



VARIABLES QUE INFLUYEN EN EL USO DEL ESPAÑOL EN LA ENSEÑANZA –
APRENDIZAJE DEL INGLÉS EN UN GRUPO DE BÁSICA PRIMARIA DE LA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA FOCO ROJO: UN ESTUDIO DE CASO

CAMILA ROSA LÓPEZ CASASBUENAS

KEILY PAOLA DURAN ACERO

ASESOR

CLAUDIA ROCHA ANTEQUERA

CARTAGENA DE INDIAS D. T. Y C.

10/08/2013



LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN INGLÉS

VARIABLES QUE INFLUYEN EN EL USO DEL ESPAÑOL EN LA ENSEÑANZA –
APRENDIZAJE DEL INGLÉS EN UN GRUPO DE BÁSICA PRIMARIA DE LA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA FOCO ROJO: UN ESTUDIO DE CASO

CAMILA ROSA LÓPEZ CASASBUENAS

KEILY PAOLA DURAN ACERO

PROYECTO PARA OPTAR AL TÍTULO DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN BÁSICA CON
ÉNFASIS EN INGLÉS

CARTAGENA DE INDIAS D. T. Y C.

10/08/2013

TABLA DE CONTENIDO

	Págs.
PRESENTACIÓN	4
INTRODUCCIÓN	6
DEFINICIÓN DEL TEMA, PREGUNTA, OBJETIVOS Y JUSTIFICACIÓN	
CAPÍTULO 1	14
ANTECEDENTES, FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y CONTEXTO CONCEPTUAL	
CAPÍTULO 2	27
DISEÑO METODOLÓGICO	
CAPÍTULO 3	35
RESULTADOS	
CONCLUSIONES	45
BIBLIOGRAFÍA	
ANEXOS	

PRESENTACIÓN

La creciente necesidad de aprender inglés a nivel mundial y el auge del enfoque comunicativo, han permitido que se empleen distintas herramientas para ayudar a los estudiantes a alcanzar los objetivos propuestos con respecto a su aprendizaje.

Dentro de esas herramientas se presenta la lengua materna (L1) de los estudiantes la cual, de acuerdo con autores como Atkinson, Harbord y Auerbach, puede resultar útil para verificar comprensión, dar instrucciones y explicar la metodología de la clase al inicio de niveles básicos, motivar a los estudiantes a aumentar su vocabulario al hacer comparaciones entre las dos lenguas, entre otros.

Sin embargo, al argumentar las razones por las que no se debe abusar de la L1 en el aula de idiomas, investigadores concuerdan que puede crear dependencia en su uso, simplificar en exceso las diferencias entre las dos lenguas, y generar pereza entre los estudiantes hacia el uso del inglés (Atkinson, 1987, p. 247).

En este trabajo se analizan las variables que influyen en el uso de la L1 (español) en el proceso de enseñanza - aprendizaje del inglés en un grupo de primaria de la Institución Educativa Foco Rojo en Cartagena, a través de un estudio de caso realizado entre el 2011 y 2013 que pretende mostrar lo que sucede en la realidad de este contexto con respecto al uso del español dentro de las clases de inglés.

Los resultados muestran que el uso de la L1 está mediado por el nivel de inglés de las docentes participantes, la percepción de la población de estudio hacia el uso de esta herramienta en clases de inglés, y el contexto educativo en el que se encuentran los participantes.

INTRODUCCIÓN

DEFINICIÓN DEL TEMA, PREGUNTA OBJETIVOS Y JUSTIFICACIÓN

En el contexto de la globalización y de los cambios socioeconómicos, en los cuales los países tienen necesidad de establecer relaciones entre sí, surge también la necesidad de aprender una segunda lengua que nos permita comunicarnos para así acceder de mejor forma a la mundialización cultural. En el contexto de lo que algunos han denominado “Aldea Global” y de la cual todos formamos parte (Gutiérrez y Landeros, 2010, p. 96) el idioma que se ha convertido en un puente de comunicación entre una nación y otra es el inglés.

Desde hace más de una década ya se habían hecho consideraciones sobre el idioma inglés como lengua global por causa de los crecientes cambios comerciales y culturales (Crystal, 1997). Más tarde, Graddol (2007) también nos ilustra acerca de cómo el inglés fue tomando fuerza hasta convertirse en un idioma universal e ineludible en el ámbito laboral. En ello radica la importancia de su aprendizaje.

Dentro del enfoque comunicativo, en el proceso de enseñanza – aprendizaje del inglés como lengua extranjera (FL) o como segunda lengua (L2), el uso del mismo debe ser fomentado y adoptado como vehículo de comunicación y los docentes deben proporcionar oportunidades a los estudiantes para desarrollarlo. Por consiguiente, el docente debe utilizar todas las estrategias, técnicas y procedimientos disponibles con el fin de guiar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua. La lengua materna (L1) de los estudiantes – en nuestro caso el español – también hace parte de esas estrategias.

De acuerdo a la hipótesis de filtro afectivo de Krashen (1982, 2009), cuando se está aprendiendo otra lengua, el estudiante puede generar cierta ansiedad que bloquea el proceso de aprendizaje, pues “cuantas más carencias tenga el aprendiz en las diferentes destrezas, mayor nivel de ansiedad experimenta” (Delicado, 2011). Por eso, en este contexto el uso de la lengua materna de los estudiantes resulta útil en dicho proceso ya que lograr que el estudiante tenga confianza en sí mismo y disminuir tensiones que en ocasiones presenta cuando es principiante y que pueden convertirse en impedimento para el aprendizaje.

Además, la L1 es útil en clase para verificar comprensión de textos escritos u orales, dar instrucciones y explicar la metodología de la clase al inicio de niveles básicos, motivar a los estudiantes a aumentar su vocabulario al hacer comparaciones entre las dos lenguas y negociar significados. También permite hacer comparaciones lingüísticas entre la L1 y la L2 y posibilita la colaboración entre estudiantes al hacer ejercicios sobre temas complejos de gramática.

No obstante, Krashen (1982) sostiene que los estudiantes deben estar expuestos a una gran cantidad de la lengua meta para poder desarrollarla, y el uso de la L1 en el salón de clases impide que los estudiantes tengan oportunidad de hacerlo., Atkinson (1987) y Harbord (1992), defensores el uso de la L1, también advierten sobre el uso indiscriminado de la misma, puesto que docentes y estudiantes podrían no ser conscientes de que en muchas actividades en el aula es esencial que se utilice sólo la lengua meta y no la lengua materna.

El Artículo 21 de la Ley General de Educación (N° 115 de 1994) establece el aprendizaje de una lengua extranjera desde niveles básicos en la educación. Por eso el Ministerio Nacional de Educación (MEN) insiste en la importancia del aprendizaje del inglés como lengua extranjera en el país, puesto que su dominio apunta al incremento de oportunidades de desarrollo para los colombianos. El MEN decide entonces implementar el Plan Nacional de Bilingüismo, cuyo objeto es el mejoramiento de la calidad de la enseñanza del inglés en el país.

Sin embargo, según estudios diagnósticos del MEN a nivel nacional, se ha evidenciado un bajo nivel de inglés en la mayoría de los estudiantes del sector público. En una entrevista del periódico El Tiempo, Cely (2009) señaló que el 75% de licenciados en inglés del país dictaban las clases en español. Además, diagnosticó que hay una constante preocupación proveniente de los bajos resultados obtenidos en las evaluaciones que miden la calidad del aprendizaje del inglés en el país, que se encuentra muy por debajo de los promedios obtenidos en países vecinos.

Según el señalamiento anterior, no se percibe el uso del español como una herramienta positiva porque se está desligando al estudiante de oportunidades para practicar el inglés. De igual forma, Amador-Watson (entrevista con El Tiempo, 2011) experta en bilingüismo y desarrollo del inglés como segunda lengua, afirma que hay que crear la necesidad de comunicarse en inglés pues los más recientes resultados de las pruebas Saber 11, evidencian que menos del 6% de los estudiantes de grado 11 es capaz de sostener una conversación sencilla en inglés sobre situaciones cotidianas y rutinarias. El contacto que tienen los estudiantes de instituciones públicas con el inglés se limita a las clases en el colegio. Los estudiantes de básica primaria

cuentan con una hora semanal y los de secundaria y media, cuentan con máximo cuatro horas de inglés por semana (MEN, 2006).

En Cartagena de Indias, la Secretaría de Educación ha venido desarrollando desde hace varios años el Programa Cartagena Bilingüe con el apoyo del Programa Nacional de Bilingüismo, cuyos objetivos proponen capacitar a los docentes de inglés y a los estudiantes de educación media en el uso del software English Discoveries Network, para mejorar los resultados en las pruebas ICFES, promover el desarrollo de las competencias de los educandos, mediante el uso de nuevas tecnologías, y formarlos en el uso de la informática educativa, con la aplicación de un software educativo bilingüe (MEN, 2005). Sin embargo, los resultados obtenidos entre el 2005 y 2012 promedian un 61% reflejando un descenso en los primeros períodos académicos del 2007, 2009 y 2012.

Dentro del grupo de las 66 instituciones cartageneras de carácter oficial que hacen parte de la Localidad 2 de La Virgen y Turística de, la tendencia en los resultados de las Pruebas Saber 11 para inglés se mantiene por debajo del 45%. A eso se suma el hecho de que dichas instituciones pertenezcan a estratos 1 y 2 en los que las condiciones pedagógicas pueden llegar a ser poco adecuadas y el aprendizaje del inglés por ende resulte inestable. Se evidencia insuficiencia de recursos didácticos, intensidad horaria baja para la enseñanza del inglés, y analfabetismo y bajo nivel académico en las familias de los estudiantes.

En la Institución Educativa Foco Rojo se evidencia una situación parecida a la del resto de instituciones de la localidad 2, pues a pesar de que el desarrollo del inglés como asignatura es

importante para alcanzar los objetivos nacionales con respecto al bilingüismo, éste ha tenido un proceso lento. Según reportes de datos históricos del ICFES, la Institución Educativa Foco Rojo ha mejorado aproximadamente un 3% en el área de inglés entre el 2010 y el 2012; no obstante el promedio máximo está en 41.06 %, lo cual está por debajo de la media establecida.

En esta institución la intensidad horaria que se maneja para el área de inglés en bachillerato es de tres horas por semana. Para el ciclo de primaria solo se enseña una hora. Sin embargo, las clases de inglés son regularmente utilizadas para adelantar otras asignaturas atrasadas o para hacer cualquier actividad que se considere más importante, por ejemplo reuniones para docentes, juegos intercurros, entre otros. A esto se suma el hecho de que los docentes que enseñan inglés en la básica primaria sean licenciados en otras áreas distintas al inglés por lo que uno podría suponer que se haga uso del español dentro de las clases. Por último, no existen textos guías para la enseñanza del inglés, sino que los docentes recurren a textos complementarios existentes en la biblioteca de la institución.

Ante esta realidad, surge la pregunta sobre qué variables influyen en el uso del español en el proceso de enseñanza - aprendizaje del inglés en un grupo de primaria de la Institución Educativa Foco Rojo. En el marco de esta pregunta, el objetivo general de esta investigación es analizar las variables que influyen en el uso del español en el proceso de enseñanza - aprendizaje del inglés en un grupo de primaria de la Institución Educativa Foco Rojo en Cartagena, a través de un estudio de caso que permita mostrar lo que sucede en la realidad de este contexto con respecto al uso del español dentro de las clases de inglés.

Para alcanzar este objetivo es necesario identificar en qué situaciones se usa el español dentro de las clases de inglés, establecer cuál es la percepción que tienen los estudiantes y docentes de inglés sobre el uso del español en la clase y determinar los factores contextuales que intervienen en el uso del español dentro de las clases de inglés.

Esta investigación puede contribuir al Programa Nacional de Bilingüismo en la medida que aporta información relevante acerca del uso de la L1 en el aprendizaje del inglés en el país, lo cual es en este momento una problemática nacional. En el mismo sentido, aporta a estudios relacionados con el mismo tema que se inclinan a mejorar las condiciones de enseñanza del inglés en las diferentes regiones del país.

La investigación es factible pues la institución seleccionada ha permitido abiertamente la observación e intervención de clases necesarias para el pleno desarrollo del estudio y ha puesto a disposición documentos como planes de área y P.E.I para analizar el papel que tiene el inglés como asignatura en la institución. Además, está ubicada en un barrio de fácil acceso como lo es Olaya Herrera.

Asimismo, un estudio de esta naturaleza se hace necesario para crear un espacio de reflexión crítica y orientación que conduzca a tomar acciones para mejorar la forma en que los docentes de la Institución Educativa Foco Rojo están guiando a los estudiantes hacia el desarrollo de la competencia comunicativa en el idioma inglés, pues en este momento no lo han logrado. A su vez los resultados del estudio pueden trascender la institución y ser discutidos y

presentados en otras instituciones de la Localidad 2 de Cartagena, aportando información relevante para la enseñanza del inglés en este contexto.

Este informe de investigación se organiza en cuatro apartados. En el primer capítulo se presentan los antecedentes que esbozan el debate sobre el uso de la L1 en el proceso de enseñanza – aprendizaje de lenguas extranjeras. A su vez se presentan los fundamentos teóricos y conceptuales que proporcionaron las líneas para establecer el papel fundamental y concienzudo de la L1 en la enseñanza del inglés.

El segundo capítulo describe los aspectos metodológicos implementados para la realización de la investigación. Se trata de un estudio de caso en un grupo de básica primaria de la Institución Educativa Foco Rojo a través de su proceso entre tercero y quinto grado con respecto al papel del español en clases de inglés.

En el tercer capítulo, se despliegan los resultados obtenidos al final del proceso. Se describen de forma detallada las etapas a través de las cuales se recoge la información. Se analizan las situaciones en las que se usa la L1 en la enseñanza – aprendizaje del inglés, la percepción de los participantes del estudio acerca del uso de la L1 en la clase de inglés, y los factores contextuales que intervienen en el proceso.

Para finalizar, vale mencionar que esta investigación fue posible gracias al apoyo de la universidad y docentes de investigación al enseñarnos los pasos necesarios para llevar a cabo una investigación que pueda causar impacto en la sociedad. Además, agradecemos a la Institución

Educativa Foco Rojo, a las docentes que estuvieron a cargo de enseñar inglés durante tercero y quinto grado entre el 2011 y 2013. Por último, a los estudiantes que a pesar de su corta edad, quienes no solamente se esforzaron y colaboraron en cada etapa del estudio sino que se vieron motivados a comunicarse en inglés, pese al poco conocimiento que tenían del idioma.

CAPÍTULO 1.

ANTECEDENTES, FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y CONTEXTO CONCEPTUAL

El uso de la lengua materna en el proceso enseñanza- aprendizaje del idioma inglés ha suscitado lecturas y diálogos académicos que enriquecen nuestra investigación y sientan las bases teóricas de la misma. Para esto hemos recurrido a diferentes autores como Atkinson (1987), Schweers (1999), Macaro (2003), Ferrer (2005), Harbord (1992), entre otros. En este capítulo listamos primero nuestros antecedentes, luego los fundamentos teóricos y por último los conceptos que orientan esta investigación.

Una revisión sistemática realizada en revistas académicas como *How*, *Profile* y *Forum* y artículos en la web, nos permitió encontrar investigaciones relacionadas con las interacciones entre L1 y L2 en el aula de inglés. A continuación se resumen las líneas gruesas de los estudios encontrados. Primero presentamos los trabajos internacionales, luego los nacionales y por último una investigación local.

Dentro de las investigaciones epígonas, Atkinson (1987) plantea que el papel de la lengua materna en clases monolingües es una cuestión ignorada cuando se habla de metodología de la enseñanza, sobre todo por causa de los malos resultados que han dejado los métodos utilizados en el pasado, así como la influencia de las teorías de adquisición del lenguaje de Krashen (1982). No obstante, sobre todo en los primeros niveles, la lengua materna es útil para verificar la comprensión, dar instrucciones, y negociar con los estudiantes. Sin embargo, se debe evitar cualquier situación de dependencia excesiva de la lengua materna ya que los estudiantes pueden

presentar deficiencias al no darse cuenta de que en muchas actividades en el aula es esencial que se utilice sólo inglés.

Schweers (1999) por su parte revela que el 88.7% de los estudiantes que estudiaban inglés querían que su L1 se usara en la clase de inglés porque les facilitaba el aprendizaje. Los estudiantes también preferían que en el 39% del tiempo de la clase se hablara español. El autor establece que el español se debe utilizar en cierta medida en las clases de inglés ya que facilita la comprensión, del mismo modo crea conciencia de la coexistencia de las dos lenguas, y reduce las actitudes negativas hacia la imposición de inglés como idioma obligatorio.

En una investigación reciente Ferrer (2005) describe la percepción general que poseen los docentes, formadores de docentes y estudiantes acerca de las comparaciones inter- lingüísticas entre la lengua materna y la segunda lengua, para contrastar aspectos gramaticales. Los tres grupos en general perciben la lengua materna como una herramienta de uso legítima a la hora de explorar el funcionamiento del sistema gramatical de la lengua meta en el salón de clases monolingüe.

Estas investigaciones se relacionan con la nuestra ya que reconocen la lengua materna del estudiante como una herramienta fundamental en el aula de inglés que debe ser tomada en cuenta a la hora de enseñar y no debería estar relegada a una situación donde es vista como un obstáculo que entorpece este proceso. También podemos hacernos a una idea de cómo y cuándo debería ésta ser manipulada dentro del proceso de enseñanza, evitando así el uso inapropiado y la dependencia excesiva de ésta dentro del aula de clase. En este punto de la investigación se puede

reconocer la importancia del uso de la lengua materna en el aula de idiomas como una estrategia pedagógica para optimizar el proceso de enseñanza – aprendizaje del nuevo idioma. La discusión sobre el uso del enfoque monolingüe o bilingüe en el aula de idiomas es extensa, sin embargo en el contexto de inglés como lengua extranjera, donde los estudiantes comparten una misma L1, se observa una inclinación de los autores por el enfoque bilingüe, siempre y cuando el profesor domine los dos idiomas.

Higareda, López y Mugford (2009) detallan el enfoque de las nuevas generaciones de maestros hacia la utilización de la lengua materna de los estudiantes en el aula, sus percepciones acerca de cuan frecuente debería ser empleado el español en el aula de clase y las situaciones en las que se podría usar, como por ejemplo para ilustrar palabras desconocidas, explicar gramática y aclarar dudas acerca del lenguaje, así como para abordar temas emocionales y personales del estudiante. Esta investigación indica que si bien los profesores rechazan el concepto de las clases monolingües, el uso del español como recurso fundamental en el aula no refleja ningún enfoque, método o técnica particular para la enseñanza del idioma inglés.

Mora, Lengeling, Rubio, Crawford y Goodwin (2011) presentan en su investigación el punto de vista de los docentes y los estudiantes sobre el uso del español en el aula de idiomas de inglés y de francés. Como dato importante se resalta que “the results for French and English were very similar and did not seem to affect the results. In Essence, the data of both groups referred to the teaching-learning process.”(Mora et al., 2011) Esto muestra que las percepciones de los investigados se centran en el enfoque que se le da al uso de la L1 en la clase y no en las diferencias entre los idiomas. Esta investigación señala por un lado, el punto de vista de los

profesores que se enfoca, no solo, en la parte metodológica de la enseñanza, es decir, los momentos oportunos y el nivel de uso del español en la clase, sino también en cómo este uso representa para ellos una conexión con sus estudiantes. Por otro lado la percepción de los estudiantes de la L1 como una herramienta de aprendizaje, usada principalmente para esclarecer dudas, y como un medio para socializar con sus compañeros. Ambos grupos coinciden en que el uso excesivo del español en el aula de idiomas es perjudicial para su proceso de enseñanza – aprendizaje, y se puede notar que algunos estudiantes son más renuentes y en muchos casos radicales en cuanto a este tema, ya que consideran que las clases de inglés deberían ser exclusivamente monolingües.

Reis (1996), profesor de inglés de Brasil muestra en el principio de su investigación una firme inclinación hacia las clases monolingües y lo que él llama “teaching English through English.” Sin embargo luego de una charla con sus alumnos de niveles básicos sus percepciones cambian sobre este tema. Decide junto con sus ellos implementar 5 minutos de portugués en sus clases lo que les ayudaría, en un principio, a expresar mejor sus ideas. A pesar de que esta estrategia no es necesariamente planeada para un tiempo específico, el investigador señala, por un lado, que el implementar 5 minutos de “PB o Portuguese Break” en sus clases permitió a sus estudiantes “establecer un relación más cercana con él desde el primer día de clase” así como también con sus demás compañeros. Por otro lado el autor describe que esta técnica permitió que estudiantes realizaran un proceso consciente de auto- evaluación, toda vez que este espacio era utilizado para hablar sobre su desempeño en clase.

Estos estudios que acabamos de describir, al igual que los de Atkinson, resaltan el uso sensato de la L1 como una de las herramientas a disposición de los profesores cuando se trata de

aclarar las dudas de los estudiantes en cuanto a diferentes aspectos del idioma, tales como la gramática y el vocabulario evitando explicaciones que podrían llevar mucho tiempo, además señalan que ésta es utilizada para abordar aspectos relacionados con su vida diaria y sus emociones. También destacan el beneficio de esta hacia los estudiantes ya que les permite reducir tensiones en el aula de clases y volverse más conscientes de su proceso de aprendizaje y por ende más responsables con respecto a su propia educación. Sin embargo, notamos que, aunque muchos docentes y estudiantes buscan usar el español como herramienta, existe cierta apatía de algunos estudiantes al uso del español por parte de los profesores ya que las clases de inglés, como lengua extranjera, se constituyen uno de los pocos espacios donde pueden aplicar lo que están aprendiendo.

En lo que respecta a investigaciones realizadas en Colombia, Fortune (2012) resalta que existe “mucha literatura actual sobre el debate del uso de la lengua materna en la clase de lengua extranjera. Mientras esto puede ser esclarecedor, también puede llegar a causar confusión y ansiedad entre profesores, al preguntarse si es aceptable o no utilizar la primera lengua en clase” así como los momentos oportunos. También analiza las percepciones de los profesores y estudiantes del inglés como lengua extranjera y aunque reconoce la utilidad de la lengua materna en el aula de idiomas, sugiere que algunos de los motivos por los cuales se usa, como explicar vocabulario y gramática de una manera más fácil y rápida, deberían ser replanteados y apoyados en diferentes estrategias de enseñanza.

La investigación de Viáfara (2001) explora cómo los practicantes – futuros docentes – de lenguas modernas enfrentan el reto de usar el inglés para comunicarse con los estudiantes. Su

investigación se llevó a cabo en colegios públicos – ciclo de bachillerato –, en donde la enseñanza del inglés parece ser relativamente un reto. En su reporte de observación se evidencia la predisposición de muchos docentes a que los estudiantes no comprendan si se les habla en inglés, lo cual no permite explorar y analizar la reacción de los estudiantes al hablarles en otra lengua. Además, descubre las dificultades que presentan los docentes para motivar a los estudiantes en el uso del inglés debido al bajo nivel de inglés que tienen.

Hernández y Faustino (2006) en una investigación realizada en Cali, manifiestan los resultados sobre la metodología implementada en la enseñanza del inglés en algunos colegios públicos de la ciudad, así como la percepción de los docentes y estudiantes de inglés al respecto. Uno de los puntos que el trabajo resalta es el uso de la L1 y L2 en las clases, siendo los profesores de los niveles más avanzados (secundaria) los que más utilizan la lengua meta. Además, los autores señalan que la lengua materna es la más utilizada en el aula de clase, desplazando a la lengua meta a un segundo plano. Los docentes además manifiestan su deseo de interactuar con sus alumnos en la L1, sin embargo, las condiciones dadas en el entorno: intensidad horaria, recursos, apatía de los estudiantes etc. no favorecen el uso frecuente de ésta.

Estas investigaciones nos permiten dilucidar sobre cómo la L1 de los estudiantes está siendo utilizada en Colombia en diferentes contextos. A pesar de que es considerada una herramienta y no un “Fruto Prohibido” (Fortune, 2012), los docentes no tienen claridad sobre cómo y en qué momentos debería ser esta utilizada, lo que podría estar en detrimento del proceso enseñanza- aprendizaje del idioma inglés. Estos trabajos nos sugieren la necesidad que tienen los docentes de mejorar sus prácticas de enseñanza y de encontrar estrategias que motiven al estudiante a usar de forma más consiente la lengua meta. Además se pone en evidencia que el

nivel de inglés de los estudiantes no es el esperado de acuerdo a su nivel académico, lo que en muchos casos motiva al docente a usar más la lengua materna en aras de que estos comprendan mejor lo que les está diciendo.

Es necesario que se lleven a cabo más investigaciones como las mencionadas anteriormente, para conocer la forma en la que se dan los procesos de enseñanza – aprendizaje del inglés no solo en un grupo generalizado de colegios públicos, sino en aquellos que pertenecen a los contextos de desigualdad y pobreza, pues puede haber diversos factores que medien entre el éxito o fracaso de una institución u otra con respecto al aprendizaje de otra lengua. Sin embargo y a pesar de que las investigaciones respecto a este tema en el contexto colombiano no son frecuentes, nos encontramos con diversos autores que examinan el asunto de la lengua materna en el proceso enseñanza – aprendizaje de otra lengua y que han adoptado diferentes posturas.

Este debate sobre si la lengua materna de los estudiantes debería ser utilizada o no en las clases de inglés es un tema polémico (Brown, 2000, p.195). Para Atkinson la lengua materna de los estudiantes es fundamental en el proceso de enseñanza – aprendizaje del inglés y no debe ser subestimada (1987, p.241). Entonces el docente de inglés puede usar la L1 de los estudiantes con diversos propósitos tales como: revisar la comprensión de un tema enseñando, dar instrucciones en niveles principiantes en los que resulta difícil entender lo que el profesor dice en inglés, lograr que los estudiantes cooperen entre ellos mismos al revisar sus actividades, aclarar la metodología que se usará en la clase, explicar conceptos difíciles de entender, entre otros (Atkinson, 1987, pp. 243-244).

En un sentido similar Harbord (1992) argumenta que hay tres razones para usar la L1 de los estudiantes en el salón de clases. Una de ellas es facilitar la comunicación, propiciar la relación docente – estudiante y favorecer el aprendizaje de la lengua meta. Además, el uso de la L1 en la clase de inglés permite ahorrar tiempo y ayuda a aclarar confusiones que se presentan al explicar un tema. (Harbord, 1992, p. 351).

Por su parte Auerbach (en Mouhanna, 2009) sugiere que la lengua materna puede utilizarse dentro de la clase para negociar el contenido y la lección, llevar registros, manejar el grupo, presentar un tema o reglas gramaticales, explicar sonidos, discutir cuestiones interculturales, dar instrucciones, explicar errores y evaluar comprensión.

Defensores del enfoque bilingüe se han preocupado por explicar situaciones específicas en las que la L1 debería usarse, pues su uso reduce la tensión que en muchas ocasiones pueden sentir los estudiantes al aprender otra lengua. No obstante, han aclarado que no apoyan el uso desmedido de la L1 de los estudiantes en la clase de idiomas (Auerbach, en Mouhanna, 2009).

Al argumentar las razones por las que no se debe abusar de la L1 en el aula de idiomas, investigadores concuerdan que puede crear dependencia en su uso, simplificar en exceso las diferencias entre las dos lenguas, y generar pereza entre los estudiantes hacia el uso del inglés (Atkinson, 1987, p. 247).

Atkinson aduce que “in any situation excessive dependency on the mother tongue is to be avoided. Otherwise, some or all of the following problems may ensue:

- 1 The teacher and/or the students begin to feel that they have not ‘really’ understood any item of language until it has been translated.
- 2 The teacher and/or the students fail to observe distinctions between equivalence of form, semantic equivalence, and pragmatic features, and thus oversimplify to the point of using crude and inaccurate translation.
- 3 Students speak to the teacher in the mother tongue as a matter of course, even when they are quite capable of expressing what they mean.
- 4 Students fail to realize that during many activities in the classroom it is crucial that they use only English.”

Igualmente, Harmer (2007) sostiene que una objeción hacia el uso excesivo de la L1 por parte del docente, es que limita la exposición de los estudiantes de inglés, pues aunque es útil para dar instrucciones – por ejemplo –, de todos modos reduce dicha exposición al inglés.

En el contexto del aprendizaje del inglés como lengua extranjera, el español podría constituirse entonces en una estrategia importante, eficaz e incluso necesaria en determinadas situaciones, sin embargo, el docente no debería excederse en el uso de la L1 de los estudiantes, pues es uno de los medios a través del cual ellos entran en contacto con la otra lengua. Atkinson (1987), señala que “although the mother tongue is not a suitable basis for a methodology, it has, at all levels, a variety of roles to play”. Sin embargo, luego de revisar la opinión de varios autores nos podemos dar cuenta que no hay una posición definitiva hacia el uso de la lengua materna de los estudiantes con respecto a la enseñanza aprendizaje de una lengua extranjera.

Es necesario en este punto de la investigación esclarecer conceptos que nos guíen en el desarrollo de ésta. Para esto hemos recurrido a diferentes autores que han escrito sobre los términos relacionados a continuación.

La *lengua materna* es un término amplio que se puede definir como:

1. The language learned from the mother.
2. The first language (L1) learned, irrespective of “from whom.”
3. The stronger language at any time of life.
4. The mother tongue of the area or country (e.g., Byelorussian in Byelorussia).
5. The language most used by a person.
6. The language to which a person has the more positive attitude and affection.

(Skutnabb- Kansas y Phillipson en Kecskes y Papp, 2000, p. 1).

También, Kecskes y Papp (2000) utilizan el término *lengua materna* y *primera lengua* como algo intercambiable, así que en esta investigación podemos referirnos a cualquiera de los dos de manera alternativa. Asimismo, Siann y Ugwuegbu (1980) se refieren a L1 como la lengua utilizada en el hogar de una persona y asumen que es el idioma nacional con que se enseña en las escuelas. No obstante, la definición de *lengua materna* es mucho más compleja para el caso de estudiantes de comunidades bilingües o trilingües. Y si el idioma más hablado por los ciudadanos de cierto país no es la *lengua materna* de la persona, entonces esta pertenece a una minoría lingüística y por eso crea la necesidad de ser al menos bilingüe (Skutnabb- Kangas y Phillipson en De Gruyter, 1989, p. 470).

Sin embargo, Atkinson (1987) da una definición aún más sencilla de lengua materna haciendo referencia al “corpus lingüístico con el que los estudiantes vienen al aula”. En el contexto de esta investigación, la lengua materna de los estudiantes de Foco Rojo es el español, que implica todas las variantes que este tenga en la Región Caribe, específicamente en la ciudad de Cartagena.

Además del concepto de lengua materna, vale la pena señalar las diferencias entre lengua extranjera y segunda lengua. La lengua extranjera generalmente se refiere a la lengua no nativa (Rast, 2008, p. 32) pero también la lengua no nativa de una persona puede ser su segunda lengua. Para el caso de Foco Rojo, hacemos referencia al inglés como lengua extranjera porque es el idioma extranjero obligatorio que los estudiantes colombianos aprenden en el periodo escolar. Así lo establece la Ley 115 de 1994.

De la misma forma Hammerly (en Kecskes y Papp, 2000, p. 2), sustenta que en el entorno de aprendizaje de una segunda lengua (L2) los estudiantes están expuestos totalmente a la lengua meta (no solo al sistema de la lengua sino también a su marco general) ya que es el idioma dominante o el único en la comunidad. En el caso del entorno de aprendizaje de una lengua extranjera (FL), las experiencias y actividades de los estudiantes en la lengua meta están casi siempre restringidas por el tiempo en el que están en el salón de clases. Asimismo Yalden (1987) argumenta que “there is a long- standing distinction, especially in the United Kingdom, between foreign language and second language teaching, based on the environment in which the teaching is being conducted. If the classroom language is not the language of the environment, it is a foreign language; if it is, it is a second language.”

La ventaja del entorno de aprendizaje de una FL es que los estudiantes comparten el mismo bagaje lingüístico, mientras que el ambiente de una L2 ofrece mejores condiciones para que los estudiantes desarrollen competencias múltiples. Las condiciones de la utilización lengua materna son completamente diferentes en el entorno de FL y L2. En el entorno de aprendizaje de una FL la L1 de estudiantes normalmente funciona como medio primario de comunicación, pero en el entorno de una L2 es más vulnerable y sujeta a cambios pues los estudiantes proceden de diferentes comunidades con lenguas maternas diversas, lo cual crea una mayor necesidad de utilizar la lengua meta (Kecskes y Papp, 2000).

Dado el contexto de la investigación y teniendo en cuenta que todos los estudiantes comparten una misma L1 no sorprende que durante el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera, tanto el profesor como los estudiantes, alternen entre un idioma y otro; este proceso lleva por nombre codeswitching. Macaro (2005) argumenta que este cambio de una lengua a otra es una estrategia positiva dado que es un proceso natural que ocurre cuando los interlocutores comparten más de una lengua y el hablante encuentra más apropiado, en el contexto lingüístico o cultural, cambiar de un idioma a otro que mantener la frase totalmente en un mismo idioma. Así mismo Sert (en Muñoz y Mora, 2006) señala que este proceso es usado por el profesor, en su función afectiva, para construir una relación solidaria e íntima con los estudiantes. Asimismo O’Keeffe (en Fortune, 2012) sugiere que “L1-use can help students relax, increasing their confidence, which in turn can increase motivation” lo que nos resalta que el uso del codeswitching está ligado, además, con la parte emocional de los estudiantes.

Mahmoud (en Fortune, 2012) sugiere que “students use their L1 in class because it enables them to fulfill their “natural desire to communicate”, which may otherwise be impeded by gaps in their L2 knowledge” (2011). Sobre todo en los niveles básicos donde el conocimiento que posee el alumno sobre el nuevo idioma es limitado y recurrir a su lengua materna le posibilita comunicar sus ideas de una forma más natural. Por otra parte Macaro (2003) refiere que aún no hay evidencia que el uso de codeswitching por parte del profesor incremente el uso de la L1 en la interacción oral o la exclusividad de la L2 produzca una mejor adquisición del idioma.

Además de lo anterior, ya que en el salón de clase se despliega un proceso de diálogo constante que permite el compartir de saberes, nos permitimos hablar sobre este como un proceso de enseñanza – aprendizaje. En este proceso, se desarrollan un conjunto de operaciones mentales que intervienen en la recepción, decodificación, almacenamiento, estructuración e interpretación de informaciones recibidas para regular los comportamientos (Guillén y Alario, 2002, pp. 144-145).

En el caso del proceso de enseñanza – aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera, Verdú y Coyle (2002) argumentan que el contexto del aula de clases es el espacio en el que se da ese proceso, pues es allí en donde los estudiantes tienen la oportunidad de tener contacto con la lengua extranjera. Sin embargo, según Halliday (2005), aprender un idioma es una tarea compleja y exigente que necesita ser vista no solo desde el aspecto psicológico, sino también en términos socioculturales, ya que cada estudiante tiene una forma distinta de aprender.

CAPITULO 2

DISEÑO METODOLÓGICO

En este capítulo primeramente describiremos el enfoque metodológico que se implementó para llevar a cabo la investigación. Luego nos referiremos a las unidades de análisis y sus características y por último listamos los pasos que se tomaron para recoger y analizar los datos recolectados.

Para dar respuesta a la pregunta problema ¿Qué variables influyen en el uso del español en el proceso de enseñanza - aprendizaje del inglés en un grupo de primaria de la Institución Educativa Foco Rojo?, optamos por un estudio de caso con metodología interpretativa apoyados en el paradigma interpretativo, que nos permitiera obtener un conocimiento amplio acerca del tema y hallar una coherencia entre el accionar de los participantes del estudio dentro de su contexto y las causas de ello.

De acuerdo a Tellis (en Balcázar et al. 2005; p. 168), “el estudio de caso es una metodología ideal cuando se requiere de un estudio holístico dentro de la investigación. El estudio de caso se considera una aproximación dentro de la investigación de tipo cualitativa, que se utiliza para estudiar a profundidad una persona o un conjunto de individuos, a lo largo de cierto periodo, con la finalidad de recopilar información vivida y personal de los integrantes del estudio.”

El estudio de caso nos guió a comprender, describir e interpretar por qué y en qué momentos se usa el español en las clases de inglés, así como las opiniones, prácticas o procesos relacionados con su uso desde el punto de vista del docente y de los estudiantes, para saber si su uso beneficia o no a los estudiantes. En palabras de Muñoz y Muñoz (en Balcázar et al., 2005), “el estudio de caso resulta útil como método de investigación basado en la descripción y análisis de una situación social determinada y constituye una estrategia didáctica para comprender e interpretar hechos y situaciones sociales que nos ayuden avanzar en nuestra propia tarea profesional” (p. 170)

Dentro del paradigma cualitativo nos permitimos usar varios instrumentos para la recolección de datos: la observación, la entrevista, la encuesta y sesiones de intervención de clases. De acuerdo con Bonilla – Castro y Rodríguez (2005) en la investigación cualitativa la observación constituye un instrumento adecuado para acceder al conocimiento cultural de los grupos, a partir de registrar las acciones de las personas en su ambiente cotidiano.

Cuando se realizan observaciones es necesario llevar un record de los eventos que suceden dentro del grupo observado. En nuestro caso optamos por llevar un diario de campo. Según Yinger y Clark (en McCormack y Pascuarelli, 2009), llevar un diario de campo permite reflexionar fuera del aula, evaluar acciones y procedimientos y construir nuevos significados. Por su parte las entrevistas y cuestionarios de encuestas son instrumentos valiosos ya que nos permiten hacer acopio de información acerca de cosas que no podemos observar directamente tales como los sentimientos, pensamientos e intenciones (Patton, 1990).

Yin (en Martínez, 2006) recomienda que se utilicen múltiples fuentes de información que permitan verificar si los datos obtenidos guardan relación entre sí, nos propusimos ser observadores participantes después de haber hecho las primeras observaciones, y aplicar las entrevistas y encuestas (Merriam en Codina, Del Valle, Marcos, y Rovira, 2004) para ser partícipes del proceso de enseñanza – aprendizaje de los estudiantes a través de sesiones de intervención de clases con el fin de comparar dos ámbitos distintos, el tipo de clase al que los estudiantes estaban acostumbrados en la que el español se usa en la mayor parte de la clase y las sesiones en las que se intensificaría el uso de la lengua meta – inglés –. Esto nos orientó, al igual que los otros instrumentos, a responder la pregunta problema de la investigación.

En cuanto a los participantes del estudio, en el mes de agosto del 2011 se seleccionó a los estudiantes de grado tercero (grupo 2) en la jornada de la mañana de la Institución Educativa Foco Rojo. Para ese entonces el grupo estaba conformado por treinta y ocho estudiantes entre los 8 y 11 años de edad. En el 2012 pasaron a cuarto grado disminuyendo el número de estudiantes a treinta y cuatro. En el 2013 en quinto grado el grupo también disminuyó el número de estudiantes a treinta y uno – dieciocho niñas y trece niños –.

En su mayoría, estos estudiantes provienen de barrios de estrato 1 y 2 aledaños a la institución tales como Olaya Herrera, Sector 4 Vientos, El Líbano, y La Candelaria. Según la información del grupo en la institución, son comunes problemas como desnutrición, deterioro económico de la población, alto nivel de deserción escolar y desmotivación para el estudio, los cuales hacen que la calidad de vida de la población no sea la mejor.

Se escogió el grupo desde tercero de primaria porque según los Estándares Básicos de Competencias para inglés, entre primer y tercer grado los estudiantes están en el nivel de principiantes (A1 según los niveles del Marco Común Europeo). En grado tercero los estudiantes ya deberían usar palabras y oraciones cortas y aisladas para expresar sus ideas y sentimientos sobre temas sencillos como el colegio y la familia. Además, en tercer grado los estudiantes pueden empezar a estructurar textos escritos en inglés aunque sean básicos (MEN, 2006).

De grado cuarto a séptimo, los estudiantes pasan al nivel básico (A2 según los niveles del Marco Común Europeo). En grado cuarto y quinto, los estudiantes deben ser capaces de comprender textos cortos, sencillos e ilustrados sobre temas cotidianos, personales y literarios. Además, comprender cuentos cortos o lo que el profesor dice en clase, y participar en conversaciones cortas usando oraciones con estructuras predecibles (MEN, 2006). Entre tercer y quinto grado, se puede evidenciar la transición entre los niveles A1 y A2, es decir cómo los estudiantes van desarrollando las habilidades necesarias para comunicarse en el idioma inglés.

Además de los estudiantes, dentro de los participantes se encuentran las tres docentes que dictaron inglés durante el estudio. Las docentes que enseñaron en tercer y cuarto grado son Licenciadas en Lengua Castellana, con poco dominio del idioma inglés, directoras de grupo en el ciclo de primaria y a cargo de enseñar varias asignaturas. La docente que enseña en quinto grado, es Licenciada en Ciencias Sociales y a pesar de tener problemas con la pronunciación en inglés, tiene algunos conocimientos básicos de verbos, instrucciones y frases en presente simple. Estas docentes han estado vinculadas a la Institución Educativa Foco Rojo por más de cinco años.

PROCEDIMIENTO

La convergencia entre los fundamentos teóricos presentados acerca del uso de la L1 en el aprendizaje de otra lengua, y la situación con respecto a esta dentro del contexto de la Institución Educativa Foco Rojo, se dio a través del trabajo de campo que consistió en realizar observaciones, entrevistas a las docentes participantes, aplicación de encuestas a los estudiantes en quinto grado y sesiones de intervención de clase. El objetivo de estas técnicas fue identificar en qué situaciones se usa el español dentro de las clases de inglés, establecer cuál es la percepción que tienen los estudiantes y docentes de inglés sobre el uso del español en la clase y determinar si hay factores contextuales que intervienen en el uso del español dentro de las clases de inglés. Seguidamente se presenta una descripción de las etapas del estudio.

a.) Observaciones

Las observaciones se centraron en describir las actitudes de las docentes y los estudiantes, las actividades desarrolladas en clases, y los recursos y/o materiales frente al uso de la L1 en la clase de inglés. La caracterización de la información se consignó en un diario de campo (*Ver Anexo N° 1*). Cada registro de clases sigue un formato de dos columnas. En la primera columna se señalan los aspectos generales de la clase mencionados anteriormente; en la segunda se reflexiona específicamente acerca de las experiencias y hallazgos del papel del español, los momentos en que se usa dentro de la clase de inglés y sus efectos en el aprendizaje de los estudiantes. Se leyó cuidadosamente la información consignada en el diario de campo con el fin de entender las particularidades de cada sesión de observación.

Las sesiones de observación se llevaron a cabo entre el segundo semestre del 2011 y el primer periodo académico del 2013 teniendo en cuenta que en la Institución los estudiantes de primaria solo reciben clases de inglés 1 hora por semana. Una limitación presentada en las observaciones radica en que durante la ola invernal entre septiembre y octubre del 2011, el colegio se cerró a causa de las inundaciones. Además de eso, cuando se realizaban capacitaciones para docentes o reuniones pedagógicas, las clases se cancelaban. En el 2012, nos encontramos con situaciones parecidas a las anteriores pero además de eso, la hora de inglés se tomaba en ocasiones para adelantar actividades de otras asignaturas como Biología, Matemáticas o Lengua Castellana. En consecuencia, solo se realizaron ocho sesiones de observación en total.

b.) Entrevistas

Se aplicaron entrevistas semi-estructuradas durante el mes de abril del 2013, a través de las cuales se puso de manifiesto la perspectiva de las docentes participantes hacia la enseñanza – aprendizaje del inglés en Colombia, el uso de inglés y el español en la clase de inglés, así como sus experiencias en la enseñanza del idioma teniendo en cuenta el poco dominio que tienen de este. Esto nos permitió ahondar en algunos de los aspectos de la observación registrados en el diario de campo. (*Ver anexo N° 2*)

Las entrevistas se llevaron a cabo de la siguiente manera: se explicó a las participantes – docentes – el propósito y el procedimiento para la entrevista. Para comodidad de las participantes, las preguntas se realizaron en español y de forma individual con una duración de aproximadamente quince a veinte minutos cada una. Las entrevistas fueron grabadas y luego

transcritas. Una vez hecha la transcripción, cada entrevista fue leída de forma individual para luego hacer un análisis transversal y determinar similitudes y diferencias entre las tres opiniones.

c.) Encuestas

Con el fin de conocer la opinión de los estudiantes con respecto a las actividades desarrolladas en clase, explicaciones dadas y recursos y materiales en torno al uso del inglés y el español en la clase, se diseñó un cuestionario para los estudiantes en quinto grado con diez preguntas cerradas y mixtas de selección múltiple y una pregunta abierta. (*Ver anexo N° 3*)

Los cuestionarios se proporcionaron en el salón de clases. Se les explicó a los participantes el objeto del ejercicio y la importancia del mismo. El criterio para ordenar y analizar la información recopilada fue leer las respuestas de cada estudiante y luego agruparlas en Excel según cada pregunta, para describir cómo percibe la mayoría del grupo el uso español en la clase de inglés y a su vez el aprendizaje del inglés en el contexto en que ellos se desenvuelven. Después de este proceso, se compararon los instrumentos de recolección de datos para triangular los hallazgos y establecer las categorías de análisis de resultados. Luego se utilizó esta información para articular una segunda fase que denominamos intervención.

d.) Sesiones de intervención de clases

Con el fin de contrastar la información recogida a partir de los instrumentos anteriores, se realizaron seis sesiones de intervención de clases en quinto grado en el primer período académico del 2013 en la institución con un permiso previo de la coordinación y la docente a cargo de la asignatura.

En la primera sesión se eligió un tema del libro Cool Kids 1 acerca de los objetos del salón de clase, teniendo en cuenta sus contenidos básicos y el nivel de los estudiantes participantes, bajo el supuesto de que eran A1 según el Marco Común Europeo. Sin embargo, por solicitud de la coordinación, las siguientes sesiones se dictaron con el texto Bunny Bonita del Ministerio de Educación, con que trabajaba la docente de inglés. En cada sesión se usó inglés la mayoría del tiempo y nos propusimos usar el español teniendo en cuenta el concepto de Codeswitching principalmente para dar instrucciones y explicaciones cuando los estudiantes manifestaran la no comprensión de las mismas, así como se explica en el marco teórico de este trabajo.

CAPÍTULO 3

RESULTADOS

En esta sección, presentamos los resultados de la investigación que surgen luego de realizar un estudio de la información proveniente de los instrumentos de recolección de datos mencionados en el capítulo anterior. La información se presenta de acuerdo con los objetivos que nos planteamos al inicio de la investigación. Los datos se analizan teniendo en cuenta: las situaciones en las que se usa la L1 durante la clase de inglés, la percepción que tienen los estudiantes y docentes de inglés sobre el uso del español en la clase, y los factores contextuales que intervienen en el uso del español dentro del proceso. Incluimos como anexos algunas de las encuestas aplicadas a los estudiantes, la transcripción de las entrevistas aplicadas a las docentes y partes del diario de campo.

Situaciones en las que se usa la L1 durante la clase de inglés

A través de las observaciones realizadas se evidencia que el uso del español se da de forma continua entre docentes y estudiantes, considerándolo el vehículo primario de comunicación dentro de las clases. Por parte de los docentes, se hace uso de la L1 en situaciones como dirigirse a los estudiantes al inicio y durante la clase, introducir y explicar el contenido de las lecciones o temas, traducir palabras o frases sencillas, indicar cómo son los sonidos, evaluar la comprensión por parte de los estudiantes y corregir palabras, dar instrucciones generales y hacer llamados de atención. Por parte de los estudiantes, ellos usan su lengua materna para interactuar entre ellos y con la docente de inglés, excepto en el momento de pronunciar el vocabulario que les esté enseñando.

Las observaciones nos dejan ver que en contadas ocasiones aparece la figura de la L2 para situaciones como repetir vocabulario, dar el saludo inicial de la clase y dar instrucciones de sentarse o ponerse de pie. Como aspecto importante encontramos que el estímulo hacia el buen trabajo de los estudiantes se da en español en la parte oral, sin embargo, el estímulo en la parte escrita se da a través de expresiones como “*Excellent*” o “*Congratulations*”. Sin embargo, el uso de la L1 de forma continua, tiene un lugar de prioridad durante las clases de inglés.

Estas condiciones nos permiten creer que el uso constante de la L1 se debe al bajo nivel de inglés de los participantes del estudio. Ya que las docentes no poseen el dominio del idioma necesario para enseñarlo, esto se convierte en un factor no favorable para la clase pues los estudiantes no tienen la oportunidad de estar expuestos a la lengua meta en el aula, siendo el docente quizás el único contacto que tienen con esta. Por su parte los estudiantes no han alcanzado los logros que proponen los estándares para el nivel escolar en el que se encuentran.

Con el fin de contrastar la información obtenida a partir de las observaciones, realizamos unas sesiones de clases que resultaron útiles para señalar el uso de la L1 en la clase de inglés en la que ésta no fuese el principal medio de instrucción. También nos permitió notar la curiosidad de los niños hacia la lengua meta y una aceptación positiva en ellos hacia el uso del inglés por parte del docente.

En una primera intervención enseñamos una clase extraída de un libro para estudiantes de primer grado y un tema que ya los niños conocían, “objetos del salón de clases”. Sin embargo, para las siguientes sesiones no se nos permitió usar actividades libres sino que se utilizó el libro

“Bunny Bonita”, un proyecto avalado por el Programa Nacional de Bilingüismo diseñado para grados primero a tercero de básica primaria con el fin de llevarlos a un nivel A1. A pesar de que en esta etapa los estudiantes se encontraban en quinto grado, este es el texto que nos pidieron usar en el curso. Básicamente los temas vistos se centraban en enseñarles a los estudiantes cómo recibir y dar instrucciones sencillas en inglés y algunas acciones que se hacen en clase, por ejemplo *look, read, write, stand up, sit down, raise your hand*, entre otros.

En la dinámica de cada clase tratamos de usar inglés en la medida que fuese posible, usando frases sencillas y mímicas de una forma lenta para darles tiempo a los estudiantes de poder comprender sin recurrir necesariamente al español. Al principio muchos se reían pero a la vez se mostraban atentos al escuchar un inglés fluido. Los niños hacían preguntas y/o comentarios como:

- Señor, ¿usted entiende todo lo que dicen los gringos? ¿Si uno estudia bastante inglés también les entiende?
- Yo me sé algunas cosas en inglés. ¿Sabe cómo se dice gato? Se dice “cat”.
- ¿Me puede enseñar cómo se dice “Ya terminé” en inglés?

Evidenciamos el uso de la lengua materna como estrategia al tener la necesidad de traducir desde palabras sencillas hasta frases un poco más elaboradas que los estudiantes no podían comprender aunque se usaran gestos.

Recurrimos entonces al Codeswitching como estrategia– en este caso entre inglés y español – la mayoría del tiempo, por ejemplo cuando los estudiantes expresaban que no comprendían lo que

se estaba diciendo o para iniciar un tema. Se decía una frase que iniciaba en inglés y terminaba en español o viceversa para no desligar a los estudiantes totalmente del inglés, pero al mismo tiempo como apoyo afectivo para disminuir la ansiedad cuando parecían no comprender lo que se estaba hablando. Por ejemplo en una sesión se empezó el tema diciendo: *“Hoy vamos a aprender acerca de actions in class”*.

Esta estrategia se hizo necesaria en cada sesión y nos permitió a la vez evitar el uso total del español como medio de instrucción principal. Cuando se iniciaba una clase, saludábamos en inglés pero al ver que los estudiantes no respondían al saludo, debíamos recurrir al español para guiarles en cómo era la forma de saludar en inglés.

Al explicar un tema y preguntar por ejemplo *“How do you say this in English?”* varias veces y no obtener una respuesta, se optaba por decir *“Cómo se dice esto in English?”*. Al realizar actividades en fotocopias, si los estudiantes no entendían las instrucciones, también era necesario explicarles en recurriendo a la L1.

Además del Codeswitching, recurrimos a las tarjetas de imágenes y a objetos reales como ayudas visuales correspondientes a los temas que se enseñaban para estimular el interés de los estudiantes, ayudarlos a interpretar lo que se les estaba diciendo y a mantener su atención durante las explicaciones, ya que de acuerdo a Vale y Feunteun (1995) las ayudas visuales pueden proporcionar un enlace visual entre la lengua materna y el inglés o cualquier otra lengua que se esté aprendiendo. Utilizar ayudas visuales fue un factor positivo para lograr que los estudiantes participaran y se concentraran más al sentirse motivados durante el tiempo de la clase

considerando que en la hora de inglés no se tenían a disposición otros recursos distintos a los que lleváramos al aula y que nos ayudaran a maximizar la comprensión dentro del grupo.

La percepción que tienen los estudiantes y docentes de inglés sobre el uso del español en la clase

Las entrevistas aplicadas a las docentes evidencian una posición en común hacia el uso de la L1 para la enseñanza del inglés y la importancia del mismo. Por un lado se encuentran respuestas y comentarios que reconocen la importancia del inglés como lengua extranjera y herramienta importante en la sociedad actual y la necesidad de enseñar las clases en inglés. Pero por otro lado consideran que el uso del inglés es complicado en las clases porque la institución en la que laboran, al igual que muchas otras instituciones públicas, no cuenta con docentes de inglés que tengan el dominio necesario para enseñar el idioma y ellas conocen solo aspectos muy básicos de este por esta razón las clases se dan en español. Si se contara con un licenciado en inglés, este podría dar la clase en la lengua meta ayudar a los estudiantes a alcanzar esas competencias que necesitan para comunicarse:

Docente 1: “quizás la preparación de la persona o del docente que está haciendo, dando las instrucciones en la clase, se le dificulta un poco el inglés y lo combina bastante con el español, y también que los estudiantes pues quiere que los estudiantes lo aprenden con facilidad, intercalándolo con el español.”

Docente 2: “...pues ahora mismo no contamos con un docente que sea especializado, que tenga la licenciatura en la educación básica en inglés para trabajar en primaria. Contamos con licenciadas en naturales, licenciadas en sociales, licenciadas en castellano, pero en el área de inglés no la tenemos básicamente... también porque el ministerio de educación no

permite, que, o sea todavía no se ha abierto la posibilidad de que de pronto venga un docente específico para dictar el área de inglés e informática como pasa con el área de educación física, sino que la misma docente del área, del aula, debe dictar todas su clases.”

Docente 3: Es un nivel muy bajo, o sea no es un nivel este que debería, de pronto digo yo haber un licenciado, una persona experta preparada para enseñar el inglés y sobre todo en básica primaria, que tiene un conocimiento más profundo, conoce la pedagogía, tiene la experiencia y ayuda un poco más a profundizar el idioma en la básica primaria.

Además, una opinión que tienen las docentes en común es que los estudiantes comprenden mejor si se les enseña en español, pues en su casano tienen el apoyo ni la motivación necesaria para realizar sus tareas. Es decir, el inglés no hace parte del contexto inmediato de los estudiantes. Vygotsky (1978) establece que el proceso de aprendizaje está ajustado al contexto histórico, social y cultural en el que los individuos crecen. Por eso en este caso puede que las docentes se basen en su percepción personal o experiencias propias – como aprendices de otra lengua – para afirmar que las clases en entienden mejor cuando se imparten en la lengua materna de los estudiantes.

Con respecto a los estudiantes, las encuestas aplicadas muestran que a los niños les gusta el inglés y valoran su importancia en la medida que les permite comunicarse con personas de otros lugares. Por ejemplo, en la pregunta acerca del por qué les gusta el inglés y por qué es importante que aprendamos este idioma, las respuestas más comunes fueron

“Si voy a otro país como estados unidos, se habla en inglés”.

“Porque el inglés enseña muchas cosas. Para poder hablar con los gringos”.

“Para comunicarme con los gringos y saber qué digo”.

“Para poder entender a los gringos en los programas”.

“Para que cuando vaya a Inglaterra y me hablen en inglés, entienda y responda en inglés.

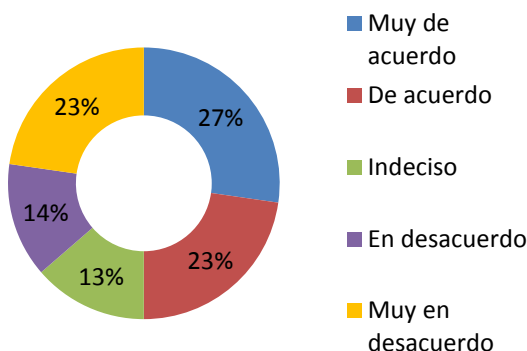
Para saber un poco de la tarea y cuando viaje para una ciudad que hable en inglés”.

“Es muy bueno. Por ejemplo si uno tiene un amigo que habla en inglés uno le puede entender lo que pronuncia”.

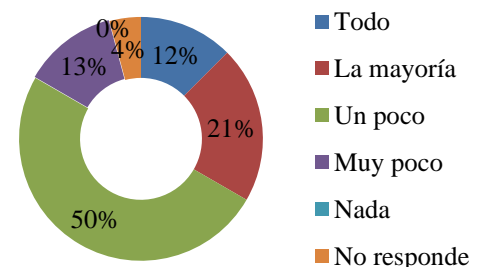
“Aprendo mucho. Porque si a uno le preguntan algo o uno viaja y que vengan unos turistas que sean de estados unidos uno no sabe ni que hablarle ni que decirle”.

En las siguientes gráficas se pone en manifiesto que a pesar de que a los estudiantes dicen que les gusta el inglés, lo que entienden de este no es lo suficiente y cuando se trata de aprender inglés, el 50% de los niños manifiesta que prefieren las explicaciones en español al marcar “De acuerdo” y “Muy de acuerdo”.

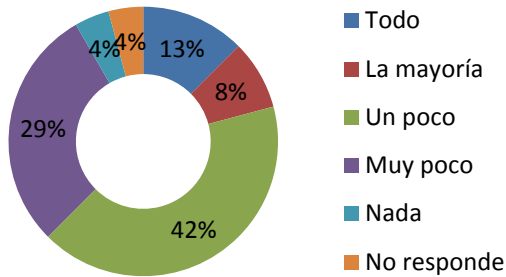
Me gusta cuando explican en español



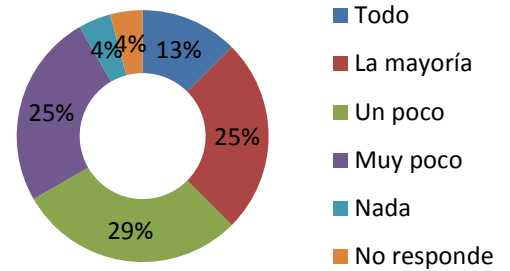
Cuando tu profesor te habla en inglés ¿Cuánto entiendes?



**Cuando lees en inglés
comprendes:**



**Cuando ves televisión en
inglés, ¿cuánto entiendes?**



Estas respuestas podrían explicarse al observar que los estudiantes están acostumbrados a recibir las explicaciones y a realizar las actividades de la clase en su lengua materna, es decir, no han recibido el Input suficiente para poder enfrentarse a explicaciones dadas en la lengua meta y por eso sienten que así comprenden más.

Factores contextuales que intervienen en el uso del español dentro del proceso

En cuanto factores contextuales, las observaciones y las entrevistas nos permitieron comprender que estos juegan un papel importante en el uso del español dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje del inglés ya que los estudiantes están inmersos en un contexto en el que no hay apreciación hacia la educación en general ni hacia la asignatura de inglés. Los estudiantes no realizan sus deberes escolares en casa pues sus padres o acudientes no tienen la preparación ni los conocimientos para guiarlos en una tarea de inglés. En dos ocasiones de la intervención se asignó tarea para la casa, pero de 31 estudiantes solo tres o cuatro cumplían con la responsabilidad aunque estuviese mal hecha, lo que equivale solamente a un 11% de la clase aproximadamente.

Durante la intervención también tuvimos la oportunidad de aplicar un examen para revisar la comprensión de los que se había enseñado y aprovechando que entraba la semana de evaluaciones del primer período escolar en la institución (*Ver anexo N° 4*). El examen consistía en unir imágenes con palabras. Las instrucciones para su realización fueron muy sencillas y las explicamos en español para ayudarlos un poco. Sin embargo, solo cuatro estudiantes pasaron el examen con una nota de 7 en una escala del 1 al 10. Ellos no se sorprendieron de sus resultados y decían cosas como “*Yo sabía que lo iba a perder porque es que estaba todo en inglés*” lo que nos dice que están acostumbrados a obtener bajas calificaciones en el área de inglés y que esperan que las instrucciones estén en español.

Otro aspecto a incluir es el contexto educativo y las condiciones que se les ofrecen a los estudiantes para el aprendizaje del inglés. En la institución las clases de primaria se dan una hora por semana lo cual trae ciertas consecuencias pues a pesar de los esfuerzos por animar e involucrar a los estudiantes en el uso de la lengua extranjera, se presentó un patrón similar en cada clase, los estudiantes olvidaban fácilmente lo que se enseñaba cada semana. En la primera sesión enseñamos el saludo “*Good morning. How are you?*” a lo que los estudiantes debían responder “*I’m fine, thank you*”. Sin embargo, en las sesiones siguientes no respondían al saludo y se preguntaban qué estábamos diciendo. Lo único que lograron recordar desde el inicio fue la frase “*I finished*” para avisar cuando terminaban de escribir algo o de completar una actividad. Esto creaba una necesidad aún mayor de tener que usar el español dentro de las clases.

Asimismo, no se nota una inversión en materiales y recursos que faciliten y refuercen el aprendizaje de una lengua extranjera ni se evidencia una preocupación por que los estudiantes

valoren la importancia de aprender otra lengua. Esto se refleja en situaciones tales como no usar ningún tipo de material para enseñar inglés, no poder utilizar la sala de inglés porque el software se dañó hace tiempo y empezar o terminar las clases a los 20 minutos cuando la clase debería durar 60 minutos. Todos estos factores nos indican que el uso continuo del español en las clases de inglés se podría justificar en la medida que no hay una necesidad patente de usar el inglés en el contexto inmediato.

CONCLUSIONES

Al inicio de esta investigación, en el marco teórico se presenta el uso de la L1 como una herramienta que si se usa de forma moderada, no obstaculiza el proceso de enseñanza - aprendizaje de una lengua extranjera sino que sirve de apoyo al docente especialmente en comunidades monolingües como es el caso de este trabajo. Por eso surgió la pregunta sobre qué variables influían en el uso del español dentro de este contexto.

A partir de los resultados podemos concluir que hay tres variables que influyen en el uso del español en el proceso de enseñanza – aprendizaje del inglés del grupo de primaria que seleccionamos para el estudio:

- *Nivel de inglés de las docentes participantes.*

El uso del español es continuo en las clases de inglés porque las docentes encargadas de la asignatura no cuentan con el perfil lingüístico necesario para la enseñanza del inglés y su bajo nivel de inglés les impide hacer un uso controlado de la lengua materna. Deben hablar español todo el tiempo pues es la única manera de comunicarse con sus estudiantes lo cual no permite que los niños estén expuestos a la lengua meta.

Esto puede también ser una razón por la cual el nivel de los estudiantes en general sea muy bajo pues a pesar de estar ahora en quinto grado, conocen escasas palabras de la lengua meta pero no reconocen oraciones completas.

- *Percepción de los participantes hacia el uso del español en clases de inglés.*

Los participantes del estudio se sienten cómodos al usar el español todo el tiempo dentro de la clase de inglés. Las docentes están de acuerdo en que el uso del español se hace necesario porque ellas no son licenciadas en inglés y el español en ese sentido representa una ayuda para ellas. Además comparten la opinión de que los estudiantes comprenden mejor si se les enseña en español, por no contar con el apoyo ni la motivación en casa para hacer sus tareas de inglés.

Por su parte los estudiantes prefieren las explicaciones en español pues posiblemente se han acostumbrado a ello y no han recibido el Input suficiente para poder enfrentarse a explicaciones dadas en la lengua meta; por eso sienten que así comprenden más.

- *Contexto familiar y educativo.*

Con respecto al contexto familiar, los estudiantes participantes no cuentan con el apoyo en sus hogares para cumplir con sus deberes en el área de inglés y están acostumbrados a obtener bajos resultados en la asignatura. Se podría pensar que hay una postura de apatía y desmotivación frente a la asignatura y un conformismo hacia los resultados pobres en los exámenes. Esto crea una necesidad de colocar las tareas y de explicar cómo se harán las cosas en español.

En cuanto al contexto educativo, la intensidad horaria semanal de la asignatura, una hora por semana, no permite que se desarrollen suficientes actividades para facilitar y fortalecer el

aprendizaje de la lengua sino que por el contrario se utilice la lengua materna. Entonces se puede pensar que el idioma inglés no es considerado como una prioridad dentro de la comunidad educativa quizás porque aún no se ha comprendido bien cuáles son las ventajas que supone el hecho de aprender otra lengua. Esto a su vez ocasiona un bajo nivel de recordación que tienen los estudiantes hacia las cosas que aprenden en una clase, es común que a la semana siguiente recuerden muy poco de lo que se les ha enseñado en una sesión. Asimismo, no hay un ambiente en la institución para el fortalecimiento del inglés como lengua extranjera ni recursos para motivar a los estudiantes al aprendizaje de la misma ni se respeta el horario de la clase para realmente enseñar inglés.

Todos estos factores nos indican que el uso continuo del español en las clases de inglés se podría justificar en la medida que no hay una necesidad patente de usar el inglés en el contexto inmediato. Sin embargo, este estudio no pretende generalizar la influencia del uso de la L1 en el proceso de enseñanza – aprendizaje del inglés en forma general. Por eso los resultados deben ser entendidos o razonados dentro de las limitaciones del contexto de la investigación y de los participantes.

RECOMENDACIONES

La experiencia vivida durante el estudio nos invita a reflexionar sobre la coherencia entre políticas y metas para la enseñanza del inglés y el Bilingüismo en Colombia y la realidad que enfrentan las instituciones públicas con respecto a esto. Sería muy provechoso considerar la importancia de que los docentes de inglés realmente tengan un dominio de la lengua y la forma

en que ellos pueden motivar a los estudiantes a aprender un idioma que trae grandes ventajas en nuestra sociedad.

Recomendamos a las docentes participantes el uso del internet como recurso para ampliar sus conocimientos acerca del inglés y poder brindar un mejor servicio a la comunidad estudiantil, garantizando la calidad de la enseñanza del inglés en la institución. En Internet no solamente se encuentran cursos gratuitos para aprender un idioma, sino también un gran número de actividades y recursos para enseñar de forma más divertida especialmente si se trabaja con niños.

En cuanto a la institución, recomendamos que los directivos hagan propuestas ante la Secretaría de Educación y organismos institucionales de decisión acerca de cómo se podría mejorar el proceso de enseñanza – aprendizaje del inglés aumentando la intensidad horaria de la asignatura y preparando a los docentes en el dominio del inglés, o considerando la contratación de personas que estén realmente aptas para enseñar esta lengua extranjera.

BIBLIOGRAFÍA

Atkinson, D. (1987). The mother tongue in the classroom: a neglected resource?. *ELT journal*, 41(4), 241-247.

Ammon, U. (Ed.). (1989). *Status and function of languages and language varieties*. New York: Walter de Gruyter.

Asamblea Nacional Constituyente. (1991). *Constitución política de Colombia*. Bogotá.

Disponible en <http://web.presidencia.gov.co/constitucion/index.pdf>

Balcárcel, G. (2003). Teacher talk at three Colombian higher education institutions. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 4, 9-14.

Balcázar, P., González - Arratia, N., Gurrola, G., & Moysén, A. (2005). *Investigación cualitativa*. Toluca: UAEM

Bonilla-Castro, E., & Sehk, P. R. (2005). *Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales*. Bogota: Editorial Norma.

Brown, H. D. (2007). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. N. Y.: Pearson Education.

Brown, H. D., & WuYian (吴一安). (2000). *Principles of language learning and teaching*. San Francisco: Longman.

Cely, R. (2007). Una Colombia bilingüe. Entrevista con Rosa María Cely. Recuperado de <http://www.eleducador.com/col/contenido/contenido.aspx?catID=107&conID=205>

Codina, L., Del Valle, M., Marcos, M., y Rovira, C. (2004) *Información y documentación digital*. Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada.

Common European Framework (2001). *A Common European Framework of Reference for Languages*. Recuperado de http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/CADRE_EN.asp

Delicado, G. (2011). Ansiedad ante el aprendizaje de la lengua inglesa y El viaje del inglés de Carme Riera. *Tejuelo*, 10, pp. 29 – 87

Dzul, M., Funderburk, R. e Hidalgo, H. (2009). La enseñanza del inglés en las escuelas de tiempo completo en Hidalgo: análisis de un caso. *Memorias Del Vi Foro De Estudios En Lenguas Internacional (FEL 2010)* Recuperado de http://www.uaeh.edu.mx/sistema_investigacion/funciones/bajarArchivo_web.php?producto=1246&archivo=ensenanza.pdf

Esmeral, C. (2001). Proyecto de atención primaria para áreas marginales urbanas con el Plan Colombia. Recuperado

de<http://www.unisimonbolivar.edu.co/rdigital/saludmov/index.php/saludmov/article/viewFile/17/>

17

Ferrer, V. (2005). The Mother Tongue in the Classroom: Cross linguistic comparisons, noticing and explicit knowledge. Recuperado de [http://www. teachenglishworldwide. com/Articles/Ferrer_mother% 20tongue% 20in% 20the% 20classroom. pdf](http://www.teachenglishworldwide.com/Articles/Ferrer_mother%20tongue%20in%20the%20classroom.pdf).

Fortune, J. (2012). The forbidden fruit: using the mother tongue in a Bogota university EFL programme. *Colombian Applied. Linguistics Journal*, 14(2), 70-87.

González, M. E. (2008). English teachers' beliefs about communicative competence and their relationship with their classroom practices. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, (10), 75-90.

Graddol, D. (2006). *English Next*. London: British Council.

Guillén, C. y Alario, C. (2002). *Didáctica de la lengua extranjera en educación infantil y primaria*. Madrid: Síntesis S.A., 21- 369

Gutierrez, M. y Landeros, I. A. (2010) Importancia del lenguaje en el contexto de la aldea global. *Horizontes Educativos*, 15(1), 95- 107.

Halliday, M. (Ed.). (2005). *Studies in English Language*. London/ NewYork: Continuum.

Halliday, M. (Ed.). (2007). *Language Education*. London/ NewYork: Continuum.

Harbord, J. (1992). The Use of the Mother Tongue in the Classroom. *ELT Journal*, 46 (4), 30-55.

Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching*. Harlow UK: Pearson Education Ltd

Hernández, F. y Faustino, C. (2006). Un estudio sobre la enseñanza de lenguas extranjeras en colegios públicos de la ciudad de Cali. *Lenguaje*, 34, 217-250.

Hernández, J. (2008). La Enseñanza Del Inglés En El Nivel De Pregrado De La Universidad De Cartagena. (Tesis de Maestría).Recuperado de <http://www.edunexos.edu.co/>

Higareda, S., Lopez, G.& Mugford, G. (2009). ¿Duermes mucho Tony? Interpersonal and Transactional Uses of L1 in the Foreign-Language Classroom. *Profile*, 11(2), 43 – 54.

Johnston, B. (2011). *Code Switching as Spanglish*. California: GRIN Verlag. Recuperado de http://books.google.com.co/books?id=XJA6-I0kz0gC&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Kecskes, I. y Papp, T. (2009). *Foreign Language and Mother Tongue*. Mahwah, NJ: Taylor & Francis e- Library, p. 2

Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. New York: Pergamon Press.

Krashen, S. (Ed.). (2009). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. California: Pergamon Press Inc. Recuperado de http://sdrashen.com/Principles_and_Practice/iii.html

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial GRAÓ, p. 28

Linares, A. (entrevistador) y Amador – Watson, C. (entrevistado). (2011). “*El inglés se enseña de forma muy arcaica aún*”: *experta en bilingüismo*. Recuperado de <http://n.eltiempo.com/vida-de-hoy/educacion/el-ingles-se-ensena-de-forma-muy-arcaica-aun-experta-en-bilinguismo/9103576/1>

Macaro, E. (2003). *Teaching and Learning a Second Language: A Guide to Recent Research and Its Applications*. (2nd ed.). London: Continuum International

Macaro, E. (2001). Analysing student teachers’ codeswitching in foreign language classrooms: Theories and decision making. *The Modern Language Journal*, 85(4), 531-548.

Macaro, E. (2005). Codeswitching in the L2 classroom: A communication and learning strategy. In *Non-native language teachers*, 5, pp. 63-84.

Martínez, N. (2009). Por qué los estudiantes de las escuelas públicas no aprenden inglés. *Revista Diálogo. Universidad Don Bosco*, 3 (4). Recuperado de <http://www.udb.edu.sv/dialogos/PDF/revistasDIALOGOS4FINAL.pdf>

Martínez, P. (2006). El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento y Gestión*, 20, 165 – 193.

McCormack, R. y Pasquarelli, L. (2009). *Teaching Reading: strategies and resources for grades K- 6*. New york: The Guilford Press.

Ministerio de Educación Nacional (2005). Bases para una nación bilingüe y competitiva. *Al tablero. Bogotá*.37, p. 4

Ministerio de Educación Nacional. (1994). Ley 115. *Ley General de Educación*. Bogotá

Ministerio de Educación Nacional. (1999). *Lineamientos Curriculares. Idiomas Extranjeros*. Bogotá. Disponible en http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-89869_archivo_pdf4.pdf

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

Mora, P., Lengeling, M., Rubio, Z., Crawford, T., y Goodwin, D. (2011) Students and Teachers' Reasons for Using the First Language Within the Foreign Language Classroom (French and English) in Central Mexico. *PROFILE*, 13.

Mouhanna, M. (2009). Re-Examining the Role of L1 in the EFL Classroom. *UGRU Journal*, 8.
Disponibile en <http://www.ugr.uaeu.ac.ae/acads/ugrujournal/docs/REL1.pdf>

Muñoz, J. y Mora, Y. (2006). Functions of code-switching: Tools for learning and communicating in English classes. *How: A Colombian Journal for Teachers of English*, 13, pp.31 – 45.

Patton, M. (1990). Qualitative evaluations methods. Beverly hills: sage publication

Rast, R. (2008). *Foreign Language Input: Initial Processing*. Great Britain: Multilingual Matters, p. 32

Redaccion Educación (2011, septiembre 19). Bachilleres y universitarios con bajo nivel de Inglés. *El tiempo*. Recuperado de http://www.eltiempo.com/vida-de-hoy/educacion/ARTICULO-WEB-NEW_NOTA_INTERIOR-10395704.html

Reis, L. (1996). The myths and the practical needs of using L1 in the EFL classes: A learner training experiment. *English Teaching Forum*, 34, pp. 3-4

Schweers, W. (1999). Using L1 in L2 classroom. *English Teaching Forum*, 37, 2, pp.6-13

Siann, G. Y Ugwuegbu, D. (1980). *Educational Psychology in a Changing World*. London: Allen & Unwin

Úcar, X. & Llena, M. (2006). *Miradas y diálogos en torno a la acción comunitaria*. Barcelona: Editorial GRAÓ, p. 74

Vale, D. y Feunteun, A. (1995) *Teaching children English: A training course for teachers of English to children*. U.K.: Cambridge University Press.

Valencia, S. (2006). El bilingüismo y los cambios en políticas y prácticas en la educación pública en Colombia: Un estudio de caso. *Memorias del II simposio de Bilingüismo y educación bilingüe en América Latina*. Bogotá: Universidad de los Andes

Valencia, S. (2006). Literacy practices, texts, and talk around texts: English language teaching developments in Colombia. *Colombian Applied Linguistics Journal*. Bogotá: N° 8, pp. 7-37

Verdú, M. y Coyle, Y. (2002). *La enseñanza del inglés en la básica primaria: propuesta para el diseño de unidades didácticas*. Universidad de Murcia. España: Editum, pp. 33-34

Viáfara, J. (2011). How Do EFL Student Teachers Face the Challenge of Using L2 in Public School Classrooms? *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 13(1). Recuperado de <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/20552>

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society. The development of the higher psychological processes*. Cambridge: MA: Harvard University Press.

Yalden, J. (1987). *Principles of course design for language teaching*. New York: Cambridge University Press.

ANEXOS

Anexo N° 1

Diario de campo - Etapa de observaciones

Fecha: día, mes, añoThis image shows a full page of blank white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page, providing a template for writing or drawing. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Reflexión

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are approximately 20 lines visible. The paper has a slight shadow on its right side, suggesting it's resting on a surface.

ENTREVISTA SEMI – ESTRUCTURADA

DOCENTES INGLÉS

INSTITUCION EDUCATIVA FOCO ROJO

1. ¿Cuál es su nivel de inglés?
2. ¿Ha tomado clases o lecciones de inglés? ¿hasta qué etapa del curso ha llegado?
3. ¿Por qué ha dado clases de inglés?
4. ¿Cuál es su perspectiva sobre el proceso de enseñanza del idioma inglés?
5. ¿Cómo responden los alumnos a las clases?
6. ¿Qué conocimiento tiene sobre la interacción de la L1 y L2 en el aula de clase?
7. ¿Opina usted que las clases de inglés deberían ser exclusivamente en este idioma? ¿por qué?
8. ¿Por qué piensa usted que en la mayoría de colegios públicos del país las clases de inglés se dan en español?

ENCUESTA QUINTO GRADO

Nombre: _____ Curso: _____

Lee las preguntas y responde de acuerdo a tu opinión personal. Marca con una X donde sea necesario y solo una vez.

1. ¿Te gusta aprender inglés?

Si ____

No ____

2. ¿Por qué?

3. ¿Para qué es importante el inglés?

4. ¿Qué es lo que más te gusta de la clase de inglés?

5. Cuando tu profesor te habla en inglés, ¿cuánto entiendes?

____ todo ____ la mayoría ____ un poco ____ muy poco ____ nada



6. Cuando hablas inglés, ¿cuánto te entiende la gente?

____ todo ____ la mayoría ____ algo de ello ____ un poco ____ muy poco

7. Cuando ves televisión en inglés, ¿cuánto entiendes?

____ todo ____ la mayoría ____ un poco ____ muy poco ____ nada



8. Cuando lees cosas en inglés comprendes:

____ todo ____ la mayoría ____ un poco ____ muy poco ____ nada



9. Ordena las siguientes palabras del 1 al 6. El número 1 es el más importante y el 6 el menos importante. Por favor usa cada número solo una vez

___ Lectura

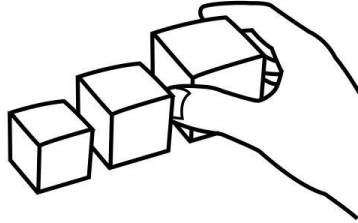
___ Escritura

___ Escucha

___ Habla

___ Vocabulario

___ Pronunciación



10. Lee las frases y marca de acuerdo a tu experiencia como estudiante. Solo puedes marcar una opción para cada frase.











Muy de acuerdo	De acuerdo	Indeciso	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	<i>EN LA HORA DE INGLÉS...</i>
					El profesor utiliza el idioma inglés en la mayoría del tiempo.
					Yo hablo en inglés durante la clase.
					Me gusta más cuando explican en español.
					Se utilizan imágenes para explicaciones.
					Se utilizan Cds y videos.
					Realizamos proyectos para practicar lo aprendido.
					Hacemos juegos para practicar lo aprendido.
					Se hacen trabajos en pareja.
					Se hacen trabajos en grupo.

Anexo N° 4

INSTITUCIÓN EDUCATIVA FOCO ROJO
CÁPSULA 4
II PERIOD QUIZ

Name: _____ Course: _____

LOOK AND MATCH

	Listen
	Write
	Sit down
	Stand up
	Sit down straight
	Draw
	Raise your hand
	Be quiet
	Cut
	Read