

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

Estudios con Reconocimiento de Validez Oficial por Decreto Presidencial
Del 3 de abril de 1981



“USO DEL ESPAÑOL LENGUA MATERNA COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA EN EL
PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL ALEMÁN COMO LENGUA EXTRANJERA”

TESIS

Que para obtener el grado de

MAESTRO EN INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN

Presenta

PABLO SALVADOR RAMÍREZ ROJAS

Directora:

Dra. Sylvia Schmelkes del Valle

Lectores:

Dra. Adelina Ruiz Guerrero

Dr. Luis Antonio Mata Zúñiga

Ciudad de México, 2025

Índice de contenidos

	Página
I. Introducción	4
1. ¿Qué Ocurre con la Lengua Materna?	5
1.1 Trasfondo del Problema	5
1.2 La Lengua Materna en mi Proceso de Enseñanza	10
1.3 Revisión de Literatura	11
1.3.1. La L1 en Clase de L2	13
1.3.1.1 Empleo de la L1 por Parte de Los Profesores	13
1.3.1.2. La L1 y Los Estudiantes	15
1.3.2. Percepción sobre la L1	18
1.3.2.1. Percepción de la L1 por Parte de los Profesores	18
1.3.2.2. Percepción de la L1 por Parte de los Estudiantes	19
1.3.3. Efectos de la L1 en el Aprendizaje de L2	20
1.3.4. Conclusiones de la Revisión de Literatura	21
1.4 ¿Qué Ocurre con la L1 en la Enseñanza de Alemán?	22
1.5 Preguntas de Investigación	23
1.5.1 Pregunta General	23
1.5.2 Preguntas Particulares	23
1.6 Objetivos de Investigación	24
1.6.1 Objetivo General	24
1.6.2 Objetivos Específicos	24
1.7 Supuestos de Investigación	24
1.8 Justificación	25
2. La Lengua Alemana en Contexto	29
2.1 La Lengua Alemana en el Mundo y en México	29
2.2 Política de Enseñanza de Idiomas en México	31
2.3 Las Instituciones	32
2.3.1 FESX y su Centro de Enseñanza de Idiomas	32
2.3.2 Centro de Idiomas de la Institución Privada	33
3. Enseñanza y Aprendizaje de Otras Lenguas: Ideas Clave	36
3.1 Lengua Materna y Otras Lenguas	36
3.2 Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas Segundas y Extranjeras	37
3.3 ¿Cómo se Aprende una Lengua?	38
3.4 La Presencia de la L1 en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras: una Controversia que Perdura	39
3.4.1 Antes de la Reforma para la Enseñanza de las Lenguas	40
3.4.2 Críticas al Método Gramática-Traducción y el Movimiento de Reforma: la Prohibición de la L1	41
3.4.3 La Actualidad: Controversia sobre el Uso de la L1	43

3.5 Krashen y Butzkamm: Posturas Encontradas sobre Cómo se Aprende una Lengua Extranjera y el Rol de la Lengua Materna	45
3.5.1 Krashen: Las Hipótesis del Enfoque Natural	45
3.5.2 Butzkamm: Críticas al Enfoque Natural	48
3.6 Translingüismo e Interculturalidad	52
3.6.1 Translingüismo	52
3.6.2 Interculturalidad	56
3.7 Postura Teórica para esta Investigación	61
4. Marco Metodológico	62
4.1 Epistemología	63
4.2 Metodología	65
4.3 Métodos	68
4.3.1 Técnicas e Instrumentos de Investigación	68
4.3.2 Consideraciones Éticas	72
4.3.3 Descripción del Proceso de Establecimiento de Categorías y Códigos	72
4.4 Selección de Participantes	77
4.4.1 Centro de Enseñanza de Idiomas de la FESX	77
4.4.2 Equipo de Idiomas de la IP	78
4.4.2.1 Selección de Colaboradores	79
4.5 Consideraciones	82
4.5.1 Reflexividad sobre mi Propia Práctica	82
4.5.2 Limitaciones de la Investigación	83
5. Resultados e Interpretación	84
5.1 Uso de la L1 por Parte del Profesorado	85
5.2 Uso de la L1 por Parte del Estudiantado	90
5.3 Percepción de la L1 por Parte del Profesorado	97
5.4 Percepción de la L1 por Parte del Alumnado	101
5.5 Percepción sobre la Eficacia de la L1 en la Clase de Alemán	103
5.6 Otros Hallazgos	104
6. Discusión	112
7. Conclusiones	119
8. Recomendaciones	122
Referencias	124
Anexo A Guía de Entrevista para Enseñantes de Alemán	139
Anexo B Guía de Entrevista para Aprendientes de Alemán	142
Anexo C Cuestionario para Aprendientes de Alemán	144

I. Introducción

El aprendizaje de idiomas extranjeros tiene gran relevancia debido a la posibilidad de comunicarse a nivel internacional, lo que permite establecer relaciones personales, de estudio, comerciales y de investigación en y con otros contextos geográficos y culturales. Poder comunicarse e interactuar mediante otras lenguas presenta también beneficios a nivel cognitivo, como lo es el freno o el retraso en la aparición de enfermedades cognitivo-degenerativas como el Alzheimer (UNAM, 2020). En México, la lengua extranjera más estudiada es el inglés, pero no la única (British Council, 2015). En segundo lugar, está el francés y en años recientes, ocupando el tercer lugar, el idioma alemán. Según el Servicio Alemán de Intercambio Académico *-DAAD por sus siglas en alemán-* (2023) hay aproximadamente 185 millones de hablantes de alemán a nivel mundial. De ellos, aproximadamente 130 millones son germanoparlantes nativos, y el resto, unos 55 millones tienen a la lengua germana como segunda lengua o se encuentran en el proceso de aprenderla.

Los investigadores y académicos en Alemania prefieren comunicarse en alemán, además de que la vida cotidiana en dicho país se da en su idioma local. Aprender la lengua teutona se vuelve un requisito indispensable para poder convivir en el contexto de un programa de estudios o investigación en un país germanoparlante (DAAD, 2023).

Esta investigación se centró en el proceso de aprendizaje y enseñanza de la lengua alemana en México debido a las siguientes razones: el incremento reciente en el número de personas que desean aprender alemán en México (DAAD, 2018), la dificultad del idioma para los hablantes de habla hispana y mi propia experiencia como docente en esta lengua.

En el primer apartado planteo el problema de investigación, así como las preguntas y objetivos de investigación y clarifico mi posicionamiento con respecto a dicho problema. Se muestra la revisión de estudios previos y la justificación de este estudio. En el siguiente apartado se contextualiza la lengua alemana como objeto de aprendizaje, y su situación a nivel internacional y en México. Se describen también las dos instituciones que fueron elegidas para el presente trabajo. En la tercera parte se explicitan las ideas y conceptos

clave que enmarcan este escrito, pasando por las definiciones de lengua materna, lengua extranjera y segunda, así como una pequeña descripción de las teorías que fundamentan la interpretación de resultados.

El marco metodológico se plasma en el cuarto apartado para seguir con la descripción de resultados en la quinta parte y, en el sexto apartado, realizar la discusión de los mismos. Finalmente se procede con las conclusiones y recomendaciones que emanan del estudio plasmado en este trabajo de investigación.

1. ¿Qué Ocurre con la Lengua Materna?

1.1 Trasfondo del Problema

El uso de la lengua materna (L1)¹ en la clase de lenguas extranjeras (incluyendo, en específico, el alemán) se ha visto imbuido en una controversia entre dos polos diametralmente opuestos (Gabrielatos, 2001). Por una parte, se encuentra la posición que sostiene que el uso de la lengua materna es un obstáculo de aprendizaje ya que impide el contacto constante con el idioma que se aprende, por lo que debe evitarse su uso con la finalidad de exponer a los alumnos al mayor contacto posible con el idioma meta (Lee, 2018). La otra posición defiende a la L1 en tanto herramienta pedagógica ya que la información presente en las interacciones entre alumnos y profesores muchas veces tiene un carácter muy abstracto. Su uso no es del todo ausente en entornos estrictos donde se busca prohibir el uso de las lenguas primeras del estudiantado Nussbaum (1991), pues el mero uso de la lengua meta no es suficiente para lograr una clarificación de conceptos gramaticales, pragmáticos y/o culturales. Butzkamm (2007) propone el uso de la L1 como un coadyuvante y herramienta pedagógica en la realización de la clase de idiomas extranjeros, siempre orientado hacia la producción en idioma extranjero que se aprende.

Las dos posiciones contrapuestas con respecto al uso de la L1 recibieron influencia de los conceptos de *adquisición* de lenguas y de *aprendizaje* de lenguas, los cuales fueron introducidos por Stephen Krashen en los años setenta. El primero de ellos entiende el

¹ Se utilizará la sigla L1 para referirse, en adelante, a la lengua materna.

aprendizaje de una lengua extranjera como análogo al proceso por el cual un hablante nativo aprendió su lengua primera, esto es, mediante la exposición pura a la lengua que se aprende, sin la señalización explícita de reglas gramaticales ni explicaciones sobre el funcionamiento del código lingüístico, recurriendo únicamente a la comprensión de mensajes comprensibles en lengua extranjera o segunda. Krashen (1981) puntualiza que:

Los adultos tienen dos maneras distintas e independientes de desarrollar la competencia en una segunda lengua. La primera es la adquisición del lenguaje, un proceso similar, si no idéntico, a cómo los niños desarrollan la capacidad en su primera lengua. La adquisición del lenguaje es un proceso subconsciente; quienes adquieren un idioma no suelen ser conscientes de que lo están adquiriendo, sino solo de que lo utilizan para comunicarse.

La segunda forma de desarrollar la competencia en una segunda lengua es mediante el aprendizaje de idiomas. (...) En términos no técnicos, aprender es "conocer" una lengua, lo que la mayoría de la gente conoce como "gramática" o "reglas". (p.10)

El concepto de aprendizaje no coincide con el de adquisición, pues el primero conlleva un esfuerzo consciente, gestionado y dirigido mediante el uso de estrategias guiadas y en varios casos, por un método de enseñanza de lenguas en un contexto institucionalizado como pueden ser las escuelas de educación primaria y/o secundaria, o bien, escuelas de idiomas o cursos universitarios para el aprendizaje de lenguas (Kieu, 2023; Ohm, 2015).

Existen varios enfoques y métodos para la enseñanza de lenguas extranjeras con diferentes posturas pedagógicas del aprendizaje de idiomas e implicaciones sobre el uso de la L1. Sin embargo, como Kieu (2023) clarifica, en el contexto de enseñanza de lenguas extranjeras (incluyendo el alemán), en tiempos recientes, se ha tendido a favorecer la noción de adquisición para tratar de configurar los espacios de enseñanza de lenguas como contextos que emulan la adquisición natural de idiomas, es decir, como si fueran lenguas maternas. Para lograr lo anterior, un paso lógico sería la proscripción del uso de la L1 en el

aula de lengua extranjera, pues no hay otras lenguas auxiliares al momento de aprender la(s) lengua(s) materna(s). La prohibición de la L1 se concretiza principalmente con la aparición del Método Directo. Al respecto, Hernández (2000) ilustra:

Este método centró su atención en el desarrollo de las cuatro habilidades, comenzando por las orales, donde la expresión oral se convierte en la habilidad básica. Se ignora la existencia de la L1, asumiendo que el aprendizaje de la L2 y la L1 constituyen procesos similares, solo que iniciados en edades diferentes. (p. 143)

El método directo surge, a finales del siglo XIX, como respuesta al Método Gramática-Traducción (Hall y Cook, 2012), el cual mediaba el aprendizaje de lenguas a través de la traducción (principalmente de textos) y, por tanto, recurría a la L1 de los aprendientes. Los propulsores del Método Directo criticaron el uso de la L1 y la caracterizaron como un obstáculo para la adquisición de una L2², al denunciar la poca efectividad que el Método Gramática-Traducción mostró en cuanto a comunicación oral efectiva (Butzkamm, 2019).

Dos de los métodos y enfoques que permean el proceso actual de enseñanza de lenguas son el método comunicativo-accional y el enfoque intercultural para la enseñanza de lenguas. Éstos consideran a la lengua como un fenómeno que se entreteje con su contexto social y también con su contexto cultural. El primero pone el foco en los *actos de habla*, es decir en las tareas y acciones que se llevan a cabo en una sociedad con una lengua específica (Consejo de Europa, 2001). El enfoque intercultural hace énfasis en la interrelación esencial entre lengua y cultura. El aprendizaje de una lengua debe estar acompañado del aprendizaje de la(s) cultura(s) que se expresan mediante la lengua, para comprender a profundidad no solo cómo funciona una lengua estructuralmente, sino cómo una lengua es expresión de una cultura, y cómo se actúa al seno de un contexto cultural determinado (Paricio, 2004). Se habla entonces de una competencia intercultural, donde los aprendientes de una lengua se vuelven también aprendientes de una cultura.

² Bajo la sigla L2 se denomina a una lengua que se aprende después de la lengua materna.

Tanto el método comunicativo-accional como el enfoque intercultural son claramente explícitos en su consideración de la pluralidad, la concientización y la apreciación de los espacios en que conviven varias culturas y lenguas. El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas³ retoma el método comunicativo-accional y su espíritu de respeto a la pluralidad expresado en el concepto de 'plurilingüismo y pluriculturalismo' (Consejo de Europa, 2001). Por su parte, el enfoque intercultural, aboga por el reconocimiento de la validez de otras culturas y lenguas, con cuyo contacto la cultura propia se enriquece y expande (Centro Virtual Cervantes, 2025).

Ni el método comunicativo-accional, ni el enfoque intercultural⁴ en la enseñanza de L2, proscriben explícitamente a la L1 del aula de lenguas. Por el contrario, reconocen el valor de la convivencia y el reconocimiento de otras lenguas y culturas. Sin embargo, ni en el método comunicativo-accional, ni en el enfoque intercultural en enseñanza de lenguas extranjeras se manifiesta de manera explícita sobre el rol de la lengua materna de los aprendientes (y profesores) de L2. Se menciona la necesidad de estar en contacto con otras lenguas-culturas, apreciarlas y respetarlas como coadyuvante para lograr un mejor nivel de manejo de una lengua extranjera y un mejor desenvolvimiento en su cultura, pero no se menciona cómo la L1 de los discentes fungiría en este proceso. Se sigue resaltando, en general, en la enseñanza de L2, la importancia de la presencia mayoritaria de la L2 y de la

³ El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas es un documento publicado en 2001 por el Consejo de Europa. En él se define una nivelación para reconocer la destreza en lenguas extranjeras, así como recomendaciones y enfoques para su enseñanza (Cambridge, 2025).

⁴ Dietz, (2017) ilustra las diferentes maneras de entender la interculturalidad. La interculturalidad funcional reconoce la diversidad de culturas y lenguajes, así como la necesidad de capacitar a los discentes en ambientes educativos que les permitan funcionar en contextos donde conviven varias culturas sin cuestionar las relaciones de poder existentes entre la mayorías y minorías en esos contextos. Por otro lado, la interculturalidad decolonial y crítica, surgida principalmente en países latinoamericanos, entiende la interculturalidad como resistencia, en tanto que cuestiona las relaciones de poder entre los grupos dominantes y los marginados y aboga por un reforzamiento de los saberes, culturas y lengua propios.

Cabría preguntarse qué acepción de interculturalidad permea el enfoque intercultural para el aprendizaje de L2 mencionado arriba, ya que no se reconoce explícitamente el valor de la L1 de los aprendientes de L2 en un contexto real y concreto de enseñanza de lenguas.

cultura de la L2, es decir, el ambiente de aprendizaje de lenguas extranjeras se piensa como un ambiente que favorece la adquisición.

Para configurar espacios de adquisición de lenguas se requiere de un conjunto de recursos que permitan que todas las interacciones entre los aprendientes y el docente de idiomas sean mediadas a través del idioma que se aprende. Lograr esto implica la necesidad de recursos materiales, espaciales y temporales específicos, en otras palabras, un espacio lleno de materiales de aprendizaje que permitan la adquisición de lenguas, así como tiempo necesario para que ocurra.

Con respecto a lo mencionado en el párrafo anterior, cabría preguntarse si todas las instituciones de enseñanza de lenguas alrededor del mundo tienen las mismas condiciones. El foro correspondiente a la publicación electrónica *Teaching English as a Second or Foreign Language* (2002), ilustra esta situación en voz del profesor Tomasz Pilch, del *Nauczycielskie Kolegium Językowe*, en Polonia:

Creo que la cuestión de usar o no la L1 depende de las circunstancias -si tienes mucho tiempo, grupos pequeños, aprendientes con disposición para aprender por su cuenta, inquisitivos y, preferentemente, sin exámenes importantes de inglés para pasar al final del semestre, entonces puedes elegir el 'camino difícil' que Ms Tillyer describe. Puedo creer que la habilidad adquirida de esta manera muy probablemente será más duradera y será más apropiada por los estudiantes. Sin embargo, en mi práctica docente nunca me he encontrado hasta ahora una situación ni remotamente similar a la ideal que se menciona arriba. Normalmente tengo una o dos clases a la semana (45 min o 1.5 hrs) y un examen al final del año o un First Certificate Exam después de cuatro años. Además, los niños no están motivados ya que ésta es una lengua extranjera para ellos (soy polaco y enseño en Polonia) y a menudo ellos están sobrecargados con otras tareas (de siete a diez diferentes). Entonces, en una situación así, me permito recurrir a cualquier ayuda que pueda encontrar, y además, he encontrado que cuando tienes conocimiento de la gramática tanto de la L1 como de la L2, puedes enseñar la L2 no solamente más

rápido, sino, al mismo tiempo, puedes evitar que tus aprendientes cometan errores al identificar la naturaleza real del uso de algunas formas gramaticales - especialmente para que eviten equiparar incorrectamente fenómenos gramáticos de la L2 como idénticos en naturaleza a aquellos que tienen en L1. (Entrada 5)

1.2 La Lengua Materna en mi Proceso de Enseñanza

En mi experiencia como profesor de lenguas (alemán e inglés) y trabajando con enfoques que favorecen prominentemente el uso de la L2 como único medio de interacción e instrucción – y por tanto evitan el uso de la L1- en contextos que distan material, espacial y tecnológicamente de los ideales, he podido experimentar, tanto por observación propia como en conversaciones con aprendientes y colegas, algunas situaciones problemáticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que pueden enunciarse como sigue: (1) falta de comprensión de conceptos gramaticales por parte de los alumnos; (2) falta de comprensión de las instrucciones para realizar actividades en clase; (3) aumento de ansiedad por parte de los alumnos cuando no logran comunicar aquello que tienen en mente o aquello que escuchan en clase; (4) falta de comprensión cabal de vocabulario; (5) reticencia a la participación en momentos de producción oral por miedo a equivocarse; (6) poca eficacia por parte de los profesores al momento de corregir e identificar errores de producción y comprensión de sus aprendientes y (7) frustración de los docentes cuando sus aprendientes no comprenden lo que ocurre en una clase configurada únicamente en lengua meta (inglés/alemán).

Esto me permitió entrever que la prohibición del uso de la L1 se ve enfrentada a problemas pedagógicos, de ahí la necesidad de encontrar herramientas que permitan enfrentarse y resolver dichos problemas; una de esas herramientas es la L1. Al dejar de lado la lengua materna de mis aprendientes (y la mía propia), estaba renunciando a una herramienta que me habría permitido la dinamización de la clase y mejorar mi proceso de enseñanza de idiomas, así como facilitado la experiencia de aprendizaje de mis aprendientes, particularmente en mis clases de idioma alemán.

También pude presenciar actitudes negativas por parte de colegas hablantes nativos que se negaban profundamente al uso de la lengua materna de los aprendientes arguyendo que no era necesario, pues el contexto y el *adecuado* uso de la lengua meta (alemán o inglés) sería suficiente para que los aprendientes logaran aprenderla. Cabe destacar que la mayoría de estos colegas llevaban varios años ya residiendo en México y, si bien comprendían el español, no lo hablaban muy bien ni mostraban interés por aprenderlo o usarlo activamente. Con respecto a esta situación, Butzkamm (2003) describe con respecto a la enseñanza de inglés que:

Muchos hablantes nativos jóvenes de países anglófonos se han desperdigado por el mundo y han hecho del enseñar inglés una ocupación. La mayoría de ellos enseñan su propio idioma -al menos al principio- sin ninguna relación con la cultura y el lenguaje de sus pupilos. El dominio internacional de los hablantes nativos del inglés, quienes encuentran absolución en el dogma del monolingüismo cuando no entienden el idioma de sus aprendientes, junto con la producción masiva y barata de libros de texto exclusivamente en inglés en el país angloamericano, constituye una de las razones de la santificación y la exigencia del monolingüismo en el aula. (p. 31)

La proscripción de la L1 en el aula de L2 oculta una realidad que no es visible en el contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras: la poca disposición de algunos profesores (hablantes nativos de las lenguas que ellos enseñan) a interactuar en la L1 de sus discentes en un contexto intercultural, junto con los esfuerzos que de ello se desprenden.

1.3 Revisión de Literatura

Para conocer el estado del arte sobre el tema de esta investigación se llevó a cabo un análisis sintético de 34 documentos de investigación. Los artículos revisados son resultado de estudios aplicados en diversas partes del mundo: Puerto Rico, Turquía, Venezuela, Indonesia, China, Pakistán, Irán, Japón, Noruega, Croacia, Colombia, Canadá, Noruega y México.

Para la obtención de los documentos de investigación, se recurrió a repositorios disponibles en el sitio web de la biblioteca Francisco Xavier Clavigero en la Ibero, tales como Academic Search Ultimate, APA PsycArticles, ERIC, Web of Science y Scopus. Además, se consultó en SciELO, Cambridge University Press, Sage Journals y Research Gate. Se utilizó también la herramienta *Litmaps* para seguir el rastro de citas y encontrar documentos adicionales.

Los artículos fueron seleccionados por su cercanía con nuestro tema de investigación, su coherencia metodológica, sus planteamientos y su calidad formal.

Los parámetros lingüísticos para la búsqueda fueron:

- L1/lengua materna y enseñanza de L2/lengua extranjera
- L1/lengua materna y aprendizaje de L2/lengua extranjera
- Opiniones sobre el uso de L1/lengua materna en el aprendizaje de L2/lengua extranjera
- Opiniones sobre el uso de L1/lengua materna en la enseñanza de L2/lengua extranjera
- Opiniones de profesores de L2/lengua extranjera sobre L1/lengua materna
- Opiniones de aprendientes de L2/lengua extranjera sobre aprendizaje de L1/lengua materna.
- *Translanguaging* y aprendizaje de L2

Las investigaciones realizadas se enfocaron, primordialmente, en ambientes de enseñanza del inglés como lengua extranjera. También están presentes estudios sobre alemán y francés como L2. Los ejes temáticos que se presentan son los siguientes: (1) Uso de la L1, (2) Valoración de la L1 y, finalmente, (3) Efectos de la L1.

1.3.1. La L1 en Clase de L2

En esta primera parte se abordaron dos subcategorías temáticas: El uso de la L1 por los profesores y los aprendientes. Se identificaron las situaciones y los objetivos con que docentes y alumnos de L2 utilizan la L1 en clase.

1.3.1.1 Empleo de la L1 por Parte de los Profesores

En las investigaciones consultadas para este apartado se pudo identificar que el uso de la L1 por parte de los profesores responde a necesidades de su práctica docente. Se usa la L1 primordialmente como herramienta de clarificación y explicación de: 1) vocabulario (Littlewood y Baohua, 2011; Nurul Hadayati, 2012; Nawaz et al., 2023; Macaro et al, 2020; Mohebbi y Mohammad Alavi, 2014), dicha clarificación puede ocurrir como una traducción directa o una clarificación del significado de la palabra (Adinolfi, y Astruc, 2017; Shin, Dixon y Choi, 2020; Almusharraf, 2021; Pavón Vázquez y Ramos Ordóñez, 2019; Ma, 2019; Algazo, 2023; Tran, 2024), 2) estructuras gramaticales que no serían fácilmente comprensibles de hacerse en L2 (Iswati y Octaviani Hadimulyono, 2018; Littlewood y Baohua, 2011; Vónic, 2020; Nurul Hadayati, 2012; Nawaz et al., 2023; Mohebbi y Mohammad Alavi, 2014; Shin, Dixon y Choi, 2020; Pavón Vázquez y Ramos Ordóñez, 2019; Ma, 2019; Algazo, 2023; Damanhour, 2024; Bolkvadze, 2023; Tran, 2024) y 3) instrucciones y resúmenes de contenidos de clase (Iswati y Octaviani Hadimulyono, 2018; Nurul Hadayati, 2012; Adinolfi y Astruc, 2017; Shin, Dixon y Choi, 2020; Almusharraf, 2021; Ma, 2019; Algazo, 2023).

Una práctica a la que se recurre es la comparación lingüística, en la que se contrastan elementos sintácticos, gramáticos o de vocabulario entre la L2 y la L1 para aclarar diferencias y/o similitudes entre ambas lenguas y facilitar la comprensión de dichos elementos (Damanhour, 2024; Bolkvadze, 2023).

Con el objetivo de clarificar la pronunciación, los profesores y profesoras utilizan la L1 mediante instrucciones sobre cómo pronunciar en L2 usando lengua materna, haciendo comparaciones entre los sistemas fonéticos de la L1 y la L2 o una combinación de ambas estrategias (Ma, 2019; Algazo, 2023; Tran, 2024).

Para realizar correcciones en el uso de un ítem de vocabulario, gramática, fonética, pragmática (uso cultural del modo en que usan palabras y registros de formalidad en una lengua-cultura específica) en lengua extranjera, los docentes recurren a la lengua materna de manera directa o después de llevar a cabo una corrección en L2 (Bolkvadze, 2023).

Con relación a los contenidos culturales asociados a la L2, se usa la L1 para hacer comprensibles particularidades culturales respecto al uso de la L2 que pudieran diferir de su uso en la L1 de los aprendientes (Ma, 2019; Algazo, 2023; Damanhour, 2024; Tran, 2024).

Por otro lado, para asegurarse de que los aprendientes han comprendido las clarificaciones dadas en clase, los profesores y profesoras recurren a la L1 a manera de pregunta o petición de una acción a los aprendientes, los cuales pueden responder con el equivalente en L1 sobre el elemento que se preguntó en primer lugar (Paker y Karaagaç, 2015; Vónic, 2020; Nurul Hadayati, 2012; Macaro et al., 2020; Adinolfi y Astruc, 2017; Ma, 2019; Algazo, 2023; Damanhour, 2024; Tran, 2024).

Para la explicación a los discentes de información administrativa, los profesores recurrieron a la L1 (Paker y Karaagaç, 2015).

Otro de los usos de L1 al que los docentes recurren es la gestión de grupo. Específicamente, se recurre a la lengua materna con la finalidad de ahorrar tiempo en clase y evitar perderlo en explicaciones realizadas en L2 que los aprendientes no entenderían debido a su nivel de lengua (Ma, 2019; Algazo, 2023; Damanhour, 2024; Littlewood y Baohua, 2011; Paker y Karaagaç, 2015). Para mantener la concentración de los aprendientes en clase, las y los profesores utilizan la lengua materna (Shin, Dixon y Choi, 2020; Ma, 2019; Algazo, 2023; Tran, 2024; Almusharraf, 2021). La L1 también es un recurso para lidiar con el manejo de mala conducta de los aprendientes (Shin, Dixon y Choi, 2020; Ma, 2019; Algazo, M., 2023; Tran, 2024).

Mantener una atmósfera en la que los aprendientes se sientan relajados y se evite la ansiedad es importante. Uno de los recursos para ello es la lengua materna, la cual ayuda a reducir el estrés que los discentes experimentan al intentar usar la L2 (Shin, Dixon y Choi, 2020; Almusharraf, 2021; Ma, 2019; Tran, 2024; Iswati y Octaviani Hadimulyono, 2018). Por

otro lado, los y las profesoras acortan la distancia/formalidad que el uso exclusivo de la L2 pudiera establecer en el trato con los aprendientes (Shin, Dixon y Choi, 2020; Almusharraf, 2021; Ma, 2019; Tran, 2024; Nawaz et al., 2023; Littlewood y Baohua, 2011; Paker y Karaagaç, 2015; Brevik y Rindal, 2020; Mohebbi y Mohammad Alavi, 2014; Mora Pablo et al., 2011).

En tanto que herramienta de comunicación con las y los estudiantes, los docentes usan la L1 para pedir la participación de sus estudiantes. Esta participación por parte de los aprendientes se da en L2 (Adinolfi y Astruc, 2017; Ma, 2019). En el momento en que los aprendientes usan la L2 y, por falta de dominio en ella, interrumpen su comunicación con los y las docentes, éstos hacen uso de la L1 para continuar con la comunicación con los aprendientes (Nawaz et al., 2023; Damanhour, 2024).

1.3.1.2. La L1 y los Estudiantes

Uno de los principales usos de la lengua materna por parte de los y las estudiantes es como medio de comprensión. En este sentido, los aprendientes recurren a un contraste lingüístico de fenómenos gramáticos, de vocabulario y/o fonéticos entre su L1 y la L2 para reconocer similitudes y diferencias entre dichas lenguas. Esto les permite comprender mejor los fenómenos mencionados (Almusharraf, 2021; Bao y Du, 2015; Galali y Cinkara, 2017; Kocaman y Aslan, 2018; Mora Pablo et al., 2011; Cuartas Álvarez, 2014).

Los estudiantes también recurren a materiales en L1 o bien piden explicaciones en su lengua materna para entender diferencias culturales entre su lengua-cultura y la L2 que aprenden (Shin, Dixon y Choi, 2020; Tran, 2024). Ésta es una estrategia a la que los discentes también acuden cuando quieren comprender fenómenos de gramática en L2 (Shin, Dixon y Choi, 2020; Almusharraf, 2021; Bao y Du, 2015; Damanhour, 2024; Tran, 2024).

La traducción a su L1 es un recurso del que los aprendientes echan mano cuando requieren comprender vocabulario (Shin, Dixon y Choi, 2020; Almusharraf, 2021; Damanhour, 2024; Pavón Vázquez y Ramos Ordóñez, 2019; Bao y Du, 2015; Damanhour, 2024; Tran, 2024).

Los y las aprendientes recurren a la L1 para hacer comprensibles las instrucciones del docente durante actividades. Esto puede darse a manera de traducción directa de las instrucciones completas o traducción de elementos de vocabulario presentes en las instrucciones (Almusharraf, 2021; Pavón Vázquez y Ramos Ordóñez, 2019; Bao y Du, 2015; Damanhour, 2024).

Al recurrir a materiales en L1, o al uso de su L1 durante actividades, los aprendientes aligeran cognitivamente su comprensión ya que no deben primeramente descifrar el *input* lingüístico en L2 (Almusharraf, 2021; Bao y Du, 2015; Damanhour, 2024). La lengua materna también es una herramienta usada por las y los estudiantes con el fin de confirmar su propia comprensión al repetir en L1 un ítem de vocabulario, gramática o sintaxis de L2 para asegurarse que comprenden su significado (Pavón Vázquez y Ramos Ordóñez, 2019; Ma, 2019).

En tanto recurso de comunicación, los aprendientes usan su L1 cuando desean expresar una idea, duda o emoción y no poseen el dominio suficiente de L2 para ello (Adinolfi y Astruc, 2017; Pavón Vázquez y Ramos Ordóñez, 2019; Ma, 2019; Damanhour, 2024; Tran, 2024). La comunicación puede dirigirse hacia los y las docentes, en cuyo caso los aprendientes se sienten más seguros comunicándose con ellos en L1 (Adinolfi y Astruc, 2017; Pavón Vázquez y Ramos Ordóñez, 2019; Ma, 2019; Tran, 2024).

Tratándose de interacciones con sus pares, los aprendientes recurren a la L1 para comunicarse con sus compañeros cuando su dominio de L2 no se los permite (Algazo, 2023; Damanhour, 2024; Tran, 2024; Moore, 2013; Galali y Cinkara, 2017). El papel de la L1 como puente para salvar lagunas de comprensión en interacciones entre estudiantes tiene una naturaleza diferente en Sánchez y colaboradores (2012), pues en dicho caso, se usa la L1 sin intentar usar previamente la L2 como medio de interacción y debido a que los aprendientes no se sienten motivados a emplear la L2 como medio de comunicación debido al método utilizado por su profesora, el cual no promueve, desde un principio el uso comunicativo de la L2.

Específicamente, en el proceso de organización y planeación de actividades de producción oral/escrita o recepción auditiva/lectora, cuando su nivel de L2 representa un obstáculo de comunicación, los discentes utilizan su lengua materna (Adinolfi y Astruc, 2017; Pavón Vázquez y Ramos Ordóñez, 2019; Bao y Du, 2015).

En sus interacciones con el docente o con sus pares, los aprendientes recurren a su L1 cuando la comunicación se interrumpe por su nivel de dominio de L2. La L1 les permite continuar con las interacciones y mantener la comunicación (Almusharraf, 2021; Pavón Vázquez y Ramos Ordóñez, 2019; Bao y Du, 2015; Damanhour, 2024; Moore, 2013; Galali y Cinkara, 2017).

En general, los estudios mencionados hasta ahora en esta sección denotan que los aprendientes de L2 recurren a la utilización de la L1 de forma puntual y específica para resolver dificultades de aprendizaje y/o de comunicación con sus pares y profesores. Este no es siempre el caso, como lo demuestran Sánchez y colaboradores (2012) en cuyo estudio, los discentes de lengua inglesa preferían recurrir a la L2 (inglés) para interactuar con su profesora, y esperaban que la profesora se comunicara en inglés con ellos la mayor parte del tiempo, a pesar de que la L1 estuviese presente en clase.

La L1 es utilizada en el trabajo conjunto para la resolución de actividades en parejas. Los discentes también utilizaron la L1 constantemente para comunicarse entre sí en clase fuera del contexto de la resolución de actividades. Los aprendientes se sirvieron de la L1 motivados por su actitud negativa hacia la L2, las pocas oportunidades para poner en práctica la L2 debido al método utilizado por la profesora que intervino en el estudio y la poca motivación de los propios estudiantes. El empleo de lengua materna por parte de los aprendientes en Sánchez y compañeros (2012) no ocurrió posteriormente a intentos previos de comunicación en L2, sino que las oportunidades de usar esta última como primera herramienta de comunicación nunca estuvieron ahí en primer lugar.

1.3.2. Percepción sobre la L1

En esta sección se presentan los estudios relacionados a las percepciones y valoraciones de la L1 por parte de aprendientes y enseñantes de L2. Este apartado se divide también en dos secciones, correspondientes a los dos grupos (docentes/discentes) que formarán parte de esta investigación.

1.3.2.1. Percepción de la L1 por Parte de los Profesores

En los documentos analizados en esta sección puede percibirse que los docentes tuvieron una opinión positiva de la L1 en clase debido a su eficacia como herramienta pedagógica y de comunicación con los discentes (Mohebbi y Mohammad Alavi, 2014; Erk, 2017; Vonić, 2020; Iswati y Octaviani Hadimulyono, 2018).

Las y los profesores de idiomas valoran positivamente el uso de la L1 por diversas razones. Una de ellas es la consideración de que la L1 es una herramienta útil siempre y cuando ésta no se utilice en clase todo el tiempo, sino únicamente de manera particular para resolver problemas de clarificación, comprensión o gestión de grupo (Algazo, 2023; Damanhour, 2024; Hatam, Sa' y Qadermazi, 2015). La L1 es una herramienta útil cuando los aprendientes se encuentran en niveles básicos de dominio de L2 (Hatam, Sa' y Qadermazi, 2015), y resulta valiosa una vez se hayan agotado otros recursos de clarificación y comunicación en L2. El uso de L1 es por tanto puntual y en casos específicos y no debe usarse todo el tiempo (Almusharraf, 2021; Hatam, Sa' y Qadermazi, 2015).

La L1 es conocimiento lingüístico valioso ya establecido, del cual puede partirse para iniciar la adquisición de L2 (Almusharraf, 2021; Bolkvadze, 2023) y tiene la virtud de ser un recurso que abona al aprendizaje de L2 debido a que permite explicar conceptos difíciles, que no serían enteramente comprensibles si se explicaran únicamente en L2, especialmente para aprendientes en niveles bajos de dominio de L2 (Shin, Dixon y Choi, 2020; Almusharraf, 2021; Algazo, 2023; Bolkvadze, 2023; Hatam, Sa' y Qadermazi, 2015).

En la revisión de estudios también se hallaron valoraciones negativas de los profesores y profesoras respecto al uso de la L1. Una de ellas se dirige al hecho de que su presencia implica no exponer a los aprendientes a la L2, lo cual impide o retrasa su adquisición natural (Mora Pablo et al., 2011; Shin, Dixon y Choi, 2020; Almusharraf, 2021; Bolkvadze, 2023). Lo anterior también deriva en el hecho de no enfrentarse al esfuerzo cognitivo de intentar comprender y/o producir en lengua extranjera (Almusharraf, 2021; Bolkvadze, 2023).

Es importante señalar que hay profesoras/es de L2 que valorizan la L1 como un obstáculo de aprendizaje como resultado de una opinión heredada que se ha fundado en estudios empíricos (Erk, 2017; Shin, Dixon y Choi, 2020; Almusharraf, 2021; Bolkvadze, 2023).

1.3.2.2. Percepción De La L1 Por Parte De Los Estudiantes

Los aprendientes consideran que el uso de su L1 facilita comprender muestras de L2 tales como explicaciones, instrucciones o temas de gramática, vocabulario, fonética y/o cultura (Galali y Cinkara, 2017; Kocaman y Aslan, 2018; Debreli y Oyman, 2016; Shin, Dixon y Choi, 2020; Hatam, Sa' y Qadermazi, 2015). La presencia de similitudes gramaticales, de vocabulario y/o fonológicas entre la L1 y la L2 permite aprender más fácilmente una L2 (Bolkvadze, 2023). Otros aprendientes valorizan favorablemente a la lengua materna debido a la reducción de estrés y ansiedad que posibilita (Debreli y Oyman, 2016; Gündüz y Kılıçkaya, 2021).

Los aprendientes consideran que la L1 es útil siempre y cuando ésta no se utilice todo el tiempo en clase, tanto por parte de los aprendientes como de los docentes (Macaro et al., 2020; Nurul Hidayati, 2012; Shin, Dixon y Choi, 2020; Almusharraf, 2021; Hatam, Sa' y Qadermazi, 2015) y se utilice preferentemente en niveles iniciales de dominio de L2 (Shin, Dixon y Choi, 2020; Nickkhah et al., 2020).

La pereza es una característica negativa que los aprendientes asocian al uso de la L1, ya que implica no querer esforzarse cognitivamente para producir o entender en L2 (Hatam, Sa' y Qadermazi, 2015; Almusharraf, 2021).

La L1 puede representar un obstáculo en el aprendizaje de L2 (Shin, Dixon y Choi, 2020; Almusharraf, 2021; Hatam, Sa' y Qadermazi, 2015) ya que su uso implica que los aprendientes no estén expuestos a la L2 el tiempo necesario para su dominio (Shin, Dixon y Choi, 2020; Almusharraf, 2021; Hatam, Sa' y Qadermazi, 2015).

1.3.3. Efectos de La L1 en el Aprendizaje de L2

Los estudios presentes en esta tercera sección sugieren el hecho de tener dominio en una primera lengua significa que los aprendientes de una lengua extranjera pueden transferir sus hábitos de construcción de frases y conocimiento gramatical a la adquisición de una nueva lengua si ésta es similar a su L1 (Díaz-Sánchez y Álvarez-Pérez, 2013). Muchas veces, este conocimiento gramatical pudiera no ser suficiente para comprender ítems de vocabulario complejo, por lo que la L1 se vuelve un instrumento que mejora el aprendizaje de léxico concreto y abstracto (Zhao y Macaro, 2014).

Otro efecto de la L1 es la relajación; la ausencia de ansiedad que la L1 permite en los discentes tiene un impacto significativo en los resultados en exámenes a final de curso (İşigüzel, 2012) y representa un aumento en los aciertos en pruebas de comprensión oral debido a la clarificación de instrucciones en L1 (Gündüz y Kılıçkaya, 2021). Aunado a lo anterior, la atmósfera de la clase se torna amigable cuando los profesores recurren a la L1 (Cuartas Álvarez, 2014), lo cual permite potenciar el aprendizaje debido a que las barreras psicológicas de los discentes disminuyeron (Mora Pablo et al., 2011).

Gracias a la L1, los discentes pueden seguir el hilo de lo que ocurre en el aula (Shin, Dixon y Choi, 2020), y les da confianza para participar en clase y atreverse a hacerlo en L2 (Iswati y Octaviani Hadimulyono, 2018; Mora Pablo et al., 2011; Shin, Dixon y Choi, 2020; Ma, 2019; Algazo, 2023; Bolkvadze, 2023).

Otro efecto que se observó fue que el aprendizaje se ve favorecido gracias a las conexiones que se realizan entre la L1 y la L2. Al liberarse del esfuerzo de descifrar explicaciones y/o aclaraciones en L2, los aprendientes pueden centrarse en comprender mensajes, explicaciones y aclaraciones. Esta comprensión permitirá después aplicar lo aprendido en momentos de producción y/o recepción de mensajes en L2 (Shin, Dixon y

Choi, 2020), Almusharraf, 2021; Bolkvadze, 2023). La reducción de la ansiedad en los aprendientes parece facilitar la comprensión de muestras de L2 (Damanhour, 2024; Tran, 2024).

Por el contrario, el uso excesivo de L1 no permite que los aprendientes desarrollen las capacidades necesarias para comprender o producir en L2 en un tiempo menor que si solo estuvieran expuestos y/o intentaran producir en L2. El exceso de traducción directa de vocabulario, oraciones y/o instrucciones obstaculiza el desarrollo de L2 en los aprendientes (Shin, Dixon y Choi, 2020).

1.3.4. Conclusiones de la Revisión de Literatura

En esta revisión de estudios puede notarse que tanto docentes como estudiantes recurren a la L1 con fines diferentes, incluyendo clarificación, comprensión, explicación, gestión del grupo y manejo de la ansiedad. Si bien recurrir a la L1 facilita la comprensión y reduce el estrés, su uso excesivo puede obstaculizar la adquisición de L2, por lo que se sugiere un uso puntual y moderado de la L1, empleándola como herramienta complementaria, principalmente en niveles iniciales del aprendizaje. La inclusión equilibrada de la L1, cuidadosamente integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje, puede favorecer el aprendizaje de L2, siempre y cuando se implemente controladamente para maximizar los beneficios y minimizar los posibles inconvenientes.

La gran mayoría de las investigaciones son de carácter cualitativo, enfocándose, la mayoría de ellas, en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, teniendo diferentes idiomas maternos como punto de partida. Puede notarse que ninguna de las investigaciones revisadas se situó en algún contexto mexicano o latinoamericano teniendo a la lengua alemana como lengua meta, pudiendo esto indicar una veta de investigación en nuestro país. Tampoco hubo estudios que observaran el uso de la L1 respecto al avance en la competencia de L2 por parte de los y las aprendientes.

1.4 ¿Qué Ocurre con la L1 en la Enseñanza de Alemán?

Los contextos específicos de enseñanza de lenguas en México, (incluyendo el idioma alemán) son heterogéneos y, si bien requieren del uso de todo tipo de herramientas, espacios e insumos que aseguren la eficacia de las prácticas de enseñanza y aprendizaje, no todos tienen acceso a ellos. Una de las herramientas a las que se recurre para adaptarse a esta diversidad de contextos, así como para enfrentar los problemas pedagógicos en la enseñanza de L2, es el uso de la lengua materna de los aprendientes

Las filosofías sobre la lengua primera y la cultura propia presentes en las metodologías y enfoques recientes para la enseñanza de L2, abogan por la convivencia, el respeto y la apreciación de la lenguas-culturas que son diferentes a las propias; sin embargo, en el acontecer diario del aula de L2, no se explicita la función ni al valor de la L1 de los discentes, por lo que se sigue sin cuestionar si la lengua materna es una obstáculo o una herramienta para el aprendizaje de una lengua-cultura extranjera (en este caso, el alemán).

La necesidad de comprender mejor el uso del español (L1) en los contextos de enseñanza aprendizaje del alemán en México se deriva de la conjunción de tres cuestiones: (1) la demanda creciente del aprendizaje (y por tanto de la enseñanza) del alemán como lengua extranjera en México; (2) la controversia en torno al uso del español como herramienta pedagógica para la enseñanza del alemán, y (3) el bajo nivel de dominio del idioma alemán en México (DAAD, 2018).

Mi experiencia como docente de lenguas y las conversaciones que he tenido con colegas y aprendientes, así como las lecturas que he realizado, me conducen a pensar que los métodos y enfoques que buscan la enseñanza de una lengua extranjera tratando de emular la adquisición de una L1 y que proscriben el uso de la lengua materna de los aprendientes presentan algunos problemas pedagógicos. La lengua materna (en este caso el español) podría fungir como una herramienta para subsanar esos problemas. De ahí mi interés en la investigación de este tema.

El problema de esta investigación se centra en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alemán como L2 y cómo se usa la lengua materna en ambientes de aprendizaje de idiomas que buscan emular el proceso de adquisición natural de lenguas.

1.5 Preguntas de Investigación

1.5.1 Pregunta General

¿Cuál es el papel del español L1 como herramienta pedagógica por parte de los docentes y discentes de una Facultad de Estudios Superiores (FESX) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y de una Institución Privada (IP) de educación superior en la Ciudad de México en el proceso de enseñanza-aprendizaje de alemán como lengua extranjera?

1.5.2 Preguntas Particulares

¿Cuál es el papel del español L1 como herramienta pedagógica por parte de los docentes de la FESX y la IP en su proceso de enseñanza de alemán como L2?

¿Cuál es el papel del español L1 como herramienta pedagógica por parte de los aprendientes de la FESX y la IP en su proceso de aprendizaje de alemán como L2?

¿Cómo perciben los profesores de la FESX y la IP el uso del español L1 en su práctica docente como enseñantes de alemán L2 en nivel básico (A1)?

¿Cómo perciben los aprendientes de la FESX y la IP el uso del español L1 en su proceso de aprendizaje de alemán L2 en el nivel básico (A1)?

¿Cuál es la percepción sobre la eficacia de la L1 en la comprensión de la lengua y la cultura alemana en niveles iniciales y/o básicos de dominio de L2?

1.6 Objetivos de Investigación

1.6.1 Objetivo General

Comprender el papel de la L1 en tanto que herramienta pedagógica mediante la descripción de las características de uso en la clase de alemán como lengua extranjera en la FESX y la UP en el proceso de enseñanza y aprendizaje de alemán como lengua extranjera.

1.6.2 Objetivos Específicos

- (1) Identificar las características del uso de la L1 en el salón de L2 por parte de alumnos y profesores.
- (2) Describir el propósito del uso de la L1 por parte de los alumnos y profesores en el salón de L2.
- (3) Identificar la razón del uso de la L1 por parte de los alumnos y profesores en el salón de L2.
- (4) Describir la relación entre el uso de la L1 y la ejecución de actividades de producción y comprensión de L2.
- (5) Describir el uso de la L1 en la fase de corrección de la clase de L2.
- (6) Identificar las ventajas y desventajas del uso de la L1 en la clase de L2.

1.7 Supuestos de Investigación

1. El uso de la L1 por parte de los profesores permitiría la comprensión más sencilla por parte de los aprendientes de explicaciones, correcciones, usos gramaticales y culturales de la L2.
2. Las barreras afectivas y psicológicas que se producen al no comprender lo que ocurre en clase se verían reducidas cuando el docente utiliza la L1 de los

aprendientes y los aprendientes pueden usar su L1 para comunicarse cuando no puedan lograrlo en L2.

3. La L1 sería una herramienta que le permitiría a los discentes organizar sus pensamientos e interacciones antes de un momento de producción hablada y/o escrita en L2.
4. La valoración de la L1 de los aprendientes fungiría como un puente de aprendizaje y apreciación de la lengua-cultura alemana en un nivel de dominio básico de L2.

1.8 Justificación

La necesidad de estudiar alemán como lengua extranjera en nuestro país se ha incrementado en años recientes debido al aumento de la cooperación académica y de investigación entre Alemania y México. Las universidades y centros de investigación alemanes requieren de un nivel de dominio de la lengua alemana, el cual no está siendo alcanzado por los aprendientes mexicanos, quienes, en general, terminan sus estudios de lengua germana con nivel básico y que precisan de un buen conocimiento del idioma, no solo para investigar y estudiar en los países del espacio germanoparlante, sino también para desenvolverse en la convivencia diaria en ellos.

Uno de los principales obstáculos en el proceso de aprendizaje del alemán es su dificultad gramatical; como el mismo DAAD (2023) lo reconoce, no es un idioma fácil de aprender debido a sus características lingüísticas, lejanas de las del español y el inglés. Una de las principales diferencias, la cual representa una gran dificultad para aprendientes hispanohablantes, es el fenómeno lingüístico de la declinación. En el idioma alemán algunas de las relaciones entre los elementos de la oración se determinan mediante modificaciones morfológicas en los determinantes (artículos, adjetivos y terminaciones en los sustantivos). Estos cambios morfológicos son conocidos como declinaciones, las cuales corresponden a diferentes funciones que los sustantivos, artículos y adjetivos pueden tomar mostrando su relación con los demás elementos de la oración. A continuación, y con motivos de

ejemplificación se muestra la declinación de acusativo en su función de objeto directo del verbo.

Mediante la declinación de acusativo pueden expresarse los objetos que son afectados directamente por verbos transitivos (transitividad: objeto directo), dirección y desplazamiento con verbos que denotan movimiento, y régimen preposicional. Este punto gramatical es abordado, en su función de objeto directo, usualmente en los niveles básicos de la mayoría de los cursos de alemán como lengua extranjera (A1/A2), ya que mediante esta función pueden utilizarse verbos transitivos básicos para expresar ideas elementales correspondientes a la descripción física, la rutina y la información general, gustos y preferencias. El verbo transitivo más importante que se aborda en los niveles básicos es el verbo *haben* (tener), el cual, por su naturaleza, requiere el uso del acusativo.

En la Tabla 1 se ejemplifica el verbo *haben* y la declinación de acusativo los cuales se aprenden en las primeras lecciones del nivel A1 con oraciones elementales y los artículos determinado e indeterminado. Podemos notar que el artículo masculino *der* (el) perteneciente a *Hund* (perro) cambia debido a que en alemán se necesita modificar la forma del artículo determinado para indicar que el objeto, en este caso *perro*, es el objeto de la acción *haben* (tener).

Tabla 1

Modificación del artículo determinado en acusativo

	Español	Equivalente en alemán
Nominativo (Sujeto)	<i>El perro</i> es negro	Der Hund ist schwarz
Acusativo (Objeto directo)	Yo tengo <i>el perro</i>	Ich habe den Hund

Elaboración propia

Otro caso de uso de declinaciones se presenta cuando se habla de posición y movimiento. En español se utilizan las preposiciones *en* y *a* para mencionar la posición de un objeto y su dirección en movimiento respectivamente. En alemán, existen preposiciones equivalentes que, sin embargo, requieren la modificación de los artículos y los adjetivos, lo cual refleja que los sustantivos de los cuales se habla se encuentran fijos en una posición estática o bien en movimiento con una dirección definida.

El sustantivo *la mesa*, el cual es femenino en español, no sufre ningún cambio cuando se utiliza como complemento de lugar (estático o de dirección) veamos:

*El vaso está en (sobre) **la** mesa. La mosca vuela a (hacia) **la** mesa.*

Sin embargo, en alemán, es necesario cambiar el artículo *der* (la) correspondiente al sustantivo *Tisch* (mesa) según éste designe una locación fija o sea el destino de un movimiento o dirección (Tabla 2):

Tabla 2

Modificación de artículos en dativo y acusativo para locación fija y movimiento-dirección

	Alemán	Equivalente en español
Locación fija (Dativo)	Das Glas ist auf dem Tisch	El vaso está en la mesa
Movimiento-dirección (Acusativo)	Die Fliege fliegt auf den Tisch	La mosca vuela a la mesa

Elaboración propia

Estos cambios de morfología no existen en el idioma español y tienen un carácter un tanto abstracto el cual debe explicarse en la clase de alemán. Si bien tal explicación puede intentarse con muestras de lengua alemana sin recurrir a la L1, el concepto de declinación

es uno que lleva tiempo de comprensión. La declinación es fundamental, pues se requiere desde niveles básicos para poder decir cosas tan sencillas como *yo tengo (un objeto)* o bien *me encuentro en tal lugar o voy a tal lugar*.

Los casos de declinación son una parte intrínseca de la construcción de oraciones por lo que es necesario llevar a cabo una explicación metalingüística acerca del funcionamiento de su sistema. Es irreal esperar que se lleve a cabo una clarificación de tal naturaleza en lengua meta cuando los alumnos se encuentran en niveles básicos de dominio de la lengua alemana. De ahí la necesidad de investigar el uso de la L1 como herramienta pedagógica, específicamente para la clarificación de fenómenos gramaticales.

Para lograr el aprendizaje sólido de la lengua que permita a estudiantes e investigadores mexicanos llevar a cabo su labor en las naciones germanohablantes, es imperativo recurrir a todas las herramientas y recursos pedagógicos disponibles, entre ellos nuestra lengua materna, el español.

Por lo anteriormente expuesto, se vuelve necesario conocer la función de la L1 en el aprendizaje y la enseñanza del alemán como L2 para dimensionar su utilidad como herramienta pedagógica y, en dado caso, integrar de manera más consciente y precisa su uso a las prácticas de la pedagogía de las lenguas.

Por otra parte, la revisión del estado del arte permite vislumbrar que las investigaciones sobre el uso del español para el aprendizaje y la enseñanza del alemán son escasas en comparación con aquellas que tienen como foco el aprendizaje del inglés. Tampoco se han dado investigaciones sobre el aprendizaje del alemán específicamente en el contexto mexicano, por lo que esta investigación también se propone abonar al campo del estado el conocimiento sobre la enseñanza y aprendizaje de la lengua germana en México, así como contribuir a la discusión referente a la polémica sobre el empleo y la proscripción de la L1 en el contexto de la pedagogía de L2.

2. La Lengua Alemana en Contexto

2.1 La Lengua Alemana en el Mundo y en México

Como se mencionó en la introducción de este documento, a nivel mundial se contabilizan alrededor de 185 millones de germanoparlantes. De esos millones de aprendientes de la lengua teutona, alrededor de 75,156 se encontraban en México en 2015 según el DAAD (2018), lo que representaba un aumento del 20 por ciento con respecto a un estudio anterior realizado en 2010. La tendencia creciente del aprendizaje de alemán en nuestro país se mantiene hoy día motivada por la cooperación en el área académica y de investigación: de sólo 730 alumnos estudiando e investigando en Alemania en 2004, hubo un incremento a 3,784 en 470 programas académicos y de investigación conjunta entre universidades alemanas y mexicanas en el año 2020 (DAAD México, 2023).

De acuerdo con el DAAD (2018), la mayoría de los aprendientes de alemán son universitarios o estudiantes a nivel medio superior quienes, en general, terminan con un nivel de dominio de A2 (nivel inicial). Sin embargo, para realizar estancias académicas y de investigación, y como requisito burocrático, es necesario contar con un nivel intermedio de dominio (B2) en la escala del Marco Europeo de Referencia para la Lenguas (Consejo de Europa, 2001).

En la Tabla 3 se enlistan algunas de las instituciones que ofrecen enseñanza de alemán como lengua extranjera en México:

Tabla 3

Algunas instituciones de enseñanza de alemán en México

Institución	Estado
Centro Cultural Alemán	Nuevo León
Sucursal Centro Cultural Alemán del Valle	Ciudad de México
Centro Cultural Alemán	San Luis Potosí
Centro Cultural Alemán - Sucursal Lomas	San Luis Potosí

Bezirk IDEAL	Jalisco
Heidelberg-Institut	Querétaro
Goethe-Institut Mexiko	Ciudad de México
Goethe-Institut Mexiko	Guadalajara
Planteles externos del colegio alemán Alexander von Humboldt	Ciudad de México, Estado de México
Programa Sociedad de Exalumnos de la Facultad de Ingeniería (SEFI)/Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción (ENALLT) Real Seminario de Minería	Ciudad de México
Programa Asociación de Exalumnos de la Facultad de Economía (AEFE)/ENALLT Antigua Escuela de Economía	Ciudad de México
Programa Fundación UNAM (FUNAM) /ENALLT Coapa	Ciudad de México
Programa FUNAM/ENALLT Santa Fe	Ciudad de México
Programa FUNAM/ENALLT Milán	Ciudad de México
Programa FUNAM/ENALLT Palacio de la Autonomía	Ciudad de México
Programa FUNAM/ENALLT Tlalnepantla	Ciudad de México
Programa FUNAM/ENALLT Tlalpan	Ciudad de México
Programa FUNAM/ENALLT Teopanzolco	Morelos
Centro de Enseñanza de Idiomas (CEI), Facultad de Estudios Superiores (FES) Acatlán, UNAM	Estado de México
Centro de Enseñanza de Idiomas (CEI), Facultad de Estudios Superiores (FES) Cuautitlán, UNAM	Estado de México
Centro de Enseñanza de Idiomas (CEI) Multidisciplinario Izcalli	Estado de México
Centro de Enseñanza de Idiomas (CEI) Eje Central	Ciudad de México
Instituto para Formación y Desarrollo Volkswagen, S.C.	Puebla
Universidad Autónoma de Chiapas, Tuxtla Gutiérrez	Chiapas
Departamento de Idiomas de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo	Michoacán
Universidad Veracruzana	Veracruz
Colegio Suizo de México	Ciudad de México, Morelos

Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción	Ciudad de México
Departamento de Idiomas de la Universidad Iberoamericana	Ciudad de México

Fuente: DAAD (2023)

Además de la ENALLT y los CEI de varias facultades, la UNAM ofrece cursos de alemán en otras de sus planteles y escuelas. Por razones de espacio no se mencionan todas ellas. Existen también muchas escuelas de idiomas en línea que ofrecen, en su oferta académica de idiomas, alemán. El DAAD (2018) también menciona que, debido a la creciente demanda de este idioma, hay una falta de docentes bien preparados para su impartición.

2.2 Política de Enseñanza de Idiomas en México

La enseñanza de idiomas extranjeros es tomada en cuenta en el diseño curricular en el Sistema Educativo Nacional (SEN) cuatro años después de la creación de la SEP. La materia *Lengua Extranjera* formaría parte del plan curricular de secundaria y se enfocaría en la enseñanza de inglés y francés, dando mayor énfasis a la enseñanza de la lengua anglosajona (Martínez, 2011). La enseñanza de lenguas extranjeras en el SEN, hasta el momento, se ha centrado casi exclusivamente en la enseñanza del inglés. En los últimos sexenios ha habido varios planes y estrategias que han intentado consolidar su aprendizaje, tales como el Programa Nacional de Inglés (PRONI) y el Plan Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB). En el presente gobierno, la enseñanza del inglés se rige por el PRONI, el cual se piloteó en el sexenio de Felipe Calderón Hinojosa (Diario Oficial de la Federación, 2022) y que se le ha dado continuidad en el marco de la Nueva Escuela Mexicana.

Si bien uno de los objetivos de la NEM es “(1) Garantizar el derecho de la población en México a una educación equitativa, inclusiva, intercultural e integral, que tenga como eje principal el interés superior de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes” (Secretaría de Gobernación, 2020 pp. 201-202) en el cual se menciona el carácter *intercultural e integral* de la educación, del cual pudiera suponerse que estaría incluida la enseñanza de idiomas

extranjeros, no se hace mención de ello explícitamente. Otros idiomas, como el alemán, por ejemplo, no han sido tomados en cuenta como parte de los planes de estudio oficiales del SEN y su enseñanza ha quedado en manos de las instituciones (públicas y privadas) ya mencionadas en el apartado anterior.

2.3 Las Instituciones

Como se indicó previamente, se eligieron dos instituciones de enseñanza de alemán como lengua extranjera debido a sus diferencias de filosofía de enseñanza y su valoración de la lengua materna de los aprendientes.

2.3.1 FESX y su Centro de Enseñanza de Idiomas

Las FES surgen en la década de los setenta del siglo XX, bajo el nombre de Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales como respuesta a la creciente demanda de acceso a la educación superior fuera de la Ciudad de México. Se encuentran situadas en el Estado de México y su oferta educativa se centra en diferentes áreas del conocimiento (Romero, L., 2021; FESC Acatlán, 2025; FESC Aragón, 2025; FES Cuautitlán, 2023).

El Centro de Enseñanza de Idiomas (CEI) de la FESX se abre pocos años después de su fundación. Las labores del CEI se centraron, en aquel momento, en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Posteriormente, dentro del departamento de lenguas germánicas, se inician cursos de alemán como lengua extranjera. Hasta la fecha, el departamento de alemán del CEI en la FESX ofrece cursos semanales en modalidades presencial, híbrida y a distancia. También se ofrecen cursos sabatinos en modalidades presencial y a distancia.

La oferta de alemán del CEI se dirige principalmente a los estudiantes de las diferentes carreras que se ofrecen en la FESX y a población externa que desea estudiar el idioma. Según la coordinación del departamento, el 90 por ciento de los aprendientes inscritos en los cursos de alemán son alumnos de pregrado y posgrado de la facultad. A partir de la pandemia, alumnos externos fuera de la zona metropolitana de la Ciudad de México pueden también enrolarse en los cursos de alemán y de otros idiomas en la

modalidad a distancia. Los discentes de la FESX inscritos en cursos de idiomas en el CEI no pagan cuotas por concepto de colegiatura, al contrario de los aprendientes externos que deben pagar una cuota semestral.

Los niveles de dominio de idioma alemán, ofertados en el CEI van desde el nivel principiante (A1) hasta el nivel intermedio-avanzado (B2) en la escala del Marco Europeo de Referencia para las Lenguas. Se ofrece a los discentes un diploma expedido por la facultad al finalizar los ocho niveles ofrecidos por el CEI.

El CEI de la FESX no tiene una filosofía ni metodologías explícitas de pedagogía de lenguas que los docentes tengan que observar y seguir durante su quehacer en el aula. No obstante, el departamento de alemán recomienda la disminución del uso de la L1 a razón del aumento del dominio de lengua, tomando como punto de partida el nivel A2 (principiante avanzado), sin embargo, la libertad de cátedra impera sobre la conformación de la clase de enseñanza de alemán, por lo que los profesores son libres de configurar su aula a su propia consideración, utilizando la L1 y permitiendo el uso de la L1 de sus aprendientes según lo consideren conveniente.

2.3.2 Centro de Idiomas de la Institución Privada

La IP que participó en este estudio cuenta con un área de idiomas en donde se imparte inglés, francés, italiano, español para extranjeros y alemán, los cuales son impartidos por otras instituciones académicas con las cuales tiene convenios. Sin embargo, en el caso del idioma alemán, esta universidad se encarga directamente del diseño e impartición de sus cursos, cuya carga lectiva es de seis horas semanales y se cubre un nivel (dentro del Marco de Referencia Europeo para las Lenguas) en un semestre.

Los aprendientes de alemán en la IP son principalmente estudiantes internos de pre- y posgrado. Pueden aprender el idioma también trabajadores de la universidad, familiares de trabajadores y personas externas. Los aprendientes de alemán en la IP son estudiantes de medio tiempo y tiempo completo. Todos tienen la mayoría de edad.

El objetivo expreso del departamento de alemán de esta IP es motivar a los aprendientes de este idioma a visitar algún país de habla germana en el marco de un intercambio académico, estancia de investigación o trabajo. La filosofía de enseñanza del departamento se centra en el desarrollo de las habilidades comunicativas en lengua alemana, así como en la enseñanza multicultural. Si bien la lengua materna de los aprendientes no es excluida, se prefiere que los docentes utilicen el alemán tanto como sea posible desde niveles iniciales, así como que los aprendientes estén expuestos a esta lengua tanto tiempo como sea posible, para maximizar el tiempo de contacto con la lengua y cultura germanas y lograr así su internalización. Sin embargo, se considera que el uso de la L1 es necesario, en niveles iniciales, para salvar puentes de comunicación cuando hay explicaciones de gramática, vocabulario o diferencias culturales. Se considera en la IP que el uso puntual de la L1 en niveles iniciales ayuda a reducir la tensión en el aula por parte de los aprendientes.

Si bien se reconoce el carácter de herramienta útil de la L1 en el departamento de idiomas de la IP, también se explicita que el uso excesivo de L1 en clase podría ser perjudicial ya que lo que se alienta el uso de la lengua alemana en clase por parte de los alumnos debido a su falta de exposición al idioma. Debido a lo anterior, en el centro de idiomas de esta institución se recomienda el uso mínimo necesario del español en clase de alemán como lengua extranjera.

En la Tabla 4 se visualiza de forma esquemática la información expuesta anteriormente:

Tabla 4*Algunas características de los centros de idiomas de la FESX y la IP*

	FESX CEI	Idiomas-IP
Financiamiento	Público	Privado
Estudiantado	-Internos (pertenecientes a programas de la FESX, administrativos y profesores) -Externos (enrolados sólo en cursos de idiomas) -Estudiantes de medio tiempo y tiempo completo	-Internos (pertenecientes a programas de la IP, administrativos y profesores) -Externos (enrolados sólo en cursos de idiomas) -Estudiantes de medio tiempo y tiempo completo
Preceptos de enseñanza de lenguas	-Libre cátedra. -La L1 puede usarse a consideración del profesorado	-Preponderancia de alemán como lengua de instrucción y aprendizaje. -Uso mínimo de L1 en niveles iniciales.
Propósito	No expresado	Preparar al estudiantado para realizar estancias en el extranjero
Secuenciación de cursos (Niveles)	Marco de Referencia Europeo: -A1, A2, B1, B2, C1, C2 -1 semestre = 1 nivel	Marco de Referencia Europeo: -A1, A2, B1, B2, C1, C2 -1 semestre = 1 nivel
Horas por semana	6 horas	6 horas
Manual de curso	Netzwerk Neu	Themen

Elaboración propia a partir de conversaciones con los coordinadores académicos de ambos centros

3. Enseñanza y Aprendizaje de Otras Lenguas: Ideas Clave.

La controversia por el uso de la lengua materna en el aula de L2 (incluyendo el alemán) es resultado de un proceso histórico y teórico que inicia con los cuestionamientos a las formas tradicionales de aprender y enseñar lenguas en Europa desde el Renacimiento y hasta la mitad del siglo XIX. En este apartado se describen, de manera breve, algunas nociones básicas para contextualizar teórica e históricamente dicha controversia. En el primer apartado se introducen algunos conceptos que permean los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas. En la segunda parte, se hace una revisión de los métodos más conocidos para la enseñanza de lenguas, con el fin de contextualizar, en un tercer apartado las valoraciones de las que la L1 ha sido objeto. En el apartado cuatro se introducen las propuestas teóricas (encontradas) de Krashen y Butzkamm con el fin de visibilizar los fundamentos teóricos de la proscripción de la L1, por un lado, y las críticas a dicha proscripción por otro lado. Finalmente, en el quinto apartado se discuten los conceptos de interculturalidad y translingüismo para establecer una base para la posibilidad de la inclusión de la L1 en los procesos de enseñanza- aprendizaje de L2.

3.1. Lengua Materna y Otras Lenguas

Para comprender los conceptos que constituyen el campo de acción e investigación de la enseñanza-aprendizaje de lenguas es necesario entender, primeramente, a qué se le llama lengua extranjera o segunda lengua y, también, qué puede entenderse por el concepto de lengua materna o lengua primera.

La lengua materna, también llamada primera lengua o lengua nativa, es aquella lengua que una persona adquiere después del nacimiento y en los primeros años vida (Mehlhorn, 2021). Es la lengua que se vuelve el instrumento natural de comunicación y expresión de una persona (CVC, 2025). Esta lengua es por lo general la lengua de los padres y de la comunidad más directa de los infantes que la adquieren, aunque no necesariamente sea la lengua nacional u oficial (Barriga, 2025). Es decir, una persona puede adquirir su primera lengua, a decir, el español, por ser la lengua de sus padres, y vivir en un contexto donde se habla otra lengua de manera oficial, por ejemplo, en Alemania.

Para fines de este texto, se entenderá como lengua materna, la lengua primera que un niño adquiere en el seno de su familia y comunidad, y que puede o no coincidir con la lengua nacional de su contexto.

Una lengua extranjera o segunda lengua es todo aquel idioma que se adquiere de manera posterior a la lengua primera. Esta otra lengua puede aprenderse en un contexto educativo formal o fuera de un contexto institucional-educativo. A diferencia de la lengua materna o primera, una lengua extranjera o segunda puede pertenecer a un contexto, comunidad o nación diferente a aquella donde un hablante adquirió su lengua materna. Si bien existen comunidades y espacios donde se comparten lenguas diferentes que pueden ser adquiridas como lenguas maternas al mismo tiempo (por ejemplo una persona que crece en una familia donde uno de los padres habla español y el otro habla francés), una característica que diferencia a una L1 de una L2 sería la temporalidad, es decir, la(s) L1(s) es/son la(s) primer(as) lengua(s) que se adquiere(n), y una L2 sería un idioma que se adquiere después de la L1, una vez que la(s) L1(s) ya han sido establecidas como el principal medio de comunicación y expresión de un individuo (Elsner, 2021).

3.2 Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas Segundas y Extranjeras

La enseñanza y el aprendizaje de lenguas (segundas o extranjeras) se refiere, en el caso del aprendizaje, a los procesos conscientes e inconscientes que se llevan a cabo para lograr cierto nivel de competencia en el uso de una lengua diferente a la propia (CVC, 2025). Con respecto a la enseñanza, se refiere al conjunto de actividades didácticas que tienen por objetivo la internalización de una L2. Se incluyen en estas actividades el currículum, los materiales, la planeación de clases, las actividades en el aula, así como los métodos y enfoques de enseñanza de idiomas (CVC, 2025).

En este contexto es preciso conocer la diferencia entre los conceptos de lengua extranjera y segunda lengua. Una lengua segunda (*Zweitsprache*, *second language*) es aquella que se enseña-aprende con el fin de volverse el medio de comunicación al seno de una comunidad donde dicha lengua es el medio de interacción, en pocas palabras, es la lengua que permitirá la integración de una persona a la comunidad donde dicha lengua se

habla de forma nativa. Elsner (2021) puntualiza que es la lengua (diferente a la L1) que permite el desarrollo del día a día. Espacial y geográficamente, se aprende una segunda lengua en el lugar donde esa lengua se habla. Así, por ejemplo, se aprendería inglés como segunda lengua, en algún país en donde dicho idioma es el medio nativo y/o mayoritario de comunicación (Inglaterra, Canadá, Irlanda, etc.)

A diferencia de una lengua segunda, una lengua extranjera se enseña-aprende en un contexto donde esa lengua no es necesaria para la integración o la convivencia diaria pues no es la lengua en que esa comunidad se comunica. Por lo general, un idioma extranjero se aprende en lugares donde dicho idioma no es el lenguaje oficial, nacional o culturalmente predominante. A saber, se puede aprender alemán como lengua extranjera en México, donde no es necesario hablar alemán para vivir.

En lo subsecuente se seguirán utilizando las siglas L2 para referirse a la lengua extranjera o la lengua segunda, ya que, sin importar la motivación de aprendizaje (integración en una nueva cultura o mera adquisición en un contexto donde esa lengua no es el principal medio de comunicación), tanto una lengua segunda como una extranjera son idiomas que se adquieren de forma posterior a la(s) lengua(s) materna(s).

3.3 ¿Cómo se Aprende una Lengua?

Por otro lado, el aprendizaje de una L2 ha sido objeto de estudio desde varias perspectivas teóricas. Es necesario hacer una diferenciación con respecto a dos conceptos importantes que rigen la práctica y el estudio de los procesos de internalización de una L2. Estos dos conceptos son los de adquisición y aprendizaje.

El concepto de adquisición de lenguas fue propuesto por Krashen y Terrell (1983) para explicar el proceso exitoso de aprendizaje de una lengua (extranjera o segunda) con fines de comunicación. Los autores afirman que una lengua se internaliza de manera efectiva únicamente mediante la exposición a mensajes comprensibles en la lengua que busca aprenderse. La comprensión sobre el funcionamiento de la estructura de la lengua meta surge como resultado de la comprensión de las ideas que se transmiten mediante los mensajes que logran ser comprendidos por los aprendientes. Este es un proceso que es

análogo a cómo se adquiere una lengua materna y se da de manera inconsciente, sin hacer referencia a aprendizaje de vocabulario y/o gramática. Se busca emular la manera natural en que un infante se hace de su lengua materna teniendo en mente una lengua diferente a la propia.

El aprendizaje de lenguas, a diferencia de la adquisición, es un proceso consciente, donde se generan conocimientos acerca de la lengua, como proceso de preparación para usarla después. Es un proceso deductivo, en el que se internalizan las reglas de funcionamiento de la lengua de manera explícita y mediante estrategias de aprendizaje diversas (Krashen y Terrell, 1983).

Estos dos conceptos se dirigen a responder la pregunta sobre la naturaleza del aprendizaje de lenguas con fines de optimización. ¿Se aprende una lengua de la misma manera en que se aprende la lengua materna? ¿Se debe emular el proceso por el que los infantes transitan al adquirir su L1? ¿Basta con emular la adquisición de L1 para aprender una L2 o se requieren de estrategias diferentes? ¿Pueden convivir adquisición y aprendizaje? Y, sobre todo, ¿cuál es el rol de la L1 en estos procesos?

Para responder a estas preguntas, y desde finales del siglo XIX, se han creado diversos métodos para la enseñanza de lenguas, los cuales operan desde diferentes enfoques y proponen diferentes prácticas en el aula de idiomas, incluyendo el uso de la L1. En el siguiente apartado se presenta un breve recorrido de las consideraciones del uso de la L1 a través de la historia de la enseñanza de las lenguas.

3.4 La Presencia de la L1 en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras: una Controversia que Perdura

Para poder comprender el origen del cuestionamiento sobre el uso de la L1 en la enseñanza de L2 es necesario hacer una breve revisión del papel de la L1 en tres de los principales métodos de enseñanza de lenguas. Como Larsen-Freeman (2000) menciona, a lo largo del siglo XX surgieron toda una serie de métodos para el aprendizaje y enseñanza de idiomas extranjeros que basándose en desarrollos teóricos y el conocimiento empírico

de su propia praxis buscaban formas cada vez más efectivas para facilitar el aprendizaje de idiomas.

En general, teniendo en cuenta las fluctuantes consideraciones sobre el papel de la lengua materna, puede hablarse de tres momentos: antes del movimiento de reforma para la enseñanza de las lenguas, después del movimiento de reforma para la enseñanza de lenguas en el siglo XIX, y la actualidad. Los tres métodos que pueden servirnos como punto de referencia para las valoraciones sobre el uso de la L1 en los momentos ya mencionados son: El Método Gramática-Traducción, el Método Directo y el Método Comunicativo-Accional.

3.4.1 Antes de la Reforma Para la Enseñanza de las Lenguas

El Método Gramática-Traducción, también conocido como el Método Prusiano o Método Ciceroneano, se originó en Europa central y se trata más bien de un conjunto de técnicas y prácticas que se centraban en la comprensión de textos, principalmente clásicos en latín, griego y hebreo, así como de lenguas europeas modernas. Martín Sánchez (2009) especifica que, durante el Renacimiento (y gracias a él en épocas posteriores) surge la necesidad de comprender el conocimiento antiguo, es decir, el conocimiento romano y griego, situación que, a su vez, requiere de comprender los textos clásicos en sus respectivas lenguas. Dado que el objetivo sobre el cual se fundamentaba la enseñanza y aprendizaje de lenguas era la lectura (y comprensión) de los textos clásicos, la enseñanza de lenguas daba un gran peso (si no es que todo) a la capacidad de leer y traducir textos.

Para poder traducir un texto y comprenderlo era necesario entonces conocer la estructura gramatical de la lengua en la que tal texto estaba expresado. Se sostenía en aquel entonces que una lengua era un conjunto de reglas que debían ser estudiadas y comprendidas con el fin de traducir el texto. Las prácticas y procedimientos en el Método Gramática-Traducción giraban en torno al estudio explícito y a priori de la gramática, sintaxis y morfología (Martín Sánchez, 2009), lo cual permitiría el desciframiento de los textos clásicos. Larsen-Freeman (2000) indica que una clase típica del método referido en este párrafo se caracteriza por la recurrencia y uso de la L1 de los aprendientes. Se introduce

el significado de nuevo vocabulario mediante la traducción y se explican los fenómenos gramaticales mediante el uso de la L1. Se pide también a los discentes que lean pasajes de un texto y lo traduzcan a su lengua materna, lo cual, junto con algunas preguntas de comprensión, es usado como técnica docente para asegurar la comprensión del contenido por parte de los alumnos.

El conjunto de prácticas del Método Gramática Traducción existía ya desde el siglo XVI y permanecería hasta el siglo XIX, permeando en ese siglo a la enseñanza de lenguas modernas las cuales formarían parte, por primera vez, del currículum en las universidades, dando continuidad al enfoque centrado en la traducción de textos que ya estaba presente desde el Renacimiento, pero ahora aplicado a la enseñanza de lenguas europeas modernas (inglés, alemán, francés, etc.).

Esta forma de enseñar lenguas modernas, centrándose en textos literarios y en la capacidad de traducir a la lengua materna de los aprendientes y viceversa, tuvo como consecuencia que los discentes de idiomas fueran capaces de entender textos en la lengua que aprendían, pero no fueran capaces de comunicarse de forma oral.

3.4.2 Críticas al Método Gramática-Traducción y el Movimiento de Reforma: la Prohibición de la L1.

Debido a los pobres resultados que la Gramática-Traducción mostraba para capacitar a los discentes de lenguas en comunicación oral, algunos fonólogos y lingüistas europeos comienzan, a mediados del siglo XIX, a poner en duda este método y proponen algunos postulados teóricos sobre el aprendizaje de lenguas para cambiar el quehacer de la pedagogía de idiomas de la época. Entre ellos se encontraban C. Marcel, T. Prendergast y F. Gouin. En general, sus planteamientos teóricos se resumen en: (1) partir del aprendizaje natural de primeras lenguas por parte de los infantes, (2) observar cómo los niños, de manera natural, utilizan estrategias de interpretación del contexto y la situación para decodificar el significado de enunciados y (3) organizar la enseñanza en secuencias temáticas que permitieran presentar y ordenar la lengua oral (CVC, 2025).

Los lingüistas H. Sweet, W. Viëtor y P. Passy, a finales del siglo XIX, retoman las ideas de los autores mencionados en el párrafo anterior e inician el Movimiento de Reforma para la enseñanza de las Lenguas. Las principales críticas que se hacen a la manera anterior de enseñar idiomas son: (1) Es virtualmente imposible traducir todos los elementos de una lengua a otra (traducción palabra por palabra), (2) los patrones o ejemplos de la lengua al momento de hablar son los elementos fundamentales de un idioma (no el lenguaje literario plasmado en textos) y (3) se debe poner atención a la formación de los profesores para enseñar pronunciación, en otras palabras, fonética (CVC, 2025).

Es en este punto donde surge el Método Directo, el cual pone en el centro de la enseñanza al lenguaje oral, es decir, se busca que los aprendientes puedan comunicarse de manera hablada usando una L2, por lo que la comunicación hablada debía prevalecer sobre la escrita. La gramática queda relegada a un segundo plano y se enseña de manera inductiva, es decir sin explicaciones y únicamente presentando varios ejemplos de enunciados para que los aprendientes pudieran identificar los patrones de construcción de oraciones por sí mismos (Martín Sánchez, 2009). Por supuesto, el concepto de traducción (y la lengua materna) quedan fuera de este método debido a que se parte de la base que el aprendizaje de una L2 debe emular al aprendizaje natural de cualquier L1 por parte de los niños en donde no hay lenguas auxiliares que apoyen la adquisición de la L2.

Maximilian von Berlitz, cuyas escuelas de idiomas son bastante famosas hoy día, utiliza el Método Directo y lo aplica en sus escuelas en Estados Unidos rebautizándolo como Método Berlitz. Hall y Cook, (2012) exponen cómo una situación de confusión contribuyó a la idea de que la L1 no era necesaria para la enseñanza de L2. Berlitz contrató, para los cursos de francés de una de sus escuelas, al profesor Nicholas Joly, quien no utilizaba en absoluto el inglés (L1 de los aprendientes) durante sus clases. No recurría a la lengua inglesa debido a que no podía hablar ni una palabra en ella (situación de la que Berlitz no se percató en un principio), por lo que dicho profesor tuvo que darse a entender mediante mímica, gestos faciales e imágenes. Aparentemente, los estudiantes mostraron un buen recibimiento de estas clases y parecían haber progresado en su dominio del idioma francés.

Cabe mencionar en este espacio, de manera breve, al Método Audiolingual, el cual, bajo influencia del conductismo de Skinner, considera que el aprendizaje de una L2 es resultado de la adquisición de nuevos hábitos lingüísticos. Por lo que el uso de la L1 es considerado como un hábito que debe evitarse pues interfiere los nuevos hábitos a obtenerse (la L2).

La asociación que se lleva a cabo entre L1 y la traducción, el supuesto de que la presencia de la L1 no es necesaria para la clase de L2 (e incluso su ausencia la hace más efectiva), así como considerar a la L1 como una serie de hábitos que obstaculizan la obtención de hábitos lingüísticos nuevos, son premisas que se añaden a la base teórica naturalista de emular el aprendizaje de una L2 como si fuera una L1, dando como resultado la proscripción de la L1 en el aula de aprendizaje de L2. Esta postura, sin embargo, no estaría presente en todos los métodos de enseñanza que se desarrollaron a lo largo del siglo XX, algunos de ellos aceptaban el uso de la L1 como último recurso de comunicación, lo cual indica que hay algunas situaciones donde la L1 es necesaria y cuestiona la proscripción de la lengua materna. Este cuestionamiento sigue en la actualidad.

3.4.3 La Actualidad: Controversia sobre el Uso de la L1.

En la actualidad se utilizan diferentes metodologías para la enseñanza de L2, incluyendo las mencionadas anteriormente y otras. En general se pueden utilizar los recursos que de ellas sean más convenientes para el aula específica de lenguas en la que se trabaje. La consideración sobre el uso de la L1 en tanto que obstáculo sigue estando presente como resultado de las propuestas teóricas del Movimiento de Reforma para la Enseñanza de Lenguas y se vio reforzada por la hipótesis para la adquisición de lenguas propuestas por Krashen y Terrell (1983), en su trabajo *El Enfoque Natural*. Principalmente, el concepto de adquisición, en consonancia con los postulados teóricos de Método Directo, aboga por la creación de un espacio pedagógico para las lenguas que permita la internalización natural de una L2, al emular tanto como sea posible el proceso de adquisición de la L1 que ocurre con los infantes. Se cree que la mejor estrategia es imitar a la *naturaleza*, y en esa imitación, la L1 de los aprendientes queda hecha a un lado.

Como se expuso en el planteamiento del problema correspondiente a este documento, los testimonios de docentes de lengua inglesa como L2, que intentaron la enseñanza monolingüe siguiendo los preceptos del Método Directo y de Krashen, se encontraron con dificultades que surgían de las características contextuales de sus aprendientes: (1) número de alumnos por grupo, (2) tiempo limitado de enseñanza, (3) falta de desarrollo de capacidades de inducción/deducción, (4) falta de tiempo para el estudio por parte de los aprendientes, (5) ansiedad en los aprendientes (6) la presencia de un código lingüístico ya establecido en los aprendientes (su L1).

Un ejemplo de cómo los profesores hacen uso de la L1 (propia y/o de los discentes) lo muestran McMillan y Turnbull (2009) quienes observaron a dos profesores de francés como lengua extranjera para estudiantes angloparlantes. Cada uno de los profesores tenía un enfoque diametralmente opuesto con respecto al uso de la L1. El profesor que utilizaba la L1 al seno de su clase reconocía ciertas situaciones en las cuales hacía uso del código lingüístico de sus alumnos, a saber:

Quiero evitar la frustración de los estudiantes. No puedo comenzar yak, yak, yak en francés inmediatamente – los chicos entrarían en pánico. Sería demasiado frustrante. Así que encontré un método que funciona para mí y veo que los estudiantes se sienten mucho menos frustrados. Y el cambio de inglés a francés es muy, muy gradual. Entonces actúo de la misma manera en que yo querría aprender francés si fuera estudiante. Si fuera estudiante, ¿cómo me gustaría aprender? Con el menor estrés posible.... (McMillan y Turnbull, 2009, p.29)

En este ejemplo, el profesor busca la reducción del estrés presente en sus estudiantes. Tal estrés puede surgir cuando los estudiantes no logran comunicar sus ideas de forma oral y son conscientes de ello. De la misma manera, en el mismo estudio se menciona:

En las clases que observamos, todo el uso de la L1 de Pierre (el profesor mencionado arriba) tuvo lugar cuando palabras o conceptos difíciles aparecían durante las discusiones en clase. Pierre explícita e intencionalmente utilizar una cantidad

limitada de lengua primera para asegurar la comprensión de los estudiantes y continuar con las actividades. (McMillan y Turnbull, 2009, p. 26)

El caso del profesor Pierre permite ver que la L1 puede ser usada como un apoyo para llevar a cabo la clase de manera más conveniente de acuerdo con el contexto de aprendizaje. En este sentido y reconociendo que un aprendiente de L2, ya cuenta con un código lingüístico el cual puede fungir como una herramienta que apoya su adquisición. Wolfgang Butzkamm (2011) propone el uso de la L1 como herramienta didáctica para la comprensión tanto de los mensajes de ejemplos de oraciones en L2, como de su estructura. Este autor aboga por el *monolingüismo informado*, en el cual la L1 es la base sobre la cual se comienza la cimentación del aprendizaje de la L2. Al pasar el tiempo y aumentar el dominio de los aprendientes de L2, ya no se recurriría, de manera gradual pero progresiva, a la L1 como andamiaje para la L2. Krashen no ve necesidad de usar la L1 como herramienta, Butzkamm ve en su uso una herramienta. Aquí dos posiciones que resumen la controversia acerca la L1 como herramienta para el aprendizaje de L2.

A continuación, se explica, de manera un poco más profunda, las propuestas de estos dos autores que han permeado la enseñanza de lenguas extranjeras y sus concepciones sobre la lengua materna.

3.5 Krashen y Butzkamm: Posturas Encontradas sobre Cómo se Aprende una Lengua Extranjera y el Rol de la Lengua Materna.

En este apartado se exponen los postulados teóricos que tanto Butzkamm y Krashen proponen acerca del aprendizaje de lenguas. Se aborda primero la propuesta de Krashen para después contrastarla con la crítica que Butzkamm hace de ella.

3.5.1 Krashen: Las Hipótesis del Enfoque Natural.

Krashen y Terrell (1983) propusieron cinco hipótesis para explicar la adquisición L2, las cuales sustentan su llamado Enfoque Natural para la Adquisición de Lenguas. La primera de ellas se refiere a la distinción entre adquisición y aprendizaje de lenguas. La adquisición “es la manera natural de desarrollar habilidades lingüísticas y es un proceso subconsciente;

los niños (...) no necesariamente están conscientes de que están adquiriendo un idioma, sólo son conscientes de que se están comunicando” (Krashen y Terrell, 1983, p. 26). En este sentido, quien adquiere una lengua no es consciente de sus reglas ni de la gramática de la lengua, simplemente desarrolla la capacidad de identificar o *sentir* cuándo un enunciado es correcto o no.

El aprendizaje, contrariamente a la adquisición, es un proceso consciente, en el cual la persona que desea internalizar una lengua aprende acerca del lenguaje, lo que Krashen llama *conocimiento formal acerca del lenguaje*, dicho de otro modo, las reglas del idioma (gramaticales, sintácticas y de vocabulario). La adquisición es implícita, y en ella se desarrolla la habilidad para comunicarse usando un lenguaje, mientras que el aprendizaje es explícito y en él se desarrolla el conocimiento acerca de los aspectos formales de un idioma.

El aprendizaje en tanto que conocimiento de reglas, da lugar a la hipótesis del Monitor. El Monitor es la capacidad consciente que un aprendiente de L2 obtiene gracias a su conocimiento de las reglas de un idioma determinado con la finalidad de corregir oraciones que ha iniciado gracias a la adquisición. En otras palabras, el conocimiento implícito para comunicarse, resultado del proceso de adquisición, permite a un aprendiente comenzar a expresarse en L2. Las oraciones o expresiones que el aprendiente ha aprendido a comunicar pueden ser monitoreadas por el conocimiento explícito de las reglas del idioma que un hablante ha aprendido de manera consciente. Según Krashen (1983), la función de monitorear si una oración sigue las reglas de una lengua es la única que se adquiere mediante el aprendizaje. La internalización efectiva del uso de una lengua para la comunicación real en el día a día ocurre únicamente mediante el proceso de adquisición.

La hipótesis del orden natural indica que, al momento de adquirir una L2, ciertas estructuras gramaticales tienden a aprenderse antes que otras sin la necesidad de haber establecido un orden previo para ello. Al parecer, según Krashen y Terrell (1983), en general, los aprendientes de lenguas internalizan ciertas estructuras en el inicio de su proceso de adquisición y otras en etapas posteriores.

La hipótesis del aducto comprensible aclara que el mecanismo por el cual se adquiere una L2 es la exposición a ejemplos de oraciones en L2 que se vuelven comprensibles a través de medios extralingüísticos como lo son imágenes, mímica, gestos. Estos ejemplos de habla o texto deberán estar ligeramente por encima del nivel de dominio actual de los aprendientes. La expresión hablada no se enseña explícitamente, sino que es el resultado que *emerge* de manera natural después de que los aprendientes han logrado construir suficiente dominio de idioma mediante la comprensión de mensajes en L2 (Krashen y Terrell, 1983).

La del filtro afectivo es una hipótesis que tiene que ver con el estado emocional o anímico de los aprendientes. Según esta propuesta, las variables actitudinales influyen directamente el proceso de adquisición de L2. Si los aprendientes tienen actitudes positivas con respecto a su proceso de adquisición de lenguas, estarán más abiertos y receptivos al aducto comprensible. Sin embargo, si hay actitudes negativas, dicho proceso puede ser obstaculizado o cortado (Krashen y Terrell, 1983).

El rol de la L1 de los aprendientes es visto en el Enfoque Natural, simplemente como una carencia en el proceso de adquisición. Cuando los discentes de L2 no encuentran en su nivel de competencia actual de L2, la manera de comunicar sus pensamientos en L2, suelen recurrir a su lengua materna para llenar esa falta de medios de expresión lingüística. Se puede recurrir al vocabulario, gramática o al orden en que se acomodan las palabras en una oración en la lengua materna. Krashen y Terrell caracterizan esta situación como falta de adquisición. Ellos indican que no es necesario que la L1 tome las riendas para mantener la comunicación, sino que lo recomendable es, favorecer la adquisición de L2 mediante más exposición a ejemplos comprensibles (hablados y/o escritos) para suplir los vacíos de comunicación. En pocas palabras, la L1 no es realmente necesaria para favorecer el proceso de internalización de un idioma, lo necesario es la exposición a la L2.

El Enfoque Natural de Krashen y Terrell toma como modelo para sus hipótesis el proceso de internalización natural por el que los infantes pasan para adquirir su lengua materna. Este proceso, sin embargo, no toma en cuenta que las condiciones en las que se

encuentra un niño no son las mismas que las de un adulto. Un adulto ya tiene una lengua (y por tanto una estructura lingüística) que le permite expresar sus pensamientos y sentires, mientras que un infante no tiene otra opción más que hacerse de una lengua para ello. Estos son algunos de los puntos que Butzkamm plantea reaccionando al Enfoque Natural.

3.5.2 Butzkamm: Críticas al Enfoque Natural

Wolfgang Butzkamm, profesor emérito de inglés de la universidad de Aachen en Alemania, realiza una serie de cuestionamientos al Enfoque Natural y al Método Directo para las lenguas y considera de manera diferente el uso de la L1 en la enseñanza y aprendizaje de L2.

La primera crítica que ejerce a Krashen es aquella concerniente a la exposición al aducto comprensible en los procesos de adquisición de L2. Butzkamm (2011) puntualiza que la diferencia en términos de cantidad, entre un infante adquiriendo su L1 y un aprendiente adquiriendo una L2, es enorme. Mientras un infante se ve expuesto a su L1 prácticamente todos los días, todo el día (incluso en el vientre materno, antes de su nacimiento), además de recibir correcciones individuales de sus padres en las interacciones diarias de cuidado, un discente de lenguas tiene contacto con su lengua objetivo unas pocas horas a la semana (generalmente en el aula de L2), por lo que la mera exposición a mensajes comprensibles durante unas cuantas horas a la semana no es suficiente para lograr la adquisición en los términos que el mismo Krashen plantea.

El modelo de adquisición 'natural' propuesto por Krashen y Terrell toman en cuenta la adquisición en ambientes monolingües, es decir, personas que adquieren en su infancia una única lengua. Butzkamm (2018) hace el señalamiento de que el bilingüismo es también un proceso natural de internalización de idiomas. Butzkamm y Lynch, (2018) proponen como modelo a los infantes que crecen en un entorno bilingüe y las estrategias que ellos naturalmente aplican para aumentar sus habilidades lingüísticas:

- Por mera curiosidad y el placer de aprender, los bilingües piden la expresión equivalente en el idioma que no está siendo usado para la comunicación en un momento dado.
- Los niños bilingües ordenen su mundo lingüístico al contrastar expresiones equivalentes. Pueden, de esa manera, clarificar el significado y practicar ambos lenguajes al mismo tiempo.
- Con el fin de salvar dificultades de vocabulario, los niños bilingües cambian a su otro idioma y piden un equivalente. Esto ya no es curiosidad sino pedir ayuda debido a la necesidad.
- Cuando ellos no entienden algo, y la persona con quien hablan no puede o se rehúsa a darles un equivalente en su lengua dominante, ellos tratarán de encontrar una expresión equivalente para confirmar su comprensión y clarificar la situación.

Con respecto al aducto comprensible, Butzkamm (2003) indica que las técnicas extralingüísticas para la aclaración del significado de ejemplos hablados o escritos de L2 (sin recurrir a la L1 de los aprendientes) puede generar malentendidos o asociaciones incorrectas de significado, especialmente en el caso del vocabulario. Este autor aboga por la comprensión completa y no meramente parcial o general-difusa de un mensaje o una palabra.

Las imágenes en los manuales y el trabajo en pizarrón, junto con la selección cuidadosa y la clasificación de palabras y estructuras son ayudas que compensan y que facilitan un enfoque monolingüe pero que a menudo llevan a la malinterpretación en formas impredecibles. Desafortunadamente, pueden evitar que los pupilos hagan las formas correctas de asociaciones con sus equivalentes en lengua materna:

Miren al cielo, va a llover es una frase de un libro de texto acompañada de una imagen. La mitad de la clase entendió *cielo* como la palabra en L2 para designar a la *nube* en la imagen. Así es como una malinterpretación se anida en la mente,

especialmente porque *nube* también se adecuaría perfectamente, si no es que mejor, en la oración original. Pero tan pronto como los pupilos quieran producir sus propias oraciones y usar *cielo* cuando en realidad ellos quieren decir *nube*, todo se pierde. La precisión del significado es importante; la comprensión general simplemente no es suficiente. (Butzkamm, 2003, p. 6)

Con respecto a la claridad de la comprensión de las estructuras, Butzkamm (2011) propone una doble comprensión. Por un lado, la comprensión del mensaje presente en una frase u oración en L2 (propuesta ya por Krashen y Terrell) y por otro lado la comprensión de la estructura gramatical en la que el mensaje se manifiesta. Esto se contrapone a la suposición de que la comprensión implícita del uso de las estructuras gramaticales es el resultado *natural* de la mera exposición a muchos ejemplos hablados y/o escritos de oraciones en L2. Para lograr esta doble comprensión, la L1 se vuelve una herramienta de contraste que permite ver las diferencias y similitudes en las construcciones gramaticales entre la L1 y la L2. La comprensión es un proceso que implica realizar conexiones con ideas y nociones, las cuales, por lo general, están corporeizadas ya en la lengua materna. Por esa razón la L1 es vista por Butzkamm como una base sobre la cual puede comenzar la adquisición de la L2.

Otro aspecto criticado del monolingüismo en los procesos de enseñanza aprendizaje de L2 es la exigencia férrea por parte de profesores hacia sus discentes por el uso exclusivo de la L2. En su artículo del 2018, Butzkamm y Lynch señalan que, cuando profesores de L2 casados con la filosofía de la proscripción de la L1 en el aprendizaje de lenguas, se deciden a aprender otra lengua extranjera (adicional a la que ya dominan), se ven en la necesidad (y la exigencia) de apoyo en su lengua materna. Este fenómeno también se observó en el caso de misioneros y etnólogos que entraban en contacto con comunidades con lenguas extremadamente diferentes a las europeas.

Los misioneros se encontraban en situaciones donde tenían que entrar en la vida de la comunidad para lograr hacer su trabajo. La situación era también similar en el caso de los etnólogos. El estar en una comunidad, en contacto directo y diario con una cultura y su

lengua, sin la posibilidad de recurrir a la L1 para establecer comunicación, es el laboratorio perfecto para poner a prueba al Método Directo y las hipótesis del Enfoque Natural: adquirir el idioma de la comunidad en la comunicación diaria con las personas usando la lengua de la comunidad de la cual eran huéspedes. ¿Qué fue lo que ocurrió? Por lo general, había informantes que conocían la L1 de los visitantes hasta cierto punto, y a los cuales recurrían para poder iniciar la comunicación (Butzkamm y Lynch, 2018). Es decir, misioneros y etnólogos no usaron un enfoque monolingüe para establecer comunicación o aprender el idioma de los sujetos de estudio, principalmente debido a las grandes diferencias entre los sistemas lingüísticos de unos y otros:

Uno debe sentarse con los nativos y comenzar a preguntar por palabras -a veces únicamente pudiendo decir *¿Cómo se llama esto?* Puede llevar semanas para dar con la frase clave. Al principio uno se ve forzado a sentarse, señalarse los labios y de esta forma señalar objetos. (Nida, 1952, p.30)

Otro punto del Enfoque Natural que este autor critica es el hecho de no considerar que un aprendiente de L2 ya posee un sistema lingüístico (su lengua materna). Las personas que ya tienen una lengua materna han aprendido a comunicarse combinando el lenguaje propiamente dicho y el lenguaje corporal, así como habilidades de conceptualización y una comprensión intuitiva de la gramática. En la L1 han adquirido también las habilidades de lectura y escritura. La L1 se vuelve entonces una especie de sistema de apoyo para la adquisición de lenguas entendiendo que el aprendizaje se sustenta en el uso de las conexiones neuronales ya existentes para la formación de nuevas conexiones (Butzkamm y Lynch, 2018, p. 2).

Bajo esta perspectiva, Butzkamm (2018) explica la prevalencia de la proscripción de la L1, principalmente a que el Método Directo y el Enfoque Natural fueron propuestos en un contexto donde las lenguas-culturas, a pesar de tener sus diferencias significativas, son muy parecidas entre sí: el espacio europeo-occidental. La comprensión de mensajes entre lenguas europeas modernas es hasta cierto punto fácil, ya que todas estas lenguas comparten estructuras y raíces bastantes parecidas. Los problemas de comprensión se

intensifican cuando se comparan lenguas distantes tales como las lenguas de África, lenguas originarias americanas o lenguas de Asia.

Las diferencias entre las propuestas de Krashen y Butzkamm son significativas. Mientras que Krashen contribuye a la proscripción de la L1 al considerarla no necesaria para aprender una L2, Butzkamm la considera un andamiaje que puede ayudar a la adquisición de una nueva lengua y añade que la proscripción de la L1 fue el resultado de una confusión. En el Movimiento de Reforma para la Enseñanza de Lenguas, se rechazó la traducción como herramienta de aprendizaje de L2. Junto a ello, la L1, pues se asociaba la presencia de la L1 con el hecho de traducir. Conexión que es incorrecta, pues la L1 puede tener funciones diferentes a las de la mera traducción. Butzkamm (1990) aboga aquí por lo que él llama *Monolingüismo informado (Aufgeklärte Einsprachigkeit)*, el cual es entendido como el uso exclusivo de la L2, como resultado de un proceso de soporte por parte de la L1 de los aprendientes. Los discentes que aprenden una L2, en niveles de dominio iniciales, se apoyan en su lengua materna para comprender la información en L2 que ocurre en su proceso de aprendizaje. Esta ayuda va siendo abandonada poco a poco a medida que las habilidades en L2 van aumentando.

Además, Butzkamm propone tomar las interacciones de los infantes bilingües como modelo natural a seguir en la enseñanza de L2. Una lengua (en este caso la L1) puede fungir como apoyo o base para el reforzamiento de otra (L2). Las prácticas de interacción bilingüe coinciden con las propuestas del translingüismo (*translanguaging*) que se explicitan en el siguiente apartado.

3.6 Translingüismo e Interculturalidad

3.6.1 Translingüismo

Tradicionalmente, los estudios sobre la enseñanza-aprendizaje de lenguas han tenido como veleta al hablante nativo monolingüe y en qué medida un aprendiente de lenguas puede acercarse al nivel de dominio de L2 que un hablante nativo mostraría, sin tomar en cuenta la existencia de personas que crecen con más de una lengua materna. Una de las consecuencias de pensar en el hablante monolingüe como modelo es que nos

conduce a la conclusión de que aquellas personas que tengan más de una L1 o bien adquieran o prendan lenguas adicionales generan una especie de compartimientos mentales separados en los cuales cada una de las lenguas que dominan (sin importar el nivel de dominio de dichos idiomas: inicial, intermedio, avanzado) se guardaría de manera aislada e independiente (Cook, 1999).

Sin embargo, el hecho de tener dominio en más de una lengua puede ser visto como un repertorio amplio y unificado de habilidades lingüísticas y comunicativas. Esta es una de las características del translingüismo. Este término es la transliteración del gaélico *trawsieithu* acuñado por el educador Cen Williams en los años 80 en Irlanda en ambientes de enseñanza bilingüe a nivel secundaria. En el aula se promueve la utilización de dos (o más) idiomas con la finalidad de promover aprendizajes. Por lo general, a los discentes se les provee una entrada de información en un lenguaje específico y se les pide que generen un producto en otro idioma. Así, se genera una conexión entre ambos lenguajes mediante la creación de significado y comprensión (Pino et al., 2019).

El translingüismo engloba las prácticas naturales de cambio e intercambio de idiomas que se dan en interacciones entre personas bilingües o multilingües. Estas interacciones incluyen el uso de todo recurso en nuestro repertorio lingüístico, el cual incluye los idiomas que hablamos, así como palabras, trozos de gramática y características paralingüísticas con el fin de maximizar el potencial comunicativo (Anderson, 2023). Se comprende también como la habilidad de hablantes multilingües de moverse (cambiar) entre lenguajes, usando los diferentes idiomas que forman su repertorio como un sistema integrado (García y Lin, 2017). Las prácticas bilingües que el translingüismo designa son la traducción entre lenguas, uso de la lengua materna para explicaciones referentes a contenidos en otras lenguas, mezcla de lenguas en oraciones (*espanglish* entre otros) (Anderson, 2023).

En concordancia con Cook (1999), en el translingüismo se critica la noción de *compartimientos* separados en la mente de un hablante multilingüe donde los idiomas que habla y aprende se conservan aislados y guardados, lo cual, a su vez, reforzaría la noción de

interferencias entre idiomas obstaculizando el aprendizaje lingüístico natural, noción que fue propuesta desde el Método Directo (Larsen-Freeman, 2008). Desde el translingüismo se considera a las lenguas, tanto maternas como segundas y extranjeras, como elementos constitutivos integrados de la habilidad lingüístico-comunicativa que una persona despliega. Así, las personas no *cambian* de idiomas, sino que utilizan *el lenguaje* en término amplio, el cual se materializa en lo que conocemos como lenguas (alemán, español inglés, etc.) y su intercambio y mezcla con fines de maximizar la comunicación (Canagarajah, 2011).

Visualizar los diferentes idiomas que una persona utiliza para comunicarse coincide con las características que Butzkamm (2018) describe sobre las prácticas bilingües, principalmente el hecho de usar todos los recursos lingüísticos (principalmente la L1) para reforzar la comprensión y el aprendizaje de otra lengua. Un aprendiente de otra lengua, bajo el concepto de translingüismo y el modelo bilingüe de Butzkamm, no es una persona que se desvía del ideal del hablante nativo, o una persona que carece de habilidades lingüísticas en L2. Un aprendiente es más bien un bilingüe en formación, el cual hace uso de su repertorio comunicativo total y de las lenguas que ya domina, junto con las habilidades lingüísticas asociadas a su lengua materna, con el fin de ampliar su capacidad de lenguaje.

El acto de usar el lenguaje (*languaging*) se considera entonces como un proceso integrativo, en donde todos los recursos lingüísticos, incluyendo las lenguas mismas, entran en interacción al momento del aprendizaje, tanto de contenidos no lingüísticos como lingüísticos.

Lo anterior puede verse también desde la perspectiva de las ciencias neurológicas aplicadas a la lingüística, en donde se proponía que las diferentes actividades humanas, incluyendo el lenguaje, podían ser rastreadas y localizadas en áreas específicas y aisladas del cerebro, sin embargo, en un estudio mediante resonancia magnética, pudo comprobarse que no puede hablarse de la participación de una sola área del cerebro sino de un sistema de varias zonas que intervienen en el procesamiento y aprendizaje de las

lenguas, entre ellas, el área de Broca, área de Wernicke, la circunvalación angular, y en general las áreas temporoparietales del hemisferio izquierdo (Binder et al., 1997).

Las zonas arriba nombradas tampoco pueden ser definidas ni conceptualizadas como regiones con límites claros, sino que, a su vez, son entramados de subsistemas de interconexiones, tal como ocurre con el área de Broca (Imaezue, 2017). Los sistemas y subsistemas implicados en el procesamiento y aprendizaje de lenguas tampoco funcionan como organelos separados y aislados, pues se observa que tanto la lengua materna como otros idiomas que se aprenden se procesan en la red de lenguaje del cerebro, sin embargo, cada lenguaje genera una respuesta de procesamiento cerebral, en las mismas áreas, con diferentes intensidades (Malik-Moraleda et al., 2024), lo cual se observa en otro estudio donde se encontró que cuando hay suficientes coincidencias sintácticas entre la lengua materna del sujeto de experimentación y la lengua segunda (en este caso, una lengua artificial), la nueva información sintáctica correspondiente al nuevo idioma es integrada en las mismas estructuras neurales donde se procesa la L1 (Weber et al., 2016), lo que parece indicar que las llamadas 'interferencias' son en realidad un mecanismo neurológico donde los aprendientes de L2 hacen uso de su repertorio lingüístico ya existente como andamiaje para internalizar estructuras sintácticas correspondientes a otras lenguas

Adicionalmente, otra investigación muestra que en el aprendizaje de L2, principalmente debido a la presencia de nuevo léxico, se da un incremento en la conectividad de ambos hemisferios. Esto se expresa mediante la reducción inhibitoria del cuerpo calloso, lo que a su vez indica una reducción en la actividad dominante del hemisferio izquierdo del cerebro y una integración mayor de ambos hemisferios cerebrales (Wei et al., 2024).

Las investigaciones neurológicas anteriormente expuestas coinciden con lo expuesto por el translingüismo: no hay compartimentos separados, ni en la mente ni el cerebro, que correspondan a las diferentes lenguas de las personas, sino que el lenguaje es un fenómeno que funciona como un todo integral y cuyas expresiones particulares (náhuatl,

español, alemán, inglés) se procesan e interrelacionan haciendo operar los sistemas cerebrales como un todo.

Es importante señalar que, si bien el translingüismo se sitúa en espacios primordialmente de carácter bilingüe, el objetivo de la mayoría de los cursos de idioma es que los aprendientes puedan comunicarse utilizando un idioma en específico, pues no todas las personas pertenecientes a un espacio cultural son necesariamente plurilingües y pluriculturales. En el aula de L2, se espera que haya tiempo de uso y producción exclusiva en L2 con fines de práctica (Anderson, 2023). Esto no demerita, sin embargo, la utilidad del translingüismo como herramienta de andamiaje para la enseñanza-aprendizaje de L2 y de inclusión intercultural.

3.6.2 Interculturalidad

El translingüismo surge primordialmente en un ambiente de aprendizaje bilingüe y bicultural que responde a la necesidad de reforzar aprendizajes sirviéndose de las lenguas y culturas presentes en el aula, concretamente las lenguas-culturas inglesa y gaélica (Anderson, 2023). Podríamos decir que este es un ambiente intercultural pues es un espacio en el que entran en contacto personas (aprendientes) de diferentes contextos culturales y con diferentes lenguas. En este tipo de contexto es necesario tomar en cuenta y respetar las culturas y lenguas de todos los integrantes de ese espacio (Griva y Papadopoulos, 2019) y tener una serie de habilidades que permitan la comunicación cultural efectiva entre personas de culturas diferentes. El Marco Europeo de Referencia para las Lenguas, el cual retoma el método comunicativo para la enseñanza de lenguas, explícitamente reconoce la necesidad del desarrollo de competencias y habilidades multiculturales para ser capaces de actuar en ambientes donde conviven culturas y lenguajes diversos (Consejo de Europa, 2001), con el fin de establecer una comunicación efectiva, entre hablantes que, si bien entablan comunicación en un mismo código lingüístico, lo hacen posicionados desde coordenadas culturales distintas (Byram, 1977).

Lo mencionado en el párrafo anterior implica que la enseñanza-aprendizaje de lenguas implica necesariamente el aprendizaje sobre la cultura en la que se imbrica la L2 que se enseña-aprende, pues una lengua no es únicamente un sistema o código de símbolos lingüísticos, sino un continuum lingüístico-cultural: no hay separación entre lengua y cultura (Miquel y Neus, 2004; Barany, 2011; Némethova, 2014), lo cual tiene como consecuencia la necesidad de desarrollar una serie de habilidades para comunicarse, convivir y resolver conflictos en contextos de aprendizaje y comunicación entre personas de varias culturas. Dichas habilidades son llamadas *competencia intercultural*.

La competencia intercultural implica un conjunto de características y habilidades que, en su conjunto, garantizarían el establecimiento de una comunicación efectiva entre personas de diferentes culturas. No hay un consenso sobre estas habilidades, sin embargo, Némethova (2014), Barany (2011), (Khukhlaev et al. (2020), Yaprak y Özmen (2021), identifican, en términos generales, que es necesario tener una actitud personal de apertura hacia las lenguas y culturas de los otros, sensibilidad para identificar similitudes y diferencias entre las cultura propia y la de los otros, además de conciencia lingüística para identificar las diferencias entre la lengua propia y la de los otros o la que se aprende. Puede decirse entonces que la comunicación intercultural, la cual se integra en la enseñanza de lenguas extranjeras, implica un distanciamiento de una especie de etnocentrismo en tanto visión que evalúa todo lo demás con referencia a la visión del grupo propio (Sumner, 1906), en otras palabras, un espíritu de apertura, aprendizaje, tolerancia y respeto, teniendo en cuenta que las creencias y actividades de una cultura deben ser entendidas dentro de su propio contexto cultural (Herskovits, 1972).

Es importante reconocer que el concepto de interculturalidad puede ser entendido desde diversos ángulos que pueden llevarnos hacia diferentes ámbitos de acción en lo social, incluyendo el marco de la enseñanza y aprendizaje de idiomas. Desde el espacio europeo y el norte global, la interculturalidad es entendida como una serie de estrategias y habilidades para fomentar la tolerancia con los sectores de la población que son consideradas minorías, generalmente autóctonas o foráneas (Dietz, 2017). Esta acepción de interculturalidad es denominada, desde una mirada crítica, como *relacional* por Walsh,

(2012) quien indica que es interpretada como el contacto e intercambio entre culturas (generalmente a nivel individual) sin cuestionar si esos intercambios se dan en condiciones de igualdad o desigualdad estructural. Esta perspectiva oculta la conflictividad y los contextos de asimetría de poder y relaciones de dominación al tiempo que aboga por el diálogo, la convivencia y la tolerancia

Las desigualdades sociales y culturales son vistas, desde la postura de interculturalidad funcional/relacional, como la falta de habilidades y competencias para la interculturalidad, en otras palabras, como falta de educación intercultural (Dietz, 2017); así, al educar para la interculturalidad, automáticamente se paliarían las desigualdades interculturales al lograr hacer competitivas a las minorías (gracias a las habilidades interculturales) para el mercado. Estas formas de entender la interculturalidad aceptan la cultura y lengua de los otros (generalmente minorías) en un intento de integrarlos a una sociedad sin cambiar las relaciones de poder y dominio existentes. Se toleran culturas y lenguas (incluyendo las maternas) sin cuestionar la percepción y nociones de prestigio-superioridad-inferioridad entre lenguas y culturas mayoritarias y no mayoritarias.

Arifin (2023), en su estudio sobre comunicación intercultural y el papel del inglés como lengua de comunicación internacional, puntualiza que, en las situaciones de comunicación intercultural y aun teniendo en cuenta a la competencia para la comunicación intercultural, se siguen mediando las interacciones casi exclusivamente en lengua inglesa, dejando fuera a otras lenguas maternas, esto es, en una situación de comunicación intercultural, hay hablantes nativos de inglés y otras personas cuya lengua materna no es incluida en las interacciones, quedando así, invisibilizadas.

Por otro lado, García y Velasco (2012) identifican en su estudio con grupos de una escuela bicultural-bilingüe en Chiapas, que, a pesar de tener una postura de interculturalidad respecto al uso de la lengua materna de las infancias, ésta no se concretaba dentro del aula. Aun cuando las L1 (en este caso Tzotzil y Tzeltal) de los y las niñas son consideradas importantes, no son integradas en la enseñanza ni de los contenidos escolares ni de la enseñanza del español como L2.

Esto resultó en prácticas pedagógicas para el aprendizaje de lengua española que no se apoyaba ni pasaba por la mediación de lengua-cultura¹ de los aprendientes, lo que resultó en el uso netamente memorístico de la lengua española, es decir, por un lado, un uso netamente mecanicista de la L2 (memorización fonética de pasajes, oraciones y cuentos) sin comprensión de lo memorizado, y, por otro lado, el no uso e invisibilización de las lenguas maternas de los niños. Lo que llevaría a los niños y niñas a un bajo rendimiento en cuanto a la producción verbal y escrita tanto en su lengua materna como en la lengua meta, hecho que se conoce como *semilingüismo* y ocurre por no permitir la interacción entre la L1 y la L2 de los aprendientes, es otras palabras, permitir la transferencia de conocimiento lingüístico ya presente en lengua materna para la formación de habilidad lingüística en L2 (Hamel, 1988).

Este enfoque de interculturalidad, en el ámbito de la enseñanza de lenguas, abona a la noción de que la L1 de los aprendientes de L2, es valiosa sí, siempre y cuando no interfiera con la L2 que se aprende, pues a final de cuentas, la lengua importante es la L2. Lo que podría generar también ciertas actitudes o acercamientos a la enseñanza de L2 que coinciden con la noción de bilingüismo sustractivo, en el cual la adquisición de una lengua-cultura² ocurre a costa de la pérdida de la lengua-cultura¹ y tiene como resultado su abandono progresivo por la valoración no favorable de la misma (Cummins, 1979), lo cual puede verse en el proceso de castellanización que se inició desde la gestión de Vasconcelos y que llevo al debilitamiento y desaparición de las lenguas originarias en México (Hammel, 1988).

Por un lado, y como se mencionó en el planteamiento del problema de esta investigación, Butzkamm (2003) había identificado la falta interés por parte de varios profesores nativos de L2 en la cultura y lengua de sus aprendientes, entendiendo el aprendizaje de L2 como la adaptación de los discentes a la lengua y cultura del docente (L2). Por otra parte, Miquel y Neus (2004) identifican una desconexión entre los preceptos de la inclusión de la enseñanza de la cultura en la clase de lengua, lo que lleva a centrarse netamente en los aspectos gramático-estructurales de la L2, sin brindarle mucha atención ni a la cultura propia ni a la correspondiente de la L2.

Además de lo anterior, no se menciona el papel de la L1 en los procesos ni de comunicación intercultural, ni de aprendizaje de lenguas extranjeras (en el caso de la última, centradas principalmente en el inglés), lo cual podría sugerir que el enfoque de interculturalidad presente en dichos textos sería relacional y de bilingüismo sustractivo, es decir, sí se considera la importancia de la L1 pero no se le integra realmente en las prácticas pedagógicas en los procesos de enseñanza y aprendizaje de L2.

Si se entiende entonces, que un aula de aprendizaje de lenguas, y en el caso concreto de esta investigación, de lenguas extranjeras, es un espacio intercultural en donde no puede hacerse a un lado la L1 de quienes aprenden una L2, por tanto ¿qué tan intercultural puede ser una situación, tanto de comunicación como de aprendizaje de lenguas-culturas, si no se toma en cuenta la L1 de quien las aprende – o incluso, si se prohíbe?

Pienso que lo planteado tanto por Dietz (2017) como por Walsh (2012) pueden ayudar a comprender mejor la necesidad de una integración real de la L1 en las prácticas pedagógicas para la enseñanza y aprendizaje de L2, pues plantean una interpretación de la interculturalidad que ellos nominan como crítica. Esta forma de entender la interculturalidad se gesta principalmente en el Sur Global y gira en torno al cuestionamiento de las desigualdades resultantes de procesos históricos de colonización y dominación. Aquí, se intenta explicar la diversidad y convivencia intercultural al seno de relaciones asimétricas de poder. La educación intercultural busca concientizar a los grupos marginados y minoritarios para que se vuelvan actores en la lucha por el cambio de tales asimetrías, así como crear conciencia entre los grupos no marginados sobre la importancia de la diversidad y el reconocimiento y valor de los otros. Busca permitir indignarse ante la discriminación y las injusticias.

Estas asimetrías, al seno del aula de lenguas extranjeras, pueden expresarse precisamente en el hecho de proscribir el uso de la L1, la cual es vista más como una interferencia en la adquisición de una L2, la cual es considerada como de prestigio. Hay entonces una asimetría, en el caso concreto de los aprendientes mexicanos hispanohablantes entre su lengua propia y la lengua que aprenden (alemán, para el caso de

esta investigación) en ambientes que no son de inmersión y donde la L2 (alemán) no es la lengua puente de comunicación entre aprendientes de diversos trasfondos lingüísticos.

La noción crítica de la interculturalidad, junto a las prácticas y posición respecto a la L1 del translingüismo, pueden ayudar aquí a cuestionar la actitud de reticencia/proscripción de la L1 y comprender que el aula de L2 es más un espacio de intercambio, con el fin de aprender una L2, en donde, sin embargo, la L1 tiene la importante función de mediación y andamiaje a la cual no puede renunciarse (tanto por razones interculturales como pedagógico-lingüísticas), además de criticar las nociones de prestigio-superioridad-inferioridad entre lenguas y culturas, aún dentro del aula de L2.

3.7 Postura Teórica para esta Investigación

Para fines de esta investigación, las propuestas de Butzkamm parecen más adecuadas, ya que las condiciones, ya descritas en el marco contextual de este texto, corresponden más a una situación no ideal de adquisición de lenguas. La presencia del idioma alemán en México no es ni de cerca, tan grande como lo es la del idioma inglés, por lo cual, encontrar ejemplos de uso de alemán como L2 en México es bastante difícil. Los aprendientes no se ven tan expuestos a la lengua alemana como se verían los aprendientes de lengua inglesa. Además, en los cursos para alemán como lengua extranjera en México, existe siempre un límite de tiempo, que como indica Butzkamm (2011), presentan un obstáculo para la cantidad de exposición que un discente de alemán requeriría idealmente.

Desde un punto de vista intercultural, la proscripción de la L1 de los discentes de lengua correspondería más bien a una interpretación funcional/relacional en la que no se cuestiona las relaciones de poder entre lenguas-culturas, en este caso la relación asimétrica de poder existente entre el profesor nativo que exige el uso único de la L2 y proscribire la L1 de sus discentes. Por otro lado, los estudiantes de alemán L2 en México ya poseen un bagaje lingüístico con ayuda del cual pueden facilitar su aprendizaje de alemán: el español. El translingüismo nos ayuda entonces a situar a los discentes mexicanos aprendientes de alemán L2 participantes en esta investigación, no como carentes de habilidades lingüísticas, sino como bilingües/multilingües en formación que buscan robustecer su repertorio

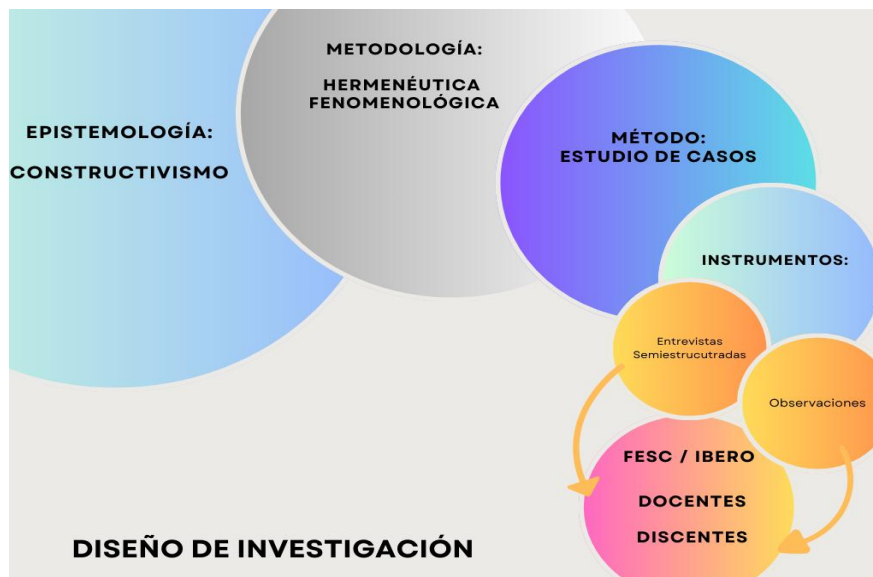
unificado de habilidades lingüísticas y de comunicación echando mano de todas las herramientas disponibles para ellos, incluyendo su propia lengua materna.

4. Marco Metodológico

En este apartado se explica el diseño metodológico correspondiente a esta investigación. En una primera parte se explicita la base epistemológica sobre la que se ha construido la investigación. Se continúa en una segunda parte con la metodología desde la que se enfoca el diseño de investigación. En un tercer apartado se explican los métodos de recolección de información, continuando, en una cuarta parte con la descripción de las y los colaboradores en este estudio. Se describen, en la quinta parte, las consideraciones éticas y de reflexividad personal concernientes a este trabajo de investigación. En la Figura 1 se ilustra el diseño metodológico presente en esta investigación:

Figura 1:

Diseño de investigación



Elaboración propia en Canva (2024)

4.1 Epistemología

Esta investigación se enmarca en el paradigma constructivista, el cual propone que los actos de generación de conocimiento no responden a una mera captación o reflejo de una realidad externa que sería aprehendida de manera objetiva y fiel. Desde un punto de vista kantiano, esto sería imposible debido a la separación sujeto-objeto y la conformación de la consciencia humana la cual no puede captar de manera total el nómeno (realidad externa), así la cognición humana no tiene, en sentido estricto, acceso al mundo en sí, sino a los estados subjetivos (Kraus, 2017). En ese sentido, el constructivismo propone que todo acto de conocimiento es un acto de creación-construcción al interior de los sujetos. En este proceso del conocer, está implicado el hecho de interactuar con el mundo y otros sujetos y la posibilidad de incidir en la realidad mediante las facultades cognitivas que se desarrollan a lo largo de la vida de las personas (Araya et al., 2007). El conocer no es un acto de reconocimiento o descubrimiento, sino el resultado de la capacidad de interpretación que surge en lo fenoménico:

La verdad no es fruto de interpretación porque a través del proceso interpretativo se logra aprehender directamente lo verdadero, como ocurre cuando la interpretación se concibe como desciframiento, desenmascaramiento, etc., sino porque solo en el proceso interpretativo -entendido principalmente en relación al sentido aristotélico de *hermeneia*, expresión, *formulación*- se constituye la verdad. (Vattimo, 1995, p. 39)

La construcción de conocimiento implica la imposibilidad de hablar de verdades universales/absolutas pues las experiencias cognoscitivas serían únicas tanto a nivel individual como colectivo debido a la naturaleza espaciotemporal de los fenómenos. En otras palabras, todo acto de conocer está enmarcado en una contexto espacial, histórico, cultural y social que le brinda un carácter de particularidad (Yusuf y Arfiansyah, 2021). Existe entonces una imbricación que podría tildarse de *fenomenológica*, es decir, una interacción

entre lo que Kraus (2017) entiende como la determinación mutua del *mundo de vida (Lebenswelt)* y *la situación de vida (Lebenslage)*⁵.

El constructivismo no implica un subjetivismo-relativismo total, pues no es el mundo en sentido fenoménico, en tanto que existente en sí mismo lo que se construye, sino el significado que, al seno de la vida social, se genera teniéndolo como parte de la interacción entre el *Lebenswelt* y la *Lebenslage*:

Lo que distingue al construccionismo, contraponiéndolo al objetivismo inherente a la postura positivista, es su comprensión de que toda realidad significativa, precisamente como realidad significativa, se construye socialmente. La silla puede existir como un objeto fenoménico independientemente de que alguna conciencia sea consciente de su existencia. Sin embargo, existe como una silla sólo si los seres conscientes la interpretan como una silla. Como silla, también es construida, sostenida y reproducida a través de la vida social. (Crotty, 2005, p. 55)

Dentro de esta aproximación teórica, la cual permea varias disciplinas como la filosofía, lingüística, psicología, sociología, antropología entre otras (CVC, 2025), existen dos posturas complementarias sobre la naturaleza del proceso de construcción de conocimiento. La postura piagetiana indica que el acto de conocer surge como una interacción entre el sujeto y la realidad circundante, en donde el sujeto utiliza capacidades innatas que le posibilitan el accionar en el mundo desde sus primeras fases de desarrollo, permitiendo la formación y reformación con el paso del tiempo de esquemas mentales, los cuales se cimientan unos sobre los anteriores. Por otro lado, la postura vygotskiana enfatiza el carácter social de los actos de conocimiento, los cuales se darían al seno de una sociedad y en el contexto del trabajo productivo y colectivo.

⁵ El término *Mundo de Vida (Lebenswelt)* se refiere a la perspectiva subjetiva de las personas en su existir en el mundo; el término *Situación de Vida (Lebenslage)*, a las condiciones contextuales de las personas (los mundos) (Kraus, 2017).

En el caso de la enseñanza-aprendizaje de lenguas ambas posiciones también se complementan especialmente, pues el hecho de la comunicación lingüística implica la interacción tanto individual, como colectiva con la realidad implicando también a los sujetos (individuales y colectivos) como a los objetos presentes en el mundo. En esta investigación se retoman ambas posiciones presentes en el paradigma constructivista debido a que, en el campo de la educación, el quehacer pedagógico puede entenderse también como un accionar interpretativo constante, mediante el cual se construye el conocimiento. Esta interpretación se enmarca en una matriz de símbolos que constituyen la cultura en tanto que guía del comportamiento humano (Geertz, 1973). Por ello la hermenéutica parece mostrar su utilidad en esta investigación. Como Beuchot (2016) puntualiza, las interacciones educativas pueden verse como un texto (no necesariamente escrito, sino también discursivo) en donde los discentes interpretan constantemente al docente y viceversa. El acto de interpretar es requerido para dar direccionalidad a la evaluación y la investigación educativa, por lo que la hermenéutica parece adaptarse al diseño de investigación presente.

4.2 Metodología

La hermenéutica es entendida principalmente como un ejercicio de interpretación, ya sea de la voluntad divina y los textos sagrados (Pineda, 2023) o bien, de textos cuyo su significado es polivalente y/o poco claro, de ahí la necesidad de llegar a su comprensión (Beuchot, 2016, pár. 2). Sin embargo, en aras de la comprensión, puede interpretarse cualquier experiencia al recurrir al lenguaje pues los hechos fácticos están asociados a él de manera inminente (Heidegger, 2000).

El ejercicio hermenéutico busca por tanto comprender el sentido de las experiencias-discursos teniendo siempre en cuenta que las interpretaciones son acciones situadas en un diálogo entre la subjetividad de quien interpreta y los autores-narradores de vivencias. En este sentido se entiende que, para interpretar, se parte de la propia subjetividad y experiencias, lo que implica, en un primer momento, un impulso para entender los fenómenos (humanos) en sus propios términos e intentar traducirlos

(interpretarlos) a los términos que tengan sentido para el que interpreta (Ángel Pérez, 2011). Se busca conocer la experiencia y vivencia de las personas:

El investigador (...) está interesado primordialmente por el estudio del significado esencial de los fenómenos, así como por el sentido y la importancia que éstos tienen. En el caso de la investigación aplicada al campo educativo, el interés se orienta a la determinación del sentido y la importancia pedagógica de los fenómenos educativos vividos cotidianamente. (Ayala, 2008, p. 411)

Esta interpretación no puede, sin embargo, apegarse a las conceptualizaciones y/o categorías previas o absolutas que explican cómo es el mundo. Para estudiar un fenómeno, debe abordarse directamente y de manera inmediata, esto es, sin intentar forzar categorías sobre el fenómeno (aunque se tengan y sean de naturaleza racional o no racional) con la finalidad de “contrarrestar la tendencia a la excesiva abstracción teórica y alineación de la vida real a la que tiende la teoría pedagógica” (Ayala, 2008, pág. 413), lo que permitiría la construcción y reconstrucción de categorías nuevas o ya presentes:

Lo verdadero no es objeto de una aprehensión noética del tipo de la evidencia. Es más bien resultado de un proceso de verificación, que lo produce cuando respeta ciertos procedimientos dados una y otra vez, de acuerdo con las circunstancias (es decir con el proyecto de mundo que nos configura en cuanto ser-ahí). Con otras palabras: lo verdadero no posee una naturaleza metafísica o lógica sino retórica. (Vattimo, 1995, p. 38)

Esta necesidad de permitir el ejercicio hermenéutico sin forzar condicionamientos interpretativos previos (aunque pudieran fungir como guía preliminar) requiere entonces de una guía o un camino que no sea inamovible, sino más bien abierto y receptivo al cambio, de ser necesario.

En la cotidianidad del quehacer pedagógico (incluyendo la enseñanza-aprendizaje de idiomas), muchas veces, no se tiene un método ya prescrito y específico -a pesar de que existan preceptos teóricos que pudieran fungir como guía de acción-; se recorre, más bien, un camino en flujo y desarrollo constante. Lo anterior con el fin de comprender el sentido

de acciones pedagógicas mediante la interpretación (entendida esta última como una construcción y reconstrucción de significados) y de no forzar la realidad a esquemas ya existentes en las teorías: “el mundo tal como lo experimentamos inmediatamente de un modo prerreflexivo, y no tal como lo conceptualizamos o categorizamos, ni como reflexionamos sobre él” (Van Manen, 2003).

Así, por ejemplo y en el ámbito de esta investigación, el uso de la L1 por parte de los y las aprendientes de L2 podría ser entendido, desde los preceptos del enfoque naturalista de aprendizaje de lenguas y ciñéndonos a sus hipótesis, como una expresión de falta de exposición a la lengua objetivo y una desviación del modelo monolingüe del hablante nativo. Sin embargo, podría haber otros factores en juego, que serían solamente identificables haciendo sentido de las experiencias y vivencias del profesorado y el alumnado, por lo que una interpretación (entendida en el sentido de co-construcción) sería necesaria.

Un caso concreto que ejemplifica la necesidad de cocrear una interpretación alternativa y de carácter fenomenológico-hemenéutico, sería el de un estudiante de las FESX, quien recurre al español como estrategia de aprendizaje para el alemán L2. Al ser un estudiante de medio tiempo que trabaja por las mañanas y asiste a clases en las tardes-noches, no tiene acceso al tiempo de exposición que los/las estudiantes de tiempo completo tendrían, además de que su estilo de aprendizaje no se ve favorecido por los planteamientos teóricos de proscripción de la L1.

Su consideración sobre la L1 sería diferente de la de Krashen, pues, en el caso de E8, la L1 se vuelve una herramienta que le permite hacer comprensibles los contenidos en clase y no un obstáculo o carencia. La condición educativa concreta de este aprendiente genera una interpretación diferente sobre el carácter de la lengua materna, en este caso, el de herramienta pedagógica. Esto se haría presente al recurrir a sus experiencias y vivencias como aprendiente de alemán L2 en una situación concreta, cuyas condiciones podrían escapar a los preceptos que las teorías de aprendizaje de lenguas pudieran ofrecer a priori.

Es por lo anterior que esta investigación será de carácter cualitativo con orientaciones fenomenológico-hermenéuticas.

4.3 Métodos

En la búsqueda de interpretar y comprender las razones y motivos para el uso de la L1 en el aula de alemán como lengua extranjera se recurrirá a un diseño de investigación cualitativa en los departamentos de alemán de los respectivos centros de idiomas de la FESX y de la IP, primordialmente debido a su posicionamiento sobre el uso de la L1 en el aula de alemán como lengua extranjera. La FESX tiene una filosofía de libre cátedra, la cual implica la no penalización del uso de la L1, en clase. Este caso es interesante ya que la filosofía en boga en la enseñanza de lenguas tiende a prohibir o limitar al mínimo el uso de la L1. El posicionamiento del departamento de alemán de la IP respecto a la L1 está en resonancia con la filosofía imperante de restricción de la lengua materna en clase de lenguas extranjeras.

El nivel de dominio de idioma que se ha seleccionado en ambas instituciones es A1 (principiante) en la escala de nivelación del Marco Europeo de Referencia para las Lenguas. La razón para ello responde al supuesto de que, en niveles básicos donde los aprendientes no tienen grandes recursos para interactuar en lengua alemana, el uso de la L1 español deberá ser más recurrente y, por tanto, observable en diferentes instancias.

Se llevó a cabo un estudio de casos para comprender cómo se usa la L1, tanto en un ámbito de restricción-prohibición, como en un ámbito donde la lengua materna es permitida.

4.3.1 Técnicas e Instrumentos de Investigación

La enseñanza y aprendizaje de lenguas ha sido objeto de diferentes estudios y trabajos de investigación reciente. Según la compilación de investigaciones sobre la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en México coordinada por Ramírez (2010) menciona que los enfoques metodológicos bajo los cuales se han diseñado los estudios

sobre lenguas en nuestro país son cualitativos, mixtos y cuantitativos. Las estrategias o métodos de investigación a las que se ha recurrido son:

- Análisis del discurso
- Análisis lingüístico
- Diseño de cursos
- Diseño curricular
- Diseño de materiales
- Estudio comparativo
- Estudio descriptivo
- Estudio etnográfico
- Estudio de caso
- Investigación-Acción
- Hermenéutica

En una recopilación actualizada publicada en 2022, Ramírez especifica que la mayoría de los estudios se realizaron con enfoque cualitativo superan el 50 por ciento de todas las publicaciones localizadas. Un 23 por ciento de todos los trabajos de investigación sobre lenguas fue diseñado con enfoques mixtos y un 22 por ciento con enfoque cuantitativo. Con respecto a los instrumentos de recolección de información, en general, los investigadores de lenguas en México recurren principalmente a las entrevistas (24 %); cuestionarios (17 %); y las observaciones (13 %) (Ramírez Romero et al., 2022).

En la revisión de literatura correspondiente al presente trabajo de investigación se identificaron los instrumentos de levantamiento de información en las investigaciones cualitativas revisadas, para comprender cuales podrían ser útiles para el presente trabajo.

Prácticamente la totalidad de las investigaciones cualitativas utilizaron entrevistas. Únicamente ocho de los estudios cualitativos recurrieron a la aplicación de cuestionarios mientras que nueve investigaciones utilizaron observaciones de clase, de las cuales sólo una empleó videgrabaciones para la observación.

Con respecto al uso conjunto de instrumentos, cinco utilizaron una triangulación recurriendo a los tres instrumentos ya mencionados. Cabe mencionar que solo dos estudios recurrieron a grupos focales. Tres investigaciones correlacionaron información mediante cuestionarios y entrevistas. En dos estudios se recurrió a observaciones y entrevistas.

Es evidente que los instrumentos más utilizados en investigaciones sobre el uso de la lengua materna en el contexto de la enseñanza-aprendizaje de L2 fueron las entrevistas, cuestionarios y observaciones de clase, hecho que se encuentra en concordancia con las investigaciones recopiladas en México por Ramírez y sus colaboradores (2022).

Con el objeto de conocer las situaciones y motivos para el uso de la L1 por parte de los docentes de alemán y debido a que, en la gran mayoría de las investigaciones analizadas en la revisión de literatura, así como en la revisión realizada por Ramírez et al. (2022) se utilizaron los siguientes instrumentos⁶:

- Guion de entrevista semiestructurada para docentes: para indagar el uso de la L1 respecto a: 1) planeación de clase, 2) ejecución de la clase, 3) valoración sobre el uso de la L1 y 4) recomendaciones de uso de L1.
- Guion de entrevista semiestructurada para los discentes: para indagar acerca del uso de la L1 en relación con: 1) actividades durante la clase de alemán, 2) valoración sobre el uso de la L1 y 3) recomendaciones de uso de L1.
- Formato de observación libre: Si bien se identificaron algunas categorías que fueron útiles para identificar y sistematizar lo que se observó en la investigación, dichas categorías se tomaron en cuenta meramente como pistas o indicios. Las observaciones permitieron detectar categorías no mencionadas en la

⁶ Los instrumentos pueden consultarse en el apartado de anexos al final de este documento.

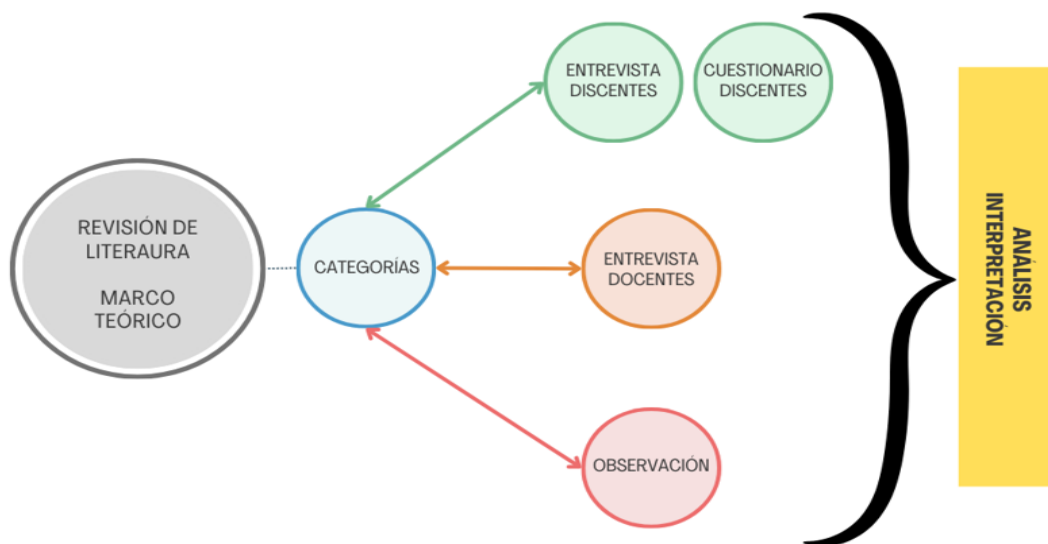
literatura, las cuales sirvieron también como indicadores para profundizar en las entrevistas a profesores y aprendientes.

- Cuestionario semiestructurado para aprendientes: se consideran los mismos ejes temáticos que en la guía semiestructurada para discentes. Este cuestionario se aplicó mediante la plataforma Google Forms. Debe mencionarse que este cuestionario no es el instrumento principal para la obtención de información. Se usó como medida complementaria junto a las entrevistas que se han realizado a los aprendientes ya que algunos de ellos no confirmaron su participación en la investigación y, como consecuencia, no fue posible concertar una entrevista.

A continuación, se muestra en la Figura 2, un esquema del proceder metodológico descrito arriba:

Figura 2.

Esquema del proceder metodológico



Elaboración propia en Canva (2024)

Las entrevistas con aprendientes y docentes se realizaron, en algunos casos, de manera presencial, y en otros, a distancia mediante la plataforma zoom. En el primer caso, se utilizó la función de grabación de voz de un teléfono celular, cuyo registro de audio digital se procesó mediante la aplicación Pinpoint de Google para obtener la transcripción. Las entrevistas remotas fueron transcritas mediante la extensión Read.ai de la plataforma zoom. Todas las transcripciones fueron cargadas al programa Atlas.ti, el cual se utilizó para realizar la codificación de las entrevistas y de los registros de las observaciones de clase.

4.3.2 Consideraciones Éticas

Para la protección de la integridad de las personas que compartieron su información en la fase de levantamiento de datos de esta investigación se utilizó un sistema de codificación con siglas para referirse a los y las participantes en los registros y transcripciones de las entrevistas a profesores, en los formatos de cuestionarios para los aprendientes, así como en las observaciones.

Debido al escaso número de profesores y profesoras de alemán como lengua extranjera en las instituciones que colaboraron en el estudio, se decidió anonimizar el nombre de las mismas.

Se redactó y distribuyó una carta de consentimiento informado a los colaboradores y colaboradoras de la investigación, el cual explica de manera sucinta pero clara la naturaleza de la investigación. Se declaró que la información proporcionada por los participantes será tratada de manera confidencial y para fines estadísticos. En caso de publicación, las identidades de los participantes se presentarán de tal forma que no sea posible identificarlos.

4.3.3 Descripción del Proceso de Establecimiento de Categorías y Códigos

Como ya se aclaró previamente en este documento, el interés por realizar esta investigación surge, principalmente, desde lo vivido durante mi experiencia como profesor de lenguas. Esa vivencia me perfiló hacia la incipiente identificación de *situaciones* que percibía (y sigo percibiendo) como problemáticas: falta de comprensión por parte de

aprendientes, dificultades para la clarificación en el aula al recurrir únicamente a la L2 que se aprende, estrés en alumnas/os, entre otras.

Estas situaciones fueron después definiéndose más claramente en conversaciones con aprendientes y colegas en mi contexto laboral docente, en donde nos plantábamos qué tan conveniente era la proscripción de la lengua materna, así como la necesidad de su presencia para salvar las problemáticas que de ella surgen. Estas problemáticas obtendrían después un nombre más concreto al llevar a cabo la revisión de estudios previos (revisión de literatura) necesaria para esta investigación, lo cual me permitió identificar patrones y categorías, las cuales se verían, a su vez, ampliadas durante la elaboración del marco teórico de este documento. Este proceso se representa visualmente en la Figura 3:

Figura 3

Proceso de identificación de categorías

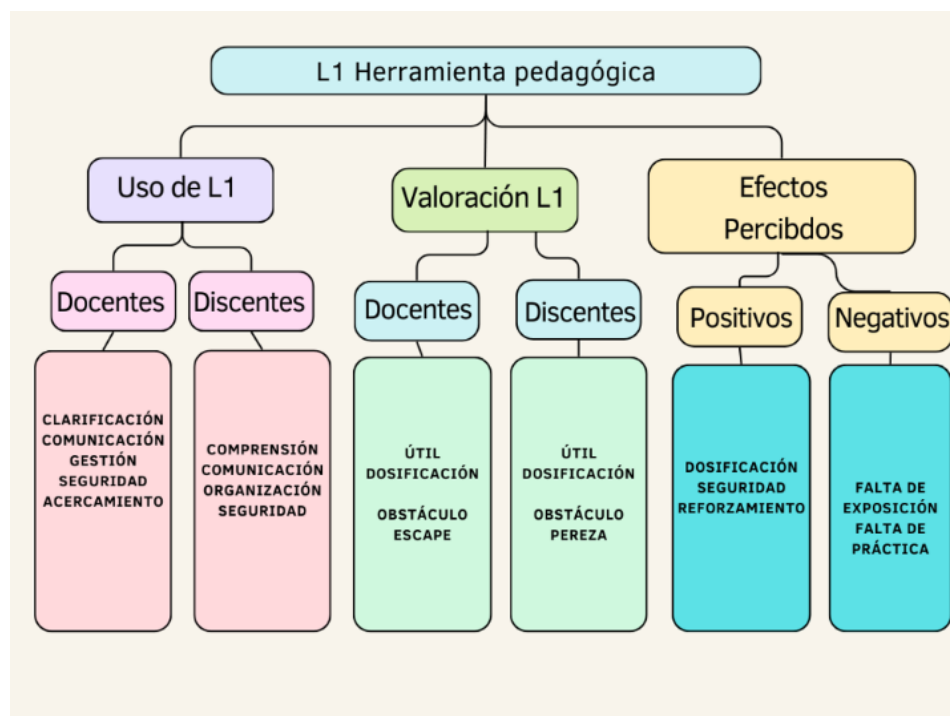


Elaboración propia en Canva (2024)

Se debe mencionar que, si bien algunas categorías, las cuales después devendrían en códigos para la sistematización e interpretación de la información, fueron establecidas a priori gracias a la revisión del estado del arte y de la elaboración del marco teórico. En la Figura 4 se muestra un mapa de la división de categorías del concepto central de lengua materna como herramienta pedagógica, el cual se divide en tres macro categorías: Uso, valoración y efectos percibidos. Los cuales a su vez se abordaron desde la perspectiva de los enseñantes y de los aprendientes (Figura 4):

Figura 4

Mapa de categorías inicial



Elaboración propia en Canva (2024)

La identificación de categorías y de códigos provenientes de una revisión previa no significa, sin embargo, que se hayan mantenido y/o tratado de forma cerrada. Durante la realización de las entrevistas y las observaciones de clase, surgieron categorías emergentes que no habían sido previstas. Por ejemplo, no se había considerado la posibilidad de que los y las aprendientes tomaran el rol de explicación/clarificación, el cual se hubiera atribuido principalmente a los/las docentes.

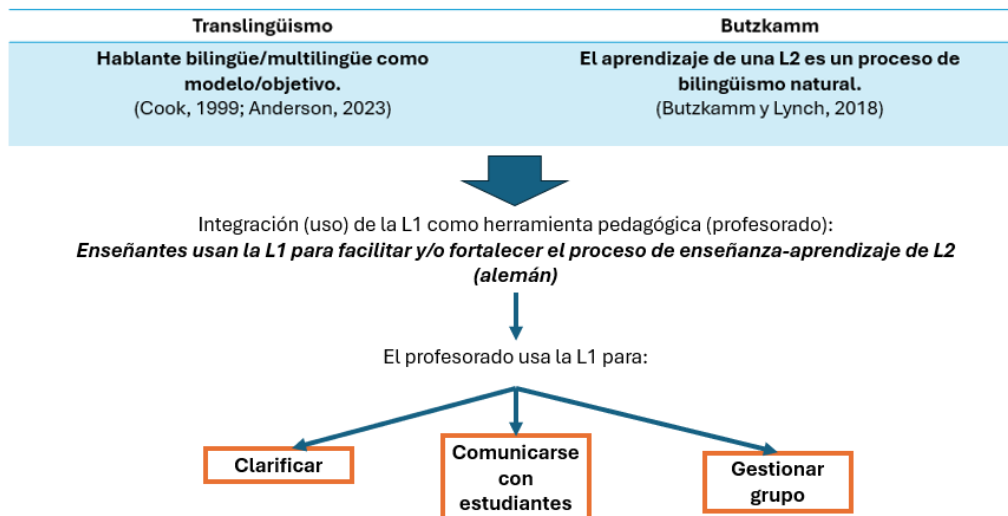
Con respecto al proceso análisis de la información obtenida en campo, se comenzó utilizando un total de 127 códigos. Este número fue reducido debido a que, en un principio, hubo duplicación de códigos al asignar etiquetas diferentes al mismo tipo de uso de L1 según el actor (docente/discente). Por ejemplo, para el uso de L1 nombrado *explicación/clarificación*, se designaron dos etiquetas: *Explicación estudiantes* y *Explicación profesores*. Esto condujo a que el número de códigos se disparase, por lo cual se decidió utilizar una sola etiqueta *Explicación/clarificación* y solamente se agregaron dos etiquetas adicionales: *acción del profesor* y *acción del estudiante*. En la etapa final de sistematización y análisis utilizó un total final de 52 códigos.

Se describe a continuación la construcción de un código de acuerdo con algunas de las categorías reconocidas en el estado del arte y el marco teórico con fines ilustrativos:

Partiendo desde el concepto central lengua materna como herramienta pedagógica, se entiende, desde el translingüismo y el enfoque multilingüe de Butzkamm, que el aprendizaje de una lengua es un proceso de multilingüismo natural en sí (Butzkamm y Lynch, 2018), en donde se recurre al acto de usar el lenguaje y sus concretizaciones específicas (lenguas, incluyendo la materna) teniendo a las personas multilingües como modelo (Cook, 1999; Anderson, 2023). Teniendo esto en cuenta, los y las docentes recurren a la L1 para apoyar su proceso de enseñanza de lengua mediante la clarificación, la comunicación y la gestión de grupo (Figura 5):

Figura 5

Establecimiento de categoría 'L1 como herramienta pedagógica de los/las docentes'



Elaboración propia en Canva (2025)

El acto de clarificar por parte de los enseñantes se entiende como *recurrir a la L1 para explicar vocabulario, estructuras gramaticales, fonética, o instrucciones para actividades en clase. Esta clarificación en L1 ocurre como primer recurso o bien, cuando ya se ha dado una explicación en L2, pero los aprendientes dan signos de no haberla comprendido* (Vónic, 2020; Algazo, 2023; Tran, 2024; Damanhuri, 2024). Algunos de los indicadores de este código serían los siguientes:

- Exposición del funcionamiento de fenómenos de sintaxis, morfología, conjugación.
- Explicación de sonidos, entonación y prosodia en lengua alemana
- Traducción directa de vocabulario del alemán al español
- Pedir a discentes que den el equivalente en español de un ítem de vocabulario alemán

4.4 Selección de Participantes

4.4.1 Centro de Enseñanza de Idiomas de la FESX

La investigación se llevó a cabo en una Facultad de Estudios Superiores en la UNAM la cual es una institución de educación superior de financiamiento público. Esta facultad cuenta con un Centro de Idiomas en el que se imparte, entre otros idiomas extranjeros, alemán.

Los integrantes del cuerpo docente que labora en el departamento de alemán en el son de nacionalidad mexicana, quienes a su vez aprendieron alemán en México y han tenido estancias en algún país de lengua germana. Solamente labora un profesor nativo parlante de alemán, el cual habla inglés como segunda lengua y portugués como tercera vía de comunicación. No todos los miembros del profesorado tienen una formación universitaria específica en enseñanza de idiomas. Algunos de ellos cuentan con estudios a nivel licenciatura en el área de Lengua y Literatura Germánicas. Otros docentes no concluyeron estudios universitarios afines al idioma alemán y/o a su enseñanza, pero cuentan con experiencia de más de diez años en la impartición del idioma alemán.

Los aprendientes de alemán que asisten a clases del Centro de Enseñanza de Idiomas (CEI) de la FESX son tanto estudiantes de las diversas carreras que se imparten en la facultad, como estudiantes externos que pagan una cuota para recibir clases del idioma. Todos los aprendientes de alemán de la FESX son mayores de edad. Varios de ellos son estudiantes de tiempo completo, otros son personas que estudian y trabajan. El tamaño de los grupos de alemán varía con respecto a los niveles de competencia de idioma. Por lo general, en niveles básicos (A1), el número de alumnos asciende a 30-32 y, avanzados (B1 y B2), el número de alumnos promedio por grupo varía entre 4 y 6.

Las clases del Centro de Idiomas se dan de manera presencial, híbrida y virtual. Las clases virtuales se imparten en la modalidad sabatina y dominical; las presenciales, de lunes a sábado, así como en modalidad sabatina. En el caso de la modalidad híbrida, los aprendientes acuden al plantel de manera presencial dos días a la semana y toman clase en línea dos días a la semana.

En nivel inicial, los cursos de alemán del CEI, el currículo sigue la planeación y secuenciación presentes en los manuales *Netzwerk Neu A1* editados por la editorial alemana Klett/Langenscheit dedicada a la elaboración de manuales y materiales para la enseñanza de lenguas modernas.

El Centro de Idiomas de la FESX no tiene una filosofía ni metodologías explícitas de pedagogía de lenguas, debido a que se expresa explícitamente la libertad de cátedra. El departamento de alemán del CEI recomienda la disminución del uso de la L1 a razón del aumento del dominio de lengua por parte de los aprendientes, no obstante, la libertad de cátedra impera en la conformación de la clase de enseñanza de alemán, por lo que los profesores son libres de configurar su aula a su propia consideración.

4.4.2 Equipo de Idiomas de la IP

La IP participante en esta investigación cuenta con un área de idiomas en donde se imparte inglés, francés, italiano, español para extranjeros y alemán. Los cursos tienen una carga de seis horas semanales y se cubre un nivel (dentro del Marco de Referencia Europeo para las Lenguas) en un semestre. Los aprendientes que toman cursos de alemán en la son principalmente estudiantes internos de pre- y posgrado. Pueden tomar los cursos de idioma también estudiantes externos. Los aprendientes de alemán en esta institución son estudiantes de medio tiempo y tiempo completo. Todos tienen la mayoría de edad.

En el momento del estudio había dos grupos de aprendizaje de alemán, ambos a nivel inicial (A1). Uno de los grupos está conformado por 4 aprendientes quienes reciben clase en la modalidad presencial sabatino. El otro grupo está conformado por 7 aprendientes quienes reciben clase entre semana. Este último fue el grupo que colaboró en la investigación.

Los contenidos curriculares y su secuenciación, para las clases de idioma alemán, están basados en el manual que se usa para este curso. Se trata del manual *Themen A1* editado por la casa editorial alemana Schubert Verlag, el cual también se apega a la nivelación y recomendaciones del Marco Europeo de Referencia para las Lenguas.

El objetivo expreso del departamento de alemán en la IP es motivar a los aprendientes de este idioma a visitar algún país de habla germana en el marco de un intercambio académico, estancia de investigación o trabajo. La filosofía de enseñanza del departamento se centra en el desarrollo de las habilidades comunicativas (primordialmente las orales) en lengua alemana, así como en la enseñanza multicultural. Si bien no se excluye la lengua materna de los aprendientes, se prefiere que los docentes utilicen el alemán tanto como sea posible desde niveles iniciales, así como que los aprendientes estén expuestos a esta lengua tanto tiempo como sea posible, para maximizar el tiempo de contacto con la lengua y cultura germanas y lograr así su internalización.

Si bien se considera que la L1 pudiera ser necesaria como herramienta comunicación en situaciones extremas donde la comunicación entre docentes y discentes se ha cortado, se prefiere recurrir al alemán el mayor tiempo posible, ya que se considera que el uso excesivo de L1 en clase podría ser perjudicial debido a su falta de exposición a la lengua alemana.

4.4.2.1 Selección de Colaboradores

En la FESX, el grupo A1.1 consta de 14 aprendientes, todos mayores de 18 años y en su mayoría estudiantes de alguna carrera ofertada por la facultad. Su profesor tiene 20 años de experiencia impartiendo clases de alemán en la FESX y es licenciado en Lengua y Literatura Germánicas con una maestría en Lingüística Aplicada.

El grupo de nivel A2.1-A2.2 está conformado por cinco estudiantes que comparten las mismas características que los del primer grupo. Su profesor tiene una trayectoria de más de 20 años como enseñante de lengua germana en varias instituciones públicas y privadas. Es licenciado en Lengua y Literatura Germánicas.

En el grupo participante de la IP asisten siete aprendientes, seis de ellos son estudiantes en licenciaturas ofertadas por la universidad y una es profesora de asignatura en la Licenciatura en Administración. El profesor tiene más de 20 años de experiencia docente de idioma alemán en instituciones públicas y privadas. Tiene una formación como

profesor de alemán impartida por el Goethe-Institut de la Ciudad de México. En la Tabla 5 puede consultarse un resumen de lo planteado en los párrafos anteriores.

Se logró contactar y concertar entrevistas con tres docentes de la FESX y dos de la IP. Todos los/las docentes se encontraban trabajando con grupos de nivel básico de dominio de alemán al momento de la entrevista (Tabla 6).

Tabla 5

Información general de las instituciones y participantes

Institución Y Grupo	Alumnos	Información estudiantil	Formación Docente	Años de experiencia	Idioma
FESX A1.1	14	Todos mayores de 18 años. 13 estudiantes de carreras ofertadas por la facultad. 1 profesor de inglés.	Licenciatura en Lengua y Literatura Germánicas con una maestría en Lingüística Aplicada. UNAM	+20 años en instituciones públicas y privadas	Alemán
FESX A2.1 A2.2	5	Todos mayores de 18 años y de alguna carrera ofertada por la facultad.	Licenciatura en Lengua y Literatura Germánicas. UNAM	+20 años en instituciones públicas y privadas	Alemán
IP A1.1	7	Todos mayores de 18 años. 6 estudiantes en licenciaturas IBERO. 1 profesora de asignatura en la Licenciatura en Administración.	Formación como profesor del Goethe-Institut de la Ciudad de México.	+20 años en instituciones públicas y privadas	Alemán

Elaboración propia a partir de conversaciones con los profesores entrevistados en este estudio.

Tabla 6*Información general de entrevistas con docentes*

Enseñantes	Institución	Nivel	Modalidad	Transcripción
3	FESX	1 (A1.1)	2 Zoom 1 Presencial	Read.ai Pinpoint
2	IP	1 (A1.1)	2 Zoom	Read.ai
5 total				

Elaboración propia a partir de las entrevistas realizadas en esta investigación

Como puede verse en la Tabla 7, en el caso de los aprendientes, se logró concertar 13 entrevistas. Siete discentes de la FESX y tres de la IP en nivel inicial (A1.1) participaron en el estudio. Como se mencionó anteriormente, hubo la oportunidad de conversar también con tres aprendientes pertenecientes a un grupo de nivel básico (A2.2).

Tabla 7*Información general de entrevistas con aprendientes*

Aprendientes	Institución	Nivel	Modalidad	Transcripción
7	FESX	1 (A1.1)	Zoom	Read.ai
3	FESX	4 (A2.2)	1 Presencial 2 Zoom	Pinpoint Read.ai
3	IP	1 (A1.1)	1 Presencial 2 Zoom	Pinpoint Read.ai
13 total				

Elaboración propia a partir de las entrevistas realizadas en esta investigación

Con respecto a las observaciones de clase, se realizaron ocho sesiones en la FESX. Cinco de ellas en un grupo de nivel inicial (A1.1) y otras tres en el de nivel básico (A2.2). En la IP se realizaron 5 sesiones de observación en el grupo semanal de nivel inicial (A1.1). Cada sesión de observación abarcó la clase entera, la cual, tanto en la FESX como en la IP tuvieron una duración aproximada de dos horas. Como puede verse en la Tabla 8, se llevaron a cabo 26 horas totales de observación de clase.

Tabla 8

Información general sobre las observaciones de clase

Observaciones	Institución	Nivel	Horario	Tiempo por observación	Tiempo total
5	FESX	1 (A1.1)	2pm-4pm	2 hrs.	10 hrs.
3	FESX	4 (A2.2)	11am-1pm	2 hrs.	6 hrs.
5	IP	1 (A1.1)	1pm-3pm	2 hrs.	10 hrs.
13 total					26 hrs. total

Elaboración propia a partir de las observaciones realizadas en esta investigación

4.5 Consideraciones

4.5.1 Reflexividad sobre mi Propia Práctica

Debo aclarar que tengo actividad docente como profesor de alemán. Mi actividad se ha centrado en la impartición del idioma alemán en la modalidad a distancia en clases sabatinas. He trabajado con grupos de niveles iniciales (A1) y con grupos de niveles intermedios altos (B2) desde el año 2021 hasta el día presente.

Debido a mi práctica docente en el área de la enseñanza de lengua inglesa y alemana, debo reconocer que mi posicionamiento personal con respecto al uso de la L1 como herramienta pedagógica se inclina hacia la no prohibición de su uso. Sin embargo,

tengo que aclarar que tampoco me inclino hacia su uso excesivo al punto de evitar que los aprendientes no practiquen y utilicen la lengua que aprenden. Tengo la creencia de que es necesario echar mano de todos los recursos necesarios para que el aprendizaje ocurra. Si bien me inclino más por las metodologías de idiomas que toman en cuenta la L1 de los aprendientes, respeto profundamente los intentos de adquirir una lengua extranjera sin la mediación o andamiaje de la L1, pues han mostrado ser efectivos. Dicha efectividad depende, sin embargo, de condiciones materiales, culturales y temporales bien específicas a las cuales no todos tienen acceso. Desde mi punto de vista, la observación, flexibilidad y adaptación son claves.

4.5.2 Limitaciones de la Investigación

Esta investigación se centra en dos grupos de aprendizaje de alemán pertenecientes, cada uno, a dos instituciones universitarias de la ciudad de México, cuyos aprendientes tienen al español como lengua materna y se encuentran en un contexto urbano. El alcance de la investigación es limitado y no puede establecer observaciones generalizables a otros contextos con condiciones materiales, de tiempo, curricular y enfoque de enseñanza de lenguas distintos, ni en contextos donde los aprendientes tengan lenguas maternas diferentes al español, ni en contextos rurales o de población mayoritariamente indígena.

No puede saberse, por ejemplo, si el uso de la lengua materna sería el mismo, en caso de ocurrir, en contextos de aprendizaje de inmersión, donde los aprendientes se encuentran en contacto con la lengua objetivo en todo momento (estancias en el extranjero, colegios dependientes de países extranjeros: colegio alemán, colegio suizo).

Las observaciones de clase se realizaron únicamente durante el periodo de inicios de octubre a inicios de diciembre de 2024, por lo cual no puede tampoco observarse si el uso de la lengua materna varía con respecto al aumento de nivel de competencia de lengua de los aprendientes. Si bien tuve la oportunidad de observar a un grupo de nivel A2.2 (básico-intermedio), el nivel de dominio de alemán de este grupo sigue siendo considerado como inicial, por lo que no hubo gran diferencia entre con los grupos principales (A1.1).

Teniendo en cuenta la información encontrada en la revisión del estado del arte, las fuentes teóricas para enmarcar este estudio y mi experiencia propia como docente de lenguas extranjeras, pude darme cuenta de que la gran mayoría de las investigaciones sobre el uso de la L1 se centran en contextos de enseñanza de inglés L2. Otras lenguas europeas, lenguas asiáticas, africanas y originarias mexicanas y latinoamericanas como lengua objetivo a aprender no han recibido tanta atención. Esto señala la necesidad de investigar los contextos mexicanos de aprendizaje de lenguas teniendo en cuenta los diversos contextos económicos, sociales y culturales, ya que éstos tienen una gran influencia en cómo se aborda tanto el aprendizaje como la enseñanza de idiomas en nuestro país.

5. Resultados e Interpretación

En este capítulo se presentan la información resultante del trabajo de campo realizado para la investigación que da origen a este documento. El contenido de este apartado se divide en 6 partes, cuya secuencia sigue la de las preguntas de investigación de este documento. En primer apartado se refiere al uso de la L1 por parte del profesorado, seguido por una segunda sección que muestra cómo el estudiantado recurre a la L1. En una tercera parte se muestran las opiniones de los y las enseñantes sobre el uso de la lengua materna. En el cuarto apartado se sigue con la valorización que los discentes tienen sobre el uso de su lengua materna. En la quinta sección se muestran las percepciones que los aprendientes tienen sobre la efectividad de la L1 en clase de alemán como L2 y se muestran, en un sexto y final apartado, otros hallazgos que no necesariamente fueron consecuencia de las preguntas de investigación, sin embargo, son interesantes y relevantes desde mi opinión.

Como se mencionó en las consideraciones éticas de este documento, los nombres de los y las participantes fueron anonimizados. Se utiliza la letra *E* para referirse al estudiantado y la letra *D* para referirse a los y las docentes. En las figuras y tablas que se presentan en esta sección, se utilizaron las siglas *ss* para referirse a los y las aprendientes y *prof* para referirse al profesorado.

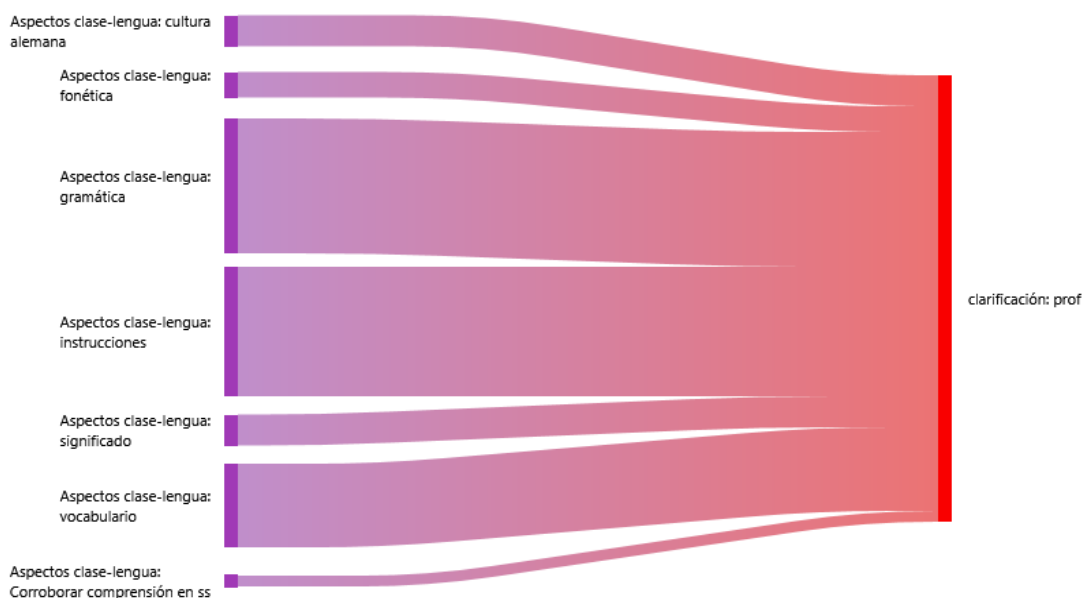
5.1 Uso de la L1 por Parte del Profesorado

Pudo observarse que el profesorado recurre a la lengua materna principalmente para dos propósitos: clarificar y como herramienta afectiva.

Con respecto al español como herramienta de clarificación y como puede verse en la Figura 1, los/las enseñantes recurren a la lengua materna para explicar, preponderantemente gramática de la lengua alemana, así como las instrucciones para las actividades de clase. También utilizan la L1 para clarificar vocabulario. Las clarificaciones sobre fonética, cultura y clarificación del significado de frases y/o textos también ocurre en L1 por parte del profesorado.

Figura 6

Tipos de clarificación usando L1 (Profesores)



Elaboración propia a partir de los datos procesados con Atlas.ti 25

Ahí sí suelo ocupar un poquito, o sea, cuando veo que es un error que de veras está como repitiendo para que no se fosilice ese error, de repente pues sí es importante como parar y hacer como esta explicación pasa, por ejemplo, con el Akkusativ. Y les cuesta, por ejemplo, trabajo esta parte de por qué cambia, qué es exactamente Akkusativ. Entonces ahí sí a veces tengo que hacer como una pausa, recordarles, por ejemplo, a ver en español qué es el objeto directo, ¿Cómo se ocupa? ¿A qué responde? Ah, ahora vamos a volverlo a ver en alemán. Es lo mismo, pero en masculino cambia de esta manera. A veces sí, con ciertos temas que tienen poca relación con la lengua materna, ahí sí hay que hacer como una explicación más amplia. (D1, FESX, comunicación personal, 7 de noviembre de 2024)

Al momento de clarificar, el profesorado utiliza la L1 valiéndose de la traducción directa de vocabulario y/o frases. Los/las profesores también recurren a las comparaciones entre español y alemán con el objetivo de afianzar el uso de la gramática, vocabulario y otros aspectos de la lengua.

Pues en el vocabulario porque, por ejemplo, a lo mejor que no sepamos algún significado de alguna palabra, entonces ya nos dice [el profesor] que '¡ah bueno! esto es esto'. Bueno primero lo intenta explicar en alemán. Ya si ve que, si de verdad nos quedamos así con cara de qué, ya nos dice la palabra en español. Así que, bueno, está bien eso es *dentista* ¿no? (E1, IP, A1.1, comunicación personal, 28 de noviembre de 2024)

A veces ocupo como esta estrategia de sándwich, en donde lo digo en alemán, en español, y lo regreso al alemán, que predomine más. Pero el hacer eso, siento que ayuda a explicar. A veces me doy cuenta que los alumnos no son del todo conscientes que estoy ocupando en español, porque cuando hablo totalmente en español por alguna otra razón me han incluso dicho que qué raro es oírte hablar en español y yo siento que hablo bastante en español, por ejemplo, con mi grupo A1 y, sin embargo, o sea, por ese comentario y por hacer tal vez esta técnica del sándwich pues ellos, ¿no?, es lo que más les queda grabado o sea les ayuda como quien lee

un subtítulo para entender un concepto pero no es lo que juega como el rol es el rol más importante. (D1, FESX, comunicación personal, 7 de noviembre de 2024)

El español es utilizado como una forma de mantener la motivación en el alumnado y generar seguridad y confianza en los discentes.

(...) pero sí la idea principal es eso, darles un asidero que nunca se sientan, así como que se están ahogando y que no les echas ni un lazo, fíjate que yo creo que a partir de en mi caso no sé la verdad yo creo que a partir de quinto y eso ya es un montón después de dos años y medio ya creo que se reduzco muchísimo el uso del español, por ejemplo, ahorita tengo justo primero, tercero, quinto y séptimo semestre y sigo usando un montón también. (D2, FESX, comunicación personal, 31 de octubre de 2024)

Y entonces los alumnos se sienten de alguna forma capaces o motivados a seguir estudiando el idioma, porque lo están entendiendo fácilmente, ¿no? Entonces, básicamente eso es lo que motiva, ese es el principio, digamos, por llamarlo, esa filosofía, que los alumnos sí comprendan desde un inicio su propio idioma, que sepan que están manejando. (D4, IP, comunicación personal, 16 de noviembre de 2024)

En las observaciones de clase, pudo notarse que las felicitaciones que el profesorado dirigió a los/las aprendientes se realizaron en español:

P: "Me queda claro que ya están comprendiendo el Akkusativ. ¡Muy bien! Aritz, puedo escuchar que la pronunciación de ese diptongo que se te dificultaba ha mejorado mucho".

(Observación IP. A1.1. 13 de noviembre de 2024 con D4).

Es interesante que uno de los profesores menciona que el uso del español, en sus cursos iniciales, responden a la necesidad de evitar el abandono estudiantil con objeto de mantener la matrícula:

(...) en los primeros niveles, simplemente es como para suavizar el aprendizaje y que no se me vayan, ¿no? Aquí, pues afortunadamente no, no se cierran los grupos si quedan pocos alumnos, pero hay instituciones que si no hay muchos alumnos se cierran y ya no hay trabajo y nadie avanzó, entonces también en ese sentido uno lo trata de suavizar más. No es como en inglés que sabes que cada vez se va a tener 50 alumnos, ¿no? Acá tienes que ir con calma y atraerlos a traerlos y que vayan terminando. (D3, FESX, comunicación personal, 10 de octubre de 2024)

El uso de la L1 por parte del profesorado responde, principalmente, al hecho del nivel inicial de dominio de sus dicentes. Es imposible que comprendan una explicación de gramática, vocabulario o instrucciones usando alemán únicamente.

En ese sentido la siguiente interacción es ilustrativa. El alumnado tenía problemas para entonar la palabra *Hafen* (puerto) por lo que el profesor D2 procedió de la siguiente manera:

P: ¿Saben cuál es la acentuación del francés? ¿Grave o aguda?

SS: *silencio*

P: ¿Han escuchado este chiste? ¿Cómo se dice 'tren' en francés? Le **pupú** le **mató** le **guaguá**. ¿En dónde está el acento?

SS: al final de las palabras.

P: ¡Genau! El francés es un idioma de entonación aguda, es decir, las palabras se acentúan al final. Sin embargo, el alemán es de entonación grave. Chéquense esto: ¿Saben cómo se dice 'metro' en alemán?: ¡**Suben**, **Strujen**, **Bajen**! ¿Dónde se acentúan las palabras?

SS: Antes de la última.

P: ¡Exacto! La gran mayoría de las palabras en alemán se acentúan en la penúltima palabra. Entonces, ¿cómo pronunciamos 'puerto' auf Deutsch (en alemán)?

SS: HA-fen

(Observación FESX. A1.1. 4 de noviembre de 2024 con D2)

En la anterior interacción puede verse cómo el profesor utiliza la L1 para clarificar prosodia. El profesor no dio una explicación puramente lingüística sobre cómo funciona el sistema de acentuación del idioma alemán, sino que recurrió a una analogía para ejemplificar la prosodia alemana.

Otro aliciente de los/las profesores para recurrir a la lengua materna de sus aprendientes es la necesidad de mantener la motivación y evitar la frustración en ellos/as. Esto tiene que ver con sus experiencias previas como aprendientes de lenguas, en el sentido de querer evitar la deserción escolar en los cursos de alemán, lo cual, a su vez, busca mantener la matrícula de los pocos grupos existentes de aprendizaje de alemán.

Comparar lenguas es una estrategia utilizada por los profesores con el objetivo de generar conexiones entre el conocimiento lingüístico previo de los dicentes (L1) y el nuevo conocimiento lingüístico (alemán). La traducción de vocabulario y/o frases responde también a la necesidad de facilitar la comprensión en los/las aprendientes en niveles básicos, así como facilitar la producción de la pronunciación.

5.2 Uso de la L1 por Parte del Estudiantado

El estudiantado tanto de la FESX como de la IP recurren al uso de la L1 en tres grandes categorías (Figura 7):

- Herramienta de comprensión-clarificación.
- Herramienta de comunicación.
- Herramienta afectiva.

Figura 7

Objetivos de uso de L1 por parte de aprendientes y profesores

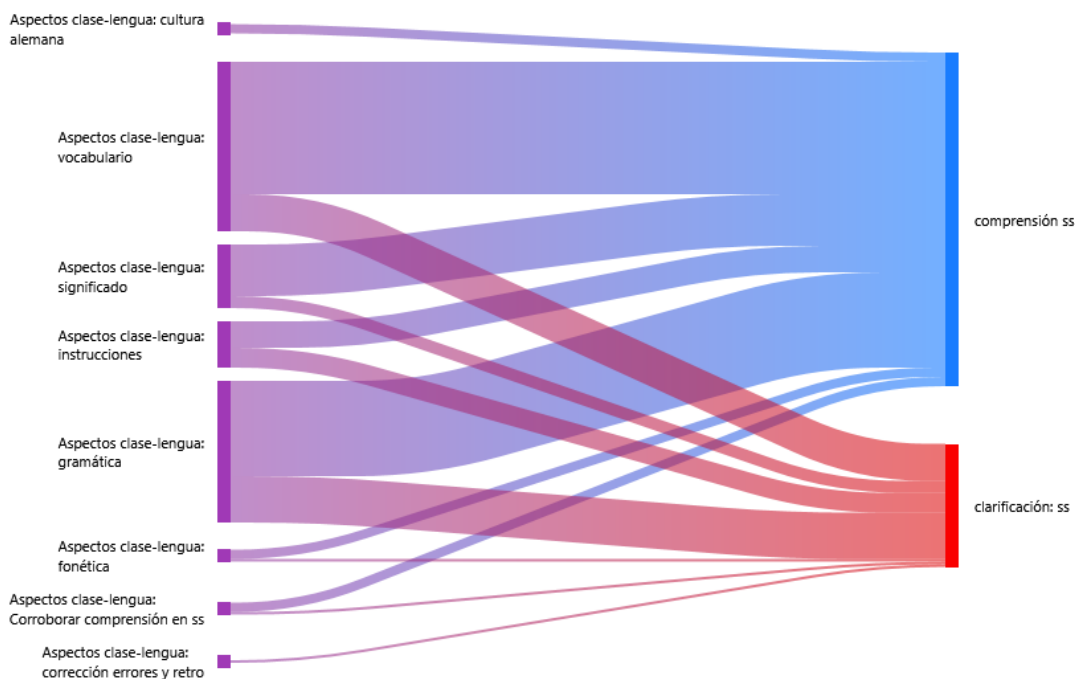


Elaboración propia a partir de los datos procesados con Atlas.ti 25

La mayoría del alumnado recurre al español para comprender principalmente el uso de la gramática y el vocabulario, así como significados de frases, palabras y/o textos. Por otro lado, los/las aprendientes toman el rol de 'clarificadores' cuando sus pares no comprendieron principalmente el uso de la gramática, vocabulario, así como instrucciones dadas por el profesor para realizar actividades y el significado de frases, palabras y/o textos (Figura 8):

Figura 8

Uso de L1 por parte del alumnado para comprender y clarificar



Elaboración propia a partir de los datos procesados con Atlas.ti 25

Utilizo las palabras en español para darle un significado a lo que hay en alemán. Además, gracias a la lengua materna, yo puedo identificar conexiones entre las palabras el funcionamiento de algunos prefijos unos sufijos y los vínculos con cómo los utilizo yo en mi vida diaria. (E2, FESX, A2.2, comunicación personal, 22 de noviembre de 2024).

Por ejemplo, yo recuerdo mucho una situación cuando estaba tratando de apoyar a un compañero antes de que iniciara la clase para que entendiera un poco mejor cómo era dar direcciones. Que tenías que ir hacia adelante, hacia la derecha, cuántas cuadras, pasar por qué lugar. Sí había formas en... sí había situación en la que trataba de darle un ejemplo en alemán y luego comprometerlo a, pues, esto, esta cosa que

dije en alemán se dice de esta forma en el español. Y en el español, como lo dices de esta forma, en el alemán cambia de esta forma. Entonces si hay una parte en la que mezclas el alemán y el español para dar mejor cobertura en el tema. (E3, FESX, A1.1, comunicación personal, 28 de noviembre de 2024)

La traducción al español, así como la comparación alemán-español, son las estrategias más usadas por los/las aprendientes en su proceso de comprensión y de clarificación.

Pues en la traducción intento traducir lo más posible porque, en el alemán, me parecen muy largas las palabras. Siento que yo soy muy de leer muy rápido y nada más visualmente, o sea, y cuando veo una palabra muy larga, como que me tengo que detener a leer exactamente qué dice, y entonces me imagino más o menos en, por ejemplo, también me imagino en inglés que podría ser o me imagino en lo que sé que podría ser y ya como último recurso busco un traductor o diferentes cosas. (E4, FESX, A1.1, comunicación personal, 24 de noviembre de 2024)

Yo particularmente lo uso cuando hay una estructura que no me cuadra bien o que no sabría muy bien cómo interpretarla, quizá buscar la comparación más cercana en español para poder como asimilar bien el cómo se utiliza o el cómo emplearla en una oración, más que en una oración, en una conversación. (E5, FESX, A1.1, comunicación personal, 7 de noviembre de 2024).

La lengua materna es también una herramienta de comunicación cuando requieren formular preguntas principalmente sobre gramática y vocabulario. Estas preguntas van dirigidas tanto a sus enseñantes como a sus pares. El estudiantado también utiliza la L1 para llenar los vacíos de comunicación (interrupciones) que ocurren en dichas interacciones por falta de vocabulario o conocimiento de estructuración de ideas (gramática):

Bueno como que una mezcla de ambos, porque todavía como que depende mucho de la lengua materna. Es así que lo que yo respondo es, como decía, es una estructura de español y le meto, pues, los sustantivos o verbos en alemán lo cual, bueno, a veces no está bien dicho, pero eso me permite tener un puente con los

demás compañeros, que pues igual tienen su lengua materna. (E2, FESX, A2.2, comunicación personal, 22 de noviembre de 2024).

(...) siento que, en ese momento de la vida, en ese momento, como que si nos quedaríamos... y siento que, en vez de tener como una conversación fluida, sí tendría como muchos baches, así como que, espérame estoy procesando qué es lo que estás diciendo. (E1, IP, A1.1, comunicación personal, 28 de noviembre de 2024)

En una observación del 28 de octubre de 2024, en nivel A2.2 en la FESX, se registró lo siguiente durante una actividad de juegos de mesa. Un grupo de estudiantes se preparaba para comenzar a jugar *scrabble*. Uno de ellos expresaba:

S1: Ich habe dieses Spiel auf Spanisch ehh... (Este juego no lo he...eh...), ¿Cómo se dice ,nunca’?

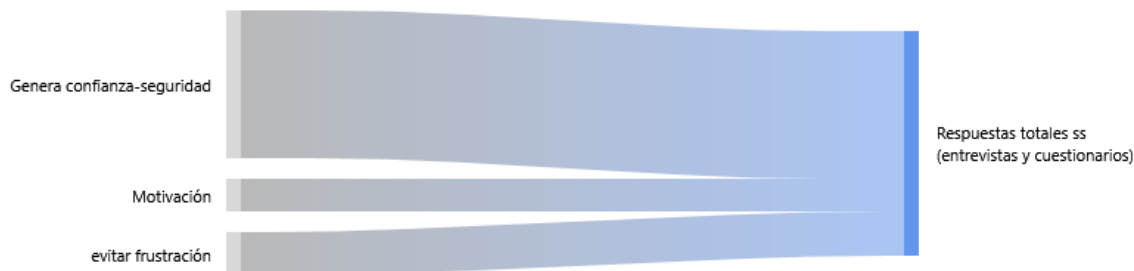
S2: Nie

S1: Ich habe dieses Spiel auf Spanisch nie gespielt. (Nunca he jugado este juego en español).

En tanto que herramienta afectiva, la presencia y uso de la L1 representa, para varios aprendientes, un asidero que les proporciona seguridad ya que les permite comprender lo que ocurre en clase de lengua, así como los contenidos en L2 a los que se ven enfrentados. En interacciones con sus pares, la L1 permite evitar la frustración cuando éstos/as no comprenden el mensaje que está tratando de comunicarse en una interacción hablada en L2. Por otro lado, la presencia de la L1 muestra una relación con la motivación del estudiantado (Figura 9):

Figura 9

L1 como herramienta afectiva del estudiantado



Elaboración propia a partir de los datos procesados con Atlas.ti 25

O sea, aquí el profe, pues, no sé, como nos explica en español y en alemán, pues todavía entendemos, ¿sabes? O sea, como que, ok, esto es esto, esto es esto, y pues siento que es más fácil entenderlo a que si nos hablara completamente en alemán, porque como es un idioma completamente desconocido, por lo menos para mí, entonces siento que, si a mí me diera la clase 100% en alemán, me hubiera dado por vencida en medio día. (E1, IP, A1.1, comunicación personal, 28 de noviembre de 2024)

Un poco considero yo que el profesor no pone como que tanto el nivel de maestro estricto, porque si llegas a ser como que demasiado estricto igual se te llega a perder el interés por jah! estoy aprendiendo este idioma como por gusto, ahora sería más por obligación. Entonces esta parte de un poquito de [español] está bien. (E6, FESX, A2.2, comunicación personal, 10 de diciembre de 2024).

3.4 ¿Cómo te sientes cuando utilizas el español en clase de alemán? ¿Por qué te sientes así?

Me siento a gusto, por que no me siento desmotivada al seguir aprendiendo el alemán.

(Mujer, FESX, A1.1, cuestionario respondido en Google Forms, comunicación personal)

La L1 es un recurso lingüístico/andamiaje en el cual el estudiantado se apoya para generar conexiones entre su conocimiento lingüístico actual (su L1) y el nuevo conocimiento lingüístico al cual se ve expuesto (alemán).

El estudiantado, en niveles iniciales de aprendizaje de lengua (A1/A2), aún no tiene el dominio necesario para comunicarse enteramente en L2 con sus pares y enseñantes. Por lo anterior se sirven de su lengua materna para obtener respuestas a sus preguntas y para salvar los vacíos de comunicación con sus pares y enseñantes.

En el caso de que el español no estuviera presente en el proceso de aprendizaje, se generaría un ambiente de incertidumbre y ansiedad en el estudiantado. Esto tiene que ver con los estilos de aprendizaje de los/as aprendientes y sus experiencias previas de aprendizaje de lenguas, las cuales se relacionan con el hecho de sentirse incómodos al encontrarse en situaciones donde no comprenden el significado de lo que ven, escuchan y/o dicen. La certeza de comprender lo que ocurre es fundamental para generar seguridad en el proceso de aprendizaje. De lo anterior se desprende que un ambiente que genere demasiada ansiedad/estrés, por el hecho de no comprender qué ocurre, puede generar desmotivación:

(...) el inglés yo prácticamente lo llevo desde como los ocho años. Entonces, pues al principio era de que todas las explicaciones, o sea, siempre la regla del salón de clases era nada de español, simplemente inglés. Entonces, eso a mí me afectó muchísimo porque, pues, el primer día no sabes nada del idioma, tampoco sabes el significado, ni cómo ocuparlo, ni cómo incluso comunicar. ¿Cómo me comunico? Pues prácticamente durante como 2-3 años estuve así. Como que se me quedó un bloqueo horrible porque pues no sabía y también a la hora de yo estar estudiando o así, pues era como de que te hago correcciones, pero pues... Pues en la luna. Después ya no fue de forma particular y el primer nivel, literalmente, la mitad era mitad español, mitad inglés. Y gracias a que se ocupó el español fue como... yo fui ya otra vez ya desbloqueando lo que había yo bloqueado. (E7, FESX, A1.1, comunicación personal, 10 de diciembre de 2024)

Me sentiría desconcertada y separada de lo que sea que estemos viendo porque no entendería digamos lo básico para aprender el idioma. Comprendería algunas palabras porque, pues, desde los primeros niveles nos enseñaron vocabulario básico, pero no sería suficiente para que comprenda un tema completo de gramática y pueda replicarlo. Entonces, si no comprendo lo básico, menos podría replicarlo. (E2, FESX, A2.2, comunicación personal, 22 de noviembre de 2024)

Prefiero que haya un poco de español, a lo mejor una breve explicación, una breve traducción respecto a lo que se está viendo para no sentirte tan a la deriva, tan en medio del mar. (E6, FESX, A2.2, comunicación personal, 10 de diciembre de 2024)

Los/as aprendientes también requieren visualizar y/o comprender las similitudes y diferencias gramaticales, léxicas, sintácticas y fonéticas existentes entre el alemán y el español para hacerse conscientes de las formas de estructurar ideas en ambos idiomas. El conocimiento lingüístico en L1 que coincide con las características del alemán puede permitir, según el alumnado un aprendizaje más rápido. El reconocimiento de las diferencias lingüísticas entre su L1 y el alemán les permite, a su vez, concentrar sus esfuerzos en comprender tales diferencias y dominarlas:

Por lo menos al principio, en lo que aprenden alemán, en lo que estamos aprendiendo, en lo que estamos empezando a aprender alemán [este], está bien. Yo siento que está bien pasar las cosas de alemán a español, ¿sabes? O sea, como que traducirlas literalmente porque sienten, bueno, al menos yo entiendo un poquito más. Y ya después pensar en alemán, o sea, ya no intentarlo traducir, sino más bien directamente hacerlo en alemán. (E1, IP, A1.1, comunicación personal, 28 de noviembre de 2024)

Pues un poco, por ejemplo, en el videojuego cuando entro, por ejemplo, a la configuración y algo que no entiendo lo vuelvo a cambiar y entonces veo en español significa esto y ya lo cambié a alemán y ya trato de darle el significado y correlacionarlo. Alguna pequeña frase que diga para identificar esa palabra significa esto. (E8, IP, A1.1, comunicación personal, 30 de noviembre de 2024)

2.14 ¿Para qué comparas el español (u otra lengua) y el alemán en tu clase?

Pues para ver sus similitudes y quizá pueda ser más fácil su entendimiento en cuanto a su estructura gramatical, y la pueda realizar mucho más rápido y eficiente

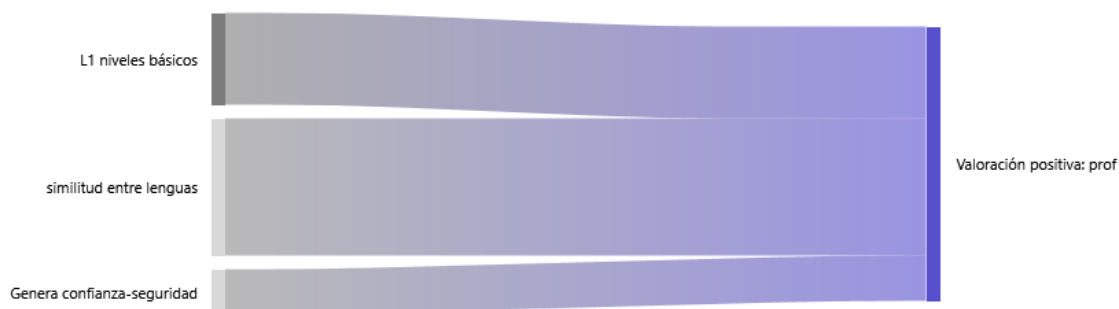
(Mujer, IP, A1.1, cuestionario respondido en Google Forms, comunicación personal)

5.3 Percepción de la L1 por Parte del Profesorado

En general, el profesorado entrevistado de la FESC y de la IBERO tienen una opinión favorable sobre el uso de la L1, la cual se basa en el hecho de que genera confianza y seguridad en su estudiantado para que no sientan frustración por no saber qué ocurre en clase. Los profesores consideran que existen varias similitudes entre la lengua alemán y la española, hecho que ellos/as aprovechan como herramienta de enseñanza, la cual es valorada, a su vez, positivamente (Figura 10):

Figura 10

Percepción positiva del profesorado sobre la L1



Elaboración propia a partir de los datos procesados con Atlas.ti 25

Fíjate que [este] yo creo que con los con los niveles más bajos sí [este] ocupo muchísimo el español. Yo creo que lo hago como para darles esa confianza de que no se preocupen, no vaya a pasar de que no van a entender nada porque yo en alemán y ustedes sin saber nada, ¿no? (D2, FESX, A1.1, comunicación personal, 31 de octubre de 2024)

Sí, no, yo creo que es una herramienta porque finalmente pues el alemán y el español lenguas, este, sí, o sea, lenguas que comparten un origen, alejadamente, ¿no?, pero comparten un origen, pero es un origen que está muy claro, porque tanto el vocabulario, mucho vocabulario, este, incluso en palabras que parecen que no hay nada que ver, pues sí los puedes hacer, ¿no? Dices a los alumnos, mira, televisión y *Fernseher*, es lo mismo, ¿no?, este, o *Fernseher*. Entonces en ese sentido si es una ayuda [este], si fuera un idioma el español con un... que fuera de una tipología diferente que no fuera sujeto verbo objeto, ¿no?, sino que fuera sujeto-objeto-verbo y así, ahí siento que sería una...pues más bien un obstáculo porque los alumnos tendrían a ser... como poner el verbo al final y todo el rollo en todos los casos y ahí es un problema, ¿no? (D2, FESX, A1.1, comunicación personal, 31 de octubre de 2024)

En general, se considera que la presencia de la L1 en niveles iniciales es favorable, pues permite, mediante la comparación de muestras de lengua tanto en alemán como en español, que los/las aprendientes aprendan mejor. El uso de la lengua materna por parte de los/las profesores debe ser focalizado a situaciones de dificultad de comprensión en el alumnado, intentando siempre aumentar el uso del alemán a medida que el nivel de dominio de lengua de los/las aprendientes aumenta:

No, bueno, se me hace que es que está bien. Sí, que no sea exactamente utilizar el español como para... ¿Cómo se puede decir? Siempre y cuando sea para la enseñanza y para la aclaración de algunos conceptos, es necesario y es importante y se me hace... Es una buena forma de hacerlo. Sí, el estudiante, por lo que me he dado cuenta, sí necesita, cuando menos con el alemán, una buena aclaración o una

buena forma de estar siempre con el español. Los docentes que manejan el español en clase pues creo que es importante y es bueno que lo hagan. (D4, IP, comunicación personal, 16 de noviembre de 2024)

La valorización negativa de la L1 por parte del profesorado se basa, principalmente, en el escaso tiempo de práctica que el estudiantado tiene para practicar y producir en alemán. La presencia de la L1 restaría tiempo de práctica que puede designarse a producir en alemán. Por otro lado, la posibilidad de recurrir al español genera que los/las aprendientes no se enfrenten directamente al alemán e intenten entenderlo o producirlo sin la mediación de la L1, lo cual genera una zona de confort de la cual algunos/as estudiantes podrían no querer salir:

Solo si, como cualquier recurso, se ocupa demasiado. He tenido, por ejemplo, colegas que dictan apuntes en español, o sea, que todo es en español, y pues eso, evidentemente, después sí se vuelve un problema porque entendieron bien ciertos conceptos, pero no los pueden ocupar, no se pueden comunicar. Y creo que el objetivo de las clases de idiomas, sobre todo en estos tiempos, es comunicarse. No tener como quizá una precisión del 100% en la gramática y en el vocabulario, pero poder comunicarte. (D1, FESX, comunicación personal, 7 de noviembre de 2024)

La presencia del español permite a los profesores facilitar sus explicaciones, teniendo en cuenta que su alumnado, aún no tiene la capacidad de comprender mensajes enteramente en alemán. Las similitudes entre lenguas permiten facilitar las clarificaciones respecto a los aspectos lingüísticos parecidos entre las mismas.

Si bien, la L1 es considerada una herramienta valiosa, el profesorado no desea que el estudiantado se vuelva totalmente dependiente de ella, pues el objetivo de la clase en el aprendizaje del uso del alemán en contextos donde no podrán recurrir a su lengua materna como puente de comunicación, por lo que el uso de la L1 se considera valioso, sólo si está restringido a situaciones de clarificación, en otras palabras, no se debe hablar español todo el tiempo.

La L1 es vista de manera negativa por el peligro latente de dependencia que pudiera formarse en el estudiantado. El contexto de la clase de alemán es, varias veces, el único espacio donde se puede estar en contacto con dicha lengua, por lo que la presencia excesiva del español significa falta de tiempo de práctica en alemán.

A pesar de que la opinión de los/las enseñantes acerca de la L1 es mayoritariamente positiva, en el caso de los profesores D3 y D1, persiste una especie de sentimiento de culpa al usar el español. Este sentimiento pareciera surgir del cuestionamiento hacia su propia efectividad como hablantes y enseñantes de lengua alemana:

Prefiero no, prefiero no [usar la L1], porque me lo hace a mí también muy fácil, y, a veces, yo también digo ¿no?, yo también me quiero forzar. Yo también explorar mis límites de cómo puedo enseñar más alemán por medio del alemán. Entonces, por eso, en los niveles altos intento casi nada o palabras o no suelte una frase en español, pero como..., o sea, me libera porque rápido, pero no sé..., siento yo mismo que no me siento bien conmigo mismo si lo empiezo a utilizar más allá de cuarto semestre, de cuarto nivel. (D3, FESX, comunicación personal, 10 de octubre de 2024)

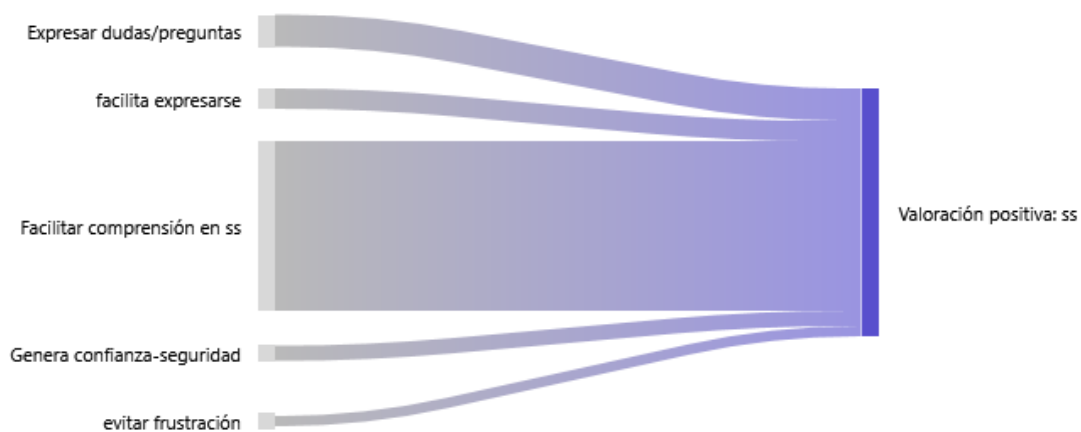
Sí lo siento yo como un ligero fracaso, la verdad. Sin embargo, siento que también depende de la escuela, porque, por ejemplo, pues con estos enfermeros, pues el objetivo es que aprendan en tiempo récord el idioma y lo aprendan bien. Entonces todos estamos conscientes de que tiene que ser alemán el 99% por ciento del tiempo y entonces, ahí sí, como que lo entienden todos. En cambio, con jóvenes de preparatoria que están acostumbrados a que tal vez el inglés lo aprendieron de una manera diferente en la secundaria, como que sí de repente tienen como que esta mala actitud de que... ¿porque no se está hablando todo el tiempo en alemán?, se frustran de repente y como que sientes que se cansan. (D1, FESX, comunicación personal, 7 de noviembre de 2024)

5.4 Percepción de la L1 por Parte del Alumnado

El estudiantado, en su mayoría, sostiene una valoración positiva con respecto al uso de la L1 en el proceso de aprendizaje de alemán. Esta opinión acerca de la aplicación de la lengua materna tiene que ver principalmente con su carácter de herramienta facilitadora, concretamente de la comprensión que los/las aprendientes buscan con respecto al uso de la gramática y el vocabulario, así como a que facilita entender el significado de frases y palabras (Figura 11):

Figura 11

Razones de la valoración positiva de L1 por parte del estudiantado



Elaboración propia a partir de los datos procesados con Atlas.ti 25

Cabe destacar que, si bien la presencia de la lengua materna es percibida como positiva, ésta está relacionada con el nivel en el que se usa y los objetivos para los que se recurre a ella. En otras palabras, la lengua materna es una herramienta recomendable únicamente en niveles iniciales y siempre y cuando no se use todo el tiempo y de manera indiscriminada, sino que se utilice de manera puntual, para ayudar a comprender aspectos lingüísticos complejos, los cuales ya habían sido expuestos y explicados en lengua alemana:

Yo creo que la presencia del español es muy útil porque te permite consultar cosas rápido, te permite entender conceptos más sencillos en tu idioma y trasladarlos al alemán. Yo creo que todavía está súper que se utilice. Como te digo, quizá irlo sacando un poquito más, no tanto por parte del profesor, sino por parte de los alumnos. Yo todavía considero que sí, está bien que se utilice, yo lo veo bien que se utilicen en el salón y todavía es bastante útil para de pronto sacarte alguna duda o terminar de entender algo que dices, hídole, ¿esto cómo funciona? (E5, FESX, A1.1, comunicación personal, 7 de noviembre de 2024)

Si bien el uso de la L1 por parte del estudiantado es considerado como preponderantemente positivo, también los/las aprendientes puntualizan aspectos no favorables del uso de la L1. Así, las razones que principalmente se arguyen son el hecho de que la presencia de la L1 resta tiempo de práctica en alemán. En el caso de niveles de aprendizaje más avanzados, el uso de la L1 obstaculizaría el esfuerzo cognitivo necesario para el aprendizaje directo de lengua alemana usando a ésta misma como medio de comprensión, restando, a su vez, espacio de práctica. Por otra parte, y a pesar de que se reconoce el valor de la lengua materna como herramienta de comprensión, el estudiantado señala que la posibilidad de recurrir a la L1 continuamente, y concretamente en niveles avanzados, constituiría una especie de zona de confort que no permitiría el aprendizaje directo de alemán en alemán:

Creo que sí te retrasa un poquito, porque sigue en una zona de confort, como es, si no lo entienden alemán pues lo pregunto en español y no pasa nada. Sí te hace a veces como quedarte en una cierta zona de confort y no te reta, o sea, no es como que... pues sí creo que evita un poquito ese desarrollo tanto de la comprensión auditiva, la estudia verbal, el *speaking*. (E9, FESX, A2.2, comunicación personal, 2 de diciembre de 2024).

3.3 ¿Por qué (no) consideras que el uso del español es un obstáculo para aprender alemán?
impide que tu entendimiento sea completamente en otro idioma, es un limitante en algunas ocasiones

Mujer, IP, A1.1, cuestionario respondido en Google Forms, comunicación personal)

Las diferencias lingüísticas entre el alemán y el español son consideradas también como fuentes de posibles interferencias. Al haber características únicas entre lenguas, éstas no pueden salvarse mediante la traducción, por lo que deben aprenderse y asimilarse directamente en alemán:

Sin embargo, hay algo que un profesor me dijo hace poco que es que generalmente tratamos de traducir el mensaje de alemán a este al español. Bueno, en este caso que sería del... como me dijo él del inglés al español y eso está -eso dice él- es algo incorrecto porque la estructura gramatical y la forma en la que se utiliza el idioma es diferente. (E3, FESX, A1.1, comunicación personal, 28 de noviembre de 2024).

5.5 Percepción sobre la Eficacia de la L1 en la Clase de Alemán

La mayoría del alumnado percibe que su aprendizaje se ve facilitado gracias a la presencia de la L1 en su proceso de adquisición de alemán (Figura 12). La percepción de mejora en el aprendizaje radica principalmente en el hecho de que la lengua materna facilita la comprensión de lo explicado en clase, así como de las muestras de lengua que aparecen, y que, debido al bajo nivel de dominio de L1, serían poco inteligibles para discentes de niveles básicos:

Figura 12

Opinión sobre el aprendizaje y uso de L1 (aprendientes)



Elaboración propia a partir de los datos procesados con Atlas.ti 25

Yo siento que cuando sí se encuentra presente el español porque, como te digo, llega a haber algunos momentos en los que ya no sabes ni qué *show* y entonces sí hay muchas veces en las que es necesario usar el español para este caso. (E10, FESX, A1.1, comunicación personal, 23 de noviembre de 2024)

Definitivamente con la presencia de la lengua para poder entender todo como se llevan a cabo los ejercicios y comprender textos que son a veces muy complejos con muchos datos, pero que nos van metiendo para que vayamos haciéndonos a la idea de, pues, una redacción más formal. Entonces es necesario la lengua materna y me ha servido de puente para poder llegar a aprender a diferenciar entre las nuevas lenguas, que estoy aprendiendo y la que ya tengo. (E2. FESX. A2.2. 22 de noviembre de 2024).

La gran mayoría de aprendientes puntualiza que su nivel (inicial) de alemán es una condicionante para la valoración aquí descrita. Solamente dos estudiantes manifestaron que, en el nivel que se encuentran en su proceso de aprendizaje, la adquisición del alemán se vería potenciada si únicamente hubiera L2 en el aula de clase de alemán.

Lo anteriormente descrito indica que la L1 puede ser usada, por parte del estudiantado, como una herramienta interpretativa, que les permite comprender, no sólo lo que ocurre en clase, sino el significado y la estructura del alemán, pues su nivel de L2 aún es incipiente para lograr entender explicaciones totalmente en alemán.

5.6 Otros Hallazgos

Todo el profesorado participante de este estudio, así como 11 de los 13 aprendientes participantes, consideran que la presencia del español debe estar supeditada a los niveles básicos de adquisición de alemán y, en caso de utilizarse la L1, debe ser por razones estrictamente pedagógicas, es decir, cuando hay lagunas de comprensión por parte del alumnado, en otras palabras: no debe usarse el español de manera indiscriminada ni todo el tiempo.

El uso del español como herramienta, desde el punto de vista del estudiantado, también debe tomar en cuenta el tiempo disponible para la práctica de alemán en clase, en cuyo caso no debe de privar de oportunidades para practicar directamente en alemán, de ahí la necesidad de reducir la cantidad de uso de L1, conforme el nivel de dominio de alemán del alumnado aumenta:

Creo que inicialmente, en los primeros niveles, es necesario porque es tu primer contacto. Bueno, por ejemplo, para mí fue mi primer contacto con la lengua antes de aprender alemán. Yo no escuchaba música alemana, no tenía como mucho conocimiento, o sea, simplemente me metí. Mi primer contacto con la lengua, con la cultura, bueno, más allá de lo que te enseñan en la escuela anteriormente de las guerras y eso, pero realmente fuera mi primer contacto, entonces creo que es necesario, pero sí creo que conforme vas subiendo de nivel, es necesario que se vaya, a lo mejor, quitando un poquito para darte mayor fluidez, tanto en entendimiento, como en el momento de hablar, como en general. Creo que ayuda mucho practicar, tanto escuchando como hablando. (E9, FESX, A2.2, comunicación personal, 2 de diciembre de 2024).

Me parece bien. Pero justo creo que progresivamente deben de irlo haciendo cada vez menos. Especialmente en un nivel más introductorio al idioma, yo creo que está muy bien en el uso del español. Tal vez en un nivel más avanzado sí me gustaría tener un profesor que solo hable alemán y personalmente, a mí sí, creo que un profesor nativo del idioma te ayuda a agarrar también la pronunciación, la comprensión. (E11, IP, A1.1, comunicación personal, 20 de noviembre de 2024).

En el caso de un par de enseñantes y un par de estudiantes, su opinión y uso de la lengua materna tiene relación con su identidad docente e identidad de estudiante, las cuales, a su vez, parecen estar influenciadas por sus experiencias previas de aprendizaje de lenguas, formación en la práctica docente y contactos con violencia intercultural, así como su contexto concreto.

Un profesor de la FESX, en su proceso de formación como germanista en la facultad de Filosofía de la UNAM, fue objeto de la falta de empatía y violencia verbal de algunos de sus profesores por el hecho de apoyarse de su lengua materna. Esto lo llevó a evitar repetir ese mismo escenario con sus aprendientes en el presente. Por otro lado, otro miembro del profesorado de la FESX, gracias a su formación docente recibida en el Goethe-Institut (totalmente en alemán), considera que el uso de la lengua materna es un indicador de pereza y falta de esfuerzo por parte de los profesores que sí la utilizan, reproduciendo a su vez, comentarios que podrían calificarse de violencia intercultural:

(...) su fin era que entre menos germanistas mejor. Entonces, el primer semestre, los que no tenían buen alemán, ¿no?, se preparaban más. Los profesores de la facultad decían: ahí está Letras Hispánicas, ¡váyanse!, ¿qué hacen aquí? Letras Inglesas es lo suyo ¡lárguense!, entonces parece que la meta era que haya cada vez menos en Letras Alemanas. Por eso en mi generación nos titulamos dos de... ¿cuántos? ¿de 40? (D3, FESX, comunicación personal, 10 de octubre de 2024)

En el caso del estudiantado, la aprendiente E7 de la FESX (A1.1), habiendo tenido una experiencia previa de aprendizaje de inglés en donde había prohibición de L1, expresa que experimentó un bloqueo, pues no comprendía lo que ocurría en dicha clase. Al cambiar de institución (y de enfoque y filosofía de enseñanza de lenguas), dicho bloqueo desapareció. Ella considera que la L1 debe estar presente para que ella pueda aprender mejor y recurre a la L1 en el contexto de aprendizaje de su nuevo idioma extranjero (alemán)

Por el contrario, otra aprendiente, también de la FESX (A1.1), menciona que su forma de aprender es totalmente radical, por lo que considera que no debería haber presencia del español:

Yo creo que les recomendaría disminuir, pero no sólo al hablar sino al estar pensando que sea como una regla de inicio de clase, o sea, suena muy radical de hecho mi forma de aprender. Yo creo que es muy radical y por eso yo creo que por eso tiene frutos porque como que si voy a aprender algo lo voy a aprender bien y ya está, pero siento que el profesor debería decir cómo, ok, ahora en la clase todos

vamos a intentar pensar en alemán, no sólo hablar, sino pensar en alemán y escribir en alemán, y tratar de conducirnos como un alemán nativo, aunque no sepamos, por lo menos tratar de hacerlo. (E4, FESX, A1.1, comunicación personal, 24 de noviembre de 2024)

Un caso especial a este respecto es E8 quien es un estudiante de licenciatura de la FESX y trabaja por las mañanas. Constantemente se le veía cansado en clase de alemán, e incluso el profesor tuvo que despertarlo un par de ocasiones. El menciona que no puede aprender si está bajo presión. La L1 implica, para él, una forma de apoyarse en su aprendizaje, el cual resultaría extremadamente difícil si fuera totalmente monolingüe:

No, pues, siendo sincero, mínimo necesitaría uno por ciento de español, así sea 99% otro idioma, pero necesito uno por ciento de español, porque con ese uno por ciento, puedo comprender parte de ese 99% y así poder este dominar ese 99% que, si no hay como tal, yo sinceramente no soy bueno trabajando bajo presión. Entonces [este] no lograría dominarlo si hubiera ese ambiente. (E8, FESX, A1.1, comunicación personal, 30 de noviembre de 2024).

El uso de la L1 también tiene relación con los objetivos de aprendizaje que el profesorado considera importante. Así, para el profesor D4 (IP) el medio para lograr el correcto uso de la lengua alemana es la corrección gramática. El uso correcto de las estructuras sintácticas y morfológicas de la lengua significa un aprendizaje y uso efectivo del alemán desde su perspectiva:

(...) aparte de enseñarles el alemán, yo también les enseño español. ¿Por qué? Porque, por ejemplo, muchos de los estudiantes tienen como objetivo irse a estudiar a Alemania. Y Alemania es un país que, para poder entrar al nivel medio superior, estudiar una carrera, se necesita el nivel B2 de alemán. Pero no únicamente se lo piden a los extranjeros, también es un requisito para los mismos alemanes. Entonces los alemanes sí se enfocan mucho desde un inicio en sus estudios a conocer la gramática del idioma alemán, aprender bien su idioma. Y creo que nos hace falta mucho eso a nosotros aquí en México. Y digo, si yo tuviera oportunidad de cambiar

algo en el método aquí en México, sería ese. Digamos que mi primera clase es una introducción. Y es precisamente esta analogía de la que te hablo en la cual yo les muestro una parte de lo que es la gramática española y la gramática alemana. Quiero decir que vamos a empezar, digamos, yo les digo qué es un sustantivo. Empezamos con el sustantivo. Una vez que está aclarado que es un sustantivo que los alumnos logran entender, qué es un sustantivo, paso a lo siguiente, que es, por ejemplo, los cuatro casos del alemán, que son los mismos que tiene el español. Después de los casos, también vemos las diez partes de la oración, que son las mismas, exactamente, las mismas diez partes. Entonces, se las muestro en español, además ahí ya estoy llevándolos a ellos al alemán. (D4, IP, comunicación personal, 16 de noviembre de 2024)

La profesora D1, por el contrario, tiene como objetivo de enseñanza aprendizaje, la comunicación en el idioma alemán, la cual no implica necesariamente una corrección gramática a ultranza, sino el uso del idioma alemán para efectos comunicativos. Esta situación no requeriría entonces de explicaciones sobre la gramática alemana usando la L1 de los aprendientes.

Tanto enseñantes como aprendientes son conscientes, de que no pueden depender de su L1, cuando se habla de comunicación auténtica en contextos reales. Sin embargo, esto no demerita el valor de la L1 como herramienta tanto para aprender como para enseñar alemán siempre y cuando sea puntual. El uso del español y su valoración, en el caso tanto de aprendientes como del profesorado, depende de su autoconcepto, el cual se ve influenciado por su historia previa de aprendizaje de lenguas, formación docente, estilo de aprendizaje, objetivos de enseñanza-aprendizaje y contexto personal y social, y no responde a un único factor lingüístico y/o pedagógico.

Además de lo antes mencionado, la lengua materna representa un recurso al cual el estudiantado recurre como herramienta de seguridad afectiva y orientación frente al estrés y ansiedad que surgen del no comprender lo que ocurre en clase y de confrontarse a una lengua-cultura diferente a la propia. En este sentido, la lengua-cultura materna es un punto

de referencia y un asidero que le permite al estudiantado experimentar seguridad en un ambiente de incertidumbre como puede ser el aula de aprendizaje de L2.

La lengua materna es, para algunos profesores, la vía para no repetir patrones de violencia del pasado, así como un recurso que facilita el aprendizaje, principalmente en niveles iniciales de dominio de lengua. Para otros, la lengua materna es una herramienta entre otras, cuyo sobreuso implicaría la reticencia, respecto al estudiantado, a salir de una zona de confort y pereza que implicaría no enfrentarse a situaciones de producción y comunicación directas en alemán.

Mientras para algunos/as aprendientes la lengua materna es una herramienta útil, debido a su falta de tiempo, poca tolerancia a la incertidumbre y /o experiencias previas frustrantes de aprendizaje, para otros la L1 sería un obstáculo que no permite practicar con más intensidad la lengua alemana, la cual debería ser abordada directamente.

Pudo observarse que tanto el profesorado como el alumnado realizaron comparaciones con otras lenguas (principalmente inglés) como punto de referencia para comprender y/o explicar aspectos de gramática, vocabulario y/o fonética alemana. En el contexto de la diferenciación de las vocales largas y cortas un alumno tiene dificultades para distinguir y pronunciar las dos versiones de la 'i':

P: La diferencia entre 'Schiff' (barco) y 'Schief' (mal, desatinado) es como entre 'fit' y 'feet' en inglés.

S: ¿Es como el pronombre 'it' y el verbo 'eat'?

(Observación FESX. A1.1. 18 de octubre de 2024 con D2)

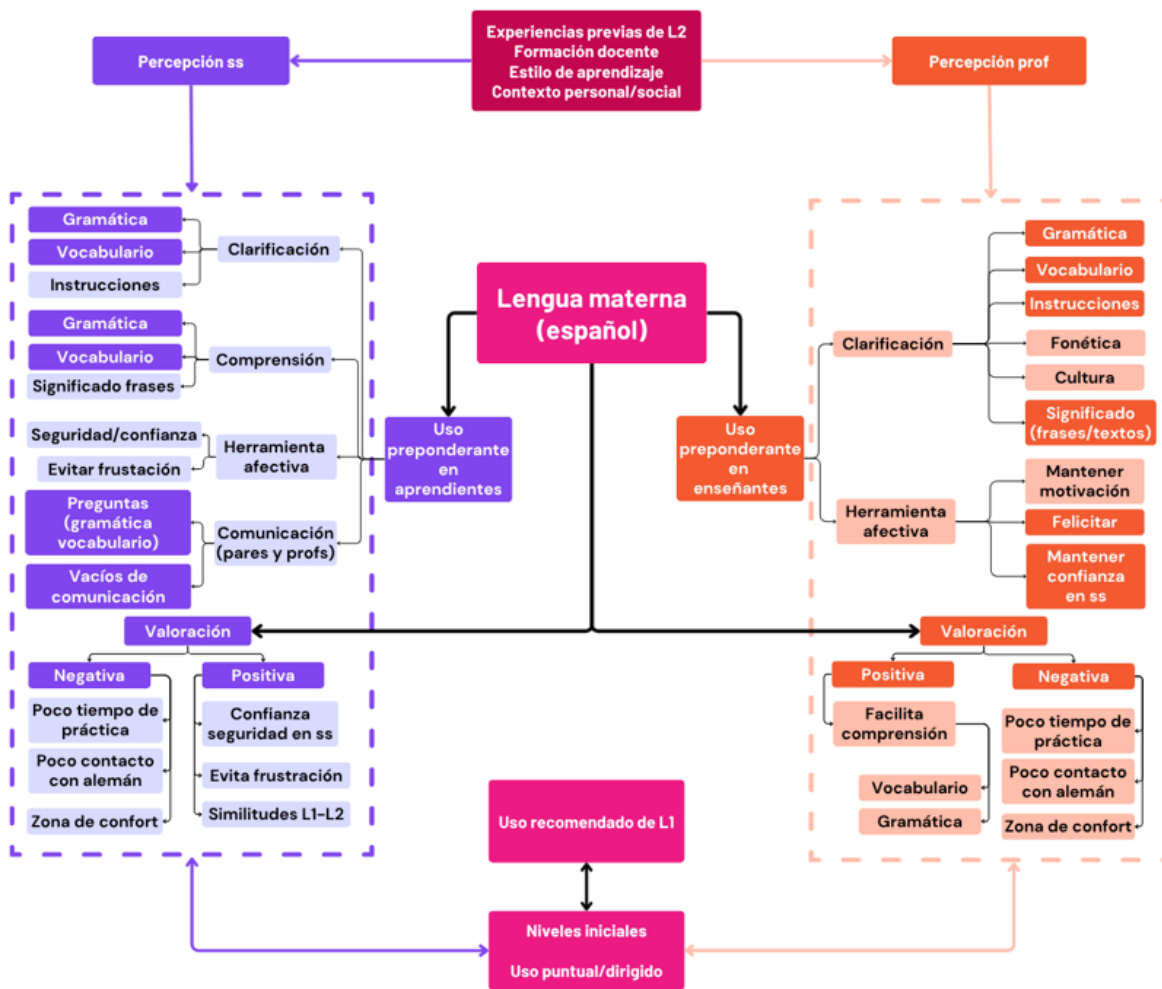
En el ejemplo anterior puede verse que el conocimiento sobre otras lenguas extranjeras es una herramienta que funge como puente y/o andamiaje para la comprensión y/o explicación de la lengua alemana, en este caso de la fonética. El sistema vocálico presente en el inglés permite comprender al alumno la longitud de las vocales alemanas presentes en las palabras *Schiff* y *Schief*.

En general, podemos decir que el uso de la L1 tanto por parte del estudiantado como por parte del profesorado de la FESX y la IP responde a la necesidad de entendimiento y clarificación principalmente junto a la necesidad de generar un espacio seguro donde se reduzca la ansiedad que surge de no comprender que ocurre en clase, situación que se vería exacerbada de existir una prohibición total de la L1. La posibilidad de facilitar el proceso de clarificación y comprensión es una razón por la cual la L1 es valorada positivamente, aunque también debe dejarse claro que tanto docentes como discentes opinan que el uso de su lengua materna debe acotarse a su carácter puntual de herramienta de clarificación y su uso debe ir reduciéndose en niveles de dominio de lengua más avanzados.

Es importante señalar, que el uso de la lengua materna en este contexto se ve influenciado por las experiencias previas de enseñanza-aprendizaje de los/las participantes, así como sus estilos de aprendizaje, formación docente y contexto personal y social. En la siguiente página, se presenta un esquema general de los resultados obtenidos en esta investigación (Figura 13).

Figura 13

Vista general de resultados sobre el uso de la L1



Elaboración propia a partir de los datos procesados con Atlas.ti 25

6. Discusión

La información obtenida mediante las entrevistas y las observaciones de clase muestran que tanto el estudiantado como el profesorado recurren a la lengua materna (español) en situaciones específicas. Por un lado, el alumnado, en su mayoría, se apoya en su lengua materna como punto de referencia para descifrar y consolidar el significado de las muestras de lengua alemana a la que se ven expuestos/as durante su proceso de aprendizaje. Por otro lado, los y las enseñantes de alemán utilizan la L1 como herramienta de explicación al generar conexiones entre lenguas gracias a sus similitudes y diferencias, lo cual coincide con varios de los resultados en las investigaciones ya mencionadas en la revisión de literatura del presente documento, entre ellas las de Adinolfi y Astruc (2017); Algazo (2023); Almusharraf (2021) y Bolkvadze (2023).

La presencia de la L1 posibilita también mantener un ambiente de seguridad al permitir, mediante explicaciones directas en L1, comparaciones y traducciones, comprender a lo que el alumnado se ve enfrentado en el aula y en su proceso de aprendizaje de alemán. Esta atmósfera de seguridad busca facilitar el aprendizaje y evitar el estrés y ansiedad que pudieran surgir para aprendientes que requieren generar conexiones entre su L1 y el alemán, y cuyo estilo de aprendizaje y situación contextual no coinciden con un proceso de aprendizaje de lenguas que intentara emular un ambiente de inmersión total monolingüe bajo las premisas del enfoque natural para la enseñanza de idiomas lo que a su vez coincide con lo expuesto en los estudios de Shin, Dixon y Choi (2020); Almusharraf (2021); Ma (2019); Tran (2024) e Iswati y Octaviani Hadimulyono (2018) .

Esto pudo verse en lo mencionado por E7 y E8, ambos estudiantes de la FESX, quienes expresaron que, debido a su estilo de aprendizaje, experiencias previas de aprendizajes de idiomas y contexto estudiantil y laboral, su lengua materna representaba una herramienta de seguridad afectiva que les permite, en el caso de E7 y E6, superar un bloqueo de comprensión, y en el caso de E8, comenzar a generar conexiones entre el alemán y el español, permitiendo, esto a su vez superar el estrés que representa enfrentarse a la lengua-cultura alemana de manera directa y sin mediación de su propia lengua-cultura:

Prefiero que haya un poco de español, a lo mejor una breve explicación, una breve traducción respecto a lo que se está viendo para no sentirte tan a la deriva, tan en medio del mar. (E6, FESX, A2.2, comunicación personal, 10 de diciembre de 2024)

Porque, como un ejemplo, yo ahorita donde estoy en inglés, en el inglés en ningún momento nuestra maestra nos habla en español. Todas las indicaciones son en inglés. Entonces, eso me fuerza a mí a que tengo que aprender el idioma. Entonces, yo creo que, a veces, para alguien que tal vez puede bajo presión o eso... el idioma, porque si no comprendes el idioma, no comprendes qué está pasando en tu entorno en la clase, pues puede ser este beneficioso, pero por ejemplo alguien que sí necesita realmente el español, pues creo que ahí es donde opino que ahí está el otro lado de los maestros que ocupan español y pues yo, como tal, no estoy ni en contra ni a favor de uno ni otro. Simplemente yo sí la verdad escogí el español porque me ayudaría a comprender un poco mejor. (E8, FESX, A1.1, comunicación personal, 30 de noviembre de 2024)

(...) si no hay como tal [español], yo sinceramente no soy bueno trabajando bajo presión. Entonces [este] no lograría dominarlo si hubiera ese ambiente. (E8, FESX, A1.1, comunicación personal, 30 de noviembre de 2024)

Por su parte, lo que el profesor D3 expresó respecto a la necesidad de facilitar el proceso de aprendizaje, pareciera ejemplificar que el uso de la L1 responde también a un ejercicio de autorreflexión y empatía para con los alumnos con el objetivo de evitarles un ambiente de estrés y ansiedad, el cual él mismo experimentó como alumno en su momento al verse bajo la presión de tener que estudiar ocho horas extra de alemán, además de sus materias en la licenciatura, así como ver como su grupo se reducía semestre tras semestre. El profesor también expresó su preocupación por el número de aprendientes en sus grupos y el posible abandono de los cursos de alemán por parte del estudiantado. Al respecto el profesor D3 comparte:

(...) para clase de alemán únicamente no sé yo creo los primeros niveles, ¿no? Porque se frustran y valiste, ¿no?, pues sobreviven los más aptos. Si tuviéramos mil millones de alumnos estaría padre, pero pues no los tenemos, ¿no? Primero yo creo que es una cuestión de enamoramiento del alumno. Ya que le haga el gusto, ya empezamos cada vez más intenso en la lengua meta. (D3, FESX, comunicación personal, 10 de octubre de 2024)

El testimonio anterior coincide con lo mencionado en el estudio de McMillan y Turnbull (2009), donde el profesor Pierre toma en cuenta su propia experiencia como aprendiente y la perspectiva de sus estudiantes con la finalidad de configurar su proceso de enseñanza.

Lo mencionado anteriormente permite ver que la lengua materna juega un rol de herramienta de interpretación, metalingüística y afectiva en el proceso de aprendizaje y enseñanza de alemán en nivel básico (A1.1) en la FESX y la IP. Contrario a lo mencionado por Krashen y Terrell (1983), para la mayoría de los/las aprendientes de la FESX y la IP que participaron en este estudio, la L1 es necesaria, al menos en niveles de dominio básico de alemán, y también es necesaria para el profesorado en momentos específicos donde la complejidad de la lengua no permite clarificaciones directas en alemán.

Con respecto a la separación mencionada por estos mismos autores entre los conceptos de adquisición y aprendizaje, puede verse que el hacerse de una nueva lengua no se sitúa entre polos extremos opuestos, en donde la mejor forma de aprender un lenguaje sería la adquisición (de manera natural). Lograr comunicarse en otro código lingüístico y cultural requiere de ambos procesos, es decir, una exposición constante a la lengua que quiere aprenderse, pero también un esfuerzo consciente y explícito donde se requiere de conexiones entre las lenguas que ya se conocen y la que se aprende.

La presencia de aducto comprensible (comprehensible input) es necesaria como forma de exposición del alumnado de la FESX y la IP a la lengua que están internalizando, en este caso el alemán. Sin embargo, esto no implica necesariamente el desarrollo de la

capacidad de producir muestras de lengua por parte de los aprendientes. Un ejemplo de esto sería el siguiente:

(...) sí yo creo que lo ocupábamos [el español] principalmente para pues... como no tenía yo conocimiento de la estructura alemana pues para las explicaciones y también como referencias del idioma, o sea mira, esta estructura funciona como ésta o estas palabras que, por ejemplo, a veces no existen como su equivalente en inglés que es una referencia que podría ser quizá más cercana al alemán. De pronto esas formas si existen en español entonces, ah mira, se parecen un montón a estas español o tal y cual. (E5, FESX, A1.1, comunicación personal, 7 de noviembre de 2024)

Bueno, por ejemplo, cuando leo un libro, de repente hay una palabra que no comprendo, busco el significado en español. Después veo de otra forma en alemán, por ejemplo, si es una palabra que es un verbo, busco todas las formas en las que este cambia o incluso cómo se puede ocupar en las frases y todo en alemán y ya que se me quede bien como grabado el significado en español para saber también cómo ocuparlo. (E7, FESX, A1.1, comunicación personal, 10 de diciembre de 2024)

Según Krashen (1983) la mera exposición al idioma por tiempo prolongado y sin la interferencia de la L1, provocaría una aparición espontánea de la capacidad de generar mensajes en L2. En este estudio, la mayoría de aprendientes mencionó la necesidad de comprender los fenómenos gramaticales del alemán para poder expresarse en dicha lengua, es decir, requerían comprender cómo usar la estructura gramática del alemán con fines comunicativos. Así, esto resuena más con el concepto de doble comprensión de Butzkamm (2011), quien aboga no sólo por la comprensión de los mensajes descifrables en L2 (comprehensible input) sino también por la comprensión del sistema gramático-estructural que permite la comunicación de las ideas mediante el idioma alemán.

Prácticamente todo el estudiantado que participó en esta investigación (11 de 13) puntualizaron la comparación entre lenguas con el objeto de comprender no solo a nivel semántico las muestras de lengua alemana a las que se vieron expuestos/as, sino a nivel sintáctico y morfológico.

Ahora bien, pudo identificarse también que la mayoría de los y las aprendientes de los grupos observados mencionaron haberse apoyado tanto en su lengua materna, así como en alguna otra lengua extranjera que les era conocida. Estas prácticas de comparación lingüística, teniendo en cuenta las similitudes y diferencias morfosintácticas, fonéticas y culturales entre idiomas coincide más con lo propuesto por el translingüismo (Cook, 1999; Anderson, 2023) y el enfoque multilingüe de Butzkamm y Lynch (2018) en donde la comprensión y uso de una nueva lengua se apoya, comparte espacio y se fusiona con el uso de las lenguas ya aprendidas anteriormente.

Lo mencionado en el párrafo anterior indica que los aprendientes de alemán de la FESX y de la IP operan más desde un nivel de plurilingüismo que de monolingüismo pues para ellos/ellas, no es posible simplemente ‘apagar’ su lengua materna y el hecho de recurrir a la L1 y a otras lenguas extranjeras al momento de expresarse en alemán parece coincidir más con lo mencionado por Weber y colaboradores (2016) quienes mencionan que las instancias de uso de L1 son una expresión del proceso de internalización y ajuste de las estructuras de una L2 al sistema lingüístico ya presente (L1) de los/las aprendientes.

No obstante, tanto el alumnado como el profesorado de la FESX y de la IP son conscientes de que tarde o temprano deberán recurrir únicamente a la lengua que aprenden como único medio de aprendizaje de ésta, por lo que el uso de la L1 debe ser reducido paulatinamente y debe responder a situaciones pedagógicas. Esto coincide con el monolingüismo informado (*aufgeklärte Einsprachigkeit*) de Butzkamm (2019) quien también menciona el abandono gradual de la L1 como andamiaje para la enseñanza-aprendizaje de L2.

La presencia y uso de la L1 responde a las situaciones de aprendizaje específicas del alumnado participante de la FESX y la IP, las cuales difieren bastante de las condiciones de las infancias que adquieren su lengua materna. Los casos de E8 y de E7 son ilustrativos de lo mencionado previamente. Él, quien además de ser estudiante, trabaja en la mañana, lo que implica que el tiempo que designa al aprendizaje de alemán sería menor al de un estudiante de tiempo completo. La E7, cuyo acercamiento previo a las lenguas extranjeras sin mediación de L1 implicó un bloqueo en su aprendizaje, recurre a la lengua materna para evitar dicho bloqueo al facilitar su comprensión en clase de alemán. En la FESX y la IP aprenden alemán personas mayores de edad, que ya poseen un código lingüístico-cultural, con recursos de tiempo limitados y con estilos de aprendizaje diversos, situación que difiere en gran medida con el modelo de aprendientes monolingües sobre la que el Enfoque Natural opera.

Desde la perspectiva intercultural y teniendo en cuenta que el aula de enseñanza de L2 y el proceso de enseñanza-aprendizaje de una L2 es un ambiente intercultural, la presencia de la lengua-cultura materna tiene una estrecha relación con la sensación de seguridad que la gran mayoría de discentes expresó en el estudio, principalmente por razones de comprensión. La necesidad de establecer relaciones y conexiones entre lenguas-culturas con fines de explicación y entendimiento se contraponen el Enfoque Natural de Krashen y Terrell (1983) en cuyas hipótesis de adquisición de lenguas no hay cabida para la Lengua-Cultura¹ por ser considerada como 'no necesaria', hecho que pareciera coincidir con una ausencia de toda acepción de interculturalidad y que sería duramente criticado por Walsh (2012), donde la L1 no es empleada realmente en los procesos de enseñanza aprendizaje de lenguas en tanto que ambiente de intercambio intercultural, y es, por tanto, invisibilizada (Arifin, 2023; Hamel, 1988). Esta necesidad coincide con los resultados expuestos por la investigación de García y Velasco (2012), donde pudo verse que las infancias tzotziles y tzeltales no lograban internalizar el español L2, precisamente por el hecho no generar conexiones con sus Lenguas-Culturas¹, las cuales estaban ausentes en sus ambientes de aprendizaje.

La proscripción de la L1 en el proceso de enseñanza-aprendizaje de L2, muy presentes en el Método Directo y el Enfoque Natural para las lenguas, y sus reductos en el Enfoque Comunicativo parecieran contraponerse con lo expuesto por Némethova (2014), Barany (2011), Khukhlaev et al. (2020) y Yaprak y Özmen (2021) sobre las competencias para convivir en interacciones interculturales, como en el aula de L2, donde es necesario hacerse consciente sobre la lengua-cultura de los otros y mantener un espíritu crítico, de respeto y apertura para con las lenguas culturales otras, pero también con las propias.

Debido a lo mencionado en los párrafos anteriores puede concluirse que el Enfoque Natural de lenguas, el Método Directo y la preferencia por la ausencia de la L1, responden a un acercamiento y propuesta teórica de aprendizaje de idiomas que pone demasiado énfasis en la presencia-ausencia de la lengua materna y en la preponderancia de la L2 (y su exposición a ella) como medio único y más efectivo de enseñanza-aprendizaje, sin tomar en cuenta las especificidades, particularidades y diversidad de los espacios de aprendizaje de lenguas y sus participantes. En México, la mayoría de los ambientes de aprendizaje de alemán no corresponden a ambientes de inmersión, ni están al alcance de la mayoría del estudiantado de lenguas. En el aprendizaje de idiomas, lo lingüístico no es el único aspecto que debe tomarse en cuenta, y en concreto, el uso de la lengua materna responde a necesidades pedagógicas y conceptuales específicas que surgen de la diversidad de ambientes y estilos de aprendizaje-enseñanza que no corresponden al ámbito ideal abstracto del uso exclusivo de L2 para aprender L2.

El aprendizaje y la enseñanza de una lengua no ocurre en un vacío conceptual, lingüístico, social y/o cultural. Las experiencias previas de aprendizaje y enseñanza, los objetivos de aprendizaje, los estilos de aprendizaje, el contexto cultural, laboral, estudiantil y social influyen en las maneras de adquirir una nueva lengua. Así, la lengua materna será considerada de diversas formas y tendrá un rol diverso de acuerdo con las diferentes situaciones de los y las aprendientes y enseñantes, lo que a su vez determinará el momento de su uso y gradual disminución.

7. Conclusiones

En el apartado anterior se discutieron los resultados encontrados en este estudio con algunos de los autores principales que forman el corpus teórico del mismo, así como con los resultados encontrados en investigaciones previas. En general, puede concluirse que, tanto en la FESX como en la IP, en los niveles iniciales de aprendizaje del alemán, se usa la lengua materna como herramienta de enseñanza y aprendizaje. A continuación, se enumeran otras conclusiones relacionadas a su uso:

1. La lengua materna en el proceso de enseñanza aprendizaje de alemán en la FESX y la IP no responde a una carencia en las estrategias de enseñanza y/o estudio, o a la reticencia de exposición suficiente al alemán, sino que busca cubrir necesidades pedagógicas concretas del profesorado y estudiantado con respecto a su necesidad de comprensión y seguridad en dicho proceso, el cual no puede equipararse al de un ambiente de inmersión total, ni tampoco al de un ambiente de infancias que aprenden su primera lengua.
2. Enfrentarse a un proceso de enseñanza de alemán, en este caso en la FESX y la IP, implica enfrentarse a interacciones entre lenguas-culturas, donde está presente la posibilidad de no comprender qué ocurre, por lo que hay una alta posibilidad de que emerjan condiciones de estrés y ansiedad. En este sentido, la lengua-cultura¹ es una herramienta interpretativa y afectiva a la que tanto el profesorado como el estudiantado recurren para mantener una atmósfera de seguridad en la clase, en tanto que funge como punto de referencia para interpretar la lengua-cultura² (alemán) que se aprende y posibilita transitar hacia el uso cada vez más independiente de la L2. Saber que la lengua-cultura¹ está presente y forma parte de los recursos y herramientas a las que tanto enseñantes como aprendientes pueden recurrir, posibilita una sensación de seguridad para los y las aprendientes de niveles iniciales de alemán.
3. La proscripción de la L1 en clase de alemán como L2 parece responder más a una ausencia de cualquier consideración intercultural, por el hecho de considerar a la L1 como innecesaria o incluso inferiorizarla en la práctica real dentro de los

procesos de enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras, impidiendo entonces el diálogo y conexión entre la lengua-cultura¹ y la lengua-cultura que se aprende.

4. La proscripción de la L1, fomentada por el Método Directo y el Enfoque Natural de la enseñanza de segundas lenguas no corresponde a la realidad concreta del estudiantado y el profesorado de niveles iniciales de la FESX y la IP, pues éstos proceden en su praxis más en línea con prácticas de translingüismo y de monolingüismo informado, es decir, recurren a todas las herramientas a su alcance, incluyendo su propia lengua materna y otras lenguas extranjeras dentro de su repertorio lingüístico integrado con la finalidad de comprender la L2 que aprenden, tanto en su significado como en su estructura, y lograr comunicarse en ella.

5. Si bien el Enfoque Natural de enseñanza-aprendizaje de lenguas es efectivo en ambientes de inmersión o en situaciones en las que se cuenta con una amplia gama de recursos materiales, humanos y temporales, la situación concreta de enseñanza de idiomas de la FESX y la IP no cuenta con dichos recursos. Los aprendientes en dichas instituciones son personas adultas con cargas académicas y laborales, recursos limitados de tiempo y estilos de aprendizaje diversos, por lo que el uso de la L1 responde a un uso estratégico de sus recursos y no a la pereza o falta de exposición a la lengua que aprenden. Por esta razón, la L1 es valorada positivamente tanto por el estudiantado como por el profesorado ya que permite tender puentes entre el conocimiento lingüístico-cultural ya presente en la L1 y el nuevo conocimiento que se concretiza en la L2 y también en su cultura.

6. Si bien tanto la mayoría del estudiantado como del profesorado que participó en este estudio tiene una valoración positiva de la L1 en clase de alemán y recurre a ella con fines pedagógicos, debe recalcar el hecho de la necesidad principalmente expresada por el alumnado de producir en y exponerse lo más posible al alemán. Usar la lengua materna con motivos pedagógicos es

recomendable en situaciones de aprendizaje-enseñanza concretas (como las de la FESX y la IP) pero no debe tampoco llevar a la supresión de la exposición al alemán y a los intentos producción oral en dicho idioma.

7. En los métodos y enfoques monolingües para la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, y en el caso concreto del alemán, pareciera vislumbrarse una especie de desconexión entre la lingüística y la pedagogía. Tanto el Método Directo como el Enfoque Natural parecieran centrar la mayor parte de su atención a la exposición a una L2 y cómo se aprende una lengua materna desde un enfoque netamente lingüístico, sin tomar en cuenta los factores contextuales de aprendientes y enseñantes, y sin dialogar mucho con el conocimiento generado por la pedagogía. En mi opinión, un diálogo y trabajo conjunto más intenso entre lingüística y pedagogía es necesario.

Este estudio se centró en el uso de la L1 en niveles iniciales, por lo que un estudio más amplio y longitudinal sería requerido para observar los efectos del uso de la L1 en el proceso de enseñanza aprendizaje de alemán como L2. Se dialogó con el trabajo teórico de Krashen y Terrel y se determinó, que, si bien este enfoque de enseñanza-aprendizaje de lenguas es valioso por subrayar la necesidad de estar expuesto a la L2 constantemente y mencionar la necesidad de volverse independiente de la lengua materna, esto no es posible de manera tajante en todos los contextos.

Lo observado en la FESX y la IP muestra que tanto enseñantes como aprendientes recurren a todo su repertorio lingüístico y cultural, lo cual incluye su lengua materna, en concordancia con lo planteado por el translingüismo (Cook, 1999; Anderson, 2023) y el enfoque multilingüe de Butzkamm y Lynch (2018).

El uso informado de la L1 resuena más con una actitud intercultural que reconoce el valor de las lenguas maternas como puentes pedagógico-cultural-lingüísticos para el aprendizaje de L2 en ambientes que no son de inmersión y dirigidos a aprendientes con recursos de tiempo y exposición limitados. Así, la presencia de la L1 (y del espacio cultural que la encarna) permite entonces un marco de referencia, tanto lingüístico como cultural

que permite establecer un diálogo entre la lengua-cultura propia y aquella que se aprende (lengua-cultura alemana) con el objetivo de adquirir esta última mediante la interacción y diálogo de lenguas culturas y nunca desde la proscripción de ninguna de las dos.

8. Recomendaciones

Como se expuso en las conclusiones de este documento, el uso de la lengua materna español por parte del alumnado y el profesorado de alemán de la FESX y la IP responde a condiciones de enseñanza-aprendizaje concretas y específicas que difieren de un ambiente de inmersión total y/o de ambientes con acceso a amplios recursos materiales, temporales y humanos. Por esta razón y con base en la interpretación de la información que se generó en este estudio se recomienda lo siguiente:

1. Tener en cuenta que los y las aprendientes de lenguas tienen estilos de aprendizaje y situaciones de vida diversos, por lo que la aplicación de métodos de enseñanza-aprendizaje de lenguas (y sus supuestos de aprendizaje) deben analizarse y adaptarse siempre desde y para las situaciones concretas en donde se aplican para posibilitar equidad en las oportunidades de aprendizaje de lenguas para todo el estudiantado.
2. Integrar a la L1 en el proceso de enseñanza-aprendizaje de alemán L2 como una herramienta-puente que permita el diálogo entre las lenguas-culturas de los aprendientes para establecer una base, tanto pedagógica como lingüística, sobre la cual ir transitando hacia la lengua-cultura², recurriendo a la L1 desde la perspectiva del translingüismo y el monolingüismo informado, es decir, considerar a la lengua materna junto a la L2 y no en contra de ella.
3. Mantener a la L1 en su carácter de herramienta, es decir, como un auxiliar en los procesos de enseñanza-aprendizaje del alemán y no como un único recurso, cuyo uso excesivo impida, a su vez, la exposición al alemán, así como su producción.
4. Establecer un diálogo y colaboración más intensos y abiertos entre los saberes producidos por la pedagogía y aquellos producidos por la lingüística.

Si bien el conocimiento lingüístico ha aportado bases teóricas y empíricas sobre los procesos de aprendizaje de lenguas desde la perspectiva de lo lingüístico, se debe también integrar aquellos conocimientos que la pedagogía genera para abordar el aprendizaje de lenguas desde la perspectiva de quienes aprenden una lengua, en este caso, el alemán.

5. Construir, en conjunto y desde el profesorado de la FESX y de la IP, procesos de reforzamiento y sistematización de su conocimiento y prácticas de enseñanza desde la pedagogía con el fin de generar habilidades y recursos más amplios con los cuales el profesorado de ambas instituciones pueda abordar su práctica docente diaria.

Referencias

- Adinolfi, L., & Astruc, L. (2017). An exploratory study of translanguaging practices in an online beginner-level foreign language classroom. *Language Learning in Higher Education*, 7(1), 185–204. <https://doi.org/10.1515/cercles-2017-0008>
- Algazo, M. (2023). Functions of L1 Use in the L2 Classes: Jordanian EFL Teachers' Perspectives. *World Journal of English Language*, 13(1). <https://doi.org/10.5430/wjel.v13n1p1>
- Almusharraf, A. M. (n.d.). Bridging the gap: Saudi Arabian faculty and learners' attitudes towards first language use in EFL classes. *Issues in Educational Research* (Vol. 31, Issue 3). <https://eric.ed.gov/?id=EJ1315208>
- Anderson, J. (2023). Translanguaging in the ELT classroom. *Classroom Management*. 32(2), 46–50. www.modernenglishteacher.com
- Ángel Pérez, D. A. (2011). La hermenéutica y los métodos de investigación en ciencias sociales. *Estud.filos*, 44, 9–37. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=379846115002>
- Araya, V., Alfaro, M., & Andonegui, M. (2007). Constructivismo: Orígenes y perspectivas. *LAURUS. Revista de educación*, 13(24), 76–92. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111485004>
- Arifin, W. L. (2023). English Imperialism: A Structural Form of Colonialism in the Intercultural Communication. *JOURNAL OF PRAGMATICS RESEARCH*, 05(02), 304–324. <https://doi.org/10.18326/jopr.5x2>
- Arráez, M., Calles, J., & Moreno de Tovar, L. (2006). La Hermenéutica: una actividad interpretativa. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 7(2), 171–181. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41070212>

- Ayala, R. (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 409–430. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283321909008>
- Bao, R., & Du, X. (2015). Learners' L1 use in a task-based classroom: Learning chinese as a foreign language from a sociocultural perspective. *Journal of Language Teaching and Research*, 6(1), 12–20. <https://doi.org/10.17507/jltr.0601.02>
- Barany, L. K. (2011). Language Awareness, Intercultural Awareness and Communicative Language Teaching: Towards Language Education. *International Journal of Arts and Sciences*, 4(4), 158–181. https://www.academia.edu/8055232/Language_Awareness_Intercultural_Awareness_and_Communicative_Language_Teaching_Towards_Language_Education
- Barriga, R. (2025). *Los muchos porqués de la importancia del uso de la lengua materna en los ámbitos educativos interculturales*.
- Bennett, M. J. (1993). Towards Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity. En R. M. Paige (Ed.), *Education for Intercultural Experience* (pp. 21-71). Intercultural Press. https://www.researchgate.net/publication/318430742_Developmental_Model_of_Intercultural_Sensitivity
- Beuchot, M. (2016). Hermenéutica. *Diccionario Iberoamericano de Filosofía de la Educación*. Fondo de Cultura Económica. UNAM. <https://www.fondodeculturaeconomica.com/dife/definicion.aspx?l=H&id=71>
- Binder, J., Frost, J., Hammeke, T., Cox, R., Rao, S., & Prieto, T. (1997). Human Brain Language Areas Identified by Functional Magnetic Resonance Imaging. *The Journal of Neuroscience*, 17(1), 353–362. <https://www.jneurosci.org/content/17/1/353>
- Bolkvadze, L. (2023). Translanguaging as EFL Teaching Method. *Creative Education*, 14(02), 270–287. <https://doi.org/10.4236/ce.2023.142019>

- Brevik, L., & Rindal, U. (2020). Language Use in the Classroom: Balancing Target Language Exposure With the Need for Other Languages. *TESOL QUARTERLY*, 4(5), 925–953.
<https://doi.org/10.1002/tesq.564>
- Butzkamm, W. (1990). Die kompliziertere Lösung ist die richtige: Aufgeklärte Einsprachigkeit. *Rückblick und Ausblick. Der fremdsprachliche Unterricht*, 24(104), 4–17.
https://www.researchgate.net/publication/355928457_Die_kompliziertere_Losung_ist_die_richtige_Aufgeklärte_Einsprachigkeit_Rückblick_und_Ausblick_It_is_more_complicated_Enlightened_monolingualism_-_review_and_outlook
- Butzkamm, W. (2003). We only learn language once. The role of the mother tongue in FL classrooms: Death of a dogma. *The Language Learning Journal*, 28(1), 29–39.
<https://doi.org/10.1080/09571730385200181>
- Butzkamm, W. (2007). Native language skills as a foundation for foreign language learning. *En Transcending boundaries. Essays in honour of Gisela Hermann-Brennecke* (pp. 71–85).
https://www.researchgate.net/publication/270589641_Native_language_skills_as_a_foundation_for_foreign_language_learning
- Butzkamm, W. (2011). Why Make Them Crawl If They Can Walk? Teaching with Mother Tongue Support. *RELC Journal*, 42(3), 379–391.
<https://doi.org/10.1177/0033688211419830>
- Butzkamm, W. (2019). Was ist „Aufgeklärte Einsprachigkeit“? *Fremdsprachendidaktik & Spracherwerb. Die Internetseiten von Wolfgang Butzkamm.*
<https://fremdsprachendidaktik.de/verschiedenes/was-ist-aufgeklaerte-einsprachigkeit>
- Butzkamm, W., & Lynch, M. (2018). Evidence for the Bilingual Option: Re-Thinking European Principles in Foreign Language Teaching. *Journal for EuroLinguistiX*, 15, 1–14.

<https://www.researchgate.net/publication/328611452> Evidence for the bilingual
| option Re-thinking European principles in foreign language teaching

Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*.
Multilingual Matters.

Cambridge. (2025). *Marco Común Europeo de Referencia*. Cambridge University Press and
Assessment. <https://www.cambridgeenglish.org/es/exams-and-tests/cefr/>

Canagarajah, S. (2011). Translanguaging in the classroom: Emerging issues for research and
pedagogy. *Applied Linguistics Review*, 2, 1–27.
<https://doi.org/10.1515/9783110239331.1>

Centro Virtual Cervantes (2025). *Aprendizaje de segundas lenguas*. Diccionario de términos
clave de ELE. Recuperado el 27 de enero de 2024, de
[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/aprendi
zajesegundas.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/aprendizajesegundas.htm)

Centro Virtual Cervantes. (2025). *Constructivismo*. Diccionario de términos clave de ELE.
[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/ construc
tivismo.htm#:~:text=El%20constructivismo%20es%20una%20teor%C3%ADa,consig
uiente%20reestructuraci%C3%B3n%20de%20los%20previos.](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/constructivismo.htm#:~:text=El%20constructivismo%20es%20una%20teor%C3%ADa,consiguierte%20reestructuraci%C3%B3n%20de%20los%20previos.)

Centro Virtual Cervantes (2025). *Enseñanza de segundas lenguas*. Diccionario de términos
clave de ELE. Recuperado el 27 de enero de 2024, de
[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/ensenan
zasegleng.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/ensenanzasegleng.htm)

Centro Virtual Cervantes. (2025). *Interculturalidad*. Diccionario de términos clave de ELE.
Recuperado el 31 de enero de 2024, de
[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/intercult
uralidad.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/interculturalidad.htm)

Centro Virtual Cervantes (2025). *Lengua materna*. Diccionario de términos clave de ELE.
Recuperado el 27 de enero de 2024, de

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/lengua materna.htm

Centro Virtual Cervantes. (2025). *Método gramática-traducción*. Diccionario de términos clave de ELE. Recuperado el 27 de enero de 2024, de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/metodo gramaticatrad.htm

Centro Virtual Cervantes. (2025). *Movimiento de Reforma*. Diccionario de términos clave de ELE. Recuperado el 27 de enero de 2024, de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/movimi entoreforma.htm#:~:text=El%20Movimiento%20de%20reforma%20surge,instaura %20la%20fon%C3%A9tica%20como%20disciplina

Consejo de Europa. (2001). *Marco común europeo de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*. Madrid: Instituto Cervantes-Ministerio de Educación, Cultura y Deporte- Editorial/Anaya. <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>

Cook, V. (1999). Going beyond the Native Speaker in Language Teaching. *TESOL Quarterly*, 33(2), 185–209. <https://www.jstor.org/stable/3587717>

Crotty, M. (2005). *The foundations of social research. Meaning and perspective in the research process*. SAGE Publications.

Cuartas Álvarez, L. F. (2014). Selective Use of the Mother Tongue to Enhance Students' English Learning Processes...Beyond the Same Assumptions. *PROFILE*, 16(1), 137–151. <http://dx.doi.org/10.15446/profile.v16n1.38661>

Cummins, J. (1979). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*. 49(2), 222-251. DOI: 10.3102/00346543049002222

DAAD México. (2023). *Oficina del DAAD en México*. DAAD México. <https://www.daad.mx/es/quienes-somos/oficina-del-daad-en-mexico/>

- DAAD. (2018). *Mexiko Daten & Analysen zum Hochschul- und Wissenschaftsstandort 2018*. https://www2.daad.de/medien/der-daad/analysen-studien/bildungssystemanalyse/mexiko_daad_bsa.pdf
- DAAD. (2020). *German language skills*. Study in Germany. <https://www.study-in-germany.de/en/plan-your-studies/requirements/language-skills/>
- DAAD. (2023). *German for university and daily life*. German language. <https://www.daad.mx/es/estudiar-e-investigar-en-alemania/aprender-aleman/>
- Damanhour, M. Y. (2024). The Use of Arabic in Teaching and Learning Foreign Languages for Saudi Language Learners: A Case Study. *World Journal of English Language*, 14(2), 158–165. <https://doi.org/10.5430/WJEL.V14N2P158>
- Debreli, E., & Oyman, N. (2016). Students' Preferences on the Use of Mother Tongue in English as a Foreign Language Classrooms: Is it the Time to Re-examine English-only Policies? *English Language Teaching*, 9(1), 148–162. <https://doi.org/10.5539/elt.v9n1p148>
- Díaz-Sánchez, G., & Álvarez-Pérez, H. J. (2013). Neurociencia y bilingüismo: Efecto del primer idioma. *Educ. Educ.*, 16(2), 209–228. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5468354>
- Dietz, G. (2017). Interculturalidad: Una aproximación antropológica. *Perfiles Educativos*, 39(156), 192–207. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.156.58293>
- Elsner, D. (2021). *Fremdsprachen*. Universität Hamburg. <https://www.mehrsprachigkeit.uni-hamburg.de/oeffentlichkeit/grundwissen/fremdsprachen.html>
- Erk, M. (2017). English language instructors' beliefs about the role of L1 in English language development and formal instruction in Croatia: A survey. *Explorations in English Language and Linguistics*, 5(2), 95–121. <https://doi.org/10.2478/exell-2019-0002>

- FESC Acatlán. (2025). *Historia de la FES Acatlán*. Facultad de Estudios Superiores Acatlán. <https://www.acatlan.unam.mx/index.php?id=13>
- FESC Aragón. (21 de enero de 2021) *45 años de FES Aragón*. Fundación UNAM. Recuperado el 25 de enero de 2025 de <https://www.fundacionunam.org.mx/historias/45-anos-de-fes-aragon/>
- FES Cuautitlán. (2023). *Historia de la FESC*. Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán. <https://www.cuautitlan.unam.mx/historia.html>
- Fries, P. (2010). Charles C. Fries, linguistics and corpus linguistics. *ICAME JOURNAL Computers In English Linguistics*, 34, 89-119. <http://korpus.uib.no/icame/ij34/Fries.pdf>.
- Gabrielatos, C. (2001). L1 use in ELT: not a skeleton, but a bone of contention. *Bridges*, 6, 33–35. <https://www.researchgate.net/publication/261708832>.
- Galali, A., & Cinkara, E. (2017). The Use of L1 in English as a Foreign Language Classes: Insights from Iraqi Tertiary Level Students. *Advances in Language and Literary Studies*, 8(5), 54–64. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.all.v.8n.5p.54>
- Gallagher, F. (2020). Considered in context: EFL teachers' views on the classroom as a bilingual space and codeswitching in shared-L1 and in multilingual contexts. *System*, 91. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102262>
- García, O., & Lin, M. (2017). Translanguaging in Bilingual Education. En *Bilingual and Multilingual Education*. Encyclopedia of Language and Education (pp. 117–130). Springer, Cham. https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007/978-3-319-02258-1_9
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. Basic Books.
- Griva, E., & Papadopoulos, I. (2019). “MulDiLanguaging” for Fostering Intercultural Communicative Competence in Second/Foreign Language Education. *Language Teaching Research Quarterly* (Vol. 11). www.EUROKD.COM

- Gündüz, T., & Kılıçkaya, F. (2021). The Effects of Instructions in L1 and L2 in EFL Listening Classes on A2 Level Learners. *LUBLIN STUDIES IN MODERN LANGUAGES AND LITERATURE*. Maria Curie-Sklodowska University Press, 45(3), 97–107. <https://doi.org/10.17951/lsmll.2021.45.1.97-107>
- Hall, G., & Cook, G. (2012). Own-language use in language teaching and learning. *Cambridge Journals*, 45(3), 271–308. <https://doi.org/10.1017/S0261444812000067>
- Hamel, Rainer. (1988). Determinantes sociolingüísticas de la educación indígena bilingüe. *Signos. Anuario de Humanidades*. 1988. 319-376. https://www.researchgate.net/publication/264610119_Determinantes_sociolingüísticas_de_la_educación_indígena_bilingüe
- Hatam, S., Sa', T., & Qadermazi, Z. (2015). L1 Use in EFL Classes with English-only Policy: Insights from Triangulated Data. *CEPS Journal*, 5, 159-175. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1128961>
- Heidegger, M. (2000). *Ontología: Hermenéutica de la facticidad*. Alianza.
- Hernández Reinoso, F. L. (2000). Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje. Encuentro. *Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 11, 141–153. <http://hdl.handle.net/20.500.12397/5689>
- Imaezue, G. (2017). Brain Localization and the Integrated Systems Hypothesis: Evidence from Broca's Region. *Journal of Behavioral and Brain Science*, 7, 511–519. <https://doi.org/10.4236/jbbs.2017.711036>
- Işigüzel, B. (2012). Der Einfluss der Erstsprache als ein Motivationsfaktor auf den Erfolg beim Fremdsprachenlernen. *DEU Journal of GSSS*, 14(2), 53–86. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/deusosbil/issue/4628/63119>
- Iswati, L., & Octaviani Hadimulyono, A. (2018). The role of L1 in L2 classes. *EduLite journal of English education, literature, and culture*, 3(2), 125–134. <http://dx.doi.org/10.30659/e.3.1.125-134>

- Khukhlaev, O. E., Gritsenko, V. V., Pavlova, O. S., Tkachenko, N. V., Usubian, S. A., & Shorokhova, V. A. (2020). Comprehensive Model of Intercultural Competence: Theoretical Substantiation. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 17(1), 13–28. <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2020-17-1-13-28>
- Kieu, C. Y. (2023). *What is the difference between First Language and Second Language? (in 5 lucid dimensions) Decoding Definitions Miniseries: Tackling Question #1*. Language Educators Assemble. <https://www.languageeducatorsassemble.com/difference-between-first-language-and-second-language/>
- Kocaman, O., & Aslan, E. (2018). The students' perceptions of the use of L1 in EFL classes: A Private Anatolian High School Sample. *JOURNAL OF LANGUAGE AND LINGUISTIC STUDIES*, 14(4), 179–189. <https://www.jlls.org/index.php/jlls/article/view/997>
- Krashen, S. (1981). *Principles and practice in second language acquisition*. University of Southern California. <https://share.google/4x3x5Jh8WJVwliZA8>
- Krashen, S., & Terrell, T. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. New York: Pergamon Press.
- Kraus, B. (2017). Plädoyer für den Relationalen Konstruktivismus und eine Relationale Soziale Arbeit. *Forum Sozial*, 1, 29-35. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-51948-7>
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching* (2da ed.). Oxford University Press.
- Lee, H. (2018). Role of the first language. *The TESOL Encyclopaedia of English language teaching*, 1–11. DOI:10.1002/9781118784235.eelt0654
- Littlewood, W., & Baohua, Y. (2011). First language and target language in the foreign language classroom. *Language Teaching*. Cambridge University Press, 44(1), 64–77. <https://doi.org/10.1017/S0261444809990310>

- Ma, L. P. F. (2019). Examining the functions of L1 use through teacher and student interactions in an adult migrant English classroom. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(4), 386–401. <https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1257562>
- Macaro, E., Tian, L., & Lingmin, C. (2020). First and second language use in English medium instruction contexts. *Language Teaching Research*, 24(3), 382–402. <https://doi.org/10.1177/1362168818783231>
- Malik-Moraleda, S., Journavlev, O., Taliaferro, M., Mineroff, Z., Cucu, T., Mahowald, K., Blank, I., & Fedorenko, E. (2024). Functional characterization of the language network of polyglots and hyperpolyglots with precision fMRI. *Cerebral Cortex*, 34(3), 1–17. <https://doi.org/doi.org/10.1093/cercor/bhae049>
- Martín Sánchez, M. Á. (2009). Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. *Tejuelo*, 5, 54–70. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2983568>
- Martínez, J. (2011). “Programa Nacional de Inglés en Educación Básica”, presentación en la Vigésima Reunión de Control Escolar, Guanajuato, 2011. Disponible en http://www.controlescolar.sep.gob.mx/images/archivopdf_2013/reunion11/05programanalingles.pdf
- McMillan, B., & Turnbull, M. (2009). Teachers’ Use of the First Language in French Immersion: Revisiting a Core Principle. En M. Turnbull & J. Dailey-O’Cain (Ed.), *First Language Use in Second and Foreign Language Learning* (pp. 15-34). Multilingual Matters. <http://maidi123.files.wordpress.com/2010/11/184769196x.pdf>
- Mehlhorn, G. (2021). *Herkunftssprachen*. Universität Hamburg. <https://www.mehrsprachigkeit.uni-hamburg.de/oeffentlichkeit/grundwissen/herkunftssprachen.html>

- Miquel, L., & Neus, S. (2004). El componente cultural en enseñanza de lenguas. *Red ELE. Revista Electrónica de Didáctica / Español Lengua Extranjera*, 0(0), 1–13. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=826497>
- Mohebbi, H., & Mohammad 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), 57–73. https://www.researchgate.net/publication/269988859_An_Investigation_into_Teachers'_First_Language_Use_in_a_Second_Language_Learning_Classroom_Context_A_Questionnaire-based_Study
- Moore, Paul. (2013). An Emergent Perspective on the Use of the First Language in the English-as-a-Foreign-Language Classroom. *The Modern Language Journal*. 97. 239-253. DOI:[10.2307/23361748](https://doi.org/10.2307/23361748)
- Mora Pablo, I., Lengeling, M., Rubio Zenil, B., Crawford, T., & Goodwin, D. (2011). Students and Teachers' Reasons for Using the First Language Within the Foreign Language Classroom (French and English) in Central Mexico. *PROFILE*, 13(2), 113–129. https://www.researchgate.net/publication/262448072_Students_and_Teachers'_Reasons_for_Using_the_First_Language_Within_the_Foreign_Language_Classroom_French_and_English_in_Central_Mexico
- Nawaz, N., Atta, A., & Nasseem, N. (2023). The impact of code-switching in affective support and learners' success in Pakistani ESL classrooms at university level. *Journal of Nusantara Studies*, 8(1), 95–116. <http://dx.doi.org/10.24200/jonus.vol8iss1pp95-116>
- Némethova, I. (2014). Building Intercultural Competence through Language Education. *ECONOMICA*, 148–157. <https://doi.org/10.47282/ECONOMICA/2014/7/4/4420>
- Nickkhah, M., Yazdani, H., Amerian, M., & Ahmadian, M. (2020). EFL Learners' Use of L1 in L2 Collaborative Reading Tasks and Their Attitudes towards It. *Pertanika J. Soc. Sci. & Hum*, 28(1), 103–119. <http://www.pertanika.upm.edu.my/>

- Nida, E. A. (1952). *God's word in man's language*. Harper & Brothers.
- Nurul Hidayati, I. (2012). Evaluating the role of L1 in teaching receptive skills and grammar in EFL classes. *Conaplin Journal. Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 1(2), 17–32. DOI:[10.17509/ijal.v1i2.82](https://doi.org/10.17509/ijal.v1i2.82)
- 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, 36–47.
- Ohm, U. (2015). *Sprache lernen und erwerben*. Goethe-Institut. Magazin Sprache. <https://www.goethe.de/de/spr/mag/lld/20491362.html>
- Paker, T., & Karaagaç, Ö. (2015). The use and functions of mother tongue in EFL classes. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 199, 111–119. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.494>
- Paricio Tato, M. S. (2004). Dimensión intercultural en la enseñanza de las lenguas y formación del profesorado. *Revista Iberoamericana De Educación*, 34(2), 1-12. <https://doi.org/10.35362/rie3423002>
- Pavón Vázquez, V., & Ramos Ordóñez, M. del C. (2019). Describing the use of the L1 in CLIL: an analysis of L1 communication strategies in classroom interaction. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(1), 35–48. <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1511681>
- Pilch, T. (2002, marzo). *I think that the question of whether to use the instruction in L1 or not depends on the circumstances*. [Mensaje en un foro]. Using the first language in second language instruction: If, when, why and how much?. *TESL-EJ*. <https://tesl-ej.org/ej20/f1.html>
- Pineda, E. (2023). Aproximaciones teórico-prácticas a la hermeneútica. *Revista Misión Jurídica*, 16(25), 127–149. <https://doi.org/doi.org/10.25058/1794600X.2257>

- Pino, A. M., Trujillo, F., & González, A. (2019). Translingüismo: Revisión de la literatura y aplicación didáctica para la enseñanza de ELE y ELE2. *Foro de profesores de E/LE*, 15, 287–296. <https://doi.org/10.7203/foroele.15.15881>
- Ramírez Romero, J. L., (Coord) (2010) *Las investigaciones sobre la Enseñanza de las Lenguas Extranjeras en México: Una segunda mirada*. México: UNISON-UAEMo-UAEH-CENGAGE.
- Ramírez Romero, J. L., Espinoza Cid, R. A., Del Rosario Reyes-Cruz, M., & Roux, R. (2022). Capítulo 28. Las investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras en México: El panorama nacional del 2012 al 2021. *En Las investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras en México (2012-2021)* (1ra ed., pp. 773–804). Comunicación Científica. Gobierno de Sonora. [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://comunicacion-cientifica.com/wp-content/uploads/2023/01/073.-PDF09-Las-investigaciones-sobre-la-nse%CC%83anza.pdf](chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://comunicacion-cientifica.com/wp-content/uploads/2023/01/073.-PDF09-Las-investigaciones-sobre-la-nse%C3%83anza.pdf)
- Romero, L. (18 de enero de 2021). *FES Zaragoza: 45 años de influencia social positiva*. Gaceta UNAM. Recuperado el 25 de enero de 2025 de <https://www.gaceta.unam.mx/fes-zaragoza-45-anos-de-influencia-social-positiva/#:~:text=De%20acuerdo%20con%20los%20datos,%2C%20el%20olor%20era%20horrible%E2%80%9D>
- Sánchez, L., Pernía, J., Rivas, J., & Villalobos, J. (2012). El uso de la lengua materna en una clase de inglés como un estudio de casos. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, IX(9), 67–95. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6434631>
- Secretaría de Gobernación. (2020). Programa Sectorial de Educación 2020-2024. Diario Oficial de la Federación. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/562380/Programa_Sectorial_de_Educacion_2020-2024.pdf

- Shin, J. Y., Dixon, L. Q., & Choi, Y. (2020). An updated review on use of L1 in foreign language classrooms. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 41(5), 406–419. <https://doi.org/10.1080/01434632.2019.1684928>
- Taner, G., & Balıkçı, G. (2022). EFL Teachers' Opinions on the Use of L1 in L2 Classrooms: Role of Experience and Context. *Focus on ELT Journal*, 4(1), 74–90. <https://doi.org/10.14744/felt.2022.4.1.6>
- Tran, D. K. (2024). Revisiting the Utilization of Mother Tongue in L2 Classroom: Implications for EAP Classroom. *EIKI Journal of Effective Teaching Methods*, 2(1). <https://doi.org/10.59652/jetm.v2i1.98>
- UNAM. (2020). *Multilingüismo. La importancia de aprender idiomas*. TV UNAM. <https://tv.unam.mx/portfolio-item/multilinguismo-la-importancia-de-aprender-idomas/>
- Van Manen, M. (2003). *Investigación Educativa y Experiencia vivida*. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad. Idea Books.
- Vattimo, G. (1995). Dialéctica, diferencia y pensamiento débil. En *El pensamiento débil* (3ra ed., pp. 18–42).
- Vonić, T. (2020). *Gebrauch der Muttersprache im DaF-Unterricht aus der Perspektive von Lehrenden* [Tesis de Maestría, Josip Juraj Strossmayer University of Osijek]. <https://repositorij.ffos.hr/islandora/object/ffos%3A5441/datastream/PDF/view>
- Walsh, C. (2012). Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. *Visão Global, Joaçaba*, 15(1–2), 61–74. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5478661>
- Wang, D. (2016). Translanguaging in Chinese foreign language classrooms: Students and teachers' attitudes and practices. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1–12. <https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1231773>

- Weber, K., Christiansen, M., Petersson, K., Indefrey, P., & Hagoort, P. (2016). fMRI Syntactic and Lexical Repetition Effects Reveal the Initial Stages of Learning a New Language. *The Journal of Neuroscience*, 36(26), 6872–6880. <https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.3180-15.2016>
- Wei, X., Gunter, T., Adamson, H., Schwendemann, M., Friederici, A., Goucha, T., & Anwender, A. (2024). White matter plasticity during second language learning within and across hemispheres. *PNAS*, 121(2), 1–9. <https://doi.org/doi.org/10.1073/pnas.2306286121>
- Yaprak, Z., & Özmen, K. S. (2021). Developing Critical Intercultural Competence in Second Language Teacher Education. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 8(2), 1022–1037. <https://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/1043>
- Yusuf, M. J. and Arfiansyah, W. (2021). Konsep “merdeka belajar” dalam pandangan filsafat konstruktivisme. *AL-MURABBI: Jurnal Studi Kependidikan Dan Keislaman*, 7(2), 120-133. <https://doi.org/10.53627/jam.v7i2.3996>
- Zhao, T., & Macaro, E. (2014). What works better for the learning of concrete and abstract words: Teachers’ L1 use or L2-only explanations? *International Journal of Applied Linguistics*, 1–24. <https://doi.org/doi: 10.1111/ijal.12080>

Anexo A

Guía de Entrevista para Enseñantes de Alemán

Estimada/o profesor/a:

El objetivo de esta entrevista es recabar información acerca de tus hábitos de uso del español en la clase de alemán. El tratamiento de la información recolectada en esta interacción es confidencial y sólo para fines de investigación académica. Te agradecemos contestes las preguntas de la manera más sincera posible y que corresponda a tu experiencia como enseñante de alemán.

Uso del español como lengua materna en la clase de alemán como lengua extranjera

Preguntas introductorias:

1. ¿Cómo fue que te decidiste a enseñar alemán?
2. ¿Cómo aprendiste alemán?
3. ¿Cuánto tiempo llevas dando clase de alemán?
4. ¿Tienes algún tipo de formación en el área de enseñanza del alemán?
5. ¿Das clase de algún otro idioma?

Planeación de clases:

1. ¿Cómo planeas tus clases de alemán?
2. ¿Qué consideras para la planeación de tus clases?
3. ¿Qué herramientas pedagógicas utilizas para la planeación de tus clases?
4. ¿Qué papel juega la L1 en la planeación de tus clases?

Uso del español en la clase de alemán:

1. ¿Qué principios lingüísticos y/o pedagógicos consideras para llevar a cabo tu clase de alemán?

2. ¿Qué estrategias utilizas para llevar a cabo tu clase de alemán?
3. ¿Qué herramientas utilizas para llevar a cabo tu clase?
4. Cuando llevas a cabo tu clase de alemán, ¿a qué retos te enfrentas con tus aprendientes?
5. ¿Qué estrategias utilizas cuando tus alumnos/as tienen dificultades en clase?
6. ¿Para qué usas el español durante tu clase de alemán?
7. ¿Cómo te comunicas con tus alumnas/os durante la clase?
8. ¿Cómo atiendes los errores/confusiones que tus aprendientes experimentan en clase?
9. ¿Qué estrategias pedagógicas y/o lingüísticas aplicas cuando enseñas contenidos culturales? ¿Cómo utilizas el español para ello?
10. ¿Cómo fomentas la participación de tus aprendientes? ¿Qué papel desempeña el español en ello?
11. ¿Cómo llevas a cabo la retroalimentación con tus aprendientes?
12. Cuando tus aprendientes realizan una actividad o se preparan para una en clase, ¿cómo lo hacen? ¿Utilizan el español para ello? ¿Cómo reaccionas ante ello?
13. ¿Cómo te comunicas con tus alumnos/as fuera de la clase?
14. ¿Cómo interactúas con tus aprendientes cuando recurren a ti por asuntos extra-clase (manifestación de inquietudes con respecto a la clase, situación afectiva, problemas en casa)? ¿Usas español?
15. ¿Cómo reaccionas cuando un alumno usa el español para dirigirse a ti en clase? ¿Por qué reaccionas así?

Valoración del uso del español en clase de alemán:

1. ¿Qué piensas sobre usar español en la clase de alemán? ¿Consideras que el uso del español en la clase de alemán podría obstaculizar el aprendizaje del alemán por parte de tus alumnos o que lo puede facilitar? ¿Por qué?
2. ¿Qué piensas de que los docentes de alemán usen español en su clase?
3. ¿Qué piensas de que las alumnas/os usen español en tu clase de alemán?
4. ¿Cómo te sientes cuando utilizas el español en tu clase de alemán? ¿Por qué?
5. ¿Desde tu trabajo como profesor de alemán, qué experiencias has tenido con tus alumnos al usar español en tu clase?
6. ¿Qué recomendarías acerca del uso del español en clase de alemán?

Anexo B

Guía de Entrevista para Aprendientes de Alemán

Estimada/o alumna/o:

El objetivo de esta entrevista es recabar información acerca de tus hábitos de uso del español en la clase de alemán. El tratamiento de la información recolectada en esta interacción es confidencial y sólo para fines de investigación académica. Te agradecemos contestes las preguntas de la manera más sincera posible y que corresponda a tu experiencia como aprendiente de alemán.

Información personal/preguntas de rapport:

¿Cuál es tu identidad de género?

¿Cuántos años tienes?

¿Qué estudias?

¿Hablas algún otro idioma o lengua autóctona además del español y el alemán? ¿Cuál?

¿Por qué decidiste aprender alemán?

¿Qué semestre o nivel de alemán cursas actualmente?

¿En tu(s) curso(s) anteriores, usabas el español/tu lengua materna en clase? ¿De qué forma?

Sección II: Uso de la lengua materna en clase

¿Cómo utilizas el español en tu clase de alemán?

¿Con qué finalidad recurres a tu lengua materna en tu clase de alemán?

¿Para qué utilizas tu lengua materna cuando interactúas con tus compañeros de clase?

¿De qué manera usas tu lengua materna cuando hablas con tus profesores?

¿Qué haces cuando es complicado decir algo en alemán?

¿Qué haces cuando requieres hablar de algo no relacionado a la clase con tus compañeros?

¿Qué haces cuando requieres hablar de algo no relacionado a la clase con tus profesores?

¿Utilizas tu lengua materna cuando aprendes algo nuevo en tu clase de alemán? ¿Cómo la utilizas?

¿Utilizas algún material de estudio en el que el español está presente?

¿Comparas tu lengua materna con alemán? ¿En qué situaciones?

¿Con qué finalidad comparas tu lengua materna con alemán?

SECCIÓN III: Valorización del uso de la lengua materna en clase de alemán como lengua extranjera

¿Qué opinas sobre el uso de la lengua materna en la clase de alemán? ¿Por qué?

¿Calificarías a la lengua materna como una herramienta o un obstáculo o ambas? ¿Por qué?

¿Tienes alguna otra opinión?

¿Cómo te sientes cuando usas tu lengua materna en clase de alemán? ¿Por qué?

¿En qué situaciones tus profesoras/es usan tu lengua materna /español en clase?

¿Qué piensas de que tus maestras/os usen español?

SECCIÓN IV: Sugerencias

¿Qué recomendarías a tus profesores/as y compañeras/os sobre el uso del español en tu clase de alemán?

¿Cómo aprendes mejor: cuando se introduce el español o cuando sólo se habla alemán?

Anexo C

Cuestionario para Aprendientes de Alemán

Uso del español como lengua materna en la clase de alemán como lengua extranjera

Estimada/o alumna/o:

El objetivo de este cuestionario es recabar información acerca de tus hábitos de uso del español en la clase de alemán. El tratamiento de la información recolectada en este cuestionario es confidencial, anónima y sólo para fines de investigación académica. Te agradecemos contestes las preguntas de la manera más sincera posible y que corresponda a tu experiencia como aprendiente de alemán.

El tiempo aproximado para contestar este cuestionario es de cinco a siete minutos.

Sección I: Datos Generales

1.1 Identidad de género:

- Hombre
- Mujer
- Otro

1.2 Edad:

1.3 ¿Qué programa de estudios realizas actualmente?

- Licenciatura
- Ingeniería
- Especialización
- Maestría
- Doctorado
- Posdoctorado

1.4 ¿Qué estás estudiando y dónde?

1.5 ¿En qué semestre te encuentras en tu programa de estudios?

1.6 Eres:

- Estudiante
- Trabajador académico
- Trabajador administrativo
- Trabajador de base

1.7 ¿Hablas algún otro idioma o lengua autóctona además del español y el alemán?

- Si
- No

1.8 ¿Qué otro idioma o lengua autóctona hablas además del español?

Sección II: Uso de la lengua materna en clase

2.1. ¿Utilizas el español en tu clase de alemán? Si tu respuesta es NO, por favor pasa directamente a la sección 3.

- Si
- No

2.2 ¿En qué situaciones utilizas el español en tu clase de alemán? (Puedes elegir más de una opción)

- cuando hablo con el profesor
- cuando hablo con mis compañeros
- cuando participo en clase
- otra...

2.3 ¿Con qué finalidad usas el español en tu clase de alemán? (Puedes seleccionar más de una opción)

- Para preguntar sobre gramática
- Para preguntar sobre vocabulario
- Para preguntar sobre el uso de una frase en una situación concreta
- Para preguntar sobre la pronunciación
- Otro:

2.4 ¿Utilizas el español para hablar con tus compañeros en tu clase de alemán?

- Si
- No

2.5 ¿Para qué usas el español al hablar con tus compañeros? (Puedes elegir más de una opción)

- explicarles algo que no comprendieron
- pedir que me expliquen algo que no comprendí
- planear un diálogo que se presentará en clase
- ordenar mis pensamientos antes de hablar
- otra...

2.6 ¿Utilizas el español al preparar un ejercicio de producción oral?

- Si
- No
- A veces

2.7 ¿Para qué utilizas el español al preparar un ejercicio de producción oral? ¿Por qué?

2.8 ¿Qué haces cuando es complicado decir algo en alemán?

2.9 ¿Utilizas el español cuando quieres hablar de algo no relacionado a la clase?

- Si
- No

2.10 ¿En qué situaciones usas el español al hablar de algo no relacionado a la clase?

2.11 ¿Qué haces cuando requieres hablar personalmente con tu profesor de alemán?

- Sólo uso español
- sólo uso alemán
- mezclo ambos idiomas
- otra...

2.12 ¿Utilizas algún material de estudio en el que el español está presente?

- Diccionario bilingüe
- Videos de youtube
- Páginas web
- Apps
- Otra...

2.13 ¿Qué haces cuando aprendes un tema nuevo en tu clase de alemán?

- lo comparo con el español
- lo comparo con otra lengua extranjera que conozco o ya domino
- lo intento entender directamente en alemán
- otra...

2.14 ¿Para qué comparas el español y el alemán en tu clase?

- entender una palabra nueva
- entender una estructura gramatical difícil
- comprender mejor el uso de una frase en una situación concreta
- otra...

SECCIÓN III: Valorización del uso de la lengua materna en clase de alemán como lengua extranjera

3.1 Consideras que el uso del español es: (puedes elegir más de una opción)

- útil para aprender alemán
- recomendable para aprender alemán
- un obstáculo para aprender alemán
- otra...

3.2 ¿Por qué (no) consideras que el uso del español en clase de alemán es una herramienta para seguir aprendiendo el idioma?

3.3 ¿Por qué (no) consideras que el uso del español es un obstáculo para aprender alemán?

3.4 ¿Cómo te sientes cuando utilizas el español en clase de alemán? ¿Por qué te sientes así?

3.5 ¿Tus profesores utilizan el español en clase?

- Si
- No

3.6 ¿En qué situaciones lo hacen?

3.7 ¿Consideras que el uso del español por parte de los profesores fomenta u obstaculiza el aprendizaje de alemán? ¿Por qué?

SECCIÓN IV: Sugerencias

4.1 ¿Qué recomendarías sobre el uso del español en tu clase de alemán respecto a tus profesores/as y compañeras/os?

4.2 ¿Cuándo aprendes mejor: cuando se usa el español o cuando sólo se usa el alemán?