



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

La lengua meta en la clase de español en Suecia

Una revisión literaria

Julia Wilzén Thyni
Ämneslärarprogrammet



Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Kurs: LGSP1G
Nivå: Grundnivå
Termin/år: HT 2016
Handledare: Fredrik Olsson
Examinator: Oscar García
Kod: HT16-1160-001-LGSP1G

Palabras clave: revisión literaria, lengua meta, lengua materna, lengua extranjera, español, Suecia

Key words: literature review, target language, mother tongue, foreign language, Spanish, Sweden

Abstract

The role and use of the target language in foreign language teaching has been a subject of discussion for the past few decades of research in language didactics. In this literature review the difficulties and possibilities that the extensive use of target language in foreign language classrooms offers and the pedagogical implications in the context of Spanish as a modern language in Swedish upper secondary schools are investigated. To achieve this, studies set in different countries and with different target languages are reviewed, and it is found that the reasons behind a lower use of the target language and consequently a higher use of the students' mother tongue are essentially the same in the studies reviewed. Even though researchers find similar reasons for codeswitches, their conclusions differ regarding whether the extensive use of the target language is desirable or if the use of the mother tongue should be viewed as a resource. The importance of the input of the target language is explored and it is found that it certainly is important: the amount as well as the type of input.

Índice

1	Introducción.....	2
1.1	Tema y problema	2
1.2	Objetivo	3
1.3	Preguntas de investigación	4
1.4	Método y selección de literatura.....	4
1.5	Disposición	5
2	ELE en Suecia: ¿lengua extranjera, segunda lengua o tercera lengua?	5
3	La importancia del input de la lengua meta	7
4	Las dificultades del uso extenso de la LM en la enseñanza de LE.....	9
4.1	Instrucciones y temas complicados	9
4.2	Funciones repetitivas	11
4.3	Funciones sociales	11
4.4	Nivel de competencia lingüística, documentos normativos y actitudes por parte del profesor	12
5	Los beneficios del uso extenso de la LM en la enseñanza de LE.....	14
5.1	Instrucciones y temas complicados	14
5.2	Funciones repetitivas	16
5.3	Funciones sociales	17
5.4	Nivel de competencia lingüística, documentos normativos y actitudes por parte del profesor	18
6	Conclusiones	18
7	Bibliografía	21

1 Introducción

1.1 Tema y problema

El tema de este trabajo es el uso de la lengua meta (LM) en la clase de español en Suecia y el papel que tiene la lengua materna (L1) en la enseñanza y adquisición de una lengua extranjera (LE). Cuando una persona pretende aprender una nueva lengua necesita algún tipo de input, pero también es común usar otra lengua ya adquirida como recurso y punto de referencia. La extensión en la que se usa la LM, es decir la lengua que uno pretende aprender o enseñar (Instituto Cervantes, 2016a), durante las clases de LE y su importancia para el aprendizaje ha sido objeto de discusión durante los últimos años.

Históricamente, vemos que cuando se empleaban el método clásico y el método de gramática y traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras o clásicas (lo que se hizo durante siglos), el rol de la LM era muy pequeño, puesto que se daban las clases exclusivamente en la L1 de los alumnos (Brown, 2007, p. 18). Esto cambió cuando el método directo ganó terreno durante los primeros años del siglo XX, y la LM se hizo el único idioma aceptado en la enseñanza de lenguas (Brown, 2007, p. 21). La LM siguió siendo la lengua dominante en la enseñanza durante la época del método audiolingüe, aunque se permitió un uso muy limitado de la L1, por ejemplo para el análisis contrastivo (Brown, 2007, p. 23).

Desde hace unas cuatro décadas, el enfoque comunicativo ha dominado el área de investigación de didáctica de lenguas (Brown, 2007, p. 45). Este enfoque se encuentra en el plan de estudios de lenguas modernas en la educación secundaria postobligatoria en Suecia¹, por ejemplo ya que dice que los alumnos deben desarrollar su competencia comunicativa (Skolverket, 2011a, p. 1). Además, se encuentra el enfoque comunicativo en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2002), un documento que ha influido mucho los planes de estudios de las lenguas modernas en Suecia. Brown (2007, p. 46-47) explica que uno de los rasgos clave de una enseñanza comunicativa es que se use la lengua en situaciones realmente comunicativas, o sea que los alumnos tienen que usar la LM para transmitir y recibir un mensaje, y el profesor debe enfocarse en contextos auténticos. Además, proveer con un input auténtico de la LM y enseñar todas las competencias lingüísticas integradas es característico de una enseñanza comunicativa (Brown, 2007, p. 47).

¹ El sistema escolar en Suecia consiste en primero nueve años de enseñanza obligatoria para alumnos que tienen entre 7 y 16 años, y después la enseñanza postobligatoria de tres años para los alumnos que tienen entre 16 y 19 años.

De acuerdo con el enfoque comunicativo, *Skolverket* (la Agencia Nacional de la Educación en Suecia) (2011a) afirma que “la enseñanza en la mayor medida posible debe ser realizada en la lengua meta” (p. 1: nuestra traducción), lo que obliga al profesor a usar la LM tanto como sea posible durante las clases de lenguas modernas. Sin embargo, el plan de estudios no precisa si es posible usar exclusivamente la LM en clase o si en algunos casos es necesario usar la L1. Ni precisa cómo se la usa con más eficacia. Se supone que el profesor tiene que tomar una decisión profesional, y para poder hacerlo tiene que saber qué dice la investigación sobre esto.

Como vimos, la perspectiva del rol de la LM en la enseñanza de lenguas ha cambiado a lo largo de los años. Aunque hoy día nos encontramos dentro del enfoque comunicativo, no vemos una concepción uniforme entre los investigadores acerca del uso de la LM en la enseñanza de lenguas. Varios investigadores consideran posible el uso exclusivo de la LM desde el principio, pero también reconocen que la L1 puede tener un papel menor en la enseñanza en ciertas situaciones (ver p.ej. Duff & Polio, 1990; Thompson & Harrison, 2014). Además, existen los investigadores que opinan que un uso exclusivo de la LM no es deseable, dado que la L1 sirve como medio y recurso en el aprendizaje de una nueva lengua, y que se debe valorar más el papel de la L1 de los alumnos (ver p.ej. Rodríguez Juárez & Oxbrow, 2008, p. 99-100; Mora Pablo et al., 2011, p. 124-125). Por lo tanto, el problema que investigaremos en este trabajo es la falta de una línea uniforme en cuanto al uso de la LM en la enseñanza de LE, en las investigaciones anteriormente llevadas a cabo en el área.

1.2 Objetivo

Partiendo del problema mencionado, nuestro objetivo es investigar cuál sería el uso más conveniente de la LM en la enseñanza secundaria postobligatoria de español como lengua extranjera (ELE) en Suecia, mediante una síntesis de la investigación previa en el área. Puesto que la ley sueca de la educación prescribe una base científica de la enseñanza (SFS 2010:800, 1 cap. 5§), es esencial examinar qué dice la investigación sobre el uso de la LM. Además, se ha constatado que el uso de la LM en el aula de lenguas modernas en Suecia es muy bajo y que los profesores raras veces usan la LM conscientemente (Skolinspektionen, 2010, p. 18), a pesar de las directivas en los documentos normativos. Esto aún más indica la necesidad de una recopilación de las investigaciones previas.

1.3 Preguntas de investigación

Las preguntas cuyas respuestas vamos a buscar para cumplir el objetivo de encontrar el uso más conveniente de la LM para la enseñanza de ELE en Suecia son las siguientes:

- 1) ¿Qué dificultades y posibilidades se han identificado con el uso extenso de la LM en la enseñanza de lenguas extranjeras?
- 2) ¿Los estudios previos indican una predominancia de ventajas o desventajas en cuanto al uso extenso de la LM?

1.4 Método y selección de literatura

En este trabajo estudiamos literatura ya existente en el área del uso de la LM en la enseñanza de lenguas modernas. La literatura estudiada no se encuentra exclusivamente en el contexto del *español como lengua extranjera en Suecia*, sino también en el contexto de otras lenguas extranjeras en Suecia y otras partes del mundo. Aunque la posición de la LM estudiada en los diferentes contextos varía, consideramos que tienen suficiente en común, siendo lenguas extranjeras, para valer en nuestra revisión literaria. Los estudios presentados en este trabajo son de diferentes formas escolares; algunos han investigado la enseñanza de LE en la universidad, algunos en la enseñanza primaria y otros en la enseñanza secundaria.

Reconocemos que puede haber afectado los resultados de los estudios, pero destacamos que todos los estudios tratan de estudiantes principiantes o en niveles bajos y por eso son relevantes en nuestra revisión literaria. Inseparable del uso de la LM es el uso de la L1 de los alumnos, y por eso también consideraremos ese aspecto; las desventajas de un uso extenso de la LM en la enseñanza son las ventajas del uso de la L1 y viceversa.

Pretendemos buscar hallazgos similares y distintos entre los estudios para finalmente llegar a una conclusión sobre la actitud más conveniente en cuanto al uso de la LM en el aula de ELE en Suecia. Presentamos varios motivos de cambiar código a la L1 indicados por profesores en los estudios revisados, ya que los motivos señalan las dificultades subyacentes del uso de la LM en la enseñanza de lenguas.

Puesto que este trabajo consta de una revisión literaria y no es un estudio empírico, hay pocas decisiones éticas que tomar. Sin embargo, seguimos las reglas éticas de la investigación, en forma de que reconocemos los descubrimientos de otros investigadores, haciendo referencias a sus trabajos.

1.5 Disposición

Primero (en el apartado 2), discutimos los conceptos *lengua extranjera*, *segunda lengua* y *tercera lengua* y cómo los definimos en este trabajo, ya que son fundamentales para una discusión sobre el uso de la LM en clases de español en Suecia y explicamos el contexto de la enseñanza de ELE en este país. Después (en el apartado 3) presentamos las teorías de Krashen (1981) y Ellis (1992) sobre el input natural y artificial, con la motivación de que sus teorías han sido influyentes en la investigación del uso de la LM y puesto que la importancia del input representa una ventaja del uso de la LM. Los apartados siguientes son los más amplios, dado que en éstos exponemos varios estudios en los que se han investigado las razones por parte de los profesores de no usar la LM en la enseñanza de ELE. Exponemos primero (en el apartado 4) las dificultades del uso de la LM, y después (en el apartado 5) unas soluciones de las mismas, y unas ventajas del uso extenso de la LM. Nuestro análisis de los estudios previos lo llevamos a cabo integrado con la presentación y síntesis de la literatura.

2 ELE en Suecia: ¿lengua extranjera, segunda lengua o tercera lengua?

El concepto *lengua meta* es un término que sirve hasta cierto punto para describir la lengua que uno quiere aprender o enseñar, pero no describe qué estatus o posición tiene la lengua en la sociedad en la que se la enseña. Para hacer esto hace falta usar otros términos, que en nuestro caso sería *lengua extranjera* (LE), *segunda lengua* (L2) y *tercera lengua* (L3), conceptos que han sido definidos y usados diferentemente en diferentes contextos. Según el Instituto Cervantes (2016c) una LE es una lengua que para los aprendientes “ni [es] su L1 ni una lengua propia del país en que residen”. Los conceptos L2 y L3 son más complicados de distinguir. En algunos contextos la segunda lengua ha sido definida como una lengua oficial usada por ejemplo en el gobierno o en instituciones públicas, como el inglés en países que anteriormente fueron colonias británicas, pero en otros contextos la L2 simplemente significa la segunda lengua que uno aprende (que para muchos en Suecia sería el inglés) (Bardel, Falk & Lindqvist, 2016). Ellis (1997) explica que la L2 puede “referir a cualquier lengua que se aprende tras la lengua materna” (p. 3: nuestra traducción) y que la L2 no está opuesta al término LE. Ellis (1997, p. 3) afirma que se puede adquirir una L2 o en un ambiente formal, como el aula de ELE, o en un ambiente natural, como en una sociedad donde se habla el

idioma. El término *tercera lengua* (L3) se ha hecho más popular en la investigación didáctica en Suecia durante los últimos años, y significa que se trata de la tercera lengua que se aprende, en orden cronológico, como las lenguas modernas en Suecia (Bardel, Falk & Lindqvist, 2016, p. 14). En este trabajo usamos sobre todo el término *lengua extranjera*, pero incluimos en nuestra revisión estudios en los cuales se usa el término L2, pero con una definición aproximadamente igual a la definición de la LE.

Para muchos alumnos de ELE en Suecia las clases de español forman el único input de la lengua que reciben (Bardel, Falk & Lindqvist, 2016). Según Bardel, Falk y Lindqvist (2016, p. 14) las lenguas modernas tienen una posición muy distinta al inglés (que también se considera una LE) dado que hay mucha influencia de esa lengua en forma de música, televisión, videojuegos etc. Partiendo de la noción de que un input de la LM es necesario para el aprendizaje de la misma y que el input del español en Suecia no es tan grande, una consecuencia lógica es proveer con este input durante las clases de ELE. Sin embargo, un informe de *Skolinspektionen* (2010, p. 18) sobre las lenguas modernas en Suecia muestra que este no es el caso, ya que el uso de la LM es muy bajo y se la usa de manera no consciente.

Como en este trabajo investigamos el uso de la LM, y por consiguiente el rol de la L1 de los alumnos, dedicaremos unas líneas también a la definición de *lengua materna*. El término *lengua materna* se define como “la primera lengua que aprende un ser humano en su infancia y que normalmente deviene su instrumento natural de pensamiento y comunicación” (Instituto Cervantes, 2016b). Aunque puede parecer simple esa definición el Instituto Cervantes (2016b) afirma que no es tan fácil determinar cuál es la L1 de una persona, especialmente en un contexto plurilingüe. En Suecia no podemos suponer que todos tienen la misma L1, ya que no todos nacieron en Suecia y/o de padres sueco hablantes. Sin embargo, en este trabajo nos referimos al sueco cuando hablamos de la L1 en un contexto sueco, puesto que la mayoría de los alumnos tiene el sueco como su lengua materna (aunque no sea la situación en cada clase de ELE en Suecia) y dado que el sueco es la lengua oficial y la lengua generalmente empleada en la enseñanza en el país.

3 La importancia del input de la lengua meta

El objetivo de la exposición de las teorías de Krashen (1981) y Ellis (1992) es describir el trasfondo de la investigación sobre el uso de la LM que se ha llevado a cabo durante las últimas décadas, ya que sus teorías sobre la importancia del input han tenido gran repercusión en la aparición del enfoque comunicativo.

Según Krashen (1981) es posible distinguir entre la *adquisición* de una lengua y el *aprendizaje* de la misma, ya que la primera tiene lugar en un ambiente informal, como en una sociedad donde se habla la lengua, y el segundo en un ambiente formal, es decir en el aula de lenguas. Krashen (1981, p. 47) afirma que la adquisición es un proceso natural e inconsciente que sucede cuando una persona se encuentra en un contexto donde hay mucho input de la lengua, o en otros términos en un contexto de inmersión lingüística. Además, constata que el input tiene que convertirse en “intake” para contribuir a la adquisición y que es necesario con un uso regular del idioma para adquirirlo (Krashen, 1981, p.46). Inicialmente Krashen (1981) describe los conceptos como contradictorios, pero después concluye que “ambientes formales e informales contribuyen a la competencia de la segunda lengua de diferentes maneras” (p. 47: nuestra traducción) y que es posible alcanzar tanto la adquisición como el aprendizaje en el aula de enseñanza de lenguas. Para conseguir esto se tiene que permitir que el ambiente del aula sea tanto formal como informal (Krashen, 1981, p. 47). Krashen (1981, p. 47) hace hincapié en que el lenguaje usado en las clases entonces tiene que ser realista para crear semejanzas con un ambiente informal.

Conforme con la teoría sobre la adquisición y el aprendizaje Ellis (1992, p. 37-50) explora qué rasgos son importantes para crear un ambiente natural en el aula de LE y subraya la importancia de la interacción. Ellis (1992, p.38) enfatiza que para crear un ambiente natural tiene que haber comunicación “verdadera”, o sea comunicación que sirva para algo más que practicar la lengua. Varios de los rasgos del “aula natural” tienen que ver con el uso de la LM (Ellis, 1992, p. 48). Por ejemplo, Ellis (1992, p. 48) menciona que en un ambiente natural el profesor habla la LM y usa la LM no exclusivamente en “situaciones pedagógicas”, sino también para dar instrucciones o para cumplir funciones sociales. Por lo tanto, Ellis (1992, p. 39) aboga por el uso de la LM para la adquisición de una L2, pero también explica *cómo* debe hablar el profesor en las clases y sostiene que el input que reciben los alumnos debe ser simplificado, o sea que el profesor adapte su lenguaje al nivel de los aprendientes. Según Ellis (1992, p. 39) la adaptación al nivel del aprendiz forma parte de un proceso natural que tiene

lugar también en la adquisición de una L1, puesto que los que cuidan a los niños muchas veces adaptan el lenguaje a su nivel. Además, Ellis (1992, p. 42-44) habla de cómo hacer preguntas a los alumnos y explica que algo muy común en la enseñanza en general, y especialmente en la enseñanza de lenguas, es que el profesor hace “display questions”, que son preguntas que tienen una sola respuesta correcta y que primeramente sirven para controlar a los alumnos. Ellis (1992, p. 43) propone que para conseguir una adquisición en un ambiente “natural” es importante usar “referential questions”, que son preguntas abiertas con una respuesta no predeterminada.

Como hemos visto, Krashen (1981) afirma que es deseable crear un ambiente en el aula que permita tanto la adquisición como el aprendizaje, y Ellis (1992) propone cómo un aula más “natural” podría ser creada. Los dos se basan en la misma suposición de que hay una diferencia entre la adquisición y el aprendizaje. Aunque hoy día esa perspectiva no es tan actual, podría ser fructífero comparar el aprendizaje en un ambiente natural con el aprendizaje en un ambiente artificial, para ver qué similitudes y diferencias hay entre los dos, y para ver si algo en el proceso natural del aprender un idioma puede contribuir al aula de lenguas, pero va más allá del alcance de este estudio.

Suponemos que un input de la LM es imprescindible, y entonces nos preguntamos ¿cuán auténtico tiene que ser el input de la lengua? Como vimos antes, Ellis (1992) propone que se use un lenguaje adaptado; lo que se podría cuestionar si sería un input auténtico. Ellis (1992) responde que sí, dado que los padres también adaptan su lenguaje cuando hablan con sus niños. Sin embargo, vemos grandes diferencias entre el aprendizaje por parte de un niño que aprende su primera lengua y un alumno que aprende su segunda o tercera lengua, puesto que el primero recibe tanto un input adaptado como un input no adaptado, por ejemplo en forma de que escuchan a sus padres hablando entre sí, ven películas y escuchan música en la lengua. Dado esto, queremos modificar la afirmación de Ellis (1992) y añadir que es necesario el input adaptado, pero también el input no adaptado. Un input no adaptado también puede proveer conocimiento que se encuentra algo encima del nivel de los alumnos; puede estar en lo que Vygotsky (1978, p. 85) le llama “zona de desarrollo próximo” y desafiar a los alumnos a alcanzar más, en vez de servirles un input que ya sabemos que van a entenderlo todo. Vygotsky (1978, p. 84) también sostiene que un conocimiento un poco encima del nivel del aprendiz forma parte del aprendizaje natural que sucede cuando un niño aprende su primera lengua.

4 Las dificultades del uso extenso de la LM en la enseñanza de LE

En este apartado expondremos siete estudios sobre el uso de la LM y el uso de la L1, respectivamente. Tres de los estudios (Suby & Asención-Delaney, 2009; Thompson & Harrison, 2014; Duff & Polio, 1990) se ubican en los Estados Unidos (dos de los cuales se tratan específicamente de la enseñanza del español). Dos de los estudios fueron llevados a cabo investigando el inglés como LM, uno en México (Mora Pablo et al., 2011) y uno en las Islas Canarias (Rodríguez Juárez & Oxbrow, 2008). Finalmente, dos estudios son de un contexto sueco, pero investigando clases de francés (Flyman-Mattsson & Burenhult, 1999; Stoltz, 2009), es decir que los alumnos supuestamente tienen el sueco como su L1. Aún no hay estudios que traten explícitamente del uso de la LM en la enseñanza de ELE en Suecia llevados a cabo por investigadores, aunque sí hay tesis de estudiantes de magisterio que lo han hecho. Por eso estudiaremos el caso de la enseñanza de otras lenguas extranjeras y en otros contextos con la suposición de que las diferencias entre los contextos e idiomas no son muy significativas. Veremos también si los resultados de dos tesis de grado (Carlsson, 2010; Källstrand, 2012) concuerdan con los resultados de los artículos científicos, lo que indicaría que los resultados son válidos también para el contexto de la enseñanza de ELE en Suecia. También consultaremos el informe de Skolinspektionen (2010) sobre la calidad de la enseñanza de lenguas modernas en Suecia.

Los investigadores han encontrado resultados similares sobre las razones detrás de la decisión de usar la L1 en vez de la LM en la enseñanza, tanto las razones que dan los profesores que han participado en los estudios, como las razones que notan los investigadores en su análisis de observaciones en el aula. En este apartado resumiremos y analizaremos los motivos, problemas y dificultades del uso de la LM, según algunas categorías recurrentes en los estudios. En este trabajo nos enfocamos en las cuatro categorías más recurrentes en los estudios analizados.

4.1 Instrucciones y temas complicados

Para empezar, hace falta mencionar que una razón de peso para usar la L1 de los alumnos, que también es el trasfondo de varios de los otros motivos, es el deseo de asegurarse de que todos los alumnos entiendan. Stoltz (2009, p. 155) sostiene que el cambio de código puede basarse en el deseo de dar a todos los alumnos la misma oportunidad de seguir la enseñanza y Duff y

Polio (1990, p. 160) y Skolinspektionen (2010, p. 19) confirman que varios profesores hablan la L1 cuando se trata de un tema que consideran muy importante que entiendan los alumnos. Además, se ha encontrado otra razón: explicar ciertos asuntos en la L1 ahorra tiempo y muchos profesores experimentan una escasez de tiempo (Duff & Polio, 1990, p. 161; Mora Pablo et al., 2011, p. 118; Skolinspektionen, 2010, p. 19).

Podemos pensar que es por estas razones que muchos profesores deciden usar la LM para dar explicaciones gramaticales y enseñar palabras o temas supuestamente difíciles para los alumnos. Virtualmente en todos los estudios surge como motivo detrás del cambio de código el explicar asuntos difíciles. Flyman-Mattsson y Burenhult (1999, p. 63) denominan este tipo de cambio de código *cambio de tema*, y sus resultados muestran que los profesores se ponen a hablar la L1 de los alumnos especialmente cuando se trata de gramática y que puede suceder también en medio de una oración, si surge una duda gramatical. Mora Pablo et al. (2011) confirman que la L1 es usada para “instrucciones, gramática, vocabulario desconocido y expresiones” (p. 118: nuestra traducción) y que los profesores sienten que ahorra tiempo. Conforme con esto, Thompson y Harrison (2014, p. 329) encuentran que, en uno de los grupos de profesores observados, las explicaciones gramaticales representan 36 % de los cambios de código. Stoltz (2009, p. 151) observa que los profesores usan la L1 tan pronto como los alumnos necesitan una explicación sobre algún asunto. Un profesor en el estudio de Duff y Polio (1990, p. 160) afirma que necesita la L1 cuando habla sobre aspectos culturales e históricos de las áreas donde se habla la LM, para asegurarse de que todos entiendan, dado que es tan importante evitar malentendidos sobre este tema. Si consideramos el contexto de ELE en Suecia, Carlsson (2010, p. 16-17) y Källstrand (2012, p. 23-24) confirman la imagen de que los profesores usan la L1 para explicar la gramática y otros temas complicados.

Rodríguez Juárez y Oxbrow (2008, p. 100) señalan que puede ser positivo usar la L1 para asuntos difíciles, no sólo para facilitar el entendimiento, sino sobre todo para poder contrastar y comparar la LM con la L1 y aumentar la conciencia metacognitiva dentro de los alumnos. Sostienen que el uso de la L1 contribuye positivamente a la adquisición de la LM, si se permite que los alumnos usen la traducción como herramienta para descubrir las diferencias y similitudes entre las lenguas, especialmente en cuanto a la gramática (Rodríguez Juárez & Oxbrow, 2008, p. 100).

Nuestra experiencia confirma que la gramática y el nuevo vocabulario se explican en la L1. El explicar en la LM asuntos complicados y sobre todo la gramática presenta una dificultad que experimentan muchos profesores, independientemente del país en el que se da

la enseñanza. Aunque pueda parecer que es más eficaz usar la L1 en estas situaciones, como proponen varios profesores de los estudios, tenemos que preguntarnos si realmente es más eficaz a largo plazo, y si cumple con la meta fundamental de que los alumnos *aprendan* la lengua. Vemos el riesgo de que el profesor sí ahorra tiempo usando la L1, pero que a lo mejor no contribuye a un aprendizaje eficaz, dado que los alumnos reciben menos input de la LM. Por lo tanto, hace falta investigar en más detalle cuál de las dos opciones contribuye más al aprendizaje, para no basarse simplemente en lo que se *siente* es mejor: menos input de la LM, pero explicaciones más fáciles de entender o más input de la LM, pero con la incertidumbre de que todos han entendido.

4.2 Funciones repetitivas

Relacionado con las explicaciones de asuntos complicados y con el deseo de que todos entiendan, tenemos las funciones repetitivas como factor del cambio de código. La repetición de frases y palabras en la L1, después de haber dicho algo en la LM, es uno de los factores más comunes detrás de un cambio de código en el aula de lenguas (Flyman-Mattsson & Burenhult, 1999, p. 67; Stoltz, 2009, p. 150). Muchas veces si el profesor hace una pregunta a los alumnos lo hace primero en la LM, y después la repite inmediatamente en la L1. Se encuentra este fenómeno también en el contexto de ELE en Suecia y se explica que es para asegurarse de que todos entiendan (Carlsson, 2010, p. 21-23; Källstrand, 2012, p. 25). En el apartado de los beneficios del uso de la LM veremos cómo esto afecta el habla de los alumnos en la clase, pero por ahora simplemente constatamos que es un discurso recurrente en la enseñanza de lenguas modernas.

4.3 Funciones sociales

Otro aspecto que surge como relevante en el caso del uso de la LM y la L1, respectivamente, es el uso de la L1 para las funciones sociales. Flyman-Mattsson y Burenhult (1999, p. 65-67) afirman que un propósito de usar la L1 es mostrar empatía, solidaridad, amistad y sentimientos, hacer bromas y crear un ambiente positivo. Mora Pablo et al. (2011, p. 119) confirman esto con la adición de que los profesores piensan que un uso de la L1 puede bajar el filtro afectivo, es decir hacer a los alumnos sentirse más cómodos y atreverse a participar más en la clase. Suby y Asención-Delaney (2009, p. 604) muestran que varios profesores evitan el uso exclusivo de la LM porque no quieren intimidar a los alumnos y no quieren aumentar su filtro afectivo. Carlsson (2010, p. 18-19) y Källstrand (2012, p. 24) señalan que

esto sucede también en la enseñanza secundaria postobligatoria de español en Suecia y añaden que profesores muchas veces usan la L1 para expresiones espontáneas y emocionales.

Además, Mora Pablo et al. (2011, p. 114-115) discuten el tema de la repartición del poder entre el profesor y los alumnos, y también si se pone el profesor o el alumno en el centro de la enseñanza. Sostienen que una regla que prohíbe el uso de la L1 de los alumnos disminuye el poder del alumno, dado que no tiene la posibilidad de expresarse libremente (Mora Pablo et al., 2011, p. 115). Mora Pablo et al. (2011, p. 122) explican que el profesor recibe más poder y control sobre los alumnos si “prohíbe” el uso de la L1, dado que él es la única persona en el aula que domina la lengua y que los alumnos a lo mejor tendrían que cambiar su comportamiento o incluso su identidad en las clases.

El aspecto del poder es una de las objeciones más fuertes contra el uso exclusivo de la LM. Dado que la escuela en Suecia tiene una misión democrática (SFS 2010:800, 1 cap. 5 §) y la enseñanza tiene que ser diseñada democráticamente es de suma importancia que todos los alumnos puedan expresar su opinión y tengan la oportunidad de afectar la enseñanza de la cual forman parte. La pregunta que tenemos que hacernos es si es posible alcanzar esto usando casi exclusivamente la LM, lo que discutiremos en el apartado sobre las posibilidades del uso extenso de la LM.

4.4 Nivel de competencia lingüística, documentos normativos y actitudes por parte del profesor

Varios investigadores mencionan el nivel lingüístico del profesor y los años de experiencia de la profesión como factores posiblemente determinantes de la cantidad de la LM usada en clase. Para empezar, Flyman-Mattsson y Burenhult (1999, p. 62-63) sostienen que la inseguridad lingüística puede hacer que el profesor cambie de código cuando no sabe una palabra en la LM, pero no encuentran ejemplos de este tipo entre los profesores estudiados. Explican que puede tener que ver con el hecho de que como profesor no conviene mostrar que no se sabe la palabra, ya que puede bajar la confianza entre los alumnos (Flyman-Mattsson & Burenhult, 1999, p. 63).

Algo que interesa a varios de los investigadores es si afecta la cantidad de la LM usada si el profesor es hablante nativo o no. Como vimos, la inseguridad lingüística puede causar el cambio de código, y se puede argumentar que los profesores que no son nativos deben ser más inseguros lingüísticamente. Partiendo de esto se puede suponer que los profesores nativos de la LM usan más la LM y los no nativos de la LM la emplean menos. Conforme con esta hipótesis, Suby y Asención-Delaney (2009, p. 599) encuentran que los profesores nativos del

estudio hablan la LM 89 % del tiempo y los no nativos la usan 71 % del tiempo. Sin embargo, en otro estudio, Thompson y Harrison (2014, p. 333) encuentran que la L1 del profesor no es un factor determinante del uso de la LM. Conforme con esto Flyman-Mattsson y Burenhult (1999, p. 70) presentan que el profesor nativo en su estudio no usa más la LM que los profesores no nativos. Duff y Polio (1990, p. 161) tampoco encuentran una correlación entre la competencia del profesor y la cantidad de la LM usada. Dado que los tres últimos estudios contradicen el primero y dado el hecho de que en el primer estudio no hay una gran diferencia en el porcentaje del uso de la LM por los profesores nativos y los profesores no nativos, constatamos que la competencia lingüística no parece ser un factor determinante. Sin embargo, hace falta investigarlo en más detalle.

Otro factor que tiene que ver más con la competencia pedagógica es los años de experiencia que tiene el profesor. Se supone que los años de experiencia debe afectar la cantidad de la LM usada, o positivamente si el profesor aprende cómo usar mejor y más la LM, o negativamente si el profesor experimenta que no funciona usar tanto la LM. Sin embargo, Duff y Polio (1990, p. 161) y Suby y Asención-Delaney (2009, p. 599) son unívocos en que los años de experiencia no es un factor que afecta el uso de la LM.

Constatamos que ni el factor de la L1 del profesor, ni el factor de años de experiencia afectan la cantidad de la LM usada en la enseñanza. Lo que parece afectar más el uso de la LM por parte del profesor es su actitud hacia el asunto y si hay documentos normativos que imponen el uso de la LM. Mora Pablo et al. (2011) destacan que el uso de la LM se basa en “decisiones personales según lo que pasa en el aula” (p. 121: nuestra traducción) y agrega que esas decisiones fueron tomadas antes, durante y después de la acción de enseñanza. Suby y Asención-Dalaney (2009, p. 604) encuentran que las creencias de los profesores es el factor que más afecta el uso de la LM en la enseñanza. Estas creencias y las decisiones subsiguientes se basan en parte en los documentos normativos, y muchas veces políticas anteriores sobre el uso de la LM han sido involucradas en las creencias personales del profesor, con el resultado de que se aplican las normas incluso cuando ya no sean actuales (Mora Pablo et al., 2011, p. 121). Suby y Asención-Delaney (2009, p. 605) destacan la importancia de que se exprese explícitamente el rol de la L1 y la LM en los documentos normativos de la enseñanza. Duff y Polio (1990, p. 160-161) confirman que la *política* sobre el uso de la LM afecta la cantidad usada, pero que solamente *recomendaciones* no tienen efecto.

En contraste con esto, Thompson y Harrison (2014, p. 328, 330-331) muestran que no hay una relación entre los documentos normativos y el uso de la LM. Esto se ve también en la enseñanza de ELE en Suecia, como señalamos antes; aunque los documentos normativos

imponen que se use la LM tanto como sea posible esto no sucede en la práctica de la enseñanza. Källstrand (2012, p. 20, 26) muestra que los profesores de su estudio *quieren* usar más el español y que saben que deben usarlo, más de lo que lo logran hacer en la práctica, lo que confirma nuestra experiencia. Como acabamos de ver, lo que parece afectar más la cantidad de la LM usada son las decisiones personales. Puede ser que las directivas de los documentos normativos no han sido integradas en las creencias personales de los profesores, tal vez por causa de tradición o porque los métodos clásicos han formado a los profesores. Otra causa puede ser que la implicación pedagógica de la directiva sobre el “uso máximo” de la LM no es definida con precisión.

No obstante, Skolverket (2011b, p. 2), en sus comentarios al plan de estudios para lenguas modernas, precisan más la directiva, cuando explican que existen algunas situaciones en las cuales se puede usar la L1: por ejemplo para la enseñanza de gramática en los niveles bajos. También destacan que el profesor tiene que tomar una decisión profesional sobre en cuáles situaciones contribuye más al aprendizaje usar la L1 (Skolverket, 2011b, p. 2). Es problemático como profesor no seguir los documentos normativos, puesto que conduce a que la calidad de la enseñanza puede variar entre diferentes profesores y escuelas, y que uno no puede asegurarse de una enseñanza equivalente en el país.

5 Los beneficios del uso extenso de la LM en la enseñanza de LE

En este apartado discutimos los beneficios del uso extenso de la LM en clases de LE y las soluciones u objeciones de las dificultades mencionadas en el apartado anterior. Seguimos las mismas categorías que acabamos de discutir en el apartado anterior.

5.1 Instrucciones y temas complicados

La primera solución que encontramos a la dificultad de explicar asuntos complicados, como la gramática, es que se puede cambiar los métodos; lo que importa es *cómo* se enseñan los asuntos complicados. Thompson y Harrison (2014, p. 331) proponen que se aplique el método inductivo para trabajar con la gramática, en vez del método deductivo que históricamente ha sido el dominante. En contraste con el método deductivo que consiste en primero una revisión por el profesor y después la aplicación de las reglas, el método inductivo consta de que los

alumnos descubren la gramática, leyendo y escuchando textos y después sacan conclusiones sobre asuntos gramaticales (Thompson & Harrison, 2014, p. 331). A lo mejor es así que para crear un aula comunicativa y aumentar el uso de la LM se tiene que abandonar métodos que pertenecen al método clásico que se basa mucho en la traducción.

Un beneficio de usar la LM para trabajar con el vocabulario es que puede ser confuso usar el método de la traducción a la L1, ya que las palabras o frases muchas veces no son exactamente equivalentes en las dos lenguas (Rodríguez Juárez & Oxbrow, 2008, p. 100). Si se explican las palabras o frases nuevas en la LM en vez de traducirlas a la L1, vuelve a ser, no sólo más claro, sino también más comunicativo (volvemos a este aspecto abajo).

En cuanto a los aspectos culturales, que también es un tema complejo en la enseñanza de LE, estamos de acuerdo con la noción de que es importante que todos los alumnos entiendan. Es importante hablar de la cultura de una manera equilibrada que muestra la complejidad y que evita los estereotipos y prejuicios, y existe el riesgo de que el profesor simplifique el lenguaje, lo que podría conducir a generalizaciones. Sin embargo, volvemos al hecho de que lo que importa es *cómo* se usa la LM. No es así que todo lo que se dice en la LM es bueno y fructífero, sino se tiene que pensar bien cómo se puede transmitir la información para que todos, en los diferentes niveles que estén, puedan seguir la enseñanza, pero sí creemos que sería posible usar la LM para hablar de aspectos culturales.

Dentro del enfoque comunicativo la LM no es solamente el fin, sino también el medio (Stoltz, 2009, p. 155). Esto significa que se debe usar la LM tanto cuando se practica el hablar o leer textos como cuando se explica algo sobre la lengua. Si se usa la LM para explicar por ejemplo rasgos gramaticales, se la usa con un fin realmente comunicativo, dado que se usa la lengua con otro propósito que solamente practicarla. Rodríguez Juárez y Oxbrow (2008, p. 98) sostienen que las instrucciones y el manejo de la clase generalmente constan de palabras o frases fáciles que los alumnos aprenden rápidamente y por eso conviene usar la LM en estas situaciones comunicativas. Duff y Polio (1990, p. 163) sugieren que se enseñen unos conceptos y frases clave para poder manejar la clase en la LM en el principio del curso. Además, Suby y Asención-Delaney (2009, p. 604) encuentran que los profesores a veces subestiman el nivel lingüístico de los alumnos, y que, en muchos casos, sería posible hablar más la LM que lo que cree el profesor.

Una objeción al argumento de usar la L1 para una comparación entre las lenguas es que no podemos suponer que todos tienen la misma L1, como ya hemos discutido brevemente. Por ejemplo, para los alumnos en Suecia que no tienen el sueco como L1 (sea la minoría o la mayoría) puede ser confuso tener que usar el sueco en vez de su propia L1 para aprender

español. Si fuera posible usar la L1 de cada alumno en el aula motivaría el uso de la misma, pero no podemos requerir que el profesor sepa todas las L1 de los alumnos. Sin embargo, una solución de este problema sería que el profesor les explique a los alumnos cómo pueden usar su propia L1 en el proceso del aprendizaje, y que les anime a encontrar la palabra o estructura gramatical correspondiente en su L1. En este caso se trata más de que los alumnos aprenden a usar su propia L1 como recurso, y no del uso de la L1 por parte del profesor, ya que el profesor tendría que expresarse en la LM para ofrecer a todos los alumnos condiciones iguales. No obstante, como constatamos antes, el sueco es la lengua oficial en Suecia y la lengua normalmente empleada en la enseñanza, es decir que se supone que todos los alumnos tienen por lo menos cierto conocimiento de la lengua. Lo que se tiene que determinar es si las ventajas de usar la L1 por parte del profesor son más importantes que el hecho de que no todos tienen las mismas condiciones lingüísticamente.

5.2 Funciones repetitivas

Aunque la repetición de palabras, expresiones o instrucciones en la L1 se basan en el deseo de hacer que entiendan y aprendan los alumnos, tiene un efecto muy negativo considerado desde una perspectiva comunicativa. Thompson y Harrison (2014, p. 329, 332) muestran que existe una correlación entre el habla del profesor y el habla de los alumnos; si el profesor usa más la L1 se ve un aumento del uso por parte de los alumnos. Stoltz (2009, p. 150) encuentra que el discurso y los cambios de código siguen una pauta: el profesor hace una pregunta en la LM, la repite inmediatamente en la L1, y los alumnos responden en la L1. Duff y Polio (1990, p. 154) describen la misma pauta, pero agregan que los alumnos incluso ignoran la declaración en la LM, si anticipan una traducción a la L1. Uno de los rasgos esenciales del enfoque comunicativo es que los alumnos comunican usando la LM en el aula, y viendo la repetición de palabras y frases a la luz de esto, constatamos que existe una contradicción. Generalmente los alumnos responden a la última declaración hecha por el profesor y por eso es mejor, si se quiere repetir algo en ambas lenguas, empezar con la L1 y terminar con la LM para lograr que los alumnos respondan en la LM (Stoltz, 2009, p. 156), lo que podría resolver el problema de que no sea comunicativo. No obstante, consideramos que contribuye más al aula comunicativa evitar los cambios de código y tratar de mantener la clase en la LM.

5.3 Funciones sociales

Es importante que funcionen las relaciones sociales entre el profesor y los alumnos y que los alumnos se sientan seguros. Como señalamos, el uso extenso o exclusivo de la LM puede dificultar esa comunicación, pero vemos que existen soluciones que no consisten simplemente en el cambio de código a la L1. La primera solución es que se crea un ambiente positivo y alentador que hace que los alumnos sientan el ánimo para tratar de expresarse en la LM, y que esto no se hace imponiendo una prohibición del uso de la L1. Suponemos que sería más fructífero crear un aula donde los alumnos *quieren* y *se atreven* a expresarse en la LM, que tener un aula donde los alumnos se sienten obligados a hablar la LM.

La segunda solución es darles a los alumnos las herramientas necesarias para expresarse en la LM. Es la misma solución que propone Duff y Polio (1990, p. 163) en cuanto a la dificultad de explicar temas complicados, y consiste en que los alumnos desde el principio aprendan los términos clave para expresar su opinión, sus sentimientos y pensamientos. De esta manera se puede crear un discurso en el aula que es verdaderamente comunicativo, puesto que el profesor y los alumnos usan la LM como medio. En cuanto a la perspectiva democrática en el aula es importante no solo enseñar palabras que posibiliten la participación de los alumnos, sino además como profesor mostrar una actitud positiva hacia la participación e influencia de los alumnos en la enseñanza.

Duff y Polio (1990, p. 163) proponen otra solución que consiste en que se tome un rato de unos minutos al final de la clase cuando se permite el uso de la L1. Se ha observado que este método ha sido exitoso ya que “reduce la ansiedad de los alumnos y aclara características importantes” (Duff & Polio, 1990, p. 163: nuestra traducción). Durante estos minutos se puede dar la oportunidad de expresarse a las personas que no se han atrevido a decir su opinión sobre cómo se planifican las clases. Por un lado, con esta solución sí se permite el uso de la L1; no se trata de crear un discurso completamente llevado a cabo en la LM. Por otro lado, con este método se puede reducir al mínimo el uso de L1 durante el resto de la clase y se puede evitar el cambio de código frecuente (es decir la mezcla entre dos lenguas que es muy común en el aula de LE).

Igual que las instrucciones y las explicaciones gramaticales, las funciones sociales forman situaciones verdaderamente auténticas y contribuyen al enfoque comunicativo. Además, como en el caso de la enseñanza de gramática, es el tipo de input que importa. El input tiene que estar en un nivel adecuado para los alumnos, y se tiene que adaptar el lenguaje para que todos entiendan. Pero no se trata de usar la L1 para resolver las dificultades, se trata

de pensar bien *cómo* se usa la LM. No es solamente la cantidad de la LM hablada lo que importa, sino también cómo se la habla.

5.4 Nivel de competencia lingüística, documentos normativos y actitudes por parte del profesor

Como mencionamos antes, ni el nivel de competencia lingüística de los profesores ni los documentos normativos parecen ser determinantes para el uso de la LM durante las clases de LE. Lo que afecta más el uso de la LM es la actitud del profesor, pero el informe de Skolinspektionen (2010, p. 18) muestra que las decisiones de los profesores en cuanto al uso de la LM o la L1 raras veces son conscientes. Stoltz (2009, p. 156) destaca que es importante que el profesor tome decisiones conscientes tanto sobre cuándo debe usar la LM como sobre cuándo debe usar la L1, y que eso facilitará la adquisición de la lengua y hace que se eviten más los cambios de código. Stoltz (2009, p. 155) sostiene que la L1 puede ser una ayuda más que un obstáculo si el profesor la usa conscientemente. Este factor tiene que ver con el aspecto de cómo se usa la LM (que ya mencionamos); se tiene que ser consciente y consecuente en el uso de la LM (y el uso de la L1 si se decide usarla) y no pensar solamente “debo hablar más la LM”. En vez de eso se debe desarrollar métodos que permitan el uso de la LM y evaluar con frecuencia si funciona y cómo se lo puede mejorar.

6 Conclusiones

En esta revisión literaria hemos partido del problema de que no hay una línea coherente en la investigación del uso de la lengua meta en la enseñanza de lenguas extranjeras. Nuestro objetivo ha sido encontrar el uso más adecuado de la LM en el contexto de la enseñanza secundaria postobligatoria de ELE en Suecia. Nos preguntamos cuáles son las dificultades y los beneficios mayores del uso extenso de la LM y si las primeras superan las segundas o viceversa.

En conclusión, vemos que las dificultades indicadas del uso extenso de la LM, parten principalmente de la creencia por parte del profesor de que no todos los alumnos van a entender la LM y que ahorra tiempo explicar ciertos asuntos en la L1. Sobre todo, son los temas complicados (como la gramática), las instrucciones, el vocabulario y las funciones sociales los que causan un uso reducido de la LM, y muchas veces tiene como resultado un cambio de código en forma de repeticiones de frases o palabras en la L1. Una dificultad

señalada es crear una enseñanza democrática donde los alumnos puedan participar activamente, dado que no tienen la misma oportunidad de expresarse en la LM que tiene el profesor. Además, constatamos que una dificultad consiste en que el uso de la LM depende mucho de las creencias y decisiones personales del profesor, y no tanto de los documentos normativos, y que por eso puede conducir a una diferencia entre diferentes institutos y profesores.

El beneficio más grande del uso extenso de la LM es que el input de la misma es imprescindible para poder adquirir la lengua y que el uso de la LM es una parte esencial del enfoque comunicativo. El uso de la LM también para las explicaciones complicadas y las funciones sociales forman situaciones auténticas que contribuyen al aula comunicativa. Se ha visto una correlación entre la cantidad de la L1 usada por el profesor y los alumnos; si el profesor usa más la L1, los alumnos también la usan más, y por eso se puede argumentar que un uso más extenso de la LM contribuye más a una enseñanza comunicativa. Otra ventaja es que usando la LM se dan las mismas posibilidades a todos los alumnos, ya que no se puede dar por sentado que todos tienen la misma L1.

En este trabajo hemos visto que los investigadores en el área están de acuerdo en cuanto a las dificultades que conlleva el uso extenso de la LM. El desacuerdo consiste en que algunos consideran deseable el uso extenso de la LM y proponen soluciones para poder mantener las clases en la misma, y otros consideran la L1 una ayuda más que un obstáculo y opinan que es fructífero como recurso del aprendizaje. Constatamos que los investigadores que dominan el área de investigación son los que apoyan el uso extenso de la LM, como fin y medio, pero que también ven ciertas situaciones en las cuales el uso de la L1 puede ser motivado. Esto indica que las ventajas superan las desventajas del uso extenso de la LM, y sostenemos que esto vale especialmente dentro del enfoque comunicativo.

Aunque hay una escasez de estudios empíricos extensos sobre el uso de LM en la enseñanza secundaria postobligatoria de ELE en Suecia, podemos sacar unas conclusiones sobre el uso más conveniente de la LM, dado que los estudios revisados muestran resultados similares, independientemente del contexto o la LM en cuestión, y ya que el informe de Skolinspektionen (2010) y las tesis de estudiantes sobre el uso de la LM en la enseñanza de ELE en Suecia muestran los mismos resultados. La primera conclusión es que no sólo la *cantidad* del input importa, sino también el *tipo* de input. Un uso máximo del español es deseable, pero para poder usar la lengua en todas las situaciones posibles el profesor tiene que ser consciente de sus decisiones y cómo planifica las clases. El uso de la LM en sí no es un método; se tiene que encontrar métodos que permitan y animen el uso de la LM. No es

suficiente hablar la LM, se tiene que pensar bien *cómo* se puede proceder para que todos los alumnos entiendan y aprendan lo máximo posible. En los estudios revisados en este trabajo hay ejemplos de que es posible usar un alto grado de LM desde niveles bajos de la enseñanza de lenguas y que existen varios métodos para alcanzar esto. Vimos que hay profesores que desean o piensan que deben hablar más español durante sus clases que lo que logran hacer. Para solucionar esto hace falta ser consciente de sus métodos y a veces dejar los métodos “clásicos”, como la traducción o la enseñanza deductiva de la gramática, e inventar nuevas maneras de enseñar para crear un input comprensible.

En el futuro hace falta investigar más qué efectos tiene el uso extenso o exclusivo de la LM en el aprendizaje. Se han llevado a cabo varios estudios sobre las razones detrás del uso de la L1 en clases de LE, pero no se ha investigado si es más eficaz para la adquisición de una LE usar exclusivamente la LM o usar en algunas situaciones la L1. Además, como hemos indicado antes, hace falta realizar estudios sobre el uso de la LM en el contexto específico de la enseñanza de ELE en Suecia, para ver si esto confirma los resultados de los otros estudios o si hay algo particular en dicho contexto. Sí hay estudios llevados a cabo por estudiantes de magisterio, pero faltan estudios empíricos comprensivos dentro de este contexto. Además, constatamos que los estudios revisados muestran resultados diferentes sobre el efecto que tiene la L1 del profesor en la cantidad de la LM usada en clase, lo que hace falta estudiar más en el futuro.

7 Bibliografía

- Bardel, C., Falk, Y., & Lindqvist, C. (2016). *Tredjespråksinläring*. Lund: Studentlitteratur.
- Brown, H. D. (2007). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*(3a ed.). White Plains, N.Y: Pearson Education.
- Carlsson, E. (2010). *El rol de la lengua materna en la enseñanza en clase de lenguas extranjeras - un estudio de caso*. (Tesina de grado). Gotemburgo: Institutionen för språk och litteraturer, Göteborgs Universitet. Accesible:
https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/23860/1/gupea_2077_23860_1.pdf
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Cervantes y Grupo ANAYA.
- Duff, P. A., & Polio, C. G. (1990). How much foreign language is there in the foreign language classroom? *The Modern Language Journal*, 74(2), 154-166.
- Ellis, R. (1997). *Second language acquisition*. Oxford: Oxford Univ. Press.
- Ellis, R. (1992). *Second language acquisition & language pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Flyman-Mattson, A y Burenhult, N. (1999). Code-switching in second language teaching of French. *Working Papers*, 47, 59-72. Accesible:
<http://journals.lub.lu.se/index.php/LWPL/article/viewFile/2322/1897>.
- Instituto Cervantes. (2016a). *Lengua meta*. Extraída 2016-09-21 de
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/lenguameta.htm.

Instituto Cervantes. (2016b). *Lengua materna*. Extraída 2016-10-09 de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/lenguamaterna.htm

Instituto Cervantes. (2016c). *ELE*. Extraída 2016-09-21 de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/ele.htm

Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning* (1a ed.). Oxford: Pergamon.

Källstrand, M. (2012). *La alternancia de lenguas o cambio de código en la enseñanza del español en Suecia: Un estudio de las actitudes de los profesores con respecto al cambio de código en el aula*. (Tesina de grado). Gotemburgo: Institutionen för språk och litteraturer, Göteborgs Universitet. Accesible: https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/29408/1/gupea_2077_29408_1.pdf

Mora Pablo, I., Lengeling, M. M., Zenil, B. R., Crawford, T., & Goodwin, D. (2011). Students and teachers reasons for using the first language within foreign language classroom (French and English) in Central Mexico. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 13(2), 113-129.

Rodríguez Juárez, C. R., & Oxbrow, G. (2008). L1 in the EFL classroom: More a help than a hindrance? *Porta Linguarum*, 9(9), 93-110.

SFS 2010:800. *Skollag*. Estocolmo: Utbildningsdepartementet.

Skolinspektionen. (2010). *Kvalitetsgranskning av moderna språk*. Skolverkets rapport 2010:6. Extraída el 2016-09-21 de <https://www.skolinspektionen.se/sv/Beslut-och-rapporter/Publikationer/Granskningsrapport/Kvalitetsgranskning/Moderna-sprak/>

Skolverket. (2011a). *Moderna språk*. Extraída de <http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/mod?subjectCode=MOD&lang=sv&tos=gy>

Skolverket. (2011b). *Om ämnet moderna språk*. Extraída de <http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/mod?subjectCode=MOD&lang=sv&tos=gy>

Stoltz, J. (2009). Kodväxling i klassrummet: om förstaspråkets roll i undervisningen. I U. Tornberg, A. Malmqvist, I. Valfridsson (ed.). *Språkdidaktiska perspektiv: om undervisning och lärande i främmande språk*. (s. 144-158). Estocolmo: Liber AB.

Suby, J., & Asención-Delaney, Y. (2009). El uso del español del profesor en las clases de principiantes. *Hispania*, 92(3), 593-607.

Thompson, G. L., & Harrison, K. (2014). Language use in the foreign language classroom. *Foreign Language Annals*, 47(2), 321-337. doi:10.1111/flan.12079

Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass: Harvard U.P.