La L1 del aprendiz como herramienta pedagógica en la enseñanza de ELE en línea

Mª Mar Galindo Merino
Mar.Galindo@ua.es
Universidad de Alicante

Abstract

La enseñanza de idiomas en línea ha traído muchísimos cambios respecto a la enseñanza presencial. El desafío tecnológico de conectar con el aprendizaje de los estudiantes a través de la pantalla repercute no solo en el diseño de las actividades y los nuevos modos de interacción, sino también en la lengua de instrucción; la función fática del lenguaje se hace más presente. Por ello, este artículo ofrece unas consideraciones sobre el empleo de la L1 en la enseñanza de ELE en un entorno virtual, además de presentar un pequeño estudio con aprendices del Instituto Cervantes de El Cairo y sus experiencias de aprendizaje durante la pandemia de 2020. El trabajo finaliza con unas indicaciones sobre cómo realizar un uso pedagógico de la lengua materna de los estudiantes, además de ofrecer unas pautas para maximizar el empleo del español como lengua meta en la docencia virtual.

Palabras clave: ELE, enseñanza en línea, L1, lengua materna, lengua nativa.

1. INTRODUCCIÓN

La tecnología lleva décadas en el aula de idiomas, pero nunca se ha hecho tan presente como en el año 2020. No hablamos tanto de recursos digitales, audios en CD, ejercicios en línea, apps, diccionarios electrónicos o bancos de actividades en Internet como de que la propia clase tenga lugar en un espacio virtual. Este cambio ha puesto a prueba las infraestructuras de centros, administraciones y usuarios, dejando en primer plano los aspectos técnicos relativos a ordenadores y otros dispositivos, buena conexión a Internet, cámara, micrófono y todas las circunstancias derivadas de su uso, desde el entorno (fondo, ruidos…) hasta los nuevos tipos de interacción. La crisis creada por la irrupción del SARS-Cov-2 en nuestras vidas ha dado un giro de 180 grados a la enseñanza de lenguas extranjeras, que ha visto replanteada su metodología y el enfoque didáctico en el nuevo espacio docente (Crane, 2020). Garantizar la interacción ha sido el

centro de la glotodidáctica pandémica (Van Deusen-Scholl, 2020) y, en ese escenario, la función fática del lenguaje (*¿estás ahí? ¿me oyes?*) nos ha acompañado más que nunca, tanto oralmente como por el canal escrito que las plataformas de videoconferencia incorporan (chats, mensajería instantánea). Se trata de una situación que favorece especialmente el empleo de la lengua materna de los estudiantes. A fin de dilucidar si este cambio en la modalidad docente (de presencial a virtual) ha supuesto un cambio en el empleo de la primera lengua de los aprendices que estudian español como lengua adicional (es decir, si se ha incrementado su uso merced al nuevo entorno discente), presentamos en primer lugar unas consideraciones sobre el cambio de código en el aula de segundas lenguas que nos sirven de marco teórico (apartado 2). A continuación, presentamos los datos de un pequeño estudio llevado a cabo en el Instituto Cervantes de El Cairo (apartado 3), donde distribuimos una encuesta sobre distintos aspectos de la enseñanza en línea, y mostramos los datos relativos a la lengua materna; el resto pertenece a un trabajo desarrollado por la Dra. María del Carmen Méndez Santos. Finalmente, ofrecemos unas recomendaciones sobre cómo emplear la L1 en el aula de ELE como herramienta pedagógica, además de algunas pautas para maximizar el empleo de la lengua meta con el alumnado (apartado 4). Finalizamos con unas conclusiones sobre la presencia de la primera lengua en el aula (apartado 5).

2. LA L1 EN EL AULA DE ELE

La experiencia de muchísimos docentes de ELE cuya primera lengua es el español nos dice que es posible enseñar español sin conocer la lengua del estudiante. Docentes que enseñan español a hablantes de lenguas que no conocen (chino, árabe, japonés, malgache, ruso…) dan cuenta de que es posible hacerlo, aunque ciertamente dificultoso. La mayoría coincide en que facilita mucho la docencia tener algunas nociones de las lenguas que hablan y conocen nuestros estudiantes, tal como atestigua el profesorado autor de los distintos capítulos del ATLAS de ELE (Méndez Santos y Galindo Merino, 2017). Sin embargo, emplear la L1 todavía sigue siendo, en muchos ámbitos, sinónimo de ser mal docente. Existe un mito muy asentado desde hace décadas en la enseñanza de idiomas que dice que el buen profesor es el que enseña ELE sin utilizar la primera lengua de sus estudiantes, como si no fuera un recurso absolutamente válido para la docencia como lo es una pizarra, una pantalla o un gesto. Numerosos estudios (citados en Galindo Merino, 2012: 43) muestran el sentimiento de culpa de muchos profesores al realizar algún tipo de análisis contrastivo en el aula valiéndo-

se de la primera lengua de sus aprendices. No obstante, desde los primeros estudios sobre el tema en los años noventa (Duff y Polio, 1990; Brooks y Donato, 1994; Antón y DiCamilla, 1998; Swain y Lapkin, 2000; Macaro, 1997, 2001; Martín Martín, 2000; Deller y Rinvolucri, 2002) hasta ahora, hay un creciente interés por desentrañar el papel que desempeña la primera lengua de los estudiantes en el proceso de adquisición de otra lengua y qué uso se hace de ella en el aula. Trabajos más recientes como los de Miles Turnbull y Dailey-O'Cain (2009), Levine (2011), Hall y Cook (2013) y Forman (2016) han roto este tabú especialmente en las clases de inglés, mientras que en el ámbito de ELE podemos citar los trabajos de Galindo Merino (2011, 2012, 2013a, 2013b, 2018).

El uso de la lengua materna de los aprendices o de una tercera lingua franca en el aula es un tema que históricamente ha preocupado a los docentes, y que ha tenido su reflejo en las distintas metodologías de enseñanza de idiomas, que han virado en un movimiento pendular que oscilaba entre convertirla en la lengua de instrucción exclusiva hasta prohibirla por completo en el aula de lenguas (Galindo Merino, 2012: 31). El debate en torno a esta cuestión ha sido muy controvertido (Galindo Merino, 2011). En foros tan académicos como «Linguist List» en 2015 se planteó la cuestión de si debería usarse o no la lengua materna en la enseñanza de idiomas, presentando una disyuntiva que hoy en día no tiene sentido. La cuestión no es si usarla o no, sino cómo. No obstante, quienes hemos investigado este asunto coincidimos en que la clase de ELE ha de conducirse en español y defendemos la necesidad de que la lengua meta sea la que predomine en el aula. Por tanto, el uso de la L1 ha de restringirse a un empleo moderado, siempre en función de la idiosincrasia del aula y de las necesidades de los aprendices (Galindo Merino, 2013a).

Como nos revelan las distintas experiencias de enseñanza de ELE recogidas en el ATLAS de Méndez Santos y Galindo Merino (2017), las circunstancias de cada clase son muy singulares. Sin embargo, hemos detectado distintas situaciones en la enseñanza de ELE que pueden favorecer el empleo de la primera lengua en lugar de mantener el español como lengua de instrucción:

— Grupos monolingües con un amplio programa que cubrir y escaso tiempo para hacerlo.

— Clases de nivel bajo donde la L1 nos ayuda a explicar la gramática o a dar instrucciones.

— Estudiantes que se niegan a hablar español y utilizan su L1 la mayo-

ría del tiempo, por miedo al error, ansiedad, inseguridad o falta de interés.

— Profesores que no se sienten cómodos utilizando el español en clase.

— Alumnos que, a pesar de nuestros esfuerzos por mantener una política de uso exclusivo de la L2, asumen el rol de intérpretes y están constantemente traduciendo al resto de compañeros.

— Materiales y programaciones docentes excesivamente centrados en describir la gramática pero no en usarla para la comunicación.

— Un sistema educativo tradicional que concede poco valor a las destrezas productivas frente a las receptivas.

— Falta de formación del profesorado en el empleo de técnicas que favorezcan el empleo de la lengua meta en el aula de idiomas.

— Aprendices poco motivados e interesados en utilizar el español para comunicarse porque «les supone un gran esfuerzo».

— Pocas oportunidades para emplear la L2 fuera del aula, por lo que no hay conciencia de que se trata de un vehículo de comunicación y no una materia de examen.

No siempre resulta fácil mantener una política de uso exclusivo de la L2, por eso este trabajo incluye una serie de recomendaciones en el apartado cuarto. ¿Pero de qué modo ha afectado la pandemia y todos los cambios que ha traído a la glotodidáctica? A pesar de todos los tabúes que rodean el uso de la L1 en la docencia de lenguas no maternas, la realidad es que necesitamos más investigación, muy contextualizada, sobre cómo emplear la lengua nativa del alumnado como una herramienta pedagógica eficaz en el aprendizaje de lenguas.

3. NUESTRO ESTUDIO: LA L1 EN LA ENSEÑANZA VIRTUAL EN EL INSTITUTO CERVANTES DE EL CAIRO.

3.1. Contexto y metodología

En línea con esta última afirmación, queremos mostrar la realidad del uso de la lengua nativa de los estudiantes durante la enseñanza virtual derivada de la pandemia a través de un pequeño estudio realizado en el

Instituto Cervantes de El Cairo. Se trata de una encuesta diseñada por la Dra. María del Carmen Méndez Santos y administrada entre el alumnado que ha estudiado español en el Cervantes de El Cairo durante el año 2020. El cuestionario aborda distintos aspectos de la enseñanza virtual relativos a la tecnología, la metodología docente, el profesorado, la interacción y participación en el aula y el ambiente de clase. Finalmente, incluye dos cuestiones preparadas por mí sobre el empleo de la lengua materna, que son el grueso de este trabajo. Todas las preguntas son de respuesta múltiple, excepto cuatro preguntas abiertas sobre qué es lo que les gusta más y menos tanto de las clases presenciales como de las clases virtuales.

3.2. Participantes

El cuestionario fue enviado a unos trescientos estudiantes de ELE de dicho centro en octubre de 2020 y respondido por 86 personas, de las cuales hay 78 respuestas válidas. De los participantes, hay 21 hombres (27 %) y 57 mujeres (73 %), casi todos egipcios con educación universitaria y edades comprendidas entre los 20 y los 27 años. La mayoría estudia B1 y B2 de español, pero hay estudiantes de todos los niveles de proficiencia. Todos manifiestan tener una lengua materna distinta al español. Casi el 90 % ha estudiado ELE en línea a través de distintas actividades con un alto grado de interacción y manifiestan estar muy satisfechos con el desarrollo de la docencia virtual.

3.3. Resultados

Respecto a sus impresiones generales sobre las diferencias entre la enseñanza presencial y la virtual, la mayoría señala como ventajas de la presencialidad la mayor interacción y autenticidad de la comunicación, con los inconvenientes del largo tiempo invertido en trasladarse físicamente hasta el centro (en este caso, el Instituto Cervantes de El Cairo). Por su parte, la enseñanza virtual les ofrece la posibilidad de conectarse desde cualquier lugar, con la desventaja de tener problemas de conexión o dificultades técnicas. Ninguna de las respuestas recibidas en las preguntas abiertas hace referencia a la lengua de instrucción, sino a la interacción en general, que se resiente más en la docencia en línea, en opinión de los participantes en este estudio, lo cual ya hace prever que dicho aspecto de la enseñanza (la lengua de instrucción) no se ha visto modificado sustancialmente en el cambio de modalidad docente o, al menos, no resulta una cuestión prioritaria o destacable para el alumnado.

A fin de conocer la percepción de los participantes sobre el empleo de su L1 durante la docencia en línea en comparación con las clases presenciales, se incluyó una pregunta específica de respuesta múltiple en el cuestionario: «En tus clases virtuales, ¿los profesores utilizan más tu primera lengua (u otra lengua) que en las clases presenciales?». Los resultados son muy claros: la lengua materna de los aprendices se utiliza en la docencia virtual mayoritariamente en la misma proporción que en las clases presenciales, tal como declara el 60 % de los encuestados, o incluso en menor proporción, a tenor de las respuestas de la tercera parte de los participantes. En otras palabras, la docencia virtual no parece favorecer especialmente el empleo de la L1 en la comunicación en el aula; al menos en la muestra de los aprendices del Instituto Cervantes de El Cairo a los que les hemos preguntado.

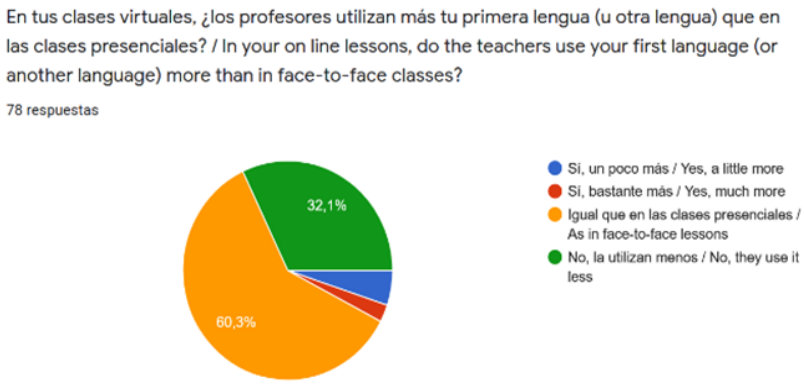


Gráfico 1. Pregunta sobre el uso de la L1 en la docencia virtual

Por otro lado, también preguntamos a los participantes si les ayuda en su aprendizaje que el profesorado traduzca algunas palabras o explique conceptos en su lengua nativa, a fin de calibrar su percepción sobre la utilidad de esta herramienta pedagógica en la enseñanza, dado que se trata de un grupo de aprendices que comparte una lengua de comunicación además del español (el árabe egipcio). Las respuestas se reparten entre las 34 afirmaciones (43'6 %) que valoran la gran utilidad del uso de la primera lengua para el aprendizaje del vocabulario y las explicaciones metalingüísticas, las 21 (casi el 27 %) que muestran indiferencia ante tal empleo y las 23 respuestas (29'5 %) que prefieren todo en español. Los resultados, que mostramos en el siguiente gráfico, son similares a los hallados en otros estudios (Galindo Merino, 2012: 140 y ss.) y dan cuenta de que, si bien los aprendices reconocen la utilidad de la L1 como herramienta de mediación en el proceso de adquisición lingüística, son conscientes de que su empleo

en el aula puede reducir el input en L2. De la misma manera, un mayor aumento de la competencia lingüística se traduce en mayor independencia del papel de la primera lengua en el desempeño en L2.

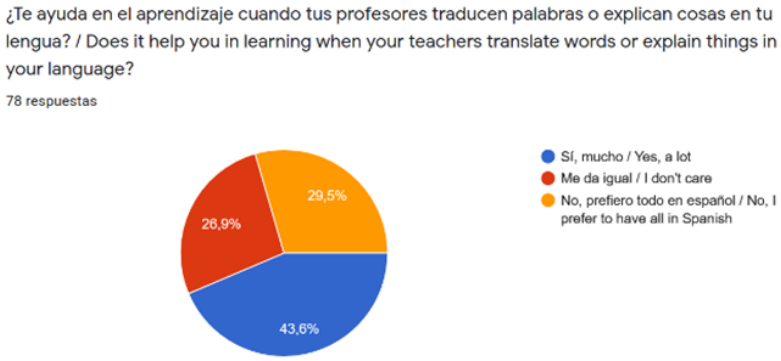


Gráfico 2. Pregunta sobre la utilidad de la L1 durante el aprendizaje

4. ALGUNAS RECOMENDACIONES SOBRE EL USO DE L1 Y L2 EN EL AULA DE ELE

Como ya hemos afirmado en diversas ocasiones (Galindo Merino, 2013: 23), tanto el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (Consejo de Europa, 2001) como el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006) avalan el empleo de la primera lengua u otras que se conozcan en el aula de ELE. No obstante, como también apuntamos junto a otros autores en Galindo Merino (2012: 41), el hecho de que la primera lengua pueda emplearse en la instrucción de ELE no desactiva la máxima de que sea la lengua meta la que predomine en el aula de español. En otras palabras: la clase de español ha de transcurrir en español el máximo tiempo posible que permitan las condiciones comunicativas. Para ello, podemos ofrecer una serie de pautas, empezando por establecer una política lingüística explícita en el aula al comienzo de curso, hablando abiertamente de qué usos de L1 y L2 se permiten (corregir, traducir vocabulario, dar explicaciones metalingüísticas, preguntar dudas…), en qué momentos se puede recurrir a la lengua nativa de los aprendices o a cualquier otra lengua franca o conocida por la clase, de modo que los estudiantes tengan una seguridad lingüística y quede claro cuál es la lengua de instrucción y de qué manera apoyarnos en las otras lenguas para el aprendizaje. En muchas aulas es habitual escribir las principales preguntas en español y colgarlas físicamente en las paredes (*¿cómo se dice / escribe? ¿qué significa? ¿puedes repetir, por favor?*) para

que, desde el principio, el alumnado se acostumbre a comunicarse en español, e incluso, reservar un tiempo de clase de uso exclusivo del español, marcado explícitamente así, donde se pongan en juego distintas estrategias comunicativas en lengua meta. Si queremos que los estudiantes se expresen en español, es fundamental además que dispongan de modelos de uso para las tareas, sean del tipo que sean (cartas, diálogos, monólogos, debates, narraciones, descripciones…).

Otra posibilidad, en la línea de los postulados de la *flipped classroom*, es dar a los aprendices materiales de estudio en su primera lengua para que los trabajen en casa previamente, de modo que luego puedan seguir las explicaciones y prácticas llevadas a cabo en español en el aula. Y puesto que la comunicación en una lengua no nativa es casi siempre fuente de estrés para el hablante, por muy evidente que suene repetirlo hasta la saciedad, es necesario emplear técnicas docentes que creen un clima de aula positivo y fomenten la interacción, de modo que los aprendices se sientan cómodos para comunicarse en español.

5. CONCLUSIONES

La docencia en línea sobrevenida por la pandemia ha traído diversos cambios a la enseñanza de ELE, que no han parecido afectar al empleo de la primera lengua de los estudiantes; al menos, según los datos del pequeño estudio que hemos presentado. Como sabemos, la actual enseñanza de lenguas concibe al aprendiz como un ser eminentemente plurilingüe y pluricultural, y los nuevos descriptores del MCER (Consejo de Europa, 2018: 233) contemplan esas competencias y repertorios entre las habilidades a alcanzar por los usuarios. Es responsabilidad del profesorado crear esa sensibilidad y competencia plurilingüe y pluricultural entre los estudiantes de ELE, y en esa tarea, así como en su desempeño profesional, la L1 es una herramienta cognitiva y pedagógica básica. Recordemos que el MCER (Consejo de Europa, 2001) reconoce la necesidad de que el profesorado adapte su docencia a las necesidades del alumnado, y ello puede implicar un uso estratégico de la L1, según se desprende del párrafo 6.3.4. del MCER:

Los profesores tienen que tomar decisiones en todo momento respecto a las actividades en el aula, que pueden preparar de antemano en forma de esbozo, pero que deben adaptar con flexibilidad en función de las respuestas de los alumnos. De ellos se espera que realicen un seguimiento del progreso de los alumnos y que encuentren el modo de que los alumnos reconozcan, analicen y superen sus problemas de aprendizaje, y puedan

desarrollar sus capacidades individuales a la hora de aprender. Es necesario que los profesores comprendan los procesos de aprendizaje en su enorme variedad, aunque esta comprensión puede que sea producto inconsciente de la experiencia, más que un entendimiento derivado de la reflexión teórica, que es la aportación genuina al ámbito del aprendizaje que corresponde a los investigadores educativos y los formadores de profesores.

En nuestra mano está, en consonancia con el cuarto de los objetivos de desarrollo sostenible enunciados por la ONU en su agenda 2030, garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Antón, M. y F. J. Dicamilla (1999). «Socio-Cognitive Functions of L1 Collaborative Interaction in the L2 Classroom». *The Modern Language Journal* 83 (2): 233-247.

Brooks, F. B. y R. Donato (1994). «Vygotskyan approaches to understanding foreign language learner discourse during communicative tasks». *Hispania 77* (2): 262 – 274.

Consejo de Europa (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Language Policy Division, Strasbourg. Edición en español de 2002. Madrid: MECD y Anaya.

Consejo de Europa (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Companion volume with new descriptors. Language Policy Programme, Education Policy Division, Education Department.

Crane, C. (2020). «Transforming our perspectives as language professionals during COVID-19». *Second Language Research & Practice 1* (1): 168-173.

Deller, S. y M. Rinvolucri (2002). *Using the Mother Tongue: Making the Most of the Learner's Language*. FP Publishing.

Duff, P. A. y C. G. Polio (1990). «How Much Foreign Language is There in the Foreign Language Classroom?». *The Modern Language Journal 74* (2): 154-166.

Forman, R. (2016). *First and Second Language Use in Asian EFL*. Multilingual Matters.

Galindo Merino, Mª M. (2011). «L1 en el aula de L2: ¿por qué no?». *Estudios de Lingüística. Universidad de Alicante (ELUA) 25*: 163-204.

Galindo Merino, Mª M. (2012). *La lengua materna en el aula de ELE. Colección monografías de ASELE, nº 15*. Málaga: ASELE.

Galindo Merino, Mª M. (2013a). «El eterno dilema: la lengua materna en la clase de español». *Mosaico (revista para la promoción y apoyo a la enseñanza del español) 31*: 19-25.

Galindo Merino, Mª M. (2013b). «El papel de la L1 en el aula de español». *LdeLengua 74*. CLIC e International House.

Galindo Merino, Mª M. (2018). «La enseñanza de la gramática desde la L1 del estudiante de ELE», en F. Herrera (ed.). *Enseñar gramática en el aula de español: nuevas perspectivas y propuestas, col. Cuadernos de Didáctica, 4*. coord. por F. Herrera y N. Sans Baulenas. Barcelona: Difusión. 137 – 147.

Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes - Biblioteca nueva.

Méndez Santos, Mª C. y Galindo Merino, Mª M. (eds.) (2017). *Atlas del ELE. Geolingüística de la enseñanza del español en el mundo. Vol. 1*. Europa Oriental. Madrid: Enclave-ELE.

Hall, G. y G. Cook (2013). *Own-language use in ELT: exploring global practices and attitudes*. British Council, ELT Research papers, 13-1.

Levine, G. (2011). *Code Choice in the Language Classroom*. Bristol, UK: Multilingual Matters.

Macaro, E. (1997). *Target Language, Collaborative Learning and Autonomy*. Clevedon: Multilingual Matters.

Macaro, E. (2001). «Analysing Student Teachers' Codeswitching in Foreign Language Classrooms: Theories and Decision Making». *The Modern Language Journal 85* (4): 531-548.

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

Swain, M. y S. Lapkin (2000). «Task-based second language learning: The uses of the first language». *Language Teaching Research 4* (3): 253-274.

Turnbull, M. y J. Dailey-O'Cain (2009). *First Language Use in Second and Foreign Language Learning*. Multilingual Matters.

Van Deusen-Scholl, N. (2020). «The resilience of a community of practice during the COVID-19 crisis». *Second Language Research & Practice 1* (1): 144-148.