

NUEVAS TENDENCIAS EN EL USO DE LA L1

José Miguel Martín Martín
Universidad Pablo de Olavide, Sevilla

This paper discusses certain changes that have taken place among theorists and publishers as regards the use of the mother tongue (L1) in EFL/ESL textbooks aimed at students who share a common L1. The general orthodoxy in the last three decades tended to consider that the L1 should not be present at all in either L2 classrooms or textbooks. This tendency seems to be shifting to a more comprehensive and flexible view of the role and possible use of the L1. Thus, nowadays a good number of textbooks with explicit use of L1 can be found in the Spanish market of EFL textbooks. This paper analyzes some of these textbooks, the activities they present in the L1 and the causes for the change.

1. Introducción

Como es sabido, el uso de la lengua materna (L1) en la enseñanza y aprendizaje de lenguas modernas (L2) ha atravesado por diversas vicisitudes a lo largo de la historia. Así, su estatus ha pasado por todos los puntos del recorrido del péndulo, situándose a veces en un extremo, por ejemplo en el *Método de gramática-traducción*, en el que era omnipresente y, con más frecuencia, en el opuesto, como ha ocurrido con los métodos que genéricamente pueden denominarse *directos*. De una u otra manera, todos los métodos han tomado posición sobre el papel que la L1 debe jugar en la enseñanza y aprendizaje de una L2, ubicándose en algún punto entre ambos polos, con cierta tendencia centrífuga, es decir, hacia los extremos. A modo de ejemplo relativamente reciente de planteamientos radicales, puede citarse la posición que negaba relevancia a la influencia de la L1 en el aprendizaje de una L2 -con las implicaciones pedagógicas correspondientes- (Dulay *et al.* 1982: 5). Tal perspectiva ha provocado numerosos estudios de refutación que parecen haber dejado zanjada la polémica (Gass y Selinker 1993; Sheen 2000; Jarvis 2000), si bien puede ser arriesgado afirmar que de manera definitiva.

En la actualidad, el *Enfoque comunicativo* -del que en líneas generales y de manera más o menos pura, cabe decir que es el más aceptado por la profesión, al menos en la teoría-, permite, en su versión más suave, cierto uso de la L1 (Richards y Rodgers 1986: 67), especialmente en las etapas iniciales de aprendizaje. Otros métodos con ideas novedosas en su tiempo como *Suggestopedia* o *Community Language Learning* -de más influencia teórica que real en nuestro país- y que se agrupan bajo la denominación de humanísticos, se han manifestado también con respecto a la L1, a la que otorgan un papel relevante (*Ibid.* 113 y 151). La mayoría de los métodos, no obstante, ha insistido en no conceder a la L1 un papel de primer orden y ha prescindido de técnicas o actividades de aula que implicaran el uso de la L1 (Stern 1983: 289).

Es lógico que los libros de texto utilizados para la enseñanza y aprendizaje de una L2 reflejen los principios metodológicos y didácticos en los que se basan, pero, por otra parte, no puede ignorarse que los libros constituyen también una industria que desarrolla una actividad comercial con legítimos objetivos económicos que son ajenos a los estrictamente didácticos. Puede ocurrir, por consiguiente, que intereses de naturaleza comercial -la publicación y distribución a nivel mundial de un libro de texto escrito sólo en inglés es más rentable- prevalezcan sobre lo que conviene a los aprendices, cada cual con su lengua materna, que no puede ser tenida en cuenta por el libro de texto con vocación de distribución global. Esta cuestión ha sido sacada a la luz y denunciada en diversas ocasiones, a lo largo de la última década (v., por ejemplo, Widdowson 1992, Phillipson 1992). Recientemente Sheen la ha resumido en los siguientes términos:

In spite of this persuasive counterevidence [the importance of language transfer]¹, it is the Dulay, Burt and Krashen position that has won the day. Proof of this statement can be seen by examining textbooks for foreign and second language teaching available today from publishers. They are for the most part, solely in English, making no reference to the L1 of the learners. This practise, of course, suits publishers because it enables them to sell the same textbooks all over the world, thus increasing their

¹ El texto entre corchetes es mío.

profits (...) Publishing solely monolingual texts without contrastive information and arguing that they are the best choice for all situations is, therefore, of doubtful legitimacy (Sheen 2000:103).

2. El papel de la L1

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.

Ahora bien, en un aula monolingüe, la L1 puede desempeñar un papel facilitador en actividades como la presentación de vocabulario, explicaciones gramaticales o ejercicios contrastivos de traducción, por mencionar sólo algunas (Martín 2000). Estas ideas sobre el papel de la L1 en el aula vienen siendo defendidas contra la corriente general y oficial implantada a lo largo de la década de los ochenta, como queda reflejado en la cita anterior. Recientemente se van escuchando voces que reclaman la importancia de tener en cuenta la L1 del alumno y que definen cuál debe ser su lugar en el aula de L2 (Seligson 1997: 20; Cook 1999: 185; Lawley: 2000), lo que permite albergar cierta esperanza en cuanto a la justa y juiciosa valoración que la L1 debe tener en las aulas de L2 monolingües, lejos de las posiciones extremas, poco realistas y antinaturales que han dominado la historia de la enseñanza de L2.

Probablemente la ventaja principal del uso de la L1 en los libros de texto es que el alumno se siente más seguro cuando entiende bien lo que en él se dice, se explica o se le pide. Ello, además de proporcionarle seguridad le permite cierto grado de autonomía, puesto que se ve capaz de comprender o realizar por sí mismo determinadas actividades que en otras circunstancias no podría llevar a cabo.

Al profesor, por su parte, le facilita la labor, dado que podrá remitir al alumno al libro de texto en aspectos de vocabulario o gramática, en la confianza de que el alumno se valdrá por sí mismo. Por otra parte, el uso de la lengua materna puede hacer más ágil la clase al facilitar y hacer más breves tanto las explicaciones gramaticales como las cuestiones relacionadas con el vocabulario, que con frecuencia se podrán resolver con una simple equivalencia en L1 o L2, según corresponda. La presentación de ejercicios de traducción inversa (L1>L2) en el libro de texto, hará innecesario -con el consiguiente ahorro de tiempo- que el profesor dicte frases en español para traducirlas al inglés, actividad tan habitual -por la confianza que muchos profesores tienen en ella- como cuasi clandestina. En resumen y por paradójico que parezca, un uso sensato de L1 en el aula y en el libro de texto libera tiempo, que podrá emplearse en actividades plenamente comunicativas en las que se haga uso extensivo de la L2.

3. La situación en España

Desde finales de la década de los 70, coincidiendo, por una parte, con la implantación del anterior sistema educativo en las enseñanzas medias (BUP y FP) y, por otra, con la generalización de la aceptación del *Enfoque comunicativo* -cualquier actividad o propuesta que no llevara tal adjetivo era mirada con sospecha-, y tras un primer momento en el que hay cierta presencia de editoriales y autores españoles (Estrany 1975, Alcaraz *et al.* 1978), se produce una penetración importante de libros de texto de origen británico que van destinados a un público mucho más amplio que el meramente hispano-hablante, por lo que han de prescindir por completo de las L1 de los estudiantes a los que van dirigidos (v. Martín 1996). Tales libros de texto -cuya calidad no se pone en duda ni se discute aquí ahora- tenían por lo tanto al menos un aspecto en común: ausencia de L1. Tan fuertes eran los vientos -en congresos, reuniones charlas, etc.- que identificaban lo comunicativo con la desaparición de la L1, que incluso los libros de editoriales y autores españoles (*English for the 90s* de Anaya)²

² A partir de este momento la referencia de un libro de texto no se hará mencionando al autor, sino el título del libro en cursiva seguido de la preposición "de" y el nombre de la editorial, por ser la manera en que habitualmente se hace entre los profesores. La referencia completa

comenzaron a prescindir de la lengua común de los aprendices, como inequívoco signo de calidad del producto, siguiendo de manera mimética la forma de hacer de quienes actuaban así por razones en las que se podían apreciar elementos ajenos a los simplemente pedagógicos. Esta tendencia de ciertos autores españoles continúa presente en nuestros días (*English* de Guadiel; *Solutions* de Richmond), dando la impresión de que a nuestros autores y editoriales les cuesta trabajo tomar rumbos propios, necesitando la bendición previa desde el exterior. Y tal bendición está llegando, tanto en forma de apoyos teóricos o doctrinales (Py 1996; James 1996; Cook 1999; Sheen 2000), como a través de libros de texto con reconocimiento explícito a la L1, lo que constituye una nueva tendencia que no ha hecho sino empezar y a la que cabe augurar un futuro prometedor.

En efecto, en los cinco últimos años se ha producido un cierto cambio en el papel que la L1 -en nuestro caso el español o las lenguas de las comunidades autónomas-, desempeña en los materiales de educación secundaria. En mayor o menor grado, aproximadamente un cincuenta por ciento de los libros de texto que pueden encontrarse hoy en día en el mercado hacen uso de la L1 (*cfr.* Martín 1996), generalmente con apéndices de gramática en L1 y glosario bilingüe (*Open Doors* de Oxford U.P., *Discover* de Burlington, *Different* de Richmond, *Teamwork* de Heinemann, *Explore* de Oxford U.P., *Top Class* de Burlington), atreviéndose incluso algunos de ellos a introducir ejercicios de traducción inversa (por ejemplo *Different* de Richmond, *Top Class 1* de Burlington), algo impensable en la década de los 80, por más que fuera práctica habitual de aula propiciada por los profesores. Hasta tal punto se está produciendo el cambio en la tendencia con respecto al uso de la L1 en los libros de texto, que en su publicidad (directa o indirecta) y en campañas promocionales se destaca la apuesta por el uso y papel que se le otorga a la L1, como elemento distintivo y de mejora de calidad con respecto a los demás (v. Lawley 2000).

4. Causas

No es fácil determinar las razones de este giro ni tampoco cuantificar en qué medida cada una de ellas ha podido influir en el mismo. Cabe en todo caso enumerarlas y hacer una valoración de su importancia.

- El alumnado. Con la LOGSE la educación se ha hecho obligatoria y comprensiva hasta los 16 años. Aunque éste fuera el único factor diferente con respecto a la situación anterior, la manera en que el profesor habría de abordar su tarea necesariamente tendría que ser distinta: probablemente habría de buscar nuevas formas de motivación, rebajar el nivel de exigencia de conocimiento de la lengua y de uso de la misma. Por no hablar de cuestiones más generales, como el sentido de la disciplina o el orden en el aula. En este contexto ha de proporcionarse un tipo de instrucción que no deje a nadie fuera, por lo que una enseñanza de L2 realizada exclusivamente en esta lengua se hace impracticable -téngase presente que la lengua extranjera es una asignatura obligatoria desde 3º de primaria (8 años) hasta el final del Bachillerato (18 años)-. Una mayor tolerancia y aceptación del uso de la L1 en el aula de L2 se hace pues inevitable.
- El profesorado. Quizás no sea aventurado decir que muchos profesores han mantenido la creencia -con frecuencia oculta- de que la L1 es de gran utilidad en aspectos tales como las explicaciones gramaticales, el vocabulario o las traducciones inversas. Lo que era conocido y practicado -aunque no admitido en público- pasa a tomar carta de naturaleza en las circunstancias actuales.
- Ha existido, sin duda, también un cambio entre los teóricos y autores en el campo de la adquisición y aprendizaje de L2 en cuanto al papel que la L1 ha de desempeñar. De las posiciones tan intransigentes como influyentes de autores como Krashen

(1981), se ha pasado a un reconocimiento explícito de la importancia de la lengua materna. Así, tal como se ha visto en secciones anteriores, a lo largo de la última década ha habido libros (Seligson 1997), artículos en revistas especializadas (Kupferberg y Olshtain 1996; Py 1996; Borg 1998; Cook 1999; Jarvis 2000) y en periódicos de información general (Lawley 2000) en los que se ha puesto en cuestión una postura cerrada al uso juicioso de la L1 en el aula de idiomas.

- También ha habido razones comerciales. Ante el éxito de ventas obtenido por algún libro de texto que había reintroducido -si bien tímidamente el uso del español- otros no han querido quedarse atrás y han seguido su estela. Se ha producido así la paradoja de que si por razones comerciales en décadas anteriores los libros de texto prescindían de la lengua materna de los aprendices a quienes iban dirigidos, para así poder abarcar un mayor número de ellos, ahora y también por razones mercantiles del signo opuesto, estas mismas editoriales introducen en sus textos la L1 (con frecuencia y simultáneamente las cuatro oficiales en España: español, euskera, gallego y catalán) para no perder la carrera por la competencia comercial.
- Se viene produciendo también en todo el mundo, incluyendo el anglosajón, una crítica a la centralidad del inglés y de lo inglés, abriéndose espacios a otras formas de entender, aprender y hablar la lengua inglesa. Se habla así de los diferentes *Englishes* (Modiano 2000; Mufwene 2000), de los derechos de los no nativos de esta lengua (Phillipson 1992), de la autocomplacencia de los británicos con respecto a su lengua y a los métodos que han exportado tradicionalmente (Widdowson 1992), de los aspectos positivos que puede aportar el profesor no nativo (Médgyes 1992; Tajino y Tajino 2000), etc. Es decir, se vienen alzando voces a nivel internacional durante la última década y en muchos frentes que reivindican las formas no nativas inglesas de entender la lengua inglesa, que ha pasado de ser propiedad

J. M. Martín Martín

exclusiva de sus hablantes nativos a pertenecer a la comunidad internacional. Tal es el precio que necesariamente ha de pagar por haberse convertido en la *lingua franca* de nuestros días.

5. Conclusiones

Se aprecia una tendencia entre muchos teóricos en el campo de la adquisición de segundas lenguas no sólo a ser más tolerantes con el uso razonable de la L1 en aulas de L2 monolingües sino incluso a fomentar y destacar los aspectos positivos de tal uso. Este importante cambio de orientación ha coincidido en nuestro país con la implantación generalizada del nuevo sistema educativo en el que la enseñanza es obligatoria y comprensiva hasta los 16 años, lo que fuerza a replantearse principios tenidos por intocables hace unos años, entre los que se incluyen la exclusión de la L1 de los libros de texto. Sea por razones pedagógicas, sea por motivos comerciales, se percibe una creciente proclividad entre editoriales y autores a ofrecer productos en los que la L1 juegue un papel de cierta importancia.

Para concluir, y con el ánimo de dejar sentado el principio de que en el aula de L2 ha de hacerse el mayor uso posible de la lengua objeto de estudio, lo cual no está de más cuando se sabe que el problema del que adolecen nuestras aulas es precisamente el de la carencia de *input* en L2, cabe recordar las palabras de Atkinson, que pueden muy bien servir de guía en esta cuestión:

Those of us who do not support the '100% target language' position have a clear responsibility to reiterate loudly and clearly at every opportunity that in any circumstances the target language must be the main medium of classroom interaction: this is the 'bottom line' and sinking below it cannot be reconciled with commonsensical principles of good practise (Atkinson 1993: 4).

Referencias bibliográficas

- Atkinson, D. 1993. "Teaching in the target language: A problem in the current orthodoxy". *Language Learning Journal* 8: 2-5.
- Borg, S. 1998. "Talking about grammar in the foreign language classroom". *Language Awareness* 7/4: 159-175.
- Cook, V. 1999. "Going beyond the native speaker in language teaching". *TESOL Quarterly* 33/2: 185-209.
- Dulay, H.; M. Burt y S. Krashen. 1982. *Language Two*. Nueva York: Oxford U. P.
- Gass, S. y Selinker, L.. 1993. *Language Transfer and Language Learning*. Amsterdam: John Benjamins.
- James, C. 1996. "A cross-linguistic approach to language awareness". *Language Awareness* 5/3&4: 138-148.
- Jarvis, S. 2000. "Methodological rigor in the study transfer: Identifying L1 influence in the interlanguage lexicon". *Language Learning* 50/2: 245-309.
- Krashen, S. 1981. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Kupferberg, I. y Olshtain, E. 1996. "Explicit contrastive instruction facilitates the acquisition of difficult L2 forms". *Language Awareness* 5/3&4: 149-165.
- Lawley, J. 2000. Entrevista. *El País* 3/10/2000.
- Martín Martín, J.M. 1996. "Sobre el español en los libros de texto de inglés". *Donaire* 7: 35-41.
- Martín Martín, J.M. 2000. *La lengua materna en el aprendizaje de una segunda lengua*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la U. de Sevilla.
- Médgyes, P. 1992. "Native or non-native. Who's worth more?" *English Language Teaching Journal* 46/4: 340-349.
- Modiano, M. 2000. "Euro-English: Educational standards in a cross-cultural context". *The European English Messenger* IX/1: 33-37
- Mufwene, S.S. 2000. "Population contacts and the evolution of English".

J. M. Martín Martín

The European English Messenger IX/2: 9-15.

Phillipson, R. 1992. *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford U. P.

Py, B. 1996. "Reflection, conceptualisation and exolingüístico interaction: Observations on the role of the first language". *Language Awareness* 5/3&4: 179-187.

Richards J. C. y Rodgers, T. S.. 1986. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge U. P.

Seligson, P. 1997. *Helping Students to Speak*. Londres: Richmond.

Sheen, R. 2000. "A response to Spada and Lightbown: 'Instruction, first language influence, and developmental readiness in second language acquisition'". *The Modern Language Journal* 84: 102-106.

Stern, H.H. 1983. *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford U. P.

Tajino A. y Tajino, Y. 2000. "Native and non-native: what can they offer?" *English Language Teaching Journal* 54/1: 3-11.

Widdowson, H.G. 1992. "ELT and EL teachers: matters arising". *English Language Teaching Journal* 46/4: 333-339.

Libros de texto³

Alcaraz, E.; Moody, B.; Bettwy, C. y MacElwee, A. 1978. *College English*. Alcoy: Marfil.

Caballero, M.; Ferran, J. y Hill, G.. 1991. *English for the 90s*. Madrid: Anaya.

Estrany, M. 1975. *Inglés BUP*. Madrid: Anaya.

Field, P.; Last, J.; Muñoz, P. y Páramo, M. J. 1998. *Top Class*. Limasol, Chipre: Burlington.

Wetz, B.. 2000. *Explore*. Oxford: Oxford U. P.

Guadiel (Equipo editorial). 1997. *English*. Mairena del Aljarafe (Sevilla): Guadiel.

³ Generalmente los títulos hacen referencia al nombre de una colección con varios niveles (por ejemplo 1º, 2º, 3º y 4º de ESO).

- McHugh, M. 1998. *Solutions for Bachillerato*. Londres: Richmond,
- Dawson, P; Jenkins, E. y Zafra, M. J. 2000. *Discover*. Limasol, Chipre: Burlington.
- Lawley, J. 2000. *Different*. Londres: Richmond.
- Spencer, D. y Vaughan, D. 1996. *Teamwork* (edición castellana). Oxford: Heinemann.
- Whitney, N. 1995. *Open Doors*. Oxford: Oxford U. P.