

*Маньяс Наваррете Ибан*

Санкт-Петербургский государственный университет

Филологический факультет

Кафедра романской филологии

старший преподаватель

[n.maniyas@spbu.ru](mailto:n.maniyas@spbu.ru)

*Николаева Ольга Станиславовна*

Санкт-Петербургский государственный университет

Филологический факультет

Кафедра романской филологии

старший преподаватель

[olga\\_nik@mail.ru](mailto:olga_nik@mail.ru)

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РОДНОГО ЯЗЫКА В СПОНТАННОЙ РЕЧИ НА  
ЗАНЯТИЯХ ПО ИСПАНСКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ РУССКОГОВОРЯЩИХ**

**Аннотация:** В основе нашей статьи лежит полевое исследование, осуществленное в рамках качественного метода на основе материалов, полученных на уроках испанского языка в русскоязычных группах. Нашей целью является изучение процесса овладения иностранным языком и, в частности, анализ использования родного языка при преподавании иностранного на начальном этапе, как преподавателями-носителями языка, так и отечественными специалистами. Несмотря на существующее, прежде всего за рубежом, мнение о том, что присутствие родного языка на занятиях по иностранному недопустимо, в настоящее время растет количество сторонников использования на уроках иностранного языка родного языка студентов.

**Ключевые слова:** родной язык, второй язык, иностранный язык, обучение, наблюдение.

*Iban Mañas Navarrete*

Universidad Estatal de San Petersburgo  
Facultad de Filología  
Departamento de Filología Románica  
[n.manias@spbu.ru](mailto:n.manias@spbu.ru)

*Olga Nikolaeva*

Universidad Estatal de San Petersburgo  
Facultad de Filología  
Departamento de Filología Románica  
olga\_nik@mail.ru

## EL EMPLEO DE LA LENGUA MATERNA EN EL DISCURSO GENERADO EN LA CLASE DE ELE PARA RUSOHABLANTES

**Resumen:** El presente artículo se fundamenta en un estudio de campo, realizado desde la perspectiva cualitativa, y su objetivo consiste en profundizar el conocimiento sobre el proceso de adquisición de la L2 y que se centra en el análisis del uso de la lengua materna en la clase de español impartida por profesores nativos y no nativos para grupos monolingües de principiantes. Actualmente, después de muchos años de exilio, la lengua materna, cuyo uso en la clase de un idioma extranjero llegó a considerarse hasta vergonzoso, vuelve a recuperar su posición de una herramienta importante y de mucho apoyo para el estudiante.

**Palabras clave:** lengua materna, segunda lengua, lengua extranjera, enseñanza, adquisición de segundas lenguas, observación.

*Рецензент: к. п. н., доцент СПбГУ О.К. Войку.*

УДК: 81'243

La finalidad de este estudio empírico radica en analizar la actividad docente, destacando un aspecto concreto como es el uso de la L1 de los estudiantes. Con ello buscamos profundizar en el conocimiento sobre el proceso educativo, mejorar y optimizar el trabajo de aula y ser más conscientes de cada una de nuestras actuaciones profesionales al escoger estrategias de enseñanza. Analizando el rol y los usos de la L1 en clase, pretendemos determinar y clasificar su aparición en el marco del discurso espontáneo en el aula ELE.

M<sup>a</sup> Mar Galindo, autora de exhaustivos estudios sobre la lengua materna en el aula ELE, resumió y sistematizó escrupulosamente numerosos datos y materiales sobre el tema y

refirió en su monografía una larga lista de países en los que los profesores e investigadores se muestran interesados en esta cuestión [8, pp. 12-13]. Para nuestra sorpresa, no hemos encontrado Rusia en esta amplia geografía, lo cual nos ha dado un impulso adicional para llevar a cabo esta investigación.

### **La observación de aula**

Para la recolección de datos utilizamos la observación, un método habitual dentro del enfoque cualitativo. Hemos aplicado tanto la observación participativa (el investigador toma parte en las actividades que estudia) como la no participativa (el investigador no está involucrado en el proceso de aprendizaje y se limita a tomar notas y/o a hacer la grabación). La observación participativa se fundamenta en el doble papel del investigador, que es también profesor, lo que encierra una de sus ventajas: la unión del profesor y el investigador en una sola figura, eso contribuye a perfeccionar nuestra actividad profesional ya que consiste en analizar nuestra propia práctica docente.

Por otro lado, la observación no participativa presenta una serie de ventajas. Al mantenerse ajeno a las actividades que tienen lugar en el aula, el investigador puede observar y tomar notas de campo. Woods [18, p. 52] utiliza la expresión “mosca en la pared” para ilustrar este tipo de observación. El investigador se distancia de los acontecimientos y está presente solo en manera testimonial, con la menor interferencia. Paradójicamente, existe el peligro de que las personas observadas, debido a la presencia de un intruso, dejen de comportarse con la naturalidad, lo que Labov [11] identificó como *paradoja del observador*.

### **La lengua materna en la clase de lenguas extranjeras**

La lengua materna, una de las principales herramientas para el método de gramática-traducción, ampliamente utilizado a lo largo de varios siglos, empezó a quedar en aparente desuso con la aparición de los métodos modernos. Muchos de nuestros compañeros de trabajo rusos, al igual que la coautora de este artículo, llegaron al dominio del español siguiendo el método de gramática-traducción que suele parecer aburrido y monótono al auditorio joven, el más interesado en aprender lenguas extranjeras, que busca comunicarse con hablantes de otras culturas.

Entre sus detractores en el ámbito científico mencionaremos a A. Leontiev quien, siendo defensor de la presencia de la lengua materna en la enseñanza de idiomas extranjeros, califica de aburrido y, por tanto, de poco productivo el método de gramática-traducción. Tampoco se escapan de sus críticas el método directo y el comunicativo. Para Leontiev, las clases de idioma serían provechosas al máximo si los libros de texto fueran tan cautivantes como novelas policíacas ya que está comprobado que el individuo tiende a retener en primer

lugar y con la mayor solidez lo que no le deja indiferente y le produce cierto impacto [1, p. 154].

El método directo, basado en la idea naturalista de que la adquisición de una segunda lengua es un proceso independiente, similar a la apropiación de la L1, desterró por completo la lengua materna de la enseñanza al optar por el uso exclusivo de la lengua meta. A. Leontiev afirma que si el aprendiz asumió el sistema gramatical de su lengua materna, interpretará un idioma extranjero a través de ese conocimiento previo y es psicológicamente imposible cualquier otro procedimiento en vista de que el alumno no es capaz de construir por su cuenta un sistema gramatical incomunicado con su propia lengua. “Un éxito limitado del método directo justo se debe a que esa interacción o correlación se produce obligatoriamente. Por tanto, sería mejor dirigir ese proceso y no dejar que flotara a la deriva” [1, p. 145]. Esta opinión la comparten los docentes españoles al señalar que los sujetos tienen – consciente o inconscientemente - una representación de su saber lingüístico moldeado por su lengua materna [13].

En Rusia encontramos ideas similares expresadas por R. K. Minyar-Beloruhev mucho antes, según él los mecanismos discursivos de aprendices funcionan y se forman a partir de su lengua materna y reflejan la concepción nacional de la realidad. Por tanto, los primeros pasos hacia la adquisición de L2 los hacen apoyándose en la L1. En las primeras etapas del aprendizaje se crea el bilingüismo subordinado y solo en etapas avanzadas tiende a formarse el bilingüismo coordinativo con dos bases conceptuales, relacionadas cada una con un idioma [3, p. 14-15]. Estas reflexiones se asemejan a los postulados ideados dentro del Análisis Contrastivo que, como indica Galindo:

puso de relieve que la L1 de los aprendices juega un papel nada despreciable en los procesos de ASL, puesto que constituye una experiencia previa de interiorización de un sistema lingüístico, un dominio en el uso de una lengua y un bagaje de conocimientos y habilidades del que el estudiante dispone a la hora de enfrentarse a la L2, y del que echa mano como estrategia de comunicación en muchos casos y como estrategia de aprendizaje en algunos otros. [7, p. 433]

A pesar del reconocimiento de las bondades de la L1, en los años 80 del siglo pasado ganó posiciones el enfoque comunicativo que actualmente sigue siendo el más extendido y popular en la profesión, pues, sus adeptos tampoco se pronuncian a favor del uso de la L1, relegándolo a casos puntuales.

Este principio anti L1 del método comunicativo resultaba especialmente cómodo para aquellos profesores, que encontraban en él una perfecta excusa para no aprender la lengua de sus alumnos. Además, los editores publicaban libros de texto idénticos para todos los países,

lo cual era más rentable por su distribución global. Así, las editoriales españolas ofrecían libros de textos para clases de inglés que seguían la misma estrategia y evitaban el uso del español puesto que prescindir de la lengua común para los aprendices se consideraba un signo inequívoco de la calidad del producto [16, pp. 162-163].

Galindo apunta también que con la proliferación del método comunicativo se asumió la opinión de que la lengua meta es positiva mientras que la L1 es peligrosa y negativa [9, p. 164]. Sin embargo, los profesores nunca han renunciado al uso de la L1 aunque muchas veces recurrían a la lengua materna de los estudiantes de manera semiclandestina a pesar de la recomendación de evitarlo [8, p. 34].

Según Galindo, las primeras críticas de la actitud prohibitoria características para el enfoque comunicativo aparecieron a principios de los años noventa [8, p.15], mientras tanto, en Rusia el movimiento crítico empezó incluso un poco antes, justo con la implantación de ese método por el espacio educativo ruso. En Rusia el enfoque comunicativo no ha llegado a sustituir por completo el método de gramática-traducción ni a excluir la lengua materna de la enseñanza de idiomas. Muchos profesores rusos insisten en reivindicar el rol de la L1 como un respaldo imprescindible para desarrollar la interlengua de los aprendices, y en dedicar más esfuerzo al estudio de la gramática ya que el desconocimiento de las reglas gramaticales obstaculiza la formación de reacciones comunicativas correctas y sostenibles [2, p. 6].

En las últimas décadas la lengua materna recupera posiciones en el aula de idiomas, se aprecian más las aportaciones de un profesor no nativo y las editoriales reincorporan comentarios, apéndices de gramática y glosarios redactados en la lengua materna de los alumnos [16].

Un estudio cuantitativo realizado por Gutiérrez Eugenio entre más de 60 profesores de español que desarrollan su docencia fuera de España demuestra que la mayoría de ellos están a favor del uso de la lengua materna para explicar la gramática y presentar el vocabulario, además, valoran positivamente la traducción [10].

Antes de seguir reivindicando y analizando su uso en la enseñanza de idiomas hay que precisar, al igual que lo hace Martín Martín, que “la lengua natural en el aula de L2 es la propia L2, y 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” [16, p.161].

Entre las ventajas que puede representar la L1 en un aula monolingüe Martín Martín destaca su papel facilitador en actividades como la presentación de vocabulario, explicaciones gramaticales o ejercicios contrastivos de traducción. La incorporación de la L1 a los libros de texto permite que el aprendiz se sienta más seguro y autónomo ante las explicaciones e

instrucciones ya que es capaz de entenderlas. Lo cual ahorra también el tiempo del profesor porque puede con tranquilidad remitir al alumno al libro para que realice en casa un ejercicio sin entrar en explicaciones de la tarea ya que las instrucciones vienen en la lengua que el alumno conoce muy bien. Por otra parte, recurriendo a la L1, el profesor presentará de la forma más ágil los contenidos gramaticales y léxicos y estará más seguro de la comprensión. “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 exclusivo de la L2” [16, p. 162].

Martín Martín [15, p.143] clasifica los usos de la lengua materna en la clase de idiomas extranjeros según su función básica, que puede ser comunicativa, en la que incluye cuestiones de organización de la clase, explicaciones y formulación de dudas y estrategias del profesor; o puede ser didáctica, cuyo principal exponente es la traducción.

Para la clasificación y operacionalización de nuestros datos, partimos de esta clasificación e incluimos en ella algunos ajustes que, según nuestro criterio, se adaptan mejor al análisis.

### **El estudio empírico**

Tanto la selección del grupo, como el nivel de dominio del idioma, el tiempo de grabación y el perfil de los profesores, son factores que intentamos mantener estables entre las dos observaciones para que la posterior comparación pueda aportar resultados más sólidos.

La investigación participativa se realizó a cargo de la profesora de español no nativa con 20 años de experiencia docente. Fueron registradas dos sesiones de clase, con un total de 135 minutos de grabación de clase. Los informantes son alumnos rusos que están aprendiendo el castellano en una escuela de idiomas en San Petersburgo y se encuentran en la etapa avanzada del nivel A1. Los mismos estudiantes se pronunciaron a favor de la presencia de su idioma materno en el proceso educativo e incluso trabajan con un libro de texto ruso, alegando que esto les ayuda a afianzar conocimientos en el trabajo autónomo.

La profesora nativa que decidió prestarse a las observaciones no participativas es profesora de español con cuatro años de experiencia y alto dominio del ruso. En cuanto a la organización académica del centro en el que trabaja, los programas de estudios se imparten entre un profesor nativo y un profesor ruso. El profesor ruso se encarga de aspectos gramaticales y de sistematización del funcionamiento de la lengua, a la par que los aspectos más comunicativos, de expresión e interacción lingüística recaen en el profesor nativo. Se grabaron dos sesiones equivalentes a cuatro horas lectivas, con total de 120 minutos, con un grupo de nivel A1.

Respecto al tratamiento de datos, el modelo de transcripción adoptado está basado en una propuesta simplificada del proyecto CHILDES (CHAT) [14] con algunas sugerencias por parte de Tusón y Calsamiglia [5, p. 350] y que también apoya Mercer [17]. En cuanto al cómputo de frecuencias, al seccionar los datos disponibles, nos encontramos con diferentes unidades del discurso oral: desde intervenciones con palabras sueltas en ruso hasta intercambios y secuencias [4] con la presencia dominante del ruso. Por este motivo, empleamos una unidad de medida planteada en Tusón y Calsamiglia que las autoras denominan *secuencias o episodios* [5 p. 23], nos referimos por tanto a unidades dialogales superiores al intercambio y que comparten tema o finalidad. Escogimos, por tanto, la continuidad temática relacionada con un empleo concreto de la lengua rusa como criterio para aislar y contabilizar una porción de texto oral.

Asimismo, hemos realizado algunos cambios mínimos para adaptar el esquema Martín Martín [15] a nuestro material. Decidimos, en primer lugar, subsumir la mayor parte de usos recogidos en el primer apartado bajo la etiqueta “organización de la clase e instrucciones” debido a la proximidad de conceptos. Por otra parte, detectamos usos de la L1 no recogidas en la clasificación, de modo que decidimos completarla a partir del estudio de Galindo [8], incluyendo al apartado de *función didáctica* el empleo del análisis contrastivo entre ambas lenguas. Estas pequeñas adaptaciones nos permitieron un manejo más cómodo para el cómputo de frecuencias. No obstante, entendemos que hay algunos puntos pueden matizarse o completarse<sup>1</sup>. Estos aspectos se recogen especialmente en el análisis cualitativo más detallado que recogemos a continuación con la ilustración de los ejemplos.

### Resultados y análisis

En la tabla 1 se muestra el recuento total de observaciones del grupo con la profesora nativa (NT) y la profesora rusa, o no nativa (NNT), con porcentajes, repartidos entre las dos funciones básicas destacadas de la clasificación: la comunicativa y la didáctica:

Tabla 1. Uso de la L1 de las dos profesoras según función de la lengua

	Función comunicativa	Función didáctica	Total
Grupo NT	171 (78.08%)	48 (21.9%)	219
Grupo NNT	520 (76.8%)	157 (23.1%)	677

---

<sup>1</sup> Galindo [8 pp. 47-51] señala que la L1 puede emplearse para reducir barreras afectivas en el alumno, para despertar su conciencia, para interactuar con compañeros o para reflexionar sobre el proceso de aprendizaje, entre otros.

Observamos, en primer lugar, que en términos porcentuales ambas muestras presentan una distribución muy similar. La función comunicativa es ampliamente dominante en el discurso de aula, mientras que los usos didácticos de la L1 no superan en ningún caso el 25%. Ciertamente, el empleo de la traducción o el análisis contrastivo está constreñido por varios factores pedagógicos (contenidos, dinámicas del aula, estrategias de corrección, etc.), lo que hace su aparición mucho más contingente.

En términos absolutos, constatamos que la presencia de la L1 en la clase con la profesora rusa es rotundamente más elevada que en las observaciones de la profesora nativa. Un fenómeno que puede responder a la presión y artificialidad que supone, para alumno y profesor, mantener un “constante juego de rol” [12, p. 242]; se entiende que, en aras de la naturalidad y la espontaneidad, es esperable que se recurra a la lengua común, especialmente cuando prima la necesidad comunicativa.

La tabla que mostramos a continuación recoge la distribución de los totales anteriores divididos en categorías más concretas, las mismas que emplearemos para ilustrar con ejemplos las muestras de uso de la lengua rusa en ambos grupos. Acompañamos los totales de observaciones con sus correspondientes porcentajes.

Tabla 2. Total de observaciones desglosadas en subcategorías para los dos grupos

	Función comunicativa		Función didáctica	
	observaciones	%	observaciones	%
Grupo NT	instrucciones: 43 explicaciones: 33 dudas: 51 fática: 8 socio-personal: 36 <b>total: 171</b>	25.1 19.2 29.8 4.6 21.05 100	traducción: 42 análisis: 6 <b>total: 48</b>	87.5 12.5 100
Grupo NNT	instrucciones: 126 explicaciones: 119 dudas: 203 fática: 8 socio-personal: 64	24.23 22.88 39.03 1.53 12.3	traducción: 149 análisis: 8	94.9 5.1

A partir de esta recopilación de datos, pasamos a explicar cada subcategoría en particular, acompañando su exposición con muestras extraídas del corpus a modo de ilustración. Comenzamos, por tanto, por la primera subclase de la función comunicativa, es decir, las instrucciones. Incluimos aquí todas aquellas ocasiones en las que la intención de la profesora está dirigida principalmente a iniciar, mantener o estimular la comunicación con el grupo-clase. No es de extrañar, por tanto, que en la mayoría de ocasiones nos encontremos con un discurso espontáneo. En cierto sentido podemos argüir que se trata de una actividad más intuitiva y que oscila entre unos usos más organizados y otros más improvisados. Los siguientes ejemplos son una muestra de ello:

(1) PN: la canción es infantil # para niños # se llama a mi burro a mi burro # burro es *осёл* ## y qué ocurre? ocurre algo al burro # al burro le duele la cabeza le duele la garganta: le duele todo # todo le duele al burro vale?

[todos asienten]

*Потом вы должны выполнить задание*

(2) PNN: bueno, y: quizás # vamos a escuchar también # no sé si habéis escuchado de este mismo libro # *Песню такую не слушали?*

E2: *не # мы вообще песню только одну слушали какую-то*

La profesora nativa, en el ejemplo (1), después de presentar en español el contenido de la canción que van a trabajar a continuación, recurre a la lengua materna de los estudiantes para formular la instrucción del ejercicio; de este modo, se asegura de que la consigna queda entendida para todo el grupo. Por su parte, la profesora rusa sí formula la instrucción en español e inmediatamente la traduce, siguiendo seguramente el mismo propósito que la profesora nativa. Con la actuación de (2), sin embargo, el estudiante tiene la oportunidad de escuchar cómo suena en español la instrucción, algo que queda velado en la primera intervención.

En ambos grupos la instrucción ha sido la segunda subcategoría más registrada. La mayoría de instrucciones están dirigidas a iniciar una actividad o a las transiciones entre actividades. En el grupo NNT aparece un importante número de instrucciones orientadas a que el estudiante mismo traduzca o apunte alguna información concreta.

Una actividad propia y connatural al desarrollo prototípico de una clase de idiomas, con respecto al papel del profesor, es explicar y plantear o formular dudas. Vemos dos ejemplos reflejados en los siguientes extractos:

(3) PN: conocéis el verbo doler? # *сегодня всё про cuerpo*

E1: cuerpo?

PN: cuerpo sí # *тело*

*сначала* el verbo doler *очень* importante ## sabéis el verbo gustar cierto?

me gusta te gusta

[todos asienten]

verbo doler en español tiene el mismo sistema que el verbo gustar *так* me te le nos os les *плюс* gusta gustan *да?* # doler *то же самое* me te le nos os les *плюс* либо duele *если что-то* duele # либо duelen *если что-то* S: duelen.

En este último ejemplo la explicación atiende tanto a un aspecto gramatical –la construcción pronominal del verbo *doler-*, como a una cuestión léxica –*cuerpo-*. La profesora nativa se vale de la alternancia de código para resaltar aspectos importantes de la explicación [6]. Incluso emplea fórmulas lingüísticas híbridas inventadas –*что-тоS-* con el objetivo de llamar la atención sobre la concordancia entre sujeto y predicado que presenta este verbo.

En el ejemplo (4) la profesora no nativa explica, íntegramente en ruso, las diferencias semánticas y combinatorias de *saber* y *conocer* en español:

(4) PNN: *Да # обратите внимание # сопосег # это глагол # что у нас обозначает? Знать # да? ## если с одушевленным.*

E1: *а вот если просто про Париж, то не надо никаких предлогов.*

PNN: *а Париж у нас неодушевленный # потому что это винительный падеж, знать что? # я просто хочу сказать # что у нас есть еще другой глагол знать # да?*

E1: *Saber?*

PNN: *Saber # Информацию какую-то*

(...)

PNN: *быть знакомым с Парижем # ну да # тоже кстати возможное объяснение*

(...)

PNN: *другими словами сюда saber не подходит # я не знаю Парижа # нельзя сказать saber в этом случае*

El grupo de observaciones más abundante en los dos casos es, según los datos de la tabla 2, el correspondiente a la formulación y aclaración de dudas. Detectamos, por tanto, que la gran parte de las dudas se formula en ruso y una cantidad muy pequeña en español. Esto nos obliga a cuestionarnos si estamos ante un abuso de la L1 de los estudiantes. No obstante, debemos señalar que, en el caso de los estudiantes, la lengua materna es la que hace posibles las numerosas preguntas que no podrían ser producidas en español por falta de vocabulario. Entendemos, por tanto, que el uso de la lengua materna para esa finalidad es inevitable, así los alumnos cuyo dominio de la L2 no es muy alto tienen la libertad de pedir la información sobre cualquier aspecto poco conocido:

(5) E1: *если мы заменяем здесь invitados то: вот получается les # правда?*

PN: *aha # правильно*

Respecto a esta categoría, en el grupo PN, las intervenciones de los estudiantes en ruso (n=29) supera a las registradas por la profesora (n=22); lo cual corrobora nuestra intuición de que, sin el ruso, estas dudas quizá quedarían sin ser formuladas y, por tanto, sin ser aclaradas.

Del grupo PNN rescatamos una serie de casos, ejemplificados en (6), que conforman formulaciones y explicaciones de dudas de carácter cultural y que, en este grupo, son especialmente recurrentes:

(6) PNN: ¿Quieres empezar # Polina #por favor? # Piolín está lejos de la jaula

E1: *a вот вопрос # Piolín # это его просто так зовут # да?*

PNN: *ну да*

E1: *это кличка # такая?*

PNN: *ну # к цыпленку обычно обращаются рíо, рíо*

E1: *Ага # вот.*

PNN: *Рíо*

ES: *цып, цып, цып?*

Parece difícil imaginar este apunte cultural en la lengua meta en un nivel inicial como en el que se encuentran estos estudiantes. Si bien es cierto que la cantidad de input se resiente en estos pasajes, también debemos reconocer la importancia de los aspectos socioculturales ligados al aprendizaje de una lengua extranjera. Abogamos en esta situación por un equilibrio constante y consciente por parte del profesor, con la intención de ir paulatinamente suplantando la L1 por la lengua meta en la resolución de dudas.

Atendiendo ahora a los intercambios, a priori, más espontáneos con un discurso menos planificado, hemos detectado dos principios básicos que guían la actuación de los participantes de ambos grupos y que hemos categorizado como respuesta fática y función socio-personal. Por un lado, las respuestas con intención fática son aquellas que persiguen mantener la atención del interlocutor o reforzar la intervención del mismo, generalmente con ayuda de expresiones fijas o marcadores discursivos reactivos:

(7) PN: yo le envió la carta # yo se la envió # *всё понятно да?*

(8) E1: Carlos lo da

PN: *хорошо pero agua # она*

E1: Carlos la da?

PN: *ahora sí # правильно*

El número de respuestas fáticas difiere notablemente en cada uno de los grupos. Con la profesora nativa representan un 4.6% del total, mientras que con la profesora no nativa apenas supera en 1,5% de las intervenciones. Curiosamente, observamos que la profesora no nativa utiliza menos estas expresiones propias del discurso espontáneo; concluimos que se

trata de una intención deliberada por emplear las fórmulas españolas para que los estudiantes se acostumbren a ellas lo antes posible. La profesora nativa, por su parte, proporcionalmente hace más uso de la lengua rusa, ejemplos (7) y (8), a la hora de reforzar o apoyar el intercambio comunicativo.

El conjunto de pasajes catalogados de uso socio-personal también presenta una distribución desigual en la línea de la anterior categoría. El grupo PN produce un número más alto de intervenciones de este tipo, en torno al 21%, mientras que el grupo PNN presenta un total ligeramente superior al 12%. Ubicamos aquí, siguiendo a Martín Martín [15], las expresiones e intervenciones que son valoraciones emotivas del material de la clase, así como comentarios que se alejan del plan de clase y que buscan la cohesión y el acercamiento de los miembros del grupo-clase, entre ellos y con el profesor. Los siguientes ejemplos son una muestra de esta categoría en los dos grupos:

(9) PN: [risas]

pobre # Olga al final qué tal? ## bien?

E1: bien

PN: *те́ния простуда?* ## *просто так* no has venido a clase # *так я понимаю*

E1: [ehm]

PN: *просто так* no has venido a clase

E1: ... *no простуда*

PN: *no простуда? Ладно*

(10) E1: *a по-моему # у него есть брат*

PNN: *брат?*

E2: *близнец*

E1: *нет # он говорил # кто-то погиб в великую отечественную войну # это его старший брат # что ли*

E2: *ну # он не настолько стар*

E1: *ну # ему самому-то # простите # сколько?*

En el caso del grupo PN, es la profesora (9) en la mayoría de ocasiones la que recurre a estos comentarios al margen del transcurso de la clase. Probablemente los estudiantes se sienten con poca autoridad para participar en este tipo de digresiones y, aún más, para iniciarlas. En cambio, los estudiantes que trabajan con la profesora no nativa se muestran más activos en esta función. En (10) se reproduce un momento de relajación, iniciado por los propios estudiantes, en el que aprovechan para discutir si el presidente de Rusia tiene o no hermanos.

Resulta llamativa, dentro de esta categoría, la identificación de una serie de intercambios en el grupo PNN, que no encuentran correlato en las grabaciones del grupo PN. En concreto se trata de intervenciones por parte de los estudiantes que encierran alguna

reflexión de índole general sobre el español y las dificultades que presenta para los que lo aprenden:

- (11) E1: *я вообще думала # llave какой-нибудь типа дождь*  
E2: *но это llave # дождь ## но похоже вот эти llave # llave*  
E1: *Llava # Llavar*  
E2: *Llaver # носить # да?*  
PNN: *Llevar*  
E2: *Llevar # у меня такое ощущение # что у испанцев все время напряженка со словами ## они буквы поменяют или наоборот приставят и типа # о # совсем другое слово ## смотрите # как классно!*

Con un total de 9 apariciones, podríamos hablar de una función valorativa de la L1. Los alumnos comentan algún aspecto léxico o gramatical que les parece curioso o complicado para entender y memorizar y se quejan de las dificultades que deben superar para aprender una lengua tan diferente de la suya. Si el ruso no fuera admitido en el aula no podrían hacer tales comentarios y desahogarse.

La función didáctica, por su parte fue más sencilla de tratar puesto que, en la mayoría de casos, se refleja en el aula a través de ejercicios de traducción, directa (de la L2 a la L1) e inversa (de la L1 a la L2). La traducción es, por consiguiente, la primera de las subcategorías a destacar en ambos grupos. Los dos muestran unos porcentajes similares en esta función de la L1. Hemos incluido en este apartado tanto los casos en los que la misma profesora utiliza la herramienta de la traducción, (12), como los casos en los que los alumnos recurren a esta estrategia (13):

- (12) P –*Сí ahí да да # y más abajo ниже # en la pierna # a ver посмотрим sí? # puedes ponerte de pie? # ponerse de pie # вставить # ponerse de pie # вставить # te ayudo # я тебе помогу # lo intento # я стараюсь # pero no puedo # не могу*

- (13)E2: *так, сме́й # улыба́ться # so: # sonrío.*

La finalidad de una intervención como (12), donde se van alternando la versión española y rusa consecutivamente, consiste en habituar a los estudiantes al idioma meta. Seguro que hay alumnos que entienden directamente el enunciado en español y no necesitan traducción, y es indudable que habrá otros quienes sólo hayan percibido parte del mensaje. Comparando la pregunta hecha en español con su traducción al ruso el alumno comprueba que sus pronósticos eran acertados o no. Es un uso didáctico de la traducción y a la vez permite al alumno relajarse un poco ya que se le presenta la información en el idioma que

entiende perfectamente. Este refuerzo y seguridad que infunde la traducción es recurrente en el propio estudiante (13) como estrategia de aprendizaje. En otras ocasiones hemos encontrado peticiones directas del estudiante que interpelan al profesor para traducir un término concreto:

(14) E1: *а как будет, когда густые брови?*

PN: *густые.....pobladas*

Estos son quizá los casos más sujetos a debate. La respuesta a cómo debe reaccionar un profesor ante este tipo de peticiones directas, especialmente referidas al léxico, no es unánime y depende de varios factores. En primer lugar, destaca la relevancia de esa pregunta en relación con la secuencia didáctica. Si se trata de un elemento clave para la tarea, deberíamos emplear el circunloquio, parafrasear, o incluso con ayuda de gestos, intentar explicar el significado del término concreto; en cambio, si resulta ser más bien una información secundaria y prescindible, quizá la celeridad de la traducción sea una buena opción para el profesor. Este es precisamente el segundo factor importante que debe guiar la actuación del docente, la gestión del tiempo. Calibrando estos dos aspectos, más circunstancias coyunturales del grupo-clase, el profesor debe decidir cómo reaccionar en estas situaciones.

El análisis contrastivo, mucho más presente en la actuación de la profesora nativa que en la no nativa, también encierra una intención pedagógica en el uso que hacen las dos profesoras. En el grupo PN se utiliza un planteamiento contrastivo entre ambos idiomas sobre todo para llamar la atención sobre una forma concreta y elevar el nivel de conciencia lingüística en los estudiantes. Este procedimiento lo encontramos en algunas ocasiones de manera explícita, tanto por parte de la profesora nativa (15), como de la no nativa (16); mientras que en otras ocasiones está velado o es tácito (17):

(15) PN: *грубо говоря # у меня болит у тебя болит # если только una cosa а как будет если и голова и ноги? Они да?*

E1: *болят*

PN: *правильно # по-испански то же самое [risas] да? то, если только голова [apunta con su dedo a la cabeza] то, она что делает?*

*она duele # если ноги [se toca las piernas] что они делают? они duelen да?*

(16) PNN: *soñar # он такой интересный глагол ## управление не совпадает с русским там # например # мне снится Маша # sueño con Masha # мне снится Маша ## или #я мечтаю поехать в Испанию» # Sueño con ir a España # то есть # особенно когда мы по-русски говорим # мне снится что-то ## а по-испански совсем по-другому # я сню ## также как #я мечтаю ## да?*

(17) PN: un momento importante ## cómo se llama todo esto en español [se señala todo el brazo, desde la muñeca hasta el hombro]

ES: brazo

PN: brazo # y cómo se llama solo esto en español [se señala la mano]

E1: mano

PN: perfecto! Muy bien # así tenemos *либо* brazo *либо* la mano [en ruso se utiliza una misma palabra *-рука-* para designar el brazo y la mano]

Merece especial atención la diferencia que hemos registrado en el uso del análisis contrastivo entre ambos grupos, siendo mucho más frecuente en el discurso de la profesora nativa (12.5%) que en la profesora no nativa (5,1%). Sin investigaciones más profundas sobre la cuestión, podemos argumentar, entre otros factores, las propias preferencias de las profesoras y sus creencias respecto al empleo de la L1 en el aula y a la metodología de enseñanza de idiomas en general. Un estudio que abordara estas cuestiones sería de gran ayuda para aclarar este punto.

### **Conclusión y discusión**

A modo de conclusión se podría decir que la transcripción de la clase y su análisis nos han permitido reflexionar sobre el uso de la L1 y la búsqueda de un equilibrio sensato en beneficio de los estudiantes. Detectamos un uso mayoritario de la lengua materna en la clase de la profesora no nativa, lo cual se admite en los niveles bajos como A1 por aquellos estudiosos que consideran como positivo el uso de la L1 en el aula de lenguas extranjeras, entre otros motivos, porque facilita el aprendizaje y garantiza que los alumnos se sientan menos nerviosos.

El conocimiento lingüístico previo es inseparable de la adquisición de conocimientos nuevos en el área de idiomas y el alumno ruso que aprende el español tiene como referencia el sistema lingüístico que ya domina, tanto el de su idioma materno, como el de otro idioma extranjero. Si el profesor participa en este proceso de correlación, llamando la atención a diferencias y similitudes de los dos idiomas, dándole pistas y aclaraciones al estudiante, éste asimilará con más facilidad y de forma más correcta, un sistema lingüístico nuevo para él. Aplicará igualmente el análisis contrastivo y la traducción, pero si lo hace siempre por su cuenta, puede llegar a conclusiones erróneas, lo cual sería menos posible si el profesor le guiara en ese proceso.

La traducción es muy útil para introducir conceptos abstractos y como comprobación de conocimientos previos. La posibilidad de formular dudas en el idioma materno es muy importante para los alumnos de niveles iniciales ya que no las podrían resolver de otra manera y se quedarían con las dudas porque no sabrían expresarlas en la L2. Nuestro corpus deja muy

claro que los alumnos en clases de la profesora rusa se sienten libres a hacer preguntas porque saben que pueden usar el ruso para esos fines. Además estos alumnos se permiten expresar sus reflexiones sobre la clase, la lengua que estudian, y hacen diferentes comentarios, lo cual crea una atmósfera más relajada y ayuda a evitar el estrés.

Por otra parte, vimos claramente la necesidad de ir reduciendo el uso de la lengua materna ya que nuestro objetivo es que los alumnos lleguen a hablar y a entender el español. El análisis de datos nos dejó ver que había instrucciones y preguntas repetidas y fáciles, que podrían sin dificultad incorporarse a la interlengua del estudiante en estadios tempranos de adquisición. Al mismo tiempo, identificamos algunos desajustes entre el discurso del profesor y el de los estudiantes como muestra este último ejemplo:

(18) PN: Nastia? Sí?

E1: pruebas.....femenino?

PN: pruebas # *женский род* # *поэтому* se las entrega

En esta ocasión, cuando la estudiante muestra con su actuación que ya tiene incorporado en su repertorio lingüístico el término *femenino*, la profesora, de forma voluntaria o involuntaria, pasa por alto esa contribución y continúa facilitando el equivalente ruso. Al igual que en el grupo PNN, donde proliferan en el discurso de la profesora fórmulas en ruso que corresponden a instrucciones y preguntas propias del contexto de aula, como los imperativos de *leer, apuntar, traducir, preguntar, continuar, buscar en el libro, comentar, fijarse, repetir* etc. Estas intervenciones creemos que podrían fácilmente realizarse en español.

Consideramos que sólo un entrenamiento constante y consciente por parte del profesor puede llevarnos a alcanzar un uso adecuado y realmente eficaz de la L1 de nuestros estudiantes. Los estudios sobre el análisis del discurso del profesor y de la interacción en el aula que investigan esta cuestión proporcionan una valiosa información para los docentes que repercute, indudablemente, en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

### Bibliografía

1. *Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. М.: Изд-во ЛКИ, 2008. 211 с.*
2. *Методика преподавания иностранных языков в вузе: от традиции к современности. Учеб. пособие./ Под ред. Т.Ю. Тамбовкиной. Калининград : Изд-во КГУ, 2003. 146 с.*

3. *Миньяр-Белоручев П. К.* Механизм билингвизма и проблема родного языка при обучении иностранному. // ИЯШ. М., 1991. Вып. 5. С. 14-16.
4. *Briz A., Grupo Val. Es. Co.* ¿Cómo se comenta un texto coloquial? Barcelona: Editorial Ariel, 2000. 314 p.
5. *Calsamiglia H. y Tusón A.* Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso. Barcelona: Ariel, 1999. 391 p.
6. *Cantero F. J., de Arriba C.* El cambio de código: contextos, tipos y funciones // Actas del Congreso Nacional de AESLA, 1995. P. 278-290.
7. *Galindo Merino M<sup>a</sup> Mar.* Análisis contrastivo y enseñanza de idiomas: de la gramática a la pragmática intercultural // Interlingüística. Nº 18, 2009. P. 428- 436.
8. *Galindo Merino M<sup>a</sup> Mar.* La lengua materna en el aula de ELE. Málaga, 2012. 194 p.
9. *Galindo Merino M<sup>a</sup> Mar.* L1 en el aula de L2: ¿por qué no? // Estudios de lingüística. Alicante, 2011. P. 163 – 204.
10. *Gutiérrez Eugenio E.* El uso de otras lenguas en el aula de ELE: resultados de un estudio piloto. En *Actas del II Encuentro Internacional de Profesores de ELE del Instituto Cervantes de Bruselas*. Bruselas, 2013. P. 77-89.
11. *Labov W.* Sociolinguistic Patterns. Oxford: Blackwell, 1972. 337 p.
12. *Lakatos S. y Ubach A.* ¿Profesor nativo o no nativo? // Actas del Congreso de ASELE, 1995. P. 239-244
13. *López Alonso C., Séré A.* Hacia una nueva didáctica de la contrastividad en las LE: enfoque cognitivo // Carabela. Nº 52, 2002. P. 5-22.
14. *MacWhinney B.* The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk. 3<sup>rd</sup> Edition. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2000. 366 p.
15. *Martín Martín J. M.* La lengua materna en el aprendizaje de una segunda lengua. Sevilla: 2000. 175 p.
16. *Martín Martín J. M.* Nuevas tendencias en el uso de la L1. Elia. Nº 2, 2001. P. 158-168.
17. *Mercer N.* Sociocultural discourse analysis: analysing classroom talk as a social mode of thinking // Journal of applied linguistics 1.2, 2004. P. 137-168.
18. *Woods P.* La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. Barcelona: Paidós, 1995. 220 p.