

Ministerio  
de Educación, Cultura  
y Deporte

# MOSAICO

## REVISTA PARA LA PROMOCIÓN Y APOYO A LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL

31/2013



Catálogo de publicaciones del Ministerio [mecd.gob.es](http://mecd.gob.es)  
 Catálogo general de publicaciones oficiales [publicacionesoficiales.boe.es](http://publicacionesoficiales.boe.es)

**PRESENTACIÓN** 3  
**Peter Slagter**

**ARTÍCULOS** 3  
 Canciones de vida y vuelta que perduran.  
**Enrique Wulff Alonso**

La lengua coloquial y la conversación en el aula de ELE. 10  
**Carolina Suárez Hernán**

El eterno dilema: la lengua materna en la clase de español. 17  
**M<sup>a</sup> Mar Galindo Merino**

No te sientas fuera de juego: El componente lúdico en la clase de ELE. 24  
**Paula Lorente**  
**Mercedes Pizarro**

**BIEN DICHO Y BIEN ESCRITO** 31  
 Nuevos tiempos, nuevas tecnologías, nuevos términos.  
**Antonio Delgado Torrico**

**FICHAS** 33  
 Cuando saber la lengua no es suficiente.  
**Matilde Martínez Sallés**

¿Te gustan los lunes al sol? 37  
**Sanae El Haji**  
**Mathea Simons**

Se permite la copia total o parcial de la documentación siempre y cuando:

- Se cite la procedencia.
- No se proceda a cobro o contraprestación.
- Se informe al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de la incorporación, ofreciendo los datos que permitan la vigilancia del cumplimiento de lo expuesto en el punto anterior.

La Consejería de Educación no se responsabiliza de las opiniones aparecidas en los artículos de esta revista.

— Ejemplar gratuito —

**Mosaico**  
 Diciembre 2013

**Director**  
 José Luis Mira Lema  
 Consejero de Educación en Bélgica  
 Países Bajos y Luxemburgo

**Coordinadores**  
 Esther Zaccagnini de Ory  
 Ana María Alonso Varela  
 Asesoras técnicas

**Equipo de Redacción**  
 Esther Zaccagnini de Ory  
 Ana María Alonso Varela  
 Eva María Tejada Carrasco

**Colaboran en este número**  
 Enrique Wulff Alonso  
 Carolina Suárez Hernán  
 M<sup>a</sup> Mar Galindo Merino  
 Paula Lorente  
 Mercedes Pizarro  
 Antonio Delgado Torrico  
 Matilde Martínez Sallés  
 Sanae El Haji  
 Mathea Simons

**Portada**  
 Foto del Parque Güell (Barcelona), diseñado por el arquitecto Antoni Gaudí.



**MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE**  
 Subsecretaría  
 Subdirección General  
 de Documentación y Publicaciones

**Edita:**  
 © SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA  
 Subdirección General de Documentación y Publicaciones.

Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo  
 NIPO: 030-13-334-8  
**Maquetación, impresión y encuadernación**  
 Imprenta PAG  
 Rue de Birmingham 60-62, 1080 Bruxelles  
 Tel.: 02/414.37.34 – Fax.: 02/414.35.05  
 Papel reciclado

# EL ETERNO DILEMA: LA LENGUA MATERNA EN LA CLASE DE ESPAÑOL

M<sup>a</sup> Mar Galindo Merino

Universidad de Alicante

mar.galindo@ua.es

Este artículo presenta una reflexión sobre el papel de la lengua materna del aprendiz en la clase de español. Partiendo de su consideración como elemento fundamental del aprendizaje, planteamos un breve debate sobre distintos aspectos que hacen de la L1 un instrumento polémico en el aula de lenguas. Finalmente, ofrecemos algunas recomendaciones de uso basadas en las directrices del MCER y en el Plan Curricular del Instituto Cervantes.



## Introducción

Una de las cuestiones que, como estudiante de lenguas, siempre me había inquietado, era el empleo de mi lengua nativa durante la enseñanza de una lengua extranjera o segunda. Al terminar la carrera en la universidad había estudiado distintos idiomas y, en cada uno de ellos, el uso de mi L1 había sido diferente. ¿Había unas directrices generales que pudieran seguir los profesores? ¿Dependía exclusivamente de sus preferencias o estilo personal? ¿Se había investigado el impacto de este uso en los estudiantes? A fin de responder a estas cuestiones en el ámbito de la enseñanza del español, hice una investigación doctoral, fruto de la cual es mi libro *La lengua materna en el aula de ELE* (2012). Durante el año y medio que estuve observando clases de español, entrevistando a profesores y encuestando a alumnos, pude conocer esta realidad de primera mano, a partir de la cual he organizado la reflexión que aquí presento.

En primer lugar, comienzo con unas consideraciones sobre el papel de la primera lengua en la enseñanza de una lengua segunda. A continuación planteo algunas afirmaciones discutibles, que propiciaron un enriquecedor debate en la Jornada Pedagógica de Bruselas, para finalizar con las indicaciones recogidas en dos documentos oficiales que regulan la enseñanza de ELE en la actualidad: el *Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas* (2001) y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006).

Confío en que todo ello arroje algo de luz sobre el complejo papel que desempeña la primera lengua en el aula de lenguas y ayude a los profesores a tomar las decisiones oportunas en su práctica docente.

*Este dilema ha proyectado su sombra sobre varias generaciones de docentes de lenguas, que aún hoy siguen debatiendo los pros y contras de incorporar la primera lengua al día a día de la glotodidáctica. Profesores tanto de segundas lenguas como de lenguas extranjeras, confiesan sentirse culpables cuando recurren a la L1 de sus aprendices.*

## L1 y L2 en el aula de idiomas: historia de un amor prohibido

Si uno echa un vistazo a la historia del aprendizaje de idiomas, enseguida repara en que hay dos cuestiones siempre presentes en los debates en torno a la enseñanza (Butzkamm, 2003: 29): cuál es el papel de la gramática (¿la enseñamos o no? ¿Inductiva, deductiva, implícita, explícita?) y cuál el de la lengua materna (¿la prohibimos? ¿Es bueno o malo emplearla? ¿El docente debe usarla como lengua de instrucción, como un complemento más o como último recurso?). Basta una breve consulta bibliográfica para comprobar que este dilema ha proyectado su sombra sobre varias generaciones de docentes de lenguas, que aún hoy siguen debatiendo los pros y contras de incorporar la primera lengua al día a día de la glotodidáctica. Muchos de ellos,

profesores tanto de segundas lenguas como de lenguas extranjeras, confiesan sentirse culpables cuando recurren a la L1 de sus aprendices, por asociarse, desde hace casi un siglo, el empleo de la primera lengua a las malas prácticas docentes (Deller y Rinvolucrí, 2002, Wajnryb, 2004; Thoms, Liao y Szustak, 2005; Rodríguez Juárez y Oxbrow, 2008). Elsa Auerbach (1993: 14) lo describe muy bien: “They [profesores de inglés] assigned a negative value to “lapses” into the L1, seeing them as failures or aberrations, a cause for guilt”.



Asistentes a la ponencia de Mar Galindo

En ese sentido, la historia de la metodología de la enseñanza de idiomas ha vivido, como en otros aspectos, un movimiento pendular respecto al cambio de código en el aula, llegando a prohibir, durante décadas, el empleo de la primera lengua en la clase de idiomas (Cook, 2001a y 2001b; Prodromou, 2001; Rodríguez Juárez y Oxbrow, 2008). A pesar de que las corrientes metodológicas más recientes son más tolerantes con la L1, esta prohibición ha llegado a nuestro siglo: “Even today, many instructors are reluctant to permit students to use their L1 in the L2 classroom” (Thoms, Liao y Szustak, 2005: 165). Muestra de ello es esta imagen, que tomé en una de las aulas de español que observaba para mi investigación (Galindo Merino, 2010):

En la clase de español, se prohíbe hablar en inglés.

Estos vaivenes en la consideración de la L1 han propiciado, como decimos, un intenso debate acerca de la alternancia lingüística en el aula de lenguas, sobre el que se han vertido muy diversos argumentos (Galindo Merino, 2011). En la conceptualización de las relaciones entre la lengua nativa y la lengua meta ha florecido todo un jardín metafórico de gran riqueza para la comprensión de este fenómeno (el cambio de código o *codeswitching*), de modo que la L1 se ha descrito como “una espinita clavada” que tiene el profesor de idiomas (Felix, 1980, en Ellis, 1985: 19); “un cadáver en el armario” (Prodromou, 2001); “la manzana de la discordia” (Gabrielatos, 2001); “un secreto de familia muy bien guardado para muchos” (Butzkamm, 2003: 29) o “una enfermedad vergonzosa” (Castellotti y Moore, 2002: 17). Más cinematográfica es la comparación realizada por

*Los autores que se han ocupado de describir el papel de la primera lengua en el aprendizaje de idiomas han reivindicado siempre la necesidad de que la L2 o lengua meta predomine en el aula.*

Stapa y Abdul Majid (2006), que se refieren a este asunto como “el bueno, el feo y el malo” (*good, bad or ugly?*). Castellotti (1997) se pregunta incluso si las relaciones L1 – L2 son “un matrimonio de amor o de conveniencia” (*mariage d’amour ou de raison?*). Estas y muchas otras metáforas pueden leerse en Galindo Merino (2012: 36 – 42).

Junto a ellas, los autores que se han ocupado de describir el papel de la primera lengua en el aprendizaje de idiomas han reivindicado siempre la necesidad de que la L2 o lengua meta predomine en el aula, bajo la consigna no de la prohibición de la L1, sino del aumento de exposición a la L2 (*maximize L2 use*), de modo que la presencia de la primera lengua quede reducida a un uso moderado (*judicious use*):

Cualquier propuesta de uso de la L1 en el aula o en los materiales debe ir precedida de una declaración de principios tajante que aleje cualquier duda con respecto al uso de la L2, objeto de aprendizaje: la lengua natural en el aula de L2 es la propia L2; el alumno tiene derecho a recibir buen y abundante input en ella; el profesor ha de esforzarse por ir prescindiendo de la L1, lo que deberá hacer a medida que los alumnos vayan aprendiendo la lengua objeto de estudio (Martín Martín, 2001: 161).

Lo cierto es que, a pesar de que la lengua nativa es un elemento universal en el aprendizaje de otras lenguas, faltan estudios empíricos que analicen qué ocurre en el aula y cómo gestionan los aprendices las relaciones entre L1 y L2. La enseñanza del inglés cuenta con investigaciones de corte funcional y sociocultural especialmente en el caso del inglés como lengua extranjera (Duff, 2005). Respecto al español, los trabajos son muy escasos, casi todos en un contexto de lengua extranjera (Jiménez Sánchez, 2012). Por ello, mi estudio (Galindo Merino, 2010) se centró en la enseñanza del español como lengua extranjera (en Estados Unidos) y como lengua segunda (en España). Los resultados pueden consultarse en Galindo Merino (2010 y 2012), y a ellos aludiré en el apartado siguiente.

### **El eterno dilema: debate en torno a la L1 en clase de L2**

Sabemos que el cambio de código en el aula es, históricamente, una de las cuestiones más polémicas de la enseñanza de lenguas. Por ello, decidimos plantear diez afirmaciones que dieran pie al debate entre los profesores asistentes a la Jornada Pedagógica en Bruselas. Reproducimos a continuación cada una de esas frases, acompañada de una breve reflexión.

#### **1. Es posible enseñar una L2 sin recurrir a la L1 del estudiante.**

Todos los profesores están de acuerdo en que, incluso cuando el docente no conoce la L1 o abiertamente decide prescindir de ella, es posible (y factible) la enseñanza de un idioma. Ahora bien, en un contexto de lengua extranjera, muchas veces resulta difícil para el profesor excluir completamente la primera lengua de su práctica didáctica, puesto que habitualmente es compartida por todo el grupo y está presente en el día a día de los estudiantes.

#### **2. Los buenos profesores enseñan ELE sin hablar la L1 de sus estudiantes.**

Mucho se ha escrito a este respecto. La idea de que el profesor de idiomas ideal era el nativo que conducía la clase únicamente en lengua meta fue arraigándose en la enseñanza de idiomas con tal fuerza que, a menudo, la condición de nativo primaba sobre el grado de formación o la experiencia. Para los profesores que sí recurrían a la alternancia lingüística (habitualmente, los no nativos), esto se tornó rápidamente en un sentimiento de culpa por no ser capaz de impartir la docencia únicamente en L2.

Paulatinamente, estos prejuicios se van superando y sabemos que la calidad de un docente no puede medirse en función del grado de uso de la L1 ni de su condición de nativo (de la L1, de la L2 o de ninguna de ellas). De hecho, los resultados de mi trabajo (Galindo Merino, 2010) demuestran que, en las instituciones que tomaron parte en mi estudio, profesores nativos y no nativos de ELE hacían un empleo similar de la primera lengua tanto en porcentaje de uso como en las funciones que le asignaban.

#### **3. Me siento culpable cuando traduzco en clase o empleo la L1 de mis alumnos.**

Como hemos apuntado, una de las constantes aún hoy entre los profesores de lenguas es este sentimiento de culpabilidad respecto al cambio de código. Al hablar otra lengua distinta a la L2 en clase, muchos profesionales tienen la sensación de estar haciendo “algo malo”. Robert Buckmaster (2000) recoge este sentimiento ya desde el título de su artículo (“*Using L1: What Kind of Sin?*”), y emplea un tono ciertamente irónico al comentarlo:

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

En todos los talleres que he impartido sobre este tema, he hallado profesores que manifestaban estas creencias, pero, afortunadamente, la percepción respecto al cambio de código está cambiando.

#### **4. Solo se justifica el uso de la L1 en los niveles de competencia más bajos.**

Esta es una de las cuestiones que, curiosamente, ha presentado más discrepancias entre los docentes. En nuestra investigación (Galindo Merino, 2012: 116 – 125), algunos profesores consideraban que era mejor emplearla al principio, para poder avanzar con celeridad y poder comunicarse de algún modo con los estudiantes, para ir desprendiéndose de ella progresivamente, como la observación de clases nos confirmó. Otros estimaban que tenía mucho más

sentido en el nivel intermedio, porque es cuando se ve gran parte de la gramática. Finalmente, un porcentaje menor afirmaba que únicamente en niveles más altos debía recurrirse a la primera lengua, pues en los cursos de perfeccionamiento se estudian matices muy específicos de la lengua meta que, en ocasiones, no se entienden sin el análisis contrastivo.

### **5. Los profesores no nativos de español recurren más a la L1 de los aprendices.**

Asociar la condición de nativo de la L1 con un mayor uso de dicha lengua como vehículo de instrucción es una presuposición falsa. Los profesores que participaron en el debate mostraban dos posturas contrapuestas: por un lado, cuando el docente comparte la primera lengua con sus estudiantes, la comunicación en este idioma se presenta más natural y espontánea, más auténtica para ellos. Pero, a la vez, ha de esforzarse por hablar la lengua meta el mayor tiempo posible, a fin de legitimarse como hablante de dicha lengua. Por otro lado, para el nativo de L2 (los hispanohablantes nativos), la comunicación en lengua meta es lo habitual. Sin embargo, en ocasiones recurren a la primera lengua para mostrar un acercamiento a sus estudiantes y romper las posibles barreras que los separen. También, para mostrarse como modelo de aprendizaje: ellos también han estudiado lenguas extranjeras (la L1 de sus alumnos, quizá) y su ejemplo puede servir en clase.

Nuestra investigación, como hemos indicado, pone de manifiesto que profesores nativos y no nativos hacen un uso muy similar de la L1 en el aula, tanto en el porcentaje de empleo como en las funciones que se le asignan, por lo que, a la vista de los datos, podemos refutar esta creencia.

### **6. Si enseño español en España no debo emplear la L1 de mis alumnos.**

Esta afirmación pretende ilustrar la influencia del contexto en el cambio de código en el aula. Si bien el discurso del profesor (en L1 o L2) no parece depender del lugar en el que enseñe (intuitivamente pensamos que tiene mayor peso el nivel de competencia de los estudiantes de cara a emplear su lengua nativa, y no tanto el lugar donde transcurre la enseñanza), lo cierto es que nuestra investigación muestra que los aprendices de ELE sí tienen estas expectativas: esperan que sus clases en España se conduzcan exclusivamente en lengua meta, pues “estamos en

España”. Por su parte, los profesores mostraron más discrepancias respecto a la influencia del contexto (Galindo Merino, 2010: 433 y ss.).

### **7. Con grupos multilingües, a veces hablo en inglés para que me entiendan.**

“Cada maestrillo tiene su librillo”, pero lo cierto es que, en las clases multilingües, especialmente en niveles iniciales, a menudo el inglés se convierte en lengua franca para todos, pues la inmensa mayoría de estudiantes que aprende español ya tiene conocimientos de inglés. Este recurso al inglés, que en un momento dado puede sacarnos de un apuro, tiene algunas contrapartidas: además del riesgo de que se convierta en la lengua vehicular del aula, está la posible discriminación hacia los aprendices que no lo conocen o prefieran recibir una instrucción exclusiva en L2.

### **8. Los estudiantes no recurren a su L1 cuando aprenden español.**

Es posible que los estudiantes no hagan referencia explícita a su L1 durante las horas de clase, pero lo cierto es que el conocimiento de la lengua nativa está a su disposición a lo largo de todo el proceso de aprendizaje, a través de la traducción de vocabulario o la comparación gramatical. En nuestro trabajo, casi el 90% de los aprendices afirmaba servirse de su primera lengua al estudiar español (Galindo Merino, 2012: 127). Ya lo decía Wolfgang Butzkamm: “*Teachers can banish the native language from the classroom, but cannot banish it from the students’ minds. It would even be counterproductive since it would mean trying to stop them thinking altogether*”. Visible o invisible para el profesor, la L1 siempre está ahí.

### **9. Puedo encontrar cinco razones para utilizar la L1 en el aula.**

Son muchas las razones a favor y en contra de la primera lengua (Galindo Merino, 2011). La mayoría de docentes aduce que la L1 permite avanzar con más rapidez, pues facilita la comprensión y da un plus de seguridad a la comunicación. Hay incluso profesores que la emplean por pereza o únicamente en casos puntuales, para traducir u ofrecer alguna aclaración.

### **10. Puedo encontrar cinco razones para no utilizar la L1 en el aula.**

La principal de ellas es un axioma de la enseñanza de idiomas: la clase de L2 ha de conducirse en L2. Si queremos que la lengua meta sea percibida como un

instrumento de comunicación, hemos de servirnos de ella para tal fin, dotando al aprendiz del máximo input posible en la lengua que aprende (el español, en nuestro caso).

En uno y otro sentido se han esgrimido argumentos a lo largo de más de un siglo. Veamos ahora cuáles son las recomendaciones de las instituciones que velan por la enseñanza de idiomas en la actualidad.

### **Del MCER al PCIC: recomendaciones de uso de la L1 en la clase de español**

Cuando se trata de cuestiones polémicas como la que tratamos, los profesores de idiomas siempre acuden en busca de alguna consigna que facilite su desempeño profesional. En ese sentido, se hace imprescindible una consulta al documento que regula la glotodidáctica desde hace una década: el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER, Consejo de Europa, 2001), un histórico paso adelante en la unificación de directrices para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas dentro del contexto europeo. Dado su preponderante papel en los desarrollos curriculares más recientes, lo revisamos en profundidad a fin de descubrir si establece algunas pautas de uso de la primera lengua. En efecto, en el capítulo sexto, sobre “El aprendizaje y la enseñanza de la lengua”, hallamos la siguiente opción:

Es posible cambiar de código durante el mensaje, o recurrir a formas bilingües de habla. Por eso, un repertorio de este tipo, más rico, permite elegir las estrategias pertinentes para la realización de la tarea, utilizando, siempre que sea adecuado, una variación interlingüística y el cambio de lengua. (p. 132 de la versión en español).

El apartado 6.2.2., sobre cómo aprenden los alumnos, resalta la conveniencia de la exposición a un *input* comprensible (p. 138), lo cual constituye un fomento, por otro lado indiscutible, de la L2 en el aula. Sin embargo, son los usuarios del MCER los que “pueden tener presente, y en su caso, determinar, los principios, relativos al aprendizaje de lenguas, en que se fundamenta su trabajo y sus consecuencias metodológicas” (p. 138).

En la sección sobre profesores, el Consejo de Europa les pide

...que respeten las orientaciones oficiales, que utilicen manuales y materiales didácticos [...] Los profesores tienen que tomar decisiones en todo momento respecto a las actividades en el aula (...) 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... (pp. 139-140).

Una lectura amplia de este párrafo justificaría el uso de la L1 con objeto tanto de ayudar a los alumnos en función de sus respuestas como de que superen los problemas de aprendizaje. En esta línea, hallamos la siguiente afirmación, que propone que

...los métodos que se empleen en el aprendizaje, la enseñanza y la investigación de la lengua sean aquellos que se consideren más eficaces para alcanzar los objetos acordados, en función de las necesidades de los alumnos como individuos en su contexto social (...) No corresponde al Marco de referencia fomentar una metodología concreta para la enseñanza de idiomas, sino presentar opciones (p. 141).

Es decir, tampoco el MCER propugna una metodología específica que pueda vincularse con un mayor o menor uso de la primera lengua. Sí que hace mención explícita de la posibilidad de emplearla como lengua vehicular de la clase (p. 142), y la reducción paulatina conforme se alcanza cierto grado de dominio de la lengua meta. No hay ninguna valoración, ni positiva ni negativa, respecto a este uso, que también se recoge en cuanto al tratamiento de los textos en el aula, pudiendo realizarse “pruebas de comprensión en L1, explicaciones en L1 y traducción sistemática del texto a L1 realizada por el alumno” (p. 144). Esto es, el MCER reconoce la utilidad de la L1 en determinadas situaciones en el aula, aunque, como siempre, deja en manos de los usuarios del documento la elección del método y procedimiento elegido (p. 175).

Por ello, las directrices expuestas en el MCER sobre el uso, la conveniencia, la necesidad o el papel que desempeña la lengua materna del alumnado en el aprendizaje de idiomas pueden resumirse en dos palabras: total libertad. El Consejo de Europa confía en el desarrollo responsable de docentes y discentes y su implicación en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y a ellos confiere la capacidad de decisión en torno a estas y otras cuestiones. Así era anunciado desde las primeras páginas de dicho documento:

No nos proponemos decir a los profesionales lo que tienen que hacer o de qué forma hacerlo. Nosotros planteamos preguntas, no las contestamos.

El Marco común europeo de referencia no tiene el cometido de establecer los objetivos que deberían proponerse los usuarios ni los métodos que tendrían que emplear. [...] El Consejo propone a todas las personas que se ocupan de la organización del aprendizaje de idiomas que basen su trabajo en las necesidades, las motivaciones, las características y los recursos de los estudiantes. (pp. XI-XII).

Por tanto, queda claro que si las circunstancias del aula lo requieren, tanto profesores como alumnos pueden hacer un uso justificado de la L1, siempre y cuando esta utilización redunde en beneficio del aprendizaje lingüístico.

Veamos ahora qué dice, por su parte, el Instituto Cervantes. El espectacular avance que ha experimentado la docencia de nuestro idioma ha contribuido al desarrollo de los planes de estudio del Instituto Cervantes y, especialmente, a la actualización de su plan curricular, para adaptarlo a las directrices del MCER (el anterior era de 1994; el actual se publicó en 2006).

Respecto a la práctica docente, el *Plan Curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español* (PCIC) reconoce que existen muchas formas de seleccionar y distribuir el material del aula, por lo que se hace necesario un buen análisis de los factores individuales de los alumnos, sus necesidades y expectativas, así como una cierta flexibilidad a la hora de trasladar las especificaciones a un programa concreto. ¿Autorizaría este reconocimiento un uso de la L1?

*Las directrices expuestas en el MCER sobre el uso, la conveniencia, la necesidad o el papel que desempeña la lengua materna del alumnado en el aprendizaje de idiomas pueden resumirse en dos palabras: total libertad.*

De todos los apartados que incluye, es el último el que alude a la experiencia de uso y al aprendizaje de otras lenguas. Como estrategia de aprendizaje, se reconoce el empleo del análisis contrastivo para la “comparación de elementos del español (gramática, nociones, géneros, etc.) con los de la lengua materna u otras que se conozcan, con el fin de identificar similitudes y diferencias” (p. 488, vol. I). En la página siguiente, se especifica la posibilidad de utilizar la traducción de textos, de modo directo o inverso, a fin de entender y producir significados y comprender y recordar las reglas gramaticales, haciendo mención explícita de “la lengua materna u otras lenguas” (p. 489). En un apartado posterior, sobre estrategias de comunicación, se menciona como procedimiento de sustitución el “uso de la lengua materna u otras lenguas que se conocen” (p. 497).

Estas son, en definitiva, las únicas referencias a la lengua materna que hemos hallado en el PCIC. La conclusión es, pues, que sí que se contempla el uso de la L1 como estrategia de aprendizaje o de comunicación y, aunque no se presta atención a la lengua nativa del alumno, por tratarse el PCIC de un documento sobre la L2 del aula (el español), lo cierto es que no desdeña el cambio de código para optimizar el aprendizaje.

Por tanto, la conclusión es clara: tanto el MCER como el PCIC permiten al profesor la alternancia lingüística con fines didácticos. Este respaldo habría de ser suficiente para combatir el sentimiento de culpa que invade a algunos docentes al emplear la lengua materna de sus alumnos.

## Conclusiones

A finales del siglo XX era difícil encontrar profesores de idiomas que abiertamente afirmaran emplear la L1 de sus alumnos debido a los beneficios didácticos de esta herramienta. La prohibición a la que se ha visto sometida y las negativas connotaciones asociadas a su utilización llevaban a Wajnryb (2004: 89) a escribir: “*I look forward to the day when teacher training practices are brave enough to incorporate the MT [mother tongue] perspective. But I’m not holding my breath*”.





Mar Galindo en la presentación de su taller

Casi diez años después, y bajo el amparo del *Marco Común Europeo de Referencia* y de las indicaciones curriculares del Instituto Cervantes, podemos decir que ese día ha llegado. Tras veinticinco años de investigaciones, y sabiendo que aún queda mucho por hacer en el campo de la enseñanza de español, la lengua materna ha recuperado su lugar en el aula de lenguas, y asistimos, en consecuencia, al final de ese eterno dilema.

En ese sentido, el mejor consejo que podamos dar al profesor interesado en el cambio de código es el siguiente:

*...you, the teacher, should actively control and influence how and when the mother tongue IS used. Don't waste time trying to eliminate use of mother tongue completely from the classroom, when this is likely to be futile. Instead concentrate on ways of harnessing, exploiting and playing with L1. Decide when it might be beneficial to use L1 and why. [...] Encourage and approve of mother tongue use at chosen moments and in designated activities. [...] If you can do this, your classroom is likely to be more authentic in the sense that it reflects the natural interplay of L1 and L2 which is inherent in second language acquisition (Clanfield & Foord, 2003: 1. Mayúscula original).*

En manos del docente queda, entonces, la decisión de convertir la lengua materna en un instrumento del que sacar el máximo partido durante la clase de idiomas, sin olvidar nunca que el objetivo en el aula de ELE es siempre el aprendizaje de español, y que eso únicamente se consigue haciendo de la lengua meta el principal vehículo de comunicación.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUERBACH, E. (1993): "Reexamining English Only in the ESL Classroom", en *TESOL Quarterly*, n.º 27, 9 – 32.
- BUCKMASTER, R. (2000): "Using L1: What Kind of Sin?", en *IATEFL Poland Newsletter*, n.º 18.
- BUTZKAMM, W. (2003): "We only learn language once. The role of the mother tongue in FL classrooms: death of a dogma", en *Language Learning Journal*, n.º 28, 29 – 39.
- CASTELLOTTI, V. (1997): "Langue étrangère – langue maternelle, mariage d'amour ou de raison?", en *Les Cahiers de l'ASDIFLE*, n.º 8, Actes du Colloque Didactique des langues Etrangères, Didactique des Langues Maternelles.
- CASTELLOTTI, V. y MOORE, D. (2002): *Representation socialises des langues et enseignements. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Division des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe. Disponible en línea en: [www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/CastellottiMooreFR.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/CastellottiMooreFR.pdf)
- CLANFIELD, L. y FOORD, D. (2003): "In Defense of L1 in the Classroom", en *Humanising Language Teaching*, n.º 5
- COOK, V. (2001a): "Using the First Language in the Classroom", en *Canadian Modern Language Review*, n.º 57 (3). 402 – 423.
- COOK, V. (2001b): *Second Language Learning and Language Teaching*. Oxford University Press.
- DELLER, S. y RINVOLUCRI M. (2002): *Using the Mother Tongue: Making the Most of the Learner's Language*, First Person Publishing.
- DUFF, P. A. (2005): "Heteroglossia in Foreign Language Classrooms: Research, Debates, and Issues", en *Public lecture at Monash University (Australia)*. Disponible en línea en: [www.arts.monash.edu/cl/research/seminars/duff-handout.pdf](http://www.arts.monash.edu/cl/research/seminars/duff-handout.pdf)
- ELLIS, R. (1985): *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- GABRIELATOS, C. (2001): "L1 Use in ELT: Not a Skeleton, but a Bone of Contention. A response to Prodromou", en *TESOL Greece Newsletter*, n.º 70. 6 – 9.
- GALINDO MERINO, M. M. (2010): *La alternancia lingüística L1/L2 en el aprendizaje de español como lengua extranjera*. Tesis doctoral. Universidad de Alicante.
- GALINDO MERINO, M. M. (2011): "L1 en el aula de L2: ¿por qué no?", en *Estudios de Lingüística. Universidad de Alicante*, n.º 25. 163 – 204.
- GALINDO MERINO, M. M. (2012): *La lengua materna en el aula de ELE*. Colección de monografías de ASELE, n.º 15.
- JIMÉNEZ SÁNCHEZ, D. (2012): "Dilo en español mejor. Alternancia códica en el discurso del profesor en una clase de ELE", memoria de máster, *marcoELE*, n.º 14, 2012. Disponible en línea en [www.marcoele.com/suplementos/alternancia-codica/](http://www.marcoele.com/suplementos/alternancia-codica/)
- LEVINE, G. (2011): *Code Choice in the Language Classroom*, Multilingual Matters.
- MARTÍN MARTÍN, J. M. (2000): *La lengua materna en el aprendizaje de una segunda lengua*, Universidad de Sevilla.
- MARTÍN MARTÍN, J. M. (2001): "Nuevas tendencias en el uso de la L1", en *Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada*, n.º 2, 159 – 169.
- PRODROMOU, Luke (2001): "From Mother Tongue to Other Tongue", en *TESOL Greece Newsletter*, n.º 67 y en *Bridges*, n.º 5.
- RODRÍGUEZ JUÁREZ, C. y OXBROW G. (2008): "L1 in the EFL classroom: more a help than a hindrance?", en *Porta Linguarum*, n.º 9. 93 – 109.
- STAPA, S. H. y ABDUL MAJID H. (2006): "The use of first language in limited English proficiency classes: good, bad or ugly?", en *Journal e-Bangi*, n.º 1.
- THOMS, J., LIAO, J. y SZUSTAK A. (2005): "The Use of L1 in an L2 On-Line Chat Activity", en *The Canadian Modern Language Review*, n.º 62, 161 – 182.
- TURNBULL, M. y DAILEY-O'CAIN, J. (2009): *First Language Use in Second and Foreign Language Learning*. Multilingual Matters.
- WAJNRYB, R. (2004): "Using the Mother Tongue. Review of Deller & Rinvolucris' 2002 book", en *English Australia Journal*, n.º 21, 88 – 89.