

¿Me explico?

**Discurso y lengua de instrucción en la clase de español
como lengua extranjera en un contexto multilingual.**

La perspectiva del alumno.

Una investigación en el Colegio Arubano, Aruba.

Memoria final del máster en español

Willem Bant / 1103563

Tutor: Prof. Dr. N. Faraclas - Universidad de Puerto Rico

Cotutora: Dr. L. Echteld - University of Curaçao

University of Curaçao

Aruba - Junio de 2015

AGRADECIMIENTO

Quiero agradecer a Lieneke Koopmans, mi esposa, que siempre me ha apoyado y que siempre me ha dado el tiempo y la oportunidad de estudiar. Aunque no pueda leer este trabajo, se lo dedico a ella. ¡Muchas gracias!

Indice

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL TEMA.....	4
2. OBJETIVOS	6
2.1 Objetivo general	6
2.2 Objetivos específicos.....	6
3. MARCO TEÓRICO.....	7
3.1. Introducción	7
3.2. El discurso en al aula.....	8
3.3. Teorías de ASL y la pregunta por el <i>input</i>	9
3.3.1. El Modelo del Monitor de S. Krashen.....	11
3.4. Lengua materna y lengua extranjera en la clase de lengua extranjera	12
3.4.1. La relación entre la lengua materna y la lengua extranjera en el proceso de ASL.....	13
3.4.2. La lengua materna en el aula de ELE	14
3.4.2.1. La teoría.....	14
3.4.2.2. La práctica	17
3.5. Conclusiones	19
4. LA INVESTIGACIÓN: METODOLOGÍA	20
4.1. Contexto	20
4.2. Instrumento de investigación y corpus.....	21
5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN	23
5.1. Pregunta 1 y 2; la lengua materna	23
5.2. Pregunta 3 y 4; la edad y el sexo.....	23
5.3 Pregunta 6; instrucciones generales; poner deberes	23
5.4. Pregunta 7; explicación individual.....	24
5.5. Pregunta 8; saludos y conversaciones personales	25
5.6. Pregunta 9; comentar un examen	25
5.7. Pregunta 10; lengua del libro de vocabulario.....	25
5.8. Pregunta 11; lengua del libro de gramática.....	26
5.9. Pregunta 12; lengua de los materiales de expresión escrita (carta formal)	26
5.10. Pregunta 13; comentar textos	27
5.11. Pregunta 14; literatura	27
6. CONCLUSIONES	29
7. BIBLIOGRAFÍA	31
ANEXO.....	33

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL TEMA

Dos temas relacionados que siempre han suscitado mucho interés en el campo de la enseñanza de las lenguas extranjeras son la pregunta por la lengua de instrucción (la lengua extranjera o la lengua materna del alumnado) y la cuestión en qué idioma se debería manejar el discurso en el aula. En nuestro caso, estas preguntas giran alrededor del papel del español en la clase de español como lengua extranjera (ELE).

A lo largo de la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras, estas cuestiones han sido abordadas y comentadas de diferentes maneras. Desde que en los años setenta del siglo pasado los enfoques comunicativos sustituyen al método audiolingüístico y van a constituir los modelos dominantes en la clase de lengua extranjera, el punto de salida en el aula de lengua extranjera es que un estudiante no aprende mecánicamente; adquiere la lengua extranjera actuando de manera significativa en contextos comunicativos lo más realísticos posibles. El docente debe crear situaciones en las que sus estudiantes puedan experimentar y practicar la lengua que están estudiando. Es lógico, pues, que dentro de estos enfoques y en las investigaciones en relación con los mismos se den mucha atención a la interacción en el aula, al discurso del docente y, como parte de éste, a la lengua de instrucción que el profesor utiliza en clase.

La base teórica de estas ideas se encuentra en primer lugar en las ideas de Krashen, que en los años setenta y ochenta del siglo pasado desarrolla su Teoría del Monitor. Un aspecto clave de este modelo, que se tratará más detalladamente en el capítulo 3, es la importancia del *input* de la lengua meta en el proceso de adquisición de una lengua extranjera. Según la teoría, es preferible que el docente, como primer responsable del proceso de enseñanza - aprendizaje, maneje la clase en la lengua meta para así crear un contexto importante de *input* para el alumnado.

Muy pocos docentes tendrán problemas con estos conceptos teóricos, pero en la práctica se ve que muchos profesores utilizan la lengua materna de sus estudiantes para impartir sus clases. En general, a pesar de que esta situación teóricamente no se considere la más adecuada, ni el docente ni sus alumnos tienen muchos problemas con esta situación. Sin embargo, en contextos multilingüales, donde hay varias lenguas maternas y donde, por ejemplo, la lengua materna del docente no es la lengua materna del alumnado ni la lengua meta o donde la lengua oficial de instrucción no coincide con la lengua materna ni con la lengua meta, la situación es diferente.

Esta situación se presenta en el Colegio Arubano, un colegio secundario público en la isla de Aruba. En la situación lingüística arubana, la lengua oficial de instrucción (el holandés) es la primera lengua de un grupo muy pequeño. Oficialmente la lengua materna de la mayoría de los estudiantes, el papiamentu, no puede ser usada como lengua de instrucción. Por otra parte, el

inglés está muy de moda entre el alumnado y es además la lengua materna de bastantes estudiantes. El español se imparte como lengua extranjera, sin embargo, para un diez por ciento de los alumnos se trata de la lengua materna. En breve: los estudiantes del Colegio Arubano tienen varias lenguas maternas y se comunican diariamente en varias lenguas, que son para ellos segundas lenguas o lenguas extranjeras. Esta realidad lingüística se refleja en las aulas del Colegio Arubano, hasta en las clases de lenguas extranjeras, donde se utilizan cada uno de los cuatro idiomas comentados aquí arriba, tanto en cuanto a los materiales como en lo que se refiere a la lengua de instrucción y la lengua del discurso desarrollado en el aula. Se trata de una situación babilónica y a veces difícil en la que, se supone, el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera es obstaculizado por el uso de varias lenguas de instrucción y por un discurso multilingual.

Ya se ha apuntado con anterioridad que según la teoría del enfoque comunicativo se debería utilizar solamente la lengua meta en la clase de lengua extranjera, tanto como lengua de instrucción como para llevar y manejar el discurso en su totalidad. Por otra parte, existen también bastantes argumentos teóricos a favor del uso (limitado) de la lengua materna en la clase de lengua extranjera. En las discusiones sobre esta cuestión es curioso que generalmente no se tome en consideración la opinión de los alumnos. ¿Qué opinan ellos? ¿Qué prefieren? ¿Cómo piensan aprender más? Estas preguntas son hasta más importantes en contextos multilinguales como el arubano, donde los conceptos 'lengua materna', 'segunda lengua' y 'lengua extranjera' no se definen tan fácilmente.

Una investigación sobre las ideas y opiniones de los estudiantes en relación con estas cuestiones podría aclarar muchas dudas e incertidumbres. ¿Quieren solamente español? ¿Quieren que se les explique todo en holandés? ¿Prefieren el papiamento? ¿O una combinación? En base a las preferencias del alumnado se podrían organizar las clases de ELE de una manera más fructífera para así facilitar, fomentar y optimalizar el proceso de aprendizaje. La investigación que se presenta en este trabajo final de máster gira alrededor de estas cuestiones. La pregunta clave que se ha de contestar es la siguiente: según los estudiantes del Colegio Arubano, ¿en qué idioma(s) se deben dar las clases de español?

Antes de comentar la metodología y los resultados de esta investigación, se formulan en el capítulo 2 los objetivos generales y específicos de este trabajo final de máster. En el capítulo 3 se describe el marco teórico que ha formado el punto de salida de la investigación. A continuación se describe en el capítulo 4 la metodología de la investigación, los instrumentos que se han usado en la misma y los aspectos prácticos, como, por ejemplo, el corpus y la recogida de datos, el contexto y las herramientas utilizadas para el análisis. En el capítulo 5 se presentan los resultados de la investigación. Por último, en las Conclusiones, capítulo 6, se realiza una reflexión sobre el proceso de realización del trabajo en general y se responde al objetivo general planteado en el capítulo 2. Se cierra este trabajo con la presentación de la bibliografía consultada y con un anexo.

2. OBJETIVOS

2.1 Objetivo general

En el capítulo 5 se presentan los resultados de la investigación que forma el eje de este trabajo y cuyo objetivo general es el siguiente:

Investigar las preferencias del alumnado en cuanto a la lengua de instrucción y la lengua del discurso en la clase de español como lengua extranjera en el contexto multilingual arubano.

2.2 Objetivos específicos

En la parte teórica, capítulo 3, se abordan los siguientes objetivos específicos:

- Investigar los diferentes discursos que existen en el aula.
- Investigar la base teórica del enfoque comunicativo.
- Investigar las ventajas de utilizar la lengua meta como lengua de instrucción y como lengua del discurso en la clase de español como lengua extranjera.
- Investigar las desventajas de utilizar la lengua meta como lengua de instrucción y como lengua del discurso en la clase de español como lengua extranjera.

3. MARCO TEÓRICO

3.1. Introducción

La cuestión de la lengua del discurso en el aula y la pregunta relacionada por la lengua de instrucción (LI) en la clase de lengua extranjera (LE) tienen que ver con varias consideraciones teóricas relacionadas con el proceso de adquisición de una segunda lengua (ASL) y el proceso de enseñanza - aprendizaje de una LE. En este capítulo se tratarán estos aspectos teóricos.

En un contexto formal, el docente organiza y maneja el proceso de enseñanza en el aula. Regula la clase, domina el discurso, es el centro de la (inter)acción y controla directa o indirectamente la actividad verbal de los alumnos. En el subcapítulo 3.2. se tratarán varios aspectos relevantes de este papel del docente y del discurso en el aula.

En la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras se ha visto que el papel de la lengua materna (LM) en la clase de LE ha cambiado bastante. Esto no es nada sorprendente; las metodologías y los sistemas educativos siempre tienen sus raíces en las ideas predominantes sobre la naturaleza de la lengua y la naturaleza del aprendizaje de una LE de cierta época. Cuestiones importantes en cada teoría son la pregunta del papel de la LM en el proceso de enseñanza y la relación entre la LM y la LE en la clase de LE. Directamente relacionada con estas cuestiones es la pregunta de la importancia de *input* en el proceso de ASL. Sobre esta pregunta se ampliará en el subcapítulo 3.3. A continuación, en el subcapítulo 3.4., se presentarán las ventajas y las desventajas del uso de la LM en la clase de LE. Se termina este capítulo con unas conclusiones (3.5.).

A veces se usan los términos LE y segunda lengua (L2) como si fueran sinónimos. En la teoría, sin embargo, se distinguen claramente ambos conceptos. Varios investigadores han aclarado la diferencia entre los dos. Baralo (1999: parra. 2.1.), por ejemplo, afirma que

[...] no está claro cuáles son las fronteras entre lo que se llama L2 y LE. aunque en general se tiende a llamar L2 la lengua no nativa, adquirida siendo niño o joven, en un contexto natural, y se deja el término LE para referirse al caso del aprendizaje en contexto institucional, y siendo más bien adulto.

Larsen-Freeman y Long (1984: parra. 1.4.), por su parte, observan lo siguiente sobre la diferencia entre ambos fenómenos:

La segunda lengua es la que se adquiere en un entorno donde funciona como lengua nativa. [...] Las lenguas extranjeras por lo general precisan de alguien que las enseñe, mientras que las segundas lenguas pueden 'captarse' de su entorno. En la especialidad de adquisición de segundas lenguas [...] nos referimos a ambos como ejemplos de adquisición de segundas lenguas. [...] En realidad, ASL ha pasado a significar la adquisición de cualquier otra lengua que no sea la nativa.

Por razones prácticas y visto que la teoría que es el enfoque de este capítulo se relaciona con un contexto educativo formal, se usará a continuación solamente el término LE, sabiendo

que para bastantes estudiantes que participaron en la investigación el español es L2 o hasta LM. Además, en este capítulo los términos 'adquisición' y 'aprendizaje' serán usados como sinónimos.

3.2. El discurso en el aula

El profesor como regulador de la clase, centro de la (inter)acción y controlador de la actividad verbal de los alumnos domina el discurso en el aula. Un aspecto importante de este discurso es la lengua de instrucción por la que ha optado. Como medio para desarrollar el proceso de enseñanza - aprendizaje y como instrumento de gestión de la clase, la lengua del discurso en general y la lengua de instrucción en particular son factores determinantes en el proceso de ASL: "[...] se considera que lo que el profesor dice y cómo lo dice puede mejorar la comprensión de los alumnos y, por tanto, su proceso de aprendizaje." (Hockly & Pueyo, s.f.: 23). El profesor influye directa e indirectamente en el proceso de aprendizaje y hasta es bien posible que él sea la única fuente accesible al aprendiz de *input* comprensible de la lengua meta.

En las investigaciones en torno al discurso en el aula, se ha resaltado tradicionalmente la importancia de la comunicación transaccional, cuyo objetivo es básicamente pedagógico. Después del surgimiento de los enfoques comunicativos, sin embargo, la comunicación interactiva, cuyo objetivo es más bien social, ha recibido más atención (Hockly & Pueyo, s.f.: 14-15). Lo que necesita un alumno en los enfoques comunicativos actuales es actuar de una manera significativa, es decir, participar en un discurso significativo construido cooperativamente en la clase de LE. Estos procesos interactivos y las oportunidades de aprendizaje que deben ofrecer una clase de LE empiezan con las decisiones que tome el docente. Nussbaum y Tusón (1996: s.p.), al plantear varias preguntas en torno al discurso oral en el aula, afirman esta posición clave del docente en el discurso en el aula:

[...] en cierta manera, la única persona que se puede considerar auténticamente 'nativa' es quien ejerce la tarea docente. El profesor o la profesora es la única persona realmente competente, en el sentido de que sabe cómo comportarse, cómo actuar, qué decir y cómo hay que decirlo. [...] Quien enseña tiene que actuar como introductor o (re)presentador del discurso propio del aula.

Para Richards y Lockhart (1998: 135-142), la dinámica de la interacción en el aula depende, efectivamente, en primer lugar de las decisiones del profesor en torno al proceso de aprendizaje. Ya sea que se trate de una enseñanza a toda la clase, de tareas individuales o de un trabajo en parejas o en grupos, el docente siempre es el organizador, el guía, la fuente de información y/o el evaluador. Muchos estudios han puesto en evidencia esta importancia del habla del profesor en la interacción que se desarrolla en el aula. Con razón observa Cerdán (1998: 239) que el docente "[...] como 'recurso audiovisual' puede [...] optimizar el proceso educativo."

Hockly y Pueyo (s.f.: 13) distinguen los varios discursos en la clase de LE en función de tres aspectos. En cuanto al medio se pueden distinguir el discurso oral y el escrito. Si nos fijamos en otro aspecto, el origen, podemos diferenciar el discurso aportado del generado. Llobera (1995)

afirma que en cuanto a esta distinción no se trata de dos conceptos contrapuestos, sino de dos puntos terminales de un continuum y de dos componentes inevitables del discurso didáctico. Este autor considera como discurso aportado al aula "[...] el discurso grabado o escrito u organizado previamente al desarrollo de la clase." (Llobera, 1995: parra. 2). Del discurso aportado forman parte, por ejemplo, el libro de texto, materiales que contienen discursos escritos o hablados y cualquier tipo de esbozo de actuación lingüística que funcione como modelo para su desarrollo fuera del clase. Al discurso generado pertenecen el discurso monologal del profesor, el discurso dialogal del profesor con los alumnos, el discurso dialogal de los alumnos cuando trabajan en grupos o en parejas y los textos escritos de manera conjunta entre los participantes (Llobera, 1995: parra. 1). En comparación con el discurso aportado al aula, el discurso generado tiene un nivel de control más bajo. La tercera distinción que hacen Hockly y Pueyo (s.f.: 13) tiene que ver con la función o el propósito del discurso. En cuanto a este aspecto se distinguen el discurso regulativo del discurso constitutivo. Aquél tiene que ver con los contenidos del proceso de enseñanza - aprendizaje; son los intercambios transaccionales con su claro objetivo pedagógico. El discurso constitutivo es de carácter interactivo y tiene que ver con las relaciones sociales. Es obvio que en el aula ambos tipos se solapan.

En general, se considera el discurso en el aula un discurso auténtico y, por lo tanto, de mucho valor en el proceso de aprendizaje de una LE. Para Cambra (1998), este discurso del aula "[...] no es más que un discurso generado por una situación social concreta, tan real como cualquier otra." (Cambra, 1998: 231). También para Martín Peris (2001: parra. 3.5) el discurso generado en relación con, por ejemplo, las tareas de un manual didáctico como *Gente Joven*, es auténtico y tiene, pues, su propia legitimidad:

[...] si lo que nos interesa es que el español se use en el aula para comunicarse y en consecuencia, para aprenderlo, podemos afirmar sin duda que el discurso del aula [...] es tan auténtico como el resto de discursos que podamos encontrar fuera de ella. Y no sólo es auténtico el discurso del aula, sino que además posee unos rasgos particulares que resultan especialmente provechosos para el aprendizaje de una lengua.

En resumen, se puede concluir que según la teoría el discurso del docente (y en particular la lengua de instrucción por la que ha optado) es una fuente importante de *input* y es el punto de salida indispensable para las actividades comunicativas por parte de los estudiantes.

3.3. Teorías de ASL y la pregunta por el *input*

Existen muchas teorías sobre el proceso de ASL. Ninguna de estas, sin embargo, ha sido capaz de explicar de forma completa el tan difícil y multifacético proceso de adquirir una LE. Se clasifican las teorías existentes de varias maneras. Arzamendi, Palacios y Pueyo (s.f.), por ejemplo, presentan tres modelos básicos: el sociolingüístico, el lingüístico y el cognitivo. Otros investigadores tienen sus propios sistemas de clasificación. Baralo (2004) hace una distinción entre teorías conductistas, mentalistas y cognitivas. Larsen-Freeman y Long (1984), por su parte, distinguen las teorías nativistas, ambientales e interaccionistas.

Una cuestión tratada en cada una de estas teorías es la pregunta por el papel de *input* en el proceso de ASL. ¿Cuán importante es la lengua dirigida al aprendiz de una LE en su proceso de ASL? O, siguiendo la formulación de Arzamendi, Palacios y Pueyo (s.f.: 42): ¿qué importancia tienen las muestras de lengua meta, en forma oral o escrita, a las que el alumno está expuesto y a partir de las cuales puede aprender la nueva lengua? En cada teoría se contesta esta pregunta de manera distinta. Sin embargo, no hay duda de que el *input* tiene un papel imprescindible en el proceso de ASL y que sin *input* el proceso de aprender una LE es casi imposible. Se puede decir, pues, que un docente que maneja el grupo e imparte su clase en la lengua meta facilita y fomenta el proceso de aprendizaje de su alumnado.

Arzamendi, Palacios y Pueyo (s.f.: 43) resumen las diferentes teorías y sus posturas en relación con la cuestión de *input* de la manera siguiente:

Se podría decir que mientras la teoría conductista intenta explicar el progreso en el aprendizaje de la L2 exclusivamente según lo que acontece en el mundo circundante del alumno, los nativistas, en cambio, se centran en los factores internos del estudiante. Por otro lado, la tercera perspectiva, el interaccionismo, concibe la adquisición del lenguaje como resultado de la interacción que se produce entre el proceso mental del alumno y el contexto lingüístico, es decir, intenta unir los dos modelos anteriores. [...] Desde el punto de vista interaccionista, los datos lingüísticos relevantes no sólo son las producciones de los alumnos, sino el discurso construido y negociado entre el alumno y su interlocutor.

Visto todo esto, es lógico que suficiente *input* sea una de las características esenciales de un ambiente óptimo para el aprendizaje según Ellis (1985; citado por Arzamendi, Palacios & Pueyo, s.f.: 45-46). Entre estas características figuran las siguientes: abundante *input* dirigido al alumno, tener la posibilidad de escuchar la lengua con diferentes funciones lingüísticas, ser expuesto a gran cantidad de directivas (peticiones, órdenes) y a numerosos enunciados elaborados (p. ej. peticiones de clarificación y de confirmación, y reformulaciones).

La afirmación de la importancia de *input* en el proceso de ASL tiene sus consecuencias pedagógicas. Es en primer lugar el docente que debe ofrecer este *input*. En relación con esta cuestión, el profesor tiene que decidir si se dirige a sus estudiantes en la LM de ellos o si utiliza la lengua meta, ofreciendo así una cantidad valiosa de *input*. En el subcapítulo 3.4. trataremos esta cuestión más detalladamente.

Una de las teorías que gira casi completamente alrededor del *input* es el Modelo del Monitor de Krashen, una teoría cognitiva que, según Arzamendi, Palacios y Pueyo (s.f.: 59), se considera actualmente la más completa teoría de ASL. La opinión de Larsen-Freeman y Long (1984: parra. 7.3.4.) al respecto coincide con esta observación. Afirman que la teoría de Krashen, que ubican en la categoría nativista, es una "[...] de las teorías de ASL más influyentes y que mejor se conoce de la década de los 70 y principios de los 80." Veamos en qué consiste este importante modelo.

3.3.1. El Modelo del Monitor de S. Krashen

El Modelo del Monitor de Krashen se basa en varias hipótesis. La primera es la Hipótesis de la Adquisición y el Aprendizaje. Según Krashen (1985), el proceso de adquirir una LE es inconsciente y se produce gracias a la participación en intercambios naturales. En estos intercambios, el significado es más importante que los aspectos formales de la lengua. El aprendizaje, por su parte, es el resultado de un proceso consciente en el que se estudian los aspectos formales de la lengua en cuestión. El conocimiento aprendido es disponible como 'monitor' para controlar el *output* del aprendiz. La Hipótesis del Monitor postula que

[...] el conocimiento lingüístico y gramatical resultante de la enseñanza formal -sistema aprendido- solamente desempeña la función de guía y corrector de los enunciados formulados. Los alumnos elaboran sus producciones lingüísticas a través de un monitor interno que se sirve del conocimiento 'aprendido'. (Arzamendi, Palacios & Pueyo, s.f.: 60).

El postulado principal del modelo de Krashen es la Hipótesis del *Input* Comprensible, según el cual es fundamental y decisivo que el estudiante en todo el proceso de adquisición reciba suficiente *input* de la LE que está estudiando. Para Krashen, este *input* es una condición absoluta en el proceso de ASL. Para que este *input* sea útil, debe cumplir con ciertas características: debe ser variado y, lo más importante, comprensible. Un aprendiz solamente puede adquirir una LE

[...] si es capaz de comprender input con elementos o estructuras lingüísticas ligeramente superiores a su nivel actual ($i + 1$). El input es comprensible gracias a la información proporcionada por el contexto, la situación, los factores extralingüísticos y el conocimiento del mundo. (Arzamendi, Palacios & Pueyo, s.f.: 60).

Para Larsen-Freeman y Long (1984: parra. 7.3.4.) estas nuevas formas $i + 1$ se entienden "[...] gracias al contexto lingüístico y extralingüístico, al conocimiento del mundo, al conocimiento lingüístico previamente adquirido, y a la clase a través de medios y mecanismos como imágenes, traducciones y explicaciones." Si un aprendiz recibe un *input* muy debajo o muy arriba de su nivel, no aprende nada. Para Krashen, la adquisición de una LE sigue un camino natural; es lo que él llama la Hipótesis del Orden Natural. Sin embargo, el ritmo y el alcance de la adquisición varían dependiendo de la cantidad de *input* comprensible.

La última hipótesis postulada por Krashen es la del Filtro Afectivo, que tiene que ver con, por ejemplo, la actitud del aprendiente hacia la LE en cuestión y hacia su propio proceso de aprendizaje. Arzamendi, Palacios y Pueyo (s.f.: 60) afirman que "El filtro controla tanto la cantidad de *input* con que el alumno entra en contacto, como la que transforma en *intake*." El filtro afectivo, por lo tanto, determina en gran medida el ritmo y el alcance de la adquisición. Para Krashen, la Hipótesis del *Input* Comprensible y la del Filtro Afectivo son las más importantes de su teoría:

Las segundas lenguas se adquieren sólo si hay un input comprensible y si los filtros afectivos están lo bastante bajo para permitir la entrada del input. Cuando el filtro está 'bajo' y se presenta (y entiende) el input comprensible apropiado, la adquisición es

segura. De hecho, es ineludible, no se puede impedir -las funciones del 'órgano mental' lingüístico estarán tan automatizados como las de cualquier otro órgano-. (Krashen, 1985: 4; citado por Larsen-Freeman & Long, 1984: parra. 7.3.4.)

Baralo (1999, parra. 4.2.) resume las ideas de Krashen de la manera siguiente:

Krashen formó parte activa del grupo de investigación [...] que intentaron demostrar que la LM del aprendiente no interfiere en la apropiación de la LE y que este proceso sigue un desarrollo 'natural', más o menos universal, sin variaciones individuales significativas. Sí que reconoce las variaciones individuales en cuanto a la cantidad ya a la extensión de la adquisición, dependiendo de la calidad del input comprensible al que haya estado expuesto y a la fuerza del filtro afectivo del que aprende.

Tal y como se ha observado anteriormente, se considera en la actualidad la teoría de Krashen la más completa de ASL. Sin embargo, sus ideas también han sido criticadas. Baralo (1999, parra. 4.2) menciona varias razones por estas críticas:

[...] la imposibilidad de comprobar la existencia de su dicotomía, basada en la diferencia entre lo consciente y lo inconsciente, la rigidez del modelo, al proponer dos tipos de conocimientos independientes, sin posibilidad de transformación o de evolución del aprendizaje a la adquisición, y la dificultad de aplicar sus postulados en una investigación científica.

La Hipótesis del *Input* Comprensible suena lógica y cada estudiante (y docente) estará intuitivamente de acuerdo con la idea de que se puede aprender una LE solamente en un contexto donde se use esta lengua. No obstante, Baralo (1999: parra. 4.2.) presenta el siguiente comentario en relación con esta hipótesis: "Esta hipótesis es evidente, sólo hay que apelar a la intuición para comprender su conveniencia, pero nunca ha sido comprobada de forma empírica en ninguna investigación." Larsen-Freeman y Long (1984: parra. 7.3.5.) la acompañan en esta crítica al afirmar que "La Hipótesis del *Input* no podía verificarse."

A pesar de estas críticas, las ideas de Krashen han tenido mucha influencia en las aulas y han sido claves en el desarrollo del enfoque comunicativo. En este enfoque, el modelo estándar en las actuales aulas de LE, se supone el uso casi exclusivo de la lengua meta para que así el estudiante reciba un máximo de *input*.

3.4. Lengua materna y lengua extranjera en la clase de lengua extranjera

La afirmación de que un docente tiene que utilizar la LE lo más posible en el aula sale de la idea de que utilizar la LM en lugar de la lengua meta puede influir negativamente en el proceso de ASL. La pregunta es si esta afirmación es cierta. En la historia de la lingüística aplicada discusiones en torno a esta cuestión han tenido diferentes resultados que serán tratados en la sección 3.4.1. Consecuentemente se han visto diferentes posturas hacia el uso de la LM y la LE en la práctica del aula. En el enfoque comunicativo se supone que el docente utiliza casi exclusivamente la lengua meta en clase. En la práctica del aula, sin embargo, se oye mucho la LM en vez de la LE. Los docentes que imparten sus clases en la primera lengua de sus

estudiantes, les privan de *input*, pero existen varios argumentos para su decisión de utilizar la LM. Veremos estas últimas cuestiones en la sección 3.4.2.

3.4.1. La relación entre la lengua materna y la lengua extranjera en el proceso de ASL

Entre los años cincuenta y setenta del siglo pasado, los investigadores del Análisis Contrastivo (AC), una corriente estructuralista-conductista, postulan que

[...] todos los errores producidos por los alumnos en una segunda lengua se pueden predecir si previamente se identifican las diferencias entre la lengua meta y la lengua primera del aprendiente, puesto que se parte de la base de que tales errores aparecen como resultado de las interferencias de la lengua materna en el aprendizaje de la nueva lengua. (Arzamendi, Palacios & Pueyo, s.f.: 23).

Visto que para los investigadores del AC la principal fuente de los errores en la LE radica en la transferencia de estructuras y/o rasgos de la LM a la lengua que se está aprendiendo, la primera lengua no puede jugar un papel constructivo en el proceso de ASL. El aprendiz de una LE tiene que desarrollar nuevos hábitos en la nueva lengua y en este proceso no hay espacio para la LM. Con estas posturas, la teoría del AC sentó las bases psicolingüísticas para el diseño de los métodos audiolingüísticos en el aprendizaje de lenguas extranjeras (Baralo, 1999: parra. 3.1.)

Sin embargo, los análisis de los errores que cometían los aprendices de una LE mostraban que no todos los errores tenían una relación tan directa con la LM. Baralo (1999: parra. 3.2.) resume las conclusiones de estos análisis y la postura de la corriente del Análisis de Errores (AE), que surge durante los años setenta del siglo XX como una evolución del AC y que se sustenta en los planteamientos teóricos de la lingüística chomskiana y de las teorías cognitivas y mentalistas del aprendizaje, de la manera siguiente:

El análisis de los errores de las producciones de los alumnos de LE pusieron de manifiesto, por un lado, que muchos de los errores no se debían a un proceso de transferencia negativa de la LM; por otro, que había un porcentaje importante de errores que no se podían atribuir a procesos de transferencias. (Baralo, 1999; parra. 3.2.)

Basándose en investigaciones realizadas dentro de la teoría del AE, Arzamendi, Palacios y Pueyo (s.f.: 32) concluyen que el proceso de ASL es "[...] un proceso de adquisición más o menos universal, es decir, independientemente del bagaje lingüístico de los alumnos, todos siguen una misma ruta en su proceso de aprendizaje". Fernández (1997: parra. 1.2) afirma esta conclusión: "[...] la existencia de una secuencia natural, independientemente de la LM del aprendiz, ha sido verificada en numerosas investigaciones, lo cual implica un orden y ritmo universal dentro de cada etapa." Estas afirmaciones reflejan la Hipótesis del Orden Natural de Krashen, que se ha mencionado anteriormente.

El resultado más importante de las investigaciones de la corriente de AE ha sido el cambio de visión del error:

Los errores se empezaron a considerar un factor útil porque constituían un paso ineludible hacia la apropiación de la nueva lengua y eran valorados como índices de los

estadios que el aprendiente atraviesa durante el proceso de aprendizaje. (Arzamendi, Palacios & Pueyo, s.f.: 25).

En este proceso, suficiente *input* hace que muchos errores desaparezcan. Gracias a un *input* variado se evitan también los llamados errores fosilizados. Baralo (1999: parra. 4.6) lo dice de la siguiente manera:

Con respecto a la prevención de los posibles fosilizaciones, el profesor podría proporcionar un contexto lingüístico rico y variado, de donde el estudiante pueda ir extrayendo datos 'desencadenantes' que le permitan construir y constatar sus hipótesis.

A finales de los años setenta, el AE evoluciona hacia la Teoría de la Interlengua. Con este término se describe el "[...] sistema lingüístico del estudiante de una L2 o LE en cada uno de los estadios sucesivos de adquisición por los que pasa en su proceso de aprendizaje de dicha lengua." (Arzamendi, Palacios & Pueyo, s.f.: 27). La interlengua se posiciona así entre el sistema gramatical de la LM y el sistema de la lengua meta del alumno.

Baralo (1999: parra. 3.4; 2004, parra. 1) enfatiza la importancia de *input* en la construcción del conocimiento interlingüístico. La interlengua no puede desarrollarse con un *input* pobre. Para la autora el sistema de la interlengua refleja una selección activa y atenta por parte del que aprende y si un aprendiz no está expuesto a suficientes datos significativos en la lengua meta, su idiosincrasia interlingüística no se desarrolla. Con estas palabras Baralo sigue las ideas de Corder (1967), para quien el aprendizaje de una LE es una actividad creativa en el que el aprendiz formula hipótesis a partir de los datos, es decir el *input*, de la lengua que está aprendiendo.

A base de las investigaciones realizadas dentro del modelo de AC se debía concluir que la LM podía tener una influencia muy negativa en el proceso de ASL, por lo que el uso de la primera lengua en el aula debía ser restringido. Las investigaciones realizadas dentro de la corriente del AE, por otra parte, mostraban que la LM es un factor a tener en cuenta en el proceso de ASL, pero no es ni el único ni el más relevante en este proceso (Arzamendi, Palacios & Pueyo, s.f.: 26). Dentro de la teoría de la AE, más valía proporcionar suficiente *input* comprensible de la lengua meta que prohibir completamente la LM en el proceso de ASL.

3.4.2. La lengua materna en el aula de ELE

3.4.2.1. La teoría

A consecuencia de los desarrollos en la lingüística y en el campo de la psicología del aprendizaje, se ha valorado la LM en el aula de diferentes maneras. Hockly y Pueyo (s.f.) y Arzamendi *et al.* (s.f.) presentan un breve resumen de las diferentes posturas hacia la primera lengua de los aprendices de una nueva lengua.

En la época del Método Gramática - Traducción, no hubo muchos problemas en relación con la pregunta por la posición de la LM en el aula: el aprendizaje de la LE era directamente relacionado con la LM. En la clase se usaba la LE solamente en forma de frases traducidas lo

más literalmente posible de la LM. Ni el profesor ni los estudiantes utilizaban la LE de forma oral y todo el discurso en el aula se desarrollaba en la LM. Arzamendi *et al.* (s.f.: 21) observan al respecto que: "El resultado de este proceso de aprendizaje era una lengua artificial que los hablantes nativos consideraban más literaria que natural. [...] aspectos tan importantes como la pronunciación y la entonación se dejaron al margen."

En los años cincuenta del siglo pasado, se pone de moda el Método Audiolingüístico, que muestra una fuerte influencia del Análisis Contrastivo y se basa en la psicología conductista y la teoría lingüística del estructuralismo. Hockly y Pueyo (s.f.: 104) resumen la postura de este enfoque hacia la relación LM - LE así: "La teoría del aprendizaje de la lengua como una formación de hábitos concebía la L1 [= LM] como un 'mal hábito' que debía evitarse completamente. Según esta teoría, los hábitos 'buenos' se formarían si se focalizaba exclusivamente en la L2." Arzamendi *et al.* (s.f.: 37) matizan la afirmación de Hockly y Pueyo: "En el aula se intentaba evitar el uso de la L1, aunque no estaba prohibido [...]."

A consecuencia de las ideas elaboradas por Krashen (1985), se desarrollan varios nuevos enfoques de índole humanista en la década de los años setenta. Uno de estos enfoques es el Enfoque Natural de Terrell y Krashen (Arzamendi *et al.*, s.f.: 67), que rompe con el Método Audiolingüístico, y "[...] no hace hincapie en los monólogos del profesor, en la repetición directa, en las preguntas y respuestas formales o en la producción correcta de oraciones." (Arzamendi *et al.*, s.f.: 67). Según Arzamendi *et al.* (s.f.: 67), Terrell y Krashen enfatizan la importancia de *input* oral y opinan que es importante que el aprendiz tenga un periodo extenso de atención a lo que oye antes de que intente producir *output*. Es decir: en el Enfoque Natural es muy importante un periodo previo a la producción y en este lapso el aprendiz debe ser expuesto a un *input* sostenido de formas auténticas de la lengua meta. En este periodo, el docente es la persona clave, ya que él es la fuente principal de *input* comprensible que recibe el aprendiz. La LE es primordial en el Enfoque Natural, sin embargo, no se prohíbe completamente la LM en el aula.

En los años setenta y ochenta del siglo XX cambia fundamentalmente el paradigma en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras. Los enfoques comunicativos van a sustituir al método audiolingüístico y serán los modelos dominantes en la clase de LE. Arzamendi *et al.* (s.f.: 80) presentan los siguientes postulados teóricos que se pueden considerar como las bases del nuevo paradigma:

- la lengua es un sistema para expresar significado y su función principal es la interacción y la comunicación;
- las unidades fundamentales de la lengua no son solamente sus elementos gramaticales y estructurales, sino también las categorías de significado funcional y comunicativo tal como se manifiestan en el discurso.

Más tarde, a finales de los años noventa, se desarrollará dentro del enfoque comunicativo la enseñanza mediante tareas. En manuales elaborados a base de esta propuesta, por ejemplo

Gente / Gente Joven, el desarrollo de una tarea final forma el núcleo de una unidad. La idea detrás de la enseñanza mediante tareas es que los proyectos propuestos en cada capítulo creen contextos significativos de uso de la lengua en el aula. Para Arzamendi *et al.* (s.f.: 109-110), la enseñanza mediante tareas supone 'un paso más allá', porque "[...] no es suficiente conocer los contenidos comunicativos (nocional - funcionales), hay que ejercitar y saber aplicar los procesos de comunicación: la enseñanza mediante la comunicación."

Visto que los enfoques comunicativos priorizan el carácter comunicativo de la lengua, aunque sus aspectos lingüísticos o estructurales siguen aceptándose como parte integral de ésta, es lógico que el uso de la LM quede muy restringido y que se trate de utilizar casi exclusivamente la lengua meta. En clase se usan materiales auténticos en forma de lengua hablada o escrita. Arzamendi *et al.* (s.f.: 99) expresan la idea detrás de esta práctica así: "[...] los estudiantes deberían estar expuestos a la lengua que realmente usan los hablantes nativos y se les debería animar a que desarrollaran estrategias para comprenderla." En el enfoque comunicativo el trabajo del docente en el aula consiste en desarrollar las capacidades comunicativas de los alumnos. Es lógico, pues, que el docente como motor de este proceso, use lo más posible la lengua meta; se dirige a los alumnos en esa lengua y procura que el discurso en el aula se establezca en la lengua que se está aprendiendo.

En la actualidad, la enseñanza comunicativa de la lengua es el paradigma dominante en el campo de la didáctica de lenguas. Aunque la LM tenga cierto papel en el proceso de ASL, se procura en el enfoque comunicativo que el discurso en el aula se desarrolle lo más posible en la lengua meta. En este proceso, el docente es el protagonista principal; él indica los marcos y defiende los límites y él determina la ruta a seguir. Como, en las palabras de Nussbaum y Tusón (1996), 'la única persona realmente *competente*', el docente es el modelo a seguir para sus alumnos. Investigaciones han demostrado que "[...] si el profesor utiliza mayoritariamente la lengua meta en clase, también incrementa el uso de la lengua meta por parte de los alumnos." (Hockly y Pueyo, s.f.: 107; las autoras refieren a investigaciones de Strong, 1986 y Zilm, 1989). Si el profesor quiere que sus alumnos hablen solamente la LE y se comuniquen en la misma, él debe servir como ejemplo utilizando solamente esta lengua; él debe proporcionar el *input* comprensible que el aprendiz necesita en su proceso de aprendizaje.

En cuanto a esta cuestión también es importante tomar en cuenta que "[...] la lengua que el profesor emplea en clase puede ser la única oportunidad que tienen los alumnos de escuchar la L2 en situaciones significativas, por consiguiente un abuso excesivo de la lengua materna les puede privar del valioso 'input comprensible'." (Hockly & Pueyo, s.f.: 109).

No obstante, en la práctica se nota que muchos profesores siguen teniendo problemas con el uso de LE en sus aulas y prefieren impartir parcial o totalmente sus clases en la LM de sus alumnos. Trataremos a continuación varias razones por esta brecha entre la teoría y la práctica.

3.4.2.2. La práctica

Kwakernaak (2007) presenta varias razones por las que los profesores siguen usando la LM en su clase de LE. En primer lugar menciona el hecho de que muchos docentes opinan que no dominan suficientemente la lengua que están enseñando. Tienen miedo de cometer errores y temen perder su control sobre el grupo. Escogen la opción segura: la LM. Además, visto que el docente y los alumnos tienen normalmente la misma LM, es bastante artificial hablar otra lengua, sobre todo si ambos tienen problemas con ésta. Por otra parte, muchos profesores dan preferencia a un efecto a corto plazo (sacar una buena nota en el examen) a un (posible) efecto a largo plazo (saber defenderse en la LE en situaciones comunicativas en la vida real).

Haamberg, Hofman, Maaswinkel y Rödiger (2008b) presentan un resumen de las objeciones que tienen muchos profesores en contra del uso de la lengua meta como LI. En primer lugar, coinciden con Kwakernaak (2007) al afirmar que muchos docentes no nativos tienen miedo de usar la LE que imparten, porque temen cometer errores. Esta afirmación parece poco verosímil; sin embargo, Arzamendi *et al.* (s.f.: 100) observan que el enfoque comunicativo "[...] parece haber sido un enfoque desarrollado por y para hablantes nativos [...]" y visto que muchos docentes de lenguas extranjeras no lo son, la observación comentada por Haamberg, Hofman, Maaswinkel y Rödiger (2008b) es bastante concebible.

Esto tiene un matiz peculiar en la situación arubana, donde en cada grupo hay estudiantes que tienen el español como LM, mientras que para la mayoría de los docentes de español se trata de una LE que han aprendido a una edad ya más avanzada. La idea, pues, de que un docente siempre utilice la LE mejor que sus estudiantes, no es cierto en la situación arubana. Se puede suponer que el docente tiene más conocimiento de, por ejemplo, la gramática y de la ortografía y habla un español correcto a nivel académico, sin embargo, es bien posible que el estudiante hispanohablante tenga más fluidez y hable con más soltura el español de la calle y de la vida diaria.

En esta discusión es interesante la postura de Baralo (2004: parra. 1). Para esta autora, un profesor no nativo también tiene ciertas ventajas: "[...] muchas veces un profesor no nativo puede conducir con mucha más eficacia el proceso de aprendizaje de una lengua, porque posee un conocimiento reflexivo de ella, y posee también la experiencia de haberla aprendido."

Para bastantes docentes otro argumento a favor del uso de la LM tiene que ver con la disciplina en el aula; opinan que un docente siempre preferirá utilizar la lengua que mejor domine para manejar un grupo de estudiantes y ya que generalmente la LE no es su LM no optan por ella. Según Haamberg, Hofman, Maaswinkel y Rödiger (2008b), sin embargo, la lengua meta es justo un instrumento muy fuerte para mantener la disciplina, porque si un docente utiliza la LE, el alumno debe concentrarse más para captar el contenido del mensaje, por lo que, automáticamente, presta más atención a la clase.

Otro motivo para el que el docente prefiere utilizar la LM en lugar de la LE es que un docente en general tiene la tendencia de querer atender a cada estudiante de la manera más personal posible. Haamberg, Hofman, Maaswinkel y Rödiger (2008b) observan, sin embargo, que muchos docentes subestiman el nivel de comprensión auditiva de los estudiantes.

Muchos docentes opinan que el uso obligatorio de la lengua meta en clase es bastante artificial. Para ellos no es muy lógico dificultar la comunicación y, quizá, desmotivar al estudiante por exigir que todos usen la LE en clase. A base de cuestionarios, Haamberg, Hofman, Maaswinkel y Rödiger (2008b) concluyen, sin embargo, que muchos alumnos están más motivados si pueden usar la lengua meta de verdad, aunque sea solamente en el aula. Para estos investigadores, la artificialidad crece cuando la LE en cuestión quede limitada a ejercicios de gramática o de vocabulario y a textos de comprensión lectora y que nunca sea usada como medio de una comunicación verdadera.

Aparte de los argumentos proporcionados por teorías como la AE, los docentes que prefieren usar la LM para impartir sus clases de LE, pueden aportar varias otras razones para un uso limitado de la LM en sus aulas. Hockly y Pueyo (s.f.: 106) observan, por ejemplo, lo siguiente:

Si los alumnos construyen una representación mental de la L2 a partir de los rasgos de su L1, parece normal que en clase exista un espacio para el uso de la L1. La pregunta clave es: ¿Cuánta L1 se debe emplear y cuándo?

Para estas autoras, el uso de la LM depende de factores como el tipo de actividad, cómo cree el profesor que los alumnos aprenden más y qué papel otorgan el profesor y los alumnos a la LM y a la LE.

Según Hockly y Pueyo (s.f.: 108), los argumentos más importantes para el uso limitado de la LM en la clase de LE son los siguientes. En primer lugar, para la mayoría de los estudiantes, la primera lengua es simplemente la 'estrategia preferida' y en ese sentido un factor afectivo importante. Así, permitir un uso limitado de la LM es un rasgo de enseñanza humanista. Puede tener como resultado que el estudiante tenga el filtro afectivo bajo, por lo que aprende más. Si se exige que un alumno utilice la LE pero éste no se siente capaz de hacerlo u opina que carece de suficiente conocimiento para poder llevar a cabo verdaderos procesos de comunicación en esa lengua, es posible que el alumno se frustre y que pierda el interés para la materia. Por otra parte, los estudios en relación con la interlengua han demostrado que en el proceso de aprender una LE, la transferencia y la traducción son procesos inevitables. El docente que ofrece traducciones o da explicaciones en la LM simplemente facilita el proceso de adquisición de la lengua en cuestión. Por último, el uso de la primera lengua para explicar aspectos gramaticales puede ahorrar mucho tiempo y facilita también la comprensión por parte de los estudiantes.

Aunque la traducción pueda facilitar el proceso de ASL, también conlleva varias trampas. Un docente que siempre traduce todo lo que dice, cae en cierta rutina que puede causar que sus

alumnos se desconecten en la parte expresada en la lengua meta y solamente presten atención a lo que se dice en su propia LM. Además, la traducción puede ayudar más a unos alumnos que a otros en el caso de que el grupo sea multilingüe. Esto es un peligro real en el contexto arubano. Un docente de ELE que se dirige a su alumnado en el holandés, la lengua oficial de instrucción, dificulta el proceso de aprendizaje de sus alumnos hispanohablantes y, se supone, también de los estudiantes que tienen el papiamento como LM.

Llobera (1995), por su parte, observa que en muchas aulas la primera lengua no se usa solamente para aclarar problemas de vocabulario, sino también para cuestiones gramaticales. Además, tiene una función reguladora, en el sentido de que enmarca, por ejemplo, el inicio y el final de una actividad, y es usada también para animar a los alumnos.

3.5. Conclusiones

Se ha visto que en la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras el papel de la LM y la relación de ésta con la LE en la clase de LE ha cambiado bastante. En la actualidad de los enfoques comunicativos, desarrollados a base de las ideas de Krashen, se ve que el papel de la LM ha sido marginalizado y que la LE debe ser no solamente la meta sino también el medio del proceso de enseñanza - aprendizaje. En la práctica, sin embargo, muchos docentes siguen desarrollando (con argumentos válidos) el discurso en el aula en la LM de su alumnado.

Es importante observar que toda la teoría tratada en este capítulo tiene como punto de partida que el docente y sus alumnos hablan la misma LM y que para todos la LE en cuestión es una verdadera lengua extranjera, es decir, no es ni la LM de nadie ni una L2. Al escoger sea la LM sea la LE para el discurso en el aula, el docente sale de este punto de salida y opta por el modelo que opine más adecuado para el grupo de alumnos que tiene que enseñar.

En la realidad educativa de Aruba, sin embargo, todo esto es diferente. Si nos fijamos en la clase de español, vemos que en cada grupo hay estudiantes hispanohablantes. Entre los estudiantes que tienen el papiamento como LM hay muchos para quienes el español no es una LE sino una L2. Por otra parte, para los de habla holandesa el español es una verdadera LE. En conclusión, no podemos simplemente describir y abordar la práctica arubana con la teoría expuesta en los apartados anteriores. Visto que cada proceso de enseñanza debe girar alrededor del alumno, parece lógico que éste pueda opinar sobre la lengua / las lenguas en la(s) que se desarrolla el discurso en el aula. La pregunta es: ¿qué quieren los estudiantes? Según ellos, ¿cómo se puede facilitar, fomentar y optimalizar el proceso de aprendizaje?

4. LA INVESTIGACIÓN: METODOLOGÍA

4.1. Contexto

La investigación se llevó a cabo en el Colegio Arubano, un instituto público de unos 1700 estudiantes que ofrece educación secundaria a nivel preuniversitario. El español, que se imparte como lengua extranjera, es una materia obligatoria durante los primeros tres años: los niveles Ciclo Básico 1 y 2 y el año 3 del nivel HAVO (que dura en total cinco años) o VWO (el nivel más alto, que dura en total seis años). Desde el cuarto año, el español es una materia optativa. En los primeros tres años se usa el manual *Gente Joven*. En los grupos más altos, se utilizan diferentes manuales de gramática (por ejemplo, *Uso de la gramática española*; un libro para estudiantes de ELE que es totalmente en español) y de vocabulario (*Thematische Woordenschat*; un libro de vocabulario que se dirige a estudiantes de ELE de habla holandesa; se contrasta cada entrada española con una traducción al holandés). Las diferentes destrezas y la literatura se practican con materiales desarrollados por los docentes, que pueden ser bilingües (normalmente español-holandés) o monolingües (solamente español).

El Colegio Arubano refleja el carácter multicultural y multilingüe de la isla de Aruba, un país semiautónomo dentro del Reino de los Países Bajos. En Aruba hay dos lenguas oficiales: el holandés y el papiamento. El holandés es la lengua materna de muy poca gente (principalmente holandeses y surinameses) y se utiliza solamente en el mundo jurídico y como lengua oficial de instrucción en la mayoría de los colegios primarios y secundarios. El papiamento, la lengua materna de un 65% de la población, es una lengua criolla a base léxica portuguesa y española. Es la lengua que se oye más en las calles, en la radio, en la tele, etc. Es, en breve, la lengua de Aruba y de los arubanos.

El inglés es la lengua materna de un diez por ciento de la población de Aruba. Entre los jóvenes es una lengua muy popular. Además, como el turismo es la fuente de ingresos más importante y la mayoría de los turistas vienen de EE.UU., el inglés es una lengua de mayor importancia en cuanto a la economía de la isla.

Desde los años ochenta del siglo pasado, muchos hispanohablantes han venido a la isla. El grupo más grande es el de los colombianos, pero también hay muchos venezolanos, dominicanos y peruanos en Aruba. Actualmente, el español es la lengua materna de un diez por ciento de la población y además es una lengua que se oye mucho en las tiendas, en la radio, en la televisión, etc. Es, además, una lengua que juega un papel cada vez más importante en el turismo.

En conclusión, el arubano medio oye y utiliza diariamente varias lenguas. En general, es capaz de defenderse en papiamento, español, holandés e inglés.

Como ya observamos, esta situación multilingüe y multicultural se refleja en el Colegio Arubano. En el aula y durante las pausas, los estudiantes y los docentes mezclan y combinan

constantemente varias lenguas. Es muy normal que alguien empiece una oración en papiamento para terminarla en inglés o en holandés. Si no se sabe cierta palabra en una lengua, se cambia simplemente de idioma. No obstante, en el aula, la lengua oficial de instrucción es el holandés. Los docentes de lenguas extranjeras (inglés, español y francés) pueden utilizar las lenguas que imparten; el papiamento, sin embargo, no se permite. Esta lengua se permite solamente en la clase de papiamento, que se imparte como materia obligatoria en los tres primeros años. Está claro que estas normas oficiales chocan con la realidad lingüística de la isla.

4.2. Instrumento de investigación y corpus

Para investigar la opinión del alumnado sobre la lengua de instrucción y la lengua en la que se deba desarrollar el discurso en el aula, se ha optado por un cuestionario, que según Madrid, Pueyo y Hockly (s.f.: 105) es "[...] uno de los instrumentos de uso más universal en el campo de la investigación social." Los mismos autores presentan diferentes definiciones sobre esta técnica de obtener datos, entre otras la de Del Rincón *et al*: "Instrumento que consiste en una serie de preguntas o ítems acerca de un determinado problema o cuestión sobre el que se desea investigar y cuyas respuestas han de contestarse por escrito." (D. Del Rincon *et al.*, 1995: 207; citado por Madrid, Pueyo & Hockly, s.f.: 105).

Para el diseño de un cuestionario, se debe partir de ciertas premisas básicas: el objetivo de la investigación, los destinatarios del cuestionario y las condiciones materiales con las que se cuentan. A continuación, se deben formular las preguntas, que pueden ser directas o indirectas, generales o específicas, y/o interrogativas o afirmativas. En cuanto a la formulación de las preguntas, Openheim (1992; comentado por Madrid, Pueyo & Hockly, s.f.: 106) da varias recomendaciones, entre otras: evitar preguntas muy largas, no proponer dos preguntas en un mismo enunciado, evitar la doble negación, incluir siempre la salida 'no sabe / no contesta', no emplear siglas y palabras de jerga, no usar palabras connotadas, evitar palabras ambiguas, no utilizar términos valorativos, no usar palabras vacías de significado, evitar un cuestionario excesivamente largo y, por último, usar formas de amabilidad y agradecimiento.

Para Madrid, Pueyo y Hockly (s.f.: 107), el uso de cuestionarios conlleva tanto ventajas como desventajas. Aspectos positivos del uso de cuestionarios son que pueden ser utilizados con grupos grandes y que la información obtenida es bastante precisa, uniforme y estándar. Una de las desventajas de este método es que los datos pueden ser muy subjetivos. Además, si la muestra de estudiantes es limitada o no representativa, el investigador debe tener cuidado con las generalizaciones que formule a partir de los datos.

Un cuestionario puede ser abierto, semiabierto, semiestructurado o estructurado. En este último caso, se emplea generalmente la respuesta de escala para clasificar los ítems (por ejemplo del 1 a 5; 1 = nunca; 2 = raramente, etc.) o la respuesta categorizada en una escala bipolar (por ejemplo: mal/bien; alto/bajo, etc.).

Al desarrollar el cuestionario que se usó en la investigación realizada como parte de este trabajo, se ha tratado de tomar en cuenta las observaciones enumeradas aquí arriba y la *questionnaire design checklist* de Dawson (2002: 98). Además, se ha procurado incorporar en el cuestionario los diferentes aspectos del discurso en el aula (mencionados en el capítulo anterior) y se ha incorporado las diferentes (sub)destrezas que forman parte del currículo de una lengua extranjera (comprensión lectora, comprensión auditiva, expresión oral, expresión escrita, gramática, vocabulario). Al formular las preguntas, el punto de salida ha sido, lógicamente, el programa tal como se imparte en este momento en el Colegio Arubano. Visto que el holandés es la lengua oficial de instrucción en la educación secundaria de Aruba, el cuestionario está compuesto en esa lengua. Para el cuestionario y una traducción del mismo al español, véase el anexo.

Nuestra investigación se llevó a cabo en siete grupos del cuarto año del nivel HAVO; normalmente estos estudiantes tienen una edad media de 16 años. Hay cuatro profesores diferentes (cada uno con mucha experiencia) que imparten las clases de español al nivel HAVO-4. Dos de estos profesores son arubanos, tienen el papiamento como LM y estudiaron en Holanda. Una profesora es de origen portugués, pero nació y se crió en Aruba; estudió en Colombia y en Canadá. El cuarto docente es de origen holandés, tiene el holandés como lengua materna, pero también habla papiamento. Estudió en Aruba, Holanda, España, Curazao y Colombia.

Se ha optado por los grupos de nivel HAVO-4 por varios motivos. Visto que estos alumnos han escogido español como una de sus materias para el examen final (que se realiza al final del quinto año), se puede esperar que completen el cuestionario de una manera seria y responsable. Para estos estudiantes, el español fue una materia obligatoria durante los tres primeros años en el Colegio Arubano (o en otro colegio); es decir, son estudiantes con bastante 'experiencia' en cuanto a esta materia. Además, se trata de un grupo bastante grande (152 estudiantes en total) y por lo tanto es de suponer que los resultados tienen cierta validez y pueden ser generalizados al alumnado completo de los grupos de nivel académico más alto del Colegio Arubano. Los cuestionarios fueron completados en la clase de español en el mes de enero del año 2015 bajo supervisión del investigador.

5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En esta unidad se presentan, en forma de porcentajes, los resultados de la investigación descrita en el capítulo 4. Debajo de cada cuadro se tratan brevemente los aspectos más llamativos de las diferentes respuestas.

5.1. Pregunta 1 y 2; la lengua materna

La primera pregunta trató la lengua materna del estudiante; se le dieron seis respuestas posibles. El cuadro siguiente muestra las respuestas.

lengua materna	cantidad absoluta	porcentaje
inglés	6	3,94%
holandés	13	8,55%
papiamento	58	38,15%
español	28	18,42%
dos lenguas maternas	46	30,26%
otra lengua materna	1 (portugués)	0,65%

Lo primero que llama la atención al analizar este resultado es la gran cantidad de estudiantes que tienen dos lenguas maternas (casi siempre se trata de la combinación papiamento - español) y el porcentaje muy alto de estudiantes que tienen el español como primera lengua. En el cuarto año, español es una materia optativa, particularmente popular entre el alumnado hispanohablante. Es decir, los porcentajes presentados en este cuadro no dan una imagen representativa en lo que se refiere a la lengua materna del alumnado del Colegio Arubano en su totalidad.

Los estudiantes de habla hispana pudieron saltar la pregunta 2; en esta pregunta los demás estudiantes tuvieron que indicar si para ellos el español es una segunda lengua o una verdadera lengua extranjera. Los estudiantes que no tienen el español como (una de sus) lengua(s) materna(s) consideraron esta lengua en la mayoría de los casos una segunda lengua (54,16%). Para los demás es una verdadera lengua extranjera.

5.2. Pregunta 3 y 4; la edad y el sexo

Al completar el cuestionario, la edad media del alumnado investigado fue 16 años. Los estudiantes menores tenían 15 años de edad; los mayores 18. El grupo investigado constó de 48 varones (31,6 %) y de 104 hembras (68,4 %). Estos porcentajes no son muy llamativos. En general, el español es más popular entre las hembras que entre el alumnado masculino. Por otra parte, en el Colegio Arubano estudian más hembras que varones.

5.3 Pregunta 6; instrucciones generales; poner deberes

El siguiente cuadro muestra las respuestas a la pregunta: ¿Qué lengua quieres que utilice el profesor cuando explica a todo el grupo qué se va a hacer en la clase y cuando pone deberes?

Se trata, pues, de la lengua con la que el docente maneja el grupo en su totalidad durante el proceso de enseñanza - aprendizaje.

instrucciones generales; poner deberes preferencia:	porcentaje
inglés	1,31%
holandés	27,63%
papiamento	9,21%
español	26,31%
me da igual	35,52%

Entre estos resultados hay dos aspectos que llaman la atención. En primer lugar: a pesar de que el holandés es la lengua materna de un grupo muy pequeño, hay muchos estudiantes (27,63%) que prefieren este idioma como la lengua en la que el docente maneje la clase. Por otra parte, es llamativo que ni el papiamento (la lengua materna de la mayoría) ni el inglés (muy de moda entre el alumnado) sean populares para instrucciones generales y el manejo del grupo en su totalidad. También hay un grupo muy grande que no muestra ninguna preferencia específica (35,52%).

5.4. Pregunta 7; explicación individual

A continuación se presentan los resultados en relación con la siguiente pregunta: ¿Qué lengua quieres que utilice el profesor cuando te explica personalmente una pregunta / duda / incertidumbre que tienes sobre la materia?

explicación individual preferencia:	porcentaje
inglés	2,63%
holandés	26,31%
papiamento	25,65%
español	20,39%
me da igual	25,00%

Si comparamos las respuestas a la pregunta 6 con las reacciones ante la pregunta 7, se nota que los estudiantes tienen unas preferencias más claras en cuanto a la lengua en la que quieren explicaciones o aclaraciones a nivel individual que si se trata de instrucciones generales para toda el grupo. Otra vez es interesante observar la popularidad relativa del holandés (26,31%) y la poca popularidad del inglés (2,63). También se nota que a nivel individual muchos estudiantes quieren que el docente les aclare ciertas dudas en su propia lengua materna, el papiamento (25,65%). Por otra parte, también es llamativo el porcentaje alto para la opción 'me da igual' (25,00%).

5.5. Pregunta 8; saludos y conversaciones personales

En el cuadro siguiente se muestran las respuestas a la pregunta 8: ¿Qué lengua quieres que utilice el profesor cuando te saluda antes de empezar la clase o si hablas con él sobre un tema personal antes, durante o después de la clase?

saludos y conversaciones personales preferencia:	porcentaje
inglés	1,97%
holandés	16,44%
papiamento	25,65%
español	15,78%
me da igual	40,13%

La diferencia más llamativa entre las respuestas a las preguntas 6 y 7, por un lado, y las reacciones ante la pregunta 8, por otro lado, se encuentra en la casilla del español. Mientras que esta lengua es considerada bastante importante cuando se trata de instrucciones a nivel general y a nivel personal, no tiene mucha popularidad para los contactos personales sin relación con la organización de la clase y/o el contenido de la materia. La cantidad de estudiantes que prefieren el español para saludos y conversaciones personales es más o menos igual a la cantidad de alumnos que tienen esta lengua como lengua materna (resp. 15,78% - 18,42%). Por otra parte, para muchos estudiantes no es ningún problema si el docente también a nivel personal se dirige a ellos en holandés (16,44%). El alto porcentaje para la opción 'me da igual' (40,13%) parece reflejar la vida diaria en Aruba, donde es muy normal comunicarse constantemente en diferentes lenguas.

5.6. Pregunta 9; comentar un examen

A continuación se ven las preferencias de los estudiantes cuando se trata de comentar los resultados de un examen.

comentar un examen preferencia:	porcentaje
inglés	0%
holandés	28,94%
papiamento	9,86%
español	26,97%
me da igual	34,21%

Es interesante observar las coincidencias entre las respuestas a la pregunta 6 (instrucciones generales) y a la pregunta 9. Se puede concluir que para los alumnos los comentarios a un examen caben dentro de la categoría 'instrucciones generales'.

5.7. Pregunta 10; lengua del libro de vocabulario

Tal y como se ha señalado anteriormente, el libro de vocabulario es de Holanda, lo que implica que se contrastan las palabras españolas con palabras holandesas. A continuación se

presentan las reacciones a esta situación. Literalmente, la pregunta fue ¿en qué lengua(s) prefieres que sea el libro de vocabulario?

lengua del libro de vocabulario preferencia:	porcentaje
español-holandés	48,02%
español-español	14,47%
español-inglés	15,78%
español-papiamento	8,55%
me da igual	13,15%

Basándose en estos resultados se puede concluir que en general los estudiantes no consideran el contraste español - holandés en su libro de vocabulario un problema, a pesar de que el holandés no es la lengua materna de la gran mayoría del alumnado. Los resultados muestran una popularidad relativa del inglés (15,78%) y además que un libro monolingüe (español - español) es solamente para un grupo muy pequeño de los estudiantes (14,47%) una opción interesante.

5.8. Pregunta 11; lengua del libro de gramática

En el cuadro siguiente se muestran las preferencias en cuanto a la lengua del libro de gramática.

lengua del libro de gramática preferencia	porcentaje
español-holandés	42,76%
español-español	29,60%
español-inglés	11,84%
español-papiamento	4,60%
me da igual	11,18%

El libro de gramática que se utiliza en la actualidad es completamente en español; es decir, los estudiantes están acostumbrados a explicaciones en la lengua meta sin ningún contraste con, por ejemplo, la lengua oficial de instrucción, el holandés. Sin embargo, si observamos las respuestas a la pregunta 11, tenemos que concluir que ni una tercera parte de los estudiantes (29,60%) está satisfecha con un método de gramática monolingüe. Por otra parte, es llamativo que también en cuanto a la gramática gran parte del alumnado (42,76%) prefiera un libro que contraste el español con el holandés, aunque este idioma no es su lengua materna.

5.9. Pregunta 12; lengua de los materiales de expresión escrita (carta formal)

A continuación se presentan las respuestas a la pregunta 12: ¿En qué lengua(s) prefieres que sean los materiales de expresión escrita (la carta formal)?

lengua materiales expresión escrita preferencia	porcentaje
español-holandés	51,31%

español-español	18,42%
español-inglés	11,18%
español-papiamento	5,92%
me da igual	13,15%

En general, hay bastantes coincidencias entre los resultados en relación con las preguntas 10, 11 y 12: los estudiantes no tienen muchos problemas con la lengua oficial de instrucción (el holandés), están acostumbrados a la lengua de los libros que están utilizando en la actualidad (gramática: español; vocabulario y expresión escrita: holandés) y, por último, no están interesados en el uso de materiales ni en papiamento ni en inglés. Que más de la mitad del alumnado prefiere materiales en holandés para desarrollar la práctica de la carta formal, también puede ser explicado por el hecho de que en la clase de holandés los alumnos ya han aprendido cómo escribir una carta formal. Tal como en las preguntas 10 y 11, la opción 'me da igual' se ha escogido poco; es decir, en cuanto a los materiales los estudiantes muestran preferencias más claras que en lo que se refiere a la lengua de instrucción.

5.10. Pregunta 13; comentar textos

En el cuadro siguiente se presentan las respuestas a la pregunta 13: ¿Qué lengua quieres que utilice el profesor al comentar textos?

comentar textos preferencia	porcentaje
inglés	0,00%
holandés	23,68%
papiamento	6,57%
español	38,15%
me da igual	31,57%

Se ve una coincidencia grande entre las respuestas a la pregunta 9 sobre los comentarios a un examen (párrafo 5.6.) y las respuestas a la pregunta 13. En general, los resultados no son muy llamativos: se comentan textos escritos (comprensión lectora) o hablados (comprensión auditiva) en español y es lógico que la clase se desarrolle en esta lengua. Por otra parte, se ve otra vez que el holandés tiene bastante popularidad.

5.11. Pregunta 14; literatura

El cuadro que se presenta a continuación muestra las respuestas a la pregunta sobre la lengua preferida en las clases de literatura.

literatura preferencia	porcentaje
inglés	0,65%
holandés	29,60%
papiamento	8,55%
español	35,52%
me da igual	25,65%

Más de una tercera parte de los estudiantes (35,52%) considera la lengua meta, es decir el español, la lengua más adecuada para la clase de literatura; un resultado poco llamativo. Por otra parte, sí es llamativo que casi un 30% por ciento prefiera el holandés, lo que significa que también muchos alumnos que no tienen este idioma como su lengua materna lo consideran la lengua más práctica para comentar la teoría literaria y textos literarios escritos en español.

6. CONCLUSIONES

En base a los resultados presentados en el capítulo 5 se pueden sacar unas conclusiones interesantes sobre las preferencias del alumnado de nivel más avanzado en cuanto a la lengua de instrucción y la lengua del discurso en la clase de español como lengua extranjera en el contexto multilingual arubano; cuestión que fue el objetivo principal de este trabajo. Antes de presentar las conclusiones, es importante observar que los resultados de los siete grupos diferentes que completaron el cuestionario son muy parecidos; es decir, no hay diferencias significativas entre un grupo u otro. Tampoco se ha podido notar que las diferencias entre los cuatro docentes (bastante diferentes entre sí) que imparten las clases de español a nivel HAVO-4 hayan tenido repercusiones en los resultados.

En primer lugar es llamativa la poca popularidad del papiamento. Parece que los estudiantes no consideran esta lengua muy relevante en la clase de español, a pesar de que el papiamento es la lengua materna de la mayoría del alumnado del Colegio Arubano en general y también del grupo investigado. Además, visto que el papiamento se ha formado en parte a base del español, es decir, hay bastantes coincidencias entre ambas lenguas (particularmente en el vocabulario), se había esperado porcentajes más altos para la propia lengua materna. La poca popularidad del papiamento puede ser explicada por el hecho de que oficialmente esta lengua no puede ser utilizada en las clases del Colegio Arubano; es posible, pues, que los alumnos, inconscientemente, hayan tomado este hecho en cuenta; es decir, han contestado 'dentro de los límites del sistema' y 'políticamente correcto'. Otro factor que tenemos que considerar es el hecho de que los estudiantes investigados son los que se encuentran en el grupo más alto y avanzado del alumnado secundario, es decir, precisamente los que han podido sobresalir en un sistema donde el idioma de instrucción no corresponde con su idioma materno.

Hemos apuntado con anterioridad que el inglés, que se oye mucho en toda la isla, particularmente en el mundo del turismo, está muy de moda entre el alumnado del Colegio Arubano. Sin embargo, esta lengua tiene poca popularidad para los alumnos que completaron los cuestionarios. Al comparar las diferentes lenguas maternas de los estudiantes investigados, se ve que el inglés es la lengua materna de un grupo muy pequeño (3,94%); parece, pues, que muy pocos estudiantes de habla inglesa optan por la materia español en el cuarto año, lo que puede explicar la poca popularidad de esta lengua en la clase de español. Por otra parte, los estudiantes no están acostumbrados a libros o materiales que contrasten el español con el inglés y parece que la combinación de estas dos lenguas no es una opción lógica y/o realista para ellos.

En base a los resultados de la investigación presentada en este trabajo no se puede concluir que para los estudiantes del nivel HAVO-4 el holandés, a pesar de que es la lengua materna de un grupo muy pequeño, constituya un problema en la clase de español - una conclusión interesante. Sin embargo, es posible que también en cuanto al holandés muchos estudiantes hayan contestado simplemente 'dentro de los límites del sistema' (en el que el holandés es la lengua oficial de instrucción) y hayan contestado, consciente o inconscientemente,

de una manera 'políticamente correcta'. Por otra parte, los estudiantes del Colegio Arubano aprenden, por ejemplo, los términos gramaticales y la teoría literaria en la clase de holandés y por lo visto no consideran un problema utilizar esta lengua cuando estos aspectos son tratados en la clase de español.

En general, se puede concluir que los resultados de la investigación presentada en este trabajo reflejan que la mayoría de los estudiantes investigados está conforme con la lengua de instrucción utilizada en la clase de español y con la manera en la que se desarrolla el discurso en el aula: una combinación de holandés y español y a veces un poco de papiamento para los contactos sociales a nivel personal y para explicaciones individuales. Es decir, parece que una situación que según la teoría es poco adecuada para el proceso de enseñanza - aprendizaje de una lengua extranjera no es muy problemática según el alumnado al que se dirige este proceso. Se opina que en base a la investigación comentada en este trabajo se puede concluir que en general el estudiante de español del cuarto año del Colegio Arubano se siente a gusto en los contextos a veces babilónicos en los que se imparten las clases de español y opina aprender de una manera eficaz. En lo que se refiere a los materiales, los estudiantes no tienen problemas con libros que contrastan el español con el holandés, a pesar de que esta lengua no es su lengua materna y se trata de una lengua que, generalmente, dominan mal. La excepción a esta afirmación general puede ser el libro de gramática, que es completamente en español. Se podría pensar en cambiarlo por un método que contraste el español con el holandés; una decisión que, según la investigación, los estudiantes avanzados aplaudirían.

Aunque, en general, siempre hay que tratar de optimalizar el proceso de enseñanza - aprendizaje, no parece oportuno cambiar mucho en la clase de español en el Colegio Arubano en cuanto a la lengua del discurso, la lengua de instrucción o los materiales utilizados. Sin embargo, más investigación, preferiblemente de carácter cualitativo (entrevistas con estudiantes y docentes, observaciones dentro del aula, etc.) y con estudiantes de niveles menos avanzados, puede resultar en una imagen más extensa y poner los resultados obtenidos en esta investigación en contextos más amplios.

La investigación descrita en este trabajo ha mostrado que el cuestionario es una manera poco complicada y bastante eficaz para obtener datos valiosos y relevantes a base de los cuales se pueden comprobar, justificar o desmentir ciertas ideas o suposiciones. Los resultados también pueden formar la base para el desarrollo de nuevas prácticas didácticas o programas educativos.

7. BIBLIOGRAFÍA

- ARZAMENDI, Jesús, PALACIOS, Ignacio y PUEYO, Silvia (s.f.). *Adquisición de Segundas Lenguas*. Barcelona: Funiber.
- ARZAMENDI, Jesús *et al.* (s.f.) *Bases metodológicas*. Barcelona: Funiber.
- BARALO, Marta (1999). *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros, S.L.
- BARALO, Marta (2004). "Psicolingüística y gramática, aplicadas a la enseñanza de español / LE." En: *RedELE*, número 0, marzo de 2004.
- CALSAMIGLIA, H. y TUSÓN, A. (1999). "El discurso oral". En: *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.
- CAMBRA, M. (1998). "El discurso en el aula". En: A. Mendoza (coord.), *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Horsori Editorial, S.L., pp. 227-238.
- CENOZ, J. y PERALES, J. (2000). "Las variables contextuales y el efecto de la instrucción en la adquisición de segundas lenguas." En: Muñoz, C. (ed.) *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*. Barcelona: Ariel.
- CERDÁN, L. (1998). "El discurso en el aula". En: A. Mendoza (coord.), *La semiótica aplicada al discurso de clase*. Barcelona: Horsori Editorial, S.L., pp. 239-253.
- CORDER, S.P. (1967). "The significance of learner's errors." En: *International Review of Applied Linguistics*, 5.
- DAWSON, Catherine (2002). *Practical Research Methods. A user-friendly guide to mastering research*. Oxford: How To Books Ltd.
- ELLIS, R. (1985). *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- FERNÁNDEZ, Sonsoles (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- HAAMBERG, R., HOFMAN, K., MAASWINKEL, E. y RODIGER, A. (2008a). "Doeltaal = voertaal. Een handreiking voor mvt-docenten". *Levende talen magazine*, 95/1, pp. 5-8.
- HAAMBERG, R., HOFMAN, K., MAASWINKEL, E. y RODIGER, A. (2008b). "Doeltaal = voertaal. Voors en tegens". *Levende talen magazine*, 95/2, pp. 11-14.

- HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto (2011). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill. 5a ed.
- HOCKLY, Nicky y PUEYO, Silvia. (s.f.) *Modos de conducir el aula*. Barcelona: Funiber.
- KRASHEN, S. (1985). *The input hypothesis*. London: Longman.
- KWAKERNAAK, E. (2007). "De doeltaal als voertaal, een kwaliteitskenmerk". *Levende talen magazine*, 94/2, pp. 12-16.
- KWAKERNAAK, E. (2011). "Van herhaling gesproken". *Levende talen magazine*, 98/4, pp. 12-16.
- LARSEN-FREEMAN, D. y LONG, M. (1984). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos.
- LLOBERA, M. (1995). "Discurso generado y aportado en la enseñanza de lenguas extranjeras". En: M. Tijuán (coord.), *La enseñanza de la lengua por tareas*. Barcelona: ILE Mensori.
- MADRID, D., HOCKLY, N. y PUEYO, S. (s.f.) *Observación e investigación en el aula*. Barcelona: Funiber.
- MARTÍN PERIS, E. (2001). "¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas?" En: *Llengua i ús*, número 21. Barcelona: Direcció General de Política Lingüística. Generalitat de Catalunya.
- MÚÑOZ, Carmen (ed.) (2000). *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- NOGUERAL, A. (1998). "Investigación y didáctica de la lengua y la literatura." En: A. Mendoza (coord.) *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Horsori.
- NUSSBAUM, L. y TUSÓN, A. (1996). "El aula como espacio cultural y discursivo". *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 17, pp. 14-21.
- PLANTE, K. (2009). "Doeltaal = voertaal: het belang van begrijpelijk taalaanbod in de les". *Levende talen magazine*, 96/3, pp. 9-11.
- RICHARDS, Jack y LOCKHART, Charles (1998). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.

ANEXO

VRAGENLIJST (cuestionario original usado en la investigación)

1. Wat is je moedertaal? Dus: welke taal heb je als kind thuis als eerste geleerd?

- A Engels
- B Nederlands
- C Papiamentu
- D Spaans
- E ik heb twee moedertalen: en
- F ik heb een andere moedertaal:

2. Als Spaans je moedertaal is, dan kun je deze vraag overslaan.

Als Spaans je moedertaal niet is, wat is die taal voor jou dan wel?

- A Een tweede taal. Dus: een taal die ik als kind al heel veel heb gehoord en gebruikt, b.v. via de televisie, via een dienstmeisje of op een speelschool.
- B Een echte vreemde taal. Dus: een taal die ik pas heb geleerd op school, in de klas.

3. Wat is je leeftijd? jaar

4. Wat is je geslacht?

- A jongen
- B meisje

5. Wie is dit jaar je docent Spaans?

- A ASK
- B FE
- C RI
- D WBA

De onderstaande vragen gaan over de taal die de leraar Spaans in verschillende situaties volgens jou zou moeten gebruiken in de les van Spaans. Omcirkel steeds maar één antwoord. Dat antwoord geeft dan aan dat jij het liefst hebt dat de leraar die bepaalde taal gebruikt omdat je denkt dat je op die manier het beste de stof kunt leren.

6. Welke taal wil je dat de leraar gebruikt als hij aan de hele klas uitlegt wat er in de les gaat gebeuren en als hij b.v. huiswerk opgeeft?

- | | | | | | |
|---|------------|---|------------|---|-----------------------|
| A | Engels | C | Papiamentu | E | het maakt me niet uit |
| B | Nederlands | D | Spaans | | |

7. Welke taal wil je dat de leraar gebruikt als hij jou persoonlijk bij je tafel iets uitlegt over de stof?

- A Engels C Papiamento E het maakt me niet uit
B Nederlands D Spaans

8. Welke taal wil je dat de leraar gebruikt als hij jou voor het begin van de les of na afloop groet of als hij met jou een persoonlijk gesprekje voert voor, tijdens of na de les?

- A Engels C Papiamento E het maakt me niet uit
B Nederlands D Spaans

9. Welke taal wil je dat de leraar gebruikt als hij een proefwerk bespreekt?

- A Engels C Papiamento E het maakt me niet uit
B Nederlands D Spaans

10. In welke taal / talen wil je dat het boek van woordenschat is?

- A Spaans - Nederlands (zoals nu het boek van TWS)
B Spaans - Spaans (dus alle betekenissen staan in het Spaans)
C Spaans - Engels (dus alle betekenissen staan in het Engels)
D Spaans - Papiamento (dus alle betekenissen staan in het Papiamento)
E het maakt me niet uit

11. In welke taal / talen wil je dat het boek van grammatica is?

- A Spaans - Nederlands (dus alle uitleg staat in het Nederlands)
B Spaans - Spaans (zoals nu het boek van Uso)
C Spaans - Engels (dus alle uitleg staat in het Engels)
D Spaans - Papiamento (dus alle uitleg staat in het Papiamento)
E het maakt me niet uit

12. In welke taal / talen wil je dat de reader van schrijfvaardigheid (zakelijke brief) is?

- A Spaans - Nederlands (zoals nu de reader over de zakelijke brief)
B Spaans - Spaans (dus alle uitleg staat in het Spaans)
C Spaans - Engels (dus alle uitleg staat in het Engels)
D Spaans - Papiamento (dus alle uitleg staat in het Papiamento)
E het maakt me niet uit

13. Welke taal wil je dat de leraar gebruikt als hij teksten bespreekt?

- A Engels C Papiamento E het maakt me niet uit
B Nederlands D Spaans

14. Welke taal wil je dat de leraar gebruikt bij de lessen over literatuur: uitleg van theorie, bespreken van de inhoud van een boek enz.?

- A Engels C Papiamento E het maakt me niet uit
B Nederlands D Spaans

CUESTIONARIO (traducción del cuestionario original; hecha por Willem Bant)

1. ¿Cuál es tu lengua materna? O sea: ¿cuál fue la primera lengua que aprendiste en casa?

- A Inglés
- B Holandés
- C Papiamento
- D Español
- E tengo dos lenguas maternas: y
- F tengo otra lengua materna:

2. Si el español es tu lengua materna, puedes saltar esta pregunta.

Si el español no es tu lengua materna, qué es el español para ti?

- A Una segunda lengua. O sea, una lengua que siempre he escuchado y practicado mucho, por ejemplo por la televisión, la criada o en el parvulario.
- B Una verdadera lengua extranjera. O sea: una lengua que empecé a aprender en el colegio, en la clase.

3. ¿Cuál es tu edad? años.

4. ¿Cuál es tu sexo?

- A masculino
- B femenino

5. ¿Quién es tu docente de español en este momento?

- A ASK
- B FE
- C RI
- D WBA

Las preguntas siguientes tienen que ver con la lengua que (para ti) el docente de español debería utilizar en diferentes situaciones en la clase de español. Marca cada vez solamente una respuesta. Esta respuesta indica cuál es para ti la lengua preferida en esa situación, porque opinas que en esta lengua puedes aprender mejor.

6. ¿Qué lengua quieres que utilice el profesor cuando explica a todo el grupo qué se va a hacer en la clase y cuando pone deberes?

- | | | | | | |
|---|----------|---|------------|---|-------------|
| A | Inglés | C | Papiamento | E | me da igual |
| B | Holandés | D | Español | | |

7. ¿Qué lengua quieres que utilice el profesor cuando te explica personalmente algo de la materia?

- | | | | | | |
|---|----------|---|------------|---|-------------|
| A | Inglés | C | Papiamento | E | me da igual |
| B | Holandés | D | Español | | |

8. ¿Qué lengua quieres que utilice el profesor cuando te saluda antes de empezar la clase o si hablas con él sobre un tema personal antes, durante o después de la clase?

- | | | | | | |
|---|----------|---|------------|---|-------------|
| A | Inglés | C | Papiamento | E | me da igual |
| B | Holandés | D | Español | | |

9. ¿Qué lengua quieres que utilice el profesor al comentar un examen?

- | | | | | | |
|---|----------|---|------------|---|-------------|
| A | Inglés | C | Papiamento | E | me da igual |
| B | Holandés | D | Español | | |

10. ¿En qué lengua(s) prefieres que sea el libro de vocabulario?

- A Español - Holandés (como ahora el libro de TWS)
- B Español - Español (o sea, se explica todo en español)
- C Español - Inglés (o sea, se explica todo en inglés)
- D Español - Papiamento (o sea, se explica todo en Papiamento)
- E me da igual

11. ¿En qué lengua(s) prefieres que sea el libro de gramática?

- A Español - Holandés (o sea, se explica todo en holandés)
- B Español - Español (como ahora el libro de Uso)
- C Español - Inglés (o sea, se explica todo en inglés)
- D Español - Papiamento (o sea, se explica todo en Papiamento)
- E me da igual

12. ¿En qué lengua(s) prefieres que sean los materiales de expresión escrita (la carta formal)?

- A Español - Holandés (como ahora en los materiales sobre la carta formal)
- B Español - Español (o sea, se explica todo en español)
- C Español - Inglés (o sea, se explica todo en inglés)
- D Español - Papiamento (o sea, se explica todo en Papiamento)
- E me da igual

13. ¿Qué lengua quieres que utilice el profesor al comentar textos?

- | | | | | | |
|---|----------|---|------------|---|-------------|
| A | Inglés | C | Papiamento | E | me da igual |
| B | Holandés | D | Español | | |

14. ¿Qué lengua quieres que utilice el profesor en las clases de literatura: explicar la teoría, comentar el contenido de un libro, etc.?

- | | | | | | |
|---|----------|---|------------|---|-------------|
| A | Inglés | C | Papiamento | E | me da igual |
| B | Holandés | D | Español | | |