

“I repeat the question porque no me entero”: El uso de la L1 en clase de didáctica del inglés como lengua extranjera por parte de maestros en formación de Educación Primaria

"I repeat the question porque no me entero": The use of L1 in the didactics of EFL teaching class by pre-service Primary Education teachers

José L. Estrada-Chichón* 

Universidad de Cádiz, España

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3274-6133>

Milagrosa Parrado-Collantes 

Universidad de Cádiz, España

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3250-496X>

Recibido 02-01-20 **Revisado** 15-02-20 **Aprobado** 30-03-20 **En línea** 07-04-20

***Correspondencia**

Email: joseluis.estrada@uca.es

Citar como:

Estrada-Chichón, J. L., & Parrado-Collantes, M. (2020). "I repeat the question porque no me entero": El uso de la L1 en clase de didáctica del inglés como lengua extranjera por parte de maestros en formación de Educación Primaria. *Propósitos y Representaciones*, 8(SPE1), e497. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE1.497>

Resumen

Este trabajo analiza los usos del español (lengua materna) por parte de maestros en formación (N=55) durante una actividad que consiste en la explicación y resolución de problemas matemáticos de Educación Primaria (6-12 años) en inglés (lengua extranjera). Los objetivos se establecen en forma de tres preguntas de investigación sobre la cantidad y la frecuencia de uso del español; su codificación en categorías funcionales según la clasificación original de De la Campa y Nassaji (2009); y la falta de competencia en inglés de los participantes. Se trata de una investigación de corte mixto, al incorporar datos cuantitativos y cualitativos, recopilados a través de un cuestionario; las grabaciones de los discursos de los maestros en formación; y una entrevista virtual. La novedad del trabajo reside en una nueva categoría funcional: lack of foreign language competence, la cual antecede a otras como personal comment, activity instruction, arbitrary code-mixing y translation, por ejemplo. Además, un 78,18% utilizó el español una vez, al menos, durante el transcurso de la actividad, aunque las intervenciones se limitan a 2,13/persona. Este estudio evidencia no solo una baja cantidad de uso del español, sino especialmente las categorías funcionales en que se clasifica, manifestando, para algunos maestros en formación, una falta de competencia idiomática y de habilidades pedagógicas. El artículo termina con unas recomendaciones para profesores de idiomas.

Palabras clave: Maestros en formación; Educación Primaria; Lengua materna; Lengua extranjera; Falta de competencia idiomática.

Summary

This work analyses the use of Spanish (mother tongue) by pre-service teachers (N=55) during a class activity that consists of explaining and solving Primary Education (6-12) mathematical problems in English (foreign language). The objectives are established in the form of three research questions about the amount of frequency of Spanish; its functional categories according to the original classification of De la Campa and Nassaji (2009); and the lack of competence in English of the participants. This is a mixed-method research since it includes both quantitative and qualitative data, collected through a questionnaire; the recordings of the pre-service teachers' discourse; and a virtual interview. The novelty of the study lies in a new functional category: lack of foreign language competence, which precedes others such as personal comment, activity instruction, arbitrary code-mixing, and translation, for instance. Likewise, 78.18% used Spanish at least once during the activity, although this is limited to 2.13/person. This work sheds light not only on the low amount of Spanish but especially on its functional categories, revealing a lack of language competence and pedagogical skills among the pre-service teachers. The paper ends with some recommendations for language teachers.

Keywords: Pre-Service teachers; Primary Education; Mother Tongue; Foreign Language; Lack of Language Competence.

Introducción

Uno de los puntos de discusión más controvertidos en la enseñanza de lenguas extranjeras (LE) apunta al uso de la lengua materna (L1) del alumnado (Chen, 2010; Macaro, Tian & Chu, 2018): primero, existe una corriente a favor de la L1 (Cook, 2001; Macaro, 2005; Bruen & Kelly, 2017) por razones de corte cognitivista y sociolingüística (De la Campa y Nassaji, 2009) o de metaanálisis de la LE (Sharma, 2006): "although the mother tongue is not a suitable basis for a methodology, it has, at all levels, a variety of roles to play which are at present consistently undervalued" (Atkinson, 1987, p. 47). Segundo, la L1 representa un obstáculo para el desarrollo interlingual (Selinker, 1972), según los principios de los enfoques adquisitivistas (Krashen, 1982; Krashen & Terrell, 1983). Por tanto, parece desaconsejable su aplicación (Macaro, 2009;

Littlewood, 2014), sobre todo cuando los docentes están influenciados por su propia experiencia como aprendientes (Wach y Monroy, 2019).

Con todo, la enseñanza de idiomas ha ido evolucionando hacia prácticas de enseñanza bilingüe, lo que implica diferencias significativas (Ferreira, 2011): la LE ejerce como vehículo para impartir contenido relacionado con Áreas No Lingüísticas (ANL). Entre otros enfoques, el Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera (AICLE) (Coyle, Hood y Marsh, 2010) recibe el mayor reconocimiento en educación bilingüe, sobre todo en Europa (Nikula, 2016). En AICLE, el profesor opta por una integración de LE y contenido, siendo este último el punto de partida de la planificación docente (Meyer, 2010). Por esta razón, las prácticas AICLE son más fácilmente reconocibles en contextos de educación media (Zayas & Estrada, 2020).

En cambio, *English Medium Instruction* (EMI), definido como “the use of English language to teach academic subjects (other than English itself) in countries of jurisdictions where the first language [...] of the majority of the population is not English” (Dearden, 2014: 4), ocupa el primer lugar entre las Practices de *content-based learning* en educación superior (Rose y McKinley, 2018; Murata, 2019). Los motivos son varios, destacando la internacionalización de las instituciones (Jenkins, 2014), así como la formación de los estudiantes para poder ejercer en contextos internacionales (Zayas & Estrada, 2020). La mayor diferencia entre EMI y AICLE reside en que el primero no implica obligatoriamente la integración LE-contenido (Wilkinson, 2018).

En línea con lo anterior, este trabajo pretende dar respuesta a parte de las deficiencias de investigación en este ámbito (Wach y Monroy, 2019). Para ello, se analizan los usos del español como L1 por parte de un grupo de maestros en formación (N=55) en una universidad pública española durante una actividad de naturaleza EMI. Este experimento forma parte de las actividades contempladas en la asignatura *Didáctica de la Lengua Extranjera en Educación Primaria (Inglés)* durante 2019-20, englobada en 2º curso del Grado en Educación Primaria. Aquí, los estudiantes ejercen como docentes de sus propios compañeros para la presentación y explicación en inglés de problemas matemáticos de suma, resta, multiplicación y división. Partiendo del marco teórico contextual presentado, se plantean tres preguntas de investigación:

1. ¿Qué cantidad y con qué frecuencia se utiliza el español para la presentación, explicación y resolución de problemas matemáticos en inglés por parte de maestros en formación de Educación Primaria?
2. ¿Qué categorías funcionales se pueden establecer para el uso del español, tomando como referencia la clasificación original propuesta por De la Campa y Nassaji (2009) para el alemán como L1?
3. ¿En qué grado la falta de competencia en inglés como lengua extranjera (ILE) de los propios maestros en formación afecta a su capacidad para presentar y explicar los problemas de matemáticas de Educación Primaria?

Método

Diseño y participantes

El paradigma de estudio de este trabajo se ajusta un método mixto por incorporar datos cuantitativos y cualitativos recopilados por tres vías: primero, la observación directa de todo el proceso con la finalidad de valorar el uso del español entre maestros en formación durante el transcurso de una actividad en inglés, a lo que se le suma el cumplimiento de un pretest y un posttest antes y después de dicha actividad, respectivamente. Segundo, la escucha de las grabaciones de los discursos de los propios maestros en formación y la categorización de los usos de español según la clasificación de De la Campa y Nassaji (2009). Tercero, una entrevista virtual a quienes utilizaron, al menos, una palabra en español.

El experimento se desarrolló en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz, situada en la Comunidad Autónoma de Andalucía, España. Esta universidad es de carácter público, con un tamaño medio al albergar aproximadamente 20.000 estudiantes, donde el catálogo de ofertas de estudio comprende 65 grados y 54 másteres. El Grado de Educación Primaria es el que acoge en el 2º curso la asignatura *Didáctica de la Lengua Extranjera en Educación Primaria (Inglés)* que es donde se tuvo cabida la actividad que se describe aquí.

Esta asignatura es obligatoria para todos los estudiantes del Grado, con una carga de trabajo presencial e individual de 6 ECTS (*European Credit Transfer System*), esto es, 150 horas. Debido a la alta cantidad de matriculados (alrededor de 220), los estudiantes se dividen en tres grupos: A, B y C. Al mismo tiempo, los grupos A y B se subdividen en tres subgrupos de trabajo práctico: 1, 2 y 3. El grupo C es el único que pertenece a la modalidad plurilingüe, es decir, parte de las asignaturas ANL del Grado se pueden impartir en LE: inglés, francés y alemán. Con todo, esta investigación se realizó con los estudiantes del grupo B. Por último, la justificación de la actividad apunta directamente a una de las competencias específicas de la asignatura: "CE28. Expresarse, oralmente y por escrito en una lengua extranjera".

La población analizada se corresponde con la muestra censal de estudiantes (N=55) que tomaron parte en la actividad, con la excepción de una sola alumna que no ejerció como docente. Resulta relevante señalar que, ante la naturaleza generalista de la materia, no todos los maestros en formación están entrenándose para ejercer como docentes de inglés. Esta circunstancia es exclusiva de las asignaturas de la mención (lengua extranjera/AICLE) que se oferta en 3º curso. No obstante, se incluye abajo (Tabla 1) la relación entre el número de estudiantes y los niveles de competencia idiomática en ILE según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) (De Europa, 2001). Como aclaración, todos los estudiantes de la Universidad de Cádiz deben obtener un nivel mínimo B1 para obtener sus respectivos grados.

A partir de los resultados del pretest, podemos averiguar la formación en ILE de los informantes (N=54), conforme a los niveles de acreditación del MCERL, teniendo igualmente presente que su edad media es de 20 años y el número medio de años como aprendientes ILE es de casi 12. En este sentido, la asignatura *Didáctica de la Lengua Extranjera en Educación Primaria (Inglés)* incluye el siguiente requisito: "a los estudiantes se les suponen las destrezas y las competencias lingüísticas y comunicativas (nivel B2 en español y A2 en inglés) que han debido adquirir en los estudios previos de esta asignatura":

Tabla 1.
Niveles de acreditación de los maestros en formación según el MCERL.

| Niveles MCERL | N | % |
|------------------|----|--------|
| Sin acreditación | 18 | 33,96% |
| A1 | 0 | 0,00% |
| A2 | 5 | 9,43% |
| B1 | 23 | 43,39% |
| B2 | 5 | 9,43% |
| C1 | 3 | 5,66% |
| C2 | 0 | 0,00% |

Instrumentos

Los instrumentos de investigación son tres: primero, uno de los investigadores observó *in situ* el transcurso íntegro de la actividad, es decir, la presentación y resolución por medio exclusivo de la oralidad en inglés de los problemas obtenidos de libros de texto de Educación Primaria para la asignatura de matemáticas en relación con cuatro operaciones: suma, resta, multiplicación y división, por ese orden de presentación. Los problemas se tradujeron al inglés, contando con la aprobación de una profesora universitaria especialista en didáctica del ILE y nativa de inglés.

Cada grupo estaba formado por 3/4 personas, realizándose cuatro rondas de trabajo con un tiempo de 7 minutos/ronda durante de tres sesiones (subgrupos 1, 2 y 3) de 1:30 horas. Todo el proceso implicaba el uso del inglés, desde la lectura en lengua escrita del problema hasta el último instante del proceso de explicación y resolución, tanto para quienes ejercían como docentes o como estudiantes *per se*:

Tabla 2.

Proceso de preparación y realización de la actividad.

| | Fase 1 | Fase 2 | Fase 3 | Fase 4 |
|-------------|---------|---------|--------------|-------------|
| Docentes | Entrega | Lectura | Presentación | Explicación |
| Estudiantes | - | - | Escucha | Resolución |

Los audios de los discursos fueron grabados por cada uno de los docentes y, una vez concluida la actividad, se enviaban por correo electrónico a uno de los investigadores. El análisis de las grabaciones sirve para dar respuesta a las preguntas de investigación 1 y 2 sobre la cantidad y la frecuencia de usos del español y sus categorías funcionales. Dichas categorías funcionales se corresponden con las propuestas por De la Campa y Nassaji (2009) denominado “Coding Scheme of L1 Utterances”. Estos ítems serán descritos en el apartado de resultados, además de incluir uno de creación propia.

La tercera herramienta de investigación es una entrevista virtual a los maestros en formación creada mediante la aplicación Google Forms y, a su vez, enviada a través del Campus Virtual de la asignatura. La entrevista virtual se envió a todos quienes utilizaron la L1 (78,18%) durante la actividad. La entrevista se compone de 5 preguntas sobre los usos del español: las cuatro primeras preguntas hacen referencia directa a las cuatro categorías funcionales más reconocidas, mientras que la última pregunta se centra en la nueva categoría funcional:

1. La primera categoría se denomina *Personal comment* (comentario personal). Esta se refiere a la actitud espontánea del docente mientras explica. En el análisis se encontraron respuestas como "es que no sé cómo explicarlo", "es que no entiendo la pregunta" o, incluso, "¡joder!" o "¡la ostia!", entre otras. ¿Cuáles son las razones que llevan un docente de inglés a utilizar el español para este tipo de palabras o expresiones?
2. La segunda categoría es *Activity instruction* (instrucciones para las actividades). Hemos escuchado expresiones como: "no, la semana pasada vendió esto ¿vale? y ahora tú tienes que saber cuántos ha vendido esta", por ejemplo. ¿Hasta dónde crees que es beneficioso el uso de estas expresiones en español para explicar actividades en inglés?
3. La tercera categoría se corresponde con *Arbitrary code-mixing* (mezcla de códigos inglés-español). Expresiones como "it is addition, creo que es" o "no, del otro side", por ejemplo, forman parte de esta clasificación. ¿Por qué crees que sucede esto? El docente, ¿lo hace de manera consciente o inconsciente?
4. La cuarta categoría es *Translation* (traducción). Ejemplos del estilo "¿fewer? Menos" o "un momento, uy, one moment" se escucharon en las grabaciones. ¿Qué opinas de que un docente de inglés traduzca al español?
5. La quinta categoría la hemos llamado *Lack of foreign language competence* (falta de competencia en LE), incluyendo ejemplos como: "¿cómo es 'cada'?" o "no sé cómo se pronuncia eso". ¿Hasta qué punto crees que la falta de competencia en LE del docente puede afectar al transcurso de una clase de inglés y, con ello, el aprendizaje? ¿Qué medidas propones para solucionarlo?

Análisis de los datos

Todos los usos de la L1 se transcribieron por dos motivos: por un lado, averiguar la cantidad y frecuencia de uso y, por otro, categorizarlos a partir de la clasificación de De la Campa y Nassaji (2009). La cantidad y frecuencia de uso se analiza por una triple vía: primero, se contabiliza el

número de estudiantes que emplearon la L1; segundo, se toma nota del número de intervenciones en L1; y, tercero, se determina si los usos de la L1 implican una sola palabra o una frase. La razón para evitar la medición de tiempos se debe a la baja proporción de uso del español, lo que impide un registro más preciso.

Por su parte, la clasificación de los usos de la L1 en categorías funcionales se realizó palabra a palabra o frase a frase. Los investigadores procedieron a la codificación de los datos, distribuyéndose los tres grupos de participantes (1, 2 y 3) de manera alterna para los 55 casos, y poder analizar doblemente cada grupo, evitando con ellos sesgos en la clasificación final. Para los casos más complejos, se procedió a una tercera escucha de la grabación, decidiéndose por la alternativa más similar a las propuestas por De la Campa y Nassji (2009). Por último, se categorizaron las respuestas de las entrevistas virtuales para cada pregunta con el objeto de ofrecer una perspectiva precisa de las creencias y percepciones docentes. Con todo, cada categoría se ilustra a partir de ejemplos que justifican, en voz de los informantes, los usos de la L1.

Resultados

Los resultados se dividen en tres bloques: en primer lugar, los resultados del pretest y del postest que incluían respuestas de tipo Likert para valores entre 1 (totalmente en desacuerdo) y 4 (totalmente de acuerdo), en relación con preguntas sobre la propia competencia en ILE de los estudiantes, por un lado, y la de sus compañeros, por otro; en segundo lugar, el análisis de las grabaciones de los discursos de los maestros en formación; y, en tercer lugar, los datos extraídos de las respuestas de la encuesta virtual.

Pretest

Esta herramienta nos sirvió para cotejar algunos datos sobre la comprensión oral, la comprensión escrita, la expresión oral y la expresión escrita de los maestros en formación. Dividimos los resultados en dos ámbitos: por una parte, los pensamientos y las creencias sobre su propia competencia idiomática; y, por otra parte, los conocimientos para la comunicación e interacción en inglés. En el primero de los ámbitos (Figura 1), advertimos que los aspectos relacionados con la expresión oral (2,59) y la expresión escrita (2,81) se encuentran por debajo de la media (2,84). No obstante, con respecto a las creencias sobre comprensión oral (2,89) y comprensión escrita (3,07), observamos una tendencia superior. Estos datos demuestran que los encuestados (N=54) tienen una percepción más positiva de sus habilidades de comprensión que de producción, tanto oral como escrita:

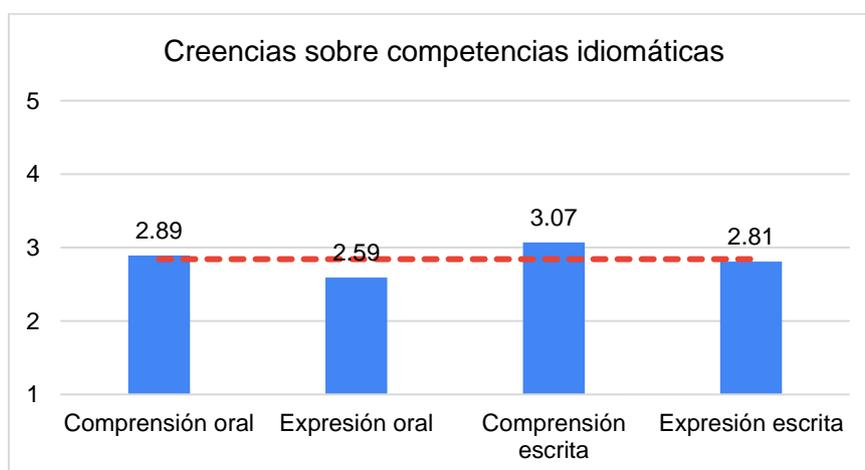


Figura 1. Pretest: creencias sobre competencias idiomáticas.

En el caso de los conocimientos para la comunicación e interacción en inglés, la expresión oral con un 2,59 sigue estando por debajo de la media (2,78), junto con las expresiones genéricas

(2,72) y el uso de un vocabulario actualizado (2,63). Al igual que en las creencias sobre competencias idiomáticas, uno de los ítems que se puntúa más alto es el de la comprensión escrita (3,07), junto con la expresión escrita (2,81) y la comprensión oral (2,89 %). Ilustramos estos resultados en Figura 2.

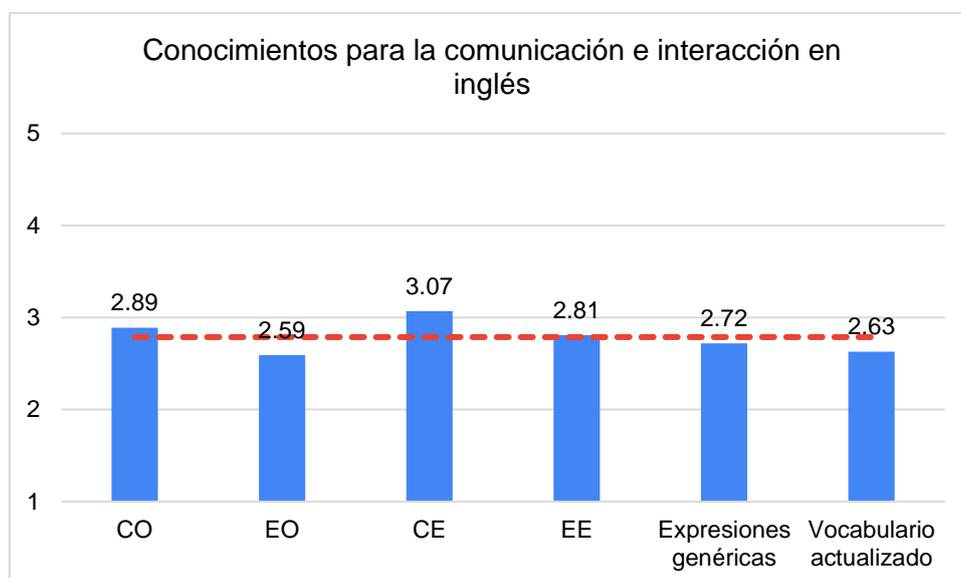


Figura 2. Pretest: conocimientos para la comunicación e interacción en inglés

Grabaciones de los discursos de los maestros en formación

Con respecto a las grabaciones, escogimos la categorización de usos de la L1 de De la Campa y Nassaji (2009) que recogemos en la tabla 6. No todas las categorías obtuvieron respuesta; estas son: (2) *L1-L2 contrast*; (9) *Classroom equipment*; (10) *Administrative issues*; (11) *Repetition of student L1 utterance*; y (14.2) *L1 words form L1 culture*. No nos centraremos en estas categorías funcionales de este bloque, aunque somos conscientes de que estas pudieran estar presentes en otros contextos.

Por otra parte, del resto de categorías nos centraremos en las que han obtenido el mayor índice de respuestas: (7) *Personal comment*; (4) *Activity instruction*; (14.1) *Arbitrary code-mixing*; y (1) *Translation*. Antes de describir estos resultados, hay que señalar que, a la categorización de De la Campa y Nassaji (2009), le hemos añadido una categoría más, tal y como hacíamos referencia anteriormente: (15) *Lack of foreign language competence*. Esta categoría responde a la necesidad de un grupo de respuestas que entroncan directamente con la falta de competencia idiomática:

Tabla 3.

Resultados de las grabaciones, según De la Campa y Nassaji (2009)

| Categorías | Numeración | Respuestas | % |
|-------------------------------------|------------|------------|-------|
| Personal comment | 7 | 23 | 28,05 |
| Activity instruction | 4 | 14 | 17,07 |
| Arbitrary code-mixing | 14.1 | 12 | 14,63 |
| Translation | 1 | 8 | 9,76 |
| Reaction to student question | 12 | 7 | 8,54 |
| Lack of L2 competence | 15 | 6 | 7,32 |
| Comprehension check | 8 | 5 | 6,1 |
| Evaluation | 3 | 2 | 2,44 |
| Elicitation of student contribution | 6 | 2 | 2,44 |
| Humor | 13 | 2 | 2,44 |
| Activity objective | 5 | 1 | 1,22 |
| L1-L2 contrast | 2 | 0 | 0 |
| Classroom equipment | 9 | 0 | 0 |
| Administrative issues | 10 | 0 | 0 |
| Repetition of student L2 utterance | 11 | 0 | 0 |
| L1 words form L1 culture | 14.2 | 0 | 0 |

Estas categorías funcionales se ilustran a continuación con una serie de ejemplos rescatados de las grabaciones:

- En la primera categoría, *Personal comment* (7), observamos un 28,05% de los resultados totales con respecto al análisis de las grabaciones. En este sentido, encontramos algunos ejemplos de los informantes que podemos encuadrar en un uso más espontáneo, coloquial y, a veces, vulgar de la lengua: "¡Joder!"; "¡Me cago en todo!"; "Mal, mal, mal..."; "La ostia"; etc. Por otra parte, entre los ejemplos recogidos en las grabaciones, resaltamos algunos que indican espontaneidad: "Es que no sé cómo explicarlo"; "¿Me has escuchado?"; "¿Te imaginas?"; "Es que no, llega un momento que..."; "Es que no entiendo la pregunta"; "No me he *enterao de ná*, pero bueno" (este ejemplo se recoge según la pronunciación de la variedad de hablas andaluzas que dominan los hablantes); "Ay que me ha entrado la risa nerviosa"; etc.
- La segunda categoría de análisis, *Activity instruction* (4), cuenta con un 17,07% de las respuestas. En ella, los maestros en formación, obviamente, usan la L1 para explicar a las demás instrucciones de los problemas matemáticos. En esta, encontramos ejemplos como: "Lo vas sumando más dos"; "No, la semana pasada vendió esto ¿vale? y ahora tú tienes que saber cuántos ha vendido esta"; "No es... plus, plus"; "Habrà que restarle cinco mil a esto, ¿no?"; "Para saber cuánto te cabe en cada bolsa de cada fruta y ya luego sumas"; etc.
- Otra categoría con un alto porcentaje es *Arbitrary code-mixing* (14.1) (14,63%). Aquí, los ejemplos más significativos son: "[He needs to sell] cinco mil"; "It is addition, creo que es"; "I repeat the question porque no me entero..."; "Of the level uno"; "The level of Arcos (City B). Entonces...". Vemos que estos ejemplos se centran en cuestiones como los números, los conectores textuales, o expresiones idiomáticas, sobre todo.
- Con respecto a la categoría *Translation* (1), esta cuenta con un 9,7 %. En esta, observamos claros ejemplos de informantes que usan algunas palabras corrigiéndose a sí mismos: "¿Cuántos?"; "Sí, [yes]"; "Porque, because, there are two levels"; "[You can] sí [yes]"; "Sí, [yes]"; "¿Fewer? Menos"; "Un momento, uy, one moment"; etc.

- La última de las categorías, *Lack of foreign language competence* (15) – añadida por los investigadores para dar respuesta a la necesidad de una categoría nueva–, obtiene un 7,32% de los resultados. En ella, podemos constatar ejemplos referentes al léxico: "¿Cómo es 'cada'?", "¿Cómo es 'hasta'?". También, podemos encontrar respuestas en relación con el significado: "Pero, ¿qué es?"; "[what is the meaning?] por debajo, creo". Y, por último, observamos ejemplos con referencia a la pronunciación: "no sé cómo se pronuncia eso"; "¿'æpəl/ o /'eɪpəl/?; no sé cómo se dice"; etc.

Postest

Tras el análisis de los resultados del pretest y las grabaciones, realizamos un postest a los maestros en formación para verificar dos focos de interés: en primer lugar, las opiniones y creencias sobre la competencia idiomática y los conocimientos para una correcta comunicación e interacción en inglés de sus compañeros; y, segundo, las opiniones y las creencias sobre los problemas derivados por falta de competencia idiomática, también de sus compañeros. Con respecto a lo primero, se verifica que, por encima de la media de análisis (3,04), las destrezas más valoradas por los estudiantes sobre sus propios compañeros son la comprensión oral (3,16), las expresiones genéricas (3,15) y el vocabulario actualizado (3,05). La destreza peor valorada es la expresión oral (2,82):

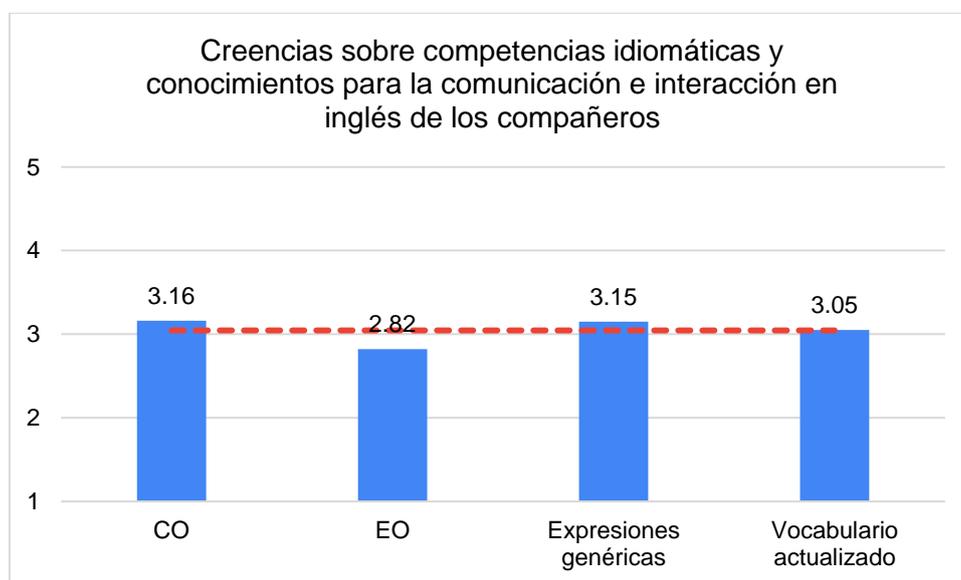


Figura 3. Postest: creencias sobre la competencia idiomática y los conocimientos para la comunicación e interacción en inglés de los compañeros.

En segundo lugar, observamos que los informantes valoran positivamente las interacciones con los demás compañeros. No obstante, al observar detenidamente estos datos en la Figura 6, podemos observar una polarización entre la puntuación de 3,22 que hace referencia al ítem "mis compañeros han sido capaces de seguir las dinámicas sin demasiados problemas", y el 2,11 asignado a los problemas de participación en dichas dinámicas por cuestiones de falta de dominio idiomático. Concluyendo con el postest, el 1,95 representa la puntuación otorgada por los maestros en formación al hecho de haber utilizado el español:

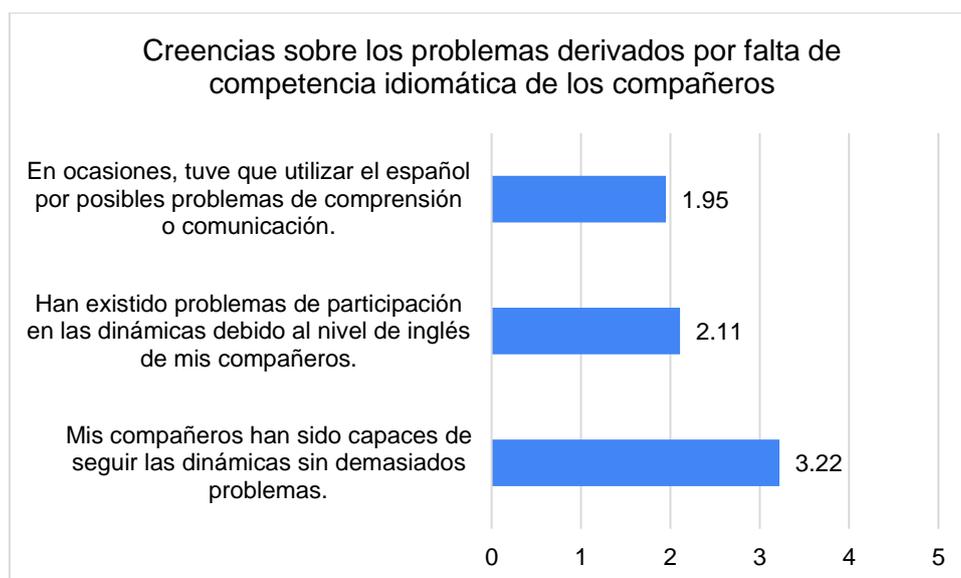


Figura 4. Posttest: creencias sobre los problemas derivados por falta de competencia en inglés de los compañeros.

Entrevista Virtual

El último de los instrumentos es la entrevista virtual en la que participaron el 81,13% de los maestros en formación que, como resaltamos anteriormente, habían utilizado la L1. Para recoger los datos de los resultados, presentamos la Tabla 8 donde asociamos cada una de las preguntas de la entrevista con diversas categorías según las respuestas de los maestros en formación:

Tabla 4.

Relación de preguntas de la entrevista virtual y las categorías de las respuestas.

| Preguntas | Categorías |
|------------|--|
| Pregunta 1 | Nerviosismo |
| Pregunta 1 | Escaso dominio de la LE (vocabulario) |
| Pregunta 1 | Uso perjudicial de la L1 para el desarrollo de la LE |
| Pregunta 3 | Traducción como último recurso docente |
| Pregunta 4 | Uso in/consciente de la L1 |
| Pregunta 5 | La traducción no es recomendable |
| Pregunta 5 | La mejora en las destrezas orales (pronunciación) |
| Pregunta 5 | Mejor formación idiomática del profesorado |

Discusión

Tras el análisis de los resultados, según los instrumentos de estudio elegidos (pretest y posttest, grabaciones y entrevista virtual), podemos determinar que el uso de la L1 por parte de los maestros en formación en esta actividad no es tan frecuente como se esperaba: si bien un 78,18 % de los participantes utilizan el español, solo se registraron 2,13 intervenciones/persona. Para ilustrar nuestras discusiones, hemos categorizado los usos de la L1 en dos vertientes que describimos a continuación: por un lado, las funciones del uso de L1, siguiendo las categorías funcionales de *personal comment*, *activity instruction*, *arbitrary code-mixing* y *translation* (De la Campa & Nassaji, 2009); y, por otro lado, hacemos hincapié en la categoría funcional que hemos creado (*lack of foreign language competence*), como elemento innovador de esta investigación.

Funciones de los usos del español como L1

Las dos categorías donde se ha registrado un mayor volumen de ejemplos en relación con el uso de L1 son *personal comment* (28,05 %), *activity instruction* (17,07 %), *arbitrary code-mixing* (14,63 %) y *translation* (9,76 %):

- Con respecto a *personal comment*, no podemos extrañarnos de que esta sea la condición con más porcentaje, ya que los ejemplos nos dan pie a afirmar que esta está interrelacionada con la espontaneidad. En la entrevista virtual con los docentes, una de las categorías más usuales en sus respuestas fue el nerviosismo o ansiedad (estudiante 2 y 6, comunicación personal, 14 de febrero de 2020). Esto se refleja en ejemplos como en el caso de una estudiante, cuyo uso de la L1 es: "ay, que me ha entrado la risa nerviosa". Como decíamos, este puede ser el fruto de "el nerviosismo de estar repitiendo una y otra vez lo mismo y ver que no te entienden" (estudiante 2, comunicación personal, 14 de febrero de 2020). Relacionado con esto, otros motivos para el uso de la L1 se aducen al "estrés" y al agobio" (estudiante 6, comunicación personal, 14 de febrero de 2020) o, incluso, a "la poca paciencia" (estudiante 3, comunicación personal, 14 de febrero de 2020). Encontramos aquí algunos ejemplos muy significativos, como el uso de vulgarismos, como "¡Joder!" o "¡La ostia!" (y expresiones coloquiales y rasgos dialectales, en este caso, de las hablas andaluzas).
- La segunda categoría funcional relacionada con el uso de la L1 es *activity instruction*. En ella, anticipábamos en los resultados que los docentes utilizaban esta función de la L1 para, evidentemente, explicar a los demás compañeros directamente lo que tenían que hacer en la actividad. Este uso de la categoría implica específicamente carencias de comprensión lectora en LE. En la entrevista virtual, extrajimos como categorías principales de las respuestas "uso perjudicial de la L1 para el desarrollo de la LE" y "traducción como último recurso docente". De estas, se desgrana que los docentes están concienciados con que el uso de la L1 en las clases de LE podría ser bastante perjudicial en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ofreciendo otros mecanismos: "bajo mi punto de vista se podría explicar de otra forma y no repetir las cosas tantas veces" (estudiante 2, comunicación personal, 14 de febrero de 2020).
- La tercera categoría funcional es *arbitrary code-mixing*, donde el español se emplea de una manera aparentemente inconsciente y no como una falta de competencia en LE, al menos en el contexto de análisis. Los ejemplos recogidos ilustran esta circunstancia: "He needs to sell cinco mil"; "I repeat the question porque no me entero..."; "No, del otro side"; etc. La paradoja de esta categoría funcional la encontramos en las respuestas de los maestros en formación en la entrevista virtual, ya que el 50% se posiciona a favor de que el uso de la L1 para este contexto es inconsciente o accidental ("a algunos se nos cuelan palabras"; estudiante 6, comunicación personal, 14 de febrero de 2020), mientras que la otra mitad cree que el docente actúa conscientemente ("le es más fácil usar el español"; estudiante 7, comunicación personal, 15 de febrero de 2020), algo justificado en la literatura especializada para hablantes bilingües inglés-español con una competencia baja-media (Lipski, 2014).
- La categoría funcional de *translation* hace alusión precisamente a la traducción al español de palabras o expresiones para una comprensión plena del mensaje en inglés. En este sentido, la traducción ha estado tradicionalmente arraigada a la enseñanza de idiomas con el objeto de alcanzar un dominio de las normas y reglas gramaticales, así como del vocabulario. A través de la traducción a la L1 del alumnado, los docentes se aseguran una transferencia de conocimiento sin interferencias derivadas del uso de la lengua meta, algo que parecen compartir algunos de los encuestados: "en algunos casos puede ser beneficioso, pero solo en el caso de que algo no se entienda en absoluto porque sea complejo y nuevo para el alumnado, por hacer una comparación, tal vez" (estudiante 4, comunicación personal, 14 de febrero de 2020). Sin embargo, esta afirmación parece no calar entre el grueso de los maestros en formación, ya que, a pesar de ser una categoría funcional de uso de la L1 destacada, el pensamiento generalizado apuesta por erradicar

la traducción de las aulas de idiomas o, en este caso, clases EMI en donde la LE ejerce como vehículo de comunicación: “creo que no es bueno puesto que si se le traduce las palabras más complejas, los niños no van a prestar atención a lo que dice en inglés, solo a la traducción” (estudiante 5, comunicación personal, 14 de febrero de 2020).

Lack of foreign language competence

La mayor novedad de este trabajo implica el nombramiento de una nueva categoría funcional respecto a la clasificación original de De la Campa y Nassaji (2009): *lack of foreign language competence*. Para el contexto de análisis, no se presenta como una cuestión baladí, ya que se posiciona en la sexta opción (7,31%) en términos de frecuencia; concretamente, cinco maestros en formación (11,62%) utilizaron la L1 como recurso durante actividad, evidenciado una falta de conocimiento del ILE.

Esto último contrasta con dos aspectos: por un lado, el promedio de años de estudio del inglés entre los participantes es de casi 12, abarcando desde los 5 hasta los 17 años. Solo una alumna manifestó que llevaba “meses” aprendiendo inglés. Cabe la posibilidad entonces de que el número de años de estudio no está directamente ligado al grado de dominio de la LE. Por ello, el foco de atención debe recaer sobre cuestiones como la formación del profesorado (Czura, 2016) y, por consiguiente, la metodología docente (Amengual-Pizarro, 2013). A tenor de lo expuesto aquí, la metodología docente que experimentaron los informantes suponía, en el mejor de los escenarios, un uso instrumental de la LE a partir de la reproducción de usos lingüísticos aparentemente comunicativos, cuya finalidad era alcanzar una competencia nativa (Corbett, 2003).

Por otro lado, los informantes creen que sus habilidades en ILE, tanto en comprensión lectora (3,07) como en expresión oral (2,59), son suficientes, algo que contrasta con otros estudios en contextos casi idénticos (Fernández-Viciano y Fernández-Costales, 2016). Si bien debemos señalar que la mayoría de participantes no tiene experiencia docente (Popko, 2005) en general (65,45%) y en la enseñanza de idiomas en particular (87,27%), resulta llamativo que ciertos casos evidencien una falta tan clara de competencia idiomática en comprensión escrita y en la verbalización de problemas matemáticos para alumnos de Educación Primaria (6-12 años). Esta falta de competencia idiomática se ilustra mediante ejemplos como los siguientes: “¿Cómo es “cada” [en inglés]?”; o “¿/æpəl/ o /'eɪpəl/? ¿No sé cómo se dice!”, entre otros.

Retomando los resultados del postest, los participantes tampoco son capaces de reconocer entre sus iguales problemas de comunicación e interacción provocados por la falta de competencia en LE: sus pensamientos sobre la competencia oral (3,16) y la expresión oral (2,86) justifican esta afirmación. Creen, al mismo tiempo, que poseen un conocimiento adecuado de las expresiones genéricas (3,15), así como que su vocabulario está actualizado (3,05) para poder comunicarse e interactuar en inglés. Aseguran que sus compañeros han podido seguir correctamente la dinámica completa de la actividad sobre los problemas matemáticos (3,22). Tampoco han detectado problemas significativos como resultado de la falta de conocimiento en ILE (2,11), además de no haber tenido que recurrir a la L1 debido a rupturas de comprensión o comunicación (1,95).

Sobre esto último, existe una contradicción evidente, algo evidenciado en otros estudios (Copland & Neokleous, 2011): mientras que los participantes creen haber evitado conscientemente el uso de la L1 –lo que se corresponde con la opinión generalmente aceptada entre profesores (Hall y Cook, 2013)–, las grabaciones demuestran que 43 de ellos (78,18%) utilizaron el español, una vez al menos, durante su discurso. No obstante, también es justo destacar que el número de intervenciones en L1 se reduce a 2,13/persona. Esto indica que la cantidad de uso de L1 es aparentemente reducida en comparación con otras investigaciones (Levine, 2014; Kerr, 2019). Como solución, los estudiantes proponen dos alternativas, teniendo presente que la totalidad de encuestados sostiene que la falta de competencia idiomática afecta decididamente el

aprendizaje de la LE: primero, una mejora general en la formación docente; y, segundo, como formación más específica, el desarrollo de la competencia oral, sobre todo la pronunciación.

Entre los argumentos esgrimidos al respecto de la primera alternativa (formación docente), proponen “obligar a los profesores a formarse adecuadamente en la L2” (estudiante 2, comunicación personal, 14 de febrero de 2020), algo ya conocido para otros contextos (Genç, 2016; Yin, 2019); o que “la solución más factible que veo es que el profesor se apunte a una academia de inglés” (estudiante 3, comunicación personal, 14 de febrero de 2020). Para la segunda alternativa (competencia oral, pronunciación), los informantes proponen soluciones del tipo “escuchar y hablar más; más canciones o conversaciones en inglés” (estudiante 4, comunicación personal, 12 de febrero de 2020). Por lo tanto, reclaman formación especializada en la enseñanza de la lengua oral y, sobre todo, la pronunciación (Buss, 2017). Finalmente, un estudiante hace referencia a cuestiones de corte pedagógico y no solo idiomático: “el profesor no solo tiene que tener conocimiento de la lengua, sino también saber dar clase y adaptarse a las necesidades de los alumnos” (estudiante 5, comunicación personal, 14 de febrero de 2020), algo ya anticipado en esta área de investigación (Chong, Cho, Wong, 2005; Ramanayake & Williams, 2017).

A modo de conclusión, el presente trabajo examina los usos del español como L1 por parte de estudiantes universitarios que ejercían como docentes de sus propios compañeros durante una actividad que implicaba la resolución de problemas matemáticos en inglés. Aunque los participantes eran a su vez estudiantes de la asignatura *Didáctica de la Lengua Extranjera en Educación Primaria (Inglés)*, la actividad se enmarcaba en un contexto EMI. En líneas generales, la cantidad de uso de la L1, a partir del número de intervenciones por participante, resulta aparentemente. Dichos usos de la L1 se clasifican según la división de De la Campa y Nassaji (2009), de las que se registraron ejemplos para once categorías entre catorce opciones posibles, destacando cuatro: *personal comment* (28,05%); *activity instruction* (17,07%); y *arbitrary code-mixing* (14,63%) y *translation* (9,76%).

No obstante, entre todas las categorías de uso de la L1, destaca la que hemos denominado “Lack of foreign language competence” (7,31%), por no aparecer en la clasificación original (De la Campa y Nassaji, 2009). Esta categoría reúne ejemplos de uso de la L1 derivados de la falta de conocimiento en ILE. La razón podría hallarse en una formación en idiomas centrada en el aprendizaje formal de reglas y normas gramaticales, la lengua escrita y la memorización de vocabulario descontextualizado. Este hecho contrasta con la propia impresión que los maestros en formación tienen de su competencia idiomática, ya que, si bien no destaca sobremanera, consideran que poseen un dominio suficiente del ILE para las cuatro destrezas lingüísticas. También opinan que el dominio del ILE de sus iguales es satisfactorio, tanto para cuestiones generales de usos lingüísticos como específicas, según competa a la lengua oral o escrita. Por último, no creen que durante la realización de la actividad se hayan producido problemas de comunicación e interacción como resultado de dicha falta de dominio en ILE, ni que tampoco tuvieron que recurrir al español. Por tanto, podemos concluir que existe cierto desfase entre las creencias y los pensamientos de los propios maestros en formación y la realidad del contexto de análisis. Por todo ello, el resultado del cotejo entre los principales conceptos teóricos y la discusión de los resultados del contexto de análisis, sirve para dar respuesta a las tres preguntas de investigación:

Tabla 5.

Relación de las preguntas de investigación con las respuestas a partir del cotejo entre el marco teórico contextual y los resultados de la investigación.

| Preguntas | Respuestas |
|------------|--|
| Pregunta 1 | La cantidad de uso del español como L1 resulta aparentemente escasa, teniendo en cuenta que, aunque el 78,18% de los maestros en formación emplearon el español al menos una vez, el número de intervenciones se reduce a 2,13 por persona. |
| Pregunta 2 | Los usos del español como L1 están concentrados en 11 de las 14 categorías funcionales (De la Campa y Nassaji, 2009), destacando cuatro de ellas: por un lado, las relacionadas con la emotividad o expresividad, es decir, <i>personal comment</i> (28,05%) y <i>arbitrary code-mixing</i> (14,63%), relacionadas con el uso inconsciente de la L1; y, por otro lado, <i>activity instruction</i> (14,63%) y <i>translation</i> (9,76%), que implican el uso consciente de la L1 como medida de asegurarse la comprensión de los mensajes por parte del receptor. |
| Pregunta 3 | La falta de competencia en ILE de los maestros en formación conlleva necesariamente el uso del español como L1, derivando en una nueva categoría funcional: <i>Lack of foreign language competence</i> (falta de competencia en lengua extranjera). Cabe señalar que aunque son pocos los ejemplos registrados, el grado de dificultad de la actividad suscita dudas sobre la formación idiomática de los propios maestros en formación durante educación media pero, sobre todo, sus creencias en términos de su propia competencia idiomática, quizás algo superior a la demostrada. Por tanto, la falta de competencia idiomática puede afectar decisivamente la correcta labor docente en el aula de idiomas o, incluso, AICLE en Educación Primaria, pudiendo dar paso a un uso descontrolado de la L1. A este respecto, los propios participantes, a través de las entrevistas virtuales, son conscientes de la gravedad de la situación, aunque desconocen su verdadero estadio de conocimiento interlingual al tenor de los resultados del presente estudio. |

Tomando como referente las conclusiones, planteamos una serie de recomendaciones para profesores de idiomas en general y para maestros en formación particularmente acerca del uso de la L1:

- El uso estratégico de la L1 en el aula de idiomas puede estar justificado en ciertos momentos, tal y como establece el “Balanced Approach” (Nation, 2003). Con todo, existe también el riesgo de que si los docentes conocen o comparten la L1 de su alumnado, pueden hacer un uso desmedido (Miles, 2014). Esto último puede implicar que el uso de la L1 no se limite a momentos de auténtica necesidad (por ejemplo: situaciones de estrés severo), sino que llegue a sistematizarse ante cualquier contratiempo lógico derivado del desarrollo en LE de los aprendientes y, con ello, implique su aceptación por parte de todos los agentes implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Esta circunstancia supondría que los estudiantes evitaran conscientemente cualquier intento innecesario de uso de la LE, evitando la formulación de hipótesis sobre el funcionamiento específico de la lengua meta, entre otros. Por lo tanto, recomendamos el uso exclusivo de la LE –a sabiendas del movimiento científico a favor del “optimal use” (Macaro, 2009: 38) de la L1– donde la labor docente consiste en facilitar la comprensión de los mensajes y proporcionar a los aprendientes las oportunidades de producción, evitando una intervención correctiva sistematizada sobre los errores (Estrada, en prensa).
- Las dos recomendaciones anteriores son factibles a partir de una formación teórica y práctica suficientemente sólida de los profesores de idiomas en torno a los procesos de

adquisición lingüística (Krashen, 1982, por un lado, y la comunicación humana (Sperber y Wilson, 1986), por otro, que dependen, para ambos casos, de los procesos de cognición y no de sus propias creencias y opiniones (Johnson, 2009). Los profesores deben poder conocer los mecanismos mentales implicados en el procesamiento de la información lingüística y no lingüística que da pie a la adquisición de la lengua meta, analizando, al mismo tiempo, los estadios de interlengua por los que atraviesan los aprendientes con la finalidad de adaptarse a sus necesidades.

Referencias

- Amengual-Pizarro, M. (2013). Primary education degrees in Spain: Do they fulfill the linguistic and pedagogic needs of future teachers? *Vigo International Journal of Applied Linguistics*, 10, 9-28. Recuperado de <http://webs.uvigo.es/vialjournal/pdf/Vial-2013-Article1.pdf>
- Atkinson, D. (1987). The mother tongue in the classroom: a neglected resource? *ELT Journal*, 44(4), 241-247. doi: <https://doi.org/10.1093/elt/41.4.241>
- Buss, L. (2017). The role of training in shaping pre-service teacher cognition related to L2 pronunciation. *Ilha do Desterro*, 70(3). doi: <https://doi.org/10.5007/2175-8026.2017v70n3p201>
- Bruen, J., & Kelly, N. (2017). Using a shared L1 to reduce cognitive overload and anxiety levels in the L2 classroom. *The Language Learning Journal*, 45(3), 368-381. doi: <https://doi.org/10.1080/09571736.2014.908405>
- Chong, S., Cho, D., & Wong, A.F.L. (2005). *A case study of the development in pedagogic thinking of a pre-service teacher. Pedagogical Knowledge and Skills of Preservice Primary School Teachers*. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/d9f6/e8aa95d31949e8c70ea03f03b213a7251eb9.pdf>
- Chen, Y-H. (2010). Lexical bundles in L1 and L2 academic writing. *Language, Learning and Technology*, 14(2), 30-49. doi: <http://dx.doi.org/10.125/44213>
- Cook, V. (2001). Using the first language in the classroom. *The Canadian Modern Language Review*, 57(3), 402-423. doi: <http://dx.doi.org/10.3138/cmlr.57.3.402>
- Copland, F., & Neokleous, G. (2011). L1 to teach L2: complexities and contradictions. *ELT Journal*, 65(3), 270-280. doi: <http://dx.doi.org/10.1093/elt/ccq047>
- Corbett, J. B. (2003). *An intercultural approach to English language teaching*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *Content and language integrated learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Czura, A. (2016). Major field of study and student teachers' views on intercultural communicative competence. *Language and Intercultural Communication*, 16(1), 83-98. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/14708477.2015.1113753>
- De Europa, C. (2001). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: Instituto Cervantes/Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Anaya, 2002.
- De la Campa, J.C., & Nassaji, H. (2009). The amount, purpose, and reasons for using L1 in L2 classrooms. *Foreign Language Annals*, 42, 742-759. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1944-9720.2009.01052.x>
- Dearden, J. (2014). English as a medium of instruction-A growing global phenomenon. British Council. Recuperado de https://www.britishcouncil.es/sites/default/files/british_council_english_as_a_medium_of_instruction.pdf
- Estrada, J. L. (en prensa). Posibilidad de aplicación de técnicas de corrección no intervencionista para errores orales a la enseñanza de idiomas, Encuentro, 28.
- Fernández-Viciano, A., & Fernández-Costales, A. (2017). El pensamiento de los futuros maestros de inglés en Educación Primaria: creencias sobre su autoeficacia docente. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 10(1), 42-60. doi: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/jtl3.684>

- Ferreira, J. G. (2011). Teaching life sciences to English second language learners: What do teachers do? *South African Journal of Education*, 31(1), 102-113.
- Genç, G., Kuluşaklı, E., & Aydın, S. (2016). Exploring EFL learners' perceived self-efficacy and beliefs on English language learning. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(2), 4.
- Hall, G., & Cook, G. (2013). *Own-language use in ELT: Exploring global practices and attitudes*. Londres: British Council.
- Jenkins, J. (2014). *English as a lingua franca in the international university. The politics of academic English language policy*. Londres: Routledge.
- Johnson, K. (2009). *Second language teacher education. A sociocultural perspective*. Nueva York: Routledge.
- Kerr, P. (2019). The use of L1 in English language teaching. Part of the Cambridge Papers in ELT series. Recuperado de https://languageresearch.cambridge.org/images/CambridgePapersInELT_UseOfL1_2019_ONLINE.pdf
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. D., & Terrell, T. (1983). *The Natural Approach: Language acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon Press.
- Levine, G. S. (2014). Principles for code choice in the foreign language classroom: A focus on grammaring. *Language Teaching*, 47(3), 332-348. doi: <http://dx.doi.org/10.1017/S0261444811000498>
- Lipski, J. (2014). Spanish-English code-switching among low-fluency bilinguals: Towards an expanded typology. *Sociolinguistic Studies*, 8(1). doi: <http://dx.doi.org/10.1558/sols.v8i1.23>
- Littlewood, W. (2014). Communication-oriented language teaching: Where are we now? Where do we go from here? *Language Teaching*, 47(03), 349-362. doi: <http://dx.doi.org/10.1017/S0261444812000134>
- Long, M. (2015). *Second language acquisition and task-based language teaching*. West Sussex: Wiley Blackwell.
- Macaro, E. (2005). Codeswitching in the L2 classroom: A communication and learning strategy. En E. Llurda (ed.), *Non-native language teachers. Perceptions, challenges and contributions to the profession* (pp. 63-84). Nueva York: Springer.
- Macaro, E. (2009). Teacher use of codeswitching in the second language classroom: Exploring 'optimal' use. En M. Turnbull y J. Dailey-O'Cain (eds.), *First Language Use in Second and Foreign Language Learning* (pp. 35-49). Clevedon: Multilingual Matters.
- Macaro, E., Graham, S., & Woore, R. (2016). *Improving Foreign Language Teaching Towards a Research-Based Curriculum and Pedagogy*. Londres: Routledge.
- Macaro, E., Tian, L., & Chu, L. (2018). First and second language use in English medium instruction contexts. *Language Teaching Research*. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/1362168818783231>
- Meyer, O. (2010). Towards quality-CLIL: Successful planning and teaching strategies. *Pulso*, 33, 11-29. doi: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264083943>
- Miles, R. (2014). Evaluating the use of L1 in the English Language Classroom. *Engisia*, 6(1), 43-51. doi: <http://dx.doi.org/10.22373/ej.v6i1.2514>
- Murata, K. (2019). *English-medium instruction from an English as a lingua franca perspective: Exploring the higher education context*. Nueva York: Routledge.
- Nation, P. (2003). The role of the first language in foreign language learning. *The Asian FL Journal*, 5(2), 19-27. doi: <http://dx.doi.org/10.21600/ijoks.383385>
- Nikula, T. (2016). CLIL: A European approach to bilingual education. En N. V. Deussen-Scholl, y S. May (eds.), *Second and foreign language education* (pp. 1-14). Cham: Springer International Publishing.
- Popko, J. (2005). How MA-TESOL students use knowledge about language in teaching ESL classes. *Applied Linguistics and Language Teacher Education*, 4, 387-403. doi: http://dx.doi.org/10.1007/1-4020-2954-3_22

- Ramanayake, S., & Williams, C. (2017). I don't know why I'm learning this. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 29(3), 447-457. Recuperado de <http://www.isetl.org/ijtlhe/>
- Rose, H., & McKinley, J. (2018). Japan's English medium instruction initiatives and the globalization in higher education. *Higher Education*, 75(1), 111-129. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s10734-017-0125-1>
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(3), 209-241.
- Sharma, K. (2006). Mother tongue use in English classrooms. *Journal of NELTA*, 2, 80-87. doi: <http://dx.doi.org/10.3126/nelta.v1i1i1.3132>
- Song, Y., & Andrews, S. (2009). *The L1 in L2 learning: teachers' beliefs and practices*. Munich: Lincom Europa.
- Sperber, D., & Wilson, D. (1986). *Relevance: communication and cognition*. Oxford: Basil Blackwell.
- Turnbull, M., & Dailey-O'Cain, J. (eds.) (2009). *First language use in second and foreign language learning*. Bristol: Multilingual Matters.
- Wach, A., & Monroy, F. (2019). Beliefs about L1 use in teaching English: A comparative study of Polish and Spanish teacher-trainees. *Language Teaching Research*, 1(19). doi: <http://dx.doi.org/10.1177/1362168819830422>
- Wilkinson, R. (2018). Content and language integration at universities. Collaborative reflections. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(5), 607-615. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/13670050.2018.1491948>
- Yin, J. (2019). Connecting theory and practice in teacher education: English-as-a-foreign-language pre-service teachers' perceptions of practicum experience. *Innovation and Education*, 20(2), 136-151. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2013.848568>
- Zayas, F., & Estrada, J. L. (2020). EMI at tertiary level in Spain. Perspectives from lectures at a medium-sized state university. En M. M. Sánchez-Pérez (ed.), *Teacher training for English-medium instruction in Higher Education* (pp. 232-256). Pensilvania: IGI Global.
- Zhao, T., & Macaro, E. (2016). What works better for the learning of concrete and abstract words: Teachers' L1 use or L2-only explanations? *International Journal of Applied Linguistics*, 26(1), 75-98. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/ijal.12080>