

FILOZOFSKI FAKULTET SVEUČILIŠTA U ZAGREBU

Odsjek za romanistiku

Nikolina Vlašić

**UPORABA MATERINSKOG JEZIKA U KOMUNIKACIJI NA
SATU ŠPANJOLSKOG KAO STRANOG JEZIKA**

DIPLOMSKI RAD

Zagreb, srpanj 2015.

Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
Odsjek za romanistiku

Uporaba materinskog jezika u komunikaciji na satu španjolskog kao stranog jezika

Studentica: Nikolina Vlašić

Mentorica: dr.sc. Mirjana Polić Bobić

Komentorica: dr.sc. Andrea-Beata Jelić

Zagreb, srpanj 2015.

Universidad de Zagreb
Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales
Departamento de Estudios Románicos

El uso de la lengua materna en la comunicación
en la clase de ELE

Estudiante: Nikolina Vlašić

Tutora: dr.sc. Mirjana Polić Bobić

Cotutora: dr.sc. Andrea-Beata Jelić

Zagreb, julio 2015

Sažetak

Tijekom čitavog 20. stoljeća uporaba materinskog jezika na satu stranog jezika bila je predmet rasprave. Prema komunikacijskom pristupu u nastavi stranih jezika, na satu ga je poželjno koristiti samo onda kada pridonosi usvajanju stranog jezika. Cilj ovoga rada bio je istražiti kakva je situacija u stvarnosti, odnosno pokazati podudaraju li se praksa te stavovi nastavnika i učenika s navedenim pristupom i utvrditi udio uporabe hrvatskog jezika u odnosu na španjolski na satu španjolskog kao stranog jezika, kao i njegove najčešće funkcije i situacije u kojima se koristi. U teorijskom dijelu rada bavili smo se istraživanjima i spoznajama o uporabi materinskog jezika u učenju stranog jezika kroz povijest te korištenim metodama poučavanja stranog jezika s osobitim naglaskom na ulogu materinskog jezika u svakoj od njih. Također, usporedili smo proces usvajanja L1 i L2, opisali sastavnice didaktičke sredine i jezično ponašanje u takvoj sredini te ukazali na različite funkcije i čimbenike korištenja materinskog jezika te razloge koji idu u prilog uporabi materinskog u nastavi stranog jezika, ali i one koji ju ne podupiru. U prikazu istraživanja analizirani podaci ukazuju na to da se hrvatski jezik u nastavi koristi više od polovice vremena. Stavovi učenika i nastavnika većim se dijelom podudaraju s praksom u učionici, a jedni i drugi imaju naviku koristiti hrvatski čak i onda kada za to ne postoji opravdani razlog.

Ključne riječi: materinski jezik, hrvatski jezik, sat španjolskog kao stranog jezika, komunikacija

Resumen

A lo largo del siglo XX el uso de la lengua materna en la clase de lengua extranjera fue tema de debate. De acuerdo con el enfoque de la comunicación en la enseñanza de lenguas extranjeras, en la clase es deseable utilizarlo solo cuando contribuye al aprendizaje de una lengua extranjera. El objetivo de este trabajo es investigar esa situación en la realidad, es decir, mostrar si coinciden la práctica y las actitudes de profesores y estudiantes con el enfoque mencionado y determinar la proporción del uso de la lengua croata en relación con el español en la clase de ELE, así como sus funciones más comunes y situaciones en las que se utiliza. En la parte teórica hemos tratado las investigaciones y el conocimiento sobre el uso de la lengua materna en el aprendizaje de una lengua extranjera a lo largo de la historia y los

métodos de enseñanza de un idioma extranjero con un énfasis especial en el papel de la lengua materna en cada uno de ellos. Además, hemos comparado el proceso de adquisición de la L1 y L2, hemos descrito los componentes del entorno didáctico y el comportamiento lingüístico en ese medio, y hemos señalado las diversas funciones y factores de la utilización de la lengua materna y las razones a favor del uso de la lengua materna en la enseñanza de un idioma extranjero, pero también los inconvenientes. En la investigación los datos analizados indican que el croata es usado más de la mitad del tiempo de la enseñanza. Las creencias de los alumnos y sus profesoras en mayor parte coinciden con la práctica en el aula. Tanto los alumnos como las profesoras están acostumbrados a usarlo incluso cuando no existe razón justificada.

Palabras clave: lengua materna, croata, clase de ELE, comunicación

Índice

1. INTRODUCCIÓN	1
2. LAS ACTITUDES SOBRE EL USO DE LA LENGUA MATERNA EN LA CLASE DE LENGUA EXTRANJERA.....	3
2.1. La historia del uso de la lengua materna en la clase de la lengua extranjera	4
2.2. El papel de la lengua materna en los métodos de enseñanza de la lengua extranjera .	5
3. EL PROCESO DE ADQUISICIÓN/APRENDIZAJE DE LA LENGUA MATERNA Y LA SEGUNDA LENGUA	8
3.1. Hipótesis de igualdad y diferencia.....	10
3.2. La influencia de la lengua materna en el aprendizaje de la lengua extranjera	11
4. LA COMUNICACIÓN EN EL AMBIENTE DIDÁCTICO	13
4.1. Tipos de comunicación en el aula.....	14
4.2. El papel del profesor y del alumno en la comunicación en el aula	16
4.3. La lengua materna y la lengua extranjera en la comunicación en la clase	20
4.4. Factores en el uso de la lengua materna	22
4.5. Funciones de la lengua materna.....	23
4.6. ¿Cuánto usar la lengua materna?	27
4.7. Razones para emplear y para rechazar la lengua materna	28
4.8. Investigaciones previas.....	31
5. INVESTIGACIÓN SOBRE EL USO DE LA LENGUA MATERNA EN LA CLASE DE ELE EN CROACIA	33
5.1. Preguntas de investigación e hipótesis	33
5.2. El ámbito y los participantes	34

5.3. Metodología del estudio	34
5.4. Resultados.....	37
5.4.1. Observación de las clases	37
5.4.2. El cuestionario a los alumnos.....	53
5.4.3. La entrevista a las profesoras	64
6. DISCUSIÓN.....	68
6.1. Dificultades en el desarrollo de la investigación.....	70
7. CONCLUSIÓN	72
8. Bibliografía.....	80

1. INTRODUCCIÓN

La comunicación es imprescindible para nuestra vida y la lengua desempeña un papel muy importante al respecto. Justamente la comunicación es el objetivo al que aspiran los estudiantes de una lengua extranjera por motivos personales, que son muy variados. Por consiguiente, las tendencias contemporáneas en la enseñanza de lenguas extranjeras tienen como objetivo enseñar a los alumnos a comunicarse en un idioma extranjero.

Los estudiantes ya cuentan con una lengua, su lengua materna (LM), que se define como la primera lengua que adquiere una persona. También se la suele denominar lengua nativa o primera lengua, según Galindo Merino (2012), por lo que en este trabajo la presentaremos con la abreviatura L1. En la situación en la que el profesor de la lengua extranjera habla la L1 de los alumnos resulta casi imposible desvincularla completamente del proceso de aprendizaje de la lengua meta, como destaca Galindo Merino (2011). Dicha expresión engloba dos términos: el de segunda lengua (L2) y el de lengua extranjera (LE). Muchas veces ambos se refieren al mismo: a la lengua que uno aprende, que no es su L1, y en este trabajo se utilizarán los dos.

El entorno del aula es un ambiente comunicativo creado artificialmente, de ahí que la comunicación difiera considerablemente de la del entorno natural, tal como explica Vrhovac (2001). En ese contexto a la lengua materna se le atribuyen varias funciones, de las cuales enumeramos solo algunas, como por ejemplo ofrecer explicaciones metalingüísticas, dar instrucciones, traducir palabras o conceptos difíciles, etc. Además, por estas razones, tanto los profesores como los alumnos se deciden por el uso de la L1. Es un asunto polémico ampliamente debatido entre los expertos en el campo de la metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras en todo el mundo. Se han manifestado variados argumentos a favor y en contra.

El tema de la L1 como variable en el aprendizaje de la L2 se ha tratado en un volumen considerable de bibliografía, en sentido teórico y a nivel de investigación empírica. Según Galindo Merino (2011), se considera a Ringbom, profesor emérito de inglés en Finlandia con su libro *The role of the First Language in Foreign Language learning* (Ringbom, 1987, en Galindo Merino, 2012), como el pionero en el tratamiento de este aspecto. Se puede concluir que este es un campo de estudio relativamente joven.

El enfoque comunicativo ha influido bastante en las posturas de los docentes hacia el uso de la L1, dado que destaca el empleo máximo de la L2 para posibilitar la exposición al *input*. Unos prefieren la prohibición total del empleo de la primera lengua, mientras que otros optan por un uso limitado. Normalmente en la clase de lenguas extranjeras de grupos monolingües la lengua materna forma parte del discurso habitual. Una pregunta muy importante al respecto es si la L1 favorece el aprendizaje de la L2.

Sea como fuere, es necesario evaluar qué papel desempeña la lengua materna, que en este trabajo será el croata y determinar cuándo y cuánto usarla en el proceso de la enseñanza de las lenguas extranjeras, en este caso del español, para lograr el máximo beneficio de los alumnos. Lo que se pretende demostrar es que la L1 debe tener su espacio en el aula de español, pero con un uso prudente.

2. LAS ACTITUDES SOBRE EL USO DE LA LENGUA MATERNA EN LA CLASE DE LENGUA EXTRANJERA

Los puntos de vista sobre qué papel debería tener la lengua materna dentro de la enseñanza de lenguas extranjeras difieren. Según Čurković Kalebić (2003), los pensamientos basados en los supuestos del estructuralismo y el conductismo ignoran el impacto de la L1 en la adquisición de la L2, pero el enfoque cognitivo lo reconoce porque posibilita el acceso al alumno a estructuras y funciones del sistema lingüístico que quiere adquirir. En muchos casos los profesionales, explícita o implícitamente, ven la lengua meta como positiva (porque ha de aspirar a la adquisición de la misma) y la lengua materna como negativa (debido a su potencialmente mala influencia sobre la L2). Algunos de ellos destacan las ventajas de potenciar al máximo la lengua extranjera en el aula, en lugar de exponerse al «peligro» de la lengua materna. No obstante, hoy en día muchos expertos e investigadores defienden el papel que juega la lengua materna en la adquisición de una lengua extranjera.

Hay varias posturas al respecto; aquí enumeramos los tres planteamientos teóricos que propone Macaro (2001, en Galindo Merino, 2011):

1. La postura virtual (*The Virtual Position*): la clase se identifica con el país meta, por lo que el objetivo es la total exclusión de la primera lengua.
2. La postura máxima (*The Maximal Position*): no existen razones pedagógicas para utilizar la L1. Sin embargo, las condiciones de enseñanza y aprendizaje no son perfectas y, por tanto, los profesores recurren a ella.
3. La postura óptima (*The Optimal Position*): la L1 puede mejorar algunos aspectos del aprendizaje, por lo que se le reconoce cierto valor didáctico, pero debe explorar constantemente cuándo y cómo emplearla en el aula.

Uno de los autores más citados al hablar de este asunto es Atkinson (1987, en Galindo Merino, 2011), gran defensor del empleo de la L1 en la clase de lengua extranjera, quien aboga por un uso moderado y sistemático, como señala Galindo Merino. Interesante resulta destacar también que «la cantidad de entrada de LE por parte del profesor no es tan beneficiosa como la calidad de esta entrada», como apunta Carlsson (2010:12).

A diferencia de los métodos de enseñanza de los años sesenta, que proscribían el uso de la lengua materna en clase (Alber y Py, 1986, en Nussbaum, 1991), las propuestas didácticas

actuales aceptan su empleo. Muchos autores lo recomiendan en niveles iniciales, especialmente el análisis contrastivo de L1 y L2, como apunta Galindo Merino (2011). Sus beneficios para los alumnos son muchos y a eso nos referiremos en uno de los apartados que siguen.

2.1. La historia del uso de la lengua materna en la clase de la lengua extranjera

Los primeros estudios sobre la influencia de la L1 en el aprendizaje de una L2 se remontan a la mitad de la década de los setenta. Según Galindo Merino (2012), el uso de la lengua materna de los alumnos en el aula de lengua extranjera comenzó a ser considerado señal de mala práctica docente a partir de la segunda mitad del siglo XX. Más precisamente, la L1 se desterró del aula en el último tercio del siglo pasado. En concreto, la L1 fue excluida de cualquier actividad en la que pudiera intervenir: las explicaciones gramaticales, la comparación interlingüística o los ejercicios de traducción de cualquier tipo (Galindo Merino, 2011). Pondremos de relieve las principales razones para tal destierro:

- Se consideraba que el empleo de la metodología comunicativa de enseñanza de idiomas implicaba el uso exclusivo de la L2, mientras que el uso de la L1 se asociaba al método de gramática-traducción.
- La influyente contribución de Krashen (1981), que puso de manifiesto «la total irrelevancia de la primera lengua en el aprendizaje de una segunda, creando un sentimiento de culpabilidad entre los profesores que recurrían a la L1 como instrumento de comunicación y el aprendizaje en el aula» (Galindo Merino, 2011:169).
- En dicha época, los libros que preparaban las editoriales de materiales de inglés eran exclusivamente en L2, lo que les facilitaba la venta en cualquier parte del mundo. No hemos de perder de vista la consideración de que la enseñanza de inglés suele tener una influencia enorme en varias cuestiones didácticas, tal como observa Galindo Merino (2012:45): «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 [...] lo cual ha desembocado en la creación de mitos y ficciones monolingües, totalmente alejados de la situación real del aula».

En el siglo XX dominaba la metáfora negativa al respecto, tal como indica Butzkamm (2003), afirmando que los profesores de lenguas extranjeras construyen islas que se encuentran en

constante peligro de ser inundadas por el mar de la lengua materna y que tienen que luchar contra el mar, construir represas y frenar la marea.

2.2. El papel de la lengua materna en los métodos de enseñanza de la lengua extranjera

El uso de la lengua materna en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras ha experimentado diversos cambios con respecto a su estatus. Dependiendo del método, a veces se la situaba en un extremo, como en el ya mencionado método de gramática-traducción, donde era excesivamente difundida y, a otras veces se la situaba al margen, por ejemplo en el método comunicativo. A continuación se presentan los métodos de enseñanza de L2 y el papel que desempeña la L1 en cada uno de ellos.

El método de gramática-traducción, conocido también como método tradicional, nace a finales del siglo XVIII y en la primera mitad del XIX alcanza su máxima aceptación (Martín Martín, 2000). Enumeramos algunas de sus características principales: el objetivo del estudio de una lengua extranjera es aprender las normas gramaticales para poder leer su literatura por medio de la traducción. La gramática se enseña deductivamente y el vocabulario nuevo se presenta en listas bilingües. En primer plano se encuentran la lectura y escritura, mientras que a la expresión oral no se le presta mucha atención. En cuanto al papel de L1, se usa constantemente en la adquisición de la L2; en este caso es la lengua de instrucción: en ella se desarrollan las explicaciones, pero también se usa como referencia en la comparación con la L2, según Martín Martín (2000).

El método directo presenta el contraste con el método arriba mencionado en el sentido del uso de la L1, porque se pasa a casi total desaparición de la misma. Es importante destacar que el principio en que se basa este método es que el aprendizaje de L1 es igual al de la L2. Lo que no se tomó en consideración fueron las diferencias que existen entre el niño cuando aprende su L1 y el adulto en un aula de lengua extranjera, un contexto muy diferente (Martín Martín, 2000).

El método de enseñanza en situaciones o enfoque oral fue desarrollado entre 1930 y 1960. Compartía los principios del enfoque oral, enfatizando la necesidad de que todos los elementos de la enseñanza formaran parte de una situación social concreta, presentada de forma simulada. Además de lo ya mencionado, las características que este método prima son

la repetición de modelos de frases hasta automatizarlos y la falta de explicaciones de gramática y vocabulario. La L1 se ignora; la L2 es la única lengua de la clase, como explica Martín Martín (2000).

El método audiolingüe era una versión americana del método situacional con una añadidura del análisis contrastivo, considerado imprescindible para identificar los obstáculos para el estudiante y así prevenir los errores. A diferencia del método de gramática-traducción, aquí el habla es lo más importante, es más, se identifica con la lengua misma, mientras que la lectura y la escritura pasan a un segundo plano. Ya se ha señalado la importancia que tiene la L1, dentro del análisis contrastivo, pero es más bien implícita, va incluida en los ejercicios (Martín Martín, 2000).

El enfoque comunicativo apareció en el Reino Unido a mediados de los años 60 como reacción a la incapacidad de los alumnos para comunicarse en la lengua extranjera que aprendían. Dado que la comunicación se contempla como algo que la lingüística por sí sola no puede abarcar, se empezaron a tomar en cuenta también la sociolingüística y la pragmática (Martín Martín, 2000). Los principios en los que se basa son: los conceptos de las nociones (el tiempo, el espacio) y las funciones (ordenar, sugerir, preguntar, etc.), que son comunes a todas las lenguas. A continuación, la competencia comunicativa (lo contrario a la competencia lingüística), que incluye la lingüística, pero igualmente el conocimiento de sobre qué hablar, con quién, de qué manera, cuándo y dónde. De este modo, la comunicación interpersonal debe lograrse mediante el trabajo en grupo, dramatización, resolución de problemas, etc., es decir, dentro de las situaciones reales o las que se desarrollan mediante el diálogo, según Martín Martín (2000). Este enfoque abarca varios métodos con posturas diferentes hacia el uso de la L1. Así, por ejemplo, hay quienes no lo aconsejan, como el enfoque natural de Krashen y Terrell (1983, en Martín Martín, 2000), pero también los que lo usan ampliamente, como es el caso de los llamados métodos humanísticos.

En general, en los casos en los que se hace referencia al enfoque comunicativo, se considera que se admite el uso de la L1 en ciertas actividades y circunstancias, especialmente en las primeras etapas de la enseñanza de la lengua extranjera. Se usa para la facilitación de la adquisición de contenidos gramaticales, la traducción (cuando es imprescindible y beneficiosa), la organización del aula o la motivación. Además, el enfoque comunicativo

[...] prioriza la función antes que la forma y también con una concepción de la clase de lengua extranjera como un espacio plurilingüe por antonomasia, semejante a las situaciones de

intercambio verbal entre nativos y no-nativos, en las cuales, cuando el nativo conoce la lengua del interlocutor, recurre a ella para paliar problemas de intercomprensión (Nussbaum, 1991:36).

Todos los métodos de enseñanza tienen como fin transmitir el conocimiento de cierto idioma, pero lo hacen de distinto modo: unos se centran en la gramática, otros en la expresión oral, y en cuanto al uso de la lengua materna, solo el método directo, el método de enseñanza en situaciones y el enfoque natural la expulsan, partiendo de la tesis de que el aprendizaje de la L1 es igual al de la L2, con lo que los otros métodos no están de acuerdo y usan la lengua materna para las instrucciones, en comparación con la L2, para el análisis contrastivo, los contenidos gramaticales, la motivación, la organización del aula, en la traducción y en niveles iniciales.

3. EL PROCESO DE ADQUISICIÓN/APRENDIZAJE DE LA LENGUA MATERNA Y LA SEGUNDA LENGUA

En el aprendizaje de segundas lenguas nadie puede partir de cero. Queramos o no, todos ya contamos con una lengua que hablamos desde la infancia, la lengua materna. Siguiendo la propuesta de Galindo Merino (2012), se considera como lengua materna aquella que todo niño aprende dentro de su familia. Tal como indica Hopkins (1988, en Galindo Merino, 2012), según el origen, la L1 es la primera lengua que aprende un niño; según la competencia, es la lengua que se conoce mejor; si observamos la función, es la lengua que se utiliza más; y con respecto a la actitud, la L1 posibilita a uno a identificarse como hablante nativo. En cuanto a la lengua extranjera o segunda lengua, Martín Martín (2000) dice que es cualquiera que no sea la L1 y equivale a la lengua meta. La pregunta que se impone es la siguiente: ¿Se aprenden de la misma manera la L1 y una L2?

Tal como observa Martín Martín (2000:65): «Esta cuestión ha originado innumerables polémicas a lo largo de, al menos, el último siglo y medio, dando lugar a posturas radicales e irreconciliables que todavía se siguen produciendo hoy en día [...]» Las diferencias entre la adquisición (y aprendizaje) de la L1 y una L2 son muchas. Las más destacables son aquellas que tienen algo que ver con la adquisición consciente o subconsciente, la necesidad para la comunicación, el tipo de motivación, la corrección de faltas y con el *input* (Petrović, 1997:14). Por *input* se entiende «el lenguaje oral o escrito que el estudiante está recibiendo, bien por un nativo de la L2 o bien por una persona que conozca dicha L2. Sirve como referencia para que el alumno determine las reglas de la lengua que está aprendiendo» (Hurtado Santón y Hurtado Santón, 1992:184).

Hay que diferenciar los procesos de adquisición y aprendizaje, lo que hizo Krashen (1987, en Carlsson, 2010), que lo explicó del modo siguiente: el primer proceso es subconsciente y el aprendiz solamente es consciente del hecho de que está usando la lengua para comunicarse, como pasa con los niños cuando aprenden la lengua materna. Por el contrario, el segundo proceso es consciente; el alumno aprende y conoce las reglas de la lengua que quiere dominar (Carlsson, 2010:12). «La "adquisición" para Krashen consiste en el proceso espontáneo de la interiorización de reglas que resulta del uso natural de este lenguaje; mientras que "aprendizaje" consiste en el desarrollo del conocimiento consciente de la L2, a través de un estudio formal» (Hurtado Santón y Hurtado Santón, 1992:184).

El aprendizaje de una lengua es un proceso indudablemente complejo. Sin embargo, no somos concientes de eso hasta que no empecemos a aprender una lengua «nueva». Es así porque el proceso de adquisición de la lengua materna se desarrolla de forma natural y, aún más importante, subconcientemente, desde el nacimiento del ser humano, es decir, el niño no necesita clases organizadas para aprender su lengua materna.

En cuanto a otras diferencias, Martín Martín (2000) dice que el «objetivo» del niño está predeterminado por su facultad de hablar y no se puede decir que esté bajo su control, mientras que los adultos son capaces de centrar su atención en diferentes metas, como por ejemplo desarrollar una competencia suficiente para la comunicación básica, pasar por hablante nativo o tener la capacidad de comunicarse en el mundo de los negocios. Por consiguiente, se puede concluir que la motivación es una diversidad significativa. Además, a diferencia del adulto, la corrección de las faltas tiene poca relevancia para el niño en un momento dado porque, tarde o temprano, corregirá las faltas posibles con el tiempo y para un adulto eso puede ser muy beneficioso. El autor también destaca el papel de los factores afectivos, como la personalidad, la afectividad o la socialización, que afectan al aprendizaje del adulto, mientras que «el éxito de la L1 está asegurado y es bastante independiente de los mismos» (2000:69). El miedo es uno de los factores emocionales que también afecta el aprendizaje, pero el niño tiene poco miedo a cometer errores, y al adulto lo pasa a menudo, casi sin excepción.

El niño está en permanente contacto con la L1, pero en la situación en la que la L2 se usa solo en la clase, dentro del contexto institucional, y no es hablada en el ambiente del alumno, no existen muchas posibilidades para la comunicación. La falta de conocimiento de una lengua a menudo hace que sea imposible crear las oportunidades para que los alumnos la usen de modo informal. Además, es común en la práctica que el tiempo dedicado al aprendizaje de la L2 se limite a las horas de clase y al tiempo de la preparación para la clase y en muchos casos la exposición al *input* es muy limitada con respecto a la cantidad del mismo.

Krashen (1987, en Carlsson, 2010) considera que un adulto también puede adquirir una lengua extranjera de modo similar a la forma en que los niños adquieren la L1. Por supuesto, su competencia entonces no se puede equiparar a la del hablante nativo. Sigue explicando que el rol principal del profesor es proporcionar a sus alumnos suficiente *input* comprensible. No es suficiente la simple exposición a la L2, es importante que el *input* sea adecuado, y cuando el *input* se convierte en *intake* (la parte del *input* que es elaborado y adquirido por el

estudiante) es cuando se desarrolla la adquisición de L2, como explican Hurtado Santón y Hurtado Santón (1992).

3.1. Hipótesis de igualdad y diferencia

En cuanto a la diferencia y las similitudes de aprendizaje entre L1 y L2 existen dos posiciones opuestas. La primera posición propugna que los procesos implicados en el aprendizaje de la L2 y la L1 son equivalentes, mientras que la otra sostiene que el proceso mental de aprendizaje de la L1 y la L2 es diferente, según Martín Martín (2000):

- a) por el cambio que experimenta el cerebro, factor de edad
- b) por el conocimiento de una L1 por parte del adulto.

La hipótesis de igualdad o de la construcción creativa ha sido defendida por los que abogan por los métodos directos. Unos de los postulados que se refieren a la construcción creativa son los siguientes, como los enumera Martín Martín (2000):

- El aprendizaje de una L2 se rige por los mismos procesos que están activos en la adquisición de la L1.
- Las estructuras de L2 se desarrollan en secuencias pre-programadas que son independientes de la L1. La secuencia es similar a la que se produce en quien adquiere una L1.
- La adquisición se produce de forma inconsciente mediante la exposición a la lengua; no es posible controlarla.

Es decir, según la hipótesis de la igualdad, el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera casi se puede igualar con el de la lengua materna, debido a la similitud de todas sus características.

Sobre la hipótesis de diferencia o de reestructuración se sostenían los principios del análisis de errores y del análisis contrastivo. El aprendizaje de la L2 no se considera igual al de la L1, por la diferencia entre el estado cognoscitivo interno de niños y adultos y también porque los adultos han producido un cambio en la facultad específica del lenguaje. El sistema del niño, además, está constituido por la gramática universal y los procedimientos de aprendizaje, que se refieren a una forma de llegar a la gramática. El adulto sustituye esos componentes por su lengua materna y sistemas generales de resolución de problemas, lo mismo que utiliza para aprender otras destrezas o para resolver problemas (Martín Martín, 2000). Lo importante,

entonces, es destacar que no se parte del mismo punto en esas dos situaciones, por lo que no puede tratarse de los mismos procesos de aprendizaje, aunque parezcan comparables y, justamente por eso, semejantes.

Los partidarios de la hipótesis de igualdad consideran que el aula debe reflejar, en la medida de lo posible, el medio natural, lo que implica la máxima exposición a la L2 y el destierro de la L1 del aula. Por el contrario, los que estiman que se trata de dos aprendizajes distintos tienden a lo explícito, a la instrucción formal, además de al *input*, lo que desempeña un papel facilitador en el aprendizaje de L2, como destaca Martín Martín (2000).

3.2. La influencia de la lengua materna en el aprendizaje de la lengua extranjera

Algunos expertos creen que el uso de la lengua meta mejora la adquisición natural y que el uso de la L1 obstaculiza este proceso porque causa desviación del objetivo del aprendizaje. Dickson (1996) piensa que no existen justificaciones teóricas ni empíricas para dicho efecto perjudicial. Es muy importante tener en cuenta que ninguna lengua se aprende usando otra; lo esencial para alcanzar un nivel deseado es comunicarse y pensar en la L2. El «problema» es que la L1 no se puede expulsar de la mente de los alumnos, tal como observa Butzkamm (2003), explicando que las clases monolingües sin la ayuda de la lengua materna son extrínsecamente posibles, pero el aprendizaje monolingüe es intrínsecamente imposible porque nadie puede simplemente «apagar» lo que ya sabe. Resultaría inapropiado entonces partir del hecho de que el alumno es una *tabula rasa* cuando entra en la clase.

Weschler (1997, en Galindo Merino, 2011) explica que no hay duda de que los estudiantes piensan en la L1, pero la cuestión es más bien en qué grado lo hacen cuando intentan comprender y expresarse en la L2. Si no tuviéramos el apoyo en la L1, resultaría mucho más exigente aprender una lengua: «[...] 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» (Galindo Merino, 2012:23).

Cabe añadir que hay de centrarse en las similitudes y no en las diferencias entre dos lenguas y de ese modo facilitar el aprendizaje mediante el conocimiento de lo que ya se sabe sobre la lengua meta (aunque eso sea poco en niveles iniciales) y el conocimiento de la lengua materna y también otras lenguas, si uno los conoce, como alerta Ringbom (1987). Afirma que el procedimiento natural de aprender algo nuevo es el de establecer una relación entre la nueva

tarea y lo que ya existe en la mente. Es importante tenerlo en cuenta para no tomar una actitud negativa hacia el papel de la L1 en el aprendizaje de la L2.

Hablando de la influencia de la lengua materna, es imposible no mencionar la transferencia, que, asociada a la psicología conductista, implica un proceso del uso subconsciente y automático de conductas aprendidas en el pasado al tratar de producir respuestas nuevas (Dulay et. al., 1982, en Martín Martín, 2000). Hoy en día coexisten como sinónimos los términos influencia interlingüística y transferencia, que puede ser positiva o negativa, según Martín Martín (2000). Se considera un fenómeno natural, según Butzkamm (2003), y por tanto es inevitable en la adquisición de una segunda lengua. Además, no tiene nada que ver con el uso o el desuso de la L1 en la clase, sea por parte del profesor o del estudiante. La transferencia negativa se refiere a errores interlingüísticos causados por la influencia de la lengua materna. Podemos, sin embargo, mencionar el aprendizaje de vocabulario nuevo como un ejemplo de la transferencia positiva: una palabra de la L2 puede fácilmente relacionarse con una palabra de la L1 que es fonológica o semánticamente similar a ella. Además, es más fácil aprender las palabras para las que existen equivalentes muy cercanas en la L1, según los estudios psicológicos, como confirma Ringbom (1987:38).

Teniendo en cuenta lo mencionado, se puede derivar la conclusión siguiente: hablando del proceso de aprendizaje de una lengua meta, no hay que ignorar completamente la lengua materna de los alumnos. Puesto que todo lo que aprendemos lo hacemos basándonos en lo ya conocido porque nos ayuda y sirve de cierto apoyo, la L1, aunque algunas veces pueda perjudicar, tiene un papel importante y nada desestimable en dicho proceso.

4. LA COMUNICACIÓN EN EL AMBIENTE DIDÁCTICO

Según Gallego Gallardo (2009), la comunicación es la forma de interacción entre las personas mediante la palabra hablada o escrita, gestos o expresiones emocionales, con el resultado del intercambio de significados y la comprensión. El habla, como la concretización del lenguaje, posibilita el proceso de comunicación por medio de la cual las personas comparten información e interactúan entre sí. En la clase de una lengua extranjera esa comunicación es específica. Tal como advierte Čurković Kalebić (2003), el objetivo se logra mediante un medio determinado y el medio para la realización del objetivo de la enseñanza de lenguas extranjeras es la lengua misma. Por lo tanto, a diferencia de otras materias, en la enseñanza de lengua extranjera la lengua es tanto el objetivo como el medio. En el aula los alumnos adquieren los conocimientos sobre la L2 y al mismo tiempo esos conocimientos se operacionalizan. A esto cabe añadir que la enseñanza formal en el ambiente institucionalizado normalmente implica el aprendizaje organizado y dirigido por parte del profesor, a diferencia del aprendizaje, mejor dicho, la adquisición, que se realiza en el ambiente natural, en el que se habla la lengua que el alumno quiere dominar.

De hecho, la clase es el ambiente comunicativo creado artificialmente que impone las reglas del comportamiento lingüístico, como explica Vrhovac (2001). Tal como apunta Petrović (1997), en la enseñanza de lenguas extranjeras en el aula no existe una verdadera necesidad para la comunicación en esa lengua. Todos los aprendices en el aula comparten la misma lengua materna que emplean al comunicarse y al dirigirse a sus profesores fuera de clase, por lo que la enseñanza está caracterizada por las situaciones creadas artificialmente, es decir, simuladas, mediante las que se explican y practican las partes del sistema lingüístico. El uso exclusivo de la L2 no es habitual en la práctica, como observa Lasagabaster (2013); las posibles excepciones son el contexto en el que los estudiantes no comparten la misma L1 y el caso del profesor nativo, quien no habla la L1 de alumnos.

Normalmente el énfasis está en el uso correcto de la lengua, aunque, con la apariencia del enfoque comunicativo, se empezó a considerar que en el ambiente didáctico se puede imitar la comunicación del entorno natural. Los análisis, según Vrhovac (2011), han demostrado que difieren en muchos aspectos, por ejemplo, en el lugar, la hora y el tema, que son predeterminados, o los protagonistas del diálogo, que casi nunca se pueden escoger, lo que es diferente fuera de clase. Sin embargo, siempre hay que tener en cuenta la aspiración a acercar

la comunicación en la enseñanza a la del mundo real.

4.1. Tipos de comunicación en el aula

Según el modelo de análisis basado en Fanselow (1977, en Díaz, 2010), las funciones pedagógicas de la comunicación son las siguientes: estructurar, solicitar, preguntar, responder, relacionar, reaccionar, afirmar, ilustrar. Las áreas de contenidos que se comunican son también muy variables: sistema lingüístico, contextual, gramatical, literario, significado, producción oral, vida, personal/público, temas sociales, administración, comportamiento social, procedimientos. Briz (1998, en González Argüello, 2010) presenta las siguientes unidades de la conversación: el turno, la unidad que facilita que la conversación progrese dentro de un orden. El siguiente concepto, la intervención, lo divide en la de inicio, intervenciones que intentan provocar habla posterior (preguntas, juicios, invitaciones, reproches, peticiones, etc.) y en la de reacción (respuestas, conformidades, aceptaciones, excusas, concesiones, valoraciones, etc.). Dos intervenciones de distintos hablantes, una de inicio y otra de reacción, constituyen un intercambio, por ejemplo invitación-aceptación, petición-negativa, saludo-saludo, etc. El enunciado lo define como una unidad informativa y la interacción o el diálogo lo explica como la combinación de intercambios sucesivos y añade que está constituido por unidades temáticas, las secuencias.

Según Cañas Tirado (2010), existen tres tipos de modelos de comunicación:

1. Unívoca: el modelo en el que el profesor habla y los alumnos escuchan, por lo que el docente está de esa manera encima de ellos, es el personaje principal en el aula, el encargado de emitir los mensajes. En cambio, los alumnos son «sumisos» y tienen que respetar la situación y adaptarse al profesor. Ejemplos de este tipo de comunicación son el dictado de apuntes, la explicación de una actividad, etc.
2. Biunívoca: cambio de dirección en lo referente a la comunicación. Algunos mensajes a lo largo de la clase son realizados por parte del profesor y algunos por parte de los alumnos. No existe tanta jerarquía. Los ejemplos son cuando el profesor pregunta al alumno y cuando el alumno pregunta al profesor.
3. Múltiple: todos los participantes de la comunicación son iguales, cada persona puede convertirse en foco principal. Ejemplos de este tipo de comunicación son los debates, que exponen respuestas y propuestas, de modo que los alumnos pueden aprender unos de los

otros.

La comunicación en el aula es la herramienta principal de cada profesor, por lo que debe dominarla perfectamente. Lo mejor sería combinar los tres tipos de la comunicación, dependiendo de la situación y el tipo de la clase, pero en todo caso facilitar al alumno el tiempo máximo para la interacción en la lengua extranjera para que la adquiera y participe activamente en la enseñanza, siempre que sea posible.

Podemos diferenciar también dos tipos de comunicación con respecto al diálogo en la clase. El primero es el que se refiere al contenido normalmente presentado en los manuales para el aprendizaje de lengua extranjera, es decir, el que los alumnos y el profesor conocen de antemano, y por eso todo lo que digan no puede tener valor comunicativo. Por consiguiente, este tipo lo llamamos pseudocomunicación, según Čurković Kalebić (2003). Interesa describirlo como comunicación artificial, que sirve exclusivamente para la comprobación del conocimiento de contenidos específicos en la L2 por parte del alumno.

El segundo tipo, la comunicación real, posibilita el cambio real de la información (Čurković Kalebić, 2003). Más específicamente, esta comunicación en el fondo es el indicador de la necesidad real para dar u obtener una respuesta. Se usa en las situaciones en las que los alumnos podrían encontrarse algún día en la vida real. Se impone la cuestión de lo artificial en lo que se ha expuesto hasta ahora, porque es obvio que el profesor incluso para dicha comunicación debe crear una situación mediante varios métodos. Lo que aquí es diferente es el hecho de que la comunicación siempre es impredecible; no es una reproducción de un contenido predeterminado.

Un hecho inevitable en la interacción dentro del aula consiste en que muy a menudo el tema de comunicación es la lengua misma. Se trata de la función metalingüística del habla en el ambiente didáctico, que se refleja en las diferentes explicaciones sobre el funcionamiento del sistema de la lengua, sus leyes, las similitudes y diferencias con el sistema de la lengua materna, etc., como apunta Čurković Kalebić (2003).

El estudio de los procesos de interacción entre el profesor y los alumnos menciona el tipo de discurso que se denomina *baby talk* como el punto de partida. Se caracteriza por la presencia de frases más cortas, frases más simples desde el punto de vista gramatical, la evitación de léxico abstracto, la pronunciación más clara, etc., de modo semejante al discurso que se dirige

a los niños (Pinilla Gómez, 1997). En opinión de Brown (1968, en Pinilla Gómez, 1997), acelera el desarrollo de la competencia comunicativa y la adquisición de la lengua. El discurso del profesor puede considerarse «regular» desde el punto de vista gramatical, ya que muy a menudo trata de evitar las irregularidades y excepciones a las reglas gramaticales (Pinilla Gómez, 1997).

4.2. El papel del profesor y del alumno en la comunicación en el aula

Los participantes del evento de habla en la clase son el profesor y los alumnos. Como ya se ha puesto de relieve, la comunicación en el aula es específica; así también los papeles de interlocutores son atípicos. Los alumnos se encuentran en una posición subordinada en relación con el profesor. La causa es la desigualdad en el conocimiento, es decir, en las competencias lingüísticas, según Čurković Kalebić (2003).

Los profesores y alumnos tienen papeles diferentes, pero al mismo tiempo complementarios. En la enseñanza tradicional el rol básico del profesor es el de animador de su auditorio, mientras que el alumno responde a sus estímulos y preguntas. Tal como explica Vrhovac (2001), las nuevas tendencias en glotodidáctica los ponen en una posición casi equivalente: el alumno poco a poco se convierte en un participante cada vez más activo en el proceso de aprendizaje mediante el desarrollo de estrategias de aprendizaje.

Los profesores tienen como objetivo enseñar algo a los estudiantes, transferirles su conocimiento sobre un área específica o un tema. El profesor de una lengua extranjera debe transmitir su conocimiento de la lengua a los alumnos para que ellos también puedan comunicarse en esa lengua. En el proceso de enseñanza, además de la transmisión, es muy importante la verificación de la competencia adquirida, por lo que el profesor tiene la tarea de animar a los alumnos mediante su conducta verbal; la «acción» del profesor requiere la «reacción» del alumno, como analiza Čurković Kalebić (2003:55). A continuación explica que después de la acción (por ejemplo, una pregunta), sigue la reacción (por ejemplo, una respuesta) y entonces la reacción del alumno causa la acción del profesor, en forma de comentario al respecto, de corrección, de aceptación o rechazo de la respuesta. Es él quien, en la mayoría de casos, primero establece el contacto lingüístico y los alumnos simplemente reaccionan, como ya se ha señalado.

La característica básica del habla del profesor es la adaptación o modificación, según

Čurković Kalebić (2003): su propósito es facilitar la comunicación, especialmente en los niveles iniciales de aprendizaje, porque de ese modo el alumno puede entender el habla más fácilmente, procesar la gramática y el vocabulario de la lengua meta y así progresar en el aprendizaje.

Con respecto a las funciones que los profesores realizan en actividades diferentes, Harmer (1991, en Čurković Kalebić, 2003) ha presentado 8 papeles que cada uno de ellos tiene:

1. Controlador (*controller*): el profesor controla el comportamiento de los alumnos y les da permiso para hablar, determinando a menudo la lengua en la que tienen que comunicarse en el momento dado.
2. Evaluador (*assessor*): si nadie corrigiera los errores, los alumnos no se darían cuenta de ellos y se fosilizarían, por eso este papel del profesor es uno de los más importantes en la enseñanza de una lengua extranjera. Harmer distingue dos tipos de retroalimentación: la retroalimentación sobre el contenido, que tiene como objetivo indicar al alumno cuánto éxito ha tenido en la comunicación, es decir, en la transmisión de la información, y la retroalimentación sobre la forma, que dice a los alumnos si se han expresado de forma exacta (gramaticalmente).
3. Organizador (*organizer*): siempre cuando el profesor introduce las actividades o tareas y explica a los alumnos sobre qué tienen que hablar, escribir o leer, tiene el papel de organizador. Dando las instrucciones, les posibilita a los oyentes la realización exitosa de lo exigido. De lo contrario, si no comprenden qué hay que hacer, es poco probable que completen la tarea. Es imprescindible que las instrucciones sean claras, por lo que en esas situaciones se puede usar incluso la lengua materna.
4. Animador (*promoter*): el profesor, como la propia palabra dice, anima a los alumnos para que participen en la interacción verbal, les da sugerencias discretas.
5. Participante (*participant*): los profesores pueden formar parte de las simulaciones de las situaciones de la vida real. Como participantes, tienen un papel dominante con respecto a los alumnos, pero también les proporcionan la oportunidad de hablar con una persona que conoce la lengua mucho mejor que ellos.

6. Recurso (*resource*): como fuente de información que está disponible en cualquier momento de la clase, el profesor debe estar preparado para ayudar al alumno con lo que necesite. No solo es el modelo lingüístico, sino que también representa la cultura y civilización de la nación que habla la lengua enseñada.
7. Tutor (*tutor*): cuando los alumnos son capaces de realizar tareas diferentes independientemente, el profesor les da consejos útiles o les advierte de errores, ayudándolos siempre que lo soliciten.
8. Investigador (*investigator*): este papel es específico porque no está relacionado con el comportamiento del profesor hacia los alumnos y se refleja en el deseo de investigar nuevos métodos, técnicas, actividades y modos de enseñar con el fin de ser mejor profesor.

Debido a todos los papeles que tiene, el profesor es un elemento imprescindible en la enseñanza porque posibilita que los alumnos aprendan en un ambiente controlado y organizado, les proporciona retroalimentación y les anima. Puesto que debe ser fuente de información, se dedica a investigación para poder ejercer su función de la mejor manera. Maneja el proceso del aprendizaje de la lengua y por eso su tarea más importante es ayudar a sus alumnos.

Según Dalgalian (1984, en Vrhovac, 2001), las investigaciones sobre la participación del alumno en la comunicación en la clase indican que el alumno juega los papeles siguientes:

1. Responde a las preguntas del profesor: es el deber básico que cada alumno tiene cuando se le llama. Interesa destacar que sus respuestas difieren significativamente de las que ofrece en la comunicación natural porque lo que muchos profesores solicitan es la frase completa, la precisión y el uso de los elementos lingüísticos requeridos.
2. Hace preguntas y da información al profesor: si hay dudas, el profesor siempre está en disposición de aclarar al alumno todo lo que le interese, de modo que le da la retroalimentación sobre lo que no haya quedado claro.
3. Responde a las preguntas de otros alumnos: el profesor puede diseñar una actividad de modo que los alumnos deban comunicarse entre sí y entonces den una

respuesta a su compañero cuando este le formule una pregunta.

4. Da sugerencias para el trabajo al profesor: es preferible que los alumnos sean activos en el proceso de enseñanza y por eso se les da la posibilidad de expresar sus preferencias en cuanto a las actividades de la clase.
5. Da sugerencias para el trabajo a otros alumnos: este papel se refleja en el trabajo en grupo, cuando normalmente cada uno de los miembros tiene un rol determinado, pero siempre tienen que cooperar y ayudarse mutuamente, dándose sugerencias unos a otros.
6. Corrige y evalúa su propio discurso: en la práctica docente contemporánea el alumno asume el papel de profesor en algunas situaciones y de esa manera participa activamente en el proceso de aprendizaje.
7. Corrige y evalúa el discurso de otros alumnos: a diferencia de la autoevaluación arriba explicada, el alumno puede tener la tarea de evaluar y corregir a sus compañeros.

El alumno tiene la tarea de aprender una lengua extranjera y, para conseguirlo, debe hacer cierto esfuerzo participando activamente en la clase, respondiendo a las preguntas y haciéndolas, ofreciendo sugerencias y corrigiendo su discurso. Todo eso le ayuda a adquirir el idioma y por eso es muy importante que ninguno de esos papeles se ignore, porque así disminuye el rendimiento.

Es necesario señalar que los diferentes papeles del profesor y el alumno y el desequilibrio en el conocimiento lingüístico se reflejan en tipos de comunicación ya mencionados. Tal como observa Bikić (1996), en el habla del profesor la mayoría del discurso se refiere a la metacomunicación. Su comunicación muy a menudo se distribuye en varios estímulos para la pseudocomunicación, dar información y explicar contenidos extralingüísticos. Precisamente por la metacomunicación el profesor consigue su papel dominante en la clase. En el habla del alumno, en cambio, prevalecen la comunicación real y la pseudocomunicación.

4.3. La lengua materna y la lengua extranjera en la comunicación en la clase

El profesor y el alumno usan tanto la lengua extranjera como la lengua materna para el intercambio de información. Según Nussbaum (1991:44):

[...] a través de su dominio lingüístico como el profesor de lengua extranjera revalida su lugar. Los aprendices, por el contrario, con sus enunciados inacabados y con sus estrategias de autofacilitación se sitúan en un lugar de inferioridad. Según estas consideraciones, una de las razones por las cuales los alumnos tienden a utilizar la lengua materna es precisamente para intentar resituar su posición en la interacción. Así las conmutaciones de lengua sirven a menudo a los alumnos como procedimiento de renegociación de los lugares en la interacción.

Dependiendo del carácter de la interacción, se cambia el código, por lo que la lengua meta no es siempre la lengua dominante. De hecho, muchos docentes han empezado a utilizar el término «cambio de código» para referirse al uso de la L1 en la clase de L2, tal como apunta Ernesto Macaro (2003, en Galindo Merino, 2012). El cambio de código o la alternancia de códigos es «un proceso que se da en el habla de hablantes bilingües y consiste en alternar de una lengua a la otra en el mismo discurso» (Muñoz Hernández, 2005:37). Por lo aquí mencionado, el aula se puede observar como un espacio de comunicación plurilingüe, al igual que ocurre en comunidades bilingües o plurilingües, y entre nativos y alóglotas, según Nussbaum (1991). Galindo Merino (2012:53) explica: «[...] 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».

Esta visión es compartida por varios autores, tales como Roberts Auerbach (1993, en Galindo Merino, 2011), que, al hablar sobre el inglés como la lengua meta en la clase de lengua extranjera, sintetiza así: los estudiantes aprenderán más rápido cuanto más estén expuestos al inglés; como van escuchando y usando el inglés, van interiorizándolo y empezando a pensar en inglés. La única forma en que van a aprenderlo es si se ven obligados a usarlo.

Sin embargo, aunque la clase de idiomas sea un modelo de uso comunicativo de la lengua meta en el que se ha de crear la sensación de que la L2 es realmente un vehículo de comunicación, como anota Galindo Merino (2011), no se debería tratar a los alumnos como si fueran hablantes nativos, sino usuarios de la L2 o, mejor dicho, aprendices de la misma. De hecho, la elección del código lingüístico arriba mencionado «debería responder no sólo a las finalidades individuales en un hecho de habla concreto sino también a las finalidades

educativas de la institución» (Nussbaum, 1991:38). La lengua materna muchas veces sirve como procedimiento de facilitación y de simplificación, pero el profesor es el que «debe ser capaz de analizar las necesidades lingüísticas de sus alumnos para la comunicación en el aula, inventarirlas como contenidos e integrarlas como un elemento fundamental de la programación» (Nussbaum, 1991). Siempre que la L1 se use de forma controlada y estratégica, puede verse como una herramienta de adquisición de la L2. Según Butzkamm (2003), la lengua materna hace más fácil llevar a cabo la enseñanza en lengua extranjera. Los alumnos ganan confianza y, paradójicamente, se vuelven menos dependientes de su L1.

Como ha comprobado Carlsson (2010), las situaciones en las que se cambia el código en la clase de ELE son varias. La inseguridad lingüística, por parte de alumnos o profesores, hace que opten por la lengua materna si no conocen una palabra o no están seguros en su significado:

Ejemplo 1

P: Voy a mostrarles mi *Powerpoint presentation* (Carlsson, 2010:15).

También es posible que no se pueda encontrar un equivalente en español para cierta palabra, en el momento dado o en general, lo que entonces imposibilita el empleo de español. El cambio de tema puede influir en el uso de la lengua, especialmente si el profesor considera el contenido demasiado difícil para que los alumnos lo entiendan en el español:

Ejemplo 2

P: Y yo voy a contarles una cosa en sueco porque es un poco complicado quizás (...) (Carlsson, 2010:16).

La profesora no suele hacer referencia a términos y fenómenos gramaticales en español, por lo que usa la L1. Eso también puede interpretarse como un tipo de cambio de tema, cuando cambia el tema del significado a la forma de la lengua. Las expresiones espontáneas, de emoción o comprensión emocional a veces se expresan en la L1 para enfatizar o por el uso de la L1 por parte de los alumnos. Para mostrar proximidad con los alumnos, el profesor a menudo utiliza la lengua materna, bromeando o contando anécdotas para crear un ambiente agradable. Por ejemplo, la profesora intenta explicar que «palomitas» también puede significar «palomas pequeñas» en el cine en español. Se puede repetir el mismo mensaje en

las dos lenguas para conseguir una mayor claridad, pero eso debería hacerse de modo que todas las palabras sean equivalentes para no confundir a los alumnos. Los alumnos están bastante callados durante la clase, y, cuando dicen algo, hablan en la L1, y entonces la profesora les advierte que tienen que usar español, pero también les dice en español que pueden hablar en sueco, dependiendo de la situación:

Ejemplo 3

P: ¿Qué es comunismo?

A: (comentario en la L1)

P: En español. ¿Qué piensa un comunista? Pues en sueco entonces. Dime en sueco (Carlsson, 2010:23).

La profesora las da las instrucciones en las dos lenguas, pero las más importantes en la lengua materna porque los alumnos tienen que entender la información. En algunas ocasiones la profesora usa el español y después repite las instrucciones en sueco para aclarar lo dicho:

Ejemplo 4

P: Lo único que vais a necesitar es un lápiz o bolígrafo para escribir. Son solamente diez palabras. Cinco en español y cinco en sueco. Y yo voy a poner el papel boca abajo y todos vais a esperar hasta que yo diga que podéis empezar. (Lo mismo repite en sueco) (Carlsson, 2010:24).

4.4. Factores en el uso de la lengua materna

Son varios los factores que influyen en la elección de la L1 por parte de alumnos o profesores. Como explica Martín Martín (2000), existen dos tipos: los inmediatos y los de fondo. Los primeros son, por ejemplo, la falta de tiempo, la comprensión, el esfuerzo, el control de la situación, etc. Los inmediatos están condicionados por los factores de fondo, que son los siguientes (Martín Martín, 2000):

1. Factor lingüístico: el factor más influyente, que se define como la incapacidad de los alumnos y/o del profesor para usar la L2 como medio de comunicación. El profesor se inclina por el uso de la L1 en situaciones en las que quiere que su mensaje se comprenda mejor y en menos tiempo. El alumno recurre a la L1 por varias razones,

de las cuales la mayoría procede de sus carencias lingüísticas.

2. Factores afectivos. El profesor usa la L1 por razones afectivas en situaciones relajadas, humorísticas, para dar confianza a algún alumno, etc., mientras que el alumno considera necesario su empleo cuando siente que sus compañeros pueden interpretar el uso de la L2 como un alarde o si piensa que puede ser objeto de burla por los errores que cometa.
3. Factor social: se refiere a los casos en los que los alumnos hacen preguntas o comentarios que no siempre son previstos por el profesor y si no se sienten seguros en L2. Los profesores recurren al uso de la L1 como estrategia de protección ante sus alumnos.
4. Factores pedagógicos: hay que distinguir el uso de la L1 como facilitador de la comunicación (para explicaciones o instrucciones) del uso que se hace para análisis contrastivos o en ejercicios de traducción.

4.5. Funciones de la lengua materna

Kramsch (1984, en Nussbaum, 1991) señala que el uso de la lengua materna en clase está relacionado con el carácter de la interacción. Cuando la lengua extranjera se entiende como una actividad formal, que se refiere, por ejemplo, a la repetición, los ejercicios estructurales, la simulación, los juegos de rol, etc., el profesor y los alumnos recurren a la L1 para vehicular lo que se perciba como importante. En este caso se usa para las explicaciones metalingüísticas, las instrucciones, la organización de las tareas, etc. También se emplea para lo impropio del aula (comentarios privados, quejas, etc.). Según Dickson (1996), la falta de comprensión por parte de alumnos, que se debe a su limitada competencia lingüística, representa un obstáculo tanto para el aprendizaje como para la enseñanza. A todo eso cabe añadir las consideraciones de Roldán Tapia (1997:46), que afirma que «La dinámica de la propia clase propicia en un número de ocasiones el uso inevitable de la L1. Aunque el nivel de conocimiento de L2 de nuestros estudiantes permitiese una permanente comunicación en la lengua término, aun resultaría muy duro el llevarlo a cabo [...]». A continuación señala la disciplina y metalenguaje como ejemplos y razones a favor de este hecho.

Por consiguiente, se pueden distinguir las funciones de la alternancia lingüística que se

refieren a lo siguiente:

La L1 se usa mucho para la **explicación de vocabulario**. Una aplicación de la L1 muy popular es la representación de conceptos abstractos. Recurrir a la traducción parece la única opción, según Weschler (1997, en Galindo Merino, 2012), cuya opinión es que los conceptos abstractos no pueden ser explicados a través de gestos o fotos. Para otros, como subraya Zacharias (2003, en Galindo Merino, 2011), la traducción hace el proceso del aprendizaje y de la enseñanza de lengua extranjera más fácil y rápido. Además, es importante que los alumnos entiendan correctamente el significado de la palabra, es decir, que se prevenga el malentendido y por eso Petrović (1997) concluye que no es suficiente usar explicación en L2, demostración o ilustración, sino que sería necesario traducirla a la L1, ya sea que el profesor o el alumno quien lo haga. La traducción, como complemento de otros modos de explicación del vocabulario ya mencionados, tiene una función diagnóstica tanto para el profesor, que de ese modo puede comprobar si los alumnos han entendido bien el significado, como para los alumnos, que así obtienen la prueba de que sus presupuestos han sido correctos. La explicación del vocabulario mediante las palabras conocidas en la L2 se aplica en niveles más altos y se basa en la sinonimia, la hiponimia o en el contexto situacional. El uso de unidades gestuales también se considera como un procedimiento eficaz, como apunta Nussbaum (1991).

La lengua materna puede servir también como medio para **comprobar la comprensión** en los ejercicios de lectura y audición, como apunta Roldán Tapia (1997), pero también para la comprobación de la comprensión en general, no solo del vocabulario nuevo, para que no quede algo que no esté claro. Probablemente es la manera más segura de comprobar la comprensión.

Si todavía queda algo por explicar, a menudo los alumnos piden al profesor que se lo explique (el significado de una unidad lingüística y hacen preguntas sobre la realización de actividades), como apunta Čurković Kalebić (2003). La L1 puede servir para las **dudas**: para la explicación por parte de profesor en situaciones de falta de tiempo, cuando no está seguro de que todos le entenderían si hablara en L2 o simplemente para contestar en la misma lengua en que se hizo la pregunta por parte del alumno.

Cuando son necesarias, se establecen **comparaciones entre las estructuras de la L1 y la L2**. Se realizan contrastando aspectos gramaticales, señalando falsos amigos, modismos, etc., que

puedan conducir a errores de transferencia, como apunta Galindo Merino (2012). Analizar las estructuras gramaticales en ambas lenguas ayuda a ser consciente de las similitudes y diferencias entre el español y el croata. Es útil compararlos porque los alumnos, como ya se ha señalado, ya cuentan con su L1 y es natural que eso afecte a la adquisición de L2.

A menudo los profesores recurren a la lengua materna también para dar **instrucciones**, especialmente si una actividad no ha quedado clara. Como explica Galindo Merino (2012:49): «para llevar a cabo una tarea, los alumnos han de comprenderla». Precisamente por eso, para que las instrucciones sean claras para todos los alumnos, se dan mucho en lengua materna. Según Dickson (1996), dar las instrucciones en la L1 sirve para aumentar el tiempo de la actividad misma, que hace posible la realización de la práctica de la L2.

Al dar instrucciones, se espera que el alumno haga el ejercicio o dé una respuesta. A veces el profesor hace la **evaluación** de la respuesta del alumno en la lengua materna, sea para aceptarla, sea para alabarla o rechazarla. Precisamente a eso se refiere la retroalimentación, que, en general, es dada por profesor porque él conoce la lengua extranjera mejor que el alumno. Se puede hablar sobre la retroalimentación positiva, cuando la respuesta del alumno es lingüísticamente correcta, y sobre la negativa, cuando se detectan ciertos errores, como explica Čurković Kalebić (2003). La evaluación puede tener forma de repetición del enunciado, después de la cual el alumno intenta de corregir la falta, y de comentario positivo o negativo, como explica Vrhovac (2001).

Al detectar errores en las respuestas, el profesor tiene que **corregir** a los alumnos. Dentro de la retroalimentación negativa se diferencian la advertencia de una inexactitud y la corrección misma. Al advertir al alumno de la irregularidad en su respuesta, el profesor le anima a la autocorrección, lo que resulta adecuado y útil, según Čurković Kalebić (2003). También se puede dar a los alumnos la posibilidad de corregirse unos a otros para que ellos detecten las faltas y de esa manera aprendan.

No es suficiente con solo dar instrucciones; los profesores han de animar a sus alumnos a usar la lengua extranjera, especialmente si se comunican en su lengua materna incluso cuando son capaces de decir lo mismo en la L2, pero no están acostumbrados a hacerlo o simplemente no lo prefieren. Es importante **estimularlos** para que desarrollen la habilidad de hablar en la lengua extranjera.

La posición dominante del profesor puede llevar a comportamientos indisciplinados, que se asocian con la renegociación de la posición por parte de los alumnos, según Nussbaum (1991). Señala que «es frecuente observar comportamientos "indisciplinados" que se concretan mediante la elección protestaria de la lengua materna. Estos comportamientos responden a la voluntad de disminuir la distancia en la posición y salvaguardar la imagen» (Nussbaum, 1991:43). Chaudron (1997) cree que con la elección de una u otra lengua es posible establecer poder o dominación. En la mayoría de las veces, las condiciones de disciplina en clase resultan insuficientes con la L2, por lo cual también la L1 se emplea para la **organización y disciplina** en la clase.

Los profesores de ELE pueden recurrir a la L1 para tratar varios contenidos:

Cuando los estudiantes no han desarrollado un metalenguaje en L2, no son capaces de asimilar todas las explicaciones de funcionamiento de la lengua, como pone de relieve Roldán Tapia (1997). Carlsson (2010:11) enfatiza: «Se sugiere que cuando se trata de aspectos de la enseñanza de lenguas como instrucciones gramaticales, es mejor darlas en la lengua materna común». Según Galindo Merino (2012), incluso los usuarios avanzados de L2 son más eficaces absorbiendo la información en la L1 que en la L2. A continuación añade que el argumento a favor de la explicación gramatical en la L1 es que los aprendices la comprenderán con seguridad.

Chaudron (1997) nota que la lengua está relacionada con el establecimiento de la identidad. Cuando el profesor y los alumnos comparten la misma lengua materna, mantienen sus roles sociales como interlocutores a través de esta lengua de la comunidad. El hecho de emplear la lengua materna en clase puede reflejar el cambio de un rol institucional a un rol social (Carlsson 2010). La L1 se puede emplear para gestionar la clase, lo que incluye determinadas cuestiones administrativas, como son los horarios, los exámenes, los viajes extraescolares o la comunicación con los padres, como percibe Galindo Merino (2012). Interesa destacar que el *MCER*, como ella apunta, «contempla esta posibilidad como una forma de controlar la clase y señala que cabe ir reduciendo la presencia de la L1 paulatinamente» (Galindo Merino, 2012:48). El cambio, puede recurrir también a la L1 para establecer un contacto amistoso con los alumnos o en la comunicación individual entre estudiante y profesor (Galino Merino, 2012). Martín Martín (2001:142) señala algunos ejemplos de este tipo de comunicación en el terreno de lo personal: preguntar por la salud de un familiar, hacer un comentario sobre un

hermano que el alumno tiene en la escuela, etc.

Para poder comunicarse en una lengua extranjera, no es suficiente solo con conocer las reglas gramaticales, sino que también es necesario adquirir un conocimiento sociocultural. El profesor puede explicar el significado de una unidad lingüística o un contenido relacionado con las cuestiones socioculturales en lengua materna, como apunta Čurković Kalebić (2003). Roldán Tapia (1997) explica que los aspectos socioculturales propios de la L2 muy a menudo no serían entendidos por los alumnos de otra forma.

Por consiguiente, la lengua materna sirve para tratar los **contenidos gramaticales** (por la complejidad de las reglas y el desconocimiento del metalenguaje por parte de los alumnos), los **contenidos extralingüísticos** (por el control de la clase por parte del profesor y el establecimiento de relaciones personales) y los **contenidos socioculturales** (por la habilitación de los alumnos para comunicarse en la L2 apropiadamente).

4.6. ¿Cuánto usar la lengua materna?

A pesar de que la lengua materna proporciona muchos beneficios en la enseñanza de la lengua extranjera, existe el riesgo del uso excesivo de la misma, como advierte Atkinson (1987), diciendo que hay que evitar la dependencia desmedida en el uso de la lengua materna; de lo contrario pueden surgir los siguientes problemas:

1. El profesor y/o los alumnos empiezan a tener la impresión de que no han entendido realmente ni una sola palabra hasta que no esté traducida.
2. El profesor y/o los alumnos no pueden observar las distinciones entre la equivalencia de la forma, la equivalencia semántica y las características pragmáticas, y por eso simplifican hasta el punto de utilizar una traducción imprecisa y cruda.
3. Al dirigirse al profesor, los alumnos usan la L1, aunque sean capaces de expresar lo mismo en la lengua extranjera.
4. Los alumnos no son conscientes de que durante muchas actividades en la clase es importante usar solo la L2.

Si no se insiste en el uso de la lengua extranjera, tanto a los alumnos como a los profesores les resulta más difícil usar la lengua meta en situaciones en las que se pueda emplear, y de ese

modo se pierden las oportunidades de comunicarse en la L2, lo que es imprescindible para la adquisición de la misma. También se crea un sentimiento de inseguridad, porque la L1 sirve de gran apoyo si se emplea demasiado.

No obstante, no hemos de perder de vista la consideración de Chaudron (1997:29) sobre el uso excesivo de la lengua extranjera; él apunta que «El profesor de lenguas tiene que evaluar el nivel de comprensión de sus estudiantes así como su grado de motivación. Con más frecuencia de la que se cree, demasiado *input* de la lengua meta puede fatigar al alumno (“quemarle” me parece que dirían ellos)».

La proporción exacta entre L1 y L2, como observa Atkinson (1987, en Galindo Merino, 2012), depende de varios factores: de las experiencias de los alumnos (si están acostumbrados a trabajar más en una lengua que en otra; del nivel, porque cuánto más alto sea, habrá menos razones para emplear la L1; de la etapa del curso, ya que los alumnos están acostumbrados al estilo de enseñanza del profesor y de la parte de la clase).

Según Galindo Merino (2012:59): «[...] 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». A continuación añade que Atkinson evaluó en un trabajo que quizá una proporción adecuada sería un 5% de L1 y un 95% de L2. Esta visión no es compartida con Linda Bawcom (2002, en Galindo Merino, 2012), quien «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». Con respecto a las discrepancias existentes en torno a la cuestión de cuánta L1 es conveniente en el aula, ha de poner de relieve que la mayoría coincide en que ha de reducirse tanto como sea posible para que su uso sea razonable y que no se abuse de su empleo. Sin embargo, no es siempre posible determinar la línea de separación entre una y otra.

4.7. Razones para emplear y para rechazar la lengua materna

Algunos autores consideran que aprender la L2 a través de la L1 representa un alejamiento de la enseñanza comunicativa de lenguas extranjeras y por eso asocian el uso de la lengua materna con la técnica de gramática-traducción. El objetivo didáctico del enfoque comunicativo, tal como lo explica Agudelo (2011), es el desarrollo de la competencia

comunicativa o la capacidad de interactuar de forma adecuada en situaciones de comunicación. *El Marco común europeo de referencia*, según Agudelo (2011), anuncia que dicho enfoque se centra en la acción y favorece la interacción comunicativa, ya que los alumnos aprenden una lengua para desempeñarse como agentes sociales. «La competencia comunicativa habilita al usuario de la lengua a reconocer no sólo si una producción es gramatical y aceptable, sino también si es “posible” (gramatical, cultural y comunicativamente), “factible” de acuerdo con los medios disponibles gramaticales y culturales, “adecuado” en relación con el contexto concreto y real» (Fernández, 2003, en Agudelo, 2011).

Littelwood (2012), dentro del enfoque comunicativo, diferencia las actividades de comunicación funcional, en las que se crea la situación en la cual el estudiante debe comunicarse de modo que lleve a cabo cierta tarea, y las actividades de interacción social, en las cuales es importante tener en cuenta el contexto social para poder comunicarse apropiadamente.

El autor destaca los siguientes objetivos de las actividades comunicativas:

1. Proporcionan «práctica de tareas globales»: es importante practicar la habilidad total, a veces llamada «práctica de tareas globales», lo que no supone solo una práctica de las estructuras gramaticales sino también una práctica real, el uso real del idioma.
2. Mejoran la motivación: si el aprendizaje en el aula está relacionado con el objetivo final de cada alumno (participación en la comunicación con los hablantes de L2), crece la motivación, es decir, la L2 ha de ser el medio de comunicación en la clase.
3. Permiten un aprendizaje natural: los procesos naturales son los que, en mayor medida, facilitan el desarrollo de una lengua, el aprendizaje, como un proceso interno de cada estudiante. Esos procesos son esperables durante el uso de la lengua para comunicarse.

Las actividades comunicativas, por consiguiente, son imprescindibles para la adquisición de un idioma extranjero y, por tanto, hay que incluirlas en la enseñanza cotidiana de la L2. Para hacerlo, es necesario crear un ambiente social en el aula para el uso de la L2, como explica Littlewood (2012):

1. Usar la lengua extranjera para la organización del aula (problemas prácticos, comienzo y

fin de la clase, organización de las actividades).

2. Usar la lengua extranjera como medio de enseñanza (proporcionar conocimientos útiles en la L2).
3. Sesiones de conversación o debate (práctica de las destrezas necesarias para organizar períodos más largos de interacción social).
4. Basar diálogos y juegos de roles en la experiencia escolar (las situaciones simuladas ayudan a los estudiantes a entender cómo funciona la lengua en las circunstancias que la rodean).

En cuanto al uso de la L1 desde el punto de vista del enfoque comunicativo, se permite en niveles iniciales, para la realización de ejercicios contrastivos gramaticales, de léxico y de sonidos y para las actividades de traducción oral consecutiva, tal como observa Martín Martín (2000).

Según Butzkamm (2003), muchas investigaciones sobre los niños que crecían con dos idiomas en la familia han demostrado que ellos emplean ambas lenguas de modo que una de ellas sirve de ayuda para la otra. Este conocimiento puede emplearse en la clase de idiomas; la lengua materna en este caso sirve de apoyo a los alumnos. Dickson (1996) destaca que el uso de la L1 es adecuado siempre que el contenido de la enseñanza en el nivel conceptual no sea igual a la competencia del alumno en la L2. Su argumento es que muchos estudiantes no dominan bien el idioma, por lo que la clase se reduce a trivialidad, aburrimiento y repetición. Atkinson recomienda el uso de la L1 especialmente en niveles bajos para reducir la ansiedad y frustración de los estudiantes (1995, en Galindo Merino, 2011). También afirma que los más entusiastas defensores del empleo exclusivo de la lengua extranjera son aquellos que desconocen la realidad del aula monolingüe de idiomas.

Según Lasagabaster (2013), las investigaciones muestran que el uso de la L1 por parte de los alumnos parece ser importante para las funciones cognitivas, sociales y pedagógicas. Tal como apunta Butzkamm (2003), se estima que el uso juicioso de la L1, en combinación con técnicas cuidadosamente elaboradas puede ser dos veces más eficaz, comparado con la ignorancia de la lengua materna del alumno, sin ninguna pérdida de efectividad. Por otro lado, como señalan Gonzáles Ruiz y Fernández Pereda (2012:4): «la limitación de la L1 al metalenguaje, las instrucciones, las dificultades o los momentos de crisis la degrada al estatuto de un instrumento meramente negativo, sin aprovechar sus posibilidades para reforzar

de manera positiva el proceso de aprendizaje». Dickson (1996) apunta que la lengua materna es vista por la mayoría como una parte indispensable del proceso de aprendizaje.

La lengua materna, entonces, puede ser útil siempre que no afecte al desarrollo de la competencia comunicativa, que es el objetivo del aprendizaje de una lengua extranjera. Tiene que apoyarlo, aclarando las dudas y sirviendo de ayuda a los alumnos, especialmente en los niveles iniciales. Mediante el cambio de código (a la lengua materna) se enriquece el contenido de clase de lengua, pero es de gran importancia posibilitar a los alumnos a usar la lengua extranjera lo máximo posible.

4.8. Investigaciones previas

Carlsson (2010) investiga los cambios de código de los profesores de español y el rol que tiene la L1 en la enseñanza de español. Las preguntas de la investigación son las siguientes: ¿Cómo utilizan los profesores la mezcla de códigos en clase? ¿Cómo se pueden explicar los cambios de lengua que ocurren dentro del aula? ¿La intención que tiene el profesor de utilizar una lengua más que la otra, o utilizarla en situaciones específicas, coincide con la práctica en la clase? ¿Si no coincide, por qué ocurre?

La investigación se llevó a cabo a través de un estudio cualitativo de grabaciones de clases y encuestas de dos profesoras de español del instituto sueco de educación secundaria, para averiguar sus intenciones y puntos de vista. La observadora también tomó notas durante las clases, intentando sacar ejemplos del habla de las profesoras en la interacción con los alumnos y luego interpretarlos y analizarlos. Después se contrastaron las respuestas con la interacción verbal en la clase. Para el análisis se eligió el método cualitativo y no el cuantitativo por la pequeña cantidad de datos y porque ofrece más posibilidades para discutir los ejemplos en detalle. La clase A1 era una clase de 10 alumnos que antes habían estudiado dos cursos de español con una duración de 100 horas cada uno, mientras que la clase B2 era una clase de 15 alumnos que antes habían estudiado tres cursos de español con una duración de 100 horas cada uno. Todos los participantes de la investigación tenían el sueco como lengua materna.

La investigación de Galindo Merino (2012) tiene como fin explicar la presencia y uso de la lengua materna de los aprendices y los profesores en el aula de español. Es necesario determinar cuánta L2 se emplea en las clases de ELE, los usos por parte de profesores y alumnos, sus actitudes y creencias al respecto. Se propone responder a las siguientes

preguntas: ¿Se emplea la lengua materna de los aprendices en la enseñanza actual de español? ¿Qué funciones desempeña el cambio de código en el aula a través de las distintas partes de la clase? ¿El empleo de la L1 parte del profesor o de los alumnos? ¿Se recurre al análisis contrastivo L1/L2 o al uso de materiales bilingües en la enseñanza y aprendizaje de español? ¿Qué diferencias de uso y función de la L1 existen a través de los distintos niveles de enseñanza? ¿Qué características específicas presentan los grupos monolingües frente a los multilingües en cuanto a uso de la lengua nativa de los alumnos? ¿Es relevante el contexto de aprendizaje a la hora de emplear la primera lengua en el aula de español? ¿Hacen un uso distinto de la L1 los profesores nativos y no nativos? ¿Cuáles son las creencias y actitudes de los docentes y los discentes al respecto? ¿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?

La investigación se basa en la metodología cualitativa, la observación de las clases, pero los datos son complementados con entrevistas a las profesoras y las encuestas a los alumnos, así que se combinan la metodología cualitativa y la cuantitativa. Después de la observación los alumnos fueron encuestados y los profesores entrevistados y sus creencias luego se relacionaron con las prácticas en el aula. Se observaron tres grupos de cada nivel para la validez de la investigación. La observación se llevó a cabo mediante una ficha en la que se anotaban los turnos y la lengua en que se desarrollaban y los ejemplos de las intervenciones. Los grupos de estudiantes eran de nivel universitario, de todos los niveles, A, B y C, en la terminología del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2001).

Para nuestro trabajo hemos elegido el tema del uso de la lengua materna en la comunicación en la clase de ELE para comprobar la situación en las escuelas croatas, debido a que no existen trabajos que se dediquen a temas similares. Nos pareció interesante comparar los resultados con las recomendaciones a la hora de emplear la L1 en la enseñanza de las lenguas extranjeras y verificar si los profesores y los alumnos son conscientes del papel y del uso del croata en el aula.

5. INVESTIGACIÓN SOBRE EL USO DE LA LENGUA MATERNA EN LA CLASE DE ELE EN CROACIA

Ya se ha puesto de relieve varias veces que la lengua materna puede jugar un papel importante en el aprendizaje de un idioma extranjero y que es una parte indispensable de la adquisición. La investigación que aquí se presenta tiene como fin señalar el propósito del uso de la lengua materna, es decir, las funciones principales que la L1 cumple en la clase de español como lengua extranjera; comprobar el grado del uso de la L1 en la enseñanza, tanto por parte de los profesores como de los alumnos y exponer sus actitudes hacia su empleo y establecer una comparación con la información obtenida asistiendo las clases de ELE. Se tiende a verificar también si existe una correlación entre las creencias y la enseñanza real y entre el éxito de los alumnos y sus opiniones.

Se realizó la investigación en la clase de español como lengua extranjera teniendo en cuenta los enfoques de hoy en día. La suposición fue que el uso de la lengua materna estaba esencialmente determinado por los principios que sigue el enfoque comunicativo. Ha de ponerse de relieve que nuestra intención no fue poner en duda la competencia docente y las actuaciones lingüísticas de las profesoras.

5.1. Preguntas de investigación e hipótesis

Nuestro trabajo pretende responder a las preguntas siguientes:

1. ¿Cuánto se emplea la lengua materna en la enseñanza de ELE por parte de profesores y alumnos?
2. ¿Cuándo se emplea la L1?
3. ¿Cuáles son las creencias y actitudes de profesores y alumnos hacia el uso de la L1?
4. ¿Coinciden las creencias con la práctica en el aula?
5. ¿Está relacionado el éxito del alumno en aprendizaje de español con su postura hacia el empleo de la L1 en clase de ELE?

Presentamos las hipótesis correspondientes:

1. La lengua materna se emplea más del 50%, tanto por parte de los profesores como de

los alumnos.

2. Se emplea en todas las fases de la clase, no solo cuando desempeña una función, sino que también se abusa de ella al emplearla cuando no desempeña ninguna función en el servicio de una mejor adquisición del español.
3. Tanto los profesores como los alumnos presentan creencias y actitudes positivas hacia el uso de la L1, pero los estudiantes son los que prefieren el uso excesivo de la lengua materna en clase de ELE, mientras que los docentes tienen el sentido de la proporción menor y más adecuada.
4. Las creencias y la práctica en clase no coinciden. A los profesores y los alumnos les es difícil hacer una evaluación precisa y, sobre todo, no todos están de acuerdo con la manera en que se desarrollan las clases.
5. Los alumnos que tienen más éxito y mejores notas en español tendrán menos necesidad de usar la L1 de los que no tienen tanto éxito. La razón primaria es la diferencia en el dominio del español.

5.2. El ámbito y los participantes

El ámbito de investigación englobó dos escuelas secundarias en la ciudad de Zagreb: Gornjogradska gimnazija y IV. gimnazija. Se ciñó a las clases de segundo año, de nivel inicial, en la terminología del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, (2002), el nivel A1/A2. El estudio fue realizado entre el 30 de septiembre y el 23 de octubre de 2014 en turnos de mañana y tarde.

En la investigación participaron 34 alumnos jóvenes (28 alumnas y 6 alumnos), de entre 15 y 16 años. En cuanto a las profesoras que han participado en este trabajo, una tiene siete años de experiencia en la enseñanza de ELE y otra veinte años. Queríamos mantener el anonimato de las profesoras participantes, según les habíamos prometido al informarles sobre el tema de nuestro trabajo. Les identificamos con letras *A* y *B*.

5.3. Metodología del estudio

La única condición o requisito para el análisis del uso de la lengua materna en la clase de ELE que necesitamos eran las clases de español como lengua extranjera. Para esta investigación

hemos adaptado la metodología de Galindo Merino (2012), que es una de las pocas investigadoras en el campo de ELE que ha tratado este tema empíricamente. En la elaboración de la investigación nos hemos servido de su ficha de observación de clases, cuestionario y entrevista que realizó entre profesores y alumnos para comprobar, entre otras cosas, qué funciones desempeña el cambio de código en el aula a través de las distintas partes de la clase y cuáles eran las creencias y actitudes de docentes y discentes sobre el uso de la lengua materna. También la encuesta realizada por Schweers (1999) nos ha sido útil porque nos ha facilitado el proceso de ampliar la investigación añadiendo algunas preguntas como, por ejemplo, si creen que usar la lengua materna en la clase de lengua extranjera les ayuda a aprender esa lengua a los alumnos, cuándo la L1 ha de emplearse en la clase y qué porcentaje de tiempo creen que se debe usar la L1.

Realizamos una investigación en el aula de español como lengua extranjera mediante la metodología cualitativa (observación de clases y entrevistas a las profesoras) y la metodología cuantitativa (encuestas entre los alumnos). Las respuestas obtenidas en las encuestas y durante las entrevistas fueron comparadas con la realidad del aula, es decir, la práctica, y de ese modo los datos de la observación, en los que se basa el estudio, fueron complementados. El uso de cuestionarios y entrevistas nos sirvió para comprobar las actitudes y creencias de los profesores y alumnos. Estas opiniones y posturas se refieren a varios elementos: la adquisición de español, la adecuación y grado del uso de la L1, la experiencia de las profesoras como aprendices de español, las ideas que proceden de su formación, etc.

La observación no la podíamos reducir a una sola clase debido a la cantidad de datos necesaria para poder contar con una cierta relevancia del estudio. De ahí que tuviéramos que asistir a varias horas de clases, y decidimos hacerlo en dos grupos para lograr la validez y fiabilidad de investigación. No obstante, hemos decidido restringir el estudio a un solo nivel para no ir profundizar en exceso en el análisis. Cada una de las dos clases de segundo año fue observada durante dos horas lectivas, cuya duración era de 45 minutos. Sin embargo, no observamos el mismo tipo de clases porque el fin de la investigación no era comparar a las profesoras ni a los alumnos de diferentes clases; este hecho nos facilitó contar con un mayor número de situaciones diferentes y, por lo tanto, con más variadas funciones de lengua. Las profesoras fueron entrevistadas y los alumnos encuestados posteriormente a fin de no afectar a los resultados.

La ficha de observación la diseñamos a partir de la de Galindo Merino (2012), pero la

adaptamos a nuestras necesidades. Contiene la información de la clase (profesor, clase, nivel, fecha y hora de observación) y está dividida en 5 columnas, de las cuales la primera se refiere a las partes de la clase (saludo, precalentamiento, recapitulación, instrucciones, actividades, recapitulación y asignación de deberes), a los diferentes contenidos tratados en la clase (contenidos gramaticales, extralingüísticos, aspectos socioculturales) y a las funciones de la lengua (explicación del vocabulario nuevo, comparaciones de la lengua materna y lengua meta, organización de la clase y mantenimiento de disciplina, evaluación de las respuestas, corrección, comprobación de comprensión, dudas y estímulo para usar la L2 en vez de la L1). Las demás sirven para introducir datos, en este caso, marcar cada intervención en clase, sea por parte del alumno o del profesor, en el espacio correspondiente con la señal x. Las columnas están divididas con respecto al idioma (croata y español) y a la persona que habla (profesora y alumno) en el momento dado.

La forma de la ficha de observación nos facilitó la anotación cada pocos segundos de manera precisa de lo que ocurría en el aula, que no fue fácil, pero el formulario creado de esa manera nos permitió conocer la interacción en el aula y presentar los hechos relacionados con el uso de la lengua materna mediante la investigación funcional del discurso en la clase a través de los datos obtenidos.

El cuestionario lo redactamos mediante la escala de Likert de cinco puntos, donde 1 punto significa «no estoy en absoluto de acuerdo» y 5 puntos «estoy completamente de acuerdo», que escogimos por la simplicidad a la hora de rellenarlo. Los participantes tuvieron que elegir y señalar en qué medida estaban de acuerdo con los enunciados dados, pero cada alumno podía también añadir comentarios al respecto en la última página. Lo escribimos en croata con la intención de que todo quedara completamente claro. La participación era anónima, facilitando así a los alumnos que contestaran sinceramente. El cuestionario contiene información personal (escuela, clase, nota al final de curso), las creencias y actitudes hacia el uso de croata en clase de ELE y la estimación del uso real y apropiado de español por parte de las profesoras y de ellos mismos. Según el análisis de fiabilidad, se estima que la encuesta es relativamente fiable, con el coeficiente alfa de Cronbach de 0,82.

Mediante la entrevista a las profesoras nos enteramos de su información personal (escuela en la que trabajan y su experiencia docente) para crear un perfil básico de cada una de ellas, de sus creencias sobre el empleo de la lengua materna en clase de ELE (que nos permitió hacer una comparación con sus actitudes en la clase), y de sus experiencias como aprendices, para

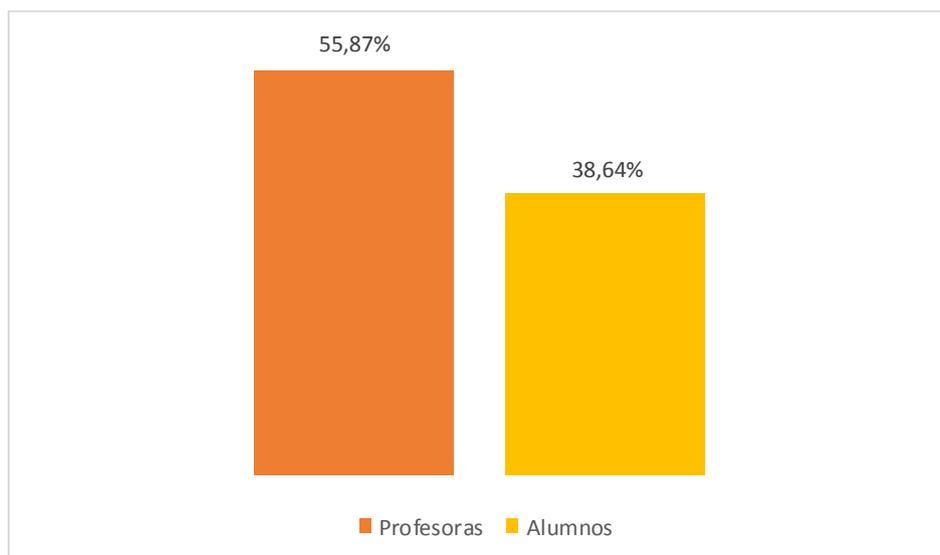
comprobar si influían en la actuaciones en el aula. Las preguntas de entrevista son de tipo cerrado y abierto.

5.4. Resultados

5.4.1. Observación de las clases

Una de las preguntas de este estudio no es si la lengua materna se usa en la clase de ELE, sino cuánto se usa, porque las profesoras en institutos no son hablantes nativas de español, por lo que no es esperable el empleo exclusivo de la lengua española en la enseñanza de ELE. En vista de la observación de varias clases, los porcentajes del uso de la lengua materna son los siguientes:

Gráfico 1. Uso de la lengua materna



Se registró cada una de las funciones de la lengua materna, algunas de las cuales ya han sido previamente establecidas y definidas en el apartado 4.5., en el habla de las profesoras y de los alumnos. En base a los datos de la ficha de observación, calculamos el valor medio para cada función y cada parte de la clase y lo expresamos como porcentaje. Los resultados se presentan en la tabla que se refiere al habla de las profesoras y al habla de los alumnos:

Tabla 1. Resultados de la observación

Funciones/partes de la clase	Profesoras		Alumnos		Total
	Croata	Español	Croata	Español	Croata
Saludo	50%	75%	50%	75%	50%
Introducción a la clase	34,38%	65,63%	37,04%	62,96%	35,71%
Recapitulación clase anterior	18,92%	81,08%	/	100%	18,92%
Instrucciones	60,10%	39,90%	/	/	60,10%
Actividades	32,52%	67,48%	8,75%	91,25%	20,64%
Recapitulación clase actual	32,35%	67,65%	/	100%	32,35%
Deberes	100%	/	/	/	100%
Contenidos gramaticales	85,71%	14,29%	85,71%	14,29%	85,57%
Contenidos extralingüísticos	89,86%	10,14%	96,15%	3,85%	93%
Aspectos socioculturales	52,63%	47,37%	/	/	52,63%
Explicación de vocabulario	76,92%	23,08%	/	/	76,92%
Comparación (L1/L2)	91,29%	8,71%	/	/	91,29%
Organización y disciplina	92,31%	7,69%	/	/	92,31%
Evaluación	38,67%	61,33%	/	/	38,67%
Corrección	40%	60%	/	/	40%
Comprensión	64,71%	35,29%	85,71%	14,29%	75,21%
Dudas	100%	/	93,75%	6,25%	96,88%
Estímulo (L1>L2)	64,29%	35,71%	/	/	64,29%

Explicaremos detalladamente cada una de las categorías junto con los ejemplos de la transcripción:

1. Saludo: las profesoras saludan a los alumnos en español y ellos lo hacen de la misma manera porque, como más adelante veremos, es una práctica común que los alumnos respondan en la misma lengua en la que la profesora les hace la pregunta (a menos que no sepan expresarlo en la L2). Si el saludo lo observamos como una parte de la clase que es rutinaria, nos damos cuenta de que es una cuestión de hábito respecto a lengua que se usa. Como no existe ninguna razón para saludar en croata, teniendo en cuenta que se trata de una clase de lengua extranjera, nos parece lógico hacerlo en español, de modo que se presente a los alumnos como una lengua verdadera, con la que pueden comunicarse. Enumeramos

algunos ejemplos de las clases observadas:

Ejemplo 1

P: ¡Hola a todos! ¿Cómo estáis?

A: ¡Hola! ¡Bien!

Ejemplo 2

P: ¡Buenas tardes!

A: ¡Buenas tardes!

No todos los alumnos responden a la pregunta ni saludan, pero los que sí lo hacen usan el español, sin ninguna excepción. Siempre que la profesora saluda primero, esa parte de clase se desarrolla en L2, pero notamos que los alumnos que llegan tarde a clase saludan en croata al entrar. También emplean la L1 para disculparse y explicar por qué no han llegado a tiempo. Las profesoras entonces se comunican también en croata con ellos. La despedida es otra parte rutinaria de la clase, tanto como el saludo al principio de la clase, y por eso sería lógico que la profesora y sus alumnos se despidieran en L2, pero los resultados nos dicen que en un 50% de casos no es así. Algunas veces la despedida se realiza en español y otras veces en croata. La razón puede responder a que se trata de la última parte de clase, que pierde las características formales por cansancio, falta de concentración, etc.

Ejemplo 3

A: ¡Adiós!

P: ¡Adiós!

Ejemplo 4

P: *Vidimo se, doviđenja!*

A: *Doviđenja!*

La profesora no es siempre la primera en saludar, pero siempre responde al saludo en la lengua en la que la primera persona lo hace.

2. Pre calentamiento: es la parte inicial de la clase, después del saludo, y debería servir como una introducción; tendría que ser algo interesante para que los alumnos se animen. Es normalmente algo relacionado con el contenido lingüístico previsto para ese día, pero no necesariamente siempre. Disponemos de los siguientes ejemplos:

Ejemplo 1

P: Ciclo de cine en español. ¿Sabéis qué es eso? ¿Qué significa eso? En kino "Tuškanac".

A: Sí.

P: *Što je to?*

A1: *Ciklus španjolskog filma.*

P: *U ponedjeljak počinje pa možete otići.*

La profesora quiere informar a los estudiantes sobre un evento cultural relacionado con la lengua española y trata de comprobar si saben de qué se trata; como recibe solo la respuesta afirmativa, pregunta de nuevo, esta vez en croata para que le den la respuesta deseada y después añade una información en croata, animándoles a que vayan al cine.

Ejemplo 2

P: ¿Podemos leer esta frase en la pizarra? *Ajde, ne trebate to zapisati. Ajmo na glas. Što bi to značilo?*

A1: *Pas koji laje, ne grize.*

P: ¿Qué significa eso? *Kako se zove ovakav tip rečenica?*

A2: *Izreka.*

P: Sí, el refrán. *Ajmo to objasniti – tko puno prijeti, nije opasan, na primjer.* ¿Podemos decirlo en español?

A3: Una persona que mucho amenaza, pero no es muy...

P: Peligrosa.

A3: Peligrosa.

La profesora empieza la clase con un refrán y da las instrucciones en español y croata. El alumno, además de traducirlo, nombra ese tipo de frase en croata porque es probable que no sepa decirlo en español. La profesora lo confirma y lo dice en español para que aprendan la palabra. Ofrece la explicación en croata para ahorrar un poco de tiempo, probablemente, y

luego el alumno traduce la explicación de la profesora del croata al español, pero la profesora le ayuda con una palabra de la que no puede acordarse o no conoce. El alumno la repite por iniciativa propia, como si quisiera que la memorizara.

3. Recapitulación de la clase anterior: siempre es bueno repetir lo estudiado en la sesión anterior para refrescar la memoria y fijar el conocimiento adquirido:

Ejemplo 1

P: ¿Qué está haciendo Ana? *To smo prošli put radili. ¿Cómo se dice brisati? ¿Cómo se dice čistiti?*

A: Limpiar.

P: Entonces, ¿qué está haciendo Ana?

A: Está limpiando la pizarra.

P: ¿De qué hablamos la vez pasada?

A1: Hablamos de una fiesta.

P: ¿Qué están haciendo la gente en la foto?

A2: Están bailando, charlando...

La recapitulación se desarrolla en español con éxito mediante las preguntas de profesora, que ayudan a los alumnos a repetir la gramática y el vocabulario. La profesora solo tiene la necesidad de usar croata para recordarles que eso lo que les pide lo hicieron la vez pasada, para animarles de alguna manera.

Ejemplo 2

P: Vamos a repasar un poquito. *Što smo radili zadnji put? Tko će nam malo ponoviti? Tea, možeš ti.*

A: *Radili smo por i para. Por je zbog nečega, a para je za.*

La profesora anuncia la recapitulación de la clase anterior en español y pide en croata que los alumnos le digan qué hicieron. En las dos clases que observamos la recapitulación se realizó en croata, pero, como se trata de contenidos gramaticales, puede que por eso se use la lengua materna.

4. Instrucciones: como ya se ha señalado, es importante que los alumnos entiendan las instrucciones para que puedan realizar la actividad o ejercicio con éxito. Por esa razón a veces

es necesario darlas en croata o combinar la L1 y la L2:

Ejemplo 1

P: *Danas ćemo krenuti dalje. Idemo na sljedeći naslov*, el título siguiente.

Ejemplo 2

P: Mirad estos dibujos y también mirad el texto a la derecha. Vamos a adaptar este texto a Zagreb. *Svi razmišljajte što biste mogli reći za Zagreb*.

A los alumnos, después de darles la instrucción en L1, se les ofrece la traducción del concepto en español para que lo adquieran (Ejemplo 1). También lo dicho en español se expresa de otro modo en croata, para estar seguro de que todos lo entiendan (Ejemplo 2).

Ejemplo 3

P: Ema, ¿puedes tú empezar a leer?

A: *(Lee el texto)*.

P: *Čekaj malo, polako*.

La instrucción se refiere al modo en que la alumna lee el texto en español. Se realiza en L1 porque es más natural, puesto que la instrucción no es muy formal y, además, los alumnos no están acostumbrados a que la profesora use español todo el tiempo.

Ejemplo 4

P: *Pogledajte ovu tablicu. Imate glagole regulares i irregulare. Popunite je*.

La instrucción se realiza en croata, excepto la terminología gramatical, que, obviamente, se enseña en español, por lo que se usa en la L2.

5. Actividades: las actividades han de organizarse de modo que se facilite la exposición al *input* a los alumnos y que se comuniquen en la L2 lo máximo posible.

Ejemplo 1

P: ¿Por qué la gente organiza fiestas?

A1: Para divertirse.

A2: Para celebrar cumpleaños.

Normalmente en las actividades se tiende a mantener la comunicación en L2, lo que no resulta difícil, porque los alumnos responden en español siempre que la pregunta sea en L2 y siempre que sepan decir lo que quieren expresar en la lengua extranjera.

Ejemplo 2

P: ¿Podemos leer esta frase en la pizarra?

A: Perro ladrador poco mordedor.

P: *Što bi to značilo?* ¿Qué significa eso?

A: *Pas koji laje, ne grize.*

P: *Kako se zove ovakav tip rečenica?*

A: *Izreka.*

P: Sí. El refrán.

La combinación de L1 y L2 también es posible: para traducir palabras u oraciones, cuando lo dicho en L1 se parafrasea en L2 o viceversa, cuando es más fácil usar el croata que el español. En este ejemplo (Ejemplo 2) se nota que la lengua en la que los alumnos responden normalmente corresponde a la lengua en la que se hace la pregunta. Es también posible que los alumnos no supieran cómo se decía *izreka* en español, por lo que la profesora lo tradujo a la L2 inmediatamente.

Ejemplo 3

P: ¿Puedes decirme algo sobre tu familia?

A: *Ne znam.*

En este ejemplo la lengua en la que el alumno responde no coincide con la lengua en la que se hace la pregunta por parte de la profesora; el alumno no se siente capaz de responder porque no sabe qué decir o cómo decirlo. Aunque así fuera, podría haber usado L2 para la respuesta, pero probablemente sintió más seguridad empleando la lengua materna. Los cambios de código pueden indicar la incompetencia o simplemente la preferencia de la persona que habla.

6. Recapitulación: en las clases observadas no se repitió el contenido tratado ese día, después de las actividades, sino que las profesoras aprovecharon el tiempo restante para repetir el presente, de modo que los alumnos tuvieron que conjugar verbos dados. Ambas profesoras usaron el croata para realizarlo:

Ejemplo 1

P: *Više baš nemamo vremena. Još četiri minute. Imate li kakvih pitanja? Ajmo ponoviti prezent; vidim da s tim imate problema. Glagol cantar.*

A: Canto, cantas, canta, cantamos, cantáis, cantan.

Ejemplo 2

P: *Ostaje nam taman vremena da vas malo pitam glagole. Glagol estar.*

A: Estoy, estás, está, estamos, estáis, están.

7. Deberes: a la hora de asignar los deberes, las instrucciones se realizan en croata, sin excepción. Es posible que la razón para el empleo de L1 sea que la clase se halla en su última parte, cuando el ambiente ya no es tan formal como al principio y durante la clase. Además, es la manera más segura de dar las instrucciones, en el sentido de que todos lo podrán entender sin ningún malentendido, especialmente porque los números (de página o de ejercicio, en este caso) les presentan a menudo un gran problema (Ejemplo 1):

Ejemplo 1

P: *Za domaću zadaću imate na 97. stranici zadatak broj dva, ovih pet rečenica.*

Ejemplo 2

P: *Nema više vremena pa dovršite zadatak za domaću zadaću.*

Cuando no aparece ningún número en la instrucción, también las profesoras siguen dándolas en croata (Ejemplo 2), probablemente porque se han acostumbrado, tanto ellas como los alumnos.

8. Contenidos gramaticales: es común que la gramática se explique en croata, aunque no siempre. Dado que durante las clases observadas no se introdujo ningún contenido nuevo,

disponemos solo de ejemplos de explicaciones mediante las cuales se intentó de refrescar y fijar el conocimiento de los alumnos:

Ejemplo 1

P: Estar relacionamos con un estado, *znači ne koristimo taj glagol u ovom slučaju*.

La profesora corrige la respuesta del alumno, explicando por qué no hay que usar el verbo *estar* usando la L2 y concluyendo en la L1 para aclararlo a los que no entendieron la explicación en español.

Ejemplo 2

P: *Ovaj oblik* estar + *gerund je kao u engleskom* I am studying, I am having fun.

Quizás no sea de extrañar que el español se compare con el inglés, que es una lengua extranjera más cercana a los alumnos debido a su exposición a esa lengua, por lo que puede ser una valiosa fuente en el aprendizaje de una L2.

Ejemplo 3

P: Si dices "en el", tienes que decir el nombre del mercado.

Cuando la profesora está segura de que el alumno la va a entender, usa el español para la explicación.

Ejemplo 4

P: *Koje je to lice?*

A: *Treće lice množine.*

P: *Znači, oni su.*

Aunque la profesora podía decir lo mismo en español, se decidió por el croata porque le era más fácil establecer la comunicación con el alumno de esa manera.

9. Contenidos extralingüísticos: como estos contenidos no están relacionados con la lengua y pertenecen a parte informal de la clase, la mayoría de esos enunciados se realiza en croata. Si se comenta algo, si se arreglan trabajos administrativos o si se organiza la clase, es más

natural hablar en la lengua materna que emplear la L2 si no se trata de una clase monolingüe, y eso es posible solo cuando el profesor es un hablante nativo que no conoce la L1 de los alumnos.

Ejemplo 1

P: *¿De qué estás susurrando? O čemu šapćeš?*

La profesora hace la pregunta en español, queriendo amonestar al alumno porque entorpece la clase con su mal comportamiento. Para estar segura de que la va a entender, dice lo mismo en croata.

Ejemplo 2

P: *Samo trenutak.* Un momento.

La profesora usa el español y el croata para decir lo mismo, aunque seguramente todos los alumnos la habrían entendido si lo hubiera dicho solo en español. Es probable que le resulte más natural hablar en la L1 en ciertas situaciones, especialmente en aquellas que no están estrechamente relacionadas con la enseñanza en el sentido estricto y, entonces, al darse cuenta de que ha utilizado la L1, se autocorrigió de alguna manera, añadiendo la traducción a L2.

Ejemplo 3

P: *Može još netko odgovoriti osim tebe? Jesam nekog preskočila?*

Es otra vez una situación en la que se podría haber utilizado español, pero es probable que resulte más fácil organizar las actividades en la L1.

Ejemplo 4

A: *Što je rekla? Nisam čuo.*

P: *Rekla je: «Dinero es muy importante». Ana, ti moraš paziti što ćeš studirati.*

A la pregunta en la L1 hecha por los alumnos en la mayoría de los casos las profesoras responden en la L1. En este ejemplo se añade un comentario personal a la alumna, también en croata, porque se ve como algo que no tiene nada que ver con el aprendizaje del español.

Ejemplo 5

P: *Vi koji mi niste donijeli sastavke, donesite drugi put. Jedinice ću dijeliti.*

A los alumnos normalmente se dan advertencias en la L1, pero este ejemplo es interesante también porque la profesora lo dijo al principio de clase, antes de empezar con el «trabajo». Da la impresión de que al principio y al final de la clase nadie siente que es necesario hablar en español.

Ejemplo 6

P: Por favor, ¿quién falta?

A: Todos estamos.

No siempre se emplea la L1 al principio de la clase a la hora de hablar de contenidos extralingüísticos. Se nota que la actividad arriba comentada es algo rutinario y justamente por eso los alumnos saben cómo contestar. La única pregunta, entonces, es en qué lengua el profesor lo va a presentar y así acostumbrar a sus alumnos.

10. Aspectos socioculturales: las profesoras optan tanto por la L1 como por la L2 cuando aclaran las diferencias entre el mundo croata y el español. La razón puede ser que es difícil acercar una cultura extranjera a los alumnos, pero también la posibilidad de que no todos comprendan los contenidos por desconocer algunas palabras.

Ejemplo 1

P: *Španjolci kažu Nochevieja; mi kažemo Stara godina. A medianoche jedu 12 zrna grožđa za sreću.*

La profesora compara los términos en español y en croata para que les sea más comprensible a los alumnos. La segunda frase la empieza en la L2, posiblemente porque sabe que los alumnos la conocen, y la termina en la L1.

Ejemplo 2

P: *Španjolci imaju dvokratno radno vrijeme – jornada partida. Normalmente trabajan de 10 a 14 y de 16 a 20.*

Aquí de nuevo tenemos una combinación de L1 y L2; la expresión se define en croata y se traduce en español. La oración siguiente es en la L2 porque todos los alumnos conocen los números y saben cómo hablar de horarios.

11. Explicación de vocabulario: en general las palabras desconocidas simplemente se traducen al croata, pero en algunos casos se explican en español o incluso se relacionan con palabras de otras lenguas extranjeras:

Ejemplo 1

A: *Što znači soler?*

P: *To je glagol običavati.*

La palabra en español se explica mediante la equivalencia en la L1.

Ejemplo 2

A: *Kaj je to pescadería?*

P: La tienda donde se vende pescado se llama pescadería.

La definición en español puede ser valiosa si los alumnos la entienden y si al final descubren de qué palabra se trata.

Ejemplo 3

P: *¿Hay palabras que no conocemos?*

A: Explícito.

P: *Explicit. Kako je u engleskom, tako je i u španjolskom.*

Si las palabras en diferentes lenguas son parecidas y comparten etimología, pueden explicarse mediante esa lengua con la que los alumnos están más familiarizados. En este ejemplo esa lengua es el inglés, porque es bastante probable que los alumnos entiendan la palabra si se les ofrece equivalente en inglés, puesto que es una palabra relativamente frecuente.

12. Comparaciones (L1/L2): se hace referencia a la L1 siempre cuando sea apropiado y útil:

Ejemplo 1

P: ¿Qué hacemos en el tiempo libre?

A: Escuchar música, leer.

P: *Jel' mi govorimo «mi slušati», «mi čitati»? Ne.*

La profesora llama la atención sobre la lengua croata para que los alumnos tomen conciencia de error.

Ejemplo 2

P: *Povratni glagoli funkcioniraju kao u hrvatskom: tuširam se, oblačim se, samo što je u španjolskom povratna zamjenica ispred glagola: me ducho, me visto.*

La profesora hace una comparación directa entre L1 y L2 para facilitar a los alumnos el uso de los verbos reflexivos en español.

13. Organización (disciplina): cuando ocurren problemas disciplinarios, muchas veces las profesoras tratan de calmar a los alumnos en la L1 porque eso les resulta más eficaz.

Ejemplo 1

P: ¡Silencio!

Los alumnos, aunque entienden la advertencia, no la toman en serio y siguen hablando y susurrando.

Ejemplo 2

P: *Cure, molim vas. ¿Podemos?*

Después de calmar al grupo de alumnas en la L1, la profesora usa la L2 para volver a trabajar.

Ejemplo 3

P: *Što se to čuje? Ajde, molim vas, maknite te mobitele.*

Una melodía interrumpe la clase, por lo que la profesora deja de hablar en español y trata de resolver el problema en croata.

14. Evaluación: normalmente la profesora evalúa cada respuesta de los alumnos. Algunas veces lo hace en la L1 y otras veces en la L2, sin norma alguna.

Ejemplo 1

P: Muy bien.

Ejemplo 2

P: *Bravo.*

Muchas veces se repiten evaluaciones rutinarias que, en la mayoría de los casos, son positivas.

Ejemplo 3

P: *Super si to formulirala.*

Es más común oír una evaluación más detallada en la L1 que en la L2.

15. Corrección: se hace inmediatamente, es decir, las profesoras reaccionan al detectar la falta y lo hacen en la L1, excepto cuando emplean la estrategia de repetir la palabra o toda la oración para llamar la atención de alumnos, indicándoles la falta.

Ejemplo 1

A: Ella vivo con sus padres.

P: ¿Ella vivo? *Konjugiraj mi glagol vivir.*

A: Vivo, vives, vive, vivimos, vivís, viven.

P: Entonces ella...

A: ...vive con sus padres.

Además de repetir la parte de la oración que no está bien, la profesora da instrucciones en croata para que el mismo alumno llegue a la solución en español.

Ejemplo 2

A: Él hablo con sus amigos en español.

P: Él habla con sus amigos.

A: Sí.

La corrección se hace directamente, en español. El alumno, como no tiene nada que decir, solo lo confirma, siguiendo en la L2 porque toda la conversación se realiza en español.

16. Comprensión (comprobación): normalmente la comprobación de la comprensión se hace después de leer un texto nuevo, después de dar las instrucciones para una actividad o cuando se nota que el alumno no ha entendido bien algo:

Ejemplo 1

P: ¿Hay alguna palabra que no conocéis?

A: Sí.

P: Dime.

La profesora comprueba la comprensión del vocabulario mediante una pregunta rutinaria en español.

Ejemplo 2

P: *Jeste li svi razumjeli što treba?*

A: *Da.*

P: *Da čujem. Karmen?*

A1: *Trebamo jedan drugoga pitati po ovim natuknicama i onda, kad nas prozovete, prepričati.*

P: *Tako je.*

Para comprobar la comprensión de la instrucción, la profesora usa la L1 porque quiere oír la explicación en croata por parte de la alumna para asegurarse de que los alumnos han comprendido lo que hay que hacer.

Ejemplo 3

P: ¿Qué signo de horóscopo eres?

A: *Ne znam.*

P: *Što sam pitala?*

A: *Nisam razumio.*

P: *Koji si znak u horoskopu?*

Al darse cuenta de que el alumno no la ha entendido bien, la profesora le habla en la L1 y traduce la pregunta al croata.

17. Dudas: en la mayoría de los casos los alumnos recurren a la L1 si tienen dudas:

Ejemplo 1

A: *Kako se piše pecera?*

P: Se escribe con *c*.

La profesora intenta mantener la comunicación en español, aunque el alumno le hace la pregunta en la L1.

Ejemplo 2

P: Ahora decidme qué piensa Stefan, ¿cómo se aprende una lengua extranjera?

A: *Što? Što mi mislimo o njegovom mišljenju?*

P: *Ne, trebate mi reći što Stefan misli; što je potrebno raditi kako bi naučio jezik.*

El alumno le hace la pregunta a la profesora antes de la realización de la actividad. Puesto que todavía no tiene seguridad lingüística, se dirige a la profesora en su lengua materna. Es la prueba de que los alumnos se sienten libres de buscar ayuda en la L1. La explicación que sigue después de la duda se realiza en la L1, puesto que obviamente algunos alumnos no entendieron las instrucciones en L2.

Ejemplo 3

A: ¿Cómo se dice *školjke*?

P: *Conchas su školjke, a mariscos je zbirna imenica i znači “morski plodovi”.*

Aunque el alumno pregunta por la palabra en la L2, la profesora decide cambiar el código para explicar las diferencias de significado entre palabras similares.

18. Estímulo (L1>L2): no se estimula siempre a los alumnos cuando hablan en croata; los más comunes son aquellos casos en los que se desarrolla una actividad en la L2, por lo que es

preferible que los alumnos se comuniquen en la lengua meta:

Ejemplo 1

A: *Samo malo.*

P: En croata nada. Puedes decir un momento.

Ejemplo 2

P: ¿Tienes hermano o hermana?

A: *Nemam.*

P: Habla en español, por favor.

La profesora exige que se hable en la L2, ofreciéndoles a los alumnos el equivalente en español si no saben cómo expresar lo que quieren decir.

5.4.2. El cuestionario a los alumnos

5.4.2.1 Las actitudes de los alumnos

Expondremos los promedios de todas las respuestas de los alumnos. Recordamos que en la investigación empleamos la escala de Likert de 5 puntos. La nota media de la asignatura de Lengua española de todos los alumnos es de 3,94, y el promedio del uso del croata en la clase de ELE que los alumnos prefieren es un 3,71. Los valores que pasan este promedio están marcados en verde y los que no alcanzan el promedio están marcados en rojo en la tabla 2.

Tabla 2. Resultados del cuestionario a los alumnos

Pregunta	Promedio	Desviación estándar
Es necesario usar el croata para la explicación de vocabulario	4,59	0,82
Es necesario usar el croata para las dudas	4,52	0,71
Es necesario usar el croata para las instrucciones de las actividades	4,44	0,79
Es necesario usar el croata para explicar los contenidos gramaticales	4,38	0,78
Es necesario usar el croata para comparar el croata con el español	4,24	0,89
El uso del croata en clase me ayuda en la adquisición del español	4,21	1,17
Es necesario usar el croata para la introducción a clase	4,15	0,96
Estoy interesado en aprender español	4,12	1,01
Es necesario usar el croata para dar las instrucciones de la tarea	4,09	1,06
Cuánto más hable en español en clase, lo aprenderé mejor	4,09	1,14
Es necesario usar el croata para mantener la disciplina en clase	4,00	1,07
Es necesario usar el croata para la comunicación extralingüística	3,85	1,35
Es necesario usar el croata para los contenidos culturales	3,76	1,02
Es necesario usar el croata para la comprobación de comprensión	3,71	1,24
Es necesario usar el croata para evaluar la respuesta del alumno	3,50	1,19
Es necesario usar el croata para la realización de las actividades	3,53	1,11
Es necesario usar el croata para corregir la respuesta del alumno	3,35	1,25
Es necesario usar el croata para repasar lo tratado en la última clase	3,32	1,15
Cuánto más la profesora hable español en clase, lo aprenderé mejor	3,24	1,16
Uso el croata en clase cuando podría decir lo mismo en español	3,24	1,10
Es necesario usar el croata para repasar los conocimientos adquiridos	3,24	1,30
Es necesario usar el croata para para el estímulo L1>L2	2,21	1,61
Es necesario usar el croata para saludar	2,06	1,37
¿Cuánto usa el croata para comunicarse en la clase de ELE?	58,47	18,82
¿Cuánto usa la prof. el croata para comunicarse en clase de ELE?	36,56	21,05
¿Cuánto deberían los alumnos usar el croata para comunicarse en clase para adquirir máximo español posible?	39,47	14,97
¿Cuánto debería la profesora usar el croata para comunicarse en clase de ELE para que los alumnos adquieran máximo español posible?	44,91	17,72

Estoy interesado en aprender español: M=4,12. La primera afirmación de la encuesta nos posibilita al principio determinar el interés de los alumnos por el aprendizaje del idioma, lo que seguramente influye significativamente en sus creencias sobre el uso de la L1 en la clase. El interés es bastante alto, según el valor promedio de las respuestas.

El uso del croata en clase me ayuda en la adquisición de español: M=4,32. Los alumnos apreciaron que el uso de la lengua materna les resultaba muy beneficioso para el aprendizaje de la L2. Es posible que se sientan más seguros empleando tanto la L1 como la L2 en el aula y teniendo la oportunidad de usarla como apoyo en el aprendizaje de un idioma extranjero, por eso la ven como una herramienta positiva.

Uso el croata en clase cuando podría decir lo mismo en español: M=3,24. Es normal que a los alumnos les resulte más natural comunicarse en su lengua materna, por lo que normalmente la usan siempre que no se les pida que hablen en la lengua extranjera. Los profesores son los que han de controlar el empleo de una y otra lengua en el aula, dependiendo de la situación, y no permitir el uso excesivo de la L1.

Cuánto más hable en español en clase, lo aprenderé mejor: M=4,09. Es bien sabido que hablando se aprende a hablar una lengua extranjera; es la mejor manera de aprenderla y la mayoría de los alumnos lo considera útil. No significa que todos los alumnos lo hagan en la práctica, pero es bueno que sean conscientes del hecho de que tendrían que usarla lo máximo posible.

Cuánto más la profesora hable en español en clase, lo aprenderé mejor: M=3,24. Estar expuesto a la lengua extranjera también es muy importante porque de esa manera se aprende subconscientemente. No todos los alumnos son conscientes de eso, por lo que la mayoría no está muy segura de que así aprenderá mejor el español. Es posible que tengan en cuenta el menor uso de la L1 y que por eso teman no poder entenderlo todo.

Es necesario usar el croata para...

Saludar: M=2,06. Los alumnos prefieren usar la L2 para saludar. Eso es lógico porque, según los resultados, el 50% de saludos se realiza en español, lo que indica que están acostumbrados a que esa parte de clase se desarrolle en la L2, por lo menos al principio de la clase. El porcentaje no es mayor dado que normalmente les resulta más natural despedirse en croata al

final de la clase, cuando ya ni la profesora ni los alumnos se sienten obligados a usar la L2.

La introducción a clase: M=4,15. Puesto que en esta parte de la clase todavía no se llevan a cabo las actividades concretas, se esperaría un uso mayor de la lengua materna, lo que también demuestran los resultados, pero la práctica es un poco diferente. Las profesoras emplean más la L2, debido a la función misma del precalentamiento, preparar a los alumnos para el trabajo, y ellos, entonces, usan también el español. De ahí que el porcentaje de uso de la L1 sea el 35,71%.

Repasar lo tratado en la última clase: M=3,32. Esos contenidos, como la misma palabra lo dice, ya han sido tratados y, por lo tanto, conocidos para los alumnos. Por consiguiente, no hay ninguna razón para el empleo de la L1. No obstante, los estudiantes estiman que algunas veces hace falta usar la L1, lo que coincide con el resultado de la observación, que muestra el 18,92% del empleo del croata.

Las instrucciones de las actividades: M=4,44. La inmensa mayoría de los estudiantes está a favor de que las instrucciones por parte de las profesoras sean en croata. Las profesoras intentan ayudarles actuando de ese modo, aunque también las proporcionan en español: el 60,10% de todas las instrucciones se realiza en la L1. Muchas veces se explican en ambas lenguas.

La realización de las actividades: M=3,56. Las actividades se realizan para crear situaciones en las que los alumnos puedan hablar en la lengua extranjera y practicar. Debería evitarse el empleo de la L1, pero a los estudiantes les parece necesario usar tanto la L1 como la L2, y no solo a los que no tienen mucho éxito en el aprendizaje del español. Aunque no se trate del uso exclusivo del español, prevalece la L2 y solo un 20,64% se refiere al empleo de la L1.

Repasar los conocimientos adquiridos: M=3,24. Al igual que en el caso anterior del repaso de contenidos tratados en la última clase, se trata de contenidos con los que los estudiantes están familiarizados. Tampoco existen razones válidas para el uso de la L1, pero a los alumnos con las notas más bajas les gustaría que se usara el croata para la repetición al final de la clase. El empleo de la L1 durante el repaso es del 32,35%.

Dar instrucciones de la tarea: M=4,09. Los resultados son muy similares a los de las instrucciones para las actividades, pero esta vez en la práctica se usa el croata sin excepción, el 100%, posiblemente porque los alumnos no tienen la oportunidad de preguntar en casa a la

profesora si algo no les ha quedado claro.

Explicar los contenidos gramaticales: M=3,85. Debido a los muchos términos gramaticales y a su complejidad, no es siempre fácil entender las reglas. Justamente por esas razones los resultados están más a favor del empleo del croata (el 85,67%). La evaluación de los alumnos con notas altas (4,6) no es de extrañar, porque probablemente se sienten más seguros cuando entienden todo lo que se dice.

La comunicación no relacionada con los contenidos lingüísticos: M=4,38. Debido a que las profesoras y los alumnos normalmente se comunican en español solo cuando tratan los temas del manual y cuando realizan las actividades lingüísticas en general, y para hablar de contenidos extraescolares emplean la L1, es de esperar que los valores de los resultados sean muy altos: un 93% de este tipo de comunicación se realiza en croata.

La explicación de contenido relacionado con la cultura y costumbres españolas: M=3,76. En vista de que es muy importante que los alumnos entiendan estas explicaciones para poder estar familiarizados con la cultura de los hablantes de la lengua que aprenden, es lógico usar la L1 siempre y cuando el contenido no sea fácil de comprender, lo que confirman los resultados: más de la mitad del contenido sociocultural se explica en croata (52,63%).

La explicación del vocabulario: M=4,59. La traducción a la L1 es indudablemente la manera más fácil de explicar el significado de las palabras nuevas. Esa es la razón por la que los resultados de la observación y de la encuesta muestran la necesidad de usar el croata a la hora de aclarar el vocabulario desconocido: el 76,92% de todas las palabras se traduce a la lengua materna de los alumnos.

La comparación entre el croata y el español: M=4,24. En la mayoría de los casos las profesoras emplean la L1 cuando la comparan con el español. Puesto que normalmente usan esa estrategia para hablar de contenidos gramaticales, es de esperar que empleen el croata (según la observación, hasta el 91,29%). Los alumnos consideran que este uso es necesario.

Mantener la disciplina en clase: M=4,00. La indisciplina escolar crea un ambiente inapropiado para el trabajo, por lo que las profesoras muchas veces optan por el croata (92,31%) porque les resulta más fácil y eficaz. Además, cuando se sale del marco de la enseñanza, es difícil mantener la disciplina en la lengua extranjera; la L1 en estos casos sirve como una estrategia para volver al proceso de la enseñanza de ELE. La evaluación de los

estudiantes en su mayor parte coincide con el porcentaje del uso, probablemente por estar acostumbrados a ello.

La evaluación de la respuesta del alumno: M=3,50. Las profesoras normalmente evalúan las respuestas de los estudiantes en español; solo un 38,67% de enunciados los aprueban o no en la L1. A los alumnos les conviene que se emplee tanto el español como el croata para este tipo de comentarios; no se deciden por el uso exclusivo de una lengua, lo que indica que es una cuestión de preferencia personal, ya que se repiten muchas veces las mismas expresiones, como por ejemplo «muy bien», «no», «¿estás seguro?», por lo que nadie tiene problemas para comprenderlas.

La corrección de la respuesta del alumno: M=3,35. Si la respuesta se corrige directamente, es lógico que se haga en español, pero si se quiere solo indicar una falta, se puede hacer en croata también. La L1 se usa un poco menos que la L2 (el 40%), justamente por la corrección directa que se realiza en español. Los alumnos con notas bajas prefieren la corrección en la L1.

Comprobación de comprensión: M=3,71. Como en la mayoría de los casos se espera que el alumno explique algún contenido en croata para que compruebe su comprensión en español, las profesoras muchas veces lo exigen de sus alumnos en croata también. El uso de la L1 en este caso es del 75,21%, lo que corresponde a la evaluación de los alumnos al respecto.

Dudas: M=4,50. Los alumnos recurren a la ayuda de sus profesoras cuando no saben algo o necesitan explicaciones para algo que no ha quedado claro. Por esas circunstancias agravantes les resulta más fácil comunicarse en la L1. Si los alumnos hacen la pregunta en croata, las profesoras normalmente responden del mismo modo, por lo que el porcentaje del uso de la L1 es muy alto, hasta el 96,88%.

Estímulo (L1>L2): M=2,21. Cuando las profesoras estimulan a sus estudiantes para que hablen en la L2, lo hacen por su uso innecesario o excesivo de la L1. Sería lógico que lo hicieran en español, para no contradecirse a ellas mismas, pero, en general, bajo la influencia de los alumnos que hablan en su lengua materna, los estimulan también en croata: 64,29%. Los alumnos creen que no es necesario usar la L1 para el estímulo.

5.4.2.2 La relación entre las actitudes de los alumnos y sus notas de ELE

Expondremos los promedios de todas las respuestas y los compararemos con las notas de los alumnos para ver si existe alguna relación entre las preferencias y actitudes de los alumnos hacia el uso del croata en la clase de ELE y su éxito escolar en ELE (a excepción de las primeras cinco preguntas, debido a que las respuestas de los alumnos no eran estadísticamente significativas).

Tabla 3. Promedio para cada grupo de alumnos respecto de su nota final

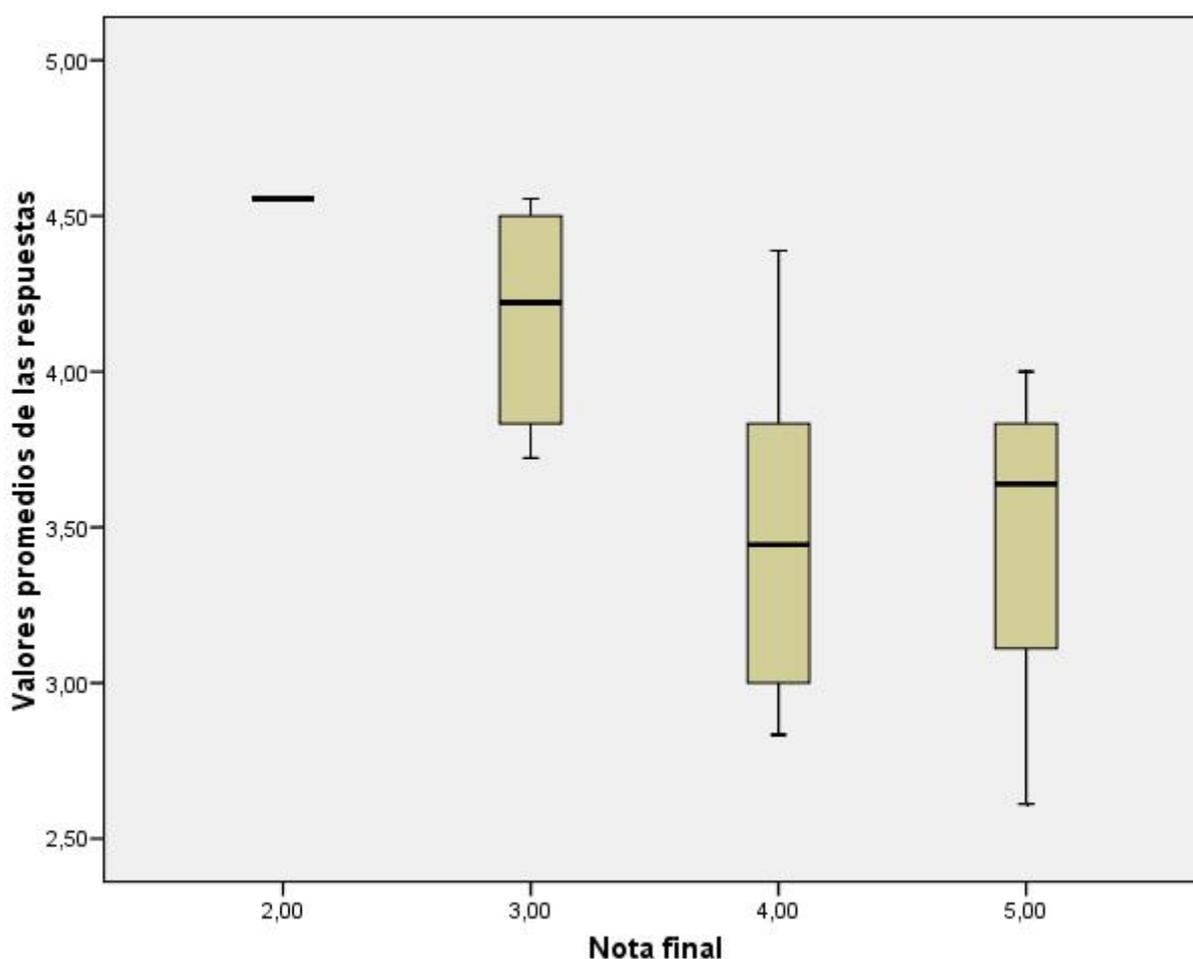
Pregunta	Promedio Nota (2)	Desviación estándar Nota (2)	Promedio Nota (3)	Desviación estándar Nota (3)	Promedio Nota (4)	Desviación estándar Nota (4)	Promedio Nota (5)	Desviación estándar Nota (5)
Es necesario usar croata para saludar	1,00	0	3,00	1,33	1,85	1,34	1,50	1,08
Es necesario usar el croata para la introducción a clase	5,00	0	4,60	0,52	3,92	0,86	3,90	1,29
Es necesario usar el croata para repasar lo tratado en última clase	5,00	0	3,70	0,95	3,08	1,04	3,10	1,37
Es necesario usar croata para las instrucciones de las actividades	5,00	0	4,70	0,48	4,23	0,83	4,40	0,97
Es necesario usar croata para la realización de las actividades	5,00	0	4,00	0,82	2,92	1,12	3,38	1,14
Es necesario usar croata para repasar los conocimientos adquiridos	5,00	0	4,10	1,20	2,46	1,13	3,20	1,03
Es necesario usar croata para dar instrucciones de la tarea	5,00	0	4,70	0,48	3,38	1,12	4,30	0,95

Es necesario usar croata para explicar los contenidos gramaticales	5,00	0	4,20	0,92	3,46	1,56	3,90	1,45
Es necesario usar croata para la comunicación extralingüística	5,00	0	4,60	0,70	4,00	0,82	4,60	0,70
Es necesario usar croata para los contenidos culturales	5,00	0	3,80	1,03	3,62	1,12	3,80	0,92
Es necesario usar croata para la explicación del vocabulario	5,00	0	4,80	0,42	4,69	0,63	4,20	1,23
Es necesario usar croata para la comparación del croata con el español	5,00	0	4,70	0,48	4,23	0,93	3,70	0,95
Es necesario usar croata para mantener la disciplina en clase	5,00	0	4,50	0,71	3,77	1,24	3,70	1,06
Es necesario usar croata para evaluar la respuesta del alumno	5,00	0	4,10	1,20	3,54	0,78	2,70	1,25
Es necesario usar croata para corregir la respuesta del alumno	5,00	0	4,30	1,06	3,00	1,15	2,70	0,95
Es necesario usar croata para la comprobación de comprensión	5,00	0	4,90	0,32	3,00	1,08	3,30	1,16
Es necesario usar croata para las dudas	4,00	0	4,80	0,42	4,38	0,77	4,40	0,84
Es necesario usar croata para el estímulo L1>L2	5,00	0	1,90	1,52	2,69	1,80	1,60	1,07

Los promedios en la tabla representan la nota media de las respuestas según las notas finales de los alumnos. Al alumno con una nota final de 2 no le importa mucho el uso del español en la clase, por lo que quiere que casi todo se realice en croata. A medida que las notas finales aumentan, podemos decir que normalmente disminuyen los promedios, lo que significa que los alumnos con mayor éxito en el aprendizaje de español muestran una menor necesidad de

uso de la lengua materna en la clase. De los resultados destacan las *Instrucciones para las actividades*, la *Explicación de contenidos gramaticales*, la *Explicación de vocabulario* y las *Dudas*: a los alumnos les parece que es importante emplear el croata en las situaciones mencionadas. No obstante, es significativo que, incluso los que tienen mejores notas, prefieren el empleo de la L1 en cierta medida.

Gráfico 2. Evaluación de la necesidad del uso de croata en la clase de ELE por parte de los alumnos según sus notas finales



El gráfico 2., llamado gráfico de caja o *boxplot*, representa la relación entre las notas finales de los alumnos y sus creencias sobre el uso de la lengua materna en la comunicación en la clase de ELE, representadas por el valor promedio para cada uno de los enunciados de la encuesta. Los rectángulos indican la mayor concentración de ciertas repuestas de los alumnos, es decir, de los puntos entre 1 y 5 que marcaron en la encuesta, cada uno según sus notas

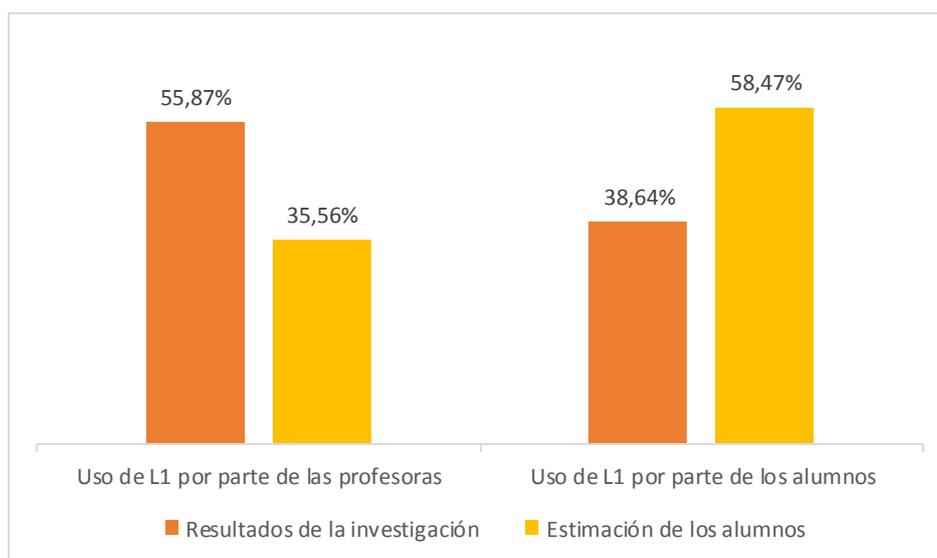
finales, de 2 a 5. Las líneas horizontales dentro de los rectángulos (medianas) marcan el valor promedio de las respuestas de cada grupo de estudiantes respecto a sus notas finales. La distribución de los datos no es simétrica si la mediana no está en el centro del rectángulo, que es el caso del grupo de los alumnos con la nota final 5. Las líneas verticales señalan la extensión de los resultados, incluyendo los extremos en la parte sobre y bajo de las líneas, valor mínimo y máximo de la variable. Estos resultados fueron estadísticamente significativos ($F = 9.171$; $p < 0.01$). Según el análisis estadístico, se puede garantizar que la probabilidad de veracidad de los datos es de un 95%.

Debido a que solo un alumno tenía un 2 de nota y que en la mayoría de los casos marcó 5 puntos, está indicada solo la mediana porque no se pudo crear un rectángulo por la falta de datos. Las cajas en general muestran la diferencia entre los alumnos con notas bajas y altas: se nota la tendencia de que los alumnos con las notas finales 2 y 3 prefieren un uso mayor de la lengua materna, mientras que los demás tienden a un empleo menor de la misma. Resulta interesante el hecho de que los alumnos con una nota de 4 están más a favor del uso del español en la clase en comparación con los cuya nota final es un 5.

5.4.2.3 La comparación entre la evaluación de los alumnos y la situación real en el aula de ELE

Los cuestionarios preguntaron también la cantidad de croata que usaban los alumnos y sus profesoras en la clase. Estiman que el 58,47 % del tiempo hablan en croata y que las profesoras lo usan el 35,56%. Creen que ellos lo deberían emplear menos (el 39,47%), pero es significativo, sin embargo, su consideración de que las profesoras habrían de usarlo más para lograr una mejor adquisición: hasta el 44,91% (el 9,35% más). Su estimación, comparada con los resultados de la investigación, es estadísticamente significativa, a nivel de riesgo de 1% ($t=17,999$; $p < 0.01$).

Gráfico 3. Uso de la lengua materna - comparación entre resultados y estimaciones de los alumnos



Es más, su evaluación de cuánto debería emplearse la L1 en clase de ELE se acerca bastante a la realidad, según los resultados. Tal disimilitud entre la evaluación y los resultados puede interpretarse como consecuencia de la subjetividad del pensamiento, porque a los alumnos les da la impresión de que las profesoras hablan mucho en español porque la L2 les resulta más difícil de entender o también porque piensan que se sobreentiende que las profesoras hablen la mayoría del tiempo en la lengua meta en la clase de ELE. En cuanto a ellos mismos, es posible que consideren que se expresan más en su lengua materna porque les es más fácil y natural que la L2 y por eso no tienen la sensación de que en realidad usan mucho más el español que el croata.

En general, los alumnos no están contentos con la cantidad de croata empleado en las clases de ELE. Nadie prefiere que las clases sean totalmente en español; el mínimo porcentaje deseado fue el 20%. Quizás esto no sea sorprendente porque ya están acostumbrados al uso de la lengua materna y les resultaría mucho más difícil seguir el ritmo de la clase si se hablara el español exclusivamente.

Les preguntamos también por su interés por el español: la nota medial es un 4,12, que nos parece bastante alta. Etse resultado, las notas de los alumnos y la anonimidad del cuestionario nos permiten creer que podemos contar con resultados más o menos creíbles en cuanto a las actitudes de los alumnos hacia el uso de la lengua materna en la clase de ELE, en el sentido de

que aprender el español de verdad es de su interés.

5.4.3. La entrevista a las profesoras

Mediante la entrevista examinamos las creencias y actitudes de las profesoras sobre el uso de la lengua materna en la clase de ELE. En los apartados que siguen presentamos sus respuestas. Las profesoras no pudieron decidirse sobre si el uso de la L1 en la clase ayudaba a los alumnos en el proceso de adquisición de español o no. Las dos estiman que eso depende del contexto, es decir, existen situaciones en las que el empleo de la L1 es apropiado, pero en ciertas circunstancias pasa a ser una herramienta innecesaria en cuanto a la adquisición de un idioma. Están de acuerdo en que hay que usarla siempre que facilite la adquisición y contribuya a la misma y, por lo tanto, la consideran una parte muy importante e inseparable del proceso ya mencionado.

Las dos piensan que cuanto más hablen en español los alumnos en la clase, lo aprenderán mejor porque, para aprender una lengua, no es suficiente con escucharla o leer textos en ese idioma, sino también comunicarse y así mejorar la competencia de hablar. Una lengua se aprende para que se pueda usar y por eso es imprescindible hablar español; es el objetivo de cada clase de ELE, como dice una profesora.

Explican que lo más importante cuando se aprende un idioma extranjero es estar en contacto con esa lengua y, si ese contacto se reduce al tiempo de la clase, hay que posibilitar a los alumnos que estén expuestos a español y que de ese modo lo adquieran, consciente o inconscientemente. De ahí que su estimación sea que cuanto más hablen ellas en español, los alumnos lo aprenderán mejor.

Ambas profesoras creen que en su uso del croata en la comunicación en clase de ELE ha influido su educación anterior (uso del croata en comunicación por parte de los profesores universitarios y los de la escuela secundaria). Es lógico que exista una relación entre su experiencia como estudiantes de español y su práctica docente, pero es importante señalar que dicha experiencia hubiera podido influir de maneras distintas, en sentido de que si no hubieran estado contentas con el uso de español por parte de sus profesores, por ejemplo, lo habrían cambiado en su actitud o habrían aplicado el mismo uso, que consideraran suficiente, en su trabajo con alumnos. La profesora A afirma que el uso de croata en su escuela secundaria fue hasta del 70% y en la facultad el insignificante 10% del tiempo, mientras que la profesora B

tiene una experiencia un poco diferente: el 60% en la escuela secundaria y hasta el 70% en la facultad. No es difícil concluir que ambas han reducido la comunicación en croata, en comparación con sus profesores durante su educación (con exclusión del 10% mencionado).

La profesora A admite emplear el croata en algunas situaciones para ahorrar tiempo, porque es más fácil hablar en croata, para que los alumnos la entiendan y para que se sientan cómodos. Destaca que todo eso esencialmente se refiere a contenidos gramaticales. La profesora B lo usa para que los estudiantes la puedan entender cuando explica contenidos nuevos, para crear un ambiente agradable y así evitar que se sientan frustrados y que estén desinteresados en el aprendizaje.

Ninguna de las profesoras entrevistadas tiene reglas estrictamente establecidas en cuanto al uso del croata en clase, es decir, no actúan según normas. Es posible también que no sean conscientes de ellas, si existen, porque es difícil recordarlas si lo de impartir las clases se ha convertido en rutina, debido a que no tienen que pensar en los métodos que eventualmente emplean. Interesa destacar que la profesora B afirma que usa la L1 en la misma medida en todos niveles, y la otra explica que su empleo de la lengua materna difiere mucho con respecto a los distintos niveles. Añade que, a medida que avanza la enseñanza, va reduciendo su uso de la L1, lo que le parece lógico.

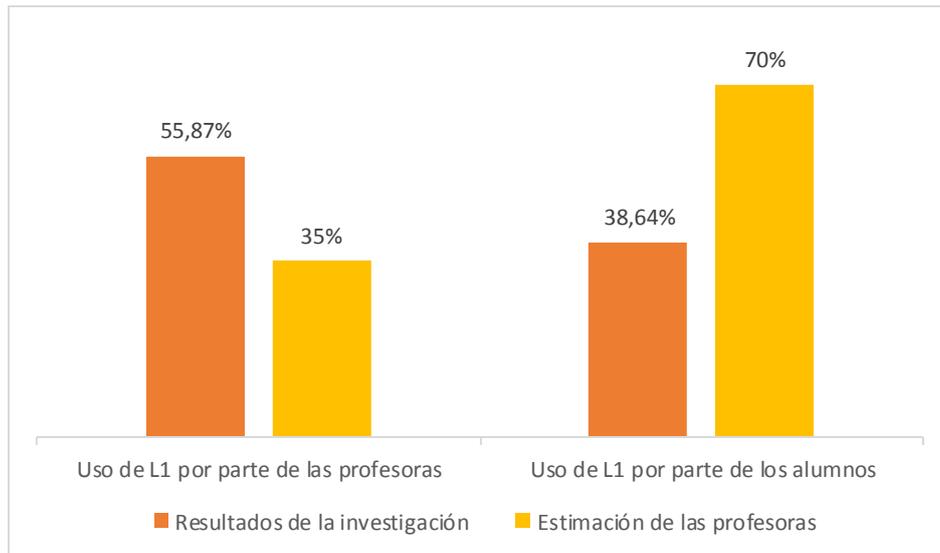
Una de las profesoras encuestadas (A) reconoce que se siente culpable cuando usa el croata en la comunicación en clase (el sentimiento de culpa probablemente proceda del hecho de que recurrir a la lengua materna se considera un alejamiento del enfoque comunicativo). De hecho, puede verse como una imposibilidad de impartir la clase en la lengua meta. La otra (B) nunca había pensado sobre eso y no respondió; obviamente no le importa hablar en croata; no lo ve como algo malo; de lo contrario habría dado una respuesta afirmativa.

En cuanto a la estimación de cuándo es apropiado usar la lengua croata, sus respuestas no difieren mucho. Creen que el croata ha de emplearse en las situaciones siguientes: repaso de los conocimientos adquiridos, comunicación no relacionada con los contenidos lingüísticos, explicación de los contenidos relacionados con la cultura y costumbres españolas, comparación entre croata y español y dudas, lo que coincide con los resultados, excepto lo primero (solo el 32,35% de los repasos se realiza en croata). También coinciden en que en español es apropiado saludar y realizar las actividades, lo que más o menos coincide con los resultados (el 50% y el 20,64% realizado en croata, respectivamente). A la profesora A

tampoco le parece bien usar el croata para la introducción a clase (el uso real es un 35,71%), pero considera útil emplearlo para el repaso de los contenidos tratados en la clase anterior y para dar las instrucciones, por razones prácticas. Los resultados de la investigación dicen lo contrario en cuanto al repaso: solo el 18,92% se realiza en croata. En cambio, la profesora B explica que todo eso depende mucho de la situación; que en unas circunstancias sería mejor usar el croata y, en otras, el español. Las dos comparten esa misma opinión para la explicación del vocabulario desconocido, el mantenimiento de disciplina en la clase, la evaluación y la corrección de la respuesta del alumno y la comprobación de comprensión, aunque la mayoría de esas funciones normalmente se lleva a cabo en croata, a excepción de la evaluación (38,67%) y la corrección (40%). La profesora B cree que es mejor dar explicaciones gramaticales en croata, lo que confirma el resultado de un 85,57%, mientras que la otra opta por la combinación de una y otra lengua.

Las profesoras estiman que su uso de croata en clase es aproximadamente del 30% y del 40% respectivamente. La profesora B prefiere una proporción menor (el 20%) para que los alumnos adquieran español lo mejor posible, mientras que la otra piensa que el porcentaje de su uso coincide con la cantidad que debería emplearse, según ella. Su evaluación es que el uso de croata por parte de los alumnos en clase de ELE es el 70%, y respecto a qué cantidad es la ideal, optan por un 40% y un 30% respectivamente:

Gráfico 4. Uso de la lengua materna - comparación de resultados y estimación de las profesoras



Respecto a las profesoras no se puede establecer un juicio de valor en cuanto a relevancia o no de los resultados porque el muestreo es insignificante.

6. DISCUSIÓN

El objetivo de este trabajo era investigar cuánto y cuándo se emplea la lengua materna en la enseñanza de ELE, determinando sus funciones más comunes, cuáles son las creencias y actitudes de profesores y alumnos hacia el uso de la misma y si coinciden con la práctica en el aula y, por último, si está relacionado el éxito del alumno en el aprendizaje de español con su postura hacia el empleo de la L1 en clase de ELE.

Las profesoras, así como los estudiantes, no consiguieron evaluar exactamente el uso de la lengua materna en la clase de ELE. Su estimación del uso ideal por parte de los alumnos se acerca mucho al resultado de la investigación, lo que significa que, según ellas, los alumnos hablan suficiente en español y que no es necesario reducir su uso de la L1. La comunicación en el ambiente didáctico posiblemente es responsable de esa diferencia entre los resultados y la evaluación. El alumno todavía tiene un papel subordinado frente al profesor, aunque últimamente se tiende a igualdad de sus posiciones. La comunicación muchas veces se reduce a los contenidos presentados en los manuales para el aprendizaje de la lengua extranjera que los alumnos y el profesor conocen de antemano y, como ya se ha señalado, todo lo que dicen no tiene valor comunicativo. Ya que la pseudocomunicación, es decir, la comunicación artificial, sirve para comprobar el conocimiento de los alumnos, es lógico que se lleve a cabo en la L2. Los alumnos ni siquiera tienen muchas oportunidades de usar su lengua materna porque la pseudocomunicación prevalece la mayoría del tiempo en la clase. Es importante destacar que, aunque el porcentaje de uso de la L2 sea alto a la hora de hablar de alumnos, ellos no participan mucho en la comunicación, comparados con sus profesoras.

En cuanto al uso de la L1 por parte de las profesoras, las dos estiman que su empleo de la lengua materna es menor al real, quizás queriendo que sea así porque son conscientes de que hay que reducir su empleo. Además, consideran apropiado el 25% de la L1 en la enseñanza de ELE, lo que confirma lo anteriormente dicho.

El croata es usado más de la mitad del tiempo de la enseñanza, el 62,47 %, pero los alumnos usan la lengua materna menos que las profesoras. El número de funciones que los alumnos realizan en la L1 es menor debido a su posición normalmente subordinada en el ambiente didáctico. El problema es que el empleo de la L2 en la clase para ellos en general está limitado por la rutina, que consiste en las respuestas a preguntas de la profesora. Por consiguiente, el uso de la L1 por parte de los alumnos es menor del 50%, pero en el caso de

las profesoras el porcentaje es mayor del 50%. No es bueno que los alumnos no estén expuestos al *input* en español, siempre y cuando eso sea posible, porque es evidente que las profesoras usan el croata más de lo necesario.

La observación de clases indica que la L1 se usa sobre todo como el vehículo de organización de la enseñanza, para mantener la disciplina y dar instrucciones. Las otras funciones más frecuentes para el cambio a la L1 son la explicación de contenidos extralingüísticos, la comparación de la L1 y la L2, los contenidos gramaticales, la explicación del vocabulario desconocido, la comprobación de la comprensión y el estímulo para el uso del español. La falta de recursos comunicativos en español solo en raras ocasiones es razón de uso de la L1. Las profesoras muy a menudo optan por la L1 influenciadas por sus alumnos, que con frecuencia se les dirigen en croata, pero también para que no se sientan frustrados por la incapacidad de entender todo en español. Las actividades se realizan en español, pero con constantes interrupciones en croata para aclarar dudas. Los alumnos usan la L1 para preguntar por el significado de una palabra que desconocen, para una explicación o para realizar la actividad en la L1 y, no como se les solicita, en la L2. No es fácil mantener la comunicación en español porque tanto los alumnos como las profesoras están acostumbrados a recurrir al croata siempre que tienen dificultades o cuando no se sienten obligados a hablar en español.

La postura de los alumnos hacia el uso de croata en general es la necesidad de emplear el croata en una medida significativa en la comunicación en la clase de ELE. Creen que para las instrucciones, contenidos gramaticales, explicación de vocabulario y dudas el croata es necesario. Las profesoras creen oportuno emplear la lengua materna para el repaso de los conocimientos adquiridos, la comunicación no relacionada con los contenidos lingüísticos, la explicación de los contenidos relacionados con la cultura y costumbres españolas, la comparación de croata y español, las dudas y la gramática. Las creencias de los alumnos y sus profesoras coinciden en la mayor parte con la práctica en el aula.

En cuanto a las evaluaciones sobre la cantidad del uso de la L1, es de esperar que las evaluaciones individuales no sean exactas, pero destaca el hecho de que tanto las profesoras como los alumnos hayan cometido el mismo error: estimándolo, han reducido el porcentaje del uso real de la L1 por parte de las profesoras y lo han aumentado en el caso de los alumnos comparándolo la situación real. Esto es muy significativo porque tales resultados son la reproducción de sus expectativas de acuerdo con las actitudes y prejuicios siguientes: la profesora es la que emplea la lengua extranjera la mayoría del tiempo y el alumno habla

mucho más en su lengua materna.

Los alumnos con un mayor éxito en el aprendizaje muestran una menor necesidad para el uso de la L1 en la clase en comparación con los demás, es decir, los resultados son inversamente proporcionales. Nadie prefiere el uso exclusivo de español, es más, los estudiantes que tienen una nota de 4 o 5 también hallan utilidad en el empleo de la L1, dependiendo de la situación. La mayoría de los alumnos cree que la lengua materna ayuda en la adquisición del español, pero prefieren que solo las profesoras lo empleen más y que ellos mismos aumenten el uso de español.

6.1. Dificultades en el desarrollo de la investigación

En cuanto a la realización de la investigación, teníamos la posibilidad de grabar las clases para el análisis posterior, pero tuvimos que optar por la observación directa porque es posible que no se hubiera aceptado por parte de los directores de las escuelas y los padres de estudiantes. Por una parte, la observación es un método menos visible y por eso interfiere menos en el desarrollo de la lección, pero no era fácil señalar cada una de las intervenciones durante la clase lectiva por diferentes razones (el ruido, el habla de más de una persona al mismo tiempo, la velocidad de habla).

Un agravante en las clases fue la presencia del observador investigador, por lo que existe la posibilidad de que los estudiantes no actuaran de manera natural, aunque nos pareció que no interferíamos en la enseñanza. Además, observamos todas las clases desde el último banco, por lo que la posible perturbación se redujo al nivel más bajo posible. Tampoco exigimos ningún tipo de condiciones en la realización de las clases.

Otro problema es que las profesoras habían sido informadas previamente sobre el tema de trabajo, por lo que es probable que, al menos en algunas partes de las clases, adaptaran su manera de enseñar, pero de todos modos creemos que no resulta posible hacerlo durante toda la clase, porque sería muy difícil actuar de manera antinatural todo el tiempo. Las únicas instrucciones que habíamos dado a las profesoras eran que hicieran su trabajo como siempre, sin prestarnos atención.

Queríamos también disponer de una transcripción del habla en las clases o, por lo menos, de ejemplos de interacciones o intervenciones significativos con respecto al tema de estudio porque creíamos oportuno incluirlo en nuestro trabajo. Como el modo de recopilación de

datos, ya explicado, requería alta concentración y anotación constante, no podíamos apuntar el habla en mismo tiempo, por lo que tuvimos que recurrir a un colega de facultad, que nos ayudó con esa parte de trabajo. No consiguió anotar todas las intervenciones, pero como solo unas pocas faltaban, nos sirvió mucho su ayuda. Esos ejemplos los categorizamos según la función o la parte de clase a la que pertenecían, pero el proceso resultó dificultoso puesto que es imposible saber con certeza por qué razón una persona utilizó su lengua de cierta manera.

A la hora de entrevistar a las profesoras ya se habían dado cuenta de lo que pretendíamos investigar, lo que podría haber condicionado sus respuestas al respecto. Además de eso, el tiempo para la entrevista era muy limitado, ya que las profesoras tenían otras obligaciones, debido a que no pasamos las preguntas en detalle. No quisieron que las conversaciones fueran grabadas, así que tuvimos que registrar las respuestas a mano.

7. CONCLUSIÓN

Difieren mucho las creencias sobre el papel de la lengua materna. Las posturas generales son: la exclusión total de la primera lengua, el recurso a ella por las condiciones de enseñanza y el valor didáctico que se le añade. La L1 se dejó de usar a partir del último tercio del siglo pasado por su irrelevancia, entre otras cosas. En el método de gramática-traducción, por ejemplo, se empleaba mucho, situándose en un extremo y así contrariando el método comunicativo.

La L1 se adquiere natural e inconscientemente, a diferencia de la L2, que se aprende de una forma organizada y consciente, aunque la hipótesis de igualdad las iguala, explicando que se trata de dos procesos idénticos, mientras que la hipótesis de diferencia destaca el hecho de que no se parte del mismo punto y que no pueden ser procesos iguales. Como la lengua materna no se puede expulsar de la mente, no hay que ignorarla completamente porque forma parte del proceso de la enseñanza, facilitando el aprendizaje siempre que su uso sea moderado y sistemático.

El ambiente didáctico en el que se aprende una lengua es un ambiente artificial, pero a pesar de ello, se puede imitar la comunicación real, del ambiente natural. Así se diferencian la comunicación real, la pseudocomunicación y la metacomunicación dentro del aula. Dependiendo del carácter de la interacción, se cambia el código, pero siempre analizando las necesidades lingüísticas para la comunicación. La lengua meta, por tanto, no es siempre la dominante. La elección de la L1 depende de varios factores: lingüísticos, afectivos, sociales y pedagógicos. También existen varias funciones de la L1: explicación, comparación, corrección, estímulo, organización, etc. No existe una proporción ideal del uso de la lengua materna, pero hay que usarla siempre que esté justificado, sirviendo como herramienta de adquisición de la L2. El uso de la L1 supone un apoyo para los alumnos, especialmente en los niveles bajos, y en general, siempre que no influya en el desarrollo de la competencia comunicativa.

A la vista de los planteamientos expuestos y los resultados de la investigación, ofrecemos las conclusiones siguientes. El croata es usado más de la mitad del tiempo de la enseñanza; los alumnos usan la L1 menos que las profesoras. Las funciones más frecuentes del uso de la lengua materna son dar instrucciones, el mantenimiento de la disciplina, la explicación de contenidos extralingüísticos, la comparación de la L1 y la L2, los contenidos gramaticales, la

explicación del vocabulario desconocido, la comprobación de la comprensión y el estímulo para el uso del español. Tanto los alumnos como las profesoras creen útil emplear el croata en una medida significativa y sus actitudes sobre el uso de la L1 en la enseñanza coinciden bastante con la práctica en el aula. Al evaluar la cantidad de empleo de la L1 en la clase, los alumnos y las profesoras redujeron el porcentaje del uso real de la L1 por parte de las profesoras y lo aumentaron en el caso de los estudiantes. Los alumnos con mejores notas tienen menor necesidad de uso de la L1, pero nadie prefiere el uso exclusivo de la lengua materna. Creen que les ayuda en la adquisición y les gustaría que las profesoras la usaran más y que ellos emplearan más español en la clase.

Es importante ser conscientes del hecho de que los alumnos son solo usuarios de la L2 y no deben ser tratados como hablantes nativos. Este estudio no puede ofrecer una conclusión general sobre el empleo de la L1 en la enseñanza de ELE dado que el uso óptimo depende mucho de la perspectiva personal, tanto del profesor como del alumno. La cantidad de exposición a la L1 necesaria para la asimilación de la L2 no se puede establecer; tal cuestión no admite respuesta monosilábica por su propia naturaleza, pero seguro que existen beneficios del uso de la lengua materna y debería emplearse siempre que su uso sea juicioso y justificado; debe tener su espacio y su momento en el aula para que pueda ser un instrumento útil y para no privar a los alumnos de un *input* valioso.

Este trabajo es una contribución al enriquecimiento de los estudios sobre ELE, pero también impulsa investigaciones futuras sobre la lengua materna en el aula de idiomas. Sería muy interesante investigar el uso de la lengua materna en clases de diferentes niveles para determinar si existe alguna diferencia al respecto. Se debería también realizar un estudio comparativo de las clases de ELE con un profesor nativo de español y otro no nativo. El papel de la L1 en la enseñanza de una L2 en cualquier caso sigue siendo una cuestión abierta que requiere más investigaciones.

UPITNIK O UPORABI MATERINSKOG JEZIKA U KOMINIKACIJI NA SATU
ŠPANJOLSKOG KAO STRANOG JEZIKA

Ovaj se upitnik provodi radi prikupljanja podataka za potrebe diplomskog rada. Svrha mu je steći uvid u učeničko iskustvo primjene materinskog jezika u komunikaciji na satu španjolskog kao stranog jezika te u stavove o istom. Odgovori su anonimni, a koristit će se isključivo u istraživačke svrhe. Napominjemo da nema točnih i netočnih odgovora; zanima nas Vaše mišljenje. Molimo da pažljivo pročitate upute te da iskreno odgovarate. Sve tvrdnje odnose se na nastavu španjolskog jezika.

Unaprijed zahvaljujemo na suradnji.

OSOBNİ PODACI

Spol: M Ž

Škola: _____

Razred: _____

Ocjena iz španjolskog jezika na kraju godine: _____

I. Zaokružite broj kojim ocjenjujete u kolikoj se mjeri slažete s navedenim tvrdnjama:

<p>1 = uopće se ne slažem 2 = uglavnom se ne slažem 3 = niti se slažem niti se ne slažem 4 = uglavnom se slažem 5 = potpuno se slažem</p>

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Zainteresiran/a sam za učenje španjolskog jezika. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Uporaba hrvatskog jezika na satu pomaže mi u usvajanju španjolskog jezika. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Hrvatski jezik koristim na satu i onda kada to isto znam reći na španjolskom. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Što više komuniciram na španjolskom na satu, bolje ću naučiti jezik. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Što više profesorica komunicira na španjolskom na satu, bolje ću naučiti jezik. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Hrvatski jezik potrebno je koristiti... | | | | | |
| a) za pozdravljanje. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| b) za uvod u sat. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| c) za ponavljanje školskog gradiva obrađenog na prethodnom satu. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| d) za davanje uputa za vježbe/aktivnosti. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

e) u izvođenju vježbi/aktivnosti.	1	2	3	4	5
f) za ponavljanje stečenih spoznaja.	1	2	3	4	5
g) za davanje uputa za domaću zadaću.	1	2	3	4	5
h) za tumačenje gramatičkih sadržaja.	1	2	3	4	5
i) za komunikaciju nevezanu za školsko gradivo.	1	2	3	4	5
j) za tumačenje sadržaja u vezi sa španjolskom kulturom i običajima.	1	2	3	4	5
k) za objašnjavanje nepoznatog vokabulara.	1	2	3	4	5
l) za usporedbu hrvatskog i španjolskog jezika.	1	2	3	4	5
lj) za održavanje discipline u razredu.	1	2	3	4	5
m) za vrednovanje učeničkog odgovora.	1	2	3	4	5
n) za ispravljanje učeničkog odgovora.	1	2	3	4	5
nj) za provjeru učeničkog razumijevanja.	1	2	3	4	5
o) za postavljanje pitanja (ako je nešto nejasno).	1	2	3	4	5
p) za poticanje na uporabu španjolskog jezika	1	2	3	4	5

II. Upišite odgovor na linije.

1. Koliko Vi osobno koristite hrvatski i španjolski jezik u komunikaciji na satu španjolskog jezika? (Odgovor izrazite u postotcima. Napomena: zbroj postotaka mora iznositi 100.)

Hrvatski jezik _____

Španjolski jezik _____

2. Koliko profesorica koristi hrvatski i španjolski jezik u komunikaciji na satu španjolskog jezika? (Odgovor izrazite u postotcima. Napomena: zbroj postotaka mora iznositi 100.)

Hrvatski jezik _____

Španjolski jezik _____

3. Koliko bi učenici trebali koristiti hrvatski i španjolski jezik u komunikaciji na satu španjolskog jezika kako bi što bolje usvojili španjolski? (Odgovor izrazite u postotcima. Napomena: zbroj postotaka mora iznositi 100.)

Hrvatski jezik _____

Španjolski jezik _____

4. Koliko bi profesorica trebala koristiti hrvatski i španjolski jezik u komunikaciji na satu španjolskog jezika kako bi učenici što bolje usvojili španjolski? (Odgovor izrazite u postotcima. Napomena: zbroj postotaka mora iznositi 100.)

Hrvatski jezik _____

Španjolski jezik _____

III. Napomene:

Entrevista a profesoras

Información personal

- escuela
- experiencia docente

Creencias

1. ¿Cree que el uso del croata en clase ayuda a los alumnos en la adquisición del español?
2. ¿Cree que cuánto más los alumnos hablen en español en clase, lo aprenderán mejor?
3. ¿Cree que cuánto más Ud. hable en español en clase, los alumnos lo aprenderán mejor?

Experiencia como aprendiz

1. ¿Ha influido su educación anterior en el uso del croata para la comunicación en la clase de ELE (el uso del croata en la comunicación por parte de profesores universitarios y medios)?

Actuación en el aula

1. ¿Por qué usa el croata en la clase de ELE?
2. ¿Usa el croata en ciertas situaciones según sus propias normas?
3. ¿Usa el croata más de lo que querría?
4. ¿Usa el croata en misma medida en todos los niveles?
5. ¿Siente culpa cuando usa el croata?
6. ¿Cuándo es necesario usar la L1? ¿En qué partes de la clase, para qué contenidos, para qué funciones?

Estimación

1. ¿Cuánto usa el croata y el español para la comunicación en la clase de ELE?
2. ¿Cuánto los alumnos los usan?
3. ¿Cuánto los alumnos deberían usarlos para adquirir el español lo mejor posible?
4. ¿Cuánto debería Ud. usarlos para que los alumnos adquirieran el español lo mejor posible?
5. ¿Cuánto sus profesores usaron el español en clase?

Ficha de observación				
Profesor: Clase: Nivel: Fecha y hora de observación:	Croata		Español	
	Profesora	Alumno	Profesora	Alumno
Saludo				
Introducción a la clase				
Recapitulación clase anterior				
Instrucciones				
Actividades				
Recapitulación clase actual				
Deberes				
Contenidos gramaticales				
Contenidos extralingüísticos				
Aspectos socioculturales				
Explicación de vocabulario				
Comparación (L1/L2)				
Organización y disciplina				
Evaluación				
Corrección				
Comprensión (comprobación)				
Dudas				
Estímulo (L1>L2)				

8. Bibliografía

- Agudelo, S. P. (2011), “Los métodos de enseñanza en ELE: El método comunicativo revisado” [en línea]. [fecha de consulta 2 de mayo 2015]. Disponible en https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/5189/Agudelo_Sandra_Paola_2011_memoire.pdf
- Atkinson, D. (1987), “The mother tongue in the classroom: a neglected resource?”, *ELT Journal*, 41(4): 241-247.
- Bikić, G. (1996), “Komunikacija u nastavi stranih jezika i nove tehnologije”. En Andrijašević, M. y Zergollern-Miletić, L. *Jezik i komunikacija: zbornik*. Zagreb: Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku.
- Butzkamm, W. (2003), “We only learn language once. The role of the mother tongue in FL classrooms: death of a dogma”, *Language learning Journal*, 28: 29-39.
- Cañas Tirado, J.M. (2010), *El proceso comunicativo dentro del aula*. Jaén: Publicatuslibros.
- Carlsson, E. (2010), “El rol de la lengua materna en la enseñanza en clase de lenguas extranjeras – un estudio de caso”. *GUPEA* [en línea]. [fecha de consulta 29 de septiembre 2014]. Disponible en <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/23860>.
- Chaudron, C. (1997), “La elección y el uso de idiomas en el aula: perspectivas desde la investigación”. *ASELE. Actas VIII* [en línea]. [fecha de consulta 12 de septiembre 2014]. Disponible en http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0017.pdf.
- Consejo de Europa (2002), “Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación” [en línea]. [fecha de consulta 12 de octubre 2014]. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf.
- Čurković-Kalebić, S. (2003), *Jezik i društvena situacija: istraživanje govora u nastavi stranog jezika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Čurković Kalebić (2004), “Objašnjavanje u govoru nastavnika stranoga jezika”. En Stolac, L., Ivanetić, N. y Pritchard, B. *Suvremena kretanja u nastavi stranih jezika*. Zagreb-Rijeka. Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku; Grafrade, vol. 11, 121-129.
- Díaz, L. (2010), “Análisis del discurso del profesor en la clase de ELE”, *Revista Marcoele*,

11: 339-350.

Dickson, P. (1996), *Using the target language: A view from the classroom*. Berkshire: National foundation for educational research.

Galindo Merino, M. M. (2011), “L1 en el aula de L2: ¿Por qué no?”, *ELUA*, 25: 163-204.

Galindo Merino, M. M. (2012), *La lengua materna en el aula de ELE*. Málaga: ASELE.

Gallego Gallardo, A. J. (2009), “Habilidades comunicativas dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje: Aspectos básicos”, *Revista digital Innovación y experiencias educativas*, 25 [en línea]. [fecha de consulta 15 de mayo 2015]. Disponible en http://www.csi-csif.es/andalucia/mod_ensecsifrevistad_25.html

González Argüello, M. V. (2010), “El discurso generado en el aula de español como lengua extranjera: ¿Un discurso con características propias?”, *Revista Phonica*, 6: 26-47.

González Ruíz, P., Fernández Pereda, L. (2012), “La referencia a L1 y L2 en el ELE: propuestas a partir de un corpus de aprendices”, *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 11: 3-50.

Hurtado Santón, P., Hurtado Santón, M. T. (1992), “Teorías sobre el aprendizaje y adquisición de una segunda lengua. Influencia del español en el aprendizaje del inglés”, *Revista de la facultad de Educación de Albacete*, 7: 183-192.

Lasagabaster, D. “The use of the L1 in CLIL classes: The teacher's perspective”, *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 6(2): 1-21.

Littlewood, W. (2012), *La enseñanza comunicativa de idiomas: introducción al enfoque comunicativo*. Madrid: Edinumen.

Martín Martín, J. M. (2000), *La lengua materna en el aprendizaje de una segunda lengua*. Sevilla: Universidad de Sevilla, Secretariado de Publicaciones.

Martín Martín, J. M. (2001), “Nuevas tendencias en el uso de la L1”, *Elia*, 2: 159-169.

Muñoz Hernández, C. A. (2005), “Usos de lengua materna (L1) y lengua meta (L2) en un contexto de inmersión real”. [en línea] [fecha de consulta 1 de octubre 2014]. Disponible en

<http://www.google.com/webhp?nord=1#q=L1+en+ELE&nord=1&start=10>.

Nussbaum, L. (1991), “La lengua materna en clase de lengua extranjera: entre la ayuda y el obstáculo”, *Signos Teoría y práctica de la educación*, 4: 36-47.

Olivares Baños, M. (2009), “Mother tongue in the L2 classroom: A positive or negative tool?”, *Revista Lindaraja*, 21: 241-247.

Petrović, E. (1998), *Teorija nastave stranih jezika*. Zagreb: Školska knjiga.

- Pinilla Gómez, R. (1997), “Adaptaciones del discurso del profesor en el aula de español lengua extranjera (ELE)”, *Revista de Filología Románica*, 14: 437-444.
- Ringbom, H. (1987), *The role of the first Language in foreign language learning*. Clevedon; Philadelphia: Multilingual Matters.
- Roldán Tapia, A. R. (1997), “Argumentos a favor de un uso razonado de la lengua materna en la clase de lengua extranjera”, *Aula abierta*, 69: 43-49.
- Schweers, C. W., Jr. (1999), “Using L1 in the L2 classroom”. *English teaching forum*. [en línea] [fecha de consulta 15 de octubre 2014]. Disponible en <http://dosfan.lib.uic.edu/usia/E-USIA/forum/acrobat/P6.pdf>.
- Vrhovac, Y. (2001), *Govorna komunikacija i interakcija na satu stranoga jezika*. Zagreb: Naklada Ljevak.