

Fundamentación teórica de la importancia de la lengua materna en el proceso de adquisición de lenguas extranjeras

José María Santos Rovira
Universidad de Lisboa
jose.rovira@campus.ul.pt

Rebut / Received: 1-3-12

Acceptat / Accepted: 27-4-12 (provisional); 19-6-12 (final)

Resum. Fundamentació teòrica de la importància de la llengua materna en el procés d'adquisició de llengües estrangeres. Aquest estudi té com a objectiu analitzar teòricament la importància que la llengua materna exerceix en el procés d'adquisició de llengües estrangeres. El motiu principal que ens ha portat a investigar sobre aquest tema és la conscienciació, després d'anys d'experiència docent amb alumnes de nacionalitats diferents que estudiaven espanyol com a llengua estrangera, que els materials, així com els mètodes d'ensenyament, han d'adaptar-se a les característiques particulars dels estudiants, tot diferenciant-los segons la llengua materna. Actualment podem observar com en les classes de llengües estrangeres, independentment d'on siguin impartides (universitats, escoles oficials d'idiomes, acadèmies, etc.), l'ensenyament es realitza uniformement i sense tenir en compte l'origen o les característiques lingüístiques de l'alumnat. Aquest fet, des d'un punt de vista lingüístic, és un error greu, ja que la facilitat o la dificultat de l'aprenentatge de la llengua meta variarà enormement depenent de la llengua materna de l'aprenent.

Mots clau: llengua materna, llengua estrangera, adquisició de llengües.

Abstract. Theoretical basis of the importance of the mother tongue in the process of foreign language acquisition. This paper analyzes the role the mother tongue plays in the acquisition of foreign languages. The main motivation for investigating this issue is an awareness, after years of teaching experience with students of various nationalities studying Spanish as a foreign language, that materials and teaching methodologies must be adapted to the individual characteristics of students, with particular emphasis to their mother tongue. In today's foreign language classes, regardless of

where these are taught (universities, language institutions, private schools, etc.), teaching is carried out in a uniform way, without taking into account the origin or linguistic background of the students. From a linguistic point of view this is a serious error, as the ease or difficulty of learning the target language will vary greatly depending on the learner's mother tongue.

Keywords: mother tongue, foreign language, language acquisition.

1. Fundamentación teórica de la enseñanza de segundas lenguas

La lingüística aplicada tiene como objetivo el estudio de las lenguas, así como resolver problemas teóricos y prácticos relacionados con el uso de éstas en la vida cotidiana. Para algunos lingüistas, esta disciplina es la que verdaderamente trabaja con el lenguaje y su uso en el mundo real y la que entiende la auténtica naturaleza de éste (van Lier 1997, p. 103).

Dentro de esta disciplina, ha tomado particular importancia el campo que denominamos adquisición de segundas lenguas, al que podemos definir como “el proceso por el que un individuo adquiere un nivel de competencia lingüística y comunicativa que le permite entrar en interacción con una comunidad lingüística que no es la suya propia” (Santos Gargallo 1993, p. 118). Aunque es cierto que más de la mitad de la población mundial habla diversos idiomas y que, por tanto, “el multilingüismo es más la norma que la excepción” (Richards y Rodgers 2003, p. 13), el aprendizaje de lenguas extranjeras nunca había tenido tanta importancia como en las últimas décadas, motivo por el cual este campo se desarrolló especialmente a partir de la segunda mitad del siglo XX, en el mundo anglosajón, y a finales de dicho siglo, en España. Históricamente, las lenguas se habían aprendido bien por mero placer, bien por afán cultural, en la mayoría de los casos. Pero el desarrollo de lo que se ha llamado “la aldea global”, ha provocado que las nuevas generaciones se vean obligadas a estudiar otras lenguas para obtener una mejor educación, un mejor trabajo o, simplemente, para tener acceso a una mayor cantidad de información (Ellis 1997, p. 3).

El modelo a seguir para el estudio de segundas lenguas era, desde el siglo XVII, el latín, una lengua muerta que se aprendía a través del análisis de su gramática y su retórica, lo que conllevaba la memorización de sus reglas gramaticales, declinaciones y conjugaciones, y la traducción de textos (Richards y Rodgers 2003, p. 13). Este método se denominó de gramática-traducción, y fue el empleado durante siglos para la enseñanza de segundas lenguas. Es un método en el que el alumno entra en contacto con la nueva lengua a través de textos, siguiendo un camino seguro y con un gran apoyo de la lengua materna, aunque exige un enorme esfuerzo memorístico y casi no trabaja las competencias orales. Por ello fue muy criticado desde finales del siglo XIX, pero hay que entenderlo en el contexto en el que fue diseñado, cuando las lenguas se enseñaban no para

que los alumnos se comunicaran con ellas, algo que no ocurriría en la inmensa mayoría de los casos, si no para que fueran capaces de apreciar la literatura extranjera y crecer intelectualmente (Larsen-Freeman 2000, p. 11). Este método tuvo tan gran aceptación a nivel mundial que, incluso hoy en día, sigue usándose en varios países (Christ y Makarani 2009, p. 76; Fernández-Conde 2004, p. 30; Lie 2007; Nonkukhetkhong *et al.* 2006, p. 20; Nunan 2005, p. 7; Ross 2008, p. 8; Santos Rovira 2011, p. 24; Yao 2006, p. 7).

El mejor estímulo para cambiar de método fue la continua frustración con los resultados obtenidos con el método tradicional, que requería grandes esfuerzos tanto por parte del alumnado como del profesorado. En efecto, miles de estudiantes pasaron años estudiando inglés con el método de gramática-traducción para, al final, tener un buen conocimiento de su gramática, pero ser incapaces de comunicarse con propiedad (Nunan 1999, p. 70). Desde finales del siglo XIX, empezaron a aparecer lingüistas que buscaban nuevos métodos didácticos que mejoraran la capacidad comunicativa de los estudiantes, como C. Marcel (1793-1896), T. Prendergrast (1806-1886), F. Gouin (1831-1896), Henry Sweet (1845-1912), Wilhelm Viëtor (1850-1918) o Paul Passy (1859-1950) (Richards y Rodgers 2003, p. 19).

Posteriormente comenzó a extenderse la creencia de que la exposición a la lengua meta en exclusiva sería mucho más eficaz para obtener una mejor capacidad comunicativa. Así surgió lo que fue denominado Método Directo, aplicando principios contrarios al Método de Gramática-Traducción, es decir, la lengua escrita queda relegada a un segundo plano y lo básico es la comunicación oral, así como no se permitía ninguna traducción (Larsen-Freeman 2000, p. 23). Entre sus seguidores encontramos al francés L. Sauveur (1826-1907), quien utilizaba una interacción oral intensiva, es decir, se servía únicamente de la lengua meta en el aula (Richards y Rodgers 2003, p. 21). Tiene como ventajas la no formación de malos hábitos, aunque es difícil que con este método un alumno adulto se forme una idea clara de lo que aprende, por lo que fue rechazado por muchos lingüistas.

En las décadas de los 50 y los 60 del siglo XX surgió un nuevo método que rápidamente ganó gran aceptación a nivel internacional, el Método Audiolingüístico. Se basa en la noción de que aprender otra lengua es adquirir nuevos hábitos (Nunan 1999, p. 301). Al igual que el Método Directo, tiene en un enfoque oral, pero con una diferencia básica: el énfasis en la adquisición del vocabulario a través de la exposición a diversas situaciones que muestren su uso en un contexto concreto (Larsen-Freeman 2000, p. 35). Sus seguidores propugnaban reformar completamente los programas de lenguas ya que creían que la enseñanza debía basarse en el habla y, en consecuencia, rechazaban el estudio de la gramática y la literatura (Richards y Rodgers 2003, p. 64). Al presentar las estructuras gramaticales y el vocabulario de forma gradual y ordenada se mejoraba sustancialmente el fallo del Método Directo, aunque supone una concepción excesivamente simple de la lengua, por lo que no fue aceptado por gran parte de la comunidad académica.

Desde la década de los 60, James Asher trabajaba el método de Respuesta Física Total, basado en que la forma más rápida y menos forzada de aprender una lengua era seguir órdenes expresadas por el profesor, sin ningún tipo de traducción (Larsen-Freeman 2000, p. 108). Creía que el aprendizaje de la lengua materna y de una segunda lengua eran procesos paralelos, por lo que su aprendizaje debe realizarse en un entorno libre de estrés (Richards y Rodgers 2003, p. 78). Los alumnos escuchan instrucciones en la lengua meta y tienen que desarrollar acciones físicas (Nunan 1999, p. 316). Aunque en la década de los 70 tuvo cierta repercusión en la enseñanza de lenguas extranjeras, este método no consiguió el apoyo de la mayoría de los lingüistas, ya que lo consideran más una estrategia para el aula que un método (Richards 1984, p. 14).

Caleb Gattegno (1911-1988), creó un nuevo método, la Vía Silenciosa, en 1972. Pensaba que se podía adquirir una lengua en la misma forma en la que la hacían los niños de corta edad, es decir, simplemente activando nuestros recursos sensoriales, percepción, imaginación, intuición, creatividad, etc. (Larsen-Freeman 2000, p. 54). Se basa en la noción de que el profesor debe hablar lo menos posible y los alumnos deben desarrollar sus propios criterios sobre cómo debe ser el lenguaje (Nunan 1999, p. 314). Buscaba una pronunciación cercana a la de un nativo y un conocimiento práctico de la gramática que permitiera el desarrollo independiente del estudiante (Richards y Rodgers 2003, p. 87). Este método ponía el énfasis en el aspecto emocional del aprendizaje, desligándose así de las prácticas anteriores. No obstante, sus múltiples limitaciones en la enseñanza de segundas lenguas a adultos hizo que no se difundiera de forma general.

En 1976 surgió un nuevo método, el Aprendizaje Cooperativo, desarrollado por Charles A. Curran, quien pensaba que los adultos se sentían con frecuencia atemorizados por el aprendizaje de una nueva lengua, por lo que el profesor debía ser un consejero lingüístico que entendiera la psicología de sus alumnos y les ayudara a convertir los sentimientos negativos en energía positiva (Larsen-Freeman 2000, p. 89). Según este método, no debe haber programa, ya que son los alumnos los que deciden de qué quieren hablar, y el profesor les ofrece el medio de expresión necesario, adecuado al nivel de cada estudiante (Richards y Rodgers 2003, p. 96). Es un método que sigue siendo aceptado actualmente por el énfasis que pone en el alumno como figura central del aprendizaje, así como por la gran interacción que se produce entre los aprendices.

Posteriormente, en la década de los 80, llegaría el Enfoque Comunicativo, que da máxima importancia a la interacción como medio y como objetivo final en el aprendizaje de una lengua (Larsen-Freeman 2000, p. 121). Según este método, la enseñanza debe realizarse en entornos comunicativos concretos. En la década de los 90 siguieron surgiendo nuevos métodos, como la Instrucción Basada en Contenidos, la Enseñanza de la Lengua Basada en Tareas, y la Instrucción Basada en Competencias.

Tras tantos años de surgimiento constante de nuevos métodos, los lingüistas se dieron cuenta de que no existe ningún método que, por sí solo, garantice un buen resultado en el aprendiz, por lo que se ha producido lo que podríamos llamar un desencanto con

la creación de nuevos métodos. Por ello, el siglo XXI se ha convertido en la “era post-métodos” (Richards y Rodgers 2003, p. 25), es decir, la era de los profesores con gran formación, actitud crítica y autonomía, capaces de tomar sus propias decisiones sobre la mejor forma de programar un curso y sobre la mejor forma de responder a las necesidades de sus alumnos.

Además de las diversas controversias metodológicas que enfrentaban a los lingüistas partidarios de diferentes métodos de enseñanza de lenguas extranjeras, uno de los puntos más controvertidos a lo largo de todas estas décadas fue el del papel que juega la lengua materna del aprendiz en el proceso de adquisición de una L2.

2. La lengua materna y su importancia en el proceso de adquisición de lenguas extranjeras

El concepto de lengua materna, tiene una complejidad mucho mayor de lo que a primera vista podría pensarse. De acuerdo con Skutnabb-Kangas y Phillipson (1989, p. 455), la lengua materna puede ser definida de varias formas:

- La lengua que se aprende de la madre.
- La lengua que se aprende en primer lugar.
- La lengua más fuerte en cualquier momento de la vida.
- La lengua materna de la zona o del país.
- La lengua más usada por una persona.
- La lengua hacia la cual una persona siente más afecto o tiene una actitud más positiva.

Para algunos, la lengua materna de un individuo es aquella que se aprende desde el nacimiento hasta alcanzar los tres años, y que, generalmente, es aprendida de los padres. Pero para otros su concepto es diferente. Es posible considerar como lengua materna aquella de la que se hace un uso principal a lo largo de la vida del hablante, independientemente de que se haya aprendido en primer, segundo o tercer lugar. También hay quien afirma que lengua materna es aquella en la que el individuo se expresa con mayor facilidad y comodidad, sin que sean determinantes el momento de adquisición de la misma o el uso que se haga de ella. Por último, también encontramos otra postura que defiende el concepto de lengua materna como aquella cuya adquisición finaliza en la adolescencia (Moreno 1998). Algunos lingüistas, como Kaplan, están incluso en contra del término lengua materna, llamándolo “un término horrible” (1990, p. 7).

El primer punto que debemos tener en cuenta a la hora de estudiar los problemas específicos de los aprendices de una lengua extranjera es que cuando mayor es la distancia entre la lengua nativa y la lengua meta, mayores son las dificultades en el proceso de aprendizaje (Bartalo Ottonello 2009, p. 16; Martín Martín 2000, p. 146). Esta distancia es también la causante de la casi total ausencia de elementos facilitadores de la comunica-

ción y del aprendizaje, por lo que la transferencia entre ambos idiomas será mucho menor que la que se da entre alumnos de otras lenguas maternas (De Angelis 2007, p. 22).

Hay que tener en cuenta, como un factor esencial a considerar a la hora de acometer la tarea de enseñar cualquier lengua extranjera, que cuanto mayor sea la diferencia entre ambos sistemas, es decir, entre la lengua materna y la lengua meta, o cuanto más numerosos sean los patrones y las formas mutuamente exclusivas en cada lengua, mayor será el problema de aprendizaje y el área potencial de interferencia (Weinreich 1974, p. 18). Por ello, los principios fundamentales del Análisis Contrastivo (expuestos por Fries 1945) se basan en que cuanto más se parezcan las estructuras lingüísticas de la lengua materna y de la lengua meta más fácil será la adquisición de ésta (transferencia positiva), así como las diferencias entre ambas constituirán las áreas de mayor dificultad y donde se cometan en mayor medida los posibles errores (transferencia negativa, interferencia). En efecto, comprobamos que cuando un alumno “se enfrenta con un idioma extranjero encuentra que algunos aspectos del nuevo idioma son muy fáciles, mientras que otros ofrecen gran dificultad. Aquellos rasgos que se parezcan a los de su propia lengua le resultarán fáciles y por el contrario los que sean diferentes le serán difíciles” (Lin 2005, p. 26-27).

Este punto concreto está, para nosotros, fuera de toda duda. Nuestra experiencia docente de seis años en diversas universidades chinas en el pasado, así como nuestra experiencia actual en la Universidad de Lisboa, nos proporcionan una visión bastante completa sobre este punto. La enorme dificultad que encuentran los alumnos sinohablantes cuando se enfrentan con cualquier aspecto gramatical de la lengua española, aspectos todos ellos con muy poco en común con su lengua materna, contrasta radicalmente con lo que ocurre con los alumnos lusohablantes, para quienes la mayor parte de la gramática española es similar a la de su lengua materna.

El Análisis Contrastivo comenzó con la búsqueda de las semejanzas y diferencias entre la lengua materna y la L2 para, de esa forma, poder anticipar los errores que cometerían los futuros aprendices (Lado 1957). A lo largo de la década de los 60 se realizaron multitud de estudios basados en estas premisas contrastivas (Kufner 1962, Moulton 1962, Stockwell y Bowen 1965). En la actualidad, sin embargo, se orienta más a la búsqueda de diferencias entre grupos de aprendices, teniendo en cuenta sus competencias comunicativas (Gómez-González *et al.* 2008), así como a estudiar el grado de influencia que la lengua materna ejerce en la adquisición de una L2 según los diferentes contextos en los que se produzca el aprendizaje (James 2005, p. 18). No obstante, su uso original como método para predecir las interferencias que la lengua materna, sigue siendo aplicado en algunas investigaciones (Rabadán *et al.* 2009).

Además de esta distancia real entre dos lenguas, debemos tener en cuenta que también existe otra, de carácter más subjetivo, que es provocada por la percepción que tiene el alumno de la distancia entre su lengua materna y la lengua meta, la cual también juega un papel muy relevante en el proceso de adquisición de cualquier lengua (Martín Martín

2000, p. 123). Aunque es cierto que la distancia real y la percibida no son correlativas, es decir, que es posible que mientras aquella sea lejana, ésta se perciba más cercana (Beijering *et al.* 2008, p. 24), es éste un aspecto que provoca la falta de familiaridad con casi todos los aspectos de la lengua objeto de estudio.

Cabe destacar también que hay diversos estudios que desmitifican el Análisis Contrastivo, ya que demuestran que no siempre dos factores que puedan ser considerados como cercanos son fáciles de aprender, así como los considerados como lejanos sean siempre difíciles (Bouton 2009, Jaszczolt 2011). De hecho, poco después de la aparición de los primeros trabajos sobre el Análisis Contrastivo comenzaron las críticas por parte de los defensores de una nueva teoría lingüística, el Análisis de Errores (Corder 1967, Richards 1971). Ésta tiene como objetivo la investigación de los tipos y las causas de los errores más comunes cometidos por los aprendices de una segunda lengua, que no pueden ser predecidos por el análisis contrastivo, ya que no derivan de ningún tipo de interferencia con la lengua materna, sino que son errores comunes a una determinada etapa del desarrollo lingüístico del aprendiz. Esta teoría ha tenido un gran seguimiento por parte de la comunidad académica desde sus inicios hasta la actualidad (James 1998, Chandler 2003, García *et al.* 2011, Hyland 2011), aunque debemos mencionar que tiene una limitación importante: se limita a exponer lo que los aprendices una L2 no deben hacer, en lugar de clarificar cómo evitar dichos errores (Ringbom 2011, p. 151).

Pero la influencia de la lengua materna en la adquisición/aprendizaje de una L2 planteó también otro tema muy discutido: la utilización de la L1 en el aula de L2. En efecto, desde hace décadas se rechazaba el uso de la lengua materna en el aula de lenguas extranjeras, considerándola como negativa para el aprendizaje de la lengua meta (Atkinson 1993, Chambers 1991, Chambers 1992). Sin embargo, en los últimos años son muchos los lingüistas que están a favor de su uso, ya que aporta grandes beneficios, al menos en lo que respecta al aprendizaje de lenguas en la edad adulta (Brooks-Lewis 2009, Butzkamm 2003, Deller y Rinvulcri 2002, Pan y Pan 2010). Debido a todos estos factores, hay autores que plantean la necesidad de que los profesores adopten la perspectiva de los distintos idiomas que los alumnos conocen (Martín Martín 2004, p. 8), para de esta forma tener un punto de vista más cercano y acertado con respecto a la forma con la que sus alumnos van a enfocar el aprendizaje de esta nueva lengua.

Esta influencia de la L1 en el proceso de adquisición/aprendizaje de una segunda lengua nos lleva a otro punto de discusión, no aclarado hasta el momento, y que juega un papel fundamental a lo largo del mencionado proceso: la determinación de qué puede considerarse como lengua materna, tal y como ya apuntamos al inicio de este apartado y que retomamos en este punto. Lo consideramos un punto de vital importancia, ya que influirá decisivamente en el resultado final.

Muchos lingüistas se plantearon si verdaderamente existe un período crítico en el desarrollo del ser humano después del cual es prácticamente imposible llegar a dominar a la perfección la complejidad de una segunda lengua (Birdsong 1999, Larsen-Freeman

y Long 1994, Moyer 2004, Muñoz 2006, Singleton y Ryan 2004). Ésta era la tesis de Chomsky, según la cual los niños deben estar dotados de una habilidad innata sumamente sofisticada para aprender una lengua, algo así como un dispositivo de adquisición de lenguas. Gracias a él, en el aprendizaje de las reglas de la lengua materna a partir del habla natural, el niño puede hacer algo que los adultos no están capacitados: inducir las reglas de la gramática de los datos de la actuación. La mejor demostración de esta tesis es que los niños dominan la mayoría de las reglas de su primera lengua a los cinco años, sin que influya sobre ellos la inteligencia, la clase social ni ningún otro tipo de factor ambiental, social o cultural (Larsen-Freeman y Long 1994, p. 106). Esta teoría chomskiana es conocida con el nombre de innatista, ya que proclama que los seres humanos “no aprendemos a hablar como consecuencia de la formación de hábitos que tiene lugar en la secuencia estímulo-respuesta-refuerzo sino por estar genéticamente dotados de un mecanismo, el dispositivo de adquisición del lenguaje, que nos permite aprender nuestra lengua materna por la simple exposición a la misma, ya que tal exposición genera la activación del dispositivo” (Martín Martín 2004, p. 12). Este dispositivo es precisamente el que tiene un funcionamiento completamente diferente en niños y en adultos, por lo que a los primeros les resulta relativamente fácil adquirir la fonética de cualquier lengua mientras que para los segundos esa tarea es bastante más ardua. Así, algunos lingüistas afirmaban que los niños menores de siete años que eran expuestos a una lengua, podían llegar a hablarla con total fluidez, pero pasado este momento crítico su grado de dominio era cada vez más bajo (Bloom 1994, p. 744).

Posteriores estudios contradicen esta tesis. En efecto, Muñoz la rebate argumentando que “todas las personas que han aprendido una primera lengua pueden aprender una segunda y una tercera” (2002, p. 23). Es cierto que hay ciertas restricciones biológicas para adquirir una primera lengua a partir de cierta edad, pero esto no ocurre con las segundas lenguas. Ur (1996) afirma que el hecho de que los niños adquieran con mucha rapidez acentos de otras lenguas, y esa habilidad se vaya perdiendo con los años, parece tener más una explicación psicológica (la necesidad de preservar la propia identidad incluso cuando se habla) que fisiológica. Además, parece que el impulso natural por aprender también va perdiéndose con el paso de los años (Ur 1996). Aunque todavía se necesitan muchos más estudios sobre el tema de la importancia del factor edad en la adquisición de segundas lenguas, entre los realizados hasta el momento no hay ninguno que pueda afirmar que ésta, por sí sola, sea un factor tan determinante, que marque el éxito o el fracaso en el dominio de una L2 (Singleton y Ryan 2004). Por todo ello, podemos concluir diciendo que, aunque es cierto que la edad es un factor que debemos tener en cuenta en la adquisición de una segunda lengua, ya que los que comienzan a aprenderla muy jóvenes llegan a unos niveles de dominio de la lengua más altos que los que comienzan a edades más tardías (Celaya y Navés 2009, p. 150), su influencia no es tan grande como para afectar al aprendizaje de un estudiante motivado y que utilice estrategias efectivas (Zhang 2009, p. 136). Igualmente, debemos resaltar que esta ventaja en el aprendizaje

de una L2 por parte de los niños con respecto a los adultos se hace evidente en un contexto naturalístico, mientras que en un contexto de instrucción formal sucede más bien lo contrario (Lightbown y Spada 2006, p. 32; Muñoz Lahoz 2006, p. 2).

Durante el proceso de adquisición de una lengua extranjera debemos también de tener en cuenta que no sólo el idioma materno, sino cualquier otro anteriormente estudiado, condicionará el aprendizaje del siguiente. Los aprendices de una tercera o cuarta lengua son capaces de inferir ciertos principios gramaticales universales con mayor facilidad que los aprendices monolingües (Bley-Vroman 1989, p. 53), aunque, no obstante, esto no significa siempre que facilite el aprendizaje de la lengua meta. Para ejemplificar este punto mencionaremos un caso concreto y real. En la República Popular de China, el hecho de que actualmente la casi totalidad de los estudiantes universitarios haya estudiado inglés en la escuela primaria y secundaria (aunque la mayoría no pueda hablarlo con fluidez), influye en el aprendizaje que realizan de la lengua española. En primer lugar, porque gracias a ello ya están familiarizados con el alfabeto latino. Pero esto es sólo desde hace algunos años. Los profesores chinos con varias décadas de experiencia cuentan anécdotas como el hecho de haber tenido que corregir redacciones en las que sus alumnos mezclaban los alfabetos latino y cirílico, clara influencia del aprendizaje de la lengua rusa, tan común en ese país durante las décadas de los cincuenta y sesenta del pasado siglo (Santos Rovira 2011, p. 13). En ese momento, la primera lengua extranjera en la República Popular de China era el ruso. Actualmente ha sido sustituido por el inglés y es éste el que causa gran parte de las interferencias en la interlengua de los estudiantes de español (Santos Rovira 2007, p. 23). Para analizarla hay que tener muy en cuenta la similitud que hay entre el español y el inglés para un alumno cuya lengua materna es el chino, ya que las estructuras de ambas son mucho más similares entre sí que cualquiera de ellas respecto a la estructura del chino. Además, para un hablante nativo de una lengua que emplea un sistema gráfico tan diferente y con tantas características particulares en lo relativo a los niveles pragmático y sociocultural, la lengua española y la lengua inglesa pueden resultarle similares en muchas de sus formas.

3. Conclusión

Por todo lo dicho hasta este punto, no podemos dudar de que la lengua materna de los aprendices condicionará el aprendizaje que realicen de cualquier idioma extranjero. De hecho, las investigaciones realizadas desde la década de los años 80 del pasado siglo (Abad y Bugas 2010, Brown 2000, Cassany 2011, Gómez-González *et al.* 2008, James 2005, Krashen 1988, Love y Ansaldo 2010, Muñoz Licerias 1992, Martín Martín 2000, Rabadán *et al.* 2009, Santos Gargallo 1993) coinciden en que “queda fuera de toda duda que la L1 es un factor central en el aprendizaje de una L2” (Muñoz Licerias 1992, p. 25). Por ello, los profesores de lengua extranjera no pueden utilizar los mismos métodos y actividades independientemente de la lengua materna de los estudiantes, ya que así como

“la semejanza entre L1 y L2 puede conducir a la facilitación en el aprendizaje” (Martín Martín 2004, p. 14), la total diferencia entre ellas puede conducir a lo contrario, es decir, a la gran dificultad que experimentarán los aprendices durante su proceso de adquisición de esta nueva lengua. En efecto, las teorías conductistas consideran el aprendizaje como la adquisición de hábitos nuevos en la dinámica estímulo-respuesta-refuerzo. Es por ello que en el aprendizaje lingüístico, los hábitos ya adquiridos, es decir, el conocimiento de la lengua nativa, son un obstáculo para la adquisición de los nuevos, ya sea de una segunda lengua o de una lengua extranjera, y por ello “se recurre al Análisis Contrastivo para que de manera científica dé cuenta de la diferencia entre las lenguas, en la convicción de que, establecidas y estudiadas las diferencias, la formación de los nuevos hábitos, es decir, el aprendizaje de la nueva lengua, será más fácil” (Martín Martín 2004, p. 11). No obstante, cuando se comparan dos lenguas se pueden presuponer dos premisas: por un lado, que la lengua materna influye, de forma positiva o negativa, en la adquisición de la lengua meta, y por otro lado, que el uso de aquella puede llegar a ser positivo para el aprendizaje de ésta.

En los años 80, y debido a las influyentes teorías de Krashen, el uso de la L1 en el aula quedó relegado al ostracismo, ya que el *input* que recibía el alumno debía ser en la lengua meta. Éste afirmaba que la influencia de la lengua materna en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera es mucho menor de lo que se pensaba. De hecho, tras investigar el orden de adquisición de morfemas, llegó a la conclusión de que la producción de errores gramaticales debidos a la interferencia de la lengua materna era mucho menor de lo que se había creído hasta entonces, estableciéndola en un insignificante 5% en el caso de los niños y en un 20% para los adultos. A raíz de ello sugirió que los profesores de idiomas ya no necesitaban crear materiales didácticos especiales para casa estudiante según su lengua materna (Martín Martín 2004, p. 12), sino que materiales generales podían ser perfectamente válidos para cualquier alumno independientemente de su bagaje lingüístico anterior. Esta era también la teoría a la que, hasta hace poco, se adherían la mayor parte de las editoriales que se dedicaban a la comercialización de libros de textos de lenguas extranjeras, ya que la aceptación de esta teoría era muy conveniente para sus intereses económicos, al poder comercializar el mismo libro para cualquier lugar del mundo.

Sin embargo, con el paso de los años han aparecido los defensores de la teoría contraria. Entre ellos, Stern (1983, p. 159) defendía que, ya que los alumnos tienden a realizar transferencias entre su lengua y la lengua meta, sería muy positivo identificar semejanzas y diferencias entre ambas. Igualmente, Yule (2010, p. 191) afirma que la transferencia entre ambas lenguas puede resultar positiva. Por su parte, Ur (1996, p. 17) considera que, en ciertas ocasiones, el uso razonable de la lengua materna puede ser beneficioso, ya que hay momentos en los que una explicación en la lengua materna de los alumnos resulta más efectiva y accesible que una mucho más larga en la lengua meta. Así, concluye que en el caso de clases monolingües donde el profesor también habla la lengua de los

alumnos, utilizar “un poco” de traducción puede aportar resultados rápidos y efectivos (Ur 1996, p. 40). De la misma opinión se muestra Martín Martín cuando afirma que “la L1 puede desempeñar un papel facilitador en actividades como la presentación de vocabulario, explicaciones gramaticales o ejercicios contrastivos de traducción” (2001, p. 161).

Nuestros años de experiencia como profesor de español como lengua extranjera nos han llevado a adherirnos más a esta última postura, es decir, consideramos que “no es realista y es, cuando menos, incompleto cualquier método de enseñanza de L2 o teoría de adquisición de segundas lenguas que prescindan de la L1 de los aprendices” (Martín Martín 2004, p. 17). Es por ello que últimamente se está reconociendo cada vez más el importante papel que puede desempeñar el uso de la lengua materna, o de cualquier otra lengua que compartan el profesor y sus alumnos, aunque no lleguen a dominarla, en la clase de lengua extranjera. De hecho, la utilización de dichas lenguas comunes en el contexto de la enseñanza del español como lengua extranjera, así como de ejercicios de análisis contrastivos, no sólo no es descartable sino que puede ser muy beneficioso, especialmente en las primeras etapas (Martín Martín 2004, p. 18).

Por todo lo hasta aquí expuesto consideramos que la lengua materna juega un papel fundamental en el proceso de adquisición/aprendizaje de una segunda lengua, por lo que tiene que ser tenida en cuenta tanto para la elaboración de materiales didácticos adecuados al tipo de alumnado como para ser usada de forma razonada en el aula de lengua extranjera, ya que resulta beneficioso en determinadas ocasiones, aunque el uso indiscriminado de ella produce el efecto contrario, ya que se priva al estudiante del *input* necesario para conseguir el deseado dominio de la lengua meta. No obstante, consideramos aplicable esta teoría a aprendices en niveles básicos o intermedios, pero no en los niveles avanzados, una vez han alcanzado un nivel adecuado que les permite entender explicaciones en la lengua meta, cuando se trata de cuestiones gramaticales, y el uso de sinónimos, cuando se trata de nuevo léxico.

Referencias

- Abad, M. L. V. y R. Q. Bugas (2010). “The mother-tongue as a factor in language acquisition”, *LEAPS: Miriam College Faculty Research Journal*, 33, 1-11.
- Atkinson, D. (1993). “Teaching in the target language: a problem in the current orthodoxy”, *The Language Learning Journal*, 8: 1, 2-5.
- Baralo Ottonello, M. (2009). “Reflexiones sobre la adquisición de la gramática y su implicación en el aula”, *Monográficos Marco ELE*, 9, 7-18.
- Beijering, K., Ch. Gooskens, y W. Heeringa (2008). “Predicting intelligibility and perceived linguistic distance by means of the Levenshtein algorithm”. En M. Koppen y B. Botma (eds.), *Linguistics in the Netherlands 2008*, 13-24. Amsterdam: John Benjamins.

- Birdsong, D. (ed.) (1999). *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis*. Mahwah: Erlbaum.
- Bley-Vroman, R. (1989). "What is the logical problem of foreign language learning?". En S. M. Gass y J. Schachter (eds.), *Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition*, 41-68. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bloom, P. (1994). "Recent controversies in the study of language acquisition". En M. Gernsbacher (ed.), *Handbook of Psycholinguistics*, 741-779. Londres: Academic Press.
- Bouton, L. F. (2009). "The problem of equivalence in Contrastive Analysis", *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 14, 143-164.
- Brooks-Lewis, K. A. (2009). "Adult learners' perceptions of the incorporation of their L1 in foreign language teaching and learning", *Applied Linguistics*, 30: 2, 216-235.
- Brown, H. D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching*. Essex: Pearson Education.
- Butzkamm, W. (2003). "We only learn language once. The role of the mother tongue in FL classrooms: death of a dogma", *The Language Learning Journal*, 28: 1, 29-39.
- Cassany, D. (2011). "Huellas de la escritura materna en el español escrito como L2", *Zona próxima*, 15, 122-133.
- Celaya, M. L. (2008). "I study *natus* in English: lexical transfer in CLIL and regular learners". En R. Monroy y A. Sánchez (eds.), *25 Años de Lingüística Aplicada en España: Hitos y retos*, 43-49. Murcia: Editum.
- Celaya, M. L. y T. Navés (2009). "Age-related differences and associated factors in foreign language writing. Implications for L2 writing theory and school curricula". En R. Manchón (ed.), *Writing in Foreign Language Learning Contexts: Learning, Teaching and Research*, 130-155. Clevedon: Multilingual Matters.
- Corder, S. P. (1967). "The significance of learner's errors", *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5: 4, 161-170.
- Chambers, F. (1991). "Promoting the use of the target language in the classroom", *The Language Learning Journal*, 4, 27-31.
- Chambers, G. (1992). "Teaching in the target language", *The Language Learning Journal*, 6: 1, 66-67.
- Chandler, J. (2003). "The efficacy of various kinds of error correction for improvement of the accuracy and fluency of L2 student writing", *Journal of Second Language Writing*, 12, 267-296.
- Christ, T. W. y S. A. Makarani (2009). "Teachers' attitudes about teaching English in India: an embedded mixed method study", *International Journal of Multiple Research Approaches*, 3, 73-87.
- De Angelis, G. (2007). *Third or Additional Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Deller, S. y M. Rinvoluceri (2002). *Using the Mother Tongue. Making the Most of the Learner's Language*. Surrey: Delta Publishing.

- Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Fernández-Conde Rodríguez, M. (2004). "El español en Vietnam", *Cuadernos Cervantes*, 53, 28-31.
- Fries, C. C. (1945). *Teaching and Learning English as a Second Language*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- García, E., A. Giret y V. Botti (2011). "Student error analysis for meaningful learning". En I. Candel, L. Gómez, y A. López (eds.), *ICERI2011 Proceedings*, 2797-2804. Madrid: IATED.
- Gómez-González, M. A., J. L. Mackenzie y E. González Álvarez (2008). *Languages and Cultures in Contrast and Comparison*. Amsterdam: John Benjamins.
- Hyland, F. (2011). "The language learning potential of form-focused feedback on writing: students' and teachers' perceptions". En R. M. Manchón (ed.), *Learning to Write and Writing to Learn in an Additional Language*, 159-180. Amsterdam: John Benjamins.
- James, C. (1998). *Errors in Language Learning and Use: Exploring Error Analysis*. Essex: Pearson Education.
- James, C. (2005). "Contrastive analysis and the language learner: a new lease of life?". En D. J. Allerton, C. Tschichold y J. Wieser (eds.), *Linguistics, Language Teaching and Language Learning*, 1-20. Basel: Schwabe.
- Jaszczolt, K. (2011). "Contrastive Analysis". En J. Östman y J. Verschuere (eds.), *Pragmatics in Practice*, 111-117. Amsterdam: John Benjamins.
- Kaplan, R. (1990). "Writing in a multilingual/multicultural context: what's contrastive about contrastive rhetoric?", *The Writing Instructor*, 10, 7-18.
- Krashen, S. D. (1988). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. New Jersey: Prentice Hall.
- Kufner, H. L. (1962). *The Grammatical Structures of English and German*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across Cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D. y M. H. Long (1994 [1991]). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos.
- Lie, A. (2007). "Education policy and EFL curriculum in Indonesia: between the commitment to competence and the quest for higher test scores", *TEFLIN Journal*, 18: 1, 22-32.
- Lightbown, P. M. y N. Spada (2006). *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Lin, T. (2005). *La adquisición y el uso del artículo por alumnos chinos*. Tesis doctoral. Universidad Providence.

- Love, N. y U. Ansaldo (2010). "The native speaker and the mother tongue", *Language Sciences*, 32, 589-593.
- Martín Martín, J. M. (2000). *La lengua materna en el aprendizaje de una segunda lengua*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Martín Martín, J. M. (2001). "Nuevas tendencias en el uso de la L1", *Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada*, 2, 159-169.
- Martín Martín, J. M. (2004). "Sobre lo contrastivo y el conocimiento lingüístico previo en la enseñanza del español". En S. Ruhstaller y F. Lorenzo (eds.), *La competencia lingüística y comunicativa en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, 7-23. Sevilla: Universidad Pablo de Olavide / Ed. Edinumen.
- Moreno Fernández, F. (1998). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- Moulton, W. G. (1962). *The Sounds of English and German*. Chicago: University of Chicago Press.
- Moyer, A. (2004). *Age, Accent and Experience in Second Language Acquisition: an Integrated Approach to Critical Period Inquiry*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Muñoz Lahoz, C. (2002). *Aprender idiomas*. Barcelona: Paidós.
- Muñoz Lahoz, C. (ed.) (2006). *Age and the Rate of Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Muñoz Licerias, J. (comp.) (1992). *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor.
- Navés, T., I. Miralpeix y M. L. Celaya (2005). "Who transfers more... and what? Cross-linguistic influence in relation to school grade and language dominance in EFL", *International Journal of Multilingualism*, 2, 113-134.
- Nonkukhetkhong, K., R. B. Baldauf y K. Moni (2006). "Learner centeredness in teaching English as a foreign language: teachers' voices". En Thailand TESOL (ed.), *Proceedings of 26th Annual Thai TESOL International Conference: Teaching, Learning, Researching: Three Pillars of TESOL*, 1-9. Chiang Mai: Thailand TESOL.
- Nunan, D. (1999). *Second Language Teaching and Learning*. Boston: Newbury House.
- Nunan, D. (2005). "Important tasks of English education: Asia-wide and beyond", *Asia EFL Journal*, 7: 3, 5-8.
- Pan, Y. y Y. Pan (2010). "The use of L1 in the foreign language classroom", *Colombian Applied Linguistics Journal*, 12: 2, 87-96.
- Rabadán, R., B. Labrador y N. Ramón (2009). "Corpus-based contrastive analysis and translation universals. A tool for translation quality assessment English-Spanish", *Babel*, 55: 4, 303-328.
- Richards, J. C. (1971). "A non-contrastive approach to error analysis", *ELT Journal*, 25: 3, 204-219.
- Richards, J. C. (1984). "The secret life of methods", *TESOL Quarterly*, 18: 1, 7-23.
- Richards, J. C. y T. S. Rodgers (2003). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Ringbom, H. (2011). "Error analysis". En J. Östman y J. Verschueren (eds.), *Pragmatics in Practice*, 149-152. Amsterdam: John Benjamins.
- Ross, S. J. (2008). "Language testing in Asia: evolution, innovation and policy challenges", *Language Testing*, 25: 1, 5-13.
- Santos Gargallo, I. (1993). *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Madrid: Síntesis.
- Santos Rovira, J. M. (2007). "Errores en el proceso de aprendizaje de la lengua española. Un estudio sobre alumnos chinos", *Ideas: investigaciones y estudios hispánicos aplicados*, 4, 16-27.
- Santos Rovira, J. M. (2011). *La enseñanza del español en China: historia, desarrollo y situación actual*. Lugo: Axac.
- Singleton, D. y L. Ryan (2004). *Language Acquisition: the Age Factor*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Skutnabb-Kangas, T. y R. Phillipson (1989). "Mother tongue: the theoretical and sociopolitical construction of a concept". En U. Ammon (ed.), *Status and Function of Languages and Language Variety*, 450-477. Nueva York: De Gruyter.
- Stern, H. H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press.
- Stockwell, R. P. y J. D. Bowen (1965). *The Sounds of English and Spanish*. Chicago: University of Chicago Press.
- Ur, P. (1996). *A Course in Language Teaching: Practice of Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- van Lier, L. (1997). "Apply within, apply without?", *International Journal of Applied Linguistics*, 7: 1, 95-105.
- Weinreich, U. (1953). *Lenguas en contacto*. Caracas: Ediciones de la Universidad Central de Venezuela, 1974.
- Yao, J. (2006). *Aportaciones a la enseñanza del español en China a través de la lengua coloquial*. Trabajo de Máster. Universidad de Valladolid.
- Yule, G. (2010). *The Study of Language*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Zhang, Ch. (2009). "A study of age influence in L2 acquisition", *Asian Social Science*, 5, 133-137.