

## **EL ESPAÑOL EN EL AULA DE INGLÉS. UN ESTUDIO EMPÍRICO.**

*José Miguel Martín Martín*  
*Universidad de Sevilla*

*This experiment explores the advantages of using the L1 in the EFL classroom in activities such as explicit presentation of form-based content. Two groups of 33 pupils -the control and the experimental- were taught a specific morphosyntactic structure -the passive- in five classes. Three tests were then administered -immediate, delayed and late- and the results compared. The independent variable was the use or non-use of the L1 in the five sessions of presentation and subsequent activities. The results of all parameters analyzed showed differences in favour of the control group; in many cases these differences were statistically significant according to T-tests applied at a significance level of 5% ( $\alpha < .5$ ). This suggests that, in a monolingual classroom, the minimal role played by the L1 accorded by the current orthodoxy of foreign-language teaching methodology should be revised; it does not, however, undermine the centrality of exposure to the L2 and interaction in it.*

### **1. Introducción**

El experimento que se expone a continuación versa sobre el uso de la lengua materna (L1) en el aula de una segunda lengua (L2). Se trata de uno de los varios aspectos que puede adoptar la problemática relación L1-L2, -como, por ejemplo, el grado de interferencia de la L1 sobre la *interlengua* (IL) del aprendiz; la L1 como origen de los errores que se cometen en la IL; la conveniencia o no de la traducción como técnica de enseñanza /aprendizaje (E/A) de L2; el recurso a la L1 como estrategia comunicativa, entre otros-. Los resultados de un estudio que investiga cualquiera de estos asuntos arrojan luz también -aunque sea de manera parcial o lateral- sobre los demás. Por ello, aunque las investigaciones que se relacionan a continuación son de distinta naturaleza por objetivos y circunstancias, ya que en ellas concurren factores diversos como la edad de los sujetos, el contexto de aprendizaje, las lenguas intervinientes, etc., es de interés su mención pues en todas ellas se analiza, de una o de otra forma, las relaciones L1-L2.

1. En 1961 Scherer y Wertheimeier, en plena batalla entre el Método de gramática-traducción y el Método audiolingüe, realizaron un estudio "to draw some definite scientific conclusions about the relative merit of the two methods" (1964: 12). A pesar de su decidida intención, no encontraron diferencias significativas en favor de ninguno de los dos. A la misma conclusión llegaron las investigaciones de Chastain y Woerdehoff (Chastain 1969) y *The Pennsylvania Project* (Smith 1970).<sup>1</sup>

2. Los trabajos de Arabski (1968), Dusková (1969) y Buteau (1970) examinaron el grado de influencia de la L1 en la comisión de errores, distinguiendo dos tipos: los que se cometen por interferencia de la L1, o sea *interferencia interlingüística* (externa), y los que se producen por el propio desarrollo en el proceso de aprendizaje de la L2, *interferencia intralingüística* (interna).

3. En 1974 Dulay y Burt hacen público un estudio de gran impacto, en el que analizan más de 500 errores producidos por 179 niños hispanos escolarizados en colegios de EE.UU, llegando a la conclusión de que sólo un 5% de tales errores podía ser atribuible a la influencia de la L1. Estos resultados fueron ratificados por ellos mismos con posterioridad:

Learners' first languages are no longer believed to interfere with their attempts to acquire second language grammar, and language teachers no longer need to create special grammar lessons for students from each language background (Dulay, Burt y Krashen, 1982: 5).

4. A resultados opuestos llegó el finlandés Ringbom (1976) quien comprobó que los niños y jóvenes finlandeses con sueco de L1 -lengua germánica como el inglés- obtenían mejores resultados en los exámenes de inglés que los de L1 finesa -lengua no germánica, (ni siquiera indoeuropea)-, a pesar de que éstos comenzaban a estudiar inglés dos años antes.

---

<sup>1</sup> Para más detalle sobre estos estudios –incluyendo su referencia bibliográfica- v. Ellis 1994: 569 y ss.

Hoy, lejos todavía de haber alcanzado la unanimidad, las relaciones L1-L2 constituyen un tema candente que necesita de exploración. A ello anima Stern: "Neither in second language learning research nor in foreign language pedagogy has this issue so far been resolved, and it demands further exploration" (1983: 403). Unos años después, afirma Ellis: "There is little information on which to base any firm conclusions regarding the use of the L1" (1992: 46 y 47).

## 2. Objetivo, preguntas e hipótesis del experimento

El experimento tuvo como objetivo **investigar la efectividad del uso del español en el aprendizaje de rasgos de la morfosintaxis inglesa en la destreza de la escritura**. Para ello se aplicó un tratamiento pedagógico<sup>2</sup> a dos grupos de 33 alumnos<sup>3</sup>: el control -usando español e inglés- y el experimental -sólo inglés-, al que siguieron tres pruebas: la inmediata, la retrasada (6 semanas después) y la tardía (6 meses después). **La variable independiente fue, pues, el uso o no del español; la dependiente, el aprendizaje del rasgo.**

El experimento pretendía dar respuesta a una serie de cuestiones que pueden resumirse en las siguientes:

Según los resultados de las pruebas, (1) **¿produce la utilización del español en las explicaciones de un rasgo diferencias en el aprendizaje (a) de los aspectos formales y (b) del uso**

---

<sup>2</sup> La pasiva fue el rasgo objeto del tratamiento pedagógico, que duró 5 sesiones de 55 minutos y que incluyó: (1) introducción; (2) *input* (texto, dictados y canción); (3) formulación de hipótesis; (4) información por parte del profesor; (5) ejercicios de refuerzo y (6) actividad oral.

<sup>3</sup> Los sujetos del experimento fueron 66 alumnos de entre 15 y 18 años estudiantes de 2º de BUP (curso 1996-97) de un centro público de bachillerato de Sevilla. Para su homogeneización, se realizó un test preliminar entre 3 aulas de 38-40 alumnos, de las que se descartó la que presentó más diferencias con respecto a las otras dos. Se excluyeron igualmente 5 ó 6 alumnos (sin ellos saberlo), de forma que -en principio- la media del nivel de inglés de los 33 alumnos de cada grupo era equiparable.

**comunicativo en la destreza de la escritura?** Si así fuera, (2) **¿son estadísticamente significativas** (est. sign.); (3) **¿se producen tales diferencias de manera homogénea** entre los alumnos con independencia de su nivel?

La hipótesis de trabajo fue que **habría diferencias entre los dos grupos en los datos obtenidos de las pruebas. Éstas diferencias serían est. sign., por lo que habría existido una relación positiva entre las dos variables.**

### **3. Las pruebas objetivas**

Las tres pruebas<sup>4</sup>, que constituyeron la fuente de los datos objetivos, **fueron idénticas entre sí** con respecto a sus apartados, ítems, baremación (100 puntos) y criterios de corrección<sup>5</sup>. Para una mayor fiabilidad en su evaluación, fueron corregidas dos veces por el experimentador y por dos evaluadores independientes y fijos; se exigió un **coeficiente de correlación entre las correcciones superior al 85%** ( $r > 0,85$ ). Para apreciar si las diferencias entre los resultados eran est. sign., se aplicó el test de Student (*T*-test) a un nivel de significancia del 5% ( $p < 0,05$ ), cuyos valores críticos son respectivamente 1,671 y 1,725 según se trate de los 33 alumnos de cada grupo o de un tercio de ellos.

### **4. Los resultados de las pruebas objetivas**

En las siguientes tablas se exponen los resultados de las tres pruebas y de los *T-tests* aplicados.

---

<sup>4</sup> Además de las pruebas, los alumnos rellenaron un minicuestionario en el que se les pedía su opinión sobre la conveniencia del uso del español durante el tratamiento pedagógico, así como una valoración de cada una de las actividades del mismo. Sus respuestas coincidieron de forma notable con la hipótesis del experimento.

<sup>5</sup> La estructura de las tres pruebas quedó como sigue: (1) Preguntas con opciones múltiples. (2) Escribir de nuevo una frase. (3) Sobre la base de un texto, relleno de huecos con una de las cuatro alternativas que se ofrecen. (4) Traducción de un texto de unas 70-75 palabras. (5) Descripción de un dibujo en el que se han producido cambios.

TABLA 1. PRUEBAS INMEDIATA, RETRASADA Y TARDÍA. COMPARACIÓN DE LAS MEDIAS DE LOS RESULTADOS DE LOS GRUPOS COMPLETOS (33) Y POR BLOQUES DE 11 ALUMNOS.

Grupo	Prueba	Global 33	11+	11=	11-
Control	Inmed.	64,8	81,5	66,1	46,6
	Retras. Tardía	63,2	88,3	62,0	39,4
		66,5	86,4	70,1	42,9
Experiment.	Inmed.	57,5	77,3	59,0	36,6
	Retras.	56,3	76,6	60,0	32,5
	Tardía	57,8	77,3	58,8	37,4

11+: once alumnos de nivel más alto. 11=: los de nivel intermedios; 11-: los de nivel más bajo.

TABLA 2. RESULTADOS DE LAS MEDIAS DE LAS CINCO PREGUNTAS, DE LA FORMA Y DEL SIGNIFICADO DE LAS TRES PRUEBAS.

		1ªPrg. 12 pnt	2ªPrg. 20 pnt	3ªPrg. 19 pnt	4ªPrg. 24 pnt	5ªPrg. 25 pnt	Forma 61 pnt	Signfc 39 pnt	MED. GLOB.
Prueba Inmed.	Contr.	9,2	14,7	13,9	13,3	13,6	35,2	29,5	64,8
	Exper.	8,6	12,5	12,0	11,5	12,5	31,0	26,5	57,5
Prueba Retras.	Contr.	9,7	12,8	13,2	12,3	15,0	<b>36,0</b>	<b>27,2</b>	<b>63,2</b>
	Exper.	8,5	11,9	11,0	9,9	14,9	<b>31,5</b>	<b>24,8</b>	<b>56,3</b>
Prueba Tardía	Contr.	10,2	13,2	13,9	14,5	14,6	38,2	28,3	66,5
	Exper.	9,2	10,9	10,5	12,3	14,6	32,6	25,2	57,8

TABLA 3. T-TEST DE LAS TRES PRUEBAS. FORMA, SIGNIFICADO Y PRUEBA COMPLETA.

	Forma	Significado	Prueba completa
P. Inmediata	<b>2,10</b>	<b>1,90</b>	<b>1,75</b>
P. Retrasada	1,52	1,16	1,39
P. Tardía	<b>1,99</b>	1,61	<b>1,85</b>
Valor crítico	1,671		
Niv. signific.	0,05		

TABLA 4. T-TEST DE LAS PRUEBAS POR BLOQUES DE 11 ALUMNOS.

	11+	11=	11-
P. Inmediata	1,61	<b>3,08</b>	<b>3,14</b>
P. Retrasada	<b>3,98</b>	0,74	<b>1,90</b>
P. Tardía	<b>2,75</b>	<b>4,81</b>	1,25
Valor crítico	1,725		
Niv. signific.	0,05		

En términos generales, cabe destacar lo siguiente:

1. En todos los casos **las medias del grupo control superan al grupo experimental**, con la importante excepción de la pregunta 5, la más comunicativa, donde los resultados de ambos grupos son similares.
2. Se observa **una gran homogeneidad** en los datos a lo largo de las tres pruebas de cada grupo.
3. En ambos grupos, **los resultados de la prueba tardía se mantienen o mejoran con respecto a los de la prueba retrasada**. No es muy aventurado suponer que ha tenido efecto la evolución del aprendizaje general de la asignatura.
4. **Las diferencias de los resultados en la forma son mayores** que las que se dan en el significado.
5. Las diferencias son est. sign. entre los alumnos de menor nivel en las dos primeras pruebas y entre los de nivel superior en las dos últimas. Los alumnos intermedios presentan resultados más erráticos.
6. En la prueba retrasada las diferencias no alcanzan a ser est. sign. por la alta desviación típica.

## 5. Respuestas a las preguntas

Según estos resultados, la respuesta global a la pregunta general es que el **uso del español ha producido diferencias en los resultados -en todas las preguntas de todas las pruebas- que en la mayoría de los casos han resultado est. sign.**, tanto en la forma como en el significado. **No ha habido homogeneidad en cuanto a las diferencias según el nivel de los alumnos:** en las dos primeras pruebas, se han producido mayores diferencias entre los alumnos de nivel más bajo, mientras que las diferencias en la prueba inmediata entre los alumnos de mayor nivel no fueron est. sign. Sin embargo, en la última prueba, -tal vez por efecto del paso del tiempo- los alumnos de menor nivel de ambos grupos se igualaron, lo contrario de lo que ocurrió entre los alumnos de niveles intermedio y superior.

## 6. Conclusiones e implicaciones pedagógicas

1. **La enseñanza explícita de un rasgo gramatical ha tenido resultados positivos en el aprendizaje de dicho rasgo tanto en el grupo experimental como en el control.** La implicación pedagógica obvia que se deriva es que **la instrucción formal (IF) sobre un rasgo ejerce un papel facilitador en el aprendizaje del mismo. En general, existe consenso amplio sobre esta idea.** Ahora bien, **los efectos positivos de la IF no se traducen de forma inmediata y lineal sobre la capacidad comunicativa,** lo cual está en línea con lo que hoy se acepta como ortodoxia en la literatura de ASL (v., por ejemplo, Rutherford y Sharwood-Smith [1985]; Lightbown [1985: 177]; Ellis [1992: 235]). Esto se confirmó en el hecho de que los resultados de ambos grupos fueran prácticamente idénticos en la pregunta 5ª (la de mayor carga comunicativa) tanto en la prueba retrasada como en la tardía. Todo ello ratifica la idea de que **las actividades centradas en la forma lingüística ayudan sobre todo -aunque no sólo- a desarrollar los aspectos formales; por su parte, las que sitúan su interés en la comprensión o en la producción contribuyen a mejorar la capacidad comunicativa.** En otras palabras: no se puede esperar -y menos de forma inmediata- que las actividades de contenido formal tengan una repercusión directa sobre la capacidad comunicativa.

2. Con el transcurso del tiempo, los efectos benéficos de las explicaciones se han diluido, especialmente entre los alumnos de menor nivel, lo que apunta a **la necesidad de repasar e insistir en estructuras tratadas con anterioridad**, dentro de un concepto de **enseñanza cíclica** en la que se estén recordando y ampliando aspectos y rasgos analizados o estudiados con anterioridad. Es esta una práctica que, aunque ampliamente compartida por los profesionales de la enseñanza, no recibe la necesaria atención en los manuales de didáctica de L2 -quizás porque se da por garantizada-. Lo que tal vez sea peor es que no siempre se refleja de manera suficiente en los propios libros de texto, a pesar de que su desuso puede abocar a una disociación grave entre lo que el profesor cree que está enseñando y lo que los alumnos realmente están aprendiendo.

3. En todos los parámetros analizados en las pruebas inmediata, retrasada y tardía (excepto en la pregunta 5ª de las pruebas retrasada y tardía), **los resultados obtenidos por el grupo control han superado a los del grupo experimental. En la medida en que las diferencias han sido est. sign.**, hay que atribuir al uso de la L1 -la variable independiente-, las diferencias en los resultados entre uno y otro grupo y, por tanto, cabe sugerir que **en aulas monolingües en contexto de LE con adolescentes de nivel pre-intermedio el uso de la L1 es beneficioso para el aprendizaje de rasgos formales de la lengua inglesa.**

Naturalmente un uso exclusivo o abusivo de la L1 puede ayudar a comprender un rasgo lingüístico de la L2 a los alumnos, pero ello iría en detrimento de su exposición a la lengua objeto de estudio. Por tanto, es labor del profesor evaluar la conveniencia y la forma en que ha de usar -y permitir usar- la L1 y la L2 en su práctica pedagógica, sabedor de que el precio del uso único de L2 es que una buena parte de la clase no comprenda sus explicaciones y que, por el contrario, un uso excesivo de L1 crea una atmósfera inadecuada en un aula de L2. Éste está más indicado cuanto más bajo es el nivel de los alumnos, o, dicho de otra manera, los alumnos con nivel alto de inglés pueden prescindir más de la L1 puesto que tienen mayor capacidad de comprensión de L2.

Durante el tratamiento pedagógico, se optó por el uso de la L1 en la forma **consecutiva** (*consecutive approach*) en oposición a la **separada** (*separation approach*), es decir, en una misma sesión de clase, tras explicaciones y actividades en L2, se hacía una rápida incursión compiladora en L1 que permitía la comprensión de lo fundamental. Conviene que el profesor que se inclina por esta modalidad metodológica consecutiva sea consciente del **riesgo cierto** que se corre de que algunos alumnos opten por no esforzarse en la comprensión de lo que se expresa en L2, al saber que tarde o temprano un resumen en su L1 les solucionará sus dificultades.

4. Los **efectos positivos del tratamiento pedagógico empleado en el grupo control parecen ser mayores en los aspectos formales que en los de uso comunicativo**. En el caso de la pasiva, la exactitud en la forma requiere del conocimiento preciso de estructuras verbales, aspectos sintácticos, distinción entre *for* y *by*, etc., que el alumno puede adquirir mejor en la medida en que las explicaciones le resulten comprensibles, por lo que el uso de la L1 puede ser un elemento facilitador de primer orden.

5. **Los materiales didácticos**, en particular los libros de texto -de los que ha estado ausente la L1 en la última década- **deben recuperarla como vehículo de transmisión** del conocimiento explícito ya que facilita la labor de profesor y alumno, especialmente si éste no ha alcanzado aún el nivel que le permita seguir lo que se dice en el aula cuando se usa la L2.

6. **Un uso razonable del español** (a) en los libros de texto y (b) en las explicaciones gramaticales y de léxico por parte del profesor **puede suponer un ahorro considerable del siempre escaso tiempo en la clase de L2**. Es decir, y por paradójico que parezca, un **uso moderado de L1 puede abrir espacios para albergar más cantidad de L2 en el aula**.

7. Para concluir, resulta pertinente tener presente **el riesgo que se corre al defender como recursos adecuados para la E/A de una L2, la instrucción formal y el uso de la L1**, dado que la realidad de la práctica habitual indica que, de hecho, se abusa con frecuencia de los mismos. En ningún caso debe

*J.M. Martín Martín*

dejarse de **reconocer y establecer de forma nítida la importancia de la exposición del aprendiz a la L2, así como la interacción en ella, como factores imprescindibles en su aprendizaje.** Las siguientes palabras de Atkinson resumen bien el espíritu de lo que aquí se propugna:

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 inter-action***.<sup>6</sup> this is the 'bottom line' and sinking below it cannot be reconciled with commonsensical principles of good practice (1987: 4).

---

<sup>6</sup>La negrita es mía.

### Referencias bibliográficas

- Arabski, J. 1968. "A linguistic analysis of English compositions errors made by Polish students". *Studia Anglica Posnaniensia* 1: 71-89.
- Atkinson, D. 1987. "The mother tongue in the classroom: a neglected resource?" *ELT Journal* 41/4: 242-248.
- Buteau, M. 1970. "Students' errors and the learning of French as a second language". *IRAL* 8: 133-145.
- Dulay, H. y M. Burt. 1974. "You can't learn without goofing" en J. C. Richards (ed.) *Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition*. Londres: Longman.
- , M. Burt y S. Krashen. 1982. *Language Two*. Nueva York: O.U.P.
- Dusková, L. 1969. "On sources of errors in foreign language learning". *IRAL* 7: 11-36.
- Ellis, R. 1992. *Second Language Acquisition and Language Pedagogy*. Clevedon, RU: Multilingual Matters Ltd.
- . 1994. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: O.U.P.
- Lightbown, P. 1985. "Great expectations: Second language acquisition research and classroom teaching". *Applied Linguistics* 6: 173-189.
- Ringbom, H. 1976. "What differences are there between Finns and Swedish-speaking Finns learning English?" en H. Ringbom y R. Palmberg (eds.) *Errors Made by Finns and Swedish-speaking Finns in the Learning of English*. Abo: Abo Akademi.
- Rutherford, W. y M. Sharwood-Smith. 1985. "Conscious-ness raising and Universal Grammar". *Applied Linguistics* 6: 274-282.
- Stern, H.H. 1983. *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: O.U.P.