la alternancia lingüística presente en hablantes que pertenecen a comunidades bilingües[5]. Las funciones de este cambio de código no son, por consiguiente, del mismo rango, ni su estudio puede medirse atendiendo a los mismos criterios.

Una vez realizada dicha salvedad, hemos de apuntar también que los trabajos sobre contacto de lenguas (Siguan, 2001) y todos los fenómenos de índole sociolingüística ligados a estas situaciones han contribuido enormemente a enriquecer los estudios sobre ASL[6], al aportar a esta subdisciplina lingüística diversos conceptos (tales como el de *transferencia*, por ejemplo, o el mismo término *cambio de código*), herramientas de análisis y perspectivas sin las que jamás se hubiera escrito una historia de la enseñanza de idiomas tal como la conocemos en la actualidad.

Por tanto, nuestra investigación sobre la alternancia lingüística L1/L2 en el aula de

5. De hecho, las alternancias lingüísticas en hablantes bilingües están sujetas a restricciones gramaticales particulares y restricciones universales que resultan inoperantes en el caso de los aprendices de idiomas, por su desconocimiento de la gramática y las reglas de construcción de la lengua meta (Appel y Muysken, 1996: 175-191).

6. Y buena muestra de ello es el libro de Moreno Fernández *Adquisición de segundas lenguas: variación y contexto social* (2000a), que traduce y completa los originales de Preston y Young, así como el artículo de Montes Granado (1996) sobre la dimensión sociolingüística de la lengua durante la enseñanza de idiomas.

ELE ha de entenderse no como una obra de corte sociolingüístico que sigue la línea de estudios sobre bilingüismo y contacto de lenguas, sino como un eslabón en la cadena de trabajos sobre el uso de la lengua materna en el aula de segundas lenguas que se han desarrollado al amparo de la Lingüística aplicada a la ASL, y que viene a cubrir, de alguna manera, el hueco que existe en la tradición española entre los trabajos similares.

Y es que, en el aprendizaje de lenguas, el cambio de código es un fenómeno frecuente. De hecho, en los casos en que el profesor conoce la primera lengua de sus alumnos, la misma clase de idiomas se convierte en una *codeswitching situation* (Cook, 2001b: 105), puesto que se producen saltos de la L1 a la L2 y viceversa en el desempeño de funciones como el manejo de la clase, las explicaciones o las instrucciones. También Muñoz Hernández (2005: 38) reconoce que la clase de idiomas constituye una comunidad de habla y que, por ello, no es ajena a la alternancia de códigos. Por esta razón, muchos docentes han empezado a utilizar el término *cambio de código* o *codeswitching* para designar el uso de la L1 en el aula de L2, tal como apunta Ernesto Macaro (2003: 42):

> ...a number of researchers including myself have stopped using what might be considered pejorative terms for the use of the L1 in the classroom (for example, 'recourse to L1', as in Macaro 1997) and opted for the more positive term, *codeswitching* (switching between two or more languages). French researchers now use an equally positive term: *alternance*[7].

De este modo, la denominación *cambio de código* alude igualmente al fenómeno que tratamos en estas páginas, es decir, al empleo de la L1 en el aula de L2. Entendemos este concepto, entonces, en el mismo sentido que Macaro, tomado de la Sociolingüística y aplicado a la comunidad de habla que constituye el aula de idiomas.

Casi todas las referencias al cambio de código en el aula incluyen alusiones a su uso en el mundo exterior, tal como lo entiende la Sociolingüística. Si en estos casos la alternancia lingüística forma parte del discurso habitual de los hablantes bilingües en sus interacciones diarias, ¿por qué no hacer empleo de ella en el aula? ¿Por qué no preparar a los alumnos para su uso fuera de clase? Ésa es la propuesta de Macaro (2003: 42), que defiende el empleo del cambio de código como estrategia de comunicación en el aula al mismo nivel que la modificación del input realizada por el profesor e, incluso, del mismo valor que las modificaciones interaccionales entre profesores y alumnos. Se muestra muy claro al respecto: "There is as yet no evidence that teacher codeswitching correlates with increased learner use of the L1 in oral interaction [...]. Conversely, there is no evidence that banning the L1 from the classroom produces better L2 learning" (Macaro, 2003: 42).

Algunos de los principales trabajos sobre L1 en el aula de L2 se refieren a esta cuestión explícitamente como *cambio de código* o *codeswitching* (Camilleri, 1996; Hancock, 1997; Fotos, 2001; Macaro, 2001, 2005; Turnbull y Arnett, 2002; Rolin-Ianziti y Brownlie, 2002; Muñoz Hernández, 2005; Liebscher y Dailey-O'Cain, 2005) y es por ello por lo que se erige como una noción fundamental en este trabajo.

7. Siendo el ejemplo paradigmático el número especial de la revista francesa *Etudes de Linguistique Appliquée* coordinado por Véronique Castellotti y Danièle Moore y titulado *Alternances des langues et apprentissages* (1997). La memoria de máster de Jiménez Sánchez (2012) habla de "alternancia códica".

Sin embargo, en muchas ocasiones, la bibliografía sobre enseñanza y aprendizaje de lenguas no alude al posible uso de la primera lengua, como ocurre, por citar un ejemplo español, en el libro de Aquilino Sánchez *Enseñanza y aprendizaje en la clase de idiomas* (2004). Dicha obra analiza, a lo largo de doscientas páginas, las cuestiones relativas al aula de lenguas extranjeras y su entorno, el papel de profesor y alumno, la selección de materiales, la tipología, ritmo y secuenciación de actividades y la integración, interacción y la evaluación en el aula. Sin embargo, apenas dedica un párrafo al papel de la L1 del alumno durante el aprendizaje, y únicamente lo hace en el subapartado "Uso de la L1 y L2 por parte del alumno", donde, además, ni siquiera menciona la lengua materna:

> El sentido común de profesores, de alumnos y de cualquier observador externo basta para percatarse de la incidencia que el uso de la L2 tiene en el logro de los objetivos docentes. Los resultados de la aplicación de las distintas metodologías a través de la historia han dejado una huella clara al respecto. Mientras el método tradicional, basado en la gramática y la traducción, no favorecía el uso de la L2, especialmente en su vertiente oral, otros métodos, como el *Directo* o el *Comunicativo* sorprendieron, cada uno en su tiempo, por el énfasis que ponían en el dominio de la lengua hablada. La práctica ha sido, es y será siempre reconocida como el camino no ya adecuado, sino necesario para adquirir una determinada destreza lingüística. Si el dominio de una lengua supone poder comunicarnos con otros hablantes, la práctica interactiva es imprescindible. El tiempo utilizado en el uso y práctica de la L2 tiene una relación directa e indiscutible con el grado de aprendizaje alcanzado (Sánchez, 2004: 154).

En cualquier caso, quienes se han ocupado de ella en la historia de la enseñanza de segundas lenguas la han tratado casi siempre como un elemento polémico; como esa manzana de la discordia de la metodología glotodidáctica, como veremos a continuación.

## 2.2. La manzana de la discordia: breve historia de la L1 en la clase de L2

Ya conocemos la historia. Eris, diosa de la discordia, no fue invitada a la boda de Peleo y Tetis. Al saber que Hera, Afrodita y Atenea sí acudirían a la fiesta, preparó su venganza: envió una manzana de oro con una inscripción que rezaba "para la más bella". Como todas ellas se disputaban el trofeo, Zeus nombró a Paris juez de la liza. Cada una de las diosas ofreció grandes recompensas, pero Paris eligió a Afrodita, que le había prometido el amor de Helena de Troya. Ante aquel *juicio de Paris*, Atenea y Hera prepararon la guerra contra Troya. Y fue por ello por lo que aquella manzana recibió el nombre de "manzana de la discordia".

También en la Lingüística aplicada a la adquisición de segundas lenguas existe una manzana de la discordia, llamada "el uso de la lengua materna del alumno en el aula de idiomas". Por ella ha habido grandes peleas, ríos de tinta y firmes políticas educativas que determinaban irremediablemente el futuro lingüístico de los aprendices de lenguas.

Como avanzamos en el capítulo anterior, la historia del uso de la L1 en el aula de L2 ha estado marcada por su largo destierro que, prácticamente, recorre de principio a fin el siglo XX. El veto a a la lengua de los estudiantes se ha manifestado en distintos grados (Cook, 2001a). El más radical, la absoluta prohibición de emplear la L1 en clase de L2 (*Ban the L1 from the classroom*), únicamente posible cuando el profesor no conoce la lengua de sus alumnos (en otras circunstancias, resulta poco probable que no se recurra a ella). En su versión más suave, esta consigna se nos presenta como un intento de máxima reducción del uso de L1 en el aula (*minimise the L1 in the classroom*), es decir, de limitar su uso al mínimo. Por último, una visión más optimista de este vacío a la lengua materna es la cláusula de potenciar al máximo la L2 en el aula, enfatizando las ventajas del rendimiento de la L2 en lugar de los peligros de la L1: "Don't ban mother-tongue use but encourage attempts to use the target language", decía Jane Willis (1996: 130), refiriéndose al aprendizaje por tareas. En todas estas posturas se asume, explícita o implícitamente, que la lengua meta es positiva y, la lengua primera, negativa[8]. De hecho, como apunta Elsa Auerbach en su famosísimo artículo de 1993, a pesar de la gran oposición actual al *English-Only movement* por parte de los defensores de la educación bilingüe y el apoyo a los derechos lingüísticos ("advocacy for language rights", Auerbach, 1993: 9), muchos profesores de inglés en Estados Unidos continúan pensando que el inglés "is the only acceptable medium of communication within the confines of the ESL classroom" (Auerbach, 1993: 9).

Como ha ocurrido en otras áreas de la historia del aprendizaje de idiomas, la consideración del papel de la primera lengua en el aula ha sufrido un movimiento pendular tanto en los métodos de enseñanza como en las teorías de aprendizaje (Duff, 2005) y, como ya hemos avanzado y tendremos oportunidad de comprobar, no ha estado exento de polémica en todo este tiempo ("there have been cyclical fluctuations [...] often determined by political rather than pedagogical factors", Auerbach, 1993: 12; "...the place of the mother-tongue as been subject to violent swings of the pendulum", Prodromou, 2001; "There have always been contradicting views about whether to use the mother

8 Çelik (2008: 75) lo expresa así: "As in other EFL contexts, in Turkey, too, foreign language teachers have long thought that using the mother tongue in language classrooms is a dreadful and risky action, one that they should avoid taking".

tongue of the students in the foreign language classroom", Tang, 2002: 1; "constant fluctuations", Rodríguez Juárez y Oxbrow, 2008). Esta observación conduce a Costas Gabrielatos (2001: 6) a catalogar el uso de la L1 como *la manzana de la discordia*, que ha sido el origen de arduas discusiones durante décadas.

A pesar de este vaivén, en la formación de muchísimos profesores de idiomas, especialmente relacionados con la enseñanza del inglés, pesa la tradicional consigna de no emplear la L1 en sus clases ("This advice is echoed in almost every teaching manual", dice Cook, 2001b: 4; "Extensive, if not exclusive, use of the target language is a long-standing tenet of second language (L2) teaching", Edstrom, 2006: 276), en lugar de plantearse cuándo y cómo usarla para lograr el máximo beneficio de los estudiantes (Larrea, 2002). "The matter is rather complex and the only thing I would prohibit in the present debate is the word 'prohibition'", decía un profesor italiano en un foro de debate sobre el uso de la L1 (Stanley, 2002). No son pocos los profesores que se han rebelado ante esta imposición, tachándola de absolutista, pues, ¿quién tiene el derecho de decidir qué lengua hablar? (Reineman, en Stanley, 2002). El hecho de servirse de la L1 en el aula no significa que se convierta en la lengua dominante, sino que su empleo es recomendable dentro de unos límites y para fines pedagógicos (Snyder, en Stanley, 2002). El fracaso en el aprendizaje de idiomas se ha achacado muchas veces al abuso de la L1 y no a la falta de motivación de los alumnos para utilizar la L2, por ejemplo.

Sea como fuere, la prohibición de hablar la lengua materna (*ban on L1 from the classroom*) ha sido, a la vez, un principio metodológico y una regla de comportamiento en clase por la que millones de aprendices han pagado otras tantas sumas de dinero (David Ross, en Stanley, 2002). Y tanto aprendices como instructores se preguntan: ¿Dicha prohibición favorece el aprendizaje?

En este punto hemos de incluir un apunte que quizá nos ayude a comprender la situación en toda su extensión. La enseñanza de idiomas actual ha tendido a copiar, indiscriminadamente, el modelo de didáctica del inglés en Estados Unidos (*ESL*, *English as a Second Language*). En dicho contexto, tradicionalmente se ha establecido la distinción entre los programas de educación bilingüe, en los que los alumnos estudiaban en L1 y L2 los contenidos académicos, y los programas de inmersión[9], en los que se aplicaban las políticas de *English-Only*. A esta imposición subyacía la idea de que la máxima exposición a la lengua meta en situaciones comunicativas resultaría en un aprendizaje exitoso de la lengua (Fotos, 2001: 330). En consecuencia, se disuadía abiertamente a alumnos y profesores de que emplearan la primera lengua, puesto que entorpecería el proceso de adquisición. Auerbach (1993: 12 y ss.) relaciona la prohibición de usar la lengua nativa con factores más bien políticos, cuya raíz se remonta al siglo XIX. Se refiere a cuestiones de xenofobia y a la americanización de los Estados Unidos, que incluía una feroz política lingüística contra cualquier idioma que no fuera el inglés. Se exigió que los docentes de inglés fueran nativos, hasta el punto de valorar esta cualidad por

9. A pesar de la referencia a los programas de inmersión en el ámbito norteamericano, lo cierto es que las experiencias más famosas son las llevadas a cabo en Canadá para la enseñanza del francés. A este respecto merece la pena citar el *Saint Lambert Experiment*, una escuela para anglófonos en Quebec que ofrecía su enseñanza en francés, y que constituyó el inicio de los programas de inmersión canadienses, uno de los modelos más imitados y citados en la bibliografía de este campo. En nuestro país tenemos las referencias de los programas bilingües de Euskadi y Cataluña (Zabaleta, 1995: 10 y ss.). Para una revisión de la introducción del bilingüismo en los sistemas educativos y una evaluación de los resultados de las diversas opciones llevadas a cabo en los programas de inmersión del estado español, con especial atención a Cataluña, cfr. Vila y Siguan (1998).

encima de la formación del profesor. Ello cuajaba perfectamente con las consignas del método directo, de modo que, desde entonces y hasta la actualidad, se han dado por válidas unas prácticas docentes (el uso exclusivo de la lengua meta en el aula) como si estuvieran basadas en sólidos principios pedagógicos, cuando en realidad su origen se relaciona con tendencias ideológicas.

Además de esto, Auerbach (1993: 15) se queja de que los programas bilingües y la enseñanza de inglés como segunda lengua se ven como cosas distintas, y lo que es bueno en un caso, según han demostrado distintas investigaciones, parece no serlo en el otro, en alusión al empleo de la L1, admitido en la educación bilingüe y prohibido en los programas de inmersión.

Esta misma cuestión es tratada por Chaudron (1988: 121), quien afirma que, en los programas bilingües, las investigaciones demuestran que el uso de la primera lengua es más bien escaso: "...surprisingly low rates of L1 use have been observed, even when bilingual teachers and aides have been employed for L1 maintenance".

Independientemente del camino que recorran los teóricos y la prescripción de cada método de enseñanza, y con relación a dicha prohibición, lo cierto es que en cada rincón del mundo hay un profesor de idiomas (nativo y no nativo) con su propia y peculiar visión del papel de la lengua nativa de sus alumnos. Algunos, con declaraciones tan evidentes como la de Wolfgang Butzkamm en su artículo "How I changed my mind and started using the mother tongue in the foreign language classroom"[10].

Otros, en foros de internet y blogs, dejan entrever su experiencia como profesores de lenguas aquí y allá, con políticas educativas que prohibían el uso de la L1 de los estudiantes, lo cual creaba situaciones de malestar entre los alumnos si se seguían fielmente las normas dictadas por las autoridades académicas, o entre el profesorado cuando tales pautas se infringían (Burden, 2000). El foro de discusión sobre el uso de la L1 "Using the First Language in Second Language Instruction: if, when, why and how much?", editado por Karen Stanley en 2002 para la revista electrónica *TESL-EJ, Teaching English as a Second or Foreign Language*, recibió más de treinta entradas de alumnos, profesores en formación y en activo, editores y lingüistas de uno y otro lado del Atlántico que entre mayo de 2000 y junio de 2001 discutieron los pros y los contras de este uso. Como la misma Karen Stanley (2002) reconoce, hay un amplio abanico de opiniones respecto al grado de uso de la L1 en el aula: desde quienes defienden la prohibición total de emplear la primera lengua hasta el resto de propuestas que prefieren un uso limitado. Todo ello dependerá, según Stanley, de factores como las normas sociales y culturales, la motivación de los estudiantes y sus objetivos, la edad, la metodología empleada, el contexto de aprendizaje, el nivel y el perfil monolingüe o multilingüe del grupo. A estos factores añade Portaluri (en Stanley, 2002) la L1 de los aprendices, la ratio de estudiantes por profesor y la duración de la clase y del programa en que se incluye, entre otros.

El profesor Glenn Levine (2003) sugiere, además, el papel de la formación didáctica recibida, los conocimientos sobre la adquisición de segundas lenguas, la política del centro de estudios y la experiencia docente, aunque reconoce que muchas veces la práctica diaria responde más a las intuiciones del profesor en cada caso que a cualquier otro factor.

10. Publicado en http://www.fremdsprachendidaktik.rwth-aachen.de/Ww/changed.html

Y la verdad es que, a pesar de la extendidísima recomendación impuesta de no recurrir a la L1 en el aula de L2, la realidad es bien distinta[11]. Así lo reconoce Francine Chambers (1991: 27): "The belief that the foreign language should be used as the teaching and learning medium appears to be shared by many teachers and yet, despite this commonality of intent, practice varies greatly". Para los profesores de inglés como lengua extranjera resulta casi imposible no emplear la lengua nativa de los aprendices especialmente en los niveles más bajos (Tang, 2002: 1). Edgar Larrea (2002) presenta el panorama de la enseñanza de inglés como lengua extranjera en Latinoamérica, donde en la mayoría de ocasiones, alumnos y profesor comparten la primera lengua. Sin embargo, la dinámica de estas clases monolingües queda lejos de las aulas de inglés multilingües, que se dan tanto en Estados Unidos como en Europa, y en donde la política de *English-Only* es perfectamente válida cuando el inglés no es solo lengua meta y de instrucción, sino que desempeña también el papel de lengua franca. Además, la cuestión de cuánta lengua meta emplea el profesor y en qué contextos lo hace, lo mismo que cuánta lengua meta esperan utilizar los aprendices, está indisolublemente unida a otras prácticas de clase (Levine, 2003: 343), como veremos en 2.5.

Lo cierto es que la enseñanza de lenguas modernas ha tomado como válidos todos los presupuestos asumidos por la enseñanza de inglés como segunda lengua, sin tener en consideración las circunstancias particulares de cada contexto y de cada grupo de alumnos, lo cual ha desembocado en la creación de mitos y ficciones monolingües, totalmente alejados de la situación real del aula (Belz, 2002: 211; Çelik, 2008: 75), en la que, muchas veces, el profesor comparte la lengua materna con el alumno. Baste como ejemplo el libro de Tony Lynch *Communication in the Language Classroom* (1996), que analiza la interacción en el aula (especialmente, la negociación) y los discursos de profesor y alumno. No cita ni una sola vez el uso de la lengua materna, cuando los docentes de grupos monolingües saben de sobra que la L1 forma parte del discurso habitual en la clase de lenguas extranjeras (Cole, 1998). Ello lleva a Miles (2004: 2) a distinguir, para la enseñanza de idiomas, entre un enfoque monolingüe (*Monolingual Approach*) caracterizado por el uso exclusivo de la lengua meta, y un enfoque bilingüe (*Bilingual Approach*), que incluye a los partidarios del empleo de la primera lengua en el aula.

Por ello, a pesar de las discrepancias existentes en torno al uso de la L1 en el aula de L2[12], "...the current trend suggests that it is necessary to at least re-evaluate the role of the students' L1 in the process of foreign language learning" (Zacharias, 2003: 38), ya que en torno a esta cuestión las posturas adoptadas han tendido a los extremismos ("There seems to be an all-or-nothing view", Auerbach, 1993: 15; "...most teachers either fall on one side or the other", Cunningham, 2000; "...current tendencies to completely avoid L1 use in student interaction", Antón y DiCamilla, 1999: 245; "The L1 must be avoided at all costs", considera una de las participantes en el estudio de Macaro, 2001: 545; "...the risk is too great in some situations for the teacher to adhe-

11. Gill (2005: 2) recoge el testimonio de una colega eslovaca que observó una clase de francés en Londres en la que, exactamente, se emplearon únicamente siete palabras de la lengua meta durante toda la sesión. Considera que, a pesar de los tabúes, las normas, los sentimientos de culpa y las prohibiciones, en muchos contextos educativos la tónica es el uso predominante de la primera lengua.

12. Para una amplia relación de los argumentos a favor y en contra del uso de la primera lengua en el aula de L2, vid. Galindo Merino, 2011.

re strictly to a principle", Chambers, 1991: 29; "no one should go to extremes in the debate of the use of L1 or L2", Wang, 2002: 6; "FL is not an all-or-nothing affair", Butzkamm, 2003: 37).

Esta cuestión del debate sobre el uso de la L1, insoslayable a lo largo de toda la bibliografía sobre cambio de código en el aula de idiomas, ocupa una posición destacada entre los lugares comunes de los trabajos de este campo, a los que dedicamos el siguiente apartado.

### 2.3. De 'tema tabú' a 'tentación': lugares comunes de los trabajos sobre alternancia lingüística en el aula de idiomas

Lo primero que llama la atención al repasar la bibliografía sobre el uso de la L1 en el aula de L2 es la amplitud y variedad de metáforas a que ha dado lugar. Gran parte de los autores que tratan este aspecto de la enseñanza de idiomas se refiere a él en términos de conflicto, tal como señalan Castellotti y Moore (2002: 16) en su guía sobre la diversidad lingüística en Europa: "...il apparaît que le rapport à la langue première reste perçu de comme un obstacle ou, pour le moins, un problème". Y esto ha sido así especialmente en el campo de la enseñanza del inglés: "Using the student's first language has been a taboo so ingrained and pervasive in English Language Teaching that none other rivals it. It has long been a hush-hush, behind-closed-doors phenomenon, if it happened at all" (Wajnryb, 2004: 88). De hecho, desde finales del siglo XIX, el papel de la primera lengua ha sido el segundo problema metodológico más discutido, después de la gramática (Butzkamm, 2003: 29).

Así, son frecuentes las expresiones como "**debate**" (*debate*, Lucas y Katz, 1994; Cunningham, 2000; Macaro, 2001; Prodromou, 2001; Wang, 2002; Levine, 2003; Miles, 2004; Duff, 2005; Kim y Elder, 2005; Stapa y Abdul Majid, 2006; Rolin-Ianziti y Varshney, 2008; Rodríguez Juárez y Oxbrow, 2008); "**polémica**" (*polemic*, Thoms, Liao y Szustak, 2005); "**daño**" (*harm*, Cook, 2001a); "**controversia**" (*controversy*/*controversial*, Storch y Wigglesworth, 2003; Kim y Elder, 2005; Hsin-Yin, 2005; Hitotuzi, 2006; Rodríguez Juárez y Oxbrow, 2008; Song y Andrews, 2008); "**tema controvertido**" (*a vexed question*, Cook, 2001a; *a contentious issue*, Miles, 2004; Thoms, Liao y Szustak, 2005; *an unresolved issue*, Çelik, 2008); "**conflicto**" (*conflict*, Macaro, 2001; *conflicting terms*, Rolin-Ianziti y Varshney, 2008); "**meterse en la boca del lobo**" (*I feel like I'm entering the lion's den*, Connick-Hirtz, en Stanley, 2002); "**el ojo del huracán**" (*the hot seat*, Auerbach, 1993); "**enemigo del aprendizaje**" (*an enemy of learning*, Snyder, en Stanley, 2002); "**lucha**" (*struggle*, Cole, 1998); "**batalla**" (*battle*, Çelik, 2008); "**anómalo**" (*anomalous*, Belz, 2002); "**un arma de doble filo**" (*a double-edged sword*, Garbacz, en British Council, 2008; también, una de las docentes de nuestro estudio); "**tabú**" (*taboo*, Buckmaster, 2000; Macaro, 2001; Prodromou, 2001; Deller y Rinvolucri, 2002; Wajnryb, 2004; Mahmoud, 2006; *lunatic taboo*, Gill, 2005; *tabou*, Castellotti y Moore, 2002); "**dilema**" (*persistent dilemma*, LaVan, 2001; Çelik, 2008); "**estigma**" (*stigma*, Levine, 2003); "**una mala costumbre**" (*a bad habit*, Shaikh, en Britisch Council, 2008); "**un enorme problema**" (*a huge problem*, Carless, 2008); "**hostilidad**" (*hostility*, Gill, 2005); "**uso ilícito de la L1**" (*illicit use of L1*, Belz, 2002: 211); "**caos**" (*chaos*, Gibicsar, en British Council, 2008); "**peligroso**" (*dangerous*, Rodríguez Juárez y Oxbrow, 2008; *danger*, Rolin-Ianziti y Varshney, 2008); "**barrera**" (*barrier*, Çelik, 2008); "**obstáculo**" (Nussbaum, 1991; *obstacle*, Auerbach, 1993; *hampering use*, Larrea, 2002; *hindrance*, Belz, 2002; Turnbull y Arnett, 2002; Bawcom, 2002; Zacharias, 2003; Varshney y Rolin-Ianziti, 2006; Rolin-Ianziti y Varshney, 2008; Rodríguez Juárez y Oxbrow, 2008)[13]. Anthea Tillyer, de la Universidad de Nueva York, afirma categóricamente que es importante que los profesores se liberen de la **tiranía** del uso de la L1 (*it is important for TEACHERS to be freed of the tyranny of use of L1*, en Stanley, 2002. Mayúscula original). También Rolin-Ianziti y Varshney (2008: 262) hablan de la **liberación** de la L1 (*learners*

13. Todas las traducciones de términos del inglés son nuestras, con los consecuentes posibles errores.

*may have difficulty freeing themselves from the L1*). El súmmum de esta imagen nos lo ofrece la descripción de la enseñanza de lenguas hecha por Julie Belz (2002: 211): "L1 use in foreign language study has appeared in the scholarly narratives of SLA and FLT as ***the greatest crime*** of the learner, a sin to be avoided at all costs" (cursiva y negrita nuestras).

Tan extendida está la concepción del uso de la L1 como una cuestión polémica, que muchas de las fuentes consultadas aluden a este hecho ya desde el mismo título: "La lengua materna en clase de lengua extranjera: entre la ayuda y el obstáculo" (Nussbaum, 1991); "Alternance codique en classe de langue: Rupture du contrat ou survie?" (Simon, 1998); "Using L1: What Kind of Sin?" (Buckmaster, 2000); "The role of the mother tongue in FL classrooms: death of a dogma" (Butzkamm, 2003); "Student perceptions of L1 use in the foreign language classroom: Help or hindrance?" (Varshney y Rolin-Ianziti, 2006); "L1 in the EFL classroom: more a help than a hindrance?"[14] (Rodríguez Juárez y Oxbrow, 2008); "Uso de la L1 en el aula de ELE: beneficio o perjuicio" (González García, 2009). Algunas cobran incluso ciertos tintes shakespearianos: "To switch or not to switch: the role of code-switching in the elementary bilingual classroom" (González y Maez, 1980); "Native Language in the Beginning Adult ESL Classroom: To Use or Not To Use" (Cunningham, 2000); "Should we (or should we not) use L1 in the communicative English classroom?" (Larrea, 2002); "L1 en el aula de L2: ¿por qué no?" (Galindo Merino, 2011).

La idea que subyace en todos es la casi irreconciliable relación que existe entre L1 y L2 en el aula de lenguas a ojos de la tradición de enseñanza de idiomas: "First Language or Second Language?" (Wang, 2002); "Language Choices in the Foreign Language Classroom: Target Language or the Learners' First Language?" (Crawford, 2004).

También es frecuente utilizar otras metáforas o comparaciones a la hora de explicar el papel de la L1 en la adquisición de una L2 o su empleo en el aula. Así, S. Felix (1980, citado en Ellis, 1985: 19) ya hablaba de "una **espinita clavada**" a la que el profesor ha de hacer frente (*a kind of 'thorn in the flesh'*); Prodromou (2001) se refiere a la lengua materna como a "un **cadáver en el armario**" (*a skeleton in the closet* o *in the cupboard*, en otras versiones), mientras que Gabrielatos (2001), como decíamos, la llama "**la manzana de la discordia**" (*a bone of contention*), metáfora con la que abríamos el apartado anterior. Butzkamm (2003: 29) se hace eco de estas denominaciones y añade que el uso de la L1 es "**un secreto de familia muy bien guardado para muchos**" (*The topic 'mother tongue' is a well-kept family secret for many*). También llamativos son los testimonios recogidos por Castellotti (Castellotti y Moore, 2002: 17) respecto a las representaciones de la L1 en niños, jóvenes y adultos: si los primeros recurren sin complejos a la matriz de la primera lengua, para el resto se trata más de "**una enfermedad vergonzosa**" (*une maladie honteuse*) que de un útil apoyo (*un appui fructueux*).

De la misma opinión parece ser también Anthea Tillyer, que menciona el uso de la L1 en el aula como "**pan para hoy y hambre para mañana**" ("*comfort now, pay later*", en Stanley, 2002). Según ella, es absurdo hablar cualquier otra lengua en el aula que no sea la lengua meta, pues "**para hacer una tortilla hay que romper huevos**"[15] (en castellano

14. Nótese la repetición de la oposición *help/hindrance*, que ya había sido avanzada por Nussbaum en 1991.
15. Otra de las referencias que podemos incluir en el "ámbito culinario" es la que hace Simon Gill (2005: 4), al decir que la L1 no debe ser únicamente una "especia opcional" en el aula (*I do feel strongly that the L1 should not be used simply as an optional 'spice'...*).

diríamos algo así como "el que algo quiere, algo le cuesta"): *you have to break some eggs in order to make an omelet and you have to face a few moments of discomfort in order to learn a language*. Lleva hasta tal extremo estas ideas que termina diciendo que hablar la L1 es "una forma de **sabotaje**" (*a form of sabotage*), y que si los alumnos no adquieren confianza en el uso de la L2, se quedarán "**atascados**" en la L1, quizá para siempre (*will be stuck in L1 –maybe even forever*, en Stanley, 2002).

Por el contrario, la profesora Susan Connick-Hirtz, de California, siente que anda "**a trancas y barrancas**" cuando no conoce la L1 de sus alumnos y ha de servirse de otros recursos (*I stumble along and do what I can with pictures and the above methods*, Stanley, 2002). Más directo es Robert Weschler (1997: 5), que critica ferozmente esa "**adhesión dogmática y fe ciega en los métodos 'L2-only'**" (*dogmatic adherence to blind faith*). Para Dick Tibbetts, profesor de inglés en China, el uso de la L1 puede ser conveniente en contextos de segunda lengua, porque "**alisa y suaviza el salto cultural que los alumnos tienen que hacer**" (*it smooths over and gentles that cultural leap that ESL students have to make*, Stanley, 2002); *L1 can smooth the path* (Gill, 2005: 3). De la misma opinión es uno de los profesores encuestados por Simon Gill (2005: 2), que relaciona el empleo de la L1 con "**sentirse en casa**", sentimiento similar al que proporciona **la comida casera**: *New life, new home, new food –add another language and it will see overwhelming. Mix in a little of the familiar, like home cooking and a little L1 in the classroom, and you have a confident learner ready for new challenges.* No de comida, sino de bebida nos habla Jin Zhou (2003) ya desde el título de su artículo, para referirse al empleo de una metodología de enseñanza de idiomas que favorece el uso de la primera lengua: **vino nuevo en odre viejo** (*new wine in an old bottle*).

Para Weschler (1997: 3), el uso de la L1 constituye más bien un "**atajo**" (*shortcut*, expresión empleada también por Ewa Komorowska, en British Council, 2008), o una "**muleta**" (*crutch*, Cunningham, 2000). De hecho, un enfoque metodológico exclusivo en L2 puede "**chirriar**" (*starts to creak*) al intentar alcanzar los objetivos marcados con todos los estudiantes (Pilch, en Stanley, 2002). Y es que los estudiantes no son "**pizarras en blanco**" (*learners are not blank slates*), sino que afrontan el proceso de aprendizaje de idiomas con unos conocimientos lingüísticos previos (Bill Snyder, en Stanley, 2002). Sin embargo, hay que restringir el empleo de la L1, como si del caudal de una presa se tratara, en la que **es mejor no abrir las compuertas** (*Avoidance of 'opening the floodgates' to rampant L1 use in class*, Corcoran, 2009: 11). Esta metáfora de Corcoran nos recuerda a la de Wolfgang Butzkamm (2003: 30) cuando dice que los profesores de idiomas se empeñan en **construir islas que están en constante peligro de inundación por parte del mar de la lengua materna** (*foreign language teachers build islands that are in constant danger of being flooded by the sea of the mother tongue. They have to fight back this sea, build dams against it, stem its tide*).

Para Donna Minick, profesora de inglés para adultos en California, el uso de español en el aula y el contraste gramatical con el inglés proporcionan a los alumnos "**un ancla para que no se sientan totalmente a la deriva**" (*...and provide them with an anchor so that they don't feel totally adrift*, en Stanley, 2002). Del mismo estilo es la imagen empleada por Robert Weschler (1997: 2), para quien algunos ven en la L1 "**un bastón**" (*a*

*crutch*) en el que el aprendiz se apoya, y del que debe deshacerse cuanto antes. Weschler prefiere la metáfora del aprendizaje de una segunda lengua como "**la construcción de un espléndido edificio nuevo en la mente del estudiante, en donde la lengua materna actúa como el andamiaje necesario**" (*the necessary scaffolding*) del que ha de ir desprendiéndose con el tiempo[16]. Para Deller y Rinvolucri (2002: 4), "la lengua materna es **la matriz de la que nace la segunda lengua**" (*the mother tongue is the womb from which the second language is born*).

Por su parte, David Atkinson (1993a: 12) compara aprender un idioma con "**tocar el piano**", y defiende la instrucción en L2 porque *If you want to learn to play the piano, you have to play the piano*.

Más cinematográfica es la comparación realizada por Stapa y Abdul Majid (2006), que se refieren a este asunto como "**el bueno, el feo y el malo**" (*good, bad or ugly?*), y defienden que **los aprendices no son esclavos de su L1 cuando aprenden otra lengua** (*learners are not slaves to their L1 in learning L2*). Al introducir la L1 en el aula, Cook (2001a) indica que "ya es hora de **abrir una puerta que ha sido cerrada a cal y canto en la enseñanza de idiomas alrededor de cien años**" (*it is time to open a door that has been firmly shut in language teaching for over a hundred years*) y, más adelante, describe cómo en ocasiones "**la L1 se desliza en el aula a pesar de nuestros intentos de echarla a la fuerza**" ("**con una horca**", dice Cook, literalmente: *the L1 creeps back in, however many times you throw it out with a pitch-fork*). Para Cook, el uso de la lengua materna por parte de los docentes es como "**apartarse del camino de la L2**" (*straying from the L2 path*). Castellotti (1997b) se pregunta más bien si las relaciones L1 – L2 son "**un matrimonio por amor o de conveniencia**" (*mariage d'amour ou de raison?*). La metáfora de la lengua materna como puerta que se abre aparece, además, tanto en Butzkamm (2003) (*the mother tongue opens the door...*) como en Çelik (2008), ya desde el mismo título: "Opening the door: an examination of mother tongue use in foreign language classrooms".

Otra metáfora que nos ha llamado la atención es la mencionada por Julia Reineman en el foro de Stanley (2002), que comenta que el hecho de que algunos alumnos se aferren a la L1 cual **tabla de salvación** no implica que tengamos que deshacernos de ella, perdiendo también sus ventajas: "I realize that too often students hold on to *the security blanket* of their first language FAR too long, *but I don't believe we should throw out the baby with the bath water*" (cursiva nuestra, para identificar las expresiones metafóricas). Esa tabla de salvación o "**flotador**", "**salvavidas del aprendizaje**" (*une bouée d'apprentissage*) es el término empleado por Véronique Castellotti y Danièle Moore (2002) para describir su papel en el aprendizaje de otra lengua. Del mismo estilo es la visión de Mee-ling (1996, en García, 2006: 3), para quien la L1 constituye "**un flotador**" al que se agarran los alumnos para solventar las interrupciones comunicativas (*both the teacher and the learners relied on the L1 as a float when communication broke down*). Igualmente, para Çelik (2008: 79), la lengua nativa constituye una especie de "**red de seguridad**" (*a safety net*) para el aprendiz. *Safety line* dice uno de los participantes del estudio de Rolin-Ianziti y Varshney (2008: 263), mientras que otro de ellos considera la primera lengua como **una**

16. Curiosamente, aquí la palabra "andamiaje" parece emplearse en sentido literal, cuando su uso habitual en la ASL es más bien figurado. Según Ellis (2005: 49), "el andamiaje se relaciona con el trabajo interactivo en el que intervienen los participantes cuando resuelven una tarea de forma cooperativa. Mediante el andamiaje los participantes construyen zonas de desarrollo próximo y de ese modo fomentan el aprendizaje".

**vía de escape para los malos estudiantes** (*an escape route for poor students*).

Algunos docentes de idiomas, como Jeremy Taylor, de Dublín (en Stanley, 2002), se recrean en sus propias metáforas: "**aprender una lengua es como aprender a nadar**"; llega un momento en que no puedes seguir agarrado al borde de la piscina: *Learning a language is like learning to swim. You have to get in there, splash around, get wet, probably swallow a few mouthfuls of water. If you continue to hold on to the bar at the side –and are not discouraged from doing so, you will never win an Olympic medal.* También del mundo acuático son los términos elegidos por Butzkamm (2003: 32) para explicar este fenómeno: *...the native language launches, as it were, the pupils' canoes out into the foreign-language current, which then grabs hold of them and carries them safely downstream*.

Frente a esa imagen, Robert Weschler (1997: 3) plantea la cuestión de la influencia de la L1 como una fuerza de la que los aprendices adultos "**no pueden escapar**, por mucho que lo intenten" (*no matter how hard they may try, adult learners simply can not escape the influence of the first language*). Para Mukherjee (en British Council, 2008), la lengua materna es como una "**sombra**" (*shadow*) que no podemos ignorar.

A partir de la metáfora estrella empleada por Luke Prodromou, la del cadáver en el armario, el autor ofrece hasta seis metáforas más acerca de la L1, *which may help to put some flesh on the skeleton* (2001):

1. La L1 como **droga** que, a pesar de su potencial terapéutico, puede dañar la salud y crear adicción.
2. La L1 como un **embalse** del que podemos servirnos.
3. La L1 como un **muro**, a modo de obstáculo para la enseñanza.
4. La L1 como una **ventana** que se abre hacia el mundo externo al aula, y a través de la cual podemos ver las experiencias previas del estudiante, sus intereses, su conocimiento del mundo, su cultura...
5. La L1 como una **muleta**[17], que nos permite seguir el ritmo en un determinado momento, pero es síntoma de debilidad.
6. La L1 como **lubricante** del engranaje del aula, que hace ahorrar tiempo.

De un modo muy similar, en su estudio sobre las creencias de los docentes acerca del rol de la L1, Zacharias (2003: 34-36) recoge otra serie de metáforas en torno a la lengua materna; algunas, ya aportadas por Prodromou:

- La L1 como **una ventana** (*mother tongue as a window*) hacia la comprensión por parte de los alumnos de los conceptos que se enseñan en clase.
- La L1 como **un lubricante** (*mother tongue as a lubricant*) para acelerar el ritmo de la clase a través de una rápida traducción, por ejemplo. También Butzkamm (1998) emplea la metáfora de la L1 como un lubricante, así como una de las profesoras entrevistadas por Macaro en su estudio (2001: 544).
- La L1 como **un refugio** (*mother tongue as a shelter*) frente a la ansiedad y la influencia negativa de los factores afectivos.

Es más, la cuestión de L1 y L2 genera tanta polémica y despierta sentimientos tan profundos entre los profesores, que algunos no dudan en comparar el recurso a la L1

17. Uno de los profesores de nuestro estudio también comparó el empleo de la primera lengua con *andar siempre con muletas*: "El alumno que está acostumbrado a que le traduzcan, a que le hablen en su idioma, pues es igual que el que anda con muletas. Cuando a uno le quitan las muletas, tropieza y se cae".

como de **pecado** (*sin*, Buckmaster, 2000; Gabrielatos, 2001; Belz, 2002; Çelik, 2008; Cinara, en British Council, 2008); en relacionarlo, como veremos más adelante, con sentimientos de culpa, y en hablar incluso de "**fe ciega**" (*blind faith*, Weschler, 1997). Robert Buckmaster (2000) anuncia esta visión ya desde el título de su artículo ("Using L1: What Kind of Sin?"), y emplea un tono ciertamente irónico al comentar la cuestión desde ese punto de vista:

> I am constantly struck by the apologetic tone of those who admit to using L1 in the classroom. There are few advocates of L1. To admit that you use L1 often seems to be a confession of a sin: you can be absolved for doing it. Or, it is viewed as a weakness. [...] Let me confess. My students use Polish. I use Polish. I've tried to stop them. I've given up trying to stop them. Mea culpa?

En otro momento, Buckmaster (2000: 1) afirma: "...to admit to **not** using or allowing the use of L1 in the classroom is a sin: a sin of omission" (negrita original), afirmación que le da pie a comenzar su defensa del uso de la L1 en clase de L2. Cook (1999: 202), por su parte, sostiene que "Use of the L1 is seen not as desirable but as necessary evil".

En esta corriente pseudorreligiosa, por último, para muchos instructores, en aulas monolingües especialmente, el uso de la L1 constituye toda una "**tentación**" (Franklin, 1990; Turnbull, 2001; Bricault, en Stanley, 2002; Connick-Hirtz, en Stanley, 2002; Butzkamm, 2003) a la que es difícil no "**sucumbir**" (*succumb*, Chambers, 1991: 27; Butzkamm, 2003: 36). Lucas y Katz (1994) comentaban lo "**irresistible**" de emplear la L1 aun cuando las políticas educativas y los principios metodológicos lo desaconsejan (*the use of the native language is so compelling that it emerges even when policies and assumptions mitigate against it*). De hecho, la línea monolingüe de enseñanza de idiomas (i.e., las políticas de uso exclusivo de la lengua meta) "**ha perdido su atractivo**" en los últimos veinte años (*monolingual orthodoxy has lost its appeal*, Tang, 2002: 1).

Por otro lado, todos los autores que han tratado el tema del uso de la L1 en el aula de L2 han manifestado abiertamente la conveniencia de que la lengua dominante en clase de idiomas sea la lengua meta: "irrespective of teaching methodology it is extremely important that the medium of instruction in the language classroom be the target language" (Franklin, 1990: 20; también Duff y Polio, 1990; Cole, 1998; Schweers, 1999; Turnbull y Arnett, 2002; Larrea, 2002; Wang, 2002; Nation, 2003; Zacharias, 2003; Hsin-Yin, 2005; Edstrom, 2006; Çelik, 2008; Carless, 2008; Rolin-Ianziti y Varshney, 2008). Es decir, todos defienden la L2 en clase de L2, pero sin excluir, por principio, la L1:

> Those of us who do not support the '100% target language' position have a clear responsibility to reiterate loudly and clearly at every opportunity that in any circumstances the target language must be the main medium of classroom interaction: this is the 'bottom line' and sinking below it cannot be reconciled with commonsensical principles of good practise (Atkinson, 1993: 4).

> Cualquier propuesta de uso de la L1 en el aula o en los materiales debe ir precedida de una declaración de principios tajante que aleje cualquier duda con respecto al uso de la L2, objeto de aprendizaje: la lengua natural en el aula de L2 es la propia L2; el alumno tiene derecho a recibir buen y abundante input en ella; el profesor ha de esforzarse por ir prescindiendo

de la L1, lo que deberá hacer a medida que los alumnos vayan aprendiendo la lengua objeto de estudio (Martín Martín, 2001: 161).

Artículos como el de Duff y Polio (1990) o el de Clanfield y Foord (2003) ofrecen pautas para aumentar en el aula la presencia de la L2, proponiendo incluso penalizar a los alumnos que no se atengan a las normas de uso de L1 y L2 en clase. Y es que, como dice Atkinson (1993a: 12-13), "Every second spent using the L1 is a second *not* spent using English! – And every second counts! [...] too much use of the L1 is probably the single biggest danger in any monolingual class".

Robert Weschler (1997: 5) recoge en su artículo sobre el uso del japonés en las clases de inglés como lengua extranjera la consigna recurrente en muchos métodos de enseñanza de idiomas: los profesores han de usar la L2 siempre que sea posible y la L1 únicamente cuando sea estrictamente necesario. Pero a pesar de que en ocasiones se ha identificado la metodología comunicativa con el uso exclusivo de la L2, el fracaso de los *English-Only methods* radica en la aplicación de estas políticas exclusivistas en situaciones de aprendizaje en las que no conviene hacerlo, según Weschler.

Incluso Elsa Auerbach (1993), cuya oposición al *English-Only movement* es más que evidente, insiste en que la L2 ha de ser el vehículo de comunicación en el aula.

Estrechamente relacionada con este tema está la mención de que, durante largo tiempo, el uso de la lengua materna del alumno por parte de estudiantes y profesores estaba prohibido (Atkinson, 1993a; Cook, 2001a, 2001b; Fotos, 2001; Larrea, 2002; Wang, 2002; Turnbull y Arnett, 2002; Tang, 2002; Belz, 2002; Zacharias, 2003; Storch y Wigglesworth, 2003; Butzkamm, 2003; Wajnryb, 2004; Miles, 2004; Gill, 2005; Stapa y Abdul Majid, 2006; Rodríguez Juárez y Oxbrow, 2008; Song y Andrews, 2008; Brandstätter, en British Council, 2008; Çelik, 2008; Cabañas Martínez, 2009; González García, 2009; Corcoran, 2009); "a century-old error", en palabras de Butzkamm (2003: 32). Casi todos los autores coinciden en que esta prescripción se remonta a finales del siglo XIX, cuando los defensores del método directo propugnaron el rechazo a la traducción como técnica docente. A lo largo del siglo XX han proliferado diversidad de métodos de enseñanza, pero casi todos ellos asumían el rechazo a la L1. A pesar del tiempo transcurrido y de los hallazgos de la investigación, "Even today, many instructors are reluctant to permit students to use their L1 in the L2 classroom" (Thoms, Liao y Szustak, 2005: 165).

En su artículo sobre el uso de la L1 en la clase comunicativa de inglés, Edgar Larrea (2002) relata su formación académica como profesor de inglés como lengua extranjera y la prohibición expresa de evitar la lengua materna, hasta tal punto que los formadores que supervisaban sus clases tenían una hoja de observación en la que consignaban el uso de la L1, únicamente permitido como último recurso posible. En su lugar, se le inculcaban técnicas para deducir el significado del contexto, parafrasear, hacer mímica, gestos, etc. Esta postura está extendidísima en la enseñanza de idiomas actual. Así lo recoge el profesor Glenn Levine (2003: 346) en su investigación: "...'resorting' to L1 use is considered a shortcoming or lapse of appropriate behavior –arguably the prevalent dynamic in many university FL classes...". También González García (2009: 6) se hace eco de estas creencias: "En debates entre profesores y en seminarios, algunos colegas se jactan de no utilizar ni una sola palabra de inglés en sus clases y se pone en

tela de juicio a aquellos que afirman utilizar otra lengua además del español durante la clase".

Mario Rinvolucri, autor junto con Sheena Deller del libro *Using the Mother Tongue* (2002), narra en las primeras páginas del libro cómo sus estudiantes en los años setenta introducían los diccionarios bilingües "de contrabando" (*smuggle*) en el aula y los escondían bajo las mesas, debido a esta rígida norma de no emplear la primera lengua. En la reseña que de ese libro hace Ruth Wajnryb (2004), la autora expone su experiencia como docente de idiomas: "I was quietly doing L1/L2 analytical comparisons in classrooms, with students responding beautifully, but so severe was the ban on the mother tongue (MT) that the approach never knew the light of day" (Wajnryb, 2004: 88).

Auerbach comenta en su artículo de 1993 que algunos profesores establecen en sus clases políticas anti-L1 como la de pedir a los alumnos veinticinco centavos cada vez que emplean la primera lengua en el aula (1993: 10).

De hecho, ha pesado tanto esta prescripción en la enseñanza de idiomas, que Wajnryb (2004: 89) concluye su reseña así: "I look forward to the day when teacher training practices are brave enough to incorporate the MT [mother tongue] perspective. But I'm not holding my breath"[18].

Como consecuencia, hallamos con la misma frecuencia el sentimiento de culpa que tienen los docentes de idiomas cuando recurren a la lengua nativa de los aprendices, porque se considera una práctica alejada de los principios de la glotodidáctica (Chambers, 1991; Atkinson, 1993a; Weschler, 1997; Prodromou, 2001; Deller y Rinvolucri, 2002; Tang, 2002; Clanfield y Foord, 2003; Butzkamm, 2003; Ferrer, 2004; Wajnryb, 2004; Miles, 2004; Thoms, Liao y Szustak, 2005; Edstrom, 2006; Carless, 2008; Rodríguez Juárez y Oxbrow, 2008; González García, 2009) o, incluso, un fracaso personal a la hora de afrontar la enseñanza. "Teachers resort to the L1 despite their best intentions and often feeling guilty for straying from the L2 path" (Cook, 2001a: 2); "Every language teacher at some point has felt guilty, puzzled and frustrated about their students' perceived overuse of their mother tongue in the classroom" (Clanfield y Foord, 2003: 1); "I felt guilty about using the L1 in my English classroom" (García, 2006: 1); "I expressed guilt over the amount of English [L1] I spoke in class" (Edstrom, 2006: 280), e incluso "...admitting to the use of the L1 may be the equivalent to revealing poor language proficiency" (Zacharias, 2003: 96). La (tan extendida) idea de que el buen profesor de lenguas es aquel capaz de desenvolverse en el aula sin la ayuda de la L1 la hallamos en boca de algunos profesores de idiomas en el aludido foro editado por Karen Stanley. Anthea Tillyer opina que

> ...a well-trained an resourceful L2 teacher can act out, demonstrate, illustrate or coach new learners to do what is required in class without ever using L1. Teachers of heterogeneous groups ALWAYS have to use these techniques because they cannot use all the L1s of all the students and certainly not the L1 of just some of the students in the group. There is no reason why the techniques used in heterogeneous classes can't be used in homogeneous classes too. (En Stanley, 2002).

Esta afirmación contrasta con el testimonio de la profesora Anne Edstrom (2006:

18. Podríamos traducir esta última frase como "pero más vale que espere sentada".

276), que relata las ridículas situaciones que ha vivido por su afán de evitar a toda costa el uso del inglés mientras enseña español.

En su libro sobre aprendizaje de segundas lenguas y enseñanza de idiomas (2001), Vivian Cook pregunta directamente a los docentes "Do you feel guilty if you use the students' first language in the classroom? Why" (Cook, 2001b: 152), sabedor de que este sentimiento es común entre los profesionales de la enseñanza. Así lo recoge Auerbach (1993: 14): "They [ESL teachers] assigned a negative value to "lapses" into the L1, seeing them as failures or aberrations, a cause for guilt".

Rosamond Mitchell (1988) relata cómo algunos profesores entrevistados por ella sentían que estaban cometiendo un *error profesional* al permitir la entrada de la L1 en niveles bajos.

Es la experiencia que rememora Peter Burden en su artículo sobre el uso de la L1 en aulas de inglés en Japón (2000). En él, narra sus vivencias como docente de inglés y las expresas prohibiciones a las que se enfrentaba en la escuela londinense donde impartía clases de apoyo a inmigrantes (las políticas *English-Only*, que tanto furor causaron hace ya tres décadas, y que denuncia Robert Phillipson, 1992). Recuerda que, durante su formación, el uso de la primera lengua de los aprendices se asociaba a falta de profesionalidad, pereza o carencia de las habilidades necesarias para la enseñanza[19], inoculando un sentimiento de culpa perentorio a quienes la emplearan. Dichas creencias, que le persiguieron durante su trayectoria como enseñante, se veían aún más reforzadas por su experiencia docente en Grecia, en donde los estudiantes únicamente tenían acceso a input de L2 en el aula, y cuyos materiales eran monolingües. En estas circunstancias, el uso de la L1 habría privado a los alumnos del necesario contacto con la lengua meta para que se produjera la adquisición. ¿Cómo pensar, entonces, que la L1 pueda desempeñar un papel en el aula de L2?

Igualmente, en las publicaciones sobre alternancia lingüística se señala la falta de investigación empírica sobre el uso real de la L1 en clase ("More investigation is needed of the causes of TL or L1 use and functional distribution", Chaudron, 1988: 126; "...there is still very little research...", Macaro, 2001: 532; "...relatively little attention has been paid to TL and L1 use in the literature on instructed adult second language (L2) acquisition", Levine, 2003: 343; "...little empirical research has been done to find out if it is an effective teaching and learning tool", Tang, 2002: 1; "...there has been little research carried out which has measured the exact effects of L1 use in the classroom", Miles, 2004: 1) y la necesidad de contar con más trabajos sobre este aspecto y algunos relacionados: las percepciones de alumnos, docentes y formadores; la distribución de los códigos lingüísticos presentes en el aula; las prácticas docentes en aulas multilingües; la efectividad del empleo de la primera lengua; la influencia de factores sociales como la edad, la identidad o la ideología, así como la proficiencia de los profesores en L2, sus creencias y actitudes y el nivel de enseñanza... (Chaudron, 1988; Nussbaum, 1991; Macaro, 2001; Turnbull y Arnett, 2002; Levine, 2003; Storch y Wigglesworth, 2003; Ferrer, 2004; Duff, 2005; Kim y Elder, 2005; Carless, 2008; Rodríguez Juárez y Oxbrow, 2008; Çelik, 2008; Rolin-Ianziti y Varshney, 2008). De hecho, el famoso artículo de Duff y Polio "How Much Foreign Language is There in the Foreign Language Classroom?" (1990) comienza con la afirmación "VERY LITTLE RESEARCH HAS BEEN CONducted

19. Puesto que "...avoidance of the L1 is synonymous with good teaching", creencia que señala Anne Edstrom (2006: 17).

on the amount of target language used in the foreign language (FL) classroom" (p. 154, mayúsculas originales). Más adelante, "...various sources call for a maximal amount of FL input in FL classes, claiming that it provides necessary exposure for second language acquisition. But few data exist indicating what actually transpires in FL classes" (p. 155), lo cual nos lleva indefectiblemente a considerar también la cantidad de L1 presente en el aula de idiomas. Por ejemplo, uno de los autores más citados en la bibliografía que trata este asunto es David Atkinson (1987, 1993a, 1993b, 1995) quien, sin embargo, carece de investigaciones empíricas en este campo. Glenn Levine (2003: 344), de nuevo, es muy claro al respecto:

> ...Both sides of this debate often base their assumptions and arguments largely on intuitions about best practices, anecdotal evidence, and personal classroom experience. Whereas these nonempirical works are well-informed sources of information, they do not suffice in the face of the pedagogical and curricular ramifications of the issue. [...] To date, we have relatively little empirical evidence as to the amount or nature of TL versus L1 use upon which to make sound pedagogical and policy decisions.

Por último, otro lugar común en la bibliografía que trata esta cuestión es hablar de uso moderado, sensato, *judicious use*, de la L1 en el aula de L2 (Chaudron, 1998; Swain y Lapkin, 2000; Martín Martín, 2001; Larrea, 2002; Belz, 2002; Bricault, en Stanley, 2002; Butzkamm, 2003; Ferrer, 2004; Wajnryb, 2004; Swain y Lapkin, 2005; Kim y Elder, 2005; Edstrom, 2006; Rodríguez Juárez y Oxbrow, 2008; Çelik, 2008; Corcoran, 2009); *selective and limited use of the L1; sparingly; careful, limited use of the L1, at the right time* (Atkinson, 1993a); *under certain circumstances, for limited purposes, and with particular groups; selectively* (Auerbach, 1994; Stapa y Abdul Majid, 2006); *timely use* (Weschler, 1997); *judiciously* (Turnbull y Arnett, 2002); *conditionally* (Reineman, en Stanley, 2002; Stapa y Abdul Majid, 2006); *properly, systematically, selective, timely, measured, well-directed, sensible, well-calculated use* (Butzkamm, 2003); *in a principled way* (Gill, 2005); *has to be used sparingly* ('con moderación') *and appropriately* (Mee-ling, 1996, en García, 2006; Snyder, en Stanley, 2002; Çelik, 2008); *limited use of L1 for carefully considered pedagogical purposes* (Stanley, 2002); *limited and judicious use* (Schweers, 1999); *monolingualism with small concessions* (Butzkamm, 2003); *moderate and judicious use* (Tang, 2002); *raisonné* (Nabila, 2008); *appropriate use, selective and purposive, marked use* (Çelik, 2008); *uso limitado y esporádico* (González García, 2009); *in small doses, within moderation* (una aprendiz de ELE de nuestro estudio). Esta propuesta aparece en los testimonios de un buen número de docentes: "The best solution is to make limited use of students' native language at appropriate times and in appropriate places" (Rao, 2000); "I tried to use as much English as possible but I found necessary to use the L1 to give grammar explanations and vocabulary translations" (García, 2006: 1). En el extremo de estas afirmaciones hallamos posturas como la de Marianna Scheffer (en Stanley, 2002): "...only the most minimal use of L1 can be justified in teaching L2". Con ello, todos los autores citados pretenden huir de los riesgos que supone un abuso de la L1, que repercutiría negativamente en la adquisición de la lengua por parte del alumno:

> ...learners and teachers alike need to be made aware of the limitations and pitfalls of L1 use in the classroom, as unprincipled use of L1 can have long-lasting negative effects on the learners' awareness and production of the target language. (Gabrielatos, 2001: 6).

De hecho, el libro de Sheelagh Deller y Mario Rinvolucri *Using the Mother Tongue* (2002) constituye todo un alegato en favor del uso de la L1 en el aula, pero siempre advirtiendo de los peligros de un abuso de la misma, que resultaría perjudicial para el proceso de aprendizaje. Limitan el empleo de la primera lengua a la comparación gramatical interlingüística, a las clases de niveles más bajos y a los ejercicios de traducción.

Esta breve descripción de los lugares comunes que podemos hallar en la bibliografía específica coincide ampliamente con las impresiones que tanto alumnos como profesores muestran y que, de algún modo, hemos incluido a través de sus comentarios en el mencionado foro sobre L1 y L2 editado por Karen Stanley (2002) y en el sondeo realizado por el *British Council* (2008). Veamos ahora cuáles son los principales usos que se proponen para la primera lengua de los aprendices en el aula de idiomas.

### 2.4. "There is a time and place in which to utilize the L1": usos de la L1 en el aula de L2

Un amplio número de profesores de idiomas considera que la L1 de sus alumnos posee un papel activo en la adquisición de la lengua meta, tal y como han podido comprobar a partir de sus experiencias en el aula como aprendices y como docentes, lo cual se evidencia en sus reflexiones al respecto: "I agree that there is a time and place in which to utilize the L1 in order to facilitate the acquisition of the L2" (Loewenstein, en Stanley, 2002). "Teachers who get concerned when the first language is spoken have perhaps not spent time trying to learn a new language with no reference given to their first language" (Minick, en Stanley, 2002). En consecuencia, resaltan la necesidad metodológica de incluir en la práctica docente un uso pautado de la L1 (Ferrer, 2004: 1). Por ello, resumimos a continuación algunas de las posibilidades que ofrece el empleo de la L1 en clase, si las circunstancias y el conocimiento del profesor así lo permiten, para posteriormente comentarlas en detalle. La primera lengua puede utilizarse para:

- **Ahorrar tiempo**, especialmente con alumnos de nivel inicial, a quienes explicar en lengua meta determinadas instrucciones o conceptos sería muy costoso (Mitchell, 1988; Hopkins, 1988; Duff y Polio, 1990; Nussbaum, 1991; Auerbach, 1993; Atkinson, 1993a; Cole, 1998; Martín Martín, 2000a, 2001; Macaro, 2001; Cook, 2001b; Larrea, 2002; Tang, 2002; Wang, 2002; Zhou, 2003; Choong, 2006; Çelik, 2008; Corcoran, 2009). Esta ventaja del uso de la primera lengua, la más repetida en el sondeo del British Council (2008) sobre este tema, explica muchas otras de las que citamos a continuación. El uso de la L1 puede hacer más ágil la clase al facilitar y abreviar tanto las explicaciones gramaticales como las cuestiones relacionadas con el vocabulario: "Un uso sensato de L1 en el aula y en el libro de texto libera tiempo, que podrá emplearse en actividades plenamente comunicativas en las que se haga un uso extensivo de la L2" (Martín Martín, 2001: 162). En similares términos se expresa Robert Weschler (1997: 5), para quien, en la vida real, los límites de tiempo en el aula determinan como ningún otro factor el aprendizaje, y el empleo ocasional de la L1 permite rentabilizar ese valioso tiempo, en lo que coinciden también los profesores tanto del estudio de Gearon (1997) como de Macaro (2001).

- **Dar explicaciones** (Martín Martín, 2000a; Burden, 2000; Consejo de Europa, 2001; Tang, 2002; Prodromou, 2002; Turnbull y Arnett, 2002; Zacharias, 2003; Butzkamm, 2003; Gill, 2005; Nabila, 2008; Rolin-Ianziti y Varshney, 2008; Çelik, 2008; Corcoran, 2009; Jiménez Sánchez, 2012). Según Cook (2001a), la mayoría de estudios sobre procesamiento cognitivo sugieren que incluso los usuarios avanzados de L2 son menos eficaces absorbiendo la información en la L2 que en L1. El argumento para defender la explicación gramatical en L1 es que así los alumnos la comprenderán con seguridad. Se aúnan aquí, además, las cuestiones de tiempo y comprensión.

- **Realizar comparaciones**[20], contrastando aspectos gramaticales, señalando falsos

20. Como ocurre en otros casos, cuando los investigadores citan el uso de la primera lengua para el análisis contrastivo, no queda claro si se refieren al empleo de la L1 como lengua de comunicación para realizar el contraste o a las alusiones hechas a la primera lengua durante la comparación con la lengua meta, pero produciéndose la comunicación en L2.

amigos, modismos, etc., que pueden conducir a errores de transferencia (Hopkins, 1988; Cole, 1998; Martín Martín, 2000a; Burden, 2000; Larrea, 2002; Tang, 2002; Prodromou, 2002; Zacharias, 2003; Zhou, 2003; Butzkamm, 2003; Ferrer, 2004; Gill, 2005; Straub, 2006; Carless, 2008; Rodríguez Juárez y Oxbrow, 2008; Çelik, 2008; González García, 2009). De hecho, algunos libros de texto incluyen ejercicios de este tipo para comparar la gramática. El MCER (Consejo de Europa, 2001: 149) cita específicamente el caso de la semántica contrastiva.

- **Fomentar y comprobar la comprensión** del discurso en L2 (Atkinson, 1993a; Chaudron, 1998; Griggs, 1998; Schweers, 1999; Cunningham, 2000; Martín Martín, 2000a; Burden, 2000; Consejo de Europa, 2001; Janulevičienė y Kavaliauskienė, 2002; Prodromou, 2002; Zacharias, 2003; Gill, 2005; Çelik, 2008; Nabila, 2008; Rolin-Ianziti y Varshney, 2008; Jiménez Sánchez, 2012). Para Castellotti (1997a), que analizó el uso de la lengua nativa en cuatro clases de lengua extranjera de español e inglés en Francia, el empleo de la L1 es un modo de resaltar el input al que están expuestos los aprendices. Sirve para ayudar a los alumnos en la comprensión de la L2, remarcar los puntos importantes o el vocabulario básico, conectar las explicaciones con sus conocimientos previos y realizar la transición del monolingüismo al plurilingüismo. Este refuerzo de la comprensión hace que el alumno se sienta más seguro, de acuerdo con Martín (2001: 161). Ello le permite, además, cierto grado de autonomía en el aprendizaje, al aumentar la confianza en sí mismo (Hopkins, 1988: 19).

- **Gestionar la clase** (Hopkins, 1988; Atkinson, 1993a; Castellotti, 1997; Lightbown y Spada, 1999; Martín Martín, 2000a; Macaro, 2001; Cook, 2001a; Wang, 2002; Zacharias, 2003; Ferrer, 2004; Choong, 2006; Nabila, 2008; Rolin-Ianziti y Varshney, 2008; González García, 2009; Corcoran, 2009; Jiménez Sánchez, 2012), lo cual puede incluir determinadas cuestiones administrativas (Gill, 2005), como son horarios, aulas, exámenes, viajes extraescolares o comunicación con los padres. El MCER contempla esta posibilidad como una forma de controlar la clase (Consejo de Europa, 2001: 142) y señala que cabe ir reduciendo la presencia de la L1 paulatinamente.

- **Establecer ciertas normas**, especialmente al comienzo del curso, a la hora de explicar la metodología que se empleará (Hopkins, 1988; Atkinson, 1993a; Schweers, 1999; Burden, 2000; Gill, 2005; Çelik, 2008) o imponer ciertas reglas, como puede ser incluso una política de uso máximo de la L2.

- **Mantener la disciplina en el aula**, que es uno de los usos más reiterados (Lightbown y Spada, 1999; Cook, 2001a; Gill, 2005; Nabila, 2008; Corcoran, 2009). Por ejemplo, una profesora participante en el estudio de Macaro (2001) empleaba la L1 para reprender a los alumnos. Ello es especialmente frecuente en enseñanza secundaria. En su ponencia sobre las razones de uso de la L1 en el aula de L2, la profesora Olga García (2006: 2) menciona un estudio de Lin (1990) en el que se documenta un cambio de código del inglés al cantonés entre los docentes para abordar las situaciones de indisciplina, de modo similar al testimonio que recoge Tang (2002) respecto a los usos del chino en la clase de inglés. Butzkamm (2003: 33) subraya que "teachers

tend to give praise in the FL, but criticise pupils in the MT", una tendencia que hemos comprobado en las clases observadas.

- **Expresar los contenidos** para los que el alumno aún no posee suficiente competencia en L2 (Krashen y Terrell, 1983; Hopkins, 1988; Chaudron, 1998; Martín Martín, 2000a; Tang, 2002; Butzkamm, 2003; Jiménez Sánchez, 2012), lo cual da pie al profesor a reformular lo dicho en lengua meta. Çelik (2008: 78) propone hacerlo, por ejemplo, durante una lluvia de ideas.

- Muy relacionado con el anterior, una de las funciones más habituales de la primera lengua es la de **traducir**, no solo mediante el uso de diccionarios bilingües, sino cuando el profesor o un compañero traduce algún ejemplo (ya sea una palabra, una frase, un texto...), lo cual ahorra largas explicaciones en L2 cuya comprensión no siempre está garantizada (es la respuesta que ofrecen tanto los profesores de inglés en China observados por Tang en su estudio (2002: 3), como algunos participantes en el trabajo de Macaro (2001: 543). Por parte de los investigadores, este uso aparece en casi todos (Nussbaum, 1991; Schweers, 1999; Martín Martín, 2000a; Larrea, 2002; Nation, 2003; Butzkamm, 2003; Gill, 2005; Straub, 2006; Çelik, 2008). Este empleo se suele recomendar especialmente para **enseñar vocabulario**, sobre todo los conceptos abstractos (Schweers, 1999; Prodromou, 2002; Reineman, en Stanley, 2002; Bricault, en Stanley, 2002; Janulevičienė y Kavaliauskienė, 2002; Tang, 2002; Zacharias, 2003; Hitotuzi, 2006; Rolin-Ianziti y Varshney, 2008; Çelik, 2008; Suhaili, en British Council, 2008). Según Cook (2001a), los alumnos tienden a traducir los conceptos a su L1 porque ambas lenguas se relacionan estrechamente en la mente, y ello hace más natural el uso de L2 en el aula (Swain y Lapkin, 2000). El MCER lo contempla como parte de las actividades de *mediación*, junto a la interpretación (Consejo de Europa, 2001: 97). Más adelante volveremos sobre el papel de la traducción en el aula.

- **Dar instrucciones** a los alumnos, especialmente si una actividad no ha quedado del todo clara. Para llevar a cabo una tarea, los alumnos han de comprenderla, y en muchas ocasiones, ello pasa por la traducción de las directrices a la L1 (Rivers, 1972, 1981; Nussbaum, 1991; Atkinson, 1993a; Cole, 1998; Schweers, 1999; Lightbown y Spada, 1999; Martín Martín, 2000a; Burden, 2000; Swain y Lapkin, 2000; Macaro, 2001; Cook, 2001a y 2001b; Tang, 2002; Prodromou, 2002; Larrea, 2002; Zacharias, 2003; Ferrer, 2004; Gill, 2005; Nabila, 2008; Corcoran, 2009). A menudo los profesores recurren a la L1 cuando han intentado comunicarse en la L2 en vano (Macaro, 1997).

- **Funcionar como herramienta de seguridad para el alumno**, pues un determinado tipo de estudiantes necesita relacionar constantemente L1 y L2 como estrategia de aprendizaje (Schweers, 1999; Zhou, 2003; Butzkamm, 2003). En el caso de los alumnos más retrasados, la L1 les ayuda a ponerse al día (Hopkins, 1988; Rolin-Ianziti y Varshney, 2008). Hablaremos más detalladamente del uso estratégico de la primera lengua al final de esta enumeración.

- **Establecer el contacto individual con los estudiantes** (Schweers, 1999; Martín Martín, 2000a; Cunningham, 2000; Cook, 2001a; Green, en Stanley, 2002; Bri-

cault, en Stanley, 2002; Gill, 2005; Rolin-Ianziti y Varshney, 2008; Nabila, 2008; Corcoran, 2009). A pesar de que, según Macaro (1997), el 84% de los docentes de inglés intenta dar *feedback* a los alumnos en la L2, parece más real el contacto individual en la L1. Suele emplearse en las correcciones de las tareas escritas (como hacía el 56% de los profesores escoceses, en el estudio de Franklin, 1990) o para comentarios personales al estudiante. También el estudio de Lin (1990, en García, 2006: 2) señala este cambio a la L1 para establecer un contacto amistoso con los estudiantes, o en la comunicación individual entre alumno y profesor. Para Larrea (2002), la L1 puede servir para obtener respuesta de los alumnos sobre sus dudas, el enfoque de la materia, sugerencias para el curso, autoevaluación, etc.

- **Elicitar** algún tipo de forma lingüística (Atkinson, 1993a; Schweers, 1999; Martín Martín, 2000a; Gill, 2005).

- **Desarrollar posteriores tareas** de producción oral o escrita en L2 (Wang y Wen, 2002; Gill, 2005; Hitotuzi, 2006; Çelik, 2008). El MCER (Consejo de Europa, 2001: 85) contempla este uso en actividades de mediación escrita.

- **Aumentar la consciencia** de los alumnos respecto a las **similitudes y diferencias entre las distintas culturas** (según manifiesta uno de los profesores participantes en el trabajo de Tang, 2002: 3; también Cunningham, 2000; Burden, 2000; Butzkamm, 2003; Gill, 2005; Nabila, 2008).

- **Construir una conciencia y una competencia multilingüe**, es decir, favorecer la ***multicompetencia*** del aprendiz (Hopkins, 1988; Cole, 1998; Schweers, 1999; Nation, 2003; Zhou, 2003; Gill, 2005; Çelik, 2008; Nabila, 2008; Turnbull y Dailey-O'Cain, 2009). En ese sentido, Cook estima que la competencia multilingüe se construye estableciendo relaciones interlingüísticas mediante traducciones, comparaciones y explicaciones en lengua materna. Los usuarios de segundas lenguas tienen la lengua materna permanentemente presente; cada actividad que realiza un alumno en lengua extranjera implica también su lengua nativa, aunque resulte invisible: "From a multicompetence perspective, all teaching activities are *cross-lingual* [...]; the difference among activities is whether the L1 is visible or invisible, not whether it is present or altogether absent" (Cook, 1999: 202). Çelik (2008: 78) subraya, además, la necesidad de mantener la propia identidad a través de la primera lengua.

- **Reducir las barreras afectivas** propias del proceso de aprendizaje de idiomas, especialmente en contexto de segunda lengua, donde suele producirse un choque cultural (Hopkins, 1988: 19; Auerbach, 1993: 19; Burden, 2000) y **combatir la ansiedad de los alumnos** (Moore, 1996; Cole, 1998; Cunningham, 2000; Burden, 2000; Green, en Stanley, 2002; Tang, 2002; Janulevičienė y Kavaliauskienė, 2002; Zhou, 2003; Butzkamm, 2003; Rolin-Ianziti y Varshney, 2008; Çelik, 2008). Para Larrea (2002), esta función es especialmente importante cuando se trata de grupos de adultos de nivel inicial. En esta línea, Susan Connick-Hirtz (en Stanley, 2002) aporta la visión de una docente de inglés en California que, con los estudiantes de nivel más bajo, emplea la L1 para que los alumnos se sientan más cómodos y para animarles a asumir

riesgos. Aunque no lo dice, suponemos que sus estudiantes son de origen hispano en su mayoría. Se sirve de la L1 para motivarles, puesto que el perfil de sus alumnos es el de personas con poca instrucción escolar, muchos en situación de ilegalidad, pero con una necesidad imperante de aprender la lengua.

- **Reflexionar sobre el proceso de aprendizaje**, aumentando la consciencia metacognitiva (Tang, 2002; Rodríguez Juárez y Oxbrow, 2008; Nabila, 2008).

- **Asentar los contenidos** (Chaudron, 1998; Schweers, 1999; Wang y Wen, 2002; Butzkamm, 2003; Çelik, 2008), relacionando la información nueva con la que ya se posee y permitiendo que sea la L1 la que desarrolle las labores de pensamiento y cognición durante el aprendizaje.

- **Interactuar con los compañeros** (Chaudron, 1998; Cook, 2001a; Prodromou, 2002; Tang, 2002; Swain y Lapkin, 2005; Rolin-Ianziti y Varshney, 2008). Normalmente los alumnos utilizan la L1 sin control por parte del profesor. En ocasiones, dan traducciones o cambian de código, y este uso sirve como andamiaje para ellos. Puede facilitar la producción en L2 y contribuir al desarrollo de las tareas, especialmente en la fase de planificación. Para Hopkins (1988), este uso de la L1 contribuye al desarrollo de la dinámica de grupo. Otros usos se refieren al empleo de diccionarios bilingües (útil para el 85% de los alumnos, según Schmitt, 1977), películas subtituladas, etc.; pero la mayoría se sirve de ella para la comprensión de significados y para diálogos colaborativos entre alumnos (Antón y DiCamilla, 1999; Swain y Lapkin, 2000; Carless, 2008). En palabras de Rolin-Ianziti y Varshney (2008: 265): "Some students also view L1 as playing a role in establishing positive relationships between all members of the class. The L1 is a useful tool to *regroup* all learners as it gives access to meaning to *everyone*, especially when students are *lost*" (cursiva original).

- **Evaluar al estudiante** (Burden, 2000; Cook, 2001a; Janulevičienė y Kavaliauskienė, 2002; Nabila, 2008; González García, 2009). A la hora de plantear un examen, algunos profesores prefieren emplear la L1 (el 51%, según Franklin, 1990), aunque otros plantean que la habilidad para hacer un test incluye la comprensión de las instrucciones en la L2.

Un buen resumen de todas estas funciones puede ser el que hace Buckmaster (2000: 2):

> The use of this language by the teacher allows students to compare and contrast English with the language they know best, to use translation as a means to study form and meaning, to understand jokes, to check comprehension, to understand complicated instructions, to check exercises with their partners and to learn vocabulary with direct equivalents.

Haremos ahora una reflexión a partir de estos puntos, retomando las cuestiones que merecen una explicación más detallada. Lógicamente, todas las funciones mencionadas (excepto la traducción) pueden realizarse en L1 o en L2. De hecho, puede haber una progresión, como indica Janet Loewenstein, profesora de inglés en New Jersey, que comienza sus clases empleando español (L1) el 95% del tiempo, pero va reduciendo

la proporción a medida que avanza el curso. Generalmente, lo emplea para introducir conceptos, mientras que el resto de la clase tiende a hacerla en inglés, hasta lograr invertir la proporción (95% en inglés) a final de curso (en Stanley, 2002).

Una de las obras más completas sobre los usos de la L1 en aulas monolingües es el libro de David Atkinson (1993a). ¿Pero qué ocurre en el caso de clases multilingües en las que el profesor únicamente conoce la primera lengua de unos pocos? ¿Debe, entonces, hacer uso de la L1? Las razones en contra de este uso parten de la situación de desigualdad que ello crearía en el aula, en la que solo unos pocos podrían beneficiarse si el profesor no conoce las lenguas nativas de todos los alumnos. Pero por otro lado, esos pocos con quienes pudiera comunicarse el profesor en su L1 podrían explicar a sus compañeros el contenido del mensaje en L2, de modo que repercutiera en el bien de todos.

Para Cook (2001a: 11) cualquiera de los usos mencionados de la lengua materna hará que la L1 retorne del exilio y contribuirá al desarrollo y mejora de los métodos de enseñanza actuales y futuros.

Desde otra perspectiva, algo más pesimista, Luci Nussbaum (1991: 36) recoge los testimonios de diversos profesores de idiomas en activo que "confiesan" que utilizan la L1 en situaciones "de crisis", como último recurso para aclarar problemas de comprensión o relacionados con el grupo. También es empleada por algunos docentes debido a su incompetencia en la lengua extranjera o insuficiente formación didáctica, que es una de las razones de uso de la L1 también citadas por Zacharias (2003) y Olga García (2006: 2) en sus respectivos estudios. Esta estrategia compensatoria puede emplearse para suplir las carencias de los alumnos (bajo conocimiento lingüístico, escasa motivación, indisciplina) y de los profesores (falta de preparación, de conocimiento de la materia, de motivación o insuficiente competencia en L2).

Nussbaum señala también la dificultad para obtener intervenciones espontáneas en lengua extranjera por parte de los alumnos. Apunta, asimismo, que cuando más implicados se hallan los aprendices en la interacción, más frecuente es el recurso a la lengua materna, mientras que en situaciones formales (simulaciones, ejercicios de repetición, de preguntas-respuesta, etc.) es más fácil mantener el ritual del uso de la lengua extranjera, puesto que la personalidad de los aprendices se esconde tras un determinado rol. Tengamos en cuenta que el contexto de enseñanza al que ella se refiere es el de la educación obligatoria.

También indica su uso como procedimiento de facilitación y de simplificación observable en los discursos en los que domina la lengua extranjera, código lingüístico al que se atribuye el estatus de *lengua base*. Sin embargo, en muchas situaciones no es posible afirmar que la lengua meta sea siempre la lengua dominante, por su inestabilidad en el aula, que provoca constantes cambios de código ligados al carácter de la interacción, según Kramsch (1984, en Nussbaum, 1991). Cuando ésta se concibe como una actividad exclusivamente formal (repeticiones, ejercicios estructurales, juegos de rol, simulaciones...) profesores y alumnos recurren a la primera lengua para vehicular lo que se perciba como importante (explicaciones metalingüísticas, consejos, aclaraciones, organización de las tareas, etc.) o como impropio del aula (comentarios privados, quejas y otros). Ello daría lugar a situaciones en las que la L1 se convierte en el hilo conductor de las relaciones interpersonales.

En general, para Luci Nussbaum, el empleo de la L1 en clase no es aleatorio, sino

que responde a funciones interactivas precisas, y es una de las características de la comunicación en clases monolingües de idiomas. Ello permite al profesor hacer accesible el significado y poner en funcionamiento algunos aspectos estratégicos de la competencia comunicativa, tales como la prevención del error, la fluidez en la codificación o la demanda de ayuda al interlocutor.

No obstante, el cambio de código se emplea a menudo para funciones muy significativas de la interacción en el aula, otorgando a la L1 el papel de lengua base, que actúa de marco estructurador de las producciones de lengua extranjera. Ello conlleva, en última instancia, privar al alumno de un input muy relevante cualitativamente. En estas alternancias lingüísticas también entran en juego factores como los estilos de enseñanza y aprendizaje de los participantes en el proceso, que se mueven en un espacio de comunicación plurilingüe como es el aula de idiomas.

En el contexto al que se refiere la autora, el de lengua extranjera para alumnos de secundaria, la lengua meta se halla en situación minoritaria, por lo que su propuesta consiste en un *contrato de enseñanza-aprendizaje* en el que se negocie una política lingüística que incluya normas explícitas sobre el uso de las lenguas en el aula según unas cláusulas revisables conforme avance el curso. En ellas, la lengua extranjera sería la lengua base de las interacciones en el aula, permitiendo una norma bilingüe para actividades muy concretas.

Haga uso o no de ella, lo cierto es que el profesor que conoce la lengua materna de sus alumnos posee una clara ventaja respecto a quien la ignora, pues este conocimiento pone a su disposición una herramienta más a beneficio del aula. Para el alumno, la L1 constituye una indudable fuente de estrategias de aprendizaje (Cohen, 1998; Macaro, 2005), siendo la principal de ellas el recurso a la *transferencia* (Alonso, 2002). Ésta puede entenderse como una estrategia universal que se da al inicio del proceso de aprendizaje y en los estadios intermedios, cuando se crea inestabilidad. Suele producirse en los casos en los que la L1 presenta rasgos marcados o similares, mientras que en la L2, por el contrario, la estructura equivalente es menos marcada, más constante y más universal.

La transferencia es una estrategia de la que dispone el hablante para compensar la carencia de conocimiento de la L2, por lo que no se trata simplemente de la preservación automática de las estructuras de la lengua materna, sino que el sistema de la interlengua refleja una selección activa y atenta por parte del aprendiz, que puede incluir diferentes procesos, como puede ser la reestructuración de reglas con cierto retraso en la secuencia de aprendizaje, transferencia de la organización tipológica, diferentes caminos de adquisición, sobreproducción de ciertos elementos e inhibición de otros, etc. (Torijano Pérez, 2004).

Específicamente, la L1 puede intervenir como:

- *Estrategia de memoria*: recordar palabras por similitud a la lengua materna.
- *Estrategia cognitiva*: la transferencia.
- *Estrategia compensatoria*: recurso a la L1 como estrategia de comunicación.
- *Estrategia metacognitiva*: organización, planificación y evaluación del aprendizaje mediante la L1.
- *Estrategia afectiva*: recurso a la L1 para combatir la ansiedad.
- *Estrategia social*: referencias a la L1 con vistas a relacionarse con otros aprendices.

El gran interés actual por las estrategias de aprendizaje en la enseñanza de lenguas extranjeras ha puesto de relieve formas de colaboración activa entre profesores y alumnos para desarrollar enfoques eficaces de aprendizaje, a través de actividades que ponen en práctica el uso de estrategias, tal como se refleja en los manuales de enseñanza más recientes. Desde ese punto de vista, la transferencia ya no se interpreta como un proceso mecánico de traslación de estructuras de la L1, sino como un mecanismo cognitivo que subyace a la adquisición de la L2.

A pesar de que desde el punto de vista de la transferencia muchos docentes de lenguas tienen reservas a la hora de emplear la primera lengua, puesto que ello limitaría la exposición a la lengua meta y provocaría que el alumno continuara pensando en su lengua nativa, lo cierto es que los datos de investigaciones sobre interlengua y transferencia muestran que es más que probable que el aprendiz de idiomas piense la mayor parte del tiempo en su lengua materna, incluso en niveles avanzados (Owen, 2003).

Como hemos mencionado, la L1 puede funcionar también como estrategia de comunicación que permite avanzar en la adquisición de una L2 (Macaro, 2005; Mahmoud, 2006). El término lo propuso Selinker en 1972 y comprende todos los instrumentos necesarios para la consecución de la comunicación en la L2, especialmente aquellos que sirven para compensar determinada carencia o salvar algún obstáculo que se le presente al aprendiz de idiomas al expresarse en una lengua no nativa. Estas dificultades surgen debido a la distancia existente entre la competencia comunicativa del alumno y las exigencias de la situación de comunicación en que se encuentra en cada momento, por lo que éste ha de echar mano de mecanismos compensatorios que posibiliten la transmisión del mensaje, mecanismos en los que subyacen determinados procesos cognitivos desarrollados por el aprendiz para conseguir la comunicación (Faerch y Kasper, 1983, 1984).

Entre las estrategias de comunicación, la L1 suele emplearse como estrategia de compensación para el éxito de la comunicación, al realizar las funciones de cambio de código o transferencia interlingüística, intentando asegurar el éxito de las transacciones comunicativas por esa vía (Tarone, 1977; Cook, 2001b). Este uso comunicativo del cambio de código es defendido por diversos autores, como Cook (2001a) o Turnbull y Arnett (2002), para quienes el *codeswitching* puede ser incluso una estrategia de enseñanza efectiva siempre que se use dentro de unos límites.

Este uso es también el que tiene en mente Abdulmoneim Mahmoud (2006) cuando menciona una situación de clase a la que se enfrentan diariamente millones de profesores: la del estudiante incapaz de expresar en lengua meta los contenidos que desea comunicar. ¿Qué hacer entonces? Algunos teóricos que Mahmoud cita en su artículo (Nuttall, Brown) sugieren que el profesor acepte una respuesta en L1, pues ello hará avanzar la clase. La L1 se convierte entonces en un arma potente para sortear las dificultades de comunicación. Específicamente, Mahmoud reivindica su utilidad en el aula en actividades de traducción, un recurso didáctico que ha sido desterrado del aula de segundas lenguas por sus vinculaciones con el método de gramática y traducción. Sin embargo, constituye un procedimiento de identificación de correspondencias y divergencias entre L1 y L2 (y, por añadidura, de posibles transferencias) que favorece la reflexión metalingüística por parte del alumno. Además, se trata de un medio eficaz de aprendizaje de vocabulario.

A este respecto cabe distinguir la traducción como técnica de comprensión en el

aula y como actividad de clase. Al primer uso se refiere Ornella Spano en el foro de discusión editado por Stanley (2002), al hablar de sus clases de inglés en Italia: primero explica el vocabulario y la gramática en L2, ayudada de ejemplos, gestos, ilustraciones... y, por último, sólo cuando no es posible de otra manera, da la traducción a la L1. También es señalado por Tang (2002) en su estudio:

> The teachers participating in this study indicated that the translation of some words, complex ideas, or even whole passages is a good way to learn a foreign language. My observation of the three classes suggests that without translation, learners would be likely to make unguided and often incorrect translations (Tang: 2002: 3).

En el segundo caso tenemos el artículo de Mahmoud (2006), que caracteriza las actividades de traducción. Según él, estas actividades emplean materiales reales; dan pie a la interacción entre los aprendices, que negocian el significado; están centradas en el alumno y promueven su autonomía, con lo cual, favorecen el desarrollo de los estilos personales de aprendizaje y pueden ser altamente motivadoras (Mahmoud, 2006). Por estas y otras razones, la traducción se considera hoy día como un recurso más en el enfoque comunicativo de la enseñanza de lenguas, que puede ser empleado en clases monolingües en post-tareas para comprobar el grado de comprensión del input manejado, siempre con moderación[21].

El artículo de Simon Gill sobre la L1 en el aula de L2 (2005) recopila una serie de principios generales sobre el empleo de la lengua materna a partir de los cuestionarios anónimos en los que basó su estudio. Ya no se trata de un *qué hacer* con la lengua materna o *para qué emplearla*, sino de *cuándo hacerlo*. Entre esos principios, se encuentran:

- Cuando lo requiera la tradición educativa local, según lo que en el contexto específico de enseñanza se considere apropiado.
- Cuando resulte realista emplear la L1, sin forzar un uso imposible de la L2.
- Cuando contribuya a proporcionar seguridad al alumno, especialmente en contextos de segunda lengua, en los que el aprendiz puede hallarse bajo los efectos del choque cultural.
- Cuando el profesor intenta promover la cooperación entre alumnos.
- Cuando se pretende llevar a la práctica una clase centrada en el alumno por convicción y no porque esté de moda.
- Cuando es necesario aprovechar el tiempo eficazmente[22].

En muchos de los trabajos que hemos consultado se confunden el por qué, para qué y cuándo emplear la L1, como ocurre en la lista de *pedagogical reasons for the use of the L1 among teachers* hecha por la profesora Olga García (2006)[23].

. . . . . .

21. Para un tratamiento más detallado de esta cuestión, vid. Atkinson, 1993a; Zanier Visintin, 2002 y Owen, 2003.

22. Gill (2005: 2) incluye una breve anécdota que ilustra muy acertadamente este punto. **La reproducimos literalmente: "...I** watched a Norwegian teacher of English explaining the word 'raven' by saying 'It's a big black bird. It lives in the Tower of London' while he cawed and flapped around the classroom. As the Norwegian for 'raven' is 'ravn', this all seemed rather unnecessary and over-enthusiastic".

23 En concreto, dicha lista incluye las siguientes razones:
- Para mantener la disciplina.
- Para compensar las carencias de alumnos o profesores.
- Para establecer la comunicación.
- Para emplearla como recurso para el aprendizaje de la L2.
- Para favorecer la reflexión metalingüística.
- Para reproducir o afrontar las injusticias sociales en la clase de lengua extranjera.

Entre los estudiantes, la L1 se emplea:

Es probable que muchas de las funciones mencionadas, realizadas en L1, excedan los objetivos de una clase de idiomas, que por principio ha de desarrollarse en L2. En estos casos, Atkinson (1993a: 79) intenta quitarle hierro a la cuestión: "even the occasional bit of inappropriate L1 use isn't the end of the world!".

Por otro lado, a la vista de todos los beneficios que el uso de la L1 puede reportar al aula, Hopkins (1988: 20) aboga por la contratación de profesores bilingües para la glotodidáctica:

> ...some of the advantages that a bilingual teacher has over a monolingual teacher: further communication with the students which can save time and increase student cooperation and motivation; providing opportunity for students to explain their own needs and frustrations and so be more involved and less dependent on the teacher (an important point in an adult learning situation); and being able to discuss and explain ideas and concepts on the students' own level rather than in very simple language terms when ideas and concepts are often simplified as a result. Because of her own personal experience, the bilingual teacher has the advantage of being aware of the difficulties, needs and anxieties of students when learning a second language as an adult. [...] allows L1 to be used for communication in both directions. The teacher can explain and translate, and the student can ask questions which would not be possible except through the mother tongue.

Como siempre, esta condición es válida para grupos monolingües, puesto que, en aulas multilingües, el uso de la L1 es una cuestión más bien problemática.

La revisión de todas las funciones que puede desempeñar la primera lengua en el aula nos lleva, por último, a tratar de identificar qué factores favorecen este uso. Martín Martín (2000a: 140-142) establece cuatro categorías principales:

- ***Factores lingüísticos***: se trata de los más influyentes, y se deben a la incapacidad de los alumnos o del profesor para hacer uso de la L2 como medio de comunicación (Corcoran, 2009). Es el origen de los demás factores.

- ***Factores afectivos***: el profesor puede considerar necesario el uso de la L1 en un momento de la clase en el que interesa un punto de relajación, de humor, de dar confianza a algún alumno, etc., e incluso, para acercarse a los aprendices (Bawcom, 2002). Por su parte, un alumno usa la L1 por razones afectivas cuando siente que el uso de la L2 puede aparecer ante sus compañeros como un alarde o, por el contrario, si cree que por sus deficiencias puede ser objeto de burla. Por otro lado, los alumnos pueden expresar en L1 con más precisión sus actitudes o críticas sobre los procedimientos y actividades que se desarrollan en el aula, lo cual puede ser de ayuda al profesor en su autoevaluación. Otros autores, como Moore (1996) o Levine (2003), vinculan este empleo con situaciones de ansiedad.

---

- Como herramienta psicológica y social.
- Para facilitar el procesamiento cognitivo.
- Para facilitar la realización de la tarea.

Claramente vemos que estas tres aplicaciones o razones de uso son la misma.

- ***Factores sociales***: se relacionan con los factores anteriores, y tienen que ver con las formas de interacción. Una de ellas, que tiene al profesor como iniciador, se produce cuando éste formula una pregunta o interpela a un alumno o a la clase en su conjunto, llevando el control de la situación y sabiendo en cada momento cuál va a ser el paso siguiente. La segunda forma de interacción es la que parte de un alumno al hacer preguntas o comentarios no necesariamente previstos por el profesor, poniendo a éste en una situación de dificultad. En estos casos los profesores que no se sienten seguros en L2 recurren al uso de la L1 como estrategia de protección ante sus alumnos. Desde nuestro punto de vista, otro tipo de factores sociales incluye el estatus político de las lenguas, las relaciones dentro de la comunidad local, el contexto escolar y cuestiones de poder, dominación e identidad (Auerbach, 1993; Chaudron, 1998). Macaro (2003: 41) menciona, además, que los profesores bilingües (con una competencia similar en L1 y L2) parecen otorgar más importancia al papel de la primera lengua en el aula de idiomas, concediéndole, en consecuencia, más presencia. Chaudron (1988: 171) vincula los usos lingüísticos del profesor con la elección de lengua del alumno, llegando a preguntarse hasta qué punto se extiende su influencia ("To what extent will the teacher's dominant language, or differential use of the L1 and L2 for classroom functions, lead learners to use one or the other").

- ***Factores pedagógicos***: cabe distinguir aquí, según Martín Martín, entre un uso de la L1 facilitador de la comunicación, cuando se usa para dar explicaciones o instrucciones, del uso que se hace de la L1 en la relación de análisis contrastivos o en ejercicios de traducción. Asimismo, podemos incluir aquí las políticas de los centros docentes respecto al uso de la L1 de los aprendices.

Uno de los estudios que analiza la cuestión de los factores que intervienen en el empleo de la L1 es el de Carole Franklin (1990) sobre los usos de la lengua meta en aulas de francés de educación secundaria en Escocia. Su estudio constata la imposibilidad de muchos docentes de emplear la L2 como lengua de instrucción en el aula (y el consecuente empleo de la primera lengua para subsanar esta carencia). Algunos profesores señalaron la necesidad de preparar a los alumnos para la realización de exámenes públicos que están redactados en inglés, el trabajo con profesores no familiarizados con el método comunicativo y la coexistencia de alumnos con distintos grados de proficiencia como las razones principales que explican "Why are teachers unable to conduct their lessons in French?" (Franklin, 1990: 20). Ella se pregunta si estos impedimentos no son más bien excusas, e indica cuatro categorías principales derivadas del análisis de sus cuestionarios que justifican la ausencia de la L2 en clase (Franklin, 1990: 20):

- Las características de la clase (número de alumnos, mezcla de niveles, trabajo en grupo, experiencia previa en francés...).
- La reacción de la clase (su conducta).
- La capacidad y seguridad del profesor en el empleo de la lengua meta (incluyendo el mayor o menor grado de pereza que pudiera sufrir en un momento dado).
- Factores externos (política departamental, tipo de examen...).

Curiosamente, el trabajo de Mitchell (1988), cuyo proyecto tuvo lugar también en

Escocia, llegó a las mismas conclusiones: los profesores hallaban serias dificultades para emplear la lengua meta durante la gestión de la clase y para controlar a los grupos en que convivían alumnos con distinto grado de proficiencia en la L2. Empleaban la L1 en aras de la eficacia, para ahorrar tiempo y conseguir mayor comprensión por parte de los alumnos.

El estudio de Tara K. Fortune (2002) aporta una perspectiva distinta. Se trata de una investigación sobre la elección de lengua en un contexto de inmersión en español en Estados Unidos. Independientemente de la proficiencia lingüística, el empleo de L1 (inglés) o L2 (español) estaba condicionado por la naturaleza del contenido del mensaje (en español si se trataba del ámbito académico; en inglés si tenía una función social), las características del interlocutor (nativo de la L1 o la L2), las percepciones sobre la interacción en el aula de inmersión, la necesidad de autoconfianza, las relaciones sociales con los compañeros y la expresión de la identidad personal. Los programas de inmersión, en los que los niños aprenden la segunda lengua por contenidos, suelen presentar un panorama distinto respecto al aprendizaje lingüístico del que ofrecen los cursos de idiomas convencionales. En ellos confluye una serie de factores que no concurren en el aula de segundas lenguas o lenguas extranjeras.

Paul Nation (2003), como Mitchell, también relaciona el empleo de la lengua materna con las dificultades de comunicación en lengua meta, y cita como factores que favorecen el cambio de código el bajo nivel de competencia en la L2, la timidez, lo artificial de hablar en L2 en un ambiente monolingüe o, simplemente, la falta de interés en aprender la segunda lengua (Nation, 2003: 6).

Finalmente, para Rolin-Ianziti y Varshney (2008), las razones para hacer uso de la primera lengua pueden clasificarse a partir de la distinción de Rod Ellis (1984, 1994) entre *medium-oriented goals*, es decir, la enseñanza de la propia lengua, y *framework goals*, las tareas de gestión en el aula. En el primer caso podrían incluirse las explicaciones gramaticales o léxicas de la lengua meta, mientras que el segundo comprendería las instrucciones, los deberes, los exámenes... Además, las autoras contemplan el cambio de código como una estrategia del profesor para manejar los aspectos afectivos de la interacción en el aula.

Sea por unas razones u otras, lo cierto es que existen argumentos de peso para no dejar absolutamente fuera del aula la lengua materna del alumno. En consecuencia, la pregunta que cabe plantearse es: ¿cuánta L1 ha de emplearse en la clase de L2?.

### 2.5. ¿Cuánta L1 ha de emplearse en el aula de L2?

He aquí una de las grandes preguntas de la enseñanza de idiomas, y una de las cuestiones fundamentales que trata nuestra investigación ("How much exposure to TL input is optimal?" se preguntan Turnbull y Arnett, 2002: 205). En palabras de Ernesto Macaro (2003: 41-42),

> Evidence from surveys of teachers and learners, regarding their opinion as to whether the L1 should be excluded from the L2 classroom is quite clear that it should not. The way that L1 is regarded and how much of it should be present in the input and interaction, however, is still highly contested.

Veamos algunas reflexiones teóricas junto con diversos estudios prácticos.

David Atkinson (1993a) es uno de los autores que más ha tratado esta cuestión desde el punto de vista teórico. A la pregunta "What's the right balance between English [L2] and the L1?" (p. 14), su respuesta es que "there isn't a simple 'right balance'". Partiendo de que la lengua de instrucción ha de ser la L2, considera que la proporción exacta entre L1 y L2 variará en función de diversos factores:

- Las experiencias previas de los alumnos (si están acostumbrados a trabajar más en L1 que en L2).
- El nivel (cuanto más alto sea, menos razones habrá para emplear la L1).
- La etapa del curso (los alumnos han de acostumbrarse al estilo de enseñanza del profesor).
- La parte de la clase.

Su conclusión es que es imposible establecer una proporción ideal de uso de L1 y L2, y que, por ello, lo más razonable es delimitar una serie de circunstancias en las que sería posible emplear la L1, cuestionándonos si estaría justificado hacerlo en cada caso. De hecho, su libro incluye ejemplos de situaciones de clase en las que el profesor puede dudar entre emplear la primera lengua o la segunda, y Atkinson discute los pros y los contras de cada opción (pp. 15-19), aunque en un trabajo anterior (1987: 242) había establecido que quizá una proporción adecuada fuera un 5% de L1 y un 95% de L2. En términos similares responde James Corcoran a la cuestión de *How much is too much L1 use?* (Corcoran, 2009: 12).

La gran mayoría de defensores de la primera lengua coincide con David Atkinson (1993a: 2) en que "the L1 can be a valuable resource if it is used at appropriate times and in appropriate ways". Pero, ¿cuál es la proporción ideal?

Ernesto Macaro (2001: 532) también se pregunta "how much codeswitching do teachers use" y menciona las recomendaciones sobre el empleo de la L1 ofrecidas por algunos planes curriculares de enseñanza a nivel nacional, como el *National Curriculum for Modern Foreign Languages* de Inglaterra y Gales, que disuade abiertamente a los docentes de utilizar ninguna otra lengua en el aula que no sea la L2. En contraste, otros programas como el francés sí contemplan el análisis contrastivo y la reflexión en la primera lengua; de hecho, el MCER no prohíbe su uso.

Desde el punto de vista práctico, existe una línea de estudios sobre L1 y L2 que analiza el porcentaje de L1 presente en el aula y las actitudes y creencias de profesores y

alumnos respecto a qué cantidad es la ideal. Esta tendencia forma parte de lo que Duff (2005) denomina *estudios funcionales*.

Podemos comenzar citando el trabajo de la propia Patricia Duff con su colega Charlene Polio sobre "How Much Foreign Language is There in the Foreign Language Classroom?" (1990). Las autoras partían de la falta de estudios empíricos sobre esta cuestión, especialmente en el aprendizaje de idiomas en el ámbito universitario. Por ello, realizaron un estudio que combinaba la observación de clases con encuestas entre los alumnos y entrevistas a los profesores, a fin de dilucidar el uso real de L1 y L2 en el aula y las impresiones de los profesores y los estudiantes.

Las encuestas a los alumnos revelaron algunos datos interesantes. Únicamente en dos de las trece clases objeto de estudio hubo alumnos que afirmaron que el profesor no empleaba NUNCA el inglés (L1). Por otro lado, en seis de ellas (aproximadamente la mitad de la muestra) algunos aprendices dijeron que el profesor usaba MUCHO el inglés. Finalmente, incluso en las clases con mayor uso de la primera lengua, al menos la mitad de los aprendices percibía que el profesor utilizaba el inglés solo ALGUNAS VECES.

Los cuestionarios preguntaron además la cantidad de L1 que preferían que el profesor empleara, en comparación con la situación real. En cada una de las clases, entre el 70 y el 100% de los aprendices estaba satisfecho con la cantidad actual de uso del inglés, independientemente de cuál fuera. Únicamente entre un 9 y un 18% de los aprendices en las tres clases con más uso de la lengua meta pidieron más inglés. En el resto, ningún alumno solicitó más L1. En cuanto a la cantidad de L2 que eran capaces de comprender, alrededor del 70% afirmaba entender todo o casi todo el discurso del profesor en lengua meta. Dicho porcentaje de comprensión parecía no variar en función de la cantidad de L2 empleada (Duff y Polio, 1990: 158-159). En general, los estudiantes se muestran satisfechos con la cantidad de L1 empleada en sus clases de lengua extranjera.

En cuanto al porcentaje de uso de la L1 y L2 en el aula, los resultados de Duff y Polio (1990: 161) muestran una variabilidad de entre el 10 y el 100%, lo que hace casi imposible generalizar respecto al uso de ambas lenguas en la clase de idiomas. En cuanto a los factores que afectan a tal variabilidad, las autoras descartan que la proficiencia en L1 y la experiencia docente incidan. Al contrario, los elementos que parecen influir en la elección lingüística son el tipo de lengua[24] (mencionado por el 50% de los docentes), las políticas educativas de la institución de enseñanza, el contenido de la lección, los materiales y la formación del profesor.

El trabajo de Miles Turnbull y Katy Arnett (2002) recoge los resultados de un informe elaborado en 1997 por el Centro de Lingüística Aplicada (*CAL, Center for Applied Linguistics*) a partir de unas encuestas diseñadas para calibrar la situación general de la educación en lengua extranjera a nivel nacional en Estados Unidos y también estado a estado. En el apartado sobre los usos de la lengua meta en el aula, aproximadamente la quinta parte de los encuestados afirmó que los profesores empleaban la L2 la mayoría del tiempo (entre el 75% y el 100% del tiempo), lo cual suponía un ligero incremento respecto a los resultados de 1987.

También el estudio de Tang (2002) aborda específicamente la cuestión del "cuánto". Según los datos que obtuvo, más de la mitad de los estudiantes (60%) considera

24. Curiosamente, dos profesores de lenguas no indoeuropeas lingüísticamente emparentadas hacían un uso muy diferente de la lengua meta en sus clases: 94% frente a 10% (Duff y Polio, 1990: 161).

que el chino debe emplearse "a veces". Un 63% estima que su presencia ha de limitarse al 5-10% de la clase, mientras que el 30% opina que es más razonable que se emplee un 20-30%. Tang (2002: 4) coincide en que el uso de la L1 no ha de sobrepasar el 10% del tiempo total de clase, y que debe decrecer a medida que aumente la competencia lingüística de los aprendices (con la excepción de los cursos de traducción).

El breve artículo de Linda Bawcom (2002), que ella misma considera un testimonio de investigación en acción, resume el análisis que hizo de sus propias clases de inglés a hispanohablantes, atendiendo a la frecuencia de uso de la primera lengua y las funciones que desempeñaba. Sus grabaciones muestran que un tercio del total del discurso se realizaba en L1, lo cual le pareció excesivo. Por ello, puso en marcha una serie de técnicas dirigidas a reducir esta proporción, y lo consiguió en al menos un 10%. Ella misma confirma que no existen parámetros establecidos respecto al porcentaje adecuado de lengua materna en el aula de L2, pero que el sentido común dicta que un 33% de presencia de la L1 sobrepasa los límites del uso aceptable.

La memoria de máster de Zacharias (2003) en Indonesia muestra distintas observaciones de clase en las que, con la excepción de un solo profesor, todos los docentes empleaban la L1 de los alumnos. Sin embargo, a la hora de afrontar la cuestión de cuánta L1 es apropiada en el aula, la mayoría coincide en que ha de reducirse al mínimo posible. En general, resultaba bastante complicado delimitar la línea de separación entre el uso razonable y el abuso en el empleo de la primera lengua.

En el caso del trabajo de Edstrom (2006), su estudio se interesa por las percepciones de sus alumnos y las suyas propias en cuanto a la cantidad de inglés (L1) que emplea en el aula de español. En general, todos coinciden en que, en la rutina de esa clase en concreto, el uso de la primera lengua era moderado (entre el 5 y el 10%, intuye la docente), aunque la percepción era distinta respecto a la evolución a lo largo del curso: para algunos, se había reducido la cantidad de inglés debido a su avance en español, mientras que para otros, la creciente complejidad de los contenidos hacía más necesario el cambio de código hacia la L1. Al contrastar las estimaciones con las grabaciones de clase, el resultado es que el uso real de la primera lengua rondaba el 23%. La investigadora se pregunta, entonces, si dicha cantidad de input en L1 es adecuada, o si resulta excesiva. Al no contar con recomendaciones establecidas sobre la proporción óptima entre L1 y L2, se remite al trabajo de Turnbull (2001), quien menciona dos estudios canadienses que valoran en un 95% y un 75% respectivamente los niveles aceptables de L2 en el aula.

De hecho, el propio Miles Turnbull, junto con Katy Arnett (2002), había tratado la cuestión desde el punto de vista contrario: cuánta exposición a la lengua meta es necesaria para favorecer la adquisición. Sabemos que la mera exposición es condición insuficiente para que tenga lugar el aprendizaje, y que los estudiantes precisan de oportunidades para interactuar e interiorizar el sistema de la L2. Este principio ha llevado a algunos a defender la idea de que la clase de idiomas precisa el máximo input posible en L2, reduciendo a la mínima expresión el uso de la primera lengua. Sin embargo, en consonancia con los trabajos de Cook (2001) y otros autores, Turnbull y Arnett consideran que un uso limitado de la primera lengua puede facilitar la asimilación del input en L2: "...the first language can be used "judiciously" to help facilitate the intake process, allowing input to more readily become intake" (Turnbull y Arnett, 2002: 205).

A este respecto, Edstrom (2006: 289) considera que la cuestión del uso moderado es más bien subjetiva: la cantidad apropiada de L1 no puede fijarse con valor universal,

pues está intrínsecamente ligada a la función o propósito que desempeñe en el aula. "'Judicious' L1 use will likely look different in different classrooms", concluye.

Otros trabajos, como el de V. Janulevičienė y G. Kavaliauskienė (2002), ponen de relieve discrepancias entre alumnos y profesores en torno a este tema. En su estudio sobre el papel de la L1 y de la traducción en el aula de inglés para fines específicos, las autoras constatan que la mayoría de docentes se decanta por un 10% de uso de la primera lengua, mientras que los aprendices parecen preferir una proporción mayor, que llega al 30%.

Evidentemente, muchos lingüistas, expertos en glotodidáctica y docentes de lenguas coinciden en que la cantidad de lengua materna presente en el aula ha de ser la mínima posible[25]. De hecho, a pesar de la mayor tolerancia actual hacia el uso de la lengua materna, todavía son muchos los docentes que consideran que su empleo obstaculiza el aprendizaje. Nuestro estudio empírico trata esta cuestión en el ámbito del ELE.

25. Una de las profesoras participantes en el estudio de Macaro (2001: 540) es muy explícita al respecto: "...the whole thing about language teaching involves the use of the TL [target language] at all times".

# 3. Investigando el cambio de código en la clase de español SL/LE

## 3.1. Preguntas de investigación e hipótesis

Nuestro trabajo, siguiendo la estela de estos estudios previos y pensando específicamente en la situación de la enseñanza de ELE, se propone responder a las siguientes preguntas de investigación:

**I. ¿Se emplea la lengua materna de los aprendices en la enseñanza actual de español?**
De todos los estudios sobre aprendizaje de español que hemos revisado, son sobre todo los que se centran en los diálogos colaborativos los que confirman el empleo de la L1, pero casi todos se adscriben al ámbito norteamericano. Como el grueso de nuestra investigación se lleva a cabo en España, esta pregunta nos permitirá comparar nuestros resultados con los de la tradición anterior.

**II. ¿Qué funciones desempeña el cambio de código en el aula a través de las distintas partes de la clase?**
En el capítulo anterior dedicamos un amplio apartado a todas las funciones que la L1 realiza en la clase de segundas lenguas. Nuestro estudio trata, pues, de detectar cuáles de ellas se dan en las distintas partes de la clase que hemos encontrado a través de la observación directa en el aula.

**III. ¿El empleo de la L1 parte del profesor o de los alumnos?**
Muchos de los estudios sobre L1 en la clase de L2 analizan el discurso del profesor o el del alumno, pero generalmente no suelen especificar de quién parte el cambio de código en el aula. Si la primera lengua de los aprendices tiene un hueco en la clase de español, queremos saber de quién es la iniciativa de incluirla y en qué proporción.

**IV. ¿Se recurre al análisis contrastivo L1/L2 o al uso de materiales bilingües en la enseñanza y aprendizaje de español?**
Algunos docentes no son partidarios de emplear la primera lengua de los aprendices en clase, pero sí de hacer referencias a ella, a través del análisis contrastivo. Otros, por el contrario, prefieren incluir materiales bilingües para facilitar la comprensión del contenido de la clase. Nuestro trabajo se propone identificar ambas opciones metodológicas en la enseñanza actual de español, sea en contexto de segunda lengua o como lengua extranjera.

**V. ¿Qué diferencias de uso y función de la L1 existen a través de los distintos niveles de enseñanza?**
Gran parte de los defensores del empleo de la lengua materna en el aula recomiendan su uso en los niveles más bajos, como medio de comunicación con los aprendices. Pero, ¿qué ocurre en los niveles más altos? ¿Se continúa haciendo uso de la L1? ¿Se le asignan funciones distintas? Éste es uno de los puntos principales de nuestra investigación.

**VI. ¿Qué características específicas presentan los grupos monolingües frente a los multilingües en cuanto a uso de la lengua nativa de los alumnos?**
Cuando hablamos del empleo de la primera lengua, casi siempre nos referimos a su uso en aulas monolingües (Atkinson, 1993a). ¿Es posible recurrir a ella también en clases multilingües? ¿Qué especificidades muestran estas clases en las que conviven diversas lenguas maternas con una sola lengua meta? Ninguno de los trabajos que conocemos tiene en cuenta esta distinción, por lo que se trata de un aspecto novedoso de nuestro estudio.

**VII. ¿Es relevante el contexto de aprendizaje a la hora de emplear la primera lengua en el aula de español?**
Sabemos que existen diferencias en el estudio de un idioma extranjero en función de si se vive en el país donde dicha lengua se emplea como vehículo de comunicación o si se trata de una asignatura más del currículo educativo, por ser una lengua extranjera[26]. Nosotros tratamos de averiguar cuál es la influencia del contexto en los usos de L1 y L2 en el aula de español.

**VIII. ¿Hacen un uso distinto de la L1 los profesores nativos y no nativos?**
No es lo mismo conducir una clase de lenguas si se es nativo de la L1 que si se es nativo de la L2: independientemente de la actuación del profesor, los alumnos se crean unas expectativas u otras. ¿Condiciona este rasgo, en consecuencia, el empleo de la primera lengua en la clase de español?

**IX. ¿Cuáles son las creencias y actitudes de docentes y discentes al respecto?**
Gran parte de los estudios sobre el empleo de la L1 analizan las creencias y actitudes de profesores y alumnos ante esta cuestión, a través de cuestionarios o entrevistas. Nuestro trabajo no será una excepción, y por ello, plantea una encuesta a los estudiantes y una entrevista a los docentes participantes.

**X. ¿Se cumplen las políticas educativas de la institución de enseñanza sobre uso o evitación de la L1 en el día a día del aula de español?**
En casi todas las instituciones de enseñanza está regulado el uso (o la prohibición) de emplear la lengua materna durante la clase de idiomas. ¿Se cumplen estas normas? ¿Los profesores se atienen a las pautas establecidas o se guían por sus propias normas?

26. Uno de los trabajos que ha tratado esta cuestión es la memoria de máster de Muñoz Hernández (2005), que repasa las diferencias entre ambos contextos en términos de objetivos, ambiente, panorama social, tipo de instrucción, perfil del estudiante, valores culturales y proficiencia adquirida. La mayoría de trabajos sobre programas de estudio en el exterior (i.e., de inmersión lingüística) se han centrado en los resultados lingüísticos para el alumno, la predicción y medición de los logros tras una estancia en el extranjero, el impacto de la experiencia previa, la edad, el sexo, los cambios respecto a la concepción de uno mismo, la actitud, la adquisición de autoestima y confianza, la puesta en práctica de estrategias comunicativas, la competencia sociolingüística, el valor percibido de la instrucción formal, el desarrollo de nuevos intereses intelectuales y rendimiento académico, un mayor interés por los sucesos de orden mundial y los cambios en las metas profesionales y ocupaciones (Muñoz Hernández, 2005: 8 y ss.).

Para dar respuesta a estas diez preguntas, partimos de una serie de **hipótesis**:

1. La lengua materna de los alumnos se emplea en todas las clases de español, en todos los niveles (A, B y C, según el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*) y en todos los contextos (segunda lengua y lengua extranjera).

2. La lengua materna de los alumnos se emplea con la misma frecuencia y funciones en todas las partes de la clase.

3. La lengua materna de los alumnos es empleada con la misma frecuencia y funciones por los profesores y por los estudiantes.

4. En todas las clases de español se realiza análisis contrastivo L1/L2 y se emplean materiales bilingües.

5. La lengua materna de los alumnos se emplea con la misma frecuencia y funciones en todos los niveles de aprendizaje.

6. La lengua materna de los alumnos se emplea con la misma frecuencia y funciones en los grupos monolingües y en los multilingües.

7. La lengua materna de los alumnos se emplea con la misma frecuencia y funciones en las clases de español como segunda lengua (es decir, en España) y en las clases de español como lengua extranjera (es decir, en el extranjero).

8. La lengua materna de los alumnos se emplea con la misma frecuencia y funciones por parte de los profesores nativos y no nativos de la L2.

9. Tanto los profesores como los alumnos presentan creencias y actitudes positivas hacia el empleo de la lengua materna en el aula de español.

10. Las políticas educativas de la institución de enseñanza sobre uso o evitación de la L1 se cumplen en el día a día del aula de español.

Describimos en las siguientes páginas cuál ha sido la metodología de que nos hemos servido para dar respuesta a las preguntas de investigación y, en consecuencia, confirmar o refutar nuestras hipótesis.

### 3.2. Metodología del estudio

A fin de comprobar las hipótesis que enumeramos en el apartado anterior, nuestro estudio ha precisado de una serie de condiciones:

- Aulas de español como segunda lengua y español como lengua extranjera.
- Clases de los tres niveles de competencia.
- Grupos monolingües y grupos multilingües.
- Profesores nativos y no nativos de español.

Estos eran los requisitos para analizar el empleo de la L1 en el aprendizaje de ELE, las funciones que desempeña en las partes de la clase, los materiales de trabajo (bilingües o monolingües), el método de enseñanza (el recurso al análisis contrastivo), los usos por parte de profesores y alumnos, sus actitudes y creencias al respecto y las políticas educativas vigentes en cada centro. Para este análisis, nos servimos de una metodología similar a la propuesta por Duff y Polio (1990) para investigar cuánta L2 se empleaba en las diversas clases de lengua extranjera ofertadas en UCLA, y también a la usada por Jinlan Tang (2002) para investigar el uso del chino en la enseñanza de inglés en China. En consecuencia, nuestro trabajo combina la metodología de investigación cualitativa y cuantitativa, como así hicieran Swain y Lapkin (2000), Macaro (2001) o Zacharias (2003). Esencialmente, se basa en la observación de clases, aunque los datos son complementados con las entrevistas y las encuestas.

A este respecto, de todos los estudios sobre L1 y L2 que hemos revisado, son más de treinta los que emplean la observación como procedimiento metodológico[27]. Ello nos da una idea de la profusión con que esta técnica se ha empleado en el análisis de la alternancia lingüística. Igualmente, muchos de estos trabajos se sirven tanto de entrevistas como de cuestionarios para tratar ciertas cuestiones específicas. Es el caso, por ejemplo, de Hopkins (1988), Mitchell (1988), Franklin (1990), Duff y Polio (1990), Auerbach (1993), Cambra Giné (1993), Macaro (1997), Gearon (1997), Schweers (1999), Burden (2000), Prodromou (2001), Macaro (2001), Tang (2002), Levine (2003), Zacharias (2003), Chavez (2003), Potowski (2004), Ferrer (2004), Gill (2005), Muñoz Hernández (2005), Carless (2008), British Council (2008), Rodríguez Juárez y Oxbrow (2008), Rolin-Ianziti y Varshney (2008) y Corcoran (2009). El uso de cuestionarios y entrevistas se dirige a identificar tanto las actuaciones como las creencias de los profesores y alumnos, por la incidencia de estas últimas en el enfoque metodológico adoptado, la selección de materiales, actividades, criterios y conductas en el aula. Zacharias (2003: 3 y ss.), por ejemplo, cita una serie de trabajos que analizan las creencias y las relacionan con las prácticas en el aula, hallando una correlación positiva entre "teachers' beliefs and the classroom practice" (p. 12). Estas creencias poseen varias fuentes: la experiencia del profesor como aprendiz de lenguas, como docente, su propia personalidad, las expectativas de la institución para la que trabaja o las ideas derivadas de su formación e investigación.

27. Nos referimos a los trabajos de Wragg (1970), Parkinson (1983), Guthrie (1984), Duff y Polio (1990), Cambra Giné (1993, 1998), Brooks y Donato (1994), Lameta-Tufuga (1994), Villamil y De Guerrero (1996), Macaro (1997), Gearon (1997), Behan y Turnbull (1997), Brooks, Donato y McGlone (1997), Antón y DiCamilla (1999), Schweers (1999), Cunningham (2000), Nzwanga (2000), Swain y Lapkin (2000), De Guerrero y Villamil (2000), Macaro (2001), Rolin-Ianziti y Brownlie (2002), Bawcom (2002), Dash (2002), Zacharias (2003), Storch y Wigglesworth (2003), Centeno-Cortés y Jiménez Jiménez (2004), DiCamilla y Antón (2004), Miles (2004), Potowski (2004), Hsin-Yin (2005), Alley (2005), Lin (2005), Kim y Elder (2005), Muñoz Hernández (2005), Edstrom (2006), Nabila (2008), Corcoran (2009).

En el caso concreto de nuestra investigación, la observación no podía restringirse a una sola clase, por dos motivos: porque la duración de la docencia varía de una institución a otra (desde cincuenta minutos hasta tres horas de clase, en los diferentes contextos que hemos observado) y porque había de cubrir distintas partes de la lección o unidades didácticas. Por ello, cada grupo tenía que ser observado varias horas. En función de la accesibilidad que tuve a cada una de las aulas seleccionadas, cada grupo fue observado entre cuatro y doce horas. Posteriormente, parte de los alumnos fueron encuestados, y los profesores, entrevistados. Más adelante explico con detalle el diseño de la ficha de observación, las entrevistas y las encuestas.

La selección de los grupos de cada nivel tampoco podía restringirse a uno solo, pues ello mermaría la validez y fiabilidad de la investigación. Por ello, decidí observar tres grupos de cada nivel en cada uno de los contextos tomados en consideración.

En cuanto a la cuestión del perfil lingüístico de los grupos, la Universidad de Alicante ofrecía un marco ideal para trabajar con grupos monolingües de aprendices de español (los alumnos de CIEE, que explico a continuación) y grupos multilingües (los estudiantes de SRI, *idem*). Ambas opciones me permitían analizar el papel de la L1 en un contexto de segunda lengua, por lo que únicamente necesitaba seleccionar una institución extranjera que me facilitara el acceso a un aula de español. Habría de ser una institución universitaria, puesto que los alumnos de Alicante eran universitarios, y preferentemente de habla inglesa, pues los estudiantes de CIEE son norteamericanos, y ello facilitaría el contraste. Por dichas razones, elegí la Universidad de Hawai: tenía una amplia oferta de cursos de español, y además, la estancia allí me daría la oportunidad única de combinar el trabajo de campo con mi asistencia como alumna a las clases impartidas en el prestigioso *Second Language Studies Department*, donde el Dr. Craig Chaudron supervisaría mi trabajo. El profesor Chaudron ha sido de los máximos especialistas tanto en investigación en el aula (Chaudron, 1988, 2000) como en alternancia lingüística (Chaudron, 1998), por lo que la elección no fue difícil[28]. De este modo, mi estudio consiguió reunir todas las condiciones necesarias para responder las preguntas de investigación propuestas y comprobar todas las hipótesis de las que partimos.

Entremos ahora más a fondo en los detalles metodológicos. A la hora de realizar el estudio, tenía la posibilidad de optar por una **observación** directa en el aula o por la grabación de las clases para un posterior análisis. Este segundo procedimiento es el que suele seguirse en los estudios de corte sociocultural, cuando se trabaja con transcripciones precisas que permiten identificar aspectos como el habla privada o la construcción de la intersubjetividad entre los hablantes. Sin embargo, nuestro trabajo se planteaba objetivos distintos. Teniendo en cuenta las dimensiones de nuestra propuesta (tres contextos de observación, sesiones de los tres niveles, tres profesores por nivel a lo largo de varias clases), resultaba poco operativo tener que montar (y desmontar) un dispositivo de grabación en el aula al menos unas sesenta veces. Probablemente, los alumnos

28. Desafortunadamente, durante mi estancia en Hawai se produjo la trágica muerte del Dr. Chaudron, una muerte que lamenté no solamente en el plano profesional, sino también, y muy profundamente, a nivel personal. Por esta razón, la supervisión del Dr. Chaudron no se produjo durante toda mi estancia en Hawai. En consecuencia, hice varias consultas de investigación con otros profesores del departamento de SLS. En concreto, recibí los consejos de la Dra. Gabriele Kasper, el Dr. John Norris y la Dra. Lourdes Ortega, cuyas diversas y complementarias perspectivas contribuyeron en gran medida a enriquecer el trabajo que aquí presento.

no actuaran con naturalidad y se mostraran reticentes a ser grabados durante sus interacciones en la clase de español, amén de los profesores mismos. Es posible incluso que, desde la directiva de las instituciones seleccionadas, no se hubiera aceptado la inclusión de dispositivos de grabación en las aulas, por su más que probable interferencia en la dinámica habitual de la lección. Por estas razones, y porque ya poseía experiencia en la observación directa, elegí este procedimiento de compilación de datos, más flexible, menos visible y mejor tolerado por todos los participantes en el estudio.

A partir de ahí, una de las claves de mi investigación era el diseño de la plantilla de observación. Tenía claro que habría de contener información sobre el profesor, el nivel de la clase, la cantidad de alumnos, la fecha, así como la distribución del tiempo en el aula respecto a las actividades realizadas y el material empleado (monolingüe, bilingüe), en la línea de las propuestas de Duff y Polio (1990) y Zacharias (2003), pero no sabía cómo plasmar la interacción en L1 y L2 y los usos para ello.

Por otro lado, la observación se llevaría a cabo no a partir de grabaciones de clases, sino en vivo, y por ello rehusé emplear cualquier procedimiento cronométrico de anotación cada tres, diez o quince segundos, como sí lo hicieran Wragg (1970), Neil (1997; ambos citados en Macaro, 2001) o Duff y Polio (1990), por resultarme poco práctico dentro del aula. En su caso, anotaría los turnos y la lengua o lenguas en que se desarrollaran, del modo más etnográfico posible.

Utilizando un sencillo esquema de información del curso, partes de la clase y espacio para tomar notas, las primeras semanas las dediqué a la adquisición de las técnicas de observación, realizando una especie de pilotaje de la primera hoja de observación, que modifiqué en varias ocasiones para poder trabajar a la vez con flexibilidad y precisión. Fue así como introduje, por ejemplo, los signos ¿? y ¡! para marcar las interacciones (inicio y respuesta), marcando a los hablantes como *profesor* ("Prof.") y *alumno* ("St."), tal como hace Zacharias (2003) y las marcas *español* y *L1*. También creí oportuno incluir la duración de las actividades, pues eso me proporcionaría una visión general del desarrollo de la clase. Y, por supuesto, un espacio llamado *descripción*, que me permitiera realizar dos tipos de anotaciones (Antón, 1996: 554): notas descriptivas, sobre lo que ocurre en el aula, con ejemplos de las intervenciones, y notas analíticas, que recogieran mis reflexiones e interpretaciones de lo que tenía lugar en la clase de español. De ese modo, la ficha de observación definitiva quedó así:

| **Ficha de observación** | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Profesor:<br>Nivel:<br>Fecha y hora de observación:<br>Nº de alumnos y procedencia:<br>Materiales empleados: | | | | | | | | |
| Parte de clase | Prof. | St. | ¿? | ¡! | Español | L1 | Tiempo | Descripción y análisis |
| | | | | | | | | |

Identifiqué a cada uno de los profesores con un seudónimo o unas siglas por si, desafortunadamente, extraviaba las hojas de observación, a fin de mantener el anonimato de los docentes participantes, y numeré cada una de las hojas que empleaba en las clases. Al realizar observaciones en contextos tan distintos, me encontré con clases cuya duración oscilaba entre los cincuenta minutos y las tres horas; por ello resultaba tan importante tomar nota de la duración de cada actividad. En las clases multilingües, también me permití anotar las nacionalidades de los alumnos participantes, por si su perfil resultaba relevante.

La observación estuvo en todo momento supeditada a las instrucciones del profesor: él decidía, a cada momento, si se me trataba como mero espectador de los acontecimientos del aula o contaba conmigo para consultarme alguna duda, opinar sobre algún tema, ratificar algún ejemplo o colaborar con los estudiantes trabajando en parejas o en pequeños grupos. Por tanto, mi papel varió entre la posición de un investigador no participante y un observador participante. Dadas las reticencias que en ocasiones existen a tener "un extraño" en clase, de ningún modo quise imponer unas condiciones de observación, sino que me limitaba a sentarme donde me indicaban y a tomar notas de lo que ocurría. Normalmente los docentes me facilitaban copia del material empleado en clase, que yo adjuntaba a las fichas de observación.

En el caso de las **encuestas a los estudiantes**, muchos de los cuestionarios que revisamos están redactados con preguntas cerradas (Hopkins, 1988; Duff y Polio, 1990; Tang, 2002; Zacharias, 2003), aunque permiten un margen de libertad en la respuesta al alumno para añadir comentarios finales. Frente a ellos, a la hora de diseñar las encuestas para los alumnos opté por incluir preguntas abiertas, pues son las que proporcionan más información al investigador. En ese sentido, una de las principales diferencias con otros estudios similares es que no se pregunta a los estudiantes qué proporción de uso de la L1 en el aula de L2 consideran que es más adecuada, como sí lo hacen Duff y Polio (1990), Tang (2002) o Levine (2003). Y no lo hacemos porque cada una de las clases observadas es distinta en metodología, uso de materiales, diseño de la clase, etc., y cada alumno marcaría un porcentaje de uso en función de las características del curso de español al que asiste, sea cual fuere. Por ello, hemos preferido preguntar a los alumnos en qué momento de la clase consideran necesario emplear la L1 y cuáles son sus creencias al respecto.

Como algunas preguntas son de cierta complejidad, redactamos un cuestionario bilingüe español-inglés, ofreciendo al alumno la posibilidad de contestar en cualquiera de las dos lenguas. Veamos el cuestionario general y después comentaremos cada una de las preguntas.

**CUESTIONARIO PARA ALUMNOS DE ELE**

Éste es un cuestionario anónimo. La información que se pide es para un trabajo de investigación sobre aprendizaje de español. ¡¡Gracias por participar!!

Fecha: Curso:

1. En tu clase de español, ¿qué lengua(s) hablan el profesor y los alumnos para comunicarse? ¿En qué parte de la clase? *In your Spanish class, what language(s) are spoken by the teacher and the students to communicate? When?*

2. ¿Normalmente intentas comunicarte en español en clase? ¿Con quién? *Do you usually try to communicate in Spanish in the classroom? With whom?*

3. ¿Le pides al profesor que te hable en otra lengua? ¿Cuándo? *Do you usually ask the teacher to talk to you in a different language? When?*

4. ¿Qué haces cuando quieres expresarte en español pero tienes problemas con una palabra, verbo, estructura...? *What do you do when you want to express yourself in Spanish but have difficulties with a word, verb, structure...?*

5. Al estudiar español, ¿utilizas tu lengua materna para aprender mejor (traduciendo, comparando ambas lenguas, usando el diccionario...)? *When studying Spanish, do you use your native language to learn better (translating, comparing both languages, consulting the dictionary...)?*

6. ¿Qué opinas de que el profesor utilice el inglés u otras lenguas para comunicarse en la clase de español? ¿Qué prefieres? *How do you feel when the teacher uses English or another language to communicate in the Spanish classroom? What would you prefer?*

7. ¿Crees que utilizar otras lenguas te ayuda en tu aprendizaje de español? *Do you think using other languages or refering to them helps you to learn Spanish?*

8. ¿Qué ocurriría en clase de español si el profesor hablara más en otras lenguas? *What would it happen in your class if the teacher spoke in other languages?*

9. ¿Qué ocurriría en clase de español si el profesor hablara solamente español? *What would it happen in your class if the teacher spoke only Spanish?*

10. Cuando aprendías español en tu país, ¿en qué lengua(s) se comunicaba el profesor con los alumnos? *When you studied Spanish in your home country, what language(s) used the teacher to communicate with the students?*

11. ¿Es útil comparar tu lengua materna con el español mientras aprendes español? ¿Por qué? *Do you find useful the comparison between your mother language and Spanish while teaching and learning Spanish? Why?*

12. ¿Te gustaría recibir materiales bilingües? ¿Lo prefieres todo en español? ¿Por qué? *Would you like the materials to be in both languages? Is it better for you everything in Spanish? Why?*

13. ¿Qué papel crees que tiene tu lengua materna en tu aprendizaje de español? ¿Te hace cometer errores, te ayuda a aprender...? *What role do you think your first language has in the learning of Spanish? Do you make more mistakes, do you learn faster...?*

**1. En tu clase de español, ¿qué lengua(s) hablan el profesor y los alumnos para comunicarse? ¿En qué parte de la clase?**

Ésta es una de las preguntas clave del cuestionario. Constituye el grueso de la encuesta de Zacharias (2003) en el apartado específico de usos de la primera lengua, con la salvedad de que él incluye una pregunta cerrada con varias opciones, y la nues-

tra es abierta. Lo mismo ocurre en el caso de Levine (2003). Por su parte, Rolin-Ianziti y Varshney (2008: 273) abordan las creencias acerca de esta cuestión a lo largo de su encuesta, en frases como "3. I believe that to learn another language well, the student should use that language all the time in class"; "7. Students should not use English [L1] in the language classroom"; "16. I believe that students should use only the foreign language when working together on a task in the classroom"; "17. It is confusing when the teacher switches from one language to another during class". Finalmente, en la tesis de Yuen Yi Lo, una de las preguntas de su cuestionario es: "When do your content subject teachers use Chinese [L1]?".

2. **¿Normalmente intentas comunicarte en español en clase? ¿Con quién?**
   Hemos comentado en apartados anteriores que la clase de segundas lenguas a menudo se torna en una situación de diglosia en la que cada lengua desempeña un papel distinto. Esta pregunta nos da pistas de si el tipo de hablante (profesor o estudiante) condiciona el cambio de código, tal como demuestra el estudio de Potowski (2004). Este ítem también aparece en el cuestionario de Levine (2003) y en el de Rodríguez Juárez y Oxbrow (2008).

3. **¿Le pides al profesor que te hable en otra lengua? ¿Cuándo?**
   A través de esta pregunta queremos constatar si el alumno es consciente de que él inicia la interacción en otra lengua distinta a la L2, es decir, si asume su papel de fuente de cambio de código en el aula con determinados fines. También nos ofrece información respecto a las partes de clase o de la situación comunicativa en que el alumno requiere su primera lengua, en la línea de la pregunta (cerrada) de Hopkins (1988) "Which of the following do you find helpful in learning English?" y de las varias opciones que presenta Levine (2003).

4. **¿Qué haces cuando quieres expresarte en español pero tienes problemas con una palabra, verbo, estructura...?**
   La pregunta se dirige a identificar las distintas estrategias de comunicación que emplean los aprendices, puesto que una de las razones del empleo de la primera lengua es la falta de recursos comunicativos en la L2.

5. **Al estudiar español, ¿utilizas tu lengua materna para aprender mejor (traduciendo, comparando ambas lenguas, usando el diccionario...)?**
   ¿Es el uso de la L1 una estrategia de aprendizaje? ¿Son conscientes los alumnos de su empleo? Muchos de los estudios que hemos citado a lo largo de estas páginas reivindican el empleo de la primera lengua en el aula aduciendo que, de todas maneras, los aprendices recurren a ella. Queremos constatar esta afirmación preguntando directamente a los sujetos. Rolin-Ianziti y Varshney (2008) tratan la cuestión en varios puntos de su cuestionario: "5. I think that translating vocabulary items helps me to learn them", y en su contraria "9. I believe that translation from a foreign language into English is not a good way to learn the foreign language". También, en la número once: "I like to read explanations in English about the foreign language" y doce: "I use English to help me study for my language exams". También Rodríguez Juárez y Oxbrow (2008) exploran este punto en su encuesta.

6. **¿Qué opinas de que el profesor utilice el inglés u otras lenguas para comunicarse en la clase de español? ¿Qué prefieres?**
   Al igual que los profesores, *a priori*, poseen una creencia asentada al respecto, también los alumnos tienen su propia política interna de uso o evitación de la primera lengua. La respuesta a esta pregunta nos permite el contraste con su actuación en el aula. Es similar a las propuestas por Schweers (1999) "Should Spanish be used in the classroom?" y "Do you like or would like your teacher to use Spanish in class?", así como por Tang (2002) "Should Chinese be used in the classroom?" y "Do you like your teacher to use Chinese in the class?" y se halla también en Levine (2003). Además, puede relacionarse con las frases "2. I like it when my teacher uses English to translate vocabulary items"; "13. Teachers should speak using only the foreign language in the language classroom"; "14. Assesment details and class outlines should only be given in English"; "19. When my teacher explains how sentences are constructed in the foreign language, I prefer the explanation in the foreign language"; "21. I feel more at ease when my teacher uses English", de Rolin-Ianziti y Varshney (2008: 272-273), y con la afirmación "Prefiero que las clases sean **total**mente en inglés", del cuestionario de Rodríguez Juárez y Oxbrow (2008: 102).

7. **¿Crees que utilizar otras lenguas te ayuda en tu aprendizaje de español?**
   En la línea de la pregunta cinco, esta cuestión da cabida a la posibilidad de que los alumnos expresen su temor a las interferencias lingüísticas, y por eso la incluimos. Es muy similar a la empleada por Tang (2002) "Do you think the use of Chinese in the classroom helps you learn this language?", quien a su vez se inspiró en la de Schweers (1999) "Do you believe using Spanish in your English class helps you learn this language?".

8. **¿Qué ocurriría en clase de español si el profesor hablara más en otras lenguas?**
   Me ha parecido oportuno plantear a los alumnos cómo sería su clase de español cambiando la dinámica hacia un mayor uso de la L1, para tantear cuáles son sus creencias al respecto. Esta pregunta no había sido incluida anteriormente en ningún cuestionario de los que hemos tenido acceso, salvo el de Levine (2003).

9. **¿Qué ocurriría en clase de español si el profesor hablara solamente español?**
   Esta pregunta está pensada especialmente para los grupos monolingües, sea en contexto de inmersión o de lengua extranjera. Los alumnos que comparten la primera lengua tienden a emplearla durante el aprendizaje de otro idioma, y esta pregunta les plantea cómo sería una situación de aprendizaje con políticas como la del *L2-Only* respecto al español.

10. **Cuando aprendías español en tu país, ¿en qué lengua(s) se comunicaba el profesor con los alumnos?**
    ¿Determina la experiencia previa de aprendizaje los usos actuales de la lengua materna y la lengua meta? Con esta pregunta queremos averiguarlo. Aborda una cuestión relacionada con este aspecto la pregunta de Levine (2003), "If you have been involved in a class that has been conducted entirely (or almost entirely) in the FL, what term (semester/quarter) were you first exposed to this situation?". En

la versión del cuestionario que se distribuyó entre los aprendices de ELE en Hawai, esta pregunta se modificó para hacer referencia a sus experiencias previas de aprendizaje, sin aludir a ningún país.

11. **¿Es útil comparar tu lengua materna con el español mientras aprendes español? ¿Por qué?**
    Esta pregunta, que parece similar a la séptima, se centra específicamente en el análisis contrastivo, y no en el uso de la primera lengua como filtro de la L2. Rodríguez Juárez y Oxbrow (2008: 102) introducen este punto a través de cuatro afirmaciones que el alumno ha de valorar: "Comparar las estructuras gramaticales en español y en inglés me ayuda a comprenderlas" (pregunta 11 de su cuestionario); "Ver estructuras traducidas al español me ayuda a asimilar la construcción de oraciones en inglés (cómo se forman, el orden de los componentes, los elementos gramaticales implicados, etc.)" (ítem 12); "Analizar las estructuras gramaticales en ambas lenguas me ayuda a no cometer errores derivados de la transferencia de mi lengua materna" (13) y "Creo que es necesario ser consciente de las similitudes y diferencias entre el inglés y el español" (14).

12. **¿Te gustaría recibir materiales bilingües? ¿Lo prefieres todo en español? ¿Por qué?**
    ¿Cuáles son las preferencias de los alumnos en cuanto a materiales? A pesar de que la selección de material siempre depende del profesor, parece conveniente sondear a los alumnos al respecto, tal como también hacen Rolin-Ianziti y Varshney (2008): "4. I prefer textbooks written only in the foreign language".

13. **¿Qué papel crees que tiene tu lengua materna en tu aprendizaje de español? ¿Te hace cometer errores, te ayuda a aprender...?**
    Esta pregunta resulta similar a la propuesta por Hopkins (1988) "Do you find the use of your own language (mother tongue) in the English class helpful?".
    Como vemos, algunas de estas preguntas habían aparecido ya en diversos cuestionarios, especialmente el de Levine (2003); ello se explica porque Glenn Levine propuso sesenta y tres preguntas a los aprendices, y nuestro objetivo era diseñar una encuesta más breve.

El tercer punto de la triangulación de los datos pasa por la realización de **entrevistas orales a los profesores** participantes en el estudio. En nuestro caso, hemos optado por las entrevistas semiestructuradas, que permiten partir de una serie de puntos fundamentales en combinación con las respuestas libres y los comentarios de los profesores. El diseño final fue el siguiente:

| ENTREVISTA A PROFESORES |
|---|
| **Información personal** |
| 1. Nivel de enseñanza de ELE |
| 2. Formación general y específica en ELE |
| 3. Experiencia docente |
| **Experiencia como aprendiz** |
| 4. Grado de proficiencia en L1 y L2 |
| 5. ¿Cómo aprendiste la lengua? ¿Qué tipo de instrucción recibiste? |
| 6. ¿Qué lengua predominaba en el aula? ¿Se hablaba la L1? |
| 7. ¿Qué opinión tenías sobre ello? ¿Te sirvió como recurso de aprendizaje? |
| **Actuación en el aula** |
| 8. ¿Hablas en L1 a tus alumnos cuando enseñas español? |
| 9. ¿En qué momento de la clase? |
| 10. ¿En todos los niveles? |
| 11. ¿De qué depende, qué hace que la utilices? (¿Por qué y para qué?) |
| 12. ¿Lo piden los alumnos o parte de ti? |
| 13. ¿Tienes alguna norma al respecto o improvisas? |
| 14. ¿La institución para la que trabajas impone alguna norma al respecto? |
| **Creencias** |
| 15. ¿El profesor de ELE ha de conocer la L1 de sus alumnos? |
| 16. ¿Ha de usarla en clase o se debe enseñar la L2 únicamente en L2? |
| 17. ¿En qué medida este uso de la L1 en el aula facilita o perjudica la enseñanza y el aprendizaje? |
| 18. ¿En qué medida el AC facilita o perjudica la enseñanza? ¿Y el aprendizaje? |
| 19. ¿Hasta qué punto influye el contexto de enseñanza (L2/LE)? |
| 20. ¿Cuáles serían las consecuencias de utilizar más L1 en el aula? |
| 21. ¿Y más L2 en el aula de español? |
| 22. ¿Qué crees que prefieren los estudiantes en cuanto a discurso en el aula? |
| 23. ¿Y en cuanto a materiales? ¿Los materiales bilingües son útiles? |
| 24. ¿Hasta qué punto influye tu experiencia como aprendiz en el uso de la L1? |
| 25. ¿Y tus creencias sobre la lengua de instrucción en el aula y el papel de la L1? |

Estas veinticinco preguntas pueden dividirse en cuatro partes:

1. Hay un primer apartado sobre **información personal**, que engloba el nivel de ELE que enseñan los profesores, la formación recibida (general y específica de ELE) y la experiencia docente. De esta parte, nos interesa especialmente el nivel de enseñanza en el momento de la entrevista, por su influencia en las posteriores respuestas en cuanto a uso de la L1. Los ítems sobre formación nos permiten trazar un perfil del profesor, así como su experiencia docente. Todas estas cuestiones aparecen también en Levine (2003), en el apartado *biographical information*, así como en Duff y Polio (1990; preguntas 1 y 2).

2. El segundo apartado trata sobre la **experiencia como aprendiz**, por su posible influencia en la actuación en el aula, puesto que muchos docentes parten de su experiencia de aprendizaje como modelo a seguir (o rechazar). En primer lugar, y conectando con la información personal, resulta fundamental conocer su proficiencia en L1 y L2 (como en Duff y Polio, 1990), en función de si es nativo de la primera lengua (como ocurre con algunos de los profesores de UHM) o de la segunda (como casi todos los de CIEE y SRI). Frecuentemente, los profesores en contexto de lengua extranjera comparten la primera lengua de los alumnos, mientras que en inmersión, los docentes suelen ser nativos de la L2, con ciertos conocimientos de una o varias lenguas extranjeras, que no siempre coinciden con las L1 de sus estudiantes. A continuación, pregunto a los profesores acerca de sus experiencias de aprendizaje de idiomas: si se empleaba la L1, cuál era su opinión, si hallaba utilidad en ese uso...

3. El tercer bloque, de gran importancia, versa sobre la **actuación en el aula** respecto a los usos y funciones de la lengua materna. Como docentes, ¿emplean la L1 de los alumnos en el aula de ELE? ¿Cuándo, por qué, para qué? El cuestionario para profesores de Levine (2003) introduce preguntas similares (de la 19 a la 33 de su encuesta, *Use of the FL in your current FL class*). Asimismo, preguntamos si existe alguna política institucional de uso o prohibición de la L1, como en Duff y Polio (1990). Esta parte se asemeja a los apartados 3, 4 y 5 del cuestionario de Sheona Hopkins (1988).

4. Por último, abordamos la cuestión que con más profusión se ha analizado: las **creencias**, que conectan con la actuación en el aula. Nos referimos a si la L1 ha de emplearse en el aula (como en Schweers, 1999), cuáles son las repercusiones y qué papel desempeñan la experiencia previa y las creencias. Igualmente, también Levine les dedica un apartado (el tercero, *Your opinions about FL use in the classroom*), así como Duff y Polio (1990). Las creencias y actitudes de los docentes de idiomas son el núcleo de las entrevistas de Tang (2002) sobre el uso del chino en la clase de inglés, por lo que su cuestionario para docentes pregunta exclusivamente por ello. Sucede lo mismo en el trabajo de Simon Gill (2005). En nuestro caso, partimos del conocimiento de la L1 (pregunta 15) para después preguntar por su uso (16) y la repercusión sobre la enseñanza y aprendizaje, de modo similar a Zacharias (2003): "Is the students' mother tongue useful when teaching English?". Interrogamos también, específicamente, sobre las políticas de uso exclusivo de la L2 (que son temas que suelen surgir al hablar de las cuestiones anteriores) y por las consecuencias de aumentar o reducir la

cantidad de L1 en el aula. Esta pregunta no había sido incluida en la primera versión de la entrevista, pero al pilotarla a través de varios encuentros con profesores (que no incluimos en este estudio porque no forman parte del análisis, sino del diseño metodológico) reparamos en que resultaría de gran utilidad plantearla. Incorporamos, además, el tema de los materiales, los niveles de conocimiento y las preferencias de los alumnos[29], para finalizar con la influencia de la experiencia como aprendiz y con una visión general del papel de la L1 en el aula de L2. En ocasiones se indica que los entrevistados suelen ofrecer respuestas previsiblemente ajustadas a la norma social especialmente al comienzo de la entrevista, para después ir ganando en confianza y dejar surgir sus propias ideas. Es por ello por lo que ubicamos el apartado de creencias, más subjetivo, al final de la entrevista, mientras que al principio preguntamos por los datos más objetivos. Curiosamente, el esquema de preguntas que plantea Zacharias (2003) sigue un orden inverso al nuestro.

Durante la realización de las entrevistas, en las que fuimos tomando notas y grabando el audio, muy frecuentemente no se realizaban todas las preguntas, puesto que, a menudo, la respuesta de una sola englobaba varios de los ítems que figuran en el cuestionario propuesto.

Todas las entrevistas se realizaron al final de cada período de observación. Tuvieron lugar en los despachos de los profesores en cada una de las instituciones y fueron grabadas en audio y posteriormente transcritas para su análisis.

Los datos obtenidos por las tres vías (observación, entrevistas, encuestas), cuyos resultados presentamos en el capítulo siguiente, fueron sometidos a un análisis cualitativo y cuantitativo. Lo más complicado, dado su volumen y heterogeneidad, fue codificar los datos derivados de la observación de clases. Para ello, nuestro trabajo sigue el esquema propuesto por Swain y Lapkin (2000). No trabajamos con frases, como Duff y Polio, sino con turnos de palabra, indicando en cuáles se emplea la L1 de los alumnos, especificando su función y aplicando un análisis estadístico a través del programa SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*, versión 16.0). Se trataba, en definitiva, de que la codificación atendiera a las seis cuestiones básicas que condicionan la alternancia lingüística en el aula de ELE:

- **Quién**: qué profesor, nativo o no nativo; qué grupo de estudiantes, en función de su nivel de competencia y de su perfil (monolingüe o multilingüe).
- **Dónde**: en qué contexto de enseñanza, correspondiente a la enseñanza de español como segunda lengua o como lengua extranjera.
- **Cuándo**: en qué parte de la clase.
- **Cómo**: de qué modo se realiza la actividad y con qué tipo de materiales.
- **Cuánto**: qué porcentaje de uso de la L1 corresponde a cada parte de la clase.
- **Para qué**: qué función desempeña la primera lengua en el aula.

Nuestra interpretación posterior, a la vista de los resultados y de las entrevistas y encuestas, se encarga de ofrecer un **porqué**.

29. De nuevo, también Levine (2003) pregunta, en el sexto y último apartado de su cuestionario, *What you believe students feel about FL use in the classroom* (p. 362).

Así pues, la codificación de las observaciones produjo 5281 entradas en el SPSS, lo cual, multiplicado por las catorce variables que definimos, dio lugar a más de setenta mil valores numéricos introducidos en el programa estadístico. De todos ellos, más de veinte mil se refieren a turno de palabra de profesores y alumnos. En consecuencia, contamos con abundante información estadística sobre el desarrollo de las clases de ELE, especialmente si tenemos en consideración que la mayoría de estudios estadísticos trabaja con una proporción mucho menor (en torno a mil entradas, es decir, una quinta parte del volumen que manejamos nosotros).

Conozcamos ahora, con más detalle, las tres instituciones de enseñanza de español participantes en esta investigación.

### 3.3. Participantes y contexto de investigación

La mayoría de trabajos sobre uso de L1 y L2 en el aula de idiomas se centran en el estudio del discurso de los profesores (Guthrie, 1984; Hopkins, 1988; Mitchell, 1988; Franklin, 1990; Duff y Polio, 1990; Polio y Duff, 1994; Macaro, 1997; Gearon, 1997; Martín Martín, 2000b; Burden, 2000; Macaro, 2001; Kim, 2001; Rolin-Ianziti y Brownlie, 2002; Zacharias, 2003; Liu *et alii*, 2004; Kim y Elder, 2005; Edstrom, 2006; Corcoran, 2009; Jiménez Sánchez, 2012) o en el de los aprendices (Brooks y Donato, 1994; Lameta-Tufuga, 1994; Villamil y De Guerrero, 1996; Behan y Turnbull, 1997; Brooks, Donato y McGlone, 1997; Antón y DiCamilla, 1999; Swain y Lapkin, 2000; De Guerrero y Villamil, 2000; Belz, 2002; Storch y Wigglesworth, 2003; Centeno-Cortés y Jiménez Jiménez, 2004; DiCamilla y Antón, 2004; Alley, 2005; Thoms *et alii*, 2005; Muñoz Hernández, 2005; Stapa y Abdul Majid, 2006), mientras que son solo unos pocos los que valoran la total interacción que se produce en el aula (Schweers, 1999; Bawcom, 2002; Levine, 2003; Miles, 2004), entre los que se incluye el presente estudio.

En nuestro caso, trabajamos con docentes y discentes de tres contextos distintos: el CIEE de la Universidad de Alicante, la SRI (también de la UA) y los cursos de español de la *University of Hawai'i at Manoa* (EE.UU.). Nos referiremos a ellos como CIEE, SRI y UHM[30]. Vamos a describirlos brevemente.

Desde hace más de diez años, la Universidad de Alicante ofrece cursos de ELE principalmente a través de dos organismos: el CIEE o *Council on International Educational Exchange* y la SRI o Sociedad de Relaciones Internacionales[31].

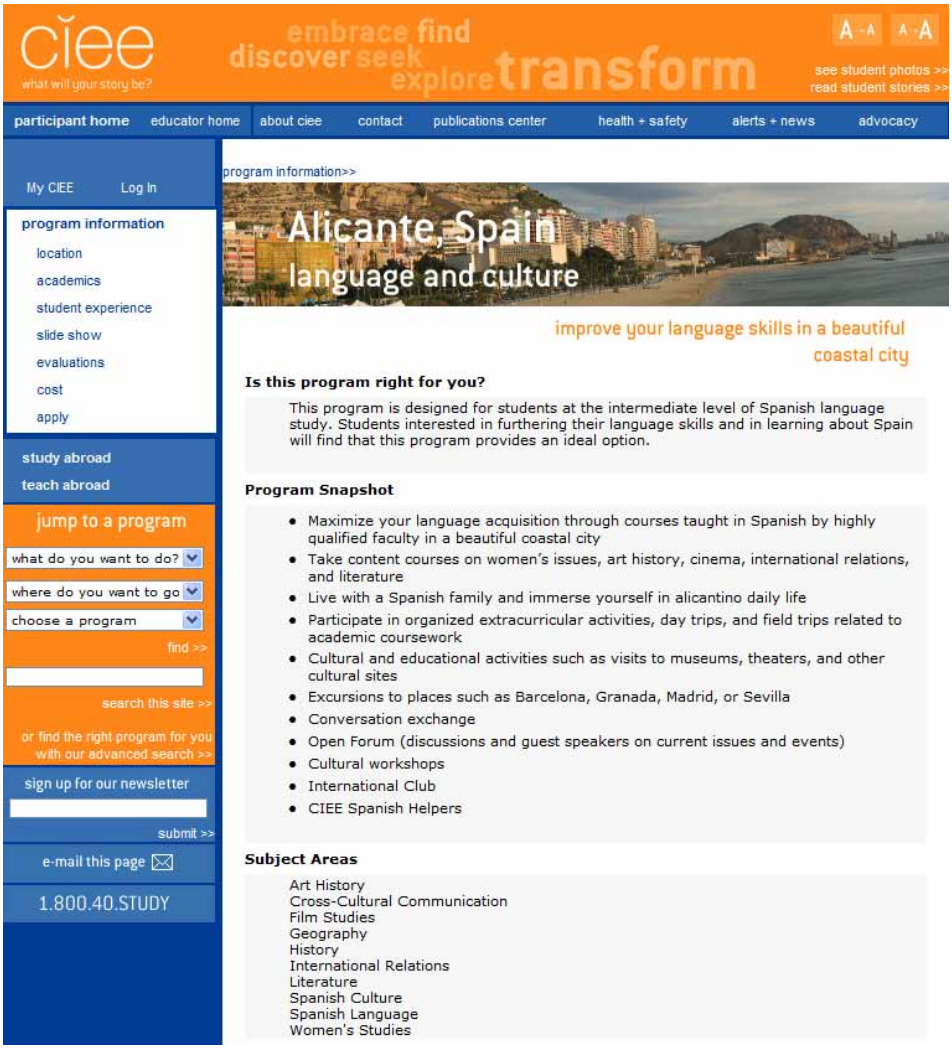
El primero de ellos, **CIEE**, constituye una organización estadounidense no gubernamental cuyo objetivo es fomentar el contacto de estudiantes norteamericanos con países extranjeros a través de programas de estudio, trabajo y voluntariado. Concretamente, cuenta con sesenta programas de estudio en treinta países; entre ellos, España, con sedes en Alcalá de Henares, Barcelona, Madrid, Sevilla, Palma de Mallorca y Alicante. La de la Universidad de Alicante ofrece cursos de ELE a todos los niveles, Historia del Arte, Cine y Cultura española. Cada trimestre acoge a unos cien alumnos universitarios procedentes de distintos puntos de Estados Unidos que se alojan con familias alicantinas y aprenden español como segunda lengua.

Su programa de español se estructura en tres grandes secciones, correspondientes a los distintos niveles de competencia comunicativa: *Language in Context* (A), *Language and Culture* (B) y *Liberal Arts* (C). Los dos primeros se subdividen en tres grupos, también en función de los conocimientos de los alumnos:

| | |
|---|---|
| –*LinC* A | – *L&C* A |
| –*LinC* B | – *L&C* B |
| –*LinC* C | – *L&C* C |

30. Tanto para describir los datos como para el análisis posterior, en las tablas y gráficos que empleemos identificaremos cada institución con un color: amarillo para CIEE, azul para SRI y verde para UHM.

31. SRI se llama actualmente CSI (Centro Superior de Idiomas). Nosotros mantendremos la denominación SRI por ser el nombre de la institución en el momento en el que llevamos a cabo la investigación.




El grupo de *Liberal Arts* posee un programa propio compuesto por diversas asignaturas optativas (Historia, Cine, Gastronomía, Literatura, Arte...). Todos los profesores del período observado eran nativos de español peninsular.

Los cursos se estructuran en dos períodos: cuando llegan los estudiantes (a finales de agosto o primeros de enero, en función del semestre), asisten a un curso intensivo de tres semanas para reforzar los conocimientos de español; después, da comienzo el curso regular, con dos horas diarias de lengua española para los alumnos de *Context* y *Culture* más una serie de optativas. En *Liberal Arts* desaparecen las clases de lengua y quedan únicamente las optativas. Las clases regulares se prolongan durante tres meses en el *Fall Semester* (hasta Navidad) y cuatro meses para el *Spring Semester* (hasta mitad de mayo).

En este marco, nuestras clases objeto de observación han sido las de lengua española del curso regular de *Language in Context* y *Language and Culture* del semestre de otoño en el período académico 2005 – 2006, de las que realizamos observaciones en cada uno de los tres subgrupos. En el caso de *Liberal Arts*, seleccionamos las optativas cuyo contenido más se asemejaba a las clases de lengua. Dado que yo había sido instructora de español en CIEE durante el curso intensivo previo, muchos estudiantes me conocían, por lo que mi presencia en el aula no les resultaba tan extraña[32].

En cuanto a la realización de las encuestas a los alumnos, esperamos prácticamente hasta el final del curso para hacerlas, de modo que no trascendiera el objeto de nuestra investigación: si hubiéramos facilitado antes las encuestas a los docentes para su distribución entre los estudiantes, rápidamente habrían supuesto cuál era el núcleo del estudio, lo cual habría alterado, previsiblemente, las conductas observadas en el aula. El hecho de tener que esperar hasta casi haber concluido las observaciones hizo que las encuestas coincidieran con la marcha de algunos alumnos, lo cual redujo considerablemente el número de cuestionarios cumplimentados por los aprendices. Aun así, logramos ocho encuestas de *LinC*, nueve de *L&C* y 6 de *Liberal Arts*. Por otro lado, todos los profesores fueron entrevistados.

A fin de sintetizar todos los datos relativos al trabajo de campo realizado en CIEE, hemos confeccionado una tabla que recoge ocho aspectos de la investigación:

- *Nivel*: como hemos observado tres clases por cada nivel, hemos designado estas clases A1, A2, A3, B1, B2, B3, C1, C2 y C3, respectivamente.
- *Profesor*: cada profesor recibe un número de identificación. Dado que trabajamos con tres instituciones, tres niveles y tres grupos por cada uno, en total son veintisiete profesores. En el caso particular de CIEE, en realidad no son nueve profesores distintos, sino siete, a pesar de que la numeración llega hasta el 9. Por ello, en la secuencia numérica hacemos constar la identidad entre 2 y 8, así como entre 7 y 9.
- *Horario*: tomamos nota de cada uno de los horarios en que tiene lugar la docencia, pues ello aporta información sobre las observaciones y puede, en cierto modo, condicionar la dinámica del aula, tanto por el momento del día como por la duración de la sesión.
- *Nº est*: es el número de estudiantes por cada grupo, teniendo en cuenta el día de mayor afluencia a clase. Este dato sirve para el cómputo final de discentes participantes.
- *Material*: también, en cada clase, tomamos nota del material "oficial" del curso (independientemente de las fotocopias, audiciones, material audiovisual, etc. del que se haya hecho uso durante las clases observadas).
- *h*: indicamos cuántas horas de observación hemos realizado en cada grupo.
- *Enc*: muestra el número de alumnos que han completado el cuestionario.
- *Entrv*: qué profesores hemos entrevistado.

La tabla es la siguiente:

32. Este hecho también explica que comenzáramos la fase de observación de clases en CIEE y no en SRI.

| CIEE | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **nivel** | **profesor** | **horario** | **nº est** | **material** | **h** | **enc** | **entrv** |
| **A1** | 1. *LinC* A | 09:00 - 11:30h | 12 | *Sueña 1* | 10 | 8 | • |
| **A2** | 2. *LinC* B | 09:00 - 11:30h | 12 | | 10 | | • |
| **A3** | 3. *LinC* C | 09:00 - 11:30h | 7 | | 10 | | • |
| **B1** | 4. *L&C* A | 09:00 - 11:00h | 6 | *Sueña 2* | 6 | 9 | • |
| **B2** | 5. *L&C* B | 09:00 - 11:00h | 8 | | 8 | | • |
| **B3** | 6. *L&C* C | 09:00 - 11:00h | 9 | | 8 | | • |
| **C1** | 7. Gramática | 09:00 - 10:00/11:00h | 6 | Material propio | 4 | 6 | • |
| **C2** | 8. = 2 Redacción | 11:30 - 13:30h<br>13:30 - 15:30h | 7 | | 6 | | • |
| **C3** | 9 = 7 Semántica | 09:00 - 11:00h | 11 | | 6 | | • |
| **total** | 7 | | 78 | | 68 | 23 | 7 |

En total, en CIEE hemos contado con la participación de siete profesores, todos ellos entrevistados; setenta y ocho alumnos de las nueve clases seleccionadas, de los cuales, tenemos veintitrés encuestas. Hemos realizado, finalmente, sesenta y ocho horas de observaciones en sus aulas de ELE.

Por su parte, la **SRI** o *Sociedad de Relaciones Internacionales* recibe aprendices de español de todas las partes del mundo y no específicamente estadounidenses; establece un programa de español como segunda lengua en doce niveles adaptados al MCER, con posibilidad de realizar cursos a distancia en colaboración con el Instituto Cervantes y su AVE. Asimismo, es centro examinador del DELE. Ofrece cursos de conversación, Español de los negocios, Cultura y Civilización españolas, Español a través del Cine, Español a través de la Literatura y Español a través del Arte.

Si bien tanto CIEE como SRI persiguen el mismo objetivo, es decir, la enseñanza de ELE en inmersión, lo cierto es que la diferencia en el perfil del alumnado (monolingüe *vs* multilingüe) impone una metodología distinta en uno y otro caso.

Al igual que en el caso anterior, en SRI observé tres clases por nivel. Para hacer más fácil el seguimiento, denomino estos grupos *inicial* 1, 2 y 3; *intermedio* 1, 2 y 3 y *avanzado* 1, 2 y 3. Cada uno de estos cursos suele durar un mes. Todos los horarios de docencia indicados son de lunes a viernes.

El siguiente cuadro reproduce el esquema presentado para CIEE pero con la información de SRI, con la salvedad de que, en este caso, incluimos la casilla "origen" para marcar las procedencias de los estudiantes[33]. Los profesores, en este caso, son numerados del 10 al 18, siguiendo la correlación que hemos establecido para los tres contextos:

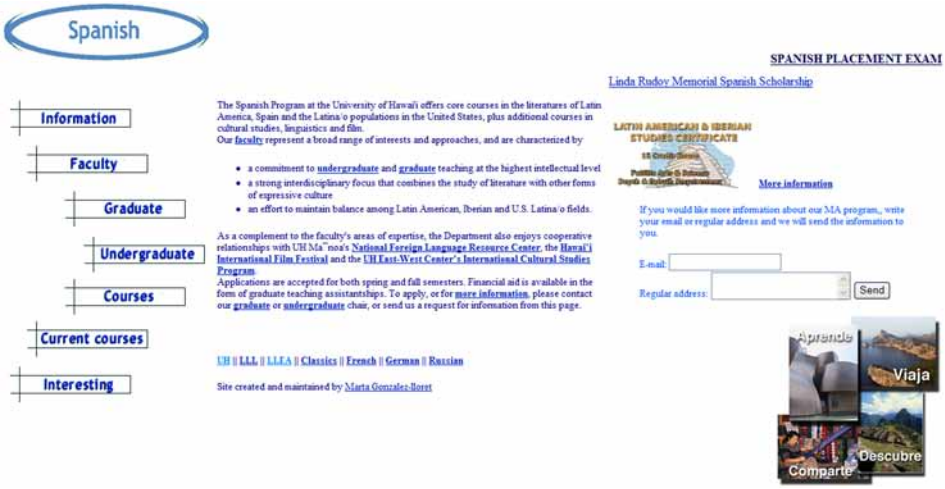
33. Algo que no es necesario en CIEE ni en UHM, puesto que todos los estudiantes son norteamericanos; si no de nacionalidad, al menos son estudiantes en Norteamérica, y se les supone un dominio competente en inglés, que se comporta bien como L1 bien como lengua franca durante el aprendizaje de español.

| SRI | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **nivel** | **profesor** | **horario** | **nºest** | **origen** | **mat** | **h** | **enc** | **entr** |
| **A1** | 10. Inicial 1 | 12:00 - 15:00h | 10 | BR UK RU AU AL JP | *Prisma A1* | 11 | 13 | x |
| **A2** | 11. Inicial 2 | | 15 | NO HO RU FR SZ US UK | | 12 | | • |
| **A3** | 12. Inicial 3 | | 13 | JP SU UK USA | *Prisma A2* | 11 | | x |
| **B1** | 13. Intrm 1 | 08:00 - 11:00h | 8 | US RU AL | *Avance intermedio* | 9 | 93 | • |
| **B2** | 14. Intrm 2 | 12:00 - 15:00h | 11 | NO US UK BR | | 12 | | • |
| **B3** | 15. Intrm 3 | 08:00 - 11:00h | 12 | HO AL US JP SU NI RU | *Prisma B1* | 9 | | x |
| **C1** | 16. Avnz 1 | 08:00 - 09:00h | 4 | SU JP US TW | *Sueña 4* | 6 | 63 | • |
| **C2** | 17. Avnz 2 | 12:00 - 15:00h | 4 | SU JP | Material propio | 9 | | • |
| **C3** | 18. Avnz 3 | 12:00 - 15:00h | 4 | JP SU HO US | | 9 | | • |
| **total** | 9 | | 81 | 14 | | 88 | 169 | 6 |

La investigación realizada en SRI ha contado con nueve clases dirigidas por nueve profesores distintos, de los que hemos podido entrevistar a seis. El número total de estudiantes presentes ha sido de ochenta y uno, originarios de catorce países, y las horas de observación, ochenta y ocho, una cantidad ligeramente superior a las del contexto

anterior debido a la duración de algunas de estas clases (tres horas diarias de instrucción de español). En cuanto a las encuestas, dado que su realización no tiene como fin contrastar las actuaciones observadas en el aula con las creencias de los alumnos, sino únicamente explorar estas últimas, algunos profesores no seleccionados se brindaron a distribuir los cuestionarios entre sus estudiantes, por lo que se pudo recoger el testimonio de ciento sesenta y nueve aprendices. Al ser éste el único contexto multilingüe que tenemos en consideración, frente a CIEE y UHM, ambos monolingües, valoramos positivamente el contar con más encuestas de aprendices de distintos orígenes, pues ello contribuye a aumentar la diversidad de opiniones y pareceres respecto al empleo de la primera lengua en el aula, y permite que nuestra investigación refleje más certeramente el punto de vista del aprendiz, que de ninguna manera constituye una entidad homogénea.

La ***University of Hawai'i at Manoa*** es una universidad norteamericana situada en Oahu, la principal de las islas de Hawai, cuya capital es Honolulu. En el seno de esta institución, el *Department of Languages and Literature of Europe and the Americas* ofrece, entre otros idiomas, cursos de español de nivel inicial e intermedio. A nivel avanzado es posible recibir, entre otros, cursos de Literatura, Cultura, Cine, Redacción, Conversación, Traducción y Lingüística en español. Los alumnos pueden, de este modo, obtener el *Certificate in Spanish*, un *Certificate in Latin American & Iberian Studies*, o incluso un *BA* en español, con la opción de cursar también un máster. La oferta de cursos de español es similar a la de la mayoría de las universidades estadounidenses, en las que el aprendizaje de una segunda lengua es, con frecuencia, un requisito.




Los profesores que imparten docencia en el área de español son tanto nativos de España e Hispanoamérica como no nativos (de origen estadounidense). En nuestro caso, contamos con seis profesores no nativos y tres nativos de español (uno en cada nivel). Las clases se imparten no solo durante el curso regular (*Fall semester* y *Spring semester*), sino también en verano (en la *Summer Session*). Siguen el sistema norteamericano de numeración de asignaturas (101, 102, 201, 202...), aunque también es posible hablar de

*Elementary Spanish*, *Intermediate Spanish* y *Advanced Spanish*. De nuevo, en cada uno de estos bloques observamos tres grupos, cuya docencia tenía lugar dos o tres veces por semana. Igualmente, sintetizamos todos estos datos en una tabla:

| UHM | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **nivel** | **profesor** | **horario** | **nº est** | **material** | **h** | **enc** | **entr** |
| **A1** | 19. Elem 1 | 09:00 - 10:15h | 11 | *Vistazos* | 8:30 | 0 | • |
| **A2** | 20. Elem 2 | 10:30 - 11:45h | 12 | | 7:30 | | • |
| **A3** | 21. Elem 3 | 08:30 - 09:20h | 12 | | 6 | | • |
| **B1** | 22. Intm 1 | 09:00 - 10:15h | 20 | *¿Qué te parece?* | 8:30 | 11 | • |
| **B2** | 23. Intm 2 | 10:30 - 11:45h | 20 | | 8:30 | | **x** |
| **B3** | 24. Intm 3 | 10:30 - 11:20h | 15 | *Punto y aparte* | 6:40 | | **x** |
| **C1** | 25. Avnz 1 | 10:30 - 11:45h | 8 | *Repase y escriba* | 7:30 | 14 | • |
| **C2** | 26. Avnz 2 | 13:30 - 14:45h | 10 | | 6:15 | | • |
| **C3** | 27. Avnz 3 | 12:00 - 13:15 h | 22 | *Intr. Ling. esp.* | 8:30 | | • |
| **total** | 9 | | 130 | | 68 | 25 | 7 |

En la fase de recogida de información en la UHM, hemos contado con la colaboración de nueve profesores, de los que hemos entrevistado a siete. Al igual que en CIEE, las horas de observación han sido sesenta y ocho. Además, esta institución es la que más alumnos aporta a nuestro estudio (ciento treinta), de los que, desafortunadamente, solo hemos podido encuestar a veinticinco. A pesar de que los profesores del curso regular recibieron las encuestas cuando finalizó nuestra presencia en el aula para distribuirlas entre los estudiantes, muchos de ellos no encontraron el momento de hacerlo antes de mi partida, por lo que no contamos con ninguna encuesta de nivel inicial, y únicamente once de intermedio y catorce de avanzado.

Como resumen de los participantes y del contexto de investigación, podemos decir que las tres instituciones con que trabajamos acogen aprendices de español de nivel universitario, con una media de unos veinte años de edad, que han tenido contacto con la lengua española en distinto grado y que la aprenden en inmersión (CIEE y SRI) o como lengua extranjera (UHM). En concreto, el estudio tiene en cuenta la participación de veinticinco profesores y doscientos ochenta y nueve estudiantes, en total. Las diversas clases de español en las dos universidades han sido observadas a lo largo de doscientas veinticuatro horas, entre el otoño de 2005 y el otoño de 2006. Doscientos diecisiete alumnos han sido encuestados, y veinte profesores, entrevistados (quince nativos y cinco no nativos de español). Lo reflejamos en el siguiente cuadro:

| Profesores participantes | Estudiantes participantes | Horas de observación | Encuestas a alumnos | Entrevistas a profesores |
|---|---|---|---|---|
| 25 | 289 | 224 | 217 | 20 |

En general, los manuales de clase empleados en la enseñanza de español en estas instituciones están estrechamente ligados no solo al nivel de competencia al que se

refieren, sino también a los contextos para los que se conciben. Tanto SRI como CIEE hacen uso de materiales de ELE producidos en nuestro país y con un enfoque monolingüe (a excepción de los glosarios finales), dirigidos a un amplio público procedente de diversos países. Frente a ellos, los cursos de español de la UHM se nutren de manuales publicados en Estados Unidos y pensados fundamentalmente para anglohablantes. Por esta razón, suelen incluir instrucciones o explicaciones bilingües, así como listas de vocabulario en L1 y L2. El diseño de este tipo de materiales, en un sentido o en otro, puede condicionar, desde nuestro punto de vista, el empleo de la primera lengua en el aula, en función de si el libro es fuente de L1 (y ello favorece su presencia), o si, por el contrario, su ausencia obliga al profesor a suplir algunas carencias recurriendo a la lengua materna de sus aprendices. Nuestro análisis tiene en cuenta, en cada una de las aulas observadas, el tipo de materiales que se emplea, así como las preferencias de profesores y alumnos al respecto y su posible incidencia en el cambio de código durante el aprendizaje de ELE.

Todo ello, por supuesto, no estuvo exento de ciertas dificultades metodológicas, que comentamos en las siguientes páginas.

### 3.4. Dificultades en el desarrollo de la investigación

Finalmente, quisiéramos cerrar este capítulo con unas consideraciones acerca de las dificultades metodológicas a las que nos hemos enfrentado durante la realización de este trabajo.

Para el desarrollo de la parte teórica, los principales obstáculos han venido por parte de las referencias bibliográficas que no he podido consultar. Me refiero a algunos artículos monográficos sobre el uso de la lengua materna[34], así como a las tesis y memorias de máster que han tratado la cuestión, de las que únicamente he localizado aquellas disponibles en línea, a pesar de mis esfuerzos por contactar con los autores de las que no aparecen en la red. Por ejemplo, no he podido acceder a la memoria de máster de E. Chau *An investigation of learners' use of their first language in classroom interactions*, leída en 1991 en la *University of Technology* de Sidney, ni a la tesis doctoral inédita de B. H. Wing *The languages of the foreign language classroom: a study of teacher use of the native and target languages for linguistic and communicative functions*, defendida en 1980 en la Universidad de Michigan. La misma suerte he tenido respecto a la tesis de T. Kaneko *The role of the first language in the foreign language classroom*, presentada en la *Temple University* de Philadelphia en 1992 y a la más reciente memoria de máster *A framework for using the mother tongue in the monolingual classroom: a comparative study of students', teachers' and teacher educators' perceptions*, defendida por V. Trystan en septiembre de 2002 en la Universidad de Sheffield. A buen seguro, todos estos trabajos habrían enriquecido la perspectiva adoptada en mi estudio.

Respecto a la parte práctica empírica, las dificultades han sido múltiples.

En primer lugar, durante las observaciones, mi papel en el aula no ha sido el mismo en las clases de unos profesores y otros, pues cada uno tenía una concepción distinta de la posición que ocupa el investigador en la clase de idiomas. Por ello, mi presencia ha oscilado desde la mera observación no participante hasta la total implicación en actividades con los alumnos o el apoyo al profesor en las explicaciones o ejemplos en que solicitaba mi colaboración. Ello ha podido influir de algún modo en los resultados, en función de si los alumnos y el profesor han modificado su conducta debido a mi presencia en el aula, o de si el registro de datos se ha visto afectado. En ese sentido, y en la línea de lo que indican los estudios etnográficos, puedo decir que me he sentido más cómoda en aquellas clases en que se ha considerado mi participación, pues de este modo dejaba de ser un elemento ajeno a la lección de español para convertirme en un miembro más de la comunidad de habla (y de aprendizaje). He notado que los aprendices se encontraban más relajados si yo intervenía en clase poniendo algún ejemplo, comentando alguna anécdota o ayudándoles a completar algún ejercicio. Sin embargo, este factor estaba fuera de mi control, dado que este papel me era asignado por el profesor. Por ello, la variabilidad respecto a este aspecto puede constituir una fuente de distorsión de los datos.

34. Es el caso del artículo de Phil Hawks "Making Distinctions – A Discussion of the Use of the Mother Tongue in the Foreign Language Classroom", aparecido en *Hwa Kwang Journal of TEFL* en 2001, así como el de I. Chuo "Mother tongue use in foreign language classrooms: A survey of teachers' and students' perception", publicado ese mismo año en el *Journal of the College of Liberal Arts, NCHU*, 31. Intenté contactar con la autora por correo electrónico solicitándole el artículo, pero hasta la fecha no he recibido contestación. Tampoco he podido acceder al artículo de Leo van Lier "The use of the L1 in L2 classes", puesto que el segundo número de la revista *Babylonia*, donde apareció en 1995, está agotado.

En segundo lugar, no todas las clases observadas eran iguales. Algunas hacían más hincapié en los aspectos gramaticales o en alguna destreza concreta, como los cursos de redacción de CIEE y UHM, con lo cual, la comparación no puede ser objetiva al 100%. Del mismo modo, las partes de la clase presentes en ellas no han sido iguales, puesto que no todas seguían el mismo manual, ni compartían una metodología idéntica o dinámicas similares. El número de alumnos también ha fluctuado: de los cuatro alumnos de las clases del superior en SRI a los veinte de uno de los cursos de UHM, pasando por muchos grados intermedios. Tampoco hemos podido realizar el mismo número de horas de observación en cada grupo, puesto que habíamos de atenernos al permiso concedido por cada institución, por un lado, y a la disponibilidad del profesor y del grupo, por otro, adaptándonos a los horarios establecidos. Por tanto, también en función de la frecuencia de las sesiones, algunas clases han sido observadas durante una semana y, otras, durante dos. Finalmente, por parte de los docentes participantes, lo más destacable es la coincidencia de algunos profesores en CIEE: una profesora fue observada tanto en *LinC* como en *Liberal Arts*, y otro profesor, en dos clases distintas del nivel superior.

Todas estas salvedades nos hacen plantearnos una de las cuestiones fundamentales de nuestra investigación: hasta qué punto comparar dos clases de español conducidas por profesores diferentes en diferentes contextos, con enfoques distintos y diversas concepciones de lo que ha de ser la enseñanza de una lengua, puede arrojar resultados válidos extrapolables a otras situaciones de aprendizaje de ELE. Ante esta posibilidad, hemos intentado subsanar tal deficiencia seleccionando clases con objetivos similares en los tres contextos de investigación y observando tres clases del mismo nivel en cada uno de ellos, para aumentar la fiabilidad del estudio. Confiamos en que tal solución haya reducido el impacto de la variabilidad en la muestra con que trabajamos. En realidad, la diversidad constatada bien puede reflejar la heterogeneidad de las clases de ELE dondequiera que se enseñe y, es posible, incluso, que los variados datos que hemos extraído de las observaciones contribuyan a enriquecer la perspectiva desde la que hemos conducido este estudio, puesto que las coincidencias que hallemos entre unas clases y otras no obedecerán únicamente a los rasgos compartidos entre ambas, sino que, quizá, irán más allá para revelar unas tendencias naturales en el aula inherentes al proceso de aprendizaje.

Otra de las dificultades surgidas en el proceso de observación tiene que ver con el discurso del alumno. Cuando éste se dirige a toda la clase y, por tanto, es perceptible, no hay problema para registrarlo en la ficha de observación, pero en los casos en que se trata de una interacción alumno – alumno, la posición del observador en el aula permite únicamente captar unas interacciones (las más cercanas físicamente) y no otras, lo cual constituye un acercamiento parcial a la realidad del aula. Se trata de un factor que, ciertamente, condiciona la validez de los datos y que he tratado de contrarrestar prestando cuidada atención a todos los aprendices de la clase aunque, dada la brevedad de algunas actividades y la amplitud de algunos cursos, no ha sido siempre posible.

Además de esto, considero que el horario y la duración de las clases también han podido influir en su desarrollo y, por tanto, son un factor de incidencia en el discurso de profesores y alumnos. En clases cuya duración es de tres horas, con un pequeño descanso a la mitad, se manifiesta más claramente el cansancio de unos y otros, favoreciendo,

quizá, el cambio de código, tal como habían apuntado algunos de los investigadores que hemos mencionado en páginas anteriores. Paralelamente, la frecuencia de las clases es otro elemento de divergencia. Algunas tenían lugar a diario, mientras que otras se reunían dos o tres veces por semana. ¿Hasta qué punto son, entonces, comparables una clase de cincuenta minutos y una de tres horas? ¿O una clase de ocho a once de la mañana con otra de doce a tres de la tarde? ¿Cómo y cuánto influye estudiar español a diario o únicamente un par de días a la semana? Estas diferencias forman parte de la variabilidad a la que aludíamos en párrafos previos y que no solo hemos de tomar como factores que puedan cuestionar la validez y fiabilidad del estudio, sino, más bien, como elementos que han contribuido a ofrecer una perspectiva más completa del aula de ELE.

En tercer lugar, en cuanto a las encuestas, no en todos los casos he podido encargarme personalmente de distribuirlas entre los alumnos y supervisar su realización. En muchos casos, siempre respetando la voluntad de los profesores, les he facilitado las copias del cuestionario para que las administraran en el aula cuando consideraran conveniente. La consecuencia de esto es que, en ocasiones, dichas encuestas no me fueron devueltas, porque los profesores olvidaron pasarlas en clase o no tuvieron tiempo de hacerlo[35], con lo cual, dicha carencia supone una de las mayores lagunas del estudio. Específicamente, ha quedado por cubrir la parte de cuestionarios de los estudiantes de nivel inicial de español en UHM. No obstante, he de decir que la mayoría de los docentes que han participado en este trabajo se han mostrado muy receptivos a la hora de difundir los cuestionarios. En concreto, y sin perjuicio de los directores del resto de instituciones, quisiera resaltar que la responsable de los cursos de español de SRI, Pilar Escabias, se encargó personalmente de supervisar el control de las encuestas por parte de los profesores de ELE y propuso emplear el modelo bilingüe únicamente con los alumnos de nivel inicial, de modo que el resto recibiera la versión exclusivamente en español a fin de que ningún estudiante se sintiera discriminado. Además de esto, la profesora Escabias revisó el diseño del cuestionario conmigo, sugiriendo algunas modificaciones que contribuyeron a mejorar las versiones iniciales de éste.

Por otro lado, la cantidad de alumnos que ha respondido el cuestionario es bastante dispar, si comparamos el número de estudiantes por institución: veintitrés en CIEE, veinticinco en UHM y ciento sesenta y nueve en SRI. A pesar de que la muestra de esta organización es muy superior al resto, ello no afecta a la triangulación de datos, puesto que el objetivo de las encuestas es el de valorar las creencias, no tanto por instituciones cuanto por niveles de competencia lingüística. Del mismo modo, el hecho de que la representación más numerosa sea la multilingüe, da una imagen más fidedigna de cuáles son las opiniones y actitudes de los estudiantes de ELE, al recoger el testimonio de participantes de los cinco continentes.

Un inconveniente añadido es que un amplio número de alumnos ha dejado en blanco la última pregunta del cuestionario: "¿Qué papel crees que tiene tu lengua materna en tu aprendizaje de español? ¿Te hace cometer errores, te ayuda a aprender...?". Algunos han puesto una interrogación, otros han contestado "sí" o "no" y un tercer grupo ha dado respuestas inconexas, cuando no la han dejado directamente sin responder. La conclusión que extraigo es que la pregunta no estaba lo suficientemente clara o había

35. Lo cual era especialmente apremiante en el caso de mi estancia en Hawai, durante la cual las encuestas habían de ser rellenadas en el limitado lapso de tiempo que estuve allí.

sido planteada de modo incorrecto, a pesar de que muchos otros estudiantes sí demuestran haberla entendido, por sus respuestas. Otra posibilidad es que los alumnos no se hubieran planteado nunca esta cuestión y, por ello, no supieran responder.

En cuarto lugar, durante la realización de las entrevistas han surgido los inconvenientes que suelen acompañar a este tipo de investigaciones: desde interrupciones telefónicas o personales a mitad de la entrevista hasta quedarme sin pilas para el grabador durante la conversación y tener que concluir el registro de los datos a mano. Otro obstáculo añadido era que algunos profesores únicamente impartían docencia los meses de verano (en UHM), y al finalizar el curso se marchaban a otro destino, sin posibilidad de ser entrevistados. Sin embargo, a pesar de que este aspecto me preocupaba de cara a la consistencia de la investigación, en la mayoría de los artículos bibliográficos que he consultado, la muestra de profesores entrevistados es casi siempre inferior a la de los docentes observados, por lo que, en ese sentido, mi estudio no discrepa de aquellos a cuya tradición de investigación se adscribe.

Finalmente, la codificación de los datos tampoco ha resultado sencilla. Contábamos con abundante información de las observaciones (más de mil folios escritos a mano y fotocopias de las actividades), de clases muy distintas, que había que acomodar a un reducido número de categorías. Por ello, tal como se ha hecho en otros estudios, comentamos las observaciones y los resultados con algunos de los docentes participantes, que confirmaban o discutían nuestras impresiones en las aulas. Es el caso de las profesoras 2 de CIEE, 13 de SRI y 27 de UHM, de los niveles inicial, intermedio y avanzado, respectivamente. En cuanto a las encuestas y entrevistas, a fin de asegurar la fiabilidad de los resultados, todas ellas fueron doblemente codificadas: por nosotros y por la profesora 2 de CIEE, que participó muy activamente en esta labor, no solo revisando los datos, sino proponiendo nuevas categorías de codificación que aportaran una visión más completa de las respuestas de docentes y discentes. La coincidencia entre ambas fue del 80%, cifra que corresponde a los estándares de acuerdo entre evaluadores en los trabajos de nuestro campo. De nuevo, quisiéramos expresar nuestra gratitud hacia las profesoras que han participado en la supervisión de los datos y cuya colaboración ha contribuido de manera significativa a la triangulación de las fuentes de información. Mención especial requiere la profesora de CIEE que ha puesto su tiempo y esfuerzo en la codificación de encuestas y entrevistas y cuyo *feedback* ha sido esencial en la categorización de los resultados.

Una vez que, a lo largo de este capítulo, hemos presentado con detalle el diseño de nuestra investigación a través de las hipótesis, la metodología, los participantes y las instituciones, así como las dificultades del trabajo, vamos a ver en el siguiente cuáles han sido los resultados obtenidos, centrándonos, como ya avanzamos, en las preguntas de investigación más relevantes, si bien comentaremos los datos del estudio al completo en las conclusiones.

## 4. La lengua materna en el aula de *ELE*: resultados del estudio

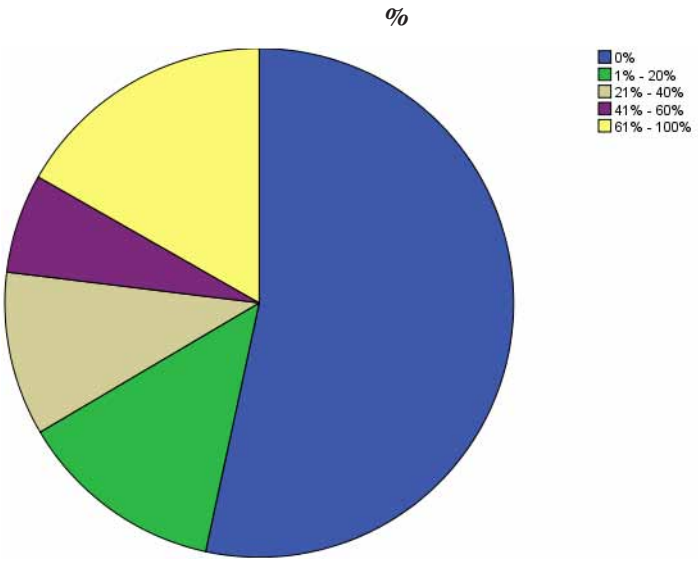
En este cuarto capítulo presentamos los resultados del análisis de observaciones, encuestas y entrevistas respecto a las cinco preguntas de investigación seleccionadas. Para ello, primero mostramos los datos globales de la observación de clases en un cuadro estadístico con su correspondiente gráfica, y después el desglose por instituciones y niveles. A continuación, las respuestas de los estudiantes y de los docentes.

### 4.1. ¿Se emplea la lengua materna del alumno en el aula de ELE?

Una de las cuestiones fundamentales de esta investigación es si se emplea la lengua materna de los alumnos en la enseñanza actual de ELE. A tenor de los resultados obtenidos durante la observación de clases, el porcentaje de uso de la primera lengua en los 5281 turnos de palabra anotados es el siguiente (por intervalos porcentuales de uso)[36]:

| Porcentaje de L1 en los turnos de palabra del aula de ELE | | | |
|---|---|---|---|
| **% de L1** | **recuento** | **porcentaje** | **% acumulado** |
| **0%** | 2819 | **53,4%** | 53,4% |
| **1% - 20%** | 694 | **13,1%** | 66,5% |
| **21% - 40%** | 550 | **10,4%** | 76,9% |
| **41% - 60%** | 333 | **6,3%** | 83,2% |
| **61% - 100%** | 885 | **16,8%** | 100% |
| **Total** | 5281 | **100%** | |

que, gráficamente, podemos expresar así:




36. Recordemos que el porcentaje acumulado es la suma de todos los porcentajes citados hasta ese momento en la tabla.

Como vemos, en más de la mitad de los turnos de palabra analizados no se emplea la lengua materna de los alumnos. En un 13% de los casos, su presencia oscila entre el 1 y el 20%; en algo más del 10% del análisis, las instancias contienen entre un 21 y un 40% de L1. Solo en un 6'3% de los ejemplos, la intervención alterna L1 y L2 casi a partes iguales. Finalmente, en un 16'8% de los datos analizados, representados en amarillo en el gráfico, la presencia de la primera lengua supera ampliamente a la de la lengua meta.

Ello da una media global de empleo de la primera lengua en torno al **21%**. Es decir: sumados los datos de todos los contextos y clases de todos los niveles y extraída la media de uso, la lengua materna ocupa aproximadamente una quinta parte del discurso que tiene lugar en el aula. En los estudios similares al nuestro, como el de Wragg (1970), la presencia de la L1 llegaba hasta el 41%, es decir, un 20% más de lo que documentamos nosotros. Cabe decir también que, en la gran mayoría de las clases visitadas, tomamos nota de comentarios explícitos por parte del profesor sobre la lengua de comunicación en la clase de ELE, del tipo: "por favor, en español". Es más, en aulas de la Universidad de Hawai, se podían leer carteles que rezaban: "En la clase de español, se debe hablar en español"; "En la clase de español, se prohíbe hablar en inglés", que recordaban a los alumnos la necesidad de emplear la lengua meta al máximo.

Veamos nuestros datos por contexto y nivel, que nos ofrecen una información más detallada. Nos referimos al recuento de turnos de palabra y el porcentaje de L1 en ellos:

| % de uso de la L1 | Nivel inicial – A | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | CIEE | | SRI | | UHM | |
| | Recuento | % | Recuento | % | Recuento | % |
| 0% | 226 | 36,6% | 460 | 58,7% | 365 | 39,6% |
| 1% – 20% | 76 | 12,3% | 117 | 14,9% | 89 | 9,7% |
| 21 – 40% | 72 | 11,7% | 80 | 10,2% | 95 | 10,3% |
| 41% – 60% | 90 | 14,6% | 45 | 5,7% | 70 | 7,6% |
| 61% – 100% | 153 | 24,8% | 82 | 10,5% | 303 | 32,9% |
| Recuento total | 617 | 100% | 784 | 100% | 922 | 100% |
| **Promedio de L1** | **31,8%** | | **15,7%** | | **34,1%** | |

| % de uso de la L1 | Nivel intermedio – B | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | CIEE | | SRI | | UHM | |
| | Recuento | % | Recuento | % | Recuento | % |
| 0% | 255 | 75,2% | 351 | 68,8% | 293 | 38,9% |
| 1% – 20% | 56 | 16,5% | 76 | 14,9% | 115 | 15,3% |
| 21 – 40% | 16 | 4,7% | 27 | 5,3% | 130 | 17,2% |
| 41% – 60% | 7 | 2,1% | 16 | 3,1% | 64 | 8,5% |
| 61% – 100% | 5 | 1,5% | 40 | 7,8% | 152 | 20,2% |
| Recuento total | 339 | 100% | 510 | 100% | 754 | 100% |
| **Promedio de L1** | **5,2%** | | **10,9%** | | **27%** | |

| % de uso de la L1 | Nivel avanzado – C | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | CIEE | | SRI | | UHM | |
| | Recuento | % | Recuento | % | Recuento | % |
| 0% | 101 | 50,2% | 296 | 95,2% | 472 | 56% |
| 1% – 20% | 20 | 10% | 15 | 4,8% | 130 | 15,4% |
| 21 – 40% | 41 | 20,4% | 0 | 0% | 89 | 10,6% |
| 41% – 60% | 16 | 8% | 0 | 0% | 25 | 3% |
| 61% – 100% | 23 | 11,4% | 0 | 0% | 127 | 15,1% |
| Recuento total | 201 | 100% | 311 | 100% | 843 | 100% |
| Promedio de L1 | 20,2% | | 0,4% | | 18,2% | |

Si atendemos exclusivamente a la primera variante, es decir, a las intervenciones únicamente en lengua meta (con ninguna presencia de la L1, o sea, 0%), vemos que, en el nivel inicial, son mayoría en SRI (58'7%), mientras que CIEE y UHM presentan resultados similares (36'6% y 39'6%, respectivamente). El siguiente nivel introduce un cambio: ahora es CIEE el que presenta el mayor porcentaje (75'2%), seguido de SRI (68'8%) y UHM (38,9%). Ello se debe a que una de las docentes de CIEE no dominaba el inglés como para desenvolverse en dicha lengua en el aula, por lo que su discurso era casi totalmente en español. Por otro lado, las otras dos compañeras que impartían docencia con ella creían firmemente en una política de uso exclusivo de la L2, que trataban de aplicar al máximo, a pesar de ser expertas en la L1 de los aprendices por su perfil profesional. Del mismo modo, algunos profesores de SRI resaltaban la utilidad de un uso moderado de la L1 de los alumnos (principalmente, del inglés) para ciertos fines, como rebajar la ansiedad, por lo que la lengua materna está presente en cierto modo en las aulas de SRI en este nivel. Ya en la etapa superior, en todos los casos, más de la mitad de las intervenciones de profesores y alumnos se produce en L2, con el clarísimo ejemplo de SRI, en donde más del 95% de la comunicación se realiza únicamente en español. De nuevo, CIEE y UHM muestran panoramas semejantes, siendo las cifras de este último ligeramente superiores (56% frente a 50'2%).

En general, en cuanto al promedio de uso de la primera lengua en cada una de las aulas de ELE, nuestros datos oscilan entre el 0'4% del nivel superior de SRI y el 34'1% de la clase inicial de UHM, lo cual es un intervalo bastante más reducido que el que hallaron Duff y Polio (1990) entre los trece profesores de lenguas extranjeras que observaron en UCLA, cuyo porcentaje de L1 en las aulas iba desde el 10% hasta el 100%. Ambas autoras citan también el trabajo de Guthrie (1984), que muestra la tendencia opuesta: cuantificó entre un 83% y un 98% el uso de la lengua meta en el aula por parte de los docentes, porcentajes que descendían hasta el 68% y el 93% para el discurso de los estudiantes. Tampoco el estudio de Macaro (2001) muestra grandes dosis de L1 en las clases de francés en Inglaterra: entre el 0 y el 15% de uso, con una media inferior al 5% (recordemos que nuestra media ronda el 21%). No obstante, en el trabajo de Macaro, a diferencia del nuestro, los profesores habían sido instruidos explícitamente sobre los usos de L1 y L2 en el aula, lo cual pudo condicionar su discurso en las clases donde hacían prácticas. También con estudiantes de francés como lengua extranjera trabajaron Rolin-Ianziti y Brownlie (2002), esta vez en Australia, en cuyas clases la primera lengua variaba desde el 0% hasta el 18'2%. En este punto, cabe afirmar también que

la distancia interlingüística es un factor que tener en cuenta en ese sentido: sólo así se explica que Liu, Ahn, Baek y Han (2004) observaran poco más de un 30% de lengua meta en las clases de inglés en Corea. Este factor justifica, igualmente, la variabilidad presente en la investigación de Duff y Polio (1990).

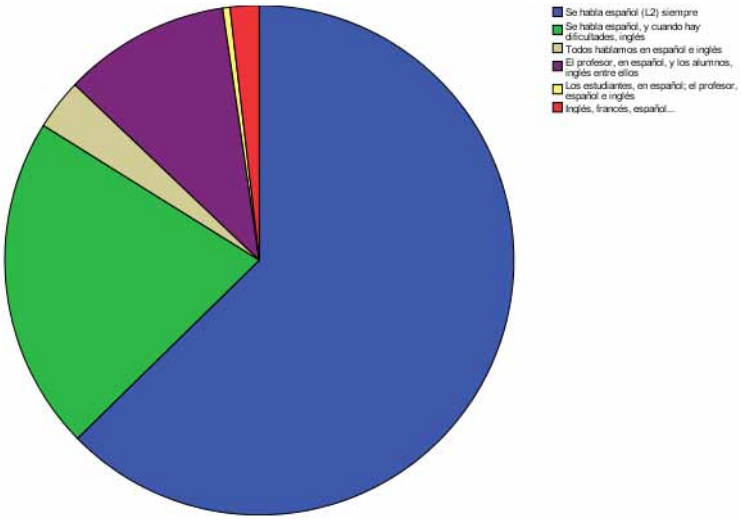
Si contrastamos los datos procedentes de las observaciones con la información de los cuestionarios y las entrevistas, la imagen que obtenemos es más completa. Veamos ahora cuál es la percepción de los aprendices.

Una de las primeras preguntas que se les hizo a los estudiantes fue qué lengua o lenguas se hablaban en el desarrollo de su clase de ELE. Sus respuestas globales fueron las siguientes:

| **¿En qué lenguas se produce la comunicación en tu clase de ELE?** | | | |
|---|---|---|---|
| **En clase de ELE...** | **recuento** | **%** | **% acumulado** |
| Se habla español (L2) siempre | 136 | **62,7%** | 62,7% |
| Se habla español, y cuando hay dificultades, inglés | 46 | **21,2%** | 83,9% |
| Todos hablamos en español e inglés | 7 | **3,2%** | 87,1% |
| El profesor, en español, y los alumnos, inglés entre ellos | 23 | **10,6%** | 97,7% |
| Los estudiantes, en español; el profesor, español e inglés | 1 | **0,5%** | 98,2% |
| Inglés, francés, español... | 4 | **1,8%** | 100% |
| **Total de encuestas manejadas** | 217 | **100%** | |

El gráfico correspondiente es el siguiente:

**¿En qué lenguas se produce la comunicación en tu clase de ELE?**




Los resultados más significativos son los representados en azul ("sólo español"), verde ("normalmente, español, pero cuando surgen dificultades, se recurre al inglés") y morado ("el profesor se comunica en español, pero los alumnos suelen hablar en inglés

[o en su primera lengua] entre ellos"). Más de la mitad de los encuestados (62'7%) respondió que la clase se desenvuelve únicamente en lengua meta, lo cual es ciertamente optimista, habida cuenta de que la primera lengua tiene cabida en casi todas las clases observadas. Algo más de un 20% (21'2%) reconoce que, a pesar del predominio del español, se cambia al inglés para explicar las dificultades que surgen, lo cual responde más a los datos que hemos recogido en el aula. Finalmente, una décima parte (10'6%) de los alumnos explica que el profesor se comunica en español, pero la interacción entre compañeros se produce en lengua materna. Los resultados por contextos nos describen más fielmente la situación:

| ¿Qué lenguas se hablan en la clase de español? | Nivel inicial – A | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | CIEE | | SRI | | UHM | |
| | Recuento | % | Recuento | % | Recuento | % |
| Español (L2) siempre | 1 | 12,5% | 6 | 46,2% | Sin datos | |
| L2, pero si dificultades, inglés | 5 | 62,5% | 3 | 23,1% | | |
| Español e inglés todos | 1 | 12,5% | 0 | 0% | | |
| Profesor, L2; alumnos, L1 entre ellos | 1 | 12,5% | 3 | 23,1% | | |
| Estudiantes, español; profesor, español e inglés | 0 | 0% | 0 | 0% | | |
| Inglés, francés, español... | 0 | 0% | 1 | 7,7% | | |
| **Total** | 8 | 100% | 13 | 100% | | |

Una de las principales dificultades con la que nos hemos encontrado ha sido la ausencia de encuestas en el nivel inicial de UHM, por lo que, para este nivel, el contraste se hará únicamente entre CIEE y SRI. A partir de ahí, y sin perder de vista que el número de cuestionarios de que disponemos no es especialmente elevado, podemos señalar una clara diferencia en los resultados entre ambas instituciones: los alumnos de SRI, en su mayoría (46'2%), señalan el español como única lengua de comunicación en el aula, aunque un 23'1% incluye además el inglés para las intervenciones entre compañeros. El mismo porcentaje afirma que la clase transcurre en español, pero se cambia al inglés cuando existen dificultades. Esta respuesta es la que dan mayoritariamente los alumnos de CIEE (62'5%, el doble que en SRI), mientras que solo un 12'5% afirma que se emplea únicamente el español durante la lección (casi una cuarta parte respecto a la proporción de los estudiantes de SRI en la misma respuesta). Igualmente, otro 12'5% respondió que el profesor se comunica en español, y los alumnos, entre ellos, en su lengua materna.

En el siguiente nivel, ya contamos con datos relativos a UHM:

| ¿Qué lenguas se hablan en la clase de español? | Nivel intermedio – B | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | CIEE | | SRI | | UHM | |
| | Recuento | % | Recuento | % | Recuento | % |
| Español siempre | 3 | 33,3% | 70 | 75,3% | 1 | 9,1% |
| L2, pero si dificultades, inglés | 3 | 33,3% | 8 | 8,6% | 9 | 81,8% |
| Español e inglés todos | 0 | 0% | 1 | 1,1% | 1 | 9,1% |
| Profesor, L2; alumnos, L1 entre ellos | 3 | 33,3% | 11 | 11,8% | 0 | 0% |
| Estudiantes, español; profesor, español e inglés | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% |
| Inglés, francés, español... | 0 | 0% | 3 | 3,2% | 0 | 0% |
| **Total** | 9 | 100% | 93 | 100% | 11 | 100% |

A pesar de la homogeneidad que muestran los datos de CIEE en la observación, las encuestas se distribuyen en partes iguales a través de distintas respuestas: un tercio opina que solo se habla español; otro, que se recurre a la primera lengua cuando hay dificultades, y un tercero, que el profesor se expresa en L2 pero los estudiantes se comunican en lengua materna entre ellos. Una chica afirmó que la clase era en español siempre y que el inglés sólo se usaba "cuando estaban muy frustrados". Frente a ellos, SRI revela unas tendencias muy claras: el 75'3% de los alumnos dice que siempre se habla español en clase; un 8'6% considera que se utiliza el inglés cuando hay dificultades, mientras que algo más del 11% "confiesa" cambiar de código al dirigirse a sus compañeros. Finalmente, también UHM exhibe un contundente porcentaje: más del 80% se comunica en español en la clase de ELE, pero emplea el inglés cuando surgen dificultades. Menos de la décima parte afirma que la clase transcurre únicamente en español, igual que los alumnos que sostienen que tanto profesor como estudiantes hablan en español y en inglés.

De nuevo, los números confirman que la situación de inmersión favorece el uso exclusivo de la lengua meta, sobre todo entre grupos multilingües. A pesar de ser también la lengua dominante en las clases de alumnado monolingüe, la primera lengua "se cuela" en estas aulas para ayudar a superar los obstáculos que aparecen, por lo que parece una herramienta especialmente característica de las clases cuyos estudiantes comparten L1.

| ¿Qué lenguas se hablan en la clase de español? | Nivel avanzado – C | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | CIEE | | SRI | | UHM | |
| | Recuento | % | Recuento | % | Recuento | % |
| Español siempre | 0 | 0% | 54 | 85,7% | 1 | 7,1% |
| L2, pero si dificultades, inglés | 2 | 33,3% | 4 | 6,3% | 12 | 85,7% |
| Español e inglés todos | 2 | 33,3% | 1 | 1,6% | 1 | 7,1% |
| Profesor, L2; alumnos, L1 entre ellos | 1 | 16,7% | 4 | 6,3% | 0 | 0% |
| Estudiantes, español; profesor, español e inglés | 1 | 16,7% | 0 | 0% | 0 | 0% |
| Inglés, francés, español... | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% |
| **Total** | 6 | 100% | 63 | 100% | 14 | 100% |

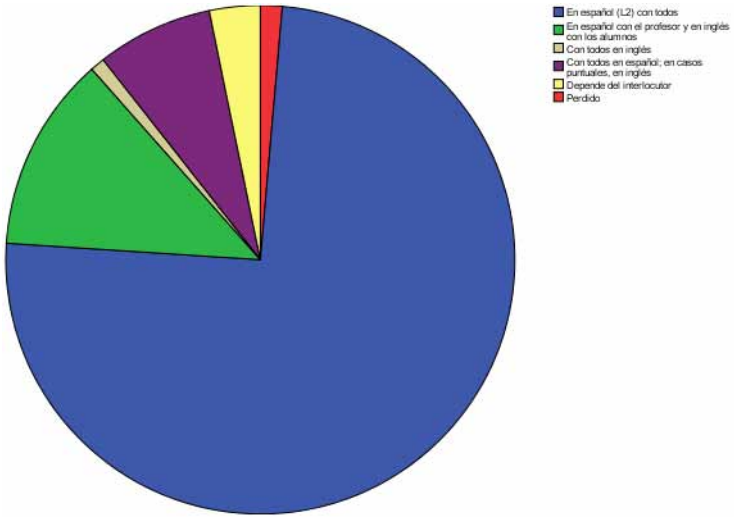
Respecto al nivel superior, los datos muestran un panorama similar al nivel previo,

pero más acentuado: en SRI, el 85'7% de los encuestados considera que únicamente se emplea el español, exactamente el mismo porcentaje de alumnos que en UHM afirman que se usa la L2, pero se cambia de código cuando aparecen las dificultades. En CIEE, como en el caso anterior, las respuestas se reparten, destacando especialmente la ausencia de estudiantes que afirmen que el español es la única lengua en el aula, lo cual da cuenta de la importancia de la primera lengua en estos cursos avanzados en España, en donde el análisis contrastivo y el cambio de código son prácticas habituales. Una de las alumnas encuestadas afirmó que el 90% de la clase era en español y el resto, en inglés. La observación estableció que la primera lengua ocupaba no un 10% sino algo más del 20%, aunque es posible que, a lo largo de todo el curso y no solamente en las lecciones que observamos, la proporción de L1 y L2 en el aula fuera distinta.

Si esta pregunta del cuestionario a los estudiantes se refería a los comportamientos discursivos generales del aula, la siguiente alude específicamente a la actuación del alumno y a la lengua de que se sirve en su comunicación en la clase de ELE:

| **¿En qué lengua te comunicas en el aula de ELE?** | | | |
|---|---|---|---|
| **En clase de ELE, me comunico...** | **Recuento** | **%** | **% acumulado** |
| En español (L2) con todos | 162 | **74,7%** | 75,7% |
| En español con el profesor y en inglés con los alumnos | 27 | **12,4%** | 88,3% |
| Con todos en inglés | 2 | **0,9%** | 89,3% |
| Con todos en español; en casos puntuales, en inglés | 16 | **7,4%** | 96,7% |
| Depende del interlocutor | 7 | **3,2%** | 100% |
| **Total** | 214 | **98,6%** | |
| **Casos perdidos** | 3 | **1,4%** | |
| **Total** | 217 | **100%** | |

**¿En qué lengua te comunicas en aula de ELE?**



Resulta especialmente llamativo que tres cuartas partes de los encuestados afirmen comunicarse en español tanto con el profesor como con sus compañeros, cuando los datos de la observación de clase sugieren que no es así[37]. Esta discrepancia puede responder a varios factores:

1. La presión que pudieran sufrir los estudiantes al completar el cuestionario, al sentir que, de algún modo, se estaba evaluando su actuación en el aula a través de estas preguntas.
2. La voluntad de los aprendices de responder no con la verdad, sino con la respuesta que, *a priori*, se considera la correcta o más adecuada respecto a los cánones del buen aprendizaje de idiomas.
3. Las propias creencias y autopercepción de los alumnos, que no son realmente conscientes del uso de su primera lengua, o que hacen prevalecer la comunicación con el docente (generalmente en L2) sobre la que mantienen con sus compañeros (a menudo en L1), lo cual condiciona su respuesta.

Por otro lado, algo más del 12% sostiene que se comunica con el profesor en L2 y con los compañeros en L1 o en inglés, lo cual resulta más acorde con nuestros datos. Un porcentaje algo menor (7'4%) cambia de código únicamente en casos puntuales. Afinemos algo más las respuestas, por contextos y niveles:

| **¿En qué lengua te comunicas en el aula de ELE?** | **Nivel inicial – A** | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | **CIEE** | | **SRI** | | **UHM** | |
| | Recuento | % | Recuento | % | Recuento | % |
| En español (L2) con todos | 0 | 0% | 9 | 69,2% | Sin datos | |
| En L2 con el profesor y en inglés con los alumnos | 6 | 75% | 3 | 23,1% | | |
| Con todos en inglés | 1 | 12,5% | 0 | 0% | | |
| Con todos en español. En casos puntuales, en inglés | 1 | 12,5% | 1 | 7,7% | | |
| Depende del interlocutor | 0 | 0% | 0 | 0% | | |
| **Total** | 8 | 100% | 13 | 100% | | |

Las veintiuna respuestas del nivel inicial no dejan lugar a dudas en cuanto al reparto entre CIEE y SRI: mientras que en el primero, el 75% de los alumnos manifiesta comunicarse en L2 con su profesor y en L1 con el resto de aprendices, en el segundo es casi la misma proporción (69'2%) la que establece la comunicación en español con todos. No obstante, un número no despreciable de alumnos, más del 20%, se relaciona con los compañeros en lengua materna. Los números, como en ocasiones anteriores, vuelven a poner de manifiesto la influencia del perfil del grupo (monolingüe vs. multilingüe) en el empleo de la primera lengua: entre estudiantes del mismo país u origen lingüístico, resulta más natural la comunicación en la lengua nativa, mientras que en clases multilingües en España, lo lógico es emplear la lengua meta desde los niveles más bajos, pues es la única que, con seguridad, compartirán los aprendices.

37. Ello se explica, en parte, porque la mayoría de alumnos encuestados procede de SRI, es decir, de clases multilingües. No obstante, únicamente hay dos estudiantes que afirman comunicarse siempre en inglés, cuando en casi todas las clases observadas hemos detectado la presencia de aprendices que, sistemáticamente, emplean siempre el inglés para interactuar tanto con el profesor como con los compañeros.

Veamos el siguiente nivel:

| ¿En qué lengua te comunicas en el aula de ELE? | Nivel intermedio – B | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | CIEE | | SRI | | UHM | |
| | Recuento | % | Recuento | % | Recuento | % |
| En español (L2) con todos | 2 | 22,2% | 81 | 88% | 5 | 50% |
| En L2 con el profesor y en inglés con los alumnos | 6 | 66,7% | 5 | 5,4% | 3 | 30% |
| Con todos en inglés | 0 | 0% | 1 | 1,1% | 0 | 0% |
| Con todos en español. En casos puntuales, en inglés | 0 | 0% | 3 | 3,3% | 1 | 10% |
| Depende del interlocutor | 1 | 11,1% | 2 | 2,2% | 1 | 10% |
| **Total** | 9 | 100% | 92 | 100% | 10 | 100% |

En este caso, CIEE muestra una tendencia más dividida: dos terceras partes continúan comunicándose en L2 con el profesor y en L1 con el resto, mientras que ya aparece un porcentaje algo superior al 20% que se desenvuelve exclusivamente en español. En SRI, este porcentaje sube hasta el 88%, en un aumento progresivo que culmina en el nivel superior, mientras que UHM exhibe proporciones curiosamente superiores a CIEE: el 50% de los encuestados afirma comunicarse únicamente en lengua meta, frente al 30% que prefiere el inglés en la conversación con otros estudiantes. Lo más destacado de la tabla es el contraste entre CIEE y UHM: cabría pensar que los alumnos de CIEE se decantarían más por la L2, al estar en España, pero es en Hawai donde los porcentajes de empleo exclusivo de la lengua meta son más altos, al menos en función de las respuestas de los aprendices. Ahora bien, los datos más fiables son los obtenidos en SRI, pues tomamos en consideración noventa y dos encuestas, y no apenas diez como en el resto.

Por último, la estadística del nivel superior es la siguiente:

| ¿En qué lengua te comunicas en el aula de ELE? | Nivel avanzado – C | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | CIEE | | SRI | | UHM | |
| | Recuento | % | Recuento | % | Recuento | % |
| En español (L2) con todos | 1 | 16,7% | 57 | 90,5% | 7 | 53,8% |
| En L2 con el profesor y en inglés con los alumnos | 0 | 0% | 2 | 3,2% | 2 | 15,4% |
| Con todos en inglés | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% |
| Con todos en español. En casos puntuales, en inglés | 4 | 66,7% | 3 | 4,8% | 3 | 23,1% |
| Depende del interlocutor | 1 | 16,7% | 1 | 1,6% | 1 | 7,7% |
| **Total** | 6 | 100% | 63 | 100% | 13 | 100% |

Ya hemos mencionado la contundencia de los números de SRI: más del 90% de los alumnos afirman que el español es la única lengua que emplean, con independencia de los interlocutores. Apenas un 5% recurre al inglés en casos puntuales. Al contrario, este supuesto es el que más mencionan los participantes de CIEE (más de dos tercios). En

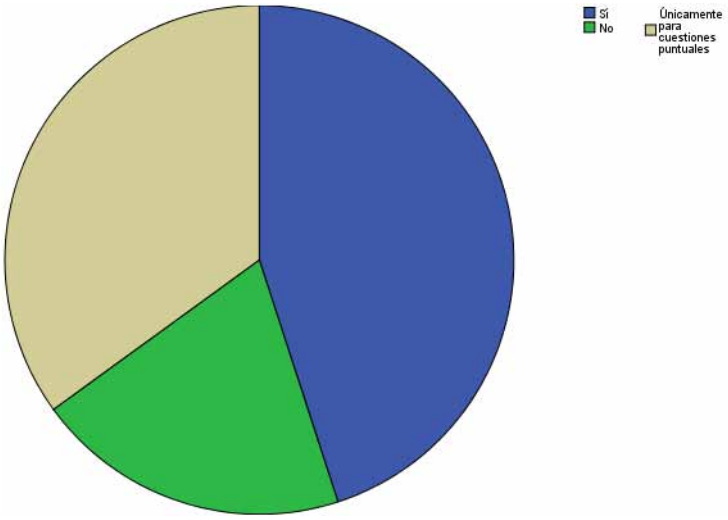
UHM, de nuevo predominan las respuestas "solo L2", aunque un 23'1% utiliza la primera lengua en casos puntuales y un 15'4%, para hablar con los compañeros.

Las tendencias de cada institución son distintas: SRI se inclina hacia el uso exclusivo del español conforme aumenta el nivel de competencia de los estudiantes; CIEE pasa de un predominio del inglés con los aprendices a emplearse como último recurso en la comunicación, y UHM mantiene un equilibrio entre el uso exclusivo de la lengua meta y su coexistencia, en distintos grados, con la lengua nativa de los participantes. Por tanto, todos estos resultados vuelven a apuntar a la dirección del perfil lingüístico del grupo: únicamente las clases multilingües parecen capaces de seguir una política *L2-Only*, puesto que la primera lengua acompaña, de un modo u otro, a los alumnos que aprenden un idioma pero ya comparten otro.

Volviendo a la pregunta de investigación de la que partíamos, "¿Se emplea la L1 en la enseñanza actual de ELE?", tanto las observaciones como las encuestas ponen de manifiesto que SÍ, en diversas proporciones, con la salvedad de las clases multilingües de los niveles más avanzados. Las siguientes preguntas de investigación profundizan en varios aspectos relacionados con esta cuestión. Nosotros cerraremos este primer apartado con el testimonio de los profesores, a quienes se les preguntó abiertamente si utilizaban la lengua nativa de sus alumnos en la clase de ELE:

| **¿Utilizas la L1 de tus alumnos en la clase de ELE?** | | | |
|---|---|---|---|
| **Utilizo la L1 de mis alumnos...** | **recuento** | **porcentaje** | **% acumulado** |
| Sí | 9 | **45%** | 45% |
| No | 4 | **20%** | 65% |
| Únicamente para cuestiones puntuales | 7 | **35%** | 100% |
| **Total** | 20 | **100%** | |

**¿Usas la L1 de tus alumnos en la clase de ELE?**



Casi la mitad de los entrevistados (45%) confirma sin reparos que emplea la primera lengua en clase de ELE. Otro 35% lo hace únicamente para cuestiones puntuales, lo cual se traduce en un 80% de docentes que se sirve de la lengua materna en algún momento de la lección. Tan solo un 20% afirma no emplear nunca la L1. En otros estudios similares, como el de Sheona Hopkins (1988), que encuestó a profesores de ESL en el Reino Unido, todos los profesores participantes hacían uso de la L1 en clase. Por el contrario, en la investigación de Zacharias (2003), solo una pequeña proporción de instructores admitió emplear la L1 regularmente. La mayoría se decantó por un punto intermedio ("a veces"), lo cual, a ojos del autor, revela cierta indecisión en su uso. A pesar de su voluntad de recurrir a la lengua materna lo menos posible, las observaciones de clase mostraron que la L1 estaba siempre presente en clase, de un modo u otro. Por otro lado, la encuesta del British Council (2008) que mencionamos páginas atrás incluye resultados similares a los nuestros.
En nuestro caso, el reparto de respuestas por niveles e instituciones es:

| **¿Usas la L1 de tus alumnos en la clase de ELE?** | **Nivel inicial – A** | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | **CIEE** | | **SRI** | | **UHM** | |
| | Recuento | % | Recuento | % | Recuento | % |
| Sí | 2 | 66,7% | 0 | 0% | 3 | 100% |
| No | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% |
| Solo en cuestiones puntuales | 1 | 33,3% | 1 | 100% | 0 | 0% |
| **Total** | 3 | 100% | 1 | 100% | 3 | 100% |

| ¿Usas la L1 de tus alumnos en la clase de ELE? | **Nivel intermedio – B** | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | **CIEE** | | **SRI** | | **UHM** | |
| | Recuento | % | Recuento | % | Recuento | % |
| Sí | 0 | 0% | 1 | 50% | 0 | 0% |
| No | 1 | 33,3% | 1 | 50% | 0 | 0% |
| Solo en cuestiones puntuales | 2 | 66,7% | 0 | 0% | 1 | 100% |
| **Total** | 3 | 100% | 2 | 100% | 1 | 100% |

| **¿Usas la L1 de tus alumnos en la clase de ELE?** | **Nivel avanzado – C** | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | **CIEE** | | **SRI** | | **UHM** | |
| | Recuento | % | Recuento | % | Recuento | % |
| Sí | 2 | 100% | 0 | 0% | 2 | 66,7% |
| No | 0 | 0% | 2 | 66,7% | 0 | 0% |
| Solo en cuestiones puntuales | 0 | 0% | 1 | 33,3% | 1 | 33,3% |
| **Total** | 2 | 100% | 3 | 100% | 3 | 100% |

En CIEE, únicamente un docente afirma no emplear nunca la primera lengua. Sabemos quién es: la profesora que carece de conocimientos en la lengua materna de los alumnos y que, por tanto, no la usa. El resto sí lo hace: abiertamente, como estrategia de enseñanza y de comunicación (nivel inicial y avanzado) o en circunstancias muy señaladas (nivel intermedio). Por su parte, en SRI tan solo un profesor reconoce que hace uso de la L1. El resto, se mueve entre el "no" y el "último recurso". Por ejemplo, la profesora nº 11, de nivel inicial, no utiliza el inglés en el aula, pero en ocasiones pregunta

a los estudiantes cómo se dice alguna cosa en inglés para comprobar que lo han entendido. Lo que no hace es dirigirse a ellos en inglés, porque eso cambiaría la dinámica de la clase. Solo en casos muy puntuales ofrece una breve explicación en inglés. Por su parte, el docente nº 16, de nivel avanzado, también matiza su respuesta:

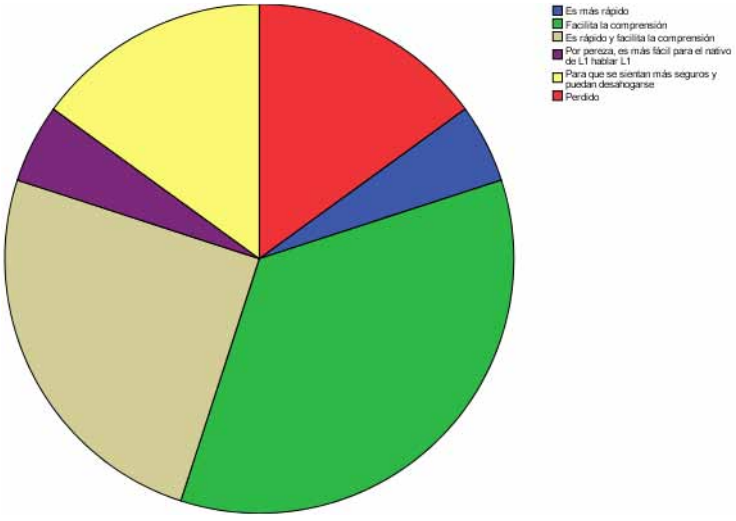
> No es lo mismo utilizar el inglés en un momento determinado, aislado, en un grupo de inicial, donde la mayoría son americanos, alemanes y, por lo tanto, esa palabra que vas a utilizar ayuda a todos, incluido a ti, que cuando la mayoría del grupo son rusos y japoneses y, por lo tanto, solo va a ayudar a unos pocos y a los otros les va a dejar en el mismo sitio.

Finalmente, en UHM, todos los profesores dicen emplear el inglés en la clase de español, en mayor o menor medida.

El siguiente paso, lógicamente, fue preguntarles por las razones que les llevan a usar la primera lengua de sus estudiantes:

| ¿Por qué utilizas la L1 de los alumnos? | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **¿Por qué utilizas la L1?** | | **recuento** | **porcentaje** | **% válido** | **% acum.** |
| **Válidos** | Es más rápido | 1 | 5% | **5,9%** | 5,9% |
| | Facilita la comprensión | 7 | 35% | **41,2%** | 47,1% |
| | Es rápido y facilita la comprensión | 5 | 25% | **29,4%** | 76,5% |
| | Por pereza, es más fácil para el nativo de L1 hablar L1 | 1 | 5% | **5,9%** | 82,4% |
| | Para que se sientan más seguros y puedan desahogarse | 3 | 15% | **17,6%** | 100% |
| | Total | 17 | 85% | 100% | |
| **Sin respuesta (perdidos)** | | 3 | 15% | | |
| **Total** | | 20 | 100% | | |

**¿Por qué utilizas la L1 de los alumnos?**



Una amplia mayoría del 76'5% lo hace por dos razones básicas: es rápido y facilita la comprensión. Ambas son las respuestas más repetidas por los docentes. La necesidad de cubrir el temario propuesto y de asegurar, a la vez, la asimilación de los contenidos, justifica plenamente la incorporación de la primera lengua al aula de ELE, según más de la mitad de los profesores entrevistados. Otro 15% lo hace para que los jóvenes se sientan más seguros y puedan desahogarse, si lo precisan, a través de su lengua materna. Finalmente, uno de los docentes afirmó emplear la L1 de los estudiantes, que era también la suya propia, más por pereza que por otras causas. Por niveles y contextos, el reparto de las respuestas fue el siguiente:

| ¿Por qué utilizas la L1 de tus alumnos en el aula de ELE? | Nivel inicial – A | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | CIEE | | SRI | | UHM | |
| | Recuento | % | Recuento | % | Recuento | % |
| Es más rápido | 1 | 33,3% | 0 | 0% | 0 | 0% |
| Facilita la comprensión | 0 | 0% | 1 | 100% | 2 | 66,7% |
| Es rápido y facilita la comprensión | 0 | 0% | 0 | 0% | 1 | 33,3% |
| Por pereza, es más fácil para el nativo de la L1 hablar la L1 | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% |
| Para que se sientan seguros y puedan desahogarse | 2 | 66,7% | 0 | 0% | 0 | 0% |
| **Total** | 3 | 100% | 1 | 100% | 3 | 100% |

| ¿Por qué utilizas la L1 de tus alumnos en el aula de ELE? | Nivel intermedio – B | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | CIEE | | SRI | | UHM | |
| | Recuento | % | Recuento | % | Recuento | % |
| Es más rápido | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% |
| Facilita la comprensión | 2 | 100% | 0 | 0% | 0 | 0% |
| Es rápido y facilita la comprensión | 0 | 0% | 0 | 0% | 1 | 100% |
| Por pereza, es más fácil para el nativo de la L1 hablar la L1 | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% |
| Para que se sientan seguros y puedan desahogarse | 0 | 0% | 1 | 100% | 0 | 0% |
| **Total** | 2 | 100% | 1 | 100% | 1 | 100% |

| ¿Por qué utilizas la L1 de tus alumnos en el aula de ELE? | Nivel avanzado – C | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | CIEE | | SRI | | UHM | |
| | Recuento | % | Recuento | % | Recuento | % |
| Es más rápido | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% |
| Facilita la comprensión | 1 | 100% | 1 | 50% | 0 | 0% |
| Es rápido y facilita la comprensión | 0 | 0% | 1 | 50% | 2 | 66,7% |
| Por pereza, es más fácil para el nativo de la L1 hablar la L1 | 0 | 0% | 0 | 0% | 1 | 33,3% |
| Para que se sientan seguros y puedan desahogarse | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% |
| **Total** | 1 | 100% | 2 | 100% | 3 | 100% |

De los veinte profesores entrevistados, sólo contamos con diecisiete respuestas, puesto que los tres docentes restantes no respondieron esta pregunta al no emplear la primera lengua en el aula. Respecto a quienes sí lo hacen, lo más destacado es la presencia de factores afectivos únicamente en el contexto de segunda lengua: es decir, quienes dijeron que utilizaban la primera lengua para dar más seguridad a los alumnos y combatir así su ansiedad, son dos profesoras de CIEE y una de SRI, todas ellas docentes de ELE en España, donde los aprendices se encuentran en inmersión. En este caso, una instructora de CIEE comentaba que, cuando los jóvenes universitarios americanos vienen a España, a la nueva experiencia académica se une la personal que, a menudo, sale a relucir en el aula. El hecho de poder emplear su primera lengua les da más seguridad; necesitan que el profesor les entienda y también se comunique con ellos en su primera lengua, lo cual les transmite cercanía y confianza. Este elemento afectivo no influye en el cambio de código en UHM, donde uno de los profesores nativos de inglés sí afirmó emplear esta lengua por pereza, en ocasiones.

En conclusión, todos los datos presentados hasta ahora dan cuenta del empleo de la primera lengua en las diversas clases de ELE observadas y dejan entrever la relación existente entre su mayor o menor presencia y factores como el nivel, el perfil del grupo, la actuación lingüística de los estudiantes y las creencias de profesores y alumnos. De todo ello hablaremos también, en profundidad, en las páginas siguientes.

### 4.2. ¿Qué funciones desempeña la Li en el aula de ELE?

Acabamos de comprobar que, efectivamente, la L1 se emplea en el aula de español. Ahora bien: ¿Qué funciones cumple? ¿Está más presente en unas partes de la clase que en otras? A fin de dilucidarlo, la observación de clases tuvo en consideración este factor.

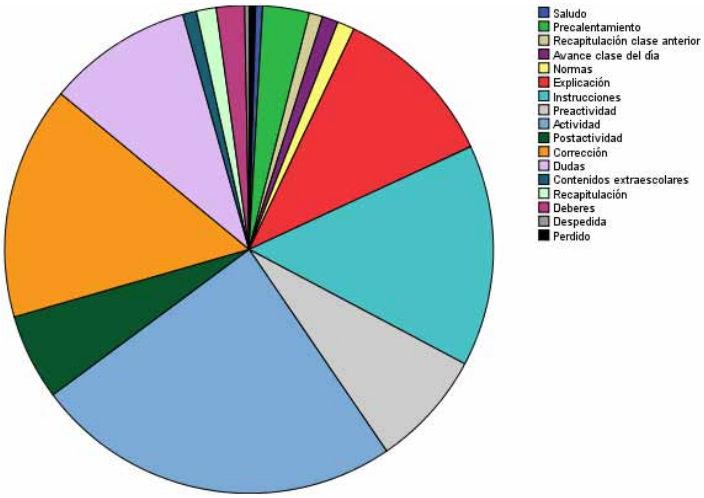
Fue, sin duda, una de las cuestiones más problemáticas en la codificación de los datos: establecer un inventario de partes de la clase que, por un lado, respondiera a la gran variabilidad existente en las aulas observadas y, por otro, no fuera tan extenso como para no permitirnos trabajar con los datos estadísticos adecuadamente. Por ello, a partir de toda la información recabada, y tras un exhaustivo análisis cualitativo, convinimos en diferenciar dieciséis partes de la lección, cuya presencia en el aula de ELE quedó como sigue[38]:

| Número de entradas de observación por cada parte de la clase | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | Parte de la clase | recuento | % del total | % válido | % acumulado |
| Casos válidos | Saludo | 24 | 0,5% | **0,5%** | 0,5% |
| | Precalentamiento | 163 | 3,1% | **3,1%** | 3,6% |
| | Recapitulación clase anterior | 47 | 0,9% | **0,9%** | 4,5% |
| | Avance clase del día | 56 | 1,1% | **1,1%** | 5,5% |
| | Normas | 60 | 1,1% | **1,1%** | 6,7% |
| | Explicación | 582 | 11% | **11,1%** | 17,7% |
| | Instrucciones | 776 | 14,7% | **14,8%** | 32,5% |
| | Preactividad | 407 | 7,7% | **7,7%** | 40,2% |
| | Actividad | 1286 | 24,4% | **24,5%** | 64,7% |
| | Postactividad | 301 | 5,7% | **5,7%** | 70,4% |
| | Corrección | 817 | 15,5% | **15,5%** | 85,9% |
| | Dudas | 508 | 9,6% | **9,7%** | 95,6% |
| | Contenidos extraescolares | 48 | 0,9% | **0,9%** | 96,5% |
| | Recapitulación | 69 | 1,3% | **1,3%** | 97,8% |
| | Deberes | 99 | 1,9% | **1,9%** | 99,7% |
| | Despedida | 15 | 0,3% | **0,3%** | 100% |
| | Total | 5258 | 99,6% | 100% | |
| **Sin respuesta (casos perdidos)** | | 23 | 0,4% | | |
| **Total** | | 5281 | 100% | | |

Como vemos, la mayoría de los datos corresponde a la realización de actividades de clase, la corrección, las instrucciones y la explicación. Nosotros vamos a comentar los datos más significativos de cada una de las partes señaladas: primero revisaremos el porcentaje de lengua materna presente en cada parte y, después, analizaremos los datos globales por contexto y nivel.

38. '%válido' se refiere al porcentaje de los casos válidos, sin contemplar los casos "perdidos".
'Sin respuesta (casos perdidos)': Número de entradas que no fueron asignadas a ninguna parte de la clase en concreto.

**Partes de la clase**




En primer lugar, en cuanto al **saludo**, en ningún caso hemos hallado comunicación en L1. Es decir, en todos los casos, en todas las instituciones y niveles, profesores y alumnos se saludan en lengua meta, puesto que el saludo es una de las primeras funciones comunicativas que se adquieren en la L2. Ni siquiera en UHM los estudiantes saludan a los docentes en inglés, sino en español, siempre. No es un resultado sorprendente si tenemos en cuenta, como hemos dicho, que las fórmulas para saludar se aprenden rápidamente en otra lengua. Es más, de muchas lenguas extranjeras, la única referencia que tenemos es cómo saludar (*shalom, nihau, aloha, ciao*). Idénticas cifras hemos obtenido en cuanto a la **despedida**, al final de la clase, por las mismas razones.

En segundo lugar, respecto al **precalentamiento** al comienzo de la clase, el empleo de la primera lengua se presenta en las siguientes proporciones[39]:

| **% de uso de la L1 por nivel y contexto en el precalentamiento** | | | |
|---|---|---|---|
| Nivel / institución | **CIEE** | **SRI** | **UHM** |
| Nivel inicial – A | 38,8% | 5,6% | 25% |
| Nivel intermedio – B | 7% | 5% | 22,4% |
| Nivel avanzado – C | 0% | 1,5% | 8,9% |
| **Recuento de casos** | 18 + 10 + 4 = 32 | 16 + 14 + 13 = 43 | 34 + 25 + 29 = 88 |

Los datos muestran la misma tendencia en todos los contextos: conforme aumenta el nivel de competencia lingüística, desciende la presencia de la L1. Específicamente, en SRI apenas aparece el inglés en esta etapa de la lección de ELE. No así en el nivel inicial de CIEE, en donde la primera lengua tiene una presencia notable, que se reduce

39. 'Recuento de casos': En este apartado indicamos todos los casos que se han tenido en cuenta para realizar la ponderación, debido a la alta variabilidad de los datos recogidos (contamos con muchas entradas de observación en partes como la corrección o las instrucciones, pero no para la recapitulación, por ejemplo). La suma de las tres cifras recoge los casos del nivel inicial, intermedio y superior y el cómputo final, por su impacto en la validez de los resultados.

radicalmente en los niveles posteriores. En UHM, por su parte, los mayores cambios tienen lugar del nivel intermedio al superior.

En tercer lugar, para la **recapitulación de la clase anterior**, los datos que manejamos son escasos (en algunos cursos observados contamos únicamente con uno o dos casos), pero no por ello dejan de ser significativos:

| % de uso de la L1 por nivel y contexto en la recapitulación de la clase anterior | | | |
|---|---|---|---|
| Nivel / institución | **CIEE** | **SRI** | **UHM** |
| Nivel inicial – A | 37,7% | 0% | 15,5% |
| Nivel intermedio – B | 0% | 2,2% | 20% |
| Nivel avanzado – C | 0% | 0% | 0% |
| **Recuento de casos** | 9 + 10 + 1 = 20 | 2 + 9 + 1 = 12 | 9 + 4 + 2 = 15 |

De nuevo, observamos mucha más L1 en el nivel inicial de CIEE y también en UHM, pero no en SRI. En el nivel superior, la primera lengua desaparece por completo en todos los contextos, aunque los resultados presentados derivan del análisis de un ejemplo para CIEE y SRI y dos para UHM, lo cual puede que no sea ciertamente representativo de la realidad del aula. En cualquier caso, dando por bueno el resultado, cabe afirmar que la recapitulación de la clase anterior incluye contenidos vistos anteriormente, por lo que el alumnado estaría familiarizado con las formas lingüísticas en lengua meta y no precisaría de la primera lengua para cubrir estos contenidos. Además, a juicio de una de las docentes participantes en este estudio, el empleo de la primera lengua en esta parte de la lección puede obedecer a razones de tiempo: hay que hacer una revisión rápida para ir al grano, llegar al punto donde la clase realmente comienza y donde entra de lleno la lengua meta.

En cuarto lugar, respecto al **avance del día**, que también forma parte de los momentos iniciales de la clase, los datos de que disponemos son, del mismo modo, escasos. Ello repercute, en nuestra opinión, en la fiabilidad de los números, a juzgar por el resultado obtenido en el nivel intermedio de UHM, cuya estadística procede de los datos obtenidos en dos únicos casos:

| % de uso de la L1 por nivel y contexto en el avance del día | | | |
|---|---|---|---|
| **Nivel / institución** | **CIEE** | **SRI** | **UHM** |
| Nivel inicial – A | 10% | 7,5% | 21,4% |
| Nivel intermedio – B | 0% | 2% | 45% |
| Nivel avanzado – C | 0% | 0% | 5,5% |
| **Recuento de casos** | 1 + 5 + 1 = 7 | 4 + 5 + 4 = 13 | 7 + 2 + 27 = 36 |

Sin embargo, la tendencia que muestran es la misma que en el análisis precedente: la L1 parece decrecer conforme aumenta el nivel de conocimientos, y en UHM se manifiesta más intensamente que en CIEE y, por supuesto, mucho más que en SRI, donde apenas aparece.

En quinto lugar, uno de los "lugares comunes" de todo nuevo curso de idiomas es la explicación de las **normas de la clase**, es decir, de las pautas que rigen en el aula y a las cuales los estudiantes han de atenerse. La L1 aparece en las siguientes proporciones:

| % de uso de la L1 por nivel y contexto en las normas de la clase | | | |
|---|---|---|---|
| Nivel / institución | **CIEE** | **SRI** | **UHM** |
| Nivel inicial – A | 45,8% | 0% | 60% |
| Nivel intermedio – B | 12,8% | 0% | 43,3% |
| Nivel avanzado – C | 27,5% | 0% | 17,5% |
| **Recuento de casos** | 17 + 7 + 4 = 28 | 1 + 4 + 5 = 10 | 8 + 6 + 8 = 22 |

En este caso, los datos son muy reveladores: todos los grupos monolingües, en los dos contextos y niveles, hacen uso de la primera lengua en mayor o menor grado a la hora de establecer las normas del curso, a fin de garantizar la comprensión de las pautas básicas que regulan el transcurso de la clase de ELE. Es un momento en el que se tratan asuntos tan cruciales como las convalidaciones, el reparto de asignaturas, los exámenes; como suele ser al principio del curso, los alumnos aún no dominan la L2. Además, dado que ambas instituciones (CIEE y UHM) son americanas, es lógico que sus normas vengan impuestas en inglés y no se traduzcan necesariamente. Por ello, en SRI sucede lo contrario: con los grupos multilingües, la explicación de las normas se hace exclusivamente en español, la única lengua que, en principio, comparten los alumnos, y que es la lengua de comunicación del ambiente en que se localiza la institución. Por otro lado, los números también confirman la tendencia mostrada en CIEE de reducir la L1 especialmente en el nivel intermedio.

Siguiendo con nuestro análisis, una de las partes de la clase de las que contamos con más entradas son las **explicaciones**. El empleo de la L1 en ellas es el siguiente:

| % de uso de la L1 por nivel y contexto en las explicaciones | | | |
|---|---|---|---|
| Nivel / institución | **CIEE** | **SRI** | **UHM** |
| Nivel inicial – A | 42,2% | 15,4% | 43,1% |
| Nivel intermedio – B | 2,5% | 8% | 30% |
| Nivel avanzado – C | 32,8% | 0,4% | 24% |
| **Recuento de casos** | 79 + 47 + 32 = 158 | 87 + 50 + 25 = 162 | 101 + 49 + 112 = 262 |

La importancia de las explicaciones para que se comprendan las estructuras lingüísticas y funciones comunicativas en la clase de ELE hace subir considerablemente la proporción de lengua materna en el aula, con objeto de asegurar la comprensión y, en consecuencia, el progreso de los estudiantes. En el nivel inicial, este uso de la primera lengua asciende a más del 40% en los grupos monolingües, y no llega a desaparecer ni siquiera en la etapa más avanzada del aprendizaje, con la excepción del nivel intermedio de CIEE, en donde la L1 apenas surge y, por supuesto, en SRI, que hace un uso mucho más escaso de la L1 de sus estudiantes (especialmente, del inglés). La presencia de la L1 en las clases monolingües también puede explicarse por el perfil de los cursos observados. En muchos de estos casos, la primera lengua no sustituye a la L2 en el aula, sino que la complementa, en el sentido de que, con frecuencia, el profesor ofrecía una explicación en lengua meta que luego resumía en lengua materna.

Lo mismo ocurre con otra de las partes de clase más abundantemente registradas durante la observación: las **instrucciones**, que muestra los siguientes porcentajes de uso de la primera lengua:

| % de uso de la L1 por nivel y contexto en las instrucciones | | | |
|---|---|---|---|
| Nivel / institución | **CIEE** | **SRI** | **UHM** |
| Nivel inicial – A | 22,5% | 8'5% | 32,6% |
| Nivel intermedio – B | 0% | 3,5% | 23% |
| Nivel avanzado – C | 9,1% | 0% | 12,9% |
| **Recuento de casos** | 83 + 27 + 23 = 133 | 106 + 57 + 22 = 185 | 194 + 148 + 115 = 457 |

Los números de esta parte de la clase siguen la estela de resultados anteriores: gran presencia de la L1 en el nivel inicial de CIEE, con un drástico descenso en el intermedio y un resurgimiento en avanzado; una tímida huella del inglés en SRI, que desaparece en los cursos más altos, y un papel ciertamente importante en UHM, que vertebra las clases de ELE de principio a fin describiendo una curva decreciente en la que se reduce en torno al 10% al pasar de un escalón al siguiente. De nuevo, los números de CIEE en inicial y avanzado están más cerca de UHM que de SRI, lo cual sugiere que el factor "perfil del grupo" prima sobre el contextual. Las instrucciones son, al igual que las explicaciones, parte fundamental del desarrollo de las lecciones de ELE, aunque los porcentajes de uso de la primera lengua en estos casos son menores, quizá porque las instrucciones son una cuestión más mecánica, repetitiva y menos amplia que las explicaciones.

Una de las estructuras que suele seguirse en las lecciones de idiomas es la de **preactividad – actividad – postactividad**. Como "preactividad", hemos codificado los ejercicios y las dinámicas de aula destinadas a introducir nuevos conceptos, las lluvias de ideas o las pretareas que se realizan con vistas al desarrollo de una actividad posterior, central para la adquisición de algún elemento o función lingüística. Alberga tanto ejercicios en voz alta llevados a cabo en gran grupo como la preparación en parejas de alguna tarea oral o escrita. Se trata, por tanto, de una categoría bastante heterogénea, por lo que los datos han de leerse con cierta precaución. El uso de la L1 en estas **preactividades** es:

| % de uso de la L1 por nivel y contexto en preactividades | | | |
|---|---|---|---|
| Nivel / institución | **CIEE** | **SRI** | **UHM** |
| Nivel inicial – A | 47,7% | 20,2% | 15,8% |
| Nivel intermedio – B | 17% | 16,8% | 30,5% |
| Nivel avanzado – C | 20% | 0% | 17% |
| **Recuento de casos** | 44 + 10 + 12 = 66 | 35 + 38 + 23 = 96 | 77 + 117 + 51 = 245 |

Los resultados dan cuenta, como también ocurre en el estudio de Nzwanga (2000), de un abundante uso de la primera lengua en estas preactividades, que se corresponde especialmente con las pretareas realizadas por los alumnos en pequeño grupo o parejas, en los que se produce gran negociación de cómo afrontar la actividad y de los contenidos que la integrarán. Esta notable presencia de la L1 destaca también en SRI, en donde los alumnos suelen comunicarse en inglés o en lengua materna, quienes la comparten. Únicamente en las clases más elevadas no se da este hecho, puesto que la negociación puede realizarse directamente en lengua meta. Los porcentajes, como decimos, son relativamente altos. Curiosamente, el nivel intermedio de UHM presenta más inglés que las clases de inicial, quizá porque en intermedio se realizan más preactividades a cargo de los estudiantes colaborando entre ellos sin intervención del profesor.

Como ocurre en otros casos, el nivel más alto de UHM muestra porcentajes similares a los del intermedio de CIEE y SRI, lo cual da idea del rápido progreso que se produce en la comunicación en lengua meta en un contexto de inmersión, frente a las clases de lengua extranjera.

Por su parte, las **actividades**, uno de los puntos centrales de la lección de ELE, engloban los siguientes porcentajes:

| % de uso de la L1 por nivel y contexto en actividades | | | |
|---|---|---|---|
| Nivel / institución | **CIEE** | **SRI** | **UHM** |
| Nivel inicial – A | 26,9% | 21,2% | 31,1% |
| Nivel intermedio – B | 5% | 19,1% | 23,1% |
| Nivel avanzado – C | 22,4% | 0,6% | 20,4% |
| **Recuento de casos** | 207 + 96 + 79 = 382 | 275+ 97 + 50 = 422 | 211+ 146 + 125 = 482 |

Al menos teóricamente, las actividades constituyen uno de los momentos de máximo uso de la L2, puesto que se trata de las situaciones creadas en el aula para que los estudiantes interactúen en y con la lengua meta. Sin embargo, a juzgar por los datos de las observaciones, la primera lengua ocupa entre el 20 y el 30% del discurso total, con las excepciones del nivel intermedio de CIEE y el superior de SRI. Ello se debe, principalmente, a la realización de actividades abiertas, en las que los aprendices discuten, interactúan, opinan o comparten experiencias, y en las que el interés de los temas, en ocasiones, hace que la comunicación prime sobre el objetivo de la lección, de modo que muchos alumnos terminan hablando en la primera lengua o simplemente expresando en ella las lagunas que poseen en la L2.

Tras las actividades, las **postactividades** incluyen las reflexiones metalingüísticas posteriores, los comentarios y opiniones personales acerca de los temas que se han tratado y las dificultades surgidas. La presencia de la lengua materna que hemos hallado en estos casos ha sido:

| % de uso de la L1 por nivel y contexto en postactividades | | | |
|---|---|---|---|
| Nivel / institución | **CIEE** | **SRI** | **UHM** |
| Nivel inicial – A | 34,2% | 20,6% | 38,3% |
| Nivel intermedio – B | 8% | 11,2% | 31,5% |
| Nivel avanzado – C | 0% | 0,8% | 26,1% |
| **Recuento de casos** | 14 + 5 + 4 = 23 | 30 + 70 + 72 = 172 | 12 + 45 + 49 = 106 |

Constatamos la tendencia decreciente en cuanto al empleo de la L1, aunque en UHM las cifras son aún comparativamente altas incluso en el nivel superior. A pesar de que en CIEE y UHM los resultados iniciales son similares, a partir de intermedio se produce una brecha significativa en los porcentajes, que se mantiene también en avanzado. En ese sentido, los datos de CIEE y SRI guardan más semejanza. La reflexión metalingüística que a veces acompaña a las postactividades es lo que explica los altos porcentajes de L1 en el nivel inicial sobre todo, por la imposibilidad de llevar a cabo la comunicación en lengua meta al completo, al tratarse de cuestiones más bien complejas.

Después de las actividades, viene la **corrección**, otra de las partes de clase más documentadas durante la observación. Por *corrección* nos referimos a las confirmaciones, refutaciones y explicaciones del profesor al hilo de las respuestas ofrecidas por los alumnos a un determinado ejercicio o actividad. La L1 empleada aquí es:

| % de uso de la L1 por nivel y contexto durante la corrección | | | |
|---|---|---|---|
| Nivel / institución | **CIEE** | **SRI** | **UHM** |
| Nivel inicial – A | 21,4% | 8,8% | 24,4% |
| Nivel intermedio – B | 4,4% | 8,8% | 17,8% |
| Nivel avanzado – C | 15,2% | 0,1% | 13,9% |
| **Recuento de casos** | 48 + 36 + 19 = 103 | 134 + 89 + 56 = 279 | 126 + 120 + 189 = 435 |

En comparación con las actividades, la corrección muestra proporciones de L1 diferentes. De nuevo, los datos de CIEE se aproximan más a los de UHM, a excepción del nivel intermedio, que se sitúa incluso por debajo de su análogo en SRI. Recordemos que las clases avanzadas tanto de CIEE como de UHM poseen un especial énfasis gramatical, de ahí que en las correcciones de ejercicios se realicen explicaciones que comportan parte del discurso en la primera lengua. Además, uno de los profesores de UHM del nivel más alto tenía como regla personal ofrecer las explicaciones gramaticales en inglés, a fin de asegurar la rapidez y comprensión por parte de los aprendices.

A lo largo de todas estas partes de la clase, muchas veces surgían **dudas** entre los alumnos, que interrumpían la lección para solventarlas. En este caso, se trata de un discurso espontáneo, en el sentido de que la intervención del estudiante no se produce en el marco de la resolución de un ejercicio o el desarrollo de una actividad, en la que el profesor controla la interacción, sino que el aprendiz puede expresar abiertamente sus problemas, dificultades o incomprensión del mensaje. A menudo, los docentes ofrecen pautas a los alumnos de cara a comentar sus dudas, y les enseñan a decir: "No lo entiendo", "¿Puede repetir, por favor?", "¿Qué quiere decir?". Sin embargo, a lo largo de nuestras visitas a las clases de ELE, pudimos constatar que este tipo de participación en el aula se prestaba al empleo de la primera lengua, por lo que codificamos los datos de la L1 al respecto:

| % de uso de la L1 por nivel y contexto en las dudas en clase | | | |
|---|---|---|---|
| Nivel / institución | **CIEE** | **SRI** | **UHM** |
| Nivel inicial – A | 40,1% | 22,1% | 62,6% |
| Nivel intermedio – B | 5,3% | 7,6% | 53,4% |
| Nivel avanzado – C | 17,5% | 0,8% | 23,1% |
| **Recuento de casos** | 59 + 63 + 16 = 138 | 64 + 52 + 25 =141 | 96 + 41 + 92 = 229 |

En el nivel inicial observamos una gradación desde SRI hasta UHM pasando por CIEE, en la que las dosis de L1 aumentan un 20% de una institución a otra: 22'1%; 40'1% y 62'6%. Ya en intermedio, la proporción cae drásticamente en CIEE y SRI, pero no en UHM, donde alumnos y profesores siguen empleando el inglés para más de la mitad del discurso relacionado con las dudas que surgen en clase. Finalmente, en las clases avanzadas, CIEE vuelve a acercarse a UHM, aunque no llega a su 23'1%, mientras

que en SRI el inglés desaparece casi por completo. Se trata, a nuestro entender, de un momento importante en el desarrollo de las clases de español, puesto que las dudas ponen de manifiesto en qué medida se ha conseguido la comprensión y asimilación de los contenidos por parte del alumnado, y ello explica la importante presencia de la primera lengua en estos casos. Puede que los estudiantes recurran a ella para formular las dudas con más precisión, o porque sienten que, en ese momento concreto, no han de expresarse en lengua meta. Por su parte, los docentes cambian de código para asegurar la comprensión que quizá no se haya producido durante la explicación, o tal vez, también, por rapidez.

Frente a los datos anteriores, que contaban con un razonable número de casos, la siguiente parte de la clase, que alude a los **contenidos extraescolares** que se mencionan en el aula (del tipo de tener que salir antes de que acabe la lección, la justificación de un retraso o un problema médico), apenas ha sido documentada en las clases que hemos observado, lo cual explica la disparidad de los resultados obtenidos en cuanto al uso de la L1 en estas situaciones:

| % de uso de la L1 por nivel y contexto en los contenidos extraescolares | | | |
|---|---|---|---|
| Nivel / institución | CIEE | SRI | UHM |
| Nivel inicial – A | 27,5% | 26% | 58% |
| Nivel intermedio – B | 38,7% | 70% | 66,2% |
| Nivel avanzado – C | 80% | 0% | 18,3% |
| **Recuento de casos** | 8 + 8 + 1 = 17 | 5 + 5 + 2 = 12 | 5 + 8 + 6 = 19 |

Por primera vez, vemos la tendencia inversa a la constatada hasta ahora: en todas las instituciones, la proporción de L1 crece de inicial a intermedio, aunque luego se reduce en SRI y UHM, pero no en CIEE (aunque solo podemos juzgar a partir de un caso, lo cual no es representativo). En ocasiones, los alumnos comentaban en inglés su problema y los profesores respondían en una u otra lengua, aunque algunos jóvenes, los menos, realmente se esforzaban por mantener la interacción en español en estas situaciones.

Ya hacia el final de la clase, algunas lecciones de español concluían con una **recapitulación de los contenidos vistos** o de las ideas más importantes de los ejercicios realizados, en la que la primera lengua tenía una presencia dispar, a juzgar por los datos:

| % de uso de la L1 por nivel y contexto en la recapitulación final | | | |
|---|---|---|---|
| Nivel / institución | CIEE | SRI | UHM |
| Nivel inicial – A | 34% | 0% | 52,3% |
| Nivel intermedio – B | 0% | 5% | 44% |
| Nivel avanzado – C | sin datos | 0% | 32,7% |
| **Recuento de casos** | 15 + 5 + 0 = 20 | 3 + 6 + 2 = 11 | 17 + 10 + 11 = 38 |

Los porcentajes de CIEE y SRI son casi idénticos a los de la recapitulación de la clase anterior que vimos líneas atrás, pero no así los de UHM: si en el nivel inicial la L1 se empleaba un 15'5% en la recapitulación inicial, aquí lo hace en un 52'3%. En intermedio, el promedio de uso es de más del doble en esta recapitulación final, y en avanzado, pasamos

de un 0% a un 32'7%. Los datos proceden de 15 entradas para la recapitulación de la clase anterior y 38 para la recapitulación final en este contexto y, comparativamente, muestran una abrumadora presencia de la primera lengua. Se nos ocurre que ello puede deberse a que al comienzo de la clase el profesor va recordando lo del día anterior también como estrategia para ir introduciendo la lengua meta en el aula, mientras que al final de la lección, el cansancio o la necesidad de asegurar la comprensión de lo que se ha trabajado en el aula pueden aumentar las dosis de inglés. Al contrario, y exceptuando el nivel inicial de CIEE, en el contexto de inmersión no se utiliza la primera lengua para estos fines.

Finalmente, la clase suele cerrarse con un recordatorio de las tareas o **deberes** que los alumnos tienen asignados para realizar en casa. Preferimos en este caso la palabra "deberes" porque "tareas" puede confundirse con "actividades". Se trata de un tipo muy concreto de instrucciones y, como tales, ofrecen números similares a las instrucciones generales, aunque con porcentajes ligeramente inferiores, excepto en el nivel superior de UHM:

| % de uso de la L1 por nivel y contexto en los deberes | | | |
|---|---|---|---|
| Nivel / institución | **CIEE** | **SRI** | **UHM** |
| Nivel inicial – A | 19% | 6,4% | 30% |
| Nivel intermedio – B | 1,2% | 1,1% | 21,1% |
| Nivel avanzado – C | 8% | 0% | 19,1% |
| **Recuento de casos** | 11 + 8 + 5 = 24 | 14 + 9 + 6 = 29 | 17 + 17 + 12= 46 |

Las tendencias generales que muestran las partes de la clase que acabamos de revisar dejan entrever una gran presencia de la L1 en el nivel inicial de CIEE, con un drástico descenso en el intermedio y un resurgimiento en avanzado; una tímida huella del inglés en SRI, que desaparece en los cursos más altos, y un papel ciertamente importante en UHM, de inicial a avanzado, donde describe una curva decreciente. En ocasiones, UHM presenta porcentajes de uso de la L1 equiparables a los que aparecen en CIEE en un nivel inmediatamente inferior. El alto porcentaje de inglés que muestran las clases iniciales de ELE en CIEE puede achacarse a motivos más sociales que metodológicos (como pudiera ser la influencia del material empleado): el aprendizaje de español en la Universidad de Alicante no solo se traduce en clases nuevas para los americanos que vienen a España, sino que supone un cambio total en sus vidas, una nueva experiencia que les afecta en muchos sentidos, y el hecho de poder emplear la primera lengua en las aulas se convierte, a menudo, en una vía de escape para ellos, ya que, el resto del tiempo, se hallan rodeados de lengua meta[40]. Es decir, es posible que funcione como una herramienta de seguridad. En el caso de SRI, tendría poco sentido que la dinámica no se estableciera en español desde el primer día dada la heterogeneidad del alumnado, y por eso la lengua materna de los alumnos tiene menor protagonismo. Por su parte, los estudiantes de UHM no se encuentran sometidos a la presión ambiental de quienes aprenden en inmersión y, en su caso, la clase de ELE es la única fuente de input de español, por lo que se impone la necesidad de aumentar la L2 al máximo, a fin de garantizar la exposición a la lengua meta.

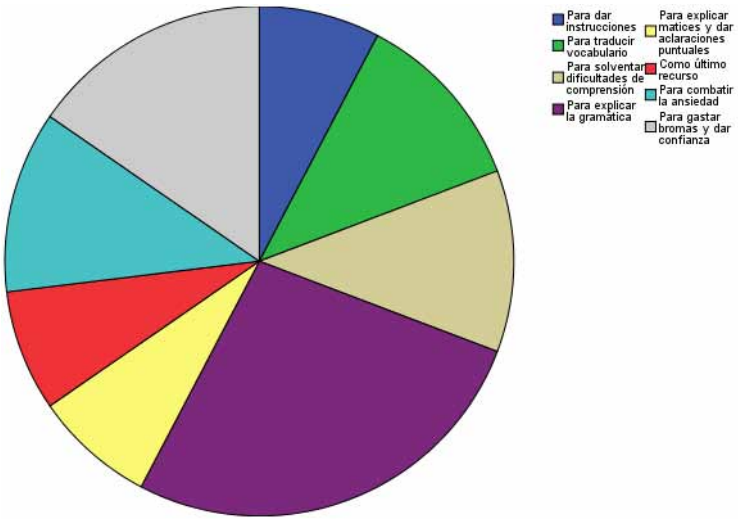
40. De hecho, en la mayoría de ocasiones, las familias de acogida no hablan inglés, lo cual les fuerza a comunicarse con ellos únicamente en español. Es por esto que dichos estudiantes aprovechan la mínima ocasión para retomar su L1 y, paradójicamente, el tiempo en el aula les parece una buena ocasión para ello.

Por otro lado, resulta llamativo que el nivel intermedio de CIEE muestre, en todos los casos, resultados comparativamente bajos no solo respecto al mismo nivel en SRI sino también respecto al nivel superior de su misma institución, poniendo de manifiesto lo que muchos docentes (especialmente de SRI) han apuntado en las entrevistas: es posible acostumbrar al alumno a funcionar al máximo en lengua meta en el aula desde el primer momento, lo cual se traduce en una reducción drástica del empleo de la primera lengua.

Todos los resultados mostrados hasta ahora corresponden a la observación de clases. Sin embargo, no querríamos concluir esta pregunta de investigación sin tomar en consideración también, al menos, la opinión de los **docentes**. La novena pregunta de las entrevistas se interesaba por el momento del desarrollo de la lección en que los profesores empleaban la lengua materna. Las respuestas generales, similares a las que incluyó Tang (2002) en su cuestionario, fueron las siguientes:

| ¿Cuándo utilizas la L1 de tus alumnos en el aula de ele? | | | |
|---|---|---|---|
| **Utilizo la L1...** | **recuento** | **%** | **% acumulado** |
| Para dar instrucciones | 2 | **7,7%** | 7,7% |
| Para traducir vocabulario | 3 | **11,5%** | 19,2% |
| Para solventar dificultades de comprensión | 3 | **11,5%** | 30,8% |
| Para explicar la gramática | 7 | **26,9%** | 57,7% |
| Para explicar matices y dar aclaraciones puntuales | 2 | **7,7%** | 65,4% |
| Como último recurso | 2 | **7,7%** | 73,1% |
| Para combatir la ansiedad | 3 | **11,5%** | 84,6% |
| Para gastar bromas y dar confianza | 4 | **15,4%** | 100% |
| **Total** | 26 | **100%** | |

**¿Cuándo utilizas la L1?**



Como vemos, en la respuesta a esta pregunta se confunden el cuándo y el para qué, puesto que el momento y la finalidad confluyen. A pesar de la diversidad de funciones, destaca el empleo de la primera lengua para explicar la gramática (26'9%), seguido de su utilización para crear un clima relajado en el aula (15'4%). Otros usos son las instrucciones (7'7%), la traducción de vocabulario (11'5%), la resolución de dificultades (11'5%), las aclaraciones puntuales (7'7%), su presencia como último recurso (7'7%) o para combatir la ansiedad (11'5%). Si atendemos a los datos por contexto y nivel:

| ¿Cuándo utilizas la L1? | Nivel inicial – A | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | CIEE | | SRI | | UHM | |
| | Recuento | % | Recuento | % | Recuento | % |
| Para dar instrucciones | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% |
| Para traducir vocabulario | 0 | 0% | 0 | 0% | 1 | 20% |
| Para dif. de comprensión | 1 | 33,3% | 0 | 0% | 1 | 20% |
| Mantener disciplina | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% |
| Para explicar gramática | 1 | 33,3% | 0 | 0% | 2 | 40% |
| Para matices y aclaraciones | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% |
| Como último recurso | 0 | 0% | 1 | 100% | 0 | 0% |
| Para combatir ansiedad | 1 | 33,3% | 0 | 0% | 0 | 0% |
| Para bromas y dar confianza | 0 | 0% | 0 | 0% | 1 | 20% |
| **Total** | 3 | 100% | 1 | 100% | 5 | 100% |

| ¿Cuándo utilizas la L1? | Nivel intermedio – B | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | CIEE | | SRI | | UHM | |
| | Recuento | % | Recuento | % | Recuento | % |
| Para dar instrucciones | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% |
| Para traducir vocabulario | 1 | 33,3% | 1 | 33,3% | 0 | 0% |
| Para dif. de comprensión | 0 | 0% | 0 | 0% | 1 | 50% |
| Mantener disciplina | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% |
| Para explicar gramática | 1 | 33,3% | 0 | 0% | 1 | 50% |
| Para matices y aclaraciones | 1 | 33,3% | 0 | 0% | 0 | 0% |
| Como último recurso | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% |
| Para combatir ansiedad | 0 | 0% | 1 | 33,3% | 0 | 0% |
| Para bromas y dar confianza | 0 | 0% | 1 | 33,3% | 0 | 0% |
| **Total** | 3 | 100% | 3 | 100% | 2 | 100% |

| ¿Cuándo utilizas la L1? | Nivel avanzado – C | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | CIEE | | SRI | | UHM | |
| | Recuento | % | Recuento | % | Recuento | % |
| Para dar instrucciones | 0 | 0% | 0 | 0% | 2 | 50% |
| Para traducir vocabulario | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% |
| Para dif. de comprensión | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% |
| Mantener disciplina | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% |
| Para explicar gramática | 1 | 50% | 0 | 0% | 1 | 25% |
| Para matices y aclaraciones | 0 | 0% | 0 | 0% | 1 | 25% |
| Como último recurso | 0 | 0% | 1 | 33,3% | 0 | 0% |
| Para combatir ansiedad | 1 | 50% | 0 | 0% | 0 | 0% |
| Para bromas y dar confianza | 0 | 0% | 2 | 66,7% | 0 | 0% |
| **Total** | 2 | 100% | 3 | 100% | 4 | 100% |

observaremos que la primera lengua únicamente se emplea para dar instrucciones en el nivel superior de UHM, según la versión de sus docentes, lo cual choca con la tendencia decreciente de la presencia de la L1 en el aula. La traducción de vocabulario aparece, sobre todo, en el nivel intermedio de CIEE y SRI, al igual que las cuestiones relacionadas con la ansiedad, que solo surgen en este contexto de segunda lengua, lo cual resulta lógico si tenemos en cuenta que es aquí donde los estudiantes se sienten más inseguros. Resulta llamativo, asimismo, que en ningún caso se recurra a la primera lengua para mantener la disciplina, como se comentaba en varios de los estudios mencionados en el capítulo segundo. Ello puede deberse a dos motivos: o los problemas de disciplina se solucionan en la lengua meta, o bien no los hay, dado el perfil de los estudiantes (universitarios, y no alumnos de secundaria). Por otro lado, la explicación gramatical en L1 aparece en todos los niveles de CIEE y UHM, pero no en SRI: es en los grupos monolingües donde la principal función de la primera lengua, a la vista de las afirmaciones de los profesores, tiene sentido, y en donde más puede contribuir a la claridad, rapidez y comprensión de la clase de ELE. Por la propia naturaleza de las clases de SRI, este empleo no tendría razón de ser, como sí lo tiene la traducción de vocabulario o su uso como último recurso.

Con el testimonio de los profesores cerramos la pregunta sobre las funciones que cumple la lengua nativa de los estudiantes y pasamos al siguiente apartado.

### 4.3. ¿Qué diferencias de uso y función existen por niveles de competencia?

Una parte fundamental de nuestro estudio, apenas tratada por otro autores, es la comparación de los usos de la primera lengua en la clase de L2 en función de los distintos niveles de competencia de los alumnos. Muchos de los trabajos consultados se centran en un único de nivel de conocimientos:

- **Inicial**: Antón y DiCamilla, 1999; Cunningham, 2000; Bawcom, 2002; Chavez, 2003; Miles, 2004; Alley, 2005; Kim y Elder, 2005; Edstrom, 2006; Stapa y Abdul Majid, 2006; Rolin-Ianziti y Varshney, 2008; Nabila, 2008.

- **Intermedio**: Duff y Polio, 1990; Brooks y Donato, 1994; Behan y Turnbull, 1997; Brooks, Donato y McGlone, 1997; De Guerrero y Villamil, 2000; Swain y Lapkin, 2000; Martín Martín, 2000b; Belz, 2002; Janulevičienė y Kavaliauskienė, 2002; Storch y Wigglesworth, 2003; Hsin-Yin, 2005; Thoms, Liao y Szustak, 2005; Jiménez Sánchez, 2012.

- **Avanzado**: Wang y Wen, 2002; Muñoz Hernández, 2005.

Por su parte, los estudios que toman en consideración varios niveles de proficiencia no suelen tener en cuenta su influencia en la frecuencia y naturaleza del cambio de código (Macaro, 1997; Burden, 2000; Levine, 2003; Zacharias, 2003; Corcoran, 2009). Nosotros atendemos a ambas dimensiones y su relación con el nivel de competencia comunicativa de los estudiantes: qué porcentaje de uso de la primera lengua hay en cada nivel y qué funciones desempeña en cada uno de ellos. Para ello, retomaremos los datos de **uso** de la L1 en cada una de las aulas que ya señalamos en 4.1. El resumen es el siguiente:

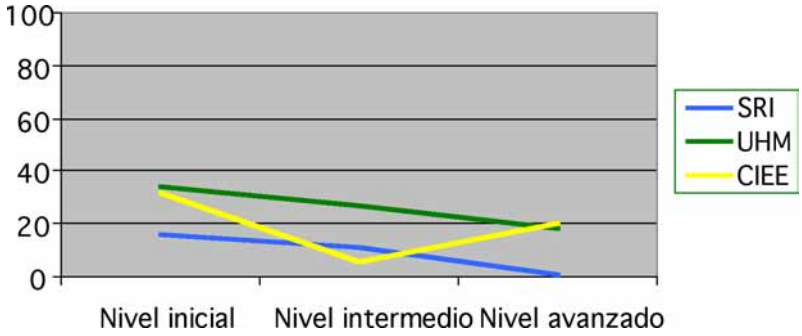
| % de uso de la L1 por nivel y contexto | | | |
|---|---|---|---|
| **Nivel / institución** | **CIEE** | **SRI** | **UHM** |
| Nivel inicial – A | 31,8% | 15,7% | 34,1% |
| Nivel intermedio – B | 5,2% | 10,9% | 27% |
| Nivel avanzado – C | 20,2% | 0,4% | 18,2% |

*A priori*, y sin conocer la información obtenida en las observaciones, esperaríamos que la presencia de la L1 (o del inglés), si la hubiere, fuera decreciendo conforme aumenta la competencia lingüística[41]. Es decir: a mayor nivel de conocimientos, menos lengua materna en el aula, puesto que el dominio de la lengua meta permite conducir la clase en L2. También esperaríamos más presencia de la L1 en los grupos monolingües, en donde todos comparten una primera lengua de referencia, frente a los grupos multilingües. Estas expectativas se confirman tanto en SRI como en UHM. En el primer caso, del 15'7% inicial llegamos al 0'4% del superior, dato que pone de manifiesto que la primera lengua es prácticamente inexistente en estas clases avanzadas. Las instancias

41. Aunque también intervienen elementos como las creencias, el perfil del curso, los materiales o la metodología, que pueden favorecer la aparición de la lengua materna. De hecho, el trabajo de Macaro (2001) no encuentra relaciones significativas entre el nivel de la clase y el empleo de la L1 y la L2.

de L1 que aquí hemos detectado corresponden a breves diálogos entre alumnos en los que se comenta alguna de las respuestas que pide el profesor, o se aclara algún término[42]. UHM, por su parte, que muestra un perfil muy distinto a SRI (clases monolingües en contexto de lengua extranjera), exhibe mayores porcentajes de empleo de la L1: se pasa del 34'1% del nivel más bajo al 18'2% del superior. Es decir, si en el nivel inicial de UHM la L1 ocupaba un tercio de la clase, en el intermedio se queda en una cuarta parte y, ya en el avanzado, casi un quinto del tiempo del aula. La mayor presencia del inglés en estos casos se explica por los dos factores que hemos apuntado, y que diferencian UHM de SRI: el perfil del grupo y el contexto de enseñanza.

Frente a la tendencia decreciente de las mencionadas instituciones, CIEE se comporta de otro modo, como se aprecia en el siguiente gráfico:



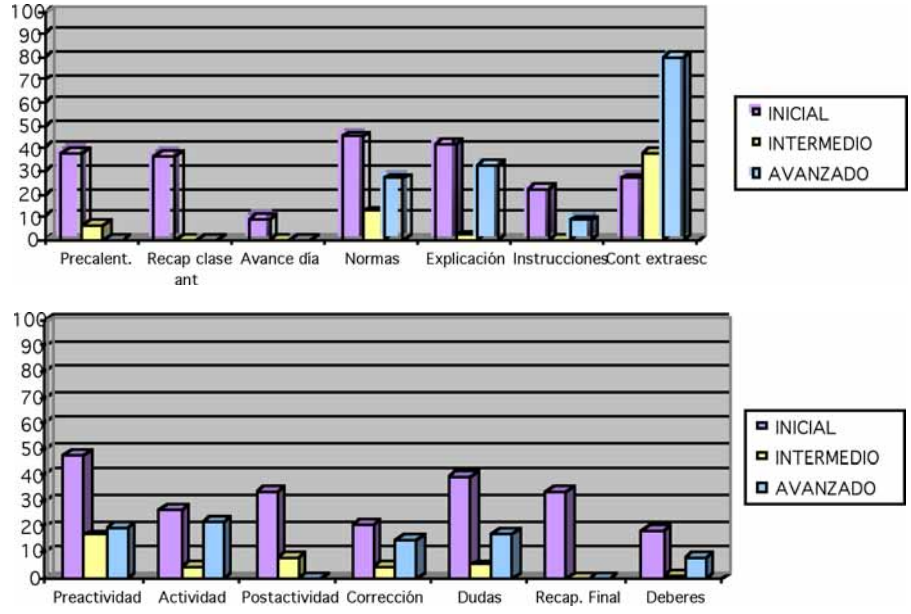

**Porcentaje de uso de la L1 en el aula de ELE**

Tanto en el nivel inicial como en el avanzado, CIEE muestra conductas similares a UHM en cuanto a porcentaje de uso del inglés. Aunque en principio cabría esperar que el factor contextual primara sobre el perfil del grupo (es decir, que los estudiantes americanos emplearan menos inglés cuando aprenden español en España que cuando lo hacen en Estados Unidos, porque el contexto es otro), parece que este segundo factor, el perfil del alumnado, es más poderoso, por cuanto la diferencia de uso de la L1 entre UHM y CIEE en los niveles inicial y superior es despreciable, pero sí significativa respecto a SRI, que aun compartiendo contexto con CIEE, hace un uso mucho menor

42. A este respecto, quisiéramos apuntar que la escasa presencia de la primera lengua en las clases de este nivel obedece a distintos factores: aparte del contexto de inmersión y de la alta proficiencia de los estudiantes, el escaso número de alumnos en el aula (en torno a cuatro) también puede influir, puesto que al estar ellos más controlados por el profesor, se esfuerzan más por emplear la L2. En clases con mayor número de aprendices, como las del nivel superior de UHM, es posible que se produzcan más intervenciones en L1, especialmente entre los compañeros. Del mismo modo, cabe también introducir un elemento del que hasta ahora no hemos hablado al referirnos a las aulas multilingües: la nacionalidad de los estudiantes. Más de la mitad de los asistentes a las clases de español avanzado en SRI en las lecciones que observamos eran asiáticos (taiwaneses y japoneses). El estilo de aprendizaje de estos alumnos también parece condicionar la selección lingüística en el aula, no solo por lo que pudimos comprobar en nuestras visitas a las clases de español, sino también por los comentarios que nos hicieron los docentes entrevistados. En otras palabras, lo que sugerimos es que hay determinados grupos de estudiantes más proclives a utilizar su primera lengua en el aula, en función de la cultura de la que procedan. El caso paradigmático era el de los norteamericanos (y nos referimos todavía a las clases multilingües) que, muy frecuentemente, se comunicaban en inglés con sus compañeros durante las actividades en grupo e incluso durante las explicaciones del profesor en clase. De hecho, en una encuesta de nivel intermedio en SRI, un alumno comentaba: "...pero nuestra clase están muchos estudiantes de Estados Unidos que siempre habla inglés. Entonces a veces me perjudica".

de la L1 de sus estudiantes. Sin embargo, el dato más llamativo es el resultado de CIEE en el nivel intermedio: el empleo de la primera lengua es incluso más bajo que el de los compañeros del mismo nivel en SRI. ¿Qué ocurre aquí? De nuevo, dos hechos explican la curva que muestra el gráfico. Por un lado, la ya comentada presencia de una docente sin competencia comunicativa en inglés y que, al no poder recurrir a la L1 de sus alumnos en el aula, conduce toda la clase casi exclusivamente en L2. Por otro, las creencias de sus compañeras que, a pesar de dominar el inglés, evitan conscientemente emplearlo en clase, para forzar a los estudiantes a comunicarse en lengua meta siempre. Ello explica que el porcentaje de uso de la primera lengua en el nivel intermedio de CIEE sea tan bajo (y que, en casi todos los casos, parta del alumno y no de las profesoras) en comparación con el resto. En consonancia con estos datos podemos referirnos al estudio de Carless (2004), para quien el uso de la primera lengua no depende tanto del nivel de los alumnos cuanto de las experiencias, creencias y competencias de sus instructores.

Después de comentar el porcentaje de uso, pasemos a hablar de la **función**. Hemos comentado algunos de estos aspectos en 4.2., así que, ahora, leeremos los resultados de cada una de las instituciones por separado, indicando mediante barras la diferencia en la competencia comunicativa del alumnado en cada caso. Comenzaremos viendo el empleo de la primera lengua en las distintas **partes de la clase**, desde **CIEE** hasta UHM:

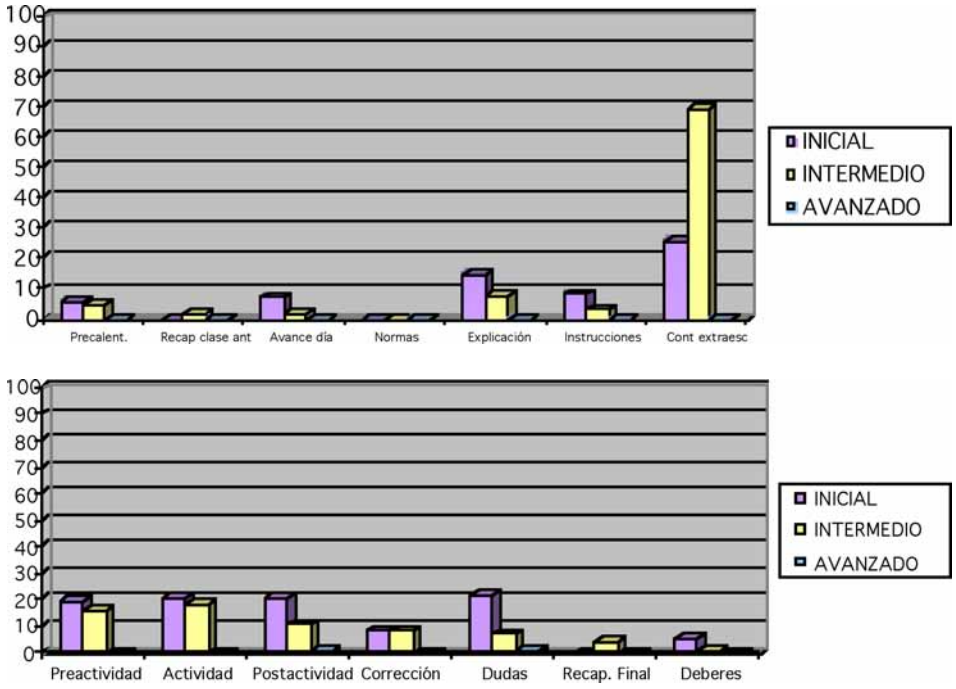



**% de L1 en las clases de CIEE**

Como puede apreciarse en las columnas de color morado, en el nivel inicial la L1 está prácticamente presente en todas y cada una de las partes de la clase, realizando diversas funciones: dar instrucciones, explicar, corregir, solucionar dudas... En el siguiente escalón, se produce un descenso drástico, y los mayores porcentajes se concentran en la

explicación de las normas, el tratamiento de contenidos extraescolares y el desarrollo de preactividades (algo que requiere la interacción de los alumnos y que se revela, en consecuencia, como un factor claro de empleo de la primera lengua). Es decir, a juzgar por los datos obtenidos en esta institución, el paso de inicial a intermedio implica una visible reducción de la presencia de la L1 en el aula (al menos, con grupos monolingües en situaciones de inmersión). En la etapa final, de nuevo las normas, los contenidos extraescolares y las preactividades copan el uso de la lengua nativa de los alumnos en el aula, si bien las explicaciones y las actividades ocupan un papel preeminente, debido, en parte, a la especificidad gramatical de los cursos observados, tal como hemos avanzado páginas atrás, que hace que el contraste L1 – L2 sea una constante.

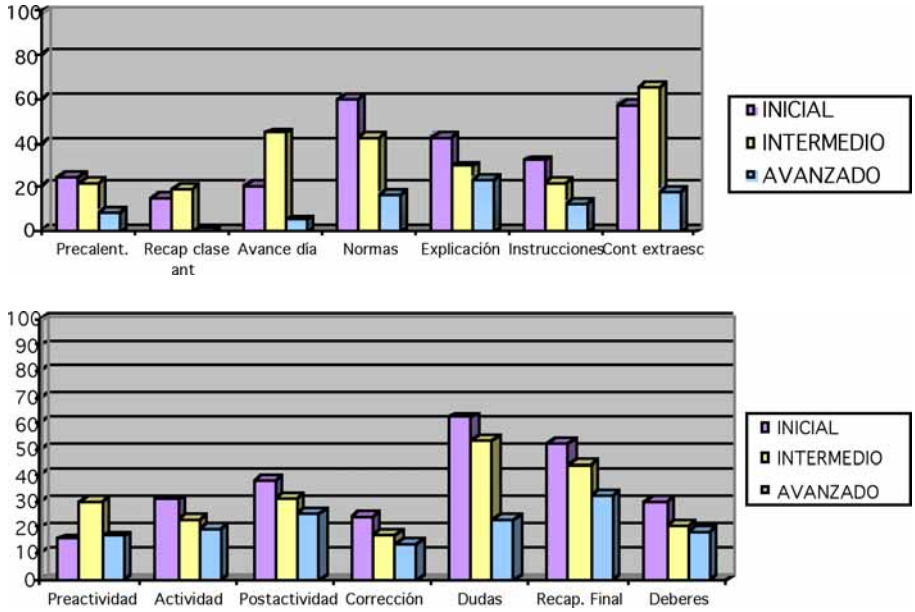
En el caso de **SRI**, la representación gráfica de los datos es la siguiente:




**% de L1 en las clases de SRI**

En esta institución, se advierte rápidamente que la presencia de la primera lengua es más bien escasa, por lo que la incidencia del factor nivel es menos relevante que el perfil del grupo o el contexto de enseñanza. Los datos muestran que la L1 aparece en las principales partes de la lección (explicaciones, instrucciones, preactividades, actividades, corrección, dudas...), con un descenso visible en el nivel intermedio hasta desaparecer prácticamente en la clase avanzada, con la excepción de los contenidos extraescolares, que en la clase de intermedio se trataron en gran parte en la lengua nativa de los alumnos.

Por su parte, **UHM** muestra el siguiente reparto:



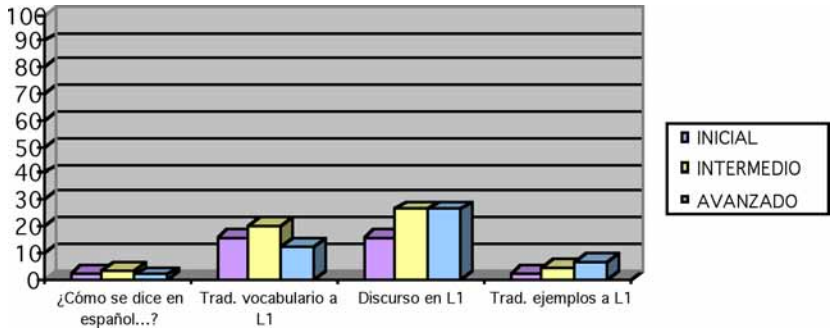

**% de L1 en las clases de UHM**

Excepto en algunos casos, en la mayoría de partes de la lección se produce una paulatina reducción del uso del inglés de un nivel a otro, lo cual confirma, como en los ejemplos anteriores, que existe una relación directa entre la proficiencia en L2 y el empleo de la L1. No obstante, en UHM no se produce una reducción tan evidente como en CIEE o SRI, por lo que no podemos hablar de una diferencia de funciones de la L1 de un nivel a otro, sino más bien una disminución del porcentaje de uso, puesto que su presencia, aunque menguada, se mantiene.

Revisemos ahora, más concretamente, las **funciones** que desempeña la primera lengua en la clase de ELE en los distintos niveles, sin referencia a las partes de la clase o a las propias instituciones de enseñanza. Los datos extraídos de nuestras visitas al aula son los siguientes:

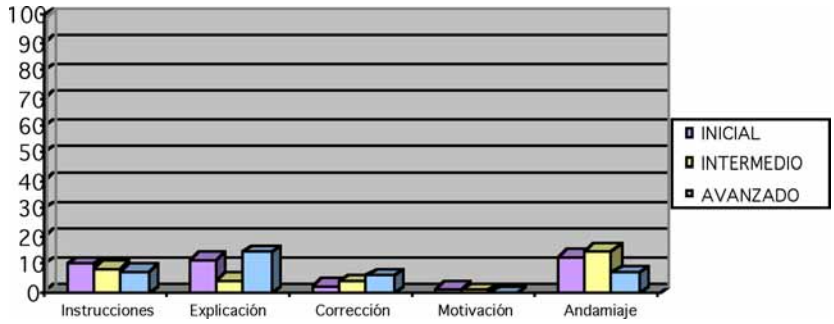
| Función de la L1 en la clase de español L2 por niveles | Función de la L1 en los distintos niveles | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Inicial – A | | Intermedio – B | | Avanzado – C | |
| | Recuento | % | Recuento | % | Recuento | % |
| ¿Cómo se dice X (L1) en español? | 39 | 3,1% | 26 | 3,7% | 10 | 2,1% |
| Trad. vocabulario a L1 | 211 | 16,6% | 144 | 20,5% | 63 | 12,9% |
| Discurso en L1 | 208 | 16,4% | 190 | 27% | 132 | 27,1% |
| Trad. ejemplos a L1 | 34 | 2,7% | 34 | 4,8% | 37 | 7,6% |
| Instrucciones | 138 | 10,9% | 64 | 9,1% | 38 | 7,8% |
| Explicación | 155 | 12,2% | 34 | 4,8% | 73 | 15% |
| Corrección | 37 | 2,9% | 31 | 4,4% | 32 | 6,6% |
| Motivación | 20 | 1,6% | 7 | 1% | 0 | 0% |
| Andamiaje | 169 | 13,3% | 107 | 15,2% | 36 | 7,4% |
| Comunicación individual profesor – alumno | 26 | 2% | 4 | 0,6% | 7 | 1,4% |
| Comunicación extraescolar profesor – alumno | 9 | 0,7% | 13 | 1,8% | 4 | 0,8% |
| Preguntar dudas | 143 | 11,3% | 33 | 4,7% | 35 | 7,2% |
| Aclarar dudas | 62 | 4,9% | 11 | 1,6% | 17 | 3,5% |
| Otros | 18 | 1,4% | 6 | 0,9% | 3 | 0,6% |
| **Total** | 1269 | 100% | 704 | 100% | 487 | 100% |

Los porcentajes que acabamos de presentar no exhiben tendencias claras en cuanto a una relación directa entre funciones y niveles de enseñanza; más bien, los datos presentan cierta homogeneidad a lo largo de las distintas fases del aprendizaje. Lo veremos más claramente mediante gráficos de barras:



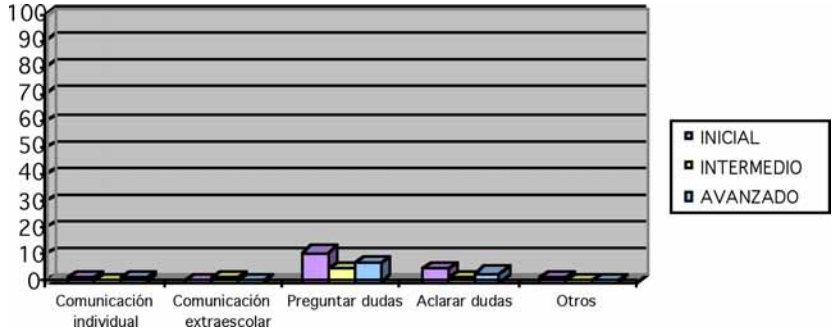

**Función de la L1 en el aula de ELE a través de los niveles de enseñanza**

En este primer esquema, parece incrementarse la proporción específica de discurso en L1 de inicial a intermedio y superior, factor que podemos vincular con el tipo de actividades de aprendizaje (más abiertas en los niveles más altos), según comentamos. Curiosamente, también la traducción de ejemplos en las explicaciones sufre un ligero aumento por niveles, aunque no significativo. Las dos primeras categorías no muestran tendencias apreciables.




**Función de la L1 en el aula de ELE a través de los niveles de enseñanza**

Tampoco esta segunda representación gráfica muestra claras tendencias de uso que podamos asociar inequívocamente con la influencia de la proficiencia del alumno, pues todas las diferencias en los porcentajes son muy leves, como la disminución del empleo de la L1 para dar instrucciones o su aumento durante la corrección de actividades.



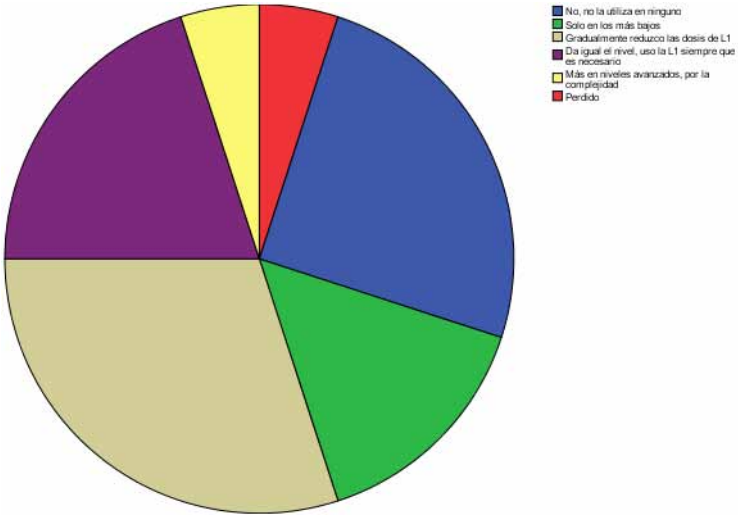

**Función de la L1 en el aula de ELE a través de los niveles de enseñanza**

Del mismo modo, esta última tabla continúa la línea anteriormente reseñada, por lo que podemos afirmar, según los datos que manejamos, que el nivel de competencia de los alumnos no determina las funciones que desempeña la primera lengua, pues ésta sigue comportamientos similares en todos los niveles. Quizá sería necesario llevar a cabo otro tipo de estudio, distinto del nuestro, a fin de determinar con exactitud qué papeles juega la lengua materna a lo largo de todo el proceso de aprendizaje.

Cambiemos ahora de punto de vista. Al preguntar a los **docentes** si tenían en cuenta el factor "nivel" a la hora de emplear la primera lengua, sus contestaciones fueron:

| ¿Utilizas la L1 en todos los niveles? | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **Utilizo la L1 en todos los niveles...** | | **recuento** | **porcentaje** | **% válido** | **% acumulado** |
| **Válidos** | No, en ninguno | 5 | 25% | **26,3%** | 26,3% |
| | Solo en los más bajos | 3 | 15% | **15,8%** | 42,1% |
| | Gradualmente reduzco la L1 | 6 | 30% | **31,6%** | 73,7% |
| | Da igual el nivel, uso la L1 siempre que es necesario | 4 | 20% | **21,1%** | 94,7% |
| | Más en niveles avanzados, por la complejidad | 1 | 5% | **5,3%** | 100% |
| | Total | 19 | 95% | 100% | |
| **Sin respuesta (perdidos)** | | 1 | 5% | | |
| **Total** | | 20 | 100% | | |

**¿Utilizas la L1 en todos los niveles?**




El gráfico ofrece una imagen muy reveladora respecto a la falta de consenso entre los profesores de ELE en este punto: una cuarta parte (26'3%) afirma no emplear la lengua materna en sus clases; un tercio (31'6%) reduce gradualmente la "dosis" de L1 conforme aumenta la competencia de los estudiantes; un 15'8% únicamente la incluye en los niveles más bajos, frente al 5'3% que lo hace en los más altos, debido a la complejidad de los contenidos tratados y, finalmente, un 21'1% no tiene en cuenta el nivel del alumno, sino que la emplea siempre que sea necesario. El reparto por grupos e instituciones pone igualmente de manifiesto el desacuerdo en torno a la relación entre el empleo de la primera lengua y los niveles de competencia del alumnado:

| ¿Utilizas la L1 en todos los niveles? | Nivel inicial – A | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | CIEE | | SRI | | UHM | |
| | Recuento | % | Recuento | % | Recuento | % |
| No, en ninguno | 0 | 0% | 1 | 100% | 0 | 0% |
| Solo en los más bajos | 0 | 0% | 0 | 0% | 1 | 33,3% |
| Gradualmente reduzco la L1 | 1 | 50% | 0 | 0% | 1 | 33,3% |
| Da igual el nivel, la uso cuando es necesario | 1 | 50% | 0 | 0% | 1 | 33,3% |
| Más en niveles avanzados, por la complejidad | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% |
| **Total** | 2 | 100% | 1 | 100% | 3 | 100% |

| ¿Utilizas la L1 en todos los niveles? | Nivel intermedio – B | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | CIEE | | SRI | | UHM | |
| | Recuento | % | Recuento | % | Recuento | % |
| No, en ninguno | 1 | 33,3% | 1 | 50% | 0 | 0% |
| Solo en los más bajos | 1 | 33,3% | 0 | 0% | 0 | 0% |
| Gradualmente reduzco la L1 | 1 | 33,3% | 0 | 0% | 1 | 100% |
| Da igual el nivel, la uso cuando es necesario | 0 | 0% | 1 | 50% | 0 | 0% |
| Más en niveles avanzados, por la complejidad | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% |
| **Total** | 3 | 100% | 2 | 100% | 1 | 100% |

| ¿Utilizas la L1 en todos los niveles? | Nivel avanzado – C | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | CIEE | | SRI | | UHM | |
| | Recuento | % | Recuento | % | Recuento | % |
| No, en ninguno | 0 | 0% | 2 | 66,7% | 0 | 0% |
| Solo en los más bajos | 1 | 100% | 0 | 0% | 0 | 0% |
| Gradualmente reduzco la L1 | 0 | 0% | 0 | 0% | 2 | 66,7% |
| Da igual el nivel, la uso cuando es necesario | 0 | 0% | 0 | 0% | 1 | 33,3% |
| Más en niveles avanzados, por la complejidad | 0 | 0% | 1 | 33,3% | 0 | 0% |
| **Total** | 1 | 100% | 3 | 100% | 3 | 100% |

De nuevo, a pesar de que la observación de clases muestra una tendencia de uso descendente de la lengua nativa directamente vinculada a la proficiencia de los aprendices, las afirmaciones de los docentes parecen ignorar esta línea, al tomar en consideración parámetros distintos. Por ejemplo, mientras que la profesora nº 2, de CIEE, estima que cuanto más alto es el nivel menos L1 ha de usarse, el profesor nº 16, de SRI, opina que es en las clases avanzadas donde la primera lengua tiene más razón de ser. Por su parte, algunos alumnos de SRI escribieron en el cuestionario: "En niveles debajo, mi prefiero un profesor que poder hablar en mi idioma y español"; "Prefiero español en el curso intermedio. En inicial un poco inglés es mejor para mí", aunque muchos otros estudiantes se decantaron por el uso exclusivo de la lengua que aprenden desde el principio

("Creo que es mejor que los profesores usan español para explicar –para acostumbrarme con la lengua").

Por tanto, todos los datos presentados apuntan a que el nivel de competencia únicamente influye en el porcentaje de uso de la primera lengua, que se va reduciendo conforme aumenta el conocimiento de la lengua meta, pero no en las funciones desempeñadas por la L1 ni en la opinión de los docentes, que no responden a este criterio.

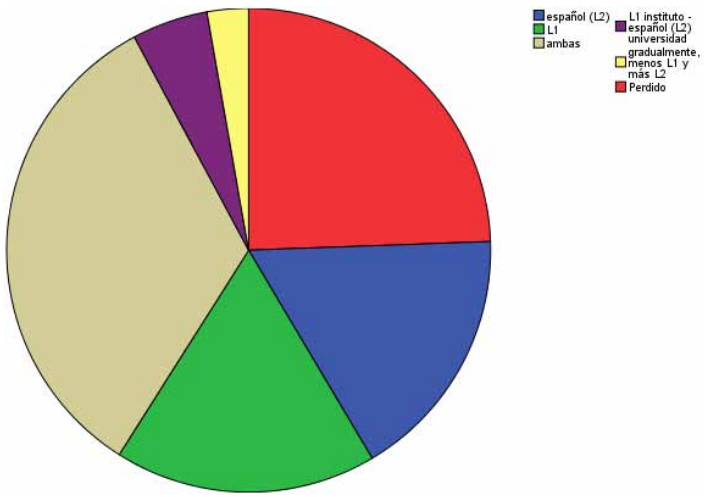
### 4.4. ¿Cuáles son las creencias de docentes y discentes respecto a la alternancia lingüística en clase de ELE?

Sin duda, la cuestión más explorada en los estudios sobre alternancia lingüística es la que tiene que ver con las actitudes y creencias de los profesores y alumnos respecto al cambio de código. Muchas de estas son visibles porque se manifiestan abiertamente en el aula y son un factor de enorme peso en las prácticas didácticas diarias. En este capítulo hemos dado cuenta de que las creencias de las docentes de nivel intermedio de CIEE pueden con las estadísticas de nivel y marcan profundamente el discurrir de sus lecciones de ELE, en las que se enseña una segunda lengua a grupos monolingües exclusivamente en L2. Ahora, expondremos los datos obtenidos de docentes y discentes en las encuestas y entrevistas.

Para empezar, preguntamos a los estudiantes si, con independencia de las clases que nosotros habíamos observado, en su experiencia previa de aprendizaje de ELE se empleaba la primera lengua en el aula. Evidentemente, puesto que para muchos de ellos era la primera vez que estudiaban español, casi la cuarta parte de los cuestionarios quedó en blanco en esta pregunta:

| ¿Qué lengua se hablaba en el aula de ELE en tu experiencia anterior? | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **Lengua de instrucción en experiencia previa** | | **recuento** | **%** | **% válido** | **% acum** |
| **Válidos** | Español (L2) | 37 | 17,1% | **22,6%** | 22,6% |
| | L1 | 38 | 17,5% | **23,2%** | 45,7% |
| | Ambas | 72 | 33,2% | **43,9%** | 89,6% |
| | L1 instituto – L2 universidad | 11 | 5,1% | **6,7%** | 96,3% |
| | Gradualmente, menos L1 y + L2 | 6 | 2,8% | **3,7%** | 100% |
| | Total | 164 | 75,6% | **100%** | |
| **Sin respuesta (perdidos)** | | 53 | 24,4% | | |
| **Total** | | 217 | 100% | | |

**¿Qué lengua se hablaba en el aula de ELE en tu experiencia anterior?**

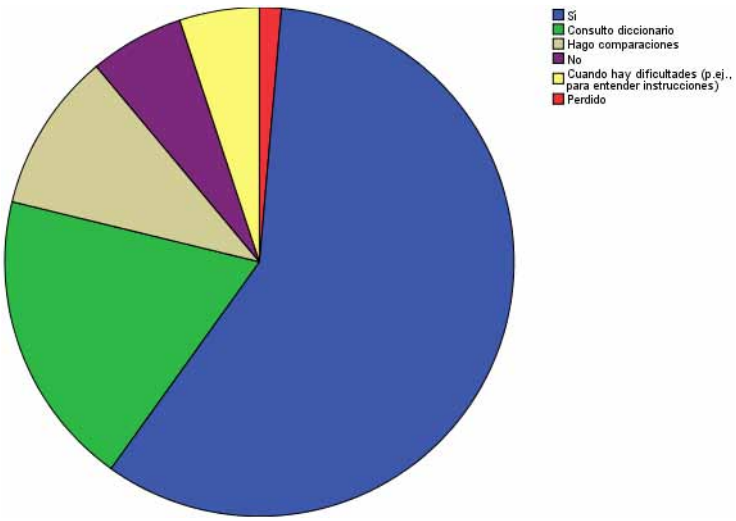


Como vemos, sólo un 22'6% afirma haber seguido una metodología de inmersión total en la L2. El resto, aprendió español con distintas dosis de lengua materna: una instrucción mayoritariamente en L1 (23'2%); una mezcla de ambas (43'9%); una cuestión gradual de L1 a L2 (3'7%) o una división clara entre la instrucción en L1 en el instituto y en L2 en la universidad (6'7%), como ocurre hoy en día en nuestro país con gran parte de las clases de inglés en secundaria y en la educación superior. Estos datos nos permiten partir de la premisa de que la gran mayoría de los alumnos participantes en nuestra investigación estaba familiarizada con la presencia de su lengua nativa en el aprendizaje de otra lengua. Por ejemplo, una chica americana que aprendía español en SRI respondió: "Inglés mucho. No aprendo mucho".

En relación con esto, otra de las preguntas que les formulamos fue si empleaban su primera lengua al aprender español. Los resultados fueron los que siguen:

| ¿Usas la L1 para aprender? | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | **Utilizo la L1...** | **recuento** | **%** | **% válido** | **% acumulado** |
| **Válidos** | Sí | 127 | 58,5% | **59,3%** | 59,3% |
| | Consulto diccionario | 41 | 18,9% | **19,2%** | 78,5% |
| | Hago comparaciones | 22 | 10,1% | **10,3%** | 88,8% |
| | No | 13 | 6% | **6,1%** | 94,9% |
| | Cuando hay dificultades (p.ej., para entender instrucciones) | 11 | 5,1% | **5,1%** | 100% |
| | Total | 214 | 98,6% | **100%** | |
| **Sin respuesta (perdidos)** | | 3 | 1,4% | | |
| **Total** | | 217 | 100% | | |

**¿Usas la L1 para aprender?**




La suma de todas las respuestas positivas no deja lugar a dudas: el 93'9% de los más de doscientos estudiantes encuestados emplea, de un modo u otro, su lengua

materna a la hora de aprender una segunda lengua. Las investigadoras Janulevičienė y Kavaliauskienė (2002) documentaron proporciones similares en su estudio: el 95% estimaba que su lengua primera le ayudaba a adquirir otros idiomas. Ese masivo reconocimiento al papel de la L1 justifica ya plenamente la investigación que presentamos. Al tomar en consideración la división de datos por nivel e institución, podemos observar dos tendencias curiosas:

| ¿Usas la L1 para aprender? | Nivel inicial – A | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | CIEE | | SRI | | UHM | |
| | Recuento | % | Recuento | % | Recuento | % |
| Sí | 3 | 37,5% | 7 | 53,8% | Sin datos | |
| Consulto el diccionario | 0 | 0% | 3 | 23,1% | | |
| Hago comparaciones | 0 | 0% | 3 | 23,1% | | |
| No | 1 | 12,5% | 0 | 0% | | |
| Cuando hay dificultades | 4 | 50% | 0 | 0% | | |
| **Total** | 8 | 100% | 13 | 100% | | |

| ¿Usas la L1 para aprender? | Nivel intermedio – B | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | CIEE | | SRI | | UHM | |
| | Recuento | % | Recuento | % | Recuento | % |
| Sí | 1 | 11,1% | 69 | 75,8% | 6 | 54,5% |
| Consulto el diccionario | 1 | 11,1% | 13 | 14,3% | 3 | 27,3% |
| Hago comparaciones | 3 | 33,3% | 4 | 4,4% | 2 | 18,2% |
| No | 2 | 22,2% | 4 | 4,4% | 0 | 0% |
| Cuando hay dificultades | 2 | 22,2% | 1 | 1,1% | 0 | 0% |
| **Total** | 9 | 100% | 91 | 100% | 11 | 100% |

| ¿Usas la L1 para aprender? | Nivel avanzado – C | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | CIEE | | SRI | | UHM | |
| | Recuento | % | Recuento | % | Recuento | % |
| Sí | 0 | 0% | 35 | 55,6% | 6 | 46,2% |
| Consulto el diccionario | 0 | 0% | 18 | 28,6% | 3 | 23,1% |
| Hago comparaciones | 5 | 83,3% | 4 | 6,3% | 1 | 7,7% |
| No | 0 | 0% | 4 | 6,3% | 2 | 15,4% |
| Cuando hay dificultades | 1 | 16,7% | 2 | 3,2% | 1 | 7,7% |
| **Total** | 6 | 100% | 63 | 100% | 13 | 100% |

Por un lado, aparte de la evidente importancia de las consultas al diccionario bilingüe, conforme aumenta el nivel de competencia lingüística, se incrementa el número de respuestas negativas. Es decir, la proficiencia en lengua meta se traduce en una progresiva independencia de la primera lengua durante el aprendizaje. Si partimos de la premisa de que el conocimiento se construye sobre unas bases previas, para los alumnos principiantes esas bases son las de la primera lengua, mientras que los alumnos avanzados poseen ya sólidos conocimientos de la L2 a los que agarrarse para construir conocimiento nuevo. Por otro lado, también en relación directa con el nivel de competencia se hallan las com-

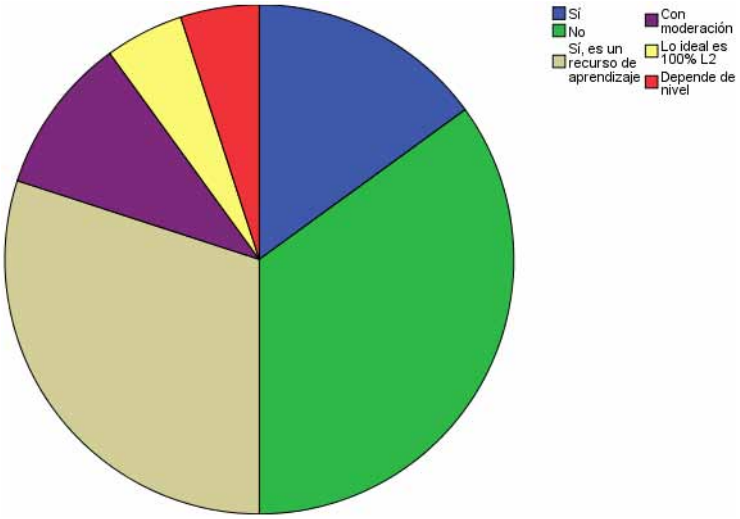
paraciones interlingüísticas: en los niveles más altos se dan con mayor frecuencia o, al menos, así lo manifiestan los estudiantes. En otras palabras, el escaso número de alumnos que afirma prescindir de su L1 durante el aprendizaje de ELE, lo hace, mayoritariamente, a partir del nivel intermedio. A la vez, la creciente complejidad de los contenidos que se tratan en las aulas parece aumentar la conciencia metalingüística de los aprendices, que recurren a su primera lengua, entre otras cosas, para comparar L1 y L2.

Entre los comentarios de los estudiantes, podemos mencionar el testimonio de un chico polaco de la clase avanzada de SRI: "Sí. Mi lengua materna es polaco y es muy parecido gramaticalmente a español. También tiene los mismos accentos y la pronunciación es la misma".

Ahora bien, una cosa es utilizar la primera lengua para el aprendizaje realizando comparaciones o consultando el diccionario y otra bien distinta incorporarla *de facto* a la dinámica del aula. Lo expresaba muy bien un estudiante de nivel intermedio de SRI: "En clase es mejor solo utilizar español, pero los alumnos pueden escribir las palabras en sus idiomas en sus cuadernos, por ejemplo". La opinión de los profesores en ese sentido es la siguiente:

| ¿La L1 de los alumnos ha de usarse en la clase de ELE? | | | |
|---|---|---|---|
| **La L1 ha de usarse...** | **recuento** | **porcentaje** | **% acumulado** |
| Sí | 3 | **15%** | 15% |
| No | 7 | **35%** | 50% |
| Sí, es un recurso de aprendizaje | 6 | **30%** | 80% |
| Con moderación | 2 | **10%** | 90% |
| Lo ideal es 100% L2 | 1 | **5%** | 95% |
| Depende del nivel | 1 | **5%** | 100% |
| **Total** | 20 | **100%** | |

**¿La L1 de los alumnos ha de usarse en la clase de ELE?**



El balance de estos porcentajes puede resumirse en que el 55% de los profesores entrevistados estima que la L1, usada con moderación, puede cumplir ciertas funciones en la clase de L2. Un 40% se sitúa en contra, pues lo ideal es el empleo exclusivo de la lengua meta, mientras que el 5% restante vincula su uso con el nivel de proficiencia. Es decir, si bien resulta evidente que la primera lengua desempeña un importante papel para la adquisición de una segunda lengua, su empleo en el aula no cuenta con el apoyo unánime de los docentes, a la vista de sus respuestas. No es el caso del trabajo de Mitchell (1988), cuyo sondeo entre cincuenta y nueve profesores en Escocia tiene como resultado que la mayoría de ellos prefiere una cierta mezcla entre L1 y L2 en clase. Más contundentes son los números presentados por Schweers (1999), cuyos profesores en Puerto Rico defendían totalmente el uso del español en la clase de inglés; no hubo ni una sola respuesta negativa. De modo similar, el 86% de los profesores del estudio de las lituanas Janulevičienė y Kavaliauskienė (2002) y el 80% de los de Zacharias (2003) en Indonesia se muestran a favor del uso de la L1. Los resultados de Tang (2002) se aproximan ya más a los nuestros: un 72% de docentes se declara a favor de usar el chino en las clases de inglés, frente a un 28% en contra. La falta de acuerdo entre nuestros datos y los de otros estudios responde ciertamente al contexto: la mayoría de trabajos que hemos mencionado versan sobre la enseñanza de lenguas extranjeras, mientras que el nuestro se centra especialmente en el español como segunda lengua. La excepción en este sentido la constituye el estudio de Franklin (1990), cuyas encuestas a más de doscientos profesores de francés en Escocia dan cuenta de un aplastante 90% de docentes a favor del empleo masivo de la lengua meta en el aula. Cabe añadir también que, en la investigación de Zacharias (2003), a pesar de que los participantes mostraban una actitud positiva hacia el uso de la L1, casi todos consideraban que había de reducirse al mínimo, empleándose como último recurso para no limitar la exposición a la L2. Apuntaban, además, lo complicado de establecer una línea que separe el uso moderado del abuso de la L1.

Entre las investigaciones con profesores de segundas lenguas, como es la mayoría de nuestros participantes, podemos citar la de Elsa Auerbach (1993), que preguntó a los docentes si creían que debían permitir el empleo de la L1 por parte de los alumnos en la clase de ESL. Únicamente un 20% contestó que sí sin reservas, frente al 30% del "no". El resto se decantó por el "a veces", con distintas matizaciones.

Retomemos ahora nuestros datos. La división de pareceres entre instituciones resulta, en cierto modo, previsible:

| ¿La L1 de los alumnos ha de usarse en clase de ELE? | Nivel inicial – A | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | CIEE | | SRI | | UHM | |
| | Recuento | % | Recuento | % | Recuento | % |
| Sí; sí, es un recurso | 3 | 100% | 0 | 0% | 2 | 66,7% |
| No; lo ideal es 100% L2 | 0 | 0% | 1 | 100% | 0 | 0% |
| Con moderación | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% |
| Depende del nivel | 0 | 0% | 0 | 0% | 1 | 33,3% |
| **Total** | 3 | 100% | 1 | 100% | 3 | 100% |

En el nivel inicial, todos los profesores se muestran a favor del uso de la L1 en el aula de ELE, con la excepción de SRI. Éste puede considerarse un ejemplo más de las diferencias entre grupos monolingües y multilingües: los docentes de unos y otros aceptan o rechazan la presencia de la lengua materna en función del perfil del alumnado. La docente nº 22, de UHM, equiparaba el uso de la L1 en la clase de español con "una luz, como una luz brillante entre tantas palabras desconocidas", que guía a los alumnos en la oscuridad que caracteriza a las primeras etapas del aprendizaje. Ahora bien, tal como reflejamos en el capítulo segundo, el hecho de que algunos instructores defiendan el empleo de la primera lengua no quiere decir que no fomenten el uso máximo de la lengua meta, algo en lo que todos coinciden.

| ¿La L1 de los alumnos ha de usarse en clase de ELE? | Nivel intermedio – B | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | CIEE | | SRI | | UHM | |
| | Recuento | % | Recuento | % | Recuento | % |
| Sí; sí, es un recurso | 0 | 0% | 1 | 50% | 0 | 0% |
| No; lo ideal es 100% L2 | 3 | 100% | 1 | 50% | 0 | 0% |
| Con moderación | 0 | 0% | 0 | 0% | 1 | 100% |
| Depende del nivel | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% |
| **Total** | 3 | 100% | 2 | 100% | 1 | 100% |

En el nivel intermedio, las opiniones vertidas por los entrevistados responden exactamente a su actuación en el aula, tal como hemos documentado en la observación de clases: los docentes de CIEE se muestran totalmente en contra del empleo de la L1, y así se demuestra en sus prácticas didácticas; los de SRI se dividen entre el "sí" y el "no", mientras que en UHM se prefiere su uso con moderación. Concretamente, la docente nº 5, de CIEE, afirmaba que el uso de la lengua nativa en clase puede crear dependencia por parte de los aprendices, por lo que resulta más conveniente un planteamiento que evite la L1. Su compañera sostiene que el empleo de la primera lengua crea una dinámica en el aula que es muy difícil de cortar y, por ello, hay que establecer la rutina de utilizar siempre, desde el principio, la lengua que se desea aprender.

| ¿La L1 de los alumnos ha de usarse en clase de ELE? | Nivel avanzado – C | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | CIEE | | SRI | | UHM | |
| | Recuento | % | Recuento | % | Recuento | % |
| Sí; sí, es un recurso | 0 | 0% | 1 | 33,3% | 2 | 66,7% |
| No; lo ideal es 100% L2 | 0 | 0% | 2 | 66,7% | 1 | 33,3% |
| Con moderación | 1 | 100% | 0 | 0% | 0 | 0% |
| Depende del nivel | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% |
| **Total** | 1 | 100% | 3 | 100% | 3 | 100% |

Finalmente, el nivel superior recoge el predominio del "no" en SRI frente al "sí" de UHM y, en medio, el "con moderación" de CIEE, algo que, de nuevo, puede vincularse doblemente con el perfil de los grupos y el contexto: mientras que en UHM, tanto el origen lingüístico de los aprendices como el contexto de lengua extranjera favorecen el empleo de la primera lengua, en CIEE, donde los jóvenes estudian español en España, este uso se restringe hasta desaparecer en SRI, donde tanto el contexto como las ca-

racterísticas lingüísticas del alumnado desaconsejan la comunicación en cualquier otra lengua que no sea la lengua meta: "Si utilizas otro idioma... les estás haciendo un flaco favor a los alumnos", sostenía la profesora nº 18. Ahora bien, una cosa es emplear la L1 en el aula y otra permitir a los alumnos servirse de ella, como comenta el profesor nº 16, del nivel avanzado de SRI:

> No [a la pregunta de si habla la lengua materna de los alumnos en clase]. En principio, solo en momentos desesperados... en casos necesarios. Aunque no la uso yo en clase y no se usa como lengua vehicular, yo no la proscribo. Quiero decir, no la proscribo especialmente en actividades libres donde estamos negociando el significado, donde se supone que el objetivo no es la forma sino el contenido. Entonces, en esos casos yo no la proscribo. Intento, evidentemente, que la utilicen lo menos posible, pero no la proscribo como si fuera... como hacían antes, como si fuera un crimen, como decían algunos profesores. [...] Ahora sabemos que no. Ahora sabemos que se puede utilizar en determinados casos y que no es un crimen.

Las palabras de este docente son un claro eco de algunos de esos lugares comunes que recogíamos en el segundo capítulo: la prohibición de ciertos métodos, la comparación con un crimen y el uso en casos moderados (*judicious use*). En esta línea, la profesora nº 18 introducía un elemento nuevo: la *mediación*, de gran resonancia sociocultural:

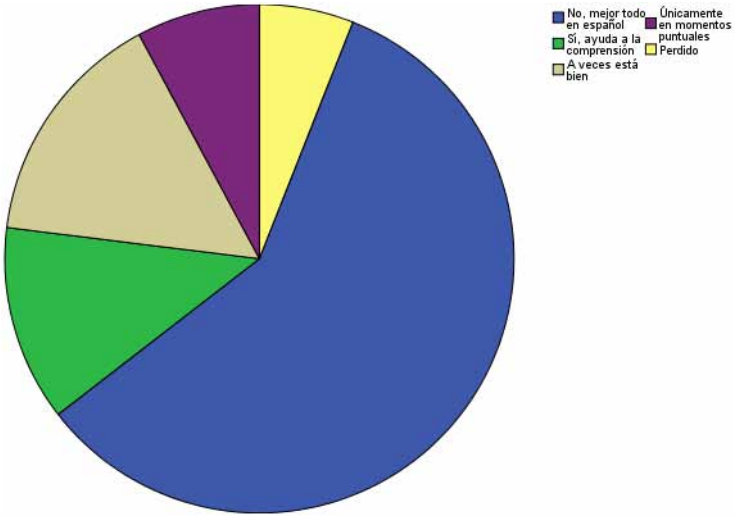
> Eso sí que me gusta usarlo mucho: la mediación en clase. Es decir, siempre hay un alumno que tiene más competencia comunicativa (a lo mejor tiene menos competencia gramatical, pero tiene más competencia comunicativa), entonces, pues que se apoye. [...] Sí que me gusta que se apoyen unos en otros. Por eso yo trabajo mucho actividades de conjunto, de equipo. Eso me gusta mucho.

Ambos testimonios dan cuenta del papel del *andamiaje* en el aula de idiomas.

También preguntamos a los alumnos sus preferencias en este caso:

| **¿Te gusta que el profesor utilice otras lenguas en el aula de ELE?** | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **Me gusta que el profesor use otras lenguas...** | | **recuento** | **%** | **% válido** | **% acum.** |
| **Válidos** | No, mejor todo en español | 127 | 58,5% | **62,3%** | 62,3% |
| | Sí, ayuda a la comprensión | 27 | 12,4% | **13,2%** | 75,5% |
| | A veces está bien | 33 | 15,2% | **16,2%** | 91,7% |
| | Sólo en momentos puntuales | 17 | 7,8% | **8,3%** | 100% |
| | Total | 204 | 94% | **100%** | |
| **Sin respuesta (perdidos)** | | 13 | 6% | | |
| **Total** | | 217 | 100% | | |

**¿Te gusta que el profesor utilice otras lenguas en el aula de ELE?**




En consonancia con el criterio de los profesores, únicamente un tercio de los encuestados parece mostrarse a favor de la inclusión de la L1 en la clase de ELE. El resto, un 62'3%, prefiere que la clase, o al menos el discurso del docente, se desarrolle en lengua meta exclusivamente ("Los profesores no le gusta, mi tampoco", escribía un alumno de SRI respecto al uso de otras lenguas aparte del español). Ello contrasta con la conducta que muchos estudiantes mostraban en el aula, donde solicitaban, con frecuencia, traducciones a la primera lengua. En estudios similares a éste, como el de Hopkins (1988), el 76% de los estudiantes consideraba útil el empleo de la L1 en la clase de inglés y resaltaba el valor de contar con profesores bilingües. También en Schweers (1999), todos los alumnos se mostraban a favor de la inclusión de la primera lengua (español) en el aula de inglés en Puerto Rico. Igualmente, en Burden (2000), el 73% de los estudiantes de inglés en Japón preferían que se empleara su lengua nativa en el aula, un porcentaje similar al que refleja Tang (2002) en su estudio en universidades de Pekín. En el caso de Janulevičienė y Kavaliauskienė (2002), esta proporción asciende hasta el 83%. Sin embargo, nuestro estudio muestra la tendencia opuesta, quizá, por influencia del contexto: la mayoría de los trabajos citados hacen referencia a la enseñanza de lenguas extranjeras, mientras que nuestros datos proceden mayoritariamente de un contexto de segunda lengua. Si filtramos nuestros resultados por contextos y niveles,

| ¿Te gusta que el profesor utilice otras lenguas? | Nivel inicial – A | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | CIEE | | SRI | | UHM | |
| | Recuento | % | Recuento | % | Recuento | % |
| No, mejor todo en español | 3 | 37,5% | 8 | 61,5% | Sin datos | |
| Sí, ayuda a la comprensión | 3 | 37,5% | 1 | 7,7% | | |
| A veces está bien | 0 | 0% | 3 | 23,1% | | |
| Solo en momentos puntuales | 2 | 25% | 1 | 7,7% | | |
| **Total** | 8 | 100% | 13 | 100% | | |

| ¿Te gusta que el profesor utilice otras lenguas? | Nivel intermedio – B | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | CIEE | | SRI | | UHM | |
| | Recuento | % | Recuento | % | Recuento | % |
| No, mejor todo en español | 2 | 22,2% | 59 | 73,8% | 2 | 18,2% |
| Sí, ayuda a la comprensión | 4 | 44,4% | 9 | 11,2% | 3 | 27,3% |
| A veces está bien | 1 | 11,1% | 10 | 12,5% | 5 | 45,5% |
| Solo en momentos puntuales | 2 | 22,2% | 2 | 2,5% | 1 | 9,1% |
| **Total** | 9 | 100% | 80 | 100% | 11 | 100% |

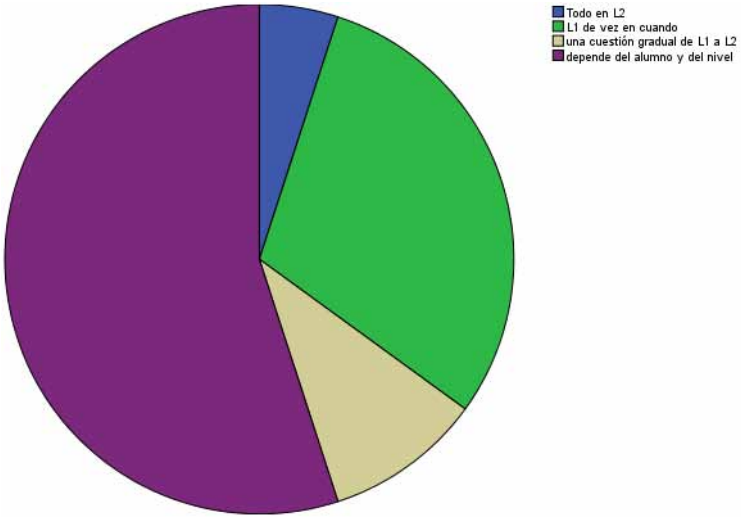
| ¿Te gusta que el profesor utilice otras lenguas? | Nivel avanzado – C | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | CIEE | | SRI | | UHM | |
| | Recuento | % | Recuento | % | Recuento | % |
| No, mejor todo en español | 1 | 16,7% | 45 | 71,4% | 7 | 50% |
| Sí, ayuda a la comprensión | 1 | 16,7% | 5 | 7,9% | 1 | 7,1% |
| A veces está bien | 1 | 16,7% | 7 | 11,1% | 6 | 42,9% |
| Solo en momentos puntuales | 3 | 50% | 6 | 9,5% | 0 | 0% |
| **Total** | 6 | 100% | 63 | 100% | 14 | 100% |

vemos que es mayoritariamente en SRI, en todos los niveles, donde los alumnos muestran una mayor predilección por un enfoque monolingüe de las lecciones de ELE ("Quiero hablar solo español en la clase", decía un alumno japonés principiante; "La profesora debe usar español y solo español en una clase de español", defendía un estudiante de nivel intermedio y así, muchos más). El porcentaje es mucho menor en las instituciones cuyo alumnado comparte la primera lengua, lo cual no deja de ser sorprendente porque, *a priori*, el enfoque metodológico es una cuestión más bien personal, aunque la tendencia aquí señalada parece indicar que también intervienen otros factores. Si bien en SRI la proporción de alumnos que prefieren todo en español se mueve entre el 61'5 y el 73'8%, estos valores descienden hasta el 16'7% en CIEE (nivel avanzado) y el 18'2% en UHM (intermedio). De hecho, en CIEE, conforme aumenta el nivel de los alumnos, se reduce el número de estudiantes que aboga por una instrucción exclusivamente en lengua meta. En este caso, podemos resaltar la respuesta de una chica americana de nivel inicial que dijo que podía seguir la clase aunque solo se hablara español, pero que le gustaba que se empleara el inglés de vez en cuando. Una compañera restringía el uso de la L1 a la comunicación de "cosas importantes" como tareas o exámenes, mientras otra lo vinculaba con la comprensión del humor o de ciertos matices. Al contrario, un alumno de clases avanzadas se mostraba a favor del uso extensivo del inglés en la clase de ELE, "porque primero hay que fijar los conceptos en inglés antes de pasar al español". Frente a él, otro chico se situaba en el polo opuesto, porque "el único modo de aprender español es hacerlo todo en español". "Cuando estoy aprendiendo español, no tiene sentido usar algo de otra lengua!", sentenciaba un alumno alemán de la clase avanzada de SRI. Más tajante se mostraba un universitario de UHM: "Me molesta. Es como insulto. Prefiero español. La práctica es la mejor manera".

Como han constatado otros estudios de Lingüística aplicada, las opiniones de los aprendices en ocasiones no coinciden con las de sus instructores. Al preguntar a los docentes qué creen que prefieren los estudiantes, respondieron lo siguiente:

| Preferencias de los estudiantes según los docentes | | | |
|---|---|---|---|
| Los alumnos prefieren... | recuento | porcentaje | % acumulado |
| Todo en L2 | 1 | 5% | 5% |
| L1 de vez en cuando | 6 | 30% | 35% |
| Una cuestión gradual de L1 a L2 | 2 | 10% | 45% |
| Depende del alumno y del nivel | 11 | 55% | 100% |
| Total | 20 | 100% | |

**Preferencias de los estudiantes según los profesores**




En este caso, la mayoría de docentes estima que se trata de una cuestión personal y que, por tanto, depende del alumno y también del nivel de conocimientos en que se halle. No obstante, el filtrado de los datos pone en evidencia cierta relación entre respuestas e instituciones de enseñanza:

| Preferencias de los estudiantes según los docentes | Nivel inicial – A | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | CIEE | | SRI | | UHM | |
| | Recuento | % | Recuento | % | Recuento | % |
| Todo en L2 | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | % |
| L1 de vez en cuando | 2 | 66,7% | 0 | 0% | 1 | 33,3% |
| Un paso gradual de L1 a L2 | 1 | 33,3% | 0 | 0% | 0 | % |
| Depende del alumno y del nivel | 0 | 0% | 1 | 100% | 2 | 66,7% |
| Total | 3 | 100% | 1 | 100% | 3 | 100% |

| Preferencias de los estudiantes según los docentes | Nivel intermedio – B | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | CIEE | | SRI | | UHM | |
| | Recuento | % | Recuento | % | Recuento | % |
| Todo en L2 | 0 | 0% | 0 | % | 0 | 0% |
| L1 de vez en cuando | 1 | 33,3% | 0 | | 1 | 100% |
| Un paso gradual de L1 a L2 | 1 | 33,3% | 0 | % | 0 | 0% |
| Depende del alumno y del nivel | 1 | 33,3% | 2 | 100% | 0 | 0% |
| **Total** | 3 | 100% | 2 | 100% | 1 | 100% |

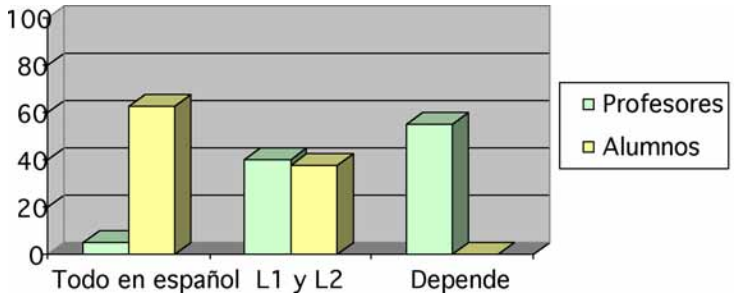
| Preferencias de los estudiantes según los docentes | Nivel avanzado – C | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | CIEE | | SRI | | UHM | |
| | Recuento | % | Recuento | % | Recuento | % |
| Todo en L2 | 0 | 0% | 0 | 0% | 1 | 100% |
| L1 de vez en cuando | 1 | 100% | 0 | 0% | 0 | 0% |
| Un paso gradual de L1 a L2 | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% |
| Depende del alumno y del nivel | 0 | 0% | 3 | 100% | 0 | 0% |
| **Total** | 1 | 100% | 3 | 100% | 1 | 100% |

Curiosamente, los seis profesores de SRI coinciden al 100% en que todo depende del alumno y de su nivel de proficiencia, una unanimidad que, sin duda, deriva de su experiencia en el trato con diversidad de estudiantes y de estilos de aprendizaje. La profesora nº 14, del nivel intermedio, nos proporcionaba una reflexión muy completa:

> Creo que el alumno... hay una gran diferencia entre un alumno que conoce más de una lengua, aunque se podría hablar por procedencias. Hay alumnos que están acostumbrados a estudiar idiomas, y se adaptan muy bien y no se agobian aunque tú solo utilices el español. Ahora, hay alumnos cuyo aprendizaje de lenguas siempre ha ocurrido de otra manera. Entonces, es más el choque ante el sistema nuevo... Está claro que un sueco no se agobia porque solo hables español, pero un estadounidense que acaba de llegar, sí. Y depende mucho de la personalidad del alumno, de los materiales que tenga el libro y todo, pero... creo que depende. Las personas mayores, el alumno mayor, sobre todo si es de cultura anglosajona, agradece mucho que le hables en inglés.

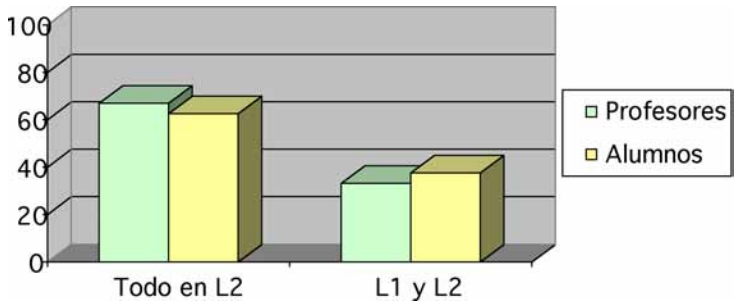
Frente a ellos, la mayoría de docentes de CIEE y UHM se inclina hacia la respuesta "L1 de vez en cuando", que tiene más sentido entre grupos que comparten un idioma de partida. Tan solo uno de ellos cree que los aprendices prefieren la clase de ELE solamente en español, frente al 62'3% de alumnos que defienden un enfoque *L2-Only*. Es probable que los estudiantes manifiesten una preferencia en las encuestas y muestren una conducta distinta en las aulas, lo cual podría explicar esta divergencia de pareceres, que podemos representar mediante barras:

**Preferencias de los alumnos según alumnos y profesores**




Unos y otros, en torno al 40%, coinciden en valorar que la L1 puede emplearse en la clase de L2 en momentos puntuales, porque favorece la comprensión. Por lo demás, los aprendices tienen muy claro que son partidarios de un input exclusivamente en lengua meta, frente a la cautela de los docentes, que hacen depender la opción lingüística de los factores que condicionan el desarrollo de la clase de ELE. Ahora bien, cabe hacer una salvedad más. Una de las preguntas de la entrevista se refería a la experiencia previa de aprendizaje lingüístico de los docentes. Todos ellos habían estudiado distintas lenguas a lo largo de su vida; en la mayoría de los casos (85%) en clases en donde la lengua materna tenía un papel predominante. Sin embargo, al preguntarles qué opinión les merecía este sistema, un 66'7% respondió que era mejor que en el aula solo se hablara la lengua meta, frente al 33'4% de quienes preferían cierta presencia de la primera lengua. Desde ese punto de vista, los porcentajes quedarían así:

**Preferencias de los alumnos y de los profesores en su experiencia como aprendices**



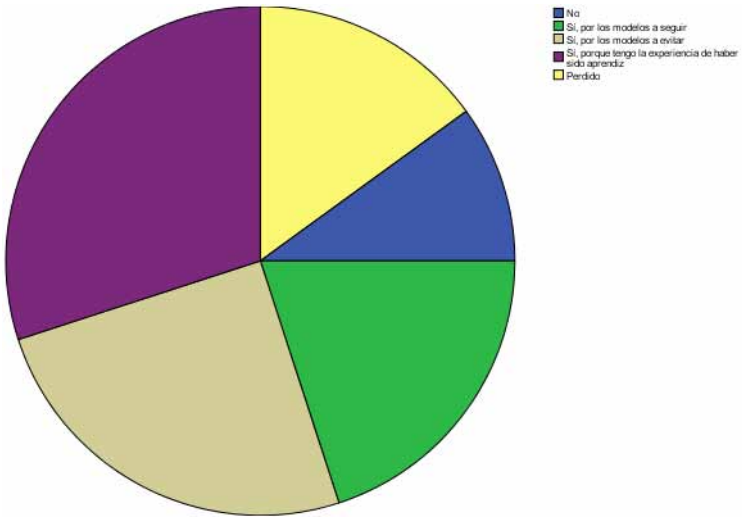

Ahora sí, las opiniones de alumnos y profesores guardan equilibrio. Por tanto, cabe preguntarse qué hace que los profesores varíen sus preferencias al pasar de ser alumnos de lenguas a profesionales de la enseñanza. Sería más lógico que, bajo la influencia de las corrientes metodológicas en boga durante décadas, su elección se inclinara más hacia la instrucción exclusivamente en L2. Es decir, que del 66'7% a favor del "solo L2" en su experiencia como alumnos, los docentes aumentaran ese porcentaje, pues la mayoría de teorías de aprendizaje recientes vinculan directamente la exposición al input y la interacción en L2 con la adquisición. Sin embargo, las proporciones cambian en

sentido inverso. ¿Acaso los años de experiencia docente ponen de relieve la verdadera importancia de la primera lengua para el funcionamiento de la clase de idiomas y condicionan, de ese modo, la visión de los profesores sobre su inclusión en el aula? Los datos que mostramos parecen apuntar en esa dirección.

A este respecto, en otro momento de la entrevista interrogamos a los profesores por la posible influencia de sus experiencias previas de aprendizaje a la hora de emplear o evitar la primera lengua en el aula:

| ¿Te influyen tus experiencias previas de aprendizaje en el uso de la L1? | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **¿Influyen exp. previas de aprendizaje?** | | **recuento** | **%** | **% válido** | **% acumulado** |
| **Válidos** | No | 2 | 10% | **11,8%** | 11,8% |
| | Sí, por los modelos a seguir | 4 | 20% | **23,5%** | 35,3% |
| | Sí, por los modelos a evitar | 5 | 25% | **29,4%** | 64,7% |
| | Sí, porque tengo la experiencia de haber sido aprendiz | 6 | 30% | **35,3%** | 100% |
| | Total | 17 | 85% | **100%** | |
| **Sin respuesta (perdidos)** | | 3 | 15% | | |
| **Total** | | 20 | 100% | | |

**¿Te influyen tus experiencias previas de aprendizaje?**




Tan solo un 11'8% de los docentes estima que su bagaje como aprendiz no repercute en sus prácticas docentes. El resto contempla la influencia de modelos didácticos positivos (23'5%) y negativos (29'4%) y valora, sobre todo, la propia experiencia como alumno (35'3%). Por ejemplo, la profesora nº 5, de CIEE, considera que su trayectoria como estudiante de inglés en clases de uso casi exclusivo del inglés condiciona su modo de acercarse a la enseñanza de ELE. Al menos en virtud de los datos de que disponemos, en sus clases constatamos un mayoritario empleo de la lengua meta y unas estrategias

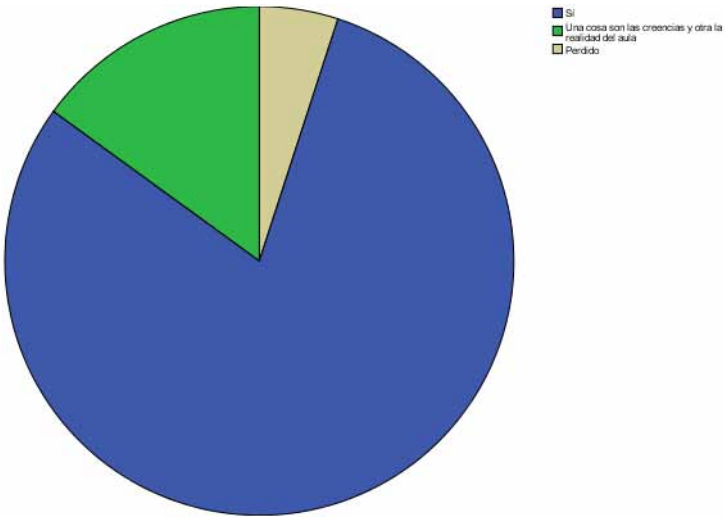
abiertas de evitación de la primera lengua. Por su parte, la docente nº 25, de UHM, relata cómo su experiencia aprendiendo español cambió su visión de la enseñanza:

> Pensaba eso [que para enseñar un idioma hay que conocer la L1 de los alumnos] antes de dar clases en la Escuela Oficial de Idiomas en Barcelona. Sí, porque los estudiantes venían de otros países, otras culturas... no teníamos una lengua en común, menos el español. No se podía recurrir al inglés o a referencias de la cultura americana porque todo el mundo tenía una referencia distinta y ahí aprendí... yo sabía antes que se podía aprender en español, pero ahí aprendí de verdad que no era necesario hablar en la lengua primera. Que entre gestos, exageración, imágenes... te entiendes.

Aparte del peso de la experiencia, la última pregunta de la entrevista aludía a la incidencia de las creencias sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje:

| ¿Te influyen tus creencias sobre el uso de la primera lengua? | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **Influyen las creencias...** | | **recuento** | **porcentaje** | **% válido** | **% acumulado** |
| **Válidos** | Sí | 16 | 80% | **84,2%** | 84,2% |
| | Una cosa son las creencias y otra la realidad del aula | 3 | 15% | **15,8%** | 100% |
| | Total | 19 | 95% | **100%** | |
| **Sin respuesta (perdidos)** | | 1 | 5% | | |
| **Total** | | 20 | 100% | | |

**¿Te influyen tus creencias?**



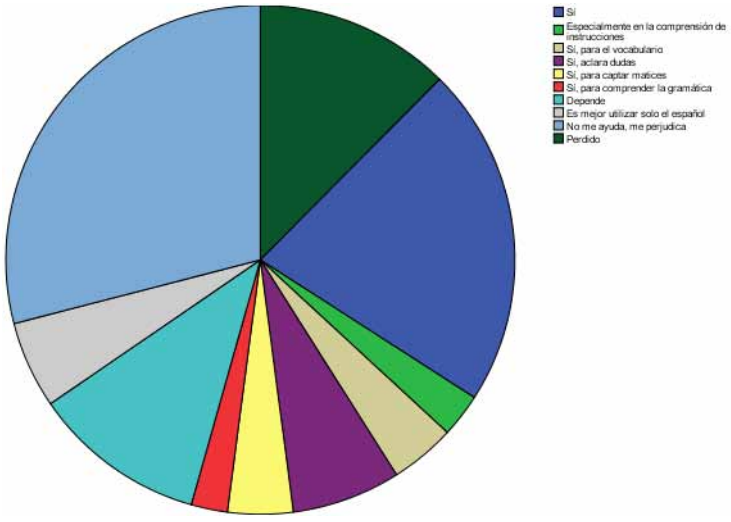

Como era de esperar, los profesores dieron una respuesta positiva mayoritaria (84'2%), reconociendo así la importancia del sistema de creencias en las prácticas docentes. No obstante, lo más interesante, a nuestro juicio, es el 15'8% de entrevistados (un profesor de CIEE y dos de UHM, los tres en el nivel superior) que desligaron sus creencias de la actuación en el aula: "Una cosa son las creencias y otra distinta la realidad que te encuentras en clase". Es decir, algunos de ellos eran defensores de un acerca-

miento monolingüe a la didáctica lingüística, pero las circunstancias del aula (el perfil del grupo, a todas luces) parecían imponerles, en ocasiones, un método más bien bilingüe, situación que describe en su estudio Anne Edstrom (2006). También Zacharias, en su análisis de las creencias de los profesores acerca del papel de la lengua materna y la práctica real en el aula, se refiere a esta cuestión: "The use of the students' mother tongue was a point for which what the teachers believed in principle was not entirely matched by what they did in the classroom" (2003: iv). Esta respuesta puede vincularse a todos los "depende" esbozados por los docentes en preguntas anteriores, que dan cuenta de la complejidad de los factores implicados en la consideración de la primera lengua en el aula de idiomas.

Volviendo al cuestionario para los **alumnos**, otra de las preguntas clave fue si el empleo de otras lenguas en el aula contribuye al aprendizaje de ELE:

| ¿Utilizar otras lenguas te ayuda a aprender español? | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **Utilizar otras lenguas me ayuda...** | | **recuento** | **%** | **% válido** | **% acumulado** |
| **Válidos** | Sí | 47 | 21,7% | **24,7%** | 24,7% |
| | Especialmente en la comprensión de instrucciones | 6 | 2,8% | **3,2%** | 27,9% |
| | Sí, para el vocabulario | 9 | 4,1% | **4,7%** | 32,6% |
| | Sí, aclara dudas | 15 | 6,9% | **7,9%** | 40,5% |
| | Sí, para captar matices | 9 | 4,1% | **4,7%** | 45,3% |
| | Sí, para comprender la gramática | 5 | 2,3% | **2,6%** | 47,9% |
| | Depende | 24 | 11,1% | **12,6%** | 60,5% |
| | Es mejor utilizar solo el español | 12 | 5,5% | **6,3%** | 66,8% |
| | No me ayuda, me perjudica | 63 | 29% | **33,2%** | 100% |
| | Total | 190 | 87,6% | **100%** | |
| **Sin respuesta (perdidos)** | | 27 | 12,4% | | |
| **Total** | | 217 | 100% | | |

**¿Utilizar otras lenguas te ayuda a aprender español?**



Casi un 40% (6'3%+33'2%) sostiene que es mejor que en la clase solo se emplee la lengua meta, pues la presencia de otras lenguas puede perjudicarles. Frente a ellos, el resto revela sus preferencias sobre la L1: instrucciones, vocabulario, gramática, matices, dudas... junto con un 12'6% que ve tanto los pros como los contras de contar con otras lenguas durante el aprendizaje. Una respuesta llamativa fue la de un chico francés que aprendía español en SRI ("Es un bueno ejercicio de estar capable a cambiar de idiomas, pero para aprender español no necesitamos ningún otra idioma"), que si bien resalta las ventajas de poder cambiar de código, reconoce el valor de la enseñanza exclusiva en L2. De hecho, al preguntarle por su experiencia previa de aprendizaje de ELE, escribió: "No conocía el español antes. Pero en Francia, métodos están muy malo porque hablan siempre francés para apprenderte otra". Su afirmación revela muy claramente sus creencias en torno a la lengua de instrucción en el aula. Por instituciones y niveles, el reparto de respuestas es:

| ¿Utilizar otras lenguas te ayuda a aprender? | Nivel inicial – A | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | CIEE | | SRI | | UHM | |
| | Recuento | % | Recuento | % | Recuento | % |
| Sí | 1 | 12,5% | 8 | 66,7% | Sin datos | |
| Especialm. en la comprens. de instrucciones | 5 | 62,5% | 0 | 0% | | |
| Sí, para el vocabulario | 1 | 12,5% | 2 | 16,7% | | |
| Sí, aclara dudas | 0 | 0% | 0 | 0% | | |
| Sí, para captar matices | 1 | 12,5% | 1 | 8,3% | | |
| Sí, para la gramática | 0 | 0% | 0 | 0% | | |
| Depende | 0 | 0% | 0 | 0% | | |
| Mejor solo español | 0 | 0% | 1 | 8,3% | | |
| No me ayuda, me perjudica | 0 | 0% | 0 | 0% | | |
| Total | 8 | 100% | 12 | 100% | | |

| ¿Utilizar otras lenguas te ayuda a aprender? | Nivel intermedio – B | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | CIEE | | SRI | | UHM | |
| | Recuento | % | Recuento | % | Recuento | % |
| Sí | 0 | 0% | 18 | 22,8% | 6 | 66,7% |
| Especialm. en la comprens. de instrucciones | 0 | 0% | 1 | 1,3% | 0 | 0% |
| Sí, para el vocabulario | 2 | 22,2% | 3 | 3,8% | 0 | 0% |
| Sí, aclara dudas | 3 | 33,3% | 4 | 5,1% | 1 | 11,1% |
| Sí, para captar matices | 1 | 11,1% | 3 | 3,8% | 0 | 0% |
| Sí, para la gramática | 2 | 22,2% | 0 | 0% | 0 | 0% |
| Depende | 0 | 0% | 10 | 12,7% | 2 | 22,2% |
| Mejor solo español | 0 | 0% | 5 | 6,3% | 0 | 0% |
| No me ayuda, me perjudica | 1 | 11,1% | 35 | 44,3% | 0 | 0% |
| **Total** | 9 | 100% | 79 | 100% | 9 | 100% |

| ¿Utilizar otras lenguas te ayuda a aprender? | Nivel avanzado – C | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | CIEE | | SRI | | UHM | |
| | Recuento | % | Recuento | % | Recuento | % |
| Sí | 0 | 0% | 9 | 16,7% | 5 | 38,5% |
| Especialm. en la comprens. de instrucciones | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% |
| Sí, para el vocabulario | 0 | 0% | 1 | 1,9% | 0 | 0% |
| Sí, aclara dudas | 3 | 50% | 3 | 5,6% | 1 | 7,7% |
| Sí, para captar matices | 1 | 16,7% | 1 | 1,9% | 1 | 7,7% |
| Sí, para la gramática | 1 | 16,7% | 2 | 3,7% | 0 | 0% |
| Depende | 0 | 0% | 11 | 20,4% | 1 | 7,7% |
| Mejor solo español | 0 | 0% | 6 | 11,1% | 0 | 0% |
| No me ayuda, me perjudica | 1 | 16,7% | 21 | 38,9% | 5 | 38,5% |
| **Total** | 6 | 100% | 54 | 100% | 13 | 100% |

Constatamos de nuevo una tendencia que habían manifestado los alumnos en otras preguntas: cuanto mayor es el nivel de conocimientos, mayores son las reticencias hacia el empleo de la L1. Frente a las casi inexistentes respuestas negativas del nivel inicial, tanto en intermedio como en superior los estudiantes introducen el "depende" y el "mejor solo en español" en sus respuestas, siendo más acusada esta postura en SRI. Ello sugiere que tanto la proficiencia como la experiencia de aprendizaje inciden directamente en la percepción que los aprendices tienen del papel que juega su lengua materna. Quizás, estas respuestas también sean un deseo de reafirmar la propia competencia en L2, por cuanto a veces la primera lengua se ve como un síntoma de falta de dominio de la lengua meta.

Aparte de las evidencias mostradas por los aprendices, también los profesores vinculan la proficiencia del alumno en lengua meta con el empleo de la primera lengua: al menos así ocurrió entre los más de doscientos profesores encuestados por Macaro (1997) en escuelas inglesas y galesas.

A la misma conclusión llegó también Luke Prodromou (2001, 2002) durante su investigación en Grecia. Tanto principiantes (66%) como estudiantes de intermedio (58%) aceptaban el empleo de la primera lengua, frente a las reticencias de los aprendices más avanzados (29%). De hecho, cuanto más alto era el nivel del alumno, más reparos mostraba ante el uso de la L1. Por ejemplo, las explicaciones gramaticales en lengua materna se aceptan en cierto modo en los niveles más bajos (31%), pero de ninguna manera en el nivel medio (7%) y superior (0%). Consecuentemente, a partir de cierto nivel, los alumnos consideran que la clase ha de desenvolverse en L2. Coincidimos con Prodromou en que, cuanto mayor es la proficiencia en L2 de los estudiantes, menor es su dependencia de la lengua materna y tanto más negativa su opinión respecto al uso de la L1 en clase. Aun así, él recomienda su empleo en el aula (2001: 2):

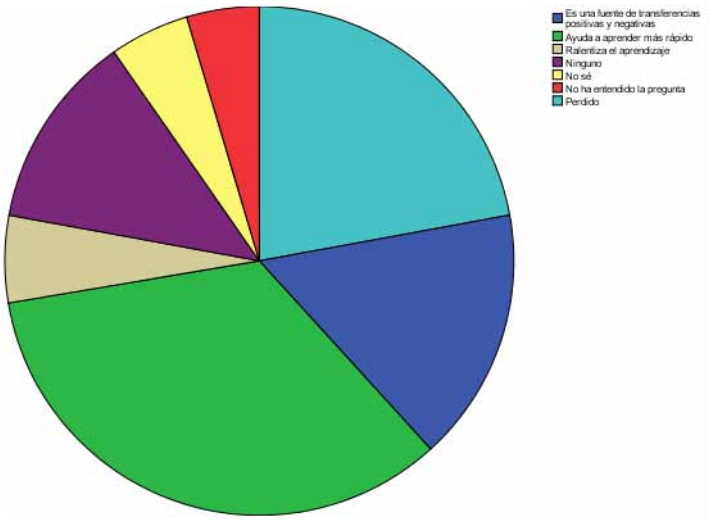
> In general, students seem sceptical about the use of L1 in the classroom, particularly at higher levels. However, the bilingual / bicultural teachers are in a position to enrich the process of learning by using the mother tongue as a resource, and then, by using the L1 culture, they can facilitate the progress of their students towards the other tongue, the other culture.

Por otro lado, volviendo a nuestros datos, cabe resaltar la preferencia del grupo de nivel inicial de CIEE por las instrucciones en L1, que podemos vincular con el manejo de materiales bilingües, especialmente por parte de aquellos que en España eran falsos debutantes, pues habían estudiado español alguna vez en Estados Unidos, donde se emplean, sobre todo, materiales en inglés.

Una de las cuestiones más importantes que preguntamos a los estudiantes era qué papel consideraban que jugaba su primera lengua a lo largo del aprendizaje de español. Esto es lo que respondieron:

| ¿Qué papel tiene tu L1 durante el aprendizaje de ELE? | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **Papel de la L1 en el aprendizaje** | | **recuento** | **%** | **% válido** | **% acumulado** |
| **Válidos** | Es fuente de transferencias positivas y negativas | 35 | 16,1% | **20,7%** | 20,7% |
| | Ayuda a aprender más rápido | 74 | 34,1% | **43,8%** | 64,5% |
| | Ralentiza el aprendizaje | 12 | 5,5% | **7,1%** | 71,6% |
| | Ninguno | 27 | 12,4% | **16%** | 87,6% |
| | No sé | 11 | 5,1% | **6,5%** | 94,1% |
| | No ha entendido la pregunta | 10 | 4,6% | **5,9%** | 100% |
| | Total | 169 | 77,9% | **100%** | |
| **Sin respuesta (perdidos)** | | 48 | 22,1% | | |
| **Total** | | 217 | 100% | | |

**¿Qué papel tiene la L1 durante el aprendizaje de una L2?**




Como ya avanzamos en 3.4., esta fue una de las cuestiones que más dificultades planteó a los alumnos: casi una tercera parte no supo qué contestar u ofreció respuestas incoherentes, signos de interrogación, "¡¿no entiendo?!", "¿no sé?" o la dejaron en blanco. Del resto, un 20'7% reconoció la posibilidad de realizar transferencias tanto posi-

tivas como negativas ("Mi lengua materna cada vez me hace cometer errores y otra vez no", dice un estudiante de SRI de nivel intermedio), mientras que un mayor porcentaje (43'8%) considera que la L1 permite avanzar más rápidamente en el aula. Solo un 7'1% discrepa de esta afirmación. Sorprende, eso sí, que un 16% no asigne ningún papel a su lengua nativa, cuando sabemos que la influencia de la primera lengua en el aprendizaje de una L2 es un universal de la ASL. Igualmente, resulta curiosa la distinta valoración que los alumnos angloparlantes de todas las instituciones realizan de la contribución de su L1. Si bien algunos perciben español e inglés como lenguas similares, cercanas, de modo que uno puede facilitar el tránsito hacia el otro, hay estudiantes que rechazan la comparación o la posibilidad de transferir algún tipo de conocimientos, debido a la "gran distancia" entre las lenguas.

Al desglosar los datos vemos que, al menos en el nivel inicial, las percepciones son altamente positivas:

| ¿Qué papel crees que tiene tu L1 en el aprendizaje de una L2? | Nivel inicial – A | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | CIEE | | SRI | | UHM | |
| | Recuento | % | Recuento | % | Recuento | % |
| Fuente de transf. + y - | 0 | 0% | 3 | 25% | Sin datos | |
| Hace aprender más rápido | 6 | 75% | 6 | 50% | | |
| Ralentiza el aprendizaje | 2 | 25% | 0 | 0% | | |
| Ninguno | 0 | 0% | 0 | 0% | | |
| No sé | 0 | 0% | 1 | 8,3% | | |
| No he entendido la pregunta | 0 | 0% | 2 | 16,7% | | |
| **Total** | 8 | 100% | 12 | 100% | | |

| ¿Qué papel crees que tiene tu L1 en el aprendizaje de una L2? | Nivel intermedio – B | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | CIEE | | SRI | | UHM | |
| | Recuento | % | Recuento | % | Recuento | % |
| Fuente de transf. + y - | 0 | 0% | 13 | 20,6% | 2 | 22,2% |
| Hace aprender más rápido | 8 | 88,9% | 27 | 42,9% | 4 | 44,4% |
| Ralentiza el aprendizaje | 1 | 11,1% | 5 | 7,9% | 1 | 11,1% |
| Ninguno | 0 | 0% | 8 | 12,7% | 2 | 22,2% |
| No sé | 0 | 0% | 5 | 7,9% | 0 | 0% |
| No he entendido la pregunta | 0 | 0% | 5 | 7,9% | 0 | 0% |
| **Total** | 9 | 100% | 63 | 100% | 9 | 100% |

| ¿Qué papel crees que tiene tu L1 en el aprendizaje de una L2? | Nivel avanzado – C | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | CIEE | | SRI | | UHM | |
| | Recuento | % | Recuento | % | Recuento | % |
| Fuente de transf. + y - | 0 | 0% | 14 | 26,9% | 3 | 30% |
| Hace aprender más rápido | 6 | 100% | 15 | 28,8% | 2 | 20% |
| Ralentiza el aprendizaje | 0 | 0% | 1 | 1,9% | 2 | 20% |
| Ninguno | 0 | 0% | 14 | 26,9% | 3 | 30% |
| No sé | 0 | 0% | 5 | 9,6% | 0 | 0% |
| No he entendido la pregunta | 0 | 0% | 3 | 5,8% | 0 | 0% |
| **Total** | 6 | 100% | 53 | 100% | 10 | 100% |

CIEE es la institución que mayor consenso manifiesta en sus respuestas: desde el nivel inicial al avanzado, los alumnos ven sobre todo ventajas en el uso de la L1, hasta llegar al 100% en la etapa final. En el resto de grupos y niveles, la respuesta preferente fue que, efectivamente, la primera lengua hace avanzar más rápido ("Me ayuda a aprender"; "Tiene un papel muy bueno porque es un idioma neolatino como el español"; "It has helped me to understand grammar tenses, and construct sentences better", comentan varios alumnos en SRI; "Fairly big. Yes, I translate some and experience instances of transfer", apuntaba una chica de UHM), si bien las opiniones se hallan más diversificadas: "¡Depende! A ratos es quasi lo mismo y en este caso está bien pero a otros ratos es muy diferentes y entonces ¡muy difícil!"; "Con el italiano es fácil cometer errores, pero es aparecido del español"; "A veces errores, pero ser italiana me ayuda mucho", escribían tres alumnos de intermedio. En esta línea, muchos de ellos dieron cuenta de ese doble papel de la primera lengua: "Por franceses, está paradoxol. Cómo estan parecido los dos, es más facil o apprender. Pero por otro lado, el francés me trae a hacer errores, porque suelo utilizar mismas reglas"; "La majoridad del tiempo sabiendo Ingles me ayuda porque hay muchas palabras similares en Español pero hay falsos amigos tambien y por eso necesitas tener cuidado"; "Por un lado me ayuda pero a veces, por otro lado me hace cometer errores porque quiero expresar cosas en español de la misma manera como en alemán"; "Hay muchos cognados entre inglés y español y este me ayuda pero algunas veces uso 'spanglish' cuando no sé una palabra y este es malo"; "A veces me ayuda y a veces me hace cometer errores".

Nos llamó la atención, especialmente, el recurso a otras lenguas conocidas que mostraron los aprendices cuya L1, por razones históricas o tipológicas, no compartía rasgos con el español: "Mi lengua [el búlgaro] es muy diferente, por eso casi no tiene papel. Pero yo sé inglés y eso me ayuda mucho"; "Como es alemán que es bastante diferente, hago un montón de errores porque copio la manera, la estructura de frases de alemán. Pero conozco muy bien el francés, entonces es más fácil"; "No cometo muchos errores porque hablo polaco. La problema única son los artículos que no existen en polaco, pero inglés me ayuda muchísimo en este caso". Estas afirmaciones de estudiantes de nivel intermedio en SRI dan cuenta de una consciente reflexión metalingüística que les lleva en busca de *caminos más cortos* hacia la L2, lo cual resalta, de nuevo, el valor de los conocimientos previos durante el aprendizaje de una segunda (o tercera, o cuarta...) lengua. De igual modo, la profesora nº 27, del nivel superior de UHM, aludía a los beneficios de este *saber plurilingüe* o multicompetencia:

> Yo, de hecho, algunas veces que tengo en clase a estudiantes japoneses, recurro muchas veces a ellos para la fonética. Si intentan pronunciar algo en español y lo están haciendo a través del inglés, intento que lo hagan desde el japonés. Por ejemplo, la gente que habla hawaiano, que tenga cinco vocales... entonces, si haces comparaciones con lenguas que entienden, es más fácil para ellos.

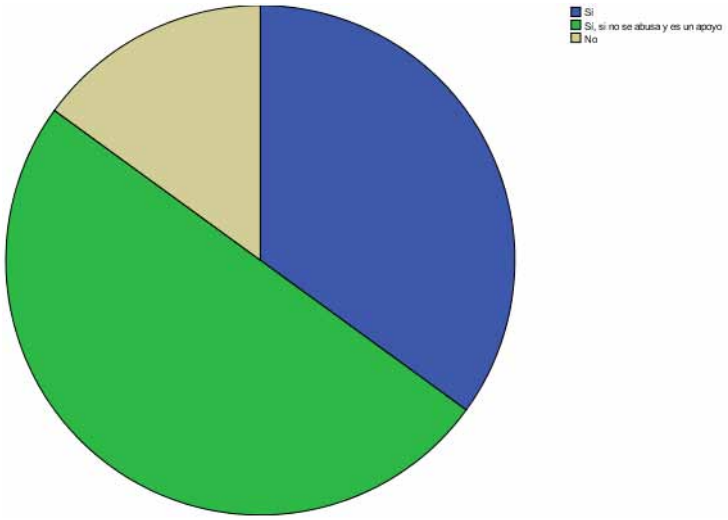
Volviendo a los datos estadísticos, una vez más, parece confirmarse la tendencia que apuntamos páginas atrás: la mayor proficiencia en L2 implica una mayor independencia de la L1; al menos, a tenor de los testimonios de los alumnos.

Paralelamente, también realizamos una pregunta similar a los docentes de ELE:

| ¿La L1 facilita el aprendizaje? | | | |
|---|---|---|---|
| **La L1 facilita el aprendizaje...** | **recuento** | **porcentaje** | **% acumulado** |
| **Sí** | 7 | **35%** | 35% |
| **Sí, si no se abusa y es un apoyo** | 10 | **50%** | 85% |
| **No** | 3 | **15%** | 100% |
| **Total** | 20 | **100%** | |

Únicamente un 15% de los profesores considera que la primera lengua no facilita el aprendizaje. El resto estima que puede ser beneficiosa, siempre y cuando no se abuse de ella. De nuevo, nuestros datos coinciden con los de Janulevičienė y Kavaliauskienė (2002), que cifran en un 14% los docentes que no valoran el potencial de la L1 al aprender otro idioma.

**¿La L1 facilita el aprendizaje?**




La distribución de respuestas por centros revela un reparto de opiniones bastante claro:

| **¿La L1 facilita el aprendizaje?** | **Nivel inicial – A** | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | **CIEE** | | **SRI** | | **UHM** | |
| | Recuento | % | Recuento | % | Recuento | % |
| Sí | 3 | 100% | 0 | 0% | 1 | 33,3% |
| Sí, si no se abusa y es un apoyo | 0 | 0% | 1 | 100% | 2 | 66,7% |
| No | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% |
| **Total** | 3 | 100% | 1 | 100% | 3 | 100% |

| ¿La L1 facilita el aprendizaje? | Nivel intermedio – B | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | CIEE | | SRI | | UHM | |
| | Recuento | % | Recuento | % | Recuento | % |
| Sí | 0 | 0% | 1 | 50% | 1 | 100% |
| Sí, si no se abusa y es un apoyo | 3 | 100% | 0 | 0% | 0 | 0% |
| No | 0 | 0% | 1 | 50% | 0 | 0% |
| **Total** | 3 | 100% | 2 | 100% | 1 | 100% |

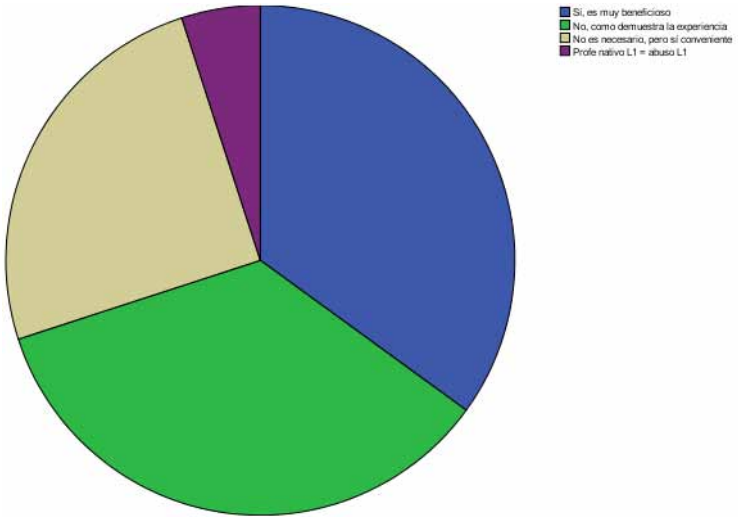
| ¿La L1 facilita el aprendizaje? | Nivel avanzado – C | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | CIEE | | SRI | | UHM | |
| | Recuento | % | Recuento | % | Recuento | % |
| Sí | 1 | 100% | 0 | % | 1 | 33,3% |
| Sí, si no se abusa y es un apoyo | 0 | 0% | 1 | 33,3% | 2 | 66,7% |
| No | 0 | 0% | 2 | 66,7% | 0 | 0% |
| **Total** | 1 | 100% | 3 | 100% | 3 | 100% |

Las instituciones con alumnos que comparten idioma nativo (CIEE y UHM) están totalmente de acuerdo en que la L1 facilita el aprendizaje siempre y cuando no se abuse de ella. Por su parte, SRI es el único lugar donde algunos docentes discrepan, al entender que la influencia de la primera lengua no siempre es positiva.

Independientemente de su empleo en el aula de L2, muchos autores coinciden en los beneficios que supone para el profesor el conocer la lengua materna de sus estudiantes de ELE. Las opiniones de nuestros participantes a este respecto son:

| ¿El profesor de idiomas ha de saber la L1 de sus alumnos? | | | |
|---|---|---|---|
| **El profesor ha de conocer la L1...** | **recuento** | **porcentaje** | **% acumulado** |
| Sí, es muy beneficioso | 7 | **35%** | 35% |
| No, como demuestra la experiencia | 7 | **35%** | 70% |
| No es necesario, pero sí conveniente | 5 | **25%** | 95% |
| Profesor nativo de L1 = abuso L1 | 1 | **5%** | 100% |
| **Total** | 20 | **100%** | |

**¿El profesor de idiomas ha de saber L1 de sus alumnos?**




Aunque diversas, las respuestas de los docentes dan clara cuenta de la multidimensionalidad de este fenómeno, y son todas congruentes:

1. Como afirma el 35% de los entrevistados, la experiencia demuestra que es posible enseñar un idioma de modo satisfactorio sin conocer la primera lengua del alumno.
2. Por tanto, desde luego no es necesario saber la L1 de los estudiantes, pero sí que es conveniente (25%), puesto que puede redundar en su beneficio, al realizar ejercicios contrastivos, dar traducciones y explicaciones gramaticales, comprender errores de interlengua... tal como sostiene el 35% de los docentes de esta investigación.
3. Finalmente, los mayores conocedores de la primera lengua de los alumnos son los profesores que la comparten con ellos (es decir, los no nativos de la L2), lo cual a veces puede redundar en un abuso de la L1 en el aula, no solo por parte de los docentes, sino muy especialmente por parte de los aprendices, que no hacen el esfuerzo de establecer la comunicación en lengua meta, tal como afirma el 5% de nuestros profesores.

Por tanto, en este caso sí podemos hablar de consenso entre los docentes, aunque sus respuestas apunten en distintas direcciones. Ninguno estima que el conocimiento de la primera lengua de sus estudiantes no sea algo positivo, aunque no se trata de un requisito para la docencia de lenguas extranjeras. El reparto de respuestas por centros no vincula necesariamente las opiniones de los profesores con su contexto de enseñanza:

| ¿El profesor de idiomas ha de saber la L1 de sus alumnos? | Nivel inicial – A | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | CIEE | | SRI | | UHM | |
| | Recuento | % | Recuento | % | Recuento | % |
| Sí, es muy beneficioso | 2 | 66,7% | 0 | 0% | 0 | 0% |
| No, como demuestra la experiencia | 0 | 0% | 0 | 0% | 3 | 100% |
| No es necesario, pero sí conveniente | 1 | 33,3% | 0 | 0% | 0 | 0% |
| Prof. nativo L1 = abuso L1 | 0 | 0% | 1 | 100% | 0 | 0% |
| **Total** | 3 | 100% | 1 | 100% | 3 | 100% |

Por ejemplo, en el nivel inicial, los tres entrevistados en Hawai convienen en que el conocimiento de la lengua materna de los alumnos no es estrictamente necesario para enseñar una segunda lengua, tal como demuestra la experiencia. Lo llamativo es que estos docentes son totalmente conocedores de la L1 de sus estudiantes, pero no parecen valorar especialmente este saber. CIEE, en cambio, le da más importancia. Todas sus instructoras comentaron que este conocimiento ayuda en buena medida a comprender los errores de los alumnos y a detectar las posibles transferencias, lo cual, en consecuencia, permite cierta anticipación al profesor, mientras que un profesor de SRI señaló que, en ocasiones, el hecho de que el docente comparta la L1 se traduce en una mayor presencia de ésta en el aula, algo que ninguno de los profesores nativos de la L1 manifestó en las entrevistas.

| ¿El profesor de idiomas ha de saber la L1 de sus alumnos? | Nivel intermedio – B | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | CIEE | | SRI | | UHM | |
| | Recuento | % | Recuento | % | Recuento | % |
| Sí, es muy beneficioso | 0 | 0% | 1 | 50% | 1 | 100% |
| No, como demuestra la experiencia | 1 | 33,3% | 0 | 0% | 0 | 0% |
| No es necesario, pero sí conveniente | 2 | 66,7% | 1 | 50% | 0 | 0% |
| Prof. nativo L1 = abuso L1 | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% |
| **Total** | 3 | 100% | 2 | 100% | 1 | 100% |

En el siguiente nivel, los enseñantes de CIEE se inclinan más hacia el "no", a pesar de que reconocen los beneficios de conocer la lengua materna de sus estudiantes, al igual que una de las profesoras de SRI. Otra compañera, junto con una colega de UHM, afirma que sí resulta muy beneficioso para el desarrollo de la clase de ELE. Por ejemplo, una docente de SRI apuntaba las ventajas de saber qué palabras se parecen en varias lenguas, qué vocablos son internacionales, como "hotel"; falsos amigos de otros idiomas...

| ¿El profesor de idiomas ha de saber la L1 de sus alumnos? | Nivel avanzado – C | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | CIEE | | SRI | | UHM | |
| | Recuento | % | Recuento | % | Recuento | % |
| Sí, es muy beneficioso | 1 | 100% | 1 | 33,3% | 1 | 33,3% |
| No, como demuestra la experiencia | 0 | 0% | 2 | 66,7% | 1 | 33,3% |
| No es necesario, pero sí conveniente | 0 | 0% | 0 | 0% | 1 | 33,3% |
| Prof. nativo L1 = abuso L1 | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% |
| **Total** | 1 | 100% | 3 | 100% | 3 | 100% |

En el nivel más alto, UHM muestra mayor variedad de opiniones. No sorprende, sin embargo, que en SRI predomine el "no, como demuestra la experiencia", pues se trata de profesores que, aun sin conocer la L1 de todos sus alumnos, enseñan español en nuestro país de una manera eficaz. Por su parte, el profesor de CIEE valora positivamente este conocimiento, que permite relacionar los contenidos de clase con la información de que ya disponen los estudiantes, relativa a su lengua o a su cultura.

En relación con esto, podemos referirnos al estudio de Peter Burden (2000) en Japón. En su caso, preguntó a los alumnos si el profesor debía conocer la lengua nativa de los aprendices. Un abrumador 87% dijo que sí, frente al 13% del no. También Prodromou (2001, 2002), en su trabajo sobre las percepciones de estudiantes griegos en clases de inglés, comprobó la misma cuestión. El 65% de los alumnos de nivel inicial y alrededor de la mitad de los de intermedio y avanzado consideraban que el profesor tenía que conocer la lengua materna de los aprendices. Tanto sus resultados como los nuestros dejan claro que, independientemente de que se emplee abiertamente en la clase de idiomas, siempre es un plus de calidad que el docente de lenguas conozca la lengua de sus estudiantes.

A lo largo de estas páginas hemos recogido las opiniones y creencias de profesores y alumnos en torno a las diferentes facetas que pueden abordarse respecto al papel de la primera lengua en el aprendizaje de una segunda. Dada la diversidad de cuestiones incluidas en los cuestionarios y entrevistas, no siempre ha habido acuerdo entre docentes y discentes; a menudo, ni siquiera dentro de cada uno de estos colectivos. Sin embargo, sus respuestas han puesto de manifiesto interesantes tendencias y puntos de vista que se transmiten, de un modo u otro, a la realidad del aula, en forma de actuaciones, políticas didácticas y muchas otras decisiones que tanto unos como otros toman a diario en las clases de español en nuestro país y fuera de él.

### 4.5. ¿Se cumplen las políticas lingüísticas de las instituciones de enseñanza respecto al empleo de la lengua nativa del estudiante?

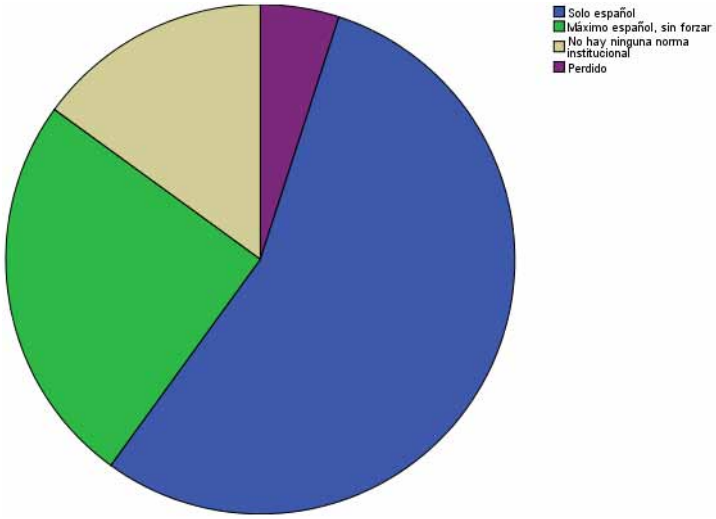
La última de las preguntas de investigación tiene que ver con la aplicación de las políticas educativas en el aula de ELE. Algunos de los estudios citados en el capítulo dos (Duff y Polio, 1990; Macaro, 2001; Chavez, 2003) recogen en sus páginas la importancia de las normas académicas vigentes en las instituciones de enseñanza de cara al uso (o la prohibición) de la primera lengua en el aula. En nuestro caso, no hemos querido dejar de lado este factor, que incluimos en las entrevistas con profesores.

A lo largo del proceso de observación de clases, mantuvimos distintos encuentros informales con los responsables de los programas de ELE participantes en el estudio. En los tres casos, como es lógico, los directores se mostraron totalmente a favor de emplear la lengua meta tanto cuanto fuera posible. Específicamente en SRI, que recibe a alumnos de muy diversas nacionalidades en España, se espera de sus profesores que hagan del español el único medio de comunicación con el estudiante. Como vimos en las encuestas, tales son las expectativas de muchos aprendices. De hecho, la jefa de Área de los Cursos de Español de SRI, la profesora Pilar Escabias, comentó que en las evaluaciones del curso que piden a los alumnos, éstos expresan con frecuencia su opinión a este respecto, especialmente cuando algún docente cambia de código en el aula. En el caso de CIEE, el esfuerzo por emplear únicamente el español en las interacciones de clase es considerable, dado el perfil monolingüe del alumnado. El director de la sede de Alicante, Francisco Díez, conciencia de esta necesidad no solo a los profesores, sino muy especialmente a los alumnos. Es más, los estudiantes de nivel avanzado llegan a comprometerse oficialmente a hablar únicamente español durante su estancia en nuestro país. Sin embargo, a la vez, la institución valora enormemente los conocimientos de la L1 (el inglés) que el profesor lleva consigo al aula y su profesorado suele contar con formación avanzada en lengua inglesa. No en vano, algunos cursos de contenido, en los niveles más bajos, se imparten en este idioma. Fuera de nuestras fronteras, el jefe de la sección de español en UHM, el doctor Paul Chandler, también insiste en los beneficios de un uso extensivo de la lengua meta, y es uno de los factores que se tiene en cuenta a la hora de supervisar a los *Teaching Assistants* durante sus prácticas docentes.

Independientemente del testimonio de los responsables de cada institución, a los profesores se les preguntó por las normas vigentes en su centro de enseñanza. Éstas fueron sus respuestas:

| Norma de la institución sobre el uso de la L1 en clase de ELE, según los docentes | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **Norma de la institución** | | **recuento** | **%** | **% válido** | **% acum.** |
| **Válidos** | Solo español | 11 | 55% | **57,9%** | 57,9% |
| | Máximo español, sin forzar | 5 | 25% | **26,3%** | 84,2% |
| | No hay ninguna norma institucional | 3 | 15% | **15,8%** | 100% |
| | Total | 19 | 95% | **100%** | |
| **Sin respuesta (perdidos)** | | 1 | 5% | | |
| **Total** | | 20 | 100% | | |

**Norma institución**

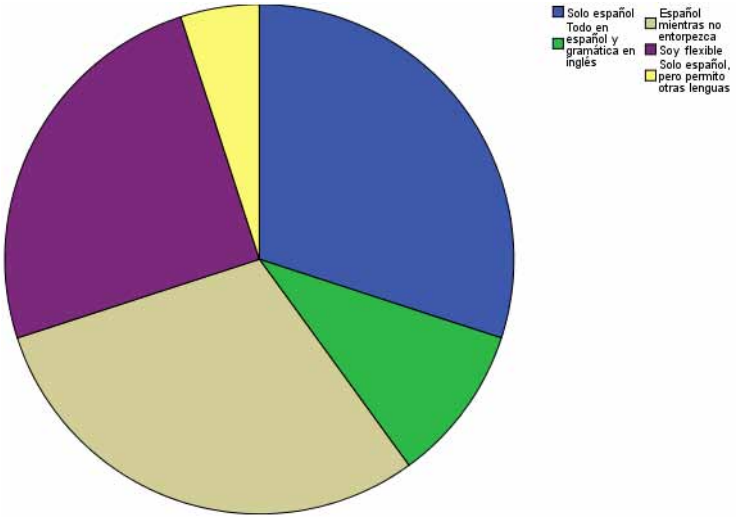



Más de la mitad de los entrevistados (57'9%) respondió que la norma consistía en la utilización exclusiva de la L2. Algo más de la cuarta parte (26'3%) mostró una visión más flexible, en el sentido de que había de emplearse todo el español posible pero sin renunciar a otros recursos que pudieran agilizar el progreso de la clase de ELE. Finalmente, un 15'8% contestó que no existía ninguna norma institucional, lo cual parece contradecir, en cierto modo, las afirmaciones de los directores, que sí se refieren a una política de actuación en el aula más o menos explícita.

La última cuestión que incorporamos a esta pregunta de investigación es si, con independencia de las normas del centro, los propios docentes aplican sus pautas personales en cuanto al empleo de la primera lengua. Es aquí donde se mostraron más permisivos en relación con la L1, como muestran los datos:

| Norma personal | | | |
|---|---|---|---|
| **Norma personal** | **recuento** | **porcentaje** | **% acumulado** |
| Solo español | 6 | **30%** | 30% |
| Todo en español y gramática en inglés | 2 | **10%** | 40% |
| Español mientras no entorpezca | 6 | **30%** | 70% |
| Soy flexible | 5 | **25%** | 95% |
| Solo español, pero permito otras lenguas | 1 | **5%** | 100% |
| **Total** | 20 | **100%** | |

**Norma personal**




Frente al 30% que defiende el uso exclusivo del español, el resto se mueve en posiciones más o menos flexibles en cuanto a la incorporación de la lengua materna como herramienta posible en el aula de ELE, como el profesor de SRI que afirma que su discurso es únicamente en español pero permite a los alumnos emplear su primera lengua en clase. Dicha postura concuerda claramente con las directrices del MCER, que da primacía a las necesidades del aula y las decisiones del profesor en cada caso.

Por instituciones y niveles, el reparto fue el siguiente:

| **Norma personal** | **Nivel inicial – A** | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | **CIEE** | | **SRI** | | **UHM** | |
| | Recuento | % | Recuento | % | Recuento | % |
| Solo español | 0 | 0% | 1 | 100% | 0 | 0% |
| Todo en español y gramática en inglés | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% |
| Español mientras no entorpezca | 1 | 33,3% | 0 | 0% | 2 | 66,7% |
| Soy flexible | 2 | 66,7% | 0 | 0% | 1 | 33,3% |
| Yo solo español, pero permito otras lenguas | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | % |
| **Total** | 3 | 100% | 1 | 100% | 3 | 100% |

Los docentes de CIEE y UHM reflejan una mayor flexibilidad en cuanto al empleo de la L1 en el aula de ELE, frente a la postura de la docente de SRI, que prefiere una didáctica exclusivamente en L2, lo cual está en perfecta consonancia con los grupos a los que cada uno enseña. En cualquier caso, todos coinciden en la necesidad de emplear la máxima lengua meta posible. Por ejemplo, el profesor nº 19, de UHM, nos dejaba una preciosa metáfora al respecto:

> Mi norma es seguir en español y, si ellos no entienden, a lo mejor van a tener que aprender cómo mantener tranquilamente ambiente ambiguo... conocer el área gris, porque el mundo no es blanco y negro y tampoco una clase de español. A veces tienes que... les digo eso al principio... o sea, a veces un día les digo algunas cosas en inglés explicando cómo va la experiencia, que el idioma... hay que usar el idioma porque es como entrar en un barrio. Al principio no conoces el barrio, no conoces ninguna casa, ningún destino, nada, pero poco a poco... luego, el tercer día, la segunda semana vas reconociendo caras, casas, gente... Es como conocer un barrio, como usar el subjuntivo, por ejemplo. Usar el pretérito imperfecto es como conocer otras calles del barrio y cada vez que vas caminando por ese barrio... es más fácil.

También nuestros docentes ponen de manifiesto la metaforización a que se presta el aprendizaje de idiomas y, más concretamente, los usos de L1 y L2.

| Norma personal | Nivel intermedio – B | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | CIEE | | SRI | | UHM | |
| | Recuento | % | Recuento | % | Recuento | % |
| Solo español | 2 | 66,7% | 1 | 50% | 0 | 0% |
| Todo en español y gramática en inglés | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% |
| Español mientras no entorpezca | 1 | 33,3% | 0 | 0% | 0 | 0% |
| Soy flexible | 0 | 0% | 1 | 50% | 1 | 100% |
| Yo solo español, pero permito otras lenguas | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% |
| **Total** | 3 | 100% | 2 | 100% | 1 | 100% |

En intermedio, las profesoras de CIEE dan cuenta de la norma que, efectivamente, han aplicado en el aula: solo español, aunque con cierta flexibilidad hacia los estudiantes, al igual que en el caso de SRI.

| Norma personal | Nivel avanzado – C | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | CIEE | | SRI | | UHM | |
| | Recuento | % | Recuento | % | Recuento | % |
| Solo español | 0 | 0% | 2 | 66,7% | 0 | 0% |
| Todo en español y gramática en inglés | 1 | 100% | 0 | 0% | 1 | 33,3% |
| Español mientras no entorpezca | 0 | 0% | 0 | 0% | 2 | 66,7% |
| Soy flexible | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% |
| Yo solo español, pero permito otras lenguas | 0 | 0% | 1 | 33,3% | 0 | 0% |
| **Total** | 1 | 100% | 3 | 100% | 3 | 100% |

En el nivel final, llama la atención la respuesta de un docente de CIEE y otro de UHM (curiosamente, ambos hombres): dan la clase en español pero ofrecen las claves gramaticales en inglés, quizá por el énfasis gramatical de estos cursos. Por su parte, el

equipo de SRI sigue una clara política de uso exclusivo de la L2 (tal como esperan los estudiantes, no lo olvidemos), aunque uno de los profesores (un hombre, de nuevo) sí permite a los alumnos servirse de la primera lengua cuando lo necesiten (por ejemplo, en los diálogos colaborativos con sus compañeros).

Estas son las opiniones y pareceres de los participantes en nuestra investigación al respecto de las políticas discursivas que han de aplicarse en el aula de ELE. Ahora bien, la pregunta de investigación es si esas normas de cada institución se cumplen en clase. Para ello, hemos de retomar los datos con los que abríamos este capítulo, relativos al porcentaje de uso de la primera lengua en las lecciones de español:

| % de uso de la L1 en el aula de ELE | Porcentaje de uso de la L1 en el aula de ELE | | |
|---|---|---|---|
| | CIEE | SRI | UHM |
| Nivel inicial – A | 31,8% | 15,7% | 34,1% |
| Nivel intermedio – B | 5,2% | 10,9% | 27% |
| Nivel superior – C | 20,2% | 0,4% | 18,2% |

Estos porcentajes, procedentes de la observación de clase, incluyen tanto el habla del profesor como las intervenciones de los alumnos. Es decir, aunque la clase se condujera únicamente en español, como sucede en el nivel intermedio de CIEE o en el intermedio y en el superior de SRI, la primera lengua todavía dejaría su huella en el aula, a través de las aportaciones de los estudiantes.

¿Se cumplen, pues, las normas de cada centro? A pesar de la divergencia existente entre las directrices de las instituciones y la política personal de algunos docentes, por un lado, y entre éstas y la realidad del aula, por otro, lo cierto es que todos comparten un mismo objetivo: proporcionar a los estudiantes el máximo input de L2 a fin de conseguir los mayores (y más rápidos) progresos en el aprendizaje de español. En ocasiones, eso pasa por aludir o emplear, de hecho, la primera lengua de los aprendices, lo cual, más que leerse como un incumplimiento de la norma (o una incapacidad del profesor para conducir la lección exclusivamente en lengua meta), debiera interpretarse como el aprovechamiento de una herramienta a disposición del aula, de la cual más del 90% de los alumnos dicen servirse a la hora de enfrentarse a la tarea de aprender una lengua distinta de la suya.

# 5. Conclusiones

## 5. 1. Recapitulación: revisión de hipótesis y resultados

A lo largo de estas páginas, hemos presentado nuestro estudio sobre la lengua materna en la clase de ELE y la preocupación que ello suscita entre los docentes (capítulo uno), lo cual nos ha llevado a revisar las investigaciones realizadas sobre el empleo de la lengua nativa de los aprendices en la clase de idiomas y a tratar de dilucidar cuál puede ser su papel en ella (capítulo dos). A la vista de que en los trabajos sobre ELE apenas se había abordado el cambio de código en el aula, hemos mostrado al detalle el diseño de nuestro trabajo (capítulo tres), cuyos resultados acabamos de presentar (capítulo cuatro). Este es, por tanto, el momento de hacer balance.

Respecto a la fundamentación teórica que presentamos al comienzo, lo cierto es que hemos hallado más bibliografía sobre el tema de la que esperábamos, lo cual ha enriquecido profundamente nuestro punto de partida. Igualmente, el desarrollo de la metodología y la recogida de datos han supuesto una continua reflexión en torno al modo de acceder a la realidad del aula de lenguas y a los procesos que tienen lugar en ella. La oportunidad de entrar a las clases ha constituido todo un privilegio del que hemos gozado durante meses y que ha supuesto el mejor curso de formación al que un docente puede aspirar. La otra cara de la moneda ha sido, sin duda, la codificación de los datos (tantos y tan variados) para el estudio estadístico pero, finalmente, el SPSS se ha revelado como un fiel aliado en el tratamiento cuantitativo de la investigación y nos ha permitido una gran combinación de números y variables cuyo fruto ha sido la infinidad de tablas y gráficos que el investigador había de desentrañar. Ésa es, sin duda, nuestra mayor aportación.

Decía Rod Ellis hace ya veinte años: "There is little information on which to base any firm conclusions regarding the use of the L1" (1992: 46-47). Nosotros hemos tratado de contribuir a solventar dicha situación mediante este estudio, a la vez que contribuíamos a cubrir una de las lagunas de la investigación en el aula de ELE, que hemos canalizado a través de las diez preguntas de investigación que ahora repasamos.

La primera de ellas era: "**¿Se emplea la L1 en la enseñanza actual de ELE?**". Casi el 80% de los alumnos participantes en nuestra investigación había aprendido español en clases donde se hacía uso, en mayor o menor medida, de su primera lengua. En nuestro estudio, la observación de clases constató una horquilla de uso de la primera lengua que iba desde prácticamente el 0% en las clases de nivel superior de SRI, hasta el 34% de los principiantes de UHM. La media de uso, pues, era de aproximadamente el 20%: 27'2% en el nivel inicial, 14'3% en el intermedio (casi la mitad) y 12'9% en el avanzado. A la vista de los datos, cabe decir que sí se emplea la primera lengua en la enseñanza actual de ELE. De las veintisiete clases de español visitadas, solo en tres de ellas (las correspondientes a la última etapa de aprendizaje de SRI) no se empleaba la lengua nativa de los estudiantes. Por tanto, podemos afirmar que sólo los grupos multilingües, en fases avanzadas del aprendizaje, prescinden de su primera lengua para estudiar otra.

Al preguntar a los alumnos por esta cuestión, la mayoría confirma que el español

es la lengua predominante en sus clases, si bien el inglés, como lengua nativa o lengua franca, se abre hueco para solventar las posibles dificultades comunicativas. De hecho, los propios estudiantes afirman comunicarse mayoritariamente en la lengua meta, aunque algunos (algo más del 13%) admiten emplear su primera lengua en la relación con los compañeros.

En el caso de los docentes, tan solo un 20% sostiene que no emplea la L1 de sus estudiantes; el resto lo hace en mayor o menor medida. Los principales motivos para su uso son la rapidez y la comprensión que imprime al aula. También los instructores que, específicamente, enseñan español en nuestro país, se sirven de ella para combatir los efectos negativos de los factores afectivos que rodean al aprendiz.

En segundo lugar teníamos: "**¿Qué funciones realiza el cambio de código en el aula a través de las distintas partes de la clase?**". Para empezar, cuantificamos la presencia de la primera lengua en diversos momentos de la lección de español. Vimos, por ejemplo, que se halla totalmente ausente de saludos y despedidas, y que su uso para explicar las normas del curso está en relación directa con la institución de enseñanza: predominio del inglés (L1) en CIEE y UHM frente a la absoluta presencia del español en SRI. También en explicaciones e instrucciones su utilización se incrementa en los centros de alumnado monolingüe, si bien de forma más acusada en las postactividades, que constituyen un momento de particular reflexión metalingüística. Además, su uso es especialmente elevado a la hora de consultar dudas al docente, así como al tratar los contenidos extraescolares.

La triangulación de los datos nos ofrece una imagen más completa de las funciones que desempeña la lengua nativa de los aprendices. Al preguntar a los profesores cuándo empleaban la L1, la mayoría vinculó su uso con las explicaciones gramaticales (26'9%), la traducción de vocabulario (11'5%) y las dificultades de comprensión (11'5%), aunque también tuvieron cabida los factores afectivos, como el combatir la ansiedad (11'5%) o crear un clima de confianza (15'4%), especialmente en el contexto de segunda lengua, lo que demuestra que su uso no solamente responde a factores lingüísticos, sino también sociales y psicológicos.

La tercera de las preguntas de investigación, que no hemos tratado en el capítulo anterior, era: "**¿De quién parte el uso de la L1?**", lo cual nos llevaba a mirar hacia las observaciones de clase y, en concreto, hacia los discursos de profesores y alumnos. Resumimos brevemente los datos con los que contamos. En el primer caso, la computación global apunta a casi un 70% de uso de la L2 en el discurso general del aula por parte del profesor, cuya expresión oral en L1 no llega al 10%. Evidentemente, el filtrado de estos números por contextos y niveles acentúa determinadas líneas de actuación: apenas hay secuencias enteramente en L1 en SRI, si bien su uso sobrepasa el 10% en todas las clases de UHM. Sabemos, también, que el nivel intermedio de CIEE muestra un abrumador empleo de la lengua meta tan solo comparable a la clase superior de SRI, lo cual responde, como sabemos, a las creencias de las responsables de docencia.

Por parte del alumno, la proporción de L1 en su comunicación con el profesor es mucho mayor que la de éste con él, y resulta especialmente elevada en su interacción con los compañeros: tan solo se utiliza el español poco más del 20% de las veces.

La mayoría de turnos de palabra entre estudiantes son, por tanto, en lengua materna (54'2%), con cierta presencia de las intervenciones híbridas (12'9%). Por ello, a la vista de la información que obtuvimos en las observaciones, resulta evidente que la primera lengua se introduce en el aula sobre todo gracias a los aprendices, con especial incidencia en la interacción entre ellos.

Más sorprendente resultó la opinión que demuestran los aprendices: más del 75% afirmó hablar únicamente español en la clase de ELE. Es decir, apenas un 20% "confesó" cambiar de código al relacionarse con sus compañeros o en momentos puntuales en que su primera lengua era la única vía de comunicación, por la falta de proficiencia en L2. La mayoría enumeró diversas estrategias comunicativas que ponía en marcha cuando fallaba el español, de entre las que el recurso a su primera lengua ocupaba el cuarto lugar, por detrás de los circunloquios, la petición de ayuda al profesor y la consulta al diccionario. En esta línea, casi el 80% de los encuestados respondió que nunca solicitaba el uso de otra lengua en clase.

Esta visión contrasta fuertemente con la de los instructores de ELE, a quienes les preguntamos de quién partía el uso de la L1 en el aula: la mitad de ellos comentó que nacía de los estudiantes. Un 10% respondió que de ninguno, mientras que el 25% dijo que de ambos.

La conclusión respecto a esta divergencia entre observación, entrevistas y encuestas radica, sin duda, en los aprendices: al afirmar que emplean mayoritariamente la L2 quizá no estén considerando la parte de discurso que dirigen a sus compañeros, o pretenden hacer creer a los encuestadores que su comportamiento responde a las buenas prácticas de clase (que consisten en comunicarse en lengua meta tanto como sea posible). Tampoco es desdeñable que su percepción no se corresponda con la realidad, en el sentido de que realmente no sean conscientes del gran empleo que hacen de su primera lengua.

La cuarta pregunta de investigación, a la que tampoco nos hemos referido en páginas anteriores puesto que será tratada en un artículo próximamente, presentaba una doble vertiente: "**¿Se recurre al análisis contrastivo o al uso de materiales bilingües en la enseñanza y aprendizaje de español?**". En cuanto al primero, la observación de clases dejó un 3% de turnos de habla orientados a comparar L1 y L2 de entre el recuento total (157 intervenciones en este sentido). Casi la mitad (43'9%) se realizaron en español; algo menos, únicamente en inglés (35'7%), junto a un 20'4% de secuencias mixtas. La mayoría de casos (91) se acumuló en UHM. En CIEE documentamos justamente la mitad, 45, por tan solo 21 de SRI. La tendencia es muy evidente: los grupos monolingües hacen un uso extensivo del AC, frente a los multilingües que, además, realizan el contraste especialmente con respecto al inglés. Además, el contexto de lengua extranjera parece más proclive al empleo de esta técnica.

No obstante, también cabe hacer otra lectura de los datos: una de las diferencias básicas entre UHM y los grupos de Alicante es que estos últimos únicamente se dedican a estudiar español en nuestro país; no tienen más obligaciones "de aprendizaje". Es decir, su tarea consiste básicamente en aprender el idioma. En cambio, los estudiantes de Hawai cursan ELE entre muchas otras asignaturas, de modo que no se produce esa concentración en la lengua meta que sí tienen quienes la aprenden en inmersión. Ello puede explicar por qué las aulas de español de UHM favorecen el aumento de la conciencia metalingüística de los aprendices: es uno de los medios de que disponen

para hacer más real la lengua a los estudiantes. Dicha necesidad no es tan fuerte con los aprendientes de segunda lengua, cuyo masivo contacto con la lengua meta probablemente les haya hecho más sensibles a la comparación interlingüística, que realizan mentalmente sin necesidad de que el profesor la incorpore a sus explicaciones.

Por otro lado, los datos de las observaciones no parecen vincular el empleo del AC con un determinado nivel de enseñanza: en CIEE, la mayoría de instancias comparativas se concentra en el nivel inicial; en SRI, en el nivel intermedio y, en UHM, en el superior. Sí parece haber relación significativa entre el contexto de aprendizaje y la lengua en que se realiza la comparación, pues UHM presenta la mayor proporción de AC en L1 como lengua vehicular.

Al preguntar a los alumnos por esta cuestión, las opiniones se dividen casi en partes iguales entre el "sí" y el "no". Nuestros datos apuntan a unas actitudes más positivas hacia el AC en los niveles más bajos, que van decreciendo conforme aumenta la competencia de los aprendices, algo que ya había sido comprobado en estudios como el de Prodromou (2001). Los datos de los profesores muestran un gran consenso con los estudiantes. Si bien un 65% lo considera beneficioso, el resto estima que los mayores obstáculos para su integración en el aula proceden del desconocimiento gramatical de su primera lengua que muchos estudiantes muestran, lo cual puede provocar más confusión que comprensión.

En cuanto a los materiales, la observación de clases revela un empleo mayoritario de textos monolingües, de modo que las fuentes bilingües ocupan sólo el 15'6% del tiempo de clases observado. El reparto por instituciones es muy claro: frente al 100% de SRI y el casi 93% de CIEE, UHM muestra un reparto 60% bilingüe – 40% monolingüe que se mantiene constante en los tres niveles de competencia. Cabe decir entonces que el contexto condiciona la selección de materiales, con independencia del perfil lingüístico del grupo.

Por su parte, los alumnos se decantan en más del 70% de los casos por el material monolingüe, sin que puedan vincularse sus preferencias con los centros de enseñanza o su índice de proficiencia en la L2: se trata de una cuestión absolutamente personal. Por su parte, los instructores de ELE no parecen tener tan clara la selección de material: solo el 45% admite sin reservas su predilección por las fuentes exclusivamente en español. Muchos de ellos relacionan esta decisión con el nivel de conocimientos de los aprendices, algo que, a tenor de las observaciones de clase, no parece guardar relación.

La quinta pregunta de investigación se interesaba por las **diferencias de uso y función de la primera lengua en los distintos niveles de enseñanza**. Acabamos de mencionar que se trata de un factor que condiciona, entre otros, la selección de manuales (bilingües o monolingües) por parte del profesor, a juzgar por sus respuestas. En el caso de las observaciones de clase, creemos hallar cierta correlación entre el nivel de conocimiento y el empleo de la L1, de modo que cuanto más asciende el primero, más se reduce el segundo. Ahora bien, hemos dado sobrada cuenta de la significativa excepción que supuso el nivel intermedio de CIEE, que lejos de rebatir las tendencias apuntadas por el resto de grupos, ha enriquecido notablemente las aportaciones de nuestro trabajo, al demostrar el verdadero valor de las creencias sobre la enseñanza y la repercusión que poseen las políticas de clase en el desarrollo de las lecciones de español. De hecho, su mayoritaria utilización de la lengua meta en clase no invalida la teoría de que existe

una relación directa entre la proficiencia de los alumnos y el uso de la primera lengua, sino que remarca que las propias actitudes y actuaciones de los docentes permiten cierta "manipulación" de lo que, *a priori*, se espera que suceda en el aula.

En cuanto a las funciones que desempeña la lengua materna, en los niveles más bajos se emplea prácticamente para todo, mientras que en clases más elevadas su aparición parece más probable en la explicación de las normas del curso a los grupos monolingües, durante el tratamiento de contenidos extraescolares y en el desarrollo de preactividades y postactividades. Cabe matizar que la incidencia del factor "nivel" apenas se manifiesta en las funciones que realiza la lengua materna en las clases de SRI, donde la mayoría de papeles son desempeñados por la L2, excepto en lo relativo a cuestiones extraescolares. La conclusión general es que, según nuestros datos, el nivel de competencia de los alumnos no implica el desarrollo de unas u otras funciones por parte de la primera lengua, sino más bien una reducción proporcional de su uso. Esta afirmación es avalada por los docentes, cuya disparidad de respuestas en torno a esta cuestión pone de relieve la cautela con la que hemos de tratar este tema.

Nuestra sexta pregunta de investigación rezaba: "**¿Qué características específicas presentan los grupos monolingües frente a los multilingües en cuanto al uso de la lengua nativa de los alumnos?**". No la hemos tratado específicamente porque al presentar los datos de las instituciones por separado en cada una de las cuestiones que sí hemos tocado a fondo, la influencia del factor perfil estaba presente en todas ellas. En cualquier caso, podemos decir que una de esas diferencias entre grupos radica en un mayor empleo del análisis contrastivo en el aula por parte de los monolingües. Aunque, sin duda, la más evidente es el incremento de la presencia de la primera lengua entre los grupos que comparten una lengua de referencia, como es el inglés para CIEE y UHM. Los datos de uso establecen un porcentaje significativamente superior en ambas instituciones, con la salvedad, de nuevo, del nivel intermedio de CIEE, cuya política discursiva la acerca más a SRI. En cuanto a las funciones que desempeña la L1 en las aulas, la mayor diferencia entre grupos estriba en la traducción de vocabulario, que se muestra más abundante en SRI, frente al resto de grupos; quizá, por el empleo de materiales solo en L2. Por su parte, las clases de americanos exhiben porcentajes de lengua materna superiores especialmente en las instrucciones y explicaciones, que SRI parece compensar aumentando el andamiaje entre sus aprendices (realizado, gran parte del tiempo, en L1 o en inglés como lengua de mediación).

En séptimo lugar, y en la misma situación que la anterior, teníamos: "**¿Es relevante el contexto de aprendizaje a la hora de emplear la primera lengua de los aprendices?**", que trataba de hallar algún tipo de relación entre el cambio de código y la enseñanza de español como segunda lengua o como lengua extranjera. Es decir, si antes oponíamos SRI (alumnado multilingüe) a CIEE y UHM (monolingües), ahora la oposición es distinta: SRI y CIEE (segunda lengua) frente a UHM (lengua extranjera). Nuestro análisis partió del porcentaje de uso de la primera lengua en cada institución, lo cual dejó muy claro que el perfil de los aprendices estaba por encima del contexto; es decir, que las proporciones de uso de la L1 de CIEE no se aproximaban tanto a SRI (con quien comparte contexto de enseñanza) cuanto a UHM (con quien comparte el tipo de estudiantes). Desde ese punto de vista, cabría decir que no a la pregunta de

investigación. Ahora bien, al tomar en consideración la visión de los docentes, el panorama cambia: más del 70% estima que el contexto sí es relevante a la hora de integrar la L1 en el aula de L2, pero las razones argüidas son diferentes. Lo más llamativo en torno a esta cuestión fue el testimonio de los aprendices: aparte de mostrar su preferencia por el empleo exclusivo de la L2 en el aula, más de un 10% añadió que ello había de ser así "porque estamos en España", vinculando directamente el contexto de aprendizaje con el discurso en el aula. Hubo consenso mayoritario entre docentes y discentes al considerar que un incremento en la proporción de primera lengua en la lección de ELE perjudicaría a los estudiantes, si bien las mayores discrepancias se presentaron al valorar si la clase había de conducirse únicamente en español.

Como octavo punto, nuestra investigación atendía a **si hacen un uso distinto de la L1 los profesores nativos y los no nativos de la L2**, tema que no hemos tocado aquí porque será tratado con más profundidad en un trabajo futuro. Casi un tercio de los docentes de nuestro estudio eran hablantes nativos de la primera lengua de los alumnos, concentrados en UHM. Respecto al porcentaje de uso de la lengua materna, la observación de clases no reveló ninguna diferencia con respecto a los profesores nativos de español, más allá de las contextuales o relacionadas con el origen lingüístico del alumnado. Sus comportamientos discursivos eran semejantes a sus colegas de institución nativos o, a lo sumo, asimilables a los de los compañeros de CIEE. Tampoco las funciones asignadas a la primera lengua sugirieron diferenciación alguna achacable a la condición del profesor de nativo o no nativo de la L2, en consonancia con los resultados de otros estudios en esta misma línea. Por tanto, la respuesta a si los docentes no nativos hacen un uso distinto de la primera lengua es "no".

En noveno lugar, analizamos las **creencias, opiniones y actitudes de docentes y discentes hacia el uso de la primera lengua en la clase de español**. Sin duda, la que mayor consenso generó, como en otros estudios similares, fue: "¿Usas tu primera lengua para aprender?". Casi el 95% respondió afirmativamente, con diversos ejemplos de uso. Uno de los datos más relevantes que dejó esta pregunta del cuestionario fue la sugerencia de que los aprendices van "desprendiéndose" del apoyo de su primera lengua conforme van progresando en la L2. Del mismo modo, el aumento en la competencia en lengua meta lleva consigo una mayor conciencia metalingüística. En cambio, la cuestión de si la L1 debe emplearse en el aula generó más debate. Casi la mitad de los profesores (40%) se manifestó en contra, especialmente en los niveles avanzados. Los estudiantes fueron algo más allá, al aumentar este porcentaje por encima del 60%. Curiosamente, los docentes no acertaron cuáles eran las preferencias de los alumnos sino cuando se pusieron ellos mismos en la piel del aprendiz, recordando sus propias experiencias al estudiar idiomas. Casi todos reconocieron el peso que poseen las creencias para la práctica didáctica, aunque un 15% comentó que a veces no es posible acomodar la actuación en el aula con las creencias personales.

Una de las preguntas más complejas fue: "¿Qué papel tiene tu primera lengua en el aprendizaje de español?", a la que casi un tercio de los estudiantes no supo contestar. Los alumnos de nivel inicial valoraron positivamente la contribución de su L1 al proceso de adquisición del español, aunque en el resto de clases las opiniones se diversificaron más entre las ventajas y los inconvenientes. Por su parte, los instructores de ELE es-

timaron casi unánimemente (85%) que la primera lengua puede facilitar el aprendizaje de otro idioma. Igualmente, consideran que es positivo que el docente conozca la lengua materna de sus estudiantes, aunque no se trata de un requisito, pues la experiencia demuestra que es posible enseñar un idioma sin tener referencias de la primera lengua de los alumnos.

La última pregunta de investigación que propusimos era: "**¿Se cumplen las políticas educativas de la institución de enseñanza respecto al uso de la L1 en el aula de español?**", que enlaza directamente con la que abría este capítulo: "¿Se emplea la L1 en la enseñanza actual de ELE?". Los directores de los centros de ELE de nuestro estudio defendían una firme política de uso máximo de la lengua meta, si bien no todos los docentes eran conscientes de esa norma, tal como revelaron las entrevistas. La mayoría de ellos se mostró ciertamente flexible en cuanto a la posibilidad de permitir otras lenguas en el aula, sobre todo entre los grupos monolingües. De hecho, esta tendencia es la que confirman las observaciones de clase, en las que la primera lengua parece abrirse hueco en diverso grado. Desde ese punto de vista, la realidad del aula responde más a las creencias de los docentes que a las políticas del centro. Sin embargo, estas políticas lingüísticas están en consonancia, según cabe leer en las encuestas, con las expectativas de los alumnos, que son, en última instancia, la razón de ser de las instituciones de enseñanza.

Tras esta recapitulación de los principales resultados de la investigación, estamos en disposición de retomar las hipótesis de las que partíamos, para confirmarlas o refutarlas:

1. **La lengua materna de los alumnos se emplea en todas las clases de español, en todos los niveles y en todos los contextos.**
   La observación de clases demuestra que la primera lengua de los alumnos se emplea en la mayoría de clases de español: en algunos contextos, como el de lengua extranjera, en todos los niveles, pero no en todos los grupos cuando el ambiente es el de segunda lengua. Es decir, hay clases de español en las que no se utiliza la lengua nativa de los alumnos, como en las clases más avanzadas de SRI. Por tanto, es posible **refutar** dicha hipótesis.

2. **La lengua materna de los alumnos se emplea con la misma frecuencia y funciones en todas las partes de la clase.**
   De nuevo, la observación de clases nos permite afirmar que hay partes de la clase que favorecen un mayor uso de la L1, como las preactividades y las postactividades, así como el tratamiento de los contenidos extraescolares. En consecuencia, también en este caso podemos **refutar** el planteamiento de partida.

3. **La lengua materna de los alumnos es empleada con la misma frecuencia y funciones por los profesores y por los estudiantes.**
   Los datos dejan claro que los estudiantes realizan un mayor empleo de la primera lengua en términos de frecuencia de uso, a pesar de que contradijeran esta afirmación en los cuestionarios. Respecto a las funciones, también son distintas: los docentes se sirven de la L1 para dar instrucciones, explicar o traducir el vocabulario,

mientras que los aprendices lo hacen para expresar opiniones o conseguir un clima de entendimiento entre los compañeros, en la construcción de la intersubjetividad a la que se refieren los defensores de la teoría sociocultural del aprendizaje, y que permite a los alumnos gestionar las tareas y establecer ese andamiaje entre ellos. Al fin y al cabo, todos la utilizan para comunicarse pero, al igual que los papeles de docente y discente son diferentes en el aula, así lo son los fines para los que se requiere la primera lengua. Así, podemos también **refutar** esta tercera hipótesis.

4. **En todas las clases de español se realiza análisis contrastivo L1/L2 y se emplean materiales bilingües.**
   En la cuarta pregunta de investigación, constatamos casos de AC en todos los grupos observados, si bien con distinta presencia: la mayoría de secuencias contrastivas se localizó en UHM; después, en CIEE y, por último, en SRI. La escasez de ejemplos en esta última institución sugiere que no se trata de una técnica habitual en sus clases. Respecto a los materiales bilingües, su uso no se documentó en SRI en ningún caso, frente al 60% de veces que se observó en UHM. Por su parte, CIEE presentó una escasa proporción de empleo de textos en inglés y español. Cabe, pues, **refutar** esta afirmación.

5. **La lengua materna de los alumnos se emplea con la misma frecuencia y funciones en todos los niveles de aprendizaje.**
   A este respecto, los datos son, sin duda, contundentes: la frecuencia de uso de la L1 decrece conforme aumenta la competencia de los aprendices, si bien las funciones se mantienen relativamente constantes en los tres niveles. Lo que parece cambiar, en todos los casos, es el porcentaje de uso de la primera lengua de los estudiantes. De este modo, no podemos sino **refutar** la hipótesis.

6. **La lengua materna de los alumnos se emplea con la misma frecuencia y funciones en los grupos monolingües y en los multilingües.**
   Igualmente, los números son muy claros para esta cuestión: los grupos multilingües presentan un porcentaje de uso de la L1 considerablemente menor en comparación con los monolingües, al igual que el número de funciones que desempeña en el aula. De hecho, este factor es uno de los que más diferencias marca en cuanto al papel de la lengua materna. Por ello, **refutamos** también esta teoría.

7. **La lengua materna de los alumnos se emplea con la misma frecuencia y funciones en las clases de español como segunda lengua (es decir, en España) y en las clases de español como lengua extranjera (es decir, en el extranjero).**
   Este es uno de los asuntos en los que la observación de clases ha puesto de acuerdo tendencias casi contradictorias, pues unos niveles de conocimiento parecían confirmar esta hipótesis, mientras otros la refutaban; al menos, en lo que se refiere a la cantidad de uso de la L1. Paralelamente, algunas funciones sí resultan distintas en virtud del contexto: más traducción de ejemplos y AC en las clases de lengua extranjera, frente a la vinculación con los factores afectivos en contexto de segunda lengua. Por otro lado, tanto encuestados como entrevistados demuestran mayor consenso a la hora de valorar la importancia del contexto de aprendizaje: sí importa, e incide

directamente en la elección lingüística que se produce en el aula, de modo que "lo esperable" en inmersión es un empleo casi exclusivo de la lengua meta, mientras que en la enseñanza de español como lengua extranjera hay una mayor "tolerancia" hacia el cambio de código. Esto nos lleva a **refutar** la séptima hipótesis.

8. **La lengua materna de los alumnos se emplea con la misma frecuencia y funciones por parte de los profesores nativos y no nativos de la L2.**
   Una de las cuestiones más claras ha sido la respuesta a esta cuestión. Distintos parámetros de la observación de clases (porcentaje de uso de la L1, análisis de la expresión oral de los docentes y de las funciones asignadas a la primera lengua) apuntan hacia la misma dirección: no existen diferencias entre los profesores nativos y no nativos de la L2 a la hora de emplear la lengua materna en el aula; ni en cuanto a proporción de uso, ni en las funciones que realiza. Por tanto, cabe **confirmar** la octava afirmación.

9. **Tanto los profesores como los alumnos presentan creencias y actitudes positivas hacia el empleo de la lengua materna en el aula de español.**
   En noveno lugar, el análisis de creencias y actitudes de docentes y discentes revela dos tendencias contrapuestas. Si bien los aprendices valoran mayoritariamente el papel que juega su primera lengua en la adquisición del español, la mayoría se muestra reacia a darle cabida en el aula; al menos, así lo manifestaron en las encuestas. Es decir, son conscientes de que, de un modo u otro, la lengua nativa interviene en el aprendizaje, pero prefieren seguir las lecciones de español únicamente en lengua meta. Del mismo modo, los docentes reconocen las ventajas de conocer la primera lengua de los estudiantes, que puede acelerar el proceso de aprendizaje al aportar rapidez y comprensión al aula, pero no son partidarios de aumentar su presencia en las clases de ELE, porque ello repercutiría negativamente en el progreso de los alumnos. En consecuencia, no podemos sino **refutar** la hipótesis de la que partíamos.

10. **Las políticas educativas de la institución de enseñanza sobre uso o evitación de la L1 se cumplen en el día a día del aula de español.**
    Finalmente, el análisis y la discusión de resultados expuestos en el capítulo anterior ponen de manifiesto que las políticas de los centros de ELE se adecuan a los cánones de "buenas prácticas" en el aula de idiomas, que consisten básicamente en el mayor uso posible de la L2, en la línea de las expectativas de los aprendices. La presencia de la L1 en la mayor parte de las clases visitadas, que coincide especialmente con las normas personales que tratan de seguir los profesores, no responde tanto a una "desobediencia" de las pautas de la institución cuanto a una política de uso *máximo* de la L2, que no tiene por qué ser un uso *exclusivo*. Desde ese punto de vista, sí podríamos **confirmar** esta última hipótesis, sobre todo si tenemos en cuenta que los porcentajes de lengua materna que obtuvimos en las aulas eran fruto en su mayoría de las intervenciones de los alumnos. Es decir, aunque los instructores se hubieran atenido totalmente a la norma de emplear sólo el español, la lengua nativa continuaría teniendo cabida en la clase de ELE, porque el aprendiz la hace visible.

Podemos resumir la revisión de las hipótesis en el siguiente cuadro:

| | Hipótesis | Resultado |
|---|---|---|
| 1 | La L1 se emplea en todas las clases, niveles y contextos. | × |
| 2 | La L1 se emplea con la misma frecuencia y funciones en todas las partes de la clase. | × |
| 3 | La L1 se emplea con la misma frecuencia y funciones por parte de profesores y estudiantes. | × |
| 4 | En todas las clases hay AC y uso de materiales bilingües. | × |
| 5 | La L1 se emplea con la misma frecuencia y funciones en todos los niveles. | × |
| 6 | La L1 se emplea con la misma frecuencia y funciones en grupos monolingües y multilingües. | × |
| 7 | La L1 se emplea con la misma frecuencia y funciones en español como segunda lengua y como lengua extranjera. | × |
| 8 | La L1 se emplea con la misma frecuencia y funciones por parte de profesores nativos y no nativos. | • |
| 9 | Profesores y alumnos manifiestan creencias y actitudes positivas hacia el uso de la L1 en el aula. | × |
| 10 | Las políticas lingüísticas de los centros se cumplen en el aula de ELE. | • |

A la vista de estos resultados, cabe hacerse las dos preguntas básicas en todo trabajo de investigación:

1. ¿Se trata de un estudio fiable?
2. ¿El análisis propuesto es válido?

En cuanto a la *fiabilidad* del trabajo, creemos en la consistencia de los datos, que hemos obtenido de tres fuentes distintas, pero complementarias. A lo largo de estas páginas hemos tenido muy en cuenta la triangulación de datos, al aunar las percepciones del observador, del profesor y del aprendiz. Pero también, especialmente en la parte teórica, hemos contado con el testimonio de otros profesores, otros investigadores y muchos otros estudiantes de lenguas que han participado, de un modo u otro, en estudios similares a éste. En ese sentido, el nuestro es un trabajo que puede *replicarse*: es posible realizar nuevas observaciones, encuestas y entrevistas y cotejar los resultados, en los mismos contextos o en otros equivalentes, respecto a cualesquiera lenguas.

En segundo lugar, la *validez* del estudio puede calibrarse en función del grado de consecución de nuestros objetivos. Dado que los datos que acumulamos durante el trabajo de campo nos han permitido responder a todas las preguntas de investigación propuestas y, en consecuencia, verificar las hipótesis de partida, confiamos en que se trata de un proyecto cuya validez avalan las conclusiones que hemos presentado en las páginas precedentes.

### 5.2. Aportaciones del estudio a la adquisición de segundas lenguas e implicaciones pedagógicas

Si asumimos, pues, que se trata de un estudio fiable y válido, ¿cuáles han sido las aportaciones que ha realizado a la investigación de la ASL, en general, y a los trabajos sobre alternancia lingüística, en particular?

En el campo teórico, nuestra mayor aportación estriba en la revisión bibliográfica, la más exhaustiva de todas las que hemos consultado. En particular, la concreción de los lugares comunes de la bibliografía (2.3.) es completamente original. En la parte práctica, los resultados que presentamos en el capítulo cuarto y que hemos resumido en páginas anteriores nos permiten elaborar una escala de factores que influyen directamente en el uso de la lengua materna en el aula de ELE:

1. **El conocimiento de la L1 por parte del profesor**: los datos sugieren que, cuando el profesor no conoce la lengua materna de sus alumnos, se ve obligado a llevar a cabo la docencia exclusivamente en lengua meta, lo que repercute directamente en la proporción de uso de la L1 en el aula, que se reduce también por parte de los alumnos.

2. **Las actitudes y creencias de los docentes, manifestadas en la actuación en el aula**: por encima de otros factores como el nivel, el contexto o el perfil del grupo, se presentan las actitudes y creencias de los docentes, siempre que se manifiesten en su actuación en el aula. Lo que nos enseñan los datos de la investigación, específicamente los que tienen que ver con el nivel intermedio de CIEE, es que las políticas basadas en el máximo uso posible de la lengua meta se traducen en una considerable reducción de la L1 en el aula y, lo que es más importante: no solo por parte de los docentes, sino también de los aprendices, que producen más output en L2, tal como confirman los datos procedentes del alumnado.

3. **El perfil del grupo**: el hecho de que los resultados presentados para CIEE y para UHM sean tan similares sugiere que el perfil del grupo (estudiantes que comparten la L1 o que poseen diversos orígenes y lenguas maternas) es un factor con un alto grado de incidencia en el transcurso de la lección de español, por encima incluso del contexto, al menos en lo que se refiere al empleo de la primera lengua.

4. **Nivel de proficiencia de los alumnos**: la observación de clases confirma la hipótesis de que, cuanto mayor es el nivel de proficiencia en lengua meta de los aprendices, menos presencia posee en el aula su lengua materna (al menos, visiblemente). La consecución de una mayor capacidad comunicativa en L2 permite al alumno desarrollar estrategias para no tener que recurrir a su primera lengua a la hora de expresarse (aunque continúe procesando el conocimiento nuevo con apoyo de su lengua nativa), lo cual se traduce en una reducción progresiva de las instancias en L1 durante las clases de ELE.

5. **Contexto de enseñanza**: a pesar de las grandes diferencias que existen entre aprender un idioma como lengua extranjera y como segunda lengua, lo cierto es que, al menos en lo tocante al porcentaje de uso de la primera lengua, este factor no parece

tan relevante, excepto en las opiniones de los estudiantes: CIEE y UHM, a pesar de no compartir contexto, exhiben resultados similares, mientras que CIEE y SRI, cuyas clases tienen lugar en España, generan datos distintos. Por ello, a la vista de nuestra investigación, cabe afirmar que el contexto de enseñanza no parece un predictor fiable respecto a la cantidad de L1 presente en el aula de L2, como sí lo es el que los alumnos compartan una lengua de referencia o no.

Otros elementos de posible incidencia en el cambio de código serían el número de estudiantes por clase (cuantos más alumnos, mayores probabilidades) y la nacionalidad de los aprendices (en los grupos multilingües), así como la coincidencia de varios hablantes de la misma L1 en el aula de L2 o la distancia interlingüística entre la primera lengua y la meta.

Representamos los principales factores en el siguiente gráfico:

**Factores de incidencia en el uso de la lengua materna del alumno en el aula de ELE**

Esta pirámide, cuyo elemento principal se encuentra en la cumbre, puede aplicarse no solamente al aula de ELE, sino a la docencia de cualquier idioma. Con ello, confiamos haber trascendido el campo de la enseñanza del español, al presentar unas conclusiones extrapolables a la moderna didáctica de lenguas.

Personalmente, el desarrollo de esta investigación nos ha aportado una nueva visión del papel de la primera lengua. Al analizar los datos relativos a la realización de actividades en las aulas de ELE, nos preguntábamos cómo era posible que, después de haber hecho todas las preactividades y tareas preparatorias de la actividad principal, los estudiantes siguieran empleando su primera lengua en ellas, incluso en los grupos multilingües. ¿Acaso no estaban bien diseñadas? ¿No habían conseguido los profesores que los alumnos se condujeran exclusivamente en la lengua meta siquiera en los ejercicios específicos de clase? La respuesta llegó al imaginar la situación inversa: un aula donde todas las tareas pudieran realizarse en lengua meta, sin que interviniera para nada la primera lengua. Quizá ello sería síntoma de una falta de adecuación al nivel de los alumnos[43], porque la clase les resultara demasiado fácil. Desde ese punto de vista, nos parece que la presencia de la primera lengua es una señal de que el aprendiz se mueve en la *zona de desarrollo próximo*, puesto que las actividades suponen un desafío para él, al estar un escalón por encima de su competencia en lengua meta; son una tarea que exige cierto nivel de procesamiento cognitivo, lo cual ciertamente sucede con la mediación de la lengua materna. El nivel de concentración, el esfuerzo al desarrollar las tareas y la necesidad de relacionar los nuevos conceptos con los ya asentados (de entre los cuales, los directamente disponibles son los que proceden de la L1) justifican esta presencia.

En esa línea, al hablar de las posibles implicaciones de los estudios sobre alternancia lingüística en la realidad del aula, la mayoría de los trabajos coincide en proponer una didáctica plurilingüe, en la que el alumno adquiera la capacidad de cambiar de código tal como lo hacen los hablantes *bilingües*, favoreciendo así la multicompetencia. Esto nos llevaría del monolingüismo reinante en el siglo XX hacia un plurilingüismo en la didáctica de lenguas modernas o, como se menciona en la bibliografía especializada, del *monolingual* al *bilingual approach*.

En el contexto europeo, el MCER pone de relieve dos ideas muy claras respecto al uso de la L1 en la adquisición de una L2: por un lado, la primera lengua no se destierra del aula, sino que se reconoce, en mayor o menor medida, su utilidad en el aprendizaje. Por otro, se otorga a los docentes la libertad de elegir el método que consideren más adecuado y el uso de este recurso en la proporción que estimen. Ello no contradice, en nuestra opinión, la consigna de fomentar el máximo uso posible de la lengua meta en la clase de L2. De hecho, contamos con diversos manuales de formación que, específicamente, se dirigen a poner en práctica esta recomendación y ofrecen soluciones al profesor para que incremente la utilización de la L2, sobre todo en contextos de enseñanza de lenguas extranjeras.

Respecto al uso de la L1 en esta situación, podemos hablar de un equilibrio actual entre el papel fundamental que otorgaban a la L1 modelos como el de Análisis contrastivo o la Hipótesis de interlengua y la escasa importancia reconocida por los llamados *métodos naturales*. Es decir, en líneas generales, se ha superado la tendencia tanto a utilizar la L1 como vehículo de instrucción como a atenerse estrictamente a políticas en la línea del *English only movement* (Auerbach, 1993). Paul Nation lo sintetizaba así: "Thus, a balanced approach is needed which sees a role for the L1 but also recognises the importance of maximising L2 use in the classroom" (Nation, 2003: 7). Este equilibrio se resume en el papel que puede jugar la primera lengua en el aula, tal como recoge el

43. O, por supuesto, de un alto grado de competencia en la L2.

Centro Virtual Cervantes, a través de su *Diccionario de términos clave ELE*, en su extensa definición del concepto de *lengua materna*[44]:

> La aceptación del empleo dosificado de la lengua materna en la clase de lengua extranjera abre paso a nuevas vías de desarrollo para los contenidos, procesos y actitudes comprendidos en el programa de enseñanza. Ese potencial es patente no sólo en los aspectos ya explotados tradicionalmente, como son los contrastes morfosintácticos, léxicos y fonológicos entre la L1 y la LE. También lo es en el desarrollo metacognitivo y metalingüístico del aprendiente, p. ej., si éste reflexiona sobre los procesos que emplea en su propia lengua para planificar y estructurar una composición escrita o un discurso oral, o bien si hace un esfuerzo por explicitar las estrategias que de modo inconsciente emplea en su propia lengua para hacerse entender cuando, p. ej., no conoce el término preciso para referirse a un objeto. En la época contemporánea, en la que cada vez más se aboga por un aprendizaje centrado en el alumno, es normal que los propios alumnos participen en las decisiones relativas a las circunstancias en que se va a emplear la lengua materna en clase.

En nuestro caso, los resultados de la investigación sugieren la necesidad de conocer cuáles son las expectativas de los aprendices y sus necesidades en torno a esta cuestión, por lo que puede llevarse al aula una reflexión explícita sobre este tema, a fin de llegar a un acuerdo. Especialmente entre los grupos monolingües, el profesor puede explotar la primera lengua de muy diversas maneras, tal como plantean los manuales destinados a la enseñanza de lenguas extranjeras. En última instancia, la decisión es siempre del profesor, cuya libertad viene avalada por el MCER. No obstante, quisiéramos también recordar no solo el peso de las creencias en la práctica docente (creencias que evolucionan con el tiempo, la experiencia y la formación y que, por tanto, son modificables), sino también cómo el uso que el profesor hace de la primera lengua condiciona la producción de los estudiantes, en el sentido de que los profesores más reacios a emplear la lengua materna contagiaban la utilización casi exclusiva de la lengua meta a sus pupilos. Si lo que se busca es un uso máximo de la L2, los profesores habrán de empezar por convertirse ellos mismos en modelos comunicativos.

44. En http://cvc.cervantes.es/ensenanza/diccio_ele/diccionario/lenguamaterna.htm

### 5.3. Perspectivas de investigación futura

Ya avanzamos en el capítulo segundo que los estudiosos de este campo insisten en la conveniencia de contar con más investigaciones. Por ejemplo, Glenn Levine (2003: 356) cree que hace falta profundizar en la naturaleza del cambio de código y su incidencia en la adquisición de una lengua extranjera: "...which sorts of codeswitching behaviors facilitate L2 acquisition and which behaviors undermine it". De modo similar se expresaba Ernesto Macaro (2001: 545):

> ...future research needs to establish some principles for codeswitching in FL classrooms by understanding its functions and consequences. Even though the phenomenon cannot be dissociated from its sociocultural environment, we need to establish, through research, parameters of L2/L1 use.

En el contexto coreano, Liu, Ahn, Baek y Han (2004) estiman que la investigación futura debe emplear más muestras de cada profesor a través de grabaciones para su análisis (como hace en su trabajo Jiménez Sánchez, 2012), reducir el número de profesores estudiados y concentrarse en unos pocos para demarcar en profundidad sus cambios de código a través de entrevistas y observaciones. Además, es necesario contar con estudios que comparen la efectividad del uso de estrategias de L1 y L2, así como investigar las técnicas que pueden hacer más efectivo el cambio de código.

Otra de las líneas de interés incluye una mayor comprensión de los factores que influyen en la decisión de emplear la lengua nativa de los aprendices por parte del profesor (nivel de proficiencia, contexto de enseñanza, creencias...) cuando las directrices educativas lo prohíben explícitamente, y cómo y por qué las pautas curriculares influyen en el uso de L1 y L2 que realizan los docentes de lenguas (Turnbull, 2001; García, 2006).

Asimismo, es necesario contar no solo con investigación empírica, sino con material didáctico que permita al profesor incluir actividades prácticas de uso de la primera lengua en el aula, en la línea de las sugeridas por Atkinson (1993) y Deller y Rinvolucri (2002). En este último caso, los autores ofrecen ideas prácticas para el profesor de aulas monolingües y multilingües, de todos los niveles, incluyendo el nivel de conocimiento de la L1 por parte del profesor. El propósito principal de estas actividades es hacer conscientes a los alumnos de las semejanzas y diferencias entre L1 y L2.

Por nuestra parte, quisiéramos añadir unas líneas de trabajo que están todavía por explorar. En primer lugar, la mayoría de los estudios con los que contamos se refiere a los ámbitos norteamericano, asiático y europeo, pero faltan trabajos que den cuenta de la enseñanza de lenguas en contextos especialmente multilingües, como el escenario africano, en donde cabe considerar la presencia de varias lenguas maternas dentro de un grupo de aprendices que, en principio, comparte un mismo origen. ¿Qué ocurre, pues, en aulas plurilingües donde se aprende una lengua extranjera? El desarrollo de esta corriente cubriría la línea de estudios desde una perspectiva multilingüe apuntada por Patricia Duff (2005), al igual que también se podría trabajar en la vertiente sociopolítica, con atención a la relación entre la educación lingüística y los fenómenos sociales como la opresión, la hegemonía o las consideraciones éticas, a través de estudios empíricos.

Por otro lado, cabría determinar cuál es el impacto de la distancia interlingüística entre L1 y L2 en los cambios de código que se producen en el aula. Por ejemplo, para un hispanohablante no es lo mismo aprender chino que portugués, y esta distancia entre los idiomas tiene un claro efecto en la alternancia lingüística, como se adivina en los estudios sobre inglés como lengua extranjera en el contexto asiático. Sin embargo, pocos son los trabajos que mencionan este factor.

Además, la introducción en nuestro país de programas de aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE) abre un nuevo espacio para las relaciones entre la primera y la segunda lengua. Dado el auge que el desarrollo de estas cuestiones está viviendo en la actualidad, a buen seguro próximamente contaremos con más trabajos sobre la diversidad de aspectos que genera la enseñanza de contenidos en otra lengua en el ámbito europeo y, específicamente, sobre los usos de la L1 en estas clases bilingües, un asunto que, como podemos intuir, no quedará exento de polémica. En esta línea podemos citar el trabajo de Liebscher y Dailey-O'Cain sobre "Learner code-switching in the content-based foreign language classroom" (2005), donde el cambio de código no solo funciona como estrategia de comunicación, sino también como reivindicación del aula como un espacio bilingüe.

Interesante es también atender al empleo que se hace de la L1 en la enseñanza para fines específicos, donde a menudo se trabaja con materiales contrastivos referidos al léxico de especialidad. Nos preguntamos, entonces, si este tipo de docencia permite un uso más extendido de la lengua materna que la enseñanza general de idiomas.

Paralelamente, podría investigarse cómo influye la implementación de distintos enfoques metodológicos (como la enseñanza por tareas) en el uso de la L1, así como la incidencia en la alternancia lingüística de la edad del aprendiz. Intuimos que los adultos se apoyan más en la primera lengua y la hacen más visible en el aula, mientras que los niños parecen más tolerantes a un empleo exclusivo de la L2, aunque no tenemos datos que sustenten estas ideas.

En cuanto a los contextos, la mayoría de los estudios que hemos mencionado se ha llevado a cabo en universidades. Sin embargo, no es éste el único escenario en que tiene lugar el aprendizaje de idiomas. En el caso de ELE, sería muy interesante contar con trabajos procedentes de las Escuelas Oficiales de Idiomas y de los centros del Instituto Cervantes, así como de la Educación Secundaria y las Escuelas de adultos (EPAS).

Y, cómo no, la alternancia lingüística y sus efectos en el aula habrían de tratarse en la formación de profesores, de modo que los profesionales de la enseñanza pudieran enfrentarse a la docencia de lenguas con más y mejores herramientas didácticas.

Quisiéramos finalizar estas conclusiones con una cita del profesor Ernesto Macaro: **"There is no evidence, as yet, that the L1 should be excluded from language classrooms"** (Macaro, 2001: 534). Una década después, nuestro estudio pone de manifiesto, una vez más, que la lengua materna constituye un elemento casi intrínseco a la clase de idiomas, que goza del reconocimiento no solo de los expertos en Lingüística aplicada, sino también de alumnos y profesores, que la confirman como una valiosa herramienta

de aprendizaje. De este modo, la moderna enseñanza de lenguas está dando los pasos necesarios para que la primera lengua, por fin, deje de ser la manzana de la discordia que ha sido durante un siglo y, tras el fin de su particular guerra de Troya, se convierta en el Ulises que retorna a su hogar tras un largo y apasionante viaje.

# Referencias bibliográficas


ADENDORFF, Ralph D. (1996): "The functions of code switching among high school teachers and students in KwaZulu-Natal and implications for teacher education", en BAILEY, Kathleen M. y David NUNAN (eds.). 388 – 405.

ALCARAZ VARÓ, Enrique y Mª Antonia MARTÍNEZ LINARES (1997): *Diccionario de lingüística moderna*. Barcelona, Ariel.

ALONSO ALONSO, Mª Rosa (2002): *The role of transfer in SLA*. Vigo, Universidade de Vigo.

ÁLVAREZ MARTÍNEZ, María Ángeles (2001): *Sueña 1. Nivel Inicial. Libro del alumno*. Madrid, Anaya ELE.

ALLEY, David C. (2005): "A study of Spanish II high school students' discourse during group work", *Foreign Language Annals*, 38 (2). 250 – 258.

ALLWRIGHT, Richard (1988): *Observation in the Language Classroom*. Londres, Longman.

ANTÓN, Marta (1996): "Using Ethnographic Techniques in Classroom Observation: A Study of Success in a Foreign Language Class", *Foreign Language Annals*, 29 (4). 551 – 561.

ANTÓN, Marta (1999): "The Discourse of a Learner-Centered Classroom: Sociocultural Perspectives on Teacher-Learner Interaction in the Second-Language Classroom", *The Modern Language Journal*, 83 (3). 303 – 318.

ANTÓN, Marta y Frederick J. DICAMILLA (1999): "Socio-Cognitive Functions of L1 Collaborative Interaction in the L2 Classroom", *The Modern Language Journal*, 83 (2). 233 – 247.

APPEL, Gabriela y James P. LANTOLF (1994): "Speaking as Mediation: A Study of L1 and L2 Text Recall Tasks", *The Modern Language Journal*, 78 (4). 437 – 452.

APPEL, René y Pieter MUYSKEN (1996): *Bilingüismo y contacto de lenguas*. Barcelona, Ariel.

ARANDA OLLER, Lucía V. (1992): *La alternancia lingüística en la literatura chicana: una interpretación desde su contexto sociohistórico.* Madrid, Universidad Complutense de Madrid.

ÁRVA, Valéria y Péter MEDGYES (2000): "Native and Non-native Teachers in the Classroom", *System*, 28. 355 – 372.

ASSELAH-RAHAL, Safia, BENHOUHOU, Nabila, BLANCHET, Philippe, KEBBAS, Malika, LOUNICI, Assia, MEFIDENE, Tassadit y Tahar ZABOOT (2005): «Le rôle du français dans l'enseignement des langues étrangères en Algérie», *Centre de Recherche sur la Diversité Linguistique de la Francophonie*, dossier 17.
www.uhb.fr/alc/erellif/credilif/SyntheseRapportCMEPMDU540.pdf

ATKINSON, David (1987): "The mother tongue in the classroom: a neglected resource?", *ELT Journal*, 41 (4). 241 – 247.

ATKINSON, David (1993a): *Teaching monolingual classes*. Londres, Longman.

ATKINSON, David (1993b): "Teaching in the target language. A problem in the current orthodoxy", *Language Learning Journal*, 8. 2 – 5.

ATKINSON, David (1995): "English Only in the Classroom: why do we do it?, The Polish Teacher Trainer, 3 (1). http://ettc.uwb.edu.pl/strony/ptt/feb95/8.html

AUERBACH, Elsa Roberts (1993): "Reexamining English Only in the ESL Classroom", *TESOL Quarterly*, 27 (1). 9 – 32.

AUERBACH, Elsa Roberts (1994): "The author responds..." [respuesta al comentario de Charlene Polio a su artículo de 1993], *TESOL Quarterly*, 28. 157 – 161.

AUERBACH, Elsa Roberts (1995): "The politics of the ESL classroom: issues of power in pedagogical choices", en TOLLEFSON, James W. (ed.): *Power and Inequality in Language Education*. Cambridge, Cambridge University Press.

BANGE, Pierre y Sophie KERN (1995): "La régulation du discours en L1 y L2", en MOSEGAARD HANSEN, Maj-Britt y Gunver SKYTTE (1996): *Le Discours: cohérence et connexion. Actes du colloque international*, Copenhague, 07/04/1995. Copenhague, Museum Tusculanum Press.

BARKER, David (2003): "Why English Teachers in Japan need to learn Japanese", The Language Teacher Online. http://www.jalt-publications.org/tlt/articles/2003/02/barker

BAWCOM, Linda (2002): "Over-using L1 in the Classroom?" Modern English Teacher – ELT Forum. Using the mother tongue – Part 5.
http://www.eltforum.com/articles/free/129.pdf

BAYLISS, Doreen y Marie-Josée VIGNOLA (2007): "Training Non-native Second Language Teachers: The Case of Anglophone FSL Teacher Candidates", *The Canadian Modern Language Review*, 63 (3). 371 – 398.

BEHAN, L. y Miles TURNBULL, con J. SPECK (1997): "The proficiency gap in late immersion (extended French): language use in collaborative tasks", *Le journal de l'immersion*, 20. 41 – 42.

BELZ, Julie A. (2002): "Identity, Deficiency, and First Language Use in Foreign Language Education", en BLYTH, Carl (ed.). 209 – 248. http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/1b/7f/bb.pdf

BENKE, Eszter y Péter MEDGYES (2005): "Differences in teaching behaviour between native and non-native speaker teachers: as seen by the learners", en LLURDA, Enric (ed.). 195 – 215.

BIRELLO, Marilisa (2003): "El uso de la L1, L2 y LE en tareas realizadas en subgrupos por estudiantes de italiano LE en Barcelona", *XXII Seminari Plurilingüisme i educació: els reptes del segle XXI. Ensenyar llengües en la diversitat i per la diversitat. ICE*, Universitat de Barcelona.
www.ub.es/ice/portaling/seminari/seminari-pdf/11birello.pdf

BLACK-ALLEN, Jesse (2007): "Preparing Canadian teachers for inclusion in multilingual contexts: How inclusive education textbooks address linguistic and cultural diversity", en FEDERMAN, Mark (ed). 15 – 24.

BLYTH, Carl S. (2003): *The Sociolinguistics of Foreign Language Classrooms: Contributions of the Native, Near-Native, and Non-Native Speaker*. AAUSC Issues in Language Program Direction. Boston, Heinle.

BOU FRANCH, Patricia y Ursula DAGMAR SCHEU (1993): "Distancia cultural entre L1 y L2 en el aprendizaje de lenguas extranjeras", *RESLA*, 9. 49 – 57.

BRITISH COUNCIL (adm.) (2008): *Use of the mother tongue*. (Sondeo y foro de discusión electrónica). *Teaching English*, BBC. http://www.teachingenglish.org.uk/talk/polls/use-mother-tongue

BRONER, Maggie A. (2000): "English and Spanish Language Use by Three Fifth Graders in a Full Immersion Classroom", *ACIE Newsletter*, 3 (3). 8 – 11. http://www.carla.umn.edu:16080/immersion/acie/vol3/Jun2000_EnglishSpanish.html

BROOKS, Frank B. y Richard DONATO (1994): "Vygotskyan approaches to understanding foreign language learner discourse during communicative tasks", *Hispania*, 77 (2). 262 – 274. http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/02588518922425095209079/p0000004.htm#13

BROOKS, Frank B., DONATO, Richard y J. Victor McGLONE (1997): "When are they going to say "It" right? Understanding learner talk during pair-work activity", *Foreign Language Annals*, 30 (4). 524 – 541.

BUCKMASTER, Robert (2000): "Using L1: What Kind of Sin?", *IATEFL Poland Newsletter*, 18. http://www.iatefl.org.pl/nletter/nletter18/nlet18_2.html

BURDEN, Peter (2000): "The use of the students' mother tongue in monolingual English 'conversation' classes at Japanese universities", *The Language Teacher Online Editor*, June 2000. http://www.jalt-publications.org/tlt/articles/2000/06/burden

BURDEN, Peter (2001): "When Do Native English Speaking Teachers and Japanese College Students Disagree about the Use of Japanese in the English Conversation Classroom?", *The Language Teacher Online*, April 2001. http://www.jalt-publications.org/tlt/articles/2001/04/burden

BUTZKAMM, Wolfgang (1998): "Code-Switching in a Bilingual History Lesson: The Mother Tongue as a Conversational Lubricant", *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1 (2). 81 – 99.

BUTZKAMM, Wolfgang (2003): "We only learn language once. The role of the mother tongue in FL classrooms: death of a dogma", *Language Learning Journal*, Winter, 28. 29 – 39.

CAMBRA GINÉ, Margarida (1992): "Les observacions de classes al servei de la didàctica de la llengua estrangera", *Temps d'Educació*, 8. 333 – 354.

CAMBRA GINÉ, Margarida (1993): *Canvis de llengua i discurs a classe de francés llengua estrangera a l'ensenyament primari.* Barcelona, Publicacions Universitat de Barcelona.

CAMBRA GINÉ, Margarida (1998): "Solicitaciones del profesor y reacciones de los alumnos en clase de francés en la enseñanza primaria", en PUJOL, NUSSBAUM y LLOBERA (eds). 188 – 206.

CAMILLERI, Antoinette (1996): "Language Values and Identities: Code Switching in Secondary Classrooms in Malta", *Linguistics and Education*, 8. 85 – 103.

CANALE, Michael y Merrill SWAIN (1980): "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing", *Applied Linguistics*, 1. 1 – 47.

CANTERO GARCÍA, Víctor (2008): "El aprovechamiento de la 'integrabilidad' en el proceso de transferencias lingüísticas de la L1 a L2 o cómo potenciar la interactividad de las lenguas en los procesos comunicativos del modelo educativo bilingüe", *Didáctica. Lengua y Literatura*, 20. 37 – 60.

*Carabela*, 51, *La lingüística contrastiva en la enseñanza del español como lengua extranjera I*. Madrid, SGEL, 2002.

*Carabela*, 52, *La lingüística contrastiva en la enseñanza del español como lengua extranjera II*. Madrid, SGEL, 2002.

CARLESS, David (2008): "Student use of the mother tongue in the task-based classroom", *ELT Journal*, 62 (4). 331 – 338.

CASTELLOTTI, Véronique (1997a): "Langue étrangère et français en milieu scolaire: didactiser l'alternance?", en CASTELLOTTI, Véronique y Danièle MOORE (eds). 401 – 410.

CASTELLOTTI, Véronique (1997b): "Langue étrangère – langue maternelle, mariage d'amour ou de raison?", *Les Cahiers de l'ASDIFLE* 8, Actes du Colloque Didactique des langues Etrangères, Didactique des Langues Maternelles.

CASTELLOTTI, Véronique (2001): *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Clé International.

CASTELLOTTI, Véronique y Danièle MOORE (eds.) (1997): *Alternances des langues et apprentissages* [número especial], *Études de Linguistique Appliquée*, 108. 389 – 509.

CASTELLOTTI, Véronique y Danièle MOORE (2002): *REPRESENTATIONS SOCIALES DES LANGUES ET ENSEIGNEMENTS. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Division des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe. www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/CastellottiMooreFR.pdf

CASTRO, Deise Ferreira Viana (2005): "Investigando o uso de L1 no processo de escrita em L2: uma abordagem qualitativa", *Revista Virtual de Estudos da Linguagem-ReVEL*. Ano 3, n 5.

CENTENO-CORTÉS, Beatriz y Antonio F. JIMÉNEZ JIMÉNEZ (2004): "Problem-solving tasks in a foreign language: The importance of the L1 in private verbal thinking", *International Journal of Applied Linguistics*, 14 (1). 7 – 35.

CENTRO VIRTUAL CERVANTES (s. f.): *Diccionario de términos clave de ELE*. Instituto Cervantes. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/diccio_ele/indice.htm#1

CESTERO MANCERA, Ana Mª (ed.) (2006): *Lingüística aplicada a la enseñanza de español como lengua extranjera: desarrollos recientes*. Universidad de Alcalá.

CHAMBERS, Francine (1991): "Promoting use of the target language in the classroom", *Language Learning Journal*, 4. 27 – 31. www.ittmfl.org.uk/modules/teaching/1c/paper1c2.PDF

CHAMOT, Anna Uhl (2001): "The role of learning strategies in SLA", en BREEN, Michael P. (ed.) (2001): *Learner contributions to language learning*. Londres, Longman.

CHAU, Eileen (1991): *An investigation of learners' use of their first language in classroom interactions*. Memoria de máster leída en la University of Technology de Sidney, Australia.

CHAUDRON, Craig (1988): *Second language classrooms: Research on teaching and learning*. Cambridge, Cambridge University Press.

CHAUDRON, Craig (1998): "La elección y el uso de idiomas en el aula: perspectivas desde la investigación", en MORENO FERNÁNDEZ, Francisco, GIL BÜRMANN, María y Kira ALONSO (eds.): *El español como lengua extranjera: del pasado al futuro. Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE*. Universidad de Alcalá. 19 – 43.

CHAUDRON, Craig (2000): "Métodos actuales de investigación en el aula de segundas lenguas" en MUÑOZ, Carmen (ed.) (2000). 127 – 162.

CHAVEZ, Mónica (2003): "The diglossic foreign-language classroom: Learners' views on L1 and L2 functions", en BLYTH, Carl (ed.). 163 – 208.

CHEN, Li-Ling (2006): "The Effect of the Use of L1 in a Multimedia Tutorial on Grammar Learning: An Error Analysis of Taiwanese Beginning EFL Learners' English Essays", *Asian EFL Journal*, 8 (2). http://www.asian-efl-journal.com/June_06_llc.php

CHOONG, K. Philip (2006): "Multicompetence and Second Language Teaching", *Teachers College, Columbia University Working Papers in TESOL & Applied Linguistics*, 6 (1). The Forum. http://www.tc.columbia.edu/academic/tesol/WJFiles/pdf/Choong.pdf

CHUO, Isabel (2001): "Mother tongue use in foreign language classrooms: A survey of teachers' and students' perception", *Journal of the College of Liberal Arts, NCHU*, 31. 199 – 218.

CLANFIELD, Lindsay y Duncan FOORD (2003): "In Defense of L1 in the Classroom", *Humanising Language Teaching (HLT),* 5 (1). http://www.hltmag.co.uk/jan03/mart2.htm

COHEN, Andrew D. (1998): *Strategies in learning and using a second language*. Londres, Longman.

COHEN, E. G. (1994): "Reestructuring the classroom: conditions for productive small groups", *Review of Educational Research*, 64. 1 – 35.

COLE, Simon (1998): "The Use of L1 in Communicative English Classrooms", *The Language Teacher Online* 22.12. http://www.jalt-publications.org/tlt/files/98/dec/cole.html.

CONSEJO DE EUROPA (2001): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge, CUP. Versión española disponible en el Centro Virtual Cervantes. http://213.4.108.140/obref/marco/default.htm

COOK, Vivian (1991): "The poverty-of-the-stimulus argument and multicompetence", *Second Language Research*, 7. 103 – 117.

COOK, Vivian (1999): "Going Beyond the Native Speaker in Language Teaching", *TESOL Quarterly*, 33 (2). 185 – 209.

COOK, Vivian (2001a): "Using the First Language in the Classroom", *Canadian Modern Language Review*, 57 (3). 402 – 423.

COOK, Vivian (2001b): *Second Language Learning and Language Teaching*. Oxford University Press.

COOK, Vivian (2005): "Basing teaching on the L2 user", en LLURDA, Enric (ed.). 47 – 61.

CORCORAN, James (2007): "What do they know of English, those who only English know? NNES teachers in ELT", en FEDERMAN, M. (ed.). 42 – 59.

CORCORAN, James (2009): "Rethinking L1 Use in the ESL/EFL Classroom", *Contact. Teachers of English as a Second Language of Ontario*, 35 (1). 8 – 13.

CRAWFORD, Jane (2004): "Language Choices in the Foreign Language Classroom: Target Language or the Learners' First Language?", *Regional Language Centre Journal*, 35 (1). 5 – 20.

CRITCHLEY, Michael P. (2002): "The Role of L1 Support in Communicative ELT: A guide for teachers in Japan", en SWANSON, Malcolm y Kent HILL (eds): *Proceedings of the JALT 2002, Shizuoka International Conference. Waves of the Future*. November 22-24, 2002. www.encounters.jp/mike/professional/publications/JALT2002reduced.pdf

CRITCHLEY, Michael P. (2004): "The Role of L1 Support in Communicative ELT", ponencia presentada en *Thai TESOL 2004 International Conference*, Khon Kaen, Tailandia. http://www.encounters.jp/mike/professional/publications/publist.html

CROLL, Paul (1995): *La observación sistemática en el aula*. Madrid, La Muralla.

CUMMINS, Jim (1991): "Interdependence of first and second-language proficiency in bilingual children", en BIALYSTOK, Ellen (ed.): *Language processing in bilingual children*. Nueva York, Cambridge University Press.

CUNNINGHAM FLOREZ, MaryAnn (2000): "Native Language in the Beginning Adult ESL Classroom: To Use or Not To Use", *Eric documents*. 3 – 6. http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_&ERICExtSearch_SearchValue_0=ED442312&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED442312

ÇELIK, Servet (2008): "Opening the door: an examination of mother tongue use in foreign language classrooms", *Hacettepe Üniversitesi Journal of Education*, 34. 75 – 85.

DASH, Peter S. (2002): "English Only (EO) In The Classroom: Time For a Reality Check?", *Asian EFL Journal*, 4 (4). http://www.asian-efl-journal.com/dec_02_pd.pdf

DELLER, Sheelagh y Mario RINVOLUCRI (2002): *Using the Mother Tongue: Making the Most of the Learner's Language*. First Person Publishing.

DE GUERRERO, Maria y Olga S. VILLAMIL (2000): "Activating the ZPD: Mutual scaffolding in L2 peer revision", *The Modern Language Journal*, 84 (1). 51 – 68.

DiCAMILLA, Frederick J. y Marta ANTÓN (2004): "Private speech: a study of language for thought in the collaborative interaction of language learners", *International Journal of Applied Linguistics*, 14 (1). 36 – 69.

DOMINICIS, María C. y John J. REYNOLDS (2003): *Repase y escriba. Curso avanzado de gramática y composición*. John Wiley & Sons.

DONATO, Richard y Dawn MCCORMICK (1994): "A Sociocultural Perspective on Language Learning Strategies: The Role of Mediation", *The Modern Language Journal*, 78 (4). 453 – 464.

DUFF, Patricia A. (1995): "An ethnography of communication in immersion classrooms in Hungary", *TESOL Quarterly*, 29 (3). 505 – 537.

DUFF, Patricia A. (1996): "Different languages, different practices: socialization of discourse competence in dual-language school classrooms in Hungary", en BAILEY, Kathleen M. y David NUNAN (eds.). 407 – 433.

DUFF, Patricia A. (2005): "Heteroglossia in Foreign Language Classrooms: Research, Debates, and Issues". Public lecture at Monash University (Australia). http://www.arts.monash.edu/lcl/research/seminars/duff-handout.pdf

DUFF, Patricia A. y Charlene G. POLIO (1990): "How Much Foreign Language is There in the Foreign Language Classroom?", *The Modern Language Journal*, 74 (2). 154 – 166.

DUFFICY, Paul (2004): "Predisposition to choose: the language of an information gap task in a multilingual primary classroom", *Language Teaching Research*, 8 (3). 241 – 261.

DUJMOVIC, Mauro (2007): "The use of Croatian in the EFL classroom", *Metodicki Obzori* 2 (1). 91 – 100. http://hrcak.srce.hr/file/19437

EDSTROM, Anne (2006): "L1 Use in the L2 Classroom: One Teacher's Self-Evaluation", *The Canadian Modern Language Review,* 63 (2). 275 – 292.

EHRHART, Sabine (2002): "L'alternance codique dans le cours de langue: le rôle de l'enseignant dans l'interaction avec l'élève - Synthèse à partir d'énoncés recueillis dans les écoles primaires de la Sarre", en LORENZO SUÁREZ, Anxo M., RAMALLO, Fernando y Xóan Paulo RODRÍGUEZ-YANEZ (eds.): *Proceedings / Actas. Second International Symposium on Bilingualism /Segundo Simposio Internacional sobre o Bilingüismo. Universidade de Vigo (Galicia, Spain), October 23-26, 2002*. Vigo, Servicio de Publicacions da Universidade de Vigo, CD-Rom.

ELLIS, Rod (1984): *Classroom Second Language Development*. Oxford, Pergamon.

ELLIS, Rod (1985): *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford, Oxford University Press.

ELLIS, Rod (1992): *Second Language Acquisition and Language Pedagogy*. Clevedon, RU, Multilingual Matters Ltd.

ELLIS, Rod (1994): *The study of second language acquisition*. Oxford, Oxford University Press.

ELLIS, Rod (ed.) (2001): *Form-focused instruction and second language learning*. Blackwell Publishers.

ELLIS, Rod (2005): *Instructed Second Language Acquisition. A Literature Review*. Wellington, Departamento Técnico del Ministerio de Educación de Nueva Zelanda. [Versión española: *La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza. Análisis de las investigaciones existentes*. Trad. de Gonzalo Abio, Javier Sánchez y Agustín Yagüe].

ELLIS, Rod (2008): "Theoretical pluralism in SLA: Is there a way forward?", conferencia plenaria en el seminario *Conceptualising Learning in Applied Linguistics*. British Association of Applied Linguistics, Cambridge University Press, Newcastle University, Gran Bretraña, 19 – 20 de junio de 2008.

FAERCH, Claus y Gabriele KASPER (eds.) (1983): *Strategies in interlanguage communication*. Londres, Longman.

FAERCH, Claus y Gabriele KASPER (1984): "Two ways of defining communication strategies", *Language Learning*, 34. 45 – 63.

FELIX, Sascha (ed.) (1980): *Recent trends in research on second language acquisition*. Tübingen, Gunter Narr.

FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, Jesús (1995): *El análisis contrastivo: historia y crítica*. Valencia, Publicaciones de la Universidad de Valencia, col. Documentos de Trabajo del Centro de Comunicación Interlingüística e Intercultural del departamento de Teoria dels Llenguatges.

FERRER, Vincent (2004): "The mother tongue in the classroom: cross-linguistic comparisons, noticing and explicit knowledge",*Teaching English Worldwide*. http://www.teachenglishworldwide.com/Articles/Ferrer_mother%20tongue%20in%20the%20classroom.pdf

FERRER, Vincent (s.f.): "Using the mother tongue to promote noticing: translation as a way of scaffolding learner language", *Teaching English Worldwide*. http://www.teachenglishworldwide.com/Articles/Ferrer_mother%20tongue%20to%20promote%20noticing.pdf#search=%22Ferrer%20Thornbury%20noticing%22

FOERSTER, Sharon y Anne LAMBRIGHT (1999): *Punto y aparte: Spanish in Review. Moving Toward Fluency*. McGraw-Hill. 2005[3].

FORTUNE, Tara K. (2002): "Student Language Use Tells an Interesting Story", *The ACIE Newsletter*, 5 (2). http://carla.acad.umn.edu/immersion/acie/vol5/Feb2002_StudentLang.html

FOTOS, Sandra (2001): "Codeswitching by Japan's Unrecognized Bilinguals: Japanese University Students' Use of Their Native Language as a Learning Strategy", en GOEBEL NOGUCHI, Mary y Sandra FOTOS (eds.): *Studies in Japanese Bilingualism*. Multilingual Matters. 329 – 352.

FRANCO FIGUEROA, Mariano *et alii* (eds.) (2000): *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del X Congreso Internacional de ASELE*. Cádiz, Universidad de Cádiz.

FRANKENBERG-GARCIA, Ana (2000): "Using Portuguese in the Teaching of English", en PINA, A.; DUARTE, J. F. y M H. SERÔDIO (eds.): *Do Esplendor na Relva: Elites e cultura comum de expressão inglesa*. Lisboa, Cosmos. 425 – 432.

FRANKLIN, Carole E. M. (1990): "Teaching in the target language: problems and prospects", *Language Learning Journal*, 2. 20 – 24.
http://www.ittmfl.org.uk/modules/teaching/1c/paper1c1.PDF

GABRIELATOS, Costas (2001): "L1 Use in ELT: Not a Skeleton, but a Bone of Contention. A response to Prodromou". *TESOL Greece Newsletter,* 70. 6 – 9. http://www.tesolgreece.com/nl/70/7001.html también publicado en *Bridges*, 6 May. 33 – 35.

GALINDO MERINO, Mª Mar (2006): "La observación en el aula como método de investigación lingüística", *Actes del VII Congrés de Lingüística General*, Universitat de Barcelona. 48 y ss.

GALINDO MERINO, Mª Mar (2007): "Análisis contrastivo y enseñanza de idiomas: de la gramática a la pragmática intercultural", *Interlingüística*, 18.

GALINDO MERINO, Mª Mar (2008a): "Los métodos de enseñanza de idiomas desde la perspectiva del aprendiz y su lengua materna", *Interlingüística*, 19.

GALINDO MERINO, Mª Mar (2008b): "Evaluación del uso de L1 y L2 en el aula E/LE", en PASTOR CESTEROS, Susana y Santiago ROCA MARÍN (eds): *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como LE/L2*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alicante. 270 – 275.

GALINDO MERINO, Mª Mar (2011): "L1 en el aula de L2: ¿por qué no?", *Estudios de Lingüística. Universidad de Alicante (ELUA)*, nº 25. 163 – 204.

GARCÍA, Olga (2006): "Different Reasons for using the L1 in the L2 classroom among teachers and students", *Congreso FEMEX Asociación Cultural Mexicano-Canadiense Ottawa-Gatineau.* http://www.acmcog.ca/femex/congreso_2006/05_MireyaO_linguistics.pdf.

GARCÍA LABORDA, Jesús (ed.) (2006): "Forum: Native Or Non-Native – Can We Still Wonder Who Is Better?", *TESL-EJ, Teaching English as a Second or Foreign Language,* 10 (1).
http://tesl-ej.org/ej37/f1.pdf

GARRETT, Peter, GRIFFITHS, Yvonne, JAMES, Carl y Phil SCHOLFIELD (1994): "Use of the mother-tongue in second language classrooms: An experimental investigation of effects on the attitudes and writing performance of bilingual UK children", *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 15(5). 371 – 382.

GEARON, Margaret (1997): "L'alternance entre l'anglais et le français chez les professeurs de FLE en Australie", en CASTELLOTI, Véronique y Danièle MOORE (eds). 467 – 474.

GEIGER-JAILLET, Anémone (2005): "L'alternance des langes en classe bilingue comme élément de construction des compétences linguistiques, culturelles et disciplinaires des élèves du premier degré", *Glottopol. Revue de sociolinguistique en ligne*, 6. 58 – 82. http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/numero_6.html#sommaire

GELABERT NAVARRO, María José (2002): *Prisma. Método de español para extranjeros. Nivel A1. Comienza*. Madrid, Edinumen.

GELABERT NAVARRO, María José (2003a): *Prisma. Método de español para extranjeros. Nivel A2. Continúa*. Madrid, Edinumen.

GELABERT NAVARRO, María José (2003b): *Prisma. Método de español para extranjeros. Nivel B1. Progresa*. Madrid, Edinumen.

GIBSON, Martha y Britta HUFEISEN (2003): "Investigating the Role of Prior Foreign Language Knowledge: Translating from an Unknown into a Known Foreign Language", en CENOZ, Jasone, HUFEISEN, Britta y Ulrike JESSNER (eds.) (2003): *The Multilingual Lexicon*. Kluwer Academic Publishers, Holanda. 87 – 102.

GIERUC, Gabriella y Michel NICOLET (2008): "Quelle place pour la L1 des élèves allophones bi- ou plurilingues?", *Babylonia*, 2008 (1). http://www.babylonia-ti.ch/BABY108/gierucnicoletfr.htm

GILL, Simon (2005): "The L1 in the L2 Classroom", *Humanising Language Teaching,* Year 7, Issue 5. http://www.hltmag.co.uk/sep05/mart03.htm

GÓMEZ ASENCIO, José y Jesús SÁNCHEZ LOBATO (eds.) (2001): *Forma. Formación de profesores 2. Interferencias, cruces y errores*. Cuadernos de Didáctica ELE, SGEL.

GONZÁLEZ, Gustavo y Lento F. MAEZ (1980): "To switch or not to switch: The role of code-switching in the elementary bilingual classroom", en PADILLA, Raymond V. (ed.): *Ethnoperspectives in Bilingual Education Research Series. Volumen I: Bilingual Education and Public Policy in the United States*. Ypsilanti, Michigan, Bilingual Bicultural Education, Eastern Michigan University. 125 – 135.

GRIFFIN, Kim (2005): *Lingüística aplicada a la enseñanza del español como 2/L*. Manuales de formación de profesores de español 2/L. Madrid, Arco/Libros.

GRIGGS, Peter (1998): "Cómo tratan los aprendientes adultos los problemas de lengua en tareas comunicativas efectuadas en pareja", en PUJOL, NUSSBAUM y LLOBERA (eds.). 208 – 218.

GUTHRIE, Elizabeth M. Leeman (1984): "Six cases in classroom communication: A study of teacher discourse in the foreign language classroom", en LANTOLF, J. P. y A. LABARCA (eds.): *Research in second language learning: Focus on the classroom*. Norwood, NJ, Ablex. 173 – 194.

HARBORD, John (1992): "The use of the mother tongue in the classroom", *ELT Journal*, 46 (4). Oxford University Press. 350 – 355.

HANCOCK, Mark (1997): "Behind classroom codeswitching: layering and language choice in L2 learner interaction", *TESOL Quarterly*, 31 (2). 217 – 235.

HAWKS, Phil (2001): "Making Distinctions – A Discussion of the Use of the Mother Tongue in the Foreign Language Classroom", *Hwa Kwang Journal of TEFL*, 7. 47 – 56.

HITOTUZI, Nilton (2006): "The Learner's Mother Tongue in the L2 Learning-Teaching Symbiosis (La lengua materna del estudiante en la simbiosis entre enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua)", *PROFILE*, 7, Jan./Dec. 2006. 160 – 172. http://www.scielo.org.co/pdf/prf/n7/n7a12.pdf

HOPKINS, Sheona M. (1988): "Use of mother tongue in the teaching of English as a second language to adults", *Multi-Mag*. 18 – 24.

INSTITUTO CERVANTES (1994): *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Madrid, Instituto Cervantes.

INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan Curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español*. Madrid, Edelsa.

INSTITUTO CERVANTES y ASELE (eds.) (2007): *Actas de los XVI primeros congresos de ASELE (Granada, 1989-Oviedo, 2006)*. Disponibles en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/default.htm

JANULEVIČIENĖ, Violeta y Galina KAVALIAUSKIENĖ (2002): "Promoting the fifth skill in teaching ESP", *English for Specific Purposes World Online Journal for Teachers*, 2 (1). http://www.espworld.info/Articles_2/Promoting%20the%20Fifth%20Skill%20in%20Teaching%20ESP.html

JARVIS, Gilbert A. (1968): "A Behavioral Observation System for Classroom Foreign Language Skill Acquisition Activities", *The Modern Language Journal*, 52. 335 – 341.

JIMÉNEZ SÁNCHEZ, Daniel (2012): "Dilo en español mejor. Alternancia códica en el discurso del profesor en una clase de ELE". Memoria de máster, *marcoELE*, nº 14, 2012. http://marcoele.com/suplementos/alternancia-codica

KANEKO, Tomoko (1992): *The role of the first language in the foreign language classrooms*. Tesis doctoral. Temple University, Philadelphia, Estados Unidos.

KANG, Dae-Min (2008): "The classroom language use of a Korean elementary school EFL teacher: Another look at TETE", *System*, 36. 214 – 226.

KECSKES, Istvan y Tünde PAPP (2000): *Foreign Language and Mother Tongue*. Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.

KIM, Sun Hee (2001): *Language alternation behaviour among native-speaking foreign language teachers in New Zealand secondary schools*. Memoria de máster, Universidad de Auckland.

KIM, Sun Hee Ok y Catherine ELDER (2005): "Language choices and pedagogic functions in the foreign language classroom: a cross-linguistic functional analysis of teacher talk", *Language Teaching Research*, 9 (4). 355 – 380.

KOIKE, Dale A. y Carol A. KLEE (2003): *Lingüística aplicada. Adquisición del español como segunda lengua*. Nueva York, John Wiley & Sons.

KOREN, Shira (1997): "Listening to Lectures in L2; Taking Notes in L1", *Teaching English as a Second or Foreign Language (TESL-EJ)*, 2 (4). http://www-writing.berkeley.edu/TESl-EJ/ej08/a1.html

KRASHEN, Stephen y Tracy D. TERRELL (1983): *The natural approach: language acquisition in the classroom*. Nueva York, Pergamon Press.

LADO, Robert (1957): *Linguistics across Cultures: Applied linguistics for language teachers*. Ann Arbor, University of Michigan Press.

LAMETA-TUFUGA, Elaine Ufagafa (1994): *Using the Samoan Language for Academic Learning Tasks*. Memoria de máster inédita, Victoria University of Wellington, Nueva Zelanda.

LARREA, Edgar (2002): "Should we (or should we not) use L1 in the communicative English classroom?". *APPROACH. A Journal for English Language Teaching in Cuba*, December. http://www.up.edu.pe/idiomas/programas_ingles/go_beyond_nuevo.php?pid=7

LARSEN-FREEMAN, Diane y Michael H. LONG (1991): *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid, Gredos, 1994.

LASAGABASTER, David (2001): "La observación en la clase de L2", *Revista de Psicodidáctica*, 11/12. 67 – 84.

LASAGABASTER, David y Juan Manuel SIERRA (eds.) (2004): *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas*. Universitat Autònoma de Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació.

LAVAN, Cindy (2001): "Help! They're Using Too Much English! The Problem of L1 vs. L2 in the Immersion Classroom". *ACIE Newsletter*, 4 (2). http://www.carla.umn.edu/immersion/acie/vol4/Feb2001.pdf

LEE, Kathy (2007): "Native and Non-Native English Speaking Teacher Cooperation in English Language Teaching at Chinese Institutes of Higher Education", en FEDERMAN, M. (ed). 80 -87.

LEVINE, Glenn S. (2003): "Student and Instructor Beliefs and Attitudes about Target Language Use, First Language Use, and Anxiety: Report of a Questionnaire Study", *The Modern Language Journal,* 87 (3). 343 – 364.

LEVINE, Glenn (2011): *Code Choice in the Language Classroom.* Bristol, UK, Multilingual Matters.

LEWANDOWSKI, Theodor (1995): *Diccionario de Lingüística*. Madrid, Cátedra.

LIEBSCHER, Grit y Jennifer DAILEY-O'CAIN (2005): "Learner code-switching in the content-based foreign language classroom", *The Modern Language Journal*, 89. 234 – 247.

LIGHTBOWN, Patsy M. y Nina SPADA (1999): *How languages are learned.* Oxford, Oxford University Press, 2006[3].

LIN, Angel M. Y. (1990): *Teaching in Two Tongues: Language Alternation in Foreign Language Classrooms*. Research Report, 3. Hong Kong City Polytechnic, Dpt. of English.

LIN, Hsin-Yin (2005): *Teacher talk of native and non-native English teachers in EFL classrooms*. Memoria de máster del College of Applied Languages, Ming Chuan University, Taiwán.

LIU, Dilin; AHN, Gil-Soon; BAEK, Kyung-Suk y Nan-Ok HAN (2004): "South Korean High School English Teachers' Code Switching: Questions and Challenges in the Drive for maximal Use of English in Teaching", *TESOL Quarterly*, 38 (4). 605 – 638.

LLURDA, Enric (ed.) (2005): *Non-Native Language Teachers. Perceptions, Challenges and Contributions to the Profession*. Nueva York, Springer.

LUCAS, Tamara y Anne KATZ (1994): "Reframing the debate: the roles of native languages in English-Only programs for language minority students", *TESOL Quarterly*, 28 (3). 537 – 561.

LYNCH, Tony (1996): *Communication in the Language Classroom*. Oxford University Press.

MACARO, Ernesto (1997): *Target Language, Collaborative Learning and Autonomy*. Clevedon, Multilingual Matters.

MACARO, Ernesto (2001): "Analysing Student Teachers' Codeswitching in Foreign Language Classrooms: Theories and Decision Making", *The Modern Language Journal*, 85 (4). 531 – 548.

MACARO, Ernesto (2003): *Teaching and Learning a Second Language. A Guide to Recent Research and its Applications*. Londres, Continuum.

MACARO, Ernesto (2005): "Codeswitching in the L2 classroom: a communication and learning strategy", en LLURDA, Enric (ed.) (2005). 63 – 84.

MAHMOUD, Abdulmoneim (2006): "Translation and Foreign Language Reading Comprehension: a Neglected Didactic Procedure", *English Teaching Forum*, 44 (4). http://draft.eca.state.gov/forum/vols/vol44/no4/p28.htm

MARTÍN MARTÍN, José Miguel (1999): "La traducción inversa oral: una estrategia comunicativa abandonada", *GRETA*. Granada. 23 – 30.

MARTÍN MARTÍN, José Miguel (2000a): *La lengua materna en el aprendizaje de una segunda lengua*. Sevilla, Universidad de Sevilla.

MARTÍN MARTÍN, José Miguel (2000b): "El español en el aula de inglés. Un estudio empírico", *ELIA. Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada*, 1. Universidad de Sevilla. 81 – 91. http://www.institucional.us.es/revistas/revistas/elia/pdf/1/6-Jose%20Miguel.pdf

MARTÍN MARTÍN, José Miguel (2001): "Nuevas tendencias en el uso de la L1", *ELIA. Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada*, 2. 159 – 169. http://www.institucional.us.es/revistas/revistas/elia/pdf/2/12.Jose%20miguel.pdf .

MARTÍN MARTÍN, José Miguel (2004): "Sobre lo contrastivo y el conocimiento lingüístico previo en la enseñanza del español", en RUHSTALLER, Stefan y Francisco LORENZO-BERGUILLOS (coords.): *La competencia lingüística y comunicativa en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, y Madrid, Edinumen. 11 – 23.

MEDGYES, Péter (1992): "Native or non-native: who's worth more?, *English Language Teaching Journal*, 46 (4). 340 – 349.

MEDGYES, Péter (1994): *The Non-Native Teacher*. Londres, Macmillan Publishers.

MEDINA LÓPEZ, Javier (1997): *Lenguas en contacto*. Madrid, Arco/Libros.

MEYER, Harry (2008): "The Pedagogical Implications of L1 Use in the L2 Classroom", (*Boletín de Investigación de la Universidad Maebashi Kyokai*, Japón), 8. www.kyoai.ac.jp/college/ronshuu/no-08/meyer1.pdf

MILES, Richard (2004): *Evaluating the use of L1 in the English language classroom.* Memoria de máster para la *School of Humanities* de la Universidad de Birmingham, UK. http://www.cels.bham.ac.uk/resources/essays/Milesdiss.pdf

MIQUEL, Lourdes y Neus SANS (eds.) (1993): *Didáctica del español como lengua extranjera E/LE.* Madrid, Fundación Actilibre, Col. Expolingua, vol. 1 (1995, vol. 2; 1996, vol. 3; 1999, vol. 4; 2002, vol. 5).

MITCHELL, Rosamond (1988): *Communicative Language Teaching in Practice*. Londres, CILT.

MITCHELL, Rosamond, PARKINSON, Brian y Richard JOHNSTONE (1981): "The foreign language classroom: an observational study", *Stirling Education Monographs*, 9. Department of Education, University of Stirling.

MOORE, Danièle (1996): « Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école », *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 7. 95 – 121.

MOORE, Danièle (2001): "Une didactique de l'alternance pour mieux apprendre?", *Revue de Didactologie des langues-cultures*, 121. 71 – 78.

MORENO FERNÁNDEZ, Francisco (1998): *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona, Ariel.

MORENO FERNÁNDEZ, Francisco (ed. y trad.) (2000a): *Adquisición de segundas lenguas: variación y contexto social.* (Dennis R. Preston y Richard Young). Madrid, Arco/Libros.

MORENO FERNÁNDEZ, Francisco (2000b): *80 ejercicios de gramática española para hablantes de portugués*. Madrid, Arco/Libros.

MORENO GARCÍA, Concepción, MORENO RICO, Victoria y Piedad ZURITA SÁENZ DE NAVARRETE (2003): *Avance, nivel básico-intermedio. Libro del alumno*. Madrid, SGEL.

MOSKOWITZ, Gertrude (1968): "The Effects of Training Foreign Language Teachers in Interaction Analysis", *Foreign Language Annals,* 1 (3). 218 – 235.

MOSKOWITZ, Gertrude (1976): "The classroom interaction of outstanding foreign language teachers", *Foreign Language Annals*, 9. 135 – 157.

MUÑOZ, Carmen (ed.) (2000): *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*. Barcelona, Ariel.

MUÑOZ HERNÁNDEZ, Carlos A. (2005): *Usos de lengua materna (L1) y lengua meta (L2) en un contexto de inmersión real.* Memoria de máster, Department of World Language and Cultures, Indiana University, enero de 2005. https://idea.iupui.edu/dspace/bitstream/1805/792/1/CMUNOZ%20MAT%20THESIS.pdf

NABILA, Maarfia (2008): "L'Alternance codique en classe de français en deuxième année primaire: Entre fonction communicative et fonction didactique", *Synergies Algérie*, 2. 93 – 107.

NAKAMURA, Ellen (2005): *Language use in Japanese as a foreign language classrooms*. Memoria de máster inédita. University of British Columbia.

NATION, Paul (1997): "L1 and L2 use in the classroom: A systematic approach", *TESL Reporter*, 30 (2). 19 – 27.

NATION, Paul (2003): "The role of the first language in foreign language learning", *Asian EFL Journal*, 5 (2). http://asian-efl-journal.com/june_2003_pn.pdf . http://asian-efl-journal.com/june_2003_PN.php

NAZARY, Mustafa (2008): "The role of L1 in L2 acquisition: attitudes of Iranian university students", *Novitas-ROYAL*, 2 (2). 138 – 153. http://novitasroyal.org/nazary.html#_ednref1

NEIL, Peter N. (1997): *Reflections on the target language.* Londres, Centre for Information on Language Teaching.

NUSSBAUM, Luci (1991): "La lengua materna en clase de lengua extranjera: entre la ayuda y el obstáculo", *Signos. Teoría y Práctica de la educación*, 4, Julio-Diciembre. 36 – 47. http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_3/nr_34/a_560/560.html

NZWANGA, Mazemba (2000): *A study of French-English codeswitching in a foreign language college teaching environment*. Tesis doctoral inédita. Columbus, The Ohio State University.

ODLIN, Terence (1989): *Language Transfer: Cross-linguistic Influence in Language Learning*. Cambridge, Cambridge University Press.

ORTEGA, Lourdes (2009): *Understanding Second Language Acquisition*. Londres, Hodder Arnold.

OWEN, David (2003): "Where's the treason in translation?", *Humanising Language Teaching*, 5, 1. http://www.hltmag.co.uk/jan03/mart1.htm

PAIKEDAY, T. M. (1985): *The Native Speaker is Dead*. Toronto, Paikeday Publishing.

PARKINSON, Brian (1983): "The Evaluation of a "Communicative" French Course" en BRUMFIT, Christopher J. (ed.) (1983): *Learning and Teaching Language for Communication. Applied Linguistic Perspectives*. Londres, CILT. 32 – 40.

PASTOR CESTEROS, Susana (1996): "La Lingüística Aplicada a la enseñanza de segundas lenguas: la didáctica del español", *Teoría/Crítica*, 3, 1996. Monográfico "Ciencias del lenguaje y de las lenguas naturales". 429 – 438.

PASTOR CESTEROS, Susana (2001b): "Orientaciones actuales de los estudios sobre adquisición de segundas lenguas", en LUQUE, Juan de Dios, PAMIES Antonio y F. MANJÓN (eds.) (2002): *Nuevas Tendencias en la Investigación Lingüística*. Granada, Granada Lingüística. 435 – 448.

PASTOR CESTEROS, Susana (2004): *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Alicante, Universidad de Alicante.

PASTOR CESTEROS, Susana (2005): "Español como segunda lengua: difusión, aprendizaje y formación", *Hispanogalia. Revista hispanofrancesa de Pensamiento, Literatura y Arte*, I, 2004-2005. Consejería de Educación, Embajada de España en Francia. 153 – 165.

PASTOR CESTEROS, Susana y Ventura SALAZAR GARCÍA (eds.) (2001): *Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas*, Anexo 1 de *Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante*. Universidad de Alicante.

PHILLIPSON, Robert (1992): *Linguistic imperialism*. Oxford, Oxford University Press.

POLIO, Charlene (1994): "Comments on Elsa Roberts Auerbach's "Reexamining English Only in the ESL Classroom", *TESOL Quarterly,* 28. 153 – 157.

POLIO, Charlene y Patricia DUFF (1994): "Teachers' language use in university foreign language classrooms: a qualitative analysis of English and target language alternation". *The Modern Language Journal*, 78 (3). 311 – 326.

POPLACK, Shana (1980): "Sometimes I'll start a sentence in English y termino en español", *Linguistics*, 18. 581 – 616.

POTOWSKI, Kim (2004): "Student Spanish Use and Investment in a Dual Immersion Classroom: Implications for Second Language Acquisition and Heritage Language Maintenance", *The Modern Language Journal*, 88. 75 – 101.

PRINS, Helena (2006): "Conquering Chinese English in the ESL Classroom". *The Internet TESL Journal,* Vol. XII, nº 11. http://iteslj.org/Techniques/Prins-Chinglish.html

PRODROMOU, Luke (2001): "From Mother Tongue to Other Tongue", *TESOL Greece, Newsletter 67* y *Bridges*, 5. http://web.archive.org/web/20021119093709/www.thrace-net.gr/bridges/bridges5/From+Mother+Tongue+to+Other+Tonge.html

PRODROMOU, Luke (2002): "The Role of the Mother Tongue in the Classroom", *IATEFL ISSUES*, April – May. 6 – 8.

PY, Bernard (1996): "Reflection, conceptualisation and exolinguistic interaction: Observations on the role of the first language", *Language Awareness,* 5 (3-4). 179 – 187.

RAO, Zhenhui (2000): "Effective Use of the Mother Tongue in TEFL", *Teacher's Edition* 3, September 2000.

REIS, Luis Augusto V. P. (1996): "The Myths and the Practical Needs of Using L1 in EFL Classes", *English Teaching Forum*, 34 (3). 61. http://eca.state.gov/forum/vols/vol34/no3/p61.htm

RINGBOM, Hakan (1976): "What differences are there between Finns and Swedish-speaking Finns learning English?", en RINGBOM, Hakan y R. PALMBERG (eds.): *Errors made by Finns and Swedish-speaking Finns in the learning of English*. Abo, Abo Akademi.

RINGBOM, Hakan (1987): *The Role of the First Language in Foreign Language Learning*. Clevedon, Multilingual Matters.

RINVOLUCRI, Mario (2003): "Contrasting language exercises using mother tongue sensibly", *BBC/British Council Teaching English*. IATEFL 2003. http://www.teachingenglish.org.uk/iatefl2003/magali_26.shtml

RIVERS, Wilga M. (1972): *Speaking in many tongues: Essays in foreign-language teaching*. Chicago, Chicago University Press.

RIVERS, Wilga M. (1981): *Teaching foreign-language skills*. Chicago, Chicago University Press.

RODRÍGUEZ JAUME, Mª José y Rafael MORA CATALÁ (2001): *Estadística informática: casos y ejemplos con el SPSS*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alicante.

RODRÍGUEZ JUÁREZ, Carolina y Gina OXBROW (2008): "L1 in the EFL classroom: more a help than a hindrance?", *Porta Linguarum*, 9. 93 – 109. http://www.ugr.es/-portalin/articulos/PL_numero9/7%20Carolina.pdf

ROLIN-IANZITI, Jeanne y Siobhan BROWNLIE (2002): "Teacher use of learners' native language in the foreign language classroom", *Canadian Modern Language Review*, 58 (3). 402 – 426.

ROLIN-IANZITI, Jeanne y Rachel VARSHNEY (2008): "Students' Views Regarding the Use of the First Language: An Exploratory Study in a Tertiary Context Maximizing Target Language Use", *Canadian Modern Language Review*, 65 (2). 249 – 273.

SALABERRI RAMIRO, Mª Sagrario (1993): *Uso del inglés en el aula*. Oxford, Heinemann.

SALABERRI RAMIRO, Mª Sagrario (2004): "Triangulación y construcción de intersubjetividad en los procesos de observación", en LASAGABASTER, David y Juan Manuel SIERRA (eds.) (2004). 51 – 77.

SALAZAR GARCÍA, Ventura (2004): *Adquisición de segundas lenguas. (Guía bibliográfica 1957-2001)*. Granada, Método. http://www.mepsyd.es/redele/Revista13/tiemposdepasado.pdf

SÁNCHEZ LOBATO, Jesús e Isabel SANTOS GARGALLO (dir.) (2004): *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid, SGEL.

SÁNCHEZ PÉREZ, Aquilino (1992): *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid, SGEL.

SÁNCHEZ PÉREZ, Aquilino (2004): *Enseñanza y aprendizaje en la clase de idiomas*. Madrid, SGEL.

SANTOS SARGALLO, Isabel (1993): *Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*. Madrid, Síntesis.

SANTOS GARGALLO, Isabel (1999): *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Cuadernos de Didáctica del español/LE. Madrid, Arco/Libros.

SAVILLE-TROIKE, Muriel (2006): *Introducing Second Language Acquisition*. CUP, Cambridge Introductions to Language and Linguistics.

SCHMIDT, Richard y Sylvia FROTA (1986): "Developing basic conversational ability in a second language: a case study of an adult learner of Portuguese", en DAY, Richard (ed.): *'Talking to learn': conversation in second language acquisition*. Rowle, Mass., Newbury House. 237 – 326.

SCHWEERS, C. William Jr. (1999): "Using L1 in the L2 Classroom", *English Teaching Forum Online*, 37 (2). http://draft.eca.state.gov/forum/vols/vol37/no2/p6.htm

SCOTT, Virginia M. (2007): "Double Talk: L1 in the L2 classroom". Presentación en George Washington University. http://74.125.77.132/search?q=cache:NUJZABchKgAJ:sitemason.vanderbilt.edu/files/dRPIUE/Double%2520Talk.ppt+Double+Talk:+L1+in+the+L2+classroom&hl=es&ct=clnk&cd=1&gl=es

SELINKER, Larry (1972): "Interlanguage", *International Review of Applied Linguistics*, 10. 209 – 231.

SELINKER, Larry (1992): *Rediscovering Interlanguage*. Londres y Nueva York, Longman.

SENG, Goh Hock y Fatimah HASHIM (2006): "Use of L1 in L2 reading comprehension among tertiary ESL learners", *Reading in a Foreign Language*, 18 (1). http://nflrc.hawaii.edu/RFL/April2006/goh/goh.html

SHEEN, Ron (2000): "A response to Spada and Lightbown: 'Instruction, first language influence, and developmental readiness in second language acquisition'", *The Modern Language Journal*, 84. 102 – 106.

SIGUAN, Miquel (2001): *Bilingüismo y lenguas en contacto*. Madrid, Alianza Editorial.

SIMON, Diana-Lee (1998): "Alternance codique en classe de langue: Rupture du contrat ou survie?, *Etudes de Linguistique Appliquée*, 108, 445 – 455.

SONG, Yanan y Stephen ANDREWS (2008): *The L1 in L2 learning – Teachers' beliefs and practices*. Lincom GmbH.

SPADA, Nina (1990): "Observing classroom behaviors and learning outcomes in different second language programs", en RICHARDS, Jack y David NUNAN (eds.): *Second Language Teacher Education*. Nueva York, Cambridge University Press.

SPADA, Nina y Patsy M. LIGHTBOWN (1999): "Instruction, L1 influence and developmental readiness in second language acquisition", *The Modern Language Journal*, 83 (1). 1 – 22.

SPADA, Nina y Patsy M. LIGHTBOWN (2002): "L1 and L2 in the education of Inuit children in northern Quebec: abilities and perceptions", *Language and Education*, 16 (3). 212 – 240.

SPRADLEY, James P. (1979): *The etnographic interview*. Nueva York, Holt, Rinehart and Winston.

SPRADLEY, James P. (1980): *Participant observation*. Nueva York, Holt, Rinehart and Winston.

STANLEY, Karen (ed.) (2002): "Using The First Language In Second Language Instruction: If, When, Why and How Much?. (TESL-EJ Forum)". *TESL-EJ. Teaching English as a Second or Foreign Language,* 5 (4). http://tesl-ej.org/ej20/f1.html

STAPA, Siti Hamin y Abdul Hameed ABDUL MAJID (2006): "The use of first language in limited English proficiency classes: good, bad or ugly?", *Jurnal e-Bangi*, 1 (1). http://eprints.ukm.my/24/

STORCH, Neomy y Gillian WIGGLESWORTH (2003): "Is there a role for the use of the L1 in an L2 setting?", *TESOL Quarterly*, 37 (4). 760 – 770.

STRAUB, Jennifer (2006): "How do I increase student motivation to speak French in an L2 classroom/French immersion setting?", *The Ontario Action Researcher,* Archive, 5.41E. http://www.nipissingu.ca/oar/archive-Vol5No1-V514E.htm

SWAIN, Merrill (1985): "Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development", en GASS, S. y C. MADDEN (eds.): *Input in second language acquisition*. Rowley, Mass., Newbury House. 235 – 253.

SWAIN, Merrill y Sharon LAPKIN (2000): "Task-based second language learning: The uses of the first language", *Language Teaching Research*, 4 (3). 253 – 274.

SWAIN, Merrill y Sharon LAPKIN (2005): "The evolving sociopolitical context of immersion education in Canada: some implications for program development", *International Journal of Applied Linguistics*, 15(2). 169 – 186.

TANG, Jinlan (2002): "Using L1 in the English Classroom", *English Teaching Forum Online. Bureau of Educational and Cultural Affairs*, 40 (1). http://exchanges.state.gov/forum/vols/vol40/no1/p36.pdf

TARONE, Elaine (1977): "Conscious communication strategies in interlanguage: a progress report", *TESOL*, 77. 194 – 203.

TARONE, Elaine y Merrill SWAIN (1995): "A sociolinguistic perspective on second language use in immersion classrooms", *The Modern Language Journal*, 79. 166 – 178.

THIBAULT, Nicole (2001): "Using L1 to Support L2 Learning: Best Practices the OCDSB Way", *CALST/ACPLS* (*Canadian Association of Second Language Teachers)*. http://www.caslt.org/research/l2_l1.htm

THOMS, Joshua, LIAO, Jianling y Anja SZUSTAK (2005): "The Use of L1 in an L2 On-Line Chat Activity", *The Canadian Modern Language Review*, 62 (1). 161 – 182.

TORIJANO PÉREZ, J. Agustín (2004): *Errores de aprendizaje, aprendizaje de los errores*. Cuadernos de Didáctica del Español/LE. Madrid, Arco/Libros.

TRYSTAN, V. (2002): *A framework for using the mother tongue in the monolingual classroom: a comparative study of students', teachers' and teacher educators' perceptions*. Memoria de investigación inédita. Masters of Education/English Language Teaching, The University of Sheffield.

TURNBULL, Miles (1996): "Cooperative Learning in Second Language Classes: Two Techniques to Consider", *The Canadian Modern Language Review*, 52 (4). 150 – 157.

TURNBULL, Miles (2001): "There is a role for the L1 in second and foreign language teaching, but...", *The Canadian Modern Language Review*, 57 (4). 531 – 540.

TURNBULL, Miles (2006): "Employons *le français* en français de base!", *The Canadian Modern Language Review*, 62 (4). 611 – 628.

TURNBULL, Miles y Katy ARNETT (2002): "Teachers' uses of the target and first languages in second and foreign language classrooms", *Annual Review of Applied Linguistics,* 22. 204 – 218.

TURNBULL, Miles y Jennifer DAILEY-O'CAIN (eds.) (2009): *First Language Use in Second and Foreign Language Learning*. Multilingual Matters.

ULLMAN, Rebecca y Esther GEVA (1982): *The target language observation scheme (TALOS). York Region Board of Education Core French Evaluation Project*. Toronto, OISE.

ÜSTÜNEL, Eda y Paul SEEDHOUSE (2005): "Why that, in that language, right now? Code-switching and pedagogical focus", *International Journal of Applied Linguistics*, 15 (3). 302 – 325.

VALCÁRCEL PÉREZ, María Soledad y Mercedes VERDÚ JORDÁ (1995): *Observación y evaluación de la enseñanza comunicativa de lenguas modernas*. Madrid, CIDE.

VAN LIER, Leo (1995): "The use of the L1 in L2 classes", *Babylonia*, 2. 37 – 43.

VAN LIER, Leo (1996): "Conflicting voices: language, classrooms, and bilingual education in Puno", en BAILEY, Kathleen M. y David NUNAN (eds.) (1996). 363 – 387.

VAN LIER, Leo (1997): "Approaches to observation in classroom research. Observation from an Ecological Perspective", *TESOL Quarterly*, 31 (4). 783 – 786.

VAN PATTEN, Bill, LEE, James F. y Terry L. BALLMAN (2005): *Vistazos. Un curso breve.* Nivel inicial. McGraw-Hill.

VARSHNEY, Rachel (2005a): *Learner representations of L1 strategic use in the foreign language classroom: A comparative study of Australian and French students*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Queensland, Australia.

VARSHNEY, Rachel (2005b): "Learners' perspectives of L1 roles in third language acquisition: A case study", *Australian Language and Literacy Matters*, 2 (3 & 4). 13 – 18.

VARSHNEY, Rachel (2006a): "Quel rôle pour la langue de référence dans les représentations des apprenants? Le cas de l'évaluation en langue étrangère", *Cahiers de l'ACEDLE*, 2. 236 – 256. http://acedle.u-strasbg.fr/article.php3?id_article=466

VARSHNEY, Rachel (2006b): "Colliding languages: Student representations of L1 use in foreign language assessment", en RAMIERE, Nathalie y Rachel VARSHNEY (eds.) (2006): *Rhizomes: Connecting languages, literatures and cultures*. Londres, Cambridge Scholars Press. 19 – 35.

VARSHNEY, Rachel y Jeanne ROLIN-IANZITI (2006): "Student perceptions of L1 use in the foreign language classroom: Help or hindrance?", *Journal of the Australasian Universities Language and Literature Association*, 105. 55 – 83.

VILA, Ignasi y Miquel SIGUAN (1998): *Bilingüisme i educació*. Barcelona, UOC / Proa.

VILLAMIL, Olga S. y María C. M. DE GUERRERO (1996): "Peer revision in the L2 classroom: social-cognitive activities, mediating strategies, and aspects of social behavior", *Journal of Second Language Writing*, 5. 51 – 75.

VINAGRE LARANJEIRA, Margarita (2005): *El cambio de código en la conversación bilingüe: la alternancia de lenguas*. Madrid, Arco/Libros.

VV.AA. (1995): *Babylonia* 2/5, monográfico "II rapporto tra lingua materna (L1) e lingua seconde (L2)". Comano, Fondazione Lingue e Culture.

WAJNRYB, Ruth (1992): *Classroom observation tasks*. Cambridge, CUP.

WAJNRYB, Ruth (2004): "Using the Mother Tongue. Review of Deller & Rinvolucri's 2002 book", *English Australia Journal*, 21 (2). 88 – 89. http://www.englishaustralia.com.au/index.cgi?E=hsvalidator&template=journal&efile=admin&X=S&Lev1=5&Lev2=3

WANG, Catherine (2002): "First Language or Second Language?", *Essay Depot*. http://www.essaydepto.com/essayme/1882/index.php

WANG, Wenyu y Quifang WEN (2002): "L1 use in the L2 composing process: An exploratory study of 16 Chinese EFL writers", *Journal of Second Language Writing*, 11 (3). 225 – 246.

WEINREICH, Uriel (1953): *Languages in contact*. La Haya, Mouton.

WELLS, Gordon (1999): "Using L1 to Master L2: A Response to Anton and DiCamilla's "Socio-Cognitive Functions of L1 Collaborative Interaction in the L2 Classroom", *The Modern Language Journal*, 83 (2). 248 – 254.

WESCHLER, Robert (1997): "Uses of Japanese (L1) in the English Classroom: Introducing the Functional-Translation Method", *The Internet TESL Journal,* III, 11. http://iteslj.org/Articles/Weschler-UsingL1.html

WILLIS, Jane (1996): *A framework for Task-Based Language Learning*. Harlow, Longman.

WING, B. H. (1980): *The languages of the foreign language classroom: a study of teacher use of the native and target languages for linguistic and communicative functions*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Michigan, Estados Unidos.

WOO, Kiljo (2003): "The pedagogical role of L1 in monolingual EFL classes", *English Language Teaching*, 15 (2). 91 – 109.

WRAGG, Edward Conrad (1970): "Interaction analysis in the foreign language classroom", *Modern Language Journal*, 54. 116 – 120.

ZABALETA ZABALETA, Francisca (1995): *Enseñanza de la segunda lengua en el modelo de inmersión*. Madrid, Santillana.

ZACHARIAS, Nugrahenny T. (2003): *A survey of tertiary teachers' beliefs about English Language Teaching in Indonesia with regard to the role of English as a global language*, MA-ELT Thesis, Institute for English Language Education, Assumption University of Thailand, *Asian EFL Journal*, June 2007. http://www.asian-efl-journal.com/thesis_N_Zacharias.pdf

ZACHARIAS, Nugrahenny T. (2004): "Teachers' beliefs about the use of students' mother tongue: a survey of tertiary English teachers in Indonesia", *English Australia Journal*, 22 (1). 1 – 9. http://www.englishaustralia.com.au/index.cgi?E=hcatfuncs&PT=sl&X=getdoc&Lev1=pub_jnl22-1&Lev2=EAJ_22-1zac

ZANIER VISINTIN, Alessio (2002): "Un posible papel de la traducción en la enseñanza de idiomas", División de Estudios Internacionales y Humanidades, Universidad de Quintana Roo (México). http://dzibanche.biblos.uqroo.mx/cursos_linea2/azanier/art_un_posible_papel_de_la_traducc.htm

ZHOU, Jin (2003): "New wine in an old bottle: innovative EFL classrooms in China", *IATEFL* Issues 172. http://www.iatefl.org/content/newsletter/172.php

La *Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, ASELE (www.aselered.org), fundada en 1987 para responder a un movimiento emergente en todo el mundo de interés por el aprendizaje de la lengua española y sus culturas, es hoy una organización internacional formada por profesores, estudiantes y profesionales repartidos por los cinco continentes y dedicados a investigar y enseñar el español como lengua extranjera o lengua segunda (LE-L2). ASELE, a lo largo de su cuarto de siglo de existencia, ha desarrollado una rigurosa trayectoria profesional estableciendo foros científicos para la información y formación, y el intercambio de ideas y experiencias, de quienes se dedican a esta disciplina académica. Para alcanzar tales objetivos, ASELE celebra cada año desde 1989 un *Congreso Internacional* (con la correspondiente edición de volúmenes colectivos, accesibles en Internet), publica el *Boletín Asele* (con entrega semestral –en mayo y noviembre–) y convoca sendos *Premios de Investigación* para tesis doctorales y memorias de máster, cuyos trabajos ganadores son también editados por ASELE.

Fruto de la convocatoria del 2011 es la presente obra, que cuenta como la 15 de la colección *Monografías de Asele*. *La lengua materna en el aula de ELE* presenta una investigación sobre el papel de la lengua nativa de los aprendices en la clase de español. A partir de una exhaustiva revisión bibliográfica, se repasan las principales investigaciones sobre el cambio de código en el aula de idiomas, que destacan la consideración de tema tabú que ha tenido el empleo de la L1 en glotodidáctica a lo largo de todo el siglo XX. La exposición teórica da paso al estudio práctico que, mediante observación de clases, entrevistas a profesores y encuestas a estudiantes realizadas en tres instituciones de España y Estados Unidos, trata de dilucidar la influencia del nivel de competencia, el contexto de aprendizaje, el perfil del grupo, los materiales empleados y las creencias y actitudes de docentes y discentes en el empleo de la lengua materna en el aula de ELE.