



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

El papel de la lengua materna en la enseñanza del español como lengua meta



Patricia Aguirre Nylén
Ämneslärarprogrammet

Uppsats/Examensarbete: 15hp

Kurs: LGSP2A

Nivå: Avancerad nivå

Termin/år: VT21

Handledare: Anna Forné

Examinator: Andrea Castro

Kod:

Palabras claves: L1 (lengua materna), LM (lengua meta), ELE (español como lengua extranjera), alumnos, profesores.

Keywords: Mother tongue, target language, Spanish as a foreign language, students, teachers.

Abstract

The use of the students' mother tongue in teaching a new language seems to be a rather controversial issue if we review the history. Over the years there have been different theories of how foreign language teaching should be and what role the students' mother tongue should have in it. In this qualitative study we observe two teachers who teach Spanish as a modern language in a high school in Gothenburg, Sweden to find out in what situations they use Swedish instead of the target language Spanish. Our study shows that the teachers use a variety of communication strategies in order to help the students understand the content in the new language, they also alternate between the students' mother tongue and the target language in both a systematic and non-systematic way. We also present some existing theories related to the use of the students' mother tongue in the foreign language classroom. The studies we present in this paper are not only about the Spanish language in the Swedish community, but also about the relationship between the mother tongue and the target language in general.

Índice

1	Introducción	1
1.1	Objetivo y pregunta de investigación.....	2
1.2	Objeto de estudio	3
1.2.1	Detalles acerca de los profesores	3
1.3	Método	4
1.4	El plan de estudio de Skolverket.....	5
1.5	El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER).....	5
1.6	La relación entre la L1 y la LM en perspectiva histórica.....	6
2	El estado de la cuestión: el uso de la L1 en la enseñanza	9
3	Marco teórico	14
3.1	Estrategias comunicativas	14
3.1.1	Cambio de código.....	14
3.1.2	Transferencia lingüística.....	15
3.1.3	Estrategia de mediación.....	15
3.1.4	Translingüismo.....	15
3.1.5	Estrategias interactivas	16
4	La distribución de la L1 y la LM en el aula de ELE	16
4.1	Observación I.....	16
4.2	Observación II.....	17
4.3	Observación III	18
4.4	Observación IV	18
4.5	Observación V	19
4.6	Observación VI.....	20
5	Análisis y discusión	20
6	Conclusiones	24
7	Bibliografía	26
8	Anexo	29
8.1	Esquema de observación	29

1 Introducción

El inglés es la lengua franca actual y una gran parte de la población mundial habla el idioma. Si anteriormente se consideraba suficiente ser angloparlante para poder moverse por el mundo o obtener un trabajo en el extranjero, hoy en día nos enfrentamos a un mundo aún más multilingüe, por lo cual saber más de dos idiomas es algo que interesa a muchas personas (Alvarado, 2016). Esto se puede ver con respecto a la lengua española, que crece con rapidez en todo el mundo. Según el Instituto Cervantes (2018) en el mundo de hoy hay más de 577 millones de personas que hablan español y de ellos unos 480 millones que tiene el idioma como lengua materna. El Instituto Cervantes (2018) informa que el 7,6 % de la humanidad es hispanohablante y casi 22 millones de personas estudian la lengua en 107 países alrededor del mundo. Al comprobar estos números podemos ver claramente que el español es un idioma popular en el mundo.

Aquí en Suecia la lengua española también está muy presente y el idioma ha llegado a ser el más elegido por los alumnos después del inglés en los institutos suecos (Skolverket, 2015). Pensamos que es así mucho gracias al interés por la cultura hispana y por la presencia del español en el país. Según la Agencia Nacional de la Educación en Suecia (Skolverket)¹ en la clase de español como lengua extranjera (en adelante ELE) la lengua meta² (en adelante LM) debe ser utilizada en la mayor medida posible (Skolverket, 2011). Se considera que escuchar la LM en la clase es una fuente de input³ muy importante para los alumnos y puede además ayudar a motivar a los estudiantes en el aprendizaje (Suby & Asención-Delaney, 2009).

Aunque el idioma está presente en el país no significa que todos tenemos una relación con el español o la cultura hispana. El profesor puede ser la única conexión que el alumno tenga con la lengua o los países donde se habla el idioma. Por esta razón estamos de acuerdo con Skolverket (2011) y pensamos que puede ser de importancia el uso extenso de la LM, para que el estudiante tenga suficiente input en la nueva lengua. Al mismo tiempo entendemos que

¹ Skolverket es la Agencia Nacional de Educación en Suecia, con la responsabilidad de dirigir y apoyar la educación escolar (El Diccionario de términos claves de ELE, 2009).

² Lengua meta (LM) es el término para referirse a la lengua que forma el objeto de aprendizaje en didáctica de las lenguas (El Diccionario de términos claves de ELE, 2009).

³ Input hace referencia a las secuencias orales o escritas de la lengua meta que el estudiante encuentra durante su proceso de aprendizaje (El Diccionario de términos claves de ELE, 2009).

todos llevamos nuestro primer idioma o lengua materna⁴ (en adelante L1) con nosotros y puede ser una herramienta útil en el aprendizaje. Skolverket (2011) no especifica la distribución de las lenguas en la clase de ELE, ni en qué situaciones puede ser útil usar la L1 de los estudiantes para facilitar el aprendizaje. Esto quiere decir que parece ser la responsabilidad de cada profesor como profesional en su área de tomar la decisión, algo que pensamos que puede ser bastante complicado. Por lo tanto, el presente trabajo aborda el papel de la L1 en la enseñanza del español en Suecia.

Cabe mencionar que no todos los que estudian español en los institutos suecos tienen sueco como L1 pero los profesores lo usan en la enseñanza como si fuera la L1 de todos. En los grupos que observamos en nuestro trabajo, los alumnos con una L1 distinta tenían buenos conocimientos en la lengua sueca por lo cual hemos podido excluir esta variable del análisis.

1.1 Objetivo y pregunta de investigación

Como hemos mencionado anteriormente, en el currículo sueco para lenguas extranjeras, propone Skolverket (2011) que la LM debe ser utilizada en la mayor medida posible en la enseñanza. Al mismo tiempo, una de las metas según Skolverket (2011) es que la LM y la L1 cooperen y se apoyen mutuamente. Esta explicación nos parece complicada y un poco contradictoria, ya que es difícil interpretar lo que quieren decir con “en la mayor medida posible”, por cual nos pareció interesante investigar cómo interpretan y aplican esta meta los profesores de ELE en el instituto sueco. Además, por lo que hemos visto, no hay muchos estudios previos sobre este tema en específico. El objetivo de este trabajo, por lo tanto, es investigar en qué medida y en qué situaciones los profesores usan alternativamente la LM y L1 en la clase de ELE. Más específicamente, queremos abordar en qué ocasiones durante la enseñanza usan la LM y la L1 de los alumnos. La pregunta de investigación que deriva de nuestro objetivo es la siguiente:

¿En qué situaciones usan los profesores la LM y la L1 en la clase de ELE?

⁴ Lengua materna (L1) es la primera lengua que aprende una persona en su infancia y que normalmente se usa de una forma natural de pensamiento y comunicación (El Diccionario de términos claves de ELE, 2009).

1.2 Objeto de estudio

Nuestro objeto de estudio consiste en observar dos profesores de español que enseñan el paso tres⁵ en un instituto situado en la ciudad de Gotemburgo. Durante un periodo de aproximadamente tres semanas hicimos seis observaciones, tres con cada profesor. Debido al Coronavirus todas las observaciones se hicieron a través del programa Google Meet donde los profesores tuvieron sus clases con los alumnos. La duración de las clases fueron de 80 a 90 minutos sin pausa. Nos parece importante mencionar que los alumnos no estaban obligados a tener las cámaras puestas durante la clase en Google Meet.

Antes de empezar las observaciones planteamos nuestra idea y explicamos cómo pretendíamos realizar la observación mediante una conversación con los profesores. Tomamos notas durante la observación y analizamos lo anotado para luego completar un esquema de observación. Para no afectar el comportamiento de los profesores con nuestra presencia nos concentramos en pasar desapercibidos durante la observación. Cabe añadir que sin poder ver las caras de los alumnos es más difícil saber si entienden o no y puede haber afectado el uso de la LM por parte de los profesores.

1.2.1 Detalles acerca de los profesores

Profesor 1 - tiene sueco como L1 y aproximadamente 30 años de experiencia enseñando español. Ha vivido cuatro años en España además de diferentes viajes por el mundo hispanohablante durante toda su vida.

Profesor 2 - tiene español como L1 y padres españoles, aunque creció en Suecia. Ha trabajado 17 años como profesor de ELE en diferentes institutos y bachilleratos en Suecia y viaja regularmente a España.

⁵ Correspondiente a un A2.2 en el Marco Común Europeo de referencia para las lenguas (MCER, 2002).

1.3 Método

El método que hemos elegido para nuestro trabajo es el cualitativo, y nos gustaría investigar cómo se comportan los profesores en diferentes situaciones en el aula y no sólo como afirman que se comportan. Encima puede que sea más fácil encontrar a personas que quieran participar en un estudio de observaciones, que por ejemplo uno de entrevistas o encuestas, ya que no requiere tiempo ni ningún tipo de esfuerzo o interés por las personas involucradas en el estudio. Además el método de observación requiere menos en forma de actividad y colaboración de los individuos seleccionados que otros tipos de métodos (Patel & Davidsson, 2013). Otro aspecto positivo con el uso de la observación es que podemos ver lo que ocurre en la clase de forma natural, lo que no es posible de la misma manera con entrevistas o encuestas, ya que las personas tienen que ser capaces de tener una imagen de memoria clara o transmitir lo estudiado de una forma objetiva (Patel & Davidsson, 2013).

Hemos elegido observaciones estructuradas porque queremos concentrarnos en observar las situaciones específicas cuando se usa la L1 de los estudiantes y la LM. Haremos una observación sin intrusión, quiere decir que observaremos lo que ocurre en la clase sin intervenir de forma alguna. Lo que nos interesa es usar la observación como método de recopilación de datos para investigar y observar los profesores en su entorno natural. Según Bryman (2018), en los estudios basados en observaciones estructuradas, que también se pueden llamar observaciones sistemáticas, el esquema de observación ocupa un lugar importante. El esquema especifica lo que debemos observar en una forma sistemática y ayuda a registrar lo que hemos observado. Las personas incluidas en la observación son observadas durante un tiempo limitado ya determinado antes de empezar la investigación.

A continuación repasamos las metas de Skolverket del plan de estudio sueco de las lenguas modernas y del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER)⁶. Luego abordamos brevemente cómo ha sido la relación entre la L1 y la LM en perspectiva histórica. En el estado de la cuestión mostraremos las investigaciones relevantes a nuestro trabajo; las situaciones cuando es recomendable usar la L1 en la clase, además de situaciones cuando no es óptimo. Después presentaremos las observaciones, el análisis y los resultados obtenidos.

⁶ El Marco Común Europeo de Referencia (MCER) es un proyecto dentro de la política lingüística del Consejo de Europa (El Diccionario de términos claves de ELE, 2009).

1.4 El plan de estudio de Skolverket

Según el plan de estudios sueco, la enseñanza de la asignatura de lenguas modernas debe tener como objetivo, entre otras cosas, que los estudiantes desarrollen el conocimiento de la LM y que tengan confianza en su capacidad de usar la lengua en diferentes situaciones y para diferentes propósitos. Deben tener la oportunidad de desarrollar una capacidad comunicativa y ser apoyados por el profesor para que puedan comprender el idioma hablado y escrito. También es de importancia desarrollar el conocimiento acerca de la interacción con otros en la clase y adaptar su lenguaje a diferentes situaciones y propósitos. En la enseñanza, los estudiantes tendrán la oportunidad de desarrollar la seguridad lingüística y ser capaces de expresarse con variedad y complejidad. Además, los estudiantes deben aprender cómo utilizar diferentes estrategias en la comunicación y explicar con otras palabras cuando el lenguaje aún no es suficiente (Skolverket, 2011). Asimismo el plan de estudios establece que la curiosidad de los alumnos debe ser estimulada en la enseñanza para así darles la oportunidad de desarrollar el multilingüismo donde los conocimientos de la LM y la L1 cooperan y se apoyan lingüísticamente; el conocimiento explícito acerca de la lengua y cómo se usa la lengua dentro y fuera de la clase. El plan de estudios también determina que la LM debe ser utilizada en la mayor medida posible en la enseñanza de lenguas modernas y los estudiantes deben tener la posibilidad de conocer diferentes variantes de la lengua por hablado y escrito y poner el contenido en relación con sus propias experiencias y conocimientos (Skolverket, 2011).

1.5 El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER)

En el año 2002, La Unión Europea (UE) creó el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) para el aprendizaje de diferentes lenguas en los países miembros de la Unión. Los objetivos del MCER son, entre otras cosas, desarrollar la diversidad lingüística en Europa y hacer que los miembros de la Unión puedan moverse libremente entre los países. La idea es que las personas sepan hablar dos lenguas además de su L1 para que en el futuro poder trabajar en diferentes países y aprender sobre otras culturas. Otra meta del MCER es que debe haber una base común a la hora de la enseñanza de lenguas en toda la Unión. Para cumplir esto, en el área de las lenguas modernas hay que hablar sobre los objetivos y la metodología de la enseñanza para así poder desarrollar un currículo internacional (Instituto Cervantes, 2018)

Según MCER (2002) la L1 y la LM cooperan, cuando un alumno está aprendiendo español como lengua moderna no deja su L1 ni la cultura que pertenece a ella, sino que la LM enriquece la vida del alumno y ayuda al estudiante a desarrollar la interculturalidad⁷. Cuando un alumno está aprendiendo una nueva lengua, en este caso el español, puede empezar a reflexionar no solo sobre la nueva lengua y su cultura sino también sobre su propia L1 y las diferencias y similitudes entre las lenguas y las culturas.

Pudimos leer anteriormente, en la parte sobre Skolverket, que no especifican en el currículo sueco para las lenguas extranjeras en qué situaciones los profesores deben usar la L1 de los alumnos. El MCER tampoco lo deja muy claro, aunque menciona que la LM debe ser usada en la mayor medida posible, igual que estipula Skolverket. Parece ser que ambos dejan la responsabilidad al profesor, como profesional en su área, a tomar la decisión.

1.6 La relación entre la L1 y la LM en perspectiva histórica

Según el diccionario de términos clave de ELE del Instituto Cervantes (2009), la lengua materna o la L1 es la primera lengua que una persona aprende en su infancia. Es el idioma en el que pensamos y comunicamos sin mucho esfuerzo. Se suele decir que es la lengua que viene de la madre, aunque también puede que sea de otra persona cercana de la infancia. La pregunta si la L1 de un estudiante debe estar presente en el aprendizaje de una nueva lengua ha sido un tema muy discutido en el pasado. Históricamente, el uso de la L1 de los estudiantes parece haber sido visto como algo negativo o algo de mala educación. Haremos un breve resumen sobre los diferentes métodos que rodearon la enseñanza históricamente.

Empezamos con el latín que fue el primer modelo para los estudios de segundas lenguas y el enfoque estaba entonces en la gramática y la retórica. Consistía en, entre otras cosas, memorizar sus reglas gramaticales y sus conjugaciones, además de traducir textos de una de las lenguas a la otra. Así fue la enseñanza de segundas lenguas durante siglos y el enfoque no era comunicativo como hoy en día, sino más bien en que los alumnos pudieran entender la literatura extranjera y crecer intelectualmente (Richards & Rodgers, 1986). Los investigadores vieron con el tiempo que los resultados no eran lo suficientemente buenos con este método de enseñanza, ya que los estudiantes solo aprendían a traducir textos o usar la gramática de

⁷ La interculturalidad es una relación que se establece intencionalmente entre culturas y que apoya el encuentro entre ellas (El Diccionario de términos claves de ELE, 2009).

forma correcta, pero eran incapaces de comunicarse en la lengua. Entonces los lingüistas empezaron a buscar nuevos métodos didácticos donde el enfoque estaba en la LM y la capacidad comunicativa de los estudiantes (Nunan, 1999).

La creencia de que la LM en exclusiva era más efectiva para aprender una lengua fue lo que hizo que surgiera el Método Directo, aplicado temprano en el siglo XX y seguido por L. Sauveur. Trataba de intentar mejorar la enseñanza de lenguas con la idea de no permitir la traducción de una lengua a otra. Solamente la LM era aceptada en la clase de segundas lenguas y el enfoque era estrictamente en la interacción oral (Richards & Rodgers, 1986). A continuación, en las décadas de los 50 y los 60 del siglo XX, el Método Audiolingüístico llegó, patentado por N. Brooks, y trataba de crear hábitos en el aprendizaje. Según sus teorías, un idioma está hecho de un sistema de estructuras y el lenguaje es algo que se aprende repitiendo y creando hábitos. Igual que el Método Directo, este también tenía un enfoque oral (Nunan, 1999).

En la década de los 70 del siglo XX, C. Gattegno desarrolló el siguiente método que fue llamado la Vía Silenciosa. Se basaba en el pensamiento de que se podía lograr a aprender una lengua activando los recursos sensoriales de una persona, por ejemplo, entre otras cosas, la imaginación y la creatividad. El objetivo de este método era que los estudiantes pudieran hablar y pronunciar la lengua como un nativo. El profesor debía hablar lo mínimo, y más bien estar silencioso en el aula, y el enfoque era en el conocimiento práctico de la gramática, para que los estudiantes pudieran ser independientes en su aprendizaje (Richards & Rodgers, 1986). Según los mismos autores a finales de la década de los 70 en el mismo siglo surgió otro método desarrollado por C. A. Curran, llamado el Aprendizaje Cooperativo. Este método se basaba en que el profesor debía tener conocimientos acerca de la psicología de sus alumnos y ayudarles a convertir posibles sentimientos negativos en algo positivo. Los estudiantes tenían el control acerca de lo que querían conversar en las clase y el profesor tenía un rol más bien pasivo.

El método de Respuesta Física Total llegó pocos años después, desarrollado por J. Asher y consistía en combinar la lengua hablada con movimiento y la idea era enseñar la lengua a través de la actividad física. Se intentaba hacer el proceso de aprendizaje menos estresante con ayuda de las acciones físicas y el juego (Instituto Cervantes, 2009). Finalmente a finales del siglo XX llegó el método que quizá es el que conocemos mejor hoy en día, el Enfoque

Comunicativo. C. Candlin y H. Widdowson, además que otras personas, tuvieron el pensamiento de que el aprendizaje no únicamente debería ser de la competencia lingüística del alumno, también había que tener en cuenta la competencia comunicativa. La comunicación era lo central en la enseñanza y la meta era la interacción de los estudiantes en el aprendizaje de una nueva lengua (Instituto Cervantes, 2009).

Según Atkinson (1993, p. 3), a lo largo del siglo XX el pensamiento metodológico acerca de la relación entre la LM y la L1 ha estado dominado por esta metáfora negativa: “foreign language teachers build islands that are in constant danger of being flooded by the sea of the mother tongue. They have to fight back this sea, build dams against it, stem its tide”. Las palabras de Atkinson nos hace entender que se refiere a lo prohibido que ha sido la L1 en la sala de lenguas durante mucho tiempo. Los profesores han luchado tanto para dejar la L1 fuera de la enseñanza, en vez de usarla como una herramienta.

Como podemos ver, históricamente se han experimentado con diferentes métodos y enfoques acerca del uso de la L1 en el aula, algunos mejores que otros. Parece ser que finalmente los lingüistas se dieron cuenta de que quizá no existe solo un método que da por garantía un buen resultado en el aprendizaje de nuevas lenguas, sino que el profesor como profesional en su área, tiene que tomar sus propias decisiones sobre la mejor forma de enseñar la lengua para sus alumnos. De similar manera Tornberg (2009) menciona que ha habido muchos cambios en la pedagogía desde finales del siglo XX; ahora ya no pensamos que solo hay un método de enseñanza que sea el mejor en el desarrollo de una nueva lengua, sino que hay varios que se usan simultáneamente. El profesor puede guiar al estudiante a encontrar su propio camino pero al final y al cabo es la responsabilidad del alumno descubrir los mejores métodos que les ayude en el aprendizaje.

2 El estado de la cuestión: el uso de la L1 en la enseñanza

Como hemos visto en la parte donde abordamos la perspectiva histórica, el papel de la L1 en la enseñanza de lenguas ha sido un tema muy discutido a lo largo del tiempo. Ahora, mostraremos las investigaciones relevantes a nuestro trabajo; las situaciones cuando es recomendable usar la L1 en la clase además de situaciones cuando no es óptimo.

Butzkamm (2003) consta que hoy en día en la mayoría de los países, los documentos nacionales del gobierno recomiendan que la LM sea el idioma usado en mayor medida posible en la enseñanza de lenguas; recurriendo a la L1 solo cuando surjan dificultades. Para él, la L1 debe ser considerada generalmente como algo que puede ser utilizada en situaciones de emergencias. En teoría esto parece ser un pensamiento bastante lógico pero si hay que seguir lo que propone el MCER (2002); que los conocimientos que una persona tiene desde antes están directamente relacionados con el aprendizaje de una nueva lengua, entonces pensamos que hay que incluir la L1 de una forma más estructurada. En vez de solo utilizar el idioma en emergencias, quizá sería mejor estudiar cuándo podría ser una herramienta de valor para los estudiantes.

Según De Angelis (2007), en el proceso de aprendizaje de una nueva lengua, la L1 del estudiante puede afectar cómo aprende el segundo idioma. Cuanto más grande es la distancia entre la L1 y la LM de una persona, más difícil es el aprendizaje. Puede hacer que el estudiante no tenga elementos que ayuden en la comunicación y entonces la transferencia entre los idiomas es menor que la que se da entre estudiantes con una L1 más cercana a la LM. Cuando un estudiante aprende una nueva lengua encuentra que los aspectos que se parecen a su L1 resultan más fáciles, quiere decir que cuanto más se parezcan las estructuras lingüísticas de la L1 y de la LM, menos difícil será la adquisición de la nueva lengua. Conforme a Bley-Vroman (1989) no sólo el idioma materno de una persona, sino también cualquier otro que el estudiante haya aprendido antes, puede afectar el proceso a la hora de aprender una nueva lengua. Los estudiantes que aprenden una tercera o cuarta lengua pueden por ejemplo usar principios gramaticales universales⁹ mejor que las personas que sólo tienen

⁸ La mayor parte del estado de la cuestión está basada en nuestro trabajo anterior (Aguirre Nylén, 2019).

⁹ La gramática universal (GU) se refiere a principios, reglas y condiciones que comparten todas las lenguas (El Diccionario de términos claves de ELE, 2009)

conocimientos de una lengua o dos. Igual que menciona Skolverket (2011), en la enseñanza hay que darles a los estudiantes la oportunidad de desarrollar el multilingüismo donde los conocimientos de la LM y la L1 cooperan y se apoyan mutuamente. Pensamos que es necesario que los profesores estén al tanto de lo que se sabe acerca de cómo los idiomas conocidos por los estudiantes pueden afectar la comprensión, para así poder identificar problemas y ayudar en el aprendizaje de sus alumnos.

Otro aspecto que encontramos interesante es la L1 del profesor, y según Reynolds-Case (2012), el primer idioma de los profesores de lenguas extranjeras puede ser un obstáculo o igual algo positivo para su capacidad de relacionarse con los estudiantes. Los profesores no nativos en la lengua que enseñan, pero compartiendo la L1 con sus alumnos, pueden usar conocimientos del idioma y la cultura para mejor identificarse con ellos. En el proceso de aprendizaje de los estudiantes los profesores pueden entonces reconocer mejor las razones de los errores gramaticales que hacen los alumnos, además que ayudarles a hacer menos errores en el futuro en la LM. Los profesores no nativos que aprendieron la LM de una forma similar que sus estudiantes pueden ofrecer estrategias de aprendizaje que un nativo quizá no pueda con la misma efectividad, dado que es su lengua materna. Los conocimientos sociológicos y culturales pueden ser más difíciles de transmitir para un profesor que no tenga la LM como idioma principal, ya que eso es algo que un nativo aprende de forma natural.

Tal como se mencionó antes, uno de los objetivos principales de la enseñanza de idiomas modernos, según Skolverket (2011), es que el alumno desarrolle su capacidad comunicativa en la LM. Sin embargo, la Inspección de Centros Escolares en Suecia (2018)¹⁰ menciona en un informe que la enseñanza en varias escuelas no toma lo suficiente en serio los documentos nacionales del gobierno. Según ellos la indicación más clara de esto es que la L1 generalmente se usa extensivamente en niveles bajos con principiantes tanto por los profesores como por los estudiantes. Las consecuencias son entonces que los estudiantes tienen relativamente poco input de la LM y pocas oportunidades de hablar la lengua en la clase.

¹⁰ La Inspección de Centros Escolares en Suecia (Skolinspektionen) es una agencia gubernamental que tiene la responsabilidad de supervisar las escuelas con el objetivo de conseguir una buena educación en un ambiente seguro (Skolinspektionen, 2018).

Después de haber consultado el trabajo de la Inspección de Centros Escolares en Suecia podemos decir que estamos de acuerdo con Atkinson (1993), que menciona que la relación entre la L1 y la LM debería ser algo mucho más central en la formación del profesorado, para que los futuros profesores estén conscientes de lo que dice la investigación y de qué forma deberían incluir las lenguas en la enseñanza. Según el mismo autor, las personas involucradas en la formación de los profesores tienen que garantizar que estén equipados con estos conocimientos cuando acaben la educación.

All the praise that is heaped on the classical languages as an educational tool is due in double measure to the mother tongue, which should more justly be called the 'Mother of Languages'; every new language can only be established by comparison with it... (Friedrich Richter, mencionado en Butzkamm 2003, p. 29).

En la cita de Richter podemos entender que, según él, la L1 de una persona es la “madre de las lenguas” y que cada idioma que la persona intenta aprender a lo largo de su vida solo puede establecerse en comparación con la primera. De similar manera lo describe Butzkamm (2003), que menciona que hemos aprendido varias habilidades en la L1 que son fundamentales en el proceso de aplicar la gramática universal a otras lenguas; el habla, la manera de pensar y el conocimiento de cómo usar la gramática de forma intuitiva. El mismo autor sigue afirmando que para sacar el mayor éxito del aprendizaje de una nueva lengua, la clave maestra es la L1. La L1 es un soporte importante para la LM a la hora de aprender ese idioma nuevo y según Galindo Merino (2012) los alumnos pueden estar pensando en la L1 y hacer comparaciones entre las lenguas sin estar conscientes de ello.

Según una investigación hecha por Galindo Merino (2012), acerca del papel de la L1 en la enseñanza de una nueva lengua, los resultados obtenidos mostraron que algunos de los profesores que participaron en la investigación pensaron que fuera mejor usar la L1 al principio del aprendizaje para tener la posibilidad de comunicarse de algún modo con los estudiantes que acaban de empezar a estudiar el idioma, para después minimizar el uso paso por paso. Otros profesores dijeron que tenía mucho más sentido usar la L1 en un nivel intermedio, porque es entonces cuando se centra más en la gramática y hay que tener un vocabulario común para explicar las reglas gramaticales. Finalmente, un grupo reducido de profesores afirmaron que en los niveles más altos era positivo tener la L1 como apoyo ya que en ese nivel los estudiantes están usando un lenguaje más académico y específico y necesitan ayuda para perfeccionar la lengua. Como podemos ver parece que los profesores toman su

propia decisión en cuanto a cuándo usar la L1 de los estudiantes en la enseñanza, algo que nos hace pensar que lo que propone el plan de estudio de Skolverket (2011), que la LM debe ser utilizada en la mayor medida posible en la enseñanza, es una definición demasiado vaga.

Pablo et al. (2011) destacan que el profesor puede usar la L1 como una herramienta en la enseñanza para dar instrucciones más rápidas o más comprensibles para los alumnos. También pueden usar la L1 a la hora de explicar gramática o vocabulario nuevo además que explicar expresiones desconocidas. Los mismos autores mencionan que usar la L1 en la enseñanza puede ahorrar tiempo ya que el profesor no tiene que dar largas explicaciones en la LM que quizá sean incomprensibles de todas formas para algunos. El profesor usa la L1 para facilitar en el aprendizaje y con la meta de que la participación sea más activa. Además el uso de la L1 por parte del profesor puede dar a los estudiantes la oportunidad de hacer comparaciones entre las lenguas. Según estos autores, los profesores tienen que ser conscientes del nivel de los alumnos y aplicar la L1 solo cuando es necesario para la comprensión.

Butzkamm (2003) menciona que el uso de la L1 por parte de los profesores le quita muy poco tiempo de la clase en la LM, al traducir partes difíciles ayudan a los estudiantes a entender mejor el contenido de la clase. La enseñanza todavía es en la LM pero las explicaciones en la L1 puede hacer que los estudiantes se sientan más seguros y menos nerviosos a la hora de usar la LM ellos mismos. Sin embargo, Butzkamm (2003) menciona que si el profesor limita el uso de la L1 no sólo es más difícil para los alumnos entender el contenido de la clase pero también limita la comunicación por parte de ellos. Los alumnos podrán sentirse frustrados al no poder usar la L1 y eso puede hacer que no se atrevan a expresarse de manera natural. Aparte de esto, la L1 de los estudiantes puede ser una ayuda para el profesor a la hora de crear reglas en la clase, para que tenga mejor efecto o para asegurarse de que todos las hayan entendido.

Según Freeman y Freeman (2008) existen varias formas de hacer uso de la L1 en la clase de lenguas, el profesor puede por ejemplo usar una técnica que se llama “vista previa, vista y revisión”. Para la vista previa, el profesor usa la L1 de los estudiantes y explica la idea de la clase y habla sobre conceptos de importancia. Esta vista previa ayuda al estudiante a saber lo que viene más adelante en la clase. Luego, durante la vista, el profesor usa exclusivamente la LM, aquí es importante que el profesor use diferentes estrategias para así poder ayudar a los alumnos a entender el contenido. La vista previa hace que los estudiantes tengan

conocimientos en la L1 sobre lo que luego estudiarán en la LM y así podrán seguir mejor durante la vista. Por último, si el profesor quiere puede usar la L1 para resumir la clase en la parte de la revisión. La técnica de vista previa, vista y revisión es una forma de estructurar la enseñanza en la L1 y la LM. Según los mismos autores, los estudiantes se sienten más seguros de usar la LM durante la parte de vista si han tenido la posibilidad de entender las explicaciones a través de la L1 durante la vista previa. Sin embargo si los profesores traducen todo lo que dicen en la LM a la L1 los estudiantes podrán dejar de prestar atención a la LM ya que sabe que la traducción viene más adelante.

Como vimos en la parte histórica, la idea de que la L1 influye sobre la LM de forma negativa fue anteriormente una creencia de importancia en el aprendizaje de idiomas. Según Galindo Merino (2012) existen varios argumentos para no usar la L1 a la hora de aprender la LM y uno de ellos es que el uso excesivo de la L1 puede hacer que los estudiantes empiecen a depender de que las traducciones a la L1 vienen después de la LM y entonces puede que dejen de prestar atención. Otro argumento, mencionado por la misma autora, es que los estudiantes deben estar conscientes de que cuando se enfrentan con el idioma fuera del aula no van a poder hacer uso de la L1 para ser entendidos.

Atkinson (1993) señala que unos de los conceptos centrales en la enseñanza de lenguas es la autenticidad, igual que menciona Skolverket (2011). Con la autenticidad se refiere a que el lenguaje que los alumnos usan en el aula debe ser lo más parecido posible a la usada en la realidad. Las actividades en la clase deben ser parecidas a las cosas que las personas hacen con el lenguaje fuera del aula, en situaciones reales. Sin embargo, a la hora de cuestionar si usar la L1 de un alumno o no, hay que pensar en que el uso de la L1 va en contra de la autenticidad, sólo el contenido en la LM puede ser totalmente auténtico.

Según Çelik (2008) en algunas situaciones, por ejemplo en las actividades de conversación, el uso de la L1 no es recomendable, ya que los estudiantes necesitan usar la LM para desarrollar los conocimientos y progresar en el habla. Conforme el autor, es de importancia que los alumnos usen la LM lo máximo posible en estas ocasiones. Además, en situaciones cuando los estudiantes piden ayuda o disculpas, únicamente la LM debe ser usada (Cole mencionado en Çelik, 2008).

En resumen, según los autores citados en el estado de la cuestión es evidente que la L1 del estudiante es importante en el aprendizaje de una nueva lengua y que no la podemos ignorar

en la enseñanza. La L1 puede ser una herramienta de valor cuando es usada de una forma controlada, lo que quiere decir que el profesor planea cuándo y porqué es necesario el uso de la L1 de los estudiantes. Hay que ser consciente de cuándo el uso extenso de la LM no es posible, por ejemplo en una clase con un nivel muy bajo. Nuestra opinión es que los profesores como profesionales deben formar la clase de una forma que funcione para el nivel actual de los alumnos antes de seguir lo que recomiendan los documentos nacionales del gobierno. Con esto no nos referimos a rechazarlos completamente pero es necesario tener en cuenta que alcanzando un cierto nivel, el uso de la L1 puede ser aplicada en determinadas ocasiones pero el uso extenso de ella puede tener el efecto contrario, ya que los estudiantes necesitan el input de la LM para poder dominar la lengua de una forma exitosa. Nuestra opinión es que el profesor debe hacer todo lo posible para facilitar el aprendizaje y ver la L1 de los estudiantes como una tendencia natural y algo que puede ayudar al estudiante en lugar de algo que interrumpe la enseñanza.

3 Marco teórico

A continuación mencionaremos unas estrategias comunicativas que pensamos que puedan ser útiles en el análisis de las observaciones realizadas, para entender mejor en qué situaciones los profesores usan alternativamente la L1 y la LM de los alumnos. Luego presentamos el contenido de las observaciones para finalmente compartir los resultados del análisis.

3.1 Estrategias comunicativas

Las estrategias comunicativas pueden ser un apoyo para el estudiante en el aprendizaje de una nueva lengua cuando el vocabulario no sea lo suficientemente desarrollado (Instituto Cervantes, 2009). Los profesores de ELE pueden hacer uso de las diferentes estrategias para facilitar en el aprendizaje de los alumnos y hacer el contenido más comprensible. Las estrategias comunicativas que incluimos en nuestro análisis son las siguientes:

3.1.1 Cambio de código

El cambio de código que también se conoce por el nombre alternancia de lenguas es el cambio entre una lengua a otra en la misma estructura oracional o en diferentes oraciones

(Pardis mencionado en Karlsson, 2020). A continuación, según el Instituto Cervantes (2009), el uso del cambio de código es bastante común en la interacción por las personas que hablan dos idiomas o más. Gardner-Chloros, mencionado en Karlsson (2020) nos cuenta que si el nivel lingüístico varía entre los alumnos, el profesor puede hacer uso del cambio de código para asegurarse de que todos en la clase entienden el discurso. Esta forma de mezclar dos lenguas puede también reducir la comunicación en la nueva lengua ya que el uso extenso de la LM no es posible. Un ejemplo de cambio de código puede ser una frase donde reemplazamos una palabra en un idioma a otro: “ahora vamos a hacer un ejercicio de *hörförståelse* (comprensión auditiva)”.

3.1.2 Transferencia lingüística

Odlin, mencionado en Lugo, Maldonado y Sanaphre (2017), explica que la transferencia lingüística es un proceso cognitivo que nos ayuda a ver lo que une y separa la L1 a la LM. Según Lugo et al. (2017) los alumnos pueden usar los conocimientos de su L1 para entender la nueva información en la LM; la persona relaciona la nueva información con lo que ya sabe en su L1 u otra lengua que domina. En la enseñanza de ELE los profesores pueden usar esta estrategia por medio de comparaciones con la L1 o otra lengua de dominación por los estudiantes para ahorrar tiempo en las explicaciones. Un ejemplo de transferencia lingüística son palabras de diferentes idiomas que se escriben de similar manera o que se parecen: “estudiar-studera, estructura-struktur”.

3.1.3 Estrategia de mediación

En la estrategia de mediación el profesor asume el papel del mediador entre alumnos o entre sí mismo y los alumnos. Puede traducir, interpretar, resumir, simplificar un texto o hacer preguntas para facilitar el aprendizaje cuando el estudiante no entiende el contexto o el mensaje (MCER, 2002).

3.1.4 Translingüismo

El translingüismo utiliza conscientemente el multilingüismo de los estudiantes y permite que usen los conocimientos de su L1 o otras lenguas que dominan como un recurso en el aprendizaje y no como un obstáculo (Sandberg, 2019). Si la enseñanza es estrictamente en la

LM y el alumno no entiende lo que dice el profesor es menos probable que aprenda lo estudiado. Sandberg (2019) continua mencionando que usar la L1 en la clase de ELE puede ser positivo para el desarrollo de la identidad de los estudiantes ya que pueden usar los conocimientos que tienen en todos los idiomas que dominen, después de todo nos identificamos con los idiomas que sabemos.

3.1.5 Estrategias interactivas

Las estrategias interactivas también llamado estrategia de colaboración consiste en aumentar la participación de los estudiantes, el profesor construye una conversación con la meta de que la mayoría de los alumnos participen (MCER, 2002). El profesor puede por ejemplo hacer que los alumnos tomen turno para responder a preguntas o asegurarse de que todos se sienten implicados en la clase o en el ejercicio actual.

4 La distribución de la L1 y la LM en el aula de ELE

A continuación presentamos las observaciones y los resultados del análisis. Las personas a las hemos observado, las vamos a llamar *profesor 1* y *profesor 2* para aclarar la diferencia. Durante las observaciones tomamos notas para después de la observación rellenar el esquema de observación. Cabe mencionar que la mayoría de los alumnos estaban en casa participando desde sus ordenadores a través del programa Google Meet y un grupo pequeño estudiando en el aula.

4.1 Observación I

En la primera clase que observamos, los alumnos tenían que presentar un proyecto que habían preparado sobre “un hispano famoso”. El *profesor 1* empezó la clase con una introducción en la LM, en donde explicó los detalles acerca de cómo iban a ser las presentaciones de los estudiantes. Mientras el *profesor 1* buscaba la presentación de un alumno en su ordenador dijo: “a ver si encuentro la presentación...” y segundos después preguntó: “¿qué significa encontrar? Nadie respondió y entonces el profesor dio un ejemplo: “¿dónde están mis llaves? En ese momento los alumnos entendían la frase. Aquí parece que el *profesor 1* usaba la estrategia de mediación para explicar la palabra difícil en la LM sin tener que traducirlo a la L1 de los alumnos.

Cuando el *profesor 1* explicó cómo “pegar su pantalla” para que todos en casa pudieran ver las presentaciones en el aula, lo hizo en la L1. Durante las preparaciones, para poner todo en orden para las presentaciones de los alumnos, el *profesor 1* usaba la L1 más que la LM. Después de cada presentación el *profesor 1* habló sobre algunas palabras difíciles que aparecieron en la presentación, dió una explicación de la palabra en la LM y tradujo la palabra a la L1 cuando veía que era necesario para la comprensión de los alumnos. En las explicaciones en la L1 hizo uso del translingüismo y los conocimientos culturales o lingüísticos de la L1 de los alumnos.

Durante las partes gramaticales, el *profesor 1* usaba la LM pero tradujo de vez en cuando palabra por palabra a la L1 o dió la respuesta correcta en la L1. Un ejemplo: El *profesor 1* preguntó en la LM: “¿qué es un adjetivo?” Un alumno contestó y el *profesor 1* entonces dijo en la L1: “ja, en sak som beskriver substantivet” (si, una cosa que describe el sustantivo). Cuando los alumnos contestaron correctamente a una pregunta el *profesor 1* dijo: “correcto”. Ocasionalmente el *profesor 1* comparó palabras en la LM con palabras inglesas ya que los alumnos tienen buenos conocimientos de la lengua inglesa. Algunas palabras españolas se parecían a la palabra inglesa y aquí pudo el *profesor 1* hacer uso de la transferencia lingüística para mostrar las similitudes entre las palabras. Cuando el *profesor 1* tenía que explicar algo más profundo o explicar nueva información a los alumnos usaba la L1. Al final de la clase el *profesor 1* habló sobre una prueba que habían tenido los alumnos y entonces usó la L1.

4.2 Observación II

La segunda observación fue con el *profesor 2* y la mayor parte de la clase fue de gramática. El *profesor 2* empezó la clase preguntando a los alumnos, en la LM, qué hicieron la semana pasada, los alumnos contestaron en la L1. A continuación el *profesor 2* mencionó un deber que tuvieron los alumnos para ese día, y lo hizo en la L1. Antes de empezar la clase el *profesor 2* explicó las metas y la planificación en la LM. Después empezó explicando la gramática, ya que iban a estudiar la diferencia entre el pretérito indefinido y el pretérito imperfecto. El *profesor 2* aclaró en la L1 lo que iban a hacer y también cómo encontrar el documento con ejercicios en la plataforma Google Classroom. Luego el *profesor 2* habló en la L1 sobre la diferencia entre el pretérito indefinido y el pretérito imperfecto y dio ejemplos en la LM: “cada sábado iba al cine” a continuación preguntó: “¿es esta frase pretérito indefinido o pretérito imperfecto?”

La segunda parte de la clase trataba de comprensión auditiva y cuando el *profesor 2* dio las instrucciones del ejercicio lo hizo en la LM. Los alumnos escuchaban un audio y respondían a las preguntas asociadas al ejercicio. Cuando el *profesor 2* se dirigió a un estudiante lo hizo en la LM “puedes seguir tu...”, el *profesor 2* se dirigió a un estudiante diferente cada vez para distribuir la palabra, aquí parece que el *profesor 2* usaba una estrategia interactiva para que la mayoría de los estudiantes participaran en el ejercicio. Cuando repasaron las respuestas de las preguntas lo hicieron más bien en la L1. Al final cuando el *profesor 2* hizo un resumen de la clase y lo que habían hecho usó la LM. Explicó el deber para la semana siguiente en la LM pero después lo repitió en la L1.

4.3 Observación III

La tercera observación fue también con el *profesor 2* y el contenido de la clase era bastante similar al de la observación dos. La introducción fue en la LM pero menos profunda que en la clase anterior. Habló brevemente en la LM sobre una prueba que hicieron los alumnos la semana pasada. A continuación explicó la parte gramatical en la LM y este grupo también iban a estudiar la diferencia entre el pretérito indefinido y el pretérito imperfecto. Después de haber hablado en la LM sobre la diferencia entre las formas gramaticales y cuando se usan, también lo hizo en la L1 para asegurarse de que habían entendido. Más adelante iban a empezar la parte auditiva y el *profesor 2* explicó los detalles acerca del ejercicio en la LM y luego lo repetía en la L1. El *profesor 2* dijo: “Si no podéis escuchar bien en casa tenéis que decírmelo” y luego repetía la misma frase en la L1. Explicó en la L1 que iban a repasar las respuestas correctas todos juntos después del audio y lo hizo en la L1. Cuando dio explicaciones acerca del audio el *profesor 2* usaba la LM. Después del audio, cuando repasaron las preguntas y las respuestas, habló solamente en la LM aunque a veces tenía que aclarar algo en la L1.

4.4 Observación IV

La cuarta observación, otra vez con el *profesor 1*, empezó con una introducción en la LM donde explicó lo que iban a hacer durante la clase. Luego mencionó brevemente las diferentes maneras de usar la palabra “como” en español, esa parte también fue en la LM. En esta clase iban a tratar diferentes adjetivos y traducir frases de sueco al español. El *profesor 1* preguntó: “¿cómo se dice *om* en español?” Directamente después dijo la palabra *about* en inglés y alguien respondió que la palabra que buscaban era *sobre*. En la frase que acabamos de ver,

cuando el *profesor 1* usaba la palabra “om” en la oración hace uso de la estrategia lingüística; cambio de código. Los alumnos tuvieron tiempo para trabajar individualmente con las frases para luego revisarlas con el *profesor 1*. La revisión fue en mayor parte en la LM pero el *profesor 1* usaba palabras en inglés cuando los estudiantes no encontraron la palabra correcta en la traducción. Un ejemplo: un alumno dijo *más menor* y el *profesor 1* entonces dijo *more younger* en inglés y el alumno entendió y corrigió la respuesta a *más joven/menor*. Cuando los alumnos tenían preguntas sobre algo relacionado con el lenguaje o la gramática del ejercicio el *profesor 1* siempre contestó primero en la LM y luego para asegurarse de que habían entendido la respuesta también lo dijo en la L1. En el final del ejercicio habló brevemente en la L1 para resumir lo que habían hecho ya que esto era algo bastante nuevo para este grupo de estudiantes.

La segunda parte de la clase era de comprensión de lectura y el *profesor 1* empezó preguntando a los alumnos: “¿qué significa comprensión”? Nadie sabía la respuesta y entonces dijo *comprehend* en inglés y entonces entendieron. La palabra lectura tampoco la entendieron y el *profesor 1* dijo entonces en la L1 *lektyr* y un alumno contestó *läsförståelse*. En ambos ejemplos el *profesor 1* usa la estrategia de transferencia lingüística para ayudar a que los alumnos puedan usar los conocimientos de inglés y sueco para entender la palabra en la LM. Luego explicó el ejercicio en la LM y los alumnos trabajaron individualmente con el ejercicio. A la hora de repasar las respuestas correctas el *profesor 1* usó la LM pero también la L1 para asegurarse de que habían entendido.

4.5 Observación V

En la quinta observación estábamos con el *profesor 2* en una clase de prueba oral donde los estudiantes tenían que hablar en grupos pequeños sobre diferentes temas. Dado que era una lección que tenía como enfoque que los alumnos hablaran en mayor medida posible no tuvimos la oportunidad de observar el profesor tanto como en las observaciones anteriores. El *profesor 2* empezó la clase en la LM explicando lo que iban a hacer durante la prueba. Luego eligió un tema para las conversaciones y el primero fue “el tiempo libre”. Durante la prueba, cuando algún estudiante tenía dificultades de expresarse, el *profesor 2* dió pistas para que la conversación pudiera seguir y cuando los estudiantes no podían hablar más sobre un tema dijo: “podéis hacer alguna pregunta más, por ejemplo...” en ambos ejemplos usó la estrategia de interacción para que la conversación pudiera seguir. Cuando el tema era “el instituto” y los alumnos no entendían lo que significaba, el *profesor 2* dijo: “podéis hablar sobre los estudios”

y entonces entendieron. Cuando el grupo ya habían terminado con las conversaciones el *profesor 2* dijo en la LM: “habéis hablado mucho” y luego directamente en la L1 “ni fick till en bra presentation” (hicisteis una buena presentación). Luego dijo en la LM: “¿alguna pregunta/pensamiento?” y después tradujo la frase a la L1: “någon fråga?”. Antes de terminar la clase el *profesor 2* explicó en la L1 que iba a repasar lo que habían hecho los alumnos para luego darles la nota. Además habló sobre una prueba de lectura que los estudiantes iban a tener en un futuro próximo y lo hizo en la L1.

4.6 Observacion VI

La última observación que hicimos fue con el *profesor 1* y el contenido de la clase consistía solamente en traducir frases de la L1 a la LM y por esa razón no tuvimos la oportunidad de observar al profesor tanto como en las observaciones anteriores. La introducción de la clase fue en la LM pero a veces tradujo frases a la L1 directamente después de haberlo dicho en la LM, por ejemplo: “os mandé un documento...” y luego: “jag skickade er ett dokument...”. Comenzó hablando sobre algunas palabras específicas con diferentes significados que iban a encontrar en las oraciones para luego empezar la traducción. Cuando alguien de los estudiantes no entendía el significado de una palabra en las traducciones, el *profesor 1* la comparó usando el inglés y el sueco, por ejemplo: appear-aparecer, genecide-folkmord-gente, det gagnar mig-ganar. En las comparaciones usaba la estrategia de la transferencia lingüística para ayudar en el aprendizaje. Al trabajar con las traducciones el *profesor 1* se dirigió a diferentes estudiantes cada vez para que todos participaran y tuvieran la oportunidad de contestar en el ejercicio, aquí hizo uso de la estrategia interactiva. En el final de la clase habló sobre las pruebas finales del curso y dijo: “os voy a hablar en sueco para que todos entiendan claramente de lo que va”.

5 Análisis y discusión

Después de haber participado en todas las observaciones y rellenado el esquema de observación pudimos ver en qué situaciones los profesores que observamos usaban alternativamente la LM y la L1 en la clase de ELE. Cabe mencionar que hicimos el VFU¹¹ con los mismos profesores que observamos en nuestro trabajo y vimos que ambos profesores usaban la LM un poco más en las observaciones que durante el periodo de VFU. Por esta

¹¹ VFU (verksamhetsförlagd utbildning) es la práctica para la formación de profesores.

razón pensamos que nuestra presencia como investigadora observadora puede haber afectado el comportamiento de los profesores un poco. A continuación veremos los resultados obtenidos de las seis observaciones hechas.

Para empezar pudimos ver en todas las observaciones que el *profesor 1* y el *profesor 2* ambos usaban la L1 como una herramienta en la enseñanza para explicar gramática, vocabulario y expresiones desconocidas para los alumnos, pero también para asegurarse de que los alumnos hubieran entendido el contenido. Igual que mencionaron Pablo et al. (2011), citados en el estado de la cuestión, el uso de la L1 en situaciones como las que acabamos de mencionar, puede ahorrar tiempo en la enseñanza. Al usar la L1 de los alumnos en estas ocasiones los profesores hicieron uso del translingüismo y el multilingüismo de los estudiantes para sacar mayor comprensión y ahorraron tiempo ya que no tenían que dar explicaciones largas y difíciles en la LM.

En la observación con el *profesor 2* y también en algunas ocasiones con el *profesor 1* notamos que repetían la frase en la L1 directamente después de haberla dicho en la LM, para asegurarse de que los estudiantes habían entendido el contenido. En el estado de la cuestión pudimos leer que según Galindo Merino (2012) el uso excesivo de la L1 puede hacer que los estudiantes empiecen a depender de ella y entonces puede que dejen de intentar comprender lo que el profesor dice en la LM. Al mismo tiempo también vimos en el estado de la cuestión que la L1 le quita muy poco tiempo a la LM y que al no usar la L1 de los estudiantes limita lo que se puede decir y leer y también lo que los estudiantes puedan entender (Butzkamm, 2003).

Anotamos que el *profesor 1* usaba varias veces la estrategia de transferencia lingüística durante sus clases, cuando los alumnos tenían dificultades de entender una palabra en la LM hizo comparaciones con el inglés y a veces con el sueco para facilitar en la comprensión. Así los alumnos podían usar los conocimientos de la L1 o el inglés para entender la nueva palabra en la LM y relacionar la nueva información con lo que ya saben desde antes. En el estado de la cuestión pudimos entender que, según De Angelis (2007), en el aprendizaje de una nueva lengua, el estudiante encuentra que los aspectos que se parecen a su L1 u otra lengua que domine resultan más fáciles de comprender, quiere decir que cuanto más se parezcan las estructuras lingüísticas de las lenguas, menos difícil será la adquisición de la nueva lengua. A continuación veremos algunos ejemplos de las observaciones con el *profesor 1* cuando usaba la transferencia lingüística: comprehend-comprensión, appear-aparecer, genecide-folkmord-

gente, det gagnar mig-ganar. Pudimos ver que esta estrategia por parte del profesor fue muy exitosa en el aprendizaje y los alumnos entendieron la nueva palabra con muy poco esfuerzo.

Observamos que cuando los profesores daban instrucciones sobre algo específico “fuera del contenido de la clase” usaron la L1, por ejemplo cuando hablaban de información acerca de pruebas que habían tenido o que iban a tener en el futuro. En la observación VI vimos un ejemplo bastante claro de esto: “el profesor habló sobre las pruebas finales del curso y dijo -os voy a hablar en sueco para que todos entiendan claramente de lo que va”. Además cuando dieron instrucciones acerca de la técnica, por ejemplo cómo usar el programa Google Meet o cómo abrir un documento en la plataforma escolar, usaron la L1. Encima, durante las preparaciones para las presentaciones en la observación I pudimos ver que la lengua de uso era la L1 y también cuando el *profesor 1* explicó cómo “pegar su pantalla” para que todos en casa pudieran ver las presentaciones en el aula.

Cuando los profesores introducían las clases y explicaban el contenido y las metas hablaban casi solamente en la LM. Nos parece que fue así porque las introducciones eran casi idénticas en todas las observaciones, queremos decir que los profesores usaban las mismas maneras de introducir la clase y describir las metas y el contenido a los alumnos. Las introducciones consistían en saludar a los alumnos, repasar la lista para ver quienes estaban en clase para luego explicar lo que iban a hacer. Pensamos que los profesores pudieron usar únicamente la LM en estas ocasiones por la razón de que fuera un acto repetitivo y los alumnos ya estaban acostumbrados a estas maneras de transmitir información.

Durante los ejercicios de comprensión auditiva y comprensión de lectura los estudiantes pudieron contestar a las preguntas en sueco, ya que el objetivo de la tarea era ver si habían entendido el contenido y no si eran capaces de usar la LM de forma escrita. Esto nos pareció una forma muy adecuada de hacer uso de la L1 por parte de los estudiantes para sacar mayor comprensión. Los estudiantes podían así relacionar lo que habían escuchado o leído con los conocimientos anteriores en la L1 para poder contestar a las preguntas. Si por otro lado los estudiantes contestaron en la LM los profesores no hubieran podido saber si habían entendido el contenido o si solo habían escrito las palabras que escuchaban o leían.

Como mencionamos anteriormente en el objeto de estudio el *profesor 2* tiene como lengua materna el sueco y ha aprendido el español a través de viajes además que estudiando la lengua. Según Reynolds-Case (2012), mencionado en el estado de la cuestión, los profesores

no nativos en la lengua que enseñan pero que comparten la L1 con sus alumnos pueden usar conocimientos del idioma y la cultura para mejor identificarse con ellos. Aprendieron la LM de una forma similar que sus estudiantes y pueden ofrecer estrategias de aprendizaje que un nativo quizá no pueda con la misma efectividad, dado que es su lengua materna. Como hemos visto el *profesor 2* usaba diferentes estrategias durante sus clases como por ejemplo la transferencia lingüística y el translingüismo.

Ambos profesores hicieron uso de la estrategia interactiva durante las clases con los alumnos, pudimos entender que fue así porque los profesores se dirigieron a un estudiante diferente cada vez para distribuir la palabra entre ellos y para que todos participaran en los ejercicios. Esta estrategia nos parece de valor ya que vimos que nadie se atrevía a contestar a las preguntas, si el profesor no elegía a un estudiante en específico para responder. Pensamos que es aún más difícil para los estudiantes participar activamente durante las clases en los tiempos de Coronavirus dado que la enseñanza es a distancia y los alumnos están en casa colaborando desde sus ordenadores. Por el motivo mencionado pensamos que la estrategia interactiva es de mayor beneficio para asegurarse de que los alumnos participen activamente en la clase.

No sabemos si los profesores usaron todas las estrategias comunicativas conscientemente o no pero pudimos ver en algunas ocasiones con el *profesor 2* que repetían varias veces las oraciones en la L1 después de haberlas dicho en la LM y parece ser que lo hacía inconscientemente, como un hábito. Pensamos así porque a veces traducía frases que consideramos estaban en un nivel que los estudiantes deberían entender en la LM. Aquí sigue un ejemplo de la observación V: El *profesor 2* dijo: “habéis hablado mucho” y luego directamente en la L1 “ni fick till en bra presentation” (hicisteis una buena presentación) para seguir diciendo en la LM: “alguna pregunta/pensamiento” y después tradujo la frase a la L1: “någon fråga?”. Nuestra opinión es que la L1 debería ser usada de forma controlada y estructurada y en momentos cuando los alumnos necesitan usar la lengua como una herramienta y no en otras ocasiones. Al mismo tiempo entendemos que los profesores son humanos y que puedan cometer errores, igual que no es óptimo estar todo el tiempo pensando en las situaciones cuando deben usar la L1 o no. A lo mejor sería de valor usar una técnica como la de “vista previa, vista y revisión” mencionado por Freeman y Freeman (2008) en el estado de la cuestión. Con una técnica como esta pueden los profesores estructurar mejor la enseñanza en la L1 y la LM y preparar a los alumnos para las diferentes situaciones y el uso de las lenguas.

6 Conclusiones

Nuestra pregunta de investigación era: “¿En qué situaciones usan los profesores la LM y la L1 en la clase de ELE?”. Observamos dos profesores de español que enseñan paso tres en un instituto situado en la ciudad de Gotemburgo. Durante un periodo de aproximadamente tres semanas hicimos seis observaciones, tres con cada profesor. Elegimos el método cualitativo para nuestro trabajo para investigar cómo se comportan los profesores en diferentes situaciones en el aula. Antes de dar las conclusiones sobre las observaciones queremos mencionar que a lo largo del trabajo hemos estudiado cómo ha sido la educación de lenguas en el pasado y los diferentes métodos en la enseñanza de lenguas acerca del uso de la L1 y la LM. En la parte de perspectiva histórica hemos visto que en el principio de la enseñanza de lenguas el enfoque estaba en la gramática y la retórica (Richards & Rodgers, 1986) pero desde entonces mucho ha cambiado acerca del pensamiento de cómo aprendemos una lengua de mejor manera. Investigando el tema hemos aprendido que la creencia de antes, que solo un método debe ser utilizada, no es óptima en el día de hoy. En el estado de la cuestión vimos que existen diferentes situaciones y tipos de actividades cuando la LM favorece pero que la exclusión total de la L1 no es recomendable. Pudimos ver que hay diferentes situaciones durante la enseñanza cuando la L1 es una herramienta importante para los alumnos como por ejemplo para dar instrucciones más rápidas o más comprensibles para los alumnos. La L1 también puede ayudar a la hora de explicar gramática o vocabulario nuevo además que explicar expresiones desconocidas (Pablo et al., 2011).

Durante nuestras observaciones vimos que los profesores usaban alternativamente la L1 y la LM de los alumnos en diferentes situaciones y con distintos propósitos. Vimos como en el ejemplo anterior de (Pablo et al., 2011) que los profesores usaban la L1 para explicar expresiones desconocidas, gramática o vocabulario nuevo. Además notamos que usaron la L1 para asegurarse de que los alumnos habían entendido. El único tiempo cuando los profesores hablaban solamente en la LM fue durante las introducciones, en la mayoría de las otras situaciones alternaban entre las lenguas aunque no cuando los profesores dieron instrucciones sobre algo específico “fuera del contenido de la clase”, entonces usaron únicamente la L1. Con ese contenido nos referimos a, entre otras cosas, dar información acerca de pruebas o instrucciones sobre la técnica, por ejemplo cómo abrir un documento en la plataforma escolar. Durante las observaciones los profesores hicieron uso de diferentes estrategias de comunicación aunque no sabemos si siempre eran conscientes de ello. Algunas estrategias

como por ejemplo la de transferencia lingüística notamos que era muy beneficiosa para la comprensión de los alumnos.

Cabe mencionar que nuestras observaciones tuvieron lugar únicamente en español pero pensamos que hubiera sido interesante observar profesores de grupos en diferentes niveles para ver si el uso de la L1 y la LM cambiara de alguna forma. Los profesores que observamos en este trabajo alternaron entre la L1 y la LM de similar manera y pensamos que puede ser porque enseñan el mismo nivel. Nos hubiera gustado poder observar profesores de grupos en el estado inicial del aprendizaje además que los que enseñan grupos en un nivel avanzado, lo que quizás hubiera dado resultados más diversos.

En conclusión podemos decir que pensamos que Skolverket deberían tener en cuenta que existen diferentes niveles en la enseñanza de ELE y en el currículo sueco para lenguas extranjeras no se diferencia entre un nivel básico y un nivel avanzado a la hora del uso de la L1. Pensamos que la L1 de los alumnos puede ser una herramienta muy valiosa en todos los niveles pero aun más en los primeros pasos de ELE, y sería de valor saber en qué situaciones favorece usar la L1 de los alumnos y cuando no es recomendable. Pensamos que como está diseñado el currículo actualmente los profesores tienen que hacer su propia interpretación en el aula, algo que no siempre es fácil. El currículo debería ser más claro acerca de la distribución entre las lenguas para ayudar a los profesores además de promover una educación equivalente ya que es uno de los objetivos de Skolverket.

7 Bibliografía

Aguirre-Nylén, P. (2019) *El papel de la lengua materna en la enseñanza de lenguas*. Examensarbete, Göteborgs Universitet.

Alvarado, J. (2016). La influencia del bilingüismo en el aprendizaje de terceras lenguas. *Revista de Lenguas Modernas*, vol. 24. 177-193. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/rlm/article/view/24608/0>

Atkinson, D. (1993). *Teaching monolingual classes*. Londres: Longman.

Bley-Vroman, R. (1989). The Logical Problem of Foreign Language Learning. *Linguistic Analysis*, vol. 20. 1–47. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524544.005>

Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Solna: Liber.

Butzkamm, W. (2003). We only learn language once. The role of the mother tongue in FL classrooms: Death of a dogma. *Language Learning Journal*, vol. 28, 29-39. <https://doi.org/10.1080/09571730385200181>

Çelik, S. (2008) Opening the door: An examination of mother tongue use in foreign language classrooms. *H. U. Journal of Education*, vol. 34, 75-85. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/235844725>

Cervantes, C. C. V. (s. f.). CVC. *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm

Consejo de Europa (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

De Angelis, G (2008). *Third or Additional Language Acquisition*. Dublin: Multilingual Matters.

Freeman, D., Freeman, Y.S. (2008) Enseñanza de lenguas a través de contenido académico. *Revista Educación y Pedagogía*, vol. XX, núm. 51, 97-110. Recuperado de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9899>

Galindo Merino, M. del M. (2016). La lengua materna en el aula de ELE (Tesis Doctoral, Colección Monografías; 15) Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. (s. f.) Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/obra/la-lengua-materna-en-el-aula-de-ele/>

Galindo Merino, M. del M. (s. f.). L1 en el aula de L2: ¿por qué no? *ELUA. Estudios de Lingüística Universidad de Alicante*, (25), 163-204.
<https://doi.org/10.14198/ELUA2011.25.06>

Instituto Cervantes: Aprender español, cursos de español y cultura en España e Hispanoamérica. (s. f.). Recuperado de <https://www.cervantes.es/default.htm>

Karlsson, S. (2020) *Estrategias comunicativas en la enseñanza de ELE*. Un estudio cualitativo sobre la relación entre actitudes y práctica acerca de estrategias para la comunicación oral de profesores de ELE en la escuela secundaria de Suecia. Examensarbete, Karlstads Universitet, Fakulteten för humaniora och samhällsvetenskap.

Lugo, E., Maldonado-J, D., Sanaphre, M., (2017). Transferencia lingüística y alternancia de código en expresiones de manejo de grupo en clases tipo AICLE. *Estudios de Lingüística Aplicada*. vol. 65, 83–102.
<https://doi.org/10.22201/enallt.01852647p.2017.65.729>

Nunan, D (1999). *Second Language Teaching & Learning*. The University of Michigan: Heinle & Heinle.

Pablo, I. M., Lengeling, M. M., Zenil, B. R., 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; Bogota*, vol. 13(2), 113-129. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/prf/v13n2/v13n2a09.pdf>

Patel, R., Davidson, B. (2013). *Forskningsmetodikens grunder – Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur AB.

Reynolds-Case, A. (2012). Exploring How Non-native Teachers Can Use Commonalities with Students to Teach the Target Language. *Hispania*, vol. 95(3), 523-537. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/260097479>

Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (1986). *Approaches and methods in language teaching: A description and analysis*. Cambridge ; New York: Cambridge University Press.

Sandberg, K. (2019, 9 juli). Transspråkande ger snabbare utveckling för elever. Skolvärlden. Recuperado de <http://www.skolvarlden.se>

Skolinspektionen. (s. f.). Recuperado de <https://www.skolinspektionen.se/>

Skolverket. (2011). Recuperado de <http://www.skolverket.se/om-skolverket/andra-sprak-och-lattlast/lattlast/vad-ar-skolverket-lattlast-1.108132>

Skolverket. (2015). Ämnesplan för gymnasiet. Recuperado de

<https://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/mod?tos=gy&subjectCode=mod&lang=sv>

Suby, J., & Asención-Delaney, Y. (2009). El uso del español del profesor en las clases de principiantes. *Hispania*, vol. 92(3), 593-607. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3673769>

Tornberg, U. (2009). *Språkdidaktik*. (5., [rev.] uppl.) Malmö: Gleerups Utbildning.

8 Anexo

8.1 Esquema de observación

Situaciones cuando los profesores usan alternativamente la LM y L1	LM	L1
Introducir la clase		
Presentar nueva información		
Explicar gramática, vocabulario y expresiones desconocidas		
Atender a las preguntas de los alumnos		
Usar estrategias comunicativas		