



**MÁSTER EN FORMACIÓN DE PROFESORES
DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA**

Edición 2018 - 2020

**Percepciones de alumnos y
profesores sobre el uso de la
lengua franca en aulas de ELE de
adolescentes plurilingües**

Lorena Romero Alarcón

TRABAJO FINAL DE MÁSTER

Dirigido por la doctora Núria Sánchez-Quintana

Septiembre de 2020

Agradecimientos

A mi esposo y mis hijos, por su paciencia, su apoyo incondicional y su comprensión durante todas las horas que pasé en mi estudio. El ánimo que me transmitieron todo este tiempo ha sido fundamental para llegar hasta aquí.

A mis compañeros de máster, en especial a mis tres fantásticos. Sin ellos la aventura no habría sido la misma. Gracias por haber sido mi válvula de escape, mi bastón de apoyo y mi fuente de información durante este trayecto.

A mi tutora, por creer siempre en mí, por su motivación constante y por haberme acompañado en esta aventura a pesar de la sobrecarga de trabajo que trajo consigo la emergencia sanitaria mundial. Sin su actitud positiva y sus buenos consejos, la elaboración de esta investigación no hubiera sido posible.

A los expertos que consulté durante las distintas fases de este proyecto, por todas las horas que me dedicaron desinteresadamente, por su escucha atenta, su sentido crítico y su interés genuino para ayudarme.

A los diferentes colegios que aceptaron participar en esta investigación, a los profesores y alumnos que me han regalado un poco de su tiempo para compartir conmigo sus percepciones y opiniones. Su generosidad ha sido clave para conducir esta investigación.

A todos, mi más sincero agradecimiento.

Resumen

El perfil del aprendiente de lenguas del siglo XXI ha migrado de monolingüe a plurilingüe, entre otras causas, producto de la globalización y de las nuevas tecnologías. A pesar de que el estudio del español en el mundo está en crecimiento, su adquisición como L3/LE2 es un área que aún no ha sido suficientemente estudiada. Esta investigación intenta suplir esa carencia y se centra en la percepción de alumnos adolescentes plurilingües y de sus profesores sobre el uso de otras lenguas en aulas multilingües de español L3/LE2 dentro de la educación reglada. A través de un cuestionario anónimo administrado en línea, participaron 249 alumnos y 10 profesores de institutos internacionales de educación secundaria (ESO y Bachillerato) cuyas lenguas de escolarización (LDE) eran el inglés o el francés. Adicionalmente, los datos se complementaron con entrevistas a profesores y alumnos, lo que permitió tener una visión holística del tema. Entre los principales hallazgos encontramos que alumnos y profesores coinciden en que la LDE actúa como principal lengua franca (LF) en aulas de español: mientras que los profesores se sirven de ella principalmente para explicar el funcionamiento de la lengua meta, los alumnos la utilizan para facilitar la comunicación. Desde el punto de vista de los interlocutores, los alumnos son quienes más recurren a la LF, sobre todo cuando interactúan con sus compañeros. Sin embargo, su uso disminuye a medida que aumenta el nivel de competencia del aprendiente en español y es más utilizada en contextos de no inmersión que en contextos de inmersión.

Palabras clave: plurilingüismo, contextos multilingües, lengua franca, lengua vehicular, ELE en la educación reglada, adquisición de terceras lenguas.

Abstract

The profile of the 21st century language learner has migrated from monolingual to multilingual, amongst other things, as a result of globalization and new technologies. Despite the fact that the study of Spanish is increasing worldwide, its acquisition as a Third Language (L3) or as a Second Foreign Language (LE2) is an area that has not yet been sufficiently studied. This research aims to fill this gap and focuses on the perception of teenage students and teachers that speak multiple languages about the use of other languages in multilingual Spanish L3 / LE2 classrooms in formal education. Using an anonymous online questionnaire, 249 students and 10 teachers from International Schools (Middle and High school) whose languages of instruction (LDE) are English or French, participated in the study. Furthermore, this data was paired with interviews made to teachers and students in order to provide a holistic view of the subject. Among the

main learnings, we found that students and teachers agree that LDE acts as the main lingua franca (LF) in Spanish classrooms and teachers use it predominantly to explain the usage of the target language while students use it to facilitate communication. From a speaker's point of view, students are the ones who use it the most, especially when interacting with their classmates. However, the use of the LF decreases as the learner's level of proficiency in Spanish increases and is more commonly used in non-immersion contexts rather than in immersion contexts.

Keywords: multilingualism, multilingual contexts, lingua franca, vehicular language, Spanish Language Acquisition in International Schools, Third Language Acquisition.

Índice

ÍNDICE DE FIGURAS	7
ÍNDICE DE TABLAS	7
0. INTRODUCCIÓN	10
1. PRECISIÓN TERMINOLÓGICA	12
2. MARCO TEÓRICO	15
2.1. El perfil del aprendiente de lenguas del siglo XXI	15
2.1.1. <i>La competencia plurilingüe</i>	17
2.1.2. <i>Bilingüismo y plurilingüismo</i>	18
2.1.3. <i>Cambio de código y translanguaging</i>	20
2.2. El rol del inglés dentro de la educación reglada	23
2.3. Aprendizaje del español en aulas de alumnos plurilingües	26
2.3.1. <i>La LF en aulas multilingües de español L3/LE2</i>	27
2.3.2. <i>El rol de la L1 en la clase de L2/LE</i>	30
3. OBJETIVOS DEL ESTUDIO	38
4. MARCO METODOLÓGICO	40
4.1. Contexto y muestra	40
4.1.1 <i>Los centros educativos</i>	40
4.1.2 <i>Los alumnos</i>	41
4.1.3 <i>Los profesores</i>	42
4.2. Tipo de investigación.....	43
4.3. Instrumentos.....	44
4.3.1. <i>Cuestionario del alumno</i>	45
4.3.2. <i>Cuestionario del profesor</i>	46
4.3.3. <i>Entrevistas</i>	47
4.4. Fases previas a la recogida de datos	48
4.5. Recogida de datos	50
4.6. Método de análisis de datos	51
4.6.1. <i>Subgrupos para el estudio de los factores de interés</i>	51
4.6.2. <i>Programa de análisis</i>	53
5. EXPOSICIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS	54
5.1. Presentación de los datos	54
5.1.1. <i>Otras lenguas usadas en clase de español</i>	54
5.1.2 <i>Uso del español y de la LF según los interlocutores</i>	56

5.1.3. Uso de la LM y de la LF por parte del profesor según la función	61
5.1.4. Usos de la LF, por parte del profesor, considerados útiles o apropiados	66
5.1.5. Efectos del uso de la LF en el aprendizaje del español	72
5.1.6. Uso de la LM y de la LF por parte del alumno según la función	77
5.1.7. Percepción del efecto en el aprendizaje de aumentar el uso del español o de la LF durante la clase de ELE	83
5.1.8. Opiniones de los profesores.....	86
5.2. Interpretación de los datos	89
5.2.1. Contexto de aprendizaje.....	92
5.2.2. Nivel de competencia	93
5.2.3. Tipo de LF empleada.....	96
6. CONCLUSIONES	98
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	101
8. ANEXOS	112
Anexo I. Cuestionario para alumnos	112
Anexo II. Cuestionario para profesores.....	124
Anexo III. Guía entrevista alumnos	131
Anexo IV. Guía entrevista profesores	132
Anexo V. Otros datos	134

Índice de figuras

Figura 1. Lenguas más habladas en el mundo: nativos vs. no nativos.	24
Figura 2. Porcentaje de residentes que hablan inglés.....	24
Figura 3. El mercado de los institutos educativos internacionales. Cifras 2000-2020.....	26
Figura 4. Estudios sobre el uso de la L1 en el aprendizaje de una L2.	31
Figura 5. Porcentaje de usos del español y de la LF dependiendo de los interlocutores (perspectivas del profesor y del alumno).....	57
Figura 6. Interlocutor que más recurre a la LF (perspectiva del profesor).....	57
Figura 7: Utilidad de contar con una LV (distribución de respuestas profesores).	86
Figura 8: Saber hacer y efecto del uso de la LM (distribución de respuestas profesores).....	87
Figura 9: Opiniones de los profesores respecto al uso de la LF.	87
Figura 10: Dominio de la L1 por parte del profesor (distribución de respuestas profesores).	88
Figura 11: Empleo de la LF por parte del profesor (distribución de respuestas profesores).....	88

Índice de tablas

Tabla 1. <i>Análisis bibliográfico: Uso de otras lenguas en el aprendizaje de una lengua extranjera.</i>	28
Tabla 2. <i>Frecuencia de uso de L1: interacciones entre alumnos (A) y profesores (P)</i>	32
Tabla 3. <i>Centros educativos participantes según el contexto y la LDE</i>	40
Tabla 4. <i>Alumnos participantes por contexto, currículo de estudio y LDE</i>	40
Tabla 5. <i>Alumnos participantes por nivel de competencia, contexto de aprendizaje y LDE</i>	42
Tabla 6. <i>Subgrupos de alumnos para el estudio de los factores de interés</i>	52
Tabla 7. <i>Alumnos participantes por país y nivel de competencia</i>	53
Tabla 8. <i>Frecuencia y porcentaje de uso de la LDE como LF en interacciones en clase de ELE por interlocutores (perspectiva del alumno)</i>	54
Tabla 9. <i>Otras LF usadas en clase de ELE, además de la LDE (perspectiva del alumno)</i>	55
Tabla 10. <i>Frecuencia de uso de la LDE como LF en clase de ELE (perspectiva del profesor)</i>	55
Tabla 11. <i>Porcentaje de uso de español por interlocutores. Resultados generales (perspectiva del alumno)</i>	58
Tabla 12. <i>Porcentaje de uso de LF por interlocutores. Resultados generales (perspectiva del alumno)</i>	59
Tabla 13. <i>Porcentaje de uso de español utilizado por interlocutores dependiendo del nivel de competencia (perspectiva del alumno)</i>	59
Tabla 14. <i>Porcentaje de uso de LF utilizado por interlocutores dependiendo del nivel de competencia (perspectiva del alumno)</i>	60
Tabla 15. <i>Porcentaje de uso de español / LF utilizado por interlocutores dependiendo del contexto de aprendizaje (perspectiva del alumno)</i>	60

Tabla 16. <i>Porcentaje de español / LF utilizado por interlocutores dependiendo de la LDE (perspectiva del alumno).</i>	61
Tabla 17. <i>Porcentaje de uso de español / LF utilizado por el profesor según la función (perspectivas del alumno y del profesor).</i>	62
Tabla 18. <i>Porcentaje de uso de español utilizado por el profesor para diferentes funciones según el nivel de competencia del alumno (perspectiva de alumno).</i>	63
Tabla 19. <i>Porcentaje de uso de LF utilizado por el profesor para diferentes funciones según el nivel de competencia del alumno (perspectiva de alumno).</i>	63
Tabla 20. <i>Porcentaje de uso de español / LF utilizado por el profesor para diferentes funciones según el contexto de aprendizaje (perspectiva del alumno).</i>	64
Tabla 21. <i>Porcentaje de uso de español / LF utilizado por el profesor para diferentes funciones según la LDE (perspectiva del alumno).</i>	65
Tabla 22. <i>Situaciones en las que se considera útil/apropiado el uso de la LF por parte del profesor (perspectivas del alumno y del profesor).</i>	66
Tabla 23. <i>Razones por las que se considera útil/apropiado que el profesor utilice la LF (perspectiva del alumno).</i>	67
Tabla 24. <i>Situaciones en las que se considera útil/apropiado el uso de la LF por parte del profesor dependiendo del nivel de competencia del alumno (perspectiva del alumno).</i>	68
Tabla 25. <i>Razones por las que se considera útil/apropiado que el profesor utilice la LF según el nivel de competencia del alumno (perspectiva del alumno).</i>	70
Tabla 26. <i>Situaciones en las que se considera útil/apropiado el uso de la LF por parte del profesor según el contexto de aprendizaje (perspectiva del alumno).</i>	71
Tabla 27. <i>Situaciones en las que se considera útil/apropiado el uso de la LF por parte del profesor según la LDE (perspectiva del alumno).</i>	72
Tabla 28. <i>Efecto del uso de la LF en el aprendizaje del español (perspectiva del alumno).</i>	73
Tabla 29. <i>Razones por las que se considera positiva o negativa la LF para el aprendizaje del español (perspectiva del alumno).</i>	73
Tabla 30. <i>Efecto del uso de la LF en el aprendizaje del español según el nivel de competencia del alumno (perspectiva del alumno).</i>	76
Tabla 31. <i>Efecto del uso de la LF en el aprendizaje del español según el contexto de aprendizaje (perspectiva del alumno).</i>	76
Tabla 32. <i>Efecto del uso de la LF en el aprendizaje del español según la LDE (perspectiva del alumno).</i>	77
Tabla 33. <i>Porcentaje de uso de español / LF utilizado por el alumno para diferentes funciones (perspectivas del alumno y del profesor).</i>	78
Tabla 34. <i>Porcentaje de uso de español utilizado por el alumno para diferentes funciones según el nivel de competencia del alumno (perspectiva del alumno).</i>	79
Tabla 35. <i>Porcentaje de uso de LF utilizado por el alumno para diferentes funciones según el nivel de competencia del alumno (perspectiva del alumno).</i>	79

Tabla 36. <i>Porcentaje de uso de español / LF utilizado por el alumno para diferentes funciones según el contexto de aprendizaje (perspectiva del alumno)</i>	81
Tabla 37. <i>Porcentaje de uso de español / LF por parte del alumno para diferentes funciones según la LDE (perspectiva del alumno)</i>	82
Tabla 38. <i>Percepción del efecto de aumentar el uso del español y de la LF en el aprendizaje del alumno (perspectiva del alumno)</i>	83
Tabla 39. <i>Percepción del efecto de aumentar el uso del español en el aprendizaje del alumno según el nivel de competencia (perspectiva del alumno)</i>	84
Tabla 40. <i>Percepción del efecto de aumentar el uso de la LF en el aprendizaje del alumno según el nivel de competencia (perspectiva del alumno)</i>	84
Tabla 41. <i>Percepción del efecto de aumentar el uso del español y de la LF en el aprendizaje del alumno según el contexto de aprendizaje (perspectiva del alumno)</i>	85
Tabla 42. <i>Percepción del efecto de aumentar el uso del español y de la LF en el aprendizaje del alumno según la LDE (perspectiva del alumno)</i>	85
Tabla 43. <i>Porcentaje de uso de español utilizado por el profesor para diferentes funciones. Resultados generales (perspectiva de alumno)</i>	134
Tabla 44. <i>Porcentaje de uso de LF utilizado por el profesor para diferentes funciones. Resultados generales (perspectiva del alumno)</i>	134
Tabla 45. <i>Porcentaje de uso de español / LF por parte del profesor para diferentes funciones. Resultados generales (perspectiva del profesor)</i>	135
Tabla 46. <i>Razones por las que se considera útil/apropiado que el profesor utilice la LF según el contexto de aprendizaje (perspectiva del alumno)</i>	135
Tabla 47. <i>Razones por las que se considera positiva o negativa la LF para el aprendizaje del español. Resultados generales (perspectiva del alumno)</i>	136
Tabla 48. <i>Razones por las que se considera positiva o negativa la LF para el aprendizaje del español según el nivel de competencia (perspectiva del alumno)</i>	136
Tabla 49. <i>Razones por las que se considera positiva o negativa la LF para el aprendizaje del español según el contexto de aprendizaje (perspectiva del alumno)</i>	137
Tabla 50. <i>Porcentaje de uso de español por parte del alumno para diferentes funciones. Resultados generales (perspectiva del alumno)</i>	137
Tabla 51. <i>Porcentaje de uso de LF por parte del alumno para diferentes funciones. Resultados generales (perspectiva del alumno)</i>	138
Tabla 52. <i>Percepción del efecto de aumentar el uso del español en el aprendizaje del alumno (perspectiva del alumno)</i>	138
Tabla 53. <i>Percepción del efecto de aumentar el uso de la LF en el aprendizaje del alumno (perspectiva del alumno)</i>	138

0. Introducción

El estudio del español como segunda lengua (L2) o lengua extranjera (LE) aumenta en el mundo y su presencia es cada vez mayor en institutos internacionales de educación secundaria, contextos en los que es común el multilingüismo y en los que la lengua de escolarización (LDE) se convierte en una lengua vehicular (LV) o lengua franca (LF). Sin embargo, desde el punto de vista investigativo nos encontramos ante un fenómeno —el uso de otras lenguas en el aprendizaje de una L2/LE— que ha sido poco estudiado y para el que los escasos estudios existentes hasta la fecha se han focalizado, en su mayoría, en estudiantes universitarios. Por ello, proponemos ampliar el conocimiento que se tiene del tema estudiando las percepciones y opiniones de alumnos y profesores sobre uso otras lenguas en el aula de español de adolescentes plurilingües, con diferentes lenguas maternas (L1). En el diseño y análisis se tendrán en cuenta elementos como, por ejemplo, el nivel de competencia de español del aprendiente, el contexto de aprendizaje (inmersión/no inmersión) y la LDE (francés o inglés), para determinar si existe algún patrón o tendencia marcado por estos factores. Por tratarse de una de las primeras aproximaciones buscamos entender, desde la perspectiva de alumnos y profesores, la presencia de la LDE y de otras lenguas en el aula de español L3/LE2, el uso que se hace de estas durante la clase, quiénes recurren a ellas, qué proporción de LF se utiliza durante la clase según el tipo de interlocutores que participen en el intercambio comunicativo y qué opiniones tienen alumnos y profesores del uso de otras lenguas durante la clase de español.

Dado que este trabajo de investigación se centra en el aprendizaje del español dentro de la educación reglada, comenzaremos haciendo algunas precisiones respecto a la terminología empleada a lo largo del informe. A continuación, se introducirá la investigación haciendo un repaso del actual estado de la cuestión. El análisis bibliográfico está constituido por 3 bloques. En el primero, nos centraremos en establecer la importancia de comprender el perfil del aprendiente de lenguas del siglo XXI y el cambio de paradigma que esto representa para la enseñanza de lenguas. Por ello, nos adentramos en algunos conceptos como bilingüismo, cambio de código, *translanguaging*, etc., que son clave y deben tomarse en cuenta a la hora de interpretar lo que ocurre en el aula.

El segundo bloque demostrará, por un lado, el auge que han ido cobrando, dentro de la educación reglada, los institutos internacionales —a nivel de ESO y Bachillerato— en los que encontramos alumnos plurilingües cuya LDE por lo general es otra distinta a la L1 del alumno. Además analizaremos las proyecciones a futuro de este tipo de

instituciones. Por otro, veremos el protagonismo que tiene el inglés como LDE preferente en institutos de educación secundaria en el mundo. Esta situación pone el foco en un colectivo cada vez más significativo en tamaño: adolescentes plurilingües, con perfiles lingüísticos variados y una LV, que corresponde a la LDE de la institución, por lo que el aprendizaje del español ocurre, al menos, como tercera lengua.

Seguidamente, en el tercer bloque se revisarán las investigaciones existentes hasta la fecha sobre el uso de otras lenguas en el aprendizaje de una L3/LE2. Dado que se trata de un área relativamente nueva, haremos también un recapitulativo de las conclusiones a las que han llegado algunos investigadores que han estudiado el rol de la L1 en el aula de L2/LE y las utilizaremos como referente de lo que ocurre en aulas monolingües para poder contrastarlo con el uso de la LF en una clase multilingüe.

Luego, tras explicitar los objetivos y los límites del estudio, se expondrá la metodología elegida y se detallarán los instrumentos para la recogida de datos. Seguidamente se describirá el contexto en el que se desarrolla la investigación y los grupos participantes. Posteriormente, se presentarán y analizarán los resultados obtenidos para exponer los aprendizajes de la investigación.

Se finalizará con las conclusiones extraídas del presente estudio, los aportes de esta investigación al área de adquisición de terceras lenguas y la identificación de posibles áreas que merecen una exploración más profunda.

1. Precisión terminológica

A Levels: Advanced Levels

Es el conjunto de títulos a los que puede obtener un alumno de Bachillerato que estudia dentro del sistema de enseñanza de Reino Unido y que sirve de referencia a las universidades en Reino Unido para evaluarlo y aceptarlo dentro de su institución.

DP: Diploma

Es un programa de 2 años (equivalente al Bachillerato español) que forma parte del programa de Bachillerato Internacional. Va dirigido a estudiantes no universitarios y es reconocido por muchas universidades a nivel mundial. Fue fundado en Suiza por la Organización de Bachillerato Internacional (IBO por sus siglas en inglés).

En términos de adquisición de lenguas, dentro del DP existen 3 niveles: *Lengua B HL (high level)*, *Lengua B SL (standard level)* y *Lengua B ab initio*. De acuerdo con la IBO, los cursos de *Lengua B (SL)* y de *Lengua B (HL)* son cursos de adquisición de idiomas para estudiantes con alguna experiencia previa la lengua meta (LM). La distinción entre *Lengua B (SL)* y *(HL)* se puede ver en la cantidad de horas de enseñanza recomendadas, el nivel de competencia que se espera que el estudiante desarrolle en habilidades receptivas, productivas e interactivas, y que los estudiantes de *Lengua B HL* deben estudiar 2 obras literarias originalmente escritas en LM. En general, el nivel en *Lengua ab initio* equivale a un nivel A2, *Lengua B SL* a un nivel B1 y *Lengua B HL* a un B2.

GCSE: General Certificate of Secondary Education

Es el certificado general de educación secundaria para el Reino Unido. Consiste en un grupo de títulos obtenidos mediante exámenes a alumnos que cursan el equivalente a 4º de la ESO en España. Se rinde para cada una de las asignaturas que se cursan.

IB: Bachillerato Internacional

L1: lengua materna o lengua nativa

Por L1, nos referimos a la lengua que representa la principal fuente de comunicación de un individuo, que suele aprender en la infancia y en la que tiene un mayor nivel de competencia. A efectos de esta investigación, al tratar con individuos bilingües o plurilingües, es posible que posean más de una L1. El término L1 se contrapone al de lengua extranjera (LE) y lengua segunda (L2).

L2: lengua segunda

Al referirnos a una lengua como L2 hacemos alusión al contexto donde se aprende la LM. En este caso, nos referimos a aquella lengua que se aprende en un país donde la LM es la lengua oficial. A lo largo de este informe, al hablar del aprendizaje del español como L2, hacemos referencia a su aprendizaje en España. Sin embargo, al encontrarnos con alumnos plurilingües, en caso de ser necesario, podremos referirnos al aprendizaje del español como L3, L4, etc., para indicar que un alumno en inmersión aprende el español como tercera, cuarta, etc., lengua.

LE: Lengua extranjera

El término LE hace referencia al aprendizaje de la LM en un contexto de no inmersión y, por tanto, se contrapone al de L2. Para efectos de los datos generados en esta investigación, el término LE corresponde al aprendizaje del español en Angola, Francia, Indonesia, Nigeria, Catar y Ucrania. En ocasiones, en el caso del aprendizaje del español se utilizará el término (LE1), LE2 (o LE3) para hacer referencia a que el aprendiente estudia el español en un país no hispanohablante como (primera), segunda (o tercera) lengua extranjera.

LF o LV: lengua franca o lengua vehicular

Tal y como recoge el DTCELE (Martín Peris et al., 2008), por LF —o LV— nos referimos a la lengua común —distinta de la LM— que comparten diferentes interlocutores y a la que pueden recurrir durante intercambios comunicativos, por tanto, el dominio de la LF (o LV) es mayor que el de la LM. En el caso de esta investigación, por centrarnos en grupos multilingües, se trata de una lengua distinta a la L1 de la mayoría de los participantes.

LDE: lengua de escolarización

Para fines de esta investigación se entiende por LDE la “expresión lingüística de los usos comunicativos que tienen que ver con la actividad de enseñanza y aprendizaje de las materias escolares” (López, 2007).

Por encontrarnos dentro de la educación reglada y por realizar la investigación en instituciones que transmiten los contenidos curriculares en una lengua distinta a la lengua del país donde se encuentran ubicados —y en muchos casos a la L1 de los alumnos—, nos referimos por LDE a la lengua principal a la que dedica la enseñanza el centro educativo, en nuestro caso: el inglés o el francés.

LM: lengua meta (TL: *target language*)

Por LM nos referimos a la lengua objeto de aprendizaje, independientemente del contexto en el que se esté adquiriendo (inmersión o no inmersión, formal o natural). Por tanto, se opone al contexto de L1.

MYP: *Middle Year Program*

MYP es el programa del IB que va desde grado 7 (*year 8*) hasta grado 10 (*year 11*) y corresponde a la Educación Superior Obligatoria (ESO) en el sistema español. La adquisición de una L2/LE es un componente obligatorio del MYP en cada año del programa. Las instituciones deben proporcionar un aprendizaje de idiomas sostenido en al menos 2 idiomas por cada año del MYP. En general, los niveles de competencia de los colegios que siguen este programa se identifican en 6 fases y sus equivalencias con los establecidos por el Marco Común Europeo de Referencia son: Fase 1 = Pre A1; Fase 2 = A1; Fase 3 = A2; Fase 4 = B1; Fase 5 = B2 y Fase 6 = C1/C2.

PSAT: *Preliminary Scholastic Aptitude Test*

Es un examen de práctica al SAT que puede cursarse durante los niveles de ESO como preparación y práctica para alumnos que piensan estudiar en universidades de EE. UU.

RL: repertorio lingüístico

También denominado repertorio verbal, es la compilación de todos los conocimientos — en una o más lenguas— que tiene una persona. Este concepto parte de la sociolingüística y su aplicación a la didáctica de lenguas hace referencia a todos los recursos con los que cuenta un aprendiente de lengua para comunicarse dentro y fuera del aula: tanto en la LM como en el resto de las lenguas que conoce, independientemente del grado de dominio que tenga en cada una (Martín Peris et al., 2008).

SAT: *Scholastic Aptitude Test*

Es un examen imprescindible requerido por la mayoría de las universidades de EE. UU. y que estas utilizan para evaluar a los candidatos que participan en su proceso de selección. Se trata de un examen tipo test, administrado por el *College Board* y que pretende medir la preparación de un alumno de Bachillerato con respecto a la universidad.

2. Marco teórico

2.1. El perfil del aprendiente de lenguas del siglo XXI

A través de la socialización los individuos se apropian de recursos verbales que incluyen en su repertorio comunicativo de manera consciente o inconsciente. En la actualidad, el crecimiento de la educación en la que cohabitan más de una LDE (que discutiremos en la sección 2.2), la globalización, la migración contemporánea y el acceso a las nuevas tecnologías son factores, entre otros muchos, que exponen constantemente al individuo a recursos verbales que pasan a formar parte de sus conocimientos lingüísticos y que, por tanto, influyen en lo que diferentes autores definen como la “identidad lingüística del hablante” —*speaker identity* (Norton, 2000; Rampton, 2005; Block, 2007; De Fina, 2007 citados en Hall y Cook, 2012)—.

De este modo, los individuos somos, en mayor o menor grado, plurilingües (Nussbaum, 2016). Además, como señala Lüdi (1991, citado en Nussbaum, 1991) “un aprendiz de lengua extranjera es un bilingüe inestable o un individuo que camina hacia el bilingüismo”, pues al llegar al aula cuenta con un repertorio lingüístico (RL) formado por todas las lenguas que conoce, incluida su L1.

En este sentido, Massats, Nussbaum y Unamuno (2007) señalan que, por ejemplo, en niveles iniciales o intermedios de aprendizaje de una lengua, los alumnos se sirven de todos los recursos lingüísticos de los que disponen para llevar a cabo las tareas que se les plantean en el aula, sin importar si se trata de formas híbridas o de alternancias de lenguas. Por su parte, aprendientes con niveles de competencia más avanzados recurren a reformulaciones y perífrasis con la finalidad de cubrir cualquier carencia que puedan llegar a tener en la LM. Así, cada uno va utilizando los recursos de los que dispone a medida que avanza sus conocimientos en la LM. Nussbaum afirma que la persona plurilingüe “posee una competencia original y creativa que le permite no solo elegir los recursos adecuados para cada situación, sino también buscar recursos —a veces híbridos, procedentes de sistemas lingüísticos diferentes, a veces alternando lenguas— para comunicar de manera eficiente” (2016, p. 132).

El Marco Común Europeo de Referencia (en adelante MCER) hace eco de este fenómeno al fomentar el enfoque plurilingüe dentro del marco de enseñanza de lenguas. No obstante, aunque la tendencia indica que cada vez son más los investigadores que reconocen la utilidad de la L1 como herramienta en el aula de una L2 (Cook, 2001; Hall y Cook, 2012), algunos autores afirman que en la actualidad el monolingüismo sigue siendo el punto de partida del proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación (Martín

Rojo y Mijares, 2007, citado en Gómez, 2012), es decir, la LM se enseña de manera aislada, sin el apoyo de otras lenguas. En este sentido, muchos consideran que la educación monolingüe no encaja más en un mundo globalizado (García y Sylvan, 2011; Hall y Cook, 2012) pues consideran que la L1 es “a child’s strongest ally and can be systematically used to great effect” (Butzkamm y Caldwell, 2009, p. 24) y que los principios que rigen la enseñanza de lenguas en la actualidad deben adaptarse, tal y como indica el MCER, al nuevo perfil del aprendiente, sacando provecho de todos los conocimientos que este tiene (Consejo de Europa, 2002).

Autores como Hall y Cook (2012, 2013) señalan que algunas de las causas de la enseñanza monolingüe tienen relación con que en ocasiones los profesores no conocen la L1 de los alumnos, especialmente cuando trabajan con grupos multilingües de alumnos con diferentes L1. También señalan el posible interés de las editoriales por mantener una misma versión de materiales comercializable en diferentes países.

Vivimos en un mundo multilingüe en el que la globalización, la facilidad de movimiento de las personas, el acceso a las nuevas tecnologías, la disponibilidad de comunicación en diferentes medios y lenguas, hacen que hasta los aprendientes que se consideran “monolingües” cuenten en su haber con conocimientos de otras lenguas distintas a su L1. Por ejemplo, a nivel mundial, el número de hablantes de inglés no nativos es significativamente mayor que el de los nativos (Eberhard, Simons y Fennia, 2020), es decir, es una lengua global común, por lo que es frecuente encontrar en las aulas aprendientes que además de su L1 poseen ciertos conocimientos de inglés (Crystal, 2003 citado en Hall y Cook, 2012). Por ello, entre otras cosas, el perfil lingüístico del aprendiente de lenguas del siglo XXI ha dejado de ser monolingüe y en las aulas encontramos una comunidad de usuarios plurilingües.

Otro punto relevante que los profesores han de tomar en cuenta es que la práctica docente en el aula —monolingüe o plurilingüe— puede repercutir en la identidad lingüística del alumno —percepción personal de quién es y quién quiere ser (Hall y Cook, 2012)— y, por ende, en su capacidad de desenvolverse como agente social en un mundo que es claramente multilingüe y complejo. Nos referimos con ello a que la política del aula respecto a aceptar o no el uso de otras lenguas podría llegar a afectar su competencia comunicativa fuera del aula.

En consecuencia, es imperativo fomentar en los aprendientes la capacidad de comunicarse eficientemente haciendo uso de todo su RL y, para ello, es necesario que ocurra un cambio de paradigma no solo a nivel teórico sino también práctico a la hora de enseñar una nueva lengua.

2.1.1. La competencia plurilingüe

El concepto de competencia plurilingüe es muy reciente y aparece por primera vez en el contexto educativo a finales del siglo pasado. Se refiere a la habilidad que tiene un usuario —como agente social (Consejo de Europa, 2002)— de mezclar y combinar diferentes recursos lingüísticos obtenidos a través de varios medios para llegar a comunicarse, bien sea de forma oral o escrita. Tal y como recoge el MCER en el *Companion Volume* (Council of Europe, 2018), la competencia plurilingüe, entre otras cosas, permite a una persona hacer uso de varias lenguas en un mismo acto comunicativo; expresarse en una lengua y comprender lo que otra persona dice en otra; emplear todos los conocimientos que tiene en diferentes lenguas para comprender un texto; servir de mediador entre personas que no tienen una lengua común; etc.

Por lo tanto, se trata de un proceso complejo porque es, entre otras cosas: multidireccional, multidimensional, transitorio y asimétrico. En primer lugar, es multidireccional porque cada nuevo aprendizaje influye en todo el RL del individuo, dado que los conocimientos de cada lengua no se almacenan de forma aislada. También, es multidimensional porque puede ocurrir en diferentes aspectos y usos de la lengua como por ejemplo, la pronunciación, el vocabulario, la sintaxis, etc. Además, es transitorio porque cambia a medida que el individuo se expone a nuevos estímulos lingüísticos y los incorpora a su RL. Finalmente, decimos que es asimétrico porque no requiere de un dominio absoluto en todas las actividades comunicativas de la lengua, es decir, un hablante puede no tener el mismo grado de competencia al oral que al escrito en una misma lengua.

Así pues, al hacer uso de la competencia plurilingüe, cada persona utiliza de forma particular sus destrezas y conocimientos generales y lingüísticos que son más que “la simple adición de competencias monolingües y que permiten combinaciones y alternancias de distinto tipo. Por ejemplo, es posible cambiar de código durante el mensaje, o recurrir a formas bilingües de habla”. (Consejo de Europa, 2002, p. 132). De este modo, el hablante no solo pone de manifiesto sus conocimientos lingüísticos, sino que también hace uso de su la competencia existencial —saber ser— para comunicarse de manera eficaz.

Además del concepto de competencia plurilingüe, encontramos otras nociones relevantes y cada vez más significativas que caracterizan al nuevo aprendiente de lenguas, al uso que este hace de su RL y al entorno donde se desenvuelve. En la siguiente sección recogemos algunas de ellas.

2.1.2. Bilingüismo y plurilingüismo

Tal y como recoge el Diccionario de términos clave de ELE (en adelante DTCELE, Martín Peris et al., 2008), el plurilingüismo es la coexistencia de al menos un par de lenguas en el RL de una persona. Específicamente, cuando los conocimientos lingüísticos que un hablante ha adquirido mediante su exposición a diferentes culturas a lo largo de su vida se limitan a solo dos lenguas, hablamos de bilingüismo. Se trata de un fenómeno dinámico y complejo en el que ambas lenguas se influyen entre sí, impactando la competencia comunicativa de cada individuo de manera única. Por ello, algunos autores coinciden en que existen tantos tipos de bilingüismo como hablantes bilingües (Abdelilah-Bauer, 2007; Aparicio, 2009).

La noción de bilingüismo, desde un punto de vista individual, abarca un amplio espectro que va desde opiniones muy estrictas y puristas hasta otras más flexibles que dependen de la perspectiva que se emplee para definirlo. Por un lado, algunos lo consideran como el dominio y uso alternado de un par de lenguas a nivel de nativo (Bloomfield, 1935 citado en Abdelilah-Bauer, 2007, p. 24). Por otro, hay quienes otorgan la categoría de bilingüe a todo aquel que tenga algún conocimiento de una L2. Si nos decantamos por la definición menos estricta, es posible pensar en el bilingüismo como un *continuum* en el que el aprendiente va moviéndose a medida que aumenta y desarrolla su competencia comunicativa en ambas lenguas (*bilingüismo fluido, poco fluido e incipiente*) (Martín Peris et al., 2008). En cualquier caso, el bilingüismo equilibrado es inusual, pues dentro de una sociedad monolingüe es improbable que un hablante bilingüe pueda utilizar ambas lenguas indistintamente, de modo que el uso de una u otra tendrá relación con un entorno específico: casa, escuela o trabajo, amigos, etc. (Abdelilah-Bauer, 2007).

Por ejemplo, una persona bilingüe puede haber estado expuesta a la L1 y la L2 paralelamente desde los primeros años —*bilingüismo infantil simultáneo*— (Martín Peris et al., 2008) o haber aprendido la L1 en casa y la L2 más adelante en el colegio —*bilingüismo secuencial*— (id. Ibid.). En ambos casos podemos considerar a estos hablantes como *bilingües tempranos* —*early bilingual*— (Cenoz, 2003). Sin embargo, el aprendizaje de la L2 puede haber ocurrido en la edad adulta.

Al margen de *cuándo* se haya producido el aprendizaje de la L1 y la L2, Cenoz incluye otra clasificación que toma en cuenta *dónde* ocurre el aprendizaje. Así, define como *bilingües activos* —*active bilingual*— a aquellas personas que emplean ambas lenguas en su día a día. Por ejemplo, utilizan una lengua en su entorno familiar y otra en el contexto educativo o de trabajo. No obstante, si el aprendizaje de la L2 ocurre en

contexto de no inmersión, es decir, la lengua objeto de aprendizaje es distinta a la lengua del país donde reside el aprendiente, el término que emplea es el de *usuario de lenguas extranjeras* —*foreign language user*— (id. Ibid.).

Si el acento se pone en el *cuánto*, el bilingüismo estará siendo definido por el grado de dominio que se tiene de ambas lenguas. En esta ocasión, hablaríamos de *bilingüismo balanceado* y *dominante* (Bermúdez y Fandiño, 2012, p. 109). Existen también otros términos a los que otros autores han recurrido para hacer referencia al bilingüismo. Entre ellos encontramos: bilingüismo coordinado, compuesto y subordinado; bilingüismo completo e incompleto; bilingüismo aditivo y sustractivo, etc. (id. Ibid.). Así pues, queda establecido que la definición de bilingüismo es compleja y dependerá del enfoque que se tome a la hora de analizarlo.

La diferencia entre un hablante monolingüe y otro bilingüe, está en la competencia comunicativa (Abdelilah-Bauer, 2007), porque aunque ambos harán uso de todo su RL para comunicarse, el RL del primero lo constituye una sola lengua, mientras que el RL del segundo lo conforman la suma de ambas lenguas. Esta situación ofrece una ventaja al hablante bilingüe, pues tiene acceso a un mayor número de posibilidades para comunicarse: utilizar una lengua, la otra, o ambas y su elección dependerá de la situación comunicativa a la que se enfrente: de su interlocutor, del tema que trate, del medio a través del cual se comunique, etc.

Si consideramos el aula de ELE como un microcosmos en el que se produce una situación social particular podríamos hablar de diglosia¹ en su sentido más amplio (Chávez, 2003, citado en Suby y Asención, 2009, p. 594). Así, desde este punto de vista, es posible establecer en el aula una relación entre bilingüismo y diglosia siguiendo la relación establecida por Fishman (1972): el bilingüismo es propio del individuo, de su perfil lingüístico y la diglosia es una característica de la sociedad, en este caso el aula, a pesar de que en ella se produce una situación asimétrica pues alumnos y profesores no tienen el mismo nivel de competencia en la LM.

Sin embargo, cuando los programas educativos se empeñan en enseñar lenguas desde una perspectiva monolingüe, entendiendo el bilingüismo como la capacidad de manejar ambas lenguas de manera independiente —*two solitudes* (Cummins, 2008)—, se borra toda posibilidad de diglosia en el aula y se frustra la potenciación de la competencia plurilingüe del aprendiente.

¹ El término de diglosia, acuñado por Ferguson en 1959, se refiere a “una situación social en la que una comunidad de habla utiliza dos variedades de una lengua (diglosia en sentido estricto) o dos lenguas distintas (diglosia en sentido amplio) en ámbitos y para funciones sociales diferentes” (Martín Peris et al., 2008).

Desde el punto de vista de la adquisición de otras lenguas, el bilingüismo juega un rol determinante, pues influye desde el punto de vista cognitivo, metalingüístico y en las habilidades de comunicación (Cenoz, 2003). Dependiendo de las variables que determinan el contexto en el que se estudia el fenómeno del aprendizaje de una L3/LE2 los resultados son más o menos concluyentes. Poniendo el foco en el grupo que nos interesa —adolescentes plurilingües dentro de la educación reglada— la bibliografía consultada arroja evidencias de que los aprendientes bilingües aventajan a los monolingües en el aprendizaje de otras lenguas (id. Ibid.).

El lugar donde ocurre el intercambio comunicativo, los interlocutores que participen en él y el tema que se trate, influyen en la selección que haga un hablante bilingüe de su RL. En este sentido, Palou y Sánchez-Quintana (2012) reportaron que en contextos multilingües dentro de la educación reglada, los alumnos “hacen alusión al aula y al patio como dos espacios diferenciados en el uso lingüístico” (p. 284). Así, se da prioridad a la LDE dentro del aula, pero fuera de ella la elección dependerá del interlocutor con el que se socialice. Por su parte, las observaciones de clase realizadas por Muñoz (2005) en un contexto de inmersión dan cuenta de cómo, en un aula de español L2 en la que el profesor utiliza mayoritariamente el español se observa el uso de la L1 entre alumnos, en conversaciones íntimas y si el tema que se trata dista de lo académico.

En la misma línea, el estudio realizado por Gómez (2012) en una escuela luxemburguesa, demuestra cómo los hablantes plurilingües hacen un uso inconsciente del RL de acuerdo con el contexto en el que se encuentran: un niño, al no poder responderle en español a su interlocutor —un investigador que realiza un estudio en un aula de primaria—, le habla en luxemburgués aunque el investigador no conoce esta lengua, pero como el niño se encuentra dentro del aula, lo asocia con un profesor y al ser el luxemburgués la lengua mayormente utilizada dentro del aula, el niño hace uso de ella. Estas observaciones van en línea con el uso natural de las lenguas que hace el hablante —*natural language behaviour* (Stern, 1992 citado en Hall y Cook, 2012)— y con el concepto de *translanguaging* que pasaremos a definir a continuación.

2.1.3. Cambio de código y *translanguaging*

Tal y como hemos venido mencionando, a nuestro RL se van incorporando día a día unidades lingüísticas que provienen de múltiples lenguas porque estamos expuestos a ellas a través de diferentes fuentes de *input*. Este fenómeno de transferencia ocurre dentro y fuera del aula y es característico en personas plurilingües cuando integran varias lenguas en un mismo intercambio comunicativo.

Desde la perspectiva de Cummins (2007), en aulas multilingües en las que concurren alumnos plurilingües, existe una interdependencia entre lenguas y cuando el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación es exonerado de seguir un enfoque monolingüe, se abren nuevas oportunidades a través de estrategias planteadas desde un enfoque plurilingüe. Dichas estrategias tienen su fundamento en principios que se basan en la psicología cognitiva que, por un lado, establece la utilidad de utilizar los conocimientos previos para la adquisición de nuevos conocimientos y, por otro, resalta la interdependencia que existe entre las distintas lenguas que se aprenden y de habilidades que son extrapolables de una lengua a otra, como por ejemplo, las relativas a la lecto-escritura (Cummins, 2008). Así pues, cuando profesores y alumnos hacen uso de las lenguas que conocen y se emplea durante la clase de L3/LE2 una pedagogía flexible en cuanto al uso de otras lenguas distintas a la LM, se reconoce la importancia de la transferencia (id. Ibid.) entre lenguas y se establece una enseñanza basada en el *translanguaging* (Creese y Blackledge, 2010).

El término *translanguaging* proviene del galés *trawsieithu* y fue acuñado a finales del siglo pasado por Cen Williams para referirse, en contextos educativos multilingües, al uso sistemático de más de una lengua en una clase. Para Lasagabaster y García (2014) se trata, por un lado, de una estrategia pedagógica “que aboga por el uso dinámico e integrado de las lenguas del estudiante bilingüe, de manera que se cree un espacio en el que la incorporación de las dos lenguas de los estudiantes sea visto como algo natural y el profesorado lo acepte como una práctica pedagógica legítima” (p. 1) y, por otro, de un proceso que permite al hablante bilingüe hacer uso de sus conocimientos del mundo y de todo su RL para crear significado (García, 2009; Lasagabaster y García, 2014). También, Conteh (2018) reconoce la importancia de *translanguaging* a la hora de construir relaciones con los aprendientes.

Por su parte, el cambio de código se refiere a la alternancia de lenguas en un intercambio comunicativo (Li, 2018). Se trata de un concepto lingüístico que ha sido utilizado por décadas y que se ha estudiado ampliamente desde perspectivas distintas, por lo que se encuentra arraigado dentro de la comunidad de investigadores.

A simple vista, ambos términos podrían utilizarse indistintamente ya que *translanguaging* puede ser considerado como un cambio de código llevado a cabo por hablantes bilingües o plurilingües, pero de acuerdo con Li, cambio de código y *translanguaging* “are two very different theoretical and analytical concepts, coming from very different origins” (2018).

En muchas ocasiones, los hablantes plurilingües no son conscientes de que realizan estos cambios de código o la razón por la que los realizan (Then y Ting, 2011). Tal y como señala Levine “speakers in interaction regularly alternate between their languages, mix their languages, play with their languages, for different discursive and conversational purposes, and in a range of social contexts” (Myers-Scotton, 1995; Liebscher y Dailey-O’Cain, 2004; Garafanga, 2007; citados en Levine, 2012, p. 3).

Para García y Sylvan (2011) es por ello por lo que las conceptualizaciones empleadas en esta época deben evolucionar adecuándose a los nuevos perfiles de los aprendientes en el aula y, en este sentido, términos como *translanguaging* se ajustan mejor para definir el uso que hacen hablantes plurilingües de su RL. Dentro del aula, los estudiantes bilingües recurren al cambio de código y a las traducciones de forma propia para llegar a interpretar el mundo y poder comunicarse. Se trata de prácticas discursivas complejas de las que se sirven para realizar diferentes tareas como leer, escribir, tomar notas y participar en discusiones de clase, etc.

A efectos de esta investigación, por encontrarnos interesados en un contexto donde los participantes son mayoritariamente bilingües o plurilingües —*balanceados* (Bermúdez y Fandiño, 2012)— aprendiendo español al menos como L3/LE2, hemos querido hacer la distinción entre ambos conceptos. No obstante, durante el análisis bibliográfico utilizaremos estas nociones según la terminología empleada por los diferentes investigadores que citamos a lo largo de este estudio.

Tal y como hemos señalado hasta ahora, un hablante plurilingüe se sirve de todos sus conocimientos lingüísticos para comunicarse, pues estos no se encuentran almacenados en compartimentos estancos (Consejo de Europa, 2002). Por ello, dependiendo de la situación comunicativa (interlocutor, tema, contexto, etc.) un hablante se comunicará en una lengua, en otra o en ambas, en un mismo turno o en turnos de habla consecutivos (Jingxia, 2008). Cuando el hablante alterna entre varias lenguas, nos referimos a un cambio de código. Sin embargo, hay casos específicos donde puede haber más de una lengua involucrada, sin que esta alternancia llegue a considerarse un cambio de código. Por ejemplo, cuando el discurso es mayoritariamente monolingüe y se incorpora un término de otra lengua —*préstamo lingüístico*— o cuando ocurre una mezcla involuntaria entre términos, producto de una carencia lingüística por parte del hablante —*code mixing*— (Martín Peris et al., 2008).

El cambio de código suele observarse en las clases de lengua y su uso puede provenir tanto por parte del alumno como del profesor. Tal y como discutiremos en el apartado 2.3, muchos autores consideran que el cambio de código favorece a la adquisición de

una L2, ofreciendo un puente desde lo conocido —la L1—, hasta lo desconocido —la LM— (Jingxia, 2008), pues ofrece a los aprendientes un punto de referencia (Coste, 1997 y Macaro, 2001, citados en Suby y Asención, 2009, p. 594).

El cambio de código ha sido analizado desde la psicolingüística y la sociolingüística, pues en ocasiones es un fenómeno propio del individuo y, en otros, de la comunidad de habla. Tomemos como ejemplo un grupo de alumnos adolescentes de distintas nacionalidades —con perfiles lingüísticos diversos—, que estudian en un instituto de enseñanza internacional: comparten la LDE de la institución y estudian, además, una L3/LE2. Estaríamos, por tanto, en un contexto donde los alumnos son bilingües o plurilingües (con diferentes L1 y al menos una LV: la LDE). En este contexto, las interacciones orales entre los alumnos están supeditadas tanto por el propio perfil lingüístico del alumno como por el entorno donde se produce la interacción, por ser el aula un *microcosmos* social (Tuson, 1995).

El análisis bibliográfico ha demostrado que el cambio de código ha sido ampliamente estudiado desde finales del siglo pasado y desde el punto de vista del inglés como lengua extranjera (Wing, 1980; Duff y Polio, 1990; Macaro, 2001; Levine, 2003; Jingxia, 2008; Then y Ting, 2011), pero recientemente investigado y en menos ocasiones desde el punto de vista del español (Suby y Asención, 2009; Carlsson, 2010; Galindo, 2012).

2.2. El rol del inglés dentro de la educación reglada

Según el centro de investigación de lenguas *Ethnologue*, en 2020 el pódium de las lenguas con mayor número de hablantes nativos en el mundo lo ocupan el chino mandarín (918 millones), el español (460 millones) y el inglés (379 millones). Sin embargo, al incluir a los hablantes no nativos (763 millones), el inglés alcanza la primera posición (Eberhard, Simons y Fennia, 2020). Esto confirma su rol predominante como LF a nivel mundial. La Figura 1 muestra el número de hablantes nativos y no nativos de las lenguas más habladas en el mundo y exhibe de forma gráfica la relevancia del inglés al tener significativamente más hablantes no nativos que nativos.

Languages with the most speakers

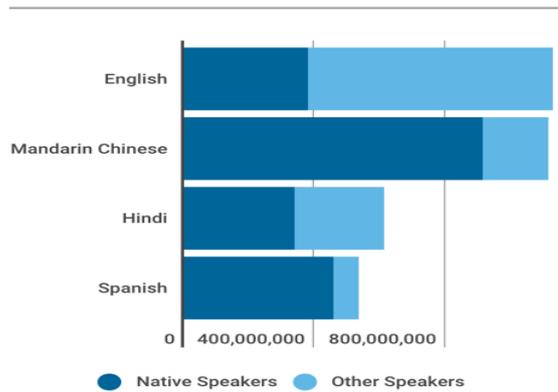


Figura 1. Lenguas más habladas en el mundo: nativos vs. no nativos.
Fuente: Ethnologue: Languages of the World (Eberhard, Simons y Fennia, 2020).

Otro hecho interesante es la distribución en el mundo del inglés vs. el chino mandarín. La Figura 2 muestra el porcentaje de residentes que hablan inglés en el mundo demostrando su presencia, en mayor o menor grado, en todos los continentes. En contraste, el chino mandarín, se concentra en Asia y, de acuerdo con *Ethnologue*, su presencia se centraliza en 29 países en el mundo, mientras que el inglés está presente en 146 (id. Ibid.).

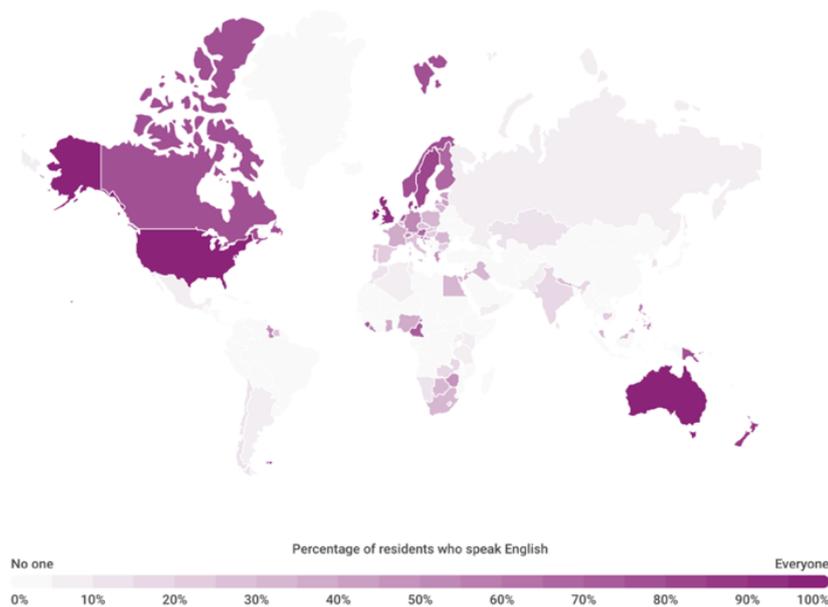


Figura 2. Porcentaje de residentes que hablan inglés.
Fuente: Ethnologue: Languages of the World (Eberhard, Simons y Fennia, 2020).

Dentro de los objetivos de política lingüística establecidos por el Consejo de Europa y que recoge el MCER, se encuentra el “satisfacer las necesidades de una Europa multilingüe y multicultural desarrollando considerablemente la habilidad de los europeos

para comunicarse entre sí superando las barreras lingüísticas y culturales” (Consejo de Europa, 2002, p.3). Así, se reconoce la importancia de fomentar el aprendizaje de más de una LE en la escuela (Id. Ibid.; García y Otheguy, 2019). Este tipo de esfuerzo es prueba de que la Unión Europea se reconoce multilingüe y busca que sus ciudadanos sean plurilingües.

España, siguiendo los lineamientos del Consejo de Europa (2002), ha apostado por incluir el estudio de una LE desde los 6 años. De acuerdo con la publicación anual elaborada por la Subdirección de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional², en el curso escolar 2017-2018, el 100 % de los alumnos de ESO y más del 96 % de los alumnos de Bachillerato cursaron una LE. Específicamente, en dicho informe se señala que el inglés fue la LE más estudiada en España, pues más de 95 % de los alumnos la cursaron como LE1, mientras que menos de 2 % eligieron el francés como LE1 (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019). Por su parte, 36,9 % de los alumnos de ESO y 21,7 % de los alumnos de Bachillerato estudiaron el francés como LE2 (id. Ibid.). Otro ejemplo del protagonismo del inglés se observa en campañas como *El alemán, lengua de ideas* lanzada por el Ministerio Federal de Relaciones Exteriores de Alemania, cuyo objetivo era promocionar la elección del alemán como LE3 o LE4, pues asumía que el inglés era elegido como LE2 (Romero, 2015). Estos datos ilustran la relevancia del aprendizaje de otras lenguas en la educación reglada en Europa y el rol protagónico del inglés como LE preferente.

La educación bilingüe, tal y como la entiende Cummins (2008), consiste en la utilización de más de una LDE dentro del recorrido escolar de un aprendiente. En cuanto al porcentaje de experiencias educativas bilingües³ en España, es decir, aquellas en las que se utilizan lenguas extranjeras como LDE, el 28,4 % de los alumnos de ESO a nivel nacional tuvo acceso a ellas durante el período lectivo 2017-2018 (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019).

Hoy en día, la demanda por una educación que incluya el inglés como una de las LDE, desde preescolar hasta bachillerato (K-12), ha ido incrementando de manera significativa a nivel mundial. De acuerdo con los datos publicados en 2020 por el *ISC Research*⁴

² Esta publicación cubre el período 2017-2018 y tiene por objeto ofrecer los datos estimados al inicio del curso escolar sobre las principales variables del sistema educativo español, al igual que otras informaciones estadísticas de la educación.

³ El término “experiencia educativa bilingüe” hace referencia a: 1) el aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera (23,8 %); 2) la utilización de la LE como lengua de enseñanza para al menos una asignatura diferente a la propia LE (3,4 %); 3) las experiencias ofrecidas por centros educativos internacionales (1,2 %).

⁴ ISC es una organización que analiza el mercado educativo internacional desde 1994.

(citado en Merriman, 2020), actualmente existen 11.500 institutos educativos internacionales en el mundo que incluyen el inglés como LDE, lo que representa un aumento de más del 400 % desde el año 2000. Asimismo, el número de alumnos se ha sextuplicado, sobrepasando los 5,5 millones. China encabeza la lista de países con mayor cantidad de institutos educativos internacionales (960), seguido por India (726), Emiratos Árabes Unidos (680), Pakistán (544), Indonesia (368), Nigeria (319), Japón (301), Italia (300), España (288) y Malasia (287).

La Figura 3 resume el crecimiento que han tenido los institutos educativos internacionales en las últimas décadas y hace una proyección a futuro demostrando el interés general del alumnado por aprender inglés y consolidando la importancia del inglés como LF en el escenario mundial.

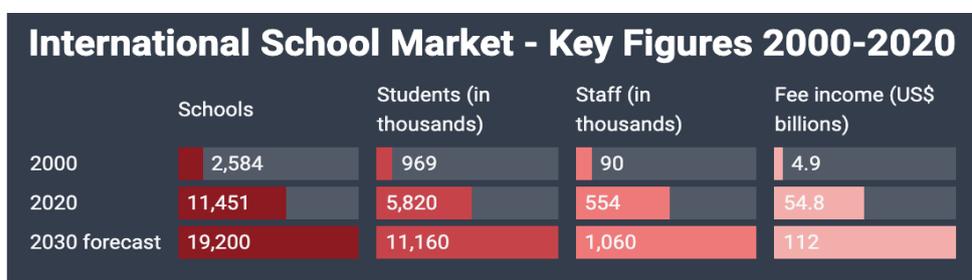


Figura 3. El mercado de los institutos educativos internacionales. Cifras 2000-2020. Fuente: ISC Research (citado en Merriman, 2020).

Centrándonos en la educación media (ESO y Bachillerato), los institutos que proporcionan una educación extranjera con LDE inglés no siguen necesariamente un mismo currículo. Entre los principales encontramos: el sistema británico —GCSE, A-Levels—, el americano —PSAT, SAT’s—, el bachillerato internacional (IB por sus siglas en inglés) —MYP, DP— y AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras). En la sección 1 se ha hecho un repaso de los diferentes sistemas educativos. Sin embargo, lo que nos incumbe es que en muchas ocasiones, independientemente del currículo que se siga, el inglés es la L2 del aprendiente, lo que deja el aprendizaje del español como L3/LE2 o L4/LE3.

2.3. Aprendizaje del español en aulas de alumnos plurilingües

Tanto el Instituto Cervantes (2019) en su publicación *El español: una lengua viva*, como el Ministerio de Educación y Formación Profesional (2018) en su documento *El mundo estudia español* coinciden en que el español es segunda lengua con más hablantes nativos en el mundo, en la actualidad 7,6 % de la población mundial es hispanohablante y casi 22 millones de alumnos estudian español como lengua extranjera (ELE).

En el III Congreso del Español en Castilla y León, el Dr. José María Izquierdo (miembro de la Asociación Noruega de Profesores de Español, FIAPE) ponía el acento en la importancia que ha ido cobrando el español como LE en los sistemas de enseñanza reglada —en contextos de no inmersión— al posicionarse como LE2 o LE3 a nivel mundial (Izquierdo, 2013). Igualmente, basado en un estudio con profesores universitarios, de institutos y de academias de lenguas (en contexto de no inmersión) Gutiérrez (2013) plantea la necesidad de establecer un nuevo paradigma de enseñanza para el español como LE2 dado el papel protagónico del inglés a nivel mundial y el aumento de la frecuencia con que encontramos en el aula alumnos que poseen además de su L1 conocimientos de otras lenguas en mayor o menor grado. De su estudio puede apreciarse que tan solo 5 % estudian español como LE1, mientras que 57 % lo hacen como LE2 y 38 % como LE3.

Pero la importancia del español dentro de la educación reglada no se limita a contextos internacionales. A título de ejemplo, de acuerdo con la Organización de Bachillerato Internacional⁵ (IBO por sus siglas en inglés) actualmente España cuenta con 68 colegios que siguen el currículo de IB en 1º y 2º de Bachillerato (Diploma). De ellos, el 50% ofrece español como lengua de adquisición (es decir, para no nativos), lo que confirma nuevamente el interés de adolescentes bilingües por aprender español como L3 o L4 incluso en contextos de inmersión.

2.3.1. La LF en aulas multilingües de español L3/LE2

Tal y como hemos mencionado anteriormente, el perfil del estudiante de lenguas ha cambiado recientemente y ha pasado de ser monolingüe a plurilingüe, entre otras cosas, producto de la globalización y las nuevas tecnologías. Además, el inglés ocupa un lugar determinante en el mundo, por lo que es cada vez más hablado y el español va ganando más relevancia como L3 o LE2, incluso dentro de la educación reglada.

Dentro del contexto de institutos educativos internacionales, la LDE de la institución — que en muchas ocasiones no corresponde con la L1 de la mayoría de los aprendientes, pero en la que estos han desarrollado un alto nivel de competencia—, se convierte en una LV —o LF— disponible en las clases de L3/LE2, ya que representa una lengua común entre los diferentes interlocutores.

⁵ *International Baccalaureate Organization*: <https://www.ibo.org/es/>

Con todo ello en mente, al clasificar las investigaciones relacionadas con el aprendizaje de lenguas (como L2/LE, L3/LE2) a las que hemos tenido acceso⁶ (ver Tabla 1) no es de extrañar que: 1) encontremos más investigaciones realizadas desde una perspectiva monolingüe; 2) dentro de los estudios centrados en la adquisición de una L2/LE, el inglés sea la lengua más estudiada; 3) dentro de los estudios de adquisición de una L3/LE2, el español tenga un rol significativo y 4) que el inglés sea la LF por excelencia al estudiar español como L3/LE2 en contextos multilingües, donde hay muchas L1 diferentes en el aula. Sin embargo, al adentrarnos en cada uno de ellos encontramos que se trata de un área de estudio con mucho potencial.

Tabla 1. *Análisis bibliográfico: Uso de otras lenguas en el aprendizaje de una lengua extranjera.*

	L1/L2 o LE	LF/L3 o LE2
inglés/español		Ife, 2007 Palikuća y Novelliere, 2012 Gutiérrez, 2013 Boillos, 2014 Lengeling y Montes, 2015 Mañé, 2019
inglés/(otra)	Duff y Polio, 1990 (LE: 13 lenguas distintas) Levine, 2003 (LE: francés, alemán o español)	
(otra)/español	Carlsson, 2010 (L1: sueco) Galindo, 2012 (L1: varias) Yonekawa, 2018 (L1: japonés)	Gómez, 2012 (L2: luxemburgués) Palou y Sánchez-Quintana, 2012 (L2: catalán)
(otra)/inglés	Jingxia, 2008 (L1: chino) Mora, Lengeling, Rubio, Crawford y Goodwin, 2011 (L1: español) Then y Ting, 2011 (L1: chino o malayo) Mohebbi y Alavi, 2014 (L1: persa) Barrientos, Fonseca, Ordaz, Ortiz y Sánchez, 2015 (L1: español) Bozorgian y Fallahpour, 2015 (L1: persa)	
inglés/francés	Macaro, 2001 Thomas y Mady, 2014	Martínez, 2016
(otra)/francés	Mora et al., 2011 (L1: español) Ortega y Drombé, 2014 (L1: dialectos)	

⁶ Nos hemos centrado en los estudios realizados a partir de 2000, aunque hemos incluido a Duff y Polio, 1990 y a Levine, 2003 por ser referentes en el estudio de la L1 en el aula de L2. Para estudios anteriores referimos al lector a Galindo (2012), Mohebbi y Alavi (2014), Suby y Asención (2009) y Wu (2018) quienes realizan un análisis bibliográfico más exhaustivo.

Al poner el foco en las investigaciones sobre el uso de otra lengua distinta a la L1 en el aprendizaje de una L3 o LE2, todas indican que contar con una LV o LF es una ventaja que contribuye en el aprendizaje de la LM. En palabras de Ife, el uso de la LF “bridges the gap between current level of ability in TL [*target language*] and the level needed for successful communication” (Ife, 2007⁷, p. 97). Si se comparan los resultados de diferentes estudios, la utilidad de la LF parece ser independiente de la edad del aprendiente —tanto en niños (Martínez, 2016), como en adolescentes (Mañé, 2019) y adultos (Lengeling y Montes, 2015) resulta ser una herramienta de utilidad— y de la lengua que se quiera aprender —francés (Martínez, 2016) o español (Boillos, 2014)—. Además, el inglés parece ser la lengua puente en contextos multilingües (Ife, 2007; Palikuća y Novelliere, 2012; Gutiérrez, 2013; Boillos, 2014; Lengeling y Montes, 2015, Mañé, 2019).

En otro orden de ideas, pareciera que dentro de un aula donde profesores y alumnos son bilingües, el *translanguaging* también se pone de manifiesto en el discurso del profesor y ocurre, entre otras cosas, como consecuencia del código lingüístico que utilicen sus alumnos. En este sentido, Palikuća y Novelliere (2012)⁸ identificaron 3 tipos de la alternancia de código que se producen de forma inconsciente:

- a. uso de la LF para traducciones puntuales de léxico y explicaciones gramaticales;
- b. uso de la LM inducido por intervenciones y comentarios de los alumnos en LM;
- c. uso de la LF inducido por intervenciones y comentarios de los alumnos en LF.

En cuanto a las funciones que cumple la LF en el aula desde el punto de vista de los profesores, su uso pareciera estar justificado para explicar gramática, vocabulario y realizar traducciones puntuales (Gutiérrez, 2013⁹; Lengeling y Montes, 2015), así como para economizar tiempo y esfuerzo (Lengeling y Montes, 2015).

Por su parte, desde la perspectiva de los discentes, aunque el *input* en la LM es percibido como necesario para que ocurra aprendizaje, pareciera que existe, aunque no esté cuantificado, un rango óptimo entre el uso de otras lenguas y la LM en el aula. Además, la literatura existente, si bien es escasa, también apunta hacia la

⁷ El estudio de Ife (2007) se centró en estudiar el uso del inglés como LF por parte de profesores y alumnos universitarios en Reino Unido.

⁸ Su estudio se basó en observaciones de clase llevadas a cabo en un contexto de inmersión de estudiantes universitarios de español L3 con diferentes perfiles lingüísticos, pero que comparten el inglés como L2.

⁹ El estudio de Gutiérrez (2013) realizado para la Universidad de Eötvös Loránd en Budapest tenía como objetivo elaborar y validar un cuestionario como herramienta para medir las opiniones y prácticas de los profesores de ELE respecto al uso de otras lenguas en el aula. Sin embargo, su base es significativa (61 profesores encuestados).

funcionabilidad de la LF para aclarar vocabulario o dudas gramaticales (Boillos, 2014), lo cual da a entender que las funciones de la LF en contextos multilingües podrían ser equivalentes al de la L1 en contextos monolingües (id. *Ibid.*).

En relación con de quién parte el uso de otras lenguas en el aula, los profesores perciben que son los estudiantes los primeros en recurrir a una LV para hacer preguntas (Lengeling y Montes, 2015), es decir, a una lengua distinta a la LM que permita el entendimiento común entre interlocutores que no comparten la misma L1. Asimismo, de acuerdo con el nivel de competencia en LM del discente, los docentes consideran que los alumnos principiantes recurren más a una LF que los de niveles más avanzados (id. *Ibid.*). En este sentido, a tenor de los alumnos, la LF es un recurso que los tranquiliza, sobre todo en niveles iniciales, mientras desarrollan un mayor nivel de competencia en LM (Mañé, 2019).

Tal y como hemos podido comprobar, se trata de un área de investigación reciente, por lo que son escasos, no hemos podido tener acceso o aún no se han realizado, estudios que cuantifiquen el uso de la LF en el aula de L3/LE2, o que determinen en qué medida la utilizan los alumnos y los profesores dependiendo de su interlocutor. Tampoco hemos tenido acceso a investigaciones realizadas en contextos de adolescentes plurilingües que hayan estudiado las funciones que cumple una LF en el aula o qué opiniones tienen profesores y alumnos, en estos contextos educativos, de esta herramienta. Por todo ello, nos volcamos a las investigaciones realizadas sobre el uso de la L1 en el aprendizaje de una L2/LE para recapitular los aprendizajes que estas recogen.

2.3.2. El rol de la L1 en la clase de L2/LE

Tal y como se mostró en la sección anterior, hasta la fecha, la disponibilidad de estudios enfocados en entender el rol de otras lenguas distintas a la L1 en aprendizaje de lenguas extranjeras es limitada. Sin embargo, es de interés conocer los aprendizajes que han arrojado las investigaciones sobre el uso de la L1 en el aprendizaje de una L2/LE para poder llegar a comparar ambos escenarios.

La figura 4 recopila los estudios más recientes —a partir del año 2000— en el área de aprendizaje de segundas lenguas a los que iremos haciendo referencia en los subsiguientes apartados. Esta revisión bibliográfica, aunque no pretende ser exhaustiva, sí pone de manifiesto cómo la mayoría de las investigaciones se han enfocado en estudiar el uso de la L1 en el aula de L2/LE en contextos universitarios.

Asimismo, confirman que los profesores utilizan menos la L1 a medida que el alumno adquiere un mayor grado de competencia en la L2/LE (Macaro, 2001 y Swain y Lapkin, 2000 citados en Kerr, 2019; Mora et al. 2011; Thomas y Mady, 2014), aunque LaVan (2001 citado en Galindo 2011) y Suby y Asención (2009) no obtuvieron resultados concluyentes debido al tamaño de sus muestras. En este sentido, en un debate planteado sobre este tema durante la Jornada Pedagógica de Bruselas 2013, algunos profesores coincidían, pero “otros estimaban que tenía mucho más sentido [usar la L1] en el nivel intermedio, porque es cuando se ve gran parte de la gramática. Finalmente, un porcentaje menor afirmaba que únicamente en niveles más altos debía recurrirse a la primera lengua, pues en los cursos de perfeccionamiento se estudian matices muy específicos de la LM que, en ocasiones, no se entienden sin el análisis contrastivo” (Galindo, 2013, pp. 21-22). Igualmente, Yonekawa (2018) reportó que alumnos japoneses de niveles iniciales que aprenden español consideran importante que el profesor haga uso de la L1 para realizar explicaciones hasta que logren tener un nivel de competencia adecuado para entender las explicaciones en la LM.

Por otro lado, analizando la influencia que pueda ejercer el rol social o la relación jerárquica entre interlocutores que participan en interacciones orales sobre la elección de la lengua que se emplee, Levine (2012) reportó que, en un contexto universitario de ELE nivel inicial y FLE (francés lengua extranjera) nivel intermedio, el uso de la LM por parte del aprendiente es mayor cuando interactúa con el profesor (en privado o en gran grupo) que cuando lo hace solo con sus compañeros. Además, en los intercambios entre aprendientes, dependiendo del tema que traten (directamente relacionado con la clase o no) el uso de la L1 varía. La tabla 2 ofrece un resumen gráfico del uso de la L1 según los interlocutores. Asimismo, en el estudio realizado por Galindo (2012) “los propios estudiantes [de nivel avanzado] afirman comunicarse mayoritariamente en la LM, aunque algunos (algo más del 13 %) admiten emplear su primera lengua en la relación con los compañeros” (p. 157).

Tabla 2. *Frecuencia de uso de L1: interacciones entre alumnos (A) y profesores (P).*
Creación propia, basado en Levine (2003, 2012), Galindo (2012).

	A-A (interacciones no relacionadas a contenidos de clase)	A-A (interacciones relacionadas a contenidos de clase)	A-P	P-A
Frecuencia de uso de L1	++++	+++	++	+

Así pues, la bibliografía consultada sobre la frecuencia de uso de la L1 indica que: 1) el uso de la L1 varía según los interlocutores que interactúan, 2) los profesores hacen menos uso de la L1 que los alumnos, 3) el uso de la L1 tiende a disminuir a medida que el nivel de competencia en la LM del discente va aumentando.

Habiendo establecido la frecuencia de uso de la L1, pasemos a determinar las funciones que cumple en el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación según los estudios consultados.

2.3.2.2. Usos y funciones de la L1 en clase de L2/LE

Un punto para tener en cuenta es que, tal y como establece Fairclough (1989, 1992, citado en Mora et al., 2011), la lengua de la clase es parte de un fenómeno lingüístico social. Al estar predeterminada, es posible que el alumno altere sus hábitos, adopte una nueva identidad y ejerza un rol distinto al que tiene fuera del aula. Asimismo, el profesor, al ser el único que domina la LM, está en una posición de ventaja a la hora de interactuar. Por tanto, las razones por las que profesores y alumnos recurren a la L1 en clase de L2/LE provienen de posiciones distintas. Varios autores han estudiado y reportado este fenómeno a partir de observaciones de clase. Sin embargo, muchas veces se entremezclan el *por qué*, el *para qué* y el *cuándo* (Galindo, 2012).

Haciendo un repaso de las conclusiones a las que han llegado investigadores —en la última década¹⁰— que se centraron en determinar el *para qué*, nos encontramos con que muchos reportan el uso de la L1 por parte de los profesores para:

- transmitir seguridad al alumno / evitar frustración: Carlsson, 2010; Mora et al., 2011; Galindo, 2012; Barrientos et al., 2015;
- hacer un comentario personal: Bozorgian y Fallahpour, 2015;
- hacer bromas o chistes: Galindo (2012); Bozorgian y Fallahpour, 2015;
- poner orden en la clase (reñir, llamar la atención, pedir silencio): Montes Granado, 2000 citado en Carlsson, 2010; Carlsson, 2010;
- evaluar el desempeño del alumno: Carlsson, 2010; Bozorgian y Fallahpour, 2015;
- hacer traducciones: Galindo, 2012; Bozorgian y Fallahpour, 2015;
- dar instrucciones: Carlsson, 2010; Mora et al., 2011; Galindo, 2012; Manara, 2007, Grim, 2010, de Oliveira, Gilmetdinova y Palaez-Morales, 2016 citados en Wu, 2018; Bozorgian y Fallahpour, 2015;

¹⁰ A fin de simplificar la lista de estudios, se han dejado de lado los anteriores a 2010, por lo que no aparecen Duff y Polio, 1990; Macaro, 2001; Levine, 2003; Muñoz, 2005; Jingxia, 2008; Suby y Asención, 2009, entre otros.

- explicar el objetivo de una actividad: Bozorgian y Fallahpour, 2015;
- hacer explicaciones gramaticales: Mora et al., 2011; Galindo, 2012;
- explicar vocabulario / expresiones: Carlsson, 2010; Mora et al., 2011; Galindo, 2012;
- realizar comparaciones (análisis contrastivo): Mora et al., 2011; Bozorgian y Fallahpour, 2015;
- comprobar comprensión o resolver problemas de comprensión: Galindo, 2012; Bozorgian y Fallahpour, 2015;
- repetir la intervención de un alumno: Carlsson, 2010; Bozorgian y Fallahpour, 2015.

Estas categorías pueden agruparse dependiendo de si cumplen:

- 1) una función relacionada con la enseñanza de la lengua en sí misma: hacer explicaciones gramaticales, realizar comparaciones, comprobar comprensión, explicar contenidos, etc., —llamadas también *core functions* (Kerr, 2019) o *instructional purposes* (Inbar-Lourie, 2010 citado en Mohebbi y Alavi, 2014; Bozorgian y Fallahpour, 2015)—;
- 2) una función social: mantener el control de la clase, gestionar la clase, empatizar con el alumno, etc., —*social function* (Kerr, 2019), *affective purposes* (Inbar-Louri, 2010 citado en Mohebbi y Alavi, 2014) o *interpersonal purposes* (Bozorgian y Fallahpour, 2015);
- 3) una función práctica: manejo del equipo de clase o temas administrativos — *managerial functions*— (Inbar-Lourie, 2010 citado en Mohebbi y Alavi, 2014; Bozorgian y Fallahpour, 2015). En cualquier caso, en muchas ocasiones los profesores hacen uso de la L1 para ahorrar tiempo (Macaro, 2005 citado en Kerr, 2019; Carlsson, 2010; Mora et al., 2011; Mohebbi y Alavi, 2014).

Sin embargo, los resultados reportados, aunque en ocasiones coinciden en cuanto a fondo, no siempre pueden ser tomados como equivalentes debido a diferencias en la taxonomía empleada. Por ejemplo, las categorías reportadas por diversos investigadores (Manara, 2007; Grim, 2010; Di Camilla y Anton 2012 todos citados en Wu, 2018) son variadas y si bien pueden inferirse similitudes, la terminología utilizada carece de homogeneidad. Sería conveniente estandarizar dichas funciones, pues da la impresión de que en ocasiones hacen referencia a lo mismo —por ejemplo: *give instructions* (Manara, 2007) y *task instructions* (Grim, 2010)—, pero en otras no queda claro —tal es el caso de: *solving problems* (Di Camilla y Anton, 2012), pues no sabemos si se trata de problemas de comunicación, de fluidez, gramaticales, de léxico, etc.—.

Por su parte, durante las observaciones de clase, Galindo (2012) se centró en determinar *cuándo* se hace uso de la L1, deteniéndose a reportar el momento de la clase en que, tanto profesores como alumnos, recurrían a ella. Así, llegó a determinar 16 categorías: saludo, precalentamiento, recapitulación de la clase anterior, avance de la clase del día, normas, explicaciones, instrucciones, preactividad, actividad, postactividad, corrección, dudas, contenidos extraescolares, recapitulación, deberes y despedida. Sus resultados indican que el uso de la L1 es mayor durante la realización de actividades de clase, correcciones, instrucciones, explicaciones y dudas, las cuales abarcan el 75 % de los casos. No obstante, al triangular sus resultados con los obtenidos en las entrevistas realizadas a los profesores observados, encontró que los profesores tienden a responder *para qué* utilizan la L1. Entre las opciones reportadas por Galindo están: dar instrucciones, traducir vocabulario, solventar dificultades de comprensión, explicar gramática, explicar matices de la lengua, dar aclaraciones puntuales, combatir la ansiedad (en casos puntuales) y para gastar bromas y dar confianza (id. *Ibid.*, p. 113).

Otros estudios como el de Mora et al. (2011) reportan que los profesores perciben el uso de la L1 como una herramienta que puede ser utilizada para diferentes propósitos en diferentes momentos, como por ejemplo, para generar acercamiento con los alumnos al principio —para motivarlos y entrar en materia— y al final de la clase —cuando ya están cansados—.

Varios autores (Levine, 2003; Mora, et al., 2011; Bozorgian y Fallahpour, 2015) coinciden en que los aprendientes utilizan la L1 como herramienta de aprendizaje: para hacer y/o responder preguntas, aclarar dudas gramaticales y de vocabulario, etc. y como instrumento para la socialización: para interactuar con sus compañeros sobre temas que no tienen relación con la clase y como elemento reductor de ansiedad.

De acuerdo con Prada (2012), entre las razones por las que alumnos universitarios no utilizan la LM en sus interacciones orales subyace un factor afectivo importante. Resaltan, entre otras, el temor anticipado a la reacción del profesor y de los compañeros, a cometer errores o decir algo incorrecto, a no tener el vocabulario adecuado, etc. Sin embargo, algunos autores no encontraron una relación directa entre la cantidad de LM utilizada y el nivel de ansiedad (Levine, 2003).

2.3.2.3. Percepciones y opiniones de profesores y alumnos sobre el uso de la L1

De acuerdo con Ramos “las creencias son ideas que tiene una persona sobre distintos aspectos de lo que significa aprender una LE y cómo se hace, las teorías subjetivas constituyen un constructo que está indefectiblemente unido a la metodología de investigación: sólo cuando una persona reflexiona sobre sus creencias y las tematiza,

surgen sus teorías subjetivas como manifestación patente” (2007, p. 52 citado en Palomino, 2012).

Muchas veces las instituciones o el currículo elegido dictan las normas en cuanto al uso de la L1 en el aula de L2/LE (Duff y Polio, 1990), pero sin duda, el control de lo que pasa en clase lo tiene el profesor. Las investigaciones como las de Suby y Asención (2009) han demostrado que las opiniones de los profesores parecen ser el factor que más impacto tiene al momento de decidir qué lengua utilizar en sus clases¹¹. En otras palabras, si un profesor cree que la L1 del alumno puede ofrecer ventajas cognitivas o pedagógicas, recurrirá a ella, aun cuando lo haga puntualmente. Esto no quiere decir que no esté de acuerdo con que debe favorecerse el uso de la LM en el aula ni que no sea consciente de que el alumno debe estar expuesto a *input* en la LM para que ocurra aprendizaje. El estudio de caso realizado por Carlsson (2010) demuestra cómo distintas profesoras dentro de una misma institución hacen un uso diferente de la L1 debido a sus opiniones sobre lo que consideran que debe ser la práctica ideal.

Diferentes investigadores han querido profundizar en las percepciones de profesores y alumnos (ver figura 4) sobre el uso que se le da a la L1 en el aula de L2/LE pues en base a ellas la dinámica de la clase puede verse afectada. Mohebbi y Alavi (2014) dicen que hay un vacío en entender las percepciones y creencias que tienen los profesores de L2/LE sobre el potencial de la L1 en el aprendizaje de la LM.

Los resultados de Galindo (2012) indican que la opinión de los profesores está bastante dividida en cuanto a si utilizar o no la L1 en el aula: 55 % a favor, 40 % en contra y 5 % considera que recurrir a la L1 depende del nivel de competencia de los estudiantes. Además, la mayoría de los profesores (55 %) considera que la opinión del discente sobre el uso de la L1 en el aula es personal y variará según su nivel de competencia en LM.

De acuerdo con Stanley (2002), entre los factores que llevan o no al docente a favorecer el uso de la L1 en la clase están, entre otros, las normas sociales, la motivación del alumno, el contexto de estudio (inmersión o no inmersión), las características del grupo meta: edad de los alumnos, el nivel de competencia, perfil lingüístico de la clase (monolingüe o multilingüe). Thomas y Mady (2014) coinciden en que la cantidad de uso depende del nivel de competencia del alumno en LM, las creencias del profesor y el contexto de enseñanza-aprendizaje.

Levine (2003) estudió las creencias y percepciones de profesores y aprendientes en cuanto al uso de la L1 y la LM en el aula y la repercusión del uso de la L1 en el grado

¹¹ Aunque también pueden influir otros elementos como el perfil del curso, los materiales de clase, entre otros (Galindo, 2012).

de ansiedad del alumno. Sus resultados coinciden desde el punto de vista de alumnos y profesores en cuanto a la importancia de comunicar en la LM, pero no fueron concluyentes en que el uso de la L1 disminuye la ansiedad del aprendiente.

Por su parte, el contraste de opiniones entre lo que los profesores creen que prefieren los alumnos y lo que estos piensan en realidad, puede arrojar sorpresas para ambos colectivos. En este sentido, Galindo (2012) obtuvo resultados que indican que esta oposición de opiniones es digna de investigación, puesto que las creencias del profesor sobre lo que quiere el alumno y viceversa pueden también influenciar lo que ocurre en el aula. En su estudio, ambos colectivos coinciden (alrededor del 40 %) en que “la L1 puede emplearse en la clase de L2 en momentos puntuales, porque favorece la comprensión” (p. 137). Sin embargo, la vasta mayoría de los discentes (63 %) opina que no debe usarse la L1 en el aula, mientras que los profesores creen que son muy pocos los alumnos (5 %) que quieren que se hable solo en L2.

3. Objetivos del estudio

Los objetivos de esta investigación parten del interés de investigadores y profesores de continuar comprendiendo el rol que ocupan y el potencial que tienen otras lenguas — además de la L1— en el aprendizaje de una L3/LE2. Para ello, se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué percepción tienen alumnos y profesores de ELE sobre el uso de una LF en aulas de adolescentes plurilingües? y las subsiguientes preguntas específicas:

- a. ¿Qué lengua(s) se utiliza(n) como LF en aulas multilingües de ELE?
- b. ¿Quién recurre a la LF? ¿Alumnos y/o profesores?
- c. ¿Entre qué tipo de interlocutores se utiliza más la LF?
- d. ¿Con qué finalidad se utiliza la LF?
- e. ¿El uso de la LF varía según el nivel de competencia de español de los alumnos?
- f. ¿Influye el contexto de aprendizaje —inmersión o no inmersión— en el uso que se hace de la LF durante la clase de español?
- g. ¿Influye si la LF es el inglés o el francés en el uso que se hace de ella durante la clase de español L3/LE2?
- h. ¿Hay discrepancias entre las percepciones de los profesores y los alumnos de institutos internacionales de educación secundaria sobre la presencia y el uso de una LF en clase de español L3/LE2?

En este sentido, los objetivos de investigación que nos trazamos son los siguientes:

- Determinar, a partir de las percepciones de profesores y alumnos plurilingües, qué presencia tiene la LF en el aula de español L3/LE2 y las funciones principales que desempeña bajo la influencia de algunas variables, como son el nivel de competencia de los aprendices, la LF que se utilice y el contexto de aprendizaje.
- Indagar acerca de las percepciones y actitudes generales de profesores y alumnos plurilingües en cuanto al uso la LF en el aula de español L3/LE2.
- Contrastar las percepciones de alumnos y profesores para determinar si existen discrepancias.

Por todo lo expuesto, consideramos que las preguntas de investigación y los objetivos planteados son:

- relevantes, pues se propone entender el uso de la LF en la clase de español L3/LE2 en un contexto en el que no hemos encontrado evidencia de que se

haya estudiado antes: dentro de la educación reglada, con adolescentes plurilingües. Así, se justifica su estudio pues se propone llenar un hueco en la bibliografía existente hasta la fecha (Ayiro, 2012);

- abarcables, ya que se busca estudiar un aspecto concreto —el uso de la LF en el aprendizaje de español—. El análisis de los datos seguirá un enfoque mixto, aprovechando las bondades de ambos paradigmas —cuantitativo y cualitativo— Dörnyei (2007) para potenciar y complementar el aprendizaje obtenido por cada método individualmente (Flick, 2012).

Consideramos que este estudio puede tener un especial interés para:

- Investigadores interesados en el proceso de adquisición de lenguas en contextos multilingües.
- Profesores de español L3/LE2 que trabajan con alumnos plurilingües en contextos multilingües, pues los resultados que se obtengan pueden llegar a arrojar indicios que les permitan mejorar la didáctica de sus clases.
- Formadores de profesores de ELE, ya que los resultados van en línea con el objetivo que plantea el MCER de desarrollar la competencia plurilingüe del aprendiente de lenguas.
- Creadores de cursos y de materiales de adolescentes, que tendrían en cuenta el uso de una LV al planear un nuevo curso o diseñar nuevos materiales.

Los participantes que cumplimentaron los cuestionarios fueron seleccionados en función de la accesibilidad. Así pues, se seleccionaron instituciones en contextos de inmersión/no inmersión, cuyas lenguas de instrucción fueran el inglés o el francés. Por lo tanto, somos conscientes de que los resultados no son extrapolables a todos los institutos internacionales de educación secundaria. No obstante, han sido complementados y profundizados con un análisis cualitativo llevado a cabo a través de entrevistas a profesores y alumnos. Por todo esto, sería recomendable conducir estudios con los mismos objetivos, en contextos multilingües para tratar de alcanzar una base de datos mayor que confirme los aprendizajes de esta investigación.

4. Marco metodológico

4.1. Contexto y muestra

4.1.1 Los centros educativos

En la investigación participaron una decena de centros educativos internacionales que ofrecen español como asignatura dentro de sus programas de educación secundaria. Algunos de ellos se ubican en España y ofrecen español como L2 y otros se encuentran en Francia, Catar, Angola, Ucrania, Indonesia y Nigeria, por lo que ofrecen español como LE. En algunos de ellos el inglés es la LDE y, en otros, es el francés. Dentro de los institutos participantes con LDE inglés encontramos diferentes currículos: IB (MYP/DP), americano (SAT's/PSAT's) y británico (GCSE/A Levels), mientras que en los centros cuya LDE es el francés el currículo que se sigue es el *baccalauréat* (College/Lycée). La tabla 3 resume los centros educativos participantes según el contexto y la tabla 4 el número de respuestas de alumnos obtenidas de acuerdo con el contexto (inmersión/no inmersión) y el currículo.

Tabla 3. Centros educativos participantes según el contexto y la LDE.

	Inmersión	No inmersión
LDE: inglés	American School of Valencia (ASV) Caxton College Valencia (CCV)	International School of Bearn (ISB) Luanda International School (LIS) Kyiv International School (KIS) American School of Doha (ASD) British School of Jakarta (BSJ)
LDE: francés		Lycée Bonaparte Doha (LBD) Lycée Français International de Jakarta (LFIJ) École Française TOTAL – MLF – Port Harcourt (EFT)

Tabla 4. Alumnos participantes por contexto, currículo de estudio y LDE.

	Currículo	Inmersión (España)	No inmersión (Indonesia, Francia, Nigeria, Catar, Ucrania, Angola)
LDE: inglés (n = 92)	IB (MYP/DP)	14	29
	Americano (PSAT's/SAT's)	5	20
	Británico (GCSE/A Levels)	9	15
LDE: francés (n = 157)	Baccalauréat: (College/Lycée)	0	157

Tal y como se mencionó en el apartado anterior, una de las limitaciones de esta investigación es que los centros educativos fueron seleccionados de acuerdo con su accesibilidad y no de manera aleatoria, por lo tanto, la muestra obtenida no es estadísticamente representativa. Sin embargo, a pesar de que el análisis comparativo de los datos de las encuestas se ha realizado dentro de la limitación de la representación estadística, estos han sido complementados y profundizados con un análisis cualitativo llevado a cabo a través de entrevistas a profesores y alumnos.

Diferentes factores como la Covid-19 y la edad de los alumnos participantes representaron un reto adicional para la recogida de los datos. Por un lado, el efecto de la pandemia hizo que muchas instituciones prefirieran no participar debido a la carga de trabajo a la que se vieron expuestos alumnos y profesores por el cambio de paradigma de enseñanza de presencial a *online*. Por otro, el hecho de que los alumnos participantes eran menores de edad significaba para muchas instituciones seguir un protocolo bastante engorroso porque preferían obtener la autorización de los representantes legales antes de compartir la encuesta con los alumnos, a pesar de que esta fuera anónima.

4.1.2 Los alumnos

En el estudio participaron 249 adolescentes entre 11 y 18 años, alumnos de ESO y bachillerato (21 % en 1º de ESO, 9 % en 2º de ESO, 20 % en 3º de ESO, 17 % en 4º de ESO, 17 % en 1º de bachillerato y 16 % en 2º de bachillerato), que estudian español como lengua de adquisición (no como lengua materna). El 43 % son hombres, 54 % son mujeres y 3 % no especificó su género. El 89 % estudia español en contexto de no inmersión, mientras que 11 % lo hace en contexto de inmersión. En referencia a la LDE, 63 % de los encuestados estudian en instituciones cuya LDE es el francés, mientras que 37 % tienen como LDE el inglés.

Los participantes son plurilingües y de media aseguran hablar 4 lenguas, aunque no todas con el mismo nivel de competencia. Específicamente, los porcentajes de los encuestados según el número de lenguas que indican hablar son: 2 lenguas < 10 %; 3 lenguas = 25 %; 4 lenguas = 28 %; 5 lenguas = 16 %; 6 lenguas = 13 %; 8 lenguas = 10 %. Por su parte, a pesar de que la LDE no es la L1 de la mayoría de los encuestados, el 95 % indica que domina la LDE a nivel nativo o avanzado.

En relación con el nivel de competencia de español, dentro del grupo participante encontramos alumnos de todos los niveles, desde A1 hasta C1. Estos últimos son, por un lado, hablantes de herencia de español que viven en países no hispanohablantes y que, por tanto, se encuentran cursando español como LE dado que no tienen el mismo

nivel de dominio en todas las destrezas. Y, por otro, se trata de alumnos que llevan algunos años viviendo en contexto de inmersión (en España), pero que continúan cursando español como lengua de adquisición y no como lengua materna. La tabla 5 muestra el número de participantes por LDE, contexto de aprendizaje y nivel de competencia en español.

Tabla 5. *Alumnos participantes por nivel de competencia, contexto de aprendizaje y LDE.*

	LDE: francés		LDE: inglés	
	Inmersión	No inmersión	Inmersión	No inmersión
A1 (n = 53)	0	22	0	31
A2 (n = 58)	0	41	4	13
B1 (n = 85)	0	72	5	8
B2 (n = 32)	0	16	10	6
C1 (n = 20)	0	5	9	6
C2 (n = 1)	0	1	0	0

Una vez finalizado el proceso de recogida de datos a partir de las encuestas, 2 de los alumnos participantes fueron entrevistados e identificados con los códigos EA1 y EA2. Por un lado, EA1 es bilingüe alemán-inglés, estudia en un colegio cuya LDE es el inglés, tiene 16 años y estudia su cuarto año de español —aunque solo el último ha sido en contexto de inmersión—. Su nivel de competencia en español es A2, pero se encuentra en una clase de múltiples niveles. Por su parte, EA2 es bilingüe francés-inglés, estudia en un instituto cuya LDE es el francés, tiene 14 años y lleva un par de años estudiando español en contexto de no inmersión. Su nivel de competencia en español es A1+ y sus compañeros de clase se encuentran entre los niveles A1 y A2.

4.1.3 Los profesores

En el estudio participaron 10 de los profesores que enseñan español como L2/LE en las instituciones contactadas. La mayoría de ellos enseñan español como LE (n = 9) y solo uno lo hace como L2. En cuanto al perfil del profesorado, 3 son hombres, 7 son mujeres y todos tienen entre 31 y 50 años. Todos los docentes son plurilingües (hablan de 3 a 6 lenguas). Solo uno de ellos no es nativo en español, pero asegura tener un nivel avanzado, además de dominar otras lenguas latinas como el portugués y el italiano.

Aunque un tercio de los profesores encuestados reconoce no tener formación específica en enseñanza de español como L2/LE, todos tienen al menos 3 años de experiencia como profesores de ELE. El resto de los docentes son también experimentados y tienen ejerciendo entre 8 y 15 años como profesores de ELE. Cuatro de los encuestados, además de ser profesores de ELE, son docentes de otras asignaturas.

Seis de los docentes enseñan en instituciones cuya LDE es el inglés y dicen tener un dominio avanzado de la LDE. Por su parte, 4 profesores imparten clases de español en instituciones cuya LDE es el francés y alegan que su nivel de competencia en la LDE es avanzado o nativo. En cuanto a los niveles de español y el número de docentes que los enseñan, la distribución es la siguiente: A1 = 9, A2 = 4, B1 = 3, B2 = 4 y C1-C2 = 3.

Para complementar la información obtenida en los cuestionarios, 2 de los profesores participantes fueron entrevistados e identificados con los códigos EP1 y EP2. En cuanto sus perfiles específicos, EP1 es plurilingüe español-catalán-francés-inglés, tiene 8 años de experiencia como profesor de ELE en contextos de no inmersión y enseña actualmente español a niveles A1, A2 y B1 en una institución cuya LDE es el francés. Por su parte, EP2 es plurilingüe español-francés-inglés-portugués, ejerce como profesora de ELE desde hace 6 años en contextos de no inmersión y actualmente da clases de español a adolescentes de niveles A1, A2, B1 y B2 en un instituto cuya LDE es el francés.

4.2. Tipo de investigación

La investigación exploró las perspectivas de alumnos y profesores en cuanto al uso de otras lenguas en las clases de español. Se siguió para ello una metodología mixta, aunque inclinada considerablemente hacia el extremo cualitativo (Dooly y Moore, 2017) en el *continuum* cualitativo-cuantitativo (Perry, 2005), ya que el uso de la L1 en el aprendizaje de una L2/LE —y más aún el de una LF en el aprendizaje de la L3/LE2—, ha sido poco investigado en materia del español (Galindo, 2012). Por lo tanto, a través de la combinación de ambos métodos hemos buscado obtener una visión más holística (Angouri, 2010) y detallada de las percepciones de alumnos y profesores. El diseño de estudio, siguiendo la terminología que recoge Cea D’Ancona, es *preexperimental* puesto que no se manipulan los factores intervinientes en la investigación. Además, es *transversal*, es decir, se hace una sola toma de datos en el tiempo. También es de tipo *exploratorio* porque se busca estudiar un fenómeno poco conocido y *descriptivo* ya que se intenta detallar un hecho de manera minuciosa (2001, p.96-97).

Los datos cuantitativos fueron obtenidos a través de cuestionarios administrados en línea a profesores y alumnos de español en contextos de inmersión y no inmersión, dentro de la educación reglada, a niveles de ESO y Bachillerato, cuya LDE es el francés o el inglés. El objetivo era determinar, por un lado, el grado de presencia de la LDE y su uso como LF en clase de español L3/LE2 a partir de la percepción de los diferentes participantes y, por otro, las opiniones de profesores y alumnos en cuanto al uso que

debería hacerse de otras lenguas durante la clase de español L3/LE2. Sin embargo, a pesar del esfuerzo por realizar un análisis objetivo de los datos, su interpretación será cualitativa, puesto que la muestra no fue seleccionada de manera aleatoria, por lo que no es representativa y, por consiguiente, somos conscientes de las limitaciones para realizar generalizaciones a partir de los datos generados.

Por su parte, los datos cualitativos fueron obtenidos a través de entrevistas semiestructuradas realizadas a alumnos y profesores que se prestaron voluntarios a continuar participando en el estudio. Con los datos obtenidos de las entrevistas se buscó ahondar en sus percepciones siendo conscientes de que “no existe una única realidad social, sino múltiples realidades que son experimentadas por los distintos agentes” (Hueso y Cascant, 2012, p. 2).

De este modo, los resultados pudieron triangularse (Denzin, 1978) de diferentes maneras: *triangulación de datos* al contar con la participación de alumnos y profesores y poder contrastar sus opiniones; *triangulación metodológica* a través del uso de distintas fuentes para la recolección de datos (cuestionarios y entrevistas) y *triangulación de investigadores* al realizar la categorización y codificación de las preguntas abiertas junto con la colaboración de 2 investigadores adicionales independientes.

4.3. Instrumentos

En esta investigación se utilizaron 2 instrumentos: cuestionarios y entrevistas semiestructuradas. Para diseñar las preguntas de los cuestionarios, tanto de los alumnos como de los profesores, se consultó la bibliografía existente de estudios relativos al uso de otras lenguas distintas a la LM en clases de L2/LE (o L3/LE2). Así, se adaptaron cuestionarios utilizados por otros investigadores relacionados con el uso de la L1 en el aula de L2 y el cambio de código (Duff y Polio, 1990; Levine, 2003, Jingxia, 2008, Galindo, 2012, Mohebbi y Alavi, 2014) y el uso de otra lengua (distinta a la LM) para el aprendizaje de una L3/LE2 (Palikuća y Novelliere, 2012; Boillos, 2014). Dichos cambios se realizaron a fin de que las preguntas se ajustaran para medir lo que nos ocupa en esta investigación: en primer lugar, la percepción que tienen profesores y alumnos adolescentes —plurilingües— sobre la presencia de otras lenguas distintas a la LM —en especial la LDE— en el aula de español L3/LE2, en segundo lugar, las opiniones que tienen profesores y alumnos sobre la utilidad de emplear dicha lengua en el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación.

Al partir de preguntas utilizadas previamente por otros investigadores se pretendió aumentar la fiabilidad del estudio, además de permitir la posibilidad de hacer comparaciones con otros estudios. Por su parte, mediante la adaptación de las preguntas al contexto de interés de este estudio y del pilotaje del cuestionario, se buscó garantizar la validez interna de la investigación.

Dado que la investigación incluyó a alumnos de diferentes contextos (inmersión/no inmersión; LF inglés/francés; niveles de competencia, etc.) se decidió presentar a los alumnos el cuestionario traducido al inglés o al francés según el caso, para evitar confusiones en los enunciados de cada ítem y para asegurarnos de que los alumnos de niveles iniciales comprendían todas las preguntas y podían responderlas con facilidad. Las traducciones fueron verificadas con hablantes nativos de inglés y francés. Por otra parte, el cuestionario de los profesores se administró en español, pero prestando atención de incluir *inglés* o *francés*, según el caso, en las preguntas relativas a la LDE. Los modelos finales pueden verse en el Anexo I —Cuestionario del alumno— y el Anexo II —Cuestionario del profesor—.

También, se recogieron datos cualitativos a través de entrevistas realizadas a 2 profesores que se ofrecieron de voluntarios y a 2 alumnos con los que se contó previamente con la autorización de sus representantes. Para ello, se utilizó un guion orientativo que se siguió de manera semiestructurada y que permitió ahondar en sus experiencias como aprendientes de lengua y sus percepciones para poder analizar los datos obtenidos en los cuestionarios con mayor profundidad y poder contrastar las opiniones de profesores y alumnos. En este sentido, se utilizaron como guía las preguntas utilizadas por Jingxia (2008), Mora et al. (2011), Then y Ting (2011), Galindo (2012), Palikuća y Novelliere (2012) y Boillos, (2014). Las preguntas que conforman el guion de las entrevistas de los alumnos y de los profesores pueden consultarse en el Anexo III y en el Anexo IV respectivamente.

4.3.1. Cuestionario del alumno

El cuestionario de los alumnos se dividió en 2 secciones. La primera parte consta de 12 preguntas que permiten definir el perfil del estudiante y el contexto en el que estudia (edad, perfil lingüístico, sistema educativo, nivel de competencia en español, etc.). Se trata de preguntas de *identificación* (Sierra, 1988 citado en García, 2003) pero que garantizan el anonimato del participante. De este modo, podremos evaluar la influencia de ciertos factores asociados a esta investigación tales como la LDE del instituto (francés/inglés), el contexto de aprendizaje (inmersión/no inmersión) y el nivel de competencia de español del aprendiente. Específicamente, en esta sección la mayoría

de las preguntas son cerradas: algunas de *sí* o *no* (dentro de las cuales hemos incluido una pregunta filtro para solo seleccionar aquellos aprendientes que cursan español como lengua de adquisición y no como lengua nativa) y otras que contienen un abanico de opciones exhaustivas y excluyentes (García, 2003). Solo un par de preguntas son abiertas y de respuesta corta para que el alumno pueda especificar alguna lengua que no aparezca en las opciones dadas.

La segunda parte está constituida por 15 preguntas que buscan investigar, por un lado, las percepciones que tiene el alumno en cuanto al uso que se hace de la LM y la LDE durante la clase de español y, por otro, las percepciones y opiniones con respecto al uso que debería dársele a la LF en el aula de español L3/LE2. Se trata de preguntas de hecho y opinión (Id. Ibid.), por lo que, con la finalidad de obtener respuestas fidedignas a lo que ocurre en las aulas, hemos recurrido, en la medida de lo posible, a preguntas indirectas tal y como hiciera Galindo (2012). Además, algunas de las preguntas que tratan un punto particular —como son la 13, 15, 18 y 21— han sido organizadas en forma de *batería* (García, 2003) utilizando una escala de *Likert* a 5 puntos.

Basándonos en los resultados reportados por investigaciones análogas —entre ellas: Levine (2003), Galindo (2012), Boillos (2014)— hemos querido cerrar algunas opciones para facilitar la cumplimentación del cuestionario por parte de los alumnos. En este ejercicio creemos haber llegado a una lista exhaustiva y excluyente, que también hemos podido corroborar durante el pilotaje del cuestionario.

En otro orden de ideas, hemos querido intercalar diferentes tipos de preguntas para garantizar que el alumno no responde de manera mecánica. Así pues, en esta sección incluimos preguntas abiertas que permiten recoger información de manera más natural, pero que hemos querido limitar en número para garantizar que el alumno completa todo el cuestionario. Además, las preguntas más personales se han incluido hacia la mitad de la sección, en vías de que el alumno se sienta más en confianza y responda sinceramente. Las respuestas obtenidas en inglés o en francés en las preguntas abiertas en los cuestionarios de los alumnos han sido categorizadas con la ayuda de 2 investigadores/profesores adicionales, independientes, bilingües español-inglés y español-francés, lo cual ha permitido triangular, desde el punto de vista de los investigadores, los datos reportados de estas preguntas.

4.3.2. Cuestionario del profesor

El cuestionario del profesor se compartió solo en español y se dividió en 2 secciones con un total de 29 preguntas, número que se considera apropiado (García, 2003) y que está muy próximo al utilizado por Galindo (2012) en las entrevistas a los profesores.

La primera parte está conformada por preguntas relativas al contexto de trabajo del profesor, sus conocimientos lingüísticos, su formación académica y su experiencia docente. Tal como se hiciera en el cuestionario del estudiante, con esta sección se busca entender el perfil del profesor.

En la segunda parte, se pone el acento en la actuación del docente en el aula. Se incluyen mayoritariamente preguntas cerradas, a fin de facilitar la cumplimentación del cuestionario por parte del profesor y se dejan aquellos aspectos difíciles de cerrar en opciones para las entrevistas. De este modo, las preguntas incluidas en esta sección buscan investigar, tal y como se hiciera con los alumnos, las percepciones del profesor en cuanto al uso de la LM y la LDE durante la clase de español y, por otro, sus opiniones sobre si deberían utilizarse y cómo.

Algunas de las preguntas en el cuestionario del profesor (preguntas 15, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 27 y 28) son equivalentes a las incluidas en el cuestionario del alumno (13, 15, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 27 y 28), lo que permite contrastar las percepciones y opiniones que tienen sobre el tema alumnos y profesores.

4.3.3. Entrevistas

Las entrevistas se incluyeron como instrumento de esta investigación con la finalidad de poder triangular —a través de la combinación de 2 fuentes de datos— (Denzin, 1978) los aprendizajes obtenidos de los cuestionarios. Fueron diseñadas de forma semiestructurada (Mason, 2002) con la intención de ser llevadas a cabo a modo de conversación con profesores y alumnos para indagar acerca de sus percepciones sobre el uso de otras lenguas —distintas al español— durante la clase y poder contar con más información para realizar el contraste de opiniones sobre lo que un colectivo cree y lo que piensa el otro. Para ello, se elaboró un guion que serviría al investigador para dar estructura a la entrevista, pero otorgándole flexibilidad para divergir de él según las respuestas obtenidas de los entrevistados.

Las entrevistas se realizaron la segunda quincena de junio, luego de la recolección de datos de los cuestionarios. Se realizaron a través de *Zoom*, a consecuencia de la pandemia del coronavirus. Tuvieron una duración aproximada de 40 minutos. La lengua elegida para su realización fue el español para entrevistar a los profesores y, en el caso de los discentes, se utilizó el francés o el inglés de acuerdo con la preferencia del entrevistado, pues lo que interesaba era que se sintieran cómodos compartiendo sus puntos de vista, independientemente de su nivel de competencia en español.

La idea de realizar entrevistas a los alumnos surgió, por un lado, del amplio rango de perfiles de estudiantes que pueden encontrarse en este tipo de institutos y, por otro, de

la retroalimentación obtenida durante el pilotaje del cuestionario del alumno. Por ello, se decidió entrevistar a alumnos de institutos con diferentes LDE y en contexto de inmersión/no inmersión para poder llegar a profundizar en sus percepciones y opiniones sobre el uso de otras lenguas durante la clase de español L3/LE2.

En el caso de los profesores, el interés de realizar las entrevistas surgió de la dificultad de profundizar en los diferentes factores de estudio a través de preguntas de respuesta cerrada. Por ello, haciendo uso de las respuestas iniciales a los cuestionarios, se buscó, entre otras cosas, profundizar en temas de interés en cuanto a su actuación en el aula; la utilidad de usar otras lenguas durante la clase de ELE; la percepción que tiene el profesor de sí mismo sobre su desempeño como docente cuando el alumno se sirve de otras lenguas durante la clase de español; la influencia o no de su experiencia como aprendiz de lenguas en el uso de otras lenguas en el aula de ELE.

Las entrevistas se iniciaron ahondando en el perfil lingüístico del entrevistado, tal y como hiciera Galindo (2012). Todas fueron grabadas (en vídeo para los profesores y en audio para los alumnos por razones de protección de datos) y transcritas con la ayuda de *Google Docs* para permitir la categorización de los datos recogidos en ellas.

4.4. Fases previas a la recogida de datos

Los cuestionarios de alumnos y profesores se elaboraron y contrastaron para garantizar que las preguntas en cada uno pudieran ser cruzadas y así poder comparar las percepciones de profesores y alumnos. Además, con la ayuda de 3 investigadores independientes y plurilingües (español-inglés-francés), se corroboró: el flujo de las preguntas, la equivalencia de los enunciados en las 3 lenguas y que la redacción de estas no fuera ambigua. De esta manera, se elaboraron las 4 versiones de los cuestionarios en *Google Forms*: 2 para los alumnos —uno en francés y otro en inglés— y 2 para los profesores, en español, pero especificando en las preguntas pertinentes la LDE —francés o inglés— correspondiente al instituto donde trabaja cada discente.

Asimismo, se contactaron institutos cuyos perfiles se adaptaran a los diferentes factores asociados de interés —LDE inglés/francés, contexto de inmersión/no inmersión, alumnos con diferentes niveles de competencia en español— en los que se enseñara español como L2/LE para invitarlos a formar parte de la investigación. A pesar de haber contactado 17 institutos que cumplían con el criterio de selección, 7 de ellos prefirieron no formar parte debido a la sobrecarga de trabajo ocasionado por el cambio de enseñanza de presencial a *online* causado por la Covid-19. A su vez, el proceso requirió de numerosos contactos a las instituciones colaboradoras y representó uno de los

mayores desafíos de esta investigación debido a la Ley de Protección de Datos y a que los alumnos participantes son menores de edad. A pesar del anonimato del cuestionario y de que el enlace al mismo era enviado a la persona de contacto en cada instituto para su distribución —garantizando así que los investigadores no tenían acceso directo a los alumnos—, algunas instituciones prefirieron solicitar la autorización explícita de los representantes de los alumnos, dilatando el proceso para poder comenzar la recogida de datos.

En paralelo, durante esta etapa se procedió a corroborar, con la ayuda de los profesores de español L2/LE de los diferentes institutos participantes, la pregunta relativa al nivel de competencia de español del alumno¹² (pregunta 12). En primer lugar, anticipábamos que debido a los distintos currículos de los institutos de LDE inglés que la terminología variase de una institución a otra y que no todos los alumnos estuvieran familiarizados con los niveles del MCER. Por ello, a pesar de ofrecer diferentes opciones, en el cuestionario del alumno se incluyó la posibilidad de que cada participante escribiese el nombre del nivel que cursa con sus propias palabras. Además, en la versión en inglés del cuestionario del alumno se incluyeron opciones específicas utilizadas por el sistema IB para 1º y 2º de Bachillerato: *AB Initio*; *Spanish B (SL)* y *Spanish B (HL)*.

Seguidamente, durante el mes de abril, se procedió a realizar un estudio piloto para probar la eficacia de los cuestionarios. Para ello, se les pidió a 8 profesores de español L2/LE y a 9 estudiantes de secundaria —todos ajenos a la investigación— y bilingües —inglés-español o francés-español—, que cumplimentaran el cuestionario. Luego, fueron entrevistados para obtener sus opiniones con respecto a varios aspectos, entre ellos: el funcionamiento de los enlaces, la redacción de las preguntas y el tiempo requerido para completarlo. Durante este proceso se comprobó la relevancia de las preguntas incluidas, la fluidez en el orden establecido, la precisión semántica de los enunciados y la traducción correspondiente al inglés y al francés —en el caso de los cuestionarios de los alumnos—. En función a la retroalimentación obtenida, se realizaron ciertas modificaciones, como por ejemplo: 1) la simplificación de opciones de respuesta en preguntas cerradas, 2) la incorporación de una pregunta para verificar que las aulas son multilingües, 3) la eliminación de preguntas redundantes y 4) la precodificación de posibles opciones para simplificar, por un lado, la cumplimentación del cuestionario por parte de los participantes y, por otro, el trabajo de tabulación de datos.

¹² Esta pregunta es clave para esta investigación, pues corresponde a uno de los factores que se desean analizar en el estudio.

4.5. Recogida de datos

La recolección de datos se llevó a cabo durante los meses de mayo y junio del año escolar 2019-2020 en plena pandemia del coronavirus, por lo que fue necesario realizar la investigación a través de medios digitales. Los cuestionarios se administraron a través de *Google Forms* y las entrevistas por medio de *Zoom*.

Una vez obtenido el acuerdo de participación de los institutos colaboradores, se le enviaron 2 *emails* a la persona de contacto para que fueran distribuidos a los participantes: uno para los profesores explicando el propósito de la investigación y agradeciendo su participación y otro para los alumnos. En cada uno de los mensajes se incluyó el enlace al cuestionario correspondiente.

Los datos obtenidos a través de los cuestionarios fueron exportados a un archivo *Excel* en el que se unificaron, por una parte, las respuestas de los alumnos y, por otra, la de los profesores. Seguidamente, a cada participante se le asignó un código utilizando *P* para profesores y *A* para alumnos seguido de un número para identificar a cada individuo.

A continuación, se procedió a depurar los datos obtenidos eliminando a aquellos participantes que respondieron *no* a la pregunta 11 —*¿Estudias español como asignatura en el instituto?*— y a los que aún habiendo respondido que *sí*, estudian en contexto de inmersión (pregunta 7) y señalaron tener un nivel nativo de español (pregunta 3).

A pesar de los esfuerzos realizados en la fase previa a la recogida de datos, una de las dificultades que enfrentamos fue la cantidad de respuestas abiertas, por parte de los alumnos que estudian en institutos de LDE inglés, a la pregunta 12 —*¿Cuál es tu nivel de español? Si tu nivel de español no aparece en la lista, marca “otro” y especifica*—. Estos alumnos respondieron con una nomenclatura propia de la institución en la que estudian español: *Spanish 1, Spanish 2, Phase 1, Phase 2, etc.* Para solucionarlo, se recontactó a los profesores colaboradores para que nos proporcionaran el equivalente a los niveles de competencia establecidos por el MCER. Para ello, nos servimos de varias preguntas incluidas en el cuestionario —país donde se encuentra el instituto (pregunta 7), sistema educativo (pregunta 8) y curso del alumno (pregunta 9)— a fin de saber a qué profesor colaborador contactar.

Posteriormente se procedió a categorizar y codificar las preguntas abiertas del cuestionario de los alumnos —pregunta 20: *¿Por qué consideras útil/apropiado que el profesor de español use el inglés/francés en esas situaciones?* y pregunta 22: *¿Crees*

que utilizar el inglés/francés influye positiva o negativamente en tu aprendizaje de español? ¿Por qué?—. Con el propósito de incrementar la fiabilidad de los resultados reportados de las preguntas abiertas, las codificaciones fueron discutidas y verificadas con investigadores independientes ajenos a esta investigación, para poder triangularlos (Betrián, Galitó, García, Jové y Maraculla, 2013) a fin de evitar deformación o sesgo en la categorización (García, 2003). Dado que ambos colaboradores son también plurilingües —español, francés, inglés—, las respuestas de los alumnos se mantuvieron en la lengua original, ahorrando así tiempo y eliminando posibles errores asociados a la traducción, pero los resultados se reportan en español. Específicamente el procedimiento que se prosiguió para la codificación fue el siguiente: 1) elaboración de una lista preliminar de categorías en español basada en las respuestas de los alumnos; 2) verificación y afinamiento de la lista de categorías con los colaboradores; 3) codificación de las respuestas de los alumnos por cada colaborador; 4) contraste de las codificaciones realizadas y discusión conjunta en caso de discrepancia hasta llegar a un consenso.

En el caso de las entrevistas, todas fueron transcritas con la ayuda de la opción de dictado de voz de *Google Docs* y la información interpretada y categorizada aunque los datos recogidos se presentan en la lengua original en la que se realizó la entrevista.

4.6. Método de análisis de datos

4.6.1. Subgrupos para el estudio de los factores de interés

Al contrastar el número de alumnos que respondió el cuestionario (ver tabla 5) nos encontramos con cantidades dispares al querer comparar, por ejemplo, los contextos de aprendizaje —inmersión (n = 28) vs. no inmersión (n = 221), las LDE —francés (n = 157) vs. inglés (n = 92) y los niveles de competencia —A1 (n = 53), A2 (n = 58), B1 (n = 85), B2 (n = 32), C1 (n = 20) y C2 (n = 1)—. Por ello, ha sido necesario seleccionar subgrupos que garanticen que el resto de los factores se mantienen constantes mientras se estudia el efecto de uno en particular (ver tabla 6).

En este sentido, para medir el efecto que pueda ejercer el nivel de competencia en el uso de otras lenguas durante la clase de español L3/LE2, nos enfocamos en los alumnos que estudian en contexto de no inmersión y cuya LDE es el francés. Dado que las bases en los niveles C1 (n = 5) y C2 (n = 1) son muy pequeñas, estas serán presentadas a lo largo de este informe como un mismo bloque (C1-C2) para representar los niveles avanzados. Sin embargo, debido a lo limitante de la base de este grupo, para el análisis de tendencias nos enfocaremos principalmente en los niveles A1, A2, B1 y B2.

Tabla 6. *Subgrupos de alumnos para el estudio de los factores de interés.*

Factor de estudio	Nivel de competencia	Lengua de enseñanza	Contexto de aprendizaje	Base
Nivel de competencia (n = 157)	Todos	Francés	No inmersión	A1: n = 22 A2: n = 41 B1: n = 72 B2: n = 16 C1: n = 5 C2: n = 1
LF: francés / inglés (n = 58)	A1 + A2	Francés (Indonesia) Inglés (Angola, Francia e Indonesia)	No inmersión	Francés: n = 29 Inglés: n = 29
Contexto de aprendizaje: inmersión / no inmersión (n = 44)	B1 + B2 + C1	Inglés	Inmersión (España) vs. No inmersión (Angola, Francia, Indonesia, Catar y Ucrania)	Inmersión: n = 24 No inmersión: n = 20

Por su parte, para estudiar el efecto de la LF utilizada en el aula, en nuestro caso el francés o el inglés, ponemos el foco en los alumnos de no inmersión (Indonesia para el francés y Angola, Francia e Indonesia para el inglés) de los niveles iniciales (A1 + A2) dado que el número de alumnos es equivalente para cada lengua y para cada nivel — en el caso del $A1_{\text{francés}}$ n = 16 vs. $A1_{\text{inglés}}$ n = 18 y $A2_{\text{francés}}$ n = 13 vs. $A2_{\text{inglés}}$ n = 11—.

Finalmente, con el propósito de analizar el efecto del contexto de aprendizaje, nos centramos en los alumnos de niveles intermedios y avanzados (B1 + B2 + C1), cuya LDE es el inglés, puesto que la distribución de alumnos por nivel y por contexto es similar —en el caso del $B1_{\text{inmersión}}$ n = 5 vs. $B1_{\text{no inmersión}}$ n = 8; $B2_{\text{inmersión}}$ n = 10 vs. $B2_{\text{no inmersión}}$ n = 6 y $C1_{\text{inmersión}}$ n = 9 vs. $C2_{\text{no inmersión}}$ n = 6—.

En la tabla 7 se especifican el número de alumnos por país, nivel de competencia y LDE y se indican en diferentes colores los subgrupos seleccionados para analizar cada efecto de interés.

Tabla 7. Alumnos participantes por país y nivel de competencia.

Nivel de español	LDE: francés (n = 157)					LDE: inglés (n = 92)			
	Indonesia (n = 71)	Catar (n = 81)	Nigeria (n = 5)	Angola (n = 21)	Francia (n = 15)	Ucrania (n = 13)	Indonesia (n = 2)	Catar (n = 13)	España (n = 28)
A1 (n = 53)	16	3	3	12	6	4	0	9	0
A2 (n = 57)	13	26	2	6	4	0	1	2	4
B1 (n = 85)	33	39	0	3	2	3	0	0	5
B2 (n = 32)	6	10	0	0	0	3	1	2	10
C1 (n = 20)	3	2	0	0	3	3	0	0	9
C2 (n = 1)	0	1	0	0	0	0	0	0	0

Leyenda:	Subgrupo nivel de competencia	Subgrupo contexto de aprendizaje (inmersión/no inmersión)	Subgrupo LF (francés/inglés)
----------	-------------------------------	---	------------------------------

4.6.2. Programa de análisis

Para el análisis de los datos obtenidos en las encuestas se utilizó *Excel* con su función de filtros y de tablas dinámicas para la combinación de diferentes factores de estudio.

5. Exposición y análisis de datos

5.1. Presentación de los datos

En esta sección se recogen los resultados generales de los cuestionarios y entrevistas a los alumnos y profesores participantes. En primer lugar, mostramos los datos globales de los cuestionarios en forma de tablas o gráficos para cada uno de los aspectos que deseamos comprender. A continuación, se incluyen los resultados específicos por subgrupos en los que hemos aislado cada uno de los factores de estudio de interés: niveles de competencia, contexto de aprendizaje y LF y los complementados con los datos obtenidos a partir de las entrevistas realizadas a estudiantes y docentes.

5.1.1. Otras lenguas usadas en clase de español

Una de las cuestiones planteadas en este estudio es identificar qué lenguas son utilizadas como LF en clases de español de adolescentes plurilingües. De acuerdo con los resultados obtenidos, desde la perspectiva de los alumnos, la LDE de la institución es utilizada por los diferentes interlocutores y son los alumnos los que más recurren a ella: 45 % lo hace todo el tiempo en interacciones con otros compañeros ($A \rightleftharpoons A$) y 41 % lo hace la mitad del tiempo cuando habla con el profesor ($A \rightarrow P$). Por su parte, el profesor también utiliza la LDE, aunque los alumnos consideran que el 59 % de los docentes lo hacen solo algunas veces ($P \rightarrow A$).

Tabla 8. Frecuencia y porcentaje de uso de la LDE como LF en interacciones en clase de ELE por interlocutores (perspectiva del alumno).

	Todo el tiempo		La mayoría del tiempo		la mitad del tiempo		Algunas veces		Nunca	
	(n = 249)	%	(n = 249)	%	(n = 249)	%	(n = 249)	%	(n = 249)	%
$P \rightarrow A$	1	0	10	4	52	21	146	59	40	16
$A \rightarrow P$	8	3	67	27	101	41	55	22	18	7
$A \rightleftharpoons A$	113	45	81	33	25	10	24	10	6	2

Los alumnos entrevistados explican que durante la clase de español se habla mayoritariamente en LM y, en ocasiones, se recurre a la LDE: “[Durante la clase de español hablo] en espagnol et de fois en français, mais pas souvent en français (...) en fait c’est la prof qui parle français. Quand on ne comprend pas, elle nous explique en français. (...) Aussi quand on travaille en petit groupe, on essaye de parler en espagnol et si on ne comprend pas ce qui on nous dit, on parle du coup en français” (EA2).

Sin embargo, menos de un tercio de los alumnos encuestados reconoce el uso de otras lenguas, además de la LDE, aunque en menor proporción. La más utilizada, independientemente del contexto de estudio o del país donde se encuentren los alumnos, es el inglés. El resto de las lenguas mencionadas (francés, árabe, ruso, indonesio y portugués) están asociadas a la lengua oficial del país donde se encuentra el instituto en el que estudia el alumno. La tabla 9 muestra el recuento de respuestas obtenidas. Como en ocasiones los alumnos señalan más de una LF, la suma de respuestas es superior al número total de alumnos que respondieron afirmativamente.

Tabla 9. Otras LF usadas en clase de ELE, además de la LDE (perspectiva del alumno).

	Otras LF (n = 69)						
	Total (n = 249)	Inglés	Francés	Árabe	Ruso	Indonesio	Portugués
Sí	69 (28 %)	35	13	9	11	7	1
No	180 (72 %)	-	-	-	-	-	-

Por su parte, los profesores coinciden en que la LDE del instituto donde trabajan es la LV a la que recurren tanto alumnos como profesores durante la clase de español: “yo diría que básicamente, cuando no hablo en español, lo hago en francés porque es la LV del colegio y la que todos, incluido yo, dominamos por igual” (EP1). En cuanto a cuál de los interlocutores hace mayor uso de ella, desde la perspectiva de los profesores, son también los alumnos cuando interactúan entre ellos ($A \rightleftharpoons A$). No obstante, se observa un ligero cambio por parte del profesor en cuanto al porcentaje de uso de la LF cuando interactúa en privado con un alumno ($P \rightarrow 1A_{(en\ privado)}$) o cuando lo hace fuera del aula de español ($P \rightarrow A_{(fuera\ del\ aula)}$), que sería interesante investigar en detalle (ver tabla 10).

Tabla 10. Frecuencia de uso de la LDE como LF en clase de ELE (perspectiva del profesor).

Interlocutores	Todo el tiempo	La mayoría del tiempo	la mitad del tiempo			Nunca
			Algunas veces	(n = 10)		
$P \rightarrow A$	1	0	2	6	1	
$A \rightarrow P$	1	0	5	4	0	
$A \rightleftharpoons A$	3	3	2	2	0	
$P \rightarrow 1A_{(en\ privado)}$	1	1	4	4	0	
$P \rightarrow A_{(fuera\ del\ aula)}$	1	2	4	3	0	

De igual modo, algunos de los profesores encuestados coinciden en que además de la LDE, en clase de español se utilizan otras lenguas que suelen ser el inglés, la lengua del país donde residen o la L1 de los alumnos.

Mayoritariamente [hablo] en francés, pero no solamente en francés porque el perfil de mis alumnos es muy heterogéneo, entonces, alguna vez, sí que he tenido que pasar por el inglés y alguna vez paso por el indonesio, también. Y, alguna vez en un contexto muy concreto, de alguna clase muy concreta, hemos utilizado alguna otra lengua como el árabe o el portugués, que son dos lenguas que yo no hablo, de la que tengo nociones muy básicas, pero que en un contexto muy concreto, en una situación muy concreta, me han servido en mis clases (EP1).

Sin embargo, en general, profesores y alumnos coinciden en que la lengua predominante en el aula debe ser la LM para que ocurra aprendizaje: *“I think, definitely it needs to be predominantly Spanish spoken”* (EA1). En la sección 5.1.5. se desarrolla más este punto y se muestran las opiniones de profesores y alumnos respecto al efecto que puede causar en el aprendizaje el uso de la LF durante la clase de español.

5.1.2 Uso del español y de la LF según los interlocutores

Al contrastar las opiniones de alumnos y profesores en cuanto al uso del español y de la LF durante la clase de español se observa una misma tendencia en las percepciones que tienen ambos colectivos. Por un lado, el uso del español es mayor al de la LF. Por otro, tanto profesores como alumnos perciben que el uso del español disminuye dependiendo de los interlocutores que participen de la siguiente manera $P \rightarrow A > A \rightarrow P > A \rightleftharpoons A$ mientras que el uso de la LF aumenta en este sentido $P \rightarrow A < A \rightarrow P < A \rightleftharpoons A$.

En la figura 5 se presentan los porcentajes ponderados de uso del español y de la LF por parte de alumnos y profesores. A lo largo de este informe, el cálculo de los porcentajes ponderados se ha realizado a través de esta ecuación:

$$\% \text{ ponderado} = \frac{[(n_{\text{todo el tiempo}} \times 100) + (n_{\text{mayoría del tiempo}} \times 75) + (n_{\text{mitad del tiempo}} \times 50) + (n_{\text{algunas veces}} \times 25) + (n_{\text{nunca}} \times 0)]}{n}$$

Así, partiendo de la escala de *Likert* de 5 puntos, se han asignado los siguientes valores porcentuales a cada categoría: todo el tiempo = 100 %; la mayoría del tiempo = 75 %; la mitad del tiempo = 50 %; algunas veces = 25 %, nunca = 0 %. La ponderación se ha calculado de la siguiente manera: a) multiplicando el número de respuestas de cada categoría por el porcentaje asignado a cada una, b) sumando todos los valores y c) dividiendo la suma final entre el número total de respuestas obtenidas.

A tenor de los resultados obtenidos, desde la perspectiva del alumno, el profesor de español utiliza la LM en promedio el 80 % de sus interacciones con los alumnos. De su parte, los alumnos utilizan el español casi el 60 % del tiempo cuando se dirigen a sus profesores y solo un 25 % del tiempo cuando interactúan con sus compañeros durante la clase de español. En cuanto a la LF, el uso por parte del profesor no alcanza el 30 %

de las interacciones de acuerdo con lo reportado por los alumnos, mientras que los alumnos recurren a la LF un 50 % del tiempo para interactuar con el profesor y más del 75 % del tiempo para interactuar con sus compañeros.

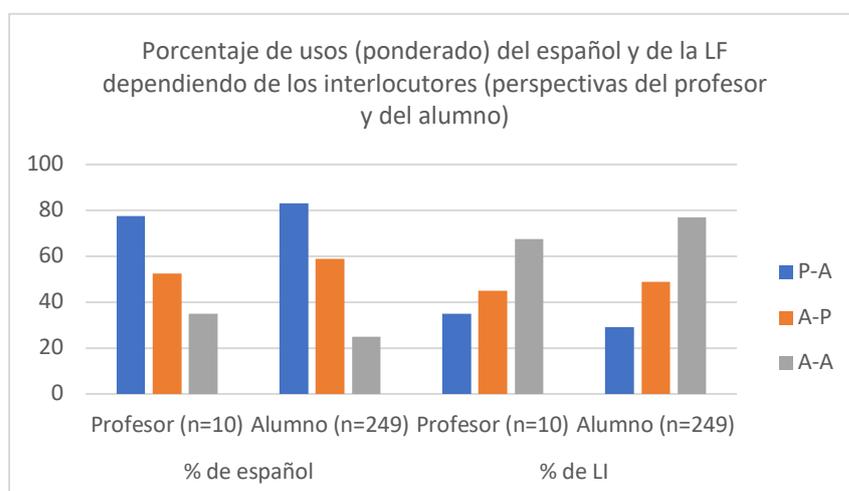


Figura 5. Porcentaje de usos del español y de la LF dependiendo de los interlocutores (perspectivas del profesor y del alumno).

Los mismos resultados fueron obtenidos al triangularlos con los datos ofrecidos por los profesores al preguntarles qué tan de acuerdo o en desacuerdo estaban con los enunciados: *en clase de ELE, los alumnos son los que más recurren a una lengua común (por ejemplo, el inglés o el francés) y en clase de ELE, el profesor es quien más recurre a una lengua común (por ejemplo, el inglés o el francés)*. La figura 6 muestra la distribución de las respuestas de los profesores encuestados. A pesar de la limitación de la base, puede observarse que este colectivo percibe que son los alumnos los que más recurren a la LF.



Figura 6. Interlocutor que más recurre a la LF (perspectiva del profesor).

Además, profesores y alumnos coinciden en que el porcentaje de uso de español/LF ideal depende de cada individuo: *“yo no creo que exista una proporción ideal, si no es*

tomando en cuenta al público que tienes delante, pero sí que creo que un mínimo de un 50 % de español se debería utilizar en una clase, a partir de allí, cada contexto es diferente, cada público es diferente, cada uno tiene sus necesidades, sus intereses, sus ganas de aprender o no” (EP1). También, indican que debe existir un buen balance entre ambas lenguas para evitar frustraciones y garantizar el aprendizaje de la LM:

Yo creo que yo comienzo hablando en un grupo de 5ème [1º de la ESO] 70 % de francés. Yo creo que empiezo así: hablando más francés que español. Las primeras clases creo que el porcentaje de francés que utilizo es mucho mayor que el de español, pues los alumnos no entienden nada y hablarles solamente en español los bloquearía porque no entenderían nada. (...) Con los días empiezo a bajar el porcentaje de francés y a bajar y a bajar hasta que les hablo más en español (EP2).

I think that the ideal amount of Spanish spoken to actually understand the language is probably around 80 % of the time. I think, definitely it needs to be predominantly Spanish spoken (...) and I think that the other 20 % of speaking English, or whatever other language that’s spoken it’s for people that don’t understand and need help, or also sometimes when you want to come back into your comfort zone, and you speak a little bit of English just to help you gain some confidence... I think it’s definitely a good moral boost (EA1).

Además, el nivel de competencia del alumno parece ser un factor fundamental para tomar en cuenta a la hora de determinar qué porcentaje de español o LF emplear: “c’est vrai que pour apprendre une langue il faut l’entendre et la parler (...) L’idéal serait 100 % [d’espagnol], mais à mon niveau j’ai toujours besoin du français, donc je dirais 80 % du temps en espagnol et 20 % du temps en français pour m’aider aux moments où je ne comprends pas ou je n’arrive pas à m’exprimer” (EA2).

En este sentido, los resultados generales de las encuestas muestran, desde la perspectiva del alumno, que el rango de español utilizado entre los distintos interlocutores durante la clase de español aumenta a medida que lo hace el nivel de competencia del alumno (ver tabla 11). Esto es, desde que el alumno es un usuario básico que accede al aprendizaje del español (A1) hasta que se convierte en un usuario independiente avanzado (B2) (Consejo de Europa, 2002).

Tabla 11. Porcentaje de uso de español por interlocutores. Resultados generales (perspectiva del alumno).

Interlocutores	% ponderado					
	Total (n = 249)	A1 (n = 53)	A2 (n = 58)	B1 (n = 85)	B2 (n = 32)	C1+C2 (n = 21)
P → A	83	72	79	85	92	94
A → P	59	44	56	62	76	74
A ⇌ A	25	18	20	26	41	26

Del mismo modo, el porcentaje de uso de la LF —en este caso la LDE—, es significativamente menor al del español y disminuye a medida que aumenta el nivel de competencia en LM del alumno, bien sea en interacciones del profesor con los alumnos, de los alumnos con el profesor o de los alumnos entre ellos mismos (ver tabla 12).

Tabla 12. *Porcentaje de uso de LF por interlocutores. Resultados generales (perspectiva del alumno).*

Interlocutores	% ponderado					
	Total (n = 249)	A1 (n = 53)	A2 (n = 58)	B1 (n = 85)	B2 (n = 32)	C1+C2 (n = 21)
P → A	29	40	30	26	22	19
A → P	49	61	52	47	35	40
A ⇌ A	77	83	78	79	60	82

Con la finalidad de eliminar la influencia de la LF utilizada y del contexto de aprendizaje, se presentan a continuación los resultados obtenidos con el subgrupo correspondiente a los alumnos de LDE francés que estudian en no inmersión (tal como se explicó en el apartado 4.6.1.). A pesar de que las bases para los niveles B2 y C1+C2 se reducen significativamente, encontramos la misma tendencia observada en los resultados generales (ver tablas 11 y 12) tanto para el uso del español, como para el uso de la LF en las interacciones P→A y A→P (ver tablas 13 y 14).

Así, puede observarse el incremento en el uso del español y la disminución de uso de la LF a medida que aumenta el nivel de competencia del alumno. Sin embargo, el porcentaje de uso del español y de la LF se mantiene constante en las interacciones entre compañeros (A⇌A), a pesar de que aumente el nivel de competencia en español.

Tabla 13. *Porcentaje de uso de español utilizado por interlocutores dependiendo del nivel de competencia (perspectiva del alumno).*

Interlocutores	% ponderado					
	Total (n = 157)	A1 (n = 22)	A2 (n = 41)	B1 (n = 72)	B2 (n = 16)	C1+C2 (n = 6)
P → A	82	70	77	85	92	92
A → P	56	47	52	60	66	54
A ⇌ A	18	18	13	21	19	21

Tabla 14. Porcentaje de uso de LF utilizado por interlocutores dependiendo del nivel de competencia (perspectiva del alumno).

Interlocutores	% ponderado					
	Total	A1	A2	B1	B2	C1+C2
	(n = 157)	(n = 22)	(n = 41)	(n = 72)	(n = 16)	(n = 6)
P → A	30	41	30	27	25	33
A → P	52	58	56	49	44	58
A ⇌ A	82	83	82	82	77	92

El siguiente factor para evaluar es el contexto de aprendizaje. Para ello, en la tabla 15 se presentan los resultados por contexto de inmersión (España) y no inmersión (Angola, Indonesia, Francia, Catar y Ucrania). Una vez más, las bases se reducen significativamente pues, como se explicó en el apartado 4.6.1., solo se toman en cuenta los alumnos que estudian en institutos cuya LDE es el inglés y de niveles B2, C1 y C2. Así, se observa que aunque las tendencias de uso de español y LF por interlocutores sigue siendo la misma, el uso del español es mayor en contexto de inmersión y el de la LF es mayor en contexto de no inmersión.

Tabla 15. Porcentaje de uso de español / LF utilizado por interlocutores dependiendo del contexto de aprendizaje (perspectiva del alumno).

Interlocutores	% ponderado					
	Español			LF		
	Total	Inmersión	No inmersión	Total	Inmersión	No inmersión
	(n = 44)	(n = 24)	(n = 20)	(n = 44)	(n = 24)	(n = 20)
P → A	93	98	86	16	5	29
A → P	81	94	65	33	16	53
A ⇌ A	48	54	41	60	51	70

Las entrevistas realizadas a los profesores confirman la influencia que tiene el contexto de aprendizaje en el porcentaje de uso de la LM y la LF durante la clase de español. A tenor de los resultados, los profesores manifiestan que utilizarían más español dentro del aula en inmersión que en no inmersión, dado que los alumnos requieren de la LM para poder interactuar fuera del aula.

Yo creo que sí y creo, no lo sé porque nunca he enseñado [en inmersión] que usaría más el español, porque al ser la lengua del contexto, la utilizaría más que lo que lo hago aquí (...) Me estoy imaginando que yo soy profesor de español en España, o en México, o en Argentina y que lo que voy a utilizar más va a ser el español o las situaciones en español que se van a encontrar mis alumnos para traerlas a mi aula para darles una formación en español

que les sea funcional, que ellos lo vayan a utilizar cuando salgan de la clase, porque es lo que posiblemente necesiten (...) Eso no es lo que me pasa aquí [Indonesia], que el español que aprenden mis alumnos es algo que sucede durante 2 o 3 horas a la semana y ya, se terminó, porque aquí no hay ninguna posibilidad, ni ningún... Bueno, las nuevas tecnologías abren una puerta enorme, pero en un contexto de vida no virtual no existe esa posibilidad de contacto con el español aquí (EP1).

Finalmente, nos centramos en las distintas LF utilizadas para ver si la lengua influye de alguna manera en el porcentaje de uso que se haga de ella durante la clase de español. En este sentido, la tabla 16 recoge los datos obtenidos para francés e inglés manteniendo constantes los otros factores de estudio (contexto de aprendizaje y niveles de competencia). Se observa que la tendencia se mantiene de acuerdo con los resultados reportados previamente: disminución del uso del español en interacciones $P \rightarrow A > A \rightarrow P > A \rightleftharpoons A$ y aumento del uso de la LF en interacciones $P \rightarrow A < A \rightarrow P < A \rightleftharpoons A$, mostrando que no hay diferencias significativas entre ambas LDE.

Tabla 16. *Porcentaje de español / LF utilizado por interlocutores dependiendo de la LDE (perspectiva del alumno).*

Interlocutores	% ponderado						
	Total (n = 58)	Español			LF		
		Francés (n = 29)	Inglés (n = 29)	Total (n = 58)	Francés (n = 29)	Inglés (n = 29)	
$P \rightarrow A$	75	72	78	37	37	36	
$A \rightarrow P$	50	52	47	55	53	57	
$A \rightleftharpoons A$	18	16	20	81	82	80	

5.1.3. Uso de la LM y de la LF por parte del profesor según la función

Una vez determinado el porcentaje de uso del español y de la LF durante la clase de español como L3/LE2, otro de los objetivos de esta investigación es identificar para qué son utilizadas la LM y la LF. En esta sección nos centraremos en presentar los datos obtenidos relativos al profesor. En este sentido, la tabla 17 recoge, desde la perspectiva de alumnos y profesores, el porcentaje de uso de español y de LF que hace el profesor para diferentes funciones. Aunque los resultados de los profesores son solo indicativos, pues la base es muy pequeña, puede observarse que ambos colectivos coinciden, en orden de importancia, en cuáles son las 3 funciones para las cuales el docente utiliza el español y la LF. Así, en el caso del español son: *elogiar a un alumno*, *dar instrucciones* y *corregir errores* y aquellas para las que más utiliza la LF son: *explicar o traducir vocabulario*, *resolver problemas de comprensión* y *explicar gramática*. Se indican con los números (1), (2) y (3) en la tabla 17.

Tabla 17. Porcentaje de uso de español / LF utilizado por el profesor según la función (perspectivas del alumno y del profesor).

Funciones	% ponderado español		% ponderado LF	
	Perspectiva			
	Alumno (n = 249)	Profesor (n = 10)	Alumno (n = 249)	Profesor (n = 10)
Explicar o traducir vocabulario	58	53	42 (1)	48 (1)
Explicar gramática	63	55	37 (3)	45 (3)
Dar instrucciones	83 (2)	75 (2)	17	25
Resolver problemas de comprensión	62	53	38 (2)	48 (1)
Confirmar comprensión	66	55	34	45 (3)
Corregir errores	77 (3)	75 (2)	23	25
Responder preguntas de los alumnos	74	73	26	28
Hacer bromas / contar chistes	70	65	30	35
Contar anécdotas	68	63	32	38
Elogiar a un alumno	86 (1)	83 (1)	14	18
Poner orden en la clase	73	70	27	30
Dar instrucciones generales relativas a viajes, etc.	66	60	34	40

Tal y como se hiciera en el punto anterior, a fin de observar la influencia del nivel de competencia del alumno en su percepción sobre para qué utiliza el profesor la LM o la LF, procedemos a eliminar el posible efecto de la LF (francés o inglés) y del contexto de aprendizaje (inmersión o no inmersión). De este modo, en las tablas 18 y 19 se presentan los resultados obtenidos con el subgrupo correspondiente a los alumnos de LDE francés que estudian en no inmersión.

Así, puede observarse que en todos los niveles de competencia las 3 funciones para las que más se utiliza el español son *elogiar a un alumno*, *dar instrucciones* y *corregir errores* —identificadas con los números (1), (2) y (3)— a excepción del B1 donde el uso del español para *responder preguntas de los alumnos* aparece en tercera posición. Los resultados generales pueden consultarse en el Anexo V: las tablas 43 y 44 resumen la perspectiva del alumno y la tabla 45 la perspectiva del profesor.

Por su parte, la LF es utilizada por el profesor principalmente para hacer aclaraciones sobre el funcionamiento de la LM —*explicar o traducir vocabulario*, *explicar gramática* o *resolver problemas de comprensión*— o para funciones prácticas o sociales —*dar instrucciones generales relativas a viajes, etc.* y *contar anécdotas*—.

Tabla 18. Porcentaje de uso de español utilizado por el profesor para diferentes funciones según el nivel de competencia del alumno (perspectiva de alumno).

Funciones	% ponderado					
	Total	A1	A2	B1	B2	C1+C2
	(n = 157)	(n = 22)	(n = 41)	(n = 72)	(n = 16)	(n = 6)
Explicar o traducir vocabulario	55	48	54	57	59	46
Explicar gramática	60	43	55	65	70	67
Dar instrucciones	82 (2)	77 (2)	84 (2)	82 (2)	84 (2)	79
Resolver problemas de comprensión	64	49	63	68	63	79
Confirmar comprensión	68	56	70	70	69	63
Corregir errores	75 (3)	68 (3)	76 (3)	74	84 (3)	79
Responder preguntas de los alumnos	74	59	75	77 (3)	77	79
Hacer bromas / contar chistes	70	60	70	74	73	67
Contar anécdotas	66	57	60	69	80	75
Elogiar a un alumno	88 (1)	89 (1)	87 (1)	90 (1)	89 (1)	67
Poner orden en la clase	70	66	72	70	77	63
Dar instrucciones generales relativas a viajes, etc.	62	66	62	64	69	29

Al observar los resultados por nivel de competencia, se observa que en todos los niveles las funciones que encabezan la lista son las mismas: *explicar o traducir vocabulario* y *explicar gramática* (ver tabla 19).

Tabla 19. Porcentaje de uso de LF utilizado por el profesor para diferentes funciones según el nivel de competencia del alumno (perspectiva de alumno).

Funciones	% ponderado					
	Total	A1	A2	B1	B2	C1+C2
	(n = 157)	(n = 22)	(n = 41)	(n = 72)	(n = 16)	(n = 6)
Explicar o traducir vocabulario	45 (1)	52 (2)	46 (1)	43 (1)	41 (1)	54
Explicar gramática	40 (2)	57 (1)	45 (2)	35 (3)	30	33
Dar instrucciones	18 (11)	23 (11)	16 (11)	18 (11)	16 (11)	21
Resolver problemas de comprensión	36 (4)	51 (3)	37	32	38 (2)	21
Confirmar comprensión	32 (6)	44	30	30	31	38
Corregir errores	25 (10)	32 (10)	24 (10)	26	16 (11)	21
Responder preguntas de los alumnos	26 (9)	41	25	23 (10)	23	21
Hacer bromas / contar chistes	30 (7)	40	30	26	27	33
Contar anécdotas	34 (5)	43	40	31	20	25
Elogiar a un alumno	12 (12)	11 (12)	13 (12)	10 (12)	11 (12)	33
Poner orden en la clase	30 (7)	34	28	30	23	38
Dar instrucciones generales relativas a viajes, etc.	38 (3)	34	38	36 (2)	31	71

Además, puede observarse que en el nivel A1 la LF juega un papel de mayor peso en comparación con el resto de los niveles para todas las funciones evaluadas. Así, los porcentajes del nivel A1 son los más altos tanto para funciones que tienen relación con el funcionamiento de la lengua en sí misma —*explicar o traducir vocabulario, explicar gramática, confirmar la comprensión, resolver problemas de comprensión, responder preguntas del profesor*— como para llevar a cabo funciones sociales —*hacer bromas y contar anécdotas*—.

A continuación se presentan los resultados por contexto de aprendizaje (ver tabla 20). Los resultados generales muestran, según la perspectiva de los alumnos, que las funciones para las que el profesor se sirve más del español son: *responder preguntas de los alumnos* (93 %), *dar instrucciones* (91 %), *corregir errores* (91 %) y *elogiar a un alumno* (91 %). Al comparar los resultados en ambos contextos, se observa que el uso del español es mayor en contexto de inmersión para todas las funciones evaluadas, con distribuciones porcentuales más próximas entre sí que las observadas en contexto de no inmersión. Es decir, el porcentaje ponderado del uso del español aparece entre el 83 % y el 98 % en contexto de inmersión, mientras que en contexto de no inmersión aparece entre el 64 % y el 86 % para todas las funciones evaluadas.

Tabla 20. Porcentaje de uso de español / LF utilizado por el profesor para diferentes funciones según el contexto de aprendizaje (perspectiva del alumno).

Funciones	% ponderado español			% ponderado LF		
	Total (n = 44)	Inmersión (n = 24)	No inmersión (n = 20)	Total (n = 44)	Inmersión (n = 24)	No inmersión (n = 20)
Explicar o traducir vocabulario	77	83	69	23 (2)	17	31
Explicar gramática	80	88	71	20 (3)	13	29
Dar instrucciones	91 (2)	98	83	9	2	18
Resolver problemas de comprensión	76	86	64	24 (1)	14	36
Confirmar comprensión	85	92	76	15	8	24
Corregir errores	91 (2)	97	85	9	3	15
Responder preguntas de los alumnos	93 (1)	98	86	7	2	14
Hacer bromas / contar chistes	84	96	70	16	4	30
Contar anécdotas	86	98	73	14	2	28
Elogiar a un alumno	91 (2)	98	83	9	2	18
Poner orden en la clase	89	96	81	11	4	19
Dar instrucciones generales relativas a viajes, etc.	85	96	73	15	4	28

En contraste, el uso de la LF es mayor en contexto de no inmersión y las funciones para las que más se sirve el profesor, según la perspectiva de los alumnos, son: *resolver problemas de comprensión* (24 %), *explicar o traducir vocabulario* (23 %) y *explicar gramática* (20 %). En ambos contextos de aprendizaje aparecen en el tope de la lista las mismas 3 funciones, aunque en distinto orden y llama la atención que el porcentaje de uso de la LF en el contexto de inmersión disminuye para el resto de las funciones.

De igual modo, los profesores también manifiestan que utilizarían más español en contexto de inmersión que en no inmersión por la necesidad que tiene el alumno de dominar la lengua del país en el que vive: *“yo pienso que quizás yo hablara más español [en contexto de inmersión] (...) porque ellos tienen que afrontar la realidad de vivir en un país donde se habla español y tienen que aprenderlo lo más rápido posible para adaptarse, para tener amigos, para tantas cosas”* (EP2).

Finalmente, observamos cuáles son las funciones para las que más se sirve del español o de la LF el profesor durante la clase de ELE (ver tabla 21) según la perspectiva de los alumnos y para cada una de las LF (francés o inglés). En este sentido, el español se utiliza principalmente para: *elogiar a un alumno* (80 %), *dar instrucciones* (76 %) y *corregir errores* (69 %) y en las que más se usa la LF son: *resolver problemas de comprensión* (53 %), *explicar gramática* (52 %) y *explicar o traducir vocabulario* (50 %).

Tabla 21. *Porcentaje de uso de español / LF utilizado por el profesor para diferentes funciones según la LDE (perspectiva del alumno).*

Funciones	% ponderado español			% ponderado LF		
	Total (n = 58)	Francés (n = 29)	Inglés (n = 29)	Total (n = 58)	Francés (n = 29)	Inglés (n = 29)
Explicar o traducir vocabulario	50	48	51	50 (3)	52 (3)	49 (3)
Explicar gramática	48	46	51	52 (2)	54 (1)	49 (3)
Dar instrucciones	76 (2)	78 (2)	74 (2)	24	22	26
Resolver problemas de comprensión	47	56	38	53 (1)	44	62 (1)
Confirmar comprensión	54	65	44	46	35	56 (2)
Corregir errores	69 (3)	70 (3)	67 (3)	31	30	33
Responder preguntas de los alumnos	59	62	56	41	38	44
Hacer bromas / contar chistes	63	59	66	37	41	34
Contar anécdotas	58	48	68	42	52 (2)	32
Elogiar a un alumno	80 (1)	84 (1)	75 (1)	20	16	25
Poner orden en la clase	62	59	64	38	41	36
Dar instrucciones generales relativas a viajes, etc.	62	64	59	38	36	41

En general, no se observan diferencias significativas entre el inglés o el francés. Sin embargo, hay 3 funciones en las que la disparidad está más acentuada: *resolver problemas de comprensión*, *confirmar la comprensión* y *contar anécdotas*. En el caso de las 2 primeras, pareciera que los profesores de los colegios cuya LDE es el francés tienden a emplear más el español que en aquellos donde se utiliza el inglés. De igual modo, la LF suele utilizarse más en los institutos de LDE francés para *contar anécdotas* en comparación con los de LDE inglés.

5.1.4. Usos de la LF, por parte del profesor, considerados útiles o apropiados

Determinadas las funciones para las cuales son utilizadas la LM y la LF por parte del profesor, nos interesa investigar, desde la perspectiva de alumnos y profesores, aquellos usos para los que ambos colectivos consideran apropiado que el profesor se sirva de otras lenguas durante la clase de español. En este sentido, los resultados obtenidos (ver tabla 22) indican que más de la mitad de los discentes encuestados considera útil o apropiado que el profesor se sirva de la LF para *explicar o traducir vocabulario* (56 %), *resolver problemas de comprensión* (53 %) y *explicar gramática* (51 %), es decir, para tratar aspectos relacionados al funcionamiento de la lengua. Por su parte, la perspectiva de los profesores encuestados concuerda con la de los alumnos.

Tabla 22. Situaciones en las que se considera útil/apropiado el uso de la LF por parte del profesor (perspectivas del alumno y del profesor).

Situaciones	Perspectiva del alumno			Perspectiva del profesor		
	Total (n = 249)	%	Ranking	Total (n = 10)	%	Ranking
Explicar o traducir vocabulario	140	56	1	8	80	2
Explicar gramática	127	51	3	9	90	1
Dar instrucciones	84	34	6	5	50	6
Resolver problemas de comprensión	132	53	2	8	80	2
Confirmar comprensión	100	40	5	7	70	4
Corregir errores	84	34	6	1	10	10
Responder preguntas de los alumnos	68	27	9	2	20	7
Hacer bromas / contar chistes	52	21	10	2	20	7
Contar anécdotas	46	18	11	2	20	7
Elogiar a un alumno	31	12	12	0	0	12
Poner orden en la clase	70	28	8	1	10	10
Dar instrucciones generales relativas a viajes, etc.	108	43	4	7	70	4

Los discentes coinciden en que los aspectos formales de la lengua deben aclararse y para ello la LF es una herramienta clave: *“en mi opinión son momentos muy importantes de verificación o enseñanza y hay que utilizar la lengua que los alumnos más dominan para, como profe, estar seguro de que el mensaje fue asimilado correctamente”* (P3). Además, los profesores indican que la LF optimiza el proceso de enseñanza-aprendizaje *“para ahorrar tiempo y esfuerzo de tener que explicar todo veinte veces y que aun así presenten dudas. Siendo una escuela en la cual el idioma de instrucción es el inglés, los alumnos sienten la necesidad de comprender las tareas y conceptos en inglés”* (P1).

Dentro de las razones para las que los alumnos consideran útil o apropiado que el profesor se sirva de la LF (ver tabla 23) encontramos que las 3 más mencionadas de manera espontánea están asociadas a fines comunicativos que, tal y como establece el MCER al definir la competencia plurilingüe y pluricultural, se refiere a la capacidad del individuo de utilizar las lenguas que domina para actuar como agente social (Consejo de Europa, 2002).

Tabla 23. Razones por las que se considera útil/apropiado que el profesor utilice la LF (perspectiva del alumno).

Razones	Total (n = 249)	%	Ranking
Favorece/facilita la comprensión o el aprendizaje	148	59	1
Permite confirmar la comprensión	24	10	5
Permite comprender las instrucciones	25	10	5
Ayuda a resolver problemas de comprensión	54	22	2
Permite realizar explicaciones (gramaticales, de conceptos, etc.)	31	12	4
Permite ahorrar tiempo	5	2	9
Permite corregir, evitar o aprender de los errores	15	6	8
Permite compensar la carencia de recursos en LM	45	18	3
Permite realizar conexiones/análisis contrastivos entre la LF y la LM	4	2	9
Facilita la comprensión/adquisición de vocabulario	26	10	5
Reduce el estrés	6	2	9

Los profesores coinciden en que en niveles iniciales la falta de comprensión del mensaje puede generar angustia en los adolescentes y, en ocasiones, es la causa de bloqueos que terminan en desmotivación hacia el aprendizaje: *“es importante que el alumno comprenda 100 %”* (P7). Además, reconocen que se trata de un colectivo donde la motivación por aprender español es heterogénea, pues muchos alumnos estudian español porque se trata de un requisito académico.

En las clases iniciales, donde ellos todavía no entienden muy bien, o donde tienen algunas dificultades, les crearía un nivel de angustia, de “¡ay! que no

me entero de nada” (...) por lo menos a los adolescentes les pasa. Cuando se quedan bloqueados de “no entiendo, no entiendo, no entiendo”, ya no escuchan lo siguiente, que a lo mejor sí que lo iban a entender, pero ya se han quedado ahí en el “no entiendo, no entiendo, no entiendo” y creo que podría provocar más estrés, más angustia, más ansiedad, sobre todo que estamos otra vez hablando de un aprendizaje del español que no es una elección que ellos hayan hecho: tienen que aprender una lengua y... pues ya está, allí están, pero no es su decisión personal, en general (EP1).

Por su parte, en los niveles más avanzados, aunque el alumno pueda comunicarse más y mejor en LM, a veces debe recurrir a la LF por razones sociales, como compartir experiencias o contar anécdotas para las que no cuenta con el RL necesario.

No creo que [utilizar más español durante la clase] tuviera tantas consecuencias negativas en los niveles avanzados, pero muchas veces también necesitan saber que están en lo cierto, que lo están haciendo bien y muchas veces tienen también esa necesidad de comunicar, como buenos adolescentes, cosas que no saben cómo decir, y yo, que me debo a mis clases de español, pero me debo a un rol de educador mucho más amplio que el de profesor de español (...) evidentemente yo iba a dejar de lado mi rol de profesor de español del colegio francés, si ese alumno me va a explicar no sé qué cosa [personal] en inglés o en indonesio, adelante (EP1).

A continuación, eliminamos cualquier posible influencia de la LF utilizada y del contexto de aprendizaje con la finalidad de analizar si el nivel de competencia del alumno varía la percepción que tiene el discente sobre las situaciones para las cuales es útil que el profesor utilice la LF (ver tabla 24).

Tabla 24. Situaciones en las que se considera útil/apropiado el uso de la LF por parte del profesor dependiendo del nivel de competencia del alumno (perspectiva del alumno).

Situaciones	Total (n = 157)	%				
		A1 (n = 22)	A2 (n = 41)	B1 (n = 72)	B2 (n = 16)	C1+C2 (n = 6)
Explicar o traducir vocabulario	89 (1)	82 (1)	100 (1)	86 (1)	81 (1)	100
Explicar gramática	49 (2)	68 (2)	56 (2)	43 (2)	31	50
Dar instrucciones	29	14	32	29	31	50
Resolver problemas de comprensión	46 (3)	55 (3)	54 (3)	38 (3)	50 (2)	50
Confirmar comprensión	35	27	46	32	44 (3)	0
Corregir errores	35	23	49	32	38	17
Responder preguntas de los alumnos	22	18	27	18	25	33
Hacer bromas / contar chistes	20	27	34	11	13	17
Contar anécdotas	17	27	22	14	6	0
Elogiar a un alumno	9	0	15	8	13	0
Poner orden en la clase	25	23	24	28	13	50
Dar instrucciones generales relativas a viajes, etc.	42	50	46	35	38	83

En este sentido, los alumnos —independientemente del nivel de competencia— consideran útil o apropiado el uso de la LF para *explicar o traducir vocabulario, explicar gramática y resolver problemas de comprensión*, tal y como se viera en los resultados generales: *“if I need an explanation about grammar or vocabulary it is better to speak in English so that I am sure I can understand, but if I speak in class to answer a question it is better to answer in Spanish”* (A206). Sin embargo, las bases a partir de B2 se reducen significativamente, por lo que los resultados que se reportan a partir de este nivel pueden verse alterados.

Llama la atención que casi el 90 % de los alumnos coincide en que la LF es útil para *explicar o traducir vocabulario*, posiblemente, porque representa un ahorro de tiempo *“because using English in these circumstances allows the student to quickly understand the word in question causing minimal class distraction”* (A213) o, como indica uno de los profesores, porque el método de enseñanza que siguen se centra en el léxico *“yo me rijo por el sistema francés, es decir, sigo un libro y ese método, con listas de vocabulario en las dos lenguas. Se emplea mucho la traducción. De hecho hay infografías ya hechas con las palabras del vocabulario nuevo en español y en francés”* (EP2).

Además, los alumnos manifiestan —independientemente de su nivel de competencia— que la LF facilita la comprensión del mensaje y por ende favorece su aprendizaje. A su vez, el alumno principiante reconoce que la LF le permite compensar la carencia de recursos en LM (ver tabla 25).

Por su parte, el nivel de competencia del alumno parece ser un factor importante para el profesor a la hora de decidir utilizar o no la LF durante la clase de español. Los testimonios de los profesores confirman que en niveles iniciales el uso de la LF es mayor: *“utilizo más el francés con los alumnos que comienzan a estudiar el español y hablo casi todo el tiempo en español cuando ya adquieren cierto aprendizaje”* (P9); y que cuando aumenta el nivel de competencia del alumno, el español es la lengua predominante de la clase: *“con los más avanzados utilizo de manera mínima el inglés y los incito a ellos a hacer lo mismo”* (P1).

No obstante, los profesores son conscientes de que es importante exponer a los alumnos a *input* en LM: *“mis alumnos aún no tienen muchas competencias de español, por eso, necesito utilizar con más frecuencia el inglés para que comprendan. Sin embargo, no lo uso siempre y no traduzco todo, pues pienso que es importante que los alumnos desarrollen técnicas de comprensión de la lengua extranjera y no se acostumbren a tenerlo todo traducido”* (P3). Los docentes de niveles iniciales intentan concientizar a los alumnos de que el aprendizaje de una lengua es un proceso: *“creo*

que en niveles de principiantes también se puede y debe utilizar el español con normalidad. Al principio los estudiantes no entienden y hay que explicarles que lleva un proceso, escuchar mucho en español, para luego empezar automáticamente a entender” (P4).

Tabla 25. Razones por las que se considera útil/apropiado que el profesor utilice la LF según el nivel de competencia del alumno (perspectiva del alumno).

Razones	Total (n = 157)	A1 (n = 22)	% B1			C1+C2 (n = 6)
			A2 (n = 41)	B1 (n = 72)	B2 (n = 16)	
Favorece/facilita la comprensión o el aprendizaje	66 (1)	73 (1)	56 (1)	68 (1)	75 (1)	67
Permite confirmar la comprensión	13	5	20	13 (2)	6	17
Permite comprender las instrucciones	8	18	7	6	6	0
Ayuda a resolver problemas de comprensión	19 (2)	18	32 (2)	14 (2)	13	17
Permite realizar explicaciones (gramaticales, de conceptos, etc.)	11	18	12	11	0	0
Permite ahorrar tiempo	2	5	2	1	0	0
Permite corregir, evitar o aprender de los errores	5	9	5	6	0	0
Permite compensar la carencia de recursos en LM	13	41 (2)	15	6	13	0
Permite realizar conexiones/análisis contrastivos entre la LF y la LM	1	5	2	0	0	0
Facilita la comprensión/adquisición de vocabulario	8	0	17	7	0	0
Reduce el estrés	1	0	0	3	0	0

En general, los profesores coinciden en que los adolescentes aprendientes de lenguas son un colectivo con características propias, dentro de las cuales está la necesidad de comprender algo rápidamente: *“en realidad creo hay que tomar en cuenta la personalidad de cada uno. Hay alumnos que necesitan saber ‘ya’ qué significa algo, eso les da confianza para tomar riesgos, participar más y seguir avanzando. En esos casos, no sirve de nada enfrascarse en volver a explicar en español algo que no ha entendido... llegas a ver la frustración en su cara si te empeñas en seguir en español porque está bloqueado”* (EP2). Además, el profesor de adolescentes tiene un rol formativo que va más allá de enseñar una L3/LE2:

Me interesa también con mis alumnos mantener ese vínculo que va un poquito más allá de ser el profesor (...). Me interesa mantener ese pequeño vínculo, dejar siempre esa posibilidad de comunicación 100 % abierta para cualquier cosa que les pase, con toda la tranquilidad del mundo y sin ningún agobio y con toda confianza que puedan venir a decirme “me está pasando esto” o “esta persona de la clase me está molestando” o “algo está pasando

fuera de lo que es la clase de español". En su vida de alumnos adolescentes con esas dificultades que a veces tienen de poder comunicar con los adultos. (...). Creo que eso es lo que me hace a mí abrir un poquito esa posibilidad de utilizar [otras] lenguas siempre. A lo mejor en otro contexto, en una academia de idiomas, unos adultos que estudian español porque realmente quieren o lo necesitan, sería, a lo mejor, de otra manera (EP1).

Al comparar los resultados por contexto de aprendizaje —inmersión vs. no inmersión— se observa que *explicar o traducir vocabulario* ocupa la primera posición en cuanto a la utilidad del uso de la LF para aprender español desde el punto de vista de los alumnos. En el caso del contexto de inmersión aparecen después: *resolver problemas de comprensión* y *dar instrucciones generales de viajes, visitas o eventos*; y en el contexto de no inmersión las siguientes posiciones las ocupan: *dar instrucciones* y *resolver problemas de comprensión* (ver tabla 26).

Además, el porcentaje de alumnos que estudian en no inmersión que consideran útil o apropiado el uso de la LF para las diferentes situaciones estudiadas es comparativamente mayor al de inmersión excepto para aquellas que representan una función más social que académica como *contar anécdotas*, *hacer bromas* o *elogiar a un alumno*. En el Anexo V, en la tabla 46 pueden consultarse las razones por las que los alumnos consideran útil o apropiado el uso de la LF según el contexto de aprendizaje.

Tabla 26. *Situaciones en las que se considera útil/apropiado el uso de la LF por parte del profesor según el contexto de aprendizaje (perspectiva del alumno).*

Situaciones	%		
	Total (n = 44)	Inmersión (n = 24)	No inmersión (n = 20)
Explicar o traducir vocabulario	73 (1)	67 (1)	80 (1)
Explicar gramática	43 (3)	29	60
Dar instrucciones	41	17	70 (2)
Resolver problemas de comprensión	48 (2)	33 (2)	65 (3)
Confirmar comprensión	0	0	0
Corregir errores	25	17	35
Responder preguntas de los alumnos	30	21	40
Hacer bromas / contar chistes	20	21	20
Contar anécdotas	18	17	20
Elogiar a un alumno	20	17	25
Poner orden en la clase	30	25	35
Dar instrucciones generales relativas a viajes, etc.	41	33 (2)	50

A continuación, se presentan los datos a fin de poder medir el efecto que las distintas LF utilizadas puedan tener en la percepción de los alumnos sobre para qué situaciones

es útil o apropiado el uso de la LF durante la clase de español (ver tabla 27). En general, los resultados son bastante equivalentes para ambas LF, pues en ambos contextos las funciones que encabezan la lista son: *explicar o traducir vocabulario, explicar gramática, confirmar la comprensión y resolver problemas de comprensión*.

Tabla 27. Situaciones en las que se considera útil/apropiado el uso de la LF por parte del profesor según la LDE de la institución (perspectiva del alumno).

Situaciones	%		
	Total (n = 58)	Francés (n = 29)	Inglés (n = 29)
Explicar o traducir vocabulario	88 (1)	93 (1)	83 (1)
Explicar gramática	64 (3)	66 (2)	62 (4)
Dar instrucciones	38	31	45
Resolver problemas de comprensión	67 (2)	55 (3)	79 (2)
Confirmar comprensión	55 (4)	38 (4)	72 (3)
Corregir errores	33	38	28
Responder preguntas de los alumnos	29	17	41
Hacer bromas / contar chistes	28	34	21
Contar anécdotas	21	24	17
Elogiar a un alumno	16	14	17
Poner orden en la clase	31	24	38
Dar instrucciones generales relativas a viajes, etc.	47	41	52

Sin embargo, llama la atención que en el caso del francés los porcentajes sean comparativamente mayores (en relación con el inglés) para *explicar o traducir vocabulario* ($\partial = +10$), *corregir errores* ($\partial = +10$) y *hacer bromas* ($\partial = +13$) o *contar anécdotas* ($\partial = +7$). Por su parte, en el caso del inglés (al compararlo con el francés), se observa un mayor porcentaje en funciones como *dar instrucciones* ($\partial = +14$), *resolver problemas de comprensión* ($\partial = +24$), *confirmar la comprensión* ($\partial = +34$), *responder preguntas de los alumnos* ($\partial = +24$), *poner orden en la clase* ($\partial = +12$) y *dar instrucciones generales relativas a viajes, etc.* ($\partial = +11$).

5.1.5. Efectos del uso de la LF en el aprendizaje del español

A continuación nos centramos en estudiar la percepción de los alumnos sobre el efecto que tiene en su aprendizaje del español el uso de otras lenguas durante la clase. En general, los alumnos encuestados consideran que el uso de la LF durante la clase de español es más positivo que negativo para su aprendizaje (entre el 41 % y el 58 % de los alumnos distinguen al menos algún aspecto positivo). No obstante, entre el 28 % y el 45 % de los entrevistados percibe ciertos efectos negativos del uso de la LF en su

aprendizaje de español. En este sentido, en la tabla 28 se resume la percepción de los alumnos en cuanto al efecto de la LF en su aprendizaje y la tabla 29 las razones que justifican sus respuestas.

Tabla 28. Efecto del uso de la LF en el aprendizaje del español (perspectiva del alumno).

Efecto	%
	Total (n = 249)
Positivo	41
Negativo	28
Positivo y negativo	17
No influye	12
No opina	2

Así, más de un tercio de los encuestados considera que lo más importante es poder comunicarse y para ello emplean los recursos que tienen a su disposición gracias a su perfil lingüístico plurilingüe: *“l'utilisation du français m'empêche de pratiquer l'espagnol mais me permet de me faire comprendre sans me casser la tête”* (A97). Además, la LF ofrece al aprendiente confort y confianza en sí mismo: *“in my opinion, having a language that we are comfortable and confident in is really benefiting while learning a new language just because it acts like a 'safety net' in the sense when we are completely confused, we can use it to clarify tasks and understand things”* (A189).

No obstante, los alumnos son conscientes de que en caso de contar con los RL necesarios en español, la comunicación debe darse en LM: *“je pense que le mieux serait de parler tout le temps espagnol même avec des erreurs pour s'entraîner à prononcer et à construire des phrases seul. Mais je n'ai pas assez de vocabulaire pour ça donc souvent je dois utiliser le français”* (A96). Asimismo, reconocen el efecto contraproducente de utilizar en exceso la LF: *“je pense que l'utilisation du français est importante mais que son abus peut être contre-productif”* (A149). Así pues, desde la perspectiva de los alumnos el uso de la LF no debe ser excesivo para garantizar el aprendizaje de la LM: *“je pense que l'utilisation du français influence positivement l'apprentissage de l'espagnol, mais il ne faut pas trop en utiliser. Utiliser le français peut nous aider à mieux comprendre, mais il faudrait quand même utiliser encore plus l'espagnol pour faciliter l'expression orale et la compréhension en espagnol”* (A48).

Por su parte, 10 % de los alumnos considera que en clase de español debe hablarse en LM. En ocasiones, porque consideran que la clase de lengua debe ser monolingüe: *“it is bad [usar inglés] because we are talking the wrong language”* (A224); o porque asocian aprendizaje con la práctica de la LM: *“pour un parfait apprentissage nous*

devrions toujours parler espagnol" (A107). No obstante, un porcentaje de los alumnos que consideran negativo el efecto de la LF en el aprendizaje del español consideran que depende del porcentaje de LF/LM que se emplee en durante la clase. En el mismo orden de ideas, 8 de los profesores encuestados están *parcialmente de acuerdo* con que *en clase de ELE solo debe hablarse español* y 6 profesores están *totalmente de acuerdo o parcialmente de acuerdo* con el enunciado: *mientras más español se habla en clase de ELE, más aprenden los alumnos*.

Tabla 29. Razones por las que se considera positiva o negativa la LF para el aprendizaje del español (perspectiva del alumno).

Razones	%
	Total (n = 249)
Mejora / facilita la comprensión / el aprendizaje / la comunicación	35
Permite confirmar la comprensión	1
Permite aclarar dudas / resolver problemas de comprensión	8
Permite realizar comparaciones / traducciones	6
Facilita la comprensión, memorización, adquisición de elementos gramaticales y de vocabulario	12
Ahorra tiempo / es más práctico	3
Reduce el estrés	5
Depende de la proporción	12
Depende del interlocutor o de la situación	8
En clase de LE hay que comunicarse en LM	10
No se realiza el esfuerzo necesario / Incita a malos hábitos / induce a errores / confusiones	3
El uso de otras lenguas reduce el tiempo de exposición/uso de la LM y desacelera su aprendizaje	22

Por su parte, casi un cuarto de los alumnos encuestados considera que el uso de otras lenguas reduce el tiempo de exposición/uso de la LM lo que desacelera su aprendizaje: *"I think using English slows down the learning of Spanish because the students aren't used to hearing Spanish and can't adapt"* (A270). Así, desde la perspectiva del alumno, existe una relación entre *input-intake-output*: *"I think it [hablar inglés] impacts my speaking ability in Spanish negatively, because the less time I have to speak it, the less I do, and the more I struggle to find the words I'm looking for when I actually do speak the language"* (A179). Algunos consideran que solo debe recurrirse a la LF en casos excepcionales, para resolver problemas de comprensión: *"it doesn't necessarily affect it [el aprendizaje] negatively but takes away a chance to think in Spanish. It should only be*

used in extreme cases where other explanation doesn't work, and the student is still confused" (A263).

Por otro lado, los profesores consideran que contar con una LF es una herramienta que les ayuda a establecer conexiones con los alumnos, disminuye la ansiedad que los adolescentes pueden sentir por su falta de recursos en LM, evitando que se desmotiven, por lo que contribuye a su aprendizaje.

Para mí es un aliado, yo pienso que sí [la LF] ayuda muchísimo en el aprendizaje de los alumnos. Yo pienso que sí, que es una herramienta, que es un plus, es algo bueno, porque si no la tuviera, las clases me costarían mucho más, fueran menos participativas, sobre todo en niveles iniciales. Porque si no hay una motivación real por parte del alumno, yo pienso que habría muchos que dirían "yo no voy a aprender esto" o "esto es muy difícil" o "no qué fastidio no entiendo nada". Es como si hablara chino, pues. Yo pienso que sí, que ayuda muchísimo en romper ese hielo para empezar a conocernos y todo eso (...) para sentar las bases para que nos sintamos cómodos y podamos aprender juntos. Y poco a poco, sin que ellos se den cuenta, voy bajando el nivel de francés y subiendo el de español. Para mí es un aliado (EP2).

Además, asocian el desconocimiento de la LDE por parte del profesor como una desventaja para las clases de L3/LE2, aunque se cuente con otras LF como el inglés, porque la LDE es la lengua preferente para los alumnos:

Tengo dos compañeras: una es profesora de alemán y la otra de chino. Ninguna de las dos habla francés [LDE] y yo sé, porque los alumnos hablan y hablo con ellas, que a ellas eso les supone una barrera, a ellas no les gusta esa situación. Entonces, la profesora de chino está tomando clases de francés, y quiere aprenderlo. Y a los alumnos también les resulta una dificultad, aunque tienen siempre el recurso de pasar por el inglés. Pero ellas tienen esa necesidad de aprender francés, porque me lo han comunicado (EP1).

Sin embargo, el profesor reconoce que el hecho de que los alumnos se comuniquen entre ellos en otra lengua distinta a la LM durante las actividades de clase puede generarles un poco de frustración: *"si el objetivo, por ejemplo, era hacer un debate, bueno cualquier tarea de producción o de interacción oral donde ellos para hacer esa tarea antes han tenido que recoger todos los recursos, todo lo que van a necesitar y al final en la clase no los utilizan, pues yo me sentiría un poco frustrado, la verdad" (EP1).*

A continuación, la tabla 30 presenta los resultados obtenidos con el subgrupo correspondiente a los alumnos de LDE francés que estudian en no inmersión a fin de eliminar la posible influencia de la LF utilizada y del contexto de aprendizaje para tener una lectura de cómo cambia la percepción del alumno sobre el efecto de la LF de acuerdo con su nivel de competencia. Una vez más, los resultados coinciden con los

generales: el efecto de la LF es más positivo que negativo. No obstante, se observa una tendencia a percibir más positiva o negativamente el efecto de la LF en el aprendizaje a medida que aumenta el nivel de competencia del alumno (del A1 al B1, donde el tamaño de las bases permite hacer comparaciones). En el anexo V, la tabla 47 resume los resultados para toda la población de alumnos encuestados y la tabla 48 incluye las razones por las que se considera positivo o negativo el uso de la LF según el nivel de competencia del alumno.

Tabla 30. Efecto del uso de la LF en el aprendizaje del español según el nivel de competencia del alumno (perspectiva del alumno).

Efecto	%					
	Total (n = 157)	A1 (n = 22)	A2 (n = 41)	B1 (n = 72)	B2 (n = 16)	C1+C2 (n = 6)
Positivo	41	36	39	44	50	17
Negativo	29	23	32	35	13	17
Positivo y negativo	18	18	20	15	13	50
No influye	9	23	10	4	6	17
No opina	3	0	0	1	19	0

Procedemos ahora a presentar los resultados por contexto de aprendizaje. En la tabla 31 puede observarse que los alumnos que estudian español en inmersión consideran más negativo (33 %) que positivo (17 %) el uso de la LF durante la clase de español que aquellos que estudian español en no inmersión. Esto coincide con lo que opinan los profesores: *“pienso que quizás ellos mismos [los alumnos en inmersión] me pedirían que les hablara más en español. Tal vez ellos sentirían la necesidad de aprender más y me pedirían que les hablara más en español y menos en francés”* (EP2). En el Anexo V, la tabla 49 incluye las razones por las que se considera positivo o negativo el uso de la LF según el contexto de aprendizaje.

Tabla 31. Efecto del uso de la LF en el aprendizaje del español según el contexto de aprendizaje (perspectiva del alumno).

Efecto	Recuento			%		
	Total (n = 44)	Inmersión (n = 24)	No Inmersión (n = 20)	Total (n = 44)	Inmersión (n = 24)	No Inmersión (n = 20)
Positivo	12	4	8	27	17	40
Negativo	14	8	6	32	33	30
Positivo y negativo	8	6	2	18	25	10
No influye	8	5	3	18	21	15
No opina	2	1	1	5	4	5

Finalmente, nos centramos en las distintas LF —francés e inglés— utilizadas durante la clase de español. Nuevamente observamos que, entre las que hemos investigado en esta ocasión, no existen diferencias en la percepción que tienen los alumnos del efecto de estas sobre su aprendizaje: el porcentaje de alumnos que consideran como positiva la influencia de la LF en su aprendizaje es mayor al de los alumnos que perciben su efecto como negativo y, además, es equivalente en ambas lenguas (positivo: 38 % francés vs. 41 % inglés; negativo: 24 % francés vs. 21 % inglés). Esta tendencia se mantiene al sumar a los resultados de “positivo” los valores correspondientes a “positivo y negativo” (55 % francés vs. 51 % inglés). Sin embargo, el porcentaje de alumnos que considera “negativo + positivo y negativo” es ligeramente mayor en alumnos cuya LF es el francés (francés: 41 % vs. inglés: 31 %).

Tabla 32. Efecto del uso de la LF en el aprendizaje del español según la LDE (perspectiva del alumno).

Efecto	Recuento			%		
	Total (n = 58)	Francés (n = 29)	Inglés (n = 29)	Total (n = 58)	Francés (n = 29)	Inglés (n = 29)
Positivo	23	11	12	40	38	41
Negativo	13	7	6	22	24	21
Positivo y negativo	8	5	3	14	17	10
No influye	14	6	8	24	21	28

5.1.6. Uso de la LM y de la LF por parte del alumno según la función

A continuación, ponemos el foco en el alumno y analizaremos para qué utiliza este la LM y la LF durante la clase de español L3/LE2. Lo haremos desde la perspectiva del propio alumno y del profesor (ver tabla 33) al igual que hicimos en el apartado 5.1.3. donde el centro de estudio fue el profesor. A pesar de que los resultados de los profesores son solo indicativos (debido al tamaño y la representatividad de la base) puede observarse que tanto alumnos como profesores coinciden, en orden de importancia, en las funciones para las cuales el discente utiliza más el español y la LF.

Así, las funciones para las que el alumno hace un mayor uso del español son: *responder preguntas del profesor y pedir explicaciones o traducciones de vocabulario* y aquellas para las que más utiliza la LF están relacionadas, por un lado, con interacciones con compañeros de clase: *hablar de temas que no son de clase de español con un compañero* y *pedir ayuda a un compañero con algo de la clase de español* o, por otro, con actividades relacionadas al ámbito social del individuo: *hacer bromas* o *contar anécdotas*.

No es de sorprender que el ítem *responder preguntas del profesor* aparezca entre aquellos de los que el alumno se sirve más del español dado que, como se vio en el apartado 5.1.2, las interacciones con el profesor son los momentos en los que el alumno utiliza más la LM. Por su parte, cuando el alumno pide traducciones de vocabulario o explicaciones de gramática al profesor, suele contar con expresiones que aprende al principio de su exposición a la LM, tal y como señala uno de los alumnos entrevistados: “*quand ça m’arrive [tratar de decir algo en español, pero que me falta una palabra, un verbo o una estructura] je demande en espagnol ¿cómo se dice eso en español?*” (EA2).

Tabla 33. Porcentaje de uso de español / LF utilizado por el alumno para diferentes funciones (perspectivas del alumno y del profesor).

Funciones	% ponderado español		% ponderado LF	
	Alumno (n = 249)	Profesor (n = 10)	Alumno (n = 249)	Profesor (n = 10)
Pedir explicaciones o traducciones de vocabulario	60 (2)	55 (2)	40	45
Pedir explicaciones de gramática	53	40	47	60
Pedir aclaratorias de una tarea, concepto o explicación	53	43	47	58
Comprobar la comprensión de una tarea, concepto o explicación	55	48	45	53
Corregir a un compañero	52	55	48	45
Responder preguntas del profesor	78 (1)	78 (1)	22	23
Responder preguntas de los compañeros	46	55 (2)	54	45
Hacer bromas / contar chistes	31	30	69 (2)	70 (2)
Contar anécdotas	37	33	63 (3)	68 (3)
Pedir ayuda a un compañero con algo de la clase de español	37	40	63 (3)	60
Hablar de temas que no son de clase de español con un compañero	17	15	83 (1)	85 (1)

Una vez más, con la finalidad de eliminar la influencia de la LF utilizada y del contexto de aprendizaje, se presentan a continuación los resultados obtenidos en el subgrupo correspondiente a los alumnos de LDE francés que estudian en no inmersión para determinar el porcentaje de uso del español para cada una de las funciones por parte del alumno, según su nivel de competencia en LM (en el Anexo V, tablas 50 y 51, se incluyen los resultados para toda la población de alumnos encuestados).

En la tabla 34 puede observarse que en todos los niveles de competencia las dos funciones para las que más se utiliza el español —*responder preguntas del profesor* y *pedir explicaciones o traducciones de vocabulario*— son las mismas que en los resultados generales, por lo que el nivel de competencia del discente en español no

parece ser un factor que influya su percepción sobre las funciones para las que utiliza más el español.

No obstante, puede notarse que en el caso de *pedir explicaciones o traducciones de vocabulario* el porcentaje ponderado de uso del español aumenta con el nivel de competencia en español del discente (45 % en A1, 54 % en A2, 61 % en B1 y 69 % en B2).

Tabla 34. *Porcentaje de uso de español utilizado por el alumno para diferentes funciones según el nivel de competencia del alumno (perspectiva del alumno).*

Funciones	% ponderado					
	Total (n = 157)	A1 (n = 22)	A2 (n = 41)	B1 (n = 72)	B2 (n = 16)	C1+C2 (n = 6)
Pedir explicaciones o traducciones de vocabulario	58 (2)	45 (2)	54 (2)	61 (2)	69 (2)	79
Pedir explicaciones de gramática	50	34	43	55	64	63
Pedir aclaratorias de una tarea, concepto o explicación	51	40	43	55	59	83
Comprobar la comprensión de una tarea, concepto o explicación	52	36	48	53	66	83
Corregir a un compañero	50	34	44	56	53	75
Responder preguntas del profesor	77 (1)	82 (1)	71 (1)	79 (1)	81 (1)	79
Responder preguntas de los compañeros	41	38	36	44	45	54
Hacer bromas / contar chistes	27	22	19	31	27	46
Contar anécdotas	32	30	23	36	36	50
Pedir ayuda a un compañero con algo de la clase de español	33	35	34	35	23	25
Hablar de temas que no son de clase de español con un compañero	12	7	11	13	11	25

Asimismo, al observar los resultados obtenidos para el uso de la LF (ver tabla 35), los porcentajes son análogos al compararlos con los resultados generales. De tal modo, los ítems que involucran interacciones entre compañeros —*hablar de temas que no son de clase de español con un compañero y pedir ayuda a un compañero con algo de la clase de español*— y los que tienen una connotación menos académica —*hacer bromas/contar chistes y contar anécdotas*— son aquellos en los que más utiliza el alumno la LF.

Se observa un descenso en el porcentaje de uso de la LF a partir del B1 por parte de los alumnos para funciones como *contar anécdotas* o *hacer bromas/contar chistes*, lo que coincide con la opinión de los profesores entrevistados: “a lo mejor, los alumnos que tienen un nivel un poquito más elevado [de español], piensan que se debería utilizar más español y puede ser que los alumnos que tengan un nivel un poco más limitado [en

español], *piensen que se debería utilizar menos*” (EP1). Sin embargo, los profesores reconocen que las circunstancias son distintas para los alumnos de diferentes niveles: *“como en las clases de nivel superior hablas de otro tipo de temas, ya no hablas de cómo es tu habitación, tu casa ideal, etc., sino que hablamos de textos de un contenido más complejo, muchas veces les angustia no entender, por eso pasan más por el francés en clase, aunque sean de un nivel superior [de español]”* (EP1).

Tabla 35. Porcentaje de uso de LF utilizado por el alumno para diferentes funciones según el nivel de competencia del alumno (perspectiva del alumno).

Funciones	Total (n = 157)	% ponderado				
		A1 (n = 22)	A2 (n = 41)	B1 (n = 72)	B2 (n = 16)	C1+C2 (n = 6)
Pedir explicaciones o traducciones de vocabulario	42	55	46	39	31	21
Pedir explicaciones de gramática	50	66	57	45	36	38
Pedir aclaratorias de una tarea, concepto o explicación	49	60	57	45	41	17
Comprobar la comprensión de una tarea, concepto o explicación	48	64	52	47	34	17
Corregir a un compañero	50	66	56	44	47	25
Responder preguntas del profesor	23	18	29	21	19	21
Responder preguntas de los compañeros	59	63	64	56	55	46
Hacer bromas / contar chistes	73 (2)	78 (2)	81 (2)	69 (2)	73 (3)	54
Contar anécdotas	68 (3)	70 (3)	77 (3)	64 (4)	64 (4)	50
Pedir ayuda a un compañero con algo de la clase de español	67 (4)	65	66 (4)	65 (3)	77 (2)	75
Hablar de temas que no son de clase de español con un compañero	88 (1)	93 (1)	89 (1)	88 (1)	89 (1)	75

A continuación, se presentan los resultados obtenidos para el uso del español y de la LF por parte del alumno dependiendo del contexto de aprendizaje —inmersión vs. no inmersión—. En este sentido, en la tabla 36 puede observarse que las funciones para las que más recurren al español los alumnos son: *responder preguntas del profesor* y *comprobar la comprensión de una tarea, concepto o explicación*, en ambos contextos. Sin embargo, los porcentajes obtenidos para el uso del español en contexto de inmersión son comparativamente mayores a los de no inmersión para todas las funciones evaluadas, con un diferencial que va desde $\delta=+10$ puntos porcentuales para el ítem *responder preguntas de un compañero* hasta $\delta=+23$ para el ítem *comprobar la comprensión de una tarea, concepto o explicación*.

Del mismo modo, el uso de la LF por parte de los alumnos es mayor en funciones relativas a interacciones entre compañeros —*hablar de temas que no tienen relación con la clase de español con compañeros o pedir ayuda a un compañero con algo de la clase de español*— o, también para conectar con otros miembros de la clase en situaciones menos académicas como *hacer bromas/contar chistes*. Una vez más, desde el punto de vista porcentual, los valores obtenidos en contexto de no inmersión son comparativamente mayores en todas las funciones vs. los de inmersión.

Tabla 36. Porcentaje de uso de español / LF utilizado por el alumno para diferentes funciones según el contexto de aprendizaje (perspectiva del alumno).

Funciones	% ponderado					
	Español			LF		
	Total (n = 44)	Inmersión (n = 24)	No inmersión (n = 20)	Total (n = 44)	Inmersión (n = 24)	No inmersión (n = 20)
Pedir explicaciones o traducciones de vocabulario	80	88	70 (2)	20	13	30
Pedir explicaciones de gramática	81	90	71	19	10	29
Pedir aclaratorias de una tarea, concepto o explicación	81	91	69	19	9	31
Comprobar la comprensión de una tarea, concepto o explicación	82 (2)	93 (2)	70 (2)	18	7	30
Corregir a un compañero	65	72	58	35	28	43
Responder preguntas del profesor	91 (1)	97 (1)	85 (1)	9	3	15
Responder preguntas de los compañeros	68	73	63	32	27	38
Hacer bromas / contar chistes	61	70	50	39 (3)	30 (3)	50 (3)
Contar anécdotas	65	73	55	35	27	45
Pedir ayuda a un compañero con algo de la clase de español	59	68	48	41 (2)	32 (2)	53 (2)
Hablar de temas que no son de clase de español con un compañero	43	52	33	57 (1)	48 (1)	68 (1)

Acto seguido, nos enfocamos en las distintas LF utilizadas —francés e inglés— para observar si las percepciones del alumno varían dependiendo de la lengua que se utilice como LF. La tabla 37 muestra los resultados y puede verse que las funciones en las que más utiliza el alumno la LM —*responder preguntas del profesor y pedir explicaciones o traducciones de vocabulario*— y la LF —*hablar de temas que no son de clase de español con un compañero, pedir ayuda a un compañero con algo de la clase de español, hacer bromas/contar chistes y contar anécdotas*— siguen siendo las mismas a las mencionadas en los resultados generales independientemente de la LF utilizada.

Sin embargo, encontramos ciertas diferencias entre el francés y el inglés como LF. Entre ellas, observamos un porcentaje de uso mayor de la LF (y menor del español) por parte de los alumnos que estudian en institutos cuya LDE es el inglés vs. los que estudian en francés para *pedir explicaciones o traducciones de vocabulario, pedir explicaciones de gramática, pedir aclaratorias de una tarea, concepto o explicación y responder preguntas del profesor*. En contraste, se observa un mayor uso de la LF (y menos del español) por los alumnos que estudian en institutos cuya LDE es el francés para *corregir a un compañero y responder preguntas de un compañero*.

Tabla 37. Porcentaje de uso de español / LF por parte del alumno para diferentes funciones según la LDE (perspectiva del alumno).

Funciones	% ponderado					
	Español			LF		
	Total (n = 58)	Francés (n = 29)	Inglés (n = 29)	Total (n = 58)	Francés (n = 29)	Inglés (n = 29)
Pedir explicaciones o traducciones de vocabulario	51 (2)	57 (2)	45 (2)	49	43	55
Pedir explicaciones de gramática	40	44	35	60	56	65
Pedir aclaratorias de una tarea, concepto o explicación	40	46	34	60	54	66
Comprobar la comprensión de una tarea, concepto o explicación	44	47	41	56	53	59
Corregir a un compañero	37	34	41	63	66	59
Responder preguntas del profesor	70 (1)	77 (1)	64 (1)	30	23	36
Responder preguntas de los compañeros	39	35	42	61	65	58
Hacer bromas / contar chistes	18	19	16	82 (2)	81 (2)	84 (2)
Contar anécdotas	22	21	24	78 (3)	79 (3)	76 (3)
Pedir ayuda a un compañero con algo de la clase de español	27	28	25	73 (4)	72 (4)	75 (4)
Hablar de temas que no son de clase de español con un compañero	8	6	10	92 (1)	94 (1)	90 (1)

Al preguntar a los alumnos sobre lo que perciben que ocurre cuando trabajan en pequeños grupos o en parejas y contrastar las opiniones de los alumnos que estudian con LDE francés o inglés, notamos también ciertas diferencias. Los alumnos cuya LF es el inglés indican recurrir a la LF porque les permite comunicarse más fácilmente: “[cuando trabajamos en parejas] *I would have to say* [que la lengua principal que empleamos] *would be English. For the sole reason that it's the main language that we speak among each other, and it's just a lot easier to communicate in the language that everyone can speak. And me being not so good at the language that we are learning* [Spanish] *it is easier for me to keep up when speaking the language that I am comfortable*

with” (EA1). Por su parte, los alumnos que utilizan el francés como LF reconocen realizar un esfuerzo por comunicarse en español antes de recurrir a la LF: “[cuando trabajamos en parejas] *on essaye de parler en espagnol et si on comprend pas ce qui on nous dit, on parle du coup en français*” (EA2).

5.1.7. Percepción del efecto en el aprendizaje de aumentar el uso del español o de la LF durante la clase de ELE

Habiendo determinado los aspectos para los cuales el alumno hace uso de la LF y tomando en cuenta que para aprender español, desde la perspectiva de profesores y alumnos, hay que hacer uso de la LM (ver punto 5.1.1.), otro de los aspectos de interés para esta investigación es determinar cómo perciben los alumnos que influye en su aprendizaje el incremento en el uso del español o de la LF durante la clase.

A tenor de los resultados (ver tabla 38), se observa que: 1) más de un tercio de los encuestados considera que variar la proporción de uso del español o de la LF no afectaría su aprendizaje, 2) casi la mitad de los encuestados piensa que aprendería más si el profesor usara más español en clase, 3) cerca de un 15 % de los alumnos considera que aprendería más si el profesor utilizara más LF.

Tabla 38. *Percepción del efecto de aumentar el uso del español y de la LF en el aprendizaje del alumno (perspectiva del alumno).*

Efecto en el aprendizaje	Más español		Más LF	
	(n = 249)	%	(n = 249)	%
Aprendería más	116	47	35	14
Aprendería menos	31	12	126	51
No afectaría mi aprendizaje	102	41	88	35

A continuación se resume el efecto que tiene aumentar el uso del español (ver tabla 39) y de la LF (ver tabla 40) en el aprendizaje de la LM desde la perspectiva del alumno. Para ello, tal y como se ha venido haciendo a lo largo de este informe, se presentan los resultados obtenidos por el subgrupo correspondiente a los alumnos de LDE francés que estudian en no inmersión a fin de suprimir la posible influencia de la LF utilizada y del contexto de aprendizaje.

A pesar de que las bases para el B2 y el C1+C2 son muy pequeñas y, por tanto, no podemos asegurar ninguna tendencia, se observa (tal y como se vio en los resultados generales) que ante el escenario de aumentar la proporción de uso de español o LF durante la clase, más de un tercio de los discentes considera que su aprendizaje no se vería afectado independientemente de su nivel de competencia.

Sin embargo, puede verse un descenso en el porcentaje de alumnos que perciben positivo para su aprendizaje el aumento del uso del español al llegar al nivel B1 vs. los niveles iniciales. Asimismo, frente a la posibilidad de aumentar la proporción de uso de LF durante la clase de español, ninguno de los alumnos de A1 considera que aprendería más. Por el contrario, se observa un incremento en comparación con los resultados totales en cuanto al porcentaje que considera que aprendería menos si se aumenta la proporción de uso de LF durante la clase de español (A1: 64 % vs. total: 55 %). El Anexo V recoge, en las tablas 52 y 53, los resultados generales para todos los alumnos encuestados.

Tabla 39. *Percepción del efecto de aumentar el uso del español en el aprendizaje del alumno según el nivel de competencia (perspectiva del alumno).*

Efecto en el aprendizaje	Total (n = 157)	% ponderado				
		A1 (n = 22)	A2 (n = 41)	B1 (n = 72)	B2 (n = 16)	C1+C2 (n = 6)
Aprendería más	50	55	54	44	69	33
Aprendería menos	11	9	7	15	6	0
No afectaría mi aprendizaje	39	36	39	40	25	67

Tabla 40. *Percepción del efecto de aumentar el uso de la LF en el aprendizaje del alumno según el nivel de competencia (perspectiva del alumno).*

Efecto en el aprendizaje	Total (n = 157)	% ponderado				
		A1 (n = 22)	A2 (n = 41)	B1 (n = 72)	B2 (n = 16)	C1+C2 (n = 6)
Aprendería más	11	0	15	13	6	33
Aprendería menos	55	64	49	57	69	17
No afectaría mi aprendizaje	33	36	37	31	25	50

Al analizar los resultados por contexto de aprendizaje —inmersión vs. no inmersión— se observa que el porcentaje de alumnos en inmersión que considera que su aprendizaje del español no se vería afectado por un incremento de uso de LM o de la LF por parte del profesor durante la clase de español es mayor al de no inmersión (67 % vs. 55 % en el caso de más español y 54 % vs. 35 % en el caso de más LF). Asimismo, al comparar los porcentajes entre ambos contextos puede verse que en el caso de no inmersión el porcentaje de alumnos que considera que aprenderían más si el profesor hablara más español es mayor que en inmersión (no inmersión: 45 % vs. inmersión: 33 %). Del mismo modo, el porcentaje de aquellos que piensan que aprenderían menos si el profesor hablara más LF es también mayor en no inmersión (no inmersión: 55 % vs. inmersión: 42 %).

Tabla 41. *Percepción del efecto de aumentar el uso del español y de la LF en el aprendizaje del alumno según el contexto de aprendizaje (perspectiva del alumno).*

Efecto en el aprendizaje	% ponderado					
	Más español			Más LF		
	Total (n = 44)	Inmersión (n = 24)	No inmersión (n = 20)	Total (n = 44)	Inmersión (n = 24)	No inmersión (n = 20)
Aprendería más	39	33	45	7	4	10
Aprendería menos	0	0	0	48	42	55
No afectaría mi aprendizaje	61	67	55	45	54	35

Finalmente, se pone el foco en la LF utilizada —francés o inglés— para medir, a partir de la perspectiva del alumno, el posible efecto que estas puedan tener en su aprendizaje producto del incremento en la proporción de uso de la LM o de la LF durante la clase de español. En la tabla 42 puede observarse que el porcentaje de alumnos que considera que incrementar la proporción de uso de español por parte del profesor no tendría ningún efecto en su aprendizaje es equivalente para ambas lenguas. Sin embargo, el porcentaje de alumnos que consideran que aprenderían más si el profesor utilizara más español durante la clase es mayor en el caso de los alumnos que estudian en institutos con LDE inglés.

Por su parte, al analizar el efecto de incrementar la proporción de uso de la LF durante la clase puede verse que la mitad de los encuestados consideran que aprenderían menos (independientemente de cuál sea la LF empleada). No obstante, sí se observan diferencias entre las lenguas analizadas en el porcentaje de alumnos que consideran que aprenderían más o que su aprendizaje no se vería afectado por un mayor uso de la LF. Por un lado, la ratio observada es de 1 : 4 (francés : inglés) para los alumnos que piensan que una mayor cantidad de LF favorecería su aprendizaje. Por otro, el porcentaje de encuestados que opina que su aprendizaje no se vería afectado por el incremento de uso de la LF es mayor para aquellos cuya LF es el francés.

Tabla 42. *Percepción del efecto de aumentar el uso del español / LF en el aprendizaje del alumno según la LDE (perspectiva del alumno).*

Efecto en el aprendizaje	% ponderado					
	Más español			Más LF		
	Total (n = 58)	Francés (n = 29)	Inglés (n = 29)	Total (n = 58)	Francés (n = 29)	Inglés (n = 29)
Aprendería más	59	52	66	17	7	28
Aprendería menos	10	17	3	52	55	48
No afectaría mi aprendizaje	31	31	31	31	38	24

5.1.8. Opiniones de los profesores

Otro elemento clave de esta investigación es conocer las opiniones de los profesores sobre el uso de otras lenguas en el aula de L3/LE2 para poder analizar mejor los resultados obtenidos y poder establecer relaciones entre lo que perciben ambos colectivos de lo que ocurre en clase. Este aspecto es fundamental, dada la complejidad inherente al proceso de enseñanza puesto que involucra seres humanos y, por ende, las percepciones y actitudes de los profesores son variables que influyen lo que ocurre dentro el aula.

En tal sentido, se les preguntó a los profesores que tan de acuerdo o desacuerdo estaban con distintos enunciados utilizando una escala de *Likert* de 5 puntos. A pesar de que la base de profesores es limitada, los resultados son indicativos para cada uno de los aspectos de interés: percepción del uso de otras lenguas en el aula de español, uso de otras lenguas según los interlocutores involucrados, influencia del nivel de competencia del alumno y del contexto de aprendizaje en la decisión de usar otras lenguas en clase, etc. En paralelo, para cada ítem se analizó si había polarización en las respuestas, es decir, si las opiniones de los profesores se dividían equitativamente entre ambos extremos de la escala planteada.

Conforme a la percepción de utilidad de una LV en la que puedan comunicarse alumnos y profesores se observa que los profesores encuestados se ubican mayoritariamente en las rúbricas *totalmente de acuerdo* o *parcialmente de acuerdo* (ver figura 7), lo que indica la aceptación de este colectivo al empleo de otras lenguas en el aula de español.

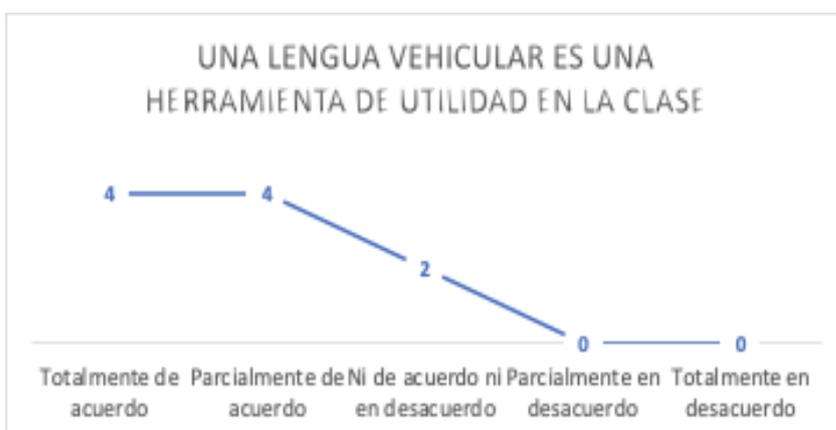


Figura 7: Utilidad de contar con una LV (distribución de respuestas profesores).

Además, la mayoría de los profesores están parcialmente de acuerdo con que *en clase de ELE solo deba hablarse español*, pero la distribución de opiniones es más uniforme entre el extremo de acuerdo (total o parcial) o neutralidad en el enunciado *mientras más LM se hable en clase mayor será el aprendizaje más aprenden los alumnos* (figura 8).

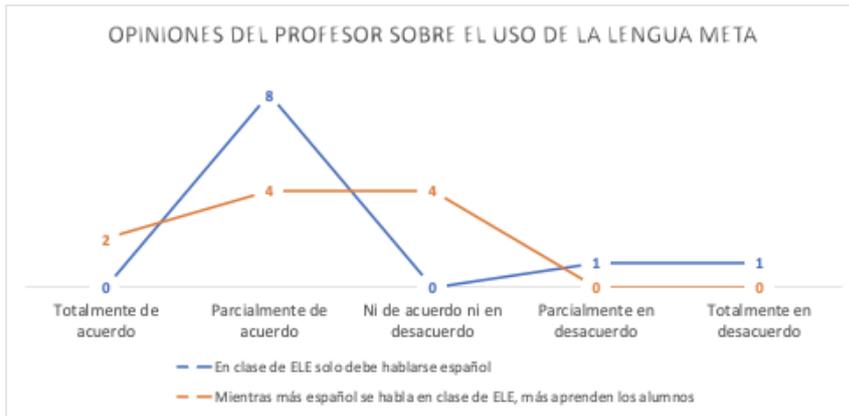


Figura 8: Saber hacer y efecto del uso de la LM (distribución de respuestas profesores).

Por su parte, la figura 9 resume la tendencia de opiniones de los profesores encuestados en relación con el uso de la LF a partir de varios de los factores de interés de esta investigación: 1) interlocutor que recurre a ella, 2) influencia del nivel de competencia del alumno y 3) variabilidad de uso según el contexto de aprendizaje. En primer lugar, desde la perspectiva de los profesores, son los alumnos quienes recurren más a la LF, lo que coincide con lo señalado en el punto 5.1.1. En segundo lugar, se observa un mayor porcentaje de acuerdo del profesorado con la premisa de que a mayor nivel de competencia del alumno en LM el uso de la LF durante la clase disminuye y que los profesores consideran que el uso de la LF está más justificado en niveles iniciales que en niveles avanzados. En este mismo orden de ideas, los profesores manifiestan su acuerdo con que las razones por las que se recurre a la LF varían dependiendo del nivel de competencia del alumno. Finalmente, respecto al contexto de aprendizaje, los resultados indican que los profesores creen que el uso de la LM debe ser mayor cuando esta se aprende como L2 (que cuando se aprende como LE).

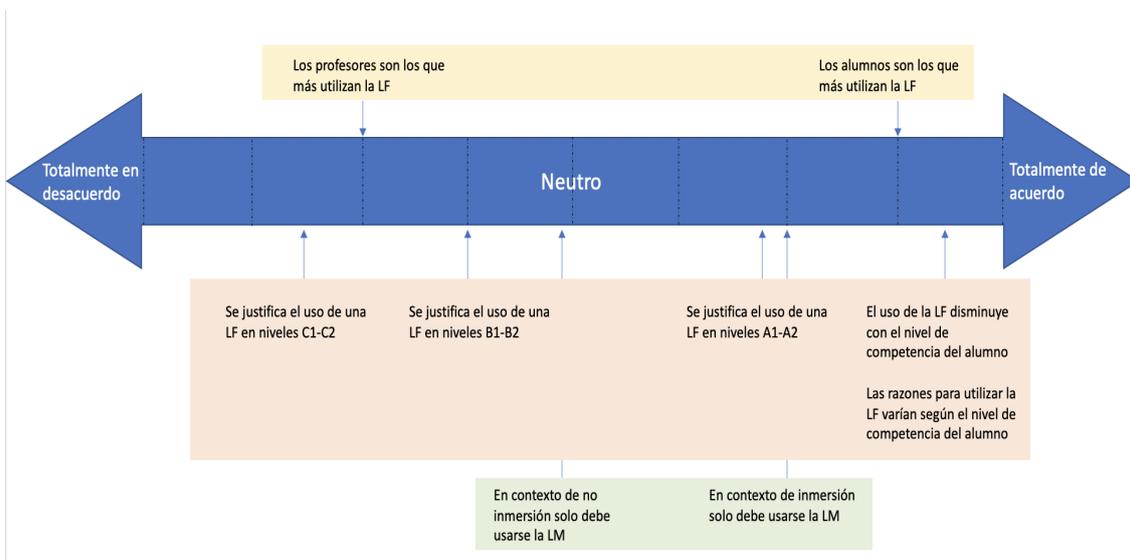


Figura 9: Opiniones de los profesores respecto al uso de la LF.

Por su parte, se observa que la premisa de que *el profesor debe conocer la L1 del alumno* (ver figura 10) es neutra para el grupo de profesores encuestados (en su mayoría no están ni de acuerdo ni en desacuerdo sino que se ubican en el centro de la escala).

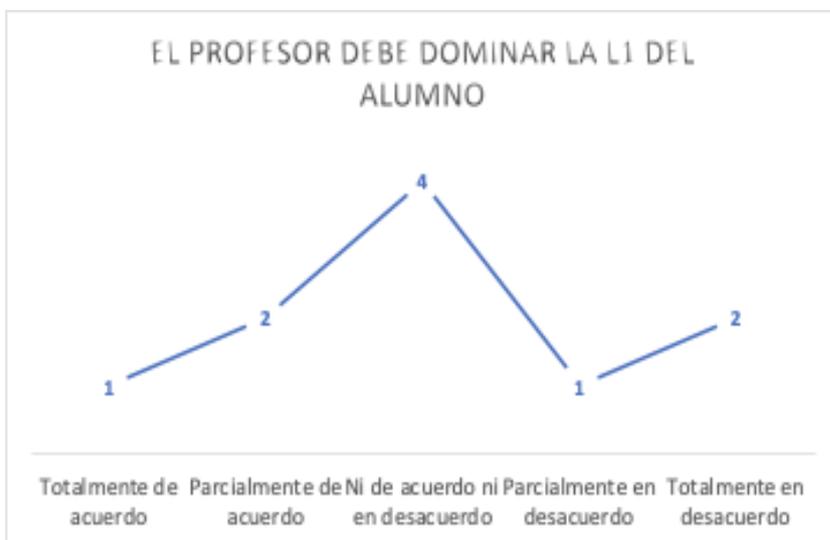


Figura 10: Dominio de la L1 por parte del profesor (distribución de respuestas profesores).

Además, a partir de las respuestas de los profesores encuestados puede verse que el uso de la LF por parte del profesor es a veces improvisado y, en otras, se programa con antelación (ver figura 11). Sin embargo, los resultados parecieran indicar que el uso de la LF durante la clase por parte del profesor es más consciente que inconsciente (la mitad de los profesores encuestados está parcial o totalmente en desacuerdo con que el uso de la LF por parte del profesor ocurre espontáneamente).

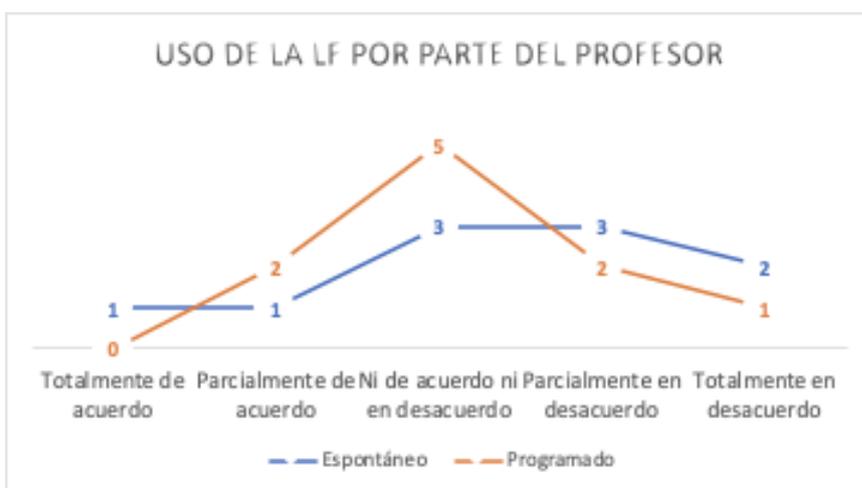


Figura 11: Empleo de la LF por parte del profesor (distribución de respuestas profesores).

Al triangular dichos resultados con los datos obtenidos en las entrevistas confirmamos la tendencia de que en general la decisión depende de la situación o de para qué se utilice. Por ejemplo, los profesores son prestos a la improvisación cuando en un momento puntual de la clase los alumnos parecen no comprender: *“Yo veo cómo va el ambiente en la clase, si de pronto veo que lanzo un tema y se está entendiendo, voy como la ola, como el efecto bola de nieve: sigo adelante y sigo hablando español, pero cuando yo veo que se traban, entonces ahí digo ‘necesitan instrucciones en francés’ y empiezo hablar un poco francés”* (EP2). También queda de manifiesto la preparación previa por parte del profesor y su uso consciente de otras lenguas durante la clase con la intención de disminuir la aprensión de los alumnos hacia el aprendizaje del español:

[Utilizo] el indonesio sobre todo en niveles iniciales, con mis alumnos debutantes, eso lo aprendí yo al llegar aquí: hay algunas palabras en indonesio que son igual que en español (...) y las utilizo en mis primeras clases para darles a entender que el español no es tan difícil. Con el indonesio tengo una ventaja, y es que la pronunciación del indonesio y la del español es mucho más similar que la del español con el francés, entonces yo intento aprovechar ahí todo lo que puedo (...) Eso con el indonesio, y con el inglés porque hay algunas reglas gramaticales como el uso del imperfecto, que me resulta más similar comparar con el inglés que con el francés y tengo la suerte que mis alumnos son mayoritariamente bilingües francés/inglés, o trilingües podríamos decir, porque todos hablan indonesio también (EP1).

5.2. Interpretación de los datos

Los objetivos de esta investigación fueron establecidos con la finalidad de explorar el uso que tienen otras lenguas en el aprendizaje del español en un colectivo —adolescentes plurilingües dentro de la educación reglada— sobre el cual no existen muchos datos hasta la fecha. De conformidad con los resultados obtenidos, tanto en los cuestionarios como en las entrevistas realizadas a alumnos y profesores, la LF utilizada mayormente en aulas multilingües de adolescentes plurilingües corresponde con la LDE del instituto internacional de educación secundaria donde se enseña el español. Sin embargo, además de la LDE, en ocasiones también aparecen otras lenguas como son la lengua del país en el que se localiza el instituto de educación secundaria —si se trata de un instituto que enseña español en contexto de no inmersión— o la L1 (o alguna otra lengua común) en el caso de alumnos que la comparten y que asisten a la misma clase. Asimismo, se observa la presencia del inglés como otra LF en institutos cuya LDE es el francés, lo que coincide con los datos generales que posicionan al inglés como la principal LF del mundo (Eberhard, Simons y Fennia, 2020) y que al mismo tiempo confirma, como señalan Izquierdo (2013) y Gutiérrez (2013), que en las aulas de español

L2/LE encontramos alumnos plurilingües, por lo que el aprendizaje del español ocurre en la actualidad más frecuentemente como L3/LE2 (o L4/LE3).

En líneas generales, los alumnos y profesores encuestados reconocen que las aulas de español en las que estudian o enseñan son multilingües, que la LDE de la institución es una lengua común a todos los participantes de la clase (muchas veces distinta a la L1 de alumnos y profesores), que todos la dominan a niveles avanzados y a la que se recurre en ocasiones durante la clase de español. Además, consideran el hecho de contar con una LV —o LF— como una herramienta que contribuye al proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación. También, se observa cierta convicción por parte de ambos colectivos de que hacer uso de los distintos recursos lingüísticos de los que disponen —para facilitar la comunicación— es un proceso que ocurre naturalmente, lo que muestra que el perfil lingüístico del aprendiente de lenguas del siglo XXI ha dejado de ser monolingüe, coincidiendo con lo reportado por Nussbaum, (2016) y que el *translanguaging* es una característica cada vez más común del aprendiente de hoy. En este sentido, se observan los beneficios asociados y la necesidad de implementar las directrices del Consejo de Europa (2002) de fomentar la competencia plurilingüe dentro de la educación reglada.

Cuando el alumno no cuenta con el RL necesario en español utiliza la LF como puente para comunicarse con mayor facilidad. Así, el perfil plurilingüe de los alumnos participantes les otorga ventajas en su aprendizaje, pues realizan conexiones entre las lenguas que conocen para aprender español. Por un lado, se simplifica la comprensión de conceptos y la adquisición de vocabulario: *“l'utilisation du français peut influencer positivement l'apprentissage de l'espagnol car elle permet aux élèves de mieux comprendre le cours et les concepts compliqués. Les élèves peuvent apprendre un mot en espagnol et l'assimiler à un mot français et s'en rappeler”* (A106). Por otro, ayuda a los alumnos a comprender sus errores y aprender de ellos: *“positivement car je peux comprendre mes erreurs”* (A142); así como también a corroborar la comprensión y a realizar un análisis contrastivo entre la LF y la LM: *“the best way to do that [confirmar la comprensión] is through English to make sure students understood what was said in Spanish. When trying to explain Spanish grammar and vocab, it's also good to translate to English to ensure understanding and help a student by explaining how it would work in English so they can apply it in Spanish”* (A164). Además, los alumnos encuentran práctico recurrir a la LF para mantener el ritmo de la clase: *“lorsqu'un élève ne comprends pas ce qu'il faut faire en espagnol, ne pas utiliser le français serait négatif et une perte de temps”* (A65).

En cuanto a quién recurre al uso de la LF, los resultados de la investigación indican que tanto alumnos como profesores recurren a ella. Sin embargo, tal y como señalan Levine (2003, 2012) y Galindo (2012) en el caso de alumnos universitarios, la proporción depende de los interlocutores involucrados en el intercambio comunicativo. En este sentido, en el caso de los adolescentes plurilingües encuestados, la percepción es que los alumnos son quienes hacen un mayor uso de la LF cuando interactúan con otros compañeros durante la clase de español (75 % del tiempo). La segunda posición la ocupan los alumnos cuando se dirigen al profesor (50 % del tiempo) y la tercera plaza es para el profesor cuando se dirige a los alumnos (30 % del tiempo). Los profesores, por su parte, coinciden en que son los alumnos los que más recurren a la LF.

Al adentrarnos en las funciones para las que (desde la perspectiva del alumno y del profesor) los profesores utilizan en mayor grado la LF, los resultados apuntan a que lo hacen para *explicar o traducir vocabulario* y para *explicar gramática* —tal y como reportan Galindo (2012), Boillos (2014) y Bozorgian y Fallahpour (2015) en el caso de la L1— y para *resolver problemas de comprensión* —como señalan Galindo (2012) y Bozorgian y Fallahpour (2015) con respecto al uso de la L1 para la enseñanza de una L2—. Se trata mayoritariamente de usos relacionados al funcionamiento de la lengua. Cabe destacar, que dichas funciones coinciden con las que ambos colectivos consideran como las 3 que encabezan la lista de las funciones más útiles o apropiadas para que el profesor utilice la LF.

En contraste, las funciones por las que el alumno más recurre a la LF (según la perspectiva del alumno y del profesor) tienen relación, por un lado, con funciones sociales como *hacer bromas, contar anécdotas o hablar de cosas que no se relacionan con los contenidos de la clase* —tal y como reportan Galindo (2012); Bozorgian y Fallahpour (2015) en el caso de la L1— y, por otro, no involucran al profesor como es el caso de *pedir ayuda a un compañero con algo de la clase*.

Según los resultados obtenidos en esta investigación, la LF representa una herramienta que permite establecer la comunicación en el aula a pesar de la carencia de recursos lingüísticos en LM, tal y como definiera Ife (2007). Por ello, al analizar las opiniones de los adolescentes plurilingües y de los profesores participantes en este estudio, los resultados obtenidos indican que existe cierta analogía entre el rol que ejerce la LF en contextos multilingües con el que otros autores han reportado de la L1 en contextos monolingües, aunque el proceso de aprendizaje de una L3/LE2 ocurra de distinta manera que una L2/LE.

A continuación, procedemos a realizar una evaluación inicial sobre la posible influencia de diferentes factores —contexto de aprendizaje, nivel de competencia del alumno y tipo de lengua que se utiliza como LF— en la percepción que tienen profesores y alumnos sobre el uso que se hace de otras lenguas durante la clase de español.

5.2.1. Contexto de aprendizaje

Los resultados muestran, tal y como dicen Thomas y Mady (2014) en el caso de la L1, que el contexto de enseñanza influye en la percepción que tiene el profesor sobre cuánta LM/LF debe utilizarse durante la clase. A tenor de los resultados, los profesores encuestados son partidarios de que el uso de la LM debe ser mayor cuando el español se enseña como L3 que cuando se enseña como LE2, posiblemente por la necesidad del alumno de poder comunicarse en LM fuera del aula cuando vive en un país de habla hispana: *“pienso que quizás vendría de ellos mismos [los alumnos en inmersión], porque tienen que afrontar la realidad de vivir en un país donde se habla español y tienen que aprenderlo lo más rápido posible para adaptarse, para tener amigos, para tantas cosas”* (EP2). Estos resultados coinciden asimismo con los reportados por Galindo (2012) al referirse a clases multilingües de estudiantes universitarios.

Desde el punto de vista del alumno, los resultados también demuestran, por un lado, que el uso del español es mayor en contexto de inmersión así como el de la LF en contexto de no inmersión y, por otro, que los profesores siguen siendo quienes más utilizan el español en sus interacciones, mientras que los alumnos son los que más recurren a la LF, especialmente cuando interactúan entre ellos, independientemente del contexto de aprendizaje. En este sentido, el porcentaje de uso de LF por parte del profesor en contexto de inmersión es casi inexistente (5 % vs. 29 % en no inmersión). Este resultado puede ser puntual, dado el reducido número de profesores involucrados en este estudio y merecería la pena ser estudiado con más detalle.

Del mismo modo, los resultados porcentuales por contexto de aprendizaje son comparativamente más elevados que los resultados generales al analizar el porcentaje de uso entre los diferentes interlocutores. Atribuimos esta tendencia a que el grupo seleccionado para hacer el análisis comparativo de ambos contextos está conformado por alumnos de niveles de competencia medio y avanzado (B1, C1 y C2) que, al tener mayor dominio del español, pueden sentirse más confiados y, por ende, se comunican más en LM con los distintos interlocutores de la clase. Por ello, se recomienda realizar estudios que cuenten con una mayor base de alumnos en todos los niveles.

Otro aspecto relevante por señalar es que los alumnos que estudian en inmersión perciben más negativo que positivo el uso de la LF para su aprendizaje (30 % de los

encuestados percibe su efecto como negativo y solo 17 % de los alumnos lo considera positivo). En contraste, los resultados de los que estudian en no inmersión se dividen de manera más equilibrada entre el extremo positivo y el negativo (40 % vs. 30 % respectivamente), indicando cierta polarización en cuanto a la percepción del efecto de la LF en el aprendizaje. Una vez más, estos resultados pueden ser específicos al grupo de participantes ya que pueden estar relacionados a lo que ocurre en el aula y que el alumno percibe como el *deber ser*, que está influenciado por la práctica de sus profesores.

En cuanto a las 3 funciones para las que el profesor utiliza más la LF, los resultados obtenidos por contexto de aprendizaje coinciden con los generales. En este sentido, la lista la encabezan *explicar o traducir vocabulario, explicar gramática y resolver problemas de comprensión*. No obstante, los porcentajes del contexto de no inmersión son comparativamente mayores a los de inmersión. Consideramos que una de las posibles razones por la que se utiliza un mayor porcentaje de LF en los contextos de no inmersión viene dada por el escaso tiempo de exposición del alumno a la LM (la clase de español es su principal fuente de *input*) y la necesidad del profesor de optimizar el tiempo de clase para llegar a cubrir todos los contenidos del curso: *“a mí me parece que es un tema de tiempo, para mí, porque tengo muy poco tiempo con ellos a la semana, así que decirlo directamente [en francés] es más práctico que pasar 5 minutos tratando de que me entiendan en español, sin estar segura de que realmente lo han entendido. Lo digo en francés e inmediatamente lo entienden”* (EP2).

Asimismo, se observa que el porcentaje de alumnos que consideran útil o apropiado que el profesor utilice la LF es significativamente mayor para los que estudian en no inmersión vs. los que estudian en inmersión para la mayoría de las funciones evaluadas. Las excepciones las encontramos en aquellas que representan más una función más social que académica como *contar anécdotas, hacer bromas o elogiar a un alumno*. No obstante, es factible que estos resultados se deban a posibles diferencias puntuales como las reglas de la clase de los alumnos encuestados: *“we are forced to speak only Spanish, so we try to do that, but on occasions we do speak English to ask questions or when we don't understand (...) Either my classmates [use English] to help translate something from the teacher or to help explain. I don't speak English to my teacher, only to my classmates”* (EA1).

5.2.2. Nivel de competencia

Con respecto a la influencia del nivel de competencia, ambos colectivos están de acuerdo con que el uso de la LF durante la clase debe disminuir a medida que el alumno

adquiere un mayor dominio en la LM (tal y como reportan Macaro, 2001; Mora et al., 2011; Galindo, 2012 y Thomas y Mady, 2014 para el caso de la L1), pues la comunicación se ve menos afectada cuando el alumno adquiere las herramientas que necesita para comunicarse y puede hacer uso de la LM con mayor facilidad. En este sentido, al analizar las interacciones entre los distintos interlocutores se observa que el uso de la LF disminuye a medida que aumenta el nivel de competencia en español del discente en aquellas interacciones en las que está involucrado el profesor (P→A y A→P). Sin embargo, entre compañeros (A↔A), el porcentaje de LF se mantiene constante, posiblemente porque se trate de interacciones que distan de contenidos de la clase o porque se recurre a la LF como herramienta de mediación para aclarar un punto que no se ha comprendido. Dado que el dominio de los alumnos de la LF es equivalente, la lengua no representa una barrera comunicativa a la hora de ser empleada. También, llama la atención que a medida que aumenta el nivel de competencia del alumno, su percepción sobre el efecto positivo de la LF en su aprendizaje aumenta, posiblemente porque ellos mismos se dan cuenta del progreso que han alcanzado en español a pesar de haber hecho uso de otras lenguas.

Además puede observarse que, desde la perspectiva del alumno, la lista de las funciones para las cuales el profesor hace uso de la LF está encabezada por *explicar o traducir vocabulario, explicar gramática y resolver problemas de comprensión* independientemente de su nivel de competencia. En este sentido, destaca que en el nivel A1 el uso de la LF es más relevante para *explicar o traducir vocabulario*. Este fenómeno puede explicarse debido a la carencia de elementos lingüísticos que permitan que el alumno pueda comunicarse solo en LM. Los alumnos principiantes son conscientes de que su RL en español es limitado (casi la mitad de los encuestados de este grupo reconoce que la LF permite compensar la carencia de recursos en LM): *“je pense que l'utilisation du français influence positivement mon apprentissage de l'espagnol car je suis une débutante et je ne comprends pas tout en espagnol et le français m'aide”* (A120) y, por ello, consideran la LF como un aliado para favorecer la comprensión y el aprendizaje: *“I would be totally lost without the use of English”* (A163). Para este grupo de alumnos, utilizar más español en el aula no es sinónimo de mayor aprendizaje posiblemente por la falta de estructuras y de vocabulario para llevar a cabo toda la comunicación en LM: *“si on doit traduire quelque chose qui est difficile d'expliquer aux élèves débutants d'espagnol la langue français peut aider”* (A35).

En el mismo orden de ideas, los resultados indican que lo que ocurre en el aula respecto al uso de la LF por parte del profesor corresponde con lo que el alumno considera apropiado. En otras palabras, desde la perspectiva del alumno, las 3 funciones

principales para las que el uso por parte del profesor de la LF es útil o apropiado son también *hacer explicaciones o traducciones de vocabulario, dar explicaciones de gramática y resolver problemas de comprensión*. Sin embargo, destacan algunos aspectos. En primer lugar, que para la función *explicar gramática*, el porcentaje disminuye a medida que aumenta el nivel de competencia del alumno. En segundo lugar, que en la función *resolver problemas de comprensión*, el porcentaje disminuye a partir del nivel B1. En ambos casos, es de esperar que los alumnos consideren que a mayor nivel de competencia dichas funciones puedan llevarse a cabo en español: “*if you have a high level of Spanish it is more useful to use Spanish*” (A210).

Por su parte, también desde la perspectiva del alumno, las funciones para las que más utiliza el español el profesor —*elogiar a un alumno y dar instrucciones*— tienen relación con actividades para las que el docente tiende a emplear un vocabulario que llega a formar parte del RL del alumno desde niveles iniciales y que es utilizado durante la clase frecuentemente. Tal y como lo resume uno de los profesores encuestados: “*generalmente las instrucciones en español son adaptadas a los alumnos de manera bastante global salvo algunas excepciones*” (P6). Además, aparece en tercera posición el uso del español para corregir errores, que puede deberse a que cuando un alumno comete un error en su producción, el profesor ofrece la frase corregida en LM.

Desde la perspectiva del alumno, las funciones para las que la LF es más utilizada por ellos mismos son *hablar de temas que no son de clase de español con un compañero, hacer bromas/contar chistes y contar anécdotas*. Una vez más, a partir del nivel B1, el porcentaje de uso de la LF disminuye por parte de los alumnos, probablemente porque el RL ha llegado a un punto en el que pueden comunicarse en español en temas que distan de los puramente académicos.

Otro punto por resaltar es cómo cambia la percepción que tienen los alumnos del efecto de la LF en su aprendizaje según su nivel de competencia. En este sentido, observamos que a medida que aumenta el nivel de competencia en español del discente, también lo hace el porcentaje de alumnos que percibe positivamente el uso de la LF (A1: 36 %; A2: 39 %; B1: 44 %), y el porcentaje que lo percibe negativamente (A1: 23 %; A2: 32 %; B1: 35 %). Así, los resultados parecieran indicar que, para el grupo de alumnos encuestados, el efecto de la LF en su aprendizaje es un tema que crea polarización en alumnos con niveles de competencia en español más elevados. Este es un tema que debería ser investigado para entender si se trata de un resultado puntual o si se repite en otros grupos de alumnos con perfiles similares y cuál es el origen de esta polarización.

Por otro lado, los profesores entrevistados coinciden en la importancia de aprovechar los conocimientos lingüísticos que tienen los alumnos para hacerles notar —sobre todo al alumno que debuta en el aprendizaje de español— su progreso en LM. De esta manera, disminuye su nivel de estrés en el aula y se siente motivado a seguir aprendiendo: “*con mis alumnos debutantes, tengo algunas palabras en indonesio que son igual que en español. Por ejemplo: bandera, mesa, zapato, etc., tengo mi lista de palabras muy básicas, sencillitas y las utilizo en mis primeras clases para darles a entender que el español no es tan difícil*” (EP1).

Además, los profesores reconocen que no solo el nivel de competencia del alumno debe tomarse en cuenta a la hora de decidir cuánta LF utilizar pues, por un lado, la motivación de los adolescentes dentro de una misma clase es heterogénea y el profesor debe ejercer un rol de educador que trasciende al de profesor de español. Por otro, tal y como describe la teoría del caos y la complejidad aplicada a la enseñanza de lenguas (Larsen-Freeman, 1997), en cualquier ecosistema social cada individuo influye de forma impredecible en el *outcome* por lo que los resultados dependen de múltiples factores y de las interacciones que ocurran entre los distintos participantes.

5.2.3. Tipo de LF empleada

Al analizar las posibles diferencias entre el francés y el inglés como LF en las percepciones de profesores y alumnos sobre el uso de una LF durante la clase de español, no se han encontrado mayores diferencias entre las lenguas analizadas en este estudio.

En general, en cuanto al uso que hacen los diferentes interlocutores de la clase ($P \rightarrow A$; $A \rightarrow P$ y $A \rightleftharpoons A$), los resultados son equivalentes en términos de porcentaje para ambas LF. Tampoco se observan diferencias al comparar los porcentajes obtenidos en relación con las funciones para las que más se sirven los alumnos de la LF durante la clase, ni en el número de alumnos que consideran positivo o negativo el efecto de la LF en su aprendizaje del español. Incluso al comparar las situaciones para las que los alumnos consideran útil o apropiado el uso de la LF por parte del profesor durante la clase de español, los resultados son bastante equivalentes para las distintas situaciones.

Las pocas diferencias las encontramos en los porcentajes obtenidos (desde la perspectiva del alumno) en algunas de las principales funciones para las que el profesor se sirve más de la LF y en cuánto consideran los alumnos que esas son las funciones más apropiadas/útiles para que el profesor utilice la LF. En este sentido, los resultados muestran que para *realizar explicaciones de gramática*, el porcentaje de uso de la LF es mayor cuando esta es el francés (54 % vs. 49 % en inglés). En contraste, en el caso de

resolver problemas de comprensión, el porcentaje es mayor cuando la LF que utiliza el profesor es el inglés (62 % vs. 44 % en francés). Por su parte, los alumnos cuya LF es el francés consideran que el uso de la LF es útil/apropiado en mayor grado para *hacer explicaciones/traducciones de vocabulario* que aquellos cuya LF es el inglés (93 % francés vs. 83 % inglés). Análogamente, los alumnos cuya LF es el inglés indican que el uso de la LF es útil/apropiado en mayor grado para *resolver problemas de comprensión* que aquellos cuya LF es el francés (79 % inglés vs. 55 % francés).

Estas diferencias pueden deberse al reducido número de profesores con los que contamos y que, por tanto, el factor humano sea una causa que repercute en los resultados de esta investigación pues, tal y como estableciera Carlsson (2010), las opiniones de los profesores de un mismo instituto influyen en el uso que hacen ellos de otras lenguas en su clase. Así, el estilo del profesor determina las reglas de la clase influyendo en el proceso de aprendizaje. En palabras de uno de los alumnos entrevistados: *“the rule is actually that you're supposed to speak Spanish because the teacher actually only speaks Spanish, which makes it easier to keep to that rule”* (EA1). Otra de las posibles razones es la relativa similitud que existe entre ambas LF —el francés y el inglés— y el español: *“je dirais [que el francés influye en mi aprendizaje] positivement car le français est une langue proche de l'espagnol, alors que par exemple si je parlais chinois, ce serait plus difficile car les deux langues ne se ressemblent pas”* (A33). Asimismo, otra posibilidad es que sea más importante el nivel de competencia que tengan todos los involucrados para hacer uso de la LF que la naturaleza de esta.

6. Conclusiones

Dado el cambio que se ha producido en el perfil del estudiante de lenguas en la actualidad —entre otras cosas producto de la globalización, del acceso a las nuevas tecnologías, del auge de los institutos internacionales (cuya LDE es distinta a la L1 de la mayoría de los alumnos) y de la relevancia que ha adquirido el aprendizaje del español a nivel mundial—, esta investigación ha buscado indagar sobre lo que ocurre en aulas multilingües de adolescentes plurilingües con respecto al uso de otras lenguas durante el aprendizaje del español.

Por su carácter exploratorio, este estudio ha buscado recoger datos desde la perspectiva de los diferentes participantes del proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación. Así, nos hemos centrado en analizar lo que percibe cada colectivo de lo que ocurre en el aula de español L3/LE2 y hemos contrastado ambas opiniones. También hemos buscado entender el uso que se hace de otras lenguas dependiendo de los interlocutores involucrados en el intercambio comunicativo. Además, se ha intentado hacer un sondeo sobre la influencia de diferentes factores como: el contexto de aprendizaje, el nivel de competencia y la LF utilizada durante la clase de español. A pesar de que el análisis comparativo de los datos de las encuestas a los alumnos se ha realizado dentro de la limitación de la representación estadística, se han empleado métodos cuantitativos y cualitativos con la finalidad de poder complementar los datos obtenidos en cada uno y poder ofrecer una perspectiva holística de este fenómeno.

De acuerdo con los resultados obtenidos, en primer lugar hemos encontrado que la LDE (francés o inglés) de los diferentes institutos internacionales de educación secundaria que participaron en este estudio ejerce el rol de LF en el aula de español L3/LE2. No obstante, dado el perfil plurilingüe de alumnos y profesores, en ocasiones pueden también llegar a utilizarse como LF (sobre todo en interacciones entre compañeros) la L1 del alumno o la lengua oficial del país donde se localiza el instituto de educación secundaria. También, los resultados confirman que en instituciones cuya LDE es el francés, profesores y alumnos utilizan en ocasiones el inglés como LV, lo que va en línea con su importancia a nivel mundial.

De cualquier manera, la LF es considerada por ambos colectivos (alumnos y profesores) como una herramienta que facilita la comunicación entre ellos. En este sentido, alumnos y profesores hacen uso de una pedagogía asociada al *translanguaging*, pues existe una convivencia de la LM y la LF durante la clase de español. Así, el alumno utiliza los conocimientos lingüísticos obtenidos durante todas sus experiencias previas como aprendiente de otras lenguas, y a pesar de su corta edad, establece conexiones entre

las lenguas que conoce y la LM que le facilitan el aprendizaje. Además, desde el punto de vista comunicativo hace uso del RL que posee y se sirve de la LF como puente para transmitir su mensaje con mayor facilidad. Igualmente, tanto alumnos como profesores encuentran práctico recurrir a la LF para mantener el ritmo de la clase y ganar tiempo.

Con respecto a los porcentajes de uso de la LF en función de los diferentes interlocutores que participan en los intercambios comunicativos, según los resultados de este estudio queda de manifiesto que son los alumnos quienes más recurren a ella. Además, el porcentaje de uso es mayor cuando interactúan con otros compañeros que cuando lo hacen con el profesor. En otras palabras, aunque la LF es utilizada por profesores y alumnos, su uso es mayor entre alumnos (75 % del tiempo), disminuye cuando un alumno se dirige al profesor (50 % del tiempo) y es aún menor cuando el profesor se dirige a un alumno (30 % del tiempo). Sin embargo, en vías de los resultados arrojados por el componente cualitativo de este estudio, se considera relevante que se estudie con detenimiento el uso que hace el profesor de la LF cuando interactúa en privado con un alumno o cuando lo hace fuera del aula, puesto que se observan ciertas diferencias en la manera de actuar del discente en estas circunstancias.

Por su parte, mientras que las funciones para las cuales el profesor se sirve más de la LF en clase de español están principalmente relacionadas con el funcionamiento de la lengua en sí misma, aquellas para las que se sirve el alumno se asocian a intercambios entre compañeros o a funciones de índole más social, en las que el alumno necesita comunicar una idea, una opinión o una experiencia. En ambos casos, las percepciones de los alumnos y los profesores participantes en esta investigación coinciden.

En cuanto a la influencia de los factores evaluados sobre el uso que se da en clase de español de la LF (desde la perspectiva de alumnos y profesores), se comprueba la relevancia del nivel de competencia del alumno y del contexto de aprendizaje, pero se descarta la influencia de la LF utilizada en el caso del francés y del inglés.

En este sentido, los resultados muestran la creencia por parte de los profesores de que el uso del español debe ser mayor en contexto de inmersión debido a la urgencia que experimenta el alumno, como agente social, para comunicarse fuera del aula. Análogamente, desde la perspectiva del alumno, los resultados arrojan que aquellos que estudian en contexto de no inmersión perciben un mayor uso de la LF, por alumnos y profesores, durante la clase de español vs. los que estudian en inmersión.

Por otro lado, alumnos y profesores concuerdan en que el uso de la LF durante la clase de español disminuye de acuerdo con el nivel de competencia del alumno. Esto es: a mayor nivel de competencia, menor uso de la LF, pues es en los niveles iniciales donde

el RL en español es más limitado y la LF permite compensar la carencia de recursos por parte del alumno. No obstante, la motivación del alumno y las limitaciones de tiempo son otros factores para tomar en cuenta.

El tercer factor evaluado: la lengua utilizada como LF (francés o inglés), no parece influenciar en las percepciones de alumnos y profesores, posiblemente porque sea más relevante el nivel de competencia en LF que la naturaleza de esta.

A tenor de los resultados obtenidos en este estudio, la LF puede considerarse un instrumento que permite establecer la comunicación entre alumnos y profesores durante la clase de español y, por ende, es un elemento facilitador del proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación en contextos de adolescentes plurilingües. Por consiguiente, tal y como muchos autores que se han centrado en estudiar el rol de la L1 para el aprendizaje de una L2 han llegado a considerar la L1 como una herramienta útil en aulas monolingües, los resultados de este estudio apuntan a que la LF cumple la misma función en aulas de adolescentes plurilingües. Sin embargo, existe aún cierta reticencia por parte de algunos profesores y alumnos que podrían estar asociadas a las creencias de estos y que sería posible disminuir con la inclusión de programas que continúen fomentando el uso de la competencia plurilingüe en el aula.

Así pues, este estudio quiere ser una contribución para establecer los cimientos de una nueva línea investigativa en el área de la Adquisición de Segundas Lenguas. En primer lugar, aumenta la base de datos sobre el aprendizaje del español. En segundo lugar, consideramos que arroja luces sobre cómo perciben alumnos y profesores que ocurre el aprendizaje del español en un colectivo que cada vez va cobrando más relevancia y sobre el que no se han hecho muchas investigaciones: adolescentes plurilingües de español dentro de la educación reglada. También, esperamos que pueda servir de base para poder establecer conexiones y realizar comparaciones entre el uso de la L1 en el aprendizaje de una L2/LE y el uso de una LF en el aprendizaje de una L3/LE2.

Como líneas futuras de investigación recomendamos realizar observaciones de clase para determinar si el uso que se hace de otras lenguas dentro del aula de español es equivalente a los porcentajes reportados por alumnos y profesores a partir de sus percepciones. Además, consideramos importante llevar a cabo más estudios que utilicen otras LF que difieran más que el francés o el inglés del español, para realmente poder medir si la naturaleza de la lengua tiene algo que ver en el uso que se hace de ella durante la clase de español. Finalmente, creemos que es recomendable aumentar la base de alumnos de diferentes niveles de competencia y así como en contexto de inmersión para que incluyan otros países de habla hispana además de España.

7. Referencias bibliográficas

- Abdelilah-Bauer, B. (2007). *El desafío del bilingüismo*. Madrid: Morata. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VP12286.pdf&area=E>
- Angouri, J. (2010). Quantitative, Qualitative or Both? Combining Methods in Linguistic Research. En Litosseliti, L. (ed.), *Research Methods in Linguistics*. pp. 29-44. Recuperado de https://campus.unibarcelona.com/webapps/blackboard/execute/content/file?cmd=view&content_id=2179082_1&course_id=59056_1
- Aparicio, M. (2009). Análisis de la educación bilingüe en España. *Instituto Complutense de Estudios Internacionales: ICEI Paper*, 12, pp. 1-4. Recuperado de <https://eprints.ucm.es/38479/>
- Ayiro, L. (2012). *A Functional Approach to Educational Research Methods and Statistics: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. New York: Edwin Mellen Press Ltd.
- Barrientos, K., Fonseca, M., Ordaz, J., Ortiz, D. y Sánchez, A. (2015). *El papel del uso de la L1 (español) en los estudiantes en el aprendizaje de una L2 (inglés)*. (Universidad Nacional Autónoma de México). Recuperado de https://www.academia.edu/12650451/La_influencia_de_la_L1_en_el_aprendizaje_de_la_L2
- Bermúdez, J. y Fandiño, Y. (2012). El Fenómeno bilingüe: perspectivas y tendencias en bilingüismo. *Revista de la Universidad de La Salle*, 59, pp. 99-124. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4470677>
- Betrián, E., Galitó, N., García, N., Jové, G. y Maraculla, M. (2013). La triangulación múltiple como estrategia metodológica. *REICE Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(4). pp. 5-24. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/551/55128238001.pdf>
- Boillos, M. (2014). *El inglés como lengua franca en la clase de español/lengua extranjera: perspectivas del estudiante*. (Universidad de Deusto). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4785358>

- Bozorgian, H. y Fallahpour, S. (2015). Teachers' and students' amount and purpose of L1 use: English as foreign language (EFL) classrooms in Iran. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 3, pp. 67-81. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/305298206_Teachers'_and_students'_amount_and_purpose_of_L1_use_English_as_foreign_language_EFL_classrooms_in_Iran
- Butzkamm, W. y Caldwell, J. (2009). *The Bilingual Reform: A paradigm Shift in Foreign Language Teaching*. Turbingen: Narr Studienbucher. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/304579219_The_Bilingual_Reform_A_Paradigm_shift_in_Foreign_Language_Teaching/link/5773de6508ae1b18a7de3a04/download
- Carlsson, E. (2010). *El rol de la lengua materna en la enseñanza en clase de lenguas extranjeras – un estudio de caso*. (Göteborgs Universitet). Recuperado de <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/23860>
- Cea D'Ancona, M. (2001). *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis, S.A.
- Cenoz, J. (2003). The additive effect of bilingualism on third language acquisition: A review. *International Journal of Bilingualism*, 7(1), pp. 71-87. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/249839565_The_Additive_Effect_of_Bilingualism_on_Third_Language_Acquisition_A_Review/link/58260be208ae254c5080dbec/download
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MCED y Anaya. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/
- Conteh, J. (2018). Translanguaging. *ELT Journal*, 72(4), pp. 445-447. Recuperado de <https://academic.oup.com/eltj/article/72/4/445/5098484>
- Cook, V. (2001). Using the first language in the classroom. *Canadian Modern Language Review*, 57(3). pp. 402-423. Recuperado de <http://www.viviancook.uk/Writings/Papers/L1inClass.htm>
- Council of Europe (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment Companion Volume with New Descriptors*.

Strasbourg: Council of Europe. Recuperado de <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-newdescriptors-2018/1680787989>

Creese, A. y Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the Bilingual Classroom: A Pedagogy for Learning and Teaching? *The Modern Language Journal*. pp. 103-115. Recuperado de https://www.academia.edu/18066960/Translanguaging_in_the_Bilingual_Classroom_A_Pedagogy_for_Learning_and_Teaching

Cummins, J. (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10(2), pp.221-240. Recuperado de <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/19743>

Cummins, J. (2008). Teaching for transfer: Challenging the Two Solitudes Assumption in Bilingual Education. En Cummins, J y Hornberger, N. (eds.). *Encyclopedia of Language and Education*, 5, pp. 65–75. Boston: Springer Science y Business Media. Recuperado de <https://docplayer.net/121248790-Teaching-for-transfer-challenging-the-two-solititudes-assumption-in-bilingual-education.html>

Denzin, N. (1978). *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. New York: McGraw-Hill.

Dooly, M. y Moore, E. (2017). Introduction: qualitative approaches to research on plurilingual education. En Moore, E y Dooly, M (eds). *Qualitative approaches to research on plurilingual education*, pp. 1-10. Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2017.emmd2016.618>

Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press.

Duff, P. y Polio, C. (1990). How Much Foreign Language Is There in the Foreign Language Classroom? *The Modern Language Journal*, 74(2), pp. 154-166. Recuperado de https://www.jstor.org/stable/328119?read-now=1&seq=1#metadata_info_tab_contents

Eberhard, D., Simons, G. y Fennig, C. (eds.). 2020. *Ethnologue: Languages of the World*. Twenty-third edition. Dallas, Texas: SIL International. Recuperado de <http://www.ethnologue.com>.

- Fishman, J. (1972). *Sociología del lenguaje*. Madrid: Cátedra, 1979.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid. Ediciones Morata y Fundación Paideia Galiza.
- Galindo, M. (2011). L1 en el aula de L2: ¿por qué no? *ELUA: Estudios de Lingüística Universidad de Alicante*, 25, pp. 163-204. Recuperado de <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/21644>
- Galindo, M. (2012). *La lengua materna en el aula de ELE*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/obra/la-lengua-materna-en-el-aula-de-ele/>
- Galindo, M. (2013). El eterno dilema: la lengua materna en la clase de español. *Mosaico Revista para la promoción y apoyo a la enseñanza del español*, 31. Bruselas: Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5308615>
- García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- García, T. (2003). *El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación*. Etapas del Proceso Investigador: Instrumentación. (Universidad Santana). Recuperado de http://www.univsantana.com/sociologia/El_Cuestionario.pdf
- García, O. y Otheguy, R. (2019). Plurilingualism and translanguaging: commonalities and divergences. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(1), pp. 17-35. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1598932>
- García, O. y Sylvan, C. (2011). Pedagogies and Practices in Multilingual Classrooms: Singularities in Pluralities. *The Modern Language Journal*, 95(3). pp. 385-400. Recuperado de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1540-4781.2011.01208.x>
- Gómez, R. (2012). La enseñanza de ELE en una escuela primaria multilingüe luxemburguesa: un ejemplo práctico. En Rodríguez, O. y Molero, C. (eds.). *El aprendizaje y la enseñanza de español en contextos multiculturales y multilingües*. pp. 82-96. Actas del I Encuentro Internacional de profesores de

ELE, Bruselas. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/bruselas_2012/11_gomez.pdf

Gutiérrez, E. (2013). El uso de otras lenguas en el aula de ELE: resultados de un estudio piloto. En Rodríguez, O. y Alba, J. (eds.). *El aprendizaje y la enseñanza del español en contextos educativos*. pp. 77-89. Actas del II Encuentro Internacional de profesores de ELE, Bruselas. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/bruselas_2013/08_gutierrez.pdf

Hall, G. y Cook, G. (2012). Own-language use in language teaching and learning. *Language Teaching*, 45(3). pp. 271-308. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/259424073_Own-language_use_in_language_teaching_and_learning

Hall, G. y Cook, G. (2013). Own-language use in ELT: exploring global practices and attitudes. *ELT Research Papers*, 13(1). pp. 1-48. Recuperado de https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/C448%20Own%20Language%20use%20in%20ELT_A4_FINAL_WEB%20ONLY_0.pdf

Hueso, A. y Cascant M. (2012). Metodología y técnicas cuantitativas de investigación. *Cuadernos docentes en procesos de desarrollo N°1*. Valencia: Universidad Politècnica de València. Recuperado de https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/17004/Metodolog%C3%ADa%20y%20t%C3%A9cnicas%20cuantitativas%20de%20investigaci%C3%B3n_6060.pdf?sequence

Ife, A. (2007). A role for English as Lingua Franca in the Foreign Language Classroom? En Alcón, E. y Safont, M. (eds.). *Intercultural Language Use and Language Learning*, pp. 79-100. The Netherlands: Springer. Recuperado de https://www.academia.edu/38574360/Intercultural_Language_Use_and_Language_Learning_-_Eva_Alc%C3%B3n_Soler_and_Maria_Pilar_Safont_Jorda

Instituto Cervantes (2019). *El español: una lengua viva*. Informe 2019. Recuperado de https://www.cervantes.es/imagenes/File/espanol_lengua_viva_2019.pdf

- Izquierdo, J. (2013). El español en los sistemas de enseñanza reglada. En de Santiago, J. y González, Y. (eds.). *El español global*. pp. 100-111. Actas del III Congreso Internacional del español en Castilla y León, Salamanca. Recuperado de <http://congresoeele2013.redhispanistas.es/>
- Jingxia, L. (2008). How Much the First Language is There in Teacher's Talk in EFL Classroom? *The Open Applied Linguistics Journal* 1(1). pp. 59-67. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/250144238_How_Much_the_First_Language_is_There_in_Teachers'_Talk_in_EFL_Classroom
- Kerr, P. (2019). *The use of L1 in English language teaching*. Part of the Cambridge Papers in ELT series [pdf]. Cambridge: Cambridge University Press. Recuperado de https://languageresearch.cambridge.org/images/CambridgePapersInELT_Us_eOfL1_2019_ONLINE.pdf
- Larsen-Freeman, D. (1997). Chaos/Complexity Science and Second Language Acquisition. *Applied Linguistics* 18(2). pp. 141-165. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/30999252_ChaosComplexity_Science_and_Second_Language_Acquisition
- Lasagabaster, D. y García, O. (2014). Translanguaging: Towards a Dynamic Model of Bilingualism at School. *Culture and Education*, 26(3). pp. 1-16. Recuperado de <https://ofeliagarciaidotorg.files.wordpress.com/2011/02/lasagabaster-and-garcia.pdf>
- Lengeling, M. y Montes, A. (2015). El uso de una tercera lengua (L3) en el salón de español como lengua extranjera: las perspectivas de los maestros. En Cruz, O. (eds.). *La formación y competencias del profesorado de ELE*. pp.551-557. XXVI Congreso Internacional ASELE, Granada. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/26/26_0551.pdf
- Levine, G. (2003). Student and Instructor Beliefs and Attitudes about Target Language Use, First Language Use, and Anxiety: Report of a Questionnaire Study. *The Modern Language Journal*, 87(3). pp. 343-364. Recuperado de https://www.jstor.org/stable/1192959?read-now=1&seq=1#page_scan_tab_contents

- Levine, G. (2012). Principles for code choice in the foreign language classroom: A focus on grammaring. *Language Teaching*, 47(3). pp. 332-348. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/271898622 Principles for code choice in the foreign language classroom A focus on grammaring](https://www.researchgate.net/publication/271898622_Principles_for_code_choice_in_the_foreign_language_classroom_A_focus_on_grammaring)
- Li, W. (9 de mayo de 2018). Translanguaging and Code-Switching: what's the difference? [Mensaje en un blog]. OUPblog Oxford University Press's Academic Insights for the Thinking World. Recuperado de <https://blog.oup.com/2018/05/translanguaging-code-switching-difference/>
- López, M. (2007). La lengua de instrucción (LI): aproximación teórica y perspectivas de análisis en el marco de la enseñanza del español/L2. *RESLA*, 20. pp. 85-104. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2514282>
- Macaro, E. (2001). Analyzing Student Teachers' Codeswitching in Foreign Language Classrooms: Theories and Decision Making. *The Modern Language Journal*, 85(4). pp. 531-548. Recuperado de https://www.jstor.org/stable/1193074?read-now=1&seq=3#page_scan_tab_contents
- Mañé, H. (2019). *La lengua franca, una herramienta facilitadora de competencias en contextos AICLE*. (TFM, Universitat de Barcelona). Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/142044>
- Martín Martín, J. (2001). Nuevas tendencias en el uso de la L1. *Elia: Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada*, 2. pp. 159-169. Recuperado de <http://institucional.us.es/revistas/elia/2/12.Jose%20miquel.pdf>
- Martín Peris, E. (coord.) et al. (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: SGEL. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm#m
- Martínez, A. (2016). *El papel de la L2 en el aprendizaje de otras lenguas extranjeras*. (Universidad de Cantabria). Recuperado de <https://repositorio.unican.es/xmlui/handle/10902/8604>
- Mason, J. (2002). *Qualitative Researching*. Second Edition. London: SAGE Publications Ltd.

- Massats, D., Nussbaum, L. y Unamuno, V. (2007). When Activity Shapes the Repertoire of Second Language Learners. *EUROSLA Yearbook*, 7, pp. 121-147. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/233547707_When_activity_shapes_the_repertoire_of_second_language_learners/link/5c2d0d2b458515a4c70785a7/download
- Merriman, R. (2020). International School Market Has Grown 10x since 2000: What Does That Herald For Investment Migration? *Investment Migration Insider*. Recuperado de <https://www.imidaily.com/industry-trends/international-school-market-has-grown-10x-since-2000-what-does-that-herald-for-investment-migration/>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2018). *El mundo estudia español*. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/el-mundo-estudia-espanol-2018/ensenanza-lengua-espanola/22602>
- Ministerios de Educación y Formación Profesional (2019). *Datos y cifras: curso escolar 2019/2020*. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/indicadores-publicaciones-sintesis/datos-cifras.html>
- Mohebbi, H. y Alavi, S. (2014). An Investigation into Teachers' First Language Use in a Second Language Learning Classroom Context: A Questionnaire-based Study. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 7(4), pp. 57-73. Recuperado de <https://revistes.uab.cat/jtl3/article/view/v7-n4-mohebbi-alavi/539-pdf-en>
- Mora, I., Lengeling, M., Rubio, B., Crawford, T. y Goodwin, D. (2011). Students and Teachers' Reasons for Using the First Language Within the Foreign Language Classroom (French and English) in Central Mexico. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 13(2), pp. 113-129. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-07902011000200009&lng=en&tling=pt
- Muñoz, C. (2005). *Usos de lengua materna (L1) y lengua meta (L2) en un contexto de inmersión real*. (TFM, Universidad de Indiana). Recuperado de <https://scholarworks.iupui.edu/bitstream/handle/1805/792/CMUNOZ%20MAT%20THESIS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Nussbaum, L. (1991). La lengua materna en clase de lengua extranjera: entre la ayuda y el obstáculo. *Signos teoría y práctica de la educación*, 4. pp. 36-47. Recuperado de http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_3/nr_34/a_560/560.html
- Nussbaum, L. (2016). Prácticas plurilingües y aprendizaje de lenguas en la adolescencia. En VVAA, *Enseñar español a niños y adolescentes. Enfoques y tendencias*. pp. 131-138. Barcelona: Difusión.
- Ortega, J. y Drombé, B. (2014). El uso de la lengua meta en el curso inicial de Español Lengua Extranjera (E/LE) en Costa de Marfil. *Porta Linguarum*, 21. pp. 151-162. Recuperado de https://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero21/10%20%20Jose%20Luis%20Ortega.pdf
- Palikuća, A. y Novelliere, V. (2012). Estudio sobre el uso del inglés en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula de ELE. En Rodríguez, O. y Molero, C. (eds.). *El aprendizaje y la enseñanza de español en contextos multiculturales y multilingües*. pp. 114-132. Actas del I Encuentro Internacional de profesores de ELE. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/bruselas_2012/13_palikuca_novelliere.pdf
- Palomino, M. (2012). Creencias, actitudes y motivación hacia el aprendizaje de ELE por parte de adolescentes sicilianos sin conocimientos previos de español *MarcoELE*, 16. pp. 1-74. Recuperado de https://marcoele.com/descargas/16/palomino-creencias_adolescentes_sicilianos.pdf
- Palou, J. y Sánchez-Quintana, N. (2012). Experiencia docente y de investigación sobre la realidad plurilingüe en el aula. En Ruiz, U. y Plazaola, I. (eds.). *El aula como ámbito de investigación sobre la enseñanza y aprendizaje de la lengua*. pp. 278-291. Actas del V Seminario de la Universidad del País Vasco. Recuperado de <https://web-argitalpena.adm.ehu.es/pdf/UVWEB127079.pdf>
- Perry, F. (2005). Understanding Research Design. En Routledge (ed.) *Research in Applied Linguistics. Becoming a Discerning Consumer*. pp. 71-108. Recuperado de

https://campus.unibarcelona.com/webapps/blackboard/execute/content/file?cmd=view&content_id=2179083_1&course_id=59056_1

- Prada, M. (2012). El aprendizaje y la enseñanza de español en contextos multiculturales y multilingüe. En Rodríguez, O. y Molero, C. (eds.). *El aprendizaje y la enseñanza de español en contextos multiculturales y multilingües*. pp. 31-36. Actas del I Encuentro Internacional de profesores de ELE. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/bruselas_2012/05_prada.pdf
- Romero, M. (2015). *La promoción internacional de la lengua española: comparación entre los casos de los idiomas alemán, chino y francés*. Documento de trabajo de Real Instituto ElCano, Madrid. Recuperado de <http://www.realinstitutoelcano.org/wps/wcm/connect/a8590b8049b026b4a365ab7fea1cf949/DT12-2015-RomeroLesmes-Promocion-internacional-lenguaespanola-comparacion-aleman-chinofrances.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=a8590b8049b026b4a365ab7fea1cf949>
- Stanley, K. (2002). TESL-EJ: Using the First Language in Second Language Instruction: If When, Why and How Much? *TESL-EJ*, 5(4). Recuperado de <http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume5/ej20/ej20f1/>
- Suby, J y Asención-Delaney, Y. (2009). El uso del español del profesor en las clases de principiantes. *Hispania*, 92(3). pp. 593-607. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/40648421?seq=1>
- Then, D. y Ting, S. (2011). Code-switching in English and science classrooms: more than translation. *International Journal of Multilingualism*, 8(4). pp. 8-18. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/233224500_Code-switching_in_English_and_science_classrooms_More_than_translation
- Thomas, R. y Mady, C. (2014). Teaching for transfer: Insights from theory and practices in primary-level French-second-language classrooms. *McGill Journal of Education*, 49(2). pp. 399-416. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/cd27/34f2984eb438eab980827ee7b38432e7d96e.pdf?ga=2.68009816.837382402.1581888578-1933535305.1581888578>

- Tuson, A. (1995). L'etnografia de la comunicació i la investigació educativa: l'aula com a microcosmos. *Temps d'Educatió*, 14(2). pp. 149-151. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/254478853_L'etnografia_de_la_comunicacio_i_la_investigacio_educativa_l'aula_com_a_microcosmos
- Wing, B. (1980). *The Languages of the Foreign Language Classroom: A Study of Teacher Use of the Native and Target Languages for Linguistic and Communicative Functions*. (Thesis, The Ohio State University). Recuperado de <https://www.semanticscholar.org/paper/The-languages-of-the-foreign-language-classroom-%3A-a-Wing/bf444aa36c6f244ecca5e3849264fd1efa22ee24>
- Wu, S. (2018). *Using the First Language in the Second Language Classroom*. (TFM, University of Victoria). Recuperado de <https://dspace.library.uvic.ca/handle/1828/9268>
- Yonekawa, K. (2018). *Evaluación del empleo de la lengua meta en el aula de español por parte de docentes no nativos desde el punto de vista del alumnado*. UNED. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/329643681_EVALUACION_DEL_EMPLEO_DE_LA LENGUA META EN EL AULA DE ESPANOL POR PARTE DE DOCENTES NO NATIVOS DESDE EL PUNTO DE VISTA D EL ALUMNADO

8. Anexos

Anexo I. Cuestionario para alumnos

A continuación se incluye la versión en español del cuestionario del alumno y su equivalente en las dos LDE en las que fueron compartidos con los alumnos (inglés y francés). Las razones para traducir los cuestionarios toman en cuenta que dentro del grupo de participantes hay, por un lado, alumnos con nivel de competencia inicial en español a los que podría resultarles difícil responder a las preguntas en LM y, por otro, que al incluirse preguntas abiertas en el cuestionario, los participantes pueden aportar mayor cantidad de detalles si pueden expresarse en una lengua en la que tienen un mayor dominio al escrito. Además, se hace un recapitulativo de estudios consultados que utilizaron preguntas similares y que sirvieron de base para la elaboración del cuestionario.

Referencia ¹³	El aprendizaje de español	Learning Spanish	L'apprentissage de l'espagnol
	<p>Apreciado estudiante:</p> <p>Gracias por participar y responder a las siguientes preguntas. La información es anónima y será utilizada para una investigación realizada por la Universidad de Barcelona sobre el aprendizaje del español en colegios internacionales.</p> <p>El cuestionario cuenta con dos secciones. Por favor, responde a todas las preguntas. Completar el cuestionario te tomará entre 10 y 15 minutos.</p> <p>¡No hay respuestas incorrectas! Lo que nos interesa es conocer tu opinión como alumno de español.</p> <p>¡Muchas gracias!</p>	<p><i>Dear student,</i></p> <p><i>Thank you for participating in this study and for answering the following questions. The information is anonymous and will be used for a research carried out by the University of Barcelona with regards to learning Spanish in International Schools.</i></p> <p><i>The questionnaire has two sections. Please answer all questions. It should take you between 10-15 min.</i></p> <p><i>There are no wrong answers! What interests us is knowing your opinion as a Spanish student.</i></p> <p><i>Thank you!!!</i></p>	<p><i>Cher élève,</i></p> <p><i>Merci de participer et de répondre aux questions suivantes. Les réponses sont anonymes et seront utilisées pour des recherches menées par l'Université de Barcelone sur l'apprentissage de l'Espagnol Langue Vivante.</i></p> <p><i>Le questionnaire comporte deux sections. Veuillez répondre à toutes les questions. Cela devrait vous prendre entre 10 et 15 minutes.</i></p> <p><i>Il n'y a pas de mauvaises réponses ! Ce qui nous intéresse c'est de connaître votre avis en tant qu'élève d'espagnol.</i></p> <p><i>Merci beaucoup !</i></p>
	<p>[Sección 1] El estudiante de español: Las siguientes preguntas son para ayudarnos a analizar los datos que nos proporcionen, pero no te identifican de ninguna manera.</p>	<p>The Spanish student: <i>The following questions will help us analyze the data you give us, but they do not identify you in any way.</i></p>	<p>L'élève d'espagnol : <i>Vos réponses seront analysées de façon anonyme, elles ne permettront pas de vous identifier.</i></p>
	<p>1. ¿Cuántos años tienes?</p> <p>Opciones: 11; 12; 13; 14; 15; 16; 17; 18; 19</p>	<p>1. <i>How old are you?</i></p> <p><i>Options: 11; 12; 13; 14; 15; 16; 17; 18; 19</i></p>	<p>1. <i>Quel âge avez-vous ?</i></p> <p><i>Options : 11 ; 12 ; 13 ; 14 ; 15 ; 16 ; 17 ; 18 ; 19</i></p>

¹³ Hace referencia a otros estudios consultados.

Levine, 2003 Boillos, 2014	2. ¿Cuál es tu sexo? Opciones: mujer; hombre; prefiero no decirlo	2. Sex: Options: female; male; I would rather not answer	2. Quel est votre sexe ? Options : femme ; homme ; je préfère ne pas répondre
Mañé, 2019	3. ¿Qué lenguas hablas y cuál es tu nivel en cada una de ellas? Utiliza: nativo, avanzado, intermedio, básico. Pon todas las que hablas. Si alguna no aparece marca "otro" y especificala en la siguiente pregunta. Opciones: Filas: inglés; español; francés; alemán; ruso; chino; árabe; indonesio; portugués; otra 1; otra 2; otra 3. Columnas: nativo; avanzado; intermedio; básico	3. <i>What languages do you speak and what is your level in each one of them? Use: native, advanced, intermediate, beginner. Select all the languages that you speak. If a language does not appear on the list, please mark "other" and specify it in the next question.</i> Options: Row: English; Spanish; French; German; Russian; Chinese; Arabic; Bahasa Indonesia; Portuguese; other 1; other 2; other 3. Columns: native; advanced; intermediate; beginner	3. <i>Quelles langues parlez-vous et quel est votre niveau ? Utilisez : natif, avancé, intermédiaire, débutant. Mettez toutes les langues que vous parlez. Si elles n'apparaissent pas sur la liste, veuillez cocher « autre » et détaillez dans la question suivante.</i> Options : Ligne : anglais ; espagnol ; français ; allemand ; russe ; chinois ; arabe ; bahasa Indonésien ; portugais ; autre 1 ; autre 2 ; autre 3. Colonne : native ; avancé ; intermédiaire ; débutant.
	4. Si marcaste "otra 1", "otra 2" u "otra 3" en la pregunta anterior, por favor especifica:	4. <i>If you checked "other 1", "other 2" or "other 3" in the previous question, please indicate the language:</i>	4. <i>Si vous avez coché "autre 1", "autre 2" ou "autre 3" dans la question précédente, détaillez :</i>
Boillos, 2014 ¹⁴	5. ¿Qué lengua(s) utilizas normalmente al hablar? ¿Con quién? Por favor, sé lo más específico posible. Si la lengua no	5. <i>In which language (s) do you speak normally? With whom? Please be as specific as possible. If a language does</i>	5. <i>Dans quelle (s) langue (s) parlez-vous spontanément ? Avec qui ? S'il vous plaît soyez le plus précis possible. Si une langue n'apparaît pas sur la liste, veuillez</i>

¹⁴ Boillos (2014) hace referencia a la "lengua materna" (L1) del alumno. Nosotros hemos querido evitar este término porque hemos encontrado que los estudiantes entienden de manera diferente el término L1. Por ejemplo, algunos lo entienden como la lengua hablada por su madre, otros por la lengua que se habla en casa, pero no en el colegio, etc.

	<p>aparece en la lista, marca "otra" y especificala en la siguiente pregunta.</p> <p>Opciones:</p> <p>Filas: inglés; español; francés; alemán; ruso; chino; árabe; indonesio; portugués; otra 1; otra 2; otra 3.</p> <p>Columnas: mis padres; mis hermanos; mis abuelos; otros miembros de la familia; mis amigos; mis profesores</p>	<p><i>not appear on the list, please check "other" and specify in the next question.</i></p> <p><i>Options:</i></p> <p><i>Row: English; Spanish; French; German; Russian; Chinese; Arabic; Bahasa Indonesia; Portuguese; other 1; other 2; other 3.</i></p> <p><i>Columns: parents; siblings; grandparents; other family members; friends; teachers</i></p>	<p><i>cocher « autre » et détaillez dans la question suivante.</i></p> <p><i>Options :</i></p> <p><i>Ligne : anglais ; espagnol ; français ; allemand ; russe ; chinois ; arabe ; bahasa Indonésien ; portugais ; autre 1 ; autre 2 ; autre 3.</i></p> <p><i>Colonne : mes parents ; mes frères et sœurs ; mes grands-parents ; autres membres de la famille ; mes amis ; mes professeurs</i></p>
	<p>6. Si marcaste "otro 1", "otro 2" u "otro 3" en la pregunta anterior, por favor, especifica:</p>	<p><i>6. If you checked "other 1", "other 2" or "other 3" in the previous question, please indicate the language:</i></p>	<p><i>6. Si vous avez coché "autre 1", "autre 2" ou "autre 3" dans la question précédente, détaillez :</i></p>
	<p>7. ¿En qué país está tu instituto?</p> <p>Opciones: Angola; España; Francia; Indonesia; Catar; otro: ____</p>	<p><i>7. Where is your school located? In:</i></p> <p><i>Options: Angola; Spain; France; Indonesia; Qatar; other: ____</i></p>	<p><i>7. Dans quel pays se trouve votre établissement ?</i></p> <p><i>Options : L'Angola ; L'Espagne ; La France ; L'Indonésie ; Le Qatar ; autre : ____</i></p>
Levine, 2003	<p>8. ¿En qué tipo de sistema educativo estudias?</p> <p>Opciones: IB (MYP/Diploma); británico (GCSE/A-Levels); americano (SAT); francés (baccalauréat: Collège/Lycée); alemán (Abitur/PAEU); otro: ____</p>	<p><i>8. In what type of educational system do you study?</i></p> <p><i>Options: IB (MYP/Diploma); British (GCSE/A-Levels); American (SAT); French (baccalauréat: Collège/Lycée); German (Abitur/PAEU); other: ____</i></p>	<p><i>8. Quel programme suivez-vous ?</i></p> <p><i>Options : IB (MYP/Diploma) ; Anglais (GCSE/A-Levels) ; Américain (SAT) ; Français (baccalauréat : Collège/Lycée) ; Allemand (Abitur/PAEU) ; autre : ____</i></p>
	<p>9. ¿En qué curso estás?</p> <p>Opciones: 1º ESO; 2º ESO; 3º ESO; 4º ESO; 1º Bachillerato; 2º Bachillerato</p>	<p><i>9. What grade / year are you in?</i></p> <p><i>Options: grade 7 / year 8; grade 8 / year 9; grade 9 / year 10; grade 10 / year 11;</i></p>	<p><i>9. Dans quelle classe êtes-vous ?</i></p>

		grade 11 / year 12; grade 12 / year 13 (senior year)	Options : Sixième ; Cinquième ; Quatrième ; Troisième ; Seconde ; Première ; Terminale
	10. ¿Cuál es la lengua oficial de enseñanza de tu instituto? Opciones: alemán; español; francés; inglés; otro: ____	10. What is the official language of instruction at your school? Options: German; Spanish; French; English; Other: ____	10. Quelle est la langue officielle d'enseignement dans votre établissement ? Options : Allemand ; Espagnol ; Français ; Anglais ; autre : ____
	11. ¿Estudias español como asignatura en el instituto? Opciones: sí; no	11. Do you study Spanish as a subject at school? Options: yes; no	11. Étudiez-vous l'espagnol comme matière dans votre établissement ? Options : Oui ; Non
	12. ¿Cuál es tu nivel de español? Si tu nivel de español no aparece en la lista, marca "otro" y especifica. Opciones: A1; A2; B1; B2; C1; C2; otro: ____	12. What is your level of Spanish? If your level does not appear on the list, please check "other" and specify. Options: A1 / Beginner; A2 / Pre-intermediate; B1 / Intermediate; B2 Advanced intermediate; C1 / Advanced; C2 / Fluent; AB Initio (SL); Language B (SL), Language B (HL); Other: ____	12. Quel est votre niveau d'espagnol ? Si votre niveau n'apparaît pas dans la liste, veuillez cocher "autre" et précisez : Options : A1 / Élémentaire ; A2 / Pré-intermédiaire ; B1 / Intermédiaire ; B2 / Intermédiaire supérieur ; C1 / Avancé ; C2 / Compétent /Courant ; autre : ____
	[Sección 2] La clase de español: Para responder las siguientes preguntas, piensa en tu profesor de español, tus compañeros de clase y en lo que ocurre en tu clase de español actual.	The Spanish Class: To answer the following questions, think about what is happening in your current Spanish class.	Le cours d'espagnol : Pour répondre aux questions suivantes, réfléchissez au déroulement de votre cours d'espagnol.
Galindo, 2012; Boillos, 2014;	13. En las siguientes situaciones, indica con qué frecuencia se habla español durante la clase de español:	13. In the following situations, indicate how often Spanish is spoken during the Spanish class:	13. Dans les situations suivantes, indiquez la fréquence d'usage de l'espagnol pendant le cours d'espagnol :

<p>Levine, 2003</p>	<p>1. El profesor de español habla con los alumnos en español. 2. Los alumnos hablamos con el profesor en español. 3. Entre compañeros hablamos en español.</p> <p>Opciones: todo el tiempo; la mayoría del tiempo; la mitad del tiempo; algunas veces; nunca</p>	<p>1. <i>The Spanish teacher talks to students in Spanish.</i> 2. <i>Students talk to the teacher in Spanish.</i> 3. <i>Classmates talk to each other in Spanish.</i></p> <p>Opciones: all the time; most of the time; half of the time; sometimes; never</p>	<p>1. <i>Le professeur d'espagnol parle aux élèves en espagnol.</i> 2. <i>Les élèves parlent au professeur en espagnol.</i> 3. <i>Entre camarades, nous parlons en espagnol.</i></p> <p>Opciones : Tout le temps ; La plupart du temps ; La moitié du temps; Parfois; Jamais</p>
<p>Boillos, 2014; Galindo, 2012</p>	<p>14. Si el profesor hablara más español durante la clase de español:</p> <p>Opciones: aprendería más; aprendería menos; mi aprendizaje sería el mismo que hasta ahora</p>	<p>14. <i>If the teacher spoke more Spanish during the Spanish class:</i></p> <p>Opciones: I would learn more; I would learn less; it would not affect my learning</p>	<p>14. <i>Si le professeur parlait plus l'espagnol pendant le cours d'espagnol :</i></p> <p>Opciones : J'apprendrais plus; J'apprendrais moins ; Ceci n'aurait pas d'impact pas sur mon apprentissage.</p>
<p>Galindo, 2012; Boillos, 2014; Levine, 2003</p>	<p>15. En las siguientes situaciones, indica con qué frecuencia se habla *inglés/francés* durante la clase de español:</p> <p>1. El profesor de español habla con los alumnos en *inglés/francés*. 2. Los alumnos hablamos con el profesor en *inglés/francés*. 3. Entre compañeros hablamos en *inglés/francés*.</p> <p>Opciones: todo el tiempo; la mayoría del tiempo; la mitad del tiempo; algunas veces; nunca</p>	<p>15. <i>In the following situations, indicate how often English is spoken during the Spanish class:</i></p> <p>1. <i>The Spanish teacher talks to students in English</i> 2. <i>Students talk to the teacher in English</i> 3. <i>Classmates talk to each other in English</i></p> <p>Opciones: all the time; most of the time; half of the time; sometimes; never</p>	<p>15. <i>Dans les situations suivantes, indiquez indiquez la fréquence d'usage du français pendant le cours d'espagnol :</i></p> <p>1. <i>Le professeur d'espagnol parle aux élèves en français.</i> 2. <i>Les élèves parlent au professeur en français.</i> 3. <i>Entre camarades, nous parlons en français.</i></p> <p>Opciones : Tout le temps ; La plupart du temps ; La moitié du temps ; Parfois ; Jamais</p>

Boillos, 2014 ¹⁵	<p>16. Durante la clase de español, cuando el profesor habla en *inglés/francés*, yo entiendo:</p> <p>Opciones: todo el tiempo; la mayoría del tiempo; la mitad del tiempo; algunas veces; nunca</p>	<p>16. <i>During the Spanish class, when the teacher speaks in English, I understand:</i></p> <p><i>Options: all the time; most of the time; half of the time; sometimes; never</i></p>	<p>16. <i>Pendant le cours d'espagnol, lorsque le professeur parle en français, je comprends :</i></p> <p><i>Options : Tout le temps ; La plupart du temps ; La moitié du temps ; Parfois ; Jamais</i></p>
Boillos, 2014	<p>17. Si el profesor usara más *inglés/francés* durante la clase de español:</p> <p>Opciones: aprendería más; aprendería menos; mi aprendizaje sería el mismo que hasta ahora.</p>	<p>17. <i>If the teacher used more English during the Spanish class:</i></p> <p><i>Options: I would learn more; I would learn less; it would not affect my learning</i></p>	<p>17. <i>Si le professeur utilisait plus le français pendant le cours d'espagnol :</i></p> <p><i>Options : J'apprendrais plus ; J'apprendrais moins ; Ceci n'aurait pas d'impact pas sur mon apprentissage.</i></p>
Boillos, 2014 ¹⁶	<p>18. Fíjate en las siguientes situaciones y elige con qué frecuencia el profesor usa el español o el *inglés/francés* durante la clase de español. Para:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Explicar o traducir vocabulario. 2. Explicar gramática. 3. Dar instrucciones. 4. Resolver problemas de comprensión de tareas, conceptos o explicaciones. 5. Comprobar la comprensión de una tarea, concepto o explicación. 6. Corregir a los estudiantes. 7. Responder las preguntas de los estudiantes. 	<p>18. <i>Choose how often the teacher uses Spanish or English in the Spanish class to:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Explain or translate vocabulary.</i> 2. <i>Explain grammar.</i> 3. <i>Give instructions.</i> 4. <i>Solve students' doubts about a task, concept or explanation.</i> 5. <i>Verify students' understanding of a task, concept or explanation.</i> 6. <i>Correct students' mistakes.</i> 7. <i>Answer students' questions.</i> 8. <i>Make jokes.</i> 9. <i>Tell stories or anecdotes.</i> 	<p>18. <i>Regardez les situations suivantes et choisissez quand le professeur utilise l'espagnol ou le français pendant le cours d'espagnol. Pour :</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Expliquer ou traduire du vocabulaire.</i> 2. <i>Expliquer la grammaire.</i> 3. <i>Donner des consignes.</i> 4. <i>Résoudre des problèmes de compréhension d'une tâche, d'un concept or d'une explication.</i> 5. <i>Vérifier la compréhension d'une tâche, d'un concept or d'une explication.</i> 6. <i>Corriger les erreurs des élèves.</i>

¹⁵ Se ha recuperado la pregunta empleada por Boillos (2014), pero se ha modificado la escala.

¹⁶ La escala utilizada por Boillos (2014) se ha modificado ligeramente y se han añadido dos opciones más.

	<p>8. Hacer bromas. 9. Contar anécdotas. 10. Elogiar a los estudiantes. 11. Poner orden en la clase. 12. Dar información general (viajes, excursiones, eventos, etc.).</p> <p>Opciones: todo el tiempo en español; la mayoría del tiempo en español; mitad en español y mitad en *inglés/francés*; la mayoría del tiempo en *inglés/francés*; todo el tiempo en *inglés/francés*</p>	<p>10. Praise students. 11. Put order in the class. 12. Give general information (field trips, events, etc.).</p> <p>Options: all the time in Spanish; most of the time in Spanish; half in Spanish and half in English; most of the time in English; all the time in English</p>	<p>7. Répondre aux questions des élèves. 8. Faire des blagues. 9. Raconter des anecdotes. 10. Féliciter les élèves. 11. Mettre de l'ordre dans la classe. 12. Donner des renseignements généraux (voyages, excursions, événements, etc.).</p> <p>Options : tout le temps en espagnol ; la plupart du temps en espagnol ; moitié en espagnol et moitié en français ; la plupart du temps en français ; tout le temps en français</p>
Galindo, 2012	<p>19. Fíjate en las siguientes situaciones e indica aquellas en las que crees que es apropiado/útil que el profesor use el *inglés/francés* durante la clase de español (puedes elegir más de una opción). Para:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Explicar o traducir vocabulario. 2. Explicar gramática. 3. Dar instrucciones. 4. Resolver problemas de comprensión de tareas, conceptos o explicaciones. 5. Comprobar la comprensión de una tarea, concepto o explicación. 6. Corregir a los estudiantes. 7. Responder las preguntas de los estudiantes. 8. Hacer bromas. 9. Contar anécdotas. 10. Elogiar a los estudiantes. 	<p>19. Indicate when you think it is appropriate/useful for the teacher to use English during the Spanish class (you can choose more than one option). To:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Explain or translate vocabulary. 2. Explain grammar. 3. Give instructions. 4. Solve students' doubts about a task, concept or explanation. 5. Verify students' understanding of a task, concept or explanation. 6. Correct students' mistakes. 7. Answer students' questions. 8. Make jokes. 9. Tell stories or anecdotes. 10. Praise students. 11. Put order in the class. 12. Give general information (field trips, events, etc.). 	<p>19. Examinez les situations suivantes et indiquez où serait-il utile ou approprié que le professeur utilise le français pendant le cours d'espagnol (vous pouvez choisir plusieurs options). Pour :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Expliquer ou traduire du vocabulaire. 2. Expliquer la grammaire. 3. Donner des consignes. 4. Résoudre des problèmes de compréhension d'une tâche, d'un concept or d'une explication. 5. Vérifier la compréhension d'une tâche, d'un concept or d'une explication. 6. Corriger les erreurs des élèves. 7. Répondre aux questions des élèves. 8. Faire des blagues.

	<p>11. Poner orden en la clase. 12. Dar información general (viajes, excursiones, eventos, etc.). 13. Otro:</p>	<p>13. <i>Other:</i></p>	<p>9. <i>Raconter des anecdotes.</i> 10. <i>Féliciter les élèves.</i> 11. <i>Mettre de l'ordre dans la classe.</i> 12. <i>Donner des renseignements généraux (voyages, excursions, événements, etc.).</i> 13. <i>Autre :</i></p>
	<p>20. ¿Por qué consideras útil/apropiado que el profesor de español use el *inglés/francés* en esas situaciones?</p>	<p>20. <i>Why do you think it is appropriate/useful for the Spanish teacher to use English in these situations?</i></p>	<p>20. <i>Pourquoi pensez-vous qu'il est approprié / utile pour le professeur d'espagnol d'utiliser le français dans ces situations ?</i></p>
	<p>21. Fíjate en las siguientes situaciones e indica con qué frecuencia usas tú el español o el *inglés/francés* durante la clase de español. Para:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Pedir explicaciones o traducciones de vocabulario. 2. Pedir explicaciones de gramática. 3. Pedir aclaratorias de una tarea, concepto o explicación. 4. Comprobar la comprensión de una tarea, concepto o explicación. 5. Corregir a mis compañeros. 6. Responder preguntas del profesor. 7. Responder preguntas de mis compañeros. 8. Hacer bromas. 9. Contar anécdotas. 10. Pedir ayuda a mis compañeros con algo de la clase de español. 11. Hablar de temas que no son de clase de español con mis compañeros. 	<p>21. <i>Choose how often you use Spanish or English in the Spanish class to:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Ask for explanations or the translation of vocabulary.</i> 2. <i>Ask for grammatical explanations.</i> 3. <i>Ask for clarifications of a task, concept or explanation.</i> 4. <i>Confirm comprehension of a task, concept or explanation.</i> 5. <i>Correct my classmates' mistakes.</i> 6. <i>Answer teacher's questions.</i> 7. <i>Answer questions from my classmates.</i> 8. <i>Make jokes.</i> 9. <i>Tell stories or anecdotes.</i> 10. <i>Ask my classmates for help with topics related to the Spanish class.</i> 11. <i>Discuss non class related topics with my classmates.</i> 	<p>21. <i>Regardez les situations suivantes et choisissez quand vous utilisez l'espagnol ou le français pendant le cours d'espagnol. Pour :</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Demander des explications ou des traductions de vocabulaire.</i> 2. <i>Demander des explications grammaticales.</i> 3. <i>Demander des éclaircissements sur une tâche, un concept or une explication.</i> 4. <i>Vérifier la compréhension d'une tâche, un concept or une explication.</i> 5. <i>Corriger les erreurs de mes camarades.</i> 6. <i>Répondre aux questions du professeur.</i> 7. <i>Répondre aux questions de mes camarades de classe.</i> 8. <i>Faire des blagues.</i> 9. <i>Raconter des anecdotes.</i>

	Opciones: todo el tiempo en español; la mayoría del tiempo en español; mitad en español y mitad en inglés/francés ; la mayoría del tiempo en inglés/francés ; todo el tiempo en inglés/francés	<i>Options: all the time in Spanish; most of the time in Spanish; half in Spanish and half in English; most of the time in English; all the time in English</i>	10. Poser une question liée au cours d'espagnol à mes camarades. 11. Discuter avec mes camarades de sujets non liés au cours d'espagnol. <i>Options : tout le temps en espagnol ; la plupart du temps en espagnol ; moitié en espagnol et moitié en français ; la plupart du temps en français ; tout le temps en français</i>
Galindo, 2012	22. ¿Crees que utilizar el *inglés/francés* influye positiva o negativamente en tu aprendizaje de español? ¿Por qué?	22. <i>Do you think that using English positively or negatively influences your learning of Spanish? Why?</i>	22. <i>Pensez-vous que l'utilisation du français influence positivement ou négativement votre apprentissage de l'espagnol ? Pourquoi ?</i>
	23. Además del español y del *inglés/francés* ¿hay otra lengua común entre los alumnos y el profesor que se utilice en clase de español? Opciones: sí; no (pasa a la pregunta 27)	23. <i>Besides Spanish and English, do the students and the teacher use another common language to communicate with each other during the Spanish class?</i> <i>Options: yes; no (go to question 27)</i>	23. <i>En plus de l'espagnol et du français, existe-t-il une autre langue commune entre les élèves et le professeur qui est utilisée pendant le cours d'espagnol ?</i> <i>Options : Oui ; Non (allez à la question 27)</i>
	24. ¿Cuál es esa otra lengua (además del español y del *inglés/francés*) que se utiliza en clase de español?	24. <i>Which other language (besides Spanish and English) is used during the Spanish class?</i>	24. <i>Quelle (s) autre (s) langue (s) (autre l'espagnol et le français) est utilisée pendant le cours d'espagnol ?</i>
	25. ¿Quién utiliza esa otra lengua (además del español y el *inglés/francés*) en clase de español? (puedes marcar más de una opción): Opciones: el profesor, cuando habla con los alumnos; los alumnos, cuando hablan	25. <i>Who uses that other language (other than Spanish and English) during the Spanish class? (you can choose more than one option):</i> <i>Options: The Spanish teacher when he talks to the students; The students when</i>	25. <i>Qui utilise cette autre langue (autre l'espagnol et le français) pendant le cours d'espagnol ? (Vous pouvez cocher plus d'une option) :</i> <i>Options : Le professeur d'espagnol lorsqu'il parle aux élèves ; Les élèves lorsqu'ils parlent au professeur ; Entre</i>

	con el profesor; los alumnos, cuando hablan entre ellos.	<i>they talk to the teacher; Classmates when they talk amongst themselves</i>	<i>camarades, lorsque nous parlons entre nous.</i>
	<p>26. Fíjate en las siguientes situaciones e indica aquellas en las que se utiliza esa otra lengua (además del español y del *inglés/francés*) durante la clase de español. Por favor, especifica quién la utiliza (puedes elegir más de una opción o ninguna). Para:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Dar / pedir explicaciones de vocabulario. 2. Dar / pedir explicaciones de gramática. 3. Dar / pedir aclaratorias sobre tareas, conceptos o explicaciones. 4. Comprobar la comprensión de una tarea, concepto o explicación. 5. Responder preguntas. 6. Corregir errores. 7. Hacer bromas. 8. Contar anécdotas. 9. Hablar de temas no relacionados con la clase de español. 10. Elogiar a alguien. 11. Poner orden en la clase. 12. Dar / pedir información general (viajes, excursiones, eventos, etc.). <p>Opciones: el profesor; los alumnos</p>	<p>26. <i>Indicate when this other language (besides Spanish and English) is used during the Spanish class. Please indicate who uses it (you can choose more than one option or none). To:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Give / request vocabulary explanations. 2. Give / request grammatical explanations. 3. Give / request clarifications regarding tasks, concepts or explanations. 4. Confirm comprehension of a task, concept or explanation. 5. Answer questions. 6. Correct mistakes. 7. Make jokes. 8. Tell stories or anecdotes. 9. Talk about topics not related to the Spanish class. 10. Praise someone. 11. Put order in the class. 12. Give / request general information (field trips, events, etc.). <p><i>Options: The teacher; The students</i></p>	<p>26. <i>Indiquez où cette autre langue (outre l'espagnol et le français) est utilisée pendant le cours d'espagnol. Veuillez spécifier qui l'utilise (vous pouvez choisir plusieurs options ou aucune). Pour :</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Donner / demander des explications de vocabulaire. 2. Donner / demander des explications grammaticales. 3. Donner / demander des éclaircissements sur des tâches, concepts ou explications. 4. Vérifier la compréhension d'une tâche, un concept or une explication. 5. Répondre à des questions. 6. Corriger des erreurs. 7. Faire des blagues. 8. Raconter des anecdotes. 9. Parlez de sujets qui ne sont pas liés au cours d'espagnol. 10. Féliciter quelqu'un. 11. Mettre de l'ordre dans la classe. 12. Demander / donner des renseignements généraux (voyages, excursions, événements, etc.). <p><i>Options : le professeur ; les élèves</i></p>
	27. Ahora piensa en tus compañeros de clase de español y selecciona las lenguas que dominan (individualmente, no como	27. <i>Now think about your Spanish classmates and select the languages they master (individually, not as a group).</i>	27. <i>Pensez maintenant à vos camarades de classe d'espagnol et sélectionnez les langues qu'ils maîtrisent</i>

	<p>grupo). Marca todas las lenguas que sabes que tus compañeros hablan con fluidez. Si una lengua no aparece en la lista, marque "otro" y especifique.</p> <p>Opciones: inglés; español; francés; alemán; ruso; chino; árabe; indonesio; portugués; italiano; hindi; otro: ____</p>	<p><i>Check all the languages that you know your classmates speak fluently. If a language does not appear on the list, check "other" and specify.</i></p> <p><i>Options: English; Spanish; French; German; Russian; Chinese; Arabic; Bahasa Indonesian; Portuguese; Italian; Hindi; Other: ____</i></p>	<p><i>(individuellement, pas en groupe), Marquez toutes les langues qu'à votre connaissance parlent couramment vos camarades de classe. Si une langue n'apparaît pas sur la liste, veuillez cocher « autre » et détaillez.</i></p> <p><i>Options : anglais ; espagnol ; français ; allemand ; russe ; chinois ; arabe ; bahasa indonésien ; portugais ; italien ; hindi ; autre : ____</i></p>
	<p>28. Cuando estás en la pausa o en el recreo ¿en qué idioma hablas con tus amigos y compañeros?</p>	<p><i>28. When you are on a break or at recess, what language do you speak with your friends and peers?</i></p>	<p><i>28. Lorsque vous êtes en pause ou en récréation, quelle langue parlez-vous avec vos amis et camarades ?</i></p>
	<p>[Despedida] ¡Muchas gracias por tu tiempo!</p>	<p><i>Thanks for your time!</i></p>	<p><i>Merci de votre temps !</i></p>

Anexo II. Cuestionario para profesores

A continuación se incluye la versión en español del cuestionario del profesor. Sin embargo, a pesar de que los cuestionarios compartidos con los profesores incluyen solamente una LF (inglés o francés, dependiendo de la lengua de instrucción de la institución donde trabaja el docente), en el presente informe se incluyen ambas lenguas con la siguiente nomenclatura **inglés/francés** con la finalidad de recoger ambas opciones. Del mismo modo, como se hiciera en el Anexo I, se presentan las referencias de otros estudios que utilizaron preguntas similares a las propuestas en esta investigación.

Referencia ¹⁷	El aprendizaje de español
	<p>Apreciado colega:</p> <p>Gracias por participar y responder a las siguientes preguntas. La información es anónima y será utilizada para un Trabajo Final de Máster de la Universidad de Barcelona sobre el uso de otras lenguas en el aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE).</p> <p>El cuestionario cuenta con dos secciones. Por favor, responda a todas las preguntas. El tiempo estimado para responderlo es entre 15 y 20 minutos.</p> <p>¡No hay respuestas incorrectas! Lo que nos interesa es conocer su opinión como profesor de ELE.</p> <p>Los resultados de la investigación serán puestos a su disposición si así lo solicita a través del correo electrónico: lorenaromerouniba@gmail.com</p> <p>¡Muchísimas gracias!</p>
	[Sección 1] El profesor de ELE: Las siguientes preguntas son para ayudarnos a analizar los datos que usted nos dé, pero no lo identifican de ninguna manera.
	1. ¿A qué grupo de edad pertenece? Opciones: 20 – 30 años; 31 – 40 años; 41 – 50 años; 51 años o más
	2. ¿Cuál es su sexo? Opciones: mujer; hombre; prefiero no decirlo

¹⁷ Hace referencia a otros estudios consultados.

Mañé, 2019	<p>3. ¿Qué lenguas habla y cuál es su nivel en cada una de ellas? Utilice: nativo, avanzado, intermedio, básico. Si alguna no aparece marque "otro" y especifique en la siguiente pregunta.</p> <p>Opciones:</p> <p>Filas: inglés; español; francés; alemán; ruso; chino; árabe; indonesio; portugués; otra 1; otra 2; otra 3.</p> <p>Columnas: nativo; avanzado; intermedio; básico</p>
	<p>4. Si marcó "otro 1", "otro 2" u "otro 3" en la pregunta anterior, por favor, indique cuáles:</p>
Galindo, 2012	<p>5. ¿Tiene formación específica en ELE?</p> <p>Opciones: sí; no; otro: ____</p>
	<p>6. Por favor, especifique:</p>
Galindo, 2012 ¹⁸	<p>7. ¿Cuántos años de experiencia tiene como profesor de ELE?</p> <p>Opciones: menos de 1 año; entre 1 y 3 años; entre 3 y 8 años; entre 8 y 15 años; más de 15 años</p>
	<p>8. ¿En qué país está el instituto de educación secundaria en el que trabaja?</p> <p>Opciones: Angola; España; Francia; Indonesia; Catar; otro: ____</p>
Levine, 2003	<p>9. ¿Qué tipo de sistema educativo sigue el instituto de educación secundaria en el que trabaja? (puede elegir más de una opción).</p> <p>Opciones: IB (MYP/Diploma); británico (GCSE/A-Levels); americano (SAT); francés (baccalauréat: College/Lycée); alemán (Abitur/PAEU); otro: ____</p>
	<p>10. ¿Cuál es la lengua de instrucción del instituto de educación secundaria en el que trabaja? (Por favor, no tenga en cuenta las lenguas extranjeras o segundas que se ofrezcan).</p> <p>Opciones: alemán; español; francés; inglés; otro: ____</p>
	<p>11. En el instituto de educación secundaria, usted trabaja como: (puede elegir más de una opción).</p> <p>Opciones: profesor de ELE; profesor de otras asignaturas; otro: ____</p>
	<p>[Sección 2] La clase de ELE: Ahora enfoquémonos en usted como profesor de educación secundaria de ELE y en sus alumnos de español.</p>

¹⁸ Se ha utilizado la pregunta de Galindo (2012) del cuestionario de profesores, pero se ha cerrado.

Galindo, 2012	<p>12. ¿Qué nivel tienen sus alumnos de ELE del instituto de educación secundaria? (puede elegir más de una opción).</p> <p>Opciones: A1; A2; B1; B2; C1; C2; otra: ____</p>
	<p>13. En secundaria, ¿tiene alumnos de ELE de diferentes niveles de competencia en una misma clase?</p> <p>Opciones: Sí; no; otro: ____</p>
Galindo, 2012; Boillos, 2014; Levine, 2003	<p>14. En secundaria, indique con qué frecuencia se habla español en la clase de ELE:</p> <ol style="list-style-type: none"> Hablo con los alumnos en español. Los alumnos hablan conmigo en español. Los alumnos hablan entre ellos en español. Cuando hablo a solas con un alumno, lo hago en español. Cuando estoy fuera del aula, hablo con mis alumnos en español. <p>Opciones: todo el tiempo; la mayoría del tiempo; la mitad del tiempo; algunas veces; nunca</p>
Galindo, 2012; Boillos, 2014; Levine, 2003	<p>15. En secundaria, indique con qué frecuencia se habla *inglés/francés* en la clase de ELE:</p> <ol style="list-style-type: none"> Hablo con los alumnos en *inglés/francés*. Los alumnos hablan conmigo en *inglés/francés*. Los alumnos hablan entre ellos en *inglés/francés*. Cuando hablo a solas con un alumno lo hago en *inglés/francés*. Cuando estoy fuera del aula hablo con mis alumnos en *inglés/francés*. <p>Opciones: todo el tiempo; la mayoría del tiempo; la mitad del tiempo; algunas veces; nunca</p>
Boillos, 2014 ¹⁹	<p>16. Fíjese en las siguientes situaciones e indique con qué frecuencia usted usa el español o el *inglés/francés* durante la clase de ELE en secundaria. Para:</p> <ol style="list-style-type: none"> Explicar o traducir vocabulario. Explicar gramática. Dar instrucciones. Resolver problemas de comprensión de tareas, conceptos o explicaciones. Comprobar la comprensión de una tarea, concepto o explicación. Corregir a los estudiantes. Responder preguntas de los estudiantes. Hacer bromas. Contar anécdotas. Elogiar a los estudiantes. Poner orden en la clase. Dar información general (viajes, excursiones, eventos, etc.).

¹⁹ Escala ligeramente modificada en comparación con la utilizada por Boillos (2014).

	Opciones: todo el tiempo en español; la mayoría del tiempo en español; mitad en español y mitad en *inglés/francés* ; la mayoría del tiempo en *inglés/francés* ; todo el tiempo en *inglés/francés*
Galindo, 2012	<p>17. Fíjese en las siguientes situaciones e indique aquellas en las que usted cree que es útil/apropiado usar el *inglés/francés* en clase de ELE en secundaria (puede elegir más de una opción). Para:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Explicar o traducir vocabulario. 2. Explicar gramática. 3. Dar instrucciones. 4. Resolver problemas de comprensión de tareas, conceptos o explicaciones. 5. Comprobar la comprensión de una tarea, concepto o explicación. 6. Corregir a los estudiantes. 7. Responder las preguntas de los estudiantes. 8. Hacer bromas. 9. Contar anécdotas. 10. Elogiar a los estudiantes. 11. Poner orden en la clase. 12. Dar información general (viajes, excursiones, eventos, etc.). 13. Otro:
	18. ¿Por qué considera útil utilizar el *inglés/francés* en esas situaciones?
	19. Su decisión de utilizar o no el *inglés/francés* en la clase de ELE ¿tiene alguna relación con el nivel de español que tienen sus alumnos de secundaria? ¿Por qué?
	<p>20. Fíjese en las siguientes situaciones e indique con qué frecuencia sus alumnos de secundaria usan el español o el *inglés/francés* en clase de ELE. Para:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Pedir explicaciones o traducciones de vocabulario. 2. Pedir explicaciones de gramática. 3. Pedir aclaratoria de una tarea, concepto o explicación. 4. Comprobar la comprensión de una tarea, concepto o explicación. 5. Corregir a un compañero. 6. Responder preguntas formuladas por mí. 7. Responder preguntas de sus compañeros. 8. Hacer bromas. 9. Contar anécdotas. 10. Pedir ayuda a un compañero con algo de la clase de español. 11. Hablar de temas que no son de clase de español con algún compañero. <p>Opciones: todo el tiempo en español; la mayoría del tiempo en español; mitad en español y mitad en *inglés/francés*; la mayoría del tiempo en *inglés/francés*; todo el tiempo en *inglés/francés*</p>
Galindo, 2012	21. ¿Cree usted que utilizar el *inglés/francés* influye positiva o negativamente en el aprendizaje del español de sus alumnos de ELE de secundaria? ¿Por qué?

	<p>22. Además del español y del *inglés/francés* ¿hay otra lengua común entre usted y sus alumnos de secundaria que se utilice en clase de ELE?</p> <p>Opciones: sí; no (pase a la pregunta 26)</p>
	<p>23. ¿Cuál es esa otra lengua (además del español y del *inglés/francés*) que se utiliza en clase de ELE en secundaria?</p>
	<p>24. ¿Quién utiliza esa otra lengua (además del español y el *inglés/francés*) en clase de ELE en secundaria? (puede marcar más de una opción):</p> <p>Opciones: yo, cuando hablo con los alumnos; los alumnos, cuando hablan conmigo; los alumnos, cuando hablan entre ellos</p>
	<p>25. Fíjese en las siguientes situaciones e indique aquellas en las que se utiliza esa otra lengua (además del español y del francés) durante la clase de ELE en secundaria. Por favor, especifique quién la utiliza (puede elegir más de una opción o ninguna). Para:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Dar / pedir explicaciones de vocabulario. 2. Dar / pedir explicaciones de gramática. 3. Dar / pedir aclaratorias sobre tareas, conceptos o explicaciones. 4. Comprobar la comprensión de una tarea, concepto o explicación. 5. Responder preguntas. 6. Corregir errores. 7. Hacer bromas. 8. Contar anécdotas. 9. Hablar de temas no relacionados con la clase de ELE. 10. Elogiar a alguien. 11. Poner orden en la clase. 12. Dar / pedir información general (viajes, excursiones, eventos, etc.). <p>Opciones: el profesor; los alumnos</p>
	<p>26. ¿El instituto de educación secundaria para el que trabaja impone alguna norma respecto al uso de otras lenguas en la clase de ELE?</p> <p>Opciones: sí; no; otro: ____</p>
	<p>27. Ahora piense en sus alumnos de clase de ELE de secundaria y seleccione las lenguas que dominan (individualmente, no como grupo). Marque todas las lenguas que sabe que sus alumnos hablan con fluidez. Si una lengua no aparece en la lista, marque "otro" y especifique.</p> <p>Opciones: inglés; español; francés; alemán; ruso; chino; árabe; indonesio; portugués; italiano; hindi; otro: ____</p>
	<p>28. Cuando sus alumnos de secundaria están fuera de la clase, en la pausa/el recreo, por ejemplo, ¿qué lengua hablan entre ellos?</p>

29. Para cada una de las siguientes afirmaciones, indique si está totalmente de acuerdo, parcialmente de acuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, parcialmente en desacuerdo o totalmente en desacuerdo.

1. El profesor debe dominar la L1 del alumno.
2. Contar con una lengua común, aparte del español, en la que pueden comunicarse profesores y alumnos es una herramienta de utilidad en la clase de ELE.
3. En clase de ELE solo debe hablarse español.
4. En clase de ELE, el uso de una lengua común (como el ***inglés/francés***) facilita el proceso de enseñanza para el profesor.
5. En clase de ELE, el uso de una lengua común (como el ***inglés/francés***) facilita el proceso de aprendizaje del alumno.
6. En clase de ELE, el uso de una lengua común (como el ***inglés/francés***) facilita el proceso de evaluación.
7. En clase de ELE, el uso de una lengua común (como el ***inglés/francés***) disminuye a medida que los alumnos adquieren mayor dominio del español.
8. En clase de ELE, las razones por las que el profesor usa una lengua común (como el ***inglés/francés***) varían según el nivel de competencia de los alumnos (inicial, intermedio o avanzado).
9. En clase de ELE, el uso de una lengua común (como el ***inglés/francés***) por parte del profesor se justifica en niveles iniciales (A1-A2).
10. En clase de ELE, el uso de una lengua común (como el ***inglés/francés***) por parte del profesor se justifica en niveles intermedios (B1-B2).
11. En clase de ELE, el uso de una lengua común (como el ***inglés/francés***) por parte del profesor se justifica en niveles avanzados (C1-C2).
12. En clase de ELE, los alumnos son los que más recurren una lengua común (por ejemplo, el ***inglés/francés***).
13. En clase de ELE, el profesor es quien más recurre a una lengua común (por ejemplo, el ***inglés/francés***).
14. En clase de ELE, el uso de una lengua común (como el ***inglés/francés***) por parte del profesor ocurre espontáneamente.
15. En clase de ELE, el uso de una lengua común (como el ***inglés/francés***) por parte del profesor debe programarse con antelación.
16. En contexto de inmersión solo debe usarse la lengua meta en clase de ELE.
17. En contexto de no inmersión solo debe usarse la lengua meta en clase de ELE.
18. Mientras más español se habla en clase de ELE, más aprenden los alumnos.

Opciones: totalmente de acuerdo; parcialmente de acuerdo; ni de acuerdo ni e desacuerdo; parcialmente en desacuerdo; totalmente en desacuerdo

	Para terminar, ¿estaría dispuesto a ser contactado por los investigadores para darnos más detalles? Lo haríamos vía videoconferencia. Le garantizamos que sus datos serán tratados con total confidencialidad. Si está de acuerdo con ayudarnos, por favor indique su correo electrónico:
	[Despedida] ¡Muchas gracias por tu tiempo!

Anexo III. Guía entrevista alumnos

- 1) ¿Qué lenguas tienen en común tú, tus compañeros y el profesor de tu clase de español actualmente?
- 2) Durante la clase de español ¿qué lenguas hablas y con quién? Y cuando no hablas en español, ¿con quién lo haces, en qué lengua y para qué la utilizas?
- 3) ¿Cuál es la regla en clase de español con respecto al uso de otras lenguas durante la clase? ¿Quién la estableció? ¿De qué manera estás de acuerdo con esa regla? ¿Y en desacuerdo? (Si ha estudiado en distintas instituciones, indagar por las posibles diferencias). ¿Cómo reacciona tu profesor si escucha (a ti o a algún compañero) hablando otra lengua distinta al español durante la clase? ¿Si fueras tú el profesor, de qué manera reaccionarías?
- 4) Cuando en clase de español se hace uso de otra lengua ¿de quién parte el uso: del profesor o de los alumnos? ¿Por qué crees que ocurre así?
- 5) ¿Qué sientes cuando no entiendes una instrucción/explicación en español? ¿Te ocurre con frecuencia? Cuando ocurren ese tipo de situaciones, ¿qué haces para solventarla?
- 6) Cuando estás trabajando en clase de español en pequeños grupos, con tus compañeros ¿en qué lengua sueles hablar con ellos? ¿para qué?
- 7) ¿Le pides al profesor que te hable en otra lengua? ¿En qué situaciones?
- 8) ¿Qué haces cuando quieres decir algo en español, pero te falta alguna palabra, verbo, estructura, etc.?
- 9) Tomando en cuenta el español que sabes ahora, en una clase ideal, ¿cuánto español debería hablarse durante la clase? En tu opinión, ¿cómo crees que influiría en tu aprendizaje el uso de más _____ durante la clase de español? ¿Y más español?
- 10) En tu opinión, ¿es útil hacer comparaciones entre el _____ y el español para aprender español? ¿Por qué? Cuando estudias español, ¿de qué manera te sirves del _____ o de las otras lenguas que dominas?

Anexo IV. Guía entrevista profesores

Información personal y experiencia como aprendiz

- 1) ¿Qué nivel de francés/inglés tienes? ¿Hablas otras lenguas? ¿Cuáles? ¿A qué nivel? ¿Cómo aprendiste francés/inglés/_____? ¿Qué tipo de instrucción recibiste? ¿Qué lengua se hablaba en el aula? ¿Tu profesor/a utilizaba tu L1 o alguna otra lengua diferente a la LM? ¿Qué opinión tenías sobre ello? ¿Te sirvió para tu aprendizaje del francés/inglés/_____?

Actuación en el aula

- 2) ¿Utilizas otra(s) lengua(s) en el aula de español L2/LE distinta(s) al español? ¿Cuál(es)? ¿Por qué? ¿Para qué? ¿En todos los niveles? ¿De qué depende que utilices una lengua distinta al español? ¿Y tus alumnos?
- 3) Cuando utilizas _____ en clase ¿lo haces porque te lo piden tus alumnos o parte de ti? ¿Cómo afecta el hecho de tener distintos niveles de alumnos en una misma clase influye en tu decisión de usar el _____ en clase? ¿Tienes alguna norma respecto al uso que haces del _____ en clase o improvisas? ¿La institución en la que trabajas tiene alguna norma respecto al uso de otras lenguas?
- 4) ¿Qué ventajas ofrece particularmente el uso del inglés/francés/_____ en el proceso de enseñanza/aprendizaje? Y si la lengua común entre tus alumnos y tú fuera el chino o el japonés ¿cambiaría tu percepción en cuanto a su utilidad para la enseñanza/aprendizaje de español?
- 5) ¿Cuáles son las consecuencias de utilizar más _____ en clase de español L2/LE? ¿Y más español?
- 6) ¿Qué crees que prefieren tus alumnos en cuanto al discurso del aula? ¿Existe para ellos una proporción ideal entre la cantidad de español y de inglés/francés que puede usarse en clase de español L2/LE?
- 7) Cuando tus alumnos interactúan dentro del aula en una lengua distinta al español ¿qué sientes? ¿de qué forma afecta la percepción que tienes de ti mismo como docente?
- 8) Y cuando un alumno te pide que le reexpliques algo pero en inglés/francés ¿cómo crees que se siente él/ella? ¿y tú?
- 9) Si el instituto en el que trabajas estuviera en un país de habla hispana/en un país no hispanohablante cambiaría tu opinión sobre el uso de otras lenguas en la clase de español L2/LE? ¿En qué sentido?

- 10) ¿Crees que tu experiencia como aprendiz de lenguas influye en tu percepción sobre la utilidad de utilizar otras lenguas en el aula de español L2/LE?
- 11) Desde tu punto de vista ¿el uso de una LV en el aula tiene una función comunicativa/social/cognitiva?
- 12) Una LV utilizada en clase de español ¿es un aliado o un verdugo? En una clase ideal ¿cómo son las interacciones orales P-A, A-P, A-A?

Anexo V. Otros datos

A continuación se incluyen otras tablas de datos del estudio que no se han incluido en el cuerpo principal del informe, pero que sirven para complementar los resultados obtenidos.

Tabla 43. Porcentaje de uso de español utilizado por el profesor para diferentes funciones. Resultados generales (perspectiva de alumno).

Funciones	% ponderado					
	Total (n=249)	A1 (n=53)	A2 (n=58)	B1 (n=85)	B2 (n=32)	C1+C2 (n=21)
Explicar o traducir vocabulario	58	47	56	61	73	64
Explicar gramática	63	48	58	66	73	81
Dar instrucciones	83	75	84	83	85	92
Resolver problemas de comprensión	62	41	60	66	68	76
Confirmar comprensión	66	47	66	72	74	82
Corregir errores	77	67	76	77	85	92
Responder preguntas de los alumnos	74	53	74	80	83	92
Hacer bromas / contar chistes	70	52	72	74	79	83
Contar anécdotas	68	52	64	70	84	88
Elogiar a un alumno	86	76	86	89	90	88
Poner orden en la clase	73	64	72	73	80	87
Dar instrucciones generales relativas a viajes, etc.	66	57	64	66	77	74

Tabla 44. Porcentaje de uso de LF utilizado por el profesor para diferentes funciones. Resultados generales (perspectiva del alumno).

Funciones	% ponderado					
	Total (n=249)	A1 (n=53)	A2 (n=58)	B1 (n=85)	B2 (n=32)	C1+C2 (n=21)
Explicar o traducir vocabulario	42	53	44	39	27	36
Explicar gramática	37	52	42	34	27	19
Dar instrucciones	17	25	16	17	15	8
Resolver problemas de comprensión	38	59	40	30	32	24
Confirmar comprensión	34	53	34	28	26	18
Corregir errores	23	33	24	23	15	8
Responder preguntas de los alumnos	26	47	26	20	17	8
Hacer bromas / contar chistes	30	48	28	26	21	17
Contar anécdotas	32	48	36	30	16	12
Elogiar a un alumno	14	24	14	11	10	12
Poner orden en la clase	27	36	28	27	20	13
Dar instrucciones generales relativas a viajes, etc.	34	43	36	34	23	26

Tabla 45. Porcentaje de uso de español / LF por parte del profesor para diferentes funciones. Resultados generales (perspectiva del profesor).

Funciones	% español (n=10)	% LF (n=10)
Explicar o traducir vocabulario	53	48
Explicar gramática	55	45
Dar instrucciones	75	25
Resolver problemas de comprensión	53	48
Confirmar comprensión	55	45
Corregir errores	75	25
Responder preguntas de los alumnos	73	28
Hacer bromas / contar chistes	65	35
Contar anécdotas	63	38
Elogiar a un alumno	83	18
Poner orden en la clase	70	30
Dar instrucciones generales relativas a viajes, etc.	60	40

Tabla 46. Razones por las que se considera útil/apropiado que el profesor utilice la LF según el contexto de aprendizaje (perspectiva del alumno).

Razones	Recuento			%		
	Total (n=44)	Inmersión (n=24)	No inmersión (n=20)	Total (n=44)	Inmersión (n=24)	No inmersión (n=20)
Favorece/facilita la comprensión o el aprendizaje	19	8	11	43	33	55
Permite confirmar la comprensión	0	0	0	0	0	0
Permite comprender las instrucciones	4	1	3	9	4	15
Ayuda a resolver problemas de comprensión	13	10	3	30	42	15
Permite realizar explicaciones (gramaticales, de conceptos, etc.)	8	4	4	18	17	20
Permite ahorrar tiempo	2	1	1	5	4	5
Permite corregir, evitar o aprender de los errores	2	1	1	5	4	5
Permite compensar la carencia de recursos en LM	7	2	5	16	8	25
Permite realizar conexiones/análisis contrastivos entre la LF y la LM	1	0	1	2	0	5
Facilita la comprensión/adquisición de vocabulario	7	4	3	16	17	15
Reduce el estrés	3	1	2	7	4	10

Tabla 47. Razones por las que se considera positiva o negativa la LF para el aprendizaje del español. Resultados generales (perspectiva del alumno).

Razones	Total (n=249)	A1 (n=53)	%			C1+C2 (n=21)
			A2 (n=58)	B1 (n=85)	B2 (n=32)	
Mejora / facilita la comprensión / el aprendizaje / la comunicación	35	40	40	35	34	14
Permite confirmar la comprensión	1	2	0	1	0	0
Permite aclarar dudas / resolver problemas de comprensión	8	6	14	7	0	14
Permite realizar comparaciones / traducciones	6	8	7	6	6	5
Facilita la comprensión, memorización, adquisición de elementos gramaticales y de vocabulario	12	11	19	8	6	14
Ahorra tiempo / es más práctico	3	2	3	2	3	5
Reduce el estrés	5	4	5	4	6	10
Depende de la proporción	12	19	16	9	3	10
Depende del interlocutor o de la situación	8	11	5	5	9	24
En clase de LE hay que comunicarse en LM	10	9	12	7	13	19
No se realiza el esfuerzo necesario / incita a malos hábitos / induce a errores / confusiones	3	2	7	4	0	0
El uso de otras lenguas reduce el tiempo de exposición/uso de la LM y desacelera su aprendizaje	22	13	24	29	19	14

Tabla 48. Razones por las que se considera positiva o negativa la LF para el aprendizaje del español según el nivel de competencia (perspectiva del alumno).

Razones	Total (n=157)	A1 (n=22)	%			C1+C2 (n=6)
			A2 (n=41)	B1 (n=72)	B2 (n=16)	
Mejora / facilita la comprensión / el aprendizaje / la comunicación	39	36	44	38	44	33
Permite confirmar la comprensión	1	0	0	1	0	0
Permite aclarar dudas / resolver problemas de comprensión	6	5	10	6	0	17
Permite realizar comparaciones / traducciones	7	9	7	7	6	0
Facilita la comprensión, memorización, adquisición de elementos gramaticales y de vocabulario	8	0	15	7	0	17
Ahorra tiempo / es más práctico	4	0	5	3	6	17
Reduce el estrés	4	0	7	4	6	0
Depende de la proporción	13	27	12	8	6	33
Depende del interlocutor o de la situación	5	5	2	6	13	0
En clase de LE hay que comunicarse en LM	9	9	12	6	13	17
No se realiza el esfuerzo necesario / incita a malos hábitos / induce a errores / confusiones	4	0	10	4	0	0
El uso de otras lenguas reduce el tiempo de exposición/uso de la LM y desacelera su aprendizaje	22	14	27	26	13	0

Tabla 49. Razones por las que se considera positiva o negativa la LF para el aprendizaje del español según el contexto de aprendizaje (perspectiva del alumno).

Razones	Recuento			%		
	Total	Inmersión	No Inmersión	Total	Inmersión	No Inmersión
	(n=44)	(n=24)	(n=20)	(n=44)	(n=24)	(n=20)
Mejora / facilita la comprensión / el aprendizaje / la comunicación	8	2	6	18	8	30
Permite confirmar la comprensión	0	0	0	0	0	0
Permite aclarar dudas / resolver problemas de comprensión	4	2	2	9	8	10
Permite realizar comparaciones / traducciones	2	2	0	5	8	0
Facilita la comprensión, memorización, adquisición de elementos gramaticales y de vocabulario	6	3	3	14	13	15
Ahorra tiempo / es más práctico	0	0	0	0	0	0
Reduce el estrés	3	1	2	7	4	10
Depende de la proporción	2	1	1	5	4	5
Depende del interlocutor o de la situación	6	3	3	14	13	15
En clase de LE hay que comunicarse en LM	7	6	1	16	25	5
No se realiza el esfuerzo necesario / Incita a malos hábitos / induce a errores / confusiones	0	0	0	0	0	0
El uso de otras lenguas reduce el tiempo de exposición/uso de la LM y desacelera su aprendizaje	13	6	7	30	25	35

Tabla 50. Porcentaje de uso de español utilizado por parte del alumno para diferentes funciones. Resultados generales (perspectiva del alumno).

Funciones	Total (n=249)	% ponderado				
		A1 (n=53)	A2 (n=58)	B1 (n=85)	B2 (n=32)	C1+C2 (n=21)
Pedir explicaciones o traducciones de vocabulario	60	39	59	62	73	87
Pedir explicaciones de gramática	53	29	48	58	73	82
Pedir aclaratorias de una tarea, concepto o explicación	53	29	47	57	71	86
Comprobar la comprensión de una tarea, concepto o explicación	55	30	53	56	73	88
Corregir a un compañero	52	34	50	57	61	67
Responder preguntas del profesor	78	70	73	80	85	93
Responder preguntas de los compañeros	46	33	42	48	59	61
Hacer bromas / contar chistes	31	12	26	34	48	58
Contar anécdotas	37	19	33	40	52	63
Pedir ayuda a un compañero con algo de la clase de español	37	25	38	39	41	46
Hablar de temas que no son de clase de español con un compañero	17	6	15	16	33	32

Tabla 51. Porcentaje de uso de LF por parte del alumno para diferentes funciones. Resultados generales (perspectiva del alumno).

Funciones	% ponderado					
	Total (n=249)	A1 (n=53)	A2 (n=58)	B1 (n=85)	B2 (n=32)	C1+C2 (n=21)
Pedir explicaciones o traducciones de vocabulario	40	61	41	38	27	13
Pedir explicaciones de gramática	47	71	52	42	27	18
Pedir aclaratorias de una tarea, concepto o explicación	47	71	53	43	29	14
Comprobar la comprensión de una tarea, concepto o explicación	45	70	47	44	27	12
Corregir a un compañero	48	66	50	43	39	33
Responder preguntas del profesor	22	30	27	20	15	7
Responder preguntas de los compañeros	54	67	58	52	41	39
Hacer bromas / contar chistes	69	88	74	66	52	42
Contar anécdotas	63	81	67	60	48	37
Pedir ayuda a un compañero con algo de la clase de español	63	75	63	61	59	54
Hablar de temas que no son de clase de español con un compañero	83	94	85	84	67	68

Tabla 52. Percepción del efecto de aumentar el uso del español en el aprendizaje del alumno. Resultados generales (perspectiva del alumno).

Efecto en el aprendizaje	Total		A1		A2		B1		B2		C1+C2	
	(n=249)	%	(n=53)	%	(n=58)	%	(n=85)	%	(n=32)	%	(n=21)	%
Aprendería más	116	47	24	45	30	52	39	46	14	44	9	43
Aprendería menos	31	12	14	26	5	9	11	13	1	3	0	0
No afectaría mi aprendizaje	102	41	15	28	23	40	35	41	17	53	12	57

Tabla 53. Percepción del efecto de aumentar el uso de la LF en el aprendizaje del alumno. Resultados generales (perspectiva del alumno).

Efecto en el aprendizaje	Total		A1		A2		B1		B2		C1+C2	
	(n=249)	%	(n=53)	%	(n=58)	%	(n=85)	%	(n=32)	%	(n=21)	%
Aprendería más	35	14	11	21	9	16	9	11	1	3	5	24
Aprendería menos	126	51	23	43	29	50	49	58	20	63	5	24
No afectaría mi aprendizaje	88	35	19	36	20	34	27	32	11	34	11	52