

# ARGUMENTOS A FAVOR DE UN USO RAZONADO DE LA LENGUA MATERNA EN LA CLASE DE LENGUA EXTRANJERA

ANTONIO R. ROLDÁN TAPIA\*

Tenemos la impresión de que en los últimos veinte o veinticinco años, desde la aparición del Enfoque Comunicativo, el empleo de la lengua materna o primera en las aulas de lengua extranjera no se ha querido contemplar, pues parecía resultar contraproducente para el aprendizaje de la nueva lengua. Lo que se pretende demostrar en este artículo es que la lengua materna o primera debe tener su espacio en el aula atendiendo a los razonamientos que en éste se argumentan.

Since the appearance of the Communicative Approach in the seventies, the use of the mother tongue (L1) in the foreign language classroom has been rejected, as its use might be counter-productive for the teaching/learning process itself. The aim of this paper is to show how the post-communicative era we are entering seems to allow for a reasoned and controlled use of the L1 in the foreign language learning context.

## 1. Introducción

Ni el título ni el contenido de este artículo pretenden ser una involución en la historia del aprendizaje de segundas lenguas, sino, muy por el contrario, la constatación y justificación de un hecho que, por una razón u otra, se está pretendiendo eludir en los últimos años; por ello, el adjetivo, no gratuito, que califica a la palabra uso en el título.

El objetivo de este trabajo es doble: a) por una parte, analizar unos usos lingüísticos que se producen a diario en una clase de lengua extranjera (LE)<sup>1</sup> y b) por otra, recoger esas opiniones, en su mayoría tan dispersas, que justifican no el sobreuso, sino el empleo sistematizado y controlado

---

\* ANTONIO R. ROLDÁN TAPIA es Profesor del I.E.S. Alhaken II de Córdoba.

(Atkinson, 1987 y Kharmá & Hajjaj, 1989) de la lengua primera o lengua materna <sup>2</sup> (L1) <sup>3</sup> en el aula.

Un tercer objetivo, de carácter llamémosle reivindicativo, se podría añadir a los dos anteriores. Ese tercer objetivo sería el hacernos conscientes de la profesionalidad con la que ejercemos nuestro trabajo todos los profesores no-nativos de una LE, pues en no pocas ocasiones hemos escuchado, en nuestros centros de trabajo o en jornadas y cursos de formación, a otros compañeros o ha sido reflexión propia el preguntarnos si la L1 debiera ocupar el lugar que ocupa u otro distinto en la clase de LE y si acaso dejamos de ser profesores más o menos eficientes (Harbord, 1992: 350) al utilizarla y dejarla emplear a nuestros estudiantes en clase.

Nuestro ámbito de trabajo -la enseñanza de lenguas extranjeras- ha sufrido el efecto del péndulo (Howatt, 1984; Spratt, 1985; Larsen-Freeman, 1986; Ringbom, 1987; Kharmá & Hajjaj, 1989 o Bauckham, 1994) en innumerables ocasiones, oscilando de forma brusca de un extremo a otro: del método decimonónico de Gramática-Traducción al Método Directo de Berlitz, o del Enfoque Audio-Lingual al Enfoque Comunicativo. Consecuentemente, el uso de la L1 se ha contemplado de forma radicalmente distinta con cada movimiento de este supuesto péndulo. En época más reciente, desde finales de los años setenta, estamos asistiendo a la dominación del Enfoque Comunicativo, que como fin último persigue la comunicación en la lengua objeto de aprendizaje (L2)<sup>4</sup>, ignorando -hasta cierto punto- que la persona que intenta adquirir esa L2, ya tiene un bagaje lingüístico, que le proporciona su propia lengua materna u otras que pueda conocer. Ante esta situación, Atkinson (1987: 241) se ha atrevido a hablar de un enfoque post-comunicativo para la enseñanza del inglés como lengua extranjera, en el que se conceda a la L1 la atención y discusión merecida.

## **2. ¿Qué ocurre realmente en el aula de LE?**

Poner los pies en la tierra, situándonos en nuestro propio contexto educativo, nos conduce a hacer a hacer unas observaciones que nos parecen absolutamente necesarias.

a) En primer lugar, creemos imprescindible recuperar y afianzar la distinción, por una parte, entre adquisición y aprendizaje (Krashen & Terrell 1988: 27) de una L2; y, por otra, entre inglés como segunda lengua e inglés como lengua extranjera, junto con la distinción (Richards, Platt & Weber 1985; Ringbom, 1987: 26-27; Littlewood, 1988: 54) entre estudios sobre la adquisición de una segunda lengua -Second Language Acquisition-

y estudios sobre el aprendizaje de una lengua extranjera -Foreign Language Learning-. Por supuesto, no habrá duda en afirmar, y podemos tomar como punto de partida, que nuestra situación habitual de instrucción en un centro del sistema estatal de enseñanza se definirá como aprendizaje del inglés como lengua extranjera y que los estudios que se derivan de ella corresponden a los del segundo tipo.

De ahí, pues, que estemos de acuerdo en asumir que todas las situaciones, en todos los países, no son idénticas y que, consiguientemente, lo que es válido para un caso no lo es para otro; no resultándonos difícil corroborar las palabras de Ringbom (1978: 21), por ejemplo, quien al hablar de la reforma educativa llevada a cabo en Suecia, afirma que 'there is great danger in applying results from other countries to totally different learning situations'. En la misma línea, Hutchinson & Klepac (1982: 142) concluían, después de experimentar un tipo de metodología centrada en el aprendiz en centros educativos no universitarios de la antigua Yugoslavia, que:

This arises first of all the ethical question of whether a methodology developed in the Anglo-Saxon world should be imported wholesale into educational systems that derive from different cultures and rest on different social values.

También Bruton, muy crítico con los teóricos más en boga a nivel mundial en los últimos años, se expresa con referencia a España en términos muy similares (1993: 23):

it seems that teachers having large classes, numerous different groups, a lack of resources, and the learners little native speaker contact, for example, are no longer the order of the day in Manoa, Sydney, Perth or Lancaster.

La misma idea, de que cada contexto educativo es diferente y que lo que es de aplicación en uno no es extrapolable a otro, está presente en el trabajo de Ribé (1994), quien en el capítulo de introducción nos hace reflexionar de este modo:

Recordem l'opinió (al meu parer extrema, però il·lustrativa) que diu que a cada país li correspondria una pràctica metodològica diferent. [...] ¿què passa amb els alumnes que estudien obligatòriament la llengua estrangera en un medi obert, com és el cicle escolar ordinari? (p. 15).

b) Igualmente, hay un número de condicionamientos (Carver, 1983 y Kharmá & Hajjaj, 1989) que se cumplen en nuestra realidad diaria y que no pueden obviarse: en primer lugar, no existe una prohibición explícita de uso de la lengua materna en el aula y, en segundo lugar, tanto profesor como alumnos la comprenden y utilizan y, además, han sido alfabetizados en esa misma lengua.

c) Aparte de los condicionamientos anteriores, hay un hecho que no se puede dejar a un lado y es el del bagaje lingüístico del propio aprendiz. Se estima (Lightbown, 1985: 179) que un niño a la edad de seis años ha empleado entre 12.000 y 15.000 horas adquiriendo su L1 y que, por ejemplo, un niño, en un programa de inmersión en Francés en Canadá, ha recibido una exposición a la L2 de 4.000 horas después del sexto año. Muy por el contrario, un estudiante de enseñanzas medias en la actualidad, al terminar COU, no habrá alcanzado las 500 horas de contacto con la L2 (Abelló, 1990: 49). Si hacemos un cálculo aproximado, del total de horas de clase recibidas por un estudiante durante el BUP y el COU, sólo el 13% (unas 450 horas de un total aproximado de 3.450) habrían sido de inglés.

En un futuro próximo, los estudiantes que han empezado a estudiar inglés a la edad de ocho años, como resultado de la implantación de la LOGSE, habrán recibido unas 800 horas aproximadamente de exposición a la lengua inglesa en clase, al concluir su Bachillerato, previo a la entrada a la Universidad. Incluso así, comparada esta cifra con el número total de horas de instrucción recibidas (unas 8.000), las horas de inglés no superarán el 10% del total. En cualquiera de los dos casos, la diferencia sustancial entre el tiempo de exposición a la L1 y el de la L2, va a condicionar la realidad diaria en el aula y otorgar un papel a la L1 del que resulta imposible desprenderse.

d) La dinámica de la propia clase propicia en un número de ocasiones (Bauckham, 1994 y Macaro, 1995) el uso inevitable de la L1: así, 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 porque, por ejemplo, las condiciones de disciplina en clase resultan, en la mayoría de las veces, insuficientes con la L2 o porque los estudiantes no han desarrollado un metalenguaje en L2 para asimilar todas las explicaciones de funcionamiento de la lengua; metalenguaje que en un alto número de casos no poseen probablemente ni incluso en su propia L1.

e) Un tipo de aprendizaje significativo, en el que se produce una integración del nuevo conocimiento dentro de los esquemas de

conocimiento anteriores, justifica (Pla, 1993) un enfoque contrastivo de la lengua y por consiguiente el uso de la L1, pues el organizador previo sobre el que se va a anclar el nuevo conocimiento -la L2- no es otro que su conocimiento lingüístico previo -la L1-. En palabras de Ringbom (1987: 33), este organizador previo consiste en lo que ya sabe de la L2, lo que ya sabe de su propia lengua y de otras posibles -L3, L4, etc-, si es que las conociera. El aprendizaje de una nueva estructura gramatical no se producirá por mimetismo, por repetición; sino que se hará al contrastar el uso que se hace de ésta en la L1 o en otras con el que se debe hacer de la misma en la L2.

f) Los trabajos de investigación realizados avalan, igualmente, el papel que la L1 desempeña en el aula. En una situación de inglés como segunda lengua para emigrantes, siendo las lenguas maternas de los aprendices español y chino cantonés, se concluyó (Wong-Fillmore, 1985: 25), en un estudio en el que se cuestionaba el input y el tipo de interacción en clase, afirmando que 'Where the students share a common L1, their interactions are most naturally constructed in the language they know rather than in English, which is new to all of them'.

En un estudio más amplio, con la participación de 185 profesores y 223 estudiantes de enseñanza no universitaria en Kuwait, Khurma & Hajjaj (1989) demuestran que la L1 es ampliamente utilizada en el aula, analizando las razones por las que se usa y las reacciones que este hecho produce. Así, el 93% de los profesores y el 95% de los alumnos admitían haber utilizado la L1 en clase de idioma con distintos propósitos. Los profesores admitían haber usado la L1, fundamentalmente y en torno al 70%, para explicar algunos aspectos que presentaban dificultad, para explicar gramática o para solventar algunas cuestiones. La mayoría de ellos (63%) utilizaron la lengua porque creían que supondría un beneficio para sus alumnos, independientemente de que el libro de texto o las autoridades educativas sugirieran o no su uso. Esta creencia del profesorado es coincidente con lo expresado por Macaro (1995) y Guerreiro (1992). Este último afirma que 'experienced teachers rely on their common sense to decide whether or not to use the students' L1 in their English classes'.

Los alumnos, por su parte, apreciaban que el uso de la L1 les era beneficioso (75%) y afirmaban sentirse contentos (81%) cuando se les permitía su uso, especialmente cuando sentían una incapacidad de expresar algo en inglés.

g) No sólo los trabajos llevados a cabo en situaciones de bilingüismo o segundas lenguas son los que arrojan alguna luz sobre el

tema, sino que los llevados a cabo en nuestro país son los que de verdad corroboran nuestras percepciones iniciales. De la Serna (1992), en un estudio sobre el uso de la L1 en aulas de LE de BUP y COU, describe como las finalidades del uso de L1 por parte de los profesores en el aula son la organización de los alumnos y las explicaciones gramaticales, coincidiendo plenamente con las reflexiones hechas por Bauckham (1994) y Macaro (1995) al hablar de la enseñanza de lenguas extranjeras en el Reino Unido e Italia, respectivamente. Los alumnos, por su parte, utilizan la L1 como medio de comunicación entre ellos y con el profesor, coincidiendo así plenamente con la conclusión aportada anteriormente por Wong-Fillmore (1985).

Palacios (1993) y (1994), en un estudio más amplio llevado a cabo con 360 estudiantes de Galicia, Madrid y Cataluña, presenta unos datos que reflejan una situación muy real de lo que es la enseñanza/aprendizaje del inglés en nuestro país. En lo referente a los libros de texto, sólo el 25,3% de los estudiantes encuestados prefería las explicaciones en éstos exclusivamente en inglés, repartiéndose el resto entre español, una combinación de ambas lenguas o incluso en gallego o catalán en las comunidades autónomas respectivas. En cuanto al tipo de actividades de clase que los estudiantes perciben como más útiles están la traducción, las propias explicaciones del profesor y los ejercicios gramaticales. En el lado opuesto se encontrarían las canciones, el trabajo en parejas y el trabajo en grupo. La percepción de utilidad, consiguientemente, no se corresponde con el concepto de exposición a la L2; muy por el contrario, el uso de la L1 en la traducción y, con casi completa seguridad, en las explicaciones del profesor parece favorecer esta percepción de lo que es útil para ellos como aprendices.

### **3. Conclusión**

Constatados los hechos que nos planteábamos como primer objetivo, resumimos cuales son los usos controlados y sistematizados que se pueden hacer de la L1 en la clase de LE en los que parecen coincidir un buen número de autores (Spratt, 1985; Urgese, 1987; Kharma & Hajjaj, 1989; Bueno, 1992; Guerreiro, 1992):

a) para facilitar la presentación de un nuevo elemento de la lengua, pues el hacerlo en L2 consumiría mucho tiempo o sería incluso inviable por el desconocimiento de un metalenguaje en L2 por parte de los estudiantes;

- b) para establecer comparaciones, cuando sean necesarias, entre las estructuras de la L1 y la L2;
- c) como medio para comprobar la comprensión en ejercicios de lectura y audición;
- d) para explicar aquellos aspectos socioculturales, propios de los usuarios de la L2, que de otra forma no serían entendidos por los alumnos;
- e) para dar instrucciones o mantener la disciplina dentro de clase;
- f) cuando se crea oportuno, para realizar ejercicios de traducción.

Analizada la situación anterior, creo que podemos concluir, con el que era el tercer objetivo, con palabras de aliento para todo el profesorado no-nativo de enseñanzas no universitarias de nuestro país. Por una parte, la situación en nuestros centros de enseñanza es la que es, con unos condicionamientos que escapan de nuestras manos y que por tanto no podemos alterar. Por otra parte, hay que ser consciente de que la enseñanza del inglés en una academia privada por parte de un hablante nativo es algo muy distinto a la enseñanza impartida, por ejemplo, en un aula de enseñanza secundaria en un instituto del sistema público de enseñanza y por un profesor con la misma nacionalidad y lengua materna que los alumnos; y, consiguientemente, sin posibilidad ni necesidad de comparación.

Como reflexión final, podemos suscribir lo que de positivo encuentran Atkinson (1993: 7) y Kharma & Hajjaj (1989: 230) en el profesor no-nativo que enseña en una clase monolingüe: este profesor tiene a) conocimiento muy avanzado de la lengua inglesa y del proceso de aprendizaje de la misma, pues antes de ser profesor también ha sido aprendiz; b) conocimiento de la L1 que tanto él como los estudiantes emplean como medio de comunicación habitual y c) conocimiento del bagaje cultural y del ambiente social en el que viven sus propios alumnos.

#### 4. Referencias Bibliográficas

- Abello Contesse, C. (1990)** Objetivo del aprendizaje de un idioma extranjero: competencia comunicativa. ¿Cuánta idealización hay en nuestra práctica pedagógica?; en Garrudo Carabias, F. (ed.) (1990) *Actas del VII Congreso Nacional de Lingüística Aplicada*. Sevilla: AESLA.
- Atkinson, D. (1987)** The mother tongue in the classroom: a neglected resource. *ELT Journal*, 41/4, 241-247.

- Atkinson, D. (1993)** *Teaching monolingual classes*. Harlow, Essex: Longman.
- Bauckham, I (1994)** Oh no! Not the target language...!. *Francophonie*, 10, 11-13.
- Bruton, A. (1993)** Task as a basis for syllabus?. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 9, 17-25.
- Bueno González, A. (1992)** El papel de la lengua materna en la enseñanza de una lengua extranjera; en Etxeberría, F. y J. Arzamendi (eds.) (1992) *Actas del IX Congreso Nacional de Lingüística Aplicada*. Bilbao: AESLA.
- Carver, D. (1983)** The mother tongue and English language teaching. *World Language English*, 2/2, 88-92.
- De la Serna Pozas, M.P. (1992)** Uso de la lengua materna en aulas de lengua extranjera de Bachillerato; en Etxeberría, F. y J. Arzamendi (eds.).
- Guerreiro de Castro, M.A. (1992)** The effective use of L1 in an L2 classroom. *English Teaching Forum*, 30/4, 35-36.
- Harbord, J. (1992)** The use of the mother tongue in the classroom. *ELT Journal*, 46/4, 350-355.
- Howatt, A.P.R. (1984)** *A history of English language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Hutchinson, T. & M. Klepac (1982)** The communicative approach: a question of materials or attitudes?. *System*, 10/2, 135-143.
- Kharna, N. & A. Hajjaj (1989)** Use of the mother tongue in the ESL classroom. *International Review of Applied Linguistics*, 27/3, 223-235.
- Krashen, S.D. & T.D. Terrell (1988)** *The Natural Approach. Language acquisition in the classroom*. Hemel Hempstead: Prentice Hall International.
- Larsen-Freeman, D. (1986)** *Techniques and principles in language teaching*. New York: Oxford University Press.
- Lightbown, P. (1985)** Great expectations: second language acquisition research and classroom teaching. *Applied Linguistics*, 6/2, 173-189.
- Littlewood, W. (1988)** *Foreign and second language learning. Language acquisition research and its implications for the classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Macaro, E. (1995)** Target language use in Italy. *Language Learning Journal*, 11, 52-54.
- Palacios Martínez, I.M. (1993)** Teachers and learners on teaching and learning in the Spanish E.F.L. secondary school curriculum. *Aspectos Didácticos del Inglés*, 4, 149-196.
- Palacios Martínez, I.M. (1994)** *La enseñanza del Inglés en España a debate*. Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico de la Universidad de Santiago de Compostela.
- Pla Bacín, L. (1993)** Argumentos a favor de un enfoque contrastivo en la enseñanza de la gramática. *Aspectos Didácticos del Inglés*, 4, 87-125.

- Ribé, R. (1994)** *L'ensenyament de la llengua anglesa: al cicle escolar secundari (12-18 anys)*. Bellaterra, Barcelona: Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- Richards, J.; Platt, J. & H. Weber (1985)** *Longman dictionary of Applied Linguistics*. Harlow, Essex: Longman.
- Ringbom, H. (1978)** On learning related and unrelated languages. *Moderna Sprak*, 72/1, 21-25.
- Ringbom, H. (1987)** *The role of the first language in foreign language learning*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Spratt, M. (1985)** Should we use the L1 in the monolingual FL classroom?; en Matthews, A.; Spratt, M. & L. Dangerfield (eds.) (1985) *At the chalkface. Practical techniques in language teaching*. London: Edward Arnold.
- Urgese, T. (1987)** L1 as a useful tool in teaching foreign languages. *English Teaching Forum*, 25/3, 39-40.
- Wong-Fillmore, L. (1985)** When does teacher talk work as input?; en Gass, S. y C. Madden (eds.) (1985) *Input in second language acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.

## 5. Notas

1. A partir de este momento utilizaremos las iniciales LE para referirnos a la lengua extranjera.
2. Es interesante observar la distinción que hace Atkinson (1993: 3) entre lengua materna y primera lengua. La primera lengua es aquella que comparten y utilizan todos los alumnos de una misma clase o los hablantes de una determinada comunidad de hablantes, aunque alguno de sus miembros posea una lengua materna distinta de la primera.
3. Como en nuestra situación habitual de enseñanza la lengua primera y la materna son la misma, con la excepción de las Comunidades Autónomas bilingües, utilizaremos a partir de este momento la abreviatura de L1 para referirnos a esa lengua común.
4. Utilizaremos a partir de aquí la abreviatura L2 para referirnos a la lengua que estudia el alumno, ya suponga ésta el ser segunda, propiamente dicha, o extranjera.