



ANÁLISIS DEL USO DE L1 Y L2 EN DOS GRUPOS DE GRADO QUINTO EN UNA
INSTITUCIÓN PRIVADA

ESTEFANY AÑASCO MARTÍNEZ
0936043
AMIRA SALHA ALSHAYEB
0937015

UNIVERSIDAD DEL VALLE
FACULTAD DE HUMANIDADES
LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS
CALI
2014



ANÁLISIS DEL USO DE L1 Y L2 EN DOS GRUPOS DE GRADO QUINTO EN UNA
INSTITUCIÓN PRIVADA

ESTEFANY AÑASCO MARTÍNEZ
0936043
AMIRA SALHA ALSHAYEB
0937015

Trabajo de grado para optar al título de Licenciadas en Lenguas Extranjeras

Directora de Trabajo de Grado:

Carmen Cecilia Faustino

UNIVERSIDAD DEL VALLE
FACULTAD DE HUMANIDADES
LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS
CALI
2014

AGRADECIMIENTOS

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ الْحَمْدُ وَالشُّكْرُ لِلَّهِ

A nuestra directora de trabajo de grado, Carmen Cecilia Faustino, por sus valiosas correcciones, su paciencia y compromiso que ayudaron a realizar este proyecto.

A la institución que nos abrió sus puertas y a los docentes de los cursos que nos permitieron observarlos e hicieron posible el desarrollo de esta investigación.

A las personas más importantes de nuestras vidas, a nuestras familias y en especial a nuestros padres por siempre haber estado junto a nosotras, por su preocupación y cariño infinito. A ustedes dedicamos este trabajo.

Contenido

INTRODUCCIÓN	1
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	2
2. OBJETIVOS.....	3
2.1 Objetivo General.....	3
2.2 Objetivos Específicos	3
3. JUSTIFICACIÓN	4
4. ANTECEDENTES	5
5. MARCO TEÓRICO	12
5.1 Concepto de la L1 Y L2 en el aula de clase	12
5.1.1 L1 y L2 a través de la historia de los métodos de enseñanza.....	13
5.1.2 Posiciones respecto al uso de L1 y L2	14
5.1.3 Usos de L1 en clase de L2	19
5.2 Alternancia de código	25
5.3 Traducción como estrategia pedagógica	28
5.4 Bilingüismo	30
5.4.1 Tipos de Bilingüismo	30
5.4.2 Educación Bilingüe.....	31
5.4.3 Programa Nacional de Bilingüismo	32
5.5 Estándares Grado Quinto	33
5.6 Enfoque Comunicativo.....	34
6. METODOLOGÍA	37
6.1 La Etnografía.....	37
6.1.1 Etnografía en el aula de clase	38
6.2. Procedimiento.....	39
6.2.1 Etapa de preparación	39
6.2.2. Etapa de trabajo de campo	40
6.2.3 Etapa de análisis e interpretación de los datos	42
7. CONTEXTO DE LA INSTITUCIÓN	46
7.1 La Institución	46
7.2 El área de lengua extranjera.....	47
8. RESULTADOS DEL ANÁLISIS	51
8.1 Habilidades Comunicativas.....	51
8.2 Uso de L1 y L2 por parte de los profesores	56
8.3 Uso de L1 y L2 por parte de los estudiantes	76
9. DISCUSIÓN	77
CONCLUSIONES	80
BIBLIOGRAFÍA.....	81
ANEXOS.....	86

Anexo 1: Carta de consentimiento informado	86
Anexo 2: Ejemplo de registro de observación.....	87
Anexo 3: Cuestionario de entrevista a profesores	91
Anexo 4: Esquema de categorías de uso de lenguas	92
Anexo 5: Formato Uso L1-L2.....	96
Anexo 6: Tabla habilidades comunicativas	97

RESUMEN

El principal objetivo de este trabajo ha sido determinar la manera como se da la alternancia de las lenguas por parte de los docentes, en un contexto de enseñanza/aprendizaje del inglés como lengua extranjera, en dos grupos de grado quinto de una institución privada de la ciudad de Cali.

Partiendo de una investigación previa realizada en el marco de la asignatura de Investigación en el Aula se llevó a cabo un estudio etnográfico desde septiembre de 2013 hasta mayo de 2014 en el que a través de observaciones y entrevistas se obtuvieron los datos de análisis. Para dichas observaciones se utilizaron grabaciones y registros textuales de las clases que permitieron obtener la información necesitada.

Se observaron dos docentes durante sus clases de lengua extranjera en el grado quinto, cada grupo con un promedio de veinte estudiantes entre los 9 y 12 años.

Una vez recolectada la información se procedió a analizar a través de una categorización de uso de L1, L2 y Alternancia en la que se transcribió la frecuencia de cada uso. Este análisis permitió concluir que tanto la lengua materna como la lengua extranjera cumplen funciones importantes en el proceso de aprendizaje por lo que no se debe excluir del aula el uso de la L1 pues ésta es útil siempre y cuando se utilice en momentos específicos. Por otro lado, encontramos también que una mayor exposición a la lengua extranjera ayuda a que el estudiante sea capaz de producir en esta lengua meta.

Palabras Clave

Alternancia de lenguas; Etnografía; Inglés como lengua extranjera; Enfoque comunicativo.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo muestra un estudio de caso realizado en septiembre de 2013 y mayo de 2014 en dos grupos de inglés de grado quinto de primaria en una institución privada monolingüe de la ciudad de Cali. El objetivo de la investigación era explorar el uso de la lengua materna (L1) y la lengua extranjera (L2) por parte de dos docentes de inglés para identificar la frecuencia, los momentos y las funciones de uso de la lengua materna en el aula de inglés como lengua extranjera.

Esta investigación es una continuación de la mini etnografía realizada en los cursos de Investigación en el aula I y II, donde se observó el uso de la lengua materna en un grupo de primaria (grado quinto). Allí tuvimos un primer acercamiento a las categorías de uso de L1 y a partir de lo encontrado, surgió nuestro interés por investigar a fondo el rol y conveniencia de la lengua materna en la clase de lengua extranjera

Para la realización de este trabajo reseñamos investigaciones nacionales e internacionales de diferentes autores que nos sirvieron como modelo para nuestro estudio y para contrastar los resultados obtenidos. Además, incluimos un marco teórico que presenta conceptos claves en los que se basa el análisis de resultados de nuestra investigación. De igual manera, describimos la metodología utilizada siguiendo las características de una investigación de corte cualitativo y el contexto de la institución relacionando a los participantes de la investigación. Finalmente presentamos los resultados y el análisis obtenido de las observaciones de clases para poder dar una valoración cualitativa de los usos de la lengua materna y la lengua extranjera y poder concluir y sugerir acciones futuras para incrementar la lengua meta en las clases de inglés.

Con este trabajo pretendemos hacer una contribución significativa tanto a la institución como a nuestro propio desarrollo profesional, ya que nuestro interés es seguir mejorando en las prácticas educativas y como docentes, generar un impacto positivo en las generaciones futuras dentro del campo de la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Históricamente el uso de la lengua materna en la enseñanza de una lengua extranjera ha sido mal visto por investigadores, docentes e instituciones educativas de élite que consideran que la L1 va en detrimento del aprendizaje de la lengua objeto de estudio. Para otros la L1 es una herramienta pedagógica para facilitar la adquisición natural de la lengua meta.

Inicialmente con el método gramática-traducción el rol de la lengua materna era esencial en el aprendizaje de la lengua extranjera pues ésta era el vehículo para entender su estructura. Con la llegada del método directo se buscaba aprender la segunda lengua de la misma manera que se aprende la primera lengua y por esto el uso de la lengua materna fue prohibido en el aula de clase. Con el enfoque comunicativo y sus desarrollos se restituyó el lugar a la lengua materna. Ésta vuelve a entrar en el aula de clase, cumpliendo ciertos roles beneficiosos para la enseñanza. Este nuevo interés por incluir la primera lengua en la clase es sustentado por diversos autores y estudios (Brooks-Lewis, 2009; Kavaliauskiene et al, 2010; Atkinson, 1993; Çelik, 2008; Harbord, 1992; Gómez & Fuertes, 2003; Cook, 2001), que han demostrado las ventajas de hacer un entorno bilingüe en el salón de clase.

Consideramos importante conocer cómo se da este fenómeno en nuestro contexto local. Este interés nos lleva a plantear un interrogante como guía del estudio: ¿Cómo se da la alternancia de las lenguas por parte de los docentes, en un contexto de enseñanza/aprendizaje del inglés como lengua extranjera, en dos grupos de grado quinto de una institución privada de la ciudad de Cali? De esta pregunta de investigación se derivan preguntas específicas a las cuales buscamos dar respuesta: 1) ¿En qué situaciones los profesores recurren a la lengua materna en el aula de lengua extranjera? 2) ¿Qué funciones cumple la lengua materna en la clase de lengua extranjera? 3) ¿Qué factores inciden en la elección de la lengua materna o la lengua extranjera por parte de los docentes en el aula de lengua extranjera? A continuación presentamos los objetivos que se desprenden de los interrogantes.

2. OBJETIVOS

2.1 Objetivo General

Determinar la manera como se da la alternancia de las lenguas por parte de los docentes, en un contexto de enseñanza/aprendizaje del inglés como lengua extranjera, en dos grupos de grado quinto de una institución privada de la ciudad de Cali.

2.2 Objetivos Específicos

- Determinar las situaciones y la frecuencia con la que los profesores recurren a la lengua materna en la clase de lengua extranjera.
- Clasificar las funciones que cumple la L1 en la clase de lengua extranjera.
- Identificar las razones por las cuales se usa una u otra lengua en una situación determinada en el aula.
- Establecer la influencia del uso de la L1 y la L2 en la promoción de las diferentes habilidades de la lengua

3. JUSTIFICACIÓN

El programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle busca la formación de un docente-investigador. Los docentes en formación debemos prepararnos para comprender y resolver problemáticas propias del ejercicio profesional, entre ellas entender las funciones que cumplen las lenguas utilizadas en el aula de clase y potencializar sus usos para garantizar un buen aprendizaje de la lengua meta en los estudiantes.

Este estudio de caso nos permite analizar cómo y cuándo se da la alternancia de lenguas, los efectos de esta alternancia y las razones por las cuales los docentes y los estudiantes recurren a la lengua materna durante la enseñanza de una lengua extranjera.

Conscientes de la necesidad de reconocer y entender la importancia de los usos de la lengua materna y la lengua extranjera en el aula de clase y tratando de aprovechar la formación recibida en la Licenciatura, retomamos un estudio previo realizado por nosotras, en el marco de los cursos de Investigación en el Aula del año 2012. Decidimos profundizar en las funciones de la L1 y L2 y analizar estos usos en dos grupos diferentes para determinar las ventajas y desventajas que trae la utilización de una u otra lengua en el desarrollo de habilidades comunicativas de los estudiantes.

Esta investigación tiene un gran valor para nuestro futuro desempeño profesional como docentes y nos permitirá decidir sobre la eficacia de esta alternancia durante la clase. El uso de la lengua materna en la enseñanza de una lengua extranjera es una problemática que suscita gran interés en la comunidad científica y educativa y constituye un elemento esencial en este proceso por las repercusiones que tiene su presencia (función del input) o ausencia (rotunda minimización de su influencia) en la instrucción formal.

Cabe aclarar que esta investigación no pretende emitir juicios ni evaluar a los profesores implicados, sino dar una mirada a la institución y a los participantes que siempre estuvieron prestos a colaborar en el estudio con el ánimo de tener elementos que les permita cualificar sus prácticas pedagógicas.

4. ANTECEDENTES

En este apartado presentamos ocho trabajos que se han realizado y son afines a nuestro problema de investigación. El primero es una monografía de estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Universidad del Valle; el segundo fue realizado por un docente de la Universidad de Puerto Rico; el tercero es una tesis presentada por una estudiante del Departamento de Didáctica de la Lengua y Literatura de la Universidad de Barcelona; el cuarto es un trabajo de investigación de corte cualitativo realizado a estudiantes y profesores en una universidad pública de México; el quinto es una investigación experimental realizada por una profesora de inglés en un colegio con niños; el sexto trabajo es también una investigación experimental realizada con estudiantes de educación secundaria con un nivel bajo de inglés en Malasia; el séptimo es un estudio comparativo entre una universidad privada en Colombia y una universidad pública en Inglaterra; finalmente, el octavo trabajo es una investigación etnográfica realizada por nosotras en el marco de los cursos de Investigación en el Aula I y II.

El trabajo de **Reyes** (1996), de la Universidad del Valle, es un trabajo de corte cualitativo que consistió en el análisis de un corpus, con el fin de identificar los tipos de uso alternado de dos lenguas en el grado primero de un colegio bilingüe de la ciudad de Cali, así como los motivos de esa alternancia.

Como instrumentos de recolección de datos se utilizó la observación de clases que se grabaron para determinar los tipos de alternancia; además se realizaron entrevistas a estudiantes y profesores para conocer su opinión acerca de este fenómeno.

Los resultados mostraron que los niños tienden a usar más el cambio de código (se registraron 33 ejemplos) y en menor frecuencia el préstamo (sólo 3 ejemplos). No hay una razón exacta para que se prefiera el cambio pero se puede suponer que es más fácil, rápido y seguro para lograr hacerse entender. La razón más común para recurrir a la alternancia es el desconocimiento de una palabra o frase pero se puede alternar por necesidad de expresar sentimientos, olvido, diversión, comodidad o creatividad. Las entrevistas mostraron que la mayoría de los profesores ven la alternancia como algo positivo.

Por otro lado, **Schweers** (1999), realizó un estudio durante el año académico 1997-1998, en la Universidad de Puerto Rico en Bayamón, sobre el uso de la lengua materna en una clase de inglés dirigida a hablantes de español.

En el artículo no se menciona el enfoque de investigación adoptado. En cuanto al procedimiento, éste consistió en grabar una muestra de 35 minutos al principio, en la mitad y al final del semestre. Estas grabaciones se hicieron con el propósito de observar la frecuencia y el propósito del uso del español en la clase. También se realizó una encuesta a 19 docentes y algunos estudiantes sobre la visión que tenían del uso del español en la clase de inglés.

Este autor utiliza como referencia cuatro autores: Elsa Auerbach da una justificación sociopolítica al uso de L1 en el aula de L2. Después menciona a Piasecka quien concuerda con lo expuesto por Auerbach. Otro autor es David Atkinson quien proporciona una lista de usos apropiados para la L1 en la enseñanza de L2 y finalmente, Terence Doyle quien realizó un estudio similar al aquí presentado.

Los resultados mostraron que los estudiantes consideran que hay casos en los que el español facilitaría la comprensión de la clase y la mayoría coincide en que el uso del español les ayuda a aprender el inglés. Las respuestas de los docentes variaban mucho, aunque ellos también aceptaron que el español les servía en cierto grado para alcanzar una meta de la clase. En las clases que fueron grabadas se comprobó que algunos maestros utilizaban exclusivamente el inglés aunque permitían que los estudiantes respondieran en español, mientras otros maestros se valían del español para introducir las formas del inglés y crear una relación.

Después de la investigación, Schweers empezó implementando el uso del español en su clase de inglés y fue reduciendo progresivamente su uso; empezó a usar la L1 para comprobar la comprensión de los estudiantes. Según este autor esto fortaleció las relaciones e hizo la clase más divertida, también alentó a los estudiantes a usar el inglés espontáneamente.

En tercer lugar, la tesis realizada por **Birello** (2005), de la Universidad del Barcelona, es una investigación etnográfica sobre los fenómenos de contacto de lenguas que aparecen en una clase de italiano como lengua extranjera, en un contexto bilingüe catalán-castellano en Barcelona. La investigadora estudió la interacción que se generaba entre los estudiantes

durante las actividades realizadas en pequeños grupos, centrándose en el uso que los estudiantes hacían de la lengua meta y la materna, cuándo aparecían y qué funciones cumplía cada una.

Los participantes en esta investigación fueron dos profesores de italiano, un nativo del idioma y un no nativo de la Facultad de Humanidades. Los estudiantes eran en su mayoría universitarios, pero una parte del alumnado eran adultos no universitarios interesados en la lengua italiana (20%). La edad de los estudiantes oscilaba entre los 18 y los 30 años.

La autora basa su tesis en múltiples autores entre ellos Donato quien define el concepto de *metatalk*, Van Lier quien trabaja la interacción y los turnos de habla, Lüdi y Py, Nussbaum, Poplack, y Simon quienes aportan su trabajo sobre alternancia de lenguas.

Los resultados muestran que la alternancia de lenguas en la clase responde a procesos de andamiaje colectivo entre los alumnos, que relacionan sus conocimientos previos con la nueva información recibida. Las funciones priman en las reflexiones, preguntas y reflexiones metalingüísticas y comentarios metacognitivos. También la alternancia se utiliza para gestionar la tarea y organizar el trabajo. Además no se excluye el uso de esta alternancia para marcar el discurso que no pertenece al contexto de aprendizaje.

En cuarto lugar, **Crawford, Goodwin, Lengeling, Mora y Rubio** (2011), realizaron una investigación de corte cualitativo en la Universidad de Guanajuato (México) que exploraba el uso de la lengua materna en un contexto de enseñanza de lengua extranjera (inglés y francés).

Los participantes fueron 8 profesores (3 de francés y 5 de inglés) y 112 estudiantes universitarios de lenguas extranjeras. Mediante la utilización de las técnicas de cuestionario y entrevista semiestructurada, se muestra el punto de vista de los maestros y estudiantes con respecto al uso de L1 en la clase de L2.

Los investigadores de este trabajo hacen constante referencia a tres autores: Atkinson, Cook y Harbord quienes defienden el uso de la lengua materna durante la enseñanza de una lengua extranjera. Por otro lado, Brooks-Lewis define diferentes métodos para lidiar con el uso de la lengua materna en la clase.

Los resultados muestran que tanto los maestros como la mayoría de los alumnos perciben el uso de la lengua materna como algo positivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Mientras un número reducido de estudiantes rechaza el uso de la lengua materna y prefiere que su clase de lengua extranjera sea dirigida exclusivamente en la lengua meta.

Dentro de los aspectos positivos se rescata el uso de la lengua materna como herramienta de clarificación, explicación de instrucciones, gramática y vocabulario y como herramienta de socialización en el aula de clase. Como aspecto negativo se señala que el uso excesivo de la lengua materna desfavorece el aprendizaje de la segunda lengua por falta de suficiente exposición a input de calidad.

Por su parte, **Olivares** (2009), realizó una investigación experimental que buscaba demostrar que el uso de la lengua materna en la clase de lengua extranjera es beneficioso y necesario en ciertos contextos. El estudio se realizó con dos grupos: un grupo de niños de 11 años (Grupo A) y un grupo de niños de 7 años (Grupo B) cuya intensidad horaria en la lengua extranjera era de 2 horas semanales y cuyas clases eran dictadas principalmente por hablantes nativos de la L2.

El estudio se realizó en dos tardes diferentes después de que los niños terminaban su jornada escolar. En la primera tarde el grupo A recibió un input completamente en L2 mientras el grupo B recibió ocasionalmente input en L1 para aclarar o explicar términos. La segunda tarde el grupo A recibió el input ocasional en L1 mientras la interacción con el grupo B fue totalmente en L2.

Esta autora referencia en su investigación autores como Richards y Rogers quienes excluyen la L1 en el aula de lengua extranjera y autores como Atkinson o Piasecka quienes proponen utilizarla de una manera cuidadosa y limitada. A su vez incluye la definición de motivación dada por Dörnyei y la opinión sobre la misma de Hedge.

Los resultados mostraron que usar la L1 ayuda a solucionar los problemas de desmotivación de los estudiantes pues estos entendían las actividades fácilmente y las realizaban con gusto. Además, la L1 ayuda a superar los problemas de comprensión más fácil y rápidamente ahorrando tiempo de clase y permitiendo que los estudiantes tengan más práctica en L2 ya que conocen desde el inicio el significado. También, la L1 es útil al momento de solucionar

conflictos pues los niños entendían claramente cuál era el castigo y modificaban su comportamiento. Finalmente, la L1 es una buena herramienta al dar instrucciones de clase, pues los niños se sienten más seguros y motivados. El estudio concluye que efectivamente la L1 se debe usar en casos especiales pues hay alumnos que necesitan la seguridad de su lengua materna para sentirse motivados.

Igualmente, **Stapa & Majid** (2006), llevaron a cabo un estudio experimental en el que deseaban investigar la efectividad del uso de L1 para generar ideas para escribir en L2 en estudiantes con bajo nivel de competencia. El estudio se realizó con 30 estudiantes en cada grupo, un grupo experimental y otro de control. Estos estudiantes tenían un nivel bajo, casi todos con notas de C y D.

Primero, los estudiantes recibieron un texto relacionado con el tema del ensayo para que obtuvieran algunas ideas; al grupo experimental se le permitió generar ideas en L1 mientras el grupo de control tuvo que hacerlo en L2. Luego, se informó a los participantes que debían escribir un ensayo titulado “The effects of pollution on the environment”; primero debían generar una lista de ideas que después fueron transcritas en el tablero para discutir y reescribir en inglés. A continuación, se hizo el primer borrador que se discutió y comentó. Finalmente se realizó una segunda versión que se recogió como versión final.

Este estudio utiliza como autores de referencia a Thompkins y Halim que aportan sus teorías sobre el proceso de pre-escritura. Reineman, Connick-Hirtz, Wang, Woodall, Papamihel, Lucas y Katz, Friedlander, y Corder quienes teorizan sobre el uso de la lengua materna en la clase de lengua extranjera. Por último, el autor principal es Scott cuyo trabajo se relaciona más con lo aquí investigado, pues este autor estudia el proceso de generación de ideas previas al proceso de escritura.

Los resultados mostraron que los estudiantes que usaron L1 para generar ideas obtuvieron un total de 166 ideas mientras que los que no lo hicieron sólo recolectaron 85. Además, los estudiantes que usaron la L1 produjeron ensayos de mayor calidad en términos de organización, vocabulario, lenguaje y puntuación en comparación con los que no lo hicieron. En conclusión, el uso de L1 para generar ideas antes de escribir por parte de estudiantes con bajo nivel es efectivo; les permite obtener más ideas pues el estudiante no confunde entre ideas del tema e información de la lengua.

En séptimo lugar, el trabajo realizado por **Fortune** (2012), de la Universidad Externado de Bogotá, es un estudio comparativo de corte cualitativo entre una universidad privada en Colombia y una universidad pública en Inglaterra; el propósito fue analizar las percepciones y prácticas de la lengua materna en su uso, determinando así sus ventajas o desventajas durante la enseñanza del inglés. En el primer contexto local, el inglés es enseñado como lengua extranjera (EFL) y en el segundo contexto internacional, el inglés es enseñado como segunda lengua (ESL) a estudiantes de diferentes nacionalidades de varios programas académicos.

Tanto los estudiantes como los profesores en los dos contextos fueron entrevistados de manera oral; por medio de una encuesta con preguntas abiertas y cerradas respondieron según sus percepciones del uso de L1 en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera (contexto local) o como segunda lengua (contexto internacional). Observaciones de clases en vivo fueron igualmente implementadas para monitorear las estrategias utilizadas tanto por los profesores como estudiantes en el uso de L1 y L2.

Durante este estudio se utilizaron referencias tomadas de Harmer que muestra algunas ventajas y desventajas en el uso de la lengua materna en la enseñanza de una lengua extranjera. Sin embargo, este autor enfatiza en la necesidad de utilizar siempre una mayor cantidad de L2 en la clase. Adicionalmente, se hace referencia a Deller y Rinvulcri quienes al igual que Cook aportan más razones para apoyar la idea de que la lengua materna es un medio para aprender la lengua meta. Por otro lado, se menciona constantemente el concepto de “codeswitching” de Grosjean, Lluda, Cook quienes lo consideran como una herramienta pedagógica en la clase.

Los resultados mostraron que los estudiantes colombianos sienten que el uso exclusivo del inglés en clase es una imposición; los profesores aprueban el uso del español sólo en cierta medida y para grupos de nivel bajo en el idioma extranjero ya sea para explicar vocabulario o reglas gramaticales. Los estudiantes consideran positivo el uso del L1 para socializar y expresarse de manera natural al igual que para las explicaciones de orden lingüístico. Por el contrario, en el contexto internacional donde el inglés es enseñado como segunda lengua, tanto estudiantes como profesores consideran que el uso de este idioma como regla única en clase debe ser implementado y es por esto que utilizan varias estrategias en función de su uso:

relación palabra-imagen, diccionarios monolingües, etc. Sin embargo existen casos en los que los estudiantes utilizan el español igualmente para socializar y para cuestiones de vocabulario.

Por último, el estudio que realizamos en el 2012, en el marco de los cursos de Investigación en el Aula I y II, es una investigación de corte etnográfico. Ésta buscaba analizar cómo y cuándo se da la alternancia de lenguas (español-inglés), los efectos en los estudiantes y las razones para recurrir a la lengua materna en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera en un colegio privado monolingüe en la ciudad de Cali grado 5° de primaria. Se hicieron observaciones y registros de las clases, al igual que una entrevista no estructurada a la profesora de inglés para conocer la opinión de la docente sobre el rol de la lengua materna en sus clases de inglés como lengua extranjera.

En el estudio se tomó como referencia a autores como Atkinson, Widdowson y Ur quienes proponen algunas situaciones en las que es adecuado el uso de la L1 en el aula de L2. Auerbach igualmente reconoce las ventajas del uso de la lengua materna e identifica otros usos positivos del L1. Se incluye también a Jakobson como referencia al concepto de traducción como instrumento auxiliar para la adquisición y comprensión de la lengua extranjera.

Los resultados muestran que el uso de la lengua materna por parte de la profesora cumple la función de garantizar la comprensión de los temas tratados en clase (gramática, metodología de actividades, vocabulario), además de servir como medio para mantener la disciplina en clase y dar información extracurricular. A su vez, el uso exclusivo de la lengua meta se da sólo en frases preestablecidas y familiares a los estudiantes que facilitan la interacción durante la clase. La alternancia depende entonces de la complejidad del tema tratado y de la información que la profesora quiera dar a los estudiantes ya sea en el ámbito académico o personal.

5. MARCO TEÓRICO

En este capítulo se presentan conceptos relevantes para el estudio en la medida en que apoyan los resultados del análisis de la información. Se hace un breve recorrido de la historia de la enseñanza de lenguas. Se incluyen diferentes autores y perspectivas sobre el uso de L1 y L2, las posiciones que existen respecto a sus usos en el aula de clase y algunos factores que influyen en esta elección. Se podrá apreciar cómo la alternancia de lenguas ha sido un asunto controversial, que oscila entre la prohibición de la L1 en el aula y la reflexión acerca del rol de la L1 en el aula de lenguas extranjeras. Además se tienen en cuenta conceptos que involucran la elección e intercambio de lengua, es decir el bilingüismo, con sus tipos y específicamente su rol en el contexto educativo; la alternancia de código y la traducción en la clase de lengua extranjera, y finalmente, los estándares básicos de competencia en el idioma inglés adoptados por la institución. Todos éstos vistos como parte de una clase de lengua extranjera enmarcada en el enfoque comunicativo.

5.1 Concepto de la L1 Y L2 en el aula de clase

Es vital para nuestro trabajo analizar los conceptos de L1 (Lengua materna, Primera lengua, Langue source) y L2 (Segunda lengua, Lengua extranjera, Langue cible, Target language) junto con las diferentes teorías que han surgido respecto al uso de una u otra dentro del salón de clase en el que se enseña L2. Partiendo del hecho que el aprendiz vive un contexto exolingüe y su principal contacto con la lengua es el aula, varios autores (Nagy & Robertson, 2009; Macaro, 2009; Millous, 2003; Çelik, 2008) concuerdan en que se debe aprovechar este espacio formal para que los alumnos tengan input y output suficiente en la lengua extranjera y así favorecer el aprendizaje. Por lo tanto la L2 se convierte en la lengua principal del aula relegando, o en algunos casos incluso eliminando, la lengua materna de los estudiantes.

Sin embargo, en la actualidad han surgido autores que dejan un espacio a la L1 pues aceptan que es la lengua compartida por estudiantes y maestros y puede simplificar diferentes aspectos de la clase que de otra manera serían desgastantes e inútiles si se realizaran exclusivamente en L2. Macaro (2009) afirma:

Since connections with the first language (especially in non-balanced bilinguals) are going to be much stronger than connections with the second language, then to ignore the first language during the process of second language learning is to ignore an essential tool at the learner's disposal. (p. 37)

Esto quiere decir que sería imprudente continuar ignorando la L1 cuando podemos aprovecharla como base fundamental de la que se puede partir hacia el aprendizaje de una segunda lengua.

5.1.1 L1 y L2 a través de la historia de los métodos de enseñanza

Veamos ahora una síntesis del rol de la L1 en la historia de la enseñanza de lenguas. Diferentes autores hablan acerca de esto (Simon, 1992; Brooks-Lewis, 2009; Harbord, 1992; Auerbach, 1993; Çelik, 2008; Gómez & Fuertes, 2003) desde su uso exhaustivo, pasando por su exclusión, hasta el día de hoy en el que se está estudiando el grado de participación que se le debe permitir durante la clase.

Para el método de gramática-traducción, en el siglo XIX, la L1 era el vehículo pedagógico puesto que el objetivo era traducir textos a la lengua materna de los estudiantes por lo que era necesario tener un conocimiento profundo de la estructura de ambas lenguas. La L1 tenía un rol principal siendo la lengua en la que se dictaba la clase.

Al ser descartado el método gramática-traducción, la lengua materna fue anulada junto con él. El método directo, que apareció en el primer cuarto del siglo XX, promovía el aprendizaje por contexto y la asociación directa de palabras nuevas con sus referentes; por lo tanto se evitaba el uso de L1 pues se buscaba que la L2 fuera aprendida de la misma manera que la lengua materna de forma natural. Al aparecer el método audio-oral la L1 se convirtió casi que en un tabú siendo considerada un mal hábito de los estudiantes. No obstante, algunos métodos conservaron un poco de la lengua materna en su estrategia de enseñanza: el método silencioso la utilizaba para las instrucciones y la retroalimentación, la sugestopedia para hacer paralelos entre las dos lenguas, las comunidades de aprendizaje para facilitar la comunicación de aprendices tempranos y el TPR para introducir los principios del método. Solo hasta después de los años 70, con el enfoque comunicativo, la lengua materna encontró de nuevo su lugar cumpliendo funciones tales como explicaciones metalingüísticas. Cabe aclarar que en los primeros años de este enfoque, la L1 continuaba siendo excluida pues el foco era la habilidad oral y su aprendizaje requería la exposición constante a la lengua objetivo.

Las raíces históricas de la educación monolingüe en inglés que se refleja en las normas de los diferentes métodos, muestran las políticas lingüísticas que se generaron a principios del siglo

XX, momento en el cual la inmigración se encontraba latente y la xenofobia aumentaba en los Estados Unidos (Auerbach,1992). La autora afirma:

Much of the discourse from the Americanization period is mirrored in the discourse of present-day 'innovative' approaches which focus on survival English in an English-only classroom, with the notable difference that, at that time, the political agenda was more explicit (p. 4)

Es decir que las raíces del aula de hoy en día, limitada al uso exclusivo de L2, se remontan a un periodo en el que Estados Unidos consideraba que hablar inglés era un acto de patriotismo por lo que su enseñanza se convirtió en un hecho político más que educativo.

Este breve recorrido histórico muestra que los métodos de enseñanza mantenían una postura clara frente al uso de la L1; sin embargo las razones que tenían para negarla o aprobarla se basaban principalmente en suposiciones y en algunos casos deseos políticos de desprestigiar la lengua del otro.

5.1.2 Posiciones respecto al uso de L1 y L2

Escoger la lengua con la que enseñar no es una decisión simple, inclinarse por una u otra posición conlleva implicaciones que van más allá del aula como lo expresa Auerbach (1992):

Whether or not we support the use of learners' L1s is not just a pedagogical matter: It is a political one, and the way that we address it in ESL instruction is both a mirror of and a rehearsal for relations of power in the broader society. (p. 2)

Es por esto que la elección de lengua dentro del aula de enseñanza de lengua extranjera tiene un carácter controversial que nos lleva a dos posiciones muy marcadas: aquellos que prohíben totalmente la inclusión de la lengua materna de los estudiantes y aquellos que la apoyan. Existen autores que defienden el uso exclusivo de L2 bajo el argumento de que la exposición a un input adecuado y constante es fundamental para el aprendizaje. A su vez estos autores afirman que dado que lengua y comunicación están estrechamente relacionadas no sería auténtico utilizar la lengua materna pues los estudiantes necesitan conocer situaciones y contextos de uso reales de la lengua a aprender. Uno de estos autores es Krashen (1985), quien defiende la adquisición, proceso subconsciente, sobre el aprendizaje, proceso consciente. Para Krashen (citado en Gómez & Fuertes, 2003, p.195), la adquisición

no da lugar al uso de L1 pues se crea un espacio exclusivo de L2 en el que la lengua se enseña por sí misma siempre y cuando haya suficiente input de calidad.

Los opositores del uso de la L1 critican a sus defensores por poner como argumento el desconocimiento de L2 por parte de los estudiantes. Millous (2003) afirma: “Some researchers agree that a teacher’s tendency to begin in L1 because of students’ low L2 proficiency in turn limits student progress. It tends to reduce the students’ attention to the L2 as well as their actual exposure to the target language” (p. 21). Es decir el uso de L1 reduce la posibilidad de tener acceso a la lengua que los estudiantes desean aprender y una vez más encontramos que el input en L2 es crucial a la hora de aprender la nueva lengua.

MacDonald (1993), también está de acuerdo con la idea de implementar un enfoque monolingüe en las clases de lengua extranjera, utilizando la L2 de manera exclusiva. Explica que al exponer al estudiante a la L2, la motivación y el aprendizaje de la lengua extranjera pueden aumentar pues el estudiante está en contacto directo con la L2 todo el tiempo permitiéndole ser consciente de su aprendizaje y disfrutar del idioma en un contexto práctico. Se puede decir entonces que el uso de la L1 incide negativamente en el aprendizaje de la lengua extranjera; ésta interfiere en la cantidad y calidad del output en L2 y no se ven en la necesidad de utilizar la lengua meta. (Gómez & Fuertes, 2003, p.196)

A esta posición de prohibición se inclinan las categorías “virtual position” y “maximal position” expuestas por Macaro (2009). Según explica el autor, existen personas que se inclinan a la primera posición puesto que creen que para aprender un idioma es importante el uso exclusivo de L2 que crea una realidad virtual semejante a la realidad de la lengua meta. Las personas que se inclinan por la segunda posición piensan de la misma manera pero sienten que las condiciones del aula no son óptimas para crear esta realidad por lo que usan L1 en su clase sintiéndose culpables por tener que hacerlo.

Por otro lado, varios autores comienzan a unirse a la idea de que la lengua materna existe y por lo tanto no debe ignorarse en el aula de lengua extranjera. Esto sucede porque con el enfoque comunicativo llegó la preocupación por crear clases centradas en el alumno y éstos manifiestan una actitud de inclusión hacia la lengua materna. Así lo expresa el estudio realizado por Brooks-Lewis (2009), quien encontró que los estudiantes perciben de una manera positiva la incorporación de la L1 en la clase de lengua extranjera ya que les permite

comprender lo que está sucediendo en el aula, les permite participar en la clase y reducir el choque tanto cultural como lingüístico que sienten al entrar a un aula de L2. A su vez el uso de L1 en la clase invita al estudiante a ser activo y consciente de su aprendizaje durante la experiencia con L2, y es una manera de aceptar su cultura y permitirle mantener su identidad. Respecto a esto Kavaliauskienė et al (2010) dicen: “The importance is highlighted even more by the fact that the students’ culture is part of their language and by neglecting their language, the teacher, in a monolingual classroom, neglects their culture which leads to the danger of neglecting their identity as well.” (p. 37). Es decir al hacer del aula un aula monolingüe en lengua extranjera se está menospreciando el valor de la cultura e identidad de los estudiantes. Ya que esa no es la intención del maestro de lengua extranjera, se le debe asignar un rol y valor a la L1 en la clase. Brook-Lewis (2009) también expresa: “The debate on the incorporation of the L1 continues, even though, the quintessential question for foreign language education remains as the very subject we teach is, by definition, bilingual. How then can you teach a bilingual subject by means of a monolingual pedagogy?” (p.221). Con esta afirmación la autora pone en la mesa de discusión la pregunta ¿Si estamos educando personas bilingües, por qué utilizamos una pedagogía monolingüe? Cuestión que nos lleva a reflexionar acerca del trasfondo de las lenguas participantes en nuestro ámbito de enseñanza y su rol durante el desempeño de nuestro trabajo. Atkinson (1987) manifiesta lo siguiente:

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, for reasons which are for the most part suspect. I feel that to ignore the mother tongue in a monolingual classroom is almost certainly to teach less than maximum efficiency. (p. 247)

Como vemos aquí, los roles de la lengua materna son una realidad y por lo tanto si se desea ser completamente eficiente a la hora de enseñar una segunda lengua se debe ser diligente y dar su lugar a la L1.

Al aceptar el rol o roles de la L1 en la clase, no queda más sino aceptar su lugar, pues de lo contrario se estaría actuando de una manera obstinada al preferir el sobre esfuerzo que requiere evitar la lengua materna en casos particulares en los que su uso ahorraría tiempo y energía. Así lo afirma Millous (2003): “Proponents of L1 use argue that avoidance of L1 by teachers and students is unrealistic and that extra-linguistic support and conversational adjustments are too demanding” (p.23). Con esto confirmamos que aunque el parafraseo y

las ayudas visuales en muchos casos son la solución para mantener el contexto de L2, en otros casos exigen explicaciones desgastantes que se pueden evitar recurriendo a la L1.

En cuanto a las posiciones de Macaro existe la llamada “Optimal position” cuyos seguidores dan un valor a la lengua materna pues su uso en ciertos momentos favorece el aprendizaje mucho más que la adhesión a la lengua extranjera. Para terminar, es importante saber que “Becoming more conscious of one’s own language involves becoming more conscious of self (...) if the L1 is banished, in essence the learner is also” (Brooks-Lewis, 2009, p. 227). Así que si nos importan los estudiantes no podemos simplemente negar su lengua pues esta hace parte de quienes son.

Conociendo entonces las posiciones tomadas en cuanto al uso de L1, encontramos académicos que defienden múltiples razones por las que esta lengua debe tenerse en cuenta en el aula de lengua extranjera. No obstante, cabe aclarar que para estos autores L2 continúa teniendo un rol principal y la lengua materna la apoya no la sustituye. Así lo afirma Çelik, (2008): “English should remain the primary medium of instruction, and the use of the mother tongue should serve a purpose and not be a random process and an excuse to make up for our deficiencies.” (p. 77). Esto es absolutamente cierto, pues al usar la lengua materna se corre el riesgo de asumirla como una muleta que equilibrará nuestra dificultad para enseñar y es allí cuando se pasa la línea de sus beneficios. Todavía cabe considerar la posición del favorecedor principal de los usos de L1 Atkinson (1993) que reconoce el rol principal de L2 y lo defiende claramente:

Those of us who do not support the '100% target language' position have a clear responsibility to reiterate loudly and clearly at every opportunity that in any circumstances the target language must be the main medium of classroom interaction: this is the 'bottom line' and sinking below it cannot be reconciled with commonsensical principles of good practice. (Citado en Martin, 2001, p.166)

Habiendo aclarado esto, pasemos a las razones que justifican el uso de la L1 en el aula. Una de las razones principales para hacer de L1 parte de la clase es el hecho que los estudiantes así lo prefieren pues es su recurso de comprensión y es a través de su lengua materna que ven el mundo, por lo tanto, erradicar L1 en el aula como si no existiera es cegarse ante la realidad. Harbord (1992) expone “Learners will inevitably (an even unconsciously) attempt to equate a target language structure or lexical item with its closest or most common correlate in the mother tongue, regardless of whether or not the teacher offers or ‘permits’ translation.”

(p. 351). Esta afirmación es una realidad y a pesar de las reglas y prohibiciones que imponga el profesor en su clase, la traducción es una de las estrategias que utiliza el estudiante para aprender la lengua extranjera incluso inconscientemente. Veamos ahora la opinión de Çelik (2008) quien afirma que los estudiantes consideran más efectivo relacionar vocabulario y estructuras de L2 con sus equivalentes en L1, además: “This may also reflect their view of the mother tongue as a safety net, something they can keep a hold of without the danger of being embarrassed, as they constantly struggle in English to attain meaning and to reach understanding.” (p. 79). Bien se comprende que para los estudiantes la L1 es una ayuda para enfrentar el mundo nuevo que se expone ante ellos con L2, que les da confianza y les permite comprender sin sentir pena o frustración. Por lo menos así lo presentan Gómez & Fuertes (2003): “The use of L1 implies long-term success in the L2 as children feel more self-confident and thus are able to learn more effectively, and it prevents the feeling of frustration and the period of limbo in which they struggle just to know what is happening around them” (p. 199).

Otra de las razones por las que debemos aceptar el rol de L1 es el hecho de que ésta hace parte de la identidad de los estudiantes y carga con su cultura y raíces. Por esto debe ser respetada y tomada en cuenta al enseñar una lengua extranjera. Según Çelik (2008), “Because L1 plays a crucial role in establishing the students’ identity, the learners’ mother tongue and their cultural background should be respected and valued to foster a humanistic approach to EFL teaching.” (p.78). Además la L1 será una realidad en la vida del bilingüe y por lo tanto su inclusión lo prepara para la alternancia tan común en hablantes de dos o más lenguas (Cook, 2001).

Adviértase que existen también autores que explican las razones por las cuales se debe evitar el uso de la L1 en el aula. Estas razones fueron debatidas por Cook en 2001: en primer lugar, la enseñanza de L2 debe realizarse siguiendo las características de adquisición de L1. El autor afirma que los aprendices de L2 son diferentes de los niños aprendiendo L1 pues estos tienen mentes más maduras, un desarrollo social más avanzado y una mayor capacidad de memoria a corto plazo. En segundo lugar, la adquisición exitosa de L2 depende de mantener la L2 separada de la L1 (Bilingüismo coordinado). Cook dice que la L2 y la L1 no se encuentran separadas en la mente del alumno pues todo es parte del mismo sistema conceptual. En tercer lugar, el alumno debe encontrarse con el lenguaje para aprenderlo. Se coincide en que el estudiante debe encontrar una comunicación natural en L2 durante la clase pero esto no

significa evitar L1 sino potenciar el uso de L2. Esto nos lleva a afirmar que no existe una razón válida para excluir L1 de la clase, sino múltiples razones para hacer de ella una herramienta en el aula de L2.

5.1.3 Usos de L1 en clase de L2

Acerca del uso que se le debe dar a L1 en el aula muchos han reflexionado creando listas de estrategias en las que esta lengua es útil. En primer lugar veamos la explicación metafórica que Prodromou (2002, citado en Çelik, 2008, p. 82), asigna a los roles de la lengua materna, pues para él esta puede ser una droga que al solucionar todos los problemas se convierte en una adicción, un depósito del que obtenemos respuestas, un muro que no nos permite enseñar, una ventana que nos permite ver el conocimiento previo de los estudiantes, una muleta que aunque nos ayuda nos muestra débiles, un lubricante que permite que la clase fluya y nos ahorra tiempo. Vemos así la L1 como una espada de doble filo que puede ser una ayuda vital en el aula o por el contrario dificultar la enseñanza de la lengua extranjera.

En segundo lugar, el profesor Martín (2001), habla acerca de la paradoja del uso de L1 pues al liberar tiempo recurriendo a la lengua materna se pueden realizar más actividades comunicativas con un uso extensivo de L2. El autor menciona que es conveniente usar L1 para presentar vocabulario, explicar gramática o realizar ejercicios contrastivos de traducción pues así la clase es más ágil y las explicaciones más breves ya que se resuelven con una equivalencia L1 o L2. Evidentemente se presenta aquí un aspecto positivo del uso de L1 que en momentos adecuados favorece el aprendizaje de la lengua extranjera. En tercer lugar el profesor Cook (2001) explica cinco usos posibles de L1 que se presentan a continuación:

1. **Para transmitir y verificar el significado de palabras u oraciones:** Utilizar la L1 para explicar el significado de ciertas palabras en L2 es una manera eficiente de ayudar al estudiante en aquellos casos en que explicar la palabra en la L2 o usar flashcards sería una pérdida de tiempo por la naturaleza del término a enseñar (Ej: biología, física, familia nuclear). Por supuesto la traducción no es siempre la mejor herramienta pues no todas las palabras tienen un equivalente que cargue el mismo sentido en ambas lenguas.
2. **Para explicar gramática:** La mayoría de estudios sobre procesos cognitivos sugieren que el estudiante entiende la información gramatical más fácilmente en L1 que en L2 y

por esto muchos profesores prefieren recurrir a la primera lengua para garantizar el entendimiento.

3. **Para organizar tareas:** Se recurre a la L1 para garantizar la comprensión y la eficiencia en el seguimiento de las instrucciones.
4. **Para mantener la disciplina:** Se usa la L1 para asegurar que haya una verdadera comprensión además para demostrar que se habla en serio.
5. **Para lograr el contacto con estudiantes de manera individual:** El principal beneficio de usar la L1 para el contacto personal es su naturalidad, pues el estudiante siente que se refieren a él en vez de a su pretendida personalidad en L2. Por esto el profesor prefiere dar la retroalimentación al estudiante en L1 así como elogiarlo o hacerle comentarios personales.

Todo esto parece confirmar que existen momentos en los que L2 no tiene la efectividad de L1 y por lo tanto insistir en mantener un aula monolingüe solamente desfavorece el objetivo final de la clase.

En cuarto lugar, Çelik (2008), quien concuerda con Cook, comprueba la utilidad de L1 como ahorradora de tiempo en los primeros niveles pues para él las aclaraciones en L1 de explicaciones gramaticales evitan las confusiones. A su vez se reduce el desgaste y el exceso de tiempo al usar equivalentes en L1 para explicar conceptos complejos. También la lengua materna es un buen recurso para explicar reglas del aula y requisitos al principio del curso ya que usar la L2 tiene un menor impacto, incluso si es comprensible, en el comportamiento de los estudiantes que usar la lengua materna de los estudiantes. Por último, la L1 es también una herramienta que permite contrastar las dos lenguas y mostrar a los estudiantes sus diferencias, esto con el fin de evitar las posibles interferencias de L1.

En quinto lugar, Atkinson (1987) menciona los siguientes usos de L1:

- **Elicitación del lenguaje:** Obtener lenguaje de los estudiantes en lugar de dárselo.

Por ejemplo: “¿Cómo se dice (palabra en L1) en (L2)?” Macaro (2009), respalda este uso pues para él es más efectivo el uso de equivalentes: “We have some evidence that some items of vocabulary might be better learnt through a teacher providing first-language equivalents because this triggers deeper semantic processing than might occur by providing second-language definitions or paraphrases.” (p.49).

- **Instrucciones:** Es inútil desgastarse por largo tiempo dando instrucciones sobre una actividad que no va a durar mucho tiempo. En estos casos es mejor recurrir a la L1 para explicar actividades comunicativas complejas. Sin embargo la L1 es un recurso entre muchos que sólo debe ser utilizado cuando verdaderamente es necesario.
- **Verificación de la comprensión:** Existen casos en los que la manera más simple y clara de comprobar que los estudiantes hayan comprendido es hacerlos pensar en una manera de traducir.
- **Cooperación entre estudiantes:** Muchas veces las explicaciones del profesor en L2 fracasan mientras las aclaraciones en L1 entre compañeros podrían resultar exitosas.
- **Discusión de la metodología del aula:** Es importante que durante la clase el profesor conozca las reacciones de los estudiantes de lo que sucede en el aula y que ellos tengan derecho a expresarlo. Por esto es mejor permitir el uso de L1 a la hora de discutir la metodología.
- **Presentación y refuerzo del lenguaje:** Realizar un ejercicio de traducción, aunque no sea un ejercicio comunicativo, puede ayudar al estudiante a mejorar su uso estructural de la lengua pues le permite conocer las diferencias entre ésta y su lengua materna.
- **Verificación del sentido:** Son muchos los casos en los que los estudiantes al preocuparse por la forma descuidan el sentido de lo que escriben o dicen. En estos casos una rápida traducción a la lengua materna les permitirá ver la incoherencia de su discurso y corregirlo.
- **Evaluación:** Usar la traducción para evaluar permite percibir el conocimiento de las dos lenguas que posee el estudiante.
- **Desarrollo de estrategias de aprendizaje útiles:** En lugar de traducir palabra por palabra es útil pedir a los estudiantes que piensen otras maneras de decir lo mismo en su lengua materna que puedan ser más fáciles de traducir a la lengua extranjera.

Esta lista fue sintetizada y ejemplificada por Schweers (1999, p.7) en la tabla que se presenta a continuación:

Suggested Uses for the L1 in the EFL Classroom		
Eliciting language "How do you say 'X' in English?" Checking comprehension "How do you say 'I've been waiting for ten minutes' in Spanish?" (Also used for comprehension of a reading or listening text.) Giving complex instructions to basic levels Co-operating in groups Learners compare and correct answers to exercises or tasks in the L1. Students at times can explain new points better than the teacher. Explaining classroom methodology at basic levels Using translation to highlight a recently taught language item Checking for sense If students write or say something in the L2 that does not make sense, have them try to translate it into the L1 to realize their error. Testing Translation items can be useful in testing mastery of forms and meanings. Developing circumlocution strategies When students do not know how to say something in the L2, have them think of different ways to say the same thing in the L1, which may be easier to translate.		
Strategy	Spanish	English
negative antonym	vivo	not dead
simplification/ approximate synonym	fue vergonzoso	it was terrible
circumlocution	se mostró reacio	he didn't want to do it
simplification	el precio del viaje se compensa por lo lo barata que es la vida	the ticket's expensive but life's cheap there
explanation	pulpo	it lives in the sea, it's got eight legs
ADAPTED FROM "THE MOTHER TONGUE IN THE CLASSROOM" BY DAVID ATKINSON.		

Tabla 1: Usos sugeridos de L1 en la clase de inglés como LE

Para terminar Harbord (1992), aunque no está totalmente de acuerdo con todos los usos y contradice algunos de ellos este los presenta en las siguientes categorías:

- 1. Para facilitar la comunicación:** Dentro de esta categoría se incluyen las estrategias de discusión profesor-estudiante que pueden incluir instrucciones, gramática, información administrativa y verificación de la comprensión. Además, se añaden las estrategias de traducción para explicar una palabra, para confirmar la comprensión o el uso de equivalentes para lograr que el estudiante use el vocabulario. A su vez, facilitan la comunicación las estrategias de discusión previa, las explicaciones a estudiantes con un menor nivel o las aclaraciones entre estudiantes.

2. **Para facilitar la relación profesor- estudiante:** Esta categoría incluye charlar con los estudiantes antes de la clase para reducir su ansiedad o contar chistes.
3. **Para facilitar el aprendizaje de L2:** Aquí se incluyen las estrategias de contraste entre las dos lenguas que permiten mostrar a los estudiantes el riesgo de la traducción y animarlos a usar la traducción funcional que consiste en pasar significado de una lengua a otra en lugar de palabra por palabra.

Ya hemos hablado de la naturaleza beneficiosa de L1 y aquí hemos confirmado cómo de diferentes maneras y a través de múltiples estrategias la lengua materna puede ser aprovechada en la clase para favorecer el aprendizaje de L2. No obstante, existen inconvenientes cuando se excede en el uso de la L1 en el aula. Al respecto Atkinson (1987), considera por un lado, que se puede crear una dependencia de la traducción y sin ella los estudiantes sentirán que no entienden hasta que se pasa la información a su lengua materna. Además, el contraste puede disolverse en la mente de los estudiantes y pueden no diferenciar las equivalencias de forma, semántica o aspectos pragmáticos, al pasar de una lengua a otra indistintamente. Por otro lado, los estudiantes empezarán a expresarse en lengua materna incluso en ocasiones en las que podrían usar la lengua meta pues ya conocen la estructura. Por último los estudiantes no se darán cuenta de la importancia del uso de L2 durante el tiempo de clase para su aprendizaje.

Para Çelik (2008), se debe evitar el uso de L1 durante actividades de habla (debates, presentaciones y representaciones), pues los estudiantes requieren un input en L2 para ser capaces de producir un output en L2. Tampoco se debe usar la L1 durante actividades de escucha, aspecto importante de la enseñanza de lengua extranjera, pues los estudiantes requieren un input en L2 que les permita involucrarse en el proceso de construcción de significado e ir abandonando la dependencia de la traducción. En cuanto a las actividades de pronunciación es útil la L1 para comprender el origen de los errores de los estudiantes; sin embargo, debe evitarse pues la única manera de alcanzar una buena pronunciación y entonación es a través de L2. Por último, al definir conceptos simples se puede prescindir de L1 pues en estos casos usar las estrategias extralingüísticas o parafrasear es la mejor forma de continuar usando L2 y ayudar al estudiante a aprender la lengua extranjera sin depender exclusivamente de su lengua materna.

Cualquier intento de explicar la elección de lengua en el aula de lengua extranjera debe reconocer los factores tanto internos como externos, que nos llevan a elegir una u otra lengua en la clase. Es importante conocerlos para ver el trasfondo de lo que sucede en el aula. Nagy & Robertson (2009, p. 85) proponen los siguientes de acuerdo a su estudio:

- **Factores externos:** El currículo, las expectativas de la escuela, las actitudes del maestro titular, los colegas, los padres y el contexto político.
- **Factores internos:**
 - *Relacionados con el profesor:* Experiencia profesional, formación, competencia en la lengua a enseñar, auto-confianza, creencias y actitudes hacia la lengua extranjera.
 - *Relacionados con el aprendiz:* Edad, habilidad, competencia, nivel, motivación, actitud hacia la lengua extranjera.
 - *Relacionados con el contexto:* La etapa de la clase y la naturaleza de la tarea o actividad.

Igualmente Atkinson (1993, citado en Kavaliauskienė et al, 2010) habla de tres factores ya mencionados y ahonda en ellos:

- **Experiencia previa de los estudiantes:** Si los estudiantes están acostumbrados a clases dictadas en L1 se les debe aumentar el uso de L2
- **Nivel:** Entre más alto sea el nivel son menos las razones para usar la L1
- **La etapa del curso:** El uso de L1 debe disminuir a medida que los estudiantes se van familiarizando con el estilo del profesor y este los va conociendo.

Vemos así que la elección de lengua en el aula no es al azar y que existe detrás de ella una serie de razones tanto internas como externas que explican y justifican el uso de una u otra lengua. Sin embargo estos factores tienen etapas que se deben ir superando para disminuir el uso de L1 y aumentar el input que reciben los estudiantes de L2 y así mismo contribuir a su aprendizaje.

Hemos visto ya la historia que ha enfrentado L1 para ganar su lugar en el aula, las posiciones en contra y a favor de ella, las razones para usarla, sus roles, los peligros que representa y los factores que la integran o no al aula. Para finalizar incluiremos algunas estrategias,

propuestas por dos autores, que permiten mantener el input en L2 durante la clase y minimizar el uso de L1 mientras sea posible. En primer lugar Millous (2003) menciona tres estrategias extra-lingüísticas visuales:

- **Movimiento:** Estos pueden ser gestos, la metodología de respuesta física total, pantomimas, demostraciones o charadas.
- **Imágenes:** Estas incluyen bocetos en el tablero, dibujos animados, afiches y videos.
- **Objetos:** Esta estrategia se refiere al uso de juguetes, muñecos, monedas y otros objetos para hacer que el estudiante relacione objetos de su vida diaria con la lengua extranjera.

En segundo lugar van Lier (1995) sugiere cinco puntos para implementar el trabajo cooperativo entre los estudiantes mediante el uso de L2:

- a) Realizar una amplia formación en trabajo de grupo y L2 para asegurar que los estudiantes aprendan a trabajar en grupo y se encarguen de su propio aprendizaje.
- b) Asegurarse de que las actividades en grupo sean cortas, claras y relevantes.
- c) Asegurarse de que la actividad no sea muy complicada, pues los estudiantes recurren a L1 cuando sienten que no pueden manejar la actividad en L2.
- d) Discutir abiertamente con los estudiantes los beneficios del uso de L2 y pedirles que se comprometan a usarlo tanto como sea posible.
- e) No sancionar el uso de L1 cuando se puede ver que razonablemente contribuye a la buena realización de la tarea actual.

Así pues, es posible mantener el uso de L2 para evitar caer en la dependencia a L1 a través de estrategias que nos permiten hacernos entender sin tener que llegar a la fácil solución que sería la traducción.

5.2 Alternancia de código

Vimos antes la historia de rechazo que ha enfrentado la lengua materna pues se consideraba que en la enseñanza de L2 debía evitarse totalmente el contacto con otras lenguas para evitar interferencias. Por fortuna la clase monolingüe en lengua extranjera empieza a abandonarse y es por esto que la alternancia de código toma un papel protagónico. Empecemos entonces por la definición que se le ha dado a esta alternancia:

The systematic, alternating use of two languages or language varieties within a single conversation or utterance (Dailey-O'cain & Liebscher, 2009, p.131)

Codeswitching is a highly skilled activity- the "bilingual mode" of language in which L1 and L2 are used simultaneously, rather than the "monolingual mode" in which they are used separately (Grosjean, 1989, citado en Cook, 2001, p.408)

Sabemos así que la alternancia de código es un suceso natural del uso de L2 y una característica común del discurso bilingüe. Por lo tanto esta habilidad de alternar es uno de los objetivos de la adquisición. De acuerdo a Dailey-O'cain & Liebscher (2009):

Just as learning-specific switches can help students in the acquisition of the second or foreign language, learning how to use codeswitching to structure discourse also strongly promotes the goal in language learning of aspiring to bilingualism in that it allows learners to interact as fluent bilingual speakers do. (pp. 142-143)

Obsérvese cómo la alternancia de código es primordial en la formación de personas bilingües pues ésta será natural en el contexto real de uso y el estudiante deberá estar preparado para hacer uso de ella. Por esto Macaro (2009) introduce el concepto de uso óptimo de la alternancia: "Optimal use is where codeswitching in broadly communicative classrooms can enhance second language acquisition and/ or proficiency better than second language exclusivity." (p. 38) Para este autor es mucho más efectivo aceptar el papel de la alternancia en el aula y darle un uso adecuado que insistir en mantener un aula estricta en la que sólo se habla la lengua a enseñar.

Agréguesele a esto la conclusión del estudio en Malta de Camilleri (1998), quien afirma que la alternancia de código no es sólo una estrategia de bilingües sino que también cumple una función pedagógica.

The Maltes studies have undoubtedly confirmed that codeswitching is a useful pedagogical strategy that aids the learning of content, and encourages learner participation thus generating a more democratic learning environment. (p. 87)

Entendemos pues que el uso de la alternancia de código durante la clase favorece el contexto de aula y ayuda a que los estudiantes sientan que tienen una participación durante el aprendizaje. Nótese que alternar de código no se refiere simplemente a traducir indiscriminadamente para librarse de una dificultad semántica o una solución perezosa a problemas léxicos. Por el contrario, "The codeswitch triggers a number of strategic reactions which appear to confirm students' hypothesis generation, lead to contextualization and

provide information used in additional processing.” (Macaro, 2009, p. 47). En otros términos la alternancia de código permite de una manera estratégica, enseñar al estudiante las complejidades y singularidades de la lengua a través del contraste con su lengua materna y así permitirle apreciar las características únicas tanto de L1 como de L2.

Según la autora francesa Simon (1992) existen dos tipos de alternancia de código. La primera es **la alternancia de código impuesta** y se refiere a la alternancia que se realiza al no tener un término en L1 para un concepto de L2, por ejemplo. También al hablar del metalenguaje pues aunque exista un término por la naturaleza de la actividad es mejor utilizar L1. Esta alternancia es impuesta pues el docente no tiene otra opción que recurrir a la lengua extranjera al no tener elementos en la lengua materna o viceversa. La segunda es **la alternancia de código libre**, esto es cuando la actividad pedagógica no exige que haya una alternancia. Esta puede ser consciente o inconsciente.

Causa (1996) por su parte menciona los siguientes tipos:

- **Implementación de la correspondencia bilingüe:** se refiere a la utilización de la alternancia con el propósito de contrastar L1 con L2.
- **Equivalencias:** se refiere al uso de la alternancia de lengua para identificar equivalencias de una lengua a otra (X significa Y). Se reconoce por el uso de las expresiones *se dice*, *quiere decir*, *significa*, *es*.
- **Actividades de reformulación:** en este caso se alterna entre lenguas reformulando lo que se dijo inicialmente en L2 y retomándolo en L1.
- **El discurso bilingüe:** en este caso se pasa de una lengua a otra de una forma dinámica.

De tal modo que la alternancia de código se vive durante la clase con diferentes objetivos y razones, de manera consciente e inconsciente al igual que sucede en el contexto natural bilingüe. Auer (1988), destaca en el estudio de la alternancia de lengua tres enfoques importantes:

- **El enfoque gramatical:** que pretende encontrar restricciones de carácter lingüístico en el uso alternado de dos lenguas y que puede dar información sobre la realidad psicolingüística de las dos gramáticas
- **El enfoque macro sociolingüístico:** que intenta explicar la distribución de la alternancia según la situación, los papeles y los estatus de los hablantes en una sociedad determinada

- **El enfoque conversacional:** modelo que se plantea integrar las aportaciones anteriores en una perspectiva interaccional para descubrir el valor y el significado de las alternancias en las actividades comunicativas.

Simon (1992), también habla acerca del rol y las funciones que cumple la alternancia de código en la interacción. Menciona las siguientes:

- **Función pedagógica de orden metalingüístico:** La alternancia de código hace el discurso bicolor permitiendo que el estudiante distinga el discurso sobre la lengua, es decir aspectos metalingüísticos que se dan en L1 y la lengua a aprender que se da en L2. Se pasa de un nivel meta comunicativo en L2 (comunicación sobre la comunicación) a un nivel metalingüístico en L1 (comunicación sobre la lengua objeto).
- **Función para-pedagógica de orden sociocultural:** Esta alternancia revela el funcionamiento del aula como grupo social. Aquí se alterna para manejar la clase. Las instrucciones más conocidas se dan en lengua extranjera mientras que las más complejas son en lengua materna pues esta tiene más fuerza evocadora. También se alterna para animar e incentivar a los estudiantes pues la lengua materna comunica más un apoyo emocional y una complicidad.

Desde esta perspectiva la alternancia de código tiene una función pedagógica y social dentro del aula de lengua extranjera y la posibilidad de pasar de una lengua a otra en momentos específicos permite facilitar la comprensión profesor-estudiante.

5.3 Traducción como estrategia pedagógica

La traducción, de acuerdo a Ross (2000), es la quinta habilidad pues ésta nos permite pasar de una lengua a otra para comunicarnos en diferentes contextos:

Translation holds a special importance at an intermediate and advanced level: in the advanced or final stage of language teaching, translation from L1 to L2 and L2 to L1 is recognized as the fifth skill and the most important social skill since it promotes communication and understanding between strangers” (Ross, 2000, citado en Kavaliauskienė et al, 2010, p.36)

Es una habilidad pues se requiere un excelente conocimiento de ambas lenguas para llegar a traducir de manera correcta y sin obstáculos de sentido. Cabe entonces preguntarse ¿cuál es su papel en el aula de lengua extranjera? Es común creer que la traducción es una manera fácil de evitar las explicaciones y el esfuerzo durante la clase ahorrando tiempo. Millous

(2003), afirma: “Teachers use L2 to L1 translation largely because it is thought to save instructional time, above all by reducing the need for conversational adjustments and extra-linguistic support.” (p. 28) Sin embargo, la traducción puede ser una verdadera estrategia pedagógica y herramienta de clase si se usa adecuadamente y en los momentos exactos. Primero que todo, hay que dejar de pensar que la lengua extranjera es simplemente otra manera de decir lo que se dice en lengua materna y dejar de pretender encontrar palabras exactas equivalentes a las palabras de la L1. Así como afirma Lado (1957), “It is quite an illusion to think, as even literate people sometimes do, that meanings are the same in all languages, that languages differ only in the forms used for those meanings.” (p. 77) Se debe comprender y enseñar a los estudiantes que L2 es otra lengua cargada de su propia cultura y por lo tanto una manera diferente de ver y comprender el mundo: One of my apprehensions about translation as a teaching learning strategy involves the fallacy of one-to-one equivalencies (Millous, 2003, p.29) Aceptar que no siempre hay equivalencias exactas, implica tener en cuenta múltiples aspectos mencionados por Kavaliauskienė et al (2010): “Translation as a teaching tool needs to take into account a number of different aspects, such as grammar, syntax, collocation and connotation. Uncritical use of translation may give learners insufficient, confusing or even inaccurate information about target language.” (pp. 37-38). El conocimiento de los aspectos formales de ambas lenguas es requisito si se desea hacer de la traducción una herramienta de clase pues de lo contrario sólo se lograría confundir al estudiante.

Estando esto claro hablemos ahora de los casos en los que se puede traducir:

[Translation] should be used to provoke discussion and speculation, to develop clarity and flexibility of thinking, and to help us increase our own and our students’ awareness of the inevitable interaction between the mother tongue and the target language that occurs during any type of language acquisition. (Harbord, 1992, p. 355)

The real usefulness of translation in English classes lies in exploiting it in order to compare grammar, vocabulary, word order and other language points in English and the student’s mother tongue. (Kavaliauskienė et al, 2010, p.36)

Entiéndase que la traducción tiene su valor al ser una herramienta que permite comparar las dos lenguas presentes en el aula y explorar su interacción. Traducir puede usarse para crear una consciencia en el estudiante de la forma de cada una de las lenguas, sus similitudes y diferencias para así luego evitar la interferencia de una en la otra y llegar a un manejo mejorado de ambas.

5.4 Bilingüismo

A primera vista, el concepto de bilingüismo parece no tener ningún problema para ser definido. Sin embargo, desde hace ya varias décadas muchos autores han tratado de explicar el fenómeno y darle una definición general. Por un lado, autores como Bloomfield (1933, citados en Butler & Hakuta, 2004), afirman que para llegar a un estado total de bilingüismo el individuo debe tener un dominio de las dos lenguas igual al de un nativo. Por otro lado Haugen (1953), es un poco más flexible al decir que una persona bilingüe es aquella que puede producir expresiones significativas en L2. Para Macnamara (1967, citado en Hamers & Blanc, 2000), ser bilingüe es tener la capacidad de desarrollar algún nivel de competencia lingüística (hablar, leer, entender, escribir) en una segunda lengua. Blanco (1981, citado en Bermúdez & Fandiño, 2012), afirma que el bilingüe es aquella persona que es capaz de codificar y decodificar en cualquier grado, señales lingüísticas provenientes de dos idiomas diferentes.

Estos dos extremos de definición, que pasan de un comportamiento nativo en el idioma extranjero al manejo mínimo de alguna competencia lingüística, han generado en la actualidad varios problemas a la hora de escoger una metodología de enseñanza en la clase de lengua extranjera. (Hamers & Blanc, 2000, p.7). Estas definiciones ignoran aspectos no lingüísticos y se basan únicamente en el nivel de proficiencia de la lengua. Es importante resaltar dimensiones socio-comunicativas tal y como lo expresa Mohanty (1994, citado en Hamers & Blanc, 2000): “Bilingual persons or communities are those with an ability to meet the communicative demands of the self and the society in their normal functioning in two or more languages in their interaction with the other speakers of any or all of these languages.” (p.7)

5.4.1 Tipos de Bilingüismo

A continuación presentaremos tres autores (citados en Gómez, 2008), que identifican diferentes tipos de bilingüismo que pueden llegar a desarrollarse en el individuo: El primero, Weinreich (1953) basado representación signifiicante-significado, enumera los siguientes tipos de bilingüismo: **1) Bilingüismo coordinado:** Se desarrollan dos sistemas lingüísticos paralelos, es decir, una palabra dispone de dos significantes y dos significados. **2) Bilingüismo compuesto:** Se tiene sólo un significado para dos significantes. El hablante necesita de los dos idiomas para comunicarse. **3) Bilingüismo subordinado:** La lengua

materna se ha consolidado mientras que la segunda lengua está en vía de desarrollo. Los códigos lingüísticos de la segunda lengua se interpretan a través de la primera

El segundo, Lambert (1985) se centra en la edad de adquisición del idioma y distingue entre:

- 1) Bilingüismo temprano:** Las lenguas se adquieren antes de los 6-7 años de edad. **2) Bilingüismo tardío:** La segunda lengua se adquiere después de los 12 años de edad

Por último McLaughlin (1978), hace referencia a la forma en la que se adquieren las lenguas:

- 1) Bilingüismo simultáneo:** Las dos lenguas se aprenden al mismo tiempo, generalmente el niño desde que nace está expuesto a los dos códigos. **2) Bilingüismo sucesivo:** La segunda lengua se adquiere después de la primera y generalmente ocurre en la edad adulta

5.4.2 Educación Bilingüe

Actualmente vemos cómo varias instituciones educativas del país están encaminadas hacia un nuevo sistema de educación bilingüe. Este concepto hace referencia al sistema educativo que considera la L1 y la L2 como los idiomas de enseñanza/aprendizaje de materias del currículo escolar. Se garantiza así la adquisición de un alto nivel de competencia en la lengua extranjera. (López, 1993. p. 177)

Tipos de programas bilingües

Según Joaquín Arnau (1992), existen cuatro tipos de programas bilingües según la lengua, cultura, medio de educación y objetivos que se busca en la institución:

- **Programas de segregación:** Consisten en la utilización de la L1 como lengua de instrucción, dejando la L2 como materia del currículum enseñada solamente durante un determinado número de horas a la semana.
- **Programas de submersión:** En estos programas, la cultura que representa la L2 es impuesta sobre los alumnos, logrando así la asimilación de la lengua extranjera a través del aislamiento de su entorno cultural y de su propia lengua materna.
- **Programas de mantenimiento:** Estos programas utilizan como lengua de instrucción la L1 y poco a poco se va introduciendo la L2 en la enseñanza de los contenidos escolares. Estos son dirigidos a minorías lingüísticas y culturales.
- **Programas de inmersión:** El objetivo principal de estos programas es el acercamiento al bilingüismo y biculturalismo. La L2 es ofrecida en todas o en la mayoría de materias escolares de forma natural partiendo de la propia cultura.

5.4.3 Programa Nacional de Bilingüismo

Un punto importante para resaltar es que la institución en donde se lleva a cabo esta investigación se encuentra en un estado de transición hacia el bilingüismo. Esta ideología está enmarcada dentro del Programa Nacional de Bilingüismo (PNB) 2004-2019 que ha sido implementado por el Ministerio de Educación Nacional como un plan estratégico de mejoramiento y promoción de la competitividad de los ciudadanos colombianos.

A continuación citaremos el objetivo principal del Programa Nacional de Bilingüismo tomado de la página web del Ministerio de Educación (consulta 12 de marzo del 2014)¹:

El PNB se propone responder a las necesidades nacionales con respecto al inglés, aspira a formar docentes y estudiantes de educación Básica, Media y Superior capaces de responder a un nuevo entorno bilingüe. Con respecto al dominio del inglés, el objetivo es lograr que los actores del sistema educativo desarrollen competencias comunicativas en estos niveles, catalogados como intermedios y suficientes en el contexto internacional:

Población	Nivel de lengua
Docentes que enseñan inglés en la educación básica	B2
Docentes de educación básica primaria y docentes de otras áreas	A2
Estudiantes de grado 11	B1
Egresados de programas de lenguas extranjeras	B2-C1
Egresados de Educación Superior	B2

Así pues, a partir del año 2019 se pretende que en Colombia todos los estudiantes terminen su educación media con un nivel intermedio (B1 según los Estándares Básicos de Competencia en Lengua Extranjera: inglés). Igualmente, a partir de este año, se espera que todos los docentes de inglés del país posean un nivel, por lo menos, intermedio-avanzado (B2 según los Estándares Básicos de Competencia en Lengua Extranjera: inglés).

Por otro lado, en el año 2010, el Ministerio de Educación Nacional implementó el Programa de Fortalecimiento al Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras (PFDCLE) cuyo objetivo principal es “desarrollar competencias comunicativas en lenguas extranjeras,

¹ <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-97498.html>

particularmente el inglés, en educadores y estudiantes del sector oficial para favorecer la inserción del capital humano colombiano a la economía del conocimiento y un mercado laboral globalizado”.²

Este proyecto contemplado hasta el 2014 propone que el 100% de los docentes de inglés en servicio, el 80% de los estudiantes de Licenciatura en Inglés y el 20% de los estudiantes de otras carreras diferentes a las licenciaturas en idiomas alcancen el nivel B2. Por su parte, que el 40% de los estudiantes de grado 11 alcancen el nivel B1.

El Proyecto de Fortalecimiento al Desarrollo de las Competencias en Lenguas Extranjeras retoma las metas del Plan Nacional de Bilingüismo y está orientado al diseño, ejecución y direccionamiento de estrategias que permitan a los estudiantes y docentes desarrollar mejores competencias comunicativas en la lengua extranjera (inglés).

5.5 Estándares Grado Quinto

La Tabla 2 presenta los Estándares Básicos de Competencia en Lengua Extranjera: Inglés de los grados 4° y 5° de primaria propuestos por el Ministerio de Educación Nacional (2006).

Escucha	Lectura
• Sigo atentamente lo que dicen mi profesor y mis compañeros durante un juego o una actividad. 2, 3 • Participo en juegos y actividades siguiendo instrucciones simples. 1, 2 • Identifico los nombres de los personajes y los eventos principales de un cuento leído por el profesor y apoyado en imágenes, videos o cualquier tipo de material visual. 1 • Reconozco algunos estados de ánimo a través del tono o volumen de voz en una historia leída por el profesor o en una grabación. 3 • Identifico de quién me hablan a partir de su descripción física. 1, 2 • Comprendo información personal proporcionada por mis compañeros y mi profesor. 1, 2 • Identifico objetos, personas y acciones que me son conocidas en un texto descriptivo corto leído por el profesor. 1, 2 • Identifico la secuencia de las acciones y las asocio con los momentos del día, cuando alguien describe su rutina diaria. 1, 2, 3 • Memorizo y sigo el ritmo de canciones populares de países angloparlantes. 3	• Asocio un dibujo con su descripción escrita. 2 • Comprendo descripciones cortas sobre personas, lugares y acciones conocidas. 1, 2 • Ubico en un texto corto los lugares y momentos en que suceden las acciones. 1 • Identifico las acciones en una secuencia corta de eventos. 1, 2 • Utilizo gráficas para representar la información más relevante de un texto. 2 • Utilizo el diccionario como apoyo a la comprensión de textos. • Identifico elementos culturales como nombres propios y lugares, en textos sencillos. 1, 3 • Leo y entiendo textos auténticos y sencillos sobre acontecimientos concretos asociados a tradiciones culturales que conozco (cumpleaños, navidad, etc.). 1, 3 • Reconozco, en un texto narrativo corto, aspectos como qué, quién, cuándo y dónde. 1, 2 • Participo en juegos de búsqueda de palabras desconocidas. 1, 2, 3

² http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-327001_archivo_pdf_terminos_convocatoria.pdf

Escritura	Monólogos	Conversación
• Escribo sobre temas de mi interés. 2 • Escribo descripciones y narraciones cortas basadas en una secuencia de ilustraciones. 2 • Escribo tarjetas con mensajes cortos de felicitación o invitación. 1, 2, 3 • Describo los rasgos personales de gente de mi entorno. 1, 2 • Enlazo frases y oraciones usando conectores que expresan secuencia y adición. 1, 2 • Escribo textos cortos que describen mi estado de ánimo y mis preferencias. 1, 2 • Uso adecuadamente estructuras y patrones gramaticales de uso frecuente. 1, 2 • Verifico la ortografía de las palabras que escribo con frecuencia. 1 • Escribo pequeñas historias que me imagino. 1, 2, 3	• Me describo a mí o a otra persona conocida, con frases simples y cortas, teniendo en cuenta su edad y sus características físicas. 1, 2, 3 • Uso oraciones cortas para decir lo que puedo o no puedo hacer. 1, 2 • Deletreo palabras que me son conocidas. 1 • Expreso en una palabra o frase corta, cómo me siento. 1, 2 • Digo un texto corto memorizado en una dramatización, ayudándome con gestos. 3 • Describo con oraciones simples el clima y determino la ropa necesaria, según corresponda. 2, 3 • Recito un trabalenguas sencillo o una rima, o canto el coro de una canción. 1, 3 • Hablo de las actividades que realizo habitualmente. 1, 2 • Busco oportunidades para usar lo que sé en inglés. 3 • Puedo hablar de cantidades y contar objetos hasta mil. 1, 2	• Respondo a preguntas personales como nombre, edad, nacionalidad y dirección, con apoyo de repeticiones cuando sea necesario. 1, 2 • Puedo saludar de acuerdo con la hora del día, de forma natural y apropiada. 2, 3 • Saludo cortésmente de acuerdo con la edad y rango del interlocutor. 2, 3 • Solicito a mi profesor y a mis compañeros que me aclaren una duda o me expliquen algo sobre lo que hablamos. 2, 3 • Pido y acepto disculpas de forma simple y cortés. 2, 3 • Sigo y doy instrucciones básicas cuando participo en juegos conocidos. 1, 2 • Mantengo una conversación simple en inglés con un compañero cuando desarrollo una actividad de aula. 1, 2 • Pregunto y respondo sobre las características físicas de objetos familiares. 1, 2 • Respondo preguntas sobre mis gustos y preferencias. 1, 2 • Puedo cortésmente llamar la atención de mi profesor con una frase corta. 1, 2, 3

Tabla 2: Estándares Básicos de Competencia en Lengua Extranjera: Inglés. Grado Cuarto y Quinto de Primaria.

Al finalizar el grado 5° de primaria, se espera que los estudiantes manejen un nivel Básico I (A2.1) en el idioma extranjero (inglés). Según conversaciones con los profesores del área de inglés de grado 5° y nuestras observaciones de clase a lo largo de esta investigación, la institución trata de manejar con igual proporción las cuatro habilidades lingüísticas (lectura, escucha, escritura y habla). Sin embargo como se mostrará en la sección de resultados, hay un énfasis en las habilidades orales (producción y comprensión).

5.6 Enfoque Comunicativo

En los documentos oficiales de la institución en donde se llevó a cabo la investigación, se manifiesta que el enfoque para la enseñanza de la lengua extranjera es el comunicativo. Para los docentes participantes en el estudio, la lengua es comunicación y recurren a la construcción del sentido en situaciones de comunicación que tienen en cuenta la vida y el entorno de los aprendices.

El enfoque comunicativo considera la enseñanza de la lengua con base en las funciones comunicativas que ésta cumple, es decir, las formas lingüísticas y lo que las personas hacen con esas formas en situaciones reales (Littlewood, 1998, citado en Luque, B. 2008). Canale y Swain (1996, pp.78-81), caracterizan el enfoque comunicativo en el ámbito del aprendizaje de una lengua extranjera de la siguiente manera:

- La competencia comunicativa se compone de una competencia gramatical, una competencia sociolingüística y unas estrategias de comunicación. El primer objetivo de un enfoque comunicativo deberá ser el facilitar la integración de estos tres tipos de sub competencias para asegurar el aprendizaje de la lengua por parte de los estudiantes.
- Según el enfoque comunicativo, se debe partir de las necesidades de comunicación del aprendiz y dar respuesta a las mismas.
- El estudiante de lengua extranjera ha de gozar de oportunidades para interactuar con otros en dicha lengua, es decir, se deben promover necesidades comunicativas muy próximas a las situaciones reales, en el aula de clase.
- Se ha de tener en cuenta la competencia comunicativa que el alumno ha adquirido a través de la apropiación y el uso de su lengua materna y que resulten coincidentes con las destrezas comunicativas que se precisan para aprender a comunicar en la lengua extranjera.

El enfoque comunicativo busca que haya un contacto e interacción entre el estudiante, el profesor y la lengua y es posible distinguir el rol que cada uno juega en el aula. El rol que debe adoptar el profesor que sigue este enfoque es el de utilizar en gran medida la lengua meta: “As part of the communicative approach to foreign language teaching, the teacher is usually expected to use the target language as much as possible to provide comprehensible input for the learners.” (Nagy & Robertson, 2009, p.66) Además, Bérard (1991), propone tres funciones particulares del profesor:

- Competencia lingüística y comunicativa del profesor en la LE si no es nativo y conocimiento del funcionamiento sociocultural.
- Formación metodológica en la práctica de técnicas que utilizará en la clase y conocimiento preciso de los recursos didácticos: libros, materiales complementarios, documentos, etc.

- Capacidades para adaptarse, para estar disponible, para escuchar a los estudiantes, para organizar y conducir a un grupo en formación.

Por su parte, el estudiante como centro del aprendizaje en este enfoque tiene un papel activo ya que busca el conocimiento y construye su propio aprendizaje. (Richer, 2003 citado en Torrescano, M. 2004). Breen y Candlin (1989), también hacen énfasis en el rol del aprendiz en el enfoque comunicativo. Según estos autores, el estudiante debe ser un negociador entre él mismo y el conocimiento que está siendo adquirido para que pueda aprender de manera independiente:

The role of learner as negotiator-between the self, the learning process, and the object of learning-emerges from and interacts with the role of joint negotiator within the group and within the classroom procedures and activities which the group undertakes. The implication for the learner is that he should contribute as much as he gains, and thereby learn in an interdependent way. (p. 110)

6. METODOLOGÍA

Esta investigación se enmarca en el paradigma cualitativo, particularmente en la etnografía. A continuación se describe brevemente el enfoque investigativo y el procedimiento adoptado para llevar a cabo este estudio.

6.1 La Etnografía

De acuerdo a LeCompte & Schensul (1999), la etnografía tiene como propósito principal la comprensión de la vida social y cultural de las comunidades, las instituciones u otros escenarios. Este enfoque privilegia la visión émica, es decir, pretende descubrir lo que los miembros de una comunidad hacen y las razones que le dan a lo que hacen, antes que interpretarlo desde una posición personal o desde una disciplina.

Un aspecto clave de este enfoque es la falta de control que tiene el investigador sobre el grupo observado, pues éste es sólo un invitado en un contexto natural. Es por esto que se dice que la etnografía no es generalizable pues estudia la cultura en un espacio y tiempo local y por lo tanto no tienen como fin último la replicabilidad ni la generalización de los resultados. Sin embargo, sirve como base para hipótesis o interpretaciones que se pueden explorar.

Anteriormente, la investigación etnográfica tomaba largos periodos de tiempo de observación y exploración sobre varios factores que intervenían en la comunidad. Hoy en día, los investigadores se enfocan en un aspecto particular y buscan orientarlo a una dimensión concreta y clara.

El producto final de la investigación etnográfica es un documento que constituye una interpretación teóricamente informada de la cultura de la comunidad, la institución o el escenario observado. En la etnografía se pueden diferenciar dos tipos de investigaciones: el primero es la investigación aplicada que busca el entendimiento de problemas socioculturales para así solucionarlos y crear un cambio positivo en las comunidades o instituciones observadas. El segundo es la investigación básica que busca describir el contexto estudiado en profundidad sin necesariamente hacer propuestas de intervención para resolver problemas detectados. A continuación se mencionan las características propias de un estudio etnográfico (Ídem, pp. 9-19):

- Los ojos y oídos del observador son el medio primario para la recolección de datos.
- El estudio se realiza en un contexto natural.
- Se requiere interacción cara a cara con los participantes y para esto el investigador debe ganarse la confianza de los participantes.
- El análisis muestra las perspectivas y comportamientos de los participantes donde se puedan visualizar las opiniones y visiones de los sujetos de manera auténtica.
- Se utilizan múltiples fuentes de datos tanto cuantitativos como cualitativos. Generalmente, el investigador comienza con un estudio cualitativo o exploratorio para encontrar qué está pasando realmente y a partir de esto decidir que variables clave deben ser investigadas cuantitativamente.
- Se investigan comportamientos y creencias en contexto. Lo que se dice, hace o cree no puede ser estudiado sin comprender primero el contexto social, político, cultural, económico y personal de los participantes.

6.1.1 Etnografía en el aula de clase

Según Cambrá (2003), la etnografía educativa intenta entender lo que sucede en las aulas, un propósito que va más allá de una simple revisión de las actividades o metodologías de enseñanza. Lo que nos lleva a explorar lo que sucede en el aula es el deseo de conocer lo que aún no es claro en el aula. Se parte de una conceptualización de la clase como escenario sociocultural, que busca describir la cultura al observar lo que los miembros hacen, lo que se proponen y el sentido que le dan a lo sucedido durante las interacciones. El aula se concibe entonces como una mini-cultura inmersa en la cultura escolar y en la sociedad. La investigación etnográfica es una manera de situarse frente a la realidad social y educativa y frente al conocimiento de esta realidad.

La investigación empírica en el aula persigue básicamente tres intereses: primero, analizar el discurso educativo que tiene lugar en la interacción y proceso de construcción de significados. Segundo, explorar el discurso producido por los aprendices. Finalmente, descubrir las manifestaciones de las voluntades subyacentes de los participantes con su sistema de representaciones (Ídem, p. 15) Para la autora el objetivo de la etnografía en la educación, es explorar la naturaleza de los hechos sociales particulares del mundo del que hacemos parte; comprender los fenómenos que tienen lugar en las situaciones educativas, descubrir las diferentes clases de significación de la vida social e interpretar las acciones

humanas como componentes de una cultura. Se profundizan en los hechos cotidianos buscando el sentido de las interacciones desde la perspectiva de los participantes interpretando los valores y normas subyacentes a esto.

Es importante hacer énfasis en que a la etnografía educativa le interesa la realidad de las situaciones educativas. No se aborda la clase buscando lo que debe ser o la clase ideal sino lo que sucede en realidad. Se busca observar lo que piensan los participantes y cómo esto se refleja en sus acciones e interacciones. Al concentrarse en la clase como un grupo social o comunidad cultural, se puede abordar la manera singular de comunicación que tienen los miembros de la clase de lengua. Es por esto que no se busca generalizar los resultados del estudio de caso sino aceptar la singularidad de la clase. En otras palabras, la etnografía busca comprender holísticamente los procesos complejos de la clase para poder conocer las dificultades y transformarlas y así mejorar e innovar teniendo en cuenta el contexto y sus necesidades particulares. La investigación podría contribuir entonces a la formación y desarrollo profesional del docente gracias a sus resultados significativos y específicos del aula de clase.

6.2. Procedimiento

En cuanto al desarrollo de la investigación, ésta adoptó las etapas propuestas por LeCompte & Schensul (1999). En líneas generales el proceso de la investigación etnográfica distinguió tres etapas principales: la etapa de preparación, la etapa de trabajo de campo y la etapa de análisis de los datos y redacción del informe final. A continuación se describen cada una de las etapas.

6.2.1 Etapa de preparación

En el marco del Seminario de Investigación (periodo junio-diciembre 2012), se discutió el proyecto original realizado en cursos anteriores (Añasco & Salha, 2012) estableciendo las líneas para la organización de este trabajo. Teniendo en cuenta las observaciones realizadas hasta ese momento en el colegio, definimos un problema de investigación que surgió a partir de nuestro interés en identificar los usos y razones de la L1 en clase de lengua extranjera. A partir de este problema precisamos el enfoque de nuestras observaciones buscando prestar especial atención a la alternancia de lengua que se daba en el aula.

Luego contactamos a las directivas del colegio, específicamente del área de inglés. Tuvimos una reunión con la coordinadora del área para presentar el proyecto, definir los docentes que participarían en el estudio y el cronograma de visitas de observación y entrevistas. Se decidió trabajar con el grado quinto para continuar el proceso iniciado en la investigación previa. Se pidió también a los docentes su aprobación para participar en el estudio a través de una carta de consentimiento (Ver Anexo 1). A su vez, en una segunda reunión, hicimos una entrevista a la coordinadora con el fin conocer el funcionamiento del colegio y el área de lengua extranjera en la institución. Paralelamente exploramos la página web de la institución lo que nos permitió conocer su visión, misión, filosofía y modelo pedagógico. Cabe anotar que en esta misma institución y en los mismos grupos se llevó a cabo la práctica docente. Cada observadora intervino en la clase un total de 20 horas, a partir del 10 de febrero hasta el 10 de marzo 2014.

6.2.2. Etapa de trabajo de campo

La etapa de trabajo de campo consistió en la recolección de datos a través de métodos como la observación no estructurada, la observación focalizada a través de formatos y la entrevista. A continuación se describe el proceso vivido en esta etapa.

Observación

Antes de iniciar las observaciones, cada observadora fue presentada a su respectivo profesor y ubicada en su salón de clase. Las horas académicas del colegio son de 45 minutos. Los cursos observados recibían un total de 6 horas de inglés semanales, organizadas en cuatro sesiones de 1 hora y una sesión de 2 horas.

La observadora 1 visitó el aula entre el 17 de septiembre de 2013 y el 22 de enero de 2014. Las observaciones se realizaron dos veces a la semana en sesiones de 1 hora académica. Sin embargo estas visitas no fueron consecutivas pues en algunas semanas no hubo visitas porque se habían suspendido las clases o por las actividades académicas de la Universidad; en otras ocasiones se hizo una observación semanal. Cada sesión fue grabada y posteriormente transcrita y complementada por los apuntes hechos por la observadora en el diario de campo. En los registros de observación se describía en detalle el desarrollo de la clase, haciendo énfasis en las intervenciones del docente para determinar el uso de las dos lenguas en el aula (Ver ejemplo de registro en Anexo 2). También en el primer registro se hizo una descripción

detallada del aula de clase observada. El total de registros fue de 15 que corresponden a 15 horas de clase.

Paralelamente, la observadora 2 realizó estas visitas entre el 26 de septiembre del 2013 y el 23 de enero del 2014. Al igual que la observadora 1, los registros no fueron consecutivos. En varias semanas se observó entre dos y tres días de clase y otras semanas no hubo visitas. En cada sesión se llevó un registro detallado de los hechos que ocurrían en la clase por parte de los estudiantes y de la profesora titular (Ver Anexo 2).

Como en el primer caso, se transcribieron de manera literal las interacciones entre docente y estudiantes así como las intervenciones del docente en L1 y L2. Cuatro de las observaciones fueron realizadas en el bloque de dos horas académicas de clase por lo que se obtuvieron en total 11 registros escritos que corresponden a 15 horas de clase observadas.

Entrevistas

Además de las observaciones de clase, se recurrió a la entrevista como instrumento para recoger las percepciones, sentimientos y conocimientos de los docentes participantes. A través de la entrevista en profundidad se logra que el entrevistador y el entrevistado tengan un diálogo que permite describir, descubrir y entender aspectos de la vida, experiencias y situaciones que permitan resolver las inquietudes sobre el tema de investigación.

Como ya se mencionó, al inicio del estudio se hizo una entrevista a la coordinadora para obtener información acerca de la institución y del área de lengua extranjera.

Igualmente, se hizo una entrevista a los dos docentes. Cada observadora se encargó de entrevistar a su respectivo profesor; estas entrevistas fueron grabadas y posteriormente transcritas. El objetivo principal de estas entrevistas era conocer la opinión de los docentes acerca del rol de la lengua materna en su clase de lengua extranjera (Ver Anexo 3). Se inició con preguntas personales que se enfocaban en conocer a los docentes, su formación y sus experiencias, después preguntas acerca del área de inglés en el colegio para luego conocer sus perspectivas acerca del uso de la lengua materna durante la clase, sus razones para incluirla y sus estrategias de clase.

Observación focalizada

Después de un análisis de la información recogida en los registros, se identificaron categorías preliminares que se organizaron en un formato con el fin de hacer una observación focalizada. Durante 4 sesiones de clase nos concentramos en observar aspectos específicos que fueron registrados en el formato o rejilla (Ver Anexo 5). Ésta recoge los momentos de intervención en la lengua materna y la lengua extranjera por parte de docentes y alumnos, las funciones comunicativas de ese uso y la frecuencia de utilización de cada lengua. Este tipo de observación nos permitió confirmar la información encontrada en las observaciones previas y responder a los objetivos planteados.

6.2.3 Etapa de análisis e interpretación de los datos

Teniendo en cuenta las características del enfoque etnográfico, esta etapa se dio de manera paralela a la recolección de la información. Se siguieron los pasos del análisis cualitativo, sugeridos por Hernández, Fernández & Baptista (2003, pp. 579-604):

- **Revisión de material:** El primer paso consiste en revisar que los datos estén organizados y clasificados por un criterio lógico. Asimismo se debe decidir cómo analizarlos.

En esta investigación se retomaron las transcripciones de ambas entrevistas y los registros de observación para ser analizados. Los datos se dividieron en párrafos que se constituyeron en las unidades de análisis. Se utilizó un esquema de colores y comentarios de Office Word que distinguían las categorías de estudio. Este paso se llevó a cabo en febrero de 2014.

- **Plan de trabajo:** El siguiente paso hace referencia a la organización sistemática de los procesos de análisis en la investigación. Se incluye la revisión de datos, definición del método de análisis, la organización del equipo de investigadores y un cronograma tentativo para realizar dicho análisis.

Para este trabajo se estableció un plan que incluía la revisión del marco teórico y las hipótesis iniciales. Se decidió analizar la información a partir de categorías de uso de L1, resaltando también otros aspectos relacionados con el método de enseñanza. Este análisis se planeó para marzo-abril de 2014.

- **Codificación de datos en un primer nivel:** En los estudios cualitativos se codifican los datos para entender mejor el material analizado y eliminar información irrelevante. La codificación consiste en asignar unidades de análisis a categorías de análisis.

En nuestra codificación se resaltaron los usos que se le daba a L1 en categorías para determinar su frecuencia en el aula de clase. Se categorizaron también las actividades de clase para analizar su función según el enfoque comunicativo. Esta codificación se realizó en abril de 2014.

- **Codificación de datos en un segundo nivel:** En este paso se pretende integrar las categorías abarcadas en la codificación de datos en un primer nivel buscando ejemplos que ayuden a identificar semejanzas y diferencias entre ellos. A partir de esta generalización se comienza la interpretación.

Para este trabajo se seleccionó un ejemplo de cada subcategoría para generalizar el análisis e ilustrar los momentos particulares de uso de una u otra lengua en los dos profesores. Las unidades de análisis se numeraron por párrafos. Este paso se realizó en abril de 2014.

- **Interpretación de datos:** En la interpretación se describen las categorías, se ubican en el fenómeno estudiado, se establece su frecuencia de aparición, y se encuentran relaciones entre ellas. Además se analiza el significado de las categorías para los participantes.

Para interpretar los resultados se hicieron dos tablas que ilustraran de manera ordenada y refinada las categorías resultantes del análisis de las observaciones y las entrevistas. Una primera tabla reúne las actividades planteadas por los profesores, organizadas según la habilidad comunicativa correspondiente (Ver Anexo 6). La segunda tabla muestra las categorías y subcategorías de uso de L1 y L2, expresando además los momentos de alternancia entre estas lenguas (Ver Anexo 4). Se representaron también las frecuencias de estos usos para identificar la

lengua más recurrente en cada categoría. Finalmente, se definieron las categorías de uso de L1 y L2. Esta interpretación se llevó a cabo en abril de 2014.

- **Descripción de contextos, situaciones y personas sujetos de estudio; construcción de teoría:** En este punto del análisis, se toman en cuenta todas las categorías establecidas y las relaciones encontradas para enmarcarlos en un contexto de estudio. Se debe también describir los sujetos implicados de manera completa y profunda. Partiendo de la integración de materiales para el análisis, la descripción del contexto y los actores se comienza a construir la teoría fundamentada.

En nuestro caso se reconstruyó el contexto a partir de la información obtenida en las entrevistas a los profesores y a la coordinadora del área además de lo observado en los registros. Esta descripción se construyó durante todo el proceso de observación a partir de octubre de 2013.

- **Confiabilidad y validez de los resultados:** Para asegurar la confiabilidad y validez de los resultados se debe evaluar si se obtuvo suficiente información de acuerdo con el planteamiento del problema y si se profundizó hasta donde fue posible. También es recomendable llevar a cabo un ejercicio de triangulación con otros investigadores o el equipo de investigación. Por último, aunque no siempre posible, se puede obtener retroalimentación directa de los participantes en la investigación para confirmar interpretaciones.

Aseguramos la confiabilidad y validez a través de un ejercicio de triangulación entre ambas investigadoras y la directora del trabajo. Esto se llevó a cabo durante todo el proceso de análisis realizado entre abril y mayo de 2014.

- **Retroalimentación:** En todo proceso investigativo es importante la retroalimentación como estrategia para mejorar el estudio. Es posible que durante la investigación se encuentren obstáculos que limiten el desarrollo de la misma o incluso que se note que los objetivos no están siendo cumplidos. Se recomienda

entonces volver al campo para recolectar más información y detectar los errores que puedan estar interfiriendo en el análisis.

En nuestro caso fue necesario regresar al campo para realizar cuatro observaciones más por salón que se registraron en un formato diseñado con las categorías de uso de L1 y L2 encontradas durante el análisis (Ver Anexo 5). Estas observaciones se realizaron en abril de 2014.

7. CONTEXTO DE LA INSTITUCIÓN

7.1 La Institución

El Colegio en donde se llevó a cabo la investigación está situado en el barrio Meléndez, comuna 18. Su ubicación corresponde a un estrato socio-económico 4. La institución, de carácter privado, se divide en tres áreas físicas en las que se encuentran sus tres niveles académicos: Preescolar, Primaria y Bachillerato. Cada una de ellas cuenta con zonas verdes, instalaciones deportivas y recreativas, aulas de clase, salas de sistemas y una biblioteca para la sección de primaria-preescolar y otra para bachillerato. Adicionalmente el colegio cuenta con servicio de capellanía, psicología, enfermería, centro de idiomas, coliseo, restaurante, diferentes cafeterías, y transporte escolar que cuenta con un total de 28 rutas. En este momento el colegio se encuentra en la construcción de un nuevo edificio en el que se situarán una sección administrativa, una nueva cafetería, un auditorio con capacidad para 300 personas y aulas inteligentes.

Con respecto a los objetivos de formación, la institución busca formar seres humanos; por esto brinda diferentes servicios que van más allá del trabajo puramente académico y procuran cubrir necesidades y derechos de los niños.

Una iniciativa importante a resaltar es la existencia de un centro de idiomas que se inauguró en 2012. Este centro se define como un servicio extracurricular con un costo adicional que aunque se encuentra abierto al público en general, su interés principal es brindar cursos de idiomas a trabajadores, estudiantes y padres de familia de la institución. El centro de idiomas se proyecta para ofrecer diferentes lenguas pero inicialmente sólo ofrece clases de inglés. Esta iniciativa nace de la idea de fortalecer el proyecto de bilingüismo del colegio. Hasta el momento cuenta con 40 participantes en sus diferentes cursos para niños y para adultos o jóvenes (de 9° en adelante). La existencia de este centro evidencia un interés de la institución por fortalecer el aprendizaje de la lengua extranjera en la institución. La institución no renuncia a su objetivo por las limitaciones que establece el horario y la carga académica sino que aprovecha el tiempo extracurricular para ofrecer un servicio que les ayudará a alcanzar su meta. Esta institución orienta su actividad pedagógica con un modelo de formación por procesos y valores cristianos.

7.2 El área de lengua extranjera

La institución está organizada en comités de área: educación física, arte, religión, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, lengua castellana, inglés e informática. Según la coordinadora de la sección de inglés el colegio se encuentra en una etapa transitoria y su objetivo es implementar la propuesta pedagógica y virtual llamada Sistema UNO a partir del año escolar 2014-2015. Este modelo pedagógico tiene como fin último educar a los niños para ser ciudadanos íntegros, competitivos y felices. Por esto su base teórica permea el modelo con los valores de hoy. El colegio pretende complementar esta propuesta con una base bíblica para los valores ya propuestos.

Además de las áreas curriculares obligatorias, el colegio ofrece diferentes actividades extracurriculares de formación artística y deportiva. Dentro de esas actividades se encuentra el club de inglés ofrecido de preescolar a segundo que consiste en una hora de inglés dictada antes de empezar las actividades artísticas o deportivas.

La nueva propuesta educativa cambiará la manera en la que se viene trabajando de tres periodos académicos anuales por cuatro bimestres en el año. Cada bimestre tendrá un valor base que todas las áreas deberán enseñar desde sus diferentes miradas, pues el nuevo sistema propone un trabajo de manera integrada. La adopción de este sistema impulsó el incremento de la intensidad horaria del área de inglés, pues se postula como una propuesta que se desarrolla en un entorno bilingüe en el que el inglés es la lengua franca. Así pues, desde este año escolar 2013-2014, los estudiantes de preescolar a noveno reciben 6 horas de inglés a la semana y los estudiantes de grado décimo y once reciben 5 horas semanales.

En cuanto a la organización del área de inglés, ésta es liderada por la coordinadora de área que está compuesta por 19 profesores. La carga académica de cada profesor es entre 24/26 horas semanales. Los profesores contratados para esta área deben ser licenciados o estudiantes de último año de programas de formación en lenguas extranjeras. El colegio cuenta con dos profesores nativos que en este momento se encuentran asignados para el área de preescolar. El colegio tiene una fuerte planta de profesores de inglés que refleja el interés por promover un alto nivel de proficiencia en los estudiantes. Así mismo los profesores tienen en su asignación académica sólo dos grados al año, lo que favorece una mayor y mejor

atención a las necesidades de los estudiantes y les permite comprometerse de manera adecuada con las metas establecidas.

En este trabajo hemos observado a dos profesores. El profesor 1 está en su último año de formación en la licenciatura. Tiene 8 años de experiencia enseñando inglés y francés tanto en colegios como en institutos de idiomas en contextos monolingües. El docente ha estado 2 años en la institución y durante este tiempo ha dictado los grados de 4° a 7°. Durante la entrevista expresó un alto interés en las oportunidades de formación continua a los que asiste cada tres o cuatro meses.

El profesor 2, tiene título de licenciatura en Lenguas Modernas de una universidad de Cali, promoción 1990. Ha trabajado durante 4 años en la institución y se ha desempeñado adicionalmente como docente en varias instituciones públicas y privadas de la ciudad en su mayoría bilingüe. Actualmente tiene a cargo, al igual que el primer profesor, grupos del grado 4° y 5° de primaria. El profesor 2 manifestó en la entrevista que se encuentra en constante capacitación participando en congresos y talleres de formación docente.

En cuanto al plan de área, existe un comité encargado de esta función de carácter institucional. El Comité discute y decide sobre los aspectos generales del grado seleccionado. Estos planes de área, en razón de la nueva transición, han sido reestructurados con el fin de adaptarse al nuevo sistema. El plan de área ahora establece competencias, criterios de evaluación de desempeño, eje articulador y temas. Además, incluye el tema integrador y la pregunta esencial por grado y bimestre propuestos por Sistema UNO que son los mismos para todas las áreas. La planeación del área ha dejado atrás los logros para adaptarse a las competencias que indican lo que el estudiante es capaz de hacer y se vinculan directamente con lo que en el futuro tendrán que enfrentar en el mundo laboral. El propósito de la institución es formar seres competentes y no individuos que acumulen conocimiento sin saber cómo utilizarlo.

El plan de área es la base que tiene el profesor para diseñar su plan de aula, el cual es socializado con los padres de familia y estudiantes a través de la plataforma *moodle* en la página de la institución. Este plan de aula es más específico indicando la planeación por semanas de los temas y subtemas. Adicional al plan de aula, el docente debe llevar un registro de clase semanal que se asimila a un diario de campo. En este diario el profesor relata su

experiencia pedagógica, el tema trabajado, la metodología empleada, los resultados obtenidos y la efectividad de las actividades propuestas. Es una oportunidad de reflexión en la que el profesor identifica si su plan funcionó y lo que deberá mejorar en futuras clases. También permite un análisis de su desempeño, control de clase, manejo de tiempo, etc. Todo esto permite a los profesores vinculados con la institución vivir un constante proceso de auto-reflexión y mejoramiento lo que permite garantizar la calidad de las prácticas pedagógicas.

Añádase a esto que la clase de inglés se diferencia de las demás pues para ésta los grupos se dividen en dos grupos de 20 niños aproximadamente. Los grados cuarto y quinto en la hora de inglés se separan respectivamente en dos grupos. Los demás grados se mezclan a la hora de inglés para separarlos en tres grupos que ven inglés al mismo tiempo. Por ejemplo, los cuatro cursos del grado sexto se unirían a la hora de inglés y luego formarían tres grupos quedando 6.1, 6.2 y 6.3 que verían inglés con su respectivo profesor a la misma hora. Esta estrategia favorece el trabajo en el aula ya que contribuye a que los profesores den mayores oportunidades de interacción y hagan un mejor seguimiento del proceso de sus alumnos. Vemos aquí como la institución es consciente que la enseñanza de lengua extranjera requiere un número limitado de estudiantes para garantizar la participación y una enseñanza de calidad.

Esta división se realizaba anteriormente con la intención de separar los estudiantes según su nivel de lengua. Sin embargo, ante la posibilidad de que esto creara bajos niveles de autoestima, se optó por el enfoque multinivel con el fin de que los estudiantes con mejor nivel puedan ayudar a sus compañeros. Además esta división promueve la integración pues todos los años los estudiantes cambian de grupo, es decir el grupo que ahora conforma 5C no conformará 6C el siguiente año. Entonces, la hora de inglés será un momento de reencuentro con antiguos compañeros y encuentro con nuevos amigos.

Cabe destacar que el colegio cuenta con aulas de inglés y las bibliotecas con recursos de *flashcards* y material lúdico (*matching, numbers, word search*). Cada profesor tiene una grabadora, el texto guía del maestro y un set de afiches del mismo. Además, ocasionalmente el profesor tiene acceso a un video beam aunque éste es limitado. Igualmente el colegio se encuentra en el proceso de enriquecer el “English printed landscape” es decir permitir que los estudiantes encuentren afiches en sus aulas que les ayuden a fortalecer su adquisición de

vocabulario. También, Sistema Uno traería consigo un gran cambio en este aspecto pues llevaría a implementar diferentes ayudas tecnológicas en el futuro.

Los libros guía empleados en este momento por la institución son *Lighthouse* de 1° a 5°, *American Inspiration* de 6° a 9° y *Reading Source* de 10° a 11°. La sección de preescolar cuenta con un compendio guía de fotocopias seleccionadas por los maestros de diferentes fuentes de internet.

El grado trabajado en este proyecto utiliza el libro *Lighthouse 5*. El libro tiene 9 unidades de 10 páginas cada una. Su organización es una combinación de un programa basado en la gramática y un sílabo funcional con la intención de promover la comunicación en las cuatro habilidades (lectura, habla, escucha y escritura) y según expresa en su contenido, la lengua es para el estudiante un vehículo para explorar el mundo. Los objetivos planteados en cada unidad son principalmente de dominio gramatical en algunos casos con la intención de comunicar significado real. Cada unidad contiene tres partes: vocabulario, gramática y lectura. En la sección de vocabulario se encuentra tanto el vocabulario de la unidad como las expresiones comunes del diario vivir a las que llaman *real language*. La sección de lectura a su vez consiste en dos textos: el primero es generalmente una historieta que los estudiantes escuchan y leen en la que se emplea la gramática aprendida en la unidad; el segundo es un texto en el que los estudiantes aprenden aspectos culturales de diferentes países.

Las actividades propuestas por el libro se desarrollan de la siguiente manera: en primer lugar se presenta el vocabulario a través de una imagen, después se practica con actividades de asociación de imágenes y palabras, completar cuadros, enumerar en el orden correcto o pegar calcomanías. Luego se expone la gramática a través de diferentes ejemplos y se completa un corto ejercicio. A continuación, se hace un ejercicio de escritura en el que primero se completa un texto ya hecho y luego se realiza uno texto similar de manera libre. Finalmente se leen los dos últimos textos que también incluyen pequeñas actividades de completar información procedente del texto. Cabe decir que a través de la unidad se despliegan diferentes ejercicios de escucha ligados a las actividades principales o canciones sobre el tema de la unidad y se incluyen también actividades de pareja o grupos.

8. RESULTADOS DEL ANÁLISIS

En este apartado buscamos presentar de forma clara y detallada los resultados de esta investigación y la interpretación que hicimos de los mismos. Procuramos dar respuesta a las inquietudes que planteamos al inicio de la investigación y mostrar cómo se alcanzaron los objetivos planteados. Por estas razones organizamos nuestra presentación en siete diagramas, categorizando los datos encontrados y posteriormente respondiendo a los interrogantes que planteamos al inicio de nuestro estudio.

En la Figura 1 se muestran las tres grandes categorías de análisis. Primero analizamos las actividades realizadas durante las clases observadas y las categorizamos según la habilidad comunicativa predominante. Después analizamos la alternancia de las lenguas y sus funciones en la clase y dividimos estos usos en doce categorías. Finalmente analizamos las lenguas usadas por los estudiantes en sus intervenciones en el aula.

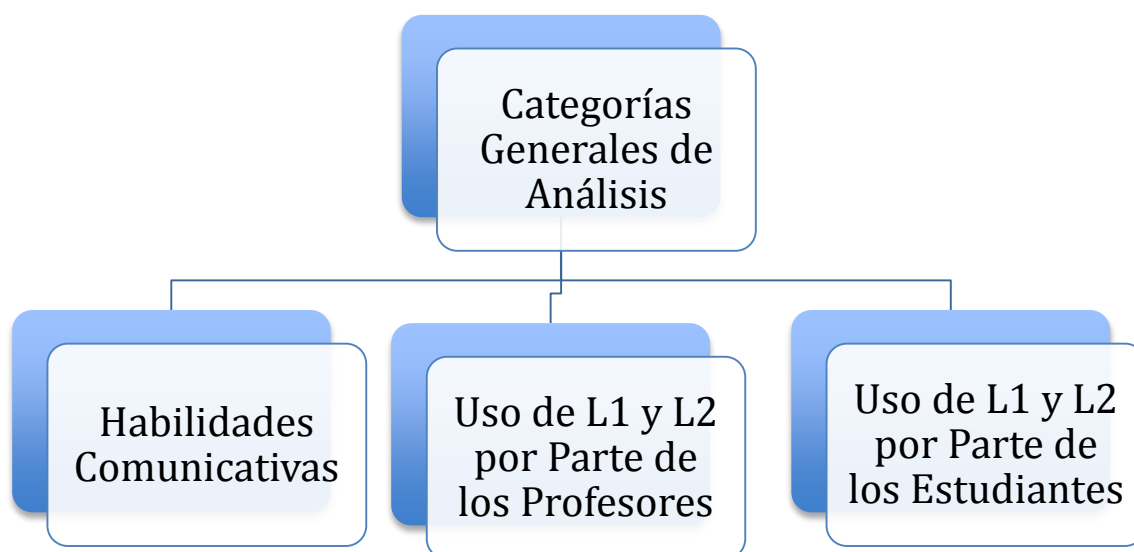


Figura 1. Categorías Generales de Análisis

8.1 Habilidades Comunicativas

Antes de explicar las categorías aquí representadas debemos resaltar que dentro de los registros también se observaron las actividades en lengua extranjera que los profesores realizaban en sus sesiones de clase. Éstas integran las cuatro habilidades comunicativas, aunque no de manera equitativa pues hay un énfasis en la producción oral.

Los profesores nos manifestaron en la entrevista que pretenden incentivar en los estudiantes la producción oral mediante proyectos que les sean significativos e interesantes. Exposiciones sobre ‘Las maravillas del mundo’, ‘My Super Hero’ y ‘Healthy week’ son algunos ejemplos de los temas propuestos para desarrollar esta habilidad:

Entrevistadora 2: ¿Qué estrategias pueden existir para incrementar esa producción oral?

Profesor 2: [...] En estos momentos, por lo menos, en los grados quintos, se empezó ya a trabajar esa producción oral más fuertemente, se están haciendo unas, como, mini-exposiciones. Empezamos, la que ya se hizo, fue acerca del proyecto que se está trabajando por bimestre, el superhéroe y se les pidió una foto, se les pidió un octavo de cartulina y luego con la foto ellos debían inventarse un superhéroe, pero ellos eran los protagonistas y luego ellos debían escribir quién era, ponerle nombre al superhéroe y dar las características: cómo era, qué hacía, qué tenía, cómo ayudaba a la gente.

El profesor 2 explica la importancia de realizar estos proyectos como estrategia para promover la participación y la producción oral en los estudiantes. La lengua extranjera cumple una función comunicativa, como medio para hablar de gustos personales, en este caso el héroe favorito, por tanto involucra aspectos de la vida cotidiana de los aprendices y los motiva a hablar de sí mismos y a descubrir el universo de sus compañeros.

Igualmente, se implementan juegos interactivos que ponen en práctica la producción oral de los estudiantes. Se observaron actividades como diálogos, juegos de preguntas y respuestas entre compañeros, comparaciones, entre otros.

Profesor 1: el profesor propone una actividad, todos van a actuar como si fueran robots, inventar nuevos nombres y presentarse a sus compañeros hablando como robots. El profesor explica esta actividad ejemplificando y usando su lenguaje corporal para dejar más clara la actividad.

Todos los estudiantes se paran y empiezan la actividad, el profesor lo hace con ellos corrigiendo a los que no hablan como robots o dicen su nombre real.

(Registro 2, párrafo 11, 24 de septiembre de 2013)

Profesor 2: P: “Now a little workshop, I’m going to write a question and you are going to ask to your classmates”

El profesor escribe en el tablero las preguntas de la actividad.

1. How do you care yourself?
2. Say a healthy lunch
3. How many times do you go to the doctor?
4. Give an advice to your classmate about to care themselves

Los estudiantes se paran del puesto y se mueven a buscar a los compañeros.

(Registro 1, párrafo 16, 26 de septiembre de 2013)

Estas actividades reflejan el interés de los profesores por hacer que los estudiantes interactúen y practiquen en la lengua meta de forma directa. Se incluyen datos personales de los participantes para hacer significativa la actividad y así permitir una participación más espontánea. Se toma en cuenta lo sugerido por los Estándares Básicos de Competencia, al promover actividades en la que los estudiantes mantengan una conversación simple en inglés con un compañero, o cuando el estudiante es capaz de responder a preguntas personales como nombre, edad, etc.

Cabe aclarar que aunque el énfasis sea sobre elevar la producción oral de los estudiantes, en ningún momento se deja de trabajar en las otras habilidades. Las actividades de producción escrita también toman una parte importante de las clases. Aquí se distinguen entre los ejercicios que son dirigidos y los que son libres. Los estudiantes tienen la oportunidad de completar oraciones, dibujar y describir y competir entre ellos.

Profesor 1: Los estudiantes deben trabajar en grupo y hacer su tarjeta [del día del amor y la amistad] en inglés. Para esto pueden seleccionar uno de los mensajes escritos por el profesor en el tablero tanto en inglés como en español:

I love you = Te quiero
 You are very special = Tú eres muy especial
 You're the best= Eres el/la mejor
 Thanks for everything= Gracias por todo
 (Registro 1, párrafo 6, 17 de septiembre de 2013)

Este ejercicio muestra ser una buena opción de práctica escrita pues aunque las frases utilizadas son dirigidas, el propósito de hacer una tarjeta del día del amor y la amistad promueve en los estudiantes el interés de entender y elaborar el ejercicio aplicable a su contexto local de forma consciente llegando a ser significativo para ellos. Según los Estándares Básicos de Competencia en idioma extranjero, escribir tarjetas con mensajes cortos de felicitación o invitación en idioma extranjero hace parte del proceso de aprendizaje del estudiante en el grado quinto.

Por otro lado, las actividades de gramática sirven como práctica de la lengua meta. Aunque no son contextos inmediatos de los estudiantes, se procura que el vocabulario y las acciones sean familiares para ellos y así lograr una comprensión del ejercicio. El siguiente ejemplo ilustra lo dicho:

Profesor 2: El profesor se dirige al tablero y continúa escribiendo la actividad planeada para la clase.
 1. Add ING to the verbs

-Cut	-Teach
-Speak	- Make
-Read	-Work
-Love	-Swim

2. Complete the sentences using Present Progressive

-Tom is _____ (write) a letter
 -My cat is _____ (drink) milk
 -The children are _____ (draw) a house
 - I am _____ (study) English
 -We are _____ (buy) a hot dog

P: Tenemos estas frases incompletas. El verbo en paréntesis lo convierten en ING. Recuerden las reglitas.

(Registro 4, párrafo 17, 10 de octubre de 2013)

Los Estándares también hacen referencia a este tipo de ejercicios: *Uso adecuadamente estructuras y patrones gramaticales de uso frecuente*. Estos ejercicios fortalecen la capacidad del estudiante de escribir y hablar usando las estructuras correctas del idioma aprendido para luego ser capaz de comunicarse.

Las actividades de producción escrita que son libres permiten que los estudiantes se expresen de forma natural y espontánea siguiendo instrucciones iniciales. Se promueve la lengua extranjera y se trabaja también en la creatividad de los estudiantes.

Profesor 1: La clase continúa con un ejercicio, el profesor explica “Here we have different kind of people, you’re gonna choose three different people and you’re going to describe them- van a describirlos, tres personas- three different people”

Luego el profesor explica en español que no quiere una descripción de sólo palabras sino oraciones completas como “She is beautiful, she has long hair, big green eyes. She has a beautiful small nose.” Y explica que los estudiantes deben escribir lo más que puedan sobre la persona.

(Registro 9, párrafo 15, 31 de octubre de 2013)

Profesor 2: Vamos a salir del salón y vamos a comparar todo lo que vean: plantas, niños, juegos... cualquier cosa

E: ¿En grupos?

P: Lo podemos hacer en parejas. Van a escribir todo eso que ven y lo comparan, ok? Con mucho orden y sin irse bien lejos.

Los estudiantes salen corriendo del salón y comienzan a observar a su alrededor. Los dos profesores también salen y caminan entre ellos.

Los estudiantes escriben en sus cuadernos:

E1: The flower is more beautiful than the boy

E2: The girl is more interesting than boy

E3: The boy is bigger than the flower

E4: The teacher is more interesting than the girl

(Registro 10, párrafo 3, 20 de enero de 2014)

Vemos que los profesores motivan a los estudiantes a utilizar las estructuras aprendidas en la clase valiéndose de espacios diferentes al aula en los cuales ellos pueden escoger libremente elementos de su entorno para incluirlos en su producción escrita.

La comprensión oral y escrita son promovidas por los docentes, aunque en un menor grado de frecuencia. La habilidad de escucha se desarrolla a través de canciones e instrucciones orales para que los estudiantes sigan y completen la actividad. Los siguientes ejemplos demuestran cómo la canción es un buen recurso de práctica de la lengua meta. Los estudiantes muestran interés y entusiasmo en este tipo de actividades y al mismo tiempo refuerzan aspectos lingüísticos como la pronunciación, gramática y vocabulario.

Profesor 1: la clase continúa con una canción. Los estudiantes deben primero escuchar la canción y leerla en el libro. El profesor dice “Look at the book and listen” mientras emplea su lenguaje corporal para indicar lo que deben hacer.

El profesor lee la canción indicando la correcta pronunciación mientras los estudiantes repiten. Luego dice “Listen and sing” a lo que un estudiante agrega “Ahora si cantamos”.

La canción empieza y los estudiantes la entonan con entusiasmo sin embargo no leen en el libro por lo que el profesor la detiene y dice “When you’re singing, please read!”

Al terminar el profesor pregunta “What’s the song about?”

(Registro 3, párrafo 6, 26 de septiembre de 2013)

Profesor 2: P: Sing a song! This is another activity. Listen to it and read in the book

El profesor pone la canción dos veces en la grabadora. Los niños muestran entusiasmo. Mueven sus cuerpos y siguen el ritmo. Otros tratan de seguir la letra de la canción.

P: Can you tell me what this song is about?

(Registro 11, párrafo 18, 23 de enero de 2014)

En tres ocasiones los estudiantes pudieron escuchar y cantar canciones en inglés. Una canción sobre la Antigua Roma donde pudieron reconocer el vocabulario visto, otra sobre la rutina diaria donde asociaron momentos específicos del día y finalmente una sobre los animales de la granja con la que pudieron reconocer sonidos y elementos propios de este contexto. Este tipo de ejercicio se enmarca en la propuesta de los Estándares Básicos de Competencias que expone que los estudiantes memoricen y sigan el ritmo de canciones populares de países angloparlantes.

Finalmente, para incentivar la lectura, los profesores proponen a los estudiantes leer historietas, enumerar secuencias y completar palabras como actividades de comprensión escrita.

Profesor 1: La actividad continúa con el listening de la primera parte de la historia. Los estudiantes escuchan mientras leen la historieta en sus libros. La historia es acerca de un niño y una niña que no les gusta hacer deberes de la casa pero para el cumpleaños de su mamá deciden como regalo limpiar y organizar todo. Cuando el audio termina el profesor dice: “Who can tell me in English, not in Spanish, the general idea of the story, what happened in the story?”
(Registro 5, párrafo 8, 3 de octubre de 2013)

Profesor 2: P: Open the book. We are going to continue working with Present Progressive.

El profesor lee del libro:

“Read the story and number the pictures”

P: Do you understand?

E: Leer

P: Ok first read and repeat after me. Then organize the pictures

(Registro 4, párrafo 24, 10 de octubre de 2013)

Este tipo de actividades concuerdan con lo expuesto en los Estándares Básicos de Competencias que proponen que los estudiantes en la parte de lectura serán capaces de comprender descripciones cortas sobre personas, lugares y acciones conocidas.

Podemos concluir entonces que las actividades realizadas en clase muestran un interés de los docentes por promover las cuatro habilidades y que éstas se desarrollan mediante un enfoque comunicativo permitiendo a los estudiantes aprender la lengua meta en situaciones significativas para ellos y que tienen en cuenta su entorno familiar. Estos ejercicios implican además del desarrollo de las habilidades, el reconocimiento del trabajo en equipo y el aprendizaje colaborativo en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la lengua extranjera.

Cabe aclarar también que los profesores se enfocan en la producción oral; consideran que es una habilidad a desarrollar en sus estudiantes ya que el colegio se encuentra en un proceso de transición hacia el bilingüismo y la comunicación oral de los alumnos en lengua extranjera es una prioridad para la institución.

8.2 Uso de L1 y L2 por parte de los profesores

Después de haber presentado las habilidades trabajadas en el aula vamos a mostrar las categorías identificadas con respecto a uso de las lenguas materna y extranjera en el contexto de aprendizaje del inglés. Al igual que Schweers (1999), encontramos que los profesores se valen del español para introducir las formas del inglés y crear una relación de lenguas; ellos afirman que el uso de la L1 es un recurso muy útil para alcanzar las metas de la clase. En la

Figura 2 se muestra el total de intervenciones realizadas por los profesores en las categorías y subcategorías que surgieron del análisis.

Intervenciones realizadas	
Instrucciones de la actividad (133)	•Ejercicio en clase (120) •Ejercicio de activación (5) •Tareas (8)
Llamado de atención (63)	•Disciplina (38) •Actitud hacia la clase (19) •Participación (6)
Explicación (52)	•Presentación de vocabulario (20) •Contenido (4) •Pronunciación (3) •Información Cultural (2) •Explicación gramatical (23)
Verificación de la comprensión (32)	•Petición de traducción (18) •Preguntas de contenido (14)
Elicitación del lenguaje (23)	
Explicación de las reglas del aula (19)	•Organización aula (5) •Comportamiento (14)
Elogios (13)	
Información ajena al contexto de aprendizaje (11)	
Contacto personal (13)	•Vida profesor o estudiante (8) •Formación de valores (5)
Verificación del sentido (6)	
Ejercicio contrastivo de traducción (5)	
Retroalimentación (5)	
Total =375	

Figura 2. Intervenciones realizadas por los profesores

En el análisis del uso de lenguas en los profesores encontramos que la lengua más usada por ambos durante las clases es la L1 pues se usó 181 veces mientras la L2 apareció en 108 ocasiones y se alternó entre una y otra 86 veces. Dentro de la alternancia de código se

utilizaron más las actividades de reformulación con 41 intervenciones y con una menor frecuencia las equivalencias que aparecieron 29 veces y el discurso bilingüe 16 veces. Estas frecuencias se ilustran en las Figuras 3, 4, 5, 6 y 7:

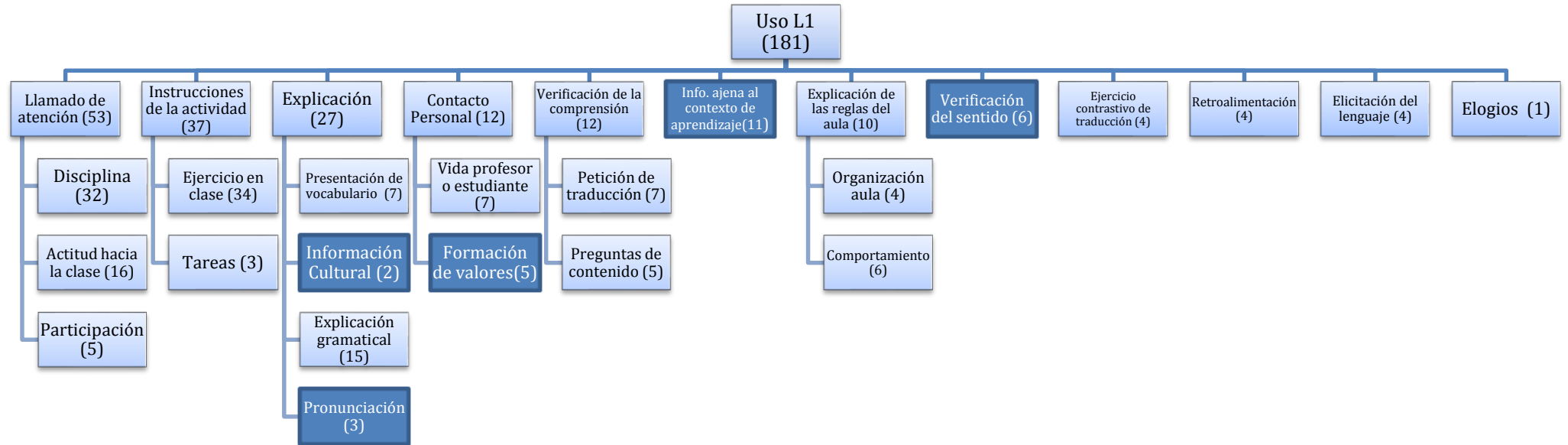


Figura 3. Categorías de Uso de L1

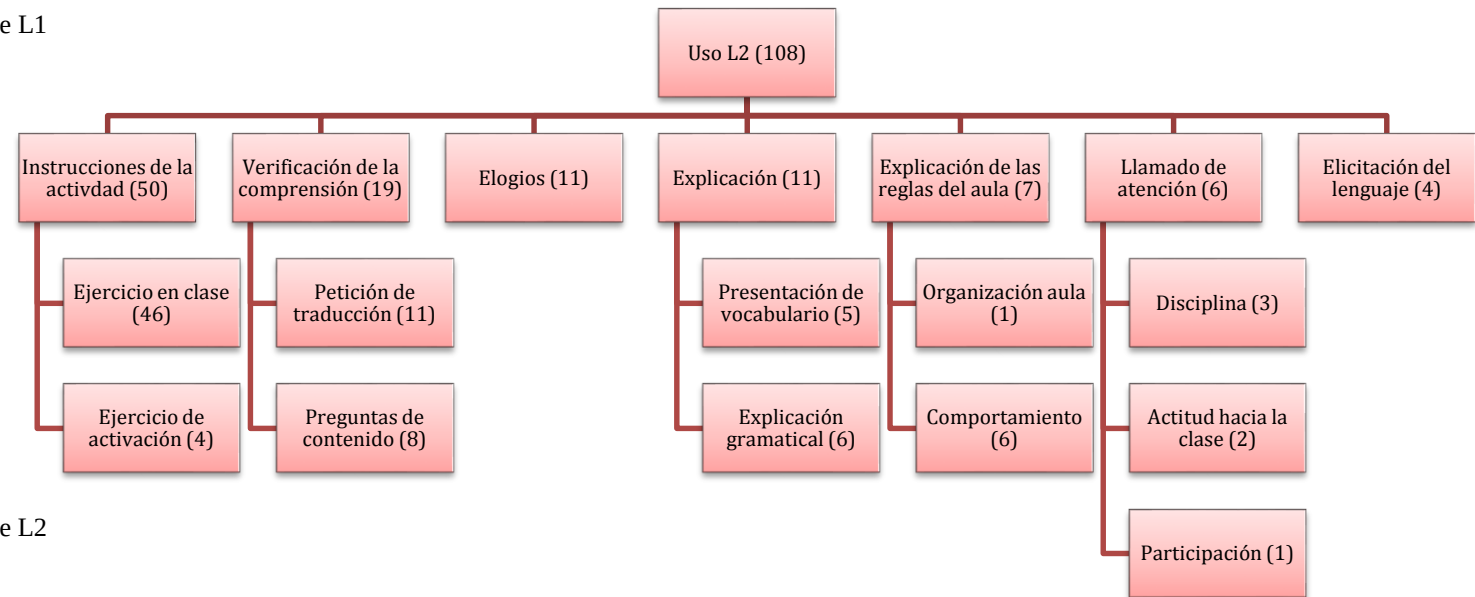


Figura 4. Categorías de Uso de L2

Las Figuras 5, 6 y 7 ilustran los usos de la alternancia de código en sus tres formas: reformulación, equivalencia y discurso bilingüe respectivamente

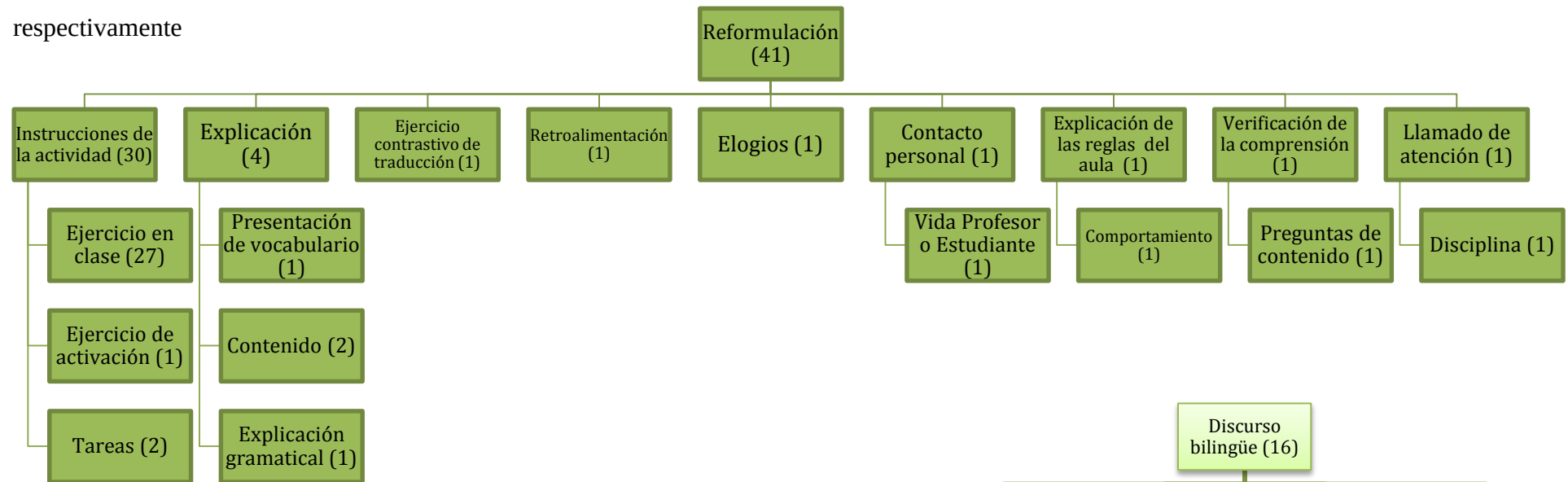


Figura 5. Categorías de Uso de Alternancia: Ejercicio de reformulación

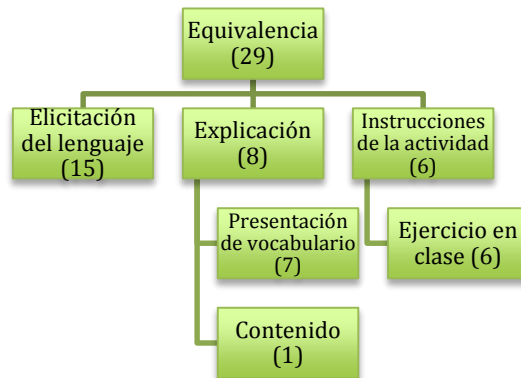


Figura 6. Categorías de Uso de Alternancia: Equivalencia

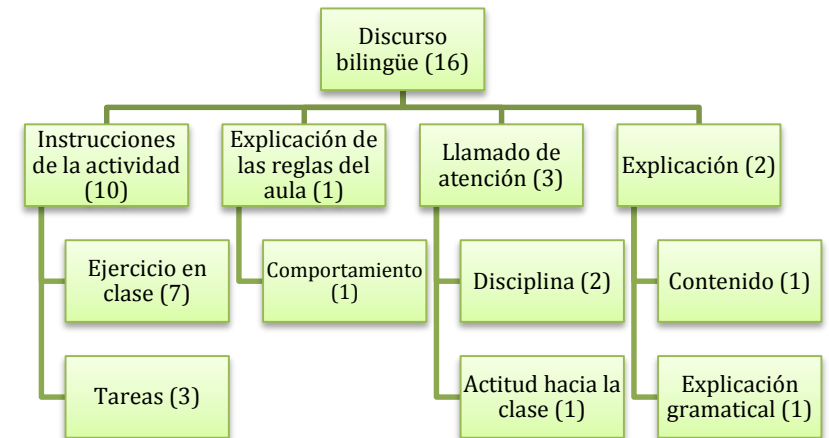


Figura 7. Categorías de Uso de Alternancia: Discurso bilingüe

A continuación explicamos y analizamos cada categoría con sus subcategorías:

Instrucciones de la actividad: Esta categoría adaptada de Atkinson (1987) y Harbord (1992) reúne las instrucciones que los profesores dan a los estudiantes para realizar actividades. Éstas pueden ser relacionadas con ejercicios de clase, de activación o tareas.

En la Figura 2 se muestra que ésta fue la categoría con más frecuencia siendo la mayoría ejercicios en clase y en menor grado ejercicios de activación y tareas. Como se ilustra en las Figuras de la 3 a la 7, las instrucciones se dan con un uso gradual de las lenguas siendo la principal la lengua extranjera (50 apariciones), seguida de la alternancia entre ambas (46 apariciones), y la lengua materna (37 apariciones). Los ejercicios de clase presentan una gradualidad similar entre lenguas. Los ejercicios de activación se dan mayormente en lengua extranjera (4) con una sola aparición de alternancia. Las tareas, por otro lado, no se presentan puramente en L2, sino a través de la alternancia de código (5 apariciones) de la L1 (3 apariciones). Esta categoría se ejemplifica a continuación:

En la subcategoría Ejercicio en Clase que se presentó 120 veces se observó lo siguiente:

Profesor 1: “Here we have different kind of people, you’re gonna chose three different people and you’re going to describe them- van a describirlos, tres personas- three different people ”
(Registro 9, párrafo 15, 31 de octubre de 2013)

Se ilustra aquí cuando el profesor alterna entre lenguas para explicar a los estudiantes cuál es la actividad a realizar. Acerca de las instrucciones, el Profesor 1 justifica esta alternancia de la siguiente manera:

Cuando se dan instrucciones [...] Las instrucciones deben ser claras y la idea es que se hagan en español para poder que ellos la entiendan. (Entrevista)

El profesor concuerda con lo observado en los registros, pues sus instrucciones se dan principalmente alternando entre las dos lenguas de la clase y reformulando lo dicho inicialmente en L2 para ayudar a los estudiantes a comprender mejor las actividades. De esta manera aumenta la motivación de los estudiantes que al comprender lo que deben hacer, pueden estar en condiciones de hacer la actividad y participar en la clase. A su vez esa alternancia permite usar la lengua extranjera cuando se dan las instrucciones más conocidas y

la lengua materna con las más complejas que con el tiempo irán pasando a ser familiares para los estudiantes:

Profesor 2: “I’m going to put these flashcards on the floor. You are going to pick one and then say the sentence I ask”
(Registro 3, párrafo 23, 26 de septiembre de 2013)

Paralelamente, se evidencia en los registros que el uso exclusivo de L2 en las explicaciones de clase sirve como estrategia de afianzamiento de la lengua meta. Se pretende que los estudiantes entiendan y desarrollen la actividad sin necesidad de recurrir a la lengua materna.

Por su parte la subcategoría Tareas que apareció en 8 ocasiones, tiene un mayor uso de Alternancia pues se presenta 3 veces en Discurso Bilingüe y 2 veces en Reformulación, junto con un menor uso de L1 (3 veces). Consideramos que se usa la lengua materna y se alterna pues se debe asegurar la comprensión ya que los estudiantes deberán realizar el trabajo en la casa y no tendrán la posibilidad de aclarar sus dudas con los profesores. Este uso concuerda con lo encontrado por Birello (2005), quien afirma que se usa la alternancia para gestionar tareas.

Profesor 1: “Como no acabaron y se pusieron a charlar les queda como tarea y mañana apenas lleguen a clase de una reviso”
(Registro 7, párrafo 25, 17 de octubre de 2013)

Profesor 2: “Ah y remember, los que no terminaron la rutina lo hacen para mañana ok? Please finish it at home, vamos a seguir con eso.”
(Registro 6, párrafo 29, 20 de noviembre de 2013)

El discurso bilingüe se produce de forma natural por ser un fenómeno normal del hablante bilingüe quien pasa de una lengua a otra en su discurso. Se puede observar también que las palabras en L2 son de conocimiento popular y por lo tanto de fácil comprensión para los estudiantes.

Existe aquí también la subcategoría Ejercicios de Activación que se dio en 5 ocasiones con 4 usos de L2 y 1 de Alternancia: Reformulación. En esta subcategoría los profesores dan instrucciones para realizar ejercicios que activan a los estudiantes durante la clase y los concentran de nuevo en la actividad cuando han estado muy dispersos.

Profesor 1: “Every time- cada vez que yo haga (silbido) you’re going to do this” El profesor muestra cómo los estudiantes deben chocar sus manos con el compañero del lado y decir “What’s up body” cada vez que escuchen el sonido emitido por él. Además explica en español que de esa manera se daría cuenta quién estaba despierto y quién dormido.
(Registro 2, párrafo 9, 24 de septiembre de 2013)

Profesor 2: “Ok, listen! Stand up! Hands in the air... touch your nose, head, shoulders, head, mouth, knees...” mientras imita todos estos movimientos al mismo tiempo que los estudiantes.
(Registro 5, párrafo 1, 30 de octubre de 2013)

Vemos entonces que se recurrió a la reformulación cuando se dieron las instrucciones del ejercicio por primera vez para dejar claro en qué consistiría la actividad y luego se les indicaba a los estudiantes qué hacer a través de la lengua extranjera.

Es importante agregar aquí que el Profesor 1 hace uso también de estrategias extra-lingüísticas en 6 ocasiones que le permiten continuar el discurso en L2 y minimizar el uso de L1 a través de movimientos e imágenes:

Profesor 1: La clase continúa con el trabajo en el libro, el profesor se vale de su lenguaje corporal para indicar en qué página abrir el libro y cómo pegar los stickers.
(Registro 2, párrafo 13, 24 de septiembre de 2013)

Profesor 1: “You are going to draw two different people a boy and a girl, and you write the name of your boy” Entonces el profesor da un ejemplo con dibujos en el tablero.
(Registro 8, párrafo 12, 29 de octubre de 2013)

Para indicar las instrucciones de la actividad eran más frecuentes los movimientos corporales (5 apariciones) que ayudaban a los niños a comprender lo que debían hacer, sin necesidad de traducir la instrucción a L1 y en 1 ocasión se recurrió a la imagen.

No podemos pasar por alto lo expuesto por Atkinson (1987), quien manifiesta que un posible riesgo que se corre al usar la traducción es la dependencia de ésta, privando a los estudiantes de la posibilidad de relacionar los conceptos en la lengua meta. Al estar acostumbrados a este fenómeno, los estudiantes perderán interés en generar output en L2. Este aspecto negativo de la L1 también fue encontrado en el estudio hecho por Crawford et al (2011), quien dice que un uso excesivo de la lengua materna no permite el desarrollo y aprendizaje de la segunda lengua.

Llamado de atención: Como su nombre indica dentro de esta categoría adaptada de Cook (2001), se encuentran los llamados de atención que los docentes hacen a sus estudiantes. Estos llamaban a la disciplina, a participar y a tener una buena actitud hacia la clase lo que incluía seguir las reglas, respetar a los compañeros, ser responsable y comprometido. Ésta es la segunda categoría con más frecuencia (63 apariciones) y con un alto uso de L1 (53 apariciones). En esta observamos que los llamados por disciplina son más recurrentes (38

apariciones) y que se dan principalmente en lengua materna con tan sólo 3 veces en lengua extranjera y 3 en alternancia. A éstos le siguen los llamados relacionados con la actitud hacia la clase que igualmente se dan en L1 con 2 veces en L2 y 1 sola vez en alternancia. Ahora miramos los llamados a participar que presentan el mismo fenómeno explicado anteriormente con una sola aparición de L2.

La subcategoría disciplina se ilustra en los siguientes ejemplos:

Profesor 1: “Seguimos otra vez con la indisciplina, seguimos con la habladera, seguimos con la plastilina y todo eso. No estoy jugando compórtense!”
(Registro 5, párrafo 4, 3 de octubre de 2013)

Profesor 2: “Hace cuanto estamos hablando de lo mismo, saltando de puesto en puesto y en falda”
(Registro 1, párrafo 2, 26 de septiembre de 2013)

Los profesores utilizan principalmente L1 para llamar la atención con respecto a comportamientos no esperados, pues esto permite ser claro con el estudiante, demostrar que se habla en serio y obtener un resultado inmediato. Este uso también fue encontrado por Olivares (2009), como positivo para obtener un cambio de comportamiento. Igualmente se invita a los estudiantes en la segunda subcategoría a tener una buena actitud hacia la clase utilizando la L1 como mejor puente para llegar a ellos:

Profesor 1: [...los estudiantes se burlan de su compañero y uno de ellos le dice que no sabe inglés por lo que el profesor debe intervenir afirmando] “Nadie tiene porque burlársele a nadie porque todos estamos aprendiendo. Nadie puede decir que él no sabe inglés porque si no ¿usted que está haciendo aquí? Todos están aprendiendo inglés, yo estoy aprendiendo inglés. Hay palabras que yo no me sé yo también estoy aprendiendo todos los días”
(Registro 9, párrafo 23, 31 de octubre de 2013)

Profesor 2: “Yo les dije que vayan estudiando. Un día sorpresa les puedo decir saquen una hoja. La práctica oral y en casa debe ser constante”
(Registro 8, párrafo 3, 16 de enero de 2014)

Del mismo modo se hace con los llamados a participar y dejar participar a los compañeros:

Profesor 1: “Chicos! Dejen participar a la gente y dejen que yo los guíe si ustedes dicen la respuesta entonces ellos nunca van a poder participar”
(Registro 5, párrafo 14, 3 de octubre de 2013)

Profesor 2: “No se queden callados... así no aprenden”
(Registro 4, párrafo 11, 10 de octubre de 2013)

Respecto a este uso el Profesor 1 manifestó en la entrevista:

Profesor 1: Cuando se dan instrucciones, cuando es llamados de atención. Pienso que no es el mismo impacto cuando uno llama la atención en inglés que en español porque puede que el muchacho no entienda en inglés lo que tú le estás diciendo.

El profesor concuerda con lo expuesto teóricamente acerca del impacto de L1 en el estudiante en contraste con el impacto de L2, y por esta razón hace uso de la lengua materna cuando debe llamar la atención de un estudiante. Así mismo, el Profesor 2 compartió su opinión respecto al tema:

Entrevistadora 2: ¿Considera apropiado utilizar la lengua materna, por ejemplo, para llamarles la atención, para hablar, digamos, de cosas fuera de la clase o simplemente crees que con el inglés, diciéndoles en inglés ellos si pueden entender esas cosas?

Profesor 2: Mira que nosotros también hacemos ese ejercicio, cuando se llama la atención, cuando hay una información o cuando hay algo que nosotros veamos que lo podemos hacer, nosotros lo hacemos; llamar la atención, por lo menos, yo lo hago en inglés, si el chico o la chica después de dos o tres no entendió, ahí si le digo “bueno, si en inglés no lo entendió, lo voy a decir en español a ver si me entiende”

Aunque el Profesor 2 afirma recurrir de primera mano a la L2, en las observaciones encontramos que los llamados de atención se hacen en L1 sin hacer este cambio de código que manifiesta en la entrevista.

Explicación: En esta categoría, que agrupa lo dicho por Martin (2001), Cook (2001), Çelik (2008) y Harbord (1992), se identificaron cinco tipos de explicaciones. Entre ellas explicaciones de la cultura de la lengua meta, del contenido de los documentos trabajados, de la gramática aprendida, de la pronunciación y del nuevo vocabulario.

Esta se ubica como la tercera categoría (52 apariciones) siendo la lengua materna su principal herramienta con 27 usos. Las explicaciones fueron primariamente gramaticales con un uso de lenguas gradual: siendo la L1 la principal con 15 usos seguida de L2 con 6 usos y finalmente alternancia con 2 usos. En segundo lugar estuvo la presentación de vocabulario que se dio entre lengua materna (7 ocasiones) y alternancia de lenguas (8 ocasiones) con menores apariciones exclusivas de L2 (5 ocasiones). En tercer lugar el contenido se explicó siempre alternando entre una lengua y otra. Por último los aspectos de pronunciación y cultura se explicaron totalmente en lengua materna.

Ejemplificamos aquí la subcategoría información cultural que se dio en sus dos apariciones en L1:

Profesor 1: “Don’t forget the...” para explicar esto el profesor explica la tradición de amarrarse un hilo en el dedo para recordar algo, poner papeles en la nevera o añadir recordatorios al celular. Esta explicación la da en español.
(Registro 2, párrafo 30, 24 de septiembre de 2013)

En dos ocasiones el Profesor 1 hizo comentarios relacionados con la cultura de la lengua meta que buscaban ayudar a los estudiantes a comprender expresiones, vocabulario o aspectos culturales. Estos aspectos aunque relacionados con la clase por no ser aspectos formales de la lengua se explicaron en lengua materna.

Igualmente, las explicaciones de la pronunciación que aparecieron 3 veces se hicieron en la lengua materna por ser un aspecto esporádico en las clases como se ilustra aquí:

Profesor 1: El profesor y los estudiantes repiten varias veces las expresiones. Luego, el profesor les dice: “Ponga la mano así (frente a la boca) y diga ‘tomate’. ¿No le sopla aire cierto? Ahora diga ‘take’ ahh esa es la ‘T’ del inglés” y continúan repitiendo las expresiones.
(Registro 2, párrafo 29, 24 de septiembre de 2013)

Profesor 2: P: ‘Ugly’, repeat”

E: ‘Ugly’

P: It’s ‘ugly’ Say ‘L’ La punta de la lengua que suba... y finalmente ‘y’

Los estudiantes repiten la pronunciación y se nota el cambio en este segundo intento.

(Registro 8, párrafo 15, 16 de enero de 2014)

En relación a este uso Çelik (2008), aunque lo considera útil también afirma que la única manera de alcanzar una buena pronunciación y entonación es a través de la práctica en L2. Sin embargo como ilustran los ejemplos los profesores se valen de L1 para brindar a sus estudiantes estrategias que les permiten ser conscientes de su aparato fonador y esto les ayuda a pronunciar mejor la lengua que están aprendiendo, por lo tanto consideramos que en estos casos la lengua materna es una buena herramienta de explicación.

La subcategoría Explicación Gramatical se presentó 15 veces en L1 como se evidencia en uno de los ejemplos:

Profesor 1: P: [Señalando ‘bigger’ en el tablero] ¿Qué le ven de diferente?

(Después de varios intentos)

P: La ‘G’

E: Esta doble

P: ¿Por qué?

E: ¿Porque hay una vocal en el medio?

P: Muy bien! Cuando hay una vocal en medio de dos consonantes se duplica la consonante final.

(Registro 12, párrafo 30, 13 de enero de 2014)

Profesor 2: P: “Ayer estudiamos presente simple, ¿se acuerdan? ¿Qué le agregamos a los verbos en 3ra persona?”

E: -ing

P: Listen, escribimos una reglita. Revisen. En tercera persona se agrega –s –es, -is
(Registro 6, párrafo 19, 20 de noviembre de 2013)

El uso de la L1 para explicar gramática es sustentado por Martin (2001), Cook (2001), Çelik (2008) y Harbord (1992) pues los estudiantes comprenden más fácilmente la complejidad gramatical en su lengua materna, se ahorra tiempo de clase y se evitan las confusiones. Esto mismo resultó de los estudios realizados por Crawford et al (2011) y Fortune (2012), quienes rescatan este uso como positivo e importante para los estudiantes. Como vemos en los ejemplos tanto el Profesor 1 como el Profesor 2 usan L1 al hacer explícitas las reglas gramaticales de la lengua como lo recomiendan los autores.

En las explicaciones e introducciones del vocabulario, la lengua materna sirve para acercar estas nuevas palabras a los estudiantes y generar en ellos una comprensión directa y ágil:

Profesor 1: El profesor explica algunas expresiones del inglés comparándolas con expresiones usadas en Cali con la misma intención. Compara así: “Hurry up!”- Muevase, Corrale, Rapido [...] “Take your time”- Tranquilo, Tómese su tiempo, Cálmesese.
(Registro 2, párrafo 28, 24 de septiembre de 2013)

Acerca del uso del español para la presentación de vocabulario el Profesor 1 expresó lo siguiente en la entrevista:

Profesor 1: [...] Primero que todo depende del número y depende del nivel de las personas con las que yo esté dando porque si son estudiantes de nivel básico es difícil empezar a hablarles todo el tiempo en inglés, causa frustración para ellos sobre todo en los niños, eso causa mucha frustración cuando no entienden lo que les están diciendo. Entonces, se puede tratar de hacer de otra forma, a través de mímicas y todo pero siempre cuando es un nivel básico, se necesita el español para aclarar ciertas palabras o ciertas expresiones que tal vez no sean tan claras para ellos si se habla solamente en inglés. Ya a medida que el nivel va subiendo ya pues uno va mermando el nivel de español.

El Profesor 1 justifica el uso de L1 para presentar vocabulario como un factor interno de la clase relacionado con el aprendiz. De acuerdo al profesor el nivel de los estudiantes demanda un mayor uso de la lengua materna para aclarar palabras y expresiones; esto concuerda con el estudio de Fortune (2012), cuyos resultados muestran que los profesores aprueban el uso de L1 en niveles básicos. Además el profesor afirma que el uso exclusivo de L2 genera frustración lo que concuerda con lo encontrado por Olivares (2009), cuyos resultados mostraron que el uso de la lengua materna ayudaba a solucionar los problemas de desmotivación de los estudiantes pues hay estudiantes que necesitan su lengua materna para estar motivados a aprender la lengua extranjera. Por otra parte, se ve que hay un intento por presentar este vocabulario recurriendo a la L2, probablemente porque los estudiantes ya han

estudiado estas palabras y saben su significado. Los ejemplos sirven en estas explicaciones para generalizar el concepto y definir la palabras tal y como se muestra a continuación:

Profesor 2: “Wake up, brush my hair, go to school, have dinner, go home, do the homework, play with friends... Those are daily routines. It means activities that people do every day”
(Registro 6, párrafo 12, 20 de noviembre de 2013)

Debemos agregar aquí que los profesores también recurrieron a estrategias extra-lingüísticas en 13 ocasiones para presentar el nuevo vocabulario. Esto lo hacían a través de objetos, imágenes y movimientos:

Profesor 1: What is a plastic bag? (Sacando una bolsa de su maleta) This is a plastic bag.
(Registro 6, párrafo 28, 15 de octubre de 2013)

Profesor 2: P: “The thief is hiding”
El profesor corre hacia el escritorio y se esconde atrás.
E: Se esconde
P: El ladrón se está escondiendo
(Registro 4, párrafo 31, 10 de octubre de 2013)

Profesor 1: This was the perfect present, what is present?
ES: Presentación, presente
P: Present, a gift
Los estudiantes continúan diciendo palabras como las anteriores así que el profesor dibuja un regalo en el tablero para que ellos entiendan.
(Registro 5, párrafo 18, 3 de octubre de 2013)

Profesor 2: -Dos nuevos estudiantes salen al tablero-
P: Please write ‘Skirt’ (mientras señala la falda de una estudiante)
(Registro 1, párrafo 6, 26 de noviembre de 2013)

Vemos entonces que los profesores utilizan el lenguaje corporal para evitar traducir el significado y lograr que los estudiantes comprendan las palabras desconocidas además de objetos que encuentran para señalar y proporcionar al estudiante la posibilidad de deducir el significado. Es decir que siguen lo afirmado por Çelik (2008), quien considera que los conceptos simples pueden ser explicados a través de estas estrategias para mantener el input en L2.

La subcategoría Contenido se hace exclusiva de la Alternancia presentándose en sus tres tipos, aunque la mitad del tiempo se presenta a través de ejercicios de reformulación, mientras la otra mitad se divide entre equivalencias y discurso bilingüe. Vemos en los siguientes ejemplos cómo se da esa alternancia:

Profesor 1: “What’s the song about? [...]Getting late right? Despertándose tarde, levantándose tarde... But he is really-verdaderamente- he’s really late or not? He’s not late because is Saturday-

sábado. As it is Saturday he's not getting late, como es sábado no se levantó verdaderamente tarde.” (Registro 3, párrafo 7, 26 de septiembre de 2013)

Profesor 2: “This is an adventure story [...] The hero is trying to get into the castle, él va llegando pero hay varios obstáculos, he finds a dragon, remember?” (Registro N° 11, párrafo 21, 23 de enero de 2014)

Los profesores alternan porque se encuentran inmersos en un ejercicio de lengua extranjera y a la vez buscan ayudar a los estudiantes a comprender en lengua materna el contenido de los textos trabajados. En nuestro estudio Añasco & Salha (2012), también encontramos una alta frecuencia de aparición de L1 para explicar gramática y vocabulario pues esto facilitaba la comprensión de los estudiantes.

Verificación de la comprensión: Esta categoría adaptada de Atkinson (1987) y Harbord (1992), reúne las estrategias que los profesores utilizan para verificar que los estudiantes comprendan el tema enseñado y el vocabulario utilizado mediante preguntas acerca del contenido o que llevan a los estudiantes a traducir. Su frecuencia (32 apariciones) la ubica en el cuarto lugar. Su principal lengua de uso es L2 (11 apariciones) con un mayor protagonismo con respecto a L1 (7 apariciones) en las peticiones de traducción. Igualmente en las preguntas de contenido se recurre mayormente a la lengua extranjera (8 apariciones) que a la lengua materna (5 apariciones) y a la alternancia (1 aparición). Estas subcategorías se ejemplifican en los registros de la siguiente manera. Los profesores se aseguran de que los estudiantes estén comprendiendo al solicitarles que traduzcan palabras u oraciones:

Profesor 1: E: The thief is hiding behind the desk
P: What is a thief?
E: (Otro) el ladrón
P: The thief is hiding behind the desk, what is hiding?
E: Escondiéndose
(Registro 6, párrafo 25, 15 de octubre de 2013)

Profesor 2: P: “Another student. Write ‘eraser’. What is an eraser?” –pregunta la profesora mientras muestra un borrador a la clase.
E: Borrador
(Registro 1, párrafo 6, 26 de septiembre de 2013)

Al pedir que se traduzca los profesores se cercioran de que el estudiante entienda la oración. Esta petición se da con mayor frecuencia en L2 pues los profesores buscan continuar con el discurso en la lengua meta para no perder el contexto en el que se encuentran. En cuanto a las Preguntas de Contenido para verificar la comprensión se recurre igualmente a la lengua extranjera para incentivar en los estudiantes una respuesta en L2. Los estudiantes

sienten que pueden responder en cierta medida en la lengua meta pues el contexto los invita a hacerlo, así se demuestra en los siguientes ejemplos:

Profesor 1: El profesor invita a los estudiantes a escuchar la segunda parte de la historia y leerla en el libro. Luego pregunta “What happened in the second part of the story”. Una estudiante con un nivel avanzado dice: “The kids wake up and watch the house and the parents come at any moment so they clean quickly”

(Registro 5, párrafo 13, 3 de octubre de 2013)

Profesor 2: El profesor pone la canción dos veces en la grabadora. Los niños muestran entusiasmo. Mueven sus cuerpos y siguen el ritmo. Otros tratan de seguir la letra de la canción.

P: Can you tell me what this song is about?

E: Los quehaceres del hogar

E2: Take out the garbage

(Registro 11, párrafo 15, 23 de enero de 2014)

Este uso contrasta lo afirmado por la gran mayoría de autores quienes consideran la Verificación de la Comprensión un uso principal de L1. Aquí vemos como los profesores prefieren continuar creando un input en L2 al mismo tiempo que comprueban la comprensión de sus estudiantes y esto a su vez estimula un output en lengua extranjera y les permite tener más práctica.

Elicitación del lenguaje: Esta categoría, adaptada de Atkinson (1987), hace referencia a los momentos en los que los profesores a través de preguntas como ‘How do you say ___ in English?’ obtienen equivalencias en L2 de palabras en L1. Esta categoría se ubica en quinto lugar recurriendo notablemente a la alternancia de código para elicitación del lenguaje. Su frecuencia de uso es de 15 apariciones con respecto al uso de L2 y L1 que aparecen sólo 4 veces cada una. Los profesores obtenían producción de los estudiantes a través de la pregunta “How do you say?” o en español “¿Cómo se dice?” Esta categoría presenta un uso mayor de Alternancia de tipo Equivalencia pues los profesores buscaban que los estudiantes hablaran en L2 al buscar un equivalente de la palabra propuesta en L1:

Profesor 1: P: Sacar la basura ¿Cómo se dice eso?

ES: Take out the garbage

(Registro 4, párrafo 17, 1 de octubre de 2013)

Profesor 2: P: Topic... how do you say ‘tema’?

E: Topic

P: Ok, tell me the topic

(Registro 3, párrafo 9, 26 de septiembre de 2013)

Explicación de las reglas del aula: En esta categoría igualmente adaptada de Atkinson (1987) y Çelik (2008), se evidencian las explicaciones que los profesores dan a los estudiantes sobre las reglas a seguir en el aula de clase, tanto de la manera como deben organizar su salón como de la forma en la que deben comportarse. Esta se ubica como sexta categoría con una mayor frecuencia en las explicaciones de comportamiento. Éstas se dan por igual en L1 y L2 (6 veces cada una) y alternando entre una y otra en 2 ocasiones. Con menor frecuencia se presentan las reglas de organización que se dan 4 veces en lengua materna y sólo 1 en lengua extranjera. Esto se muestra en el siguiente ejemplo:

Profesor 1: Los profesores indican que la clase ha terminado y piden que se organice y limpie el salón. Esta indicación se hace en español.
(Registro 1, párrafo 11, 17 de septiembre de 2013)

Profesor 2: Los estudiantes se paran a botar los recortes de papel.
P: Recuerden caneca verde para los plásticos, cartón y papel. Caneca azul punta del lápiz. Rasguen el papel, no lo arruguen.
(Registro 1, párrafo 33, 26 de septiembre de 2013)

El objetivo del uso de L1 es asegurar que los estudiantes comprendan lo que se les dice y garantizar una respuesta rápida y efectiva a las indicaciones. Por su parte la subcategoría Comportamiento distribuye por igual el uso de ambas lenguas dando lugar a la alternancia:

Profesor 1: Al terminar el profesor pregunta “What’s the song about?” cuando todos empiezan a hablar al mismo tiempo dice “Raise your hand!”
(Registro 3, párrafo 6, 26 de septiembre de 2013)

Profesor 2: Varios niños hablan al mismo tiempo tratando de formar la oración
P: In order please! If you want to talk raise your hands
(Registro 7, párrafo 3, 15 de enero de 2014)

Vemos en estos ejemplos que los profesores indican a los estudiantes cómo deben comportarse en el salón a través de fórmulas en inglés que probablemente éstos ya conocen, lo que permite hacer uso de la L2 sin temor a que los estudiantes no comprendan puesto que son acuerdos que se han establecido desde un principio y ya son claros para ellos.

Elogios: Esta categoría adaptada de Cook (2001), hace referencia a las felicitaciones o reconocimientos a los estudiantes cuando éstos tienen un buen desempeño en las actividades y ejercicios propuestos en clase. Esta categoría ubica el séptimo lugar y se evidenció solamente en el Profesor 2. En ella se privilegia el uso de L2 (11 veces) con sólo 1 aparición de L1 y 1 aparición de alternancia:

Profesor 2: E: My sister isn't playing soccer
P: Oh that's right! Give me five! Congratulations
(Registro 3, párrafo 14, 26 de septiembre de 2013)

Aunque los autores consideren que los elogios se deben hacer en lengua materna por ser ésta más natural para los estudiantes el Profesor 2 hace estos reconocimientos mayormente en L2 probablemente porque los incentiva al aprendizaje de la lengua extranjera.

Información ajena al contexto de aprendizaje: En ocasiones la clase era interrumpida para discutir aspectos relacionados con el funcionamiento administrativo del colegio o con actividades extracurriculares de los alumnos, éstos se incluyen en esta categoría que fue adaptada de Harbord (1992). Su frecuencia de aparición le da el octavo puesto siendo su lengua principal y única la L1.

Profesor 1: “Acuérdense que nosotros al finalizar el bimestre no vamos a entregarle libreta, las notas se entregan terminado el segundo bimestre. Es decir, usted solamente va a recibir dos libretas con notas al año. Es decir lo bien o mal que ustedes hagan ahorita les va a afectar para el otro bimestre por eso lo importante de recuperar las notas”
(Registro 6, párrafo 6, 15 de octubre de 2013)

Profesor 2: P: Take out the agenda y escriban “Semana de evaluaciones parciales. Evaluación parcial de inglés el Jueves 24 de Octubre.”
(Registro 4, párrafo 3, 10 de octubre de 2013)

Vemos que los profesores recurren a la lengua materna para dar esta información por no ser exclusiva de la clase y nuevamente para garantizar que los estudiantes comprendan. Igualmente sucedió en nuestro estudio Añasco & Salha (2012) en el que la profesora observada recurría a L1 para dar esta información relacionada con la vida escolar.

Contacto personal: Esta categoría adaptada de Cook (2001) y Harbord (1992), hace referencia a las interacciones espontáneas entre profesores y alumnos sobre aspectos personales o valores que no tienen relación con el tema de la clase. Ésta ocupa el noveno lugar en la clasificación de categorías y presenta principalmente un uso de la lengua materna con una ocasión en la que se usó alternancia de lenguas.

La subcategoría Formación de Valores es exclusiva de L1 como se ejemplifica a continuación:

Profesor 1: “Chicos! Yo sé que con la nueva tecnología todo es imprima y listo pero no! esto es un trabajo para la clase no para la casa. En este momento no hay un computador ni pueden imprimir. Además, tienen que aprender a valorar las cosas que hacen ustedes mismos –que mi dibujo es muy feo- ¿por qué? Lo dibujó usted. ¿Y cómo saben que les quedó feo si no han dibujado ni una línea?”
(Registro 5, párrafo 19, 3 de octubre de 2013)

En ocasiones el Profesor 1 recurría a la lengua materna para conversar con sus estudiantes y educarlos hablándoles de valores y de apreciación por sí mismos. Estas interacciones son en L1 porque el profesor busca formar a los estudiantes para la vida y por esto se sale de su rol de docente de lenguas.

La subcategoría Vida Profesor o Estudiante tiene 7 apariciones en L1 con 1 de alternancia como se muestra en estos ejemplos:

Profesor 1: Mientras el profesor revisa las tareas, la interacción es totalmente en español, los estudiantes preguntan si les quedó bien, se quejan por aquellos que se acercan sin hacer la fila y hablan entre ellos de asuntos personales.
(Registro 10, párrafo 13, 21 de noviembre de 2013)

Profesor 2: El profesor se acerca al puesto de una estudiante
P: Did you go to the doctor yesterday? ¿Fuiste al doctor ayer?
E: No... pero...
(Registro 6, párrafo 3, 20 de noviembre de 2013)

Vemos que el Profesor 2 reformula su oración inicialmente en L2 porque aunque quiere continuar con la dinámica de expresarse la mayor parte del tiempo en la lengua meta, busca garantizar una respuesta ágil por parte de su estudiante acudiendo a la L1 por ser el idioma más cercano de los dos participantes. Esto resultó también del estudio hecho por Birello (2005), quien dice que se alterna para marcar el discurso que no pertenece al contexto de aprendizaje. Es decir, de acuerdo a lo encontrado por esta autora dejamos de lado L2 pues nos salimos del contexto que nos obliga a usarla. El Profesor 1 interactúa con sus estudiantes en lengua materna por considerar esto, tal vez, más natural y más cercano a ellos. Esto concuerda con los resultados encontrados por Crawford et al (2011) y Fortune (2012), quienes ven como aspecto positivo el uso de L1 como herramienta de socialización en la clase.

Verificación del sentido: Esta categoría adaptada de Atkinson (1987), comprende los momentos en los que se usa la traducción para lograr que el estudiante identifique la incoherencia de su discurso y corrija. Ocupando el décimo lugar esta categoría hace uso exclusivo de la lengua materna:

Profesor 1: Cuando el profesor revisa se encuentra con que algunos escribieron “I am eat pizza” el profesor explica con una pregunta
P: ¿Yo estoy comer?
E: No
P: Comiendo! Entonces eat...
E: Eating
(Registro 7, párrafo 23, 17 de octubre de 2013)

Profesor 2: P: Come on boys. The preposition is ‘under’
 E: The under is the house
 P: ¿Qué dice ahí? ¿El abajo esta la casa?
 E: Ah no.
 (Registro 10, párrafo 23, 23 de enero de 2014)

Estos ejemplos evidencian como la traducción a la lengua materna es una excelente herramienta para ayudar al estudiante a comprender su error y corregirlo evitando complejas explicaciones que podrían no llegar a ningún lado.

Ejercicio contrastivo de traducción: En esta categoría adaptada de Martín (2001) y Çelik (2008), incluimos los ejercicios realizados en clase en los que se les solicitaba a los estudiantes traducir frases del español al inglés. Esta undécima categoría evidenció 4 usos de lengua materna y 1 de alternancia de lenguas, en los registros se ilustra lo siguiente:

Profesor 1: “In your notebook you’re going to write the workshop and translate the sentences to English ok? You can use the dictionary, you can work with your partner ok?”

En el tablero se encuentra el siguiente workshop:

Translate to english

1. Yo estoy comiendo pizza **Eat**
 2. Ella está escribiendo un libro **Write**
 3. Tú estás jugando fútbol **Play**
 4. Él está bebiendo jugo **Drink**
 5. Nosotros estamos leyendo **Read**
 6. George está bailando “salsa” **Dance**
 7. Alejandra está haciendo la tarea **Do**
 8. Felipe y María están hablando **Talk**
 9. La profesora está explicando en inglés **Explain**
 10. Ellos están cantando en clase **Sing**
- (Registro 7, párrafo 4, 17 de octubre de 2013)

Profesor 2: [...] El profesor pone la grabadora. Escuchan el cuento una vez y luego vuelve a ponerla pero esta vez la para en cada frase y va traduciendo al español.
 (Registro 11, párrafo 21, 23 de enero de 2014)

Çelik (2008), propone esta categoría como una herramienta de contraste que permite mostrar las diferencias entre lenguas y evitar las posibles interferencias. Así mismo Harbord (1992) y Kavaliauskienė et al (2010), defienden la traducción como herramienta en el aula que permite crear consciencia de las similitudes y diferencias entre lenguas para llegar a tener un mejor dominio de ambas. Sin embargo, en las observaciones no se evidencia una intención de contraste explícito. Vemos en el ejemplo del Profesor 2, que también se dio en el Profesor 1, que recurre a la reformulación para traducir un texto trabajado con los estudiantes. Este

ejercicio puede pretender asegurar que haya una comprensión total del tema tratado en el texto a través del contraste de lo que los estudiantes escuchan o leen y lo que eso significa en su lengua materna.

Retroalimentación: Esta categoría adaptada de Cook (2001), se refiere a las ocasiones en las que los profesores y estudiantes discutían y corregían las respuestas de diferentes ejercicios de clase. Esta categoría ocupa el último lugar y presenta los mismos usos de lengua que la anterior. Sobre esto registramos lo siguiente:

Profesor 1: El profesor interrumpe para decir a los estudiantes en español que en un dictado realizado en la clase anterior muchos, influenciados por las nuevas tecnologías, habían escrito “tablet” en lugar de “table”.

(Registro 5, párrafo 6, 3 de octubre de 2013)

Profesor 2: “Pero antes, valga la aclaración, miren el quiz. Yo corregí con otro color los errores. Look at it. If you have any question we can correct it here. Mírenlo si tienen preguntas y lo hacemos aquí.

Questions? Preguntas? [...]

P: Ok, tercer punto. ¿Qué decía? Name 3 chores. ¿Qué era eso?

E: Los que haceres.

P: Nómbrenlos

E: Walk the dog, take out the garbage...

P: ¿Estaba muy difícil? El tema estaba ahí...

(Registro 4, párrafo 15, 10 de octubre de 2013)

Los profesores dan retroalimentación en L1 para garantizar la comprensión de los estudiantes y lograr una rápida corrección. Además alternan reformulando en una ocasión esperando que los estudiantes pudieran responder en L2.

Vimos aquí que los profesores observados cumplen con casi todos los usos propuestos para L1 con algunas excepciones en las que prefieren hacer un uso extenso de L2 que la convivencia con los estudiantes les ha permitido. Además recurren a estrategias extra-lingüísticas para mantener el input en L2 sin descuidar la comprensión de los estudiantes. Consideramos que estas estrategias pueden ser exploradas más ampliamente para incrementar este input durante la clase y llegar eventualmente a aumentar la frecuencia de uso de L2. De esta manera se reduciría poco a poco la necesidad de reformular para asegurar la comprensión.

8.3 Uso de L1 y L2 por parte de los estudiantes

En nuestros registros observamos también las interacciones que se daban entre estudiantes y los usos que estos daban a las dos lenguas de la clase. Registramos en total 74 intervenciones de estudiantes en las que encontramos que la interacción estudiante-estudiante, que se registró 19 veces, se da completamente en español cuando discuten entre ellos acerca de asuntos personales o sobre el ejercicio a realizar durante la clase. Este uso absoluto de la lengua materna demuestra que los estudiantes sienten más natural la L1 y por eso se comunican en ella todo el tiempo. Esto difiere de lo encontrado en el estudio de Reyes (1996), cuyos resultados muestran una alternancia de lenguas en diferentes situaciones mientras nuestras observaciones demuestran que la comunicación entre los estudiantes es completamente en lengua materna. Además encontramos al igual que Stapa & Majid (2006), que los estudiantes recurren a L1 para generar ideas que les ayudan luego a producir en L2; sin embargo, esta estrategia no es del todo beneficiosa para mejorar su producción pues el producto final puede estar influenciado por las estructuras de la lengua materna y generar un discurso confuso en lengua extranjera.

También registramos que en 37 ocasiones los estudiantes interactuaron con los profesores. Observamos que en uno de los cursos los estudiantes usaban principalmente el español (15 apariciones) para interactuar con el profesor y sólo en 2 ocasiones recurrieron al inglés, mientras en el otro curso aunque el uso del español también fue mayoritario (14 veces). Se nota una recurrencia relativamente alta de la lengua extranjera (6 apariciones), cuando necesitaban comunicarse con el profesor. En este curso, el input recibido por los estudiantes fue mayor que en el otro, lo que demuestra que los estudiantes al estar expuestos a un diálogo en lengua extranjera son capaces de responder en inglés pues sienten confianza al interactuar con el profesor.

Finalmente, las producciones de los estudiantes tanto en L1 como en L2 también fueron registradas en 26 apariciones. Se nota una diferencia entre los dos grupos pues mientras en un curso los estudiantes producen tanto en español (3 veces) como en inglés (5 veces), en el otro curso la producción de ellos es totalmente en lengua extranjera (10 veces). Consideramos que este suceso radica en el hecho de recibir un mayor input en L2, lo cual permite a los estudiantes generar el output necesario en la lengua meta, los encamina a participar en inglés y a responder con agilidad a los ejercicios propuestos.

9. DISCUSIÓN

El uso de la lengua materna en el aula de lengua extranjera es objeto de reflexión entre maestros y académicos que discuten acerca del rol adecuado que ésta cumple en el proceso de aprendizaje de la L2, las funciones y los momentos específicos de uso de la L1 y L2 por parte de los profesores, determinando así la efectividad en la producción de los estudiantes en la lengua meta.

Según nuestros resultados, los profesores hacen uso de la lengua materna en las situaciones en las que se hace necesario garantizar la comprensión de los estudiantes y cuando comunican a sus estudiantes aspectos ajenos a la clase. Al igual que el estudio realizado por Schweers (1999), en nuestra investigación los profesores aceptaron usar la lengua materna en cierta medida en las situaciones ya mencionadas.

Esta utilización de la L1 cumple principalmente las funciones metalingüísticas, expresivas y apelativas del lenguaje, pues los profesores recurren a la lengua materna generalmente para explicar aspectos gramaticales de la lengua extranjera, establecer un contacto personal con el estudiante o llamar la atención cuando sea necesario.

Los docentes seleccionan la lengua basados en la complejidad del aspecto a tratar pues cuando empiezan un nuevo tema recurren a la lengua materna para ayudar a la comprensión de sus alumnos, luego cuando el tema ya es conocido por los estudiantes la lengua de uso pasa a ser la lengua extranjera. Es decir la razón para seleccionar uno u otro idioma es el nivel de lengua de los estudiantes y su conocimiento previo. Nuestro estudio coincide entonces con Fortune (2012), quien considera un factor de selección de lengua materna el nivel bajo de los estudiantes.

De acuerdo a lo encontrado en esta investigación, la lengua materna puede ser una herramienta que favorece el desarrollo de habilidades comunicativas en lengua extranjera pues facilita la comprensión y disminuye el tiempo de explicación para ampliar el de práctica. Sin embargo, se corre un riesgo al usarla ya que si su uso es excesivo puede llegar a crear una dependencia, desaprovechando la oportunidad de interactuar en la lengua meta de la clase. Esto mismo encontraron Crawford et al (2011), quienes indagaron en la opinión de estudiantes y profesores acerca de los aspectos positivos y negativos del uso de L1. Aquí

concuera la opinión de los profesores quienes reconocen el uso positivo de la lengua materna en su clase sin embargo la opinión de los estudiantes no se tuvo en cuenta en este estudio.

A diferencia de los estudios realizados por Reyes (1996) y Birello (2005), este trabajo no centra su atención en el uso de lenguas de los alumnos sino de los profesores. No obstante, los resultados difieren pues estos autores encontraron un nivel de alternancia entre los estudiantes mientras en nuestras observaciones se registró un uso constante del español con unas pocas intervenciones en inglés supeditadas a la influencia de los profesores.

Encontramos también que los profesores utilizan la lengua materna en los momentos sugeridos por los autores, y esto ha ayudado a que los estudiantes se sientan más seguros y participen en la clase, pues comprenden las actividades y los temas enseñados. Al igual que Olivares (2009), los profesores consideran la lengua materna una herramienta de motivación y esto ha fortalecido el entusiasmo de los estudiantes por participar en clase. Sin embargo, se ha disminuido el input en L2 y así mismo afectado la producción de los estudiantes que como se dijo en los resultados interactúan principalmente en L1. Consideramos que existen momentos específicos en los que los profesores podrían incrementar la frecuencia de uso de la lengua meta como por ejemplo al dar instrucciones en clase, pues al recurrir mayoritariamente al español, algunos estudiantes generan cierta dependencia a la traducción y no pueden hacer la actividad sugerida hasta que se les confirme la instrucción en su lengua materna.

En este caso podríamos sugerir una utilización más frecuente de estrategias extralingüísticas que han demostrado ser exitosas y útiles en la disminución de la lengua materna en la clase garantizando en igual medida la comprensión y eficacia de las actividades por parte de los estudiantes.

Debemos agregar también que como se encontró en los resultados, los profesores hacen énfasis en actividades que promueven la habilidad oral, sin descuidar las otras habilidades. Es una decisión acertada ya que se busca que los estudiantes sean capaces de comunicarse en la lengua extranjera y en la edad en que se encuentran la oralidad es el mejor vehículo para lograrlo. Se fortalece además el trabajo cooperativo y la participación activa en actividades significativas para los estudiantes.

Así pues, el uso de la lengua materna en la enseñanza del inglés como lengua extranjera sirve de herramienta para garantizar la comprensión en los estudiantes y agilizar la comunicación entre estudiantes y profesores sobre aspectos ajenos a la clase pero que contribuyen a la interacción y formación de los alumnos.

Por otro lado, al abusar de la utilización de la L1 se corre riesgo a la dependencia y a la disminución de un output productivo por parte de los estudiantes. Es importante entonces recurrir a estrategias extralingüísticas que generen el mismo nivel de comprensión y logren amortiguar la necesidad de hablar en español durante las clases. Se demostró también que al promover más la lengua meta en clase, la interacción y producción de los estudiantes en L2 es mayor y surge como respuesta a la cantidad y calidad de input recibido.

CONCLUSIONES

A partir del trabajo realizado y los objetivos propuestos en esta investigación, podemos concluir que se usa mayoritariamente la lengua materna para hablar de todos los aspectos relacionados con llamados de atención, instrucciones, explicaciones, comprensión, contacto personal e información ajena al contexto de la clase. Se utiliza la L1 para tratar estos aspectos pues facilita la comprensión y ahorra tiempo de clase, además permite que los estudiantes se sientan motivados y participen activamente pues entienden las actividades. Por su parte, la lengua extranjera se usa para dar instrucciones, verificar la comprensión, elogiar y explicar. Se recurre a ella cuando el tema o las orientaciones ya son conocidas por los estudiantes y por lo tanto se puede incrementar el input en L2 sin afectar o arriesgar la comprensión.

Se promueven además las cuatro habilidades lingüísticas con un énfasis más importante en la habilidad de producción oral por encontrarse en un camino hacia el bilingüismo. No se descuida en ningún momento las otras habilidades pero si se hace un mayor trabajo en la producción oral de los estudiantes, pues es un aspecto que los profesores consideran que necesita de una práctica continua durante las clases. Las actividades que promueven estas habilidades tratan de usar elementos del entorno cotidiano de los estudiantes para hacerlas más familiares a ellos y permitir que el uso de la lengua extranjera sea significativa.

Se puede concluir también que cuando los estudiantes reciben más input en lengua extranjera son más capaces de generar un output en esta misma lengua. Al promover más la lengua meta la interacción entre estudiantes y profesores es mayor.

Para finalizar, según los resultados de la investigación, la lengua materna cumple funciones concretas y justificadas en el aula de lengua extranjera; este rol tiene funciones y momentos específicos en los que beneficia altamente el aprendizaje de la segunda lengua, teniendo en cuenta que este uso sea regulado para no pasar la delgada línea que desbalancea la alternancia de lenguas y terminar por minimizar el tiempo de práctica en la lengua meta.

BIBLIOGRAFÍA

- Añasco, E. & Salha, A. (2012). Análisis del uso de la lengua materna y la lengua extranjera en la clase de inglés de un grado quinto de primaria, de una institución privada en la ciudad de Cali. Informe final del curso *Investigación en el aula II*. Universidad del Valle, Cali.
- Atkinson, D. (1987). The Mother Tongue in the Classroom: A Neglected Resource? *ELT Journal*, 41 (4), 241-247.
- Atkinson, D. (1993). Teaching in the Target Language: A Problem in the Current Orthodoxy. *Language Learning Journal* 8, 2-5.
- Auer, P. (1988). A Conversation Analytic Approach to Code-switching and Transfer. En M. Heller (Ed.), *Bilingual conversation*. (pp. 187-213) Amsterdam: Benjamins.
- Auerbach, E.R. (1993). Reexamining English Only in the ESL Classroom. *TESOL QUARTERLY*, 27 (1), 1-18.
- Bérard, E. (1991). *L'approche communicative (théorie et pratiques)*, Paris: CLE/International.
- Bermúdez, J. & Fandiño, Y. (2012). *El Fenómeno Bilingüe Perspectivas y Tendencias en el Bilingüismo*. Revista de la Universidad de la Salle, 59, 99-124.
- Birello, M. (2005). *La alternancia de lenguas en la clase de italiano lengua extranjera. Su uso en las interacciones en subgrupos de alumnos adultos en Cataluña*. Barcelona: Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura de la Universitat de Barcelona.
- Blanco, A. (1981). Bilingüismo y cognición. *Revista Estudios de Psicología*, (8), 50-81.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. London: Allen and Unwin.
- Breen, M., & C. N. Candlin. 1980. *The Essentials of a Communicative Curriculum in Language Teaching*. *Applied Linguistics* 1 (2), 89-112.

- Brooks-Lewis, K.A. (2009). Adult Learners' Perceptions of the Incorporation of their L1 in Foreign Language Teaching and Learning. *Applied Linguistics*, 30 (2), 216-235.
- Butler, Y. and Hakuta, K (2004). *Bilingualism and Second Language Acquisition*. Blackwell Publishing.
- Cambrá, M. (2003). Une approche ethnographique de la classe de langue. Paris: Éditions Didier.
- Camilleri, A. (1998). Codeswitching: An Added Pedagogical Resource. *Lidil*, 18, 81-92.
- Canale, M. & Merrill S. (1996). *Fundamentos teóricos de los enfoques lingüísticos II*. Revista Signos 18, 78-81.
- Causa, M. (1996). Le Rôle de l'Alternance Codique en Classe de Langue. *Le français dans le monde, Numéro Spécial*, 85-93.
- Çelik, S. (2008). Opening the Door: An Examination of Mother Tongue Use in Foreign Language Classrooms. *H.U. Journal of Education*, 34, 75-85.
- Cook, V. (2001). Using the First Language in the Classroom. *The Canadian Modern Language Review* 57, (3), 402-423.
- Crawford, T.; Goodwin, D.; Lengeling, M. M.; Mora P. & Rubio Z. (2011). *Students and Teachers' Reasons for Using the First Language Whithin the Foreign Language Classroom (French and English) in Central Mexico*. Universidad de Guanajuato, Mexico.
- Dailey-O'Cain, J. & Liebscher, G. (2009). Teacher and Student Use of the First Language in Foreign Language Classroom Interaction: Functions and Applications. En Turnbull, M & Dailey-O'Cain, J (Eds). *First Language Use in Second and Foreign Language Learning* (pp.131-144) UK: British Library.

- Fortune, J. (2012). La fruta prohibida: el uso de la lengua materna en el programa de inglés como lengua extranjera, en una universidad en Bogotá. En *Colombian Applied Linguistic Journal [online]*, 14(2), 70-87.
- Gómez Martínez, S. & Fuertes Olivera, P. (2003). A Revision of the Role L1 Plays in Second Language Learning. In P. Abad García and J.R. Fernández Suárez (eds.), *Estudios de Filología Inglesa*. 193-205. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Gómez Ruiz, M. (2008). *Aplicabilidad del Test de la Afasia para Bilingües de Michel Paradis a la Población Catalano/Castellano Parlante*. Tesis Doctoral. Barcelona
- Grosjean, F. (1989). Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. *Brain and language*, 36, 3-15.
- Harbord, J. (1992). The Use of the Mother Tongue in the Classroom. *ELT Journal*, 46 (4), 350-355.
- Hamers, J. & Blanc, M (2000). *Bilingual and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press. Second Edition.
- Haugen, E. (1953). *The Norwegian Language in America*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, B. (2003). *Metodología de la Investigación*. México. McGraw-Hill. Tercera edición.
- Kavaliauskienė, G.; Mažeikienė, V. & Valūnaitė-Oleškevičienė, G. (2010). Role of Native Language in Learning English. *Santalka . Filologija. Edukologija*, 18(2), 35–42.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman.
- Lado, R. (1957). *Linguistics Across Cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

LeCompte M. & Schensul J. (1999). What is ethnography? *Designing and conducting ethnographic research* (pp. 1-28) Walnut Creek: Altamira Press.

Littlewood, W. (1998). *La enseñanza comunicativa de idiomas. Introducción al Enfoque Comunicativo*. Madrid, España: Colección Cambridge de didáctica de lenguas.

Luque, B (2008). *Enfoques actuales usados en la enseñanza de segundas lenguas*. Letras 5(76).

Macaro, E. (2009). Teacher Use of Codeswitching in the Second Language Classroom: Exploring ‘Optimal’ Use. En Turnbull, M. & Dailey-O’Cain, J. (Eds), *First Language Use in Second and Foreign Language Learning* (pp.35-49) UK: British Library.

MacDonald, C. (1993). *Using the target language*. Cheltenham: Mary Glasgow Publications.

Marco López, A. (1993) Bilingüismo y Educación. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*. 18,175-185.

Martín, J.M. (2001). Nuevas tendencias en el uso de L1. *Elia* (2), 159-169.

McLaughlin, B. (1978). *Second language acquisition in childhood*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Millous, C. (2003). *Using L1 and L2 Effectively in the Foreign Language Classroom*. AYMAT Individual thesis/ SMAT IPP collection, Paper 178.

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés*. Bogotá: Imprenta Nacional.

Nagy, K. & Robertson, D. (2009). Target Language Use in English Classes in Hungarian Primary Schools. En Turnbull, M. & Dailey-O’Cain, J. (Eds), *First Language Use in Second and Foreign Language Learning* (pp.66-86) UK: British Library.

Olivares Baños, M. (2009). “Mother Tongue in the L2 Classroom: A Positive or Negative Tool?” En *Revista Lindaraja*, 21.

Poveda, A. comunicación personal, 1 de octubre de 2013.

Prodromou, L. (2002). The role of the mother tongue in the classroom. *IATEFL Issues*, 166, 6-8.

Reyes, C.A. (1996). *Análisis de las prácticas del uso alternado de dos lenguas por parte de algunos alumnos de primaria de un colegio bilingüe en Cali*. (Tesis de pregrado de Licenciatura en Lenguas Modernas). Universidad del Valle, Cali.

Richer, J. (2003). Apuntes del curso de *Didáctica del Francés lengua extranjera correspondientes al tercer año de la Licenciatura en Enseñanza del Francés* (LEF) de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y de la Université de Bourgogne.

Ross, N. J. (2000). Interference and Intervention: Using Translation in the EFL Classroom, *Modern English Teacher* 9(3): 61–66.

Simon, D.L. (1992). Alternance codique en situation pédagogique II. Rôles et fonctions dans l'interaction. Quel code, quand et pour quoi faire?. *LIDIL L'apprenant asiatique face aux langues étrangères*, 5, 97-107.

Schweers, C.W. (1999). Using L1 in the L2 classroom. *English teaching forum*.

Stapa, S.H. & Majid, A.H.A. (2006). The Use Of First Language In Limited English Proficiency Classes: Good, Bad Or Ugly?. En *e-BANGI (Volume 1)* (RSS)

Torrescano, M. (2004). *El enfoque comunicativo nocional y funcional*. Monografía Licenciatura en Enseñanza del Francés. Universidad Pedagógica Nacional. Unidad Ajusco.

Van Lier, L. (1995). The use of L1 in L2 classes. *Babylonia*, 2, 37-43.

Weinreich, U. (1953). *Languages in contact: Findings and problems*. New York: Linguistic Circle of New York. Reprinted, The Hague: Mouton, 1974.

ANEXOS

Anexo 1: Carta de consentimiento informado

Participación trabajo de grado “*Estudio comparativo de la alternancia de las lenguas en la enseñanza del inglés como lengua extranjera*” que consiste en una investigación cualitativa enfocada en cómo los docentes de lengua extranjera hacen uso de la lengua materna durante sus clases teniendo en cuenta sus estilos pedagógicos. En este trabajo analizaremos, a partir de observaciones y entrevistas, la frecuencia de uso de la L1, las funciones que ésta cumple durante la clase, la visión que de ella tienen los docentes y la incidencia en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Yo _____ (nombre completo) acepto participar en el estudio que se está llevando a cabo como trabajo de grado titulado “*Estudio comparativo de la alternancia de las lenguas en la enseñanza del inglés como lengua extranjera*”

*Entiendo que no estoy en obligación de participar en esta investigación.

*Entiendo que este estudio implica ser observado(a) durante mínimo 20 horas de clase, ser entrevistado (a) entre 2 y 3 veces (con grabadora) respondiendo a un cuestionario sobre mi experiencia laboral y mi visión de enseñanza del inglés como lengua extranjera.

*Entiendo que voy a recibir una copia del trabajo final que muestra los resultados finales del estudio.

*Entiendo que nadie más aparte de las investigadoras y la directora del trabajo saben que soy un participante.

*Entiendo que puedo negarme a contestar cualquier pregunta, detener la entrevista o las observaciones en cualquier momento y/ o retirarme del estudio en cualquier momento.

*Entiendo que mis respuestas y comentarios específicos se mantendrán confidenciales.

*Entiendo que mi nombre no será identificado en un informe de una presentación o publicación que pueda surgir del estudio.

*Entiendo que sólo las investigadoras y la directora del trabajo tendrán acceso a la información recopilada durante el estudio.

*Entiendo lo que implica este estudio y habiendo aceptado participar en él, he recibido una copia de este formulario de consentimiento.

Firma: _____

Fecha: _____

Correo: _____

Cualquier pregunta o inquietud sobre este estudio, favor contactar a cualquiera de las investigadoras o a la directora del trabajo de grado.

Amira Salha: amirasalha@hotmail.com

Estefany Añasco: nanyes17@hotmail.com

Carmen Cecilia Faustino: carmen.faustino@correounivalle.edu.co

Anexo 2: Ejemplo de registro de observación

Registro N° 5

Observadora: XXXXXX

Fecha: Octubre 3, 2013

Profesor 1

Grado: 5

Total de estudiantes: 20

Tiempo de clase: 10:25 am – 11:10 am

Tema: Reading activity about household chores.

Esta clase se realizó en inglés excepto cuando se indica.

Hora	Descripción	Interpretación
10:33 am	1. Cuando todos los estudiantes han terminado de ingresar al salón el profesor los saluda como acostumbra pero aún hay estudiantes moviéndose y hablando así que el profesor llamándolos por sus nombres les indica cómo deben comportarse. Luego los estudiantes se sientan y el profesor realiza el silbido enseñado anteriormente para llamar la atención de los estudiantes y que estos se saluden diciendo “What’s up buddy?”	Uso L2: Instrucciones de la actividad- Ejercicio de activación
10:35 am	2. El profesor le cuenta a los estudiantes cuál será la actividad del día y los invita a escribir el class plan en sus cuadernos: 1. Reading a story pages 10-11 2. Class evaluation 3. Mientras escriben el class plan los estudiantes hablan y cuentan historias al profesor en español , en un momento empiezan a tirarse un pedazo de plastilina así que el profesor llama la atención en español preguntando de quién era la plastilina. Luego llamando al silencio les dice: 4. “Seguimos otra vez con la indisciplina, seguimos con la habladera, seguimos con la plastilina y todo eso. No estoy jugando compórtense!”	Interacción estudiante-profesor en L1 Uso L1: Llamado de atención - Disciplina
10:40 am	5. Luego pasa de nuevo al inglés para continuar la clase, los estudiantes abren el libro en la página indicada y repiten el vocabulario necesario (vacuuming, setting the table, washing the dishes, walking the dog, dusting, moping, sweeping). 6. Luego pidiendo un voluntario pregunta “Which is your favorite chore from these?” Entonces diferentes estudiantes dicen cuál es su favorita y algunas son repetidas por el profesor en inglés y español . 7. El profesor interrumpe para decir a los estudiantes en español que en un dictado realizado la clase anterior muchos, influenciados por las nuevas tecnologías, habían escrito “tablet” en lugar	Alternancia de código libre Tipo: Actividad de reformulación Uso L1: Retroalimentación

10:50 am	de “table” 8. La actividad continúa con el listening de la primera parte de la historia. Los estudiantes escuchan mientras leen la historieta en sus libros. La historia es acerca de un niño y una niña que no les gusta hacer deberes de la casa pero para el cumpleaños de su mamá deciden como regalo limpiar y organizar todo. Cuando el audio termina el profesor dice: “Who can tell me in English, not in Spanish, the general idea of the story, what happened in the story?” 9. Una estudiante intenta responder en español pero el profeso le repite que debe ser en inglés aunque sea con frases cortas. Los estudiantes dicen diferentes partes y van armando la historia con la ayuda de las preguntas del profesor. 10. Muchos estudiantes quieren participar pero el profesor llama nombres específicos, entre esos llama a una estudiante que generalmente habla en español durante la clase: P: C. what happened at the end? They cleaned the house, limpiaron, they cleaned the house? E: No P: No? What happened? E: Porque estaban durmiendo... P: In English! Because... E: Because... eh P: ... they were E: they were cleaning? P: they were... E: watch TV P: Watching TV 11. Después el profesor empieza a jugar hot potatoe para hacer preguntas a los estudiantes acerca de la historia. Sus preguntas son acerca de los nombres, la edad y actividades que les gustan a los protagonistas de la historia. El profesor ayuda a los estudiantes a responder indicándoles donde leer en la historia. 12. El profesor invita a los estudiantes a escuchar la segunda parte de la historia y leerla en el libro. Luego pregunta “What happened in the second part of the story” Una estudiante con un nivel avanzado dice: “The kids wake up and watch the house and the parents come at any moment so they clean quickly” Los otros estudiantes desanimados afirman que su compañera sabe mucho inglés, el profesor los anima diciéndoles que para allá van ellos.	Uso L2: Instrucciones de la actividad- Ejercicio en clase Uso L1: Verificación de la comprensión-Preguntas de contenido Alternancia de código libre Tipo: Equivalencia Uso L2: Verificación de la comprensión- Pregunta de contenido Producción estudiante en L2 Uso L1: Contacto personal- Formación de Valores
----------	---	---

11:03 am	13. El profesor continúa con las preguntas sobre la segunda parte de la historia llamando nombres específicos. Las preguntas son las siguientes: What happened at the end? What chore is he doing in the first/second/third picture? 14. Algunos de los estudiantes que son cuestionados dudan en responder así que los compañeros dicen la respuesta por lo que el profesor llama la atención: “Chicos! Dejen participar a la gente y dejen que yo los guíe si ustedes dicen la respuesta entonces ellos nunca van a poder participar” El profesor continúa y de nuevo un estudiante desesperado por la demora dice la respuesta el profesor le dice: “J. what did I tell you?” 15. Entre las respuestas se da esta interacción: E: He is dust the furniture P: Very good! Repeat He is dustING the furniture E: He is dusting the furniture P: Porque si usted me dice He is dust me está diciendo Él está sacudir, no, está sacudiendo so He is DUSTING the furniture. 16. El profesor continúa corrigiendo a los estudiantes que repiten lo que el estudiante anterior dijo e igualmente comparando con el español los hace pronunciar correctamente con ING. 17. Algunas veces cuando los estudiantes dudan sobre cómo decir lo que los personajes hacen el profesor ayuda haciendo la pregunta general: P: How do you say poner la mesa? E: Set the table P: And how do you say él está poniendo la mesa? E y P: He is setting the table. 18. En la siguiente actividad los estudiantes deben dibujar el regalo perfecto para el próximo cumpleaños de sus madres. El profesor explica afirmando: P: This was the perfect present, what is present? ES: Presentación, presente P: Present, a gift Los estudiantes continúan diciendo palabras como las anteriores así que el profesor dibuja un regalo en el tablero para que ellos entiendan 19. Luego, continúa hablando de la historia y del regalo que los niños dieron a su madre limpiando la casa. El profesor explica en español que eso no	Uso L2: Verificación de la comprensión- Pregunta de contenido Uso L1: Llamado de atención- Participación Uso L2: Llamado de atención- Participación Uso L1: Verificación del sentido Uso L1: Elicitación del lenguaje Uso L2: Verificación de la comprensión- Petición de traducción Estrategia extra-lingüística (imagen) Uso L1: Contacto personal- Formación
----------	--	---

	es un regalo sino un deber por ser parte de una familia. Finalmente, de nuevo en inglés, afirma que los estudiantes deberán hacer un dibujo así que muchos de ellos se quejan afirmando que no saben dibujar, que su dibujo es feo y que prefieren imprimir algo en sus casas. El profesor al ver tanto rechazo dice: “Chicos! Yo sé que con la nueva tecnología todo es imprima y listo pero no! esto es un trabajo para la clase no para la casa. En este momento no hay un computador ni pueden imprimir. Además, tienen que aprender a valorar las cosas que hacen ustedes mismos –que mi dibujo es muy feo- ¿por qué? Lo dibujó usted. ¿Y cómo saben que les quedó feo si no han dibujado ni una línea?”	de valores Uso L1: Contacto personal- Formación de valores
11:10 am	21. Finalmente el tiempo termina así que el dibujo queda como tarea para la siguiente clase.	

Anexo 3: Cuestionario de entrevista a profesores

1. ¿Le gusta ser docente de inglés? ¿Por qué?
2. ¿Cuánto tiempo lleva en esta institución?
3. ¿Ha trabajado en otra Institución? ¿Qué tipo de institución era?
4. ¿Cuál es/fue su formación académica? ¿Qué estudios realizó?
5. ¿Participa en eventos de formación continua? (congresos, seminarios, talleres)
6. ¿Cuál es el enfoque metodológico para la enseñanza de la lengua extranjera que sigue la Institución?
7. ¿Cómo ve el nivel en lengua extranjera de sus estudiantes?
8. ¿Cuál es su opinión sobre el uso de la lengua materna en la enseñanza del inglés como lengua extranjera?
9. He notado en las observaciones registradas que utiliza la traducción en la clase. ¿Cuál cree que es la función que esta cumple en el aula?
10. ¿En qué momentos cree conveniente utilizar la traducción simultánea en la clase?
11. ¿Qué estrategias utiliza para verificar la comprensión de los estudiantes?
12. ¿Qué estrategias implementa para que los estudiantes utilicen la lengua meta en clase?
13. ¿Cuál es el origen del saludo realizado al iniciar la clase y en qué momento se aprende?

Anexo 4: Esquema de categorías de uso de lenguas

Categoría		Profesor 1		Total	Profesor 2		Total	Frecuencia	
	Subcategoría	L1	L2		L1	L2		Subcategorías	Categorías
Instrucciones de la actividad	Ejercicio en clase	●●●●●●● ●●●●●●● ●●●●●●● ●●●●●●● ●●●●●●● ●●●●●●● ●	●○○●○○ ●●○○○○ ●●○○○○ ○○●●●● ○○●○○○ ○○●	●=26 ○=16 ●=11 ●=3 ●=3 T=59	●●●●●●● ●●●●●●● ●●●●●●● ●●●●●●● ●●●●●●● ●	○○○○○○●○○ ●○○●●●○○ ○○●○○○●○○ ●○○○○●○○● ●○○○○●○○● ○○●○○●○○● ○○○○●	●=8 ○=30 ●=16 ●=3 ●=4 T=61	●=34 ○=46 ●=27 ●=6 ●=7 T=120	●=37 ○=50 ●=30 ●=6 ●=10 T=133
	Ejercicio de activación	●	●○	○=1 ●=1 T=2		○○○	○=3 T=3	○=4 ●=1 T=4	
	Tareas	●●●●	●	●=3 ●=1 T=4	●●●●	●●●●	●=3 ●=1 T=4	●=3 ●=2 ●=3 T=8	
Llamado de atención	Disciplina	●●●●●●● ●●●●●●● ●●●●●●● ●●	○○●●●○	●=20 ○=2 ●=1 ●=2 T=25	●●●●●●● ●●●●●●●	○	●=12 ○=1 T=13	●=32 ○=3 ●=1 ●=2 T=38	●=53 ○=6 ●=1 ●=3 T= 63
	Actitud hacia la clase	●●●●●●● ●●●●	○	●=11 ○=1 T=12	●●●●●●●	○○●	●=5 ○=1 ●=1 T=7	●=16 ○=2 ●=1 T=19	
	Participación	●●●	○	●=3 ○=1 T=4	●●		●=2 T=2	●=5 ○=1 T=6	

Explicación	Presentación de vocabulario	●●●●●●●● ●●●●●●●●	●●●●●●●● ●	●=6 ●=1 ●=6 T=13	●●	○○○○○●	●=1 ○=5 ●=1 T=7	●=7 ○=5 ●=1 ●=7 T=20	●=27 ○=11 ●=4 ●=8 ●=2 T=52
	Información Cultural	●●		●=2 T=2				●=2 T=2	
	Contenido	●●●●	●●●●	●=2 ●=1 T=3	●	●	●=1 T=1	●=2 ●=1 ●=1 T=4	
	Explicación Gramatical	●●●●●●●● ●●●	●	●=9 ●=1 T=10	●●●●●●●● ●	○○○●○○○	●=6 ○=6 ●=1 T=13	●=15 ○=6 ●=1 ●=1 T=23	
	Pronunciación	●		●=1 T=1	●●		●=2 T=2	●=3 T=3	
Verificación de la comprensión	Petición de traducción	●●●●●●●●	○○○○○○○ ○○	●=6 ○=8 T=14	●	○○○	●=1 ○=3 T=4	●=7 ○=11 T=18	●=12 ○=19 ●=1 T=32
	Preguntas de contenido	●●	○○○●○○	●=1 ○=5 ●=1 T=7	●●●●	○○○	●=4 ○=3 T=7	●=5 ○=8 ●=1 T=14	
Elicitación del lenguaje		●●●●●●●● ●●●●●●●●	○○●●○○ ●●●●●●●●	●=4 ○=4 ●=8 T=16	●●●●●●●● ●		●=7 T=7	●=4 ○=4 ●=15 T=23	●=4 ○=4 ●=15 T=23

Explicación de las reglas del aula	Organización aula	●●		●=2 T=2	●●	○	●=2 ○=1 T=3	●=4 ○=1 T=5	●=10 ○=7 ●=1
	Comportamiento	●●●●●●●● ●	○○●●○○	●=6 ○=4 ●=1 ●=1 T=12		○○	○=2 T=2	●=6 ○=6 ●=1 ●=1 T=14	●=1 ○=1 T=19
Elogios					●●	○○○○○●○○ ○○○ ○	●=1 ○=11 ●=1 T=13	●=1 ○=11 ●=1 T=13	●=1 ○=11 ●=1 T=13
Información ajena al contexto de aprendizaje		●●●●●●●● ●●		●=9	●●		●=2	●=11	●=11
Contacto personal	Vida P. o E.	●●●●●●●●		●=6	●●	●	●=1 ●=1 T=2	●=7 ●=1 T=8	●=12 ●=1 T=13
	Formación de valores	●●●●●●		●=5				●=5	
Verificación del sentido		●●●●●●		●=5	●		●=1	●=6	●=6
Ejercicio contrastivo de traducción		●●●●	●	●=3 ●=1 T=4	●		●=1	●=4 ●=1 T=5	●=4 ●=1 T=5
Retroalimentación		●●●		●=3	●●	●	●=1 ●=1 T=2	●=4 ●=1 T=5	●=4 ●=1 T=5

○ = L2

● = L1

◐ = Alternancia (Reformulación)

◑ = Alternancia (Equivalencia)

◉ = Alternancia (Discurso bilingüe)

	Estrategia extra-lingüística	Frecuencia	
		P1	P2
Instrucciones de la actividad	Movimiento	5	
	Imágenes	1	
Presentación de vocabulario	Imágenes	3	1
	Objeto	2	2
	Movimiento		5

Interacción	Estudiantes 1		Total	Estudiantes 2		Total	Frecuencia
	L1	L2		L1	L2		
Estudiante-Estudiante	●●●●●●●●		●=9	●●●●●●●●		●=10	●=19
Estudiante-Profesor	●●●●●●●●●●●●●●	○○	●=15 ○=2	●●●●●●●●●●●●	○○○○○○	●=14 ○=6	●=29 ○=8
Producción	●●●	○○○○○	●=3 ○=5		○○○○○○○○○○○○	○=10	●=3 ○=15

Anexo 6: Tabla habilidades comunicativas

HABILIDAD	ACTIVIDAD	TEMA
Comprensión oral	1. Canción (R. 3) (R.11)	1. Household chores 1. Quehaceres del hogar
	2. Historieta (R.5)	2. Household chores
	3. Peter says (R. 11)	3. Actions
Comprensión escrita	1. Historieta	1. Household chores
	2. Enumerar la secuencia de la historia (R.4)	2. Presente continuo
	3. Completar la frase (R.11)	3. Adjetivos
Producción oral	1. Exposiciones	1. Súper héroe Maravillas del mundo Semana saludable
	2. Diálogo (R.2)	2. Presentación personal como robot
	3. Tingo tango con preguntas (R.3)	3. Do-Does
	4. Juego detectives (R.6)	4. Preguntas con verbo 'to be'
	5. Comparaciones entre compañeros (R. 8)	5. Comparativos
	6. Preguntas y respuestas entre compañeros (R.1)	6. Cuidado personal
	7. Crear la rutina diaria de un personaje (R.6)	7. Rutina diaria
	8. Comparaciones entre imágenes (R.7)	8. Comparativos
Producción escrita	Dirigida	1. Día del amor y la amistad
		2. Presente continuo
		3. Comparativos
		4. Vocabulario general (ropa, animales, casa)
		1. Diseño de tarjeta (R. 1)
		2. Traducción (R. 7)
		3. Completar oraciones (R.13)
		4. Competencia escritura (R.1) (R.6)

	5. Completar oraciones (R.4) (R.8)	5. Presente continuo 5. Comparativos
Libre	1. Descripción imagen (R. 9)	1. Descripción física
	2. Dibujar y describir (R. 8)	2. Descripción física
	3. Cartel (R. 11)	3. Maravillas del mundo
	4. Descripción imágenes (R.3)	4. Presente continuo
	5. Comparar cosas en general fuera del salón (R.10)	5. Comparativos