El uso de otras lenguas en el aula de ELE: resultados de un estudio piloto

Esther Gutiérrez Eugenio
Universidad de Eötvös Loránd, Budapest

RESUMEN

En el marco del multilingüismo y de la enseñanza de terceras lenguas, y en línea con estudios recientes sobre las ventajas del uso de la lengua materna en la enseñanza de idiomas extranjeros, el objetivo de este estudio es crear un cuestionario que permita evaluar de forma fiable las opiniones y prácticas actuales de los profesores de español como lengua extranjera (ELE) respecto al uso de otros idiomas en el aula. El cuestionario fue completado por 61 profesores de ELE en distintos centro educativos de Hungría, Eslovaquia, Eslovenia, Rumanía, Chipre y Bulgaria. Los resultados fueron analizados estadísticamente mediante Statistical Package for Social Sciences (SPSS), lo que permitió confirmar la validez y fiabilidad del cuestionario, así como ofrecer algunos resultados preliminares interesantes.

1. INTRODUCCIÓN

Con el español siendo enseñado cada vez más como una L3, y con todos los estudios en multilingüismo que defienden el uso de otras lenguas en el aula para fomentar el aprendizaje de la lengua meta, en este caso, el español, este estudio evaluará los puntos que se detallan a continuación:

1.1 El uso de la lengua materna en el aula de ELE

El uso de la lengua materna en la enseñanza de idiomas extranjeros ha sido un indiscutible objeto de polémica a través de las décadas y de los métodos de enseñanza. Elemento indispensable en el método de gramática-traducción, cuando este fue sustituido por otros métodos más comunicativos, la lengua materna del estudiante pasó a ser considerada como una mera fuente de transferencia negativa o interferencia lingüística. A pesar de su escasa popularidad en los actuales métodos comunicativos, en los últimos años muchos han sido los que han defendido la utilidad de la lengua materna en el aula y han reivindicado la necesidad de reincorporarla a la enseñanza de idiomas como una de las herramientas más valiosas y eficaces que tienen los estudiantes para potenciar su aprendizaje de la lengua extranjera (Atkinson, 1987; Cohen, 2002; Cook, 2007, 2010; Duff, 1989; Kramsch, 2006; Kramsch y Whiteside, 2003; Malmkjaer, 1997; Popovic, 2001; Widdowson, 2003). Pese a que la mayoría de los estudios que se han llevado a cabo sobre el uso de la lengua materna se han realizado en el contexto del apren-

dizaje del inglés como lengua extranjera (i.e., Harbord, 1992; Hall y Cook, 2013; Stoddart, 2000), también existen algunos ejemplos destacables en el campo de la enseñanza del español, como es el caso de Sánchez-Cuadrado (2011) con su estudio sobre las percepciones de los estudiantes de ELE de las actividades de traducción pedagógica, o la reciente y galardonada tesis doctoral de Galindo Merino (2012) sobre el uso de la lengua materna en el aula de ELE.

1.2 Multilingüismo y adquisición de terceras lenguas

En los últimos años, hemos podido observar un renovado interés por la observación y explicación de los procesos cognitivos, metacognitivos y prácticos que desarrollan las personas bilingües cuando se disponen a aprender otra lengua adicional. Tradicionalmente se ha defendido la idea de que las teorías de adquisición de segundas lenguas (ASL) podían generalizarse al aprendizaje de cualquier idioma, sin importar el conocimiento o la experiencia previa de los estudiantes aprendiendo otras lenguas extranjeras. Sin embargo, los resultados de numerosos proyectos de investigación con personas bilingües y multilingües realizados en las dos últimas décadas han llevado a un grupo importante de expertos a preguntarse hasta qué punto las teorías de ASL son de utilidad para explicar los procesos de adquisición y aprendizaje de estas otras lenguas adicionales o terceras lenguas (L3). Ahora mismo, un importante número de investigadores en multilingüismo defienden que los procesos de aprendizaje y de adquisición de terceras lenguas son esencialmente diferentes de los procesos de aprendizaje de una simple segunda lengua (L2), y subrayan la necesidad de que la adquisición de terceras lenguas (ATL) se establezca de forma definitiva como un campo de estudio separado de la ASL (Cenoz, 2003; Cenoz, Hufeisen y Jessner, 2001; Flynn, Foley y Vinnitskaya, 2004; Herdina y Jessner, 2002; Jessner, 1999, 2008; Safont Jorda, 2005). Cenoz (2003:71) define ATL como la «adquisición de un idioma no nativo por estudiantes que han adquirido previamente o están adquiriendo otros dos idiomas», siendo uno de estos dos idiomas normalmente la lengua materna (L1) de los estudiantes, y el otro siendo la primera lengua extranjera (L2). Al igual que ocurre a menudo en ASL, el término *adquisición* se utiliza para referirse tanto a procesos de aprendizaje como de adquisición de idiomas extranjeros.

Entre todas las teorías y modelos que se han desarrollado sobre bilingüismo y multilingüismo, destaca el modelo dinámico de multilingüismo elaborado por Herdina y Jessner (2002). Considerado actualmente como el modelo más completo de multilingüismo hasta la fecha, se basa en la teoría de los sistemas dinámicos para explicar los complejos procesos de aprendizaje, mantenimiento y pérdida de lenguas, y de procesamiento multilingüe, característicos del sistema lingüístico de los individuos multilingües. Basándose en parte en esta nueva conceptualización del multilingüismo, y asentando los cimientos para que la ATL se reafirme como un campo de estudio de derecho propio, muchos han sido los que han llevado a cabo estudios para intentar definir más concretamente las características de aprendizaje de los estudiantes de L3 (Aronin y Toubkin, 2002; Bobanović y

Kostić- Bobanović, 2011; Jessner, 1999; Kemp, 2007; Kujalowicz y Zajdler, 2009; Molnár, 2010; Ó Laoire y Singleton, 2009; Psaltou-Joycey y Kantaridou, 2009). Igualmente, otros autores han realizado estudios tanto teóricos como prácticos sobre el nuevo perfil del profesor de idiomas en el contexto del aprendizaje de terceras lenguas (Aronin y Ó Laoire, 2003; Hinger, Kofler, Skinner y Stadler, 2005; Jessner, 2008), e incluso algunos han llegado a hablar del surgimiento de una «didáctica multilingüe» para la enseñanza de idiomas refiriéndose a un enfoque didáctico en el que «las lenguas no compiten, sino que se complementan» (Jessner, 2008:43). Según este enfoque, los otros idiomas de los estudiantes pasarían a ser considerados como herramientas que facilitarían el aprendizaje y la adquisición del nuevo sistema lingüístico, y sería el propio profesor el responsable de hacer evidentes estas similitudes y diferencias entre los distintos sistemas lingüísticos que poseen sus estudiantes para que estos puedan relacionar los nuevos conocimientos con los que ya han adquirido previamente y, en consecuencia, se agilice y acelere el proceso de aprendizaje.

1.3 Uso de otros idiomas en el aula de lenguas extranjeras: enseñar y aprender español como L3

Según este enfoque multilingüe, los conocimientos (tanto activos como pasivos) que los estudiantes tienen de otros idiomas deben ser aprovechados en el aula y entendidos como una herramienta de aprendizaje que les va a permitir evolucionar más rápida y eficazmente que si, como ocurre en el caso de los enfoques comunicativos, el uso de estas otras lenguas queda prácticamente prohibido o relegado a meras situaciones de emergencia. Partiendo precisamente de este enfoque multilingüe, y en línea con otros estudios anteriores sobre el uso de la lengua materna en el aula, este estudio ha pretendido ir un paso más allá y evaluar el uso que los profesores hacen en el aula de cualquier otra lengua que no sea el español.

Esto también coincide con el hecho de que en la actualidad alrededor de dos tercios de los estudiantes de español se encuentran en países cuya lengua nativa no es el inglés (Instituto Cervantes, 2012; Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2012). Asumiendo que el inglés es el primer idioma extranjero aprendido en la inmensa mayoría de estos países, es fácil argumentar que los aproximadamente 12.000.000 de estudiantes de español que viven en estos países llegan al aula de español con unos conocimientos más o menos sólidos de al menos otra lengua extranjera (el inglés), lo cual convierte al español por definición en una L3. Una vez aceptado este cambio en el perfil del estudiante de ELE, es lógico plantearse que, si el español está siendo enseñado como una L3, los principios que rigen el aprendizaje de terceras lenguas también tendrán una relevancia importante para la enseñanza del español. Entre estos principios, este estudio se ha centrado en el enfoque multilingüe aplicado a la enseñanza del español. Así, no se limita solo a explorar el uso que hacen los profesores de la lengua materna de los estudiantes en la enseñanza del español, sino que pretende evaluar las actitudes, opiniones y prácticas de los profesores respecto al uso en el aula de todas las otras lenguas que sus estudiantes puedan conocer.

1.4 Evaluar las opiniones y prácticas de los profesores de idiomas

La evaluación de las opiniones, creencias, actitudes y prácticas de los profesores forma parte de un campo más amplio de estudio generalmente referido como cognición del profesor. Este campo abarca todos los factores sociales y personales que tienen alguna influencia sobre las decisiones del profesor en el aula, y ha despertado el interés de numerosos investigadores (para una revisión de los estudios existentes hasta la fecha, ver Borg, 2003). Sin embargo, apenas existen estudios de este tipo que se centren en la cognición de los profesores de terceras lenguas, lo cual por otro lado no es sorprendente si consideramos lo reciente que es este ámbito de estudio. Como excepciones, cabe remarcar el estudio realizado por Griva y Chostelidou (2012) sobre las creencias y actitudes de los profesores sobre el desarrollo de la competencia multilingüe en el contexto educacional griego, y el estudio llevado a cabo por De Angelis (2011) sobre las creencias y prácticas de los profesores respecto al papel que juega el conocimiento previo de otros estudiantes en contextos multilingües con inmigrantes.

2. MATERIALES Y MÉTODOS

2.1 Objetivo de la investigación

Tal y como se ha explicado en el apartado anterior, el objetivo de este trabajo es suplir la carencia que existe actualmente de estudios que examinen las opiniones y prácticas de los profesores de idiomas en contextos multilingües. En particular, este estudio se centra en las opiniones y prácticas de los profesores de español como tercera lengua respecto al uso en el aula de las otras lenguas extranjeras que los estudiantes conocen o están aprendiendo.

Como corresponde a un estudio en fase piloto (Dörnyei, 2007, 2010; Dörnyei y Csizér, 2012), el objetivo de esta fase a pequeña escala es asegurar la validez del instrumento de investigación (en este caso, el cuestionario) así como la confiabilidad del estudio en general, e identificar problemas tanto con el instrumento como con el procedimiento de investigación antes de realizar el estudio a gran escala. Igualmente, pese a que el método de investigación utilizado es puramente cuantitativo, los resultados de esta fase del estudio permiten también ofrecer una visión general de las razones que llevan a los profesores de español como L3 a utilizar otras lenguas en el aula. Así, no se formulará ninguna hipótesis, sino que los resultados consistirán simplemente en la descripción estadística de las respuestas obtenidas.

2.2 Participantes

En este estudio se contó con la participación de 61 profesores de español como lengua extranjera que desarrollan su actividad docente principalmente en institutos, universidades, academias e Institutos Cervantes en Hungría, Eslovenia, Ruma-

nía, Chipre, Bulgaria, Eslovaquia e Italia (en orden descendiente de participantes en ambos casos). De estos 61 profesores, el 63,3 % (39 personas) fueron de sexo femenino y el restante 36,7% (22 personas) de sexo masculino. La inmensa mayoría de los profesores tenían más de 25 años, con tan solo un 4,9% de los participantes por debajo de esta edad (3 personas), y el resto de los profesores divididos casi a partes iguales entre la franja de edad 26-40 años (51,8%, 31 personas) y la franja de 41-65 años (44,3%, 27 personas). En cuanto a la lengua materna de los profesores, un 61,7% (37 personas) se identificó como hablante no nativo del español, con tan solo un 38,3% (23 personas) de hablantes nativos. Los resultados detallados quedan recogidos en la Tabla 1.

Edad	Sexo	País	Hablantes nativos	Institución
18-25 3 (4,9%)	Masc. 22 (36,7%)	Hungría: 30 (49,2%)	N 23 (38,3%)	Instituto 26 (42,6%)
26-40 31 (51,8%)	Fem. 39 (63,3%)	Eslovenia: 14 (23%)	NN 37 (61,7%)	Universidad 20 (32,8%)
41-65 27 (44,3%)		Rumanía: 5 (8,2%)		Academia 8 (13,1%)
		Chipre: 5 (8,2%)		I. Cervantes 4 (6,6%)
		Bulgaria: 3 (4,9%)		Other 3 (4,9%)
		Eslovaquia: 3 (4,9%)		
		Italia: 1 (1,6%)		

Tabla 1. Información sobre los profesores participantes

Igualmente, cabe destacar que el 57,4 % de los profesores reconoció que sus estudiantes ya habían estudiado otro idioma antes de aprender español, un 37,7% respondió que sus estudiantes ya habían estudiado al menos otros dos idiomas extranjeros antes que el español, y tan solo un 4,9 % contestó que sus estudiantes nunca habían estado en contacto con otra lengua aparte de su L1 antes de empezar a aprender español. Esto demuestra que efectivamente el español, en la práctica, se aprende como L3, y refuerza la importancia de estudios como este.

2.3 Instrumento

El instrumento de medida en este estudio ha sido un cuestionario *online* administrado en español. El cuestionario contenía un total de 29 ítems o preguntas, de los cuales 13 estaban destinados a recabar información más detallada sobre el perfil del profesor y de sus estudiantes (formación académica, formación en enseñanza de ELE, lengua materna, idiomas extranjeros, etc.). Los restantes 16 ítems fueron diseñados para medir 5 constructos identificados como centrales en el uso de otras lenguas en el aula. Una parte de estos ítems fueron adaptados del estudio a gran escala realizado por Hall y Cook (2013) para medir los mismos constructos en el contexto del inglés como lengua extranjera. El resto de los ítems se crearon a partir de estudios y recomendaciones existentes en ATL sobre la inclusión y el uso de otros idiomas en el aula de terceras lenguas (Aronin y O Laoire, 2003; Jessner, 2010; Hall y Cook, 2013).

Los constructos sobre los que se articulaban los ítems aparecen detallados a continuación. Cada constructo fue medido por tres o cuatro ítems para asegurar

la validez y fiabilidad de las cinco escalas y, en consecuencia, de los resultados obtenidos. Las respuestas se midieron mediante una escala Likert de cinco puntos (*5 = completamente de acuerdo, 4 = parcialmente de acuerdo, 3 = ni de acuerdo ni en desacuerdo, 2 = parcialmente en desacuerdo, 1 = totalmente en desacuerdo*) y debían reflejar hasta qué punto creían los profesores que estaba justificado el uso de otros idiomas en el aula para cada una de las finalidades propuestas. Teniendo en cuenta la polémica existente en torno al uso de otras lenguas en el aula, especialmente la lengua materna de los estudiantes, en este estudio se juzgó más adecuado preguntar simplemente hasta qué punto estas prácticas estaban justificadas, en vez de poner al profesor en la delicada situación de evaluar sus propias prácticas de enseñanza que, en algunos casos, pueden ir en contra de lo que los métodos actuales de enseñanza de idiomas prescriben. La despersonalización de las preguntas es una técnica común en la creación de cuestionarios para evitar que el participante se sienta en cierto modo obligado a contestar de una manera determinada a las preguntas y, así, ofrezca respuestas más objetivas (Dörnyei, 2007, 2010). A continuación se detallan los cinco constructos analizados:

1) *Explicar* (3 ítems): explicar vocabulario, gramática, matices, sentidos.
2) *Ahorrar tiempo* (3 ítems): acelerar la comprensión y el aprendizaje.
3) *Gestionar la clase* (4 ítems): mantener la disciplina y crear un buen ambiente.
4) *Traducción* (3 ítems): realizar tareas de traducción, preparar actividades o encontrar la mejor traducción para un término.
5) *Relacionar con conocimientos previos* (3 ítems): relacionar con los conocimientos de otros idiomas que poseen los estudiantes y fomentar la transferencia interlingüística positiva.

Como nota, debe observarse aquí que el número mínimo de ítems recomendado en los manuales de metodología de la investigación es de cuatro por constructo; esto supone una limitación para el estudio que se pretenderá subsanar en fases posteriores del proyecto. Sin embargo, teniendo en cuenta los altos valores del indicador psicométrico de fiabilidad alpha de Cronbach que se obtuvieron para las cinco escalas creadas a partir de estos cinco constructos, la fiabilidad interna del instrumento de medida queda en cierta medida asegurada, es decir, que podemos asumir sin mucho margen de error que los ítems miden a un nivel aceptable los constructos que pretendían describir. Precisamente este hecho es el que nos permite deducir de este estudio los resultados que se detallan más adelante.

2.4 Procedimiento

El cuestionario fue creado en inglés por razones prácticas, es decir, para que fuera más fácil discutir problemas de estructura y de formulación con otros expertos en la creación de cuestionarios y en multilingüismo. A continuación, la autora realizó una traducción del cuestionario al español, la cual fue posteriormente revisada por un traductor externo con formación en didáctica de lenguas para asegurar la naturalidad de las preguntas. Igualmente, este traductor llevó a cabo la traducción inversa del cuestionario al inglés para así comparar y discutir discrepancias

respecto a la formulación de algunas preguntas. Una vez establecida la versión en español del cuestionario, este se pilotó primero con una profesora de español como tercera lengua en una universidad de Budapest mediante un protocolo de pensamiento en voz alta que permitió identificar problemas con la claridad y formulación de algunas preguntas, las cuales tuvieron que ser de nuevo revisadas hasta que se obtuvo la versión definitiva del cuestionario en español.

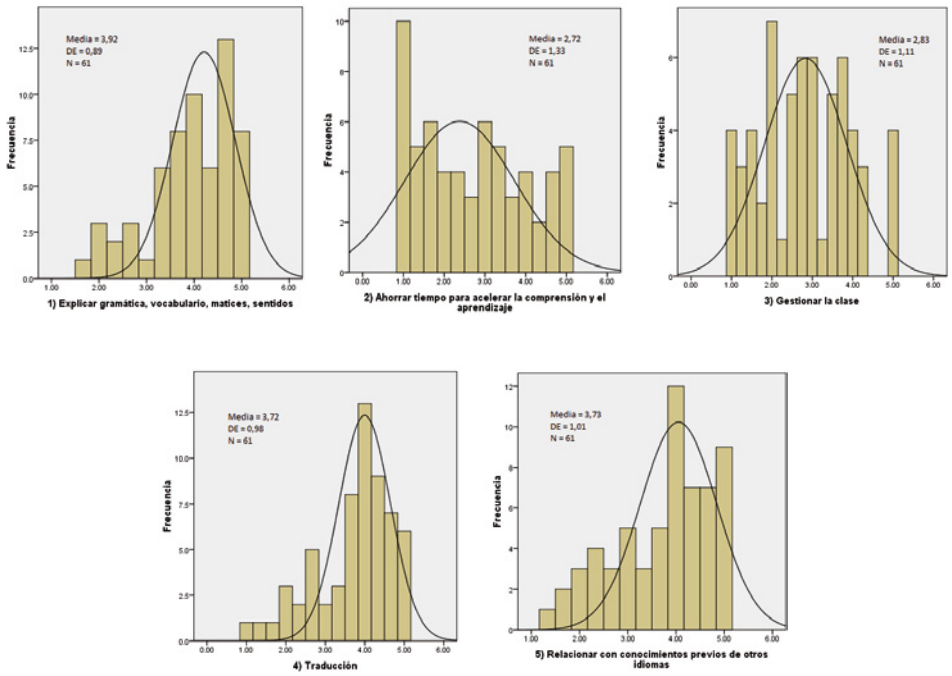
Este cuestionario fue administrado en soporte digital utilizando la herramienta gratuita Google Forms, la cual permite guardar las respuestas directamente en un documento de Microsoft Excel y así facilitar considerablemente la transformación de las mismas para que puedan ser analizadas estadísticamente mediante el Statistical Package for Social Sciences (SPSS). El link con el cuestionario se incluyó en un email con un mensaje introductorio explicando la naturaleza y el objetivo del estudio, el cual fue enviado a las embajadas españolas, los Institutos Cervantes, las universidades y las asociaciones de profesores de español e hispanistas en los países objeto de este estudio (ver 2.2 Participantes). Estos organismos se encargaron de la difusión del mensaje con el cuestionario a los profesores de español en sus respectivos países, dejando así a los profesores decidir si querían participar o no en el estudio (selección arbitraria de los participantes).

3. RESULTADOS

Como se indicaba anteriormente, los resultados expuestos a continuación son simples descripciones estadísticas de las escalas que se crearon mediante la combinación de las respuestas obtenidas a los ítems que constituían cada constructo. Teniendo en cuenta que el estudio está en fase piloto, y que cuatro de los cinco constructos están medidos solo por tres ítems (en lugar de un mínimo de cuatro, como es recomendable), los resultados siguientes deben interpretarse con precaución y como una mera indicación general de las opiniones y actitudes de los profesores de español respecto al uso de otros idiomas en el aula. Fases posteriores de este mismo estudio tienen la intención de ofrecer resultados más sólidos y generalizables mediante una versión estadísticamente más estable del cuestionario y con número de participantes mucho mayor.

Tal y como podemos observar en los Gráficos 1-5, el uso de otras lenguas para la explicación de términos complejos o de estructuras gramaticales (1) está bastante bien aceptado entre los profesores de español como L3, con la mayoría de los participantes parcial o completamente de acuerdo con el uso de los otros idiomas para esta finalidad. Al contrario, en lo que se refiere al segundo constructo (2), relativo al uso de los idiomas para ahorrar tiempo en el proceso de aprendizaje, no parece existir tanta unanimidad entre los profesores, con las respuestas repartidas bastante uniformemente pero inclinadas hacia los valores más bajos de la escala Likert, es decir, los que indican desacuerdo con esta práctica. Algo similar ocurre con el tercer constructo (3), relativo al uso de otros idiomas para gestionar la clase y para mantener un buen ambiente en el aula. En este caso, las respuestas también aparecen bastante dispersas, pero con una mayor concentración de las mismas

hacia el centro de la escala Likert, lo cual significa que los profesores consideran que el uso de otras lenguas con esta finalidad está más justificado que simplemente para ahorrar tiempo o como medio de acelerar la comprensión y el aprendizaje. En cuanto al cuarto constructo (4), que intenta explorar la actitud de los profesores respecto a la traducción en el aula de español, tanto como una actividad en sí misma como estrategia de aprendizaje para los alumnos (Ballester Casado y Chamorro Guerrero, 1991; Cohen, 2002; Chesterman, 1997), podemos observar que las respuestas se concentran principalmente en los dos puntos más altos de la escala Likert, lo que demuestra la gran aceptación que tienen las actividades de traducción entre los profesores y la gran utilidad que le reconocen como estrategia de aprendizaje para sus alumnos. Finalmente, en el caso del quinto constructo (5) podemos observar que, pese a que las respuestas están más esparcidas, una gran parte se concentra también en la parte superior de la escala de Likert, mostrando así que los profesores de español como L3 son bastante conscientes de la importancia que tiene el que sus alumnos relacionen los nuevos conceptos, términos y estructuras con sus conocimientos previos de otros idiomas.



Gráficos 1-5. Representación gráfica de las respuestas para los cinco constructos del cuestionario.
(DE = desviación estándar; N = número total de participantes)

4. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES

Los resultados anteriores muestran que, en general, los profesores de español como L3 consideran que el uso en el aula de los otros idiomas de sus estudiantes

es algo que está justificado y que puede ser utilizado como herramienta de aprendizaje del español. El uso de estos idiomas parece especialmente bien aceptado entre los profesores para la explicación de reglas gramaticales y de vocabulario complejo, así como para realizar tareas de traducción en el aula, tanto si estas son tareas de traducción explícita como si se trata del uso de la traducción como herramienta de aprendizaje utilizada por los alumnos para preparar tareas o para encontrar la mejor traducción en otro idioma para un término en español. En este último caso, los resultados resultan interesantes en la medida en la que contradicen las prescripciones de los actuales métodos comunicativos, los cuales enfatizan la importancia de que la lengua meta sea el único idioma utilizado en el aula y que tanto la lengua materna de los estudiantes como sus otras lenguas sean excluidas del aprendizaje. Esto demuestra la importancia que pueden tener en las decisiones pedagógicas de los profesores otros factores externos a los cursos de formación del profesorado, como quizá su propia experiencia como estudiantes de otros idiomas y el uso que ellos mismos hicieron de su lengua materna y de sus otros idiomas para facilitar este aprendizaje (Borg, 2003; Jessner, 2008).

En el caso del uso de otros idiomas para gestionar la clase, los resultados parecen poco concluyentes, con la mayoría de las respuestas concentradas en el centro de la escala de Likert. Esto puede deberse a varios factores. Por un lado, es posible que, pese al alto nivel de fiabilidad estadística obtenido para esta escala, el constructo necesite de al menos un ítem más para que quede descrito de una forma más completa. Igualmente, el uso de otros idiomas para la gestión de la clase, mantener la disciplina y crear un buen ambiente, puede variar enormemente en función de otros factores, tales como el nivel de español de los alumnos, la edad de estos o el tipo de centro en el que se imparten las clases. Asimismo, otros factores relativos al perfil del profesor también pueden tener una gran influencia para la correcta interpretación de estos resultados, tales como la formación pedagógica del profesor, su experiencia previa dando clases o sus conocimientos de otros idiomas, incluido el hecho de si comparte o no la lengua materna con sus alumnos. Un estudio de las correlaciones estadísticas existentes entre el uso de otros idiomas para la gestión de la clase y todos o algunos de estos factores podría seguramente explicar la dispersión en las respuestas, y ayudaría a entender en qué situaciones y qué tipo de profesores justificarían el uso de las otras lenguas para gestionar la clase.

Los resultados obtenidos del análisis de las respuestas de los constructos (2) y (5) también son interesantes y requieren una cierta interpretación. Por un lado, vemos que los profesores están primordialmente de acuerdo en que los alumnos pueden beneficiarse de las comparaciones entre el español y los otros idiomas, y de la transferencia lingüística positiva que puede darse entre los mismos. Sin embargo, cuando se les pregunta si consideran justificado el uso de los otros idiomas como método para acelerar la comprensión y el aprendizaje, las respuestas parecen ir en la dirección contraria, de hecho una cierta mayoría de los profesores se muestra en desacuerdo con esta idea. Una explicación para esta paradoja es que, pese a que los profesores puedan ser conscientes de que sus alumnos realizan intuitivamente estas comparaciones y transferencias entre los idiomas que conocen

y el español, y que consideren como justificado este uso por parte de los alumnos, no están de acuerdo en que se deban utilizar las otras lenguas en el aula para evidenciar estas similitudes y diferencias. En cierta medida, esto puede ser debido al desconocimiento por parte de los profesores de las características de aprendizaje específicas de los alumnos de terceras lenguas, y de las ventajas que puede aportar a estos alumnos el enfoque multilingüe para la enseñanza de idiomas que, como se explicó en la introducción, defienden actualmente varios autores expertos en multilingüismo y aprendizaje de lenguas (Atkinson, 1987; Cook, 2007, 2010; Jessner, 2008; Widdowson, 2003).

Pese a lo que puedan aportar de revelador estos resultados, es necesario considerar cuidadosamente también las limitaciones de este estudio. Por un lado, el número de participantes es bastante reducido para un estudio cuantitativo y solo representa una pequeña porción de los profesores de español como L3. En parte por esta razón, los resultados ofrecidos han sido meramente descriptivos y no se ha ofrecido ningún tipo de resultados de correlaciones entre las respuestas a los constructos y los datos correspondientes al perfil de los profesores de español. Posteriores análisis estadísticos que incluyan estas correlaciones podrían dar lugar a nuevas explicaciones sobre, por ejemplo, los contextos educativos, los niveles o los grupos de edad con los que quedaría justificado el uso de los otros idiomas. Igualmente, habría que considerar si existe alguna relación entre las respuestas obtenidas y otros factores relativos al propio profesor, como por ejemplo su edad, el país en el que enseña, su lengua materna, su formación en didáctica de segundas y terceras lenguas o su propia experiencia aprendiendo idiomas. Asimismo, estos resultados reflejan el uso de otros idiomas en general, pero no nos ofrecen información sobre si se trata de la lengua materna de los estudiantes o si, por el contrario, los profesores también incluyen los otros idiomas extranjeros que puedan conocer sus estudiantes para fomentar y agilizar el aprendizaje.

Fases posteriores de este estudio intentarán responder a estas preguntas y ofrecer una visión mucho más profunda de las cuestiones discutidas en esta ponencia. Igualmente, se pretende ampliar y rediseñar el cuestionario para que este pueda ser administrado a un número de participantes mucho mayor en lo que está previsto que sea un estudio cuantitativo a gran escala para evaluar las opiniones, creencias, actitudes y prácticas de los profesores que actualmente están enseñando terceras lenguas en Europa, entre las cuales el español es una de las principales.

BIBLIOGRAFÍA:

Aronin, L. y Toubkin, L. (2002). «Language Interference and Language Learning Techniques Transfer in L2 and L3 Immersion Programmes», *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism,* t. 5, vol. 5, pp. 267-278.

Aronin, L. y Ó Laoire, M. (2003). «Multilingual Students' Awareness of Their Language Teacher's Other Languages», *Language Awareness,* t. 12, vol. 3-4, pp. 204-219.

Aronin, L. y Hufeisen, B. (2009). *The Exploration of Multilingualism*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Atkinson, D. (1987). «*The Mother-Tongue in the Classroom: A Neglected Resource?*», *ELT Journal*, t. 44, vol. 1, pp. 3-10.

Ballester Casado, A. y Chamorro Guerrero, M.ª D. (1991). «La traducción como estrategia cognitiva en el aprendizaje de segundas lenguas», *ASELE, Actas III*, pp. 393-401.

Bonanovič, M. y Kostič-Bonanovič, M. (2011). «A Comparative Study of Language Learning Strategies Used by Monolingual and Bilingual EFL Learners», *Metodički obzori,* t. 6, vol. 3, pp. 41-53.

Borg, S. (2003). «Teacher Cognition in Language Teaching: A Review of Research on What Language Teachers Think, Know, Believe, and Do», *Language Teaching,* vol. 36, pp. 81-109.

Cenoz, J., Hufeisen, B. y Jessner, U. (2001). «Towards Trilingual Education». *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism,* t. 4, vol. 1, pp. 1-10.

Cenoz, J. (2003). «The Additive Effect of Bilingualism on Third Language Acquisition: A Review», *International Journal of Bilingualism,* t. 7, vol. 1, pp. 71-87.

Chesterman, A. (1997). «Communication and Learning Strategies for translators», *Applied Linguistics Across Disciplines*, vol. 12, pp. 79-86.

Cohen, Andrew D. (2002). «Mental and Written Translation Strategies in ESL», *MinneTESOL/WITESOL Journal*, vol. 19, pp. 1-14.

Cook, G. (2007). «A Thing of the Future: Translation in Language Learning», *International Journal of Applied Linguistics*, t. 17, vol. 3, pp. 396-401.

— (2010). *Translation in Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press.

Cummins, J. (2001). «Instructional Conditions for Trilingual Development», *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism,* t. 4, vol. 1, pp. 61-75.

Cummins, J. (2007). «Rethinking Monolingual Instructional Strategies in Multilingual Classrooms», *Canadian Journal of Applied Linguistics,* t. 10, vol. 2, pp. 221-240.

De Angelis, G. (2011). «Teachers' Beliefs About the Role of Prior Language Knowledge in Learning and How These Influence Teaching Practices», *International Journal of Multilingualism,* 8(3), pp. 216-234.

Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*, Oxford: Oxford University Press.

— (2010). *Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration, and Processing*, London: Routledge.

Dörnyei, Z., y Csizér, K. (2007). «How to Design and Analyse Surveys in Second Language Acquisition Research», *Research Methods in Second Language Acquisition: A Practical Guide,* Chichester: Blackwell Publishing, pp. 74-94.

Duff, A. (1989). *Translation*, Oxford, Oxford University Press.

Ellis, E.M. (2006). «Language Learning Experience as a Contributor to ESOL Teacher Cognition», *TESL-EJ,* t. 10, vol. 1. [En línea] http://tesl-ej.org/ej37/a3.html (15 de enero de 2013).

Ellis, E.M. (2010). «The Invisible Multilingual Teacher: The Contribution of Language Background to Australian ESL Teachers' Professional Knowledge and Beliefs», *International Journal of Multilingualism*, t. 1, vol. 2, pp. 90-108.

Flynn, S., Foley C. y Vinnitskaya I. (2004). «The Cumulative-Enhancement Model for Language Acquisition: Comparing Adults' and Children's Patterns of Development in First, Second and Third Language Acquisition of Relative Clauses», *International Journal of Multilingualism,* t. 1, vol.1, pp. 3-16.

Galindo Merino, M.ª M. (2012). *El uso de la lengua maternal en el aula de ELE,* Santa Cruz de Tenerife: ASELE.

Griva, E. y Chostelidou D. (2012). «Multilingual Competence Development in the Greek Educational System: FL Teachers' Beliefs and Attitudes», *International Journal of Multilingualism,* vol. 9, t. 3, pp. 257-271.

Hammarberg, B. (2010). «The Languages Of The Multilingual: Some Conceptual And Terminological Issues», *International Review of Applied Linguistics,* t. 48, pp. 91-104.

Harbord, J. (1992). «*The Use of the Mother Tongue in the Classroom*», *ELT Journal,* t. 46, vol. 4, pp. 350-355.

Hinger, B., Kofler, W., Skinner, A. y Stadler, W. (2005). «The Innsbruck Model of Fremdsprachendidaktik: Towards an Integrated Multilingual Approach in Pre-Service Teacher Education», *The Teacher Trainer,* t. 15, vol. 1, pp. 17-20.

Instituto Cervantes (2012). *El español: una lengua viva. Informe 2012,* [En línea] http://eldiae.es/wpcontent/uploads/2012/07/2012_el_espanol_en_el_mundo.pdf (20 de febrero de 2013)

Jessner, U. (1999). «Metalinguistic Awareness In Multilinguals: Cognitive Aspects of Third Language Learning», *Language Awareness*, t. 8, vol. 3-4, pp. 201-209.

— (2008). «Teaching Third Languages: Findings, Trends and Challenges», *Language Teaching*, t. 41, vol. 1, pp. 15-56.

Kemp, C. (2007). «Strategic Processing In Grammar Learning: Do Multilinguals Use More Strategies?» *International Journal of Multilingualism*, t. 4, vol. 4, pp. 241-261.

Kramsch, C. (2006). «The Multilingual Subject», *International Journal of Applied Linguistics*, 16 (1), pp. 97-110.

Kramsch, C. y Whiteside, A. (2007). «Three Fundamental Concepts in Second Language Acquisition and Their Relevance in Multilingual Contexts», *The Modern Language Journal*, 91, pp. 907-922.

Kujalowicz, A. y Zajdler, E. (2009). «Language Activation and Lexical Processing by Polish Learners of English and Chinese — The Role of Learning Experience in TLA», *International Journal of Multilingualism,* t. 6, vol. 1, pp. 85-104.

Malmkjaer, K. (1997). «Translation and Language Teaching», *Applied Linguistics Across Disciplines,* vol. 12, pp. 56-61.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2012). El mundo estudia español [En línea] http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/el-mundo-estudia-espanol/estudiaespanol2012definitivo.pdf?documentId=0901e72b816512df (20 de junio de 2013).

Molnár, T. (2010). «Cognate Recognition and L3 Vocabulary Acquisition», *Acta Universitatis Sapientiae, Philologica*, t. 2, vol. 2, pp. 337-349.

Ó Laoire, M., y Singleton, D. (2009). «The Role of Prior Knowledge in L3 Learning and Use: Further Evidence of Psycotypological Dimensions», *The Exploration of Multilingualism*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, pp. 79-102.

Popovic, R. (2001). «The Place of Translation in Language Teaching», *Bridges, the Journal of the Thrace-Macedonia Teachers' Association,* vol. 5, pp. 3-8.

Psaltou-Joycey, A. y Kantaridou, Z. (2009). «Plurilingualism, Language Learning Strategy Use and Learning Style Preferences», *International Journal of Multilingualism*, t. 6, vol. 4, pp. 460-474.

Safont Jordà, M.ª P. (2005). *Third Language Learners. Pragmatic Production and Awareness,* Clevedon: Multilingual Matters.

Sánchez Cuadrado, A. (2011). «Estudio de las percepciones de los estudiantes de ELE sobre el uso de la traducción pedagógica», *COMPROFES Congreso Mundial de Profesores de Español*, Instituto Cervantes.

SPSS (2008). *Statistical Package for the Social Sciences* (17.0 for Windows) [Software informático].

Stoddart, J. (2000). «Teaching Through Translation», *The British Council Journal*, vol. 11, pp. 6-13.

Widdowson, H. (2003). «Bilingualization and Localized Learning», en H. G. Widdowson (ed.) *Defining Issues in English Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press.